

# Bildungsplan

## Stadtteilschule

Jahrgangsstufen 5–11

**Lernbereich**

**Gesellschaftswissenschaften**

## **Impressum**

### **Herausgeber:**

Freie und Hansestadt Hamburg  
Behörde für Schule und Berufsbildung

Alle Rechte vorbehalten.

### **Gestaltungsreferat Gesellschaftswissenschaftliche Fächer und Aufgabengebiete**

**Referatsleitung:** Dr. Hans-Werner Fuchs

**Fachreferenten:** André Bigalke  
Andreas Boneß  
Dr. Philipp Heyde

**Layout:** Matthias Hirsch

überarbeitete Auflage  
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 Lernbereich Gesellschaftswissenschaften.....	12
2.1	Überfachliche Kompetenzen .....	12
2.2	Bildungssprachliche Kompetenzen .....	14
2.3	Fachliche Kompetenzen: Die Kompetenzbereiche .....	15
2.4	Didaktische Grundsätze: Zum Kompetenzerwerb im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften.....	20
3	Anforderungen und Inhalte im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften .....	24
3.1	Anforderungen .....	24
3.2	Inhalte .....	47
4	Grundsätze der Leistungsrückmeldung und -bewertung.....	52

# 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 in § 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.

## Auftrag der Stadtteilschule

*Aufgaben und Ziele der Stadtteilschule*

Schulen haben die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsfähigkeiten möglichst zu fördern, so dass sie ihren Möglichkeiten entsprechenden Schulabschluss erwerben und in eine weiterführende Ausbildung in Beruf oder Hochschule übergehen können. In der Stadtteilschule Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Leistungsprofilen sowie unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft in einem gemeinsamen Lernprozess. Die pädagogische Arbeit der Stadtteilschule ist auf eine Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung, der Lernmotivation und der Anstrengungsbereitschaft aller Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Aufgabe der Stadtteilschule ist es, ein anregendes Lernmilieu zu gestalten, in dem Schülerinnen und Schüler ihr individuelles Leistungspotenzial optimal entwickeln können.

*Schulabschlüsse und Übergang in die Studienstufe*

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

*Studien- und Berufsorientierung*

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

*Ausbildungsreife*

Ein wichtiges Ziel der schulischen Ausbildung ist es, den Schülerinnen und Schülern die Ausbildungsreife zu ermöglichen. Als ausbildungsreif kann eine Schülerin oder ein Schüler bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Ausbildungsreife erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung erfüllt.

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

Ausbildungsreife umfasst zum einen *fachliche Basiskenntnisse* und zum anderen *soziale Fertigkeiten* in den Bereichen

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

Die diesbezüglich geforderten Kompetenzen werden in den Rahmenplänen der Stadtteilschule, 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, Vertrauen/Selbstwirksamkeit/Selbstkonzept, Frustrationstoleranz, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Fähigkeit zur Regelakzeptanz, Bereitschaft zur Verantwortungübernahme und Zuverlässigkeit relevant.

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

In der Vorstufe der gymnasialen Oberstufe erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre in der Sekundarstufe I erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten mit dem Ziel, sich auf die Anforderungen der Studienstufe vorzubereiten. Außerdem ist es, Lernumgebungen zu gestalten, in denen die Schülerinnen und Schüler dazu herausgefordert werden, zunehmend selbstständig zu lernen. Die gymnasialen Oberstufen sollen 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 Lernens hat zwei vorrangige Ziele:

- Die Schülerinnen und Schüler vergewissern sich die in der Sekundarstufe I erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und holen das dort Gelernte nach.
- Sie bereiten sich in Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlkursen auf die Anforderungen der Studienstufe vor.

## 1.2 Organisatorischer Rahmen und Gesamtaufgaben der Schule

Die Stadteilschule ist eine neunstufige Schulform und umfasst die 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 Sekundarstufe II (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:

Das Profil 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.

Das Profil ist auf den außerunterrichtlichen und freiwilligen Bereich beschränkt, sondern bezieht sich auf den regulären Unterricht ein.

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

In den Jahrgangsstufen 5 bis 10 bietet die Stadtteilschule Strukturen und Unterrichtsangebote, um für alle Schülerinnen und für jeden Schüler den individuellen Lernprozess bestmöglich zu gestalten, so dass die bestmögliche Abschlüsse erreicht werden. Darüber hinaus werden die Schülerinnen und Schüler im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung bzw. ein Studium beraten.

Bei der Gestaltung des Profils in den Jahrgangsstufen 9 und 10 entwickelt die Stadtteilschule ein schulspezifisches Konzept zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die angestrebten Abschlüsse und Übergänge. Dabei bezieht sie nach Möglichkeit externe Kooperationspartner (z. B. Betriebe, freie Träger, berufliche Schulen) ein. Die Stadtteilschule ist Ansprechpartner bzw. der Ansprechpartnerin für den Übergang Schule – Beruf. Durch den 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 individualisiert sein, um das Lernen ermöglichen. Die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Anforderungsbezogenen Kursniveau erfolgt entsprechend der geltenden Ausbildungsstellenordnung. Eine äußere Fachleistungsdifferenzierung kann auf dieser Grundlage ebenfalls stattfinden. Damit nach Einschätzung der Schule eine bessere individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler erreicht wird.

*Teamstruktur*

Die Jahrgangsstufen 5 bis 10 der Stadtteilschule sind in Teams gegliedert. Der Bezug auf die Zusammensetzung der Teams von Lerngruppen bzw. die Zusammenarbeit zwischen den Teams von Lehrern und Schülern und Pädagogen möglichst kontinuierlich gestaltet. Sie werden von der Schulleitung durchgehend von einem Teamleiter geleitet und begleitet. Die Teams übernehmen gemeinsam die Verantwortung für den Bildungserfolg ihrer Schülerinnen und Schüler einschließlich der Beratung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler beim Übergang in den Beruf. Deshalb arbeiten ggf. auch Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagogen sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter außerhalb der Schule in den Teams mit. Das Team trifft im Rahmen der von der Schulkonferenz beschlossenen Grundsätze auch Absprachen über Umfang und Verteilung der Hausaufgaben.

*Hausaufgaben*

Hausaufgaben stellen eine sinnvolle Ergänzung des Lernens im Unterricht dar. Sie dienen der individuellen Vorbereitung, Einübung und Vertiefung unterrichtlicher Inhalte und ersetzen zum Teil den Unterricht. Voraussetzung für die Hausaufgaben ist, dass Schülerinnen und Schüler die Aufgaben in quantitativer 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.

vom 12. September 2018 ersetzt durch Bildungsplan Stadtteilschule – jeweils gültigen Fassung!

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 beschließen (§ 53 Absatz 4 Nummer 5 HmbSG). Diesen Rahmen im Hinblick auf die konkreten Anforderungen des Unterrichts und die Leistungsfähigkeit der jeweiligen Schülerinnen und Schüler 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 vertiefende Aufgaben zum Gegenstand des weiteren Unterrichtsgeschehens gemacht werden.

Haben Schülerinnen und Schüler in der Stadteilschule das Lernziel einer Jahrgangsstufe nicht erreicht, so tritt an die Stelle der Klassenwiederholung einer Jahrgangsstufe die verpflichtende Teilnahme an zusätzlichen Maßnahmen. Durch eine gezielte individuelle Förderung auf der Grundlage eines schülerorientierten Lernkonzepts werden den Schülerinnen und Schülern ihre Lernpotenziale und Stärken bestmöglich genutzt. Defizite aufgearbeitet und ihnen Erfolge ermöglicht, die sie befähigen, aktiv Verantwortung für den eigenen Bildungsprozess zu übernehmen.

*Vermeidung von  
Klassenniederholungen*

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

*Übergang Schule – Beruf*

Der Besuch der gymnasialen Oberstufe bei Schülerinnen und Schülern, ihren Bildungsweg an einer Hochschule oder in unmittelbarer Nähe der Stadteilschule fortzusetzen. Das Einüben von wissenschaftspropädeutischen Methoden und Arbeiten geschieht auf der Grundlage von Methoden, die verstärkt selbstständiges Lernen erfordern und Profilierungsmöglichkeiten erlauben. Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe erfordert eine erwachsenengerechte Didaktik und Methodik, die das selbstständige 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 Jahrgangsstufen. Neben den inhaltlichen und methodischen Anforderungen an die Selbstständigkeit des Lernens und die Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Bildungsgangs sowie an die Fähigkeit zur Verständigung und Zusammenarbeit in wechselnden Lerngruppen mit verschiedenen Lebens- und Lernerfahrungen. In der Vorstufe werden die Schülerinnen und Schüler bei der Ausgestaltung ihrer individuellen Interessen gefördert und über die Pflichtangebote und Möglichkeiten der Studienstufe informiert und beraten.

*Schulinternes Curriculum*

Die Stadteilschule hat die Aufgabe, die Vorgaben dieses Bildungsplans im schulinternen Curriculum, Fächern, Lernbereichen und Aufgabengebieten umzusetzen; sie sorgt durch ein schulisches Curriculum für eine Abstimmung des pädagogischen Angebots auf den Ebenen der Jahrgangsstufen sowie der Fächer und Lernbereiche. In enger Zusammenarbeit der Lehrkräfte werden Jahrgangs- und Fachkonferenzen durchgeführt, um Grundsätze für die Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen abgestimmt sowie Leistungsanforderungen, die Überprüfung und Bewertung der Leistungen sowie Maßnahmen zur Berufsorientierung und zur Beratung und Unterstützung verabredet zu werden. 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).

*Qualität*

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.

vom 12. September 2018 ersetzt durch Bildungsplan Stadteilschule – Allgemeiner Teil  
 Kapitel 1 ersetzt durch Bildungsplan Stadteilschule – Allgemeiner Teil  
 vom 12. September 2018 beziehungsweise der jeweils gültigen Fassung!

### 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 ange-regt, gefördert und organisiert werden kann. In Lernprozessen konstruiert der Lernende aktiv ein Wissen, während ihm die Pädagoginnen und Pädagogen Problemsituationen und Metho-den zur Problembearbeitung zur Verfügung stellen.

*Kompetenzorientierung*

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

Die Schule gestaltet Lernprozesse und schafft Lernsituationen, die vielfältige Ausgangspunkte und Wege der Kompetenzentwicklung ermöglichen. Sie stellt die Schülerinnen und Schüler vor komplexe Aufgaben, die eigenständiges Denken und Arbeiten fördern. Sie regt das problemorientierte, entdeckende und lernerorientierte Lernen an. Sie gibt ihnen auch die Möglichkeit, an selbst gestellten Aufgaben zu arbeiten. Die Schule fördert die Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten, die Unterstützung einer lernerorientierten Kompetenzentwicklung und die Vermittlung von Strategien und Kompetenzen auch zur Bewältigung von Herausforderungen des alltäglichen Lebens sind integrale Bestandteile der Lernkultur. Diese werden 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 es zu steuern. Sie unterstützt die Lernenden darin, sich über ihren individuellen Lern- und Leistungsstand zu vergewissern und sich an vorgegebenen wie selbst gestellten Zielen sowie am eigenen Lernfortschritt zu messen.

Grundlage für die Gestaltung der Lernprozesse ist die Berücksichtigung von Lernausgangslagen. In Lernentwicklungsgesprächen und Lernvereinbarungen werden die erreichten Kompetenzstände und die individuelle Kompetenzentwicklung sowie 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 kooperati-ve Lernarrangements als auch instruktive und selbstgesteuerte Lernprozesse.

*Individualisierung*

Individualisierte Lernarrangements umfassen die Gesamtheit der didaktisch-methodischen Maßnahmen, durch die das Lernen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen wird. Alle Schülerinnen und Schüler werden von den Lernarrangements entsprechend ihrer Persönlichkeit sowie ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale in der Kompetenzentwicklung bestmöglich unterstützt. Das besondere Augenmerk gilt der Schaffung von Lern- und Erfahrungs-räumen, in denen unterschiedliche Potenziale 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 Lernergebnis überprüfen, um ihre Lernbiografie aktiv und eigenverantwortlich mitzugestalten.

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

*Kooperation*

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

*Selbststeuerung und Instruktion*

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

*Orientierung an den Anforderungen des Rahmenplans*

Im Unterricht aller Fächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete wird auf sprachliche Kompetenz geachtet. Die Durchdringung der Fachinhalte ist immer auch eine sprachliche Lernleistung, 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, die einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht in jedem Fall auf intuitive und automatische 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.

*Allgemeiner Teil*

## 1.4 Leistungsbewertung und schriftliche Lernerfolgskontrollen

*Leistung.*

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.

Leistungsbewertung fördert in erster Linie die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Selbstregulation 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 Reflexion über Lernfortschritte und -hindernisse ihrer eigenen Lernwege bewusst werden. Diese weiterentwickeln sowie unterschiedliche Lösungen reflektieren und selbstständig Entscheidungen treffen. Dadurch wird lebenslanges Lernen angebahnt und die Grundlagedispositionen, durch Neugier und Interesse geprägtes Handeln gelegt. Fehler und Umwege werden als notwendige Bestandteile von Erfahrungs- und Lernprozessen angesehen.

Die Bewertung 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 Rahmenrichtlinien. Sie trifft Aussagen zum Lernstand und zur individuellen Lernentwicklung.

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

*Schriftliche Lernerfolgskontrollen*

Schriftliche Lernerfolgskontrollen dienen der Überprüfung der Lernerfolge der einzelnen Schülerinnen und Schüler und berücksichtigen ihren individuellen Förderbedarf als auch den normierten Vergleich des erreichten Lernstandes mit dem zu einem bestimmten Zeitpunkt erwarteten Lernstand (Kompetenzen). Die Art, der Umfang, die Frequenz, die Dauer, die Formen, Arten, Umfang und Zielrichtung schriftlicher Lernerfolgskontrollen sowie die Bewertung sind in der jeweiligen Schulrichtlinie 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, Bewertungskriterien, Klausurformate und das Korrekturverfahren von der zuständigen Behörde festgesetzt werden.
3. besondere Lernaufgaben, in denen die Schülerinnen und Schüler individuelle Aufgabenstellungen selbstständig bearbeiten, schriftlich ausarbeiten und in einem Kolloquium Fragen zur Aufgabe beantworten; Gemeinschaftsarbeiten 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 schriftliche Lernerfolgskontrollen bewertet. In den Jahrgangsstufen, in denen Prüfungen zum Erwerb eines Schulabschlusses geschrieben werden, zählen diese Arbeiten auch zu den schriftlichen Lernerfolgskontrollen. In allen anderen Fächern mit Ausnahme der 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 Lernaufgabe bestehen. In den anderen Fächern kann pro Schuljahr eine schriftliche Lernaufgabe aus einer besonderen Lernaufgabe bestehen.

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

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

*Korrektur und Bewertung*

Hat mehr als ein Drittel der Schüler/innen und Schüler/innen die Anforderungen nicht erfüllt, so teilt dies die Fachlehrkraft der Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer und der Schulleitung mit. Die Schulleitung entscheidet, ob die Arbeit nicht angenommen und wiederholt werden muss.

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

*Klausuren in der Vorstufe*

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

In der Vorstufe kann maximal eine Präsentationsleistung pro Fach einer Klausur ersetzen und diese als Leistungsnachweis ersetzen, wenn dies aus Sicht der Lehrkräfte im Unterricht 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 Schüler/innen und Schülern zu Beginn des Halbjahrs bekannt zu geben.

## 2 Kompetenzen und ihr Erwerb im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften

*Beitrag des Lernbereichs zur Bildung*

Im Unterricht des Lernbereichs Gesellschaftswissenschaften beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit den vielfältigen Formen und Erscheinungen des Zusammenlebens von Menschen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Sie gehen der Frage nach, wie dieses Zusammenleben gesellschaftlich, politisch und wirtschaftlich gestaltet werden kann, welche räumlichen Bedingungen dabei eine Rolle spielen und wie es in der Vergangenheit gestaltet wurde. Der Lernbereich Gesellschaftswissenschaften verbindet somit themenorientiert die Fächer Politik/Gesellschaft/Wirtschaft, Geographie und Geschichte, deren Sichtweisen der Unterricht vernetzt. Er zielt zunehmend fachorientiert auf den Aufbau von Kompetenzen und Ordnungsstrukturen zu jedem dieser drei Fächer ab und sichert so Anschlussmöglichkeiten an den Fachunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Er leistet damit einen Beitrag zu einem differenzierten Weltverständnis.

Ziel des Unterrichts im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften 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.

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 lernen, eigene Lösungsvorschläge und eigene Urteile zu formulieren, und überprüfen diese im Rahmen der an Humanität orientierten Grundsätze unseres Gemeinwesens (Menschenrechte, Grundgesetz). Sie entwickeln die Bereitschaft, die Meinungen und Einstellungen anderer zu respektieren und deren Rechte zu achten. Darüber hinaus erarbeiten sie sich elementare Ordnungsstrukturen, um weiteres historisches, geographisches und politisches Wissen, das sie im Laufe des lebenslangen Lernens erwerben werden, gedanklich einzusortieren und Orientierung zu gewinnen. Dies ermöglicht ihnen die Teilhabe am öffentlichen Diskurs in unserer Gesellschaft.

Der Unterricht 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. Der Unterricht im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften trägt somit in besonderer Weise zur Wertevermittlung bei, indem er in seinem Vollzug grundlegende Werte und Normen erlebbar macht: Das Tolerieren abweichender Meinungen, den Umgang mit Konflikten im gewaltfreien Diskurs, das Einüben demokratischer Verhaltensweisen. Darüber hinaus macht er diese Werte und Normen selbst zum Thema, wenn sich die Schülerinnen und Schüler etwa Möglichkeiten einer nachhaltigen Nutzung von Räumen und Ressourcen erarbeiten, die Bedeutung von Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechten am Beispiel ihres Fehlens während der beiden deutschen Diktaturen und die Regeln, Verfahren und Institutionen, die heute das Zusammenleben in unserem Gemeinwesen bestimmen.

### 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 ist 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.

### *Fachsprachen*

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.

### *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

In den Jahrgängen 5 bis 8 wird der Lernbereich Gesellschaftswissenschaften integriert unterrichtet. Die Anforderungen am Ende der Klasse 6 und 8 sowie für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss werden nach dem Kompetenzmodell dieses Lernbereichs aufgeführt.

