

ULRIKE OHL

AUF DIE TIEFENSTRUKTUR DES GEOGRAPHIEUNTERRICHTS KOMMT ES AN



Ohl, Ulrike, Prof. Dr., Universität Augsburg, Institut für Geographie, Lehrstuhl für Didaktik der Geographie; Arbeitsschwerpunkte: Umgang mit Komplexität und Kontroversität, geographische Bildungsmedien im Kontext heterogener Lerngruppen, Lehrerprofessionalität

Welches fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen und Können der Lehrperson ist aus Ihrer Sicht für die Qualität des Geographieunterrichts besonders wichtig?

Um einen wirksamen Geographieunterricht gestalten zu können, müssen Lehrkräfte über profundes Fachwissen in den unterrichtsrelevanten Bereichen der Geographie verfügen. Damit sind zum einen die klassischen physisch- und humangeographischen Themenbereiche etwa der Klimageographie (z.B. Grundlagen der atmosphärischen Zirkulation), der exogenen und endogenen Dynamik (z.B. Plattentektonik), Boden- und Vegetationsgeographie, Stadt- und Wirtschaftsgeographie (z.B. aktuelle Prozesse der Stadtentwicklung und Stadtökonomie) oder der Geographie ländlicher Räume etc. gemeint. Zum anderen muss sich das Fachwissen auf die aktuell drängenden, unser Fach in besonderer Weise legitimierenden und gesellschaftlich hoch relevanten Themen des Globalen Wandels (Klimawandel, Ressourcenproblematik, Verlust der Biodiversität, Verstädterung, Migration etc.) beziehen, um einen Unterricht zu ermöglichen, der ein Verständnis für komplexe Mensch-Umwelt-Systeme und die dort ablaufenden Prozesse mit ihren Implikationen hervorbringen kann. Um geographische Sachverhalte exemplarisch an geeigneten Raumbespielen erarbeiten und Exkursionen

angemessen durchführen zu können, sind zudem regionalgeographische Kompetenzen notwendig.

Erst eine absolute fachliche Standfestigkeit bildet die Grundlage für eine adäquate Förderung der Lernenden. Die gemeinsamen Unterrichtsanalysen mit meinen Studierenden im wöchentlichen Schulpraktikum zeigen, dass viele Verhaltensunsicherheiten im Verlauf einer Stunde (z. B. ausweichendes Verhalten bei Rückfragen der Lernenden oder Schwierigkeiten, situativ weiterführende inhaltliche Impulse zu setzen) aus ganz konkret benennbaren fachlichen Unsicherheiten resultieren. Ich selbst kenne diese Erfahrung nur zu gut, da ich als Gymnasiallehrerin phasenweise fachfremden Unterricht in Geschichte und Biologie erteilte und dort mit meinem Wissen keineswegs so „jonglieren“ konnte, wie es mir in den von mir studierten Fächern möglich war. (Klar ist für mich deshalb auch, dass wirksamer Geographieunterricht niemals fachfremder Unterricht sein kann oder darf.)

Sehr gute fachwissenschaftliche Kenntnisse bilden eine unabdingbare Voraussetzung adaptiven Unterrichtens, womit eine gezielte Anpassung des Unterrichts an die jeweiligen Lernvoraussetzungen gemeint ist. Adaptivität sollte sich gerade auch situativ-spontan in kurzfristigen Abstimmungsmaßnahmen während des Unterrichts („Mikroadaptationen“) zeigen. Besonders wirksame Maßnahmen dieser Art bestehen etwa in anregenden weiterführenden Lehrerfragen oder im Bewusstmachen von Widersprüchlichem, aber auch in der Aufforderung der Schüler, Annahmen zu formulieren, Antworten zu begründen, Lösungswege darzulegen oder zu variieren, sich auf die Äußerungen von Mitschülern zu beziehen, eigene inhaltliche Fragen zu stellen etc. Exakt diese Tätigkeiten von Lernenden sind es, die eine fruchtbare kognitive Aktivierung versprechen. Letztere wiederum ist neben z. B. inhaltlicher Klarheit und Kohärenz ein bedeutsames Merkmal der sog. Tiefenstruktur des Unterrichts. Und auf diese kommt es an! Die Forschung zeigt recht eindeutig, dass weniger Merkmale der Sicht- oder Oberflächenstruktur (gut beobachtbare Merkmale wie z. B. eine bestimmte Sozial- oder Aktionsform) als vielmehr die genannten Charakteristika der Tiefenstruktur Unterschiede in der Wirksamkeit von Unterricht erklären können.

