
Hans-Joachim Wenzel ■

Metzler Handbuch für den Geographieunterricht: Entstehungshintergründe, Konzeption, Rezeption

1 Hintergründe der Entstehung des Metzler Handbuches¹

Um ein solches Projekt wie die Herausgabe eines Handbuchs realisieren zu können, müssen mehrere Voraussetzungen erfüllt sein:

- Es müssen sich Herausgeber als Initiatoren zusammenfinden, die eine von ihnen erfahrene Defizitsituation (in diesem Falle: des Geographieunterrichts an Schulen und der Geographielehrerausbildung an Hochschulen) verändern und verbessern wollen.
- Es muss ein tragfähiges, innovatives Konzept entworfen werden, mit dessen Hilfe qualifizierte und innovative Wissenschaftler und Didaktiker in der Geographie als Autoren zur Mitarbeit gewonnen werden können.
- Es muss ein Verlag gefunden werden, der der Innovationskraft eines neuen Konzepts vertraut und das Risiko einer solchen Investition nicht scheut, und schließlich
- muss ein Kooperationsklima zwischen Herausgebern, Autoren und Verlag entstehen, das auf gegenseitigem Vertrauen aufbaut und das notwendige Abstimmungen im Arbeitsprozess ohne ideologische Scheuklappen und entlang konzeptioneller Leitlinien ermöglicht.

Die drei Herausgeber vereinte damals in den 1970er Jahren eine vergleichbare Problem-sicht des Geographieunterrichts an den Schulen und der Geographielehrerausbildung an den Hochschulen. Über den verheißungsvollen Aufbruch der späten 1960er und frühen 1970er Jahre legte sich im weiteren Verlauf – von kleineren Neuorientierungen und Innovationen einmal abgesehen – wieder ein Schleier der Restauration. Die Schule erwies sich als relativ resistent gegenüber eingeforderten Veränderungen, was natürlich zum einen an der traditionell ausgebildeten Lehrerschaft im Fach Geographie (und ebenso in anderen Fächern) lag und zum anderen am Fehlen geeigneter Unterrichtsmaterialien, die gemäß den veränderten bildungspolitischen Leitzielen, wie „Lernen des Lernens“, „Handlungsbefähigung“, „Kritikfähigkeit“ oder „Emanzipation“ wenig Anregungen zu bieten hatte. Der

gesellschaftliche Legitimationsdruck im Hinblick auf veränderte bildungspolitische Anforderungen auf die Geographie und Geographiedidaktik war zwar deutlich spürbar, er reichte aber für einen einschneidenden Paradigmenwechsel nicht aus. Das gleiche traf in weiten Teilen ebenso für die Lehrerbildung an den Hochschulen zu.

Ein weithin politisch bildender und kritisch-aufklärerischer Unterricht, dem ein moderner Geographieunterricht nach Meinung der Herausgeber im Kern verpflichtet sein sollte und der in der Hochschule ebenfalls Gegenstand der Lehrerbildung sein sollte, war in einem unübersehbaren Modernitätsrückstand gefangen. Diese Lücke sollte, wenn nicht geschlossen, so doch vermindert werden.

Alle drei Herausgeber sammelten ihre didaktischen Erfahrungen in Auseinandersetzung mit der Geographielehrerbildung an den Universitäten *und* in der Schulpraxis. Während ein Herausgeber (Lothar Jander) zum Zeitpunkt der Konzeption des Handbuchprojekts als Gymnasiallehrer tätig war, lernten die beiden anderen Herausgeber (Wolfgang Schramke und Hans-Joachim Wenzel) die Schulpraxis im Rahmen des Reformkonzeptes „Einphasige Lehrerbildung“ an den Universitäten Osnabrück und Oldenburg kennen. Diese bezog die zweite schulpraktische Lehrerbildungsphase systematisch in mehreren Stufen in die Universitätsausbildung mit ein, so dass die Dozenten gleichermaßen für die fachwissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Ausbildung verantwortlich waren. Ebenso beteiligten sie sich auch an den abschließenden Prüfungen (z. B. zum Studienassessor). Im Kontext der Betreuung der Lehrerstudenten an den Schulen lernten die Dozenten viele Schulen, Fachlehrer und Unterrichtskonzeptionen kennen, so dass sich daraus ein vortrefflicher Überblick über den Geographieunterricht und seine unterschiedlichen Ziele, Inhalte und Methoden in allen Schulformen ergab.

