

Der Geograph

Der sechste Planet war zehnmal größer. Ihn bewohnte ein alter Mann, der gewaltige Bücher schrieb.

»Sieh an! Da kommt ein Entdecker!«, sagte er, als er den kleinen Prinzen zu Gesicht bekam.

Der kleine Prinz setzte sich auf einen Tisch und ruhte sich ein wenig aus. Er war schon so viel gereist!

»Wo kommst du her?«, wollte der alte Mann wissen.

»Was ist das für ein dickes Buch?«, sagte der kleine Prinz. Was machen Sie hier?

»Ich bin ein Geograph«, sagte der alte Mann.

»Was ist ein Geograph?«

»Das ist ein Gelehrter, der alle Meere, Flüsse, Städte, Berge und Wüsten kennt.«

»Das ist sehr interessant«, sagte der kleine Prinz. »Das ist endlich ein echter Beruf!«

Er warf einen Blick auf den Planeten des Geographen. Noch nie hatte er einen so majestätischen Planeten gesehen.

»Er ist sehr schön, Ihr Planet. Gibt es hier auch Ozeane?«

»Das weiß ich nicht«, sagte der Geograph.

»Ah!« (Der kleine Prinz war enttäuscht.) »Und Berge?«

»Auch das kann ich nicht wissen«, sagte der Geograph.

»Und Städte und Flüsse und Wüsten?«

»Kann ich auch nicht«, sagte der Geograph.

»Aber Sie sind doch ein Geograph!«

»Das ist richtig«, sagte der Geograph, »aber ich bin kein Entdecker. Mir fehlt es ganz an Entdeckern. Nicht der Geograph geht die Städte, Flüsse, Seen, Meere und Wüsten zählen. Der Geograph ist zu wichtig, um durch die Welt zu streifen. Er verlässt sein Büro nie. Aber er empfängt die Entdecker. Er befragt sie und notiert sich ihre Erinnerungen. Und wenn ihm ihre Erinnerungen bedeutungsvoll erscheinen, stellt der Geograph eine Untersuchung über den Charakter des Entdeckers an.«

»Warum?«

»Weil ein Entdecker, der lügt, eine Katastrophe über die Geographie-Bücher hereinbrechen würde. Ebenso wie ein Entdecker, der zu viel trinkt.«

»Warum?«, fragte der kleine Prinz.

»Weil Säufer doppelt sehen. Der Geograph würde zwei Berge vermerken, wo es nur einen gab.«

»Ich kenne jemanden«, sagte der kleine Prinz, »der würde ein schlechter Entdecker sein.«

»Das ist möglich. Wenn sich aber der Charakter eines Entdeckers als gut herausstellt, dann macht man eine Untersuchung über seine Entdeckung.«

»Wird man nachsehen?«



»Nein. Das wäre zu kompliziert. Aber von einem Entdecker erwartet man, dass er Beweise liefert. Wenn seine Entdeckung zum Beispiel ein großer Berg ist, fordert man, dass er große Steine vorzeigt.«

Da gingen dem Geographen plötzlich die Augen auf.

»Aber du kommst doch von weit her! Du bist ein Entdecker! Du musst mir deinen Planeten beschreiben!«

Nachdem der Geograph sein Register aufgeschlagen hatte, spitzte er seinen Bleistift. Zunächst notiert man die Geschichten von Entdeckern mit einem Bleistift. Sie werden erst dann mit Tinte niedergeschrieben, wenn der Entdecker Beweise erbracht hat.

»Und?«, fragte der Geograph.

»Oh! Bei mir zu Hause«, sagte der kleine Prinz, »ist es nicht sehr interessant, es ist sehr klein. Ich habe drei Vulkane. Zwei aktive Vulkane und einen erloschenen. Aber man kann ja nie wissen.«

»Man kann nie wissen«, sagte der Geograph.

»Ich habe auch eine Blume.«

»Wir notieren Blumen nicht«, sagte der Geograph.

»Wieso nicht! Sie sind das Schönste!«

»Weil Blumen vergänglich sind.«

»Was bedeutet ›vergänglich‹?«

»Die Geographie-Bücher«, sagte der Geograph, »sind die wertvollsten aller Bücher. Sie veralten niemals. Es ist sehr selten, dass ein Berg seine Lage ändert. Es ist auch selten, dass ein Ozean sein Wasser entleert. Wir notieren uns die ewigen Dinge.«

»Aber erloschene Vulkane können aufwachen«, unterbrach ihn der kleine Prinz. »Was bedeutet ›vergänglich‹?«

»Ob Vulkane erloschen sind oder nicht, ist für uns einerlei«, sagte der Geograph. »Worauf es uns ankommt, ist der Berg. Er ändert sich nicht.«

»Aber was bedeutet ›vergänglich‹?«, wiederholte der kleine Prinz, der in seinem Leben noch nie auf eine Frage verzichtete, die er bereits fragte hatte.

»Es bedeutet ›vom baldigen Verschwinden bedroht‹.«

»Ist meine Blume vom ›baldigen Verschwinden bedroht‹?«

»Natürlich.«

»Meine Blume ist vergänglich«, dachte der kleine Prinz, »und sie hat nur vier Dornen, um sich gegen die Welt zu erwehren! Und ich ließ sie allein zu Hause zurück!«

Dies war sein erstes Gefühl des Bedauerns. Aber er fasste Mut:

»Was raten Sie mir, was soll ich besuchen?«, fragte er.

»Den Planeten Erde«, antwortete der Geograph. »Er hat einen guten Ruf ...«

Und der kleine Prinz ging fort und dachte an seine Blume.

Quelle: Antoine de Saint-Exupéry: „Der kleine Prinz“, Karl Rauch Verlag, 1985, S.39-42

Bildungsauftrag des Faches Geographie

Nichts bildet den gesunden Menschenverstand mehr als Geographie.

Immanuel Kant

Die gefährlichste Weltanschauung ist die, die die Welt nicht angeschaut hat.

Alexander von Humboldt

No one will protect what they don't care about; and no one will care about what they have never experienced.

Sir David Attenborough



Ausgangssituation

Die Ansprüche an den geographischen Raum haben in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung zugenommen u.a.

- in der vermehrten Mobilität
- in der weltweiten wechselseitigen Abhängigkeit der Staaten und Völker
- die sozialen und finanziellen Disparitäten einzelner Länder/ Regionen der Erde
- in der besonderen Situation Deutschlands im europäischen Zusammenhang
- in der Virulenz der Belastbarkeit von Landschaftsökosystemen
- in der Aktualität des sich schneller als erwartet entwickelnden Klimawandels
- in der Bereitschaft zur Kooperation in der lokalen Agenda 21

Erwartungen an die Bildungspolitik

In der geographisch-geowissenschaftlichen Forschung rücken naturgeographische Fragestellungen schon seit den 80er Jahren wieder zunehmend in den Mittelpunkt. An vielen Universitäten ist mittlerweile die Geoökologie als eigene Subdisziplin der Geographie aufgrund der weltweit zunehmenden Bedrohung unserer natürlichen Lebensgrundlagen etabliert. Diese

Entwicklung darf an der Schulgeographie nicht vorbeigehen! Darüber hinaus muss die Schulgeographie das gesamte Spektrum der geowissenschaftlichen Disziplinen (Physische Geographie und Kulturgeographie) mitvertreten. Wir erwarten, dass eine vorausschauende Bildungspolitik dem Selbstverständnis des Faches Geographie als einer Brücke zwischen Natur und Geisteswissenschaften Rechnung trägt.

Derzeitige Defizite

Das Fach Geographie ist mit seinen Zielen und Inhalten in unserer Zeit, in der Kenntnisse und Einsichten über die komplexen Beziehungen zwischen Mensch und Raum nicht nur in regionaler, sondern besonders in globaler Sicht vermittelt werden müssen, im wahrsten Sinne des Wortes „notwendig“. Aus diesem Grund darf es in einzelnen Jahrgangsstufen keine Unterbrechung in der Kontinuität der geographischen Schulbildung geben, sondern es ist mindestens zweistündiger Unterricht in allen Jahrgangsstufen notwendig.