Um fruchtbare geographische Bildungsprozesse zu initiieren und den Lernenden z. B. fachliche Zugänge im Sinne des forschenden Lernens zu ermöglichen, müssen Lehrkräfte auch über fachmethodische Fähigkeiten verfügen. Deshalb halte ich im Rahmen der universitären Lehrerbildung insbesondere kartographische Veranstaltungen wie auch geographische Projekte und Geländepraktika für unabdingbar, in denen die Studierenden mit der fragengeleiteten Erhebung, Darstellung und Auswertung geographischer Daten (z. B. in Form von schriftlichen und mündlichen Befragungen, Kartierungen, Zählungen, Boden- und Gewässerproben etc.) so vertraut werden, dass sie

derartige Aktivitäten, also die sog. geographischen Arbeitsweisen, gewinnbringend in ihren eigenen Unterricht integrieren können. Sinnvoll eingesetzt können sie ein hohes Maß an kognitiver Aktivierung ermöglichen.

Bedeutsame *fachdidaktische* Fähigkeiten der Lehrkraft wurden im Zusammenhang mit der kognitiven Aktivierung und der Tiefenstruktur von Unterricht bereits angesprochen. Eine wichtige Grundlage bilden Fähigkeiten zur Planung und Analyse von Geographieunterricht im Klassenraum und auf Exkursionen, wie sie z. B. in schriftlichen Unterrichtsentwürfen dargelegt werden. Bereits die eingangs vorgenommenen Aufzählungen verdeutlichen, dass der Geographieunterricht sich mit anspruchsvollen Themen beschäftigt. Die fachdidaktischen Fähigkeiten müssen deshalb auch einen professionellen Umgang mit komplexen und kontroversen Inhalten einschließen (genauer: s. u.). Gerade auch vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen und zunehmend heterogener Lerngruppen sind darüber hinaus Fähigkeiten zur Diagnostik und individuellen Förderung wesentlich. Sie beinhalten z. B. ein Wissen über die Bedeutung von Alltags-theorien für geographische Lernprozesse, aber auch über die Implikationen unterschiedlicher Dimensionen von Heterogenität (z. B. sprachliche, leistungsbezogene, soziale oder ethnische und kulturelle Heterogenität). Eines unserer aktuellen Forschungsprojekte am Lehrstuhl zielt z. B. darauf ab, Zugänge zu ermitteln, wie ein angemessener Einsatz geographischer Bildungsmedien in heterogenen Lerngruppen ergebnisreiche Lernprozesse auslösen kann. Lehrkräfte sollten ihre Lernenden u. a. durch die Formulierung anregender und herausfordernder Aufgaben, durch Scaffolding, Metakognition und das bereits erwähnte stimmige situative Feedback individuell fördern können.

Welche Qualitätsmerkmale halten Sie für den Geographieunterricht für essenziell?

Zur Vermeidung starker Doppelungen mit meinen Antworten auf die anderen Fragen wähle ich hier die Form einer Aufzählung. Folgende Qualitätsmerkmale halte ich (neben anderen, sicherlich ebenfalls bedeutsamen) für besonders wesentlich: ein hoher Anteil echter Lernzeit für geographische Bildung, ein gutes Zusammenspiel von eher konstruktivistisch orientierten und eher instruktionalen Lernarrangements, eine Berücksichtigung der unterschiedlichen Anforderungsbereiche (also unterschiedlicher Aufgabenniveaus: Reproduktion, Reorganisation und Transfer, Reflexion und Problemlösung), die gezielte Einführung und häufige Anwendung geographischer Arbeitsweisen (mit regem Rückgriff auf in vorhergehenden Jahrgangsstufen eingeführte Arbeitsweisen) und stetige Rückgriffe auf bereits erarbeitetes Grundlagenwissen, die individuelle Förderung der Lernenden durch unter-