In den 1970er Jahren konnten wir einen innovativen, risikobereiten Verlag, die Metzlersche Verlagsbuchhandlung in Stuttgart, gewinnen, die ihr didaktisches Angebot u. a. im Bereich der politischen Bildung abrunden wollte. Im Vorfeld des Handbuchprojektes hatte einer der Herausgeber (Hans-Joachim Wenzel) dort ein Arbeitsbuch und eine Lehrhandreichung für die Sekundarstufe I zu „Umwelt-Raum-Gesellschaft“ (zus. mit Hans-Jörg Schulze-Göbel) herausgebracht. Dort nutzten wir konsequent den sog. wahrnehmungsgeographischen Ansatz, um auf diese Weise die Interessen- und Handlungsorientierungen auch der Schüler zu thematisieren und zu berücksichtigen sowie die jeweiligen gesellschaftlichen Kontextbedingungen der geographischen Lerninhalte zu erschließen. Darüber hinaus gab einer der Herausgeber (Hans-Joachim Wenzel) im Metzler Verlag eine auf zehn Bände ausgelegte Studienreihe zur Geographie/Gemeinschaftskunde für die Sekundarstufe II an Gymnasien heraus. Diese Studienreihe beruhte auf der Konzeption eines halboffenen Curriculums (als dritter Weg zwischen offenen und geschlossenen Curricula), das zentrale Problemstellungen sowie inhaltliche und organisatorische Rahmendaten vorgab, innerhalb deren dann alternative Erarbeitungsmöglichkeiten mit den Schülern erst diskutiert und dann realisiert werden konnten. Dem Geographieunterricht in der Sekundarstufe II sollte es dadurch ermöglicht werden, ein dynamisches Verhältnis zu Fragen der gesellschaftlichen

Wirklichkeit zu finden und Vereinheitlichungstendenzen in Form kurzschrittiger Normierung und allzu mechanischen Nachvollzugs von Lerninhalten und Lernformen entgegenzuwirken. Schüler sollten kritische Handlungskompetenz erwerben und wissen, was sie zu welchem Zweck mit welchen Mitteln und mit welcher Absicht getan und welche Grenzen eigenen Handelns sie erfahren haben. Diese Ziele der Studienreihe (alle zehn Bände der Studienreihe erschienen im Zeitraum von 1981 bis 1985) haben uns auch bei der Konzeption und Herausgabe des Metzler Handbuchs für den Geographieunterricht geleitet.

2 Konzeption, Ansprüche und Zielgruppen

Das Metzler Handbuch (Redaktionsschluss Ende 1979) wurde bewusst nicht als „Reallexikon“ konzipiert, in dem ausschließlich Beiträge zu Themenstichpunkten und Vermittlungsproblemen des Geographieunterrichts aufzunehmen wären. Der Unterricht in den Schulen stellt unseres Erachtens zu vielfältige Anforderungen, als dass er durch ein solches Reallexikon befriedigend abgedeckt werden könnte (vgl. u. a. die Anforderungen, die aus einer allgemeinen Didaktik, der Unterrichtsforschung, der Mediendidaktik oder aus der Breite und Tiefe bei der Behandlung zentraler Inhalte erwachsen). Außerdem wollten wir dem Geographieunterricht kein wissenschaftlich-didaktisches System überstülpen, welches den Eindruck einer Einheitlichkeit bzw. geschlossenen Wohlgeordnetheit erweckt, was aber der vielgestaltigen Praxis und dem wenig einheitlichen Stand der Fachdidaktik in den 1970er Jahren widersprach. Uns ging es vielmehr um die einzelfachliche, d. h. geographiedidaktische Einlösung von Handlungskompetenz, Kritikfähigkeit, Denken in Alternativen, also letztlich um fachliche Beiträge zur politischen Bildung. In der Konkurrenzlage zu anderen gesellschaftsbezogenen Unterrichtsfächern (z. B. Sozialkunde/Gesellschaftslehre, Geschichte, Gemeinschaftskunde) wollten wir die Geographie für den Lernbereich Gesellschaft kooperations- und zukunftsfähig machen (auch unter Einschluss von Natur-, Umwelt- und Ressourcen(verwertungs)fragen). Gleichzeitig verfolgte das Handbuch den Anspruch, wesentliche Positionen der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Diskussion nachzuzeichnen, soweit diese für Unterricht und Schulpraxis relevant war. Dabei leiteten uns vor allem die Bedürfnisse der Praktiker auf der einen Seite, also der Lehrer und Referendare, und auf der anderen die Bedürfnisse der Studenten und Dozenten in der lehrausbildenden Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Wenn auch diese Zielgruppen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen nicht immer einfach zu bündeln und gleichzeitig zu „bedienen“ sind, so sollten sie im Handbuch doch Anregungen zur veränderten und erweiterten Behandlung traditioneller Themen erhalten und gleichzeitig Denkanstöße vermittelt bekommen zum Aufgreifen neuer Themen. Dabei sollte der didaktische Zusammenhang von Lernzielen, Lerninhalten und Lernmethoden stets mitbedacht und kritisch mitreflektiert werden.