Der Unterricht in den Jahrgängen 9 und 10, der zum mittleren Schulabschluss führt, sowie in der Vorstufe ist fachlich ausgerichtet. Die Anforderungen für den mittleren Schulabschluss und den Übergang in die Studienstufe werden nach den Kompetenzmodellen der beteiligten Fächer aufgeführt.

### Kompetenzen des Lernbereichs Gesellschaftswissenschaften

Der Lernbereich Gesellschaftswissenschaften umfasst die Fächer Geographie, Geschichte und Politik/Gesellschaft/Wirtschaft. Ziel des Unterrichts im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften ist die Vermittlung der Kompetenz zu gesellschaftlich und räumlich verantwortlichem, historisch reflektiertem und demokratischem Handeln.

Diese Kompetenz gliedert sich in folgende Kompetenzbereiche:

- Perspektiv- und Konfliktfähigkeit,
- Analysefähigkeit,
- Urteilsfähigkeit und
- Partizipationsfähigkeit.

Ergänzend kommen die fachspezifischen Kompetenzbereiche hinzu:

- Orientierung im Raum und
- Orientierung in der Zeit.

Der Kompetenzbereich „Perspektiv- und Konfliktfähigkeit“ umfasst Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft zur Unterscheidung von Perspektiven, Rollen und Handlungsmöglichkeiten Beteiligter, zur Einschätzung und (vorübergehenden) Übernahme fremder Perspektiven und damit zur Vermittlung des Eigeninteresses mit den Interessen Nah- und Fernstehender. Der Bereich umfasst weiterhin die Fähig- und Fertigkeit zur Klärung konkurrierender Ideen und Interessen und zum Aushandeln von Konfliktregelungen und -lösungen unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Normen und Werte.

*Perspektiv- und  
Konfliktfähigkeit*

Teilkompetenzen des Kompetenzbereichs „Perspektiv- und Konfliktfähigkeit“ sind:

- Multiperspektivität und Rollenübernahme,
- Reflexion der Multiperspektivität sowie
- Konfliktakzeptanz und Konfliktregelung.

Der Kompetenzbereich „Analysefähigkeit“ umfasst Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, um gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche, räumliche sowie historische Probleme zu erfassen und deren bisherige sowie zukünftige Entwicklungen und Problemstellungen zu untersuchen. Dies geschieht, indem zielgenau relevante Informationen aus Medien sowie in Realbegegnungen gewonnen werden, um so Strukturen, Funktionen und Prozesse zu analysieren. Dabei gelingt es, Regelmäßigkeiten sowie individuelle Unterschiede zu erkennen und den Transfer auf andere Fälle, Räume oder Zeiten vorzunehmen.

*Analysefähigkeit*

Teilkompetenzen des Kompetenzbereichs Analysefähigkeit sind:

- Probleme erkennen und benennen,
- Informationen gewinnen und auswerten,
- lernbereichsspezifische Kategorien, Verfahren, Begriffe und Modelle verstehen und anwenden,
- Regelmäßigkeiten und Verallgemeinerungen erkennen und benennen.

*Urteilsfähigkeit*

Der Kompetenzbereich „Urteilsfähigkeit“ umfasst Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, über gesellschaftliche Sachverhalte und Probleme zu begründeten und nachvollziehbaren Urteilen zu kommen und über sie sowie über die Urteile anderer zu reflektieren. Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden dabei Sachurteile und Werturteile und erkennen deren jeweils unterschiedliche Wahrheitsansprüche. Sie prüfen eigene und fremde Sach- und Werturteile auf Triftigkeit und Plausibilität, ordnen sie nach zugrunde liegenden Wertvorstellungen und Grundorientierungen und nehmen auch die gesellschaftlichen Folgen von eigenen und fremden Urteilen in den Blick.

Teilkompetenzen des Kompetenzbereichs Urteilsfähigkeit sind:

- Urteile fällen und begründen,
- Urteile reflektieren.

*Partizipationsfähigkeit*

Der Kompetenzbereich „Partizipationsfähigkeit“ umfasst Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft zur Beteiligung an informellen und formalisierten Prozessen öffentlicher Meinungs- und Willensbildung, zur Übernahme von Mitverantwortung für die Erhaltung und den Schutz der natürlichen Umwelt sowie zur verantwortungsbewussten Teilhabe an wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und rechtlichen Prozessen.

*Orientierung im Raum*

Der für das Fach Geographie fachspezifische Kompetenzbereich „Orientierung im Raum“ umfasst Kenntnisse, 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.

Teilkompetenzen des Kompetenzbereiches „Orientierung im Raum“ sind:

- räumliche Orientierungsraster nutzen,
- Orientierung in (Real-) Räumen.

*Orientierung in der Zeit*

Der Kompetenzbereich umfasst Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und die Bereitschaft, Wissen über die Vergangenheit in eine zumindest basale Ordnungsstruktur zu integrieren und so angesichts der annähernd unendlichen Menge potenziell wissbarer Details aus der Vergangenheit einen Überblick zu behalten. Dies geschieht zum einen, indem die Schülerinnen und Schüler sich üben, historische Informationen, die ihnen in Schule, sozialem Umfeld oder Massenmedien begegnen, chronologisch in Epochen bzw. Zeitabschnitte und sachlich in drei sachliche Bereiche des Historischen (Politik, Wirtschaft, Gesellschaft/Kultur) einzuordnen. Außerdem setzen sie ihre eigene Lebenswelt und Gegenwart in ein Verhältnis zu historischen Phänomenen und Strukturen und gewinnen so eine Orientierung auch in Bezug auf die eigene Person.

Teilkompetenzen des Kompetenzbereiches „Orientierung in der Zeit“ sind:

- historische Ordnungsstrukturen nutzen,
- Gegenwartsbezüge herstellen.



## Kompetenzen der am Lernbereich beteiligten Fächer

### Geographie

Der Kompetenzbereich „Analyse eines Raums“ umfasst die Fähigkeit und die 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.

*Analyse eines Raums*

Der Kompetenzbereich „Bewertung eines Raums“ umfasst die Fähigkeit und die 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.

*Bewertung eines Raums*

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.

*Verhalten und  
Verantwortung im Raum*

### Geschichte

Die für das Fach Geschichte spezifischen Operationen lassen sich in drei Kompetenzbereichen zusammenfassen:

- Unter *Orientierungskompetenz* wird die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft verstanden, sich sowohl innerhalb der Geschichte und ihrer Wissens- und Fragebestände zu orientieren als auch Orientierung aus der Geschichte zu gewinnen.
- Mit *Methodenkompetenz* ist in einem domänenspezifischen Verständnis des Begriffs vor allem die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft gemeint, historische Prozesse und Strukturen aus den Quellen zu rekonstruieren sowie bereits vorliegende Darstellungen dieser Prozesse und Strukturen zu dekonstruieren.
- *Urteilskompetenz* schließlich umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, über Vergangenes begründete und triftige Sachurteile sowie reflektierte Werturteile zu fällen.

Diese drei Kompetenzbereiche sind miteinander verschränkt und nur idealtypisch voneinander zu trennen: Ohne Urteile zu fällen, kann man keine Orientierung gewinnen, ohne Orientierung ist keine sinnvolle Anwendung fachspezifischer Methoden denkbar, ohne die man schließlich nicht zu triftigen und plausiblen Urteilen kommen kann. Die drei Kompetenzbereiche umfassen die folgenden Aspekte:

*Orientierungskompetenz***Orientierungskompetenz**

- Orientierung in der Geschichte
  - Epochen (Altertum, Mittelalter, Neuzeit) und Bereiche (Kultur/Gesellschaft, Politik, Wirtschaft) als gedankliche Ordnungsmuster erkennen und für die Darstellung historischer Phänomene und Verläufe nutzen,
  - zentrale Ereignisse, prägende Strukturen und spezifische Lebensformen aus der Vergangenheit benennen und historisch einordnen,
  - elementare historische Phänomene, wesentliche Zusammenhänge und grundlegende Entwicklungen beschreiben.
- Orientierung durch Geschichte
  - Entstehungs-, entwicklungs- sowie wirkungsgeschichtliche Verknüpfungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart erkennen und beschreiben,
  - aus der Gegenwart Fragen an die Vergangenheit sowie umgekehrt aus historischer Perspektive Fragen an die eigene Gegenwart stellen,
  - die diskursiven Angebote des Geschichtsunterrichts und anderer Vermittlungsformen von Geschichte zur Selbst- und Weltdeutung heranziehen.

*Methodenkompetenz***Methodenkompetenz**

- Lesen
  - Historische Quellen regelgerecht erschließen, auswerten und zur eigenen Darstellung von Geschichte heranziehen,
  - historische Darstellungen sinnverstehend lesen, in ihren Formen (fiktionaler Text/Sachtext; Filmdokument/Spielfilm) unterscheiden und analysieren,
  - verschiedene Erkenntnisebenen (Ereignis/Deutung) bzw. -voraussetzungen (Zeit-/ Standortgebundenheit) unterscheiden.
- Forschen
  - Daten recherchieren, Informationen vergleichen, Arbeitsergebnisse strukturieren,
  - verschiedene Formen medialer Kommunikation historischen Wissens nutzen,
  - Verfahren historischer Erkenntnisgewinnung kritisch reflektieren.
- Darstellen
  - Historische Zusammenhänge und Entwicklungen narrativ beschreiben und multiperspektivisch entfalten,
  - allgemeine Aussagen aus Einzeldaten ableiten bzw. an Beispielen konkretisieren,
  - Arbeitsergebnisse eigenständig, fachlich korrekt sowie situations- und adressatengerecht dokumentieren und präsentieren.

*Urteilkompetenz***Urteilkompetenz**

- Sachurteile
  - Historische Ereignisse und Prozesse im Hinblick auf Anlässe, Ursachen und Folgen beschreiben,
  - Handlungen historischer Akteure im Kontext ihrer Zeit deuten und die Unterschiede in den Sichtweisen und Wertvorstellungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart herausarbeiten,

- den hypothetischen Gehalt gegenwärtiger Aussagen über die Vergangenheit benennen und kontrolliert überprüfen.
- Werturteile
  - Perspektivische Deutungen und Wertungen im Feld gegenwärtiger Geschichtskultur identifizieren, vergleichen und prüfen,
  - eigene Wertungen vornehmen und dabei Auskunft geben über deren historische Voraussetzungen und normative Prämissen,
  - Ansätze zu eigener historischer Sinnbildung entwickeln und argumentativ erproben.

## Politik/Gesellschaft/Wirtschaft

Zur Verwirklichung des Leitbilds der Demokratiefähigkeit trägt das Fach Politik/Gesellschaft/Wirtschaft (PGW) durch die gezielte Förderung von fünf Kompetenzen bei. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Methoden wird dabei nicht als eigenständige Kompetenz aufgefasst. Methodische Fertigkeiten werden dort spezifiziert, wo sie zur Bewältigung einer jeweiligen Kompetenzanforderung benötigt werden. Jede Kompetenz wird als untrennbare Kombination aus Kenntnissen, Fähigkeiten und Bereitschaften verstanden.

Sozialwissenschaftliche Analysefähigkeit umfasst Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft

*Sozialwissenschaftliche  
Analysefähigkeit*

- zur Wahrnehmung und Definition politischer, gesellschaftlicher oder wirtschaftlicher Konflikt- und Problemlagen,
- zur fallorientierten Untersuchung gesellschaftlicher, wirtschaftlicher sowie politischer Probleme und Konflikte im Nahraum sowie auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene unter Berücksichtigung der Interessenlagen der jeweiligen Akteure und Betroffenen, von Lösungsmöglichkeiten sowie strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen,
- zum Verständnis und zur Anwendung sozialwissenschaftlicher Grundbegriffe, Kategorien, Verfahren und Modelle,
- zur fachlich angemessenen Darstellung eigener Untersuchungsergebnisse und
- zur Reflexion der eigenen Vorgehensweise.

Perspektiven- und Rollenübernahme umfasst Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft

*Perspektiven- und  
Rollenübernahme*

- zur Unterscheidung der Perspektiven, Rollen, Wertvorstellungen und Handlungsoptionen der an einer Konflikt- oder Problemlage Beteiligten,
- zur (vorübergehenden) Übernahme fremder Perspektiven, auch anderer Kulturen und
- zur Reflexion dieser Perspektiven- und Rollenübernahme in Bezug auf die eigenen Kenntnisse und den eigenen Standpunkt.

Konfliktfähigkeit umfasst Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft

*Konfliktfähigkeit*

- Konflikte als notwendigen Bestandteil einer pluralistischen Gesellschaft zu akzeptieren,
- demokratische Werte, Prinzipien und Verfahren als Grundlage eigener Auseinandersetzungen und konstruktiver Konfliktlösung zu verwenden,
- in zunehmend von interkulturellen Einflüssen geprägten Lebenswelten konkurrierende politische, gesellschaftliche oder wirtschaftliche Ideen und Interessen auszuhandeln und dabei Konfliktregelungsverfahren anzuwenden und weiterzuentwickeln und
- miteinander zu argumentieren, zu debattieren, gemeinsame Entscheidungen zu treffen und diese zu reflektieren.

*Politisch-moralische Urteilsfähigkeit*

Politisch-moralische Urteilsfähigkeit umfasst Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft

- zur Erkenntnis und Artikulation eigener und fremder Wertvorstellungen, Positionen und Interessen,
- eigene und fremde Wertvorstellungen und Interessenartikulationen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen oder politischen Grundorientierungen und Ordnungsvorstellungen zuordnen zu können,
- zum reflexiven und argumentativen Umgang mit eigenen und fremden Begründungen sowie in Ansätzen den zugrunde liegenden Menschenbildern und Demokratiebegriffen.

*Partizipationsfähigkeit*

Partizipationsfähigkeit umfasst Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft

- zur Einschätzung der Möglichkeiten zur Einflussnahme auf politisches, soziales und wirtschaftliches Handeln sowie der Möglichkeiten persönlicher Teilnahme an informellen und formalisierten Prozessen öffentlicher Meinungs- und Willensbildung sowie Entscheidungsfindung,
- zur begründeten Auswahl von angemessenen Handlungsstrategien für politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragestellungen,
- zur kritischen Reflexion des eigenen Handelns hinsichtlich seiner Auswirkungen auf das eigene Leben sowie die soziale und natürliche Umwelt.

## 2.4 Didaktische Grundsätze: Zum Kompetenzerwerb im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften

*Kompetenzorientierung*

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

- 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 Berufsausbildung, Studium und im beruflichen Leben weitergeführt. Im Unterricht im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften 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 Gelerntes auf neue Themen anwenden, das Neue im schon Bekannten und Gekonnten verankern, Lernstrategien erwerben und nutzen und dadurch die Kontrolle über den eigenen Lernprozess behalten.

Indem sie sich mit vielfältigen Formen und Erscheinungen des Zusammenlebens von Menschen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft beschäftigen, erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, 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 Unterrichts im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften zu berücksichtigen:

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

*Lebensweltbezug*

Als Leitlinie für den Unterricht im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften gilt der ‚Beutelsbacher Konsens‘:

*Beutelsbacher Konsens*

1. Die Lehrenden dürfen den Schülerinnen und Schülern nicht ihre Meinung aufzwingen. Schülerinnen und Schüler sollen sich mithilfe des Unterrichts eine eigenständige Meinung bilden können (Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot).

2. Die Lehrenden müssen ein Thema kontrovers darstellen und diskutieren, wenn es in Öffentlichkeit, Politik und Wissenschaft kontrovers erscheint. Dazu gehört auch, homogen orientierte Lerngruppen gezielt mit Gegenpositionen zu konfrontieren (Ausgewogenheits- bzw. Kontroversitätsgebot).

3. Politische Bildung muss die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, die politische Situation der Gesellschaft und ihre eigene Position zu analysieren und daraus für sich Konsequenzen zu ziehen (Schülerorientierung).

Im Unterricht im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften werden gesellschaftliche Fragen und Probleme unter anderem an lebensnahen Fallbeispielen erarbeitet und um räumliche und historische Vergleiche ergänzt. Deswegen können die einzelnen Unterrichtsinhalte nicht stringent chronologisch oder nach dem Prinzip „Vom Nahen zum Fernen“ organisiert werden. Durch die 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. Das Prinzip der Fallanalyse wird ergänzt durch orientierendes und informierendes Lernen in Form überblicksartiger und deduktiver Lehr- und Lernformen. Die gewählten Fallbeispiele beziehen im Verlauf des Unterrichts bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10 sukzessive die nationale, europäische und internationale Dimension ein. Dabei können auch bereits abgeschlossene Fälle

*Problem- und Fallorientierung*

aus der Vergangenheit mit herausragenden exemplarischen Eigenschaften verwendet werden, die das grundlegende Problem gegenwärtiger Vorgänge zeigen und die Möglichkeit eröffnen, ihre kulturelle Fundierung zu erkennen („genetisches Prinzip“). Die Ergebnisse der Unterrichtsarbeit werden so systematisiert, dass grundlegende gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Ordnungsvorstellungen ebenso aufgebaut werden können wie ein Zeitbewusstsein, in dem geschichtliche Ereignisse sicher verankert, als auch eine Raumvorstellung, in der Räume topografisch in verschiedenen Maßstabsdimensionen verortet werden können.

*Lernen mit digitalen  
Medien*

Im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften werden digitale Medien sowohl zur Erkenntnisgewinnung als auch zur Dokumentation von Lernprozessen sowie zur Präsentation und Kommunikation von Lernergebnissen genutzt. In einem systematisch aufgebauten Lernprozess lernen Schülerinnen und Schüler, gezielt Informationen im Internet zu recherchieren, diese geeignet zu filtern und bezüglich der Relevanz für ihre Fragestellungen einzuschätzen.