schiedliche Formen der Adaptivität wie weiterführendes situatives Feedback der Lehrkraft (auf Basis von deren diagnostischen Fähigkeiten), eine gezielte Integration metakognitiver Phasen, die Berücksichtigung unterschiedlicher Raumkonzepte, ein kritisch-reflexiver Umgang mit vorgefundenen und gewonnenen Informationen und Expertenmeinungen.

Welche Lernumgebungen und Lehr-/Lernformen halten Sie für einen wirksamen Geographieunterricht für besonders bedeutsam?

Die von mir eingangs benannten fachdidaktischen Kompetenzen stehen im Kontext einer gemäßigt konstruktivistischen Auffassung von Denken und Lernen. Für zielführend halte ich dementsprechend eine gute Mischung aus eher konstruktivistisch orientierten Arrangements und stärker instruktionalen Phasen. Bedeutsam sind Ansätze forschenden Lernens in Anwendung geographischer Arbeitsweisen und situierte Lernumgebungen, bei denen die Lernsituation möglichst stark potenziellen späteren Anwendungssituationen gleicht, und in denen sich die Lernenden aktiv und so weit wie möglich selbstgesteuert mit dem jeweiligen Problem auseinandersetzen können. Für sehr gut halte ich in diesem Zusammenhang u. a. die Lernarrangements des Ansatzes *Thinking Through Geography*.

In einigen fachdidaktischen Debatten wird aus meiner Sicht etwas übersehen, wie wichtig darüber hinaus sehr gute instruktionale und adaptive Fähigkeiten von Lehrkräften sind, die, wie wir aus der Forschung wissen, häufig gerade schwächeren Schülerinnen und Schülern eine wichtige Orientierung geben können. Vielleicht zu Unrecht wird zu selten der Wert des „Vormachens“, d. h. der fachlichen Vorbildfunktion der Lehrkraft, in den Blick gerückt, sicherlich auch aus der Befürchtung heraus, als Befürworter eines unreflektierten Vor- und Nachmachens missverstanden zu werden. Doch gerade sehr gute fachliche Erklärungen von Seiten der Lehrkraft, angemessen dosiert, können eine Bereicherung der Tiefenstruktur darstellen. Unterrichtsphasen, in denen die Lehrkraft mit ihrer Persönlichkeit stärker im Mittelpunkt steht, bieten nicht zuletzt die Chance, die eigene Begeisterung für das Fach und die behandelten Inhalte zu versprühen und die Schülerinnen und Schüler damit in motivierender Weise „anzustecken“.

Wie sieht eine gute Differenzierung/Individualisierung Ihrer Meinung nach im Geographieunterricht aus?

Wie bereits erwähnt, halte ich einen adäquaten Umgang mit Heterogenität für eine der wichtigsten Anforderungen an einen wirksamen Geographieunterricht. Unsere aktuellen fächerübergreifenden Untersuchungen an der

