

Bildungsplan

Gymnasium Sekundarstufe I

Geographie



Impressum

Herausgeber:

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule und Berufsbildung

Alle Rechte vorbehalten.

Erarbeitet durch: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Gestaltungsreferat Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht
Referatsleitung: Martin Speck

Fachreferent: Andreas Boneß

Redaktion: Ulrich Brameier
Wolfgang Fraedrich

Hamburg 2011

Inhaltsverzeichnis

1	Bildung und Erziehung in der Sekundarstufe I des Gymnasiums	4
1.1	Auftrag der Sekundarstufe I des Gymnasiums	4
1.2	Organisatorischer Rahmen und Gestaltungsraum der Schule	4
1.3	Gestaltung der Lernprozesse	6
1.4	Leistungsbewertung und schriftliche Lernerfolgskontrollen	8
2	Kompetenzen und ihr Erwerb im Fach Geographie	11
2.1	Überfachliche Kompetenzen	12
2.2	Bildungssprachliche Kompetenzen	13
2.3	Fachliche Kompetenzen: Die Kompetenzbereiche	14
2.4	Didaktische Grundsätze: Zum Kompetenzerwerb im Fach Geographie	16
3	Anforderungen und Inhalte im Fach Geographie	20
3.1	Anforderungen	20
3.2	Inhalte	28
4	Grundsätze der Leistungsrückmeldung und -bewertung	29

1 Bildung und Erziehung in der Sekundarstufe I des Gymnasiums

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag aller Hamburger Schulen ergibt sich aus den §§ 1–3 des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSG). Der spezifische Auftrag für das Gymnasium ist im § 17 HmbSG festgelegt. Im Gymnasium 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. Das Gymnasium fördert gezielt besonders leistungsfähige Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft.

1.1 Auftrag der Sekundarstufe I des Gymnasiums

Aufgaben und Ziele

Das Gymnasium ermöglicht Schülerinnen und Schülern eine vertiefte allgemeine Bildung und führt in einem achtjährigen Bildungsgang zur allgemeinen Hochschulreife. Es befähigt Schülerinnen und Schüler gemäß ihren Leistungen und Neigungen zur Schwerpunktbildung, sodass sie nach Maßgabe der Abschlüsse in der gymnasialen Oberstufe ihren Bildungsweg an einer Hochschule und in anderen berufsqualifizierenden Bildungsgängen fortsetzen können. Das Gymnasium fördert gezielt besonders leistungsfähige Schülerinnen und Schüler.

Das Gymnasium bietet Schülerinnen und Schülern ein anregendes Lernmilieu in entsprechend gestalteten Räumen, in dem sie ihr individuelles Lernpotenzial im Rahmen gemeinschaftlichen Lernens optimal entwickeln und ihre besonderen Neigungen und Begabungen entfalten können. Es ermöglicht Schülerinnen und Schülern forschendes und wissenschaftspropädeutisches Lernen, allein und im Team. Ihre Fähigkeiten zum Transfer und zur Vernetzung von Wissensbeständen unterschiedlicher Fächer werden gezielt gefördert. Das Gymnasium unterstützt die Entwicklung seiner Schülerinnen und Schüler zu sozial verantwortlichen Persönlichkeiten. Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft können ihre Talente und Lernpotenziale in der Interaktion mit anderen entfalten.

Am Gymnasium entwickeln Schülerinnen und Schüler ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Sie erhalten fachlich fundierte, themen- und projektorientierte Bildungsangebote. Die Fachorientierung des Unterrichts wird durch eine fächerverbindende Arbeitsweise ergänzt. Das Gymnasium kooperiert bei der Gestaltung seines Bildungsangebots mit außerschulischen Partnern (z. B. Hochschulen und Unternehmen) und vernetzt sein Bildungsangebot in der Region. Dabei kooperiert es insbesondere mit benachbarten Grundschulen. Schülerinnen und Schüler eines Gymnasiums werden frühzeitig und kontinuierlich in ihrer Berufs- und Studienorientierung gefördert.

1.2 Organisatorischer Rahmen und Gestaltungsraum der Schule

Äußere Schulorganisation

Das Gymnasium umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 12. Es besteht aus der Beobachtungsstufe (Jahrgangsstufen 5 und 6) sowie der Mittelstufe (Jahrgangsstufen 7 bis 10) und der gymnasialen Oberstufe (Jahrgangsstufen 10/11 bis 12). In diesen Jahrgangsstufen erwerben und entwickeln Schülerinnen und Schüler die Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, am Ende der Jahrgangsstufe 12 die allgemeine Hochschulreife zu erwerben. Für die fachlichen Anforderungen sind dabei die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA) maßgeblich; außerdem bieten die Bildungsstandards der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) für den mittleren Schulabschluss eine Orientierung. Darüber hinaus berät und begleitet das Gymnasium Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I im Hinblick auf den Übergang in eine Ausbildung, wenn sie keine Übergangsberechtigung für die Studienstufe erlangen oder anstreben.

Die Schulen unterbreiten Schülerinnen und Schülern im Rahmen ihrer Profilbildungen Angebote zur Exzellenzförderung, die ihnen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen eröffnen. Das Gymnasium ermöglicht Schülerinnen und Schülern, ihre individuellen Schwerpunktbildungen zu verändern. Bei aller Vielfältigkeit der Akzentuierung des Bildungsangebots stellt jedes Gymnasium die Vergleichbarkeit der fachlichen bzw. überfachlichen Anforderungen sicher. Gymnasien koordinieren ihre Profilbildung mit dem Bildungsangebot in der Region.