*Handlungsorientierung  
und entdeckend-forschendes  
Lernen*

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 Lernbereich Gesellschaftswissenschaften ist daher handlungsorientiert: Er fordert die Schülerinnen und Schüler zur Selbsttätigkeit im Sinne eigenen, planenden Tuns heraus. Darbietende Unterrichtsformen treten in den Hintergrund gegenüber solchen, die den Schülerinnen und Schülern zunehmend eigene Entscheidungsspielräume und Verantwortung einräumen und sie darin unterstützen, sich in selbstregulierten Lernprozessen mit dem Lerngegenstand und den eigenen Lernstrategien auseinanderzusetzen, also in selbstgeplanten Erkundungen im schulischen Umfeld, in eigenständigen Literatur- und Internetrecherchen, in Projekten und bei der gemeinsamen oder individuellen Teilhabe an der Gestaltung des Schullebens. Die Schülerinnen und Schüler werden dabei mit komplexen Aufgabenstellungen konfrontiert. Damit sind anregende, bedeutungsvolle Aufgaben gemeint, die keinen vorgezeichneten Lösungsweg haben. Die Lösung des Problems bzw. die kreative Gestaltung, die die komplexe Aufgabe von ihnen fordert, ist nur zu erreichen mit zunehmender Versiertheit in verschiedenen Arbeitsmethoden, einer selbstgesteuerten Auswahl und Anwendung der Arbeitsschritte und kooperativen Arbeitsformen im Team. Lernen im handlungsorientierten Unterricht bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler auch methodische Irrwege beschreiten können, um sich dann korrigieren und aus eigenen Fehlern lernen zu können. Dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler die Methoden, mit denen sie die komplexe Aufgabe bewältigten, spätestens im Nachgang selbstkritisch reflektieren, erschließt der handlungsorientierte Unterricht auch den Erwerb von Lern- und Methodenkompetenzen.

*Schülerwettbewerbe*

Die Schülerinnen und Schüler werden zur Teilnahme an Wettbewerben ermutigt. Schülerwettbewerbe, die z. B. der politischen Partizipation, der gesellschaftlichen Vielfalt oder der ökonomischen Praxis dienen, Wettbewerbe wie „Jugend forscht“, „Schüler experimentieren“, der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten oder der Bertini-Preis geben interessierten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, im Rahmen des Unterrichts forschendes Lernen zu vertiefen und weiterzuentwickeln.

*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 (z. B. Geschichtsquellen, statistisches Zahlenmaterial oder Politikeräußerungen) 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 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.

Der Unterricht im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften 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 Perspektiven und Interessen von Mädchen und Jungen werden gleichermaßen in den Unterricht im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften einbezogen: So werden sowohl männliche als auch weibliche Lebensentwürfe und Lebensweisen in unserer Gesellschaft und in anderen Räumen und Zeiten 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 im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften auch ihre verschiedenen Stärken bei der Textarbeit und der Argumentation. Er macht diese Unterschiede bewusst, wirkt kompensatorisch und befähigt zu einem Wechsel der Perspektive.

*Geschlechtersensibler  
Unterricht*

Der Unterricht im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften verbindet Inhalte, Perspektiven und Arbeitsweisen der beteiligten Fächer. In den Jahrgängen 5 bis 8 werden diese integriert unterrichtet, d.h. die inhaltlichen Themensetzungen werden unter Einbeziehung der Fachperspektiven der am Lernbereich beteiligten Fächer erarbeitet. So folgen also nicht Unterrichtseinheiten aufeinander, die jeweils geographisch, historisch oder am Fach PGW ausgerichtet sind. Vielmehr erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen anhand von Fragestellungen und Thematisierungen, die von ihrer Lebenswelt ausgehen und Gegenstände, Fragen und Methoden möglichst aller drei beteiligten Fächer miteinander verknüpfen. Zudem führen fächerübergreifende Aspekte im Verlauf der Sekundarstufe I zu einer zunehmenden Verzahnung des Unterrichts mit den Unterrichtsinhalten anderer Fächer: Der Unterricht greift in anderen Fächern erarbeitete Kompetenzen so auf, dass die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler gefördert werden und die Anwendbarkeit des in anderen Fächern Gelernten erfahrbar wird, andererseits bringt er spezifische Aspekte des Lernbereichs in übergeordnete künstlerische, sprachliche, natur- und gesellschaftswissenschaftliche Fragestellungen ein. Mindestens zwei solcher fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben sind in jedem Jahrgang verbindlich. In den Jahrgängen 9 und 10 tritt die Fachlichkeit stärker im Vordergrund, hier können die drei Fächer auch getrennt unterrichtet werden. Gleichwohl gilt auch hier noch das Prinzip der Integration; pro Jahrgang ist ein Unterrichtsvorhaben verbindlich, das geographische, historische und sozialwissenschaftliche Perspektiven, Inhalte und Arbeitsweisen verbindet. Eine Integration der Fächer ist bis einschließlich Jahrgangsstufe 10 möglich. Im Jahrgang 11 werden die Fächer in Vorbereitung auf den Fachunterricht der Studienstufe getrennt unterrichtet.

*Integration und Fachlichkeit  
– Fächerverbindende  
Themensetzungen*

### 3 Anforderungen und Inhalte im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften

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

##### Ende Jahrgangsstufe 6

##### Kompetenzbereich Perspektiv- und Konfliktfähigkeit

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Erhöhte Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
<b>Multiperspektivität und Rollenübernahme</b>	
... <b>beschreiben</b> unterschiedliche Lebenssituationen von anderen Menschen (z. B. Kinder in anderen Zeiten und Räumen),	... <b>erläutern</b> unterschiedliche Lebenssituationen von anderen Menschen (z. B. Kinder in anderen Zeiten und Räumen),
... <b>beschreiben</b> mit Hilfestellung die Standpunkte von unterschiedlichen Personen und Gruppen (z. B. Plantagenarbeiter und -besitzer, Ruhebedürftige und Kinder),	... <b>stellen</b> mit einfachen Worten die Standpunkte von unterschiedlichen Personen und Gruppen (z. B. Plantagenarbeiter und -besitzer, Ruhebedürftige und Kinder) <b>dar</b> ,
... <b>nehmen</b> unter Anleitung in Rollenspielen die Rollen und Perspektiven von Vertretern unterschiedlicher Gruppen <b>ein</b> ,	... <b>nehmen</b> in Rollenspielen in nachvollziehbarer Weise die Rollen und Perspektiven von Vertretern unterschiedlicher Gruppen <b>ein</b> ,
<b>Reflexion der Multiperspektivität</b>	
... <b>beschreiben</b> unterschiedliche Vorstellungen zu konkreten Lebenssituationen (z. B. Familienrollen, Freizeitgestaltung, Grundbedürfnisse in unterschiedlichen Ländern),	... <b>vergleichen</b> unterschiedliche Vorstellungen zu konkreten Lebenssituationen (z. B. Familienrollen, Freizeitgestaltung, Grundbedürfnisse in unterschiedlichen Ländern) und <b>stellen</b> Vermutungen darüber <b>an</b> , wieso sie sich unterscheiden,
... <b>zeigen</b> unter Anleitung an Beispielen <b>auf</b> , dass Menschen in anderen Zeiten und Räumen andere Wertvorstellungen haben oder hatten,	... <b>zeigen</b> an Beispielen <b>auf</b> , dass Menschen in anderen Zeiten und Räumen andere Wertvorstellungen haben oder hatten,
... <b>zeigen</b> unter Anleitung an Beispielen <b>auf</b> , dass Darstellungen gesellschaftlicher Sachverhalte sich je nach der Perspektive unterscheiden, aus der heraus sie geschrieben sind,	... <b>zeigen</b> unter Anleitung an Beispielen <b>auf</b> , dass jede Darstellung eines gesellschaftlichen Sachverhalts aus einer bestimmten Perspektive erfolgt und daher nur eine Annäherung an die Wahrheit sein kann,
<b>Konfliktakzeptanz und Konfliktregelung</b>	
... <b>geben</b> die Argumente anderer sinngemäß <b>wieder</b> ,	
... <b>halten</b> unterschiedliche Positionen <b>aus</b> und <b>klären</b> ansatzweise deren Berechtigung im Gespräch,	
... <b>unterscheiden</b> verschiedene Bedürfnisse und Interessen von Menschen,	... <b>unterscheiden</b> verschiedene Bedürfnisse und Interessen von Menschen und <b>vollziehen nach</b> , dass daraus Konflikte entstehen können,
... <b>formulieren</b> Regeln des friedlichen Miteinanders (z. B. in Familie, Klasse, Sportverein),	
... <b>beachten</b> in Unterricht und Schulleben gemeinsam getroffene Regeln und Absprachen (z. B. Klassenregeln, Gesprächsregeln),	
... <b>gehen</b> unter Berücksichtigung von Werten (friedlicher Umgang, Rücksichtnahme) und Normen (Schulordnung, Diskussionsregeln) mit Konflikten um,	
... <b>erkennen</b> Gewalt in verschiedenen Formen (z. B. Mobbing, Ausgrenzung, körperliche Gewalt) und können adäquat darauf <b>reagieren</b> (z. B. klasseninterne Streitschlichtung).	



## Kompetenzbereich Analysefähigkeit

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Erhöhte Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
<b>Probleme erkennen und benennen</b>	
... <b>formulieren</b> zu einem bekannten Problem eine Untersuchungsfrage,	... <b>entnehmen</b> den bearbeiteten Materialien unter Anleitung eine Problemstellung und <b>formulieren</b> eine Untersuchungsfrage,
<b>Informationen gewinnen und auswerten</b>	
... <b>nutzen</b> unter Anleitung ausgewählte Informationsquellen (Sachbücher, ausgewählte Internetseiten, Realbegegnung),	... <b>nutzen selbstständig</b> ausgewählte Informationsquellen (Sachbücher, ausgewählte Internetseiten, Realbegegnung),
... <b>wählen</b> unter Anleitung sachgemäß Informationen aus vorgegebenen Informationsquellen (z. B. Karten, Texten, Bildern) <b>aus</b> ,	... <b>wählen</b> sachgemäß Informationen aus vorgegebenen Informationsquellen (z. B. Karten, Texten, Bildern) <b>aus</b> ,
... <b>setzen</b> verschiedene Informationen zueinander in Beziehung,	
... <b>stellen</b> Untersuchungsergebnisse mündlich und schriftlich sprachlich angemessen <b>dar</b> ,	
... <b>präsentieren</b> Untersuchungsergebnisse mit Hilfestellung in Form eines Kurzvortrags, Plakats o.ä.,	... <b>präsentieren</b> Untersuchungsergebnisse in Form eines frei gehaltenen Kurzvortrags, erläuterten Plakate o.ä.,
... <b>fertigen</b> mit Hilfestellung Zeitleisten <b>an</b> ,	
... <b>übertragen</b> geographische Erscheinungsformen Europas in schematische Darstellungen (z. B. Schnittzeichnung von Vulkanen, Schaubild vom Wattenmeer),	
<b>Verständnis und Anwendung lernbereichsspezifischer Verfahren und Begriffe</b>	
... <b>planen</b> mit Hilfestellung einfache Erkundungen und Expertenbefragungen und <b>führen</b> sie <b>durch</b> ,	
... <b>entnehmen</b> mit Hilfestellungen wie z. B. Fragestellungen einfachen oder bearbeiteten Geschichtsquellen Informationen,	... <b>entnehmen</b> einfachen oder bearbeiteten Geschichtsquellen Informationen,
... <b>nutzen</b> altersangemessen einfache Fachbegriffe zum Beschreiben von Sachverhalten (z. B. Menschenrechte, Sklaverei, Wüste),	... <b>nutzen</b> altersangemessen Fachbegriffe zum Beschreiben von Sachverhalten (z. B. Verfassung, Monarchie, Versteppung),
... <b>unterscheiden</b> verschiedene soziale Gruppen und deren Ansprüche und Interessen (z. B. Ladenbesitzer und Kunden),	... <b>erläutern</b> in einfacher Form Ansprüche und Interessen verschiedener sozialer Gruppen (z. B. Arbeitgeber und -nehmer),
... <b>stellen</b> mit Hilfestellung einfache kausale und funktionale Zusammenhänge <b>dar</b> (z. B. die Notwendigkeit von Steuerlisten und die Ausbildung der Schrift im Altertum),	
... <b>beschreiben</b> formende Kräfte der Erde (z. B. Vulkanismus, Erdbeben, Wind, Eis, Wasser) und deren Auswirkungen auf den Menschen,	... <b>erklären</b> in einfacher Form formende Kräfte der Erde (z. B. Vulkanismus, Erdbeben, Wind, Eis, Wasser) und <b>beschreiben</b> deren Auswirkungen auf den Menschen,
... <b>beschreiben</b> Grundzüge der Komponenten des europäischen Naturraums (Klima, Relief, Vegetation, Wasser),	... <b>charakterisieren</b> Grundzüge der Komponenten des europäischen Naturraums (Klima, Relief, Vegetation, Wasser) und <b>beschreiben</b> deren Differenziertheit in ausgewählten Räumen,
... <b>beschreiben</b> in einfacher Form den Lebensraum als Verflechtung von Natur- und Wirtschaftsräumen (z. B. Küstenstadt),	... <b>stellen</b> den Lebensraum als Verflechtung von Natur- und Wirtschaftsräumen (z. B. Küstenstadt) <b>dar</b> ,
<b>Verständnis und Anwendung lernbereichsspezifischer Verfahren und Begriffe</b>	
... <b>beschreiben</b> den natürlichen und menschlichen Einfluss auf Landschaftsentwicklungen an ausgewählten Beispielen (z. B. Aufbau des Wattenmeeres und Veränderungen durch den Küstenschutz),	... <b>erklären</b> in einfacher Form den natürlichen und menschlichen Einfluss auf Landschaftsentwicklungen an ausgewählten Beispielen (z. B. Aufbau des Wattenmeeres und Veränderungen durch den Küstenschutz),
... <b>führen</b> unter Anleitung vereinfachte Fallanalysen <b>durch</b> , d. h., sie	
... <b>nennen</b> die an dem Fallbeispiel beteiligten Akteure,	... <b>nennen</b> die an dem Fallbeispiel beteiligten Akteure und <b>unterscheiden</b> deren Interessen,

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Erhöhte Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
... <b>nennen</b> mit Hilfestellung den Kontext des Falles (z. B. eine Schulklasse, eine Fabrik in Deutschland, eine Kakaopflanzung in Ghana),	... <b>beschreiben</b> mit Hilfestellung den Kontext des Falles (z. B. eine Schulklasse, eine Fabrik in Deutschland, eine Kakaopflanzung in Ghana),
... <b>sammeln</b> geeignete Informationen, die zur Klärung des zu untersuchenden Falles beitragen,	... <b>recherchieren</b> in zur Verfügung gestelltem Material nach passenden Informationen,
... <b>schlagen</b> mögliche Lösungen oder Fortentwicklungen für den untersuchten Fall <b>vor</b> ,	... <b>schlagen</b> mögliche Lösungen oder Fortentwicklungen für den untersuchten Fall <b>vor</b> und <b>prüfen</b> sie,
... <b>nutzen</b> bei der Bewertung von bekannten Vorgängen die Kategorien „Regeln“, „Interesse“, „Interessenkonflikte“ und „Kompromiss“ im Kontext der Klasse und der Schule.	... <b>beschreiben</b> bei der Bewertung von Vorgängen die Kategorien „Regeln“, „Interesse“, „Interessenkonflikte“ und „Kompromiss“.

### Kompetenzbereich Urteilsfähigkeit

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Erhöhte Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
<b>Urteile fällen</b>	
... <b>formulieren</b> unter Anleitung zu eingeführten Problemen und Entscheidungen ein begründetes Urteil unter Berücksichtigung verschiedener Sichtweisen,	... <b>formulieren</b> zu Problemen und Entscheidungen ein begründetes Urteil mit triftiger und umfassender Argumentation verschiedener Sichtweisen,
... <b>prüfen</b> Argumentationen anderer mit Hilfestellung,	
<b>Urteile reflektieren</b>	
... <b>erkennen</b> mit Hilfestellung einem Urteil zugrundeliegende Werte, Normen und Interessen in Wortbeiträgen und Sachtexten,	... <b>erkennen</b> einem Urteil zugrundeliegende Werte, Normen und Interessen in Wortbeiträgen und Sachtexten,
... <b>benennen</b> mit Hilfestellung Folgen von Entscheidungen.	... <b>benennen</b> Folgen von Entscheidungen.

### Kompetenzbereich Partizipationsfähigkeit

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Erhöhte Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
... <b>nennen</b> Handlungsmöglichkeiten, um eigene Interessen im schulischen Raum einzubringen,	
... <b>nennen</b> einfache Handlungsmöglichkeiten für ökologisch und sozial verantwortliches Handeln in Alltag und Schule (z. B. Mülltrennung, Heizkosten senkendes Lüften, Vermeidung von Mobbing) und <b>zeigen</b> Bereitschaft, nach den Prinzipien der Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und Demokratie zu handeln,	
... <b>gestalten</b> Vorhaben der Klasse im Schulleben und im Nahbereich aktiv mit und <b>übernehmen</b> Verantwortung,	
... <b>beschreiben</b> Rechte beim Zusammenleben in der Familie, Klasse und Schule und <b>halten</b> die sich daraus ergebenden Pflichten <b>ein</b> ,	
... <b>reflektieren</b> mit Hilfestellung ihre Handlungen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf das eigene Leben nach vorgegebenen Kriterien.	... <b>reflektieren</b> ihre Handlungen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf das eigene Leben nach vorgegebenen Kriterien.

## Kompetenzbereich Geographie: Orientierung im Raum

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Erhöhte Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
... <b>verfügen</b> auf regionaler, nationaler und europäischer Ebene über ein Orientierungswissen (z. B. Gliederung Deutschlands, Großlandschaften Europas),	... <b>wenden</b> auf regionaler, nationaler und europäischer Ebene ihr Orientierungswissen (z. B. Gliederung Deutschlands, Großlandschaften Europas) <b>an</b> ,
... <b>kennen</b> grundlegende räumliche Orientierungsraster (z. B. Gradnetz, Klimazonen),	... <b>beschreiben</b> die Lage geographischer Objekte in Bezug auf räumliche Orientierungsraster (z. B. Lage im Gradnetz, Klimazonen),
... <b>fertigen</b> topografische Übersichtsskizzen des Nahraums <b>an</b> ,	... <b>fertigen topografische</b> Übersichtsskizzen und einfache Karten des Nahraums <b>an</b> ,
... <b>nennen</b> Grundelemente einer Karte (z. B. Grundrissdarstellung, Generalisierung, Maßstab),	... <b>nennen</b> Grundelemente einer Karte (z. B. Grundrissdarstellung, Generalisierung, Maßstab) und <b>beschreiben</b> den Entstehungsprozess einer Karte,
... <b>erkennen</b> , dass kartografische Darstellungen von Räumen immer nur eine Annäherung an die Wirklichkeit sind,	
... <b>unterscheiden</b> zwischen objektiver und subjektiver Raumwahrnehmung,	
... <b>finden</b> überwiegend selbstständig topografische Objekte in geographischen Kartenwerken (z. B. Atlas, Stadtplan),	... <b>finden</b> topografische Objekte in geographischen Kartenwerken (z. B. Atlas, Stadtplan),
... <b>orientieren</b> sich in Gruppen mithilfe von einfachen Karten im Nahraum,	... <b>orientieren</b> sich mithilfe von Karten, Kompass und anderen Hilfsmitteln im Nahraum,
... <b>wenden</b> schematische Darstellungen von Verkehrsnetzen <b>an</b> .	

