

Rainer Mehren, Julia Altmayer, Svenja Brockmüller, Dirk Felzmann, Inga Gryl, Michael Hemmer, Karl-Walter Hoffmann, Anne-Kathrin Lindau, Eva Nöthen, Ute Wardenga & Christian Wittlich

Die neuen Bildungsstandards Geographie für die Sekundarstufe II

Einblicke in die Überlegungen bei der Entwicklung anhand von 20 Fragen & Antworten

In den letzten zweieinhalb Jahren wurden die Bildungsstandards im Fach Geographie für die Allgemeine Hochschulreife entwickelt. Sie sind das Ergebnis intensiver und komplexer, jedoch stets sehr konstruktiver Verständigungs- und Aushandlungsprozesse.

Wir als Arbeitsgruppe möchten diese Prozesse, die hinter dem Endprodukt stehen, im Folgenden anhand von ausgewählten Fragen und Antworten für die Leserschaft transparenter und nachvollziehbarer werden lassen.

Deutsche Gesellschaft für Geographie e.V. (Hrsg.)

Bildungsstandards im Fach Geographie für die Allgemeine Hochschulreife

1. Auflage August 2024



Deutsche Gesellschaft
für Geographie | DGfG

Zitationsvorschlag für den Aufsatz:

Mehren, R., Altmayer, J., Brockmüller, S., Felzmann, D., Gryl, I., Hemmer, M., Hoffmann, K.-W., Lindau, A.-K., Nöthen, E., Wardenga, U. & Wittlich, C. (2024). *Die neuen Bildungsstandards Geographie für die Sekundarstufe II. Einblicke in die Überlegungen bei der Entwicklung anhand von 20 Fragen & Antworten*. Köln: DGfG.

Online: <https://www.dgfg.org/geographie-und-gesellschaft/schule/>

Übersicht über die 20 Fragen und Antworten

1. Warum wurden Bildungsstandards für die S II im Fach Geographie entwickelt ?	3
2. Wie war die Arbeitsgruppe zusammengesetzt?	4
3. Wie lief der Beteiligungsprozess während der Entwicklung der S II-Bildungsstandards ab?	4
4. Welche Aspekte geographischer Bildung werden im Dokument besonders gestärkt ?	5
5. Wie bauen die S II-Standards auf den S I-Standards auf ?	8
6. Warum wurden die Kompetenzbereiche teilweise umbenannt ?	10
7. Wie sind die einzelnen Kompetenzbereiche im Dokument aufgebaut ?	12
8. Warum werden die Basiskonzepte in den Bildungsstandards S II so stark in den Fokus gerückt?	14
9. Warum wurden die Basiskonzepte der S I teilweise umbenannt ?	14
10. Warum wurden diese sechs Basiskonzepte ausgewiesen?	16
11. Was ist der Unterschied zwischen dem Kompetenzbereich Fachkonzepte und den sechs Basiskonzepten ?	18
12. Was soll der neue Würfel symbolisieren?	18
13. Wo liegen in den sechs Kompetenzbereichen die konkreten Schwerpunkte im Vergleich zur S I ?	20
14. Warum gibt es keine Differenzierung in Grund- und Leistungskursniveau ?	21
15. Wie ist die Operatorenliste entstanden?	21
16. Warum gibt es keine Aufgabenbeispiele ?	22
17. Warum werden keine verbindlichen Inhalte/Themen ausgewiesen?	22
18. Was passiert mit den veröffentlichten Bildungsstandards ?	22
19. Wie erhalte ich die Bildungsstandards?	23
20. Wie kann ich als Lehrkraft die Bildungsstandards für meinen Unterricht nutzen ?	23

1. Warum wurden Bildungsstandards für die S II im Fach Geographie entwickelt?

Analog zur S I hat die Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossen, auch für die gymnasiale Oberstufe wiederum nur offizielle Bildungsstandards für die sogenannten „PISA-Fächer“ Deutsch, Mathematik, die erste Fremdsprache und die anderen Naturwissenschaften (Biologie, Chemie und Physik) zu entwickeln und deren Erreichen bei den Lernenden mittels Tests zu überprüfen. Bildungsstandards sind aber auch für das Fach Geographie wichtig. Sie erfüllen verschiedene Aufgaben (Klieme et al., 2003):

- Sie sorgen für *Transparenz der schulischen Anforderungen* u. a. bei Lernenden, Eltern, Lehrkräften und der Bildungspolitik.
- Sie helfen im Sinne der Output-Orientierung Lehr-/Lernprozesse auf eine *kumulative Weiterentwicklung von Kompetenzen* hin über einen längeren Zeitraum auszurichten.
- Sie bilden als Ergänzung zu den einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) eine *Basis für die Überprüfung der anvisierten Bildungsziele*.
- Sie bieten in einem föderalen Bildungssystem ein *bundesweit einheitliches Fundament für die Entwicklung von Lehrplänen* an.
- Sie stellen eine wichtige *Standortbestimmung des gegenwärtigen Verständnisses geographischer Bildung* sowohl nach innen (Lehrkräfte, Fachleitungen, ...) als auch nach außen (Bildungspolitik, Öffentlichkeit, ...) dar.
- Sie *positionieren die Geographie fachpolitisch*, indem sie die hohe Relevanz geographischer Bildung in Zeiten von multiplen Krisen verdeutlichen.
- ...

Daher hatte das Präsidium der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG) im Jahr 2022 entschieden, erneut eigenständig – wie schon in der S I – ein solches Dokument zu erstellen. Dabei wurde sich wie wiederum in der grundlegenden Konzeption an den KMK-Bildungsstandards der anderen Naturwissenschaften orientiert (s. Abb. 1).

Abb. 1: KMK-Bildungsstandards der Naturwissenschaften



2. Wie war die Arbeitsgruppe zusammengesetzt?

Zu Beginn des Entwicklungsprozesses der Bildungsstandards S II wurden in einem offenen Aufruf interessierte Personen der Teilverbände der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG) eingeladen mitzuwirken. Es konstituierte sich eine vielperspektivische AG mit elf Mitgliedern (s. Autorenliste dieses Beitrags), die aus Vertreterinnen und Vertretern der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik, der Studienseminare sowie der Schule bestand.

3. Wie lief der Beteiligungsprozess während der Entwicklung der S II-Bildungsstandards ab?

Im Rahmen der Entwicklungsphase des Dokuments durch die AG wurden drei große verbandsöffentliche Diskussionsforen integriert:

- Das erste fand auf dem geographiedidaktischen Symposium in Luzern im Oktober 2022 statt. Hier wurden grundsätzliche Überlegungen der AG zur Ausrichtung und Schwerpunktsetzung der Bildungsstandards debattiert (s. Frage 4). Aufgrund der begrenzten Zeit und der ortsbedingten Abwesenheit vieler Interessierter wurden die DGfG-Teilverbände im Nachgang zu einer Videokonferenz eingeladen, in deren Rahmen die Diskussion noch einmal vertieft werden konnte.
- Für den zweiten großen Meinungsaustausch legte die AG eine erste Entwurfsfassung der Bildungsstandards S II im Juni 2023 vor. Diese konnte von den Mitgliedern der DGfG-Teilverbände kommentiert werden. Von dieser Gelegenheit wurde sehr stark Gebrauch gemacht, so dass mehr als 370 Kritikpunkte, Anregungen, Korrekturen etc. zusammenkamen. Jede Anmerkung wurden seitens der AG intensiv diskutiert und oftmals anschließend ins Dokument eingearbeitet. Im Zuge dieser zweiten Anhörung fand auch ein Austausch mit den geowissenschaftlichen Verbänden GeoUnion (www.geo-union.de) und DVGeo (www.dvgeo.org) statt, die ebenfalls den Prozess kritisch-konstruktiv begleiten haben.
- Die überarbeitete Version der Bildungsstandards S II wurde in einer dritten Runde dem DGfG-Präsidium vorgelegt. Insbesondere die Vertreterinnen und Vertreter der schulisch orientierten Teilverbände VDSG und HGD haben sich noch einmal intensiv mit dem Text auseinandergesetzt und für die AG verbindliche Auflagen sowie Empfehlungen zur Überarbeitung formuliert. Anschließend wurde das Dokument seitens der AG final überarbeitet, so dass es im Juni 2024 vom DGfG-Präsidium verabschiedet werden konnte.