Profilbildung

Das Profil ermöglicht Schülerinnen und Schülern sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II individuelle Schwerpunktsetzungen innerhalb ihres Bildungswegs. Dazu nutzt die Schule insbesondere die durch die Stundentafel eröffneten Gestaltungsräume.

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.

In den Jahrgangsstufen 5 bis 10 werden die individuellen Potenziale und Interessen der Schülerinnen und Schüler durch unterschiedliche Bildungsangebote des Gymnasiums gestärkt. Der Unterricht ermöglicht ihnen, kontinuierlich an der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu arbeiten. Die nicht festgelegten Unterrichtsstunden der Stundentafel für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 bieten u. a. Lernzeit

Gestaltungsraum für Lernzeiten

- für die Profilbildung eines Gymnasiums,
- für die Verankerung von Schülerwettbewerben im Unterricht, die geeignet sind, individualisierende Lernformen zu initiieren und zu unterstützen,
- für die gezielte Förderung insbesondere der besonders begabten Schülerinnen und Schüler sowie
- für die Förderung eines positiven Lernklimas (z. B. durch Klassenratsstunden).

In Lernentwicklungsgesprächen zwischen den Sorgeberechtigten, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften planen die Schülerinnen und Schüler die weitere Gestaltung ihres individuellen Bildungsweges. Die Ergebnisse des Gesprächs werden in einer Lernvereinbarung festgehalten.

Lernentwicklungsgespräche

Haben Schülerinnen und Schüler im Gymnasium das Lernziel einer Jahrgangsstufe nicht erreicht, 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

Die Jahrgangsstufe 10 hat eine Doppelfunktion: Sie ist die letzte Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I und bereitet die Schülerinnen und Schüler zugleich auf die Studienstufe vor. In der Studienstufe vorgesehene Aufgabenformate sind bereits Gegenstand des Unterrichts in der Jahrgangsstufe 10 und werden dort geübt. Gymnasien führen in der Jahrgangsstufe 10 verbindlich profilorientierte Projektstage zur Vorbereitung auf die Arbeit in der Studienstufe durch. Schülerinnen und Schüler sowie Sorgeberechtigte werden in der Jahrgangsstufe 10 von Lehrkräften bei der Wahl der Profile und im Hinblick auf die Frage beraten, ob ein Übergang in die Studienstufe oder eine andere Option zur weiteren Gestaltung des Bildungswegs sinnvoll ist.

Doppelfunktion der Jahrgangsstufe 10

Die Jahrgangsstufen 5 bis 10 des Gymnasiums werden in Bezug auf die Zusammensetzung von Lerngruppen bzw. die Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften möglichst kontinuierlich gestaltet. Die Jahrgangsstufen werden von einem eng zusammenarbeitenden Lehrerteam unterrichtet. Die Teams übernehmen gemeinsam die Verantwortung für

Teamstruktur

den Bildungsprozess ihrer Schülerinnen und Schüler. Das Jahrgangsteam 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.

Schulinternes Curriculum

Das Gymnasium hat die Aufgabe, die Vorgaben dieses Bildungsplans im Unterricht der Fächer und Aufgabengebiete umzusetzen; es sorgt durch ein schulinternes Curriculum für eine Abstimmung des Unterrichtsangebots auf den Ebenen der Jahrgangsstufen und Fächer. In enger Zusammenarbeit der Lehrkräfte in Klassen-, Jahrgangs- und Fachkonferenzen werden Grundsätze für Unterricht und Erziehung abgestimmt sowie Leistungsanforderungen, die Überprüfung und Bewertung der Leistungen und Fördermaßnahmen sowie Maßnahmen zur Berufsorientierung verabredet und geplant.

Das Gymnasium gewährleistet eine einheitliche Qualität des Unterrichts durch verbindliche Absprachen der Jahrgangsteams und der Fachkonferenzen, durch die Teilnahme an Lernstandserhebungen in den Jahrgangsstufen 6 und 8 und Prüfungen mit zentral gestellten Aufgaben in der Jahrgangsstufe 10, die sich an den Anforderungen der Rahmenpläne orientieren, sowie die gemeinsame Reflexion der Ergebnisse von Lernstandserhebungen und Prüfungen.

1.3 Gestaltung der Lernprozesse

Kompetenzorientierung

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.

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 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 als auch kooperative Lernarrangements bzw. instruktive und selbst gesteuerte Lernphasen.

Individualisierte Lernarrangements beinhalten 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 Potenzialen in der Kompetenzentwicklung bestmöglich unterstützt. Das besondere Augenmerk gilt der Schaffung von Lern- und Erfahrungsräumen, in denen unterschiedliche Potenziale entfaltet werden können. Dies setzt eine Lernumgebung voraus, in der

Individualisierung

- 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 einzuüben. 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*

Orientierung an den Anforderungen des Rahmenplans

Der Unterricht in den Fächern und Aufgabengebieten orientiert sich an den Anforderungen, die im jeweiligen Rahmenplan beschrieben werden. Der Rahmenplan legt konkret fest, welche Anforderungen die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten zu erfüllen haben und welche Inhalte in allen Gymnasien verbindlich sind, und nennt die Kriterien, nach denen Leistungen bewertet werden. Dabei ist zu beachten, dass die in diesem Rahmenplan tabellarisch aufgeführten Mindestanforderungen Kompetenzen benennen, die von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden müssen. 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.

Sprachförderung in allen Fächern und Lernbereichen

Im Unterricht in allen Fächern und Aufgabengebieten 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.