Universität Augsburg zum Umgang mit Heterogenität zeigen, dass Lehramtsstudierende Heterogenität zunächst einmal als etwas Angst machendes wahrnehmen. Sie befürchten, heterogenen Lerngruppen in der schulischen Praxis nicht gerecht werden zu können. Der Blick sollte deshalb auf die Potenziale im Umgang mit Heterogenität und auf das realistisch Machbare gelenkt werden. So ist es etwa in der Praxis häufig nur schwer leistbar, stets unterschiedliche Materialien und Aufgabenstellungen für jeden einzelnen Lernenden bereit zu halten. Für mich zeigt sich eine zielführende Differenzierung/Individualisierung beispielsweise darin, dass die Lehrkraft in klassischen Unterrichtsgesprächen in der Lage ist, Beiträge von Lernenden durch spontane, stimmige Impulse aufzugreifen, die an das jeweilige (Fehl-)Verständnis angepasst sind und weiterführende Denkprozesse auslösen. Die Rückmeldungen der Lehrkraft, z. B. auch in Phasen der Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit, muss den einzelnen Lernenden eine Einschätzung des eigenen Wissensstandes ermöglichen, ihnen Orientierung auch darüber geben, wie sie den nächsten Schritt tun können. All dies setzt natürlich die o.g. fachlichen, diagnostischen und adaptiven Fähigkeiten der Lehrkraft voraus, die deshalb bereits an der Universität in fallorientierten Ansätzen (wir erarbeiten derzeit z. B. videogestützte Konzeptionen) trainiert werden müssen. Eine besonders große Bedeutung kommt im Hinblick auf die Differenzierung/Individualisierung der Formulierung von Aufgaben zu. Die aktuelle fachdidaktische Diskussion beschäftigt sich ja sehr stark mit der Frage, wie kompetenzorientierte Aufgaben, die u. a. auch problemlösendes Lernen ermöglichen sollen, aussehen können. Mich beeindruckt in diesem Zusammenhang die bereits erwähnten Methoden des Ansatzes *Thinking Through Geography*, da diese den Lernenden in heterogenen Lerngruppen ein Arbeiten auf ihrem jeweiligen individuellen Niveau ermöglichen können – und dies, obwohl alle Schülerinnen und Schüler exakt die gleichen Materialien und Aufgabenformulierungen erhalten.

Welche immer wiederkehrenden fachspezifischen Herausforderungen im Unterrichtshandeln müssen Ihrer Meinung nach die Lehrpersonen bewältigen, um im Geographieunterricht eine angemessene Unterrichtsqualität garantieren zu können?

Besonders bedeutsame wiederkehrende fachspezifische Herausforderungen liegen aus meiner Sicht in den grundlegenden Charakteristika unserer Themen begründet. So sind viele Inhalte des Geographieunterrichts, insbesondere die der Bildung für nachhaltige Entwicklung und des Globalen Lernens, durch eine doppelte Komplexität gekennzeichnet: Sie sind einerseits *faktisch* komplex und machen die Betrachtung von Systemen mit einer Vielzahl von

Einflussgrößen und spezifischen Wechselwirkungen notwendig (z. B. Klimawandel, Plattentektonik, Entwicklungshilfe, Stadtentwicklung); verstärkt wird dies durch fachliche Kontroversen (z. B. widersprüchliche Auffassungen von Wissenschaftlern über die Bedeutsamkeit unterschiedlicher Einflussgrößen des Klimawandels oder über die Wirksamkeit von Entwicklungshilfe). Zum anderen sind viele unserer Themen zusätzlich *moralisch* komplex, d. h. es existieren unterschiedliche Wertvorstellungen, die wiederum zu unterschiedlichen Auffassungen darüber führen, wie gute Problemlösungen, „richtiges“ Handeln aussehen können (z. B. bei der Frage nach einem angemessenen Umgang mit der Zuwanderung nach Europa). Die Gefahr besteht vor diesem Hintergrund darin – das zeigen auch unsere Forschungsarbeiten am Lehrstuhl – dass der Unterricht den jeweiligen Themen zu wenig gerecht wird, dass er zu selten über „einfache Wahrheiten“ hinauskommt. Die Lehrkraft muss also einen angemessenen Umgang mit komplexen und kontroversen Themen und mit der Frage nach angemessenem Handeln beherrschen. Dieser beinhaltet im Sinne einer ethischen Urteilskompetenz neben fachlichen auch moralische Abwägungen. Eine kompetente Lehrkraft hält es zudem aus, dass bei derartigen Themen im Unterricht nicht *die* eine „richtige“ Lösung vermittelt werden kann, sondern dass die Schülerinnen und Schüler auf Basis der o. g. Abwägungen zu individuellen, unterschiedlichen Einschätzungen gelangen sollten. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch der Umgang mit den eigenen, persönlichen Auffassungen der Lehrkraft. Die Gratwanderung besteht darin, die Lernenden nicht zu manipulieren, ihnen gleichzeitig aber als Modell zu dienen und zu zeigen, dass man selbst zu begründeten Einstellungen gelangen konnte, dabei aber andere Sichtweisen akzeptiert – wobei es auch hier natürlich Grenzen gibt, etwa bei rassistischen Äußerungen von Schülerinnen oder Schülern. Den beschriebenen Herausforderungen kann aus meiner Sicht am besten ein emanzipatorisch ausgerichteter Unterricht gerecht werden, in dem die Lehrkraft Komplexität zwar angemessen didaktisch reduziert, dabei aber Einseitigkeit vermeidet. Das bedeutet u. a., Nicht-Wissen sowie fachliche und moralische Kontroversen exemplarisch sichtbar zu machen, kritisch über Expertenmeinungen nachzudenken und z. B. Ideen nachhaltiger Entwicklung zu prüfen.