4. Welche Aspekte geographischer Bildung werden im Dokument besonders gestärkt?

Am Beginn der Entwicklung wurden zentrale inhaltlich-konzeptionellen Leitlinien formuliert (► Kapitel 1 „Der Beitrag des Faches Geographie zur Bildung“ im Dokument der Bildungsstandards). Viele dieser Leitlinien ergaben sich aus den Ergebnissen der roadmap 2030-Studie, einer deutschlandweiten Befragung von Lehrkräften, Fachleitungen und Hochschuldidaktikerinnen und -didaktikern zur aktuellen Situation und zu Zukunftsperspektiven des Schulfachs Geographie (Fögele, Mehren & Thume, im Druck; s. Abb. 2):

Abb. 2: Die roadmap 2030-Studie (erscheint im Heft 2 / 2024 der Zeitschrift für Geographiedidaktik)



- *Mensch-Umwelt-Ansatz* (► s. Kapitel 1.3: „Im Fokus: Die Perspektive Mensch-Umwelt“): Menschliches Handeln ist im Anthropozän zum zentralen Einflussfaktor für eine Vielzahl atmosphärischer und ökosystemarer Prozesse geworden, deren Veränderung wiederum u. a. soziale, politische und wirtschaftliche Konsequenzen hat. Um die Wechselwirkungen und die daraus resultierenden Probleme und Chancen umfassend zu verstehen und angemessen anzugehen, bedarf es eines integrativen Zugangs (Crutzen & Stoermer, 2000). Die Geographie ist das einzige Fach im schulischen Kanon, das natur- und gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven konsequent miteinander verbindet. Diese besondere Stärke geographischer Bildung, die sich häufig im Systemansatz manifestiert, wird im Dokument sehr explizit herausgearbeitet.
- *Differenziertes Raumverständnis* (► s. Kapitel 1.2 „Im Fokus: Die Perspektive Raum“): Das zweite Alleinstellungsmerkmal des Schulfachs ist der besondere Fokus auf Raum. Die zentralen Herausforderungen der Gegenwart können nur unter Berücksichtigung ihrer räumlichen Dimensionalität adäquat erfasst und zukunftsbezogen beurteilt/bewertet werden. In den Bildungsstandards ist daher ein besonderer Schwerpunkt auf die Anbahnung eines differenzierten Raumverständnisses gelegt worden. Es werden zwischen
 - a) *dem materiellen Raum* (= physisch existierende Strukturen, die als objektiv fassbar verstanden werden: z. B. naturräumliche Gliederung von Sylt, Touristenströme der Insel) und
 - b) *dem konstruierten Raum* (= individuelle und kollektive Wahrnehmungen, interessen geleitete Konstruktionen, mediale Inszenierungen: z. B. Sylt als Refugium wohlhabender Bevölkerungsschichten, Sylt als besonders schützenswerter Lebensraum für Pflanzen und Tiere) unterschieden und die beiden Zugänge konsequent in ihren Wechselbeziehungen zusammengedacht (Wardenga, 2002).

- *Fachbezogene Digitalität:* Digitale Geodaten (= Daten mit Raumbezug) sind einer der zentralen Rohstoffe des 21. Jahrhunderts (z. B. bei Fragen der Logistik, des Katastrophenschutzes oder der Nutzung von mobilen Apps). Insofern kommt dem Schulfach Geographie eine besondere Bedeutung zu. In den Bildungsstandards werden dabei nicht nur die hochrelevanten technikbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten betont, die in unserem Fach angebahnt werden (z. B. im Umgang mit GIS oder Geo-Apps). Der Bildungsbeitrag der Geographie wird umfassender im Sinne einer digitalen Souveränität (s. Abb. 3) aufgefasst, indem etwa auch partizipativ-transformative Ansätze (z. B. bei der kollaborativen Weiterentwicklung der OpenStreetMaps, bei der geoökologischen Datensammlung im Bereich Citizen Science, ...) sowie kritisch-reflexive Ansätze (z. B. in Bezug auf den Verlust raumbezogener Privatsphäre durch digitale Bewegungsprofile, in Bezug auf die Gefahren künstlicher Intelligenz bei der Konstruktion von Räumen, ...) verfolgt werden.
- *Leitfach einer (emanzipatorisch-transformativen) BNE:* Aufgrund ihrer besonderen Fachsystematik (= Mensch-Umwelt-Beziehungen, Maßstabswechsel i. S. v. global denken – lokal handeln, ...) ist die Geographie prädestiniert für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. Untersuchungen zeigen, dass in keinem anderen Fach der BNE-Gedanke in Schulbüchern, Bildungsdokumenten, Fortbildungen etc. so stark verankert ist (Brock, 2018). In den Bildungsstandards wird die Geographie als „Leitfach einer BNE“ positioniert. Dabei geht es weniger um eine BNE 1 (= normative Vermittlung „richtiger“ Verhaltensweisen), sondern stärker um emanzipatorische Ansätze (BNE 2) im Sinne der Förderung kritischen Denkens (= Aufdecken von Widersprüchen, Hinterfragen von Annahmen, Adressierung von Unsicherheiten, ...) sowie transformative Zugänge (BNE 3) in Form der Befähigung von Jugendlichen zur selbstbestimmten Teilhabe an der Aushandlung von Fragen der Zukunftsgestaltung (Pettig & Ohl, 2023).
- *Lösungsorientierung:* Um möglichen Resignationstendenzen in Zeiten von Multikrisen aktiv vorzubeugen, die Selbstwirksamkeit der Lernenden zu fördern und sie zum Handeln zu ermutigen, fokussieren die Bildungsstandards vielfach auf Lösungen anstelle der klassischen Problemorientierung, etwa im Sinne der bewussten Einbindung ermutigender Fallbeispiele (Hoffmann, 2022).

Abb. 3: HGD-Positionspapier „Der Beitrag des Fachs Geographie zur Bildung in einer durch Digitalisierung und Mediatisierung geprägten Welt“



- *Geographie als (Auch-)Naturwissenschaft:* Die roadmap 2030-Studie zeigt eindrücklich, dass eine Mehrheit in allen drei befragten Gruppen (Lehrkräfte, Fachleitungen, Hochschuldidaktik) eine Drittelung des Lehrplans in Human-, Physio- und Mensch-Umwelt-Geographie wünschen (s. Abb. 2). Die Bildungsstandards S II verfolgen, wie schon das S I-Dokument, diesen Ansatz, indem aufgezeigt wird, welchen großen Beitrag das Fach im Bereich einer „dreifachen“ MINT-Bildung (= Physiogeographie, Geowissenschaften/ Erdsystemwissenschaft und Geoinformatik; s. Abb. 4) leisten kann, wenn die Curricula entsprechend ausgerichtet und die einseitige strukturelle Verortung der Geographie als Gesellschaftswissenschaft in der Schule überwunden werden würden.
- *Politische Bildung:* Viele Konflikte unserer Zeit (Verkehrswende, geopolitische Auseinandersetzungen, ...) haben eine starke raumbezogene Komponente. Die Bildungsstandards betonen daher einen raumbezogenen Citizenship-Ansatz, der zur mündigen Beteiligung Jugendlicher an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen über Räume befähigt und somit einen wesentlichen Beitrag zur politischen Bildung und zur Entwicklung der Persönlichkeit beitragen soll (Budke & Kuckuck, 2016).
- *Konzeptionelles Denken:* Der Geographieunterricht beschäftigt sich mit einer großen Spannweite an Themen. Dieser thematischen Vielfalt liegen jedoch Gemeinsamkeiten bei der fachspezifischen Erschließung zugrunde – die Basiskonzepte. Basiskonzepte sind grundlegende Leitideen des fachlichen Denkens (Fögele & Mehren, 2021). Dieser Ansatz, der in den Bildungsstandards der Sekundarstufe I bereits mit den drei Basiskonzepten (Mensch-Umwelt-)System, Struktur/Funktion/Prozess und Maßstabsebenen (von lokal bis global) angelegt ist, wird in der Sekundarstufe II deutlich ausgebaut. Das Ziel besteht darin, ein differenzierteres und tiefergehendes Fachverständnis bei den Schülerinnen und Schülern anzubahnen, das ihnen hilft, sich über die Schulzeit hinaus eigenständig die Welt aus einer geographischen Perspektive angemessen komplex zu erschließen und sich vor vermeintlich einfachen Lösungen zu hüten.
- *Reflexion:* Ein zentrales Ziel in der Oberstufe ist die Wissenschaftspropädeutik. Einen wichtigen Baustein bildet hierbei die Reflexion. Reflexive Ansätze in Bezug auf den dritten Anforderungsbereich werden in allen Kompetenzbereichen in verschiedenen Kontexten (Reflexion der Urteilsbildung, Reflexion des Wegs der Erkenntnisgewinnung, Reflexion der gegenwärtigen eigenen Handlungsweisen, ...) ausgewiesen.