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.

Studien- und Berufsorientierung

Zur Vorbereitung auf unterschiedliche Übergangsmöglichkeiten bietet das Gymnasium im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung Konzepte zur Klärung der individuellen Bildungs- und Berufswegeplanung an und stellt ggf. erforderliche Beratung und Unterstützung zur Verfügung. Im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren Stärken, beruflichen Vorstellungen bzw. Plänen auseinander und erwerben realistische Vorstellungen über Möglichkeiten und Chancen in der Berufswelt und die entsprechenden Anforderungen in der Berufsausbildung bzw. im Studium. Sie werden dabei unterstützt, Eigenverantwortung für ihre Bildungs- und Berufswegeplanung zu übernehmen, Entscheidungen rechtzeitig zu treffen und die erforderlichen Übergangsschritte umzusetzen.

Spätestens zum Ende der Jahrgangsstufe 8 machen Gymnasien Schülerinnen und Schülern Angebote zur Klärung der Frage, welchen weiteren Bildungsweg sie anstreben. Auf dieser Grundlage erstellen die Schülerinnen und Schüler ihren Berufswege- bzw. Studienplan und aktualisieren diese Planung regelmäßig. Dazu werden u. a. im Fachunterricht Bezüge zur Arbeitswelt hergestellt.

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. 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 den 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 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*

Schriftliche Lernerfolgskontrollen sind:

- Klassenarbeiten, denen sich alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe unter Aufsicht und unter vorher festgelegten Bedingungen unterziehen,
- Prüfungsarbeiten, für die Aufgaben, Termine, Bewertungsmaßstäbe und das Korrekturverfahren von der zuständigen Behörde festgesetzt werden,
- 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.

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.

Kompetenzorientierung

In den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in den Fremdsprachen werden pro Schuljahr mindestens vier schriftliche Lernerfolgskontrollen bewertet. In den Fächern, in denen in der Jahrgangsstufe 10 zentrale schriftliche Überprüfungen stattfinden, 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 Halbjahrs über die gleichmäßige Verteilung der Klassenarbeiten auf das Halbjahr; die Termine werden nach Abstimmung innerhalb der Jahrgangsstufe festgelegt.

Korrektur und Bewertung

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.

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.

2 Kompetenzen und ihr Erwerb im Fach Geographie

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, Lagerelationen 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 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. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich vertiefte geographische Kenntnisse und methodische Fähigkeiten. Sie erkennen Gegensätze und Konflikte, die sich aus unterschiedlichen Raumansprüchen entwickeln, formulieren Lösungsansätze und zeigen Alternativen auf. 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.

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 jahrgangübergreifend 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

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.

Bildungssprache

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.

Aufgabe aller Fächer

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

Fachsprachen

zu fördern, wird Gelegenheit zur Aneignung des grundlegenden Fachwortschatzes, fachspezifischer Wortbildungsmuster, Satzchemata 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.

*Deutsch als
Zweitsprache*

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.

*Bewertung des
Lernprozesses*

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.

Vergleichbarkeit

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.

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.

*Kompetenzbereich
Orientierung im Raum*

Der Kompetenzbereich „Orientierung im Raum“ umfasst Fähigkeiten und Fertigkeiten sich mittels räumlich-topografischen 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 topografisches 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.

Teilkompetenzen des Kompetenzbereichs „Orientierung im Raum“ sind:

Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft

- O1** ... räumliche Orientierungsraster zu nutzen.
- O2** ... geographische Objekte und Sachverhalte in räumliche Ordnungssysteme einzuordnen.
- O3** ... mit Karten umzugehen.
- O4** ... sich in Realräumen zu orientieren.
- O5** ... über Raumwahrnehmungen und Raumkonstruktionen zu reflektieren.

*Kompetenzbereich
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

- A1** ... Informationen zur Behandlung von geographischen Fragestellungen mithilfe relevanter Informationsquellen, -formen und -strategien zu gewinnen und auszuwerten.
- A2** ... methodische Schritte zur geographischen Erkenntnisgewinnung zu beschreiben und begründet anzuwenden.
- A3** ... Räume unterschiedlicher Art und Größe als natur- oder humangeographische Systeme zu erfassen.
- A4** ... Mensch-Umwelt-Beziehungen in Räumen unterschiedlicher Art und Größe zu analysieren.
- A5** ... individuelle Räume unterschiedlicher Art und Größe unter bestimmter Fragestellung zu analysieren.

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.

*Kompetenzbereich
Bewertung eines Raums*

Teilkompetenzen des Kompetenzbereiches „Bewertung eines Raumes“ sind:

Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft

- B1** ... ausgewählte Situationen und Sachverhalte im Raum unter Anwendung geographischer Kenntnisse zu beurteilen.
- B2** ... ausgewählte geographisch relevante Informationen aus Medien kriteriengestützt zu beurteilen.
- B3** ... ausgewählte geographische Erkenntnisse und Sichtweisen hinsichtlich ihrer Bedeutung und Auswirkungen für die Gesellschaft zu beurteilen.
- B4** ... ausgewählte geographisch relevante Sachverhalte und Prozesse unter Einbeziehung fachbasierter und fachübergreifender Werte und Normen zu bewerten.

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.

