

Bildungsplan

Stadtteilschule

Jahrgangsstufen 5–11

Geographie

Impressum

Herausgeber:

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule und Berufsbildung

Alle Rechte vorbehalten.

Gestaltungsreferat gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht und Aufgabengebiete

Referatsleitung: Dr. Hans-Werner Fuchs

Fachreferent: Andreas Boneß

Layout: Matthias Hirsch

Hamburg 2014

Inhaltsverzeichnis

1	Bildung und Erziehung in der Stadtteilschule	4
1.1	Auftrag der Stadtteilschule.....	4
1.2	Organisatorischer Rahmen und Gestaltungsaufgaben der Schule	5
1.3	Gestaltung der Lernprozesse	8
1.4	Leistungsbewertung und schriftliche Lernerfolgskontrollen	10
2	Kompetenzen und ihr Erwerb im Fach Geographie.....	12
2.1	Überfachliche Kompetenzen	13
2.2	Bildungssprachliche Kompetenzen.....	14
2.3	Fachliche Kompetenzen: Die Kompetenzbereiche	15
2.4	Didaktische Grundsätze: Zum Kompetenzerwerb im Fach Geographie.....	17
3	Anforderungen und Inhalte im Fach Geographie	21
3.1	Anforderungen.....	21
3.2	Inhalte.....	32
4	Grundsätze der Leistungsrückmeldung und -bewertung.....	34

1 Bildung und Erziehung in der Stadtteilschule

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag aller Hamburger Schulen ergibt sich aus den §§ 1–3 und § 12 des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSG). Der spezifische Auftrag für die Stadtteilschule ist im § 15 HmbSG festgelegt. In der Stadtteilschule werden Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet (§ 12 HmbSG). Soweit erforderlich, erhalten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die auf der Grundlage dieses Bildungsplans unterrichtet werden, Nachteilsausgleich.

1.1 Auftrag der Stadtteilschule

Aufgaben und Ziele der Stadtteilschule

Stadtteilschulen haben die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsfähigkeit bestmöglich zu fördern, sodass sie einen ihren Möglichkeiten entsprechenden Schulabschluss erreichen und in eine weiterführende Ausbildung in Beruf oder Hochschule übergehen können. Dazu lernen in der Stadtteilschule Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sowie unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft in einem gemeinsamen Bildungsgang. Die pädagogische Arbeit der Stadtteilschule ist auf eine Stärkung der Persönlichkeit, der Lernmotivation und der Anstrengungsbereitschaft aller Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Aufgabe der Stadtteilschule ist es, ein anregendes Lernmilieu zu gestalten, damit alle Schülerinnen und Schüler ihr individuelles Leistungspotenzial optimal entwickeln können.

Schulabschlüsse und Übergang in die Studienstufe

An der Stadtteilschule entwickeln die Schülerinnen und Schüler ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Die Fachorientierung des Unterrichts wird durch eine fächerverbindende Arbeitsweise ergänzt. Die Stadtteilschule sichert den Erwerb einer breiten grundlegenden allgemeinen Bildung und ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern den Zugang zu einer erweiterten und vertieften allgemeinen Bildung. Dementsprechend können die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss und den mittleren Schulabschluss erwerben. Mit einer entsprechenden Berechtigung können sie in die Vorstufe sowie am Ende der Jahrgangsstufe 11 in die Studienstufe der gymnasialen Oberstufe wechseln.

Studien- und Berufsorientierung

Die Studien- und Berufsorientierung ist ein zentraler Bestandteil des Bildungsauftrags der Stadtteilschule und daher ein durchgängiges Prinzip der Sekundarstufen I und II. Die Stadtteilschule legt auf der Grundlage der Rahmenvorgaben Angebote zur Studien- und Berufsorientierung im Schulcurriculum fest. Sie kooperiert im Rahmen der Studien- und Berufsorientierung eng mit beruflichen Schulen und arbeitet mit Hochschulen, der Wirtschaft und anderen außerschulischen Partnern zusammen.

Ausbildungsreife

Ein wichtiges Ziel der schulischen Ausbildung ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Ausbildungsreife erlangen. Als ausbildungsreif kann eine Person dann bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt.

Die Ausbildungsreife ist ein Element des ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses. Dementsprechend sind die Anforderungen zur Ausbildungsreife in den Mindestanforderungen für diesen Schulabschluss enthalten:

Ausbildungsreife umfasst zum einen *fachliche Basiskenntnisse* und *-kompetenzen* in den Bereichen

- (Recht-)Schreiben, Lesen, Sprechen und Zuhören,
- mathematische Grundkenntnisse vor allem in den Grundrechenarten, beim Messen von Längen, Flächen und Volumina sowie ein räumliches Vorstellungsvermögen und
- Grundkenntnisse in den Bereichen Wirtschaft, Arbeit und Beruf.

Die diesbezüglich geforderten Kompetenzen werden in den Rahmenplänen Deutsch, Mathematik sowie Arbeit und Beruf dargestellt.

Ausbildungsreife umfasst zum anderen *überfachliche Kompetenzen* aus den Bereichen Selbstkompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz und lernmethodische Kompetenz (vgl. Kapitel 2.1). Bezüglich der Ausbildungsreife sind insbesondere Ausdauer, Zielstrebigkeit und Leistungsmotivation, Selbstvertrauen/Selbstwirksamkeit/Selbstkonzept, Frustrationstoleranz, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Fähigkeit zur Regelakzeptanz, Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme und Zuverlässigkeit relevant.

Neben den geforderten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen ist die Berufswahlreife ein wesentlicher Bestandteil von Ausbildungsreife. Die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler zur Berufswahlreife werden im Rahmenplan für den Lernbereich Arbeit und Beruf sowie für das Aufgabengebiet Berufsorientierung ausgeführt, in dem auch der Umgang mit dem Berufswegeplan beschrieben wird.

In der Vorstufe der gymnasialen Oberstufe erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre in der Sekundarstufe I erworbenen Kompetenzen mit dem Ziel, sich auf die Anforderungen der Studienstufe vorzubereiten. Auftrag der gymnasialen Oberstufe ist es, Lernumgebungen zu gestalten, in denen die Schülerinnen und Schüler dazu herausgefordert werden, zunehmend selbstständig zu lernen. Die gymnasiale Oberstufe soll den Schülerinnen und Schülern

Vorbereitung auf die Anforderungen der Studienstufe

- eine vertiefte allgemeine Bildung,
- ein breites Orientierungswissen sowie eine
- wissenschaftspropädeutische Grundbildung

vermitteln.

Die einjährige Vorstufe des dreizehnjährigen Bildungsgangs hat zwei vorrangige Ziele:

- Die Schülerinnen und Schüler vergewissern sich der in der Sekundarstufe I erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und holen ggf. noch nicht Gelerntes nach.
- Sie bereiten sich in Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlkursen gezielt auf die Anforderungen der Studienstufe vor.

1.2 Organisatorischer Rahmen und Gestaltungsaufgaben der Schule

Die Stadteilschule ist eine neunstufige Schulform und umfasst die Klassen und Kurse der Jahrgangsstufen 5 bis 13. Sie besteht aus der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufen 5 bis 10) und der gymnasialen Oberstufe mit der Vorstufe (Jahrgangsstufe 11) und der Studienstufe (Jahrgangsstufen 12 und 13).

Äußere Schulorganisation

Stadteilschulen vergeben die folgenden Abschlüsse:

- erster allgemeinbildender Schulabschluss (Jahrgangsstufe 9 oder 10),
- mittlerer Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10),
- schulischer Teil der Fachhochschulreife (Jahrgangsstufe 12),
- allgemeine Hochschulreife (Jahrgangsstufe 13).

Die Vergabe der Abschlüsse setzt die Erfüllung der jeweiligen abschlussbezogenen Bildungsstandards der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) voraus. In den Rahmenplänen dieses Bildungsplans sind für alle Fächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete die Anforderungen festgelegt, die die Schülerinnen und Schüler mindestens erreichen müssen, um den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss bzw. den mittleren Schulabschluss zu erwerben. Mit Blick auf die Vorbereitung leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler auf den Übergang in die Jahrgangsstufe 11 (Vorstufe) sind die Mindestanforderungen des Gymnasiums unter Berücksichtigung des insgesamt um ein Jahr längeren Bildungsgangs zu beachten.

Profilbildung

Die Stadtteilschule ermöglicht Schülerinnen und Schülern, im Verlauf ihres Bildungswegs individuelle Schwerpunkte zu setzen. Bei aller Vielfältigkeit der Akzentuierung des Bildungsangebots stellt jede Stadtteilschule die Vergleichbarkeit der fachlichen bzw. überfachlichen Anforderungen sicher.

Unter Nutzung der in den Stundentafeln ausgewiesenen Gestaltungsräume entscheidet jede Schule über standortspezifische Schwerpunktsetzungen und gestaltet ein schuleigenes Profil. Ein Profil zeichnet sich durch folgende Eigenschaften aus:

- Es ist organisatorisch dauerhaft angelegt, d. h., das Profil ist ein verlässliches Angebot in jedem Schuljahr.
- Das Profil wird vom Kollegium insgesamt getragen und ist nicht an Einzelpersonen gebunden.
- Es ist nicht auf den außerunterrichtlichen und freiwilligen Bereich beschränkt, sondern bezieht den regulären Unterricht ein.

Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, ein gewähltes Profil im Verlauf des Bildungsgangs an der Stadtteilschule zu wechseln.

In den Jahrgangsstufen 5 bis 10 bietet die Stadtteilschule Strukturen und Unterrichtsangebote, um für jede Schülerin und für jeden Schüler den individuellen Lernprozess bestmöglich zu gestalten, damit höchstmögliche Abschlüsse erreicht werden. Darüber hinaus werden die Schülerinnen und Schüler beim Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung bzw. ein Studium beraten und begleitet.

Bei der Gestaltung der Jahrgangsstufen 9 und 10 entwickelt die Stadtteilschule ein schulspezifisches Konzept zur Vorbereitung auf die angestrebten Abschlüsse und Übergänge. Dabei bezieht sie nach Möglichkeit außerschulische Kooperationspartner (z. B. Betriebe, freie Träger, berufliche Schulen) ein. Unterstützt vom Ansprechpartner bzw. der Ansprechpartnerin für den Übergang Schule – Beruf sowie ggf. vom innerschulischen Beratungs- und Unterstützungsdienst eröffnen sie den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Erfahrungen in der beruflichen Praxis zu sammeln.

Unterricht auf verschiedenen Anforderungsniveaus

Der Unterricht muss angesichts der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernentwicklungen in allen Lerngruppen individualisiertes Lernen ermöglichen. Die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu einem standard- bzw. anforderungsbezogenen Kursniveau erfolgt entsprechend der geltenden Ausbildungs- und Prüfungsordnung. Eine äußere Fachleistungsdifferenzierung kann auf dieser Grundlage erfolgen, wenn damit nach Einschätzung der Schule eine bessere individuelle Förderung der Schülerinnen oder Schüler erreicht wird.

Teamstruktur

Die Jahrgangsstufen 5 bis 10 der Stadtteilschule werden in Bezug auf die Zusammensetzung von Lerngruppen bzw. der Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern und Pädagogen möglichst kontinuierlich gestaltet. Sie werden nach Möglichkeit durchgehend von einem eng zusammenarbeitenden und kooperierenden Team unterrichtet und begleitet. Die Teams übernehmen gemeinsam die Verantwortung für den Bildungsprozess ihrer Schülerinnen und Schüler einschließlich der Beratung und Unterstützung und der Begleitung beim Übergang in den Beruf. Deshalb arbeiten ggf. auch Lehrerinnen und Lehrer aus beruflichen Schulen, Sozialpädagogen sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter außerschulischer Träger in den Teams mit. Das Team trifft im Rahmen der von der Schulkonferenz festgelegten Grundsätze auch Absprachen über Umfang und Verteilung der Hausaufgaben.

Hausaufgaben

Hausaufgaben stellen eine sinnvolle Ergänzung des Lernens im Unterricht dar und dienen der individuellen Vorbereitung, Einübung und Vertiefung unterrichtlicher Inhalte. Dies setzt zum einen voraus, dass Schülerinnen und Schüler die Aufgaben in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht selbstständig, also insbesondere ohne häusliche Hilfestellung, erledigen können. Zum anderen müssen sich die zu erledigenden Aufgaben aus dem Unterricht ergeben, die erledigten Hausaufgaben wieder in den Unterricht eingebunden werden.

Der Rahmen für einen sinnvollen Umfang von Hausaufgaben ergibt sich aus den Beschlüssen

der Schulkonferenz, die für die gesamte Schule über Umfang und Verteilung der Hausaufgaben zu befinden hat (§ 53 Absatz 4 Nummer 5 HmbSG). Diesen Rahmen im Hinblick auf die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts und die Leistungsfähigkeit der jeweiligen Schülerinnen und Schüler auszufüllen, ist Aufgabe der einzelnen Lehrkraft. Die Lehrkraft hat auch dafür Sorge zu tragen, dass Hausaufgaben nach Erledigung nachgesehen und ggf. korrigiert werden und dass vorzubereitende bzw. vertiefende Aufgaben zum Gegenstand des weiteren Unterrichtsgeschehens gemacht werden.

Haben Schülerinnen und Schüler in der Stadteilschule das Lernziel einer Jahrgangsstufe nicht erreicht beziehungsweise ist die für sie erreichbare Abschlussperspektive gefährdet, so tritt an die Stelle der Klassenwiederholung einer Jahrgangsstufe die verpflichtende Teilnahme an zusätzlichen Fördermaßnahmen. Durch eine gezielte individuelle Förderung auf der Grundlage eines schuleigenen Förderkonzepts werden den Schülerinnen und Schülern ihre Lernpotenziale und Stärken verdeutlicht, Defizite aufgearbeitet und ihnen Erfolge ermöglicht, die sie befähigen, aktiv Verantwortung für den eigenen Bildungsprozess zu übernehmen.

*Vermeidung von
Klassenwiederholungen*

Um einen erfolgreichen Übergang der Schülerinnen und Schüler in die berufliche Ausbildung zu ermöglichen, arbeitet die Stadteilschule verbindlich mit beruflichen Schulen, Betrieben und außerschulischen Bildungsträgern zusammen. Die Stadteilschule und die berufliche Schule konkretisieren ihr gemeinsames Konzept und Curriculum zur Gestaltung des Übergangsprozesses für die Jahrgangsstufen 7 bis 10 auf der Grundlage der Rahmenvorgaben zur Berufs- und Studienorientierung.

*Übergang
Schule – Beruf*

Der Besuch der gymnasialen Oberstufe befähigt Schülerinnen und Schüler, ihren Bildungsweg an einer Hochschule oder in unmittelbar berufsqualifizierenden Bildungsgängen fortzusetzen. Das Einüben von wissenschaftspropädeutischem Denken und Arbeiten geschieht auf der Grundlage von Methoden, die verstärkt selbstständiges Handeln erfordern und Profilierungsmöglichkeiten erlauben. Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe erfordert eine erwachsenengerechte Didaktik und Methodik, die das selbstverantwortete Lernen und die Teamfähigkeit fördern.

*Vorstufe der gymnasialen
Oberstufe*

Dieser Bildungsplan enthält Regelungen zur Vorstufe der gymnasialen Oberstufe der Stadteilschule. Sie finden sich in den Rahmenplänen der jeweiligen Fächer. Mit dem Eintritt in die gymnasiale Oberstufe wachsen neben den inhaltlichen und methodischen Anforderungen auch die Anforderungen an die Selbstständigkeit des Lernens und Arbeitens, an die Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Bildungsgangs sowie an die Fähigkeit und Bereitschaft zur Verständigung und Zusammenarbeit in wechselnden Lerngruppen mit unterschiedlichen Lebens- und Lernerfahrungen. In der Vorstufe werden die Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung ihrer individuellen Interessen gefördert und über die Pflichtangebote und Wahlmöglichkeiten der Studienstufe informiert und beraten.