Worauf gilt es bei der Entwicklung und dem Einsatz von Aufgaben bzw. Aufgabensets im kompetenzorientierten Geographieunterricht besonders zu achten?

Im Kontext der Kompetenzorientierung liegt der Gedanke nahe, dass Lern- und Leistungsaufgaben in besonderer Weise die Problemlösefähigkeiten von

Lernenden trainieren sollten. Dies ist sicherlich auch richtig und wichtig. Gleichzeitig sollten die Aufgaben aber *allen* unterschiedlichen Anforderungsbereichen (AFB) des Unterrichts gerecht werden und sich somit auf Reproduktion (AFB I), Reorganisation und Transfer (AFB II) und auf Reflexion und Problemlösung (AFB III) beziehen. Gerade die ersten beiden Anforderungsbereiche zielen stark auf den Aufbau eines geographischen Grundlagenwissens ab, welches eine unentbehrliche Voraussetzung für Leistungen im Anforderungsbereich III (Reflexion und Problemlösung) darstellt.

Um einem höheren Anforderungsniveau gerecht zu werden, sollten die Aufgaben häufig herausfordernd sein und Fähigkeiten notwendig machen, über die die Schülerinnen und Schüler bislang noch nicht verfügten. Nur so können die Voraussetzungen für eine Progression geschaffen werden. Lern- und Leistungsaufgaben sollten auf geographische Materialien bezogen sein und die Anwendung geographischer Arbeitsweisen erforderlich machen. So oft wie möglich sollten sie unterschiedliche Lösungsansätze und -wege wie auch individuelle Darstellungen (z. B. Visualisierungen erzielter Ergebnisse) zulassen.

Was ist Ihrer Ansicht nach das Besondere am Geographieunterricht?

Eine großartige Besonderheit des Geographieunterrichts ist die Verknüpfung gesellschafts- und naturwissenschaftlicher Betrachtungen. Diese integrativen Zugänge sind an der Schule teils sogar stärker ausgeprägt als an der Universität, wo oftmals wissenschaftlich vertiefende Auseinandersetzungen eher innerhalb einzelner Subdisziplinen stattfinden (müssen). Hervorragend kann der Geographieunterricht Schülerinnen und Schüler für Systemzusammenhänge und die Implikationen individuellen und gemeinschaftlichen Handelns sensibilisieren. Sie können sehr häufig an ihre lebensweltlichen Erfahrungen anknüpfen und immer wieder erleben, wie lebensnah, aktuell und gesellschaftlich relevant die Themen des Geographieunterrichts sind (z. B. Stadtpolitik, Konsumverhalten, Naturereignisse, Klimawandel und andere Themen des Global Change, aber auch interkulturelle Fragestellungen, bis hin zur räumlichen Orientierung). Geographie ist das Fach, das mit am stärksten zu einer sog. Allgemeinbildung im besten Sinne des Wortes beiträgt, und das als „Medienfach“ die Arbeit mit verschiedenen Informationsquellen trainiert. Der Geographieunterricht trägt damit in besonderer Weise dazu bei, aktuelle Nachrichten und politische Diskussionen zu verstehen. Er leistet einen wichtigen Beitrag bei der Befähigung zur gesellschaftlichen Partizipation. Das Fach erlaubt zudem eine Vielfalt an motivierenden Arbeitsweisen.