*Kompetenzbereich Verhalten
und Verantwortung im
Raum*

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

Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft

- V1 ... Kenntnisse über handlungsrelevante Informationen und Strategien (z. B. Theorien zur Erklärung von Unterentwicklung, Entwicklungspolitik auf verschiedenen Ebenen) zu erlangen und anzuwenden.
- V2 ... Motivation und Interesse für geographische/geowissenschaftliche Handlungsfelder zu entwickeln und konkret in geographisch/geowissenschaftlich relevanten Situationen (Informationshandeln, Alltagshandeln) verantwortungsbewusst zu handeln.
- V3 ... kritisch über eigene und fremde Handlungen hinsichtlich ihrer natur- und sozialräumlichen Auswirkungen zu reflektieren.

2.4 Didaktische Grundsätze: Zum Kompetenzerwerb im Fach Geographie

Kompetenzerwerb zeigt sich darin, dass zunehmend komplexere Aufgabenstellungen gelöst werden können. Deren Bewältigung setzen Haltungen und Einstellungen, gesichertes Wissen sowie die Kenntnis und Anwendung fachbezogener Verfahren und Arbeitsmethoden voraus.

Schülerinnen und Schüler sind kompetent, wenn sie zur Bewältigung von Anforderungssituationen

- auf vorhandenes Wissen zurückgreifen,
- die Fähigkeit besitzen, sich erforderliches Wissen systematisch anzueignen,
- 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, wird in der Schule in fachlicher und überfachlicher Ausprägung fortgesetzt und im Studium und beruflichen Leben weitergeführt. Im Geographieunterricht erfolgt der Aufbau von Kompetenzen systematisch und kumulativ; Wissen und Können werden gleichermaßen berücksichtigt. Dabei ist zu beachten, dass Wissen „träges“, an spezifische Lernkontexte gebundenes Wissen bleibt, wenn es nicht aktuell und in verschiedenen Kontexten genutzt werden kann. 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 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 führen dazu, dass Lernprozesse bewusst gestaltet werden können. Planung, Kontrolle und Reflexion des Lernprozesses ermöglichen die Einsicht darin, was, wie und wie gut gelernt wurde. 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 daher beim Kompetenzerwerb eine wichtige Rolle.

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. Dieser Kompetenzerwerb setzt eine Strukturierung

des Unterrichts voraus, die den Schülerinnen und Schülern Raum schafft, sich die notwendigen Fähig- 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:

Der Unterricht bezieht die vielfältigen Lebens- und Erfahrungswelten der Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl und Gestaltung des Unterrichts altersangemessen ein. Er berücksichtigt die 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.

Lebensweltbezug

Für die Umsetzung der verbindlichen Unterrichtsinhalte werden Probleme und Untersuchungsräume 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.

Aktualität und exemplarisches Prinzip

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.

Fähigkeiten im Umgang mit Medien

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit unterschiedlichen Diagrammen und Tabellen, mit Sachtexten und mit Filmen. Elektronische Informations- und Kommunikationstechniken werden für den eigenen Lernprozess, zur Recherche, zur Kommunikation mit inner- und außerschulischen Partnern und zur Gestaltung und Präsentation von Arbeitsergebnissen genutzt.

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

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.

*Selbst reguliertes und
forschendes Lernen*

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.

Sprachbewusstheit

Sprachbewusstheit als didaktisches Prinzip findet bereits in der Sekundarstufe I deswegen Berücksichtigung, weil die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Sachzusammenhänge sachlogisch und verständlich darstellen zu können, eine ganz wesentliche Qualifikation darstellt und spätestens in der Sekundarstufe II von elementarer Bedeutung sein wird.

Beim didaktischen Prinzip der Sprachbewusstheit steht die Überlegung im Mittelpunkt, dass durch die Bewusstmachung von Sprache und ihrer Strukturen und Funktionen das Sprachvermögen gefördert wird. Die Schülerinnen und Schüler lernen, sprachliche Strukturen und Funktionen zu bewerten und damit Sprache zu reflektieren. Im Laufe ihrer sprachlichen Entwicklung bauen sie damit ein „Wissen über Sprache“ auf.

Die Förderung von Sprachbewusstheit darf nicht mit traditionellem Grammatikunterricht gleichgesetzt werden. Sprachbewusstheit kann nur unter Rahmenbedingungen gefördert werden, die sich durch Handlungsorientierung, Problemorientierung und Eigentätigkeit der Lernenden charakterisieren lassen. Für den zeitgemäßen Geographieunterricht bedeutet dies u. a., den Unterschied zwischen der Umgangssprache und der Fachsprache im Unterricht zu analysieren und zu verstehen. Im Sinne der spiralcurricularen Entwicklungen im Lernprozess wird dabei ein wachsendes (fach-)sprachliches Niveau angestrebt. Sprachbewusstheit ist gerade auch im Geographieunterricht die Grundlage dafür, (Text-)Informationen erschließen und verwerten, Aufgaben und Arbeitsanweisungen genau verstehen und sich fachsprachlich angemessen artikulieren zu können.

*Geschlechtssensibler
Unterricht*

Die unterschiedlichen Rollen, Normen und Verhaltensweisen, die Frauen und Männern in unserer Gesellschaft zugewiesen werden, werden erlernt und sind nicht angeboren. Damit sind sie auch veränderbar.

Der Unterricht an Hamburgs Gymnasien erfolgt durchweg koedukativ – die „Mischung der Geschlechter“ in den Unterrichtseinheiten ist selbstverständlich.

Im naturwissenschaftlichen Unterricht und auch im Informatikunterricht treten geschlechterspezifische Verhaltensweisen offensichtlich zutage. „Männer machen Medien, Frauen nutzen Medien“ – an dieser Aufteilung hat sich bis heute kaum etwas geändert. Wenn Schule zum Beispiel Medienkompetenz für Mädchen und Jungen vermitteln will, ist auch in der Geographie ein geschlechtssensibler Unterricht erforderlich, der u. a. Mädchen Erfahrungen im technischen Bereich ermöglicht und Jungen Zugänge zu systematischerem Arbeiten und kommunikativ orientierten Bereichen ermöglicht.