Abb. 4: Positionspapier von GeoUnion & DVGeo „Mehr Erdsystemwissen in die Schule!“



- *Lernen vor Ort*: Die hohe Bedeutung von Exkursionen zeigt sich an vielen Stellen der roadmap 2030-Studie (s. Abb. 2). Das Lernen vor Ort wird nicht nur bei den Wünschen für den zukünftigen Lehrplan stark eingefordert, es wird beispielsweise auch mit großem Abstand am häufigsten bei der offenen Frage „Welche Maßnahmen der Fachschaft in der Vergangenheit haben die Stellung der Geographie an ihrer Schule besonders gestärkt?“ genannt (Platz 2: Verbesserung der Unterrichtsqualität, Platz 3: Projekte/AGs). Aufgrund ihrer besonderen Stellung wurden Exkursionen und Unterrichtsgänge als konstituierend für geographisches Lernen und als verbindlicher Teil eines Curriculums in den Bildungsstandards klar benannt und verschiedene Standards ausgewiesen, die besonders auf das außerschulische Lernen abzielen.

5. Wie bauen die S II-Standards auf den S I-Standards auf?

Bei der Entwicklung der Bildungsstandards S II wurde darauf geachtet, dass sie sowohl formal als auch inhaltlich anschlussfähig an das S I-Dokument sind, um eine kumulative Kompetenzentwicklung bei den Lernenden zu ermöglichen. So wurde u. a. die grundlegende Einteilung in die sechs Kompetenzbereiche übernommen. Die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss sind in ihrer Anlage mit 77 einzelnen Standards bereits sehr ambitioniert. Daher geht es bei den S II-Bildungsstandards schwerpunktmäßig nicht um eine noch stärkere Erweiterung, sondern vielmehr um ...

- a) die *Konsolidierung* der in der S I bereits angebahnten Standards (= S II-Standards greifen die in der S I angebahnte Raumwahrnehmung wieder auf; s. Abb. 5).
- b) die weitere *Ausdifferenzierung* der S I-Standards (= S II-Standards thematisieren auch die Entstehung unterschiedlicher Raumwahrnehmungen und lösen die Raumwahrnehmung von konkreten Medien wie Karten/Mental Maps).
- c) die Stärkung von *Reflexionsprozessen über geographische Denk- und Arbeitsprozesse* auf einer Metaebene (= S II-Standards analysieren nicht nur, dass Räume stets subjektiv und selektiv wahrgenommen werden, sondern reflektieren auch über die Folgen unterschiedlicher Raumwahrnehmungen).

SI-Bildungsstandards:

Schülerinnen und Schüler können

- S15 anhand von kognitiven Karten/Mental Maps und Augmented Reality erläutern, dass Räume stets selektiv und subjektiv wahrgenommen werden (z.B. Vergleich der Mental Maps deutscher und japanischer Schüler von der Welt).

SII-Bildungsstandards:

Lernende können

- S14 die Entstehung eigener und fremder Raumwahrnehmungen erläutern (z. B. aus unterschiedlichen Perspektiven, subjektiven Erfahrungen, konkurrierenden Interessen, (Vor-)Urteilen heraus).
- S15 unterschiedliche Raumwahrnehmungen, die differente (ggf. auch einseitige) Orientierungsmöglichkeiten hervorbringen, reflektieren (z. B. Hochgebirge als Erholungs-, Event-, Sport-, Naturraum).

Abb. 5: Standards zur Raumwahrnehmung im Kompetenzbereich
Räumliche bzw. Raumbezogene Orientierung –
Auszüge aus den Bildungsstandards S I (DGfG 2022) und S II (DGfG 2024)

6. Warum wurden die Kompetenzbereiche teilweise umbenannt?

Bei den Kompetenzbereichen (► s. Kapitel 2 „Das Kompetenzmodell der Geographie in der Sekundarstufe II“) und auch den Basiskonzepten (s. Frage 9) wurden Begrifflichkeiten in Bezug auf das Dokument der S I Bildungsstandards, dessen ursprüngliche Fassung aus dem Jahr 2006 stammt, nachgeschärft und inhaltlich weiterentwickelt:

- a) *Fachwissen (S I) > Fachkonzepte (S II)*: Die Bezeichnung „Fachwissen“ erscheint unpräzise und hat in der Vergangenheit in der Praxis teilweise für Verwirrung gesorgt. Geographisches Wissen ist nicht in einem Kompetenzbereich gebündelt. Es liegt vielmehr quer zu allen sechs Kompetenzbereichen und bildet gemeinsam mit den Fachinhalten die Basis für die Kompetenzentwicklung (s. Abb. 6). Kompetenzen können nur im handelnden Umgang mit Fachwissen und -inhalten erworben werden (Klieme et al., 2003). Der Kompetenzbereich Fachkonzepte fokussiert hingegen – ebenso wie bereits in der S I – auf das konzeptionelle Verständnis (Was ist das Geographische am Sachverhalt? Wie kann ich den Sachverhalt geographisch analysieren? ...)
- b) *Räumliche Orientierung (S I) > Raumbezogene Orientierung (S II)*: Die Bezeichnung „räumlich“ erscheint/ist für den Kompetenzbereich in der S II zu unterkomplex, weil sie suggeriert, dass „Räume“ einfach „da“ seien und man sich „in“ Räumen vergleichsweise einfach orientieren könne. „Raumbezogen“ arbeitet dagegen mit der Einsicht der unterschiedlichen Raumwahrnehmungen und Raumkonstruktionen. Räume sind nicht einfach vorhanden, sondern werden u.a. durch (visuelle) Medien wie z.B. Karten, Luftbilder, Simulationen, Blogs, Kausalprofile erst zur Anschauung gebracht und/oder im gesellschaftlichen Miteinander konstruiert. Eine solche Perspektive hat den Vorteil, dass sich Schülerinnen und Schüler darüber klar werden können, in wie hohem Maße „Orientierung“ von den jeweils genutzten Medien und ihren verschiedenen visuellen „Sprachen“ abhängig ist.
- c) *Erkenntnisgewinnung/Methoden (S I) > Erkenntnisgewinnung (S II)*: Mit diesem Kompetenzbereich sind nicht Unterrichtsmethoden gemeint. Unterrichtsmethoden spielen in allen Kompetenzbereichen eine wichtige Rolle (z. B. bilddauswertende Methoden in Kommunikation, Arbeit mit digitalen Karten in raumbezogener Orientierung). Es geht in erster Linie um die Wege der Erkenntnisgewinnung. Dies umfasst deutlich mehr als die Anwendung von Methoden, nämlich etwa die Entwicklung einer geographisch tragfähigen Fragestellung oder die Reflexion des Erkenntnisanges.