Die Stadteilschule hat die Aufgabe, die Vorgaben dieses Bildungsplans im Unterricht der Fächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete umzusetzen; sie sorgt durch ein schulinternes Curriculum für eine Abstimmung des pädagogischen Angebots auf den Ebenen der Jahrgangsstufen sowie der Fächer und Lernbereiche. In enger Zusammenarbeit der Lehrkräfte in Klassen-, Jahrgangs- und Fachkonferenzen werden Grundsätze für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit abgestimmt sowie Leistungsanforderungen, die Überprüfung und Bewertung der Leistungen sowie Maßnahmen zur Berufsorientierung und zur Beratung und Unterstützung verabredet und geplant. Die nicht festgelegten Unterrichtsstunden der Stundentafel bieten u. a. Lernzeit für unterstützenden, vertiefenden oder erweiterten Unterricht sowie für die Förderung eines positiven Lernklimas (z. B. durch Klassenlehrerstunden).

*Schulinternes
Curriculum*

Die Stadteilschule gewährleistet eine einheitliche Qualität des Unterrichts durch verbindliche Absprachen der Jahrgangsteams und der Fachkonferenzen, durch die Teilnahme an Lernstandserhebungen in den Jahrgangsstufen 5, 7, 8 und 9 und Prüfungen mit zentral gestellten Aufgaben in den Jahrgangsstufen 9 und 10 sowie die gemeinsame Reflexion der Ergebnisse von Lernstandserhebungen und Prüfungen.

Unterrichtsqualität

1.3 Gestaltung der Lernprozesse

Menschen lernen, indem sie Erfahrungen mit ihrer sozialen und dinglichen Umwelt sowie mit sich selbst machen, diese Erfahrungen verarbeiten und sich selbst verändern. Lernen ist somit ein individueller, eigenständiger Prozess, der von außen nicht direkt gesteuert, wohl aber angeregt, gefördert und organisiert werden kann. In Lernprozessen konstruiert der Lernende aktiv sein Wissen, während ihm die Pädagoginnen und Pädagogen Problemsituationen und Methoden zur Problembearbeitung zur Verfügung stellen.

Kompetenzorientierung

Lernen in der Schule hat zum Ziel, Schülerinnen und Schülern die Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen zu ermöglichen. Schulische Lernarrangements ermöglichen Wissenserwerb und die Entwicklung individuellen Könnens; sie wecken die Motivation, das erworbene Wissen und Können in vielfältigen Kontexten anzuwenden. Um eine systematische Kompetenzentwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers zu ermöglichen, werden je nach Alter und Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen unterschiedliche inhaltliche und methodische Schwerpunkte gesetzt. Die Schülerinnen und Schüler lernen fachbezogen, fächerübergreifend und fächerverbindend in schulischen und außerschulischen Kontexten. Kompetenzorientiertes Lernen ist einerseits an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet und eröffnet andererseits allen Schülerinnen und Schülern Zugänge zum theorieorientierten Lernen. Schulischer Unterricht in den Fächern, Lernbereichen und Aufgabengebieten orientiert sich an den Anforderungen, die im jeweiligen Rahmenplan beschrieben werden. Die jeweils zu erreichenden Kompetenzen werden in den Rahmenplänen in Form von Anforderungen beschrieben und auf verbindliche Inhalte bezogen.

Die Schule gestaltet Lernumgebungen und schafft Lernsituationen, die vielfältige Ausgangspunkte und Wege des Lernens ermöglichen. Sie stellt die Schülerinnen und Schüler vor komplexe Aufgaben, die eigenständiges Denken und Arbeiten fördern. Sie regt das problemorientierte, entdeckende und forschende Lernen an. Sie gibt ihnen auch die Möglichkeit, an selbst gestellten Aufgaben zu arbeiten. Die Gewährleistung von Partizipationsmöglichkeiten, die Unterstützung einer lernförderlichen Gruppenentwicklung und die Vermittlung von Strategien und Kompetenzen auch zur Bewältigung der Herausforderungen des alltäglichen Lebens sind integrale Bestandteile der Lernkultur, die sich im Unterricht und im sonstigen Schulleben wiederfinden.

Die Schule bietet jeder Schülerin und jedem Schüler vielfältige Gelegenheiten, sich des eigenen Lernverhaltens bewusst zu werden und ihren bzw. seinen Lernprozess zu gestalten. Sie unterstützt die Lernenden darin, sich über ihren individuellen Lern- und Leistungsstand zu vergewissern und sich an vorgegebenen wie selbst gesetzten Zielen sowie am eigenen Lernfortschritt zu messen.

Grundlage für die Gestaltung der Lernprozesse ist die Erfassung von Lernausgangslagen. In Lernentwicklungsgesprächen und Lernvereinbarungen werden die erreichten Kompetenzstände und die individuelle Kompetenzentwicklung dokumentiert, die individuellen Ziele der Schülerinnen und Schüler festgelegt und die Wege zu ihrer Erreichung beschrieben. Die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts umfasst sowohl individualisierte und kooperative Lernarrangements als auch instruktive und selbst gesteuerte Lernphasen.

Individualisierung

Individualisierte Lernarrangements umfassen die Gesamtheit aller didaktisch-methodischen Maßnahmen, durch die das Lernen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen wird. Alle Schülerinnen und Schüler werden von den Lehrenden entsprechend ihrer Persönlichkeit sowie ihren Lernvoraussetzungen und Potenziale in der Kompetenzentwicklung bestmöglich unterstützt. Das besondere Augenmerk gilt der Schaffung von Lern- und Erfahrungsräumen, in denen unterschiedliche Potenzialen entfaltet werden können. Dies setzt eine Lernumgebung voraus, in der

- die Lernenden ihre individuellen Ziele des Lernens kennen und für sich als bedeutsam ansehen,

- vielfältige Informations- und Beratungsangebote sowie Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade für sie zugänglich sind und
- sie ihre eigenen Lernprozesse und Lernergebnisse überprüfen, um ihre Lernbiografie aktiv und eigenverantwortlich mitzugestalten.

Neben Individualisierung ist Kooperation der zweite Bezugspunkt für die Gestaltung schulischer Lernarrangements. Notwendig ist diese zum einen, weil bestimmte Lerngegenstände eine gemeinsame Erarbeitung nahelegen bzw. erfordern, und zum anderen, weil die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen nur in gemeinsamen Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler möglich ist. Es ist Aufgabe der Schule, die Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler zu sozial verantwortlichen Persönlichkeiten zu unterstützen und durch ein entsprechendes Klassen- und Schulklima gezielt für eine lernförderliche Gruppenentwicklung zu sorgen. Bei der Gestaltung kooperativer Lernarrangements gehen die Lehrenden von der vorhandenen Heterogenität der Lernenden aus und verstehen die vielfältigen Begabungen und Hintergründe als Ressource für kooperative Lernprozesse. Getragen sind diese Lernarrangements durch das Verständnis, dass alle Beteiligten zugleich Lernende wie Lehrende sind.

Kooperation

Bei der Unterrichtsgestaltung sind Lernarrangements notwendig, die eine Eigenverantwortung der Lernenden für ihre Lernprozesse ermöglichen und Gelegenheit geben, Selbststeuerung einzüben. Ferner sind instruktive, d.h. von den Lehrenden gesteuerte, Lernarrangements erforderlich, um die Schülerinnen und Schüler mit Lerngegenständen vertraut zu machen, ihnen Strategien zur Selbststeuerung zu vermitteln und ihnen den Rahmen für selbst gesteuerte Lernprozesse zu setzen.

*Selbststeuerung und
Instruktion*

Der Unterricht in den Fächern und Aufgabengebieten orientiert sich an den Anforderungen, die im jeweiligen Rahmenplan beschrieben werden. Der Rahmenplan legt konkret fest, welche abschlussbezogenen Anforderungen die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten zu erfüllen haben, welche Inhalte in allen Stadteilschulen verbindlich sind und nennt die Kriterien, nach denen Leistungen bewertet werden. Dabei ist zu beachten, dass die in diesem Rahmenplan für die Sekundarstufe I tabellarisch aufgeführten Mindestanforderungen Kompetenzen benennen, die von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden müssen, die den entsprechenden Abschluss erwerben wollen. Die Anforderungen und Inhalte für den Erwerb der Übergangsberechtigung in die Studienstufe der gymnasialen Oberstufe am Ende der Vorstufe (Jahrgangsstufe 11) sind ebenfalls im Rahmenplan dargestellt. Durch die Einführung von Mindestanforderungen werden die Vergleichbarkeit, die Nachhaltigkeit sowie die Anschlussfähigkeit des schulischen Lernens gewährleistet und es wird eine Basis geschaffen, auf die sich die Schulen, Lehrerinnen und Lehrer, die Schülerinnen und Schüler, die Sorgeberechtigten sowie die weiterführenden Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen verlassen können. Der Unterricht ist so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit erhalten, auch höhere und höchste Anforderungen zu erfüllen.

*Orientierung an den
Anforderungen des
Rahmenplans*

Im Unterricht aller Fächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete wird auf sprachliche Richtigkeit geachtet. Die Durchdringung der Fachinhalte ist immer auch eine sprachliche Bewältigung und damit Gelegenheit, die Verständlichkeit der Texte, den präzisen sprachlichen Ausdruck und den richtigen Gebrauch der Fachsprache zu fördern. Fehler müssen in allen schriftlichen Arbeiten zur Lernerfolgskontrolle markiert werden.

*Sprachförderung in allen
Fächern und Lernbereichen*

Im Unterricht aller Fächer und Aufgabengebiete werden bildungssprachliche Kompetenzen systematisch aufgebaut. Die Lehrkräfte berücksichtigen, dass Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht in jedem Fall auf intuitive und automatisierte Sprachkenntnisse zurückgreifen können, und stellen die sprachlichen Mittel und Strategien bereit, damit die Schülerinnen und Schüler erfolgreich am Unterricht teilnehmen können.

Die Schülerinnen und Schüler werden an die besondere Struktur von Fachsprachen und an fachspezifische Textsorten herangeführt. Dabei wird in einem sprachaktivierenden Unterricht bewusst zwischen den verschiedenen Sprachebenen (Alltags-, Bildungs-, Fachsprache) gewechselt.

1.4 Leistungsbewertung und schriftliche Lernerfolgskontrollen

Leistungsbewertung

Leistungsbewertung ist eine pädagogische Aufgabe. Sie gibt den an Schule und Unterricht Beteiligten Aufschluss über Lernerfolge und Lerndefizite.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, ihre Leistungen und Lernfortschritte vor dem Hintergrund der im Unterricht angestrebten Ziele einzuschätzen. Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten Hinweise auf die Effektivität ihres Unterrichts und können den nachfolgenden Unterricht daraufhin differenziert gestalten.

Die Leistungsbewertung fördert in erster Linie die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Reflexion und Steuerung des eigenen Lernfortschritts. Sie berücksichtigt sowohl die Prozesse als auch die Ergebnisse des Lernens.

Die Bewertung der Lernprozesse zielt darauf, dass sich die Schülerinnen und Schüler durch regelmäßige Gespräche über Lernfortschritte und -hindernisse ihrer eigenen Lernwege bewusst werden, sie diese weiterentwickeln sowie unterschiedliche Lösungen reflektieren und selbstständig Entscheidungen treffen. Dadurch wird lebenslanges Lernen angebahnt und die Grundlage für motiviertes, durch Neugier und Interesse geprägtes Handeln gelegt. Fehler und Umwege werden dabei als notwendige Bestandteile von Erfahrungs- und Lernprozessen angesehen.

Die Bewertung der Ergebnisse bezieht sich auf die Produkte, die von den Schülerinnen und Schülern bei der Bearbeitung von Aufgaben und für deren Präsentation erstellt werden.

Die Leistungsbewertung orientiert sich an den fachlichen Anforderungen und überfachlichen Kompetenzen der Rahmenpläne und trifft Aussagen zum Lernstand und zur individuellen Lernentwicklung.

Die Bewertungskriterien müssen den Schülerinnen und Schülern vorab transparent dargestellt werden, damit sie Klarheit über die Leistungsanforderungen haben. An ihrer konkreten Auslegung werden die Schülerinnen und Schüler regelhaft beteiligt.

Schriftliche Lernerfolgskontrollen

Schriftliche Lernerfolgskontrollen dienen sowohl der Überprüfung der Lernerfolge der einzelnen Schülerinnen und Schüler und der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs als auch dem normierten Vergleich des erreichten Lernstands mit dem zu einem bestimmten Zeitpunkt erwarteten Lernstand (Kompetenzen). Im Folgenden werden Arten, Umfang und Zielrichtung schriftlicher Lernerfolgskontrollen sowie deren Korrektur und Bewertung geregelt.

Schriftliche Lernerfolgskontrollen sind:

1. Klassenarbeiten, an denen alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe unter Aufsicht und unter vorher festgelegten Bedingungen teilnehmen,
2. Prüfungsarbeiten, für die Aufgaben, Termine, Bewertungsmaßstäbe und das Korrekturverfahren von der zuständigen Behörde festgesetzt werden,
3. besondere Lernaufgaben, in denen die Schülerinnen und Schüler eine individuelle Aufgabenstellung selbstständig bearbeiten, schriftlich ausarbeiten, präsentieren sowie in einem Kolloquium Fragen zur Aufgabe beantworten; Gemeinschafts- und Gruppenarbeiten sind möglich, wenn der individuelle Anteil feststellbar und einzeln bewertbar ist.

Alle weiteren sich aus der Unterrichtsarbeit ergebenden Lernerfolgskontrollen sind nicht Gegenstand der folgenden Regelungen.

Kompetenzorientierung

Alle schriftlichen Lernerfolgskontrollen beziehen sich auf die in den jeweiligen Rahmenplänen genannten Anforderungen und fordern Transferleistungen ein. Sie überprüfen den individuellen Lernzuwachs und den Lernstand, der entsprechend den Rahmenplanvorgaben zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht sein soll. Sie umfassen alle Verständnisebenen von der Reproduktion bis zur Problemlösung.

In den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in den Fremdsprachen werden pro Schuljahr mindestens vier schriftliche Lernerfolgskontrollen bewertet. In den Jahrgangsstufen, in denen Prüfungsarbeiten zum Erwerb eines Schulabschlusses geschrieben werden, zählen diese Arbeiten als eine der vier schriftlichen Lernerfolgskontrollen. In allen anderen Fächern mit Ausnahme der Fächer Sport, Musik, Bildende Kunst und Theater werden pro Schuljahr mindestens zwei schriftliche Lernerfolgskontrollen bewertet.

Mindestanzahl

Sofern vier schriftliche Lernerfolgskontrollen vorzunehmen sind, können pro Schuljahr zwei davon aus einer besonderen Lernaufgabe bestehen. In den anderen Fächern kann pro Schuljahr eine schriftliche Lernerfolgskontrolle aus einer besonderen Lernaufgabe bestehen.

Schriftliche Lernerfolgskontrollen richten sich in Umfang und Dauer nach Alter und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Die Klassenkonferenz entscheidet zu Beginn eines jeden Halbjahres über die gleichmäßige Verteilung der Klassenarbeiten auf das Halbjahr; die Termine werden nach Abstimmung innerhalb der Jahrgangsstufe festgelegt.

Die in den schriftlichen Lernerfolgskontrollen gestellten Anforderungen und die Bewertungsmaßstäbe werden den Schülerinnen und Schülern mit der Aufgabenstellung durch einen Erwartungshorizont deutlich gemacht. Klassenarbeiten und besondere Lernaufgaben sind so anzulegen, dass die Schülerinnen und Schüler nachweisen können, dass sie die Mindestanforderungen erfüllen. Sie müssen den Schülerinnen und Schülern darüber hinaus Gelegenheit bieten, höhere und höchste Anforderungen zu erfüllen. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen durch den Erwartungshorizont und die Korrekturanmerkungen Hinweise für ihre weitere Arbeit. In den Korrekturanmerkungen werden gute Leistungen sowie individuelle Förderbedarfe explizit hervorgehoben. Schriftliche Lernerfolgskontrollen sind zeitnah zum Zeitpunkt ihrer Durchführung korrigiert und bewertet zurückzugeben.

Korrektur und Bewertung

Hat mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler die Mindestanforderungen nicht erfüllt, so teilt dies die Fachlehrkraft der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer und der Schulleitung mit. Die Schulleitung entscheidet, ob die Arbeit nicht gewertet wird und wiederholt werden muss.

Klausuren sind schriftliche Arbeiten, die von allen Schülerinnen und Schülern einer Klasse oder einer Lerngruppe im Unterricht und unter Aufsicht erbracht werden. Die Aufgabenstellungen sind grundsätzlich für alle gleich.