Möglich werden kann dies u. a. dadurch, dass die Geschlechter in regelmäßigen Abständen „neu gemischt werden“ und hin und wieder (in bestimmten Unterrichtsphasen) auch bewusst

getrennt werden. Die zeitweilige Trennung bietet die Möglichkeit, mit den Geschlechtern verbundene Zwänge zu reduzieren. In rein weiblichen bzw. männlichen Gruppen können außerdem solche Zwänge thematisiert und bearbeitet sowie „untypische Verhaltensweisen“ erprobt werden. Eine Trennung für bestimmte Unterrichtseinheiten bzw. -abschnitte bietet also die Chance, Lernsituationen anzubieten, in denen Mädchen wie auch Jungen Gegenerfahrungen machen können, um anschließend Geschlechterverhältnisse umsichtig und kritisch reflektieren zu können.

Ein auf verstärkte Individualisierung (vgl. Handlungsorientierung) ausgerichteter Unterricht wird zwangsläufig auch geschlechtssensibel sein.

3 Anforderungen und Inhalte im Fach Geographie

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.

3.1 Anforderungen

Kompetenzbereich Orientierung im Raum

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe nach Jahrgangsstufe 10	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 10
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler	Ergänzend zu den am Ende der Klasse 8 formulierten Anforderungen kann jetzt festgestellt werden: Die Schülerinnen und Schüler
O1 ... beschreiben grundlegende planetare Merkmale (z. B. Größe, Gestalt der Erde, Neigung der Erdachse, Gravitation) und erläutern die Stellung und die Bewegungen der Erde im Sonnensystem und deren Auswirkungen (Tag und Nacht, Jahreszeiten),	O1	O1
... verfügen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen über ein grundlegendes Orientierungswissen (z. B. Namen und Lage der Kontinente und Ozeane, Deutschland und angrenzende Länder),	... verfügen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen über ein grundlegendes Orientierungswissen (z. B. Namen und Lage der Kontinente und Ozeane, der großen Gebirgszüge der Erde, der großen europäischen Staaten, Städte und Flüsse),	... nutzen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen ein fundiertes Orientierungswissen (z. B. Namen und Lage der wirtschaftlich/politisch wichtigen Staaten aller Kontinente, einer Auswahl von Megacities sowie der wirtschaftlich bedeutsamen Ströme aller Kontinente),
... kennen das Gradnetz als grundlegendes räumliches Orientierungsraster,	... kennen grundlegende räumliche Orientierungsraster und Ordnungssysteme (z. B. das Gradnetz, die Klima-, Vegetations- und Landschaftszonen der Erde),	... kennen komplexere räumliche Orientierungsraster und Ordnungssysteme (z. B. Regionen unterschiedlichen Entwicklungsstandes, Freihandelszonen, Kernräume/Peripherien der Weltwirtschaft),
	... beschreiben Zusammenhänge und Brüche zwischen persönlichen und kollektiven räumlichen Vorstellungen und Wahrnehmungen,	... erläutern Zusammenhänge und Brüche zwischen persönlichen und kollektiven räumlichen Vorstellungen und Wahrnehmungen,
O2 ... beschreiben die Lage eines geographischen Objektes in Beziehung zu weiteren geographischen Bezugseinheiten (z. B. Flüsse, Gebirge) und in Bezug auf einfache räumliche Orientierungsraster (z. B. Lage im Gradnetz),	O2 ... beschreiben die Lage eines geographischen Objektes in Beziehung zu einfachen Ordnungssystemen (z. B. Lage innerhalb einer Vegetationszone),	O2 ... beschreiben die Lage eines Ortes in Beziehung zu weiteren geographischen Bezugseinheiten und Ordnungssystemen (z. B. Klima- und Vegetationszonen; Industrie- und Entwicklungsländern),

O3 ... beschreiben einfache Grundelemente einer Karte (z. B. Grundrissdarstellung, Generalisierung),	O3	O3
... lesen topografische, physische, thematische und andere alltagsübliche Karten,	... werten topografische, physische, thematische und andere alltagsübliche Karten mit Hilfestellungen aus ,	... werten topografische, physische, thematische und andere alltagsübliche Karten unter einer zielführenden Fragestellung aus ,
		... beschreiben Manipulationsmöglichkeiten kartografischer Darstellungen (z. B. durch Farbwahl, Akzentuierung),
... fertigen topografische Übersichtsskizzen und Faustskizzen an ,		... fertigen Karten mit Legende an ,
... führen unter Anleitung einfache Kartierungen durch ,	... führen einfache Kartierungen durch ,	... führen aufgabengeleitet Kartierungen zu verschiedenen Themenbereichen der Geographie (z. B. Funktionskartierung, Nutzungskartierung) durch ,
O4 ... beschreiben mithilfe einer Karte sowie Straßennamen und Himmelsrichtungen ihren Standort im Realraum,	O4 ... bestimmen und beschreiben mithilfe einer Karte und anderer Orientierungshilfen (z. B. GPS-Gerät) ihren Standort im Realraum,	O4
... bewegen sich mithilfe von Karten und anderen Orientierungshilfen (z. B. Piktogramme, Kompass) im Realraum,	... beschreiben mithilfe einer Karte eine Wegstrecke im Realraum,	
... wenden schematische Darstellungen von Regionalverkehrsnetzen (ÖPNV) an ,		
O5 ... fertigen mental maps an .	O5 ... beschreiben anhand von kognitiven Karten/mental maps, dass Räume stets selektiv und subjektiv wahrgenommen werden (z. B. Karte des eigenen Schulumfelds, des eigenen Schulwegs).	O5 ... 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

