

DEUTSCHSPRACHIGE GEMEINSCHAFT
COMMUNAUTE GERMANOPHONE — DUITSTALIGE GEMEENSCHAP

MINISTERIUM DER DEUTSCHSPRACHIGEN GEMEINSCHAFT

[2019/204491]

**29. APRIL 2019 — Dekret zur Abänderung des Dekrets vom 16. Juni 2008
zur Festlegung von Kernkompetenzen und Rahmenplänen im Unterrichtswesen**

Das Parlament der Deutschsprachigen Gemeinschaft hat das Folgende angenommen und wir, Regierung, sanktionieren es:

Artikel 1 - In Artikel 1 des Dekrets vom 16. Juni 2008 zur Festlegung von Kernkompetenzen und Rahmenplänen im Unterrichtswesen, ersetzt durch das Dekret vom 25. Oktober 2010 und zuletzt abgeändert durch das Dekret vom 23. Oktober 2017, wird die Zahl "XXIII" durch die Zahl "XXIV" ersetzt.

Art. 2 - In dasselbe Dekret wird der Anhang XXIV, der im Anhang festgelegt ist, eingefügt.

Art. 3 - Das vorliegende Dekret tritt am 1. September 2019 in Kraft.

Wir fertigen das vorliegende Dekret aus und ordnen an, dass es durch das *Belgische Staatsblatt* veröffentlicht wird.
Eupen, den 29. April 2019

O. PAASCH

Der Ministerpräsident

I. WEYKMANS

Die Vize-Ministerpräsidentin, Ministerin für Kultur, Beschäftigung und Tourismus

A. ANTONIADIS

Der Minister für Familie, Gesundheit und Soziales

H. MOLLERS

Der Minister für Bildung und wissenschaftliche Forschung

Fußnote

Sitzungsperiode 2018-2019

Nummerierte Dokumente: 285 (2018-2019) Nr. 1 Dekretentwurf

285 (2018-2019) Nr. 2 Bericht

Ausführlicher Bericht: 29. April 2019 - Nr. 64 Diskussion und Abstimmung

A N H A N G

ANHANG XXIV

RAHMENPLAN

**für die zweite und dritte Stufe des technischen
Befähigungsunterrichts und des berufsbildenden
Unterrichts in der Regelsekundarschule**

Geografie

INHALTSVERZEICHNIS

1 Grundsätze eines kompetenzorientierten Unterrichts

- 1.1 Was sind Kompetenzen?
- 1.2 Fachbezogene und überfachliche Kompetenzen
- 1.3 Kernkompetenzen und Kompetenzerwartungen
- 1.4 Inhalte/Inhaltskontexte
- 1.5 Lernen und Lehren
- 1.6 Leistungsermittlung und -bewertung
- 1.7 Struktur der Rahmenpläne

2 Der Beitrag des Fachs Geografie zur Kompetenzentwicklung

3 Eingangsvoraussetzungen und abschlussorientierte Kompetenzerwartungen

- 3.1 Eingangsvoraussetzungen
 - 3.1.1 Eingangsvoraussetzungen für die 2. Stufe des technischen Befähigungsunterrichts
 - 3.1.2 Eingangsvoraussetzungen für die 2. Stufe des berufsbildenden Unterrichts
- 3.2 Abschlussorientierte Kompetenzerwartungen
 - 3.2.1 Abschlussorientierte Kompetenzerwartungen für den technischen Befähigungsunterricht
 - 3.2.2 Abschlussorientierte Kompetenzerwartungen für den berufsbildenden Unterricht – 6. Sekundarschuljahr
 - 3.2.3 Abschlussorientierte Kompetenzerwartungen für den berufsbildenden Unterricht – 7. Sekundarschuljahr

4 Empfehlungen für die Qualität der Unterrichtsgestaltung

5 Bezug zu den Kompetenzerwartungen und Inhaltskontexte

- 5.1 Übersicht der Themenfelder
 - 5.1.1 Übersicht der Themenfelder für die technische Befähigung
 - 5.1.2 Übersicht der Themenfelder für den berufsbildenden Sekundarunterricht
- 5.2 Bezug zu den Kompetenzerwartungen und Inhaltskontexte
 - A. TECHNISCHER BEFÄHIGUNGSUNTERRICHT
 - 5.2.1 Zweite Stufe der Sekundarschule
 - 5.2.2 Dritte Stufe der Sekundarschule
 - B. BERUFSBILDENDER UNTERRICHT
 - 5.3.1 Zweite Stufe der Sekundarschule
 - 5.3.2 Dritte Stufe der Sekundarschule bis 6. Sekundarschuljahr
 - 5.3.3 Dritte Stufe der Sekundarschule für das 7. Sekundarschuljahr