Klausuren in der Vorstufe

In der Vorstufe werden in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie in der weitergeführten und der neu aufgenommenen Fremdsprache mindestens drei Klausuren pro Schuljahr geschrieben, in allen anderen Fächern (außer Sport) bzw. im Seminar mindestens zwei. In jedem Halbjahr wird mindestens eine Klausur je Fach (außer Sport) bzw. im Seminar geschrieben. Die Arbeitszeit beträgt mindestens eine Unterrichtsstunde (im Fach Deutsch mindestens zwei Unterrichtsstunden).

In der Vorstufe kann maximal eine Präsentationsleistung pro Fach einer Klausur gleichgestellt werden und diese als Leistungsnachweis ersetzen, wenn dies aus Sicht der Lehrkraft für die Unterrichtsarbeit sinnvoll ist.

Für die Präsentationsleistungen als gleichgestellte Leistungen und die Korrektur und Bewertung von Klausuren und Präsentationsleistungen gelten die Bestimmungen des Bildungsplans für die gymnasiale Oberstufe.

Für die Vorstufe gilt, dass an einem Tag nicht mehr als eine Klausur oder eine gleichgestellte Leistung und in einer Woche nicht mehr als zwei Klausuren und eine gleichgestellte Leistung geschrieben werden sollen. Die Klausurtermine sind den Schülerinnen und Schülern zu Beginn des Halbjahrs bekannt zu geben.

2 Kompetenzen und ihr Erwerb im Fach Geographie

Beitrag des Faches zur Bildung

Im Fach Geographie beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit räumlichen Strukturen und Prozessen auf der Erde. Ziel ist, dass sie die Erde als Lebensgrundlage des Menschen in ihrer Einzigartigkeit, Vielfalt und Verletzlichkeit begreifen und verantwortungsbewusst mit ihr umgehen. An lokalen, regionalen und globalen Raumbeispielen zeigt das Fach Geographie sowohl die gestaltende, raumprägende Wirkung der Naturkräfte als auch die Einflüsse des Menschen auf. Damit ist es zum einen das einzige Unterrichtsfach, das sich zentral mit der Kategorie „Raum“ beschäftigt, zum anderen verbindet es natur- und gesellschaftswissenschaftliches Wissen und ist somit das Brückenfach zwischen diesen Aufgabenfeldern.

Räume kann man unter verschiedenen Blickwinkeln analysieren. Jede Perspektive bietet eine besondere Sicht auf die Welt. Durch diese Fenster der Weltbeobachtung kann man unterschiedliche Aspekte von Raum betrachten. Dabei ist es wichtig, sich bewusst zu machen, wie man auf den Raum schaut, welche erkenntnistheoretische Brille man aufsetzt. So kann man „Raum“ objektiv oder subjektiv betrachten.

Objektive Raumperspektiven:

- Der Raum als „Container“
„Räume“ werden im realistischen Sinne als „Container“ aufgefasst, in denen bestimmte Sachverhalte der physisch-materiellen Welt enthalten sind. In diesem Sinne werden „Räume“ als Wirkungsgefüge natürlicher und anthropogener Faktoren verstanden, als das Ergebnis von Prozessen, die die Landschaft gestaltet haben, oder als Prozessfeld menschlicher Tätigkeiten.
- Der Raum als Raumstrukturforschung
„Räume“ werden als Systeme von Lagebeziehungen materieller Objekte betrachtet, wobei der Akzent der Fragestellung besonders auf der Bedeutung von Standorten, Lagerrelationen und Distanzen für die Schaffung gesellschaftlicher Wirklichkeit liegt.

Subjektive Raumperspektiven:

- Der Raum der Wahrnehmungsgeographie
„Räume“ werden als Kategorie der Sinneswahrnehmung und damit als „Anschauungsformen“ gesehen, mit deren Hilfe Individuen und Institutionen ihre Wahrnehmungen einordnen und so Welt in ihren Handlungen „räumlich“ differenzieren.
- Der Raum als Element von Kommunikation und Handlung
„Räume“ werden in der Perspektive ihrer sozialen, technischen und gesellschaftlichen Konstruiertheit aufgefasst, indem danach gefragt wird, wer unter welchen Bedingungen und aus welchen Interessen wie über bestimmte Räume kommuniziert und sie durch alltägliches Handeln fortlaufend produziert und reproduziert.

Die Entscheidung für die Raumperspektiven ist abhängig von der leitenden Fragestellung. Dabei kann eine einzige Raumperspektive in der Unterrichtseinheit zur Anwendung kommen. Je nach Fragestellung ist es sinnvoll verschiedene Raumperspektiven miteinander zu verbinden. Anzustreben ist, diese Raumperspektiven nicht nur als Planungsinstrument des Lehrers, sondern auch als mehrperspektivisches Blicken auf die Welt den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen.

Der Raum ist sowohl Existenzgrundlage als auch Ergebnis gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Handelns. Leitziele des Geographieunterrichts sind demnach die Einsicht in die Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde und eine darauf aufbauende raumbezogene Handlungskompetenz.

Ausgehend von lebensnahen Lernsituationen erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler die Kompetenz, sich mit zunehmend fachlichen Verfahren und Methoden Informationen zu erschließen, die sie zur Bewältigung konkreter Situationen benötigen, sie zu verarbeiten und mit anderen Informationen zu verknüpfen. Sie erkennen Gegensätze und Konflikte, die sich

aus unterschiedlichen Raumannsprüchen entwickeln, formulieren Lösungsansätze und zeigen Alternativen auf.

Der Geographieunterricht eröffnet einen Raum für Reflexion sowohl über das Gewordensein der eigenen Gegenwart als auch über die offene Zukunft. Schülerinnen und Schüler erkennen die politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen menschlichen Handelns sowie die Verantwortung bei der Gestaltung von Zukunft. Die Beschäftigung mit anderen Gesellschaften und Kulturen in anderen Zeiten oder Räumen lässt deren Eigenart und Eigenwert deutlich werden und leistet so einen Beitrag zur interkulturellen Bildung. Kontroverse Wertvorstellungen, Interessen und Zukunftsvorstellungen werden als Grundelemente des sozialen Zusammenlebens deutlich und zeigen die Notwendigkeit gesellschaftlicher und politisch-institutioneller Regelungen.

Damit fördert der Geographieunterricht in besonderem Maße mehrperspektivisches, systematisches und problemlösendes Denken. Auf diese Weise leistet das Fach Geographie einen Beitrag dazu, dass jüngere Menschen als politisch aktive Staatsbürger an raumwirksamen Entscheidungsprozessen sowohl im Heimatraum als auch darüber hinaus verantwortungsbewusst teilnehmen können.

Ziel des Unterrichts im Fach Geographie ist Mündigkeit, hier verstanden als die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen und verantwortlich und reflektiert am gesellschaftlichen und politischen Leben teilzunehmen. Darüber hinaus erarbeiten sie sich elementare Ordnungsstrukturen, um weiteres geographisches und allgemein gesellschaftswissenschaftliches Wissen, das sie im Laufe des lebenslangen Lernens erwerben werden, gedanklich einzusortieren und Orientierung zu gewinnen.

Als Integrationsfach gesellschaftlicher und naturwissenschaftlicher Sichtweisen leistet die Geographie einen entscheidenden Beitrag zur Umwelterziehung, wobei vor allem die Konzeption einer nachhaltigen Entwicklung von Räumen, Ökonomien und Gesellschaften thematisiert wird.

Mit den Inhalten der Physischen Geographie, Kultur-, Wirtschafts- und Siedlungsgeographie werden Kenntnisse aus anderen Geowissenschaften wie Geologie, Meteorologie oder Ozeanografie vermittelt. Ein so verstandener Geographieunterricht leistet einen Beitrag zur vertieften Allgemeinbildung, zur Studierfähigkeit und zur Persönlichkeitsbildung.

2.1 Überfachliche Kompetenzen

In der Schule erwerben Schülerinnen und Schüler sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen. Während die fachlichen Kompetenzen vor allem im jeweiligen Unterrichtsfach, aber auch im fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht vermittelt werden, ist die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen gemeinsame Aufgabe und Ziel aller Unterrichtsfächer sowie des gesamten Schullebens. Die Schülerinnen und Schüler sollen überfachliche Kompetenzen in drei Bereichen erwerben:

- Im Bereich **Selbstkonzept und Motivation** stehen die Wahrnehmung der eigenen Person und die motivationale Einstellung im Mittelpunkt. So sollen Schülerinnen und Schüler insbesondere Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln, aber auch lernen, selbstkritisch zu sein. Ebenso sollen sie lernen, eigene Meinungen zu vertreten sowie sich eigene Ziele zu setzen und zu verfolgen.
- Bei den **sozialen Kompetenzen** steht der angemessene Umgang mit anderen im Mittelpunkt, darunter die Fähigkeiten, zu kommunizieren, zu kooperieren, Rücksicht zu nehmen und Hilfe zu leisten sowie sich in Konflikten angemessen zu verhalten.
- Bei den **lernmethodischen Kompetenzen** stehen die Fähigkeit zum systematischen, zielgerichteten Lernen sowie die Nutzung von Strategien und Medien zur Beschaffung und Darstellung von Informationen im Mittelpunkt.

Die in der nachfolgenden Tabelle genannten überfachlichen Kompetenzen sind jahrgangsübergreifend zu verstehen, d.h. sie werden anders als die fachlichen Kompetenzen in den Rahmenplänen nicht für Jahrgangsstufen differenziert ausgewiesen. Die altersgemäße Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in den drei genannten Bereichen wird von den Lehrkräften kontinuierlich begleitet und gefördert. Die überfachlichen Kompetenzen sind bei der Erarbeitung des schulinternen Curriculums zu berücksichtigen.

Selbstkompetenzen (Selbstkonzept und Motivation)	Sozial-kommunikative Kompetenzen	Lernmethodische Kompetenzen
Die Schülerin bzw. der Schüler...		
... hat Zutrauen zu sich und dem eigenen Handeln,	... übernimmt Verantwortung für sich und für andere,	... beschäftigt sich konzentriert mit einer Sache,
... traut sich zu, gestellte / schulische Anforderungen bewältigen zu können,	... arbeitet in Gruppen kooperativ,	... merkt sich Neues und erinnert Gelerntes,
... schätzt eigene Fähigkeiten realistisch ein,	... hält vereinbarte Regeln ein,	... erfasst und stellt Zusammenhänge her,
... entwickelt eine eigene Meinung, trifft Entscheidungen und vertritt diese gegenüber anderen,	... verhält sich in Konflikten angemessen,	... hat kreative Ideen,
... zeigt Eigeninitiative und Engagement,	... beteiligt sich an Gesprächen und geht angemessen auf Gesprächspartner ein,	... arbeitet und lernt selbstständig und gründlich,
... zeigt Neugier und Interesse, Neues zu lernen,	... versetzt sich in andere hinein, nimmt Rücksicht, hilft anderen,	... wendet Lernstrategien an, plant und reflektiert Lernprozesse,
... ist beharrlich und ausdauernd,	... geht mit eigenen Gefühlen, Kritik und Misserfolg angemessen um,	... entnimmt Informationen aus Medien, wählt sie kritisch aus,
... ist motiviert, etwas zu schaffen oder zu leisten und zielstrebig.	... geht mit widersprüchlichen Informationen angemessen um und zeigt Toleranz und Respekt gegenüber anderen.	... integriert Informationen und Ergebnisse, bereitet sie auf und stellt sie dar.

2.2 Bildungssprachliche Kompetenzen

Bildungssprache

Lehren und Lernen findet im Medium der Sprache statt. Ein planvoller Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen schafft für alle Schülerinnen und Schüler die Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen. Bildungssprache unterscheidet sich von der Alltagssprache durch einen stärkeren Bezug zur geschriebenen Sprache. Während alltagssprachliche Äußerungen auf die konkrete Kommunikationssituation Bezug nehmen können, sind bildungssprachliche Äußerungen durch eine raum-zeitliche Distanz geprägt. Bildungssprache ist gekennzeichnet durch komplexere Strukturen, ein höheres Maß an Informationsdichte und einen differenzierteren Wortschatz, der auch fachsprachliches Vokabular einbezieht.

Aufgabe aller Fächer

Bildungssprachliche Kompetenzen werden in der von Alltagssprache dominierten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nicht automatisch erworben, sondern ihr Aufbau ist Aufgabe aller Fächer, nicht nur des Deutschunterrichts. Jeder Unterricht orientiert sich am lebensweltlichen Spracherwerb der Schülerinnen und Schüler und setzt an den individuellen Sprachvoraussetzungen an. Die Schülerinnen und Schüler werden an die besonderen Anforderungen der Unterrichtskommunikation herangeführt. Um sprachliche Handlungen (wie z.B. „Erklären“ oder „Argumentieren“) verständlich und präzise ausführen zu können, erlernen Schülerinnen und Schüler Begriffe, Wortbildungen und syntaktische Strukturen, die zur Bildungssprache gehören. Differenzen zwischen Bildungs- und Alltagssprachgebrauch werden immer wieder thematisiert.

Die Schülerinnen und Schüler werden an die besondere Struktur von Fachsprachen herangeführt, sodass sie erfolgreich am Unterricht teilnehmen können. Fachsprachen weisen verschiedene Merkmale auf, die in der Alltagssprache nicht üblich sind, aber in Fachtexten gehäuft auftreten (u. a. Fachwortschatz, Nominalstil, unpersönliche Konstruktionen, fachspezifische Textsorten). Um eine konstruktive Lernhaltung zum Fach und zum Erwerb der Fachsprache zu fördern, wird Gelegenheit zur Aneignung des grundlegenden Fachwortschatzes, fachspezifischer Wortbildungsmuster, Satz schemata und Argumentationsmuster gegeben. Dazu ist es notwendig, das sprachliche und inhaltliche Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren, Texte und Aufgabenstellung zu entlasten, auf den Strukturwortschatz (z. B. Konjunktionen, Präpositionen, Proformen) zu fokussieren, Sprachebenen bewusst zu wechseln (von der Fachsprache zur Alltagssprache), fachspezifische Textsorten einzuüben und den Gebrauch von Wörterbüchern zuzulassen.

Fachsprachen

Die Lehrkräfte akzeptieren, dass sich die deutsche Sprache der Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung befindet, und eröffnen ihnen Zugänge zu Prozessen aktiver Sprachaneignung. Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, können nicht in jedem Fall auf intuitive und automatisierte Sprachkenntnisse zurückgreifen.

Deutsch als Zweitsprache

Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch werden auch danach bewertet, wie sie mit dem eigenen Sprachlernprozess umgehen. Die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung des eigenen Lernprozesses und des Sprachstandes, das Anwenden von eingeführten Lernstrategien, das Aufgreifen von sprachlichen Vorbildern und das Annehmen von Korrekturen sind die Beurteilungskriterien.

Bewertung des Lernprozesses

Für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, sind die für alle Schülerinnen und Schüler geltenden Anforderungen verbindlich. Auch die von ihnen erbrachten Leistungen werden nach den geltenden Beurteilungskriterien bewertet.

Vergleichbarkeit

2.3 Fachliche Kompetenzen: Die Kompetenzbereiche

Zielsetzung des Geographieunterrichts ist die Entwicklung raumverantwortlichen Handelns. Diese realisiert sich über folgende, eng miteinander verflochtene Kompetenzbereiche:

- Orientierung im Raum,
- Analyse eines Raums,
- Bewertung eines Raums,
- Verhalten und Verantwortung im Raum.

Der Kompetenzbereich „Orientierung im Raum“ umfasst Fähigkeiten und Fertigkeiten, sich mittels räumlich-topographischen Wissens auf lokaler, regionaler und globaler Ebene zu orientieren, sie zu gliedern und reflektiert wahrzunehmen. Die Orientierungskompetenz beschränkt sich dabei nicht nur auf ein grundlegendes topographisches Orientierungswissen auf verschiedenen Maßstabsebenen und die Kenntnis verschiedener räumlicher Orientierungs- und Ordnungssysteme, sondern umfasst ebenso die Fähigkeit zur Einordnung der geographischen Sachverhalte in räumliche Ordnungssysteme sowie die Anwendung alltagsrelevanter Fähigkeiten. Darüber hinaus umfasst dieser Kompetenzbereich die Fähigkeit, Raumwahrnehmungen als subjektive Raumdarstellungen zu erfassen und sie auch so präsentieren zu können.