- d) *Beurteilung/Bewertung (S I) > Urteilen (S II)*: Die S I-Formulierung orientiert sich sehr an den beiden zentralen Operatoren „beurteilen“ und „bewerten“. Auch ein Bewerten stellt ein Urteilen dar, nämlich das Fällen eines Werturteils. Um diese übergeordnete Gemeinsamkeit von „bewerten“ und „beurteilen“ zu verdeutlichen, wurde der Begriff „Urteilen“ gewählt. Urteile lassen sich unterscheiden in Sachurteile, für die beim Fällen eigener Urteile der Operator „beurteilen“ verwandt wird, und in Werturteile, für die beim Fällen eigener Urteile der Operator „bewerten“ verwandt wird. Gleichzeitig stellt der Kompetenzbereich in der Sekundarstufe II die Analyse und Reflexion von Sach- und Werturteilen anderer Personen stärker heraus. Dadurch wird der Fokus grundsätzlicher auf Urteile und den Prozess hin zu ihrem Fällen, also das Urteilen, gerichtet.

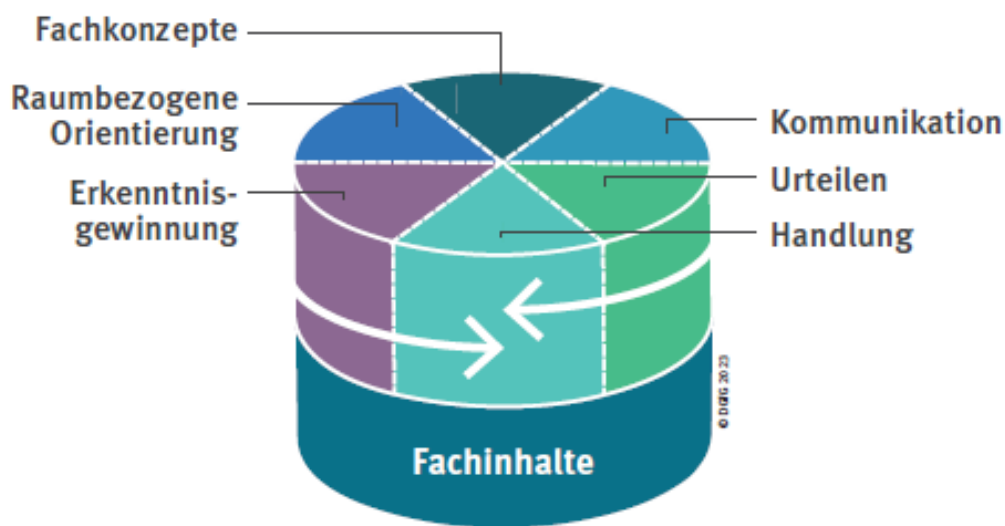


Abb. 6: Das Kompetenzmodell der Geographie – mit den sechs sich gegenseitig bedingenden/durchdringenden Kompetenzbereichen und den Fachinhalten als Basis der Kompetenzentwicklung

7. Wie sind die einzelnen Kompetenzbereiche im Dokument aufgebaut?

Das Dokument der Bildungsstandards umfasst die sechs Kompetenzbereiche (s. Kapitel 3 „Standards für die Kompetenzbereiche des Faches Geographie“). Diese stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern bedingen sich gegenseitig (s. Abb. 6 & 7). So benötigen Lernende etwa Fachkonzepte, um geographisch relevante Fragestellungen im Bereich Erkenntnisgewinnung zu entwickeln. Die Fähigkeit zur Reflexion von Raumkonstruktionen im Bereich der raumbezogenen Orientierung ist wiederum Voraussetzung für eine angemessene Kommunikation zu geographischen Themen. Die sechs Kompetenzbereiche ergeben in ihrer Verflechtung die gesamte geographische Fachkompetenz.

Jeder der sechs Kompetenzbereiche ist im Dokument nach dem gleichen Prinzip aufgebaut. Am Beginn des entsprechenden Kapitels findet sich ein einführender Text, der ...

- a) zunächst die *Relevanz* des Kompetenzbereichs erläutert,
- b) danach die inhaltliche *Struktur der Kompetenzen* aufzeigt sowie
- c) am Ende die *Weiterentwicklung der S II-Kompetenzen* in Bezug auf die S I-Bildungsstandards darlegt.

Im Anschluss werden die Kompetenzen des Kompetenzbereichs ausgewiesen. Diese sind nicht wahllos additiv, sondern folgen theoriebasiert jeweils einem Strukturprinzip. Beim Kompetenzbereich Kommunikation (► s. Kapitel 3.4 „Standards für den Kompetenzbereich Kommunikation“) repräsentieren die Kompetenzen etwa den kommunikativen Dreischritt, der die Voraussetzung für mündige gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht (Europarat, 2020):
Die Fähigkeit ...

- K1 Kommunikation zu geographischen Themen zu entschlüsseln, verstehen und beurteilen.
.....> *Rezeption*
- K2 angemessene Kommunikation zu geographischen Themen zu entwickeln.
.....> *Produktion*
- K3 auf Aussagen zu geographischen Themen von Kommunikationspartnerinnen und -partnern angemessen zu reagieren.
.....> *Interaktion*

Für jede Kompetenz wiederum werden mehrere Standards formuliert. Diese sind so konkret formuliert, dass sie in Aufgaben umsetz- und messbar sind. Für die Kompetenz K3 (= Interaktion) bedeutet dies, Lernende können ...

S8 gewonnene Erkenntnisse sach-, adressaten- und situationsgerecht unter Einsatz geeigneter analoger und digitaler Medien *einem Publikum präsentieren* (z. B. Vortrag, Podcast).

S9 den eigenen Standpunkt sach-, adressaten- und situationsgerecht *im Dialog erläutern* (z. B. im Rahmen von Diskussionen, Social Media, Rollenspielen).

S10 unter Abwägung von Argumenten dialogisch mit Kommunikationspartnerinnen und -partnern *einen Kompromiss entwickeln* (z. B. im Sinne partizipativer Raumplanung).