Die durchgehende Zweistündigkeit in allen Jahrgangsstufen 5 – 13 bzw. 5 – 12 würde automatisch bislang existierende Defizite, z.B. bezüglich der Unterrichtsinhalte, verringern. Auch wäre endlich mehr Freiraum für die äußerst notwendigen Exkursionen und die äußerst wünschenswerte geographische Projektarbeit.

Der Bildungsauftrag des Faches Geographie

Kernbereiche geographischer Bildung sind:

- Vermittlung von räumlichen Orientierungswissen (z.B. Topographie, kategoriale Gliederung der Geosphäre)
- Vermittlung von geowissenschaftlichen Kenntnissen und Erkenntnissen (z.B. Aufbau und Geschichte der Erde, Kenntnisse über Wetter und Klima, geologische Grundkenntnisse, Meereskunde, Bodenkunde)
- Vermittlung von wirtschafts- und sozialgeographischen Kenntnissen und Erkenntnissen (z.B. Landnutzung, Industrie, Verkehr, Bevölkerung, Siedlung)
- Entwicklung von Verständnis für die Notwendigkeit internationaler Kooperation (z.B. Strukturen, Prozesse und Probleme in Regionen und Staaten, Länderkunde, Welthandel, globale Disparitäten)
- Entwicklung von sachkundigen Verhaltensweisen und Entwicklung einer Beurteilungsfähigkeit (z.B. geographische Fertigkeiten und Arbeitsweisen, Verständnis für Raumplanungsaufgaben und Umweltaufwendungen)
- Bereitschaft zur Kooperation und zum Erfahrungsaustausch mit anderen Fachdisziplinen, ganz besonders in den Bereichen der Geoökologie und des Umweltschutzes

Kein anderes Fach beschäftigt sich in so vielfältiger Weise mit den großen Fragen, vor denen die Menschheit kurz nach Beginn des neuen Jahrtausends steht:

- der Begrenztheit von Ressourcen angesichts einer rasch wachsenden Weltbevölkerung
- der immer stärker auseinanderklaffenden wirtschaftlichen Entwicklung in wohlhabende Industrie- und arme Entwicklungsländer mit all den sich daraus ergebenden Folgen (etwa globale Wanderungsbewegungen, Kriegsgefahren u.Ä.)
- der weltweit, gerade aber auch in Deutschland, zunehmenden Umweltgefährdung und ihren Ursachen.

Im Zusammenhang mit der Allgemeinbildung sind wesentlich:

- die zum Denken in Systemen anleitende räumlich-integrative Betrachtungsweise
- die zu Methodenreflexion führende Methodenvielfalt
- die Repräsentanz der Wirtschafts- und Arbeitswelt
- die Möglichkeit der realen Anbahnung wichtiger Verhaltenseinstellungen wie Weltoffenheit, Kooperation, Sachbezogenheit und Toleranz
- der Aufbau eines geordneten Weltbildes durch den Lernbereich „Sich orientieren“

Umwelt- und Friedenserziehung

Moderner Geographieunterricht trägt zur Wahrung der Verantwortung für die natürliche Umwelt entscheidend bei. Über physiogeographische Inhalte vermittelt er Einsichten in die Naturausstattung der Erde und in die Gesetzmäßigkeiten naturgeographischer Vorgänge. Er macht junge Menschen in landschaftsökologischen Fragestellungen sachkundig und bewahrt sie davor, Fragen der Landschaftsgestaltung und des Umweltschutzes nur emotional oder gar irrational zu begegnen.

Zugleich leistet das Fach einen wesentlichen Beitrag zur Friedenserziehung, da die Erziehung zur Völkerverständigung nicht nur aus dem Verständnis der Geschichte zu sichern ist. Die Begegnung mit fremden Kulturen, Lebensformen und Weltanschauungen vermittelt Achtung, Toleranz, aber auch kritische Reflexion der eigenen Kultur und Nation. Die Beschäftigung mit den räumlichen Gegenwartsfragen unserer Welt fördert die Erkenntnis, dass unsere Zukunftsaufgaben im nationalstaatlichen Rahmen allein nicht mehr zu lösen sind.

Aufgabe des Geographielehrers/ der Geographielehrerin

Aufgabe des Geographielehrers/ der Geographielehrerin ist es, altersstufengemäß in die zahlreichen geographisch relevanten Problemkreise einzuführen, Zusammenhänge aufzuzeigen, die Rolle jedes Einzelnen darzulegen und kontroverse Positionen verständlich zu machen. Insofern trägt das Fach Geographie ganz erheblich dazu bei, das Demokratieverständnis bei den Schülern und Schülerinnen zu stärken: Sie lernen, nach welchen Spielregeln Entscheidungen zustande kommen, dass es häufig keine Patentrezepte für Problemlösungen gibt und dass das Engagement jedes Einzelnen Voraussetzung dafür ist, dass positive Entwicklungen in Gang kommen.

Quelle: <https://www.bpv.de/plaintext/downloads/fgbildungsauftraggeographie.pdf>

1. Welchen Bildungsauftrag hat das Fach Geographie?
2. Wie werden die derzeitige Situation sowie die Defizite dargestellt?
3. Welche Forderungen ergeben sich daraus für den Geographieunterricht zur Erfüllung des Bildungsauftrages?
4. Beurteile die Darstellung kritisch und nimm persönlich Stellung zu den wesentlichen Aussagen!

Kompetenzorientierter und lernprozessanregender Geographieunterricht

Aufgaben:

1. Lies die folgenden Seiten zum Thema Lernprodukte, Lernlinien und Aufgabenstellungen aufmerksam durch und markiere wichtige Aussagen oder Textpassagen!
2. Schreibe einen Spickzettel, den du bei einer möglichen Leistungskontrolle verwenden würdest.

"Gegenwart und Zukunft auf der Erde nachhaltig gestalten lernen"

- diese Maxime der Geographie unterstreicht die herausragende Bedeutung der Nachhaltigkeit als den zentralen Wertemaßstab und der Bildung für nachhaltige Entwicklung an sich. Neben der Nachhaltigkeit umfasst diese Maxime weitere wichtige Aspekte für den Geographie-Unterricht:

- Nachhaltigkeit als Bewertungs- und Handlungsmaßstab ("nachhaltig")
- Kompetenzorientierung ("lernen")
- Aufgaben, die zum Entscheiden und Gestalten auffordern ("gestalten")
- Strukturen und Prozesse analysieren, bewerten und gestalten ("Gegenwart und Zukunft")

Doch wie lässt sich diese Maxime konkret in der Praxis umsetzen? Das soll im Folgenden näher dargestellt werden und gleichzeitig bei der Umsetzung der Fachanforderungen Geographie im Unterricht helfen.

Erstmals verbindliche Kompetenzen in Schleswig-Holstein

Mit den Fachanforderungen Geographie kommt erstmals in Schleswig-Holstein neben der verbindlichen Säule des Wissens (Inhalte) auch die verbindliche Säule des Könnens (Kompetenzen) hinzu. Dadurch wird die Umsetzung einer Kompetenzorientierung im Unterricht wesentlich erleichtert, da nun konkrete Standards im Sinne eines Spiralcurriculums vorhanden sind.

Die Aufgaben und die Lernprodukte sind das Zentrum des Unterrichts.