Orientierung im Raum

Teilkompetenzen des Kompetenzbereichs „Orientierung im Raum“ sind:

Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft

- räumliche Orientierungsraster zu nutzen,
- geographische Objekte und Sachverhalte in räumliche Ordnungssysteme einzuordnen,
- mit Karten umzugehen,
- sich in Realräumen zu orientieren,
- über Raumwahrnehmungen und Raumkonstruktionen zu reflektieren.

Analyse eines Raums

Der Kompetenzbereich „Analyse eines Raums“ umfasst die Fähig- und Fertigkeit, Räume unterschiedlicher Ausstattung und räumlicher Dimension als natur- und humangeographische Systeme zu erfassen und deren bisherige sowie zukünftige Entwicklungen und Problemstellungen zu untersuchen. Dies geschieht, indem zielgenau geowissenschaftlich relevante Informationen im Realraum sowie aus Medien gewonnen werden, um so Strukturen, Funktionen und Prozesse zu analysieren und zur Erkenntnisgewinnung in der Geographie beizutragen. Dabei gelingt es, Regelmäßigkeiten sowie individuelle Unterschiede von Räumen zu erkennen und den Transfer auf andere Räume vorzunehmen.

Teilkompetenzen des Kompetenzbereichs „Analyse eines Raums“ sind:

Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft

- Informationen zur Behandlung von geographischen Fragestellungen mithilfe relevanter Informationsquellen, -formen und -strategien zu gewinnen und auszuwerten.
- methodische Schritte zur geographischen Erkenntnisgewinnung zu beschreiben und begründet anzuwenden.
- Räume unterschiedlicher Art und Größe als natur- oder humangeographische Systeme zu erfassen.
- Mensch-Umwelt-Beziehungen in Räumen unterschiedlicher Art und Größe zu analysieren.
- individuelle Räume unterschiedlicher Art und Größe unter bestimmter Fragestellung zu analysieren.

Bewertung eines Raums

Der Kompetenzbereich „Bewertung eines Raums“ umfasst die Fähig- und Fertigkeit, raumbezogene Situationen, Sachverhalte, Entwicklungen und Probleme unter Anwendung geo- und sozialwissenschaftlicher Kenntnisse und Kriterien zu beurteilen, indem unter Beachtung unterschiedlicher Größen- und Lageverhältnisse Entstehung und Entwicklungspotenzial von Natur- und Kulturlandschaften reflektiert werden. Dies geschieht, indem verschiedene Informationsquellen bezüglich ihres Erklärungswerts beurteilt und unterschiedliche Interessen von Akteuren aufgedeckt werden. Dabei gelingt es, sich mit der Tragweite und gesellschaftlichen Bedeutung geowissenschaftlicher Erkenntnisse an ausgewählten Raumbeispielen auseinanderzusetzen und auf dem Hintergrund subjektiver Präferenzen zu fachlich begründeten Werturteilen zu gelangen, die sich an den allgemeinen Menschenrechten und dem Leitbild der Nachhaltigkeit ausrichten.

Teilkompetenzen des Kompetenzbereiches „Bewertung eines Raumes“ sind:

Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft

- ausgewählte Situationen und Sachverhalte im Raum unter Anwendung geographischer Kenntnisse zu beurteilen.
- ausgewählte geographisch relevante Informationen aus Medien kriteriengestützt zu beurteilen.
- ausgewählte geographische Erkenntnisse und Sichtweisen hinsichtlich ihrer Bedeutung und Auswirkungen für die Gesellschaft zu beurteilen.
- ausgewählte geographisch relevante Sachverhalte und Prozesse unter Einbeziehung fachbasierter und fachübergreifender Werte und Normen zu bewerten.

Verhalten und Verantwortung im Raum

Der Kompetenzbereich „Verhalten und Verantwortung im Raum“ umfasst Fähigkeiten, Fertigkeiten und die Bereitschaft an der Gestaltung der gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswirklichkeit verantwortungsbewusst teilzunehmen. Raumverantwortung als Handlungskompetenz verlangt von den Schülerinnen und Schülern also die Bereitschaft, Mitverantwortung für die Bewahrung der Lebensgrundlagen zukünftiger Generationen zu übernehmen. Durch simulatives oder reales Handeln werden unterschiedliche Handlungsmuster erprobt. Dabei werden Kenntnisse erworben, um auf verschiedenen Handlungsfeldern natur- und sozialraumgerecht handeln zu können. Ein solches Handlungsrepertoire ist für eine verantwortungsbewusste Mitwirkung bei der Entwicklung, Gestaltung und Bewahrung von Räumen Voraussetzung.

Teilkompetenzen des Kompetenzbereiches „Verhalten und Verantwortung im Raum“ sind:

Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft

- Kenntnisse über handlungsrelevante Informationen und Strategien (z. B. Theorien zur Erklärung von Unterentwicklung, Entwicklungspolitik auf verschiedenen Ebenen) zu erlangen und anzuwenden.
- Motivation und Interesse für geographische / geowissenschaftliche Handlungsfelder zu entwickeln und konkret in geographisch / geowissenschaftlich relevanten Situationen (Informationshandeln, Alltagshandeln) verantwortungsbewusst zu handeln.
- kritisch über eigene und fremde Handlungen hinsichtlich ihrer natur- und sozialräumlichen Auswirkungen zu reflektieren.

2.4 Didaktische Grundsätze: Zum Kompetenzerwerb im Fach Geographie

Der Unterricht im Fach Geographie ist kompetenzorientiert, das heißt, er zielt nicht auf die Ansammlung möglichst breiten Vorratswissens, sondern auf Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und die Bereitschaft, sich konkreten Anforderungssituationen zu stellen und konkrete Probleme zu bewältigen. Schülerinnen und Schüler sind kompetent, wenn sie zur Bewältigung von Anforderungssituationen

Kompetenzorientierung

- auf vorhandenes Wissen zurückgreifen,
- die Fähigkeit besitzen, sich erforderliches Wissen zu beschaffen,
- zentrale Zusammenhänge des jeweiligen Sach- bzw. Handlungsbereichs erkennen,
- angemessene Handlungsschritte durchdenken und planen,
- Lösungsmöglichkeiten kreativ erproben,
- angemessene Handlungsentscheidungen treffen,
- beim Handeln verfügbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einsetzen,
- das Ergebnis des eigenen Handelns an angemessenen Kriterien überprüfen.

Der Kompetenzerwerb beginnt bereits vor der Einschulung, setzt sich in der Schule in fachlicher und überfachlicher Ausprägung fort und wird in der Berufsausbildung, im Studium und im beruflichen Leben weitergeführt. Im Unterricht im Fach Geographie erfolgt der Aufbau von Kompetenzen systematisch und kumulativ; Wissen und Können werden gleichermaßen berücksichtigt. Wissen, das nicht aktuell und in verschiedenen Kontexten genutzt wird, bleibt „träges“, an spezifische Lernkontexte gebundenes Wissen. Die Anwendung des Gelernten auf neue Themen, die Verankerung des Neuen im schon Bekannten und Gekonnten, der Erwerb und die Nutzung von Lernstrategien und die Kontrolle des eigenen Lernprozesses spielen beim Kompetenzerwerb daher eine wichtige Rolle.

Lernstrategien wie Organisieren, Wiedergabe von Gelerntem (Memorieren) und Verknüpfung des Neuen mit bekanntem Wissen (Elaborieren) sind in der Regel fachspezifisch lehr- und lernbar und tragen dazu bei, dass Lernprozesse bewusst gestaltet werden können. Planung, Kontrolle und Reflexion des Lernprozesses ermöglichen die Einsicht, was, wie und wie gut gelernt wurde. Beim Kompetenzerwerb ist daher von herausgehobener Bedeutung, dass die Schülerinnen und Schüler fähig werden, Gelerntes auf neue Themen anzuwenden, das Neue im schon Bekannten und Gekonnten zu verankern, Lernstrategien zu erwerben und zu nutzen und dadurch die Kontrolle über den eigenen Lernprozess zu behalten.

Durch die Beschäftigung mit räumlichen Strukturen und Prozessen in Teilräumen der Erde erwerben die Schülerinnen und Schüler geographische Kompetenzen, die sie zu einer raumbezogenen Handlungsfähigkeit befähigen. Darüber hinaus erwerben die Schülerinnen und Schü-

ler Kompetenzen durch die Auseinandersetzung mit vielfältigen Formen und Erscheinungen des Zusammenlebens von Menschen in Gegenwart und Zukunft, die dazu beitragen, dass sie Verantwortung für das eigene Leben übernehmen und verantwortlich und reflektiert am gesellschaftlichen und politischen Leben teilnehmen können.

Dieser Kompetenzerwerb setzt eine Strukturierung des Unterrichts voraus, die den Schülerinnen und Schülern Raum schafft, sich die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen und diese einzuüben. Folgende Grundsätze, die in einem wechselseitig regulativen Verhältnis zueinander stehen, sind bei der Gestaltung eines kompetenzorientierten Geographieunterrichts zu berücksichtigen:

Lebensweltbezug

Der Geographieunterricht knüpft bei der Auswahl und Gestaltung von Unterrichtsvorhaben altersangemessen an die vielfältigen Lebens- und Erfahrungswelten der Schülerinnen und Schüler an. Er berücksichtigt die jeweiligen unterschiedlichen Zugangs- und Betrachtungsweisen von Schülerinnen und Schülern und Aspekte der unterschiedlichen ethnischen, kulturellen, sozialen und religiösen Herkunft. Der Unterricht unterstützt die Aufmerksamkeit und Offenheit für diese Unterschiede und die Bereitschaft und Fähigkeit zum Wechsel der Perspektive. Durch anregende Problemstellungen im Unterricht, Realbegegnungen an außerschulischen Lernorten und den Kontakt mit Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen sowie durch Planspiele und Simulationen werden auch Gegenstände in den Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler gerückt, die ihrer Lebenswelt bisher fremd waren.

Problem- und Fallorientierung

Im Geographieunterricht werden geographische Fragestellungen und Probleme an lebensnahen Fallbeispielen erarbeitet und um räumliche Vergleiche ergänzt. Durch die wiederholte Analyse von Fallbeispielen erwerben die Schülerinnen und Schüler einerseits Handlungswissen, das sie zur Lösung und Bewältigung konkreter Probleme anwenden können. Andererseits erarbeiten sie sich ein geordnetes und systematisches Orientierungswissen, das als kategorialer Rahmen für spätere Situationen abrufbar ist. Sie gelangen so zu einem grundlegenden und transferfähigen Verständnis und zu Beständen von „intelligentem“, anschlussfähigem Wissen.

Für die Umsetzung der verbindlichen Unterrichtsinhalte werden Probleme und Untersuchungs-räume gewählt, deren Analyse zum Verständnis von Zusammenhängen zwischen natürlichen Bedingungen und anthropogenen Eingriffen führt und Kontroversen offenlegt. Die natürlichen und gesellschaftspolitischen Ursachen, die diese Kontroversen prägen, können so erarbeitet werden und führen die Schülerinnen und Schüler gemäß dem jeweiligen Lernstand zu eigenständigen Werturteilen. Die gewählten Raumbeispiele reichen von der lokalen bis zur globalen Ebene. Besonders hohen Stellenwert haben aktuelle Kontroversen über Fragen des räumlichen Nutzungswandels.

Das Leitprinzip der Problem- und Fallanalyse wird ergänzt durch orientierendes und informierendes Lernen in Form überblicksartiger und deduktiver Lehr- und Lernformen.

Fähigkeit im Umgang mit Medien

Geographie ist ein methoden- und medienintensives Fach. Die Schülerinnen und Schüler machen sich mit einer Vielzahl fachspezifischer Medien vertraut. Einen besonderen Stellenwert als Grundlage für die Orientierungsfähigkeit erhält der Erwerb kartografischer Fähigkeiten, die sich u. a. in der Beschreibung und Auswertung von topografischen und thematischen Karten mit unterschiedlichen Maßstäben sowie der Anfertigung von Kartenskizzen und einfachen Feldkartierungen zeigen. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit unterschiedlichen Diagrammen und Tabellen, mit Sachtexten und mit Filmen.

Lernen mit digitalen Medien

Im Fach Geographie werden digitale Medien sowohl zur Erkenntnisgewinnung als auch zur Dokumentation von Lernprozessen sowie zur Gestaltung und Präsentation von Arbeits- und Lernergebnissen genutzt. In einem systematisch aufgebauten Lernprozess lernen die Schülerinnen und Schüler, gezielt Information im Internet zu recherchieren, diese geeignet zu filtern und bzgl. der Relevanz für ihre Fragestellungen einzuschätzen. Elektronische Informations- und Kommunikationstechniken werden im Geographieunterricht auch zur Kommunikation mit inner- und außerschulischen Partnern genutzt.

Menschen lernen durch eigenes Tun. Sie suchen Informationen, wählen sie aus, verknüpfen sie und gleichen das so gewonnene neue Wissen mit ihren bestehenden Konzepten ab. Lernen erfordert mithin immer eigene Aktivitäten der Lernenden. Der Unterricht im Fach Geographie ist daher handlungsorientiert.

*Handlungsorientierung
und entdeckend-forschendes
Lernen*

Beim handlungsorientierten Unterricht stehen die Schülerinnen und Schüler als Lernende im Mittelpunkt, sie werden als lernende Individuen beachtet und zum selbstständigen Handeln angeregt. Ein zeitgemäßer Geographieunterricht bietet hinreichend Ansatzpunkte zur Umsetzung handlungsorientierten Unterrichts.

Handlungsorientierung bedeutet:

- Die Schülerinnen und Schüler werden mit komplexen, sinnvollen Problemstellungen und Situationen konfrontiert, damit ein Bewusstsein für Komplexität erworben werden kann.
- Der Unterricht knüpft an Interessen, Vorwissen und Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler an. Sie erhalten die Möglichkeit, ihre Interessen, ihr Vorwissen und ihre Alltagserfahrungen für die Lösung von komplexen Problemen zu nutzen.
- Die Schülerinnen und Schüler lernen durch handlungsorientierten Unterricht über eigene Erfahrungen, erarbeiten Lösungen selbst. Damit wird zugleich ein Beitrag zum „entdeckenden Lernen“ geleistet.
- Im handlungsorientierten Unterricht übernehmen die Schülerinnen und Schüler selbst bzw. kooperativ die Planung, Ausführung und Kontrolle ihres Lernprozesses.
- Im handlungsorientierten Unterricht wird den Schülerinnen und Schülern der Sinn des Lernangebots deutlich, sie haben teil an der Planung und Auswertung des Unterrichts.
- Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihr Lernen und Handeln im Unterricht selbstkritisch und entwickeln so ihre methodische Kompetenz weiter. Sie lernen eigenständig zu kontrollieren, inwieweit sie ihre Arbeitsziele erreicht haben.

Neben den in der Sekundarstufe I notwendigen Lehrgangs- und Trainingsphasen werden Arbeits- und Sozialformen gewählt, die den Schülerinnen und Schülern im Zuge der angestrebten stärkeren Individualisierung von Unterricht eigene Entscheidungsspielräume und Verantwortung einräumen und sie darin unterstützen, sich in selbst regulierten Lernprozessen mit dem Lerngegenstand und den eigenen Lernstrategien aktiv und reflektierend auseinanderzusetzen. Handlungsorientierte Arbeitsformen, die das produktorientierte und schüleraktive Gestalten von Lernprozessen und Formen der Präsentation von Arbeitsergebnissen stützen, werden besonders gefördert.

Der Unterricht im Fach Geographie fördert in solchen individualisierenden Lernphasen die Arbeiten an selbst entwickelten Forschungsfragen, die unterschiedliche Zugriffe, Lösungen und Gestaltungsmittel erlauben. Dafür bieten sich unter anderem Erkundungen, Exkursionen, Expertenbefragungen, Feldbeobachtungen, Experimente, computergesteuerte Simulationen oder Planspiele an. Die Ergebnisse werden in (schul-)öffentlichkeitsbezogene Produkte umgesetzt. Diese Lernform bedarf sorgfältiger fachlicher und fachdidaktischer Strukturierung und ist auf Sachverhalte auszurichten, die für die Kompetenzbereiche „Bewertung eines Raumes“ und „Verhalten und Verantwortung im Raum“ sowie die gewissenhafte Selbstreflexion von Jugendlichen bedeutsam sind.