Welchen Umgang mit herkömmlichen bzw. neuen (Geo-)Medien empfehlen Sie im Geographieunterricht?

Generell empfehle ich einen Medieneinsatz, der eine geographische Leitfrage zum Ausgangspunkt nimmt und der das problemerschließende und -lösende Lernen fördert. Der fachlich-inhaltliche Mehrwert bestimmt die Medienwahl. Schulbücher und Atlanten, ebenso wie die Arbeit mit Modellen und Experimenten, bleiben von zentraler Bedeutung. Vertiefungen, Aktualisierungen oder vielperspektivische Betrachtungen machen aber in der Regel einen Einbezug weiterer Medien bzw. Informationsquellen notwendig.

Am Lehrstuhl beschäftigen wir uns mit der Entwicklung von Unterrichtskonzeptionen des „mobilen Lernens“, also mit Lernwegen unter Einbezug von Smartphones und Tablets, u.a. an außerschulischen Lernorten. Das besondere Potenzial dieser Medien sehe ich darin, dass sie sehr schnell und unkompliziert zu „multimedialen geographischen Werkzeugen“ werden können. Sie verfügen u.a. über GPS-Empfänger, Kamera, Diktiergerät, Kompass, Neigungsmesser, Zugang zu digitalen Karten und Onlinelexika. Auch spezielle Apps (z.B. für Lärmkartierungen) ermöglichen ein fragengeleitetes, forschendes Lernen. Durch den einfachen Zugang zu diesen Funktionen können derartige Aktivitäten häufiger durchgeführt werden. Sie können die inhaltliche Auseinandersetzung mit geographischen Fragestellungen intensivieren und zugleich die methodischen Kompetenzen (Gewinnung und Auswertung geographischer Daten unterschiedlichster Art) in motivierender Weise trainieren. Dass dabei nicht die Devise „Medium um des Mediums Willen“ gilt, sondern im Vordergrund steht, was das Medium in inhaltlicher Sicht leistet, ist dabei eine Selbstverständlichkeit. Internetrecherchen dürfen nicht zur Beschäftigungstherapie verkommen, sondern sollten in gut durchdachte didaktische Konzepte integriert sein (z.B. in Form von Webquests). Gerade bei Internetrecherchen, aber auch beim Einsatz bestimmter Smartphone-Apps (z.B. „Nachhaltigkeitsapps“) ist ein kritisches Hinterfragen der jeweiligen Quellen unabdingbar. So entsteht im Unterricht die Möglichkeit, einen kritisch-reflexiven Umgang mit Medien und Informationsquellen zu trainieren. In unseren eigenen Projekten zum mobilen ortsbezogenen Lernen in unterschiedlichen Schulformen sehen wir, dass die Ausstattung mit Smartphones oder Tablets überhaupt kein Problem mehr darstellt; in der Regel verfügen die Lernenden selbst über so viele Smartphones, dass pro Tandem oder Gruppe mindestens eines vorhanden ist.

Etwas zurückhaltender war ich zunächst bei Bemühungen, die Arbeit mit Geographischen Informationssystemen (GIS) in den Geographieunterricht zu integrieren. In den Anfangsjahren gewann ich den Eindruck, die technische Einarbeitung in die jeweiligen Programme koste so viel wertvolle

Unterrichtszeit, dass die Inhalte darunter litten. Mittlerweile gibt es jedoch äußerst zielführende, in der Praxis erprobte GIS-Konzeptionen, die wir unter anderem der geographiedidaktischen Forschung an einigen Hochschulstandorten zu verdanken haben.

Wo liegen Ihrer Einschätzung nach die besonderen Stärken und Schwächen in der Praxis des heutigen Geographieunterrichts?