## Kompetenzbereich Geschichte: Orientierung in der Zeit

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Erhöhte Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
... <b>nennen</b> die Epochen der europäischen Geschichte (Steinzeit, Altertum, Mittelalter, Neuzeit) und <b>kennzeichnen</b> sie mit Beispielen (z. B. Jäger und Sammler in der Steinzeit, Industrie in der Neuzeit),	
... <b>zeichnen</b> Abfolgen von Ereignissen und einfache historische Prozesse chronologisch und in kausaler Verknüpfung <b>nach</b> ,	... <b>erläutern</b> Abfolgen von Ereignissen und einfache historische Prozesse chronologisch und in ihren kausalen Verknüpfungen,
... <b>vergleichen</b> mit Hilfestellung Phänomene der Vergangenheit mit solchen der Gegenwart (z. B. Erwerb von Nahrungsmitteln in der Altsteinzeit und heute).	

## Ende Jahrgangsstufe 8 und erster Schulabschluss

### Kompetenzbereich Perspektiv- und Konfliktfähigkeit

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
<b>Multiperspektivität und Rollenübernahme</b>	
... <b>stellen</b> die Standpunkte unterschiedlicher Personen und Gruppen zu Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens (z. B. hinsichtlich von Freizeitgestaltung, Medienverhalten) <b>dar</b> ,	... <b>stellen</b> mit Hilfestellung die Standpunkte unterschiedlicher Personen und Gruppen zu Fragen des gesellschaftlichen (z. B. Gruppen, Geschlechter) und des politischen Zusammenlebens (z. B. Wahlen) <b>dar</b> ,
... <b>nehmen</b> in Rollenspielen die Rollen und Perspektiven von Vertretern vorgegebener Interessen <b>ein</b> ,	... <b>versetzen</b> sich in einem Pro-und-Contra-Streitgespräch in eine vorgegebene Rolle und <b>vertreten</b> diese,
<b>Reflexion der Multiperspektivität</b>	
... <b>vergleichen</b> eigene Argumentationen und Wertvorstellungen mit denen anderer Personen und <b>ziehen</b> diese zur Überprüfung der eigenen Perspektive <b>heran</b> ,	... <b>vergleichen</b> eigene Argumentationen und Wertvorstellungen mit denen anderer Personen und <b>ziehen</b> diese zur Überprüfung der eigenen Perspektive <b>heran</b> ,
<i>Spezifische Anforderungen Geschichte</i>	
... <b>zeigen</b> mit Hilfestellung an geeigneten Beispielen den Konstruktcharakter von Geschichte <b>auf</b> (z. B. Lückenhaftigkeit oder Widersprüchlichkeit der Quellen),	
... <b>zeigen</b> an Beispielen <b>auf</b> , dass Menschen früherer Zeiten andere Wertvorstellungen hatten,	
<b>Konfliktakzeptanz und Konfliktregelung</b>	
... <b>beschreiben</b> ausgehend von ihrer Lebenswelt und Fallbeispielen unterschiedliche Konflikte (z. B. aus den Bereichen Jugendwelten, Politik in Hamburg und Deutschland),	... <b>beschreiben</b> ausgehend von ihrer Lebenswelt und Fallbeispielen unterschiedliche Konflikte (z. B. aus den Bereichen Jugendwelten, Politik in Hamburg, Deutschland und Europa),
... <b>halten</b> unterschiedliche Positionen <b>aus</b> und klären die Berechtigung unterschiedlicher Ansprüche und Positionen im Gespräch,	... <b>halten</b> unterschiedliche Positionen <b>aus</b> und klären die Berechtigung unterschiedlicher Ansprüche und Positionen mit Hilfestellungen im Gespräch,
... <b>verwenden</b> im Unterricht und Schulleben angeleitet demokratische Verfahren wie Tagesordnungen, Gesprächsregeln, Redelisten und Abstimmungen,	... <b>verwenden</b> im Unterricht und Schulleben angeleitet demokratische Verfahren wie Tagesordnungen, Gesprächsregeln, Redelisten und Abstimmungen,
... <b>finden</b> mit Hilfestellung Kompromisse, fällen eine gemeinsame Entscheidung und können diese <b>begründen</b> ,	... <b>finden</b> mit Hilfestellung Kompromisse, fällen eine gemeinsame Entscheidung und können diese <b>begründen</b> ,
... <b>führen</b> zu einfachen Problemlagen mit Hilfestellung eine Pro- und Contra-Debatte,	
... <b>nehmen</b> in einer Diskussion im Ansatz <b>Bezug</b> auf die Argumente anderer,	... <b>geben</b> die Argumente Anderer sinngemäß <b>wieder</b> ,
<i>Spezifische Anforderungen PGW</i>	
... <b>gehen</b> unter Berücksichtigung von Werten (z. B. friedlicher Umgang, Rücksichtnahme) und Normen mit Hilfestellungen (z. B. Streitschlichter, Klassenrat) mit Konflikten <b>um</b> ,	... <b>nennen</b> demokratische Werte (z. B. Gleichheitsgedanke, Rede- und Meinungsfreiheit) und <b>verdeutlichen</b> diese demokratischen Prinzipien und Verfahren in ihrer Lebenswelt (z. B. Abstimmungen und Mehrheitsprinzip),
... <b>kennen</b> und nutzen Verfahren schulinterner Konfliktregelung (z. B. Klassenrat, Abstimmungsverfahren, Streitschlichter),	... <b>kennen</b> und nutzen Verfahren schulinterner Konfliktregelung (z. B. Klassenrat, Abstimmungsverfahren, Streitschlichter),
... <b>kennen</b> Demokratie ablehnende Handlungsmuster (z. B. Gewalt als Konfliktlösung).	... <b>kennen</b> Demokratie ablehnende Orientierungen und Handlungsmuster (z. B. Intoleranz, Antisemitismus, Gewalt als Konfliktlösung) und zeigen deren Gefahren auf.

## Kompetenzbereich Analysefähigkeit

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
<b>Probleme erkennen und benennen</b>	
... <b>entnehmen</b> den in angemessener Weise bearbeiteten Materialien (z. B. gekürzte Zeitungsartikel, Schaubilder, Karikaturen, einfache Statistiken) eine grundlegende Problemstellung,	... <b>entnehmen</b> den in angemessener Weise bearbeiteten Materialien (z. B. gekürzte Zeitungsartikel, einfache Schaubilder) eine grundlegende Problemstellung,
... <b>stellen</b> selbstständig themenbezogene Fragen,	... <b>stellen</b> selbstständig themenbezogene Fragen,
<b>Informationen gewinnen und auswerten</b>	
... <b>nutzen</b> unter Anleitung Informationsquellen, sowohl klassische (z. B. Sachbücher, Realbegegnung) als auch technikgestützte (z. B. Internet, DVDs, digitale Nachschlagewerke),	... <b>nutzen</b> unter Anleitung Informationsquellen, sowohl klassische (z. B. Sachbücher, Realbegegnung) als auch technikgestützte (z. B. Internet, DVDs, digitale Nachschlagewerke),
... <b>wählen</b> unter Anleitung sachgemäß Informationen aus vorgegebenen Informationsquellen (z. B. Karten, Texten, Bildern, Statistiken, Diagrammen) <b>aus</b> ,	... <b>wählen</b> unter Anleitung sachgemäß Informationen aus vorgegebenen und in angemessener Weise vorbereiteten Materialien (z. B. Karten, Texten, Bildern, Statistiken, Diagrammen) <b>aus</b> ,
... <b>wandeln</b> die gewonnenen Informationen in andere Formen der Darstellung (z. B. Zahlen in Diagramme) <b>um</b> ,	... <b>wandeln</b> die gewonnenen Informationen in andere Formen der Darstellung (z. B. Zahlen in Diagramme) <b>um</b> ,
... <b>verknüpfen</b> unter Anleitung die gewonnenen Informationen mit anderen Informationen,	... <b>verknüpfen</b> mit Hilfestellungen die gewonnenen Informationen mit anderen Informationen,
... <b>stellen</b> ihre Ergebnisse mündlich und schriftlich inhaltlich und sprachlich angemessen <b>dar</b> und <b>verwenden</b> dabei in elementarer Form fachspezifische Methoden der Darstellung (z. B. einfache Statistik, Kurzvortrag, Plakate, gestaltete mediale Präsentation in einfacher Form),	... <b>stellen</b> ihre Ergebnisse mündlich und schriftlich <b>dar</b> und <b>verwenden</b> dabei in elementarer Form Methoden der Darstellung (z. B. Kurzvortrag, Plakate, gestaltete mediale Präsentation in einfacher Form),
... <b>vergleichen</b> die Aussagen verschiedener Quellen zum selben Gegenstand und <b>stellen</b> Vermutungen zur Erklärung der Unterschiede <b>an</b> ,	... <b>vergleichen</b> die Aussagen verschiedener Quellen zum selben Gegenstand und <b>benennen</b> Unterschiede,
... <b>gewinnen</b> unter Anleitung sachgemäß einfach ermittelbare Informationen im Umfeld (z. B. Beobachten, Kartieren, Messen, Zählen, Befragen),	... <b>gewinnen</b> unter Anleitung sachgemäß einfach ermittelbare Informationen im Umfeld (z. B. Beobachten, Kartieren, Messen, Zählen, Befragen),
<b>Spezifische Anforderungen Geschichte</b>	
... <b>entnehmen</b> einfachen oder bearbeiteten Quellen in verschiedenen Textsorten mithilfe geübter Frage-schemata Informationen und <b>werten</b> sie anhand von gegebenen Leitfragen <b>aus</b> ,	... <b>entnehmen</b> einfachen oder bearbeiteten Quellen in verschiedenen Textsorten mithilfe geübter Frage-schemata Informationen und <b>werten</b> sie anhand von gegebenen Leitfragen <b>aus</b> ,
... <b>fertigen</b> für jeden behandelten Zeitabschnitt mit Hilfestellung eine Zeitleiste mit den wichtigsten Angaben <b>an</b> ,	
<b>Verständnis und Anwendung lernbereichsspezifischer Kategorien, Verfahren, Begriffe und Modelle</b>	
... <b>nutzen</b> und <b>beschreiben</b> einfache Modelle und Schaubilder zur Erklärung von Zusammenhängen,	... <b>erstellen</b> mit Hilfestellung aus gegebenen Informationen Schaubilder und <b>ordnen</b> Phänomene vereinfachten Modellen <b>zu</b> ,
... <b>berücksichtigen</b> zur Lösung eines Problems Ergebnisse aus mehr als einer Fachperspektive,	... <b>berücksichtigen</b> zur Lösung eines Problems Ergebnisse aus mehr als einer Fachperspektive,
... <b>führen</b> selbstständig ein Glossar und <b>nutzen</b> zunehmend selbstständiger Fachbegriffe (z. B. Revolution, Judenemanzipation, Industrialisierung, City) zum Beschreiben von Sachverhalten,	... <b>führen</b> selbstständig ein Glossar und <b>nutzen</b> zunehmend selbstständiger Fachbegriffe (z. B. Diktatur, Holocaust, Regierung und Opposition) zum Beschreiben von Sachverhalten,

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
<i>Spezifische Anforderungen Geographie</i>	
... <b>nennen</b> die natürlichen Sphären des Systems Erde (z. B. Atmosphäre, Pedosphäre, Lithosphäre) und <b>beschreiben</b> an einfachen Beispielen Funktionen von naturgeographischen Faktoren in Räumen (z. B. Bedeutung von Temperatur und Niederschlag für die Vegetation),	... <b>nennen</b> die natürlichen Sphären des Systems Erde (z. B. Atmosphäre, Pedosphäre, Lithosphäre) und <b>beschreiben</b> an einfachen Beispielen Funktionen von naturgeographischen Faktoren in Räumen (z. B. Bedeutung von Temperatur und Niederschlag für die Vegetation),
... <b>beschreiben</b> das Zusammenwirken von Geofaktoren (z. B. Höhenstufen der Vegetation) und einfache Kreisläufe (z. B. Ökosystem tropischer Regenwald, Wasserkreislauf),	... <b>beschreiben</b> einfache Kreisläufe (z. B. Nährstoffkreislauf im Ökosystem tropischer Regenwald, Wasserkreislauf),
... <b>beschreiben</b> ansatzweise den Ablauf von humangeographischen Prozessen in Räumen (z. B. Erschließung von Siedlungsräumen, Suburbanisierung),	... <b>beschreiben</b> vereinfacht den Ablauf von humangeographischen Prozessen in Räumen (z. B. Erschließung von Siedlungsräumen),
... <b>beschreiben</b> das Zusammenwirken von ausgewählten Faktoren in humangeographischen Systemen (z. B. Industrialisierung, Entwicklung von Städten und Siedlungen),	... <b>beschreiben</b> anhand einfacher Beispiele das Zusammenwirken von ausgewählten Faktoren in humangeographischen Systemen (z. B. Bevölkerungswachstum als Folge einer veränderten Geburten- und Sterberate),
... <b>vergleichen</b> 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),	... <b>vergleichen</b> mit Hilfestellungen Räume unter vorgegebenen Gesichtspunkten (z. B. Lebensbedingungen in Westeuropa und Südamerika, Einkommen und Bildungsstand in Ländern unterschiedlichen Entwicklungsstandes),
<i>Spezifische Anforderungen Geschichte</i>	
... <b>zeigen</b> bei der Darstellung historischer Abläufe einfache Kausalbeziehungen <b>auf</b> (z. B. Ursache – Wirkung, Absicht),	... <b>zeigen</b> bei der Darstellung historischer Abläufe einfache Kausalbeziehungen <b>auf</b> (z. B. Ursache – Wirkung, Absicht),
<i>Spezifische Anforderungen PGW</i>	
... <b>untersuchen</b> unter Anleitung auf die eigene Lebenswelt bezogene Sachverhalte und Probleme, d. h.:	... <b>nehmen</b> mit Hilfestellung einfache Fallanalysen auf nationaler und europäischer Ebene vor, d. h.:
... <b>erklären</b> in Ansätzen Argumente sowie Interessen der beteiligten Akteure,	... <b>erklären</b> ausgewählte Argumente und Interessen vorgegebener Interessengruppen,
... <b>beschreiben</b> grundlegende politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Zusammenhänge im Kontext des Fallbeispiels, (z. B. Grundformen von gesellschaftlichen Willensbildungs- und politischen Entscheidungsprozessen, politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Wandlungsprozesse und ihre zentralen Akteure, Standortbedingungen),	... <b>beschreiben</b> grundlegende politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Zusammenhänge im Kontext des Fallbeispiels, (z. B. parlamentarische Demokratie, Grundgesetz, Sozialstaat, Migration),
... <b>wenden</b> bei der Problembearbeitung einfache Formen sozialwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden <b>an</b> (z. B. einfache Umfragen, Interview),	... <b>planen</b> unter Anleitung und <b>führen</b> in Gruppen eine Befragung/Erkundung (z. B. zu Europafragen, Mediennutzung, Konsumverhalten, Wahlumfragen) durch, <b>werten</b> diese <b>aus</b> und <b>stellen</b> die Ergebnisse in unterschiedlichen Präsentationsformen (z. B. Plakat, Galerie, Computerfolien) <b>dar</b> ,
<b>Regelhaftigkeiten und Verallgemeinerungen erkennen und benennen</b>	
... <b>beschreiben</b> den untersuchten Fall als Beispiel eines allgemeinen Problems,	... <b>beschreiben</b> den untersuchten Fall unter Anleitung als Beispiel eines allgemeinen Problems,
... <b>benennen</b> Fälle, die dem untersuchten Fall ähnlich sind, und <b>stellen</b> Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem untersuchten Fall und den weiteren Beispielen <b>fest</b> ,	... <b>benennen</b> Fälle, die dem untersuchten Fall ähnlich sind,

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
<i>Spezifische Anforderungen Geographie</i>	
... <b>beschreiben</b> an einfachen Beispielen die Entstehung von Raumvorstellungen durch Medieneinflüsse,	
... <b>wenden</b> Erkenntnisse auf andere Räume der gleichen und unterschiedlichen Maßstabsebene <b>an</b> (z. B. Abholzung von Regenwäldern und borealen Nadelwäldern),	... <b>wenden</b> Erkenntnisse auf andere Räume der gleichen Maßstabsebene <b>an</b> (z. B. Abholzung von Regenwäldern in unterschiedlichen Bereichen der Tropen),
<i>Spezifische Anforderungen Geschichte</i>	
... <b>leiten</b> unter Anleitung aus einzelnen historischen Phänomenen und Ereignissen Aussagen über allgemeine Probleme <b>ab</b> bzw. <b>konkretisieren</b> diese an historischen Einzelbeispielen (z. B. Sicherung der Nahrung am Beispiel der Jäger und Sammler in der Steinzeit),	... <b>leiten</b> mit Hilfestellungen aus einzelnen historischen Phänomenen und Ereignissen Aussagen über allgemeine Probleme <b>ab</b> bzw. <b>konkretisieren</b> diese an historischen Einzelbeispielen (z. B. der Widerstand gegen den Nationalsozialismus als Beispiel für die geringen Handlungsmöglichkeiten in einer Diktatur),

## Kompetenzbereich Urteilsfähigkeit

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
<b>Urteile fällen und begründen</b>	
... <b>formulieren</b> eigene Argumente zu gesellschaftlichen Sachverhalten,	... <b>formulieren</b> eigene Argumente zu vertrauten gesellschaftlichen Sachverhalten,
... <b>erkennen</b> fehlerhafte Deutungen zu bekannten Inhalten,	... <b>überprüfen</b> mit Hilfestellung eigene Argumente und die der Mitschülerinnen und Mitschüler,
<b>Urteile reflektieren</b>	
... <b>unterscheiden</b> mit Hilfestellung Beschreibungen und Bewertungen in einfachen Texten und Wortbeiträgen,	
... <b>beschreiben</b> einem Urteil zugrundeliegende Werte, Normen und Interessen in Sachtexten und Wortbeiträgen,	
... <b>nennen</b> Beispiele für Vertreter dieser Wertvorstellungen und Grundorientierungen (z. B. Greenpeace als Umweltschutzorganisation),	... <b>nennen</b> Beispiele für Vertreter dieser Wertvorstellungen und Grundorientierungen (z. B. Gewerkschaften als Interessenvertretung der Arbeitnehmer),
... <b>benennen</b> Folgen einzelner Sach- und Werturteile für das Zusammenleben (z. B. Entscheidungen über Schutz und Nutzung von Naturräumen).	... <b>benennen</b> Folgen einzelner Sach- und Werturteile für das Zusammenleben (z. B. Entscheidungen über Bedingungen für Arbeitslosengeld II).