Die Schülerinnen und Schüler werden zur Teilnahme an Wettbewerben ermutigt. Schülerwettbewerbe, wie z. B. „Schüler experimentieren“ und „Jugend forscht“ geben interessierten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, im Rahmen des Unterrichts forschendes Lernen zu vertiefen und weiterzuentwickeln.

Schülerwettbewerbe

Im Verlauf der Sekundarstufe I führen fächerübergreifende Aspekte zu einer zunehmenden Verzahnung des Geographieunterrichts mit den Unterrichtsinhalten anderer Fächer: Der Unterricht greift in anderen Fächern erarbeitete inhaltliche und methodische Kompetenzen so auf, dass die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler im Geographieunterricht gefördert und die

*Fächerübergreifender
und fächerverbindender
Unterricht*

Anwendbarkeit des in anderen Fächern Gelernten erfahrbar wird, andererseits bringt er spezifische Aspekte des eigenen Faches in übergeordnete natur- und gesellschaftswissenschaftliche Fragestellungen ein.

Sprachbewusstheit

Gesellschaftliche Mündigkeit wird stets auch im Medium der Sprache erworben. Dies stellt auch muttersprachliche Schülerinnen und Schüler vor erhebliche Anforderungen, umso mehr solche, für die Deutsch die Zweitsprache ist. Die Schülerinnen und Schüler schulen ihre Lesekompetenz in der Auseinandersetzung mit kontinuierlichen und diskontinuierlichen Textquellen, die aus zeitlich, räumlich und gesellschaftlich fremden Sprachumgebungen stammen können; die Arbeit mit Sachtexten ist meist die Erstbegegnung mit der sozialwissenschaftlichen Fachsprache und ihren abstrakten Begriffen. Vielfältige und zunehmend anspruchsvolle Texte werden von den Schülerinnen und Schülern in die eigene Sprache übersetzt, die gleichwohl stets angemessen bleiben muss. Diese Übersetzungsarbeit und die damit verbundene Reflexion der verschiedenen Sprachebenen und Textsorten fördert die Sprachbewusstheit der Schülerinnen und Schüler. Auch in den geregelten Diskussionen, in denen sie ihre unterschiedlichen Deutungen und Wertungen begründen, verteidigen und gegebenenfalls revidieren, schulen sie ihre sprachlichen Kompetenzen. Aufgabe der Lehrkraft ist hier die Beobachtung der Schüleräußerungen auch auf sprachliche Richtigkeit hin, um korrigierend eingreifen oder individuelle Hilfen und Sprachfördermaßnahmen einleiten zu können.

Geschlechtersensibler Unterricht

Der Unterricht im Fach Geographie berücksichtigt die unterschiedlichen Zugangs- und Betrachtungsweisen, die sich aufgrund der verschiedenen ethnischen, religiösen, kulturellen und sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler ergeben können. Dies gilt insbesondere für geschlechtsbedingte Unterschiede. Die verschiedenen Perspektiven und Interessen von Mädchen und Jungen werden gleichermaßen in den Unterricht einbezogen: So werden sowohl männliche als auch weibliche Lebensentwürfe und Lebensweisen thematisiert, die Gleichberechtigung der Geschlechter wird explizit in den Blick genommen. Neben den unterschiedlichen Interessen und thematischen Vorlieben von Jungen und Mädchen berücksichtigt der Unterricht auch ihre verschiedenen Stärken bei der Textarbeit und der Argumentation. Er macht diese Unterschiede bewusst, wirkt kompensatorisch und befähigt zu einem Wechsel der Perspektive.

3 Anforderungen und Inhalte im Fach Geographie

3.1 Anforderungen

Die auf den folgenden Seiten tabellarisch aufgeführten Mindestanforderungen benennen Kompetenzen, die von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden müssen. Sie entsprechen der Note „ausreichend“. Der Unterricht ist so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit erhalten, auch höhere und höchste Anforderungen zu erfüllen.

Ende Jahrgangsstufe 6

Kompetenzbereich Orientierung im Raum

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Erhöhte Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6
Die Schülerinnen und Schüler	
<ul style="list-style-type: none"> • verfügen auf regionaler, nationaler und europäischer Ebene über ein Orientierungswissen (z. B. Gliederung Deutschlands, Großlandschaften Europas), 	<ul style="list-style-type: none"> • wenden auf regionaler, nationaler und europäischer Ebene ihr Orientierungswissen (z. B. Gliederung Deutschlands, Großlandschaften Europas) an,
<ul style="list-style-type: none"> • kennen grundlegende räumliche Orientierungsraster (z. B. Gradnetz, Klimazonen), 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Lage geographischer Objekte in Bezug auf räumliche Orientierungsraster (z. B. Lage im Gradnetz, Klimazonen),
<ul style="list-style-type: none"> • fertigen topografische Übersichtsskizzen des Nahraumes an, 	<ul style="list-style-type: none"> • fertigen topografische Übersichtsskizzen und einfache Karten des Nahraumes an,
<ul style="list-style-type: none"> • nennen Grundelemente einer Karte (z. B. Grundrissdarstellung, Generalisierung, Maßstab), 	<ul style="list-style-type: none"> • nennen Grundelemente einer Karte (z. B. Grundrissdarstellung, Generalisierung, Maßstab) und beschreiben den Entstehungsprozess einer Karte,
<ul style="list-style-type: none"> • lesen einfache topografische, physische, thematische und andere alltagsübliche Karten, 	<ul style="list-style-type: none"> • werten einfache topografische, physische, thematische und andere alltagsübliche Karten ansatzweise aus,
<ul style="list-style-type: none"> • erkennen, dass kartografische Darstellungen von Räumen immer nur eine Annäherung an die Wirklichkeit sind, 	
<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden zwischen objektiver und subjektiver Raumwahrnehmung, 	
<ul style="list-style-type: none"> • finden überwiegend selbstständig topografische Objekte in geographischen Kartenwerken (z. B. Atlas, Stadtplan), 	<ul style="list-style-type: none"> • finden topografische Objekte in geographischen Kartenwerken (z. B. Atlas, Stadtplan),
<ul style="list-style-type: none"> • führen unter Anleitung einfache Kartierungen durch, 	<ul style="list-style-type: none"> • führen einfache Kartierungen durch,
<ul style="list-style-type: none"> • orientieren sich in Gruppen mithilfe von einfachen Karten im Nahraum, 	<ul style="list-style-type: none"> • orientieren sich mithilfe von Karten, Kompass und anderen Hilfsmitteln im Nahraum,
<ul style="list-style-type: none"> • wenden schematische Darstellungen von Verkehrsnetzen (ÖPNV-Netz) an. 	

Kompetenzbereich Analyse eines Raumes

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Erhöhte Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6
Die Schülerinnen und Schüler	
<ul style="list-style-type: none"> • formulieren zu einem bekannten geographischen Problem eine Untersuchungsfrage, 	<ul style="list-style-type: none"> • entnehmen den bearbeiteten Materialien unter Anleitung eine Problemstellung und formulieren eine geographische Untersuchungsfrage,
<ul style="list-style-type: none"> • nutzen unter Anleitung geographisch relevante Informationsquellen (Sachbücher, ausgewählte Internetseiten, Gelände), 	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen selbstständig ausgewählte geographische Informationsquellen (Sachbücher, ausgewählte Internetseiten, Gelände),

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Erhöhte Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6
Die Schülerinnen und Schüler	
<ul style="list-style-type: none"> • wählen unter Anleitung sachgemäß Informationen aus vorgegebenen Informationsquellen (z. B. Karten, Texten, Bildern) aus, 	<ul style="list-style-type: none"> • wählen sachgemäß Informationen aus vorgegebenen Informationsquellen (z. B. Karten, Texten, Bildern) aus,
<ul style="list-style-type: none"> • verknüpfen unter Anleitung die gewonnenen Informationen mit anderen geographisch relevanten Informationen, 	<ul style="list-style-type: none"> • verknüpfen selbstständig die gewonnenen Informationen mit anderen geographisch relevanten Informationen,
<ul style="list-style-type: none"> • setzen verschiedene Informationen zueinander in Beziehung, 	
<ul style="list-style-type: none"> • stellen Untersuchungsergebnisse mündlich und schriftlich sprachlich angemessen dar, 	
<ul style="list-style-type: none"> • nutzen altersangemessen einfache Fachbegriffe zum Beschreiben von Sachverhalten (z. B. Jahreszeiten, Wüste). 	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen altersangemessen Fachbegriffe zum Beschreiben von Sachverhalten (z. B. Tag-Nacht-Gleiche, Versteppung).
<ul style="list-style-type: none"> • präsentieren Untersuchungsergebnisse mit Hilfestellung in Form eines Kurzvortrags, Plakats o. Ä., 	<ul style="list-style-type: none"> • präsentieren Untersuchungsergebnisse in Form eines frei gehaltenen Kurzvortrags, erläuterten Plakate o. Ä.,
<ul style="list-style-type: none"> • übertragen geographische Erscheinungsformen Europas in schematische Darstellungen (z. B. Schnittzeichnung von Vulkanen, Schaubild vom Wattenmeer), 	
<ul style="list-style-type: none"> • planen mit Hilfestellung einfache Erkundungen und Expertenbefragungen und führen sie durch, 	
<ul style="list-style-type: none"> • gewinnen unter Anleitung sachgemäß einfach ermittelbare Informationen im Gelände (z. B. Beobachten, Kartieren, Befragen), 	
<ul style="list-style-type: none"> • stellen mit Hilfestellung einfache kausale und funktionale Zusammenhänge und geographische Prozesse dar , 	
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben unterschiedliche Lebenssituationen von anderen Menschen (z. B. Kinder in anderen Räumen), 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern unterschiedliche Lebenssituationen von anderen Menschen (z. B. Kinder in anderen Räumen),
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Standpunkte der Akteure in einem ausgewählten geographischen Problembereich, 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und stellen die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Standpunkte der Akteure in einem ausgewählten geographischen Problembereich in eigenen Worten dar,
<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden verschiedene soziale Gruppen und deren Ansprüche und Interessen (z. B. Tourist und Fischer), 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern in einfacher Form Ansprüche und Interessen verschiedener sozialer Gruppen (z. B. Arbeitgeber und -nehmer),
<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden verschiedene Bedürfnisse und Interessen von Menschen, 	<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden verschiedene Bedürfnisse und Interessen von Menschen und vollziehen nach, dass daraus Konflikte entstehen können,
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Grundzüge der Komponenten des Naturraums (Klima, Relief, Vegetation, Wasser), 	<ul style="list-style-type: none"> • charakterisieren Grundzüge der Komponenten des Naturraums (Klima, Relief, Vegetation, Wasser) und beschreiben deren Differenziertheit in ausgewählten Räumen,
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben unter Anleitung an vereinfachten Beispielen das funktionale Zusammenwirken der natürlichen und anthropogenen Faktoren bei der Nutzung von Räumen (z. B. Wattenmeer), 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben an vereinfachten Beispielen wesentlichen Bestandteile für das funktionale Zusammenwirken der natürlichen und anthropogenen Faktoren bei der Nutzung von Räumen (z. B. Wattenmeer),
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben ausgewählte naturgeographische Prozesse (z. B. Ebbe und Flut, Tag und Nacht, Jahreszeiten) und deren Auswirkungen auf den Menschen, 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben ausgewählte naturgeographische Phänomene (z. B. Ebbe und Flut, Tag und Nacht, Jahreszeiten) und erklären deren Auswirkungen auf den Menschen ansatzweise,
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den natürlichen und menschlichen Einfluss auf Landschaftsentwicklungen an ausgewählten Beispielen (z. B. Aufbau des Wattenmeeres und Veränderungen durch den Küstenschutz), 	<ul style="list-style-type: none"> • erklären in einfacher Form den natürlichen und menschlichen Einfluss auf Landschaftsentwicklungen an ausgewählten Beispielen (z. B. Aufbau des Wattenmeeres und Veränderungen durch den Küstenschutz),

Kompetenzbereich Bewertung eines Raumes

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Erhöhte Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6
Die Schülerinnen und Schüler	
<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen ansatzweise aus klassischen Informationsquellen (z. B. Sachbuch, Atlas, Zeitung) gewonnene Informationen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Fragestellung. 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen ansatzweise aus klassischen und modernen Informationsquellen (z. B. Sachbuch, Atlas, Zeitung, Internet, DVDs) gewonnene Informationen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Fragestellung.
<ul style="list-style-type: none"> • bewerten ansatzweise einfache geographische Sachverhalte aus einer anderen Wahrnehmungsperspektive. 	<ul style="list-style-type: none"> • bewerten einfache geographische Sachverhalte aus einer anderen Wahrnehmungsperspektive.
<ul style="list-style-type: none"> • formulieren unter Anleitung zu eingeführten Problemen und Entscheidungen ein begründetes Urteil unter Berücksichtigung verschiedener Sichtweisen, 	<ul style="list-style-type: none"> • formulieren zu Problemen und Entscheidungen ein begründetes Urteil mit triftiger und umfassender Argumentation verschiedener Sichtweisen,
<ul style="list-style-type: none"> • geben die Argumente anderer sinngemäß wieder und prüfen deren Argumentationen mit Hilfestellung, 	
<ul style="list-style-type: none"> • nehmen unter Anleitung in Rollenspielen die Rollen und Perspektiven von Vertretern unterschiedlicher Gruppen ein, 	<ul style="list-style-type: none"> • nehmen in Rollenspielen in nachvollziehbarer Weise die Rollen und Perspektiven von Vertretern unterschiedlicher Gruppen ein,
<ul style="list-style-type: none"> • halten unterschiedliche Positionen aus und klären ansatzweise deren Berechtigung im Gespräch, 	
<ul style="list-style-type: none"> • erkennen mit Hilfestellung einem Urteil zugrundeliegende Werte, Normen und Interessen in Wortbeiträgen und Sachtexten, 	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen einem Urteil zugrundeliegende Werte, Normen und Interessen in Wortbeiträgen und Sachtexten,
<ul style="list-style-type: none"> • benennen mit Hilfestellung Folgen von Entscheidungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • benennen Folgen von Entscheidungen.

Kompetenzbereich Verhalten und Verantwortung im Raum

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Erhöhte Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6
Die Schülerinnen und Schüler	
<ul style="list-style-type: none"> • nennen Handlungsmöglichkeiten, um eigene Interessen im schulischen Raum einzubringen, 	
<ul style="list-style-type: none"> • nennen einfache Handlungsmöglichkeiten für ökologisch und sozial verantwortliches Handeln in Alltag und Schule (z. B. Mülltrennung, Heizkosten senkendes Lüften, Vermeidung von Mobbing) und zeigen Bereitschaft, nach den Prinzipien der Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und Demokratie zu handeln, 	
<ul style="list-style-type: none"> • gestalten Vorhaben der Klasse im Schulleben und im Nahbereich aktiv mit und übernehmen Verantwortung, 	
<ul style="list-style-type: none"> • reflektieren mit Hilfestellung ihre Handlungen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf das eigene Leben nach vorgegebenen Kriterien. 	