Die Auswahl der im Handbuch behandelten, letztlich 70 Themenstichwörter gestaltete sich schwierig. Sie folgte einem Kompromiss. Zunächst haben wir aus allen relevanten Lehrbüchern, Unterrichtsmaterialien und curricularen Richtlinien die Stichwörter herausgezogen, die den seinerzeitigen Geographieunterricht bestimmten. Darüber hinaus wurden

solche Stichwörter aufgenommen, die „alternative Betrachtungsweisen und Fragestellungen aus Schule und Hochschule behandelten“ (vgl. Vorwort S. 2). Grob klassifiziert finden sich Beiträge zu folgenden Typen von Stichwörtern:

1. Grundlegende inhaltliche Themenblöcke des Geographieunterrichts
(z. B. Bevölkerungs- und Mobilitätsstrukturen, Landschaftsgürtel/Geozonen, Stadt/Land, natürliche Ressourcen/Rohstoffe, räumliche Disparitäten, Unterentwicklung/Dritte Welt, sozialgeographische Probleme im Unterricht, Segregation)
2. Theorie- und begriffserläuterndes Hintergrundwissen zu wichtigen Fachperspektiven – verständlich und unterrichtspraktisch zusammengefasst
(z. B. Geodeterminismus/Umweltdeterminismus, Länderkunde, Landschaft, Ökologie/Landschaftsökologie/Geoökologie, Physische Geographie, Sozialgeographie, Sozialökologie, Raumwahrnehmung/Umweltwahrnehmung)
3. Zentrale didaktische Inhalts- und Methodenfragen, die den Geographieunterricht entscheidend prägen
(z. B. Didaktik/didaktischer Kommentar, exemplarisches Prinzip, Karte und Atlas im Geographieunterricht, Nachschlagewerke/Literatursuche, Orientierungswissen/Topographie, projektorientierter Unterricht, Schulbücher im Geographieunterricht, Textinterpretation/Textanalyse, Unterrichtsplanung)

Die Darstellung der Themenstichwörter ist in der Regel so strukturiert, dass sie zunächst einen – auch im Sinne des Pluralismus notwendigen – Überblick über verschiedene Betrachtungsweisen zu einem Fragenkreis geben und diesen mit einer im Sinne der Konzeption begründeten Stellungnahme des Autors abschließen. In der Regel folgen inhaltliche Alternativskizzen, die u. a. die politisch bildenden Aspekte aufbereiten, ergänzt um unterrichtspraktische Hinweise und ein Auswahlverzeichnis der wichtigsten Literaturtitel.