Doch wie werden die beiden Säulen - das Wissen und das Können - miteinander verbunden? Diese Brücke stellen die Aufgaben und die daraus erwachsenen Lernprodukte dar. Die Aufgabenstellung sorgt dafür, dass die Lerner sich mit dem Inhalt auseinander setzen und somit sich Wissen aneignen. Viel entscheidender für den Lernprozess sind die dabei entstehenden Lernprodukte. Hieran lässt sich der Kompetenzstand und somit auch der Kompetenzzuwachs der Lerner erkennen. Daher sind die Aufgaben und die Lernprodukte das Zentrum des Unterrichts. Das

Gestalten, das Präsentieren, das Diskutieren und das Reflektieren der Lernprodukte bilden das Herzstück einer Lernlinie bzw. eines Unterrichtsgangs.

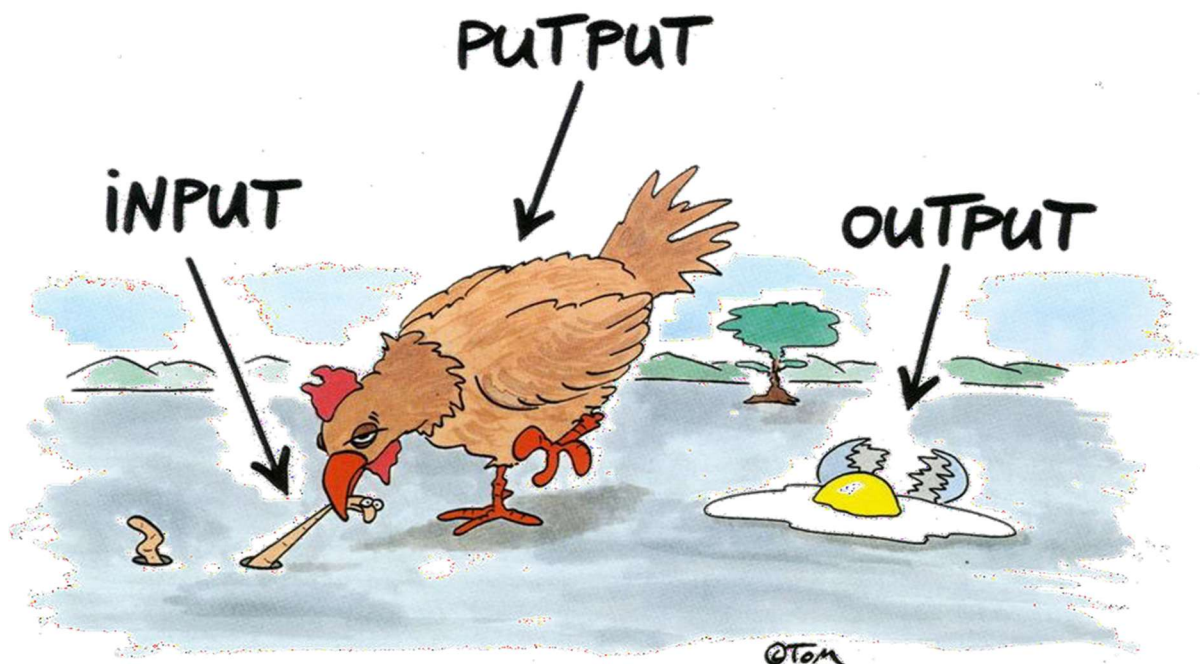
Unterricht vom Lernprodukt her planen

Um diesen Aneignungsprozess von Kompetenzen auch in das Zentrum der Unterrichtsplanung zu stellen, ist dies auch der Ausgangspunkt bei der Unterrichtsvorbereitung. Erst danach stellen sich die Fragen nach der Anregung des Lernprozesses und nach der Weiterentwicklung des Lernproduktes bzw. des Kompetenzzuwachses.

Die Verknüpfung der verbindlichen Inhalte mit den verbindlichen Kompetenzen erfolgt also ausgehend vom Lernprodukt mit folgender Doppelfrage:

Welche Lernprodukte können zu diesem Inhalt erstellt werden?

Welche Kompetenzen können mit diesem Lernprodukt gut entwickelt und gefördert werden?



Vom Input zum Output über das Putput

Den vorherigen Gedankengang illustriert die vorangestellte Karikatur sehr schön: Das abgebildete Huhn bemüht sich darauf stark um ein anscheinend sehr attraktiven Wurm, der gar nicht so leicht herauszupicken ist. Die Anstrengungen des Huhns werden besonders an dem gehobenen Bein deutlich. Kurzum, es wird ihm einiges zugemutet. Aber es traut sich diese Aufgabe wohl auch zu. Noch spannender erscheint das Output. Hier liegt nicht etwa ein normales Ei, sondern tatsächlich ein Spiegelei. In der Hühnerwelt gilt dies wahrscheinlich als erhöhter Anforderungsbereich. An diesem Produkt des Huhns ist also seine Leistung zu erkennen. Kein einfache Aufgabe!

Übertragen wir dieses Bild auf den Geographieunterricht:

Der Input (Inhalt) benötigt eine gewisse Attraktivität für den Lerner, damit er auch bereit ist sich damit auseinander zu setzen, also einen Haken an der Sache. Dieser Haken kann aus einem Widerspruch oder einem Bezug zureigenen Erfahrungen bestehen. Er ist die Forderung nach gehaltvollen Inhalten und einem relationalen Wissen. An diesem Steilhang findet eine kognitive Aktivierung des Lerners statt.

Der Output (Können) ist das angestrebte Ziel für die Lerner. Inwiefern die Lerner dieses Ziel erreichen, lässt sich an ihrem Lernprodukt erkennen. Im Sinne eines lohnenden Unterrichts ist eine intensive Auseinandersetzung mit den Lernprodukten notwendig. Sie werden quasi wie Wäsche an eine Wäscheleine gehängt und dort getrocknet. Erst wenn die Lehrkraft die ausdiskutierten Lernprodukte "unterschreiben" kann und das angestrebte Ziel erreicht ist, ist die Wäsche trocken.

Für den Lernprozess entscheidend ist das Putput - das Handeln der Lerner. Beim Erstellen der Lernprodukte erwerben sie die angestrebten Kompetenzen, basierend auf den sechs Kompetenzbereichen der Geographie. Die Aufgabenstellung sollte hierbei idealerweise eine Balance zwischen Zutrauen und Zumuten schaffen.

Typen lernprozessanregender Aufgabenstellungen

Häufig initiiert durch einen kognitiven Konflikt trägt die Erstellung eines Lernproduktes wesentlich zum Kompetenzerwerb der Schüler im Unterricht bei. Ihre Funktion ist dabei die Anregung von Denk- und Lernprozessen im Sinne des Unterrichtsziels.

Besonders wirksam ist eine solche kognitive Aktivierung dann, wenn die Denkleistung dem Ziel der Erkenntnisgewinnung dient. Der angeregte Lernprozess soll dabei die Konstruktion einer eigenen Vorstellung von dem zugrunde liegenden Sachverhalt ermöglichen. Die Lernenden können also neue Informationen in ihre vorhandenen Wissensstrukturen einordnen.

Die Klärung des kognitiven Konflikts und damit der Kompetenzerwerb werden durch einen der "Vier Typen lernprozessanregender Aufgabenstellungen" strukturiert. Diese sind die "inhaltlich basierte Problemlösung", die "Abwägung und begründete Entscheidung", die "Gestaltung" und die "Beurteilung".

Wesentlicher Bestandteil der Arbeit ist jeweils die geforderte fachlich- sachliche und persönliche Begründung bzw. Entscheidung für das Ergebnis der Arbeit. Der so angeregte handelnde Umgang mit dem Fachinhalt bildet zudem die Basis für den Erwerb fachlicher Fertigkeiten im Sinne der Kompetenzorientierung.

Die vier Kategorien ermöglichen dabei die schrittweise Entwicklung der Fertigkeiten, die notwendig sind zum Erwerb einer Raumverhaltenskompetenz mit dem Ziel, die Gegenwart und die Zukunft auf der Erde nachhaltig gestalten zu können. Insbesondere Aufgaben, die zum Entscheiden und zum Gestalten auffordern, fördern die Handlungskompetenz im Sinne der Fachanforderungen. Diese bilden eine wesentliche Grundlage für ein selbstbestimmtes Leben im 21. Jahrhundert.