Bei Hospitationen im Geographieunterricht, im wöchentlichen Schulpraktikum wie auch in gemeinsamen Lehr- und Forschungsprojekten mit Schulen unserer Region und nicht zuletzt bei der Beschäftigung mit empirischen Forschungsergebnissen der Geographiedidaktik sehe ich, dass viele der o.g. „Besonderheiten“ des Geographieunterrichts tatsächlich auch echte „Stärken“ in der Praxis des heutigen Geographieunterrichts sind. Ich beobachte, dass die Schülerinnen und Schüler durch den Geographieunterricht für Systemzusammenhänge und für Fragen individueller und gesellschaftlicher Verantwortung aufgeschlossen werden.

Als eher nachteilig empfinde ich die in einigen Lehrplänen doch sehr geringen Anteile physisch-geographischer Inhalte, die jedoch für ein Verständnis der komplexen Mensch-Umwelt-Beziehungen und die aktuellen Themen des Globalen Wandels von elementarer Bedeutung sind. Auch wurde in Deutschland der Geographieunterricht in einigen Bundesländern stark gekürzt, worunter eine vertiefende Behandlung der Themen oft leidet. Im Unterricht werden – u.a. hierdurch – leider häufig zu einfache Wahrheiten zementiert (s.o.), ohne z.B. zu hinterfragen, welche Fallstricke mit auf den ersten Blick einleuchtenden Lösungsansätzen (z.B. beim eigenen Konsumverhalten oder in der Entwicklungszusammenarbeit) einhergehen können, wo also z.B. die Widersprüche nachhaltigen Handelns liegen können.

Insgesamt schaffen wir es zudem noch nicht gut genug, im Sinne eines Spiralcurriculums zu arbeiten. Insbesondere die bereits in einem vorangegangenen Unterrichtsjahr eingeführten geographischen Arbeitsweisen (wie z.B. Karteninterpretation, Lesen von Klimadiagrammen, Erhebung und Auswertung geographischer Daten) werden i.d.R. zu wenig wieder aufgegriffen und eingefordert. Inhaltliche Rückbezüge finden oft nur in geringem Maße statt. Schülerinnen und Schüler empfinden dies (im Gegensatz etwa zum Fremdsprachen- oder Mathematikunterricht) oft als Vorteil, ganz nach dem Motto „neues Spiel, neues Glück“. Doch wir schwächen damit die Fachlichkeit und sollten stärker mit sog. geographischen Basiskonzepten, die aktuell auch in der geographiedidaktischen Forschung fokussiert werden, arbeiten.

Welche Schritte empfehlen Sie aufgrund Ihrer wissenschaftlichen bzw. erfahrungsbasierten Expertise als „first steps“ für angehende Geographielehrer/-innen, die sie für guten Geographieunterricht umsetzen können?

Ich empfehle, zunächst aktiv Erfahrungen in der Umsetzung eines ganz klassischen, idealtypischen Verlaufs einer Geographiestunde zu sammeln. Gemeint ist eine Stunde, deren Einstieg motivierend zu einer inhaltlich relevanten Leitfrage führt, und die deutlich phasiert ist (Einstieg, Erarbeitungs-, Vertiefungs-, Transferphase, Ergebnissicherung; mit jeweils sorgfältig ausgewählten Medien und Methoden, in der Regel einhergehend mit einem Wechsel der Sozialformen). So wird den Schülerinnen und Schülern stets Orientierung darüber gegeben, was von ihnen aus welchem Grund gerade erwartet wird. Dabei gilt es, den unterschiedlichen Anforderungsbereichen von Unterricht (s. o.) gerecht zu werden und die einzelnen Aufgabenstellungen schon bei der Vorbereitung gezielt darauf abzustimmen. Sehr früh empfehle ich auch die Arbeit mit den erwähnten *Thinking Through Geography* – Methoden mit ihren herausfordernden Aufgaben, den oben beschriebenen Potenzialen zur Differenzierung und einer gezielten Metakognition – viele von ihnen lassen sich sehr gut in einen solchen idealtypischen Unterrichtsverlauf integrieren und lassen Unterricht sehr häufig zu einer motivierenden Erfahrung für die Lernenden wie auch für die Lehrkraft werden.