### Kompetenzbereich Partizipationsfähigkeit

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
<b>Kenntnis handlungsrelevanter Informationen und Strategien</b>	
... <b>beschreiben</b> Handlungsmöglichkeiten, um ihre eigenen Interessen im schulischen Raum einzubringen,	... <b>beschreiben</b> Handlungsmöglichkeiten, um ihre eigenen Interessen im schulischen Raum einzubringen,
... <b>beschreiben</b> einfache Handlungsoptionen für ein ökologisch, sozial und ökonomisch verantwortliches Handeln im Alltag, in Schule und im Nahraum,	... <b>beschreiben</b> einfache Handlungsoptionen für ein ökologisch, sozial und ökonomisch verantwortliches Handeln im Alltag, in Schule und im Nahraum (z. B. Maßnahmen zum Klimaschutz),
... <b>gestalten</b> Vorhaben in der Klasse, im Schulleben und im Stadtteil aktiv mit und übernehmen Verantwortung,	... <b>gestalten</b> Vorhaben in der Klasse, im Schulleben und im Stadtteil aktiv mit und übernehmen Verantwortung,
<i>Spezifische Anforderungen Geographie</i>	
... <b>beschreiben</b> umwelt- und sozialverträgliche Lebens- und Wirtschaftsweisen (z. B. Nutzung des ÖPNV, ökologischer Landbau),	... <b>benennen</b> umwelt- und sozialverträgliche Lebens- und Wirtschaftsweisen (z. B. Nutzung des ÖPNV, ökologischer Landbau),
... <b>beschreiben</b> schadens- und risikovorbeugende Maßnahmen (z. B. Wiederaufforstung, Einrichtung von Schutzgebieten, Grünanlagen in Städten),	... <b>nennen</b> schadens- und risikovorbeugende Maßnahmen (z. B. Wiederaufforstung, Einrichtung von Schutzgebieten),
<i>Spezifische Anforderungen PGW</i>	
... <b>treten</b> für die freiheitlich-demokratische Ordnung <b>ein</b> und <b>benennen</b> die ihr zugrunde liegenden Wertvorstellungen (Toleranz, Menschenrechte),	... <b>treten</b> für die freiheitlich-demokratische Ordnung <b>ein</b> und <b>führen</b> die beiden deutschen Diktaturen als Erfahrungshintergrund bei ihrer Ausgestaltung und Fortentwicklung <b>an</b> ,
... <b>benennen</b> grundlegende jugendspezifische Gesetzesvorschriften (z. B. Jugendschutzgesetz, Jugendstrafrecht),	... <b>benennen</b> grundlegende jugendspezifische Gesetzesvorschriften (z. B. Jugendschutzgesetz, Jugendstrafrecht, Geschäftsfähigkeit),
	... <b>schätzen</b> die rechtlichen Folgen von Handlungen (z. B. Kaufverträgen) <b>ab</b> ,
... <b>erstellen</b> Texte und Materialien, die der Teilhabe an politischen Prozessen dienen,	... <b>erstellen</b> Texte und Materialien, die der Teilhabe an politischen Prozessen dienen,
... <b>beschreiben</b> und <b>begründen</b> in exemplarischer Weise das eigene Konsumverhalten,	... <b>beschreiben</b> und <b>begründen</b> in exemplarischer Weise das eigene Konsumverhalten,
	... <b>reflektieren</b> ihre eigenen (unbewussten) Motive für den Kauf von Konsumgütern und identifizieren dabei potenzielle Schuldenfallen (z. B. Handyverträge),
	... <b>erstellen</b> Einnahme- und Ausgaberechnungen und planen ihr monatliches Budget,
	... <b>entwerfen</b> Handlungsoptionen, um mit einer eingetretenen Verschuldungssituation umgehen zu können,
<b>Kritische Reflexion des eigenen Handelns hinsichtlich seiner Auswirkungen</b>	
... <b>prüfen</b> und <b>bewerten</b> unter Anleitung die gewählten Vorgehensweisen,	
<i>Spezifische Anforderungen Geographie</i>	
... <b>schätzen</b> natur- und sozialräumliche Auswirkungen einzelner Handlungen <b>ab</b> (z. B. Verwendung von Tropenhölzern als Baumaterial in Europa),	... <b>beschreiben</b> natur- und sozialräumliche Auswirkungen einzelner Handlungen (z. B. Verwendung von Tropenhölzern als Baumaterial in Europa),
<i>Spezifische Anforderungen PGW</i>	
... <b>überprüfen</b> Möglichkeiten, um eigene Standpunkte in den schulischen Willensbildungsprozess einzubringen, auf ihre Reichweite und Wirksamkeit.	... <b>überprüfen</b> Möglichkeiten, um eigene Standpunkte in den schulischen Willensbildungsprozess einzubringen, auf ihre Reichweite und Wirksamkeit.



## Fachlicher Kompetenzbereich Geographie: Orientierung im Raum

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
<b>Räumliche Orientierungsraster nutzen</b>	
... <b>wenden</b> themenbezogen ein grundlegendes Orientierungswissen (z. B. Lage der Kontinente und Ozeane, ausgewählter europäischer Staaten und ausgewählter Städte) <b>an</b> ,	... <b>wenden</b> themenbezogen ein einfaches Orientierungswissen (z. B. Lage der Kontinente und Ozeane, ausgewählter großer europäischer Staaten) <b>an</b> ,
... <b>wenden</b> grundlegende räumliche Orientierungsraster und Ordnungssysteme (z. B. das Gradnetz, die Klima-, Vegetations- und Landschaftszonen der Erde) <b>an</b> ,	... <b>beschreiben</b> einfache räumliche Orientierungsraster und Ordnungssysteme (z. B. Klima- und Vegetationszonen der Erde),
... <b>beschreiben</b> die Lage eines Ortes in Beziehung zu einfachen geographischen Bezugseinheiten (z. B. Flüsse, Gebirge),	... <b>beschreiben</b> die Lage eines Ortes in Beziehung zu weiteren geographischen Bezugseinheiten (z. B. Flüsse, Gebirge),
<b>Orientierung in (Real-) Räumen</b>	
... <b>lesen</b> topografische, physische, thematische und andere alltagsübliche Karten,	... <b>lesen</b> mit Hilfestellungen einfache physische und thematische Karten,
... <b>fertigen</b> topografische Übersichtsskizzen und Faustskizzen <b>an</b> ,	
... <b>führen</b> einfache Kartierungen <b>durch</b> ,	... <b>führen</b> unter Anleitung einfache Kartierungen <b>durch</b> ,
... <b>bestimmen</b> und <b>beschreiben</b> mithilfe einer Karte und anderen Orientierungshilfen (z. B. Straßennamen, Himmelsrichtungen, GPS-Gerät) ihren Standort im Realraum,	... <b>bestimmen</b> mithilfe einer Karte und anderen Orientierungshilfen (z. B. Straßennamen, Himmelsrichtungen, GPS-Gerät) ihren Standort im Realraum.
... <b>beschreiben</b> mithilfe einer Karte eine Wegstrecke im Realraum.	

## Fachlicher Kompetenzbereich Geschichte: Orientierung in der Zeit

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
<b>Historische Ordnungsstrukturen nutzen</b>	
... <b>nennen</b> die Epochen der Geschichte (Steinzeit, Altertum, Mittelalter, Neuzeit) und <b>kennzeichnen</b> sie mit Beispielen (z. B. Jäger und Sammler in der Steinzeit, Industrie in der Neuzeit),	... <b>nennen</b> die Epochen der Geschichte (Steinzeit, Altertum, Mittelalter, Neuzeit) und <b>kennzeichnen</b> sie mit Beispielen (z. B. Ritter im Mittelalter, Weltkriege in der Neuzeit),
... <b>definieren</b> die drei Bereiche des Historischen, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft/Kultur mit Beispielen,	
... <b>ordnen</b> bekannte historische Phänomene und Zeitabschnitte in Epochen und Bereiche <b>ein</b> (z. B. das Erfindung des Ackerbaus – Wirtschaft in der Steinzeit),	... <b>ordnen</b> einfache historische Phänomene und Zeitabschnitte in Epochen und Bereiche <b>ein</b> (z. B. der Zweite Weltkrieg – Politik in der Neuzeit),
<b>Gegenwartsbezüge herstellen</b>	
... <b>stellen</b> zwischen bekannten Ereignissen der Geschichte und der eigenen Gegenwart kausale oder genetische Zusammenhänge <b>her</b> (z. B. Entdeckungen der Frühen Neuzeit und Urlaubsmöglichkeiten in der Dominikanischen Republik),	
... <b>stellen</b> einfache <b>Vergleiche</b> zwischen dem eigenen Leben und dem von Menschen in der Vergangenheit <b>an</b> (z. B. Massenmedien in der Frühen Neuzeit und heute).	... <b>stellen</b> einfache <b>Vergleiche</b> zwischen dem eigenen Leben und dem von Menschen in der Vergangenheit <b>an</b> (z. B. Reisemöglichkeiten vor der Industrialisierung und heute).

## Mittlerer Schulabschluss und Übergang in die Studienstufe

Die Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss gelten für alle Schülerinnen und Schüler. Für die Schülerinnen und Schüler der Vorstufe gelten die Mindestanforderungen der beiden Fächer, die sie belegt haben.

### Fachliche Anforderungen Geographie

#### Kompetenzbereich Orientierung im Raum

Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
... <b>wenden</b> grundlegende räumliche Orientierungsraster und Ordnungssysteme (z. B. die Klima-, Vegetations- und Landschaftszonen der Erde, Industrieland und Entwicklungsland) <b>an</b> ,	... <b>wenden</b> komplexere räumliche Orientierungsraster und Ordnungssysteme (z. B. Regionen unterschiedlichen Entwicklungsstandes, Kernräume/Peripherien der Weltwirtschaft) <b>an</b> ,
	... <b>erläutern</b> Zusammenhänge und Brüche zwischen persönlichen und kollektiven räumlichen Vorstellungen und Wahrnehmungen,
... <b>beschreiben</b> die Lage eines Ortes in Beziehung zu weiteren geographischen Bezugseinheiten und Ordnungssystemen (z. B. Klima- und Vegetationszonen; Industrie- und Entwicklungsländer),	
... <b>werten</b> topografische, physische, thematische und andere alltagsübliche Karten unter einer vorgegebenen Fragestellung <b>aus</b> ,	... <b>werten</b> topografische, physische, thematische und andere alltagsübliche Karten unter eigenen zielführenden Fragestellungen <b>aus</b> ,
	...erkennen und <b>beschreiben</b> Manipulationsmöglichkeiten kartografischer Darstellungen (z. B. durch Farbwahl, Akzentuierung),
... <b>führen</b> einfache Kartierungen <b>durch</b> ,	... <b>führen</b> aufgabengeleitete Kartierungen zu verschiedenen Themenbereichen der Geographie (z. B. Funktionskartierung, Nutzungskartierung etc.) <b>durch</b> ,
... <b>beschreiben</b> anhand von kognitiven Karten/mental maps, dass Räume stets selektiv und subjektiv wahrgenommen werden (z. B. Karte des eigenen Schulumfelds, des eigenen Schulwegs etc.).	... <b>erläutern</b> 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 für den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
... <b>arbeiten</b> aufgaben- bzw. projektgeleitet mit geographisch relevanten Informationsquellen, sowohl klassischen (z. B. Fachbücher, Gelände) als auch technikgestützten (z. B. Internet, DVDs),	
... <b>stellen</b> selbstständig geographisch relevante Fragen und formulieren dazu Hypothesen,	... <b>stellen</b> selbstständig geographisch relevante Fragen, formulieren dazu Hypothesen und beschreiben den Weg der Erkenntnisgewinnung,
... <b>beschreiben</b> die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Akteure in einem ausgewählten geographischen Problembereich,	... <b>erläutern</b> die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Akteure in einem ausgewählten geographischen Problembereich,
... <b>beschreiben</b> die Entstehung von Raumvorstellungen durch Medieneinflüsse,	... <b>erläutern</b> an Beispielen die Konstruktion von Räumen durch Medien, Kommunikation und alltägliches Handeln,
... <b>wählen</b> sachgemäß Daten aus Informationsquellen (z. B. Karten, Texten, Bildern, Tabellen, Diagrammen) <b>aus</b> ,	... <b>wählen</b> problem-, sach- und zielgemäß Daten aus Informationsquellen (z. B. Karten, Texten, Bildern, Tabellen, Diagrammen) <b>aus</b> ,

Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
... <b>gewinnen</b> sachgemäß einfach ermittelbare Informationen im Gelände (z. B. Beobachten, Kartieren, Messen, Zählen, Befragen),	... <b>gewinnen</b> problem-, sach- und zielgemäß Informationen im Gelände (z. B. Beobachten, Kartieren, Messen, Zählen, Befragen),
... <b>verknüpfen</b> die gewonnenen Informationen mit anderen geographisch relevanten Informationen,	... <b>verknüpfen</b> und <b>präsentieren</b> zielgerichtet die gewonnenen Informationen mit anderen geographisch relevanten Informationen,
... <b>nennen</b> die natürlichen Sphären des Systems Erde (z. B. Atmosphäre, Pedosphäre, Lithosphäre) und <b>beschreiben</b> einfache Wechselwirkungen,	... <b>nennen</b> die natürlichen Sphären des Systems Erde (Atmosphäre, Biosphäre, Hydrosphäre, Lithosphäre, Pedosphäre) und <b>erläutern</b> bestehende Wechselwirkungen,
... <b>beschreiben</b> ausgewählte naturgeographische Phänomene (z. B. Erdbeben, Monsun, Wirbelsturm) und <b>erklären</b> deren Ursachen,	... <b>beschreiben</b> und <b>erklären</b> naturgeographische Phänomene (z. B. Vulkane, Erdbeben) und <b>erläutern</b> vergangene, gegenwärtige und zu erwartende naturgeographische Strukturen in Räumen (z. B. Lageveränderungen der geotektonischen Platten, Gletscheränderungen, Meeresspiegelanstieg),
... <b>beschreiben</b> an einfachen Beispielen Funktionen von naturgeographischen Faktoren in Räumen (z. B. Bedeutung von Temperatur und Niederschlag für die Vegetation),	... <b>erläutern</b> Funktionen von naturgeographischen Faktoren in Räumen (z. B. Bedeutung des Klimas für die Vegetation, Bedeutung des Gesteins für die Bodenbildung),
... <b>beschreiben</b> einfache naturgeographische Prozesse (z. B. Passatzirkulation),	... <b>erläutern</b> relevante naturgeographische Prozesse (z. B. Verwitterung, Gebirgsbildung),
... <b>beschreiben</b> das Zusammenwirken von Geofaktoren und einfache Kreisläufe als System (z. B. Kohlenstoffkreislauf, Ökosystem tropischer Regenwald, Wasserkreislauf),	... <b>erläutern</b> das Zusammenwirken von Geofaktoren und Stoffkreisläufen als System (z. B. Meeresströmung und Klima, Wasserkreislauf, Kohlenstoffkreislauf),
... <b>beschreiben</b> den Ablauf von humangeographischen Prozessen in Räumen (z. B. Erschließung von Siedlungsräumen, Globalisierung),	... <b>beschreiben</b> und <b>erklären</b> den Ablauf von humangeographischen Prozessen in Räumen (z. B. Verstädterung, Globalisierung),
... <b>erläutern</b> das Zusammenwirken von ausgewählten Faktoren in humangeographischen Systemen (z. B. Entwicklung von Geburten- und Sterberaten, Industrialisierung, Entwicklung von Städten und Siedlungen),	... <b>erläutern</b> 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),
... <b>beschreiben</b> das funktionale Zusammenwirken der natürlichen und anthropogenen Faktoren bei der Nutzung von Räumen (z. B. Landwirtschaft, Bergbau),	... <b>beschreiben</b> und <b>analysieren</b> 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),
... <b>erläutern</b> Auswirkungen der Nutzung von Räumen (z. B. Rodung, Gewässerbelastung, Erosion, Hochwasser),	... <b>erläutern</b> systemisch an ausgewählten Fallbeispielen Auswirkungen der Nutzung und Gestaltung von Räumen (z. B. Desertifikation, Migration, Ressourcenkonflikte, Meeresverschmutzung, Treibhauseffekt, Klimawandel, Bodenversiegelung),
... <b>wenden</b> Erkenntnisse auf andere Räume der gleichen Maßstabsebene <b>an</b> und <b>stellen</b> Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede <b>dar</b> (z. B. Umweltprobleme),	... <b>wenden</b> Erkenntnisse auf andere Räume der gleichen und unterschiedlichen Maßstabsebene <b>an</b> und <b>stellen</b> Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede <b>dar</b> (z. B. globale Umweltprobleme, Globalisierung, Tragfähigkeit und nachhaltige Entwicklung),
... <b>vergleichen</b> 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).	... <b>kennzeichnen</b> Räume nach bestimmten Merkmalen und <b>grenzen</b> diese vergleichend gegeneinander <b>ab</b> (z. B. Entwicklungs-/Schwellenländer – Industrieländer, HDI-Ranking, Verdichtungsräume – Peripherie, verschiedene Landschaftszonen).