Durch die Auswahl und Art der Darstellung der Themenstichwörter wollten wir die Orientierungsprobleme in der Geographie und Geographiedidaktik vermindern helfen, die in den 1970er Jahren insbesondere durch eine veränderte gesellschaftliche Realität, durch gewandelte bildungspolitische Ansprüche und nicht zuletzt durch veränderte Forschungsperspektiven und Gegenstandsfelder im Fach zunehmend unübersichtlicher geworden waren. Wir orientierten uns dabei eher an komplexen Lern- und Alltagssituationen und weniger an einem traditionellen, sachlogischen Fachverständnis. Insoweit fühlt sich das Handbuch einer theoretisch abgesicherten, kritischen, schulpraxisorientierten und nicht fachbornierten Didaktik verpflichtet, das bisher wenig hinterfragte Strukturen in Frage stellt und diese im Sinne grundlegender gesellschaftlicher Erkenntniszusammenhänge wendet. Das Handbuch bietet somit weder Unterrichtsrezepte zum „schnellen Verzehr“ noch kurzschrittige Handreichungen oder punktuellen oder normiertes Prüfungswissen. Vielmehr unterstützt es die Aufschlüsselung komplexer Zusammenhänge und bietet Hilfestellungen zum selbstbestimmten Lernen und Erkennen (dabei sind auch jeweils detaillierte Literaturhinweise und ein differenziertes Schlagwortverzeichnis behilflich).

Um dem Leser einen konkreten Eindruck über die zugrundegelegten konzeptionellen

Überlegungen und Strukturierungsprinzipien zu vermitteln, sei auf die Beispiele in den nachstehenden Kästen verwiesen, die jeweils die Gliederung und einige Grundüberlegungen von Themenstichwörtern aus den o. a. drei Typen ausschnittsweise darstellen.

Zu Typ 1: Thematische, unterrichtsgegenstandbezogene Stichwörter:

**Unterentwicklung/Dritte Welt
von Wulf Schmidt-Wulffen**

1. **Einige Analyseergebnisse über wissenschafts- und schulrelevante Probleme und Defizite**
2. **Wie wird Unterentwicklung in geographischen Unterrichtsmaterialien dargestellt und erklärt?**
3. **Sozialwissenschaftliche Theorieansätze zur Erklärung von Unterentwicklung und Entwicklung**
4. **Probleme der Vermittlung**
5. **Prinzipien für die Behandlung von Entwicklungsproblemen im Unterricht?**
6. **Räumliche Aspekte und Entwicklungstheorien**
7. **Literaturhinweise**

1. Einige Analyseergebnisse über Wissenschafts- und schulrelevante Probleme und Defizite

Fragen über Unterentwicklung und Entwicklung der Dritten Welt gehören zu den Problemkreisen des Erdkundeunterrichtes, die seit der → **Länderkunde** durch das allgemeingeographische und das sozialgeographische Prinzip besonders an Gewicht gewonnen haben. Damit wurde der Bedeutungszunahme von Entwicklungsproblemen endlich Rechnung getragen; zum anderen signalisiert dieser Wandel die Öffnung der Geographie über enge Fachgrenzen hinaus, denn Probleme der Unterentwicklung werden gern und häufig als Beispiel für die Verbindung der Geographie mit den Sozialwissenschaften genannt; bezogen auf Schule drückt sich »sozialwissenschaftliche Orientierung« in einer engen thematischen Verbindung zu Geschichte, Sozialkunde und Religion aus – also doch wohl ein Fortschritt!

Dennoch müssen einige schwerwiegende Mängel hinsichtlich Auffassung und Vermittlung von Dritte-Welt-Problemen zur Kenntnis genommen werden. Solche Defizite betreffen:

- die *Erklärung* von Unterentwicklung: Die Auffassungen über Wesen und Genese von Unterentwicklung sind meist unzutreffend,
- die *Vermittlung* von Entwicklungsproblemen: Die erst spät, in der Regel im letzten Schulabschnitt gezielt einsetzende Erarbeitung von Problemen ist fragwürdig,

- die *Anteilnahme* der Schüler: Das Problem, Schülern Einsichten und Kenntnisse auf der Basis eigenen Betroffenseins zu vermitteln, ist ungelöst.

Zu Typ 2: Theorie- und begriffserläuternde Stichwörter:

Länderkunde von Gerhard Hard

- 1. Unter welchen Gesichtspunkten sollte über die schulische Länderkunde diskutiert werden?**
- 2. Die »klassischen« Argumente gegen die Schulländerkunde als Leitlinie für einen besseren regionalgeographischen Unterricht**
 - 2.1. Die fehlende kognitive Stufung des länderkundlichen Lehrplans**
 - 2.2. Die Fixierung auf eine naive Touristenperspektive der Erdoberfläche**
 - 2.3. Die Fixierung auf die Landschaftsperspektive**
 - 2.4. Die relative Sprödigkeit länderkundlichen Unterrichts gegenüber dem Lernziel »allgemeine Einsichten«**
 - 2.5. Die Überakzentuierung des Exotischen**
 - 2.6. Das oft verzerrend starke Gewicht des Mensch-Natur-Themas**
 - 2.7. Die anachronistische Deutung regionaler Besonderheiten**
 - 2.8. Das Scheitern des »exemplarischen Prinzips« im länderkundlichen Unterricht**
 - 2.9. Hinweise für eine alternative geographische Schulländerkunde**
 - 2.10. Didaktische Erschließungsmöglichkeiten regionaler Informationen**
 - 2.11. Gegen die Beschränkung der Länderkunde auf eine einzige mental map**
 - 2.12. Das Versagen der Länderkunde gegenüber einem (implizierten) Postulat unserer Verfassung: »Regionsbezogene politische Kompetenz«**
 - 2.13. Die »grauenhafte Dürftigkeit der schulischen Länderkunde« (Schultze 1979)**
- 3. Schlußbemerkungen**
- 4. Zwei Texte zum Stand der Diskussion**
- 5. Literaturhinweise**

1. Unter welchen Gesichtspunkten sollte über die schulische Länderkunde diskutiert werden?

Was die Länderkunde (Landeskunde, regionale Geographie) angeht, so sollte in di-

daktischem Kontext die Diskussion um ihre *Wissenschaftlichkeit* (bzw. die Diskussion um die Möglichkeit einer *wissenschaftlichen* Länderkunde) ersatzlos gestrichen werden, ebenso die Diskussion um Inhalt, Form und Berechtigung einer spezifisch *geographischen* Länderkunde. Sie ist nachweislich weitestgehend unerheblich in bezug darauf, ob und wie in der *Schule* »Länderkunde« betrieben, d. h. regionale Information vermittelt werden soll. (Als Beleg lese man nur die letzte diesbezügliche Diskussion *Wirth/Bahrenberg* in der *Geogr. Zeitschrift* 1978 und 1979.) Die Frage nach der Länderkunde oder »richtigen« Länderkunde *in der Schule* sollte sich insgesamt lösen von ihrer Fixierung auf die *universitäre* Geographie, auf die *geographische* Länderkunde und die *fachwissenschaftlichen* methodologischen Diskussionen. Falls dies nicht beachtet wird, werden Didaktiker und Lehrer erfahrungsgemäß nur an akademische Problemstellungen und Problemsituationen gefesselt, die für *ihre* Probleme relativ unfruchtbar sind. Die für den Didaktiker und Lehrer interessanteren Fragen wären etwa folgende:

- Welche Arten von Länder- und Landeskunde (überhaupt von landeskundlicher und regionaler Information) gibt es (und sollte es geben);
- welche Zwecke verfolgen sie (sollten sie verfolgen);
- welche Wirkungen haben sie (sollten sie haben);
- welches sind ihre intendierten und welches sind ihre tatsächlichen Adressaten (bzw. welche Personengruppen *sollten* die Adressaten dieser Information sein);
- wie werden diese verschiedenen Arten von landeskundlicher Information von ihren jeweiligen Ziel- und Konsumentengruppen interpretiert und genutzt (und wie *sollten* sie interpretiert und genutzt werden)? Oder, um ein in der Didaktik bekanntes Frageraster anzulegen:
- Unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen,
- mit welchen Absichten, Inhalten, Verfahren und Medien wird heute *inner- und außerhalb* der Geographie und des Geographieunterrichts über welche Länder bzw. Regionen informiert und unterrichtet,
- mit welchen Intentionen, Inhalten, Verfahren und Medien *sollte* es geschehen?