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe nach Jahrgangsstufe 10	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 10
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler	Ergänzend zu den am Ende der Klasse 8 formulierten Anforderungen kann jetzt festgestellt werden: Die Schülerinnen und Schüler
A1 ... nennen geographisch relevante Informationsformen und Medien (z. B. Karte, Foto, Luftbild, Tabelle, Text, Diagramm, Globus),	A1	A1
... verstehen einfache geographisch relevante schriftliche und mündliche Aussagen in Alltags- und Fachsprache,	... verstehen geographisch relevante schriftliche und mündliche Aussagen in Alltags- und Fachsprache,	
... nutzen unter Anleitung geographisch relevante klassische Informationsquellen (z. B. Fachbücher, Gelände),	... nutzen unter Anleitung geographisch relevante Informationsquellen, sowohl klassische (z. B. Fachbücher, Gelände) als auch technikgestützte (z. B. Internet, DVDs),	... arbeiten aufgaben- bzw. projektgeleitet mit geographisch relevanten Informationsquellen, sowohl klassischen (z. B. Fachbücher, Gelände) als auch technikgestützten (z. B. Internet, DVDs),
... stellen selbstständig einfache geographische Fragen,	... stellen selbstständig geographische Fragen,	... stellen selbstständig geographisch relevante Fragen, formulieren dazu Hypothesen und beschreiben den Weg der Erkenntnisgewinnung,
... beschreiben die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Akteure in einem ausgewählten geographischen Problembereich,	... beschreiben die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Akteure in einem ausgewählten geographischen Problembereich,	... erläutern die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Akteure in einem ausgewählten geographischen Problembereich,
	... beschreiben an einfachen Beispielen die Entstehung von Raumvorstellungen durch Medieneinflüsse,	... erläutern an Beispielen die Konstruktion von Räumen durch Medien, Kommunikation und alltägliches Handeln,
A2 ... wählen unter Anleitung sachgemäß Daten aus Informationsquellen (z. B. Karten, Texten, Bildern, Tabellen, Diagrammen) aus,	A2 ... wählen sachgemäß Daten aus Informationsquellen (z. B. Karten, Texten, Bildern, Tabellen, Diagrammen) aus,	A2 ... wählen problem-, sach- und zielgemäß Daten aus Informationsquellen (z. B. Karten, Texten, Bildern, Tabellen, Diagrammen) aus,
... gewinnen unter Anleitung sachgemäß einfach ermittelbare Informationen im Gelände (z. B. Beobachten, Kartieren, Befragen),	... gewinnen sachgemäß einfach ermittelbare Informationen im Gelände (z. B. Beobachten, Kartieren, Messen, Zählen, Befragen),	... gewinnen problem-, sach- und zielgemäß Informationen im Gelände (z. B. Beobachten, Kartieren, Messen, Zählen, Befragen),
... verknüpfen unter Anleitung die gewonnenen Informationen mit anderen geographisch relevanten Informationen.	... verknüpfen die gewonnenen Informationen mit anderen geographisch relevanten Informationen,	... verknüpfen und präsentieren zielgerichtet die gewonnenen Informationen mit anderen geographisch relevanten Informationen.
	... wandeln die gewonnenen Informationen in andere Formen der Darstellung (z. B. Zahlen in Karten oder Diagramme) um .	

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe nach Jahrgangsstufe 10	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 10
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler	Ergänzend zu den am Ende der Klasse 8 formulierten Anforderungen kann jetzt festgestellt werden: Die Schülerinnen und Schüler
A3	A3 ... nennen die natürlichen Sphären des Systems Erde (z. B. Atmosphäre, Pedosphäre, Lithosphäre) und beschreiben ansatzweise bestehende Wechselwirkungen,	A3 ... nennen die natürlichen Sphären des Systems Erde (Atmosphäre, Biosphäre, Hydrosphäre, Lithosphäre, Pedosphäre) und erläutern bestehende Wechselwirkungen,
... beschreiben ausgewählte naturgeographische Phänomene (z. B. Erdbeben, Vulkanausbrüche, Hurrikan),	... beschreiben ausgewählte naturgeographische Phänomene (z. B. Erdbeben, Monsun, Wirbelsturm) und erklären deren Ursachen,	... 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),
	... beschreiben an einfachen Beispielen Funktionen von naturgeographischen Faktoren in Räumen (z. B. Bedeutung von Temperatur und Niederschlag für die Vegetation),	... erläutern Funktionen von naturgeographischen Faktoren in Räumen (z. B. Bedeutung des Klimas für die Vegetation, Bedeutung des Gesteins für die Bodenbildung),
... stellen einfache naturgeographische Prozesse in ihren Wesenszügen dar (z. B. Wettergeschehen).	... beschreiben einfache naturgeographische Prozesse (z. B. Passatzirkulation),	... erläutern relevante naturgeographische Prozesse (z. B. Verwitterung, Gebirgsbildung)
	... beschreiben das Zusammenwirken von Geofaktoren und einfache Kreisläufe als System (z. B. Höhenstufen der Vegetation, Ökosystem tropischer Regenwald, Wasserkreislauf),	... erläutern das Zusammenwirken von Geofaktoren und Stoffkreisläufen als System (z. B. Meeresströmung und Klima, Wasserkreislauf, Kohlenstoffkreislauf),
	... beschreiben ansatzweise den Ablauf von humangeographischen Prozessen in Räumen (z. B. Erschließung von Siedlungsräumen, Strukturwandel),	... beschreiben und erklären den Ablauf von humangeographischen Prozessen in Räumen (z. B. Verstädterung, Globalisierung),
	... beschreiben ansatzweise vergangene und gegenwärtige humangeographische Strukturen in Räumen (z. B. Besiedlung der USA).	... beschreiben und erklären vergangene und gegenwärtige humangeographische Raumstrukturen und kennen Vorhersagen zu künftigen Strukturen (z. B. Bevölkerungsverteilung, politische Gliederung, wirtschaftliche Raumstrukturen).