### Kompetenzbereich Bewertung eines Raums

Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
... <b>beschreiben</b> geographisch relevante Sachverhalte geordnet und unter Verwendung der Fachsprache,	... <b>erläutern</b> geographisch relevante Sachverhalte und Darstellungen (z. B. in Text, Bild, Grafik) geordnet und unter sicherer Verwendung der Fachsprache,
... <b>unterscheiden</b> bei geographisch relevanten Aussagen	zwischen Tatsachenfeststellungen und Bewertungen,
... <b>nennen</b> allgemeine Kriterien des Beurteilens (Gegenwart- und Zukunftsbedeutung, Perspektivität),	... <b>nennen</b> fachbezogene und allgemeine Kriterien des Beurteilens (wie z. B. ökologische, ökonomische, soziale Adäquanz, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, Perspektivität),
... <b>wenden</b> geographische Kenntnisse und die o. g. Kriterien <b>an</b> , um ausgewählte geographisch relevante Sachverhalte und Ereignisse (z. B. Hochwasser, Stürme, Erosion, Dürre) zu beurteilen,	... <b>wenden</b> geographische Kenntnisse und die o. g. Kriterien <b>an</b> , 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,
... <b>beurteilen</b> aus klassischen und modernen Informationsquellen (z. B. Schulbuch, Zeitung, Atlas, Internet) gewonnene Informationen hinsichtlich ihres generellen Erklärungswertes und ihrer Bedeutung für die Fragestellung,	... <b>beurteilen</b> 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,
... <b>bewerten</b> einfache geographische Sachverhalte aus verschiedenen Wahrnehmungsperspektiven,	... <b>beurteilen</b> geographische Sachverhalte aus verschiedenen Wahrnehmungs- und Handlungsperspektiven,
... <b>bewerten</b> anhand von Kriterien die Entstehung von divergenten Raumvorstellungen durch mediale Einflüsse,	... <b>beurteilen</b> die Kommunikation über Räume hinsichtlich der Rahmenbedingungen und der dahinterstehenden Interessen (z. B. touristische Anlagen in Reiseprospekten),
... <b>beschreiben</b> geographisch relevante Werte und Normen (z. B. Menschenrechte, Naturschutz, Nachhaltigkeit) und <b>bewerten</b> geographisch relevante Sachverhalte und Prozesse (z. B. Rodung von Wäldern, Fischerei und Industrie) im Hinblick auf diese Normen und Werte.	... <b>erläutern</b> geographisch relevante Werte und Normen (z. B. Menschenrechte, Naturschutz, Nachhaltigkeit) und <b>bewerten</b> geographisch relevante Sachverhalte und Prozesse (z. B. Flussregulierung, Rohstoffabbau, Tourismus) im Hinblick auf diese Normen und Werte,
	... <b>nehmen</b> zu ausgewählten geographischen Aussagen hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Bedeutung (z. B. Vorhersage von Geo- und Umweltrisiken, Folgen des Klimawandels) <b>Stellung</b> .

## Kompetenzbereich Verhalten und Verantwortung im Raum

Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
... <b>beschreiben</b> umwelt- und sozialverträgliche Lebens- und Wirtschaftsweisen (z. B. Nutzung des ÖPNV, ökologischer Landbau, Aufforstung),	... <b>erläutern</b> mögliche ökologisch, sozial und ökonomisch sinnvolle Maßnahmen zur Entwicklung und zum Schutz von Räumen (z. B. Agenda 21, Fair Trade, regenerative Energien),
... <b>erläutern</b> schadens- und risikovorbeugende Maßnahmen (z. B. Tsunami-Warnsysteme, Entsiegelung, Einsatz alternativer Energiequellen),	
... <b>wägen</b> an ausgewählten Fallbeispielen fachliche Aussagen <b>ab</b> und kommen im Unterricht zu einer eigenen begründeten Meinung (z. B. beim Rollenspiel und Gruppenpuzzle),	... <b>wägen</b> an ausgewählten Fallbeispielen fachliche Aussagen und Bewertungen <b>ab</b> 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,
... <b>zeigen</b> an Fallbeispielen Möglichkeiten für eine bessere Qualität der Umwelt, eine nachhaltige Entwicklung, eine interkulturelle Verständigung und ein friedliches Zusammenleben in der Einen Welt <b>auf</b> (z. B. Kauf von Fair-Trade- und Ökoprodukten),	
... <b>schätzen</b> natur- und sozialräumliche Auswirkungen einzelner ausgewählter Handlungen <b>ab</b> ,	... <b>schätzen</b> natur- und sozialräumliche Auswirkungen einzelner ausgewählter Handlungen begründet <b>ab</b> und <b>bewerten</b> einzelne potenzielle oder tatsächliche Handlungen,
... <b>schätzen</b> auf Grundlage unterschiedlicher Raumkonstruktionen Handlungsoptionen <b>ab</b> .	... <b>erläutern</b> angesichts divergierender raumkonstruktivistischer Deutungen Handlungsmöglichkeiten und entwickeln eine begründete eigene Position.

## Fachliche Anforderungen Geschichte

### Orientierungskompetenz

Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
... <b>nennen</b> Epochen (Steinzeit, Altertum, Mittelalter, Neuzeit) und weitere Zeitabschnitte (z. B. Spätmittelalter, Frühe Neuzeit, Zeitgeschichte) und <b>grenzen</b> sie voneinander <b>ab</b> ,	... <b>nutzen</b> Epochen (Antike, Mittelalter und Neuzeit) und andere Zeitabschnitte (z. B. Spätantike, Zeitgeschichte) zur Ordnung des historischen Materials,
	... <b>reflektieren</b> dabei über das Problem der Epochenabgrenzung,
... <b>ordnen</b> Schlüsselereignisse, Personen und Strukturen in Epochen und Zeitabschnitte sowie in die drei Bereiche <b>ein</b> (z. B. das heliozentrische Weltbild – Kultur/Gesellschaft der Frühen Neuzeit; Emanzipation der Juden – 19. Jahrhundert; Helmut Kohl – ein Politiker der Zeitgeschichte),	... <b>ordnen</b> Schlüsselereignisse, herausragende Personen, typische Strukturen und Lebensformen in Epochen und Zeitabschnitte von der Steinzeit bis zum Anfang des 21. Jahrhunderts <b>ein</b> und <b>erläutern</b> sie (z. B. neolithische Revolution in der Steinzeit, Caesar als antiker Heerführer, die Demokratie als politische Leitidee seit der Aufklärung, Großstadtleben als Signum der Moderne),
... <b>erläutern</b> anhand wesentlicher Entwicklungen der europäischen Geschichte Dauer und Wandel (z. B. die Soziale Frage vom 19. Jahrhundert bis zum Hartz-IV-Gesetz 2005),	... <b>erläutern</b> anhand wesentlicher Entwicklungen der europäischen Geschichte Dauer und Wandel (z. B. das Aufkommen von Massenheeren aus Wehrpflichtigen am Ende des 18. Jahrhunderts als Umbruch der Kriegführung),
... <b>unterscheiden</b> die drei Bereiche des Historischen, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft/Kultur und nennen punktuell Zusammenhänge zwischen ihnen,	... <b>verdeutlichen</b> Politik, Wirtschaft und Kultur/Gesellschaft als Bereiche des Historischen an Beispielen aus unterschiedlichen Epochen und Räumen der Geschichte,
... <b>nennen</b> punktuell Zusammenhänge zwischen den drei Bereichen,	... <b>zeigen</b> zwischen den drei Bereichen bestehende Zusammenhänge <b>auf</b> (z. B. ökonomische, politische und religiöse Motive der europäischen Auswanderung nach Amerika),
... <b>stellen</b> selbstständig historische Fragen und <b>formulieren</b> dazu Hypothesen,	... <b>formulieren</b> historische Fragestellungen und <b>entwickeln</b> Hypothesen,
... <b>formulieren</b> bei der Begegnung mit Phänomenen der Vergangenheit sowohl Fremdheitserfahrungen als auch Identifikationsangebote,	... <b>erkennen</b> bei der Begegnung mit vergangenen Lebensformen Kontraste zur eigenen Gegenwart, Strukturen längerer Dauer und anthropologische Konstanten,
... <b>nennen</b> Ereignisse und Zeitabschnitte, die für die Gegenwart von besonderer Bedeutung sind, und <b>begründen</b> ihre Wahl (z. B. die Zeit der NS-Herrschaft und die besondere deutsche Verantwortung gegenüber Israel),	... <b>nennen</b> für das 20. Jahrhundert politische Konstellationen, Ereignisse und Entwicklungen im Spannungsfeld zwischen freiheitlicher Demokratie und nationalsozialistischer bzw. kommunistischer Ordnung und <b>beschreiben</b> ihre Bedeutung für die Gegenwart (z. B. die noch heute spürbaren Folgen der deutschen Teilung),
... <b>vergleichen</b> kriteriengeleitet vergangene Phänomene mit denen der Gegenwart,	... <b>ziehen</b> historische Kenntnisse zur Erläuterung gegenwärtiger Problemlagen <b>heran</b> und <b>verwenden</b> sie in Diskussionszusammenhängen,
... <b>entschlüsseln</b> historische Anteile an öffentlichen Argumentationen und <b>vollziehen</b> sie <b>nach</b> (z. B. die Guillotine als Anspielung auf den Terror der Französischen Revolution oder Goebbels als Musterbeispiel eines Demagogen).	... <b>entschlüsseln</b> historische Anteile an öffentlichen Argumentationen und <b>beurteilen</b> deren Triftigkeit (z. B. Goebbels-Vergleiche in politischen Auseinandersetzungen).

## Methodenkompetenz

Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
... <b>unterscheiden</b> Quellen und Darstellungen in verschiedenen Textsorten (z. B. Brief, Gesetz, Schulbuchtext) anhand grundlegender Merkmale,	... <b>unterscheiden</b> Quellen und Darstellungen sicher,
... <b>werten</b> leichte bis mittelschwere und nur wenig bearbeitete Quellen verschiedener Gattungen mit geringer Hilfestellung <b>aus</b> ,	... <b>werten</b> leichte bis mittelschwere und nur wenig bearbeitete Quellen verschiedener Gattungen (z. B. Tagebuch, Gesetzestext, Fotos, Tonaufnahmen) sach- und fachgerecht <b>aus</b> ,
... <b>werten</b> leichte bis mittelschwere Bildquellen (Gemälde, Karikaturen, usw.) mit geringer Hilfestellung <b>aus</b> ,	... <b>werten</b> leichte bis mittelschwere Bildquellen (Gemälde, Karikaturen, usw.) sach- und fachgerecht <b>aus</b> ,
... <b>werten</b> unterschiedliche Darstellungsformen leichteren Komplexitätsgrades (z. B. Sachbücher, historische Karten, Filme) sach- und fachgerecht <b>aus</b> ,	... <b>werten</b> unterschiedliche Darstellungsformen leichteren bis mittleren Komplexitätsgrades (z. B. Fachtexte, Statistiken, Filme) sach- und fachgerecht <b>aus</b> ,
... <b>unterscheiden</b> zwischen Sach- und Werturteilen,	... <b>unterscheiden</b> Sach- und Werturteile in unterschiedlichen Textsorten sicher,
... <b>arbeiten</b> aus geeigneten Quellen und Darstellungen Absichten und Wertvorstellungen des Verfassers <b>heraus</b> ,	... <b>untersuchen</b> Quellen, Darstellungen und Erscheinungsformen der Geschichtskultur (z. B. Denkmal, Film, historischer Roman) im Blick auf zugrunde liegende Perspektiven, Wertungen und Absichten,
... <b>erledigen</b> Rechercheaufträge (z. B. in Bibliotheken, in Ausstellungen, im Internet),	... <b>recherchieren</b> selbstständig (z. B. in Bibliotheken, in Ausstellungen, im Internet) und <b>überprüfen</b> Informationen kritisch,
... <b>reflektieren</b> unter Anleitung den eigenen Arbeitsprozess und den Erkenntniswert der benutzten Materialien,	... <b>reflektieren</b> rückblickend den Prozess der Erkenntnisgewinnung bei historischen Recherchen und den Erkenntniswert der benutzten Materialien,
... <b>gestalten</b> für jeden behandelten Zeitabschnitt eine thematische Zeitleiste mit den wichtigsten Angaben,	... <b>beschreiben</b> wesentliche Entwicklungen in der europäischen Geschichte im Zusammenhang (z. B. Aufklärung im 18. Jahrhundert, Ausbildung der Europäischen Union im 20. Jahrhundert),
... <b>schreiben</b> auf vorgegebener Informationsbasis einfache Sachtexte oder fiktive Quellen (z. B. Tagebucheintrag, Brief),	... <b>verfassen</b> auf selbstgewählter Informationsgrundlage Sachtexte und fiktive Quellen (z. B. Interview, Chronik) zu bekannten historischen Zusammenhängen in angemessener Sprache,
... <b>erklären</b> die im Unterricht erarbeiteten fachspezifischen Begriffe (z. B. Kalter Krieg, totalitär, globale Erwärmung) in einem selbst geführten Glossar und nutzen diese zur Analyse eines Problems,	... <b>wenden</b> grundlegende historische Fachbegriffe (z. B. Nationalismus, totalitär, Volksdemokratie, supranational) bei der Beschreibung historischer Phänomene <b>an</b> ,
... <b>beschreiben</b> historische Sachverhalte mit Hilfestellung <b>kategorial</b> (z. B. die Wahrnehmung, ungerecht behandelt zu werden, als Voraussetzung für eine Revolution),	... <b>analysieren</b> und <b>vergleichen</b> historische Sachverhalte <b>kategorial</b> (z. B. revolutionäre Gewalt 1789–94 in Frankreich und 1917–1920 in Russland im Vergleich; asymmetrische Kriegführung in den napoleonischen Kriegen, im Zweiten Weltkrieg und in Vietnam),
... <b>stellen</b> ihre Arbeitsergebnisse mündlich und schriftlich fachlich und sprachlich angemessen <b>dar</b> ,	... <b>dokumentieren</b> Arbeitsergebnisse selbstständig,
... <b>wählen</b> bei der Darstellung ihrer Ergebnisse situationgerecht Präsentationsformen (z. B. Referat, Schaubild, statistische Übersicht, schriftliche Ausarbeitung) <b>aus</b> und <b>wenden</b> sie <b>geübt an</b> .	... <b>präsentieren</b> Arbeitsergebnisse versiert mit verschiedenen, sinnvoll ausgewählten Medien.

## Urteilskompetenz

Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
... <b>verknüpfen</b> zielgerichtet die gewonnenen Informationen mit anderen Informationen,	... <b>verknüpfen</b> zielgerichtet die gewonnenen Informationen mit anderen Informationen,
... <b>fällen</b> Sach- und Werturteile und <b>begründen</b> sie nachvollziehbar,	... <b>fällen</b> Sach- und Werturteile und <b>begründen</b> sie nachvollziehbar,
... <b>prüfen</b> Sachurteile kritisch,	... <b>prüfen</b> Sachurteile kritisch,
... <b>zeigen</b> Kausalbeziehungen auch komplexerer Natur <b>auf</b> ,	... <b>beschreiben</b> bei der Darstellung historischer Zusammenhänge auch komplexere Kausalbeziehungen und <b>unterscheiden</b> sicher zwischen Anlass, Motiv und Ursache, Ursachen und Wirkungen, Voraussetzungen und Folgen,
... <b>unterscheiden</b> zwischen Anlass, Motiv und Ursache, Ursachen und Wirkungen, Voraussetzungen und Folgen,	
... <b>versetzen</b> sich in Situationen und Personen der Vergangenheit hinein und <b>beschreiben</b> von dort her Handlungen und Ereignisse in früherer Zeit (z. B. die Wende in der DDR aus der Sicht eines Ausreisewilligen, eines Mitglieds der Bürgerbewegung und eines Bürgers der Bundesrepublik),	... <b>versetzen</b> sich in fremde Lebensformen und Ideenwelten hinein und <b>beurteilen</b> von daher historische Sachverhalte und Handlungen (z. B. Handlungsweisen und Motive eines Aufständischen, eines kaiserlichen Beamten, eines europäischen Soldaten und eines europäischen Politikers während des Boxeraufstands),
... <b>zeigen</b> an geeigneten Beispielen, wieso es eine objektive historische Wahrheit nicht geben kann,	... <b>zeigen</b> den Konstruktcharakter von Geschichte exemplarisch <b>auf</b> (z. B. Ausschnitthaftigkeit der Quellen, unterschiedliche Erkenntnisinteressen der Darstellungen),
... <b>vollziehen</b> eine übersichtliche oder didaktisch reduzierte Diskussionslage zur Beurteilung und Bewertung eines historischen Sachverhalts nach und geben sie wieder (z. B. Kriegsschuldfrage 1914, Vergleichbarkeit von NS-Staat und DDR),	... <b>erkennen</b> unterschiedliche Positionen bzw. kontroverse Standpunkte in der Beurteilung und Bewertung historischer Sachverhalte und ordnen sie gedanklich (z. B. Versailler Vertrag – ein zu harter oder ein zu milder Friede?),
... <b>zeigen</b> Unterschiede in früheren und heutigen Wertvorstellungen <b>auf</b> ,	... <b>erkennen</b> die historische Bedingtheit von Wertmaßstäben und nutzen sie für die eigene Urteilspraxis,
... <b>beziehen</b> gegenwärtige und vergangene Wertvorstellungen kritisch <b>aufeinander</b> ,	... <b>beziehen</b> gegenwärtige und vergangene Wertvorstellungen kritisch <b>aufeinander</b> ,
... <b>arbeiten</b> Deutungen und Wertungen in verschiedenen altersgemäßen Darstellungen der Geschichte <b>heraus</b> und nehmen dazu Stellung,	... <b>erläutern</b> die historischen Hintergründe der freiheitlich-demokratischen Ordnung und der ihr zugrunde liegenden Wertvorstellungen (z. B. die europäischen Traditionen der Aufklärung und der sozialen Gerechtigkeit, Erfahrung zweier deutscher Diktaturen im 20. Jahrhundert),
... <b>setzen</b> sich mit leicht erkennbaren Deutungen und Wertungen in verschiedenen geschichtskulturellen Angeboten (z. B. in wissenschaftlichen Texten, TV-Features, Spielfilmen, Reden zu Gedenktagen) <b>auseinander</b> ,	... <b>arbeiten</b> erkennbare Deutungen und Wertungen in verschiedenen diskursiven geschichtskulturellen Angeboten (z. B. in wissenschaftlichen Texten, TV-Features, Spielfilmen, Reden zu Gedenktagen) <b>heraus</b> und <b>überprüfen</b> sie,
... <b>entwickeln</b> eigene Deutungen und Wertungen menschlicher Handlungen in der Vergangenheit, <b>begründen</b> sie und <b>stellen</b> sie zur <b>Diskussion</b> ,	... <b>entwickeln</b> eigene historische Werturteile und <b>stellen</b> sie unter Benennung ihrer werthaftern Prämissen zur <b>Diskussion</b> ,
... <b>vertreten</b> in Diskussionen und Debatten zu ihnen bekannten historischen Themen eigene Standpunkte und verteidigen sie argumentativ,	... <b>vertreten</b> in selbstorganisierten Diskussionen und Debatten eigene Standpunkte und revidieren sie gegebenenfalls,
... <b>reflektieren</b> den Prozess der Urteilsbildung und Bewertung.	