In der konkreten Ausgestaltung, etwa am Beispiel der unterrichtlichen Betrachtung geplanter Maßnahmen zur Sanierung und Entwicklung des Slums Dharavi in Mumbai, könnten Leitfragen und Aufgaben folgendermaßen lauten:

Aufgabentyp Komplexe Problemlösung	
Beispiel 1	
Leitfrage:	Wie ist es möglich, dass aus dem größten Slum Asiens das erste Ökologische Stadtviertel wird?
Aufgabe:	Erläutere, inwiefern aus dem größten Slum Asiens das erste ökologische Stadtviertel Indiens werden kann.
Beispiel 2	
Leitfrage:	Wie ist es möglich, eine Stadt innerhalb der Stadt umzusiedeln?
Aufgabe:	Erläutere, inwiefern es möglich wäre, eine Stadt innerhalb einer Stadt umzusiedeln.

Aufgabentyp Komplexe Entscheidung	
Leitfrage:	Welches Slumsanierungskonzept ist für die Zukunft Dharavis am besten geeignet?
Aufgabe:	Vergleiche drei Slumsanierungskonzepte (<i>Site and Service-Areale; Low-Cost Housing Pro-gramme; Upgrading Programmes</i>) zur Verbesserung der Verhältnisse in Dharavi. Entschei-de Dich unter Berücksichtigung der Vorgaben und Setzungen von „Verbesserung“ und „gutem Leben“, die in den Konzepten genannt werden.

Aufgabentyp Komplexe Gestaltung	
Leitfrage:	Wie können die Lebensverhältnisse in Dharavi am nachhaltigsten verbessert werden?
Aufgabe:	Entwickelt (plant, entscheidet und gestaltet) auf der Grundlage einer Umrisskizze bzw. eines Lageplans ein eigenes Konzept mit Verbesserungsvorschlägen und –maßnahmen (zu dem Konzept gehören eine Zielvorstellung, die Reihenfolge der Maßnahmen, deren Begründungen).

Aufgabentyp Komplexe Beurteilung	
Leitfrage:	Masterplan für Dharavi: Fördergelder oder falsche Hoffnungen?
Aufgabe:	Bewerte die Förderungswürdigkeit des Masterplans von M. Mehta unter Berücksichtigung der Nachhaltigkeitsdimensionen.

Dabei ermöglicht das zugrundeliegende Konstruktionsprinzip der Aufgaben eine Erstellung von Lernprodukten und deren Diskussion auf jeweils individueller Anforderungsebene und nach unterschiedlichen Lerntypen und leistet somit einen wesentlichen Beitrag für die Arbeit in heterogenen Gruppen.

Aufgrund der Heterogenität von Lerngruppen müssen Differenzierungsmaßnahmen in die Planung mit ein-fließen, sodass innerhalb einer Lerngruppe unterschiedliche Lernziele und - produkte angestrebt werden können.

Funktionale Lernprodukte bestimmen

Im Zentrum jeder kompetenzorientierten Lernlinie im Fach Geographie steht das Lernprodukt. Seine Erstellung und Diskussion sind die wesentlichen Phasen im Lernprozess. Hier finden die kognitive Aktivierung und der dadurch induzierte handelnde Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand statt. Die fachlich-didaktische Funktion kann das Lernprodukt dann entfalten, wenn es ein zur Betrachtung des Fachinhaltes passendes geographisches Basiskonzept widerspiegelt. So kann die fachliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichts - gegenstand besonders zielführend gestaltet werden.

Bei der Aufbereitung für den Unterricht kann die Frage helfen, ob die geographische Betrachtung sich schwerpunktmäßig auf die Sichtbarmachung räumlicher Strukturen, funktionaler Beziehungen im Raum oder ganzer raumwirksamer Prozesse konzentrieren soll. Hinzu kommt, insbesondere im Sinne der didaktischen Maxime des Geographieunterrichts, die Kategorie der werterelevanten geographischen Sachverhalte.

Basiskonzept	Beispiele für den Unterrichtsinhalt Hafencity	Beispiele für mögliche Lernprodukte
Struktur	Standortfaktoren für die Ansiedlung von Unternehmen in der Hafencity	Tabelle
	Nutzungsräumliche Gliederung	Nutzungskartierung
Funktion	Einflussfaktoren bei der Quartiersbildung	Ursache-Wirkungs-Kette
	Maßnahmen zur sozialen Durchmischung	...[O4]
	Lage und Nutzungsschwerpunkte	...
Prozess	Hafenentwicklung und Stadtplanung	...
	Strukturwandel vom Umschlagsplatz über die Industriebrache zur Hafencity	Lebendiges Diagramm
	Gentrifizierung angrenzender Stadtviertel	Modell Vier Wellen der Gentrifizierung verlebendigen
Werte	Nachhaltigkeit des Verkehrskonzeptes	...

Je nach zugrundeliegendem Schwerpunkt sollte das Lernprodukt als zentrales Element im Lernprozess also das jeweilige Basiskonzept reflektieren, um für den fachlichen Lernfortschritt funktional zu sein.

Die Tabelle stellt eine Auswahl möglicher Formen von Lernprodukten dar, die den jeweiligen Basiskonzepten bzw. der Kategorie Werte zugeordnet werden können.

Beispiel: Stehen bei der Betrachtung des geographischen Sachverhalts funktionale Zusammenhänge im Vordergrund, kann ein Lernprodukt in Form von z. B. Ursache-Wirkungs-Paaren, Wenn-dann-Sätzen oder einem Wirkungsgefüge hilfreich sein.

Planung einer Unterrichtsstunde /einer Unterrichtseinheit

Hilbert Meyer: Was ist guter Unterricht?

Übersicht: Zehn Merkmale guten Unterrichts

1. **Klare Strukturierung des Unterrichts** (Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
2. **Hoher Anteil echter Lernzeit** (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs)
3. **Lernförderliches Klima** (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
4. **Inhaltliche Klarheit** (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)
5. **Sinnstiftendes Kommunizieren** (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback)
6. **Methodenvielfalt** (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen)
7. **Individuelles Fördern** (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)
8. **Intelligentes Üben** (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und „übefreundliche“ Rahmenbedingungen)
9. **Transparente Leistungserwartungen** (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
10. **Vorbereitete Umgebung** (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)

Merkmal 1: Klare Strukturierung des Unterrichts

- Unterricht ist dann klar strukturiert, wenn das Unterrichtsmanagement funktioniert und wenn sich ein für Lehrer und Schüler gleichermaßen guterkennbarer „roter Faden“ durch die Stunde zieht.
- Stimmigkeit von Zielen, Inhalten und Methoden

Merkmal 2: Hoher Anteil echter Lernzeit

- Die „echte Lernzeit“ (time on task) ist die vom Schüler tatsächlich aufgewendete Zeit für das Erreichen der angestrebten Ziele.
- Indikatoren:
 - Die Mehrzahl der Schüler ist aktiv bei der Sache
 - Schüler lassen sich nicht durch Kleinigkeiten ablenken
 - Keine Langeweile
 - Inhaltlich reiche Arbeitsergebnisse, die der Aufgabenstellung genügen
 - Einzelstunden, Tages- und Wochenplanungen folgen einem eigenen didaktisch begründeten Rhythmus
 - Aktive Lernphasen und erholsame Pausen wechseln sich ab
 - Wenig Disziplinstörungen
 - Gewährte Freiheiten werden nicht missbraucht
 - Lehrer schweift nicht ab
 - Lehrer stört Schüler nicht beim Lernen
- Anteil echter Lernzeit wird durch folgende Maßnahmen erhöht:
 - Gute Vorbereitung des Lehrers und der Schüler
 - Pünktlichkeit
 - Auslagerung von Organisationskram
 - Klare Strukturierung der Unterrichtsverläufe
 - Geschickte Rhythmisierung des Schulvormittags und der Schulwoche
 - Durch eine dem Leistungsvermögen der Schüler angemessene enge oder weite Führung bei der Aufgabenformulierung
 - Regelung von Disziplin Konflikten außerhalb der Stunde
 - Konzentrationsübungen, Warming-ups und Cooling-Downs