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe nach Jahrgangsstufe 10	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 10
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler	Ergänzend zu den am Ende der Klasse 8 formulierten Anforderungen kann jetzt festgestellt werden: Die Schülerinnen und Schüler
	... beschreiben das Zusammenwirken von ausgewählten Faktoren in humangeographischen Systemen (z. B. Entwicklung von Geburten- und Sterberaten, Industrialisierung, Entwicklung von Städten und Siedlungen),	... 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),
... beschreiben ansatzweise humangeographische Wechselwirkungen zwischen Räumen (z. B. Beziehung zwischen Stadt und Land),	... beschreiben humangeographische Wechselwirkungen zwischen Räumen (z. B. Stadt – Land, Verflechtungen innerhalb der EU),	... erläutern humangeographische Wechselwirkungen zwischen Räumen (z. B. Stadt – Land, Entwicklungsländer – Industrieländer),
A4 ... beschreiben ansatzweise an vereinfachten Beispielen das funktionale Zusammenwirken der natürlichen und anthropogenen Faktoren bei der Nutzung von Räumen (z. B. Wattenmeer),	A4 ... beschreiben das funktionale Zusammenwirken der natürlichen und anthropogenen Faktoren bei der Nutzung von Räumen (z. B. Landwirtschaft, Bergbau),	A4 ... 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),
... nennen Auswirkungen der Nutzung von Räumen (z. B. Tourismus am Wattenmeer).	... beschreiben Auswirkungen der Nutzung von Räumen (z. B. Rodung, Gewässerbelastung, Erosion, Hochwasser),	... erläutern systemisch an ausgewählten Fallbeispielen Auswirkungen der Nutzung und Gestaltung von Räumen (z. B. Desertifikation, Migration, Ressourcenkonflikte, Meeresverschmutzung, Treibhauseffekt, Klimawandel, Bodenversiegelung),
	... wenden Erkenntnisse auf andere Räume der gleichen Maßstabebene an und stellen Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede dar (z. B. Umweltprobleme),	... wenden Erkenntnisse auf andere Räume der gleichen und unterschiedlichen Maßstabebene an und stellen Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede dar (z. B. globale Umweltprobleme, Globalisierung, Tragfähigkeit und nachhaltige Entwicklung),
A5	A5 ... 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).	A5 ... 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

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe nach Jahrgangsstufe 10	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 10
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler	Ergänzend zu den am Ende der Klasse 8 formulierten Anforderungen kann jetzt festgestellt werden: Die Schülerinnen und Schüler
B1 ... beschreiben einfache geographisch relevante Sachverhalte geordnet,	B1 ... beschreiben einfache geographisch relevante Sachverhalte geordnet und unter Verwendung der Fachsprache,	B1 ... erläutern geographisch relevante Sachverhalte und Darstellungen (z. B. in Text, Bild, Grafik) geordnet und unter sicherer Verwendung der Fachsprache,
		... unterscheiden bei geographisch relevanten Aussagen zwischen Tatsachenfeststellungen und Bewertungen,
... nennen allgemeine Kriterien des Beurteilens (Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung),	... nennen allgemeine Kriterien des Beurteilens (Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, Perspektivität),	... nennen fachbezogene und allgemeine Kriterien des Beurteilens (wie z. B. ökologische, ökonomische, soziale Adäquanz, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, Perspektivität),
... wenden geographische Kenntnisse und die o. g. Kriterien an , um ausgewählte geographisch relevante Sachverhalte und Ereignisse (z. B. Vulkanausbrüche, Sturmfluten) ansatzweise zu beurteilen,	... wenden geographische Kenntnisse und die o. g. Kriterien an , um ausgewählte geographisch relevante Sachverhalte und Ereignisse (z. B. Hochwasser, Stürme, Erosion, Dürre) ansatzweise zu beurteilen,	... 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,
B2 ... beurteilen ansatzweise aus klassischen Informationsquellen (z. B. Schulbuch, Zeitung, Atlas) gewonnene Informationen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Fragestellung,	B2 ... beurteilen ansatzweise aus klassischen und modernen Informationsquellen (z. B. Schulbuch, Zeitung, Atlas, Internet) gewonnene Informationen hinsichtlich ihres generellen Erklärungswertes und ihrer Bedeutung für die Fragestellung,	B2 ... 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,
... bewerten einfache geographische Sachverhalte aus einer anderen Wahrnehmungsperspektive.	... bewerten einfache geographische Sachverhalte aus verschiedenen Wahrnehmungsperspektiven,	... beurteilen geographische Sachverhalte aus verschiedenen Wahrnehmungs- und Handlungsperspektiven,
	... bewerten anhand von Kriterien die Entstehung von divergenten Raumvorstellungen durch mediale Einflüsse.	... beurteilen die Kommunikation über Räume hinsichtlich der Rahmenbedingungen und der dahinterstehenden Interessen (z. B. touristische Anlagen in Reiseprospekten).