Ende Jahrgangsstufe 8, erster und mittlerer Schulabschluss

Kompetenzbereich Orientierung im Raum

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss	Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss
Die Schülerinnen und Schüler		
<ul style="list-style-type: none"> wenden themenbezogen ein grundlegendes Orientierungswissen (z. B. Lage der Kontinente und Ozeane, ausgewählter europäischer Staaten und ausgewählter Städte) an, 	<ul style="list-style-type: none"> wenden themenbezogen ein einfaches Orientierungswissen (z. B. Lage der Kontinente und Ozeane, ausgewählter großer europäischer Staaten) an, 	<ul style="list-style-type: none"> wenden themenbezogen grundlegende räumliche Orientierungsraster und Ordnungssysteme (z. B. die Klima-, Vegetations- und Landschaftszonen der Erde, Industrieland und Entwicklungsland) an,
<ul style="list-style-type: none"> wenden grundlegende räumliche Orientierungsraster und Ordnungssysteme (z. B. das Gradnetz, die Klima-, Vegetations- und Landschaftszonen der Erde) an, 	<ul style="list-style-type: none"> beschreiben einfache räumliche Orientierungsraster und Ordnungssysteme (z. B. Klima- und Vegetationszonen der Erde), 	<ul style="list-style-type: none"> wenden grundlegende räumliche Orientierungsraster und Ordnungssysteme (z. B. die Klima-, Vegetations- und Landschaftszonen der Erde, Industrieland und Entwicklungsland) an,
<ul style="list-style-type: none"> lesen topografische, physische, thematische und andere alltagsübliche Karten, 	<ul style="list-style-type: none"> lesen mit Hilfestellung physische und thematische Karten, 	<ul style="list-style-type: none"> lesen topografische, physische, thematische und andere alltagsübliche Karten,
<ul style="list-style-type: none"> werten topographische, physische, thematische und andere alltagsübliche Karten mit Hilfestellung aus, 	<ul style="list-style-type: none"> werten einfache topographische, physische, thematische und andere alltagsübliche Karten mit Hilfestellung aus, 	<ul style="list-style-type: none"> werten topografische, physische, thematische und andere alltagsübliche Karten unter einer vorgegebenen Fragestellung aus,
<ul style="list-style-type: none"> fertigen topografische Übersichtsskizzen und Faustskizzen an, 		
<ul style="list-style-type: none"> führen einfache Kartierungen durch, 	<ul style="list-style-type: none"> führen unter Anleitung einfache Kartierungen durch, 	<ul style="list-style-type: none"> führen selbstständig Kartierungen durch,
<ul style="list-style-type: none"> bestimmen und beschreiben mithilfe einer Karte und anderen Orientierungshilfen (z. B. Straßennamen, GPS-Gerät, Himmelsrichtungen) ihren Standort im Realraum, 	<ul style="list-style-type: none"> bestimmen mithilfe einer Karte und anderen Orientierungshilfen (z. B. Straßennamen, GPS-Gerät, Himmelsrichtungen) ihren Standort im Realraum. 	<ul style="list-style-type: none"> bestimmen und beschreiben mithilfe einer Karte und anderen Orientierungshilfen (z. B. Straßennamen, GPS-Gerät, Himmelsrichtungen) ihren Standort im Realraum,
		<ul style="list-style-type: none"> beschreiben anhand von kognitiven Karten/mental maps, dass Räume stets selektiv und subjektiv wahrgenommen werden (z. B. Karte des eigenen Schulumfelds, des eigenen Schulwegs etc.).
<ul style="list-style-type: none"> beschreiben mithilfe einer Karte eine Wegstrecke im Realraum. 		<ul style="list-style-type: none"> beschreiben mithilfe einer Karte eine Wegstrecke im Realraum.

Kompetenzbereich Analyse eines Raumes

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss	Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss
Die Schülerinnen und Schüler		
<ul style="list-style-type: none"> verstehen geographisch relevante schriftliche und mündliche Aussagen in Alltags- und Fachsprache, 	<ul style="list-style-type: none"> verstehen grundlegende geographisch relevante schriftliche und mündliche Aussagen in Alltags- und Fachsprache. 	<ul style="list-style-type: none"> verstehen geographisch relevante schriftliche und mündliche Aussagen in Alltags- und Fachsprache,
<ul style="list-style-type: none"> entnehmen altersgerecht den in angemessener Weise bearbeiteten Materialien (z. B. gekürzte Zeitungsartikel, Schaubilder, Karikaturen, einfache Statistiken) eine grundlegende Problemstellung, 		
<ul style="list-style-type: none"> stellen selbstständig geographische Fragen, 	<ul style="list-style-type: none"> stellen selbstständig themenbezogene Fragen, 	<ul style="list-style-type: none"> stellen selbstständig geographische Fragen und formulieren dazu Hypothesen,
<ul style="list-style-type: none"> nutzen unter Anleitung geographisch relevante Informationsquellen, sowohl klassische (Sachbücher, Gelände) als auch technikgestützte (Internet, DVDs, digitale Nachschlagwerke). 		<ul style="list-style-type: none"> nutzen aufgaben- bzw. projektgeleitet mit geographisch relevanten Informationsquellen, sowohl klassischen (z. B. Fachbücher, Gelände) als auch technikgestützten (z. B. Internet, DVDs).

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss	Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss
Die Schülerinnen und Schüler		
<ul style="list-style-type: none"> • wählen unter Anleitung sachgemäß Informationen aus vorgegebenen Informationsquellen (z. B. Karten, Texten, Bildern, Statistiken, Diagrammen) aus, 	<ul style="list-style-type: none"> • wählen unter Anleitung sachgemäß Informationen aus vorgegebenen und in angemessener Weise vorbearbeiteten Materialien (z. B. Karten, Texten, Bildern, Statistiken, Diagrammen) aus, 	<ul style="list-style-type: none"> • wählen sachgemäß Informationen und Daten aus Informationsquellen (z. B. Karten, Texten, Bildern, Tabellen, Diagrammen) aus,
<ul style="list-style-type: none"> • verknüpfen die gewonnenen Informationen mit anderen geographisch relevanten Informationen, 	<ul style="list-style-type: none"> • verknüpfen mit Hilfestellung die gewonnenen Informationen mit anderen geographisch relevanten Informationen, 	<ul style="list-style-type: none"> • verknüpfen die gewonnenen Informationen mit anderen geographisch relevanten Informationen,
<ul style="list-style-type: none"> • wandeln die gewonnenen Informationen in andere Formen der Darstellung (z. B. Zahlen in Karten, Diagramme) um, 		<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben ausgewählte naturgeographische Phänomene (z. B. Erdbeben, Monsun, Wirbelsturm) und erklären deren Ursachen,
<ul style="list-style-type: none"> • stellen ihre Ergebnisse mündlich und schriftlich inhaltlich und sprachlich angemessen dar und verwenden dabei in elementarer Form fachspezifische Methoden der Darstellung (z. B. einfache Statistik, Kurzvortrag, Plakate, gestaltete mediale Präsentation in einfacher Form), 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen ihre Ergebnisse mündlich und schriftlich dar und verwenden dabei in elementarer Form Methoden der Darstellung (z. B. Kurzvortrag, Plakate, gestaltete mediale Präsentation in einfacher Form), 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen ihre Ergebnisse mündlich und schriftlich inhaltlich und sprachlich angemessen dar und verwenden dabei in elementarer Form fachspezifische Methoden der Darstellung (z. B. einfache Statistik, Kurzvortrag, Plakate, gestaltete mediale Präsentation in einfacher Form),
<ul style="list-style-type: none"> • nutzen zunehmend selbstständig Fachbegriffe (z. B. Industrialisierung, City, Verdunstung) zum Beschreiben von Sachverhalten, 		<ul style="list-style-type: none"> • nutzen selbstständig Fachbegriffe (z. B. Industrialisierung, City, Verdunstung) zum Beschreiben von Sachverhalten,
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben ausgehend von ihrer Lebenswelt und Fallbeispielen unterschiedliche Konflikte, 		
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und stellen die unterschiedlichen Wahrnehmungen/Standpunkte der Akteure in einem ausgewählten geographischen Problembereich dar, 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und stellen ansatzweise die unterschiedlichen Wahrnehmungen/Standpunkte der Akteure in einem ausgewählten geographischen Problembereich dar, 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und stellen die unterschiedlichen Wahrnehmungen/Standpunkte der Akteure in einem ausgewählten geographischen Problembereich dar,
<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen die Aussagen verschiedener Quellen zum selben Gegenstand und stellen Vermutungen zur Erklärung der Unterschiede an, 	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen die Aussagen verschiedener Quellen zum selben Gegenstand und benennen Unterschiede, 	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen die Aussagen verschiedener Quellen zum selben Gegenstand und stellen Vermutungen zur Erklärung der Unterschiede an,
<ul style="list-style-type: none"> • gewinnen unter Anleitung sachgemäß einfach ermittelbare Informationen im Gelände (z. B. Beobachten, Kartieren, Befragen, Zählen, Messen), 		<ul style="list-style-type: none"> • gewinnen sachgemäß einfach ermittelbare Informationen im Gelände (z. B. Beobachten, Kartieren, Messen, Zählen, Befragen),
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben einfache naturgeographische Prozesse (z. B. Niederschlagsbildung), 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben mit Hilfestellung einfache naturgeographische Prozesse (z. B. Niederschlagsbildung), 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben zunehmend schwierigere naturgeographische Prozesse (z. B. Passatzirkulation),
<ul style="list-style-type: none"> • nutzen und beschreiben einfache Modelle und Schaubilder zur Erklärung von Zusammenhängen, 	<ul style="list-style-type: none"> • erstellen mit Hilfestellung aus gegebenen Informationen Schaubilder, • ordnen Phänomene vereinfachten Modellen zu, 	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen und beschreiben Modelle und Schaubilder zur Erklärung von Zusammenhängen,
<ul style="list-style-type: none"> • nennen die natürlichen Sphären des Systems Erde (z. B. Atmosphäre, Pedosphäre, Lithosphäre) und beschreiben an einfachen Beispielen Funktionen von naturgeographischen Faktoren in Räumen (z. B. Bedeutung von Temperatur und Niederschlag für die Vegetation), 		<ul style="list-style-type: none"> • nennen die natürlichen Sphären des Systems Erde (z. B. Atmosphäre, Lithosphäre) und beschreiben einfache Wechselwirkungen von naturgeographischen Faktoren in Räumen (z. B. Bedeutung von Temperatur und Niederschlag für die Vegetation),
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben das Zusammenwirken von Geofaktoren (z. B. Höhenstufen der Vegetation) und einfache Kreisläufe und Phänomene (z. B. Ökosystem tropischer Regenwald, Wasserkreislauf), 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben einfache Kreisläufe und Phänomene (z. B. Nährstoffkreislauf im Ökosystem tropischer Regenwald, Wasserkreislauf), 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben das Zusammenwirken von Geofaktoren und einfache Kreisläufe als System (z. B. Kohlenstoffkreislauf, Ökosystem tropischer Regenwald, Wasserkreislauf),
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben ansatzweise den Ablauf von humangeographischen Prozessen in Räumen (z. B. Erschließung von Siedlungsräumen, Suburbanisierung). 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben vereinfacht den Ablauf von humangeographischen Prozessen in Räumen (z. B. Erschließung von Siedlungsräumen). 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Ablauf von humangeographischen Prozessen in Räumen (z. B. Erschließung von Siedlungsräumen, Globalisierung).

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss	Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss
Die Schülerinnen und Schüler		
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben ansatzweise den Ablauf von humangeographischen Prozessen in Räumen (z. B. Erschließung von Siedlungsräumen, Suburbanisierung), 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben vereinfacht den Ablauf von humangeographischen Prozessen in Räumen (z. B. Erschließung von Siedlungsräumen), 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Ablauf von humangeographischen Prozessen in Räumen (z. B. Erschließung von Siedlungsräumen, Globalisierung),
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben das Zusammenwirken von ausgewählten Faktoren in humangeographischen Systemen (z. B. Industrialisierung, Entwicklung von Städten und Siedlungen), 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben anhand einfacher Beispiele das Zusammenwirken von ausgewählten Faktoren in humangeographischen Systemen (z. B. Entwicklung von Geburten- und Sterberaten), 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern das Zusammenwirken von ausgewählten Faktoren in humangeographischen Systemen (z. B. Bevölkerungswachstum als Folge einer veränderten Geburten- und Sterberate, Industrialisierung, Entwicklung von Städten und Siedlungen),
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben das funktionale Zusammenwirken der natürlichen und anthropogenen Faktoren bei der Nutzung von Räumen (z. B. Rohstoffabbau), 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben ansatzweise das funktionale Zusammenwirken der natürlichen und anthropogenen Faktoren bei der Nutzung von Räumen (z. B. Landwirtschaft, Bergbau), 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben das funktionale Zusammenwirken der natürlichen und anthropogenen Faktoren bei der Nutzung von Räumen (z. B. Landwirtschaft, Bergbau, Fischerei),
<ul style="list-style-type: none"> • erläutern einfache Auswirkungen der Nutzung von Räumen (z. B. Rodung, Gewässerbelastung, Erosion), 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern mit Hilfestellung Auswirkungen der Nutzung von Räumen (z. B. Rodung, Gewässerbelastung), 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern Auswirkungen der Nutzung von Räumen (z. B. Rodung, Gewässerbelastung, Erosion, Hochwasser),
<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen unter Anleitung Räume unter ausgewählten Gesichtspunkten (z. B. Lebensbedingungen in Westeuropa und Südamerika, Bevölkerungsprobleme in Indien und China, das Klima in verschiedenen Regionen der Erde), 	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen mit Hilfestellungen Räume unter vorgegebenen Gesichtspunkten (z. B. Lebensbedingungen in Westeuropa und Südamerika, Einkommen und Bildungsstand in Ländern unterschiedlichen Entwicklungsstandes), 	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen unter Anleitung Räume unter ausgewählten Gesichtspunkten (z. B. Lebens- und Arbeitsbedingungen innerhalb der EU sowie in Russland und den USA, Bevölkerungsprobleme in Indien und China, das Klima in verschiedenen Regionen der Erde),
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben an einfachen Beispielen die Entstehung von Raumvorstellungen durch Medieninflüsse, 		<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Entstehung von Raumvorstellungen durch Medieninflüsse,
<ul style="list-style-type: none"> • wenden Erkenntnisse auf andere Räume der gleichen und unterschiedlichen Maßstabsebene an (z. B. Abholzung von Regenwäldern und borealer Nadelwälder). 	<ul style="list-style-type: none"> • wenden Erkenntnisse auf andere Räume der gleichen Maßstabsebene an (z. B. Abholzung von Regenwäldern in unterschiedlichen Bereichen der Tropen). 	<ul style="list-style-type: none"> • wenden Erkenntnisse auf andere Räume der gleichen und unterschiedlichen Maßstabsebene an und stellen Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede dar (z. B. Umweltprobleme).

Kompetenzbereich Bewertung eines Raumes

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss	Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss
Die Schülerinnen und Schüler		
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben einfache geographisch relevante Sachverhalte geordnet und unter Verwendung der Fachsprache, 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben einfache geographisch relevante Sachverhalte geordnet und (fach-)sprachlich korrekt, 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben geographisch relevante Sachverhalte geordnet und unter Verwendung der Fachsprache,
<ul style="list-style-type: none"> • formulieren eigene Argumente zu geographischen Sachverhalten, 	<ul style="list-style-type: none"> • formulieren eigene Argumente zu vertrauten geographischen Sachverhalten, 	<ul style="list-style-type: none"> • formulieren eigene Argumente zu geographischen Sachverhalten,
<ul style="list-style-type: none"> • überprüfen mit Hilfestellung eigene Argumente und die der Mitschülerinnen und Mitschüler. 	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen fehlerhafte Deutungen zu bekannten Inhalten, 	<ul style="list-style-type: none"> • überprüfen mit Hilfestellung eigene Argumente und die der Mitschülerinnen und Mitschüler.
<ul style="list-style-type: none"> • versetzen sich in einem Pro-und-Contra-Streitgespräch in eine vorgegebene Rolle und vertreten diese, 	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen in einem Pro-und-Contra-Streitgespräch unterschiedliche Positionen und können diese in eigenen Worten wiedergeben, 	<ul style="list-style-type: none"> • versetzen sich in einem Pro-und-Contra-Streitgespräch in eine vorgegebene Rolle und vertreten diese,
<ul style="list-style-type: none"> • nehmen in Rollenspielen die Rollen und Perspektiven von Vertretern vorgegebener Interessen ein 	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen in Rollenspielen die Rollen und Perspektiven von Vertretern vorgegebener Interessen, 	<ul style="list-style-type: none"> • nehmen in Rollenspielen die Rollen und Perspektiven von Vertretern vorgegebener Interessen ein
<ul style="list-style-type: none"> • halten unterschiedliche Positionen aus und klären die Berechtigung unterschiedlicher Ansprüche und Positionen im Gespräch, 		
<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen eigene Argumentationen und Wertvorstellungen mit denen anderer Personen und ziehen diese zur Überprüfung der eigenen Perspektive heran. 		