Merkmal 3: Lernförderliches Klima

Ein lernförderliches Klima bezeichnet eine Unterrichtsatmosphäre, die gekennzeichnet ist durch:

- Gegenseitigen Respekt
- Verlässlich eingehaltene Regeln
- Gemeinsam geteilte Verantwortung
- Gerechtigkeit des Lehrers gegenüber jedem Einzelnen und dem Lernverband insgesamt
- Fürsorge des Lehrers für die Schüler und der Schüler untereinander

Merkmal 4: Inhaltliche Klarheit

Inhaltliche Klarheit liegt dann vor, wenn die Aufgabenstellung verständlich, der thematische Gang plausibel und die Ergebnissicherung klar und verbindlich gestaltet worden

Merkmal 5: Sinnstiftendes Kommunizieren

Sinnstiftendes Kommunizieren bezeichnet den Prozess, in dem die Schüler im Austausch mit ihren Lehrern dem Lehr-Lern-Prozess und seinen Ergebnissen eine persönliche Bedeutung geben.

Schülerfeedback ist ein Verfahren zum Sammeln von Rückmeldungen über die Qualität von Lehr- und Lern-Prozessen,

- bei dem das Ziel, der Gegenstand und die Form der Rückmeldung zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbart werden (Arbeitsbündnis)
- bei dem die Daten methodisch kontrolliert erhoben, aufbereitet und ausgewertet (Evaluation) und an die Schüler zurückgemeldet werden (Veröffentlichung)
- um daraus Konsequenzen für die zukünftige Unterrichtsarbeit zu ziehen (Aktion)

Merkmal 6: Methodenvielfalt

Methodenvielfalt liegt vor,

- wenn der Reichtum der verfügbaren Inszenierungstechniken genutzt wird,
- wenn eine Vielfalt von Handlungsmustern eingesetzt wird,
- wenn die Verlaufsformen des Unterrichts variabel gestaltet werden
- und das Gewicht der Grundformen des Unterrichts ausbalanciert ist

Merkmal 7: Individuelles Fördern

Individuelles Fördern heißt, jeder Schülerin und jedem Schüler

- die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potenzial umfassend zu entwickeln
- durch geeignete Maßnahmen bei der Entwicklung zu unterstützen (durch die Gewährung ausreichender Lernzeit, durch spezifische Fördermethoden, durch angepasste Lernmittel und gegebenenfalls durch Hilfestellungen weiterer Personen mit Spezialkompetenz).

Ein hohes Niveau individueller Förderpraxis ist an folgenden Prüfsteinen zu erkennen:

- Die Schüler arbeiten an unterschiedlichen Aufgaben und kommen im Rahmen ihrer Möglichkeiten gut voran.
- Es gibt nach Thema, Interessenschwerpunkten und Leistungsvermögen unterschiedliche Lehrbücher, Lernmaterialien und Arbeitshilfen
- Schüler mit Lernschwierigkeiten erhalten zusätzliche Hilfe

- Alle, gerade auch die leistungsschwächeren Schüler werden angehalten, ihren individuellen Lernfortschritt zu reflektieren (Metakognition)
- Regelmäßig werden Lernschleifen eingebaut (Monitoring)
- Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben eine genaue Lernstandsdiagnose erhalten. Ein Förderplan ist erarbeitet, der den Beteiligten bekannt ist und der auch umgesetzt wird. Langsamere Schüler haben ausreichend Zeit, um ihre Aufgaben zu erledigen
- Schüler mit motorischen oder affektiven Problemen können eine „Auszeit“ nehmen und z.B. in eine im Klassenraum befindliche, aber abgeschirmte „Konzentrationsinsel“ gehen
- Schüler mit Gesundheitsproblemen erhalten ein ihren Möglichkeiten angepasstes Arbeitspensum
- Leistungsstarke Schüler haben das Recht und die Möglichkeit, sich nach Absprache mit dem Lehrer aus Routineaufgaben auszuklinken und an eigenen Schwerpunkten zu arbeiten
- Allen Schülern ist vertraut, dass es unterschiedliche Leistungsvermögens gibt. Die Schüler unterstützen sich gegenseitig beim Lernen
- Der Lehrer macht jedem Schüler die für ihn geltenden Leistungserwartungen transparent und hilft ihnen, sie nachzuvollziehen
- Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache erhalten zusätzliche Unterrichtsangebote
- Schüler aus Risikogruppen werden besonders betreut
- Nach wiederholtem Schwänzen finden Gespräche mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten statt. Es besteht Kontakt zu den Jugendhilfe- Einrichtungen der Stadt bzw. der Region

Merkmal 8: Intelligentes Üben

Übungsphasen des Unterrichts sind intelligent gestaltet,

- wenn ausreichend oft und im richtigen Rhythmus geübt wird
- wenn die Übungsaufgaben passgenau zum Lernstand formuliert werden
- wenn die Schüler Überkompetenz entwickeln und die richtigen Lernstrategien nutzen
- wenn die Lehrer gezielte Hilfestellungen beim Üben geben

Merkmal 9: Transparente Leistungserwartungen

Transparenz der Leistungserwartungen besteht darin,

- den Schülern ein an den gültigen Richtlinien oder an Bildungsstandards ausgerichtetes und ihrem Leistungsvermögen angepasstes Lernangebot zu präsentieren
- dieses Angebot verständlich zu kommunizieren und zum Gegenstand eines Arbeitsbündnisses zu machen
- den Schülerinnen und Schülern nach formellen und informellen Leistungskontrollen zügig Rückmeldungen zum Lernfortschritt zu geben.

Merkmal 10: Vorbereitete Umgebung

Klassen- und Fachräume sind „vorbereitete Umgebungen“, wenn sie

- eine gute Ordnung haben
- eine funktionale Einrichtung aufweisen
- brauchbares Lernwerkzeug bereithalten, sodass Lehrer und Schüler den Raum zu ihrem Eigentum machen
- eine effektive Raumregie praktikierbar ist, sodass erfolgreich gearbeitet werden kann

Indikatoren:

Gute Ordnung

- Die Klasse macht beim Betreten einen gepflegten und aufgeräumten Eindruck
- Die Schüler identifizieren sich mit ihrem Klassenraum und sind stolz auf seinen Zustand
- Der Lärmpegel entspricht dem Arbeitsprozess
- Die Schüler gehen behutsam und pfleglich mit den Materialien um
- Sie räumen ohne Aufforderung auf

Funktionale Einrichtung:

- Es gibt kein überflüssiges Rumgerenne
- Die Tafel ist geputzt
- Der Lehrer steht vorn, wenn er etwas zu sagen hat, er zieht sich zurück, wenn er moderiert
- Die Funktionsecken sind klar zu erkennen. Um die Schüler halten sich an die Funktionszuweisungen einzelner Flächen
- Die Beleuchtung und die Akustik sind ergonomisch gestaltet, die Belüftung funktioniert.

Brauchbares Lernwerkzeug:

- Täglich benötigte Materialien sind übersichtlich und schnell greifbar verteilt. Anderes ist vernünftig verstaut
- Die Materialien haben ihren festen Standort. Sie werden von den Schülern nach ihrer Benutzung unaufgefordert an ihren Platz zurückgebracht
- An Pinnwänden werden Arbeitsergebnisse in ästhetisch ansprechender Form gezeigt
- Der Overheadprojektor funktioniert

Sicht- und Tiefenstrukturen

Studie John Hattie (2009): Lernen sichtbar machen

Höchst verdienstvoll: Hattie hat eine ungeheuer eindrucksvolle Bündelung und Verdichtung der im englischen Sprachraum publizierten quantitativ vorgehenden empirischen Lehr-, Lern- und Schulforschung vorgelegt (Basis: 52 637 Einzelstudien, über 800 Metanalysen).