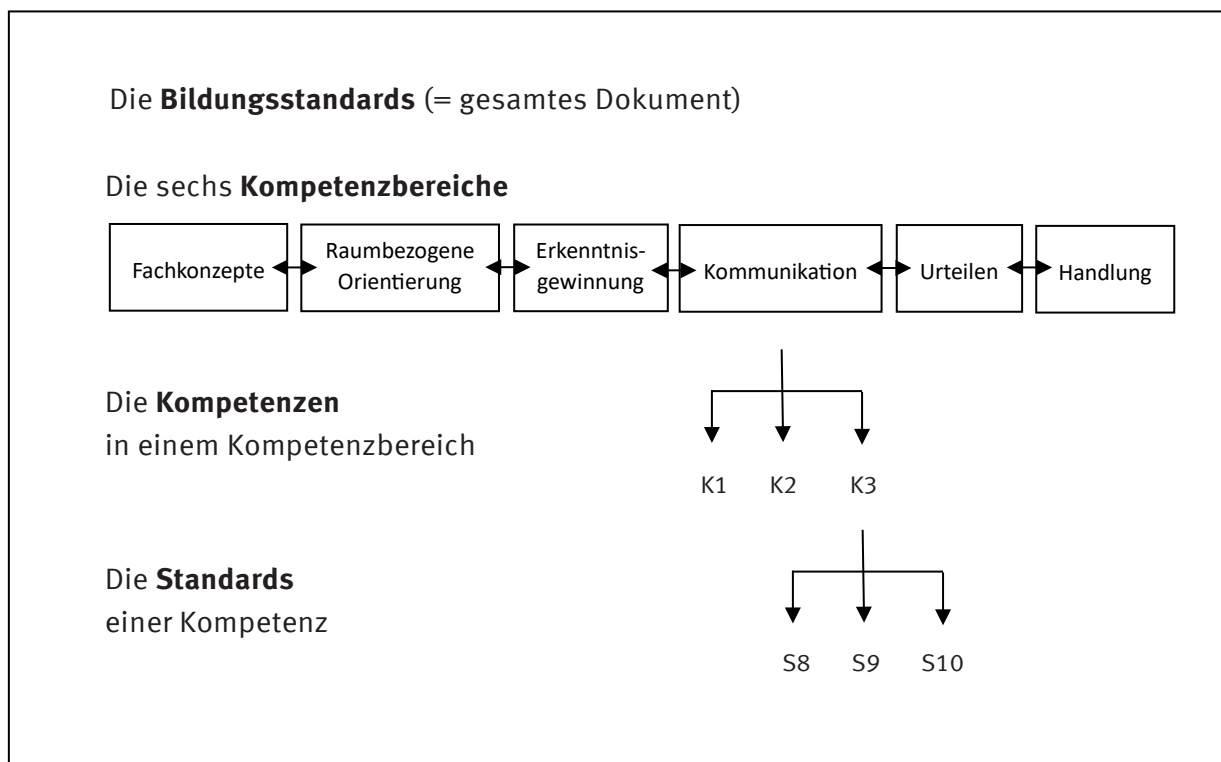


Abb. 7: Hierarchischer Aufbau der Bildungsstandards

8. Warum werden die Basiskonzepte in den Bildungsstandards S II so stark in den Fokus gerückt?

Unterricht der Sekundarstufe II folgt dem Ziel einer wissenschaftspropädeutischen Bildung (KMK, 1972). Das altgriechische Wort Propädeutik bedeutet wörtlich „Vorbildung“. Die Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe ist die Hinführung zu den wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen, allgemein zu den Erkenntnistheorien eines Faches, als Vorbereitung auf ein Hochschulstudium. Die Basiskonzepte repräsentieren die Leitideen des fachlichen Denkens, die sich aus dem Erkenntnisinteresse der Geographie herausgebildet haben. Sie erklären, wie sich die Geographie z. B. in Abgrenzung zur Physik oder Geschichte Sachverhalte (z. B. Energiewende) erschließt. Basiskonzepte sind somit ein zentraler Schlüssel zum wissenschaftspropädeutischen Lehren und Lernen und erfahren deshalb im Dokument (analog zu den S II-Bildungsstandards der anderen naturwissenschaftlichen Fächer) eine deutliche Aufwertung (► s. Kapitel 1.4 „Basiskonzepte der Geographie in der Sekundarstufe II“).

9. Warum wurden die Basiskonzepte der S I teilweise umbenannt?

Wie bereits in Frage 6 erläutert, geht es um eine begriffliche Nachschärfung und eine inhaltliche Weiterentwicklung (s. Abb. 8 & 10) (► s. Kapitel 1.4 „Basiskonzepte der Geographie in der Sekundarstufe II“):

- *Systemkomponenten – Struktur, Funktion, Prozess (S I) > Raummuster (im Wandel) – Struktur, Funktion, Entwicklung (S II)*: Bei diesem Basiskonzept geht es vornehmlich darum, Muster im Raum zu identifizieren. Beispiele hierfür sind Zentrum-Peripherie, Globaler Norden-Globaler Süden, Bodentypen uvm. Diese erkannten Strukturen sollen mittels ihrer Funktion und/oder Entwicklung erklärt, prognostiziert etc. werden. Insofern steht der Raum stärker im Fokus als das System, was zu einer Umbenennung von „Systemkomponenten“ in „Raummuster (im Wandel)“ führte. Der Zusatz „(im Wandel)“ sowie der Begriff „Entwicklung“ (statt vormals „Prozess“) stärkt die zeitliche Komponente des Basiskonzepts. Geographie ist eine Raum-Zeit-Wissenschaft, die sich oftmals bei der Analyse von Raummustern auf kurz-, mittel- und langfristigen Entwicklungen in Vergangenheit und Zukunft fokussiert. Dass dies aber nicht immer bei der Beschäftigung mit Raummustern der Fall ist, soll mit der Klammersetzung von „(im Wandel)“ ausgedrückt werden.

- *Maßstabsebenen: lokal, regional, national, international, global (S I) > Maßstäblichkeit: lokal, regional, national, international, global, planetar (S II):* Der Wechsel von „Maßstabsebenen“ zu „Maßstäblichkeit“ deutet an, dass der Bereich von lokal bis planetar ein fließendes Kontinuum und oftmals nicht eindeutig untereinander abgrenzbar ist. Die Aufnahme von „planetar“ betont die Rolle des Schulfachs Geographie als Zentrierungsfach der Erdsystemwissenschaft (GeoUnion & DVGeo, 2023; s. Abb. 4). Während „global“ stärker den Menschen in das Zentrum der Betrachtung rückt (z. B. Globalisierung), zielt „planetar“ vornehmlich auf den Planeten Erde (z. B. planetare Belastungsgrenzen des Ökosystems Erde, Erde als Teil des Sonnensystems).

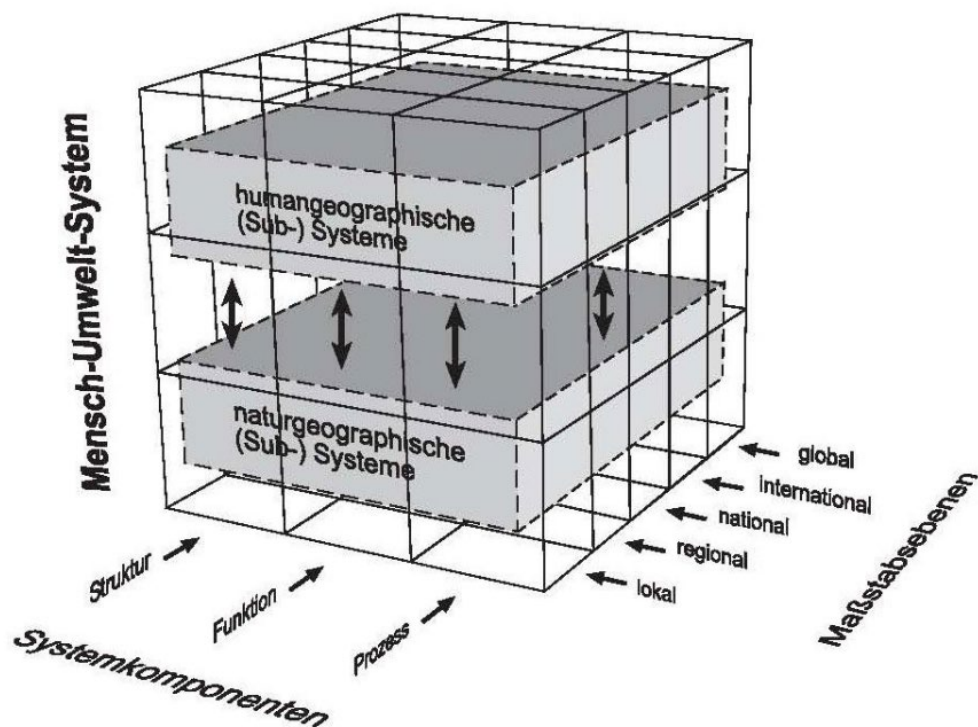


Abb. 8: Die drei Basiskonzepte der Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss (DGfG 2022)

10. Warum wurden diese sechs Basiskonzepte ausgewiesen?

Die Auswahl von Basiskonzepten ist immer eine normative Setzung, die ein bestimmtes Bild der Fachdisziplin widerspiegelt. Insofern wären theoretisch auch andere Basiskonzepte in den Bildungsstandards S II möglich gewesen. Entsprechend wurde die Auswahl der Basiskonzepte innerhalb der AG und in den drei großen Diskussionsrunden mit der Verbandsöffentlichkeit sehr intensiv debattiert. Im Sinne der Kohärenz und Kumulativität wurden die drei Basiskonzepte der S I übernommen (s. Frage 9). Bezugnehmend auf die nationale und internationale Diskussion um fachliche *key concepts* (u. a. Taylor, 2008; Uhlenwinkel, 2013; Fögele, 2016; Fridrich, 2016) wurden drei weitere ergänzt, um die geographische Analyse in der gymnasialen Oberstufe noch differenzierter werden zu lassen. Die sechs ausgewiesenen Basiskonzepte (s. Abb. 10) leiten sich aus den beiden geographischen Alleinstellungsmerkmalen

a) „Mensch-Umwelt“

(= Basiskonzepte System und Nachhaltigkeit) und

b) „Raum“

(= Basiskonzepte Raumverständnis, Raumuster (im Wandel), Maßstäblichkeit und Macht) ab.