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss	Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss
Die Schülerinnen und Schüler		
<ul style="list-style-type: none"> • finden mit Hilfestellung Kompromisse, fällen eine gemeinsame Entscheidung und begründen diese, 	<ul style="list-style-type: none"> • finden mit Hilfestellung Kompromisse, fällen eine gemeinsame Entscheidung und begründen diese ansatzweise, 	<ul style="list-style-type: none"> • finden Kompromisse, fällen eine gemeinsame Entscheidung und begründen diese,
<ul style="list-style-type: none"> • führen zu einfachen Problemlagen mit Hilfestellung eine Pro-und-Contra-Debatte, 		<ul style="list-style-type: none"> • führen zu zunehmend schwierigeren Problemlagen mit Hilfestellung eine Pro-und-Contra-Debatte,
<ul style="list-style-type: none"> • nehmen in einer Diskussion im Ansatz Bezug auf die Argumente anderer, 	<ul style="list-style-type: none"> • geben die Argumente anderer sinngemäß wieder, 	<ul style="list-style-type: none"> • nehmen in einer Diskussion im Ansatz Bezug auf die Argumente anderer,
<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden mit Hilfestellung Beschreibungen und Bewertungen in einfachen Texten und Wortbeiträgen, 		<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden bei geographisch relevanten Aussagen zwischen Tatsachenfeststellungen und Bewertungen,
<ul style="list-style-type: none"> • nennen und verwenden ansatzweise allgemeine Kriterien des Beurteilens (Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, Perspektivität), 	<ul style="list-style-type: none"> • nennen allgemeine Kriterien des Beurteilens (Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, Perspektivität), 	<ul style="list-style-type: none"> • nennen und verwenden allgemeine Kriterien des Beurteilens (Gegenwart- und Zukunftsbedeutung, Perspektivität), um ausgewählte geographisch relevante Sachverhalte und Ereignisse (z. B. Hochwasser, Stürme, Erosion, Dürre) zu beurteilen,
<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen ansatzweise aus klassischen und modernen Informationsquellen (z. B. Fachbuch, Atlas, Zeitung, Internet) gewonnene Informationen hinsichtlich ihres generellen Erklärungswertes und ihrer Bedeutung für die Fragestellung, 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen ansatzweise aus klassischen Informationsquellen (z. B. Schulbuch, Atlas, Zeitung) gewonnene Informationen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Fragestellung, 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen aus klassischen und modernen Informationsquellen (z. B. Schulbuch, Zeitung, Atlas, Internet) gewonnene Informationen hinsichtlich ihres generellen Erklärungswertes und ihrer Bedeutung für die Fragestellung,
<ul style="list-style-type: none"> • bewerten einfache geographische Sachverhalte aus verschiedenen Wahrnehmungsperspektiven, 	<ul style="list-style-type: none"> • bewerten mit Hilfestellung einfache geographische Sachverhalte aus einer anderen Wahrnehmungsperspektive, 	<ul style="list-style-type: none"> • bewerten zunehmend schwierigere geographische Sachverhalte aus verschiedenen Wahrnehmungsperspektiven,
<ul style="list-style-type: none"> • bewerten anhand von Kriterien die Entstehung von divergenten Raumvorstellungen durch mediale Einflüsse, 	<ul style="list-style-type: none"> • bewerten mit Hilfestellung die Entstehung von divergenten Raumvorstellungen durch mediale Einflüsse anhand von Kriterien, 	<ul style="list-style-type: none"> • bewerten anhand von Kriterien die Entstehung von divergenten Raumvorstellungen durch mediale Einflüsse,
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben geographische relevante Werte und Normen (z. B. Menschenrechte, Naturschutz, Nachhaltigkeit), 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben ansatzweise geographische relevante Werte und Normen (z. B. Menschenrechte, Naturschutz), 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben geographisch relevante Werte und Normen (z. B. Menschenrechte, Naturschutz, Nachhaltigkeit),
<ul style="list-style-type: none"> • bewerten ansatzweise geographisch relevante Sachverhalte und Prozesse (z. B. Rodung von Wäldern, Nutzung durch Landwirtschaft, Fischerei und Industrie, Verkehr) im Hinblick auf diese Normen und Werte, 	<ul style="list-style-type: none"> • bewerten mit Hilfestellung ansatzweise geographisch relevante Sachverhalte (z. B. Rodung von Wäldern, Nutzung durch Landwirtschaft, Fischerei und Industrie, Verkehr) im Hinblick auf diese Normen und Werte, 	<ul style="list-style-type: none"> • bewerten ansatzweise geographisch relevante Sachverhalte und Prozesse (z. B. Rodung von Wäldern, Fischerei und Industrie) im Hinblick auf diese Normen und Werte,
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben einem Urteil zugrundeliegende Werte, Normen und Interessen in Wortbeiträgen und Sachtexten, 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben mit Hilfestellung einem Urteil zugrundeliegende Werte, Normen und Interessen in Wortbeiträgen und Sachtexten, 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben einem Urteil zugrundeliegende Werte, Normen und Interessen in Wortbeiträgen und Sachtexten,
<ul style="list-style-type: none"> • nennen Beispiele für Vertreter dieser Wertvorstellungen und Grundorientierungen (z. B. Greenpeace als Umweltschutzorganisation, Gewerkschaften als Interessenvertretung von Arbeitnehmern), 		<ul style="list-style-type: none"> • nennen Beispiele für Vertreter dieser Wertvorstellungen und Grundorientierungen (z. B. Umweltschutzorganisation, Gewerkschaften als Interessenvertretung von Arbeitnehmern),
<ul style="list-style-type: none"> • benennen Folgen einzelner Sach- und Werturteile für das Zusammenleben. 	<ul style="list-style-type: none"> • benennen Folgen von Entscheidungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • benennen Folgen einzelner Sach- und Werturteile für das Zusammenleben.

Kompetenzbereich Verhalten und Verantwortung im Raum

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss	Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss
Die Schülerinnen und Schüler		
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Handlungsoptionen für ein ökologisch, sozial und ökonomisch verantwortliches Handeln im Alltag, in Schule und im Nahraum (z. B. Maßnahmen zum Klimaschutz), 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben einfache Handlungsoptionen für ein ökologisch, sozial und ökonomisch verantwortliches Handeln im Alltag, in Schule und im Nahraum (z. B. Müllvermeidung), 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern Handlungsoptionen für ein ökologisch, sozial und ökonomisch verantwortliches Handeln im Alltag auf Grundlage unterschiedlicher Raumkonstruktionen,
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben umwelt- und sozialverträgliche Lebens- und Wirtschaftsweisen (z. B. Benutzung des ÖPNV, ökologischer Landbau, Aufforstung), 	<ul style="list-style-type: none"> • nennen umweltverträgliche Lebens- und Wirtschaftsweisen (z. B. Benutzung des ÖPNV, ökologischer Landbau, Aufforstung), 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern umwelt- und sozialverträgliche Lebens- und Wirtschaftsweisen (z. B. Benutzung des ÖPNV, ökologischer Landbau, Aufforstung),
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben natur- und sozialräumliche Auswirkungen einzelner Handlungen (z. B. Verwendung von Tropenhölzern als Baumaterial in Europa), 	<ul style="list-style-type: none"> • nennen natur- und sozialräumliche Auswirkungen einzelner Handlungen (z. B. Verwendung von Tropenhölzern als Baumaterial in Europa), 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben natur- und sozialräumliche Auswirkungen einzelner Handlungen (z. B. Verwendung von Tropenhölzern als Baumaterial in Europa) und schätzen die Auswirkungen einzelner ausgewählter Handlungen ab,
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben schadens- und risikovorbeugende Maßnahmen (z. B. Wiederaufforstung, Einrichtung von Schutzgebieten, Grünanlagen in Städten), 	<ul style="list-style-type: none"> • nennen schadens- und risikovorbeugende Maßnahmen (z. B. Wiederaufforstung, Einrichtung von Schutzgebieten), 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben schadens- und risikovorbeugende Maßnahmen (z. B. Tsunami-Warnsysteme, Entsigelung, Einsatz alternativer Energiequellen),
<ul style="list-style-type: none"> • wenden im Rahmen ihrer Möglichkeiten umwelt- und sozialverträgliche Lebens- und Verhaltensweisen an (Mülltrennung, Benutzung des ÖPNV), 		
<ul style="list-style-type: none"> • wägen an ausgewählten Fallbeispielen fachliche Aussagen ab und kommen im Unterricht zu einer eigenen begründeten Meinung (z. B. beim Rollenspiel und Gruppenpuzzle), 	<ul style="list-style-type: none"> • wägen an ausgewählten Fallbeispielen fachliche Aussagen ab und kommen im Unterricht ansatzweise zu einer eigenen begründeten Meinung (z. B. beim Rollenspiel und Gruppenpuzzle), 	<ul style="list-style-type: none"> • wägen an Fallbeispielen fachliche Aussagen ab und kommen im Unterricht zu einer eigenen begründeten Meinung (z. B. beim Rollenspiel und Gruppenpuzzle),
<ul style="list-style-type: none"> • zeigen an Fallbeispielen aus ihrem Umfeld Möglichkeiten für eine bessere Qualität der Umwelt auf, 		<ul style="list-style-type: none"> • zeigen an Fallbeispielen Möglichkeiten für eine bessere Qualität der Umwelt und eine nachhaltige Entwicklung in der Einen Welt auf (z. B. Kauf von Fair-Trade- und Ökoprodukten),
<ul style="list-style-type: none"> • gestalten im Rahmen ihrer Möglichkeiten Vorhaben in der Klasse, im Schulleben und im Stadtteil aktiv mit und übernehmen Verantwortung, 		
<ul style="list-style-type: none"> • prüfen und bewerten unter Anleitung die gewählten Vorgehensweisen. 		<ul style="list-style-type: none"> • prüfen und bewerten zunehmend eigenständig die gewählten Vorgehensweisen.

Jahrgangsstufe 9 und Übergang in die Studienstufe

Die Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 9 dienen der Orientierung derjenigen Schülerinnen und Schüler, die den Übergang in die Studienstufe anstreben.

Die Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe gelten nur für Schülerinnen und Schüler, die Geographie in der Vorstufe belegen.

Kompetenzbereich Orientierung im Raum

Zur Orientierung: Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 9 mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler	
<ul style="list-style-type: none"> • wenden grundlegende räumliche Orientierungsraster und Ordnungssysteme (z. B. die Klima-, Vegetations- und Landschaftszonen der Erde, Industrieland und Entwicklungsland) an, 	<ul style="list-style-type: none"> • wenden komplexere räumliche Orientierungsraster und Ordnungssysteme (z. B. Regionen unterschiedlichen Entwicklungsstandes, Kernräume/Peripherien der Weltwirtschaft) an,
<ul style="list-style-type: none"> • erläutern ansatzweise Zusammenhänge und Brüche zwischen persönlichen und kollektiven räumlichen Vorstellungen und Wahrnehmungen, 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern Zusammenhänge und Brüche zwischen persönlichen und kollektiven räumlichen Vorstellungen und Wahrnehmungen,
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Lage eines Ortes in Beziehung zu weiteren geographischen Bezugseinheiten und Ordnungssystemen (z. B. Klima- und Vegetationszonen, Industrie- und Entwicklungsländern), 	
<ul style="list-style-type: none"> • werten topografische, physische, thematische und andere alltagsübliche Karten unter einer vorgegebenen Fragestellung aus, 	<ul style="list-style-type: none"> • werten topografische, physische, thematische und andere alltagsübliche Karten unter eigenen zielführenden Fragestellungen aus,
<ul style="list-style-type: none"> • erkennen Manipulationsmöglichkeiten kartografischer Darstellungen (z. B. durch Farbwahl, Akzentuierung), 	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen und beschreiben Manipulationsmöglichkeiten kartografischer Darstellungen (z. B. durch Farbwahl, Akzentuierung),
<ul style="list-style-type: none"> • führen einfache Kartierungen durch, 	<ul style="list-style-type: none"> • führen aufgabengeleitete Kartierungen zu verschiedenen Themenbereichen der Geographie (z. B. Funktionskartierung, Nutzungskartierung etc.) durch,
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben anhand von kognitiven Karten/mental maps, dass Räume stets selektiv und subjektiv wahrgenommen werden (z. B. Karte des eigenen Schulumfelds, des eigenen Schulwegs etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern anhand von kognitiven Karten/mental maps, dass Räume stets selektiv und subjektiv wahrgenommen werden (z. B. Vergleich der mental maps von Personen unterschiedlicher Kulturen der Welt).

Kompetenzbereich Analyse eines Raums

Zur Orientierung: Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 9 mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler	
<ul style="list-style-type: none"> • arbeiten aufgaben- bzw. projektgeleitet mit geographisch relevanten Informationsquellen, sowohl klassischen (z. B. Fachbücher, Gelände) als auch technikgestützten (z. B. Internet, DVDs), 	
<ul style="list-style-type: none"> • stellen selbstständig geographische Fragen und formulieren dazu Hypothesen, 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen selbstständig geographisch relevante Fragen, formulieren dazu Hypothesen und beschreiben den Weg der Erkenntnisgewinnung,
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und stellen die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Akteure in einem ausgewählten geographischen Problembereich dar, 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Akteure in einem ausgewählten geographischen Problembereich,
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Entstehung von Raumvorstellungen durch Medieneinflüsse. 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern an Beispielen die Konstruktion von Räumen durch Medien, Kommunikation und alltägliches Handeln.

<p style="text-align: center;">Zur Orientierung: Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 9 mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe</p>	<p style="text-align: center;">Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • wählen sachgemäß Daten aus Informationsquellen (z. B. Karten, Texten, Bildern, Tabellen, Diagrammen) aus, 	<ul style="list-style-type: none"> • wählen problem-, sach- und zielgemäß Daten aus Informationsquellen (z. B. Karten, Texten, Bildern, Tabellen, Diagrammen) aus,
<ul style="list-style-type: none"> • gewinnen sachgemäß einfach ermittelbare Informationen im Gelände (z. B. Beobachten, Kartieren, Messen, Zählen, Befragen), 	<ul style="list-style-type: none"> • gewinnen problem-, sach- und zielgemäß Informationen im Gelände (z. B. Beobachten, Kartieren, Messen, Zählen, Befragen),
<ul style="list-style-type: none"> • verknüpfen die gewonnenen Informationen mit anderen geographisch relevanten Informationen und stellen diese dar, 	<ul style="list-style-type: none"> • verknüpfen und präsentieren zielgerichtet die gewonnenen Informationen mit anderen geographisch relevanten Informationen,
<ul style="list-style-type: none"> • nennen die natürlichen Sphären des Systems Erde (z. B. Atmosphäre, Pedosphäre, Lithosphäre) und beschreiben einfache Wechselwirkungen von naturgeographischen Faktoren im Raum, 	<ul style="list-style-type: none"> • nennen die natürlichen Sphären des Systems Erde (Atmosphäre, Biosphäre, Hydrosphäre, Lithosphäre, Pedosphäre) und erläutern bestehende Wechselwirkungen,
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben ausgewählte naturgeographische Phänomene (z. B. Erdbeben, Monsun, Wirbelsturm) und erklären deren Ursachen und Folgen, 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und erklären naturgeographische Phänomene (z. B. Vulkane, Erdbeben) und erläutern vergangene, gegenwärtige und zu erwartende naturgeographische Strukturen in Räumen (z. B. Lageveränderungen der geotektonischen Platten, Gletscherveränderungen, Meeresspiegelanstieg),
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben an Beispielen Funktionen von naturgeographischen Faktoren in Räumen (z. B. Bedeutung von Temperatur und Niederschlag für die Vegetation), 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern Funktionen von naturgeographischen Faktoren in Räumen (z. B. Bedeutung des Klimas für die Vegetation, Bedeutung des Gesteins für die Bodenbildung),
<ul style="list-style-type: none"> • erläutern einfache naturgeographische Prozesse (z. B. Passatzirkulation), 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern relevante naturgeographische Prozesse (z. B. Verwitterung, Gebirgsbildung),
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben das Zusammenwirken von Geofaktoren und einfache Kreisläufe als System (z. B. Kohlenstoffkreislauf, Ökosystem tropischer Regenwald, Wasserkreislauf), 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern das Zusammenwirken von Geofaktoren und Stoffkreisläufen als System (z. B. Meeresströmung und Klima, Wasserkreislauf, Kohlenstoffkreislauf),
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Ablauf von humangeographischen Prozessen in Räumen (z. B. Erschließung von Siedlungsräumen, Globalisierung), 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und erklären den Ablauf von humangeographischen Prozessen in Räumen (z. B. Verstädterung, Globalisierung),
<ul style="list-style-type: none"> • erläutern das Zusammenwirken von ausgewählten Faktoren in humangeographischen Systemen (z. B. Entwicklung von Geburten- und Sterberaten, Industrialisierung, Entwicklung von Städten und Siedlungen), 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern das Zusammenwirken von Faktoren in humangeographischen Systemen (z. B. Bevölkerungsentwicklung, Welthandel, Megastädte) sowie die realen Folgen sozialer und politischer Raumkonstruktionen (z. B. Migration, Tourismus, Kriege, Armut, Hunger),
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und analysieren das funktionale Zusammenwirken der natürlichen und anthropogenen Faktoren bei der Nutzung von Räumen (z. B. Landwirtschaft, Bergbau), 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und analysieren das funktionale und systemische Zusammenwirken der natürlichen und anthropogenen Faktoren bei der Nutzung und Gestaltung von Räumen (z. B. Standortwahl von Betrieben, Tourismus, Energiegewinnung, Verkehrsnetze, Stadtökologie),
<ul style="list-style-type: none"> • erläutern an ausgewählten Fallbeispielen Auswirkungen der Nutzung von Räumen (z. B. Rodung, Gewässerbelastung, Erosion, Hochwasser), 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern systemisch an ausgewählten Fallbeispielen Auswirkungen der Nutzung und Gestaltung von Räumen (z. B. Desertifikation, Migration, Ressourcenkonflikte, Meeresverschmutzung, Treibhauseffekt, Klimawandel, Bodenversiegelung),
<ul style="list-style-type: none"> • wenden Erkenntnisse auf andere Räume der gleichen Maßstabsebene an und stellen Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede dar (z. B. Umweltprobleme). 	<ul style="list-style-type: none"> • wenden Erkenntnisse auf andere Räume der gleichen und unterschiedlichen Maßstabsebene an und stellen Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede dar (z. B. globale Umweltprobleme, Globalisierung, Tragfähigkeit und nachhaltige Entwicklung).