## Fachliche Anforderungen PGW

### Kompetenzbereich Sozialwissenschaftliche Analysefähigkeit

Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
<p>... <b>kennen</b> demokratische, gesellschaftliche, wirtschaftliche, europäische und internationale Grundzusammenhänge sowie grundlegende politisch-institutionelle Gestaltungsmöglichkeiten. Sie untersuchen entsprechende Fallbeispiele mithilfe dieser sozialwissenschaftlichen Kenntnisse systematisch und zielgerichtet,</p>	<p>... <b>kennen</b> demokratische, gesellschaftliche, wirtschaftliche, europäische und internationale Grundzusammenhänge sowie grundlegende politisch-institutionelle Gestaltungsmöglichkeiten. Sie untersuchen entsprechende Fallbeispiele mithilfe dieser sozialwissenschaftlichen Kenntnisse systematisch und zielgerichtet,</p>
<p>... <b>entnehmen</b> den in angemessener Weise bearbeiteten Materialien (z. B. gekürzte Zeitungs- und Zeitschriftenartikel, Schaubilder, Karikaturen, einfache Statistiken) die zentralen Problemstellungen, d. h., sie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>benennen</b> die Relevanz für ihre eigene Lebenswelt,</li> <li>• <b>stellen Zusammenhänge</b> mit aktuellen, auch grundsätzlichen politischen, wirtschaftlichen oder sozialen Problemstellungen <b>her</b>,</li> <li>• <b>entwickeln und erläutern</b> eigene Fragestellungen und Untersuchungsaspekte,</li> </ul>	<p>... <b>arbeiten</b> aus vorgegebenen Materialien (z. B. Texte, Schaubilder, Grafiken, Karikaturen, Interviews) die jeweils zugrunde liegenden Konflikt- oder Problemlagen <b>heraus</b>, d. h. sie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>erkennen und benennen</b> die gesellschaftliche, wirtschaftliche oder politische Relevanz einer Problemlage,</li> <li>• <b>entwickeln</b> eigene Fragestellungen, Untersuchungsaspekte und Hypothesen,</li> <li>• <b>erläutern</b> diese unter Verwendung gängiger Fachbegriffe,</li> </ul>
<p>... <b>recherchieren</b> und verarbeiten weitgehend selbstständig Informationen über die jeweiligen Beteiligten der untersuchten Konflikt- oder Problemlage sowie deren Positionen, über strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen und Lösungskonzepte, benennen diese und stellen sie angemessen gegenüber, d. h., sie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>beschaffen</b> sich unter Hilfestellung fachliche Informationen in unterschiedlichen Medien, insbesondere in Nachschlagewerken, in Zeitungen, im Internet,</li> <li>• <b>reflektieren</b> die Zuverlässigkeit der unterschiedlichen Medien und <b>schätzen</b> diese kritisch <b>ein</b>,</li> <li>• <b>fassen</b> die Kernaussagen von politischen Texten aufgabengerecht <b>zusammen</b>,</li> <li>• <b>fassen</b> die Kernaussagen von Schaubildern, Statistiken und Grafiken aufgabengerecht <b>zusammen</b>,</li> <li>• <b>beschreiben</b> Karikaturen und <b>erläutern</b> ihre Kernaussagen,</li> <li>• <b>verknüpfen</b> die gewonnenen Informationen mit anderen Informationen,</li> <li>• <b>nennen</b> zentrale Beteiligte und <b>erläutern</b> auf der konkreten Ebene die Möglichkeiten ihrer Einflussnahme auf die Konflikt- oder Problemlage sowie die zugrunde liegenden Argumentationen, Interessen und Werte,</li> <li>• <b>erläutern</b> die interessen geleiteten Aspekte politischer Auseinandersetzung,</li> <li>• <b>nennen</b> die von einer Konflikt- oder Problemlage betroffenen Personengruppen und <b>erläutern</b> die Art der Betroffenheit,</li> </ul>	<p>... <b>recherchieren</b> und verarbeiten selbstständig Informationen über die jeweiligen Beteiligten der untersuchten Konflikt- oder Problemlage sowie deren Positionen, über strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen und Lösungskonzepte, benennen diese und stellen sie angemessen gegenüber, d. h., sie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>beschaffen</b> sich gezielt fachliche Informationen in unterschiedlichen Medien, insbesondere in Nachschlagewerken, in Zeitungen, im Internet,</li> <li>• <b>reflektieren</b> die Zuverlässigkeit der unterschiedlichen Medien und <b>schätzen</b> diese kritisch <b>ein</b>,</li> <li>• <b>fassen</b> die Kernaussagen von politischen Texten aufgabengerecht <b>zusammen</b>,</li> <li>• <b>fassen</b> die Kernaussagen von Schaubildern, Statistiken und Grafiken aufgabengerecht <b>zusammen</b>,</li> <li>• <b>beschreiben</b> Karikaturen und <b>erläutern</b> ihre Kernaussagen,</li> <li>• <b>verknüpfen</b> die gewonnenen Informationen mit anderen Informationen,</li> <li>• <b>nennen</b> zentrale Beteiligte und <b>erläutern</b> die Möglichkeiten ihrer Einflussnahme auf die Konflikt- oder Problemlage sowie die zugrunde liegenden Argumentationen, Interessen und Werte,</li> <li>• <b>erläutern</b> die interessen geleitete Struktur politischer Auseinandersetzung,</li> <li>• <b>nennen</b> die von einer Konflikt- oder Problemlage betroffenen Personengruppen und <b>erläutern</b> die Art der Betroffenheit,</li> </ul>

Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>beschreiben</b> an konkreten Beispielen wichtige Prinzipien des politischen und wirtschaftlichen Systems (z. B. Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung, Sozialstaatsprinzip, Demokratie, Pluralismus, Grundprinzipien der Marktwirtschaft, Marktmechanismen),</li> <li>• <b>verfügen</b> über basales Orientierungswissen über grundlegende Fragen und Probleme gesellschaftlichen Zusammenlebens (z. B. Armut und Reichtum, Familienformen),</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>erläutern</b> strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen und deren Bedeutung für die Lösungsmöglichkeiten und die Akteure, d. h. sie</li> <li>• <b>erläutern</b> wichtige Prinzipien, Funktions- und Entstehungsbedingungen des politischen und wirtschaftlichen Systems (z. B. Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung, Sozialstaatsprinzip, Demokratie, Pluralismus, Wirtschaftsordnungen, Grundprinzipien der Marktwirtschaft, Marktmechanismen),</li> <li>• <b>verfügen</b> über basales Orientierungswissen über grundlegende Fragen und Probleme gesellschaftlichen Zusammenlebens (z. B. Sozialisation, Geschlechterrollen),</li> </ul>
... <b>ziehen</b> aus der jeweiligen Fallanalyse generalisierende <b>Schlüsse</b> für politisches, gesellschaftliches und wirtschaftliches Handeln auf nationaler und internationaler Ebene,	... <b>ziehen</b> aus der jeweiligen Fallanalyse generalisierende <b>Schlüsse</b> für politisches, gesellschaftliches und wirtschaftliches Handeln auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene,
... <b>ziehen</b> bei der Beschreibung politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Konflikt- oder Problemlagen einige grundlegende sozialwissenschaftliche Kategorien, wie Macht, Herrschaft, Legitimation, Gemeinwohl, Konflikt, Konsens, Kompromiss, Recht und Nachhaltigkeit <b>heran</b> ,	... <b>ziehen</b> bei der Beschreibung politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Konflikt- oder Problemlagen grundlegende sozialwissenschaftliche Kategorien, wie Macht, Herrschaft, Legitimation, Gemeinwohl, Konflikt, Konsens, Kompromiss, Recht und Nachhaltigkeit <b>heran</b> ,
... <b>wenden</b> bei der Problembearbeitung einfache Formen der sozialwissenschaftlichen Untersuchungsmethoden <b>an</b> (z. B. Umfragen, Interview),	... <b>führen</b> grundlegende sozialwissenschaftliche Verfahren, wie z. B. Datenerhebung mithilfe von Interviews oder Beobachtungsbögen, sowie die entsprechenden Datenauswertungen zur Untersuchung von politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Konflikt- und Problemlagen <b>durch</b> ,
... <b>ziehen</b> grundlegende Erklärungsmodelle und Grundbegriffe der Sozialwissenschaften <b>heran</b> , die dem kognitiven Horizont der Altersstufe angemessen sind (z. B. einfacher Wirtschaftskreislauf und Politikzyklus),	... <b>beschreiben</b> grundlegende sozialwissenschaftliche Modelle, wie z. B. Politikzyklus, Wirtschaftskreislauf, und <b>ziehen</b> sie zur Analyse und Deutung konkreter politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Probleme und Konflikte <b>heran</b> ,
... <b>stellen</b> Untersuchungsergebnisse mündlich und schriftlich fachlich und sprachlich angemessen <b>dar</b> und <b>verwenden</b> dabei selbstgewählte fachspezifische Methoden der Darstellung (z. B. einfache Statistik, Kurzvortrag, Plakate, gestaltete mediale Präsentation in einfacher Form),	... <b>stellen</b> Untersuchungsergebnisse mündlich und schriftlich fachlich und sprachlich angemessen <b>dar</b> , <b>wählen</b> und <b>verwenden</b> dabei situationsgerecht verschiedene Präsentationsformen (z. B. Referat, Schaubild, statistische Übersicht, schriftliche Ausarbeitung),
... <b>vergleichen</b> die eigenen Ergebnisse mit veröffentlichten Untersuchungen,	... <b>überprüfen</b> eigenständig die eigene Vorgehensweise in Hinblick auf die Fragestellung, Schwierigkeiten während der Bearbeitung sowie erreichte Ergebnisse,
... <b>recherchieren</b> veröffentlichte Untersuchungen und Berichte zu den untersuchten Problemen und Konflikten,	... <b>recherchieren</b> veröffentlichte Untersuchungen und Berichte zu den untersuchten Problemen und Konflikten,
... <b>gleichen</b> angeleitet die Ausgangsfragestellung mit dem erreichten Ergebnis <b>ab</b> und <b>erläutern</b> Schwierigkeiten und Erfolge bei der Bearbeitung der Ausgangsfragestellung.	... <b>vergleichen</b> deren Vorgehensweise und Ergebnisse mit ihrer eigenen Vorgehensweise und ihren eigenen Ergebnissen,
	... <b>ziehen</b> Schlussfolgerungen für zukünftige Analysen und <b>wenden</b> ihre Erkenntnisse auf neue Sachverhalte und Fragestellungen <b>an</b> .

## Kompetenzbereich Perspektiven- und Rollenübernahme

Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
... <b>erläutern</b> die Perspektiven und Handlungsoptionen der an einer Konflikt- oder Entscheidungssituation beteiligten Akteure und ihrer Interessengruppen,	... <b>erläutern</b> die Perspektiven, Rollen, Wertvorstellungen und Handlungsoptionen politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Akteure und Interessengruppen,
... <b>stellen</b> Perspektiven und Handlungsoptionen der an einer Konflikt- oder Entscheidungssituation beteiligten Akteure anhand vorgegebener Kriterien einander <b>gegenüber</b> ,	... <b>vergleichen</b> anhand selbst gewählter Kriterien die Perspektiven, Rollen, Wertvorstellungen und Handlungsoptionen politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Akteure und Interessengruppen,
... <b>versetzen</b> sich in eine vorgegebene Rolle und <b>vertreten</b> diese argumentativ in kontroversen Diskussionen und Rollenspielen,	... <b>vertreten</b> entsprechende fremde Positionen glaubhaft in kontroversen Diskussionen, Rollen- und Planspielen,
... <b>reflektieren</b> an ausgewählten Themen kritisch die Auswirkung von Perspektiven- und Rollenübernahme auf die eigene Wertvorstellung, Position und Rolle, d. h., sie <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>hinterfragen</b> die übernommene Perspektive und Rolle hinsichtlich ihrer Schlüssigkeit und Begründung,</li> <li>• <b>hinterfragen</b> vor diesem Hintergrund ihre eigene Position hinsichtlich ihrer Schlüssigkeit und Begründung.</li> </ul>	... <b>reflektieren</b> kritisch die Auswirkung von Perspektiven- und Rollenübernahme auf die eigene Wertvorstellung, Position und Rolle, d. h., sie <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>hinterfragen</b> die übernommene Perspektive und Rolle hinsichtlich ihrer Schlüssigkeit und Begründung,</li> <li>• <b>hinterfragen</b> vor diesem Hintergrund ihre eigene Position hinsichtlich ihrer Schlüssigkeit und Begründung.</li> </ul>

## Kompetenzbereich Konfliktfähigkeit

Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
... <b>beschreiben und erkennen</b> ausgehend von ihrer Lebenswelt die gesellschaftliche Vielfalt hinsichtlich von Interessen und Wahrnehmungen <b>an</b> ,	... <b>beschreiben und erkennen</b> die gesellschaftliche Vielfalt hinsichtlich von Lebensbedingungen, Interessen, Werten und Wahrnehmungen in einer pluralistischen Gesellschaft <b>an</b> ,
... <b>können</b> unterschiedliche Positionen akzeptieren und die Berechtigung unterschiedlicher Ansprüche und Positionen im Gespräch klären,	... <b>gelangen zu der Einsicht</b> , dass Konflikte in einer pluralistischen Gesellschaft durch Kompromisse oder geregelte Verfahren (z. B. Mehrheitsentscheidung, Rechtsweg) ausgetragen werden,
... <b>begründen und erkennen</b> demokratische Werte (z. B. Gleichheitsgedanke, Rede- und Meinungsfreiheit) und demokratische Prinzipien und Verfahren (z. B. Grundrechte, Abstimmungen und Mehrheitsprinzip) <b>an</b> ,	... <b>begründen und erkennen</b> die Notwendigkeit demokratischer Werte und Prinzipien (z. B. Gewaltverzicht und staatliches Gewaltmonopol, Grundrechte) als Voraussetzung für einen zivilen Umgang mit Konflikten in einer pluralistischen Gesellschaft <b>an</b> ,
... <b>setzen</b> sich mit Demokratie ablehnenden Orientierungen und Handlungsmustern (z. B. Antisemitismus) <b>auseinander</b> und <b>widerlegen</b> sie argumentativ,	... <b>setzen</b> sich mit Demokratie ablehnenden Orientierungen und Handlungsmustern (z. B. Antisemitismus) <b>auseinander</b> und <b>widerlegen</b> sie argumentativ,
... <b>verwenden</b> in Unterricht und Schule selbstständig demokratische Verfahren wie Tagesordnungen, Gesprächsregeln, Redelisten und Abstimmungen,	... <b>verwenden</b> in Unterricht und Schule selbstständig demokratische Verfahren wie Tagesordnungen, Gesprächsregeln, Redelisten und Abstimmungen,
... <b>kennen und überprüfen</b> gesellschaftliche Konfliktregelungsverfahren (z. B. Tarifaueinandersetzungen, Gerichtsverfahren, Abstimmungsverfahren, Intervention) im Hinblick auf ihre Funktionalität in konkreten Fällen,	... <b>kennen und überprüfen</b> gesellschaftliche Konfliktregelungsverfahren (z. B. Tarifaueinandersetzungen, Gerichtsverfahren, parlamentarische Verfahren) im Hinblick auf ihre Funktionalität in konkreten Fällen,

Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
... <b>erläutern</b> und <b>begründen</b> ihre Position in Diskussionen und Debatten,	... <b>erläutern</b> und <b>begründen</b> ihre Position in Diskussionen und Debatten,
	... <b>beziehen</b> sich dabei <b>auf</b> grundlegende Wertvorstellungen (demokratische Werte und Prinzipien),
... <b>stellen</b> die Positionen und Begründungen von Andersdenkenden mit eigenen Argumenten sachlich <b>infrage</b> ,	... <b>stellen</b> die Positionen und Begründungen von Andersdenkenden mit eigenen Argumenten sachlich <b>infrage</b> ,
	... <b>entwickeln</b> gegebenenfalls Kompromisslösungen,
... <b>reflektieren</b> den Konfliktlösungs- und Entscheidungsprozess.	... <b>reflektieren</b> den Konfliktlösungs- und Entscheidungsprozess.

### Kompetenzbereich Politisch-moralische Urteilsfähigkeit

Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
... <b>entwickeln und formulieren</b> begründete Sach- und Werturteile, d. h., sie <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>begründen</b> ihr Sachurteil mit erarbeiteten Untersuchungsergebnissen,</li> <li>• <b>beziehen</b> ihr Werturteil <b>auf</b> elementare Kriterien (z. B. Grundrechte, Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Toleranz, friedliche Konfliktaustragung),</li> <li>• <b>entwickeln und begründen</b> ausgehend von ihren Sach- und Werturteilen einfache Vorschläge zur Bewältigung von politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Konflikten und Problemen,</li> <li>• <b>benennen</b> die zentralen Unterschiede politischer Positionen (Handlungsoptionen, Forderungen, Programme) zu politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Konflikt- und Problemlagen,</li> </ul>	... <b>entwickeln und formulieren</b> eigenständige, begründete und kritische Sach- und Werturteile, d. h., sie <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>gründen</b> ihr Sachurteil auf eine politische Analyse,</li> <li>• <b>beziehen</b> ihr Sachurteil auf sozialwissenschaftliche Deutungsmuster und Theorien,</li> <li>• <b>beziehen</b> ihr Werturteil auf Grundorientierungen und Ordnungsvorstellungen,</li> <li>• <b>benennen</b> Maßstäbe ihrer Urteilsfindung,</li> <li>• <b>entwickeln und begründen</b> ausgehend von ihren Sach- und Werturteilen Vorschläge zur Bewältigung von politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Konflikten und Problemen,</li> <li>• <b>benennen</b> die zentralen Unterschiede politischer Positionen (Handlungsoptionen, Forderungen, Programme) zu politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Konflikt- und Problemlagen,</li> </ul>
... <b>unterscheiden</b> grundlegende Wertvorstellungen (z. B. Gleichheit), Grundorientierungen (z. B. konservativ zu reformerisch) und Ordnungsvorstellungen (z. B. freie Wirtschaftsordnung) und <b>ordnen</b> unterschiedliche politische Positionen diesen <b>zu</b> ,	... <b>unterscheiden</b> grundlegende Wertvorstellungen (z. B. kategorischer Imperativ), Grundorientierungen (z. B. Konservatismus und Sozialismus) und Ordnungsvorstellungen (z. B. Demokratieformen, Gesellschaftsordnung, Wirtschaftsordnung) und <b>ordnen</b> unterschiedliche politische Positionen diesen <b>zu</b> ,
... <b>reflektieren</b> Sach- und Werturteile in Hinblick auf ihre gesellschaftlichen Folgen (z. B. Entscheidungen über Anwendung militärischer Gewalt in internationalen Konflikten).	... <b>bewerten</b> die Urteile und Begründungen anderer unter Offenlegung eigener Bewertungsmaßstäbe, ... <b>reflektieren</b> ihre eigene Position sowie ihre eigenen Wertvorstellungen, Grundorientierungen und Ordnungsvorstellungen, ... <b>beziehen</b> eigene sowie fremde Positionen und Wertvorstellungen auf gesellschaftliche Werte und Normen und <b>reflektieren</b> diese, ... <b>problematisieren</b> gefällte politische Entscheidungen im Hinblick auf berücksichtigte bzw. vernachlässigte Interessen.