- *Nachhaltigkeit – Ökologie, Ökonomie, Soziales, Politik*: Die Geographie versteht sich als Leitfach einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). Aufgrund der besonderen Fachsystematik als raumbezogene Mensch-Umwelt-Disziplin ist die Geographie für die multiperspektivische, integrative Erschließung von Lerngegenständen im Sinne der Nachhaltigkeit im besonderen Maße prädestiniert – auch wenn BNE offiziell als Querschnittsaufgabe aller Fächer gilt. Das Konzept der Nachhaltigkeit ist bereits eine tief verankerte Leitidee des fachlichen Denkens bei Lehrkräften und Lernenden in der unterrichtlichen Praxis der Geographie – sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der S II. Insofern ist es folgerichtig und konsequent, es auch als offizielles Basiskonzept auszuweisen.

Die Erweiterung des klassischen Nachhaltigkeitsdreiecks aus der Agenda 21 um die vierte Perspektive der Politik folgt dem Verständnis des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung (KMK & BMZ, 2016; s. Abb. 10) und der inhaltlichen Logik, dass die Entwicklung und Umsetzung nachhaltiger Maßnahmen stets unter den Rahmenbedingungen demokratischer, partizipativer Aushandlungsprozesse erfolgen sollten.

Abb. 9: Erklärvideo zu den sechs Basiskonzepten für Lehrkräfte



Abb. 10: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung



- *Raumverständnis – materieller Raum, konstruierter Raum:* Raum gilt als eine konstituierende Kategorie geographischer Erkenntnisse (Borsdorf, 2007). Raumbezogene Fragen sind häufig komplex und lassen sich allein durch die Analyse der materiellen Fakten nur bedingt erklären. Zum tiefgehenden Durchdringen bedarf es eines differenzierten Verständnisses, dass u. a. auch Fragen der Wahrnehmung und Bewertung von Räumen mit einbezieht. Daher wurden in den Bildungsstandards S II der materielle Raum (= Lage- und Wechselbeziehungen physischer und anthropogener Faktoren) und der konstruierte Raum (= Wahrnehmungen, mediale Darstellungen, Vorstellungen, Utopien etc. eines Raumes) sowie deren Verflechtung als basiskonzeptioneller Zugang aufgenommen.

Es wurde sich gegen das tradierte vierdimensionale Verständnis (= Containerraum, Raum als System, Wahrnehmungsraum, Raum als Konstrukt) nach Wardenga (2002) und für die Dichotomie entschieden, wie sie im internationalen Diskurs vorherrscht („space and place“; u. a. Taylor, 2008). Die Ursachen liegen u. a. in aktuellen empirischen Erkenntnissen begründet, die hohe Verständnisschwierigkeiten und nur einen geringen analytischen Mehrwert des vierdimensionalen Modells bei Lernenden in der schulischen Praxis aufzeigen (u. a. Bienert, 2023).

- *Macht – raumbezogene Deutungsmacht, raumbezogene Gestaltungsmacht:* Raum ist in der Regel eine begrenzte Ressource und dadurch häufig umkämpft. Dies gilt gleichermaßen im Lokalen bei der Frage, ob dem motorisierten Individualverkehr eine Fahrspur zugunsten des Radverkehrs weggenommen werden sollte, wie z. B. auch im Internationalen, wenn Industrieländer sich exklusiv Ressourcenzugänge auf dem afrikanischen Kontinent sichern wollen. Auch zeigen sich im 21. Jahrhundert zunehmend neoimperiale Tendenzen in der Geopolitik, etwa in Form des russischen Angriffskrieges in der Ukraine oder der Beanspruchung weiter Teile des südchinesischen Meeres durch China. Bei vielen raumbezogenen Fragen geht es um Macht: Wer setzt sich (nicht) durch – im Diskurs über Räume (raumbezogene Deutungsmacht) und/oder in der Entwicklung von Räumen (raumbezogene Gestaltungsmacht)? Das Basiskonzept Macht weist mit seinem raumbezogenen Verständnis eine klare Abgrenzung zum entsprechenden Basiskonzept im Fach Politik auf (Sander, 2009). Die Analyse von raumbezogenen, häufig unhinterfragten Machtstrukturen bietet viele neue, spannende Fragen für den Geographieunterricht und hilft Lernenden – gerade auch im Hinblick auf die Nachhaltigkeit – noch tiefergehend zu verstehen, warum Räume sich (nicht) in einer bestimmten Weise entwickeln.

11. Was ist der Unterschied zwischen dem Kompetenzbereich Fachkonzepte und den sechs Basiskonzepten?

Der Begriff Fachkonzepte wird umfassender verstanden (► s. Kapitel 3.1 „Standards für den Kompetenzbereich Fachkonzepte“). Der Kompetenzbereich Fachkonzepte beinhaltet nicht nur die Kenntnis, Auswahl und Anwendung der sechs Basiskonzepte bei der Auseinandersetzung mit Lerngegenständen. Es geht im Sinne der Wissenschaftspropädeutik (s. Frage 8) auch darum, metareflexiv über das (eigene) Fachverständnis nachzudenken: Was macht geographische Bildung aus? Warum ist geographische Bildung relevant? Was können Geographinnen und Geographen zum besseren Verständnis eines Sachverhalts beitragen? Wie entsteht geographisches Wissen? Die Basiskonzepte sind die zentralen Denkweisen für die Entwicklung dieses vertieften Fachverständnisses.

12. Was soll der neue Würfel symbolisieren?

Die Darstellung der Basiskonzepte in Form eines Würfels wurde bereits in den Bildungsstandards S I etabliert und vielfach rezipiert (s. Abb. 11). In Folge der Erweiterung auf sechs Basiskonzepte in der gymnasialen Oberstufe ist die Abbildung jedoch noch einmal grundsätzlich neu gedacht worden (s. Abb. 9) (► s. Kapitel 1.4 „Basiskonzepte der Geographie in der Sekundarstufe II“). Die hierarchische Struktur der S I mit einem „Hauptbaskonzept“ Mensch-Umwelt-System und zwei diesem untergeordneten Basiskonzepten „Systemkomponenten“ und „Maßstabsebenen“ wurde aufgelöst. Aufgrund der Tatsache, dass die Geographie mit „Mensch-Umwelt“ und „Raum“ in ihrem Selbstverständnis von zwei zentralen Zugängen ausgeht, befinden sich alle sechs Basiskonzepte auf einer Ebene.

Im Zentrum des S II-Würfels steht die Erde mit ihren Herausforderungen wie z. B. Klimawandel, Migration oder Verlust der Biodiversität. Diese Herausforderungen sind nicht per se geographisch, politisch, biologisch etc. Ein Sachverhalt wird zu einem geographischen (oder politischen, biologischen) Thema durch die Fragen, die an den Gegenstand gestellt werden. Die Piktogramme auf den Seiten des Würfels symbolisieren in Form der Basiskonzepte sechs unterschiedliche Perspektiven, wie ein Gegenstand fachspezifisch bearbeitet werden kann. Je nachdem welche dieser sechs Perspektiven gewählt wird, ergeben sich für Geographinnen und Geographen andere Fragen, andere Analyse- und Beurteilungs-/Bewertungsraster, andere Handlungsoptionen etc. Die verschiedenen Seiten des Würfels bilden dabei eine Einheit und können im Lehr-/Lernprozess gewinnbringend miteinander kombiniert werden.