Zur Orientierung: Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 9 mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler	
<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen unter Anleitung Räume unter ausgewählten Gesichtspunkten (z. B. Lebens- und Arbeitsbedingungen innerhalb der EU sowie in Russland und den USA, Bevölkerungsprobleme in Indien und China, das Klima in verschiedenen Regionen der Erde). 	<ul style="list-style-type: none"> • kennzeichnen Räume nach bestimmten Merkmalen und grenzen diese vergleichend gegeneinander ab (z. B. Entwicklungs-/Schwellenländer – Industrieländer, HDI-Ranking, Verdichtungsräume – Peripherie, verschiedene Landschaftszonen).

Kompetenzbereich Bewertung eines Raums

Zur Orientierung: Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 9 mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler	
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben geographisch relevante Sachverhalte geordnet und unter sicherer Verwendung der Fachsprache, 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern geographisch relevante Sachverhalte und Darstellungen (z. B. in Text, Bild, Grafik) geordnet und unter sicherer Verwendung der Fachsprache,
<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden bei geographisch relevanten Aussagen zwischen Tatsachenfeststellungen und Bewertungen, 	
<ul style="list-style-type: none"> • nennen allgemeine Kriterien des Beurteilens (Gegenwart- und Zukunftsbedeutung, Perspektivität), 	<ul style="list-style-type: none"> • nennen fachbezogene und allgemeine Kriterien des Beurteilens (wie z. B. ökologische, ökonomische, soziale Adäquanz, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, Perspektivität),
<ul style="list-style-type: none"> • wenden geographische Kenntnisse und die o. g. Kriterien an, um ausgewählte geographisch relevante Sachverhalte und Ereignisse (z. B. Hochwasser, Stürme, Erosion, Dürre) zu beurteilen, 	<ul style="list-style-type: none"> • wenden geographische Kenntnisse und die o. g. Kriterien an, um ausgewählte geographisch relevante Sachverhalte, Ereignisse, Probleme und Risiken (z. B. Armut, Hunger, Migration, Entwicklungshilfe, Flächennutzungskonflikte, Ressourcenkonflikte, Konflikte beim Zusammentreffen von Kulturen, Bürgerkriege, Umweltbelastungen) zu beurteilen,
<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen aus klassischen und modernen Informationsquellen (z. B. Schulbuch, Zeitung, Atlas, Internet) gewonnene Informationen hinsichtlich ihres generellen Erklärungswertes und ihrer Bedeutung für die Fragestellung, 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen aus klassischen und modernen Informationsquellen (z. B. Schul- u. Fachbuch, Zeitung, Atlas, Internet) sowie aus eigener Geländearbeit gewonnene Informationen hinsichtlich ihres generellen Erklärungswertes und ihrer Bedeutung für die Fragestellung,
<ul style="list-style-type: none"> • bewerten einfache geographische Sachverhalte aus verschiedenen Wahrnehmungsperspektiven, 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen geographische Sachverhalte aus verschiedenen Wahrnehmungs- und Handlungsperspektiven,
<ul style="list-style-type: none"> • bewerten anhand von Kriterien die Entstehung von divergenten Raumvorstellungen durch mediale Einflüsse, 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Kommunikation über Räume hinsichtlich der Rahmenbedingungen und der dahinterstehenden Interessen (z. B. touristische Anlagen in Reiseprospekten),
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben geographisch relevante Werte und Normen (z. B. Menschenrechte, Naturschutz, Nachhaltigkeit) und bewerten geographisch relevante Sachverhalte und Prozesse (z. B. Rodung von Wäldern, Fischerei und Industrie) im Hinblick auf diese Normen und Werte, 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern geographisch relevante Werte und Normen (z. B. Menschenrechte, Naturschutz, Nachhaltigkeit) und bewerten geographisch relevante Sachverhalte und Prozesse (z. B. Flussregulierung, Rohstoffabbau, Tourismus) im Hinblick auf diese Normen und Werte,
<ul style="list-style-type: none"> • nehmen mit Hilfestellung zu ausgewählten geographischen Aussagen hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Bedeutung (z. B. Vorhersage von Geo- und Umweltrisiken, Folgen des Klimawandels) Stellung. 	<ul style="list-style-type: none"> • nehmen zu ausgewählten geographischen Aussagen hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Bedeutung (z. B. Vorhersage von Geo- und Umweltrisiken, Folgen des Klimawandels) Stellung.

Kompetenzbereich Verhalten und Verantwortung im Raum

Zur Orientierung: Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 9 mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler	
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben umwelt- und sozialverträgliche Lebens- und Wirtschaftsweisen (z. B. Benutzung des ÖPNV, ökologischer Landbau, Aufforstung), 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern mögliche ökologisch, sozial und ökonomisch sinnvolle Maßnahmen zur Entwicklung und zum Schutz von Räumen (z. B. Agenda 21, Fair Trade, regenerative Energien),
<ul style="list-style-type: none"> • erläutern schadens- und risikovorbeugende Maßnahmen (z. B. Tsunami-Warnsysteme, Entsiegelung, Einsatz alternativer Energiequellen), 	
<ul style="list-style-type: none"> • wägen an ausgewählten Fallbeispielen fachliche Aussagen ab und kommen im Unterricht zu einer eigenen begründeten Meinung (z. B. beim Rollenspiel und Gruppenpuzzle), 	<ul style="list-style-type: none"> • wägen an ausgewählten Fallbeispielen fachliche Aussagen und Bewertungen ab und kommen durch unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivitäten (z. B. Befragung, Messungen) zu einer eigenen begründeten Meinung, die z. B. in Form von Szenarien dargelegt wird,
<ul style="list-style-type: none"> • zeigen an Fallbeispielen Möglichkeiten für eine bessere Qualität der Umwelt, eine nachhaltige Entwicklung, eine interkulturelle Verständigung und ein friedliches Zusammenleben in der Einen Welt auf (z. B. Kauf von Fair-Trade- und Ökoprodukten), 	
<ul style="list-style-type: none"> • schätzen natur- und sozialräumliche Auswirkungen einzelner ausgewählter Handlungen ab, 	<ul style="list-style-type: none"> • schätzen natur- und sozialräumliche Auswirkungen einzelner ausgewählter Handlungen begründet ab und bewerten einzelne potenzielle oder tatsächliche Handlungen,
<ul style="list-style-type: none"> • schätzen auf Grundlage unterschiedlicher Raumkonstruktionen Handlungsoptionen ab. 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern angesichts divergierender raumkonstruktivistischer Deutungen Handlungsmöglichkeiten und entwickeln eine begründete eigene Position.

3.2 Inhalte

Jahrgang 5 bis 10

Fachkonferenzen und Jahrgangsteams der einzelnen Schulen erarbeiten auf dieser Grundlage entsprechend den didaktischen Grundsätzen konkrete thematische Unterrichtsvorhaben, die zu einem verbindlichen schulischen Curriculum zusammengeführt werden. In diesem Curriculum werden die konkreten Unterrichtsthemen festgelegt, das Halbjahr, in dem sie erarbeitet werden, der zeitliche Rahmen, der dafür zur Verfügung steht, weitere Inhalte sowie die jeweils zugehörigen Fakten und Begriffe. Auch Absprachen über die jeweilige Arbeits- und Sozialform des Unterrichts (Freiarbeit, Erkundung, Projekt u. a.) gehören dazu. Die Fachkonferenz überprüft die Zweckmäßigkeit ihrer Festlegungen vor dem Hintergrund der Unterrichtserfolge und Unterrichtserfahrungen.

- Orientierung im Nahraum und auf der Erde (Deutschland, Europa, Planet Erde)
- Leben und Wirtschaften in Deutschland und in Europa (Küsten- und Gebirgsregionen sowie landwirtschaftlich, industriell und städtisch geprägte Räume im Vergleich)
- Leben und Wirtschaften unter extremen klimatischen Bedingungen (Beispiele: Wüste, Polarregion)
- Klima- und Vegetationszonen der Erde
- Die bevölkerungsreichsten Staaten auf dem Weg in die Zukunft (Beispiele: China, Indien)
- Staaten an der Schwelle zum Industrieland (mögliche Beispiele: Südafrika, asiatische Tigerstaaten)

- Weltwirtschaftliche Verflechtungen im Zeichen der Globalisierung
- Weltweite Entwicklungsunterschiede
- Endogene und exogene Prozesse (u. a. Vulkanismus, Erdbeben, Tsunami, Verwitterung)
- Klimawandel – Ursachen und Folgen

Vorstufe

Geographie

Der Geographieunterricht in der Vorstufe beinhaltet physisch- geographische und anthropo-geographische Themen. Die verbindlichen Themenbereiche können im Rahmen einer Unterrichtseinheit kombiniert werden, beispielsweise in Form einer Unterrichtseinheit zum Thema „Wasserkrise in Mittelmeerländern“.

Raumprägende Strukturen und Prozesse

- Plattentektonik und Gesteinskreislauf
- Klima, Böden und natürliche Vegetation
- Wasserkreislauf und Wasserwirtschaft

Wirtschaftsräumliche Strukturen und Verflechtungen

- Wirtschaftsraum Europa
- Tourismus in Europa

4 Grundsätze der Leistungsrückmeldung und -bewertung

Die Bewertung von Schülerleistungen ist eine pädagogische Aufgabe, die durch die Lehrkräfte möglichst im Dialog mit den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern wahrgenommen wird, unter anderem in den Lernentwicklungsgesprächen gemäß § 44 Abs. 3 HmbSG. Gegenstand des Dialogs sind die von der Schülerin bzw. vom Schüler nachgewiesenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen vor dem Hintergrund der Anforderungen dieses Rahmenplans. Die Schülerin bzw. der Schüler soll dadurch zunehmend in die Lage versetzt werden, ihre bzw. seine Leistungen vor dem Hintergrund der im Unterricht angestrebten fachlichen und überfachlichen Ziele selbst realistisch einzuschätzen, Lernbedarfe zu erkennen, Lernziele zu benennen und den eigenen Lernprozess zu planen.

Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten durch das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern wichtige Hinweise über die Effektivität ihres Unterrichts und mögliche Leistungshemmnisse aus der Sicht der Gesprächspartner, die es ihnen ermöglichen, den nachfolgenden Unterricht differenziert vorzubereiten und so zu gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler individuell gefördert und gefordert werden.

Die Eltern erhalten Informationen über den Leistungsstand und die Lernentwicklung ihrer Kinder, die unter anderem für die Beratung zur weiteren Schullaufbahn hilfreich sind. Ebenso erhalten sie Hinweise, wie sie den Entwicklungsprozess ihrer Kinder unterstützen können.

Bereiche der Leistungsbewertung

Ein kompetenzorientierter Unterricht hat zum Ziel, unterschiedliche Kompetenzen zu fördern, und erfordert die Gestaltung von Lernangeboten in vielfältigen Lernarrangements. Diese ermöglichen Schülerinnen und Schülern eine große Zahl von Aktivitäten. Dadurch entstehen vielfältige Möglichkeiten und Bezugspunkte für die Leistungsbewertung. Grundsätzlich stehen dabei die nachweislichen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Die wesentlichen Bereiche der Leistungsbewertung sind:

- das Arbeitsverhalten (z. B. Selbstständigkeit, Kooperation bei Partner- und Gruppenarbeit, Mitgestaltung des Unterrichts),
- mündliche Beiträge nach Absprache (z. B. zusammenfassende Wiederholungen, Kurzreferate, Vortrag von selbst erarbeiteten Lösungen, Präsentationen von Projektvorhaben und -ergebnissen, mündliche Überprüfungen),
- praktische Arbeiten (z. B. das Herstellen von Modellen und Produkten, das Anfertigen von Zeichnungen und Plakaten, die Durchführung von Untersuchungen und Befragungen); dabei ist die Bewertung des Lernprozesses von der Bewertung des Lernergebnisses sorgfältig zu trennen,
- schriftliche Arbeiten (z. B. Klassenarbeiten und Tests, andere schriftliche Arbeiten, schriftliche Übungen, Protokolle, Heftführung, Arbeitsmappen).

Die Aufgaben und Aufträge für mündliche Beiträge nach Absprache, praktische Arbeiten sowie Klassenarbeiten und andere schriftliche Arbeiten sollen sich an den in Kapitel 3 dieses Rahmenplans genannten Anforderungen orientieren. Grundsätzlich ist die Bewertung des Lernprozesses von der Bewertung des Lernergebnisses sorgfältig zu trennen.

Bewertungskriterien

Die Bewertungskriterien orientieren sich an den fachlichen und überfachlichen Zielen, Grundsätzen, Inhalten und Anforderungen des Unterrichts im Fach Geographie. Dabei ist zwischen der Bewertung von Lernprozessen und der Bewertung von Lernergebnissen zu unterscheiden.

Zu den Kriterien der Bewertung von Lernprozessen gehören u. a.:

- die individuellen Lernfortschritte,
- das selbstständige Arbeiten,
- die Fähigkeit zur Lösung von Problemen,
- das Entwickeln, Begründen und Reflektieren von eigenen Ideen,
- das Entdecken und Erkennen von Strukturen und Zusammenhängen,
- der Umgang mit Medien und Arbeitsmitteln.

Bei der Bewertung von Lernprozessen ist darauf zu achten, dass Fehler und der Umgang mit ihnen ein wesentlicher Bestandteil des schulischen Lernens und eine Lernchance sind. Fehler dürfen daher nicht negativ in die Bewertung von Lernprozessen eingehen; vielmehr soll auf einen produktiven Umgang mit Fehlern hingewirkt werden.

Zu den Kriterien für die Bewertung von Lernergebnissen gehören u. a.:

- die Angemessenheit von Lösungsansatz und -methode,
- der sichere Umgang mit Fachmethoden und -begriffen,
- die Genauigkeit,
- die angemessene sprachliche Darstellung,
- die Folgerichtigkeit der Ausführungen,
- die übersichtliche und verständliche Darstellung einschließlich der ästhetischen Gestaltung.

Die Fachkonferenz Geographie legt die Kriterien für die Leistungsbewertung im Rahmen der Vorgaben dieses Rahmenplans fest. Sie sind auf den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler abzustimmen; dabei sind die Schülerinnen und Schüler mit höherer Jahrgangsstufe zunehmend einzubeziehen.

Die Lehrerinnen und Lehrer machen die Kriterien ihrer Leistungsbewertung gegenüber den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern transparent.