## Kompetenzbereich Partizipationsfähigkeit

Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
... <b>nennen</b> und <b>erläutern</b> Möglichkeiten, aktiv an schulischen Konfliktlösungsprozessen mitzuwirken und Verantwortung zu übernehmen,	... <b>erläutern</b> und <b>reflektieren</b> Möglichkeiten, aktiv an schulischen Konfliktlösungsprozessen mitzuwirken und Verantwortung zu übernehmen,
... <b>benennen</b> für ausgewählte Situationen Möglichkeiten, altersgemäß am politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben teilzunehmen und verantwortungsbewusst Entscheidungen für ihr persönliches Leben zu treffen (z. B. Engagement in Vereinen, Mitarbeit in Jugendorganisationen von Parteien/Verbänden),	... <b>erläutern</b> für ausgewählte Situationen Möglichkeiten, altersgemäß am politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben teilzunehmen und verantwortungsbewusst Entscheidungen für ihr persönliches Leben zu treffen (z. B. Engagement in Vereinen, Wahl des Berufspraktikumsplatzes, Mitarbeit in Jugendorganisationen von Parteien/Verbänden),
	... <b>beschreiben</b> Formen des sozialen Engagements in Schule und Gesellschaft,
... <b>entwickeln</b> und <b>wählen</b> begründet eigene einfache Handlungsoptionen und einfache Lösungsvorschläge für überschaubare politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Konflikte auf nationaler und internationaler Ebene <b>aus</b> ,	... <b>entwickeln</b> und <b>wählen</b> begründet eigene einfache Handlungsoptionen und einfache Lösungsvorschläge für überschaubare politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Konflikte auf nationaler, europäischer und in Grundzügen auf internationaler Ebene <b>aus</b> ,
... <b>nennen</b> adäquate Möglichkeiten, um eigene Standpunkte zu ausgewählten gesellschaftlichen Fragen in den politischen Willensbildungsprozess einzubringen,	... <b>nennen</b> adäquate Möglichkeiten, um eigene Standpunkte zu ausgewählten wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, europäischen und internationalen Fragen in den politischen Willensbildungsprozess einzubringen,
... <b>treffen</b> Konsumententscheidungen nach rationalen ökonomischen Kriterien,	... <b>treffen</b> Konsumententscheidungen nach rationalen ökonomischen Kriterien,
... <b>reflektieren</b> ihre eigenen (unbewussten) Motive oder Kriterien für den Kauf von Konsumgütern und identifizieren dabei potenzielle Schuldenfallen (z. B. Handyverträge),	... <b>reflektieren</b> ihre eigenen (unbewussten) Motive oder Kriterien für den Kauf von Konsumgütern und identifizieren dabei potenzielle Schuldenfallen (z. B. Handyverträge),
... <b>erstellen</b> Einnahme- und Ausgaberechnungen und planen ihr monatliches Budget,	... <b>erstellen</b> Einnahme- und Ausgaberechnungen und planen ihr monatliches Budget,
... <b>entwerfen</b> Handlungsoptionen, um mit einer eingetretenen Verschuldungssituation umgehen zu können,	... <b>entwerfen</b> Handlungsoptionen, um mit einer eingetretenen Verschuldungssituation umgehen zu können,
... <b>definieren</b> einfache rechtliche Begriffe und Zusammenhänge (z. B. Kaufvertrag, Geschäfts- und Rechtsfähigkeit),	... <b>definieren</b> rechtliche Begriffe und Zusammenhänge (z. B. Kaufvertrag, Geschäfts- und Rechtsfähigkeit, Privatrecht, öffentliches Recht),
... <b>schätzen</b> die rechtlichen Folgen von Handlungen und Verträgen <b>ab</b> ,	... <b>schätzen</b> die rechtlichen Folgen von Handlungen und Verträgen <b>ab</b> ,
... <b>kennen</b> ihre Rechte und berücksichtigen bei ihren Handlungen im Alltag die Rechtsnormen,	... <b>kennen</b> ihre Rechte und berücksichtigen bei ihren Handlungen im Alltag die Rechtsnormen,
... <b>beachten</b> bei der Nutzung neuer Medien Aspekte des Datenschutzes und der informationellen Selbstbestimmung,	... <b>beachten</b> bei der Nutzung neuer Medien Aspekte des Datenschutzes und der informationellen Selbstbestimmung,
... <b>erstellen</b> Texte und Materialien, die der Teilhabe an politischen und gesellschaftlichen Prozessen dienen (z. B. Flugblätter, Leserbriefe),	... <b>erstellen</b> Texte und Materialien, die der Teilhabe an politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Prozessen dienen (z. B. Flugblätter, Leserbriefe),
... <b>hinterfragen</b> ihr eigenes Handeln und ihre Handlungsmöglichkeiten bei der Mitwirkung an schulischen Konfliktlösungen,	... <b>hinterfragen</b> ihr eigenes Handeln und ihre Handlungsmöglichkeiten bei der Mitwirkung an schulischen Konfliktlösungen,

Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
... <b>überprüfen</b> ihr eigenes politisches, gesellschaftliches und wirtschaftliches Handeln hinsichtlich der Auswirkungen auf ihr eigenes Leben, das ihrer unmittelbaren und mittelbaren Mitmenschen sowie ihrer Umwelt,	... <b>überprüfen</b> ihr eigenes politisches, gesellschaftliches und wirtschaftliches Handeln hinsichtlich der Auswirkungen auf ihr eigenes Leben, das ihrer unmittelbaren und mittelbaren Mitmenschen sowie ihrer Umwelt,
... <b>hinterfragen</b> ihre Konsumententscheidungen an geeigneten Beispielen auf ihren Zusammenhang mit kulturellen, politischen und ökologischen Fragen und Problemen,	... <b>hinterfragen</b> ihre Konsumententscheidungen an geeigneten Beispielen auf ihren Zusammenhang mit kulturellen, politischen und ökologischen Fragen und Problemen,
... <b>überprüfen</b> überschaubare Möglichkeiten, um eigene Standpunkte in den Willensbildungsprozess einzubringen, auf ihre Reichweite und Wirksamkeit,	... <b>überprüfen</b> Möglichkeiten, um eigene Standpunkte in den Willensbildungsprozess einzubringen, auf ihre Reichweite und Wirksamkeit,
... <b>überprüfen</b> Texte und Materialien, die der Teilhabe an politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Prozessen dienen, auf ihre Reichweite und Wirksamkeit,	... <b>überprüfen</b> Texte und Materialien, die der Teilhabe an politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Prozessen dienen, auf ihre Reichweite und Wirksamkeit,
... <b>treten</b> mit Argumenten aus der Geschichte für die freiheitlich-demokratische Ordnung <b>ein</b> und <b>beschreiben</b> die dahinterstehenden Wertvorstellungen.	... <b>treten</b> mit Argumenten aus der Geschichte für die freiheitlich-demokratische Ordnung <b>ein</b> und <b>beschreiben</b> die dahinterstehenden Wertvorstellungen.

## 3.2 Inhalte

### Jahrgang 5 bis 10

Im Folgenden werden die verbindlichen Inhalte des Lernbereichs nach Fachperspektiven getrennt aufgeschlüsselt. 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) *Geographie*
- 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
  
- Wie lebten die Großeltern? *Geschichte*
- Wie sicherten die Steinzeitmenschen ihr Überleben?
- Wie lebten arme, wie lebten reiche Menschen im Römischen Reich?
- Worin unterschied sich der Alltag von Kindern und Jugendlichen in der Diktatur (NS und DDR) vom Leben heute?
- Wie lebten Menschen im Mittelalter in Dorf und Stadt?
- Welche Veränderungen brachten die Entdeckungen des Columbus mit sich?
- Wie versuchten im 18. Jahrhundert die Bürger in Frankreich (wahlweise: in Nordamerika) ein freies Zusammenleben ohne einen König zu gestalten?
- Warum entstanden im 19. Jahrhundert Fabriken, Eisenbahnen und Großstädte?
- Wie versuchte man seit dem 19. Jahrhundert die soziale Frage zu lösen?
- Woran scheiterte 1933 die erste deutsche Demokratie?
- Wie gelang es den Nationalsozialisten, eine Diktatur zu errichten?
- Welches Leid brachten Diktatur, Judenverfolgung und Krieg in den Jahren 1933 bis 1945?
- Wie entwickelten sich die beiden deutschen Staaten nach der Teilung, wie wurde die Teilung überwunden?
- Wieso wuchs Europa nach dem Zweiten Weltkrieg immer stärker zusammen?

*PGW*

- Demokratie im Nahraum (Schule mitgestalten, Wahlen und Mitwirkung in Bezirk und Stadtteil; z. B. Schülerrat, Jugend- und Stadtteilräte)
- Kinder und Jugendliche in Familie und Gesellschaft (Wandel der Familie und der Erziehung, plurale Lebensformen, Regeln und Normen, Gleichaltrigengruppe und jugendliche Subkulturen; z. B. Kinderalltag in verschiedenen Gesellschaften, Gruppen und Milieus, Wandel der Kindheitsvorstellungen)
- Politik als Regelung öffentlicher Angelegenheiten (unterschiedliche Politikbegriffe, Privatheit und Öffentlichkeit, Sinn und Notwendigkeit politischer Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse; z. B. Untersuchung aktueller politischer Debatten und Prozesse in Bezirk, Land oder Bund)
- Tätigkeiten, Wirtschaften, Konsum (Privathaushalt und Märkte, Einkommen und Verbrauch, Sparen, Kredit, Vorsorge, Verschuldung; z. B. Privathaushalts-Bilanzierung, einfache Wirtschaftskreislaufüberlegungen, Werbung und Medien)
- Marktwirtschaft (Unternehmen und Betriebe, Produktionsfaktoren, Entrepreneurship, Arbeit und Berufswelt im Umbruch, Tarifparteien; z. B. Unternehmensanalysen, Tarifaueinandersetzungen, ökonomische Innovationen)
- Rechtssetzung, Rechtsfindung, Rechtsprechung (Rechte und Pflichten von Jugendlichen, Jugendkriminalität und Sanktionen; z. B. Offener Gerichtssaal, Medienanalyse zu Rechtsfällen, Rechtsgrundsätze)
- Gesellschaftsstruktur, soziale Fragen und Sozialstaat (Herkunft und Bildung, Migration, Krise und Umbau des Sozialstaats, Gesellschaftspolitik als Versuch des Ausgleichs sozialer Unterschiede; z. B. Betrachtung von gesellschaftlichen Gruppen und ihren Interessen)
- Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse in der parlamentarischen Demokratie (Wahlen und Gesetzgebung in Land und Bund, Parteien und grundlegende gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen, Regierung und Verwaltung, Volksabstimmungen, Grund- und Menschenrechte; z. B. Analyse aktueller Wahlen, Volksabstimmungen oder Entscheidungen)
- Globale Probleme und unternationale Politik (Grundzüge der internationalen Politik, Migration und Minderheiten; z. B. Klimawandel, internationaler Terrorismus oder militärische Konflikte)



In der folgenden Tabelle sind diejenigen verbindlichen Inhalte aufgeführt, die erarbeitet werden müssen, wenn der Unterricht im Rahmen eines Lernbereichs Gesellschaftswissenschaften in fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben durchgeführt wird. Die konkrete Themenfindung zu diesen Unterrichtsvorhaben obliegt der Fachkonferenz. Auf ihren Beschluss können die genannten Inhalte durch andere ersetzt werden, sofern sie ein entsprechendes fächerübergreifendes Arbeiten ermöglichen und ein vergleichbares Anspruchsniveau aufweisen.

	<b>Geographie</b>	<b>PGW</b>	<b>Geschichte</b>
<b>Jg. 5</b>	<b>Kinder in anderen Ländern und Zeiten</b>		
	Lebensbedingungen in verschiedenen Regionen der Welt	Kinderrechte	So lebten die Großeltern als Kinder
<b>Jg. 6</b>	<b>Schokolade</b>		
	Naturräumliche Bedingungen in Kakao produzierenden Ländern	Vom Rohstoff zum Endprodukt	-
<b>Jg. 7</b>	<b>Erschließung tropischer Räume</b>		
	Klima- und Vegetationszonen der Erde, Nutzung und Erschließung des Regenwaldes	Migration und Menschenrechte: Situation der indigenen Bevölkerung in tropischen Räumen	Zeitalter der Entdeckungen
<b>Jg. 8</b>	<b>Die Stadt, ein Ort der Gegensätze</b>		
	Entwicklung der Städte während der Industrialisierung, Situation heute	Soziale Fragen und der Sozialstaat	Industrielle Revolution und soziale Frage
<b>Jg. 9</b>	<b>Demokratie in Deutschland und Europa</b>		
	Grenzregionen der EU, ihre Wahrnehmung in der Öffentlichkeit und Möglichkeiten der Einbindung in die EU	Parlamentarische Demokratie in Deutschland und der EU: Gesetzgebung, Verfassung, Wahlen, Parteien	Die Bundesrepublik Deutschland im zusammenwachsenden Europa
<b>Jg. 10</b>	<b>Zeitnahe internationale Konflikte</b>		
	Konflikte durch Rohstoffnutzung/Mangel an Rohstoffen	Internationale Konflikte und internationale Politik	Internationale Konflikte nach 1945

## 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

### Geschichte

Verbindlich ist die Erarbeitung von zwei der folgenden Themenfelder. Alle drei Epochen und alle drei Bereiche des Historischen sind zu berücksichtigen. Auf Beschluss der Fachkonferenz können auch andere Aspekte Gegenstand des Unterrichts werden, wenn diese kategorial an den genannten Themenfeldern ausgerichtet sind und ein vergleichbares Reflexionsniveau aufweisen.

#### Nachbarn und Grenzen

Diachroner Überblick über die Beziehungen zu einem Nachbarland Deutschlands, z. B.

- Deutschland und Polen – vom Treffen in Gnesen bis zum Grenzvertrag 1990, oder
- Deutschland und Frankreich – von der Teilung des Karolingerreiches bis zum Elyséevertrag 1963

#### Staat und Religion

Diachroner Vergleich zwischen Christentum einerseits und Judentum oder Islam andererseits anhand mindestens zwei der folgenden Aspekte:

- Überblick über Entstehung und historische Entwicklung
- Das Verhältnis von Staat und Religion (z. B. das alte Israel; Staat und Kirche im Mittelalter; das Bündnis von Thron und Altar im Deutschen Kaiserreich; das Kalifat von Bagdad; vom Osmanischen Reich zur modernen Türkei)
- „Heilige Kriege“ (z. B. Krieg im alten Israel, Kreuzzüge, Djihad)
- Religion und Aufklärung

#### Minderheiten und Migration

Wahlweise einer der folgenden Aspekte:

- Jüdische Geschichte von der Zerstörung des zweiten Tempels bis zum Zionismus
- Deutschland als Einwanderungsland (Hugenotten, Polen, Vertriebene nach dem Zweiten Weltkrieg, Gastarbeiter, Flüchtlinge)
- Deutschland als Auswanderungsland (Ostkolonisation, Auswanderung nach Amerika, Emigration und Exil)
- Diachroner Überblick: Migration und Kolonisation (griechische Kolonisation, Völkerwanderung, Spanisch-Amerika, Kolonialismus um 1900)

## **Krieg und Frieden**

Mindestens zwei der folgenden Aspekte:

- Entwicklung der Kriegstechnik (z. B. die römische Legion, mittelalterliche Ritterheere, die Erfindung des Schießpulvers und seine Folgen, die Industrialisierung des Kriegs im 20. Jahrhundert, die Atombombe)
- Friedensordnungen im Vergleich (z. B. karthagischer Friede, Westfälischer Friede, der Friede von Prag 1866 und Friede von Frankfurt 1871, der Versailler Vertrag, das Potsdamer Abkommen)
- Internationale Krisen im Vergleich: Wie lässt sich der Friede bewahren, wann ist Krieg unvermeidlich? (z. B. der Ausbruch der Perserkriege, der Ausbruch des Dreißigjährigen Kriegs, Julikrise 1914, Appeasement, Kubakrise)
- Möglichkeiten der Friedenssicherung (Imperium, Gleichgewicht der Kräfte, Völkerrecht, internationale Organisationen)

## **Politik/Gesellschaft/Wirtschaft**

Die unterrichtliche Arbeit in den Themenfeldern führt zur Erarbeitung sozialwissenschaftlicher Methoden und Denkweisen und berücksichtigt Aspekte der Fallanalyse.

### **Themenfeld: Marktmodell und Marktsystem**

- Wirtschaftskreislauf
- Volkswirtschaftliche Akteure (Unternehmen, private Haushalte, Staat, Ausland) und ihre Wechselwirkungen
- Angebot, Nachfrage und Preismechanismus

### **Themenfeld: Sozialisation**

- Grundlegende Fragen der Sozialisation
- Interaktion und Konfliktbewältigung in Familie, Freundeskreis, Schule, Betrieb oder anderen gesellschaftlichen Instanzen
- Ich-Identität, Rollenübernahme, Rollendistanz, Geschlechterrollen, Wertebildung, Normsetzung und Sanktion

### **Themenfeld: Europa**

- Funktionsweise der Europäischen Union
- Abriss der EU-Geschichte
- Interessenkonflikte und Konfliktlösung
- Regelungen in der Außen-, Energie-, Umwelt-, Agrar- oder Verbraucherpolitik

## 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 Lernbereich Gesellschaftswissenschaft. 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 Gesellschaftswissenschaften 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.