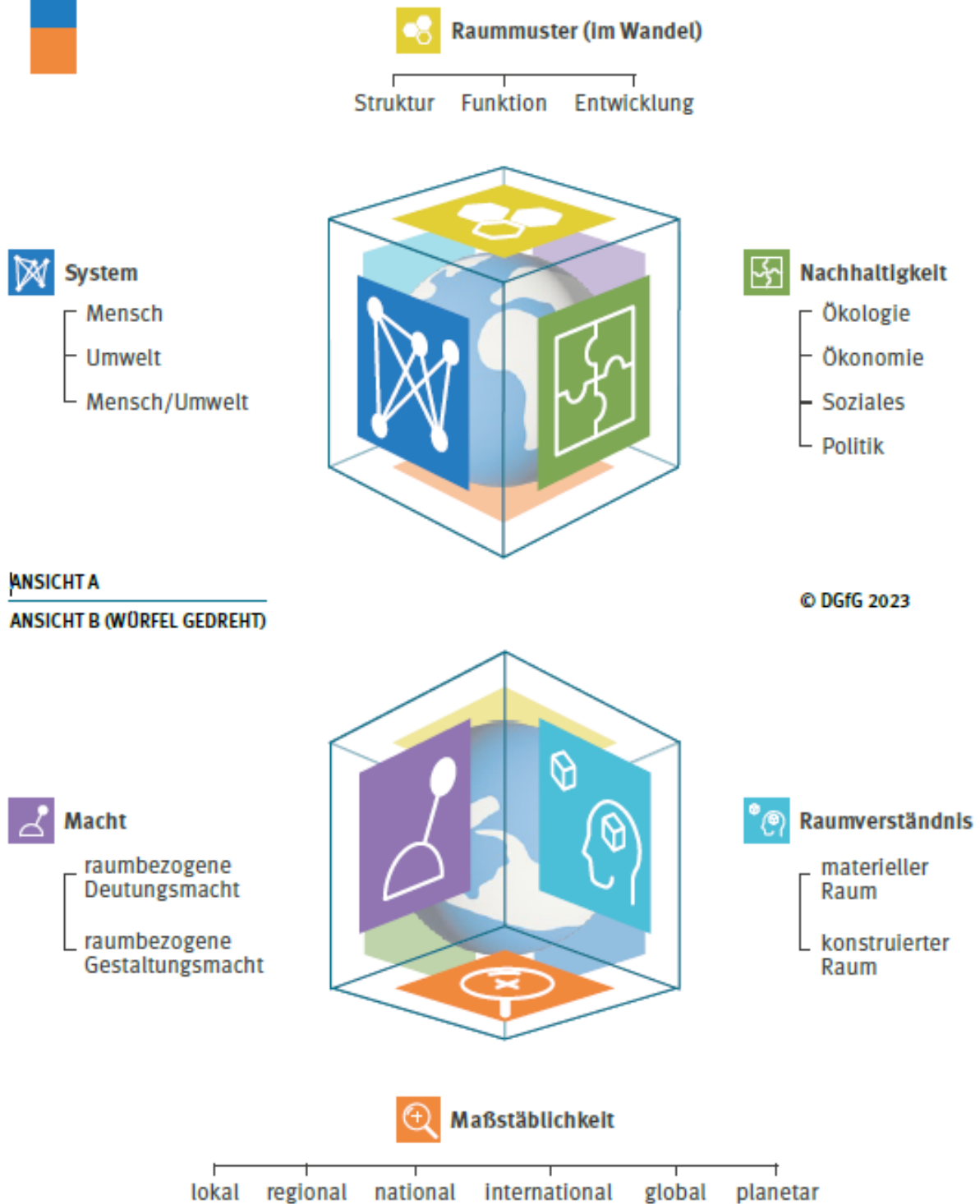


Abb. 11: Die sechs Basiskonzepte der Bildungsstandards im Fach Geographie für die Allgemeine Hochschulreife (DGfG 2024)

13. Wo liegen in den sechs Kompetenzbereichen die konkreten Schwerpunkte im Vergleich zur S I?

Unter Kompetenzen werden die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (= willensbezogenen) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, 2021) (► s. Kapitel 2.1 „Die sechs Kompetenzbereiche“).

- *Fachkonzepte:* Beim Kompetenzbereich Fachkonzepte geht es in der Oberstufe darum, dass Lernende stärker eigenständig die Basiskonzepte anwenden, um sich Sachverhalte fachspezifisch zu erschließen. Zudem steht die Reflexion über die besondere Relevanz und das spezifische Erkenntnisinteresse (z. B. Mensch-Umwelt-System, Raumbezug) der Geographie in Abgrenzung zu den anderen Fächern im Fokus.
- *Raumbezogene Orientierung:* Bei der raumbezogenen Orientierung liegt ein besonderer Fokus in allen Kompetenzen der S II auf dem Umgang mit einem differenzierten Raumverständnis, das den materiellen und konstruierten Raum unterscheidet und gewinnbringend verknüpft.
- *Erkenntnisgewinnung:* In der S II wird das Spektrum der Methoden und Instrumente verbreitert, wobei ein besonderes Augenmerk auf der Digitalität liegt. Zudem wird der Prozess der Erkenntnisgewinnung stärker eigenständig durch die Lernenden geplant. Auch die Wissenschaftspropädeutik sowie die Frage nach Verantwortung von Wissenschaft in kontroversen gesellschaftlichen Diskursen erfährt eine stärkere Berücksichtigung.
- *Kommunikation:* Bei der Kommunikation werden stärker Aspekte visueller Kommunikation und deren Metareflexion betont. Auch die Argumentation bei der Interaktion mit Kommunikationspartnerinnen und -partnern erfährt eine Stärkung.
- *Urteilen:* Während die S I stark auf die eigene Urteilsbildung fokussiert, sollen die Lernenden in der Oberstufe zudem besonders befähigt werden, Urteile anderer Personen zu analysieren und zu reflektieren. Auch sollen faktische Sach- und ethische Werturteile noch konsequenter unterschieden und ethische Kriterien (z. B. Naturschutz, Gerechtigkeit), die Werturteilen zugrunde liegen, offengelegt werden können.

- *Handlung*: Beim Kompetenzbereich Handlung geht es in der S II stärker um die Unterscheidung individueller, gemeinschaftlicher und institutioneller Handlungsoptionen/-strategien bzw. Handlungen.

14. Warum gibt es keine Differenzierung in Grund- und Leistungskursniveau?

Die Standards in den Bildungsstandards der S II sind (wie auch in der S I) sogenannte Regelstandards (Klieme et al., 2003). Sie definieren, was Lernende im „Durchschnitt“ im Fach Geographie in Bezug auf die allgemeine Hochschulreife erreichen sollen. Die Ausweisung ergänzender Niveaus nach unten (Mindeststandards) und oben (Optimalstandards) ist wünschenswert, würde den Umfang des Dokuments jedoch sprengen. Daher wurde sich auch hier wiederum am Vorgehen der S II-Bildungsstandards der „PISA-Fächer“ orientiert (s. Abb. 1): Im ► Kapitel 2.2 „Das grundlegende und erhöhte Anforderungsniveau der Kompetenzbereiche“ des Dokuments wird erläutert, wie sich das grundlegende vom erhöhtem Anforderungsniveau unterscheidet (im Umfang und in der Tiefe der gewonnenen Kenntnisse, im stärkeren Verknüpfen des Wissens, in einer höheren Selbststeuerung der Lernenden bei der Aufgabenbearbeitung) und was dies konkret für die sechs Kompetenzbereiche bedeutet.

15. Wie ist die Operatorenliste entstanden?

Die Liste in ► Kapitel 4 „Operatoren der Standards in der Sekundarstufe II“ des Dokuments umfasst zunächst einmal alle Operatoren, die bereits in der entsprechenden Liste der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss aufgeführt sind, auch wenn diese unter Umständen in den S II-Bildungsstandards keine Verwendung finden. Ergänzt werden sie durch die Operatoren, die in einzelnen Standards der S II-Bildungsstandards ausgewiesen werden und in den S I-Standards nicht vorkommen (z. B. ableiten, recherchieren). Auf der Basis der entsprechenden Literatur wurden die Definition der einzelnen Operatoren formuliert und die Zuweisung zu den drei Anforderungsniveaus vorgenommen. Die Operatorenliste stellt eine Empfehlung dar. Sie ist weder verbindlich noch abgeschlossen. Sie kann durch weitere sinnvolle Operatoren in der Praxis ggf. ergänzt werden.