Zu Typ 3: Didaktische und unterrichtsmethodische Stichwörter:

Exemplarisches Prinzip von Wolfgang Schramke

1. Ursachen und Entwicklung der Stoffauswahl-Problematik

- 1.1. **Die »Tübinger Beschlüsse«**
- 1.2. **Die Auswahl-Problematik als Folge bildungspolitischen Konzept-Wandels**
- 1.3. **Die »Informations-Explosion« in der Wissenschaft**
- 1.4. **Die Frage nach dem »Wesentlichen« und »Exemplarischem« im Unterricht**
2. **Grundpositionen in der Diskussion um das »Exemplarische«**
- 2.1. **»Mut zur Lücke« und »Mut zur Gründlichkeit«: Martin Wagenscheins »Genetisches und Exemplarisches Lernen«**
- 2.2. **»Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen« (Oskar Negt)**
3. **Rezeption und Adaption der Diskussion um das »Exemplarische Prinzip« in der Geographie-Didaktik**
4. **Konsequenzen für den Unterricht**
5. **Literaturhinweise**

1.2. Die Auswahl-Problematik als Folge bildungspolitischen Konzept-Wandels

Klagen über die erstickende Stoff-Fülle und die daraus erwachsende Einsicht in die Notwendigkeit zur Stoff-Auswahl im Unterricht erlangten nicht zufällig leitmotivischen Rang in der allgemein-erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion der späten 50er und frühen 60er Jahre der Bundesrepublik. Im Auslaufen der »Wiederaufbau«-Phase wurden die ersten Zweifel an der Fähigkeit des bestehenden Bildungssystems laut, veränderten Qualifikationsanforderungen (auch im ideologischen Bereich) zu entsprechen.

Um diese Zeit schwand das bislang selbstverständliche Vertrauen darauf, daß mit der Weitergabe des tradierten Kanons an »Bildungsgut« (Faust, Shakespeare, Pythagoras, Erdgeschichte, Klimazonen usw.) und durch die so erzeugte »Allgemeinbildung« schon hinreichende Grundlagen für die gesellschaftliche Reproduktion bereitzustellen seien. Zunächst mit Blick auf die Oberstufe der »Höheren Schulen« (Gymnasien) wurde gestritten, ob diese den Auftrag zur »Bildung« oder zur »Ausbildung« habe, und es wurden die ersten Plädoyers für die stärkere Orientierung des Unterrichts an der Entwicklung »der Wissenschaften« geführt. Über solche zunächst zögernde Öffnung dieses Teils des allgemeinbildenden Schulwesens hin zu deutlicher wissenschaftspropädeutischen Zielsetzungen erfolgte der erste Einbruch in die relative Ruhe und Überschaubarkeit jener »pädagogischen Provinz«, die Schule nach der Auffassung der bisher tonangebenden Bildungstheoretiker sein und bleiben sollte. Mit dem Beginn der später alle Schulstufen dominierenden »Wissenschaftsorientierung« gingen aber auch die Sicherheiten verloren, die auf einem unbestritten tradierten Bildungskanon beruhten; die ungeheure und ständig wachsende »Stoff«-Fülle der verschiedensten Wissenschaften drängte auf den Unterricht ein. »Die Wendung vom Bildungsmaßstab zum Wissenschaftsmaßstab wirkt sich auf dem Terri-

torium des Lehrplans aus als die Wendung vom umfriedeten Kanon zur offenen Enzyklopädie« (*Theodor Wilhelm*).

3 Rezeption und Stellungnahmen

Die Rückmeldungen und Rezensionen, Erfahrungsberichte und Lückenhinweise fielen, wie nicht anders zu erwarten, sehr unterschiedlich aus. Während die Rezensenten, die sich damals eher durch ein traditionelles und sachlogisches Fach- und Didaktikverständnis auszeichneten, vielfältige Kritikpunkte vor allem im Hinblick auf die Zielsetzung „politisch-bildender Geographieunterricht“ und im Hinblick auf die angestrebte Unterrichtspraxis bzw. hinsichtlich ihrer angeblich mangelnden Konkretheit vorbrachten, zollten andere gerade im Hinblick auf diese Leitziele Zustimmung und Anerkennung. Wieder andere Rezensenten machten im Kontext einer kritischen, generell aber das Handbuch positiv würdigenden Besprechung Veränderungs- und Ergänzungsvorschläge, was aus der Sicht der Herausgeber und Autoren quasi als „Glücksfall“ im Rezensionsgeschäft gelten kann. So wurde z. B. auf einige vorhandene inhaltliche Lücken im Bereich der Physischen Geographie hingewiesen und auf fehlende Artikel zu wichtigen Themenstichwörtern, wie „Politische Geographie“, „Friedenserziehung“ oder „Politische Sozialisation“. Darüber hinaus seien gemäß eines anderen Einwandes einige Beiträge weniger ausgewogen und zu sehr auf die Sichtweise des Autors verkürzt. Es erscheint somit wenig überraschend, dass letztlich sehr differierende sowohl befürwortende als auch ablehnende Gesamtbewertungen vorgebracht wurden, je nachdem welchen „Weltsichten“ sowie fach- und bildungspolitischen Grundüberzeugungen sich die Rezensenten verpflichtet fühlten. Diese reichten von:

- „sehr empfehlenswert“
- „wichtige Grundlagenlektüre“
- Das Handbuch „verhindert Abkopplung der Schuldidaktik von der Hochschulgeographie“

über:

- „füllt unbestreitbar eine Lücke“
- Der Reiz des Handbuches „liege insgesamt in der praxisnahen Aufbereitung und in der oftmals zur Auseinandersetzung anregenden Zuspitzung der Einzelbeiträge“
- „Alternatives wird gelegentlich etwas eitel zelebriert“

bis hin zu Statements wie:

- „als Leitfaden für die Praxis nicht geeignet“
- „Der Lernende wird in manche ideologische Einbahnstraßen gelotst“

oder

- Gesellschaftliche Konflikte werden verabsolutiert.

In manchen Rezensionen sahen wir uns auch mit Behauptungen konfrontiert, die schlicht aus der Luft gegriffen waren. Auch das gehört offensichtlich zum Rezensionsgeschäft. Auf der anderen Seite lassen sich z. T. auch erheiternde Statements ausmachen. So kommt z. B. ein Rezensent zu dem Schluss, dass die Lektüre des Handbuchs trotz angeblicher Verkürzungen, ideologischer Einbahnstraßen und nur bedingter Eignung für die Unterrichts- und Ausbildungspraxis „für den Kenner der Szene zum intellektuellen Genuss werden kann“.

Mehrere, insgesamt eher ablehnende Rezensionen mahnten direkt oder indirekt die Thematisierung einer konkreteren Unterrichtspraxis an, womit zumeist wohl so etwas wie kurzschrittige methodische und didaktische Handreichungen bzw. Hinweise auf Unterrichtsrezepte „für den eiligen Lehrer“ gemeint waren. Einer solchen normierten und verkürzten Unterrichtspraxis wollten wir gerade entgegenwirken, indem wir kritisch reflektierte Prinzipien und Sichtweisen begründen, die einen Unterrichtsgegenstand inhaltlich und methodisch angemessen, gesellschaftsnah und nicht auf einer erkenntnismäßigen Einbahnstraße aufschlüsseln helfen.

Wenn man mit dem Anspruch eines innovativen Handbuches auf den Markt kommt und, wie in diesem Fall, in der Fachdidaktik eine produktive und lebendige Auseinandersetzung anstrebt, so werden selten die traditionellen Platzhalter diesen Ball aufnehmen. Das zeigte sich auch im Fall des Metzler Handbuches, das den Traditionalisten offensichtlich mehr Aufregungen als Anregungen bescherte. Zuweilen taten sie dieses auch mittels fachpolitischer Zuschreibungen und Etikettierungen, die Ausgrenzungen und Lagerbildungen bewirken (bewirken sollten?).² Ein inhaltlicher Diskurs und ein wechselseitiger Austausch kamen lediglich mit weniger rückwärts gewandten, offensiv nach neueren Erkenntnissen und nach besseren Lösungen suchenden Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern zustande.

Anmerkungen

- 1 Lothar Jander; Wolfgang Schramke; Hans-Joachim Wenzel (Hg.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfadens für Praxis und Ausbildung. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung 1982, 597 S. Ergänzende Stichwörter finden sich in: Lothar Jander; Wolfgang Schramke; Hans-Joachim Wenzel (Hg.): Stichwörter und Essays zur Didaktik der Geographie. Osnabrück. OSG – Osnabrücker Studien zur Geographie Bd. 5, Osnabrück 1982.
- 2 Vgl. dazu Lothar Jander; Wolfgang Schramke; Hans-Joachim Wenzel: Nebelwerfer und Stimmungsmacher. Einladung zu einem fachdidaktischen Streitgespräch anlässlich Hartwig Haubrichs Versuch einer Buchbesprechung. GHM Diskussionspapiere. Nr. 4. Oldenburg 1983.