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe nach Jahrgangsstufe 10	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 10
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler	Ergänzend zu den am Ende der Klasse 8 formulierten Anforderungen kann jetzt festgestellt werden: Die Schülerinnen und Schüler
B3 ... nennen geographisch relevante Werte und Normen (z. B. Menschenrechte, Naturschutz),	B3 ... beschreiben geographisch relevante Werte und Normen (z. B. Menschenrechte, Naturschutz, Nachhaltigkeit),	B3 ... erläutern geographisch relevante Werte und Normen (z. B. Menschenrechte, Naturschutz, Nachhaltigkeit),
... bewerten ansatzweise geographisch relevante Sachverhalte (z. B. Nutzung durch Landwirtschaft, Fischerei) im Hinblick auf diese Normen und Werte.	... 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.	... bewerten geographisch relevante Sachverhalte und Prozesse (z. B. Flussregulierung, Rohstoffabbau, Tourismus, Entwicklungshilfe, Nutzung verschiedener Energiequellen) im Hinblick auf diese Normen und Werte,
B4	B4	B4 ... 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

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe nach Jahrgangsstufe 10	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 10
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler	Ergänzend zu den am Ende der Klasse 8 formulierten Anforderungen kann jetzt festgestellt werden: Die Schülerinnen und Schüler
V1 ... beschreiben umwelt- und sozialverträgliche Lebens- und Wirtschaftsweisen (z. B. Benutzung von ÖPNV),	V1 ... beschreiben umwelt- und sozialverträgliche Lebens- und Wirtschaftsweisen (z. B. Benutzung von ÖPNV, ökologischer Landbau, Aufforstung),	V1 ... erläutern mögliche ökologisch, sozial und ökonomisch sinnvolle Maßnahmen zur Entwicklung und zum Schutz von Räumen (z. B. Agenda 21, Fair Trade, regenerative Energien),
... nennen schadens- und risikovorbeugende Maßnahmen (z. B. Boden schonende Landnutzung).	... nennen schadens- und risikovorbeugende Maßnahmen (z. B. Renaturierung, Windschutzhecken, Boden schonende Landnutzung),	... erläutern schadens- und risikovorbeugende Maßnahmen (z. B. Tsunami-Warnsysteme, Entsiegelung, Einsatz alternativer Energiequellen),
V2	V2 ... wägen an ausgewählten Fallbeispielen fachliche Aussagen ab und kommen im Unterricht zu einer eigenen begründeten Meinung (z. B. beim Rollenspiel und Gruppenpuzzle),	V2 ... 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,
	... zeigen an Fallbeispielen aus ihrem Umfeld Möglichkeiten für eine bessere Qualität der Umwelt auf (z. B. Verkehrsmittelwahl, Müllvermeidung, Kauf von Umweltheften, Patenschaften),	... 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),
V3	V3 ... schätzen natur- und sozialräumliche Auswirkungen einzelner ausgewählter Handlungen ab ,	V3 ... schätzen natur- und sozialräumliche Auswirkungen einzelner ausgewählter Handlungen begründet ab und bewerten einzelne potenzielle oder tatsächliche Handlungen,
	... schätzen auf Grundlage unterschiedlicher Raumkonstruktionen Handlungsoptionen ab erläutern angesichts divergierender raumkonstruktivistischer Deutungen Handlungsmöglichkeiten und entwickeln eine begründete eigene Position.

3.2 Inhalte

Jahrgang 5 oder 6
<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung <ul style="list-style-type: none"> ◦ Orientierung im Nahraum und auf der Erde ◦ Städtische und industriell geprägte Räume in Deutschland ◦ Leben und Wirtschaften in Deutschland – die Großlandschaften und ihre Nutzung
Jahrgang 7 und 8
<ul style="list-style-type: none"> • Grenzen überwinden <ul style="list-style-type: none"> ◦ Leben und Wirtschaften in Europa ◦ Leben und Wirtschaften unter extremen klimatischen Bedingungen ◦ Klima- und Vegetationszonen im Überblick • Raumwirksame Prozesse in einzelnen Staaten als Ergebnis von wirtschaftlichem und politischem Handeln <ul style="list-style-type: none"> ◦ Politische Großmächte im Wandel – mögliche Beispiele USA, Russland ◦ Die bevölkerungsreichsten Staaten auf dem Weg in die Zukunft – mögliche Beispiele China, Indien ◦ Staaten an der Schwelle zum Industrieland – mögliche Beispiele Südafrika, asiatische Tigerstaaten
Jahrgang 9 und 10
<ul style="list-style-type: none"> • Sozioökonomische und ökologische Aspekte der geographischen Raumanalyse <ul style="list-style-type: none"> ◦ Weltwirtschaftliche Verflechtungen ◦ Weltbevölkerung und Welternährung ◦ Weltweite Entwicklungsunterschiede • System Erde <ul style="list-style-type: none"> ◦ Endogene und exogene Prozesse ◦ Geosphären – mögliches Beispiel: Boden: „Ohne Boden kein Leben – ohne Leben kein Boden“ ◦ Klimawandel – Ursachen und Folgen

4 Grundsätze der Leistungsrückmeldung und -bewertung

Die Bewertung von Schülerleistungen ist eine pädagogische Aufgabe, die durch die Lehrkräfte 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.