16. Warum gibt es keine Aufgabenbeispiele?

Die Entwicklung von Bildungsstandards ist sehr aufwändig. Daher wurde beschlossen – analog zum Vorgehen bei den S I-Bildungsstandards – das Dokument erst einmal ohne Aufgabenbeispiele zu veröffentlichen. Diese werden jedoch in einer späteren Auflage noch ergänzt. Dazu wird die AG personell durch Fachleitungen und Mitglieder der Abiturkommissionen verschiedener Bundesländer erweitert. Das Ziel ist es, innovative Aufgabenformate für die Überprüfung der Kompetenzen zu entwickeln, die neue didaktisch-methodische Impulse für die Gestaltung der (Zentral-)Abiturklausuren geben soll.

17. Warum werden keine verbindlichen Inhalte/Themen ausgewiesen?

Auf die Ausweisung empfohlener Inhalte und Themen für die geographischen Curricula in der Oberstufe wird angesichts der hohen Aktualität der Disziplin und der damit verbundenen schnellen Alterung von Themen verzichtet. Dies steht im Gegensatz zu den S II-Standards der anderen Naturwissenschaften (s. Abb. 1). Dass sich dort entsprechende Themenkataloge finden, ist darin begründet, dass einerseits manche Bundesländer in diesen Fächern bei der Abituraufgabenerstellung kooperieren und sich diesbezüglich absprechen müssen und andererseits viele Inhalte dieser Fächer weniger stark in Beziehungen zu aktuellen Herausforderungen und Entwicklungen stehen. Zudem sind die Naturwissenschaftsstandards offizielle KMK-Dokumente, die – im Gegensatz zur Geographie – verbindlich in ihrer Umsetzung sind.

18. Was passiert mit den veröffentlichten Bildungsstandards?

Damit die Bildungsstandards ihre angestrebte Wirksamkeit entfalten können, müssen diese – wie dies in der Sekundarstufe I in weiten Teilen geschehen ist – von den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren im Bildungssystem aufgegriffen und umgesetzt werden. Dies betrifft gleichermaßen die Bildungspolitik, die Bildungsadministration, die didaktische Forschung, die drei Phasen der Lehrkräftebildung sowie die Schulpraxis.

Abb. 12: Die roadmap 2030-Initiative im Fach Geographie



Im Rahmen der roadmap2030-Initiative zur Stärkung der Geographie in der schulischen Praxis wurde von Seiten der DGfG das Gespräch mit dem Generalsekretär der KMK geführt (s. Abb. 12). Das Ergebnis war, dass die Bildungsstandards zwar nicht offiziell anerkannt (= zertifiziert und getestet) werden, die KMK aber ein Schreiben an die Kultusministerien sendet, indem deren Berücksichtigung bei der Weiterentwicklung des Faches und der Curricula empfohlen wird.

19. Wie erhalte ich die Bildungsstandards?

Das digitalen Dokumente können auf der Seite der DGfG heruntergeladen werden (s. Abb. 13 & 14). Die Druckversion der Bildungsstandards S II ist kostenlos beim Institut für Didaktik der Geographie der Universität Münster in der gewünschten Anzahl bestellbar (E-Mail an ifdg@uni-muenster.de) (► Kontakt/Bezugsanschrift).

Auf der oben genannten Internetseite finden sich zudem die in den Bildungsstandards S II verwendeten Abbildungen (s. Abb. 5 & 9). Diese können unter der Voraussetzung der Quellenangaben gleichermaßen für kommerzielle (z. B. Schulbuch, unterrichtspraktische Zeitschriften) wie nicht-kommerzielle Zwecke (z. B. Schulhomepage, Präsentationen) ohne Rücksprache verwendet werden.

20. Wie kann ich als Lehrkraft die Bildungsstandards für meinen Unterricht nutzen?

Die Mitglieder der AG Bildungsstandards haben ein eigenes Themenheft zu den S II - Bildungsstandards in der Zeitschrift „Praxis Geographie“ (Ausgabe: Dezember 2024; s. Abb. 15) gestaltet. In diesem werden im Einführungsaufsatz ausführlich verschiedene Möglichkeiten der Einbindung der Bildungsstandards in der schulischen Praxis aufgezeigt (reflektierte Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts, Konzeption von Diagnostetests und Kompetenzchecks, ...) und zu jedem der sechs Kompetenzbereiche jeweils ein Unterrichtsbeispiel offeriert.

Abb. 13: Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife



Abb. 14: Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss



Abb. 15: Themenheft zu den Bildungsstandards in der Praxis Geographie (Heft 12/2024)



Literatur

- Bienert, N. (2023). *Schlüsselstellen bei der Anbahnung der Raumkonzepte. Eine videogestützte Prozessanalyse basiskonzeptioneller Lernpfade*. Geographiedidaktische Forschungen. Band 79. Norderstedt: BoD.
- Borsdorf, A. (2007). *Geographisch denken und wissenschaftlich arbeiten*. Heidelberg: Springer.
- Brock, A. (2018). Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich Schule. In Brock, A., de Haan, G., Eitzkorn, N., & Singer-Brodowski, Mandy (Hg.), *Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland* (67-116). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Budke, A. & Kuckuck, M. (Hg.) (2016). *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Crutzen, P. J. & Stoermer, E. F. (2000). The "Anthropocene". *IGBP Newsletter* 41, 17–18.
- Fögele, J. (2016). *Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. Rekonstruktive Typenbildung | Relationale Prozessanalyse | Responsive Evaluation*. Geographiedidaktische Forschungen. Band 61. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Fögele, J., Mehren, R. & Thume, S. (im Druck). Die roadmap 2030-Studie. Eine Befragung von Lehrkräften, Fachleitungen und Hochschuldozierenden zu Situation und Perspektiven des Schulfachs Geographie. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*.
- Fögele, J. & Mehren, R. (2021). Basiskonzepte. Schlüssel zur Förderung geographischen Denkens. *Praxis Geographie*. H. 5, 50-57.
- Fridrich, C. (2016) Basiskonzepte in Geographie und Wirtschaftskunde. Ein Vorschlag für die Sekundarstufe I. *Geograz*, 59, 24-31.
- GeoUnion & DVGeo (2023). *Mehr Erdsystemwissen in die Schule! Positionspapier*. Potsdam. Online: <https://www.uni-potsdam.de/de/mnfakul/neues/detail/2023-04-27-mehr-erdsystemwissen-in-die-schule>
- Europarat (2000). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Begleitband. Stuttgart: Klett
- Hoffmann, T. (2022). Globale Herausforderungen als Thema im Geographieunterricht. Von einem problemorientierten hin zu einem lösungsorientierten Unterricht. *Geographie heute*. H. 359, 10-12.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: KMK.
- Pettig, F. & Ohl, U. (2023). Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel. Facetten eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts. *Praxis Geographie*. H. 1, 4-9.
- Sander, W. (2009). Macht als Basiskonzept politischer Bildung. *Forum politische Bildung*. Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 31, 5-12. Online: <http://www.politischebildung.com>
- Taylor, L. (2008): Key Concepts and medium term planning. *Teaching Geography* 33, H. 2, 50–54.
- Uhlenwinkel, A. (2013a): Geographical Concepts als Strukturierungshilfe für den Geographieunterricht. Ein International erfolgreicher Weg zur Erlangung fachlicher Identität und gesellschaftlicher Relevanz. *Geographie und ihre Didaktik*, H. 1, 18–43.
- Wardenga, U. (2002). Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. *Geographie heute*. H. 200, 8-11.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Basel: Beltz.