Was Hattie durchaus selbst sieht: Die Ergebnisse seiner Meta-Meta- Analysen lassen sich nicht ohne Weiteres in praktische Handlungsrezepte für Lehrerinnen und Lehrer umsetzen.

Hauptbotschaften: „Unterricht ist dann erfolgreich, wenn Lehrer das Lernen mit den Augen der Schüler sehen und Schüler sich selbst als ihre eigenen Lehrer betrachten“ (S. 281). „Insgesamt sind ... diejenigen Lehrer wirksam, die aktivierende Unterrichtsmethoden anwenden, die hohe Erwartungen an ihre Schüler haben und denen es gelingt, eine positive Lehrer-Schüler- Beziehung aufzubauen“ (S. 285).

Unterscheidung von Sicht- und Tiefenstrukturen

Sichtstrukturen beziehen sich auf alle Unterrichtsmerkmale, die auch Außenstehenden durch Beobachtung leicht zugänglich sind.

Beispiele: Organisationsmerkmale des Unterrichts, Unterrichtsmethoden, Sozialformen, Zeitszenarien, Körperhaltung

Tiefenstrukturen beziehen sich auf die Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerninhalten und die Qualität der Interaktionen zwischen den handelnden Personen.

Beispiele: Umgang mit Lernzeit und Störungen („Classroom Management, **Klassenführung**“), Grad der **kognitiven Aktivierung**, Intensität der inhaltlichen Auseinandersetzung, individuelle Förderung und Unterstützung, Qualität der Rückmeldungen (**Konstruktive Unterstützung**)

Die neuere Unterrichtsforschung hat gezeigt:

Die vorliegenden Sichtstrukturen und die Qualität der Tiefenstrukturen variieren weitgehend unabhängig voneinander. Die Sichtstrukturen geben zwar einen Rahmen für die Unterrichtsgestaltung vor, doch wenn es darum geht, die Lernerfolge der Schüler zu erklären, sind die Tiefenstrukturen wesentlich entscheidender

Unterrichtsentwurf im Fach Geographie

Hauptintention (mit Analysespinne)

Inhaltsorientierung	Produktorientierung	Kompetenzorientierung
... betrachte „X“ <i>als</i> ...	..., <i>indem</i> Schüler...	..., <i>um zu</i> ...

Lerngruppe

- 📍 Lern- und Leistungsstand
- 📍 methodische Vorkenntnisse
- 📍 weitere wichtige Informationen für die Planung der Lernlinie

Sachanalyse

- 📍 knappe fachliche Vorstellung im Sinne der Hauptintention
- 📍 Kern der Sache (take home message)
- 📍 Haken an der Sache

Didaktische Entscheidungen

- 📍 Begründung der Wahl des Inhalts (Lerhplan/Fachanforderungen, SiFC)
- 📍 Begründung des Ziels/der Kompetenzorientierung (Fachanforderungen, Bildungsstandards)
- 📍 Begründung der Aufgabe zum Erreichen des Zieles mit Bezug zum Lernprodukt und ggf. zur Leitfrage
- 📍 Begründung des Materials
- 📍 Bezug zu den Leitlinien (Fachanforderungen)

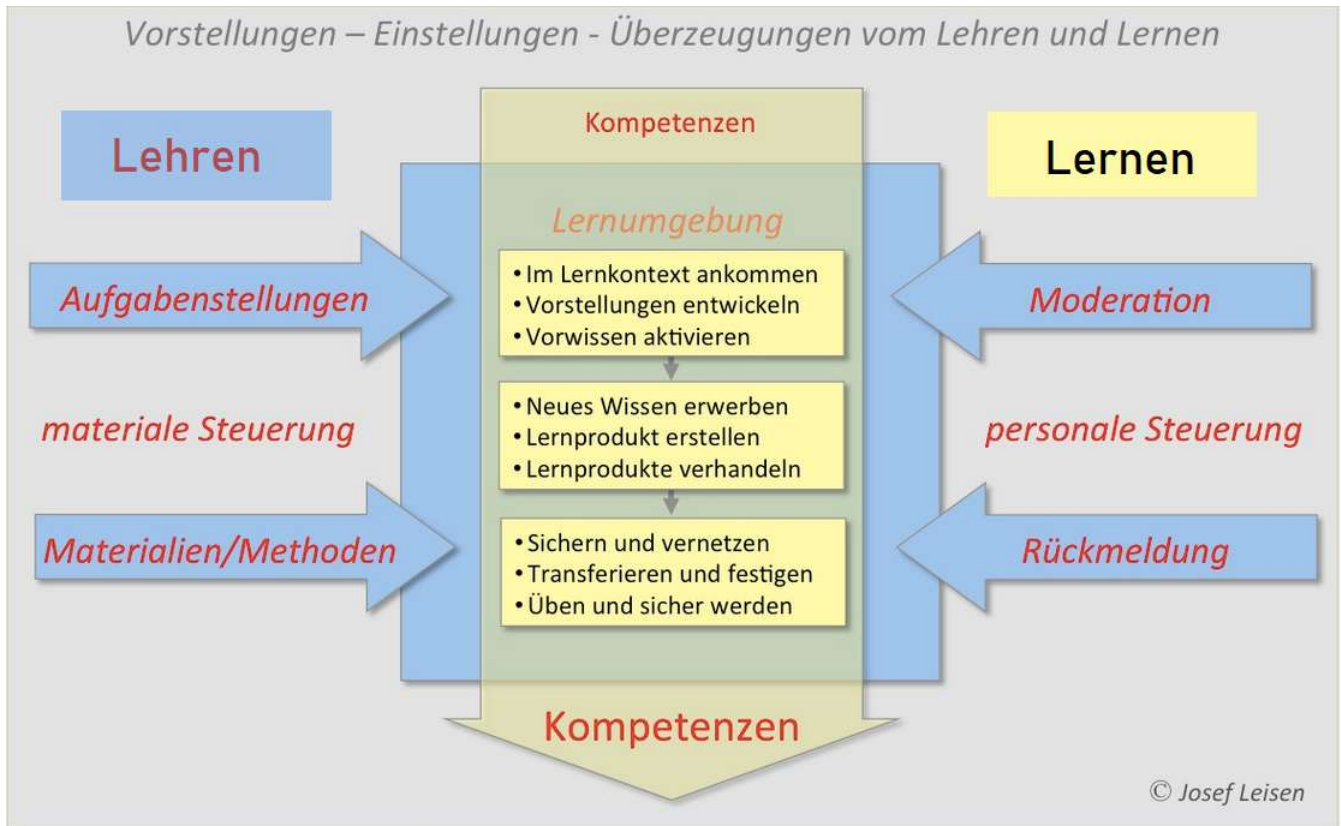
Methodische Entscheidungen

- 📍 Einbindung in die Lernlinie
- 📍 Schwerpunkte: Moderation, Feedback und Reflexion (Impulse)
- 📍 Benennung der Unterrichtsphasen aus Lernericht

Anhang

- 📍 Erwartungshorizont
- 📍 Sicherung der "take home message"

Das Lehr-Lern-Modell von Leisen



Struktur einer Lernlinie

1. *Problemstellung entdecken / Im Lernkontext ankommen*: Die Lerner entdecken und entfalten die Problemstellung (Fragestellung, Thema, Aufgabe, Relevanz, ...). Das kognitive System kommt ins Ungleichgewicht.
2. *Vorstellungen entwickeln*: Lerner entwickeln Hypothesen, Deutungsansätze, Bearbeitungsideen und Vorstellungen zur Problemstellung, die ggf. ins Plenum gebracht und verhandelt werden.
3. *Lernmaterial bearbeiten / Lernprodukt erstellen*: Lerner erhalten neue Informationen, Daten, Erfahrungen, Anstöße über Lernmaterialien oder direkt durch die Lehrkraft oder Methoden und erstellen Lernprodukte.
4. *Lernprodukt diskutieren*: Die Vorstellung, Verbalisierung und diskursive Verhandlung der Lernprodukte und Verständigung auf einen gemeinsamen Kern.
5. *Sichern und vernetzen*: Ergebnisse werden festgehalten und die Lernenden ermitteln den eigenen Lernzuwachs. Das Wissen wird dekontextualisiert und in einem erweiterten und ausgebauten Wissensnetz verankert.
6. *Transferieren und festigen*: Nachhaltige Verankerung im Langzeitgedächtnis durch Anwendung in neuen Aufgabenstellungen und neuen Kontext. Festigung und Verfügbarmachen durch Übung und Routinebildung.

Quelle: Josef Leisen, Studienseminar Koblenz, 2015

Wie kann der Lernprozess lernpsychologisch funktional und kompetenzorientiert initiiert werden?

Phase*	Unterrichtsgeschehen	Funktionen	Beispiele
Einstieg	Vorstellung des Kontextes (zur lohnenden Leitfrage/Aufgabe führend)	– Reaktivierung von Vorwissen od. neue Erfahrung generieren – Erkennen des individuellen Informationsbedarfs / kognitiven Konflikts – Zielklarheit herstellen	Filmausschnitt, Zeitungsschlagzeile, Satellitenbild(er), Foto(s), Phantasiereise, ...
Problematisierung	Aufstellung der Leitfrage/Aufgabe, ggf. Hypothesenbildung (erster Zugriff)		(schriftlich fixieren)
Erarbeitung	Verarbeitung/Reorganisation d. Neuen → Lernprodukt erstellen (z.B. Problemlösung, Entscheidung, Entwurf/Produktion, Beurteilung) ¹	Wissenserweiterung: – Schließen der individuellen Informationslücken – Aushandlung von Bedeutungen ➤ Konzepterweiterung	Struktur: Schaubild, Modell, lebendiges Diagramm, ... Funktion, Prozess: Analysenkette, Wirkungsgefüge, Mystery, ... Projekt: Rollenspiel, Diskussion, ... Bewertung: Nachhaltigkeitsdreieck, Wertequadrat, ...
Sicherung	Vorstellung u. Diskussion des Lernprodukts / versch. Lernprodukte		Schüler-Vortrag, Powerpoint, Produkt, Galeriegang, ...
Vertiefung	Beantwortung der Leitfrage ggf. Überprüfung der Hypothesen ggf. Weiterentwicklung d. Lernprodukts ggf. Ableiten von Kriterien, Prinzipien		Im UG, als Fließtext, ...
Reflexion	Reflexion auf der Meta-Ebene	Bewusstmachen des individuellen Lernzuwachses	
Üben	Anwendung oder weiterführende Aufgabe, ggf. als Hausaufgabe	Verankerung im Wissensnetz durch Anwenden	

© 2015 Fachteam Geo Gymn., IQSH
(ursprüngl. Entwurf: O. Sesemann)
Kontakt: oliver.sesemann@iqsh.de

* Abfolge der Phasen = Lerneinheit
Lerneinheit ≠ schul. Zeiteinheit/"Stunde"

¹ vgl. "Vier Typen lernprozessanregender Aufgabenstellungen"

Was ist der „innovative Kern“ von Lernaufgaben?
Praxis: Kognitive Aktivierung – Aufgaben aufwerten
Checkliste "Kognitive Aktivierung"

K.W. HOFFMANN (zusammengestellt nach KMK-Unterrichtsdiagnostik: Helmke et.al.)

Die Schülerinnen und Schüler haben in dieser
Unterrichtsstunde...

Visualisieren

- den Lernstoff in Form einer Zeichnung oder eines Diagramms dargestellt
- ein Schaubild entwickelt, um Aspekte des Lernstoffs zu verdeutlichen
- ihr eigenes Wissen mit Hilfe einer Mindmap oder einer vergleichbaren Methode visualisiert
- Ergebnisse eigener Arbeit in Form eines Plakates, eines Posters oder einer Wandzeitung festgehalten

Reduzieren /Filtern

- den Lernstoff mit eigenen Worten zusammengefasst
- Schlüsselbegriffe zum Stoff gesucht
- in einem Text die wesentlichen Aussagen markiert
- einen Vortrag schriftlich zusammengefasst
- Wichtiges aus einem Text herausgezogen
- einen persönlichen "Spickzettel" für eine Präsentation hergestellt
- nach Stichworten etwas vorgetragen

Elaborieren /Reflektieren

- Fragen zur Bedeutung des Lernstoff für den Alltag gestellt
- nach Ähnlichkeiten und Querverbindungen zu früher behandeltem Stoff im gleichen Fach gesucht
- nach Ähnlichkeiten und Querverbindungen zu anderen Fächern gesucht
- kommentiert, welche Rolle der Lernstoff für sie persönlich spielt
- die Stellen oder Passagen identifiziert, die das Verständnis des Textes erschweren
- sich gegenseitig schwer verständliche Stellen eines Textes erklärt
- nach Fehlern, Widersprüchen oder Lücken in einem Text gesucht

- selbst Fragen entwickelt, mit denen sich das Verständnis des Lernstoffs prüfen lässt
- ihre Arbeitsergebnisse miteinander verglichen
- Aussagen des Lernstoffs kritisch kommentiert
- "Eselsbrücken" zu finden versucht
- nach Merksätzen gesucht
- Material zur Unterstützung von Reflexionsprozessen eingesetzt, z.B., Lernjournal, Lerntagebuch, Portfolio

Korrigieren / Evaluieren

- die von ihnen gemachten Fehler selbst korrigiert
- sich gegenseitig korrigiert
- sich gegenseitig abgefragt
- Punkte zusammengestellt, nach denen eine Leistung bewertet werden kann
- ihre eigenen Arbeitsergebnisse selbst beurteilt
- das eigene Lernverhalten selbstkritisch eingeschätzt
- Material zur Unterstützung der Selbstevaluation eingesetzt, z.B., Selbstkontrollblatt, Bewertungsbogen
- die Arbeitsergebnisse anderer (Lernpartner oder Gruppen) beurteilt
- den Lernweg bzw. den Arbeitsprozess anderer (Lernpartner oder Gruppen) beurteilt
- über Lernfortschritte und Lernzuwachs berichtet

Recherchieren

- im Internet nach bestimmten Informationen recherchiert
- im Internet in entsprechenden Foren den aktuellen Stand von Kontroversen und Debatten recherchiert
- in Wörterbüchern oder Lexika relevante Informationen gesucht

Selbststeuerung

- selbstständig und ohne Lehrerhilfen nach Informationen gesucht
- die Möglichkeit genutzt, den Lernort selbst zu wählen
- einen Arbeitsplan entwickelt und befolgt
- die Möglichkeit genutzt, Lern- und Arbeitsmaterial selbst auszuwählen
- die Möglichkeit genutzt, sich für die Form des Lernens selbst zu entscheiden (Einzelarbeit, Wahl eines Partners, Bildung einer Lerngruppe)

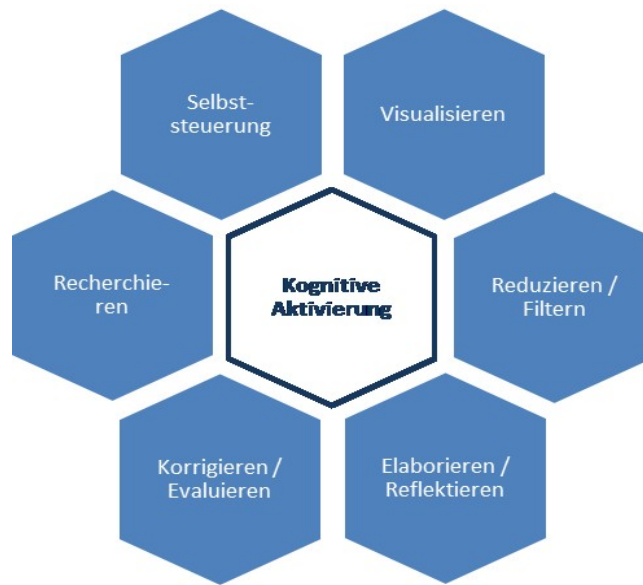


Abbildung: Kognitive Aktivierung und Nutzung des Unterrichtsangebots

Ausbildungsveranstaltung "Lehren und Lernen im Geographieunterricht"

Reflexionsmatrix Name: _____ Klasse: _____

Schule: _____ Schulleitung: _____

Ausbildungslehrkraft: _____ Datum/Zeit: _____

Unterrichts- vorbereitung	Kompetenz- orientierung			
	Aufgabenstellung			
	Did. / meth. Überlegungen			
	Passung: Hauptintention, Lerngruppe, Methode			
	Material			
Sicht- strukturen	Stundenverlauf	Bewertungskriterien		Bemerkungen / Stärken Empfehlungen / Fragen
Einstieg Ankommen im Lernkontext Vorstellungen entwickeln		Motivation Reaktivierung von Vorwissen Lebenswelt- orientierung Kognitive Konflikt Problemstellung Zieltransparenz räumliche Orientierung Medieneinsatz Organisation der Arbeitsphase		
Erarbeitung Lernprodukt erstellen		Motivation Lebensweltbezug Kognitive Aktivierung Anforderungsniveau Differenzierung Vielfältigkeit der Lern- kanäle Konstruktive Unterstützung Methode		

Sicht- strukturen	Stundenverlauf	Bewertungskriterien		Bemerkungen / Stärken Empfehlungen / Fragen
Auswertungs- phase Präsentation und Diskussion des Lernproduktes Transfer/ Übertragbarkeit auf andere Problemlage		Anforderungsniveau Lernzuwachs/ Schließen individueller Lücken Nachhaltigkeit Handlungsorientierung Problemorientierung/ Roter Faden Ergebnissicherung Take home Massage Transfer Metareflexion		
Tiefenstrukturen des Unterrichts: Klassenführung • vorbereitete Lernumgebung • störungspräventive Unterrichtsführung • sinnvolle Rituale • effektive Zeitnutzung • Monitoring der Lerngruppe und einzelner SuS • klare Strukturen • Gesprächsführung Kognitive Aktivierung • Kognitiver Anspruch des Unterrichtsgesprächs • Herausfordernde Aufgabenstellung • Transformative Lernarrangements • Qualität der Metakognition Konstruktive Unterstützung • Umgang mit Heterogenität • Konstruktiver Umgang mit Fehlern • Respekt und Geduld • Verhältnis L-S • Präsenz im Raum / Überblick • Übersicht • Lernatmosphäre • Sprach/Körpersprache • Respekt • Lob, Umsicht, Wertschätzung				

Stundenreflexion Kohärenz zur Planung Abweichungen vom Verlauf sinnvoll erklärt Kompetenzen überprüft Schwierigkeiten erkannt Handlungsalternativen Konsequenzen für weitere Arbeit entwickelt Folgerichtige Schlussfolgerung Strukturierte Vorgehensweise Differenzierte Beobachtung		
Vereinbarungen / Ziele / Entwicklungsperspektiven: 1. 2. (3.)		

Schwerpunkte einer Ausbildungsberatung: **Die 7 Dimensionen der Unterrichtsanalyse**

1. Kultur: Art und Weise

Der Unterricht....

- wird von der Lehrkraft mit Engagement und Interesse an der Sache und den Schülern gestaltet.
- wird von der Lehrkraft mit Hilfe einer klaren und verständlichen Sprache gestaltet.
- ist durch gegenseitigen Respekt und einen wertschätzenden Umgangston geprägt.
- findet unter Beachtung gemeinsam vereinbarter Regeln statt.
- ist durch eine entspannte und angstfreie Atmosphäre bestimmt.
- basiert auf einem konstruktiven Umgang mit Fehlern.
- leitet die Schüler an, ihr eigenes Lernen zu reflektieren.
- ermutigt Schüler, eigene Fragen zu formulieren.

2. Zielorientierung: Ergebnisse

Die Ziele der Stunde sind

- vom Anspruchsniveau angemessen.
- kohärenter Teil der längerfristigen Planung
- transparent und für die Schüler verständlich
- bilden einen erkennbaren „roten Faden“
- werden am Ende reflektiert

3. Inhalte: Themen / Gegenstände

Die Inhalte der Stunde sind

- fachlich korrekt.
- geeignet, um die Ziele zu erreichen.
- schlüssig und sinnvoll aufeinander bezogen.
- bedeutsam und exemplarisch.
- bieten Anknüpfungspunkte für Interessen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler.

4. Methodik: Prozesslogik und Sozialformen

Im Stundenverlauf

- ist eine klare und sinnvolle Struktur erkennbar.
- werden unterschiedliche Methoden und Sozialformen funktional genutzt und angemessen gewechselt.
- werden gute, Differenzierung ermöglichende Aufgabenstellungen eingesetzt und Lernwege berücksichtigt.

- wird selbstständiges Arbeiten der Schüler angeregt.
- wird die Kommunikation der Lernenden über Lösungsstrategien und Ergebnisse akzentuiert.

5. Zeitnutzung:

Akzentuierung im Unterricht

- wird pünktlich mit der Arbeit begonnen.
- wird die Zeit effektiv für das Lernen genutzt.
- ist die Abfolge der Arbeitsschritte sinnvoll rhythmisiert.
- verläuft die Arbeit ruhig und störungsfrei.
- hat die Lehrkraft einen Überblick über die Schüleraktivitäten und kann ordnend eingreifen.
- wird ausreichend Zeit für das Lernen gegeben.

6. Diagnose:

Im Unterricht werden

- Lernprozesse verfolgt und analysiert.
- den Lernenden differenzierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt gegeben.
- Lernfortschritte positiv gewürdigt, Lernprobleme erkannt und angemessen behandelt.
- Leistungs- und Lernsituationen entkoppelt.
- Leistungsansprüche und Kriterien erläutert.
- gerechte Bewertungen vorgenommen.

7. Raum: Lehr-Lern-Umgebung

Der Unterrichtsraum ist

- lernförderlich und ansprechend gestaltet.
- erlaubt unterschiedliche Methoden und Sozialformen.
- ermöglicht den Einsatz unterschiedlicher Me

Grundlagenliteratur

Didaktik

Rinschede, Gisbert: Geographiedidaktik, Paderborn : Schöningh, 2007, 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl. 544 S. 978-3-8252-2324-3 (UTB) 978-3-506-97023-7 (Schöningh)

Rhode-Jüchtern, Tilmann: Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik, Klett-Verlag, Kallmeyer, Stuttgart 2009

Haubrich, Hartwig. u.a.: Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret. Oldenbourg Verlag, München 2006.

Kanwischer, Detlef u.a.: Geographiedidaktik: Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Borntraeger, Stuttgart, 2013

Brucker, Ambros u.a.: Geographiedidaktik in Übersichten, Aulis Verlag, Freising, 2009

Methoden

Diercke Methoden Serie: Westermann Schulbuchverlag, Braunschweig 2008

Diercke multimediale Methoden: Westermann Schulbuchverlag, Braunschweig 2010

Hugenschmidt, Bettina/ Technau, Anna: Methoden schnell zur Hand, 66 schüler-und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden, Klett Verlag, Stuttgart, 2009