Anlage: Operatoren

1 GRUNDSÄTZE EINES KOMPETENZORIENTIERTEN UNTERRICHTS

Die Erarbeitung und Implementierung von kompetenzorientierten Rahmenplänen sowie die Förderung und Entwicklung von Kernkompetenzen sind ein Schwerpunkt der Unterrichtspolitik in der Deutschsprachigen Gemeinschaft. Die Rahmenpläne für die zweite und dritte Stufe des technischen Befähigungsunterrichts und berufsbildenden Sekundarunterrichts in der Regelsekundarschule sind, wie die Rahmenpläne für die Primarschule und die erste Stufe der Sekundarschule sowie die Rahmenpläne für die zweite und dritte Stufe des allgemeinbildenden und technischen Übergangsunterrichts in der Sekundarschule, kompetenzorientiert aufgebaut. Sie schließen inhaltlich und methodisch an die Rahmenpläne der Primarschule und der ersten Stufe der Sekundarschule an und ermöglichen so eine kontinuierliche Unterrichtsarbeit bis zum erfolgreichen Abschluss der Schule. Gleichzeitig berücksichtigen sie drei neue Anforderungen:

- Der Unterricht und das gesamte schulische Leben müssen berücksichtigen, dass die Schüler zu jungen Erwachsenen werden.
- Die Schüler erweitern und vertiefen ihre bisher erworbenen Kompetenzen und bereiten sich zielstrebig auf die Anforderungen des Berufslebens, auf eine berufliche Ausbildung oder auf ein Studium vor. Deshalb müssen sich die Unterrichtsgestaltung und die schulischen Lernprozesse an den Erfordernissen der Lebens- und Arbeitswelt in der heutigen und zukünftigen Gesellschaft orientieren.
- Durch das Lernen und Leben in der Sekundarschule erfahren die Schüler die Gestaltbarkeit der Gesellschaft. Sie lernen, im Konsens Entscheidungen zu treffen, verantwortungsvoll in der Gemeinschaft zu handeln und das Miteinander in der Schule aktiv zu gestalten. Sie erwerben somit Kenntnisse und Erfahrungen zum demokratischen Handeln.

Kompetenzorientierte Rahmenpläne legen fest, welche Bildungsziele Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Sie sind Eckpfeiler in der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit. Sie sind ein Referenzsystem für das professionelle Handeln der Lehrer. Sie machen schulische Anforderungen für die Gesellschaft transparent und überprüfbar und leisten einen wichtigen Beitrag zur Sicherung der schulischen Bildungsqualität, zur Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse und zur Bildungsgerechtigkeit.

Im Rahmen der Festlegung verbindlicher Kernkompetenzen und Rahmenpläne haben die Schulträger bzw. die Schulen zugleich große Freiräume für die innerschulische Lernplanung und die Verwirklichung ihrer pädagogischen Zielsetzungen. Kompetenzorientierte Rahmenpläne sind eine Herausforderung für die Eigenverantwortlichkeit der Schulen und der Schulträger. Rahmenpläne zwingen den Unterricht keineswegs in ein enges Korsett, sondern ermöglichen pädagogisch-didaktisch-methodische Freiräume. Sie appellieren zugleich an die professionelle Verantwortung der Lehrer.

Eine auf den Kompetenzerwerb ausgerichtete schulische Bildung in der zweiten und dritten Stufe der Sekundarschule ermöglicht:

- **lebenslanges Lernen und Anschlussfähigkeit**

Ein linearer und kohärenter Aufbau des Kompetenzerwerbs wird vom ersten Primarschuljahr bis zum Ende der Sekundarschulzeit gewährleistet. Bei Sekundarschullehrern besteht Klarheit darüber, welche Qualifikationen Schüler zum Ende ihrer Sekundarschulzeit erworben haben müssen. Dadurch entsteht bei allen Lehrern Planungssicherheit.

In der schulischen Ausbildung erworbene Kompetenzen befähigen Schüler zum lebenslangen Weiterlernen und bereiten bestmöglich auf Anforderungen in Alltag, Beruf und Gesellschaft vor.

**Anschluss-
fähigkeit**

- **Ausbildungsfähigkeit**

Ausbildungsfähigkeit zielt auf die Förderung der Kompetenzen, die vonnöten sind, um im Studium und in Ausbildungs- und Arbeitsverhältnissen als Selbstständiger oder als Mitarbeiter zu bestehen. Sie schließt die Verfügung über grundlegendes Wissen, über Kulturtechniken und Basisqualifikationen ebenso ein wie ein differenziertes Verständnis für die Zusammenhänge und Entwicklungen der Arbeits- und Wirtschaftswelten sowie deren Bezug zu Gesellschaft und individuellen Lebenswelten.

**Ausbildungs-
fähigkeit**

- **Mündige Teilnahme an der Gestaltung der Gesellschaft**

Schulische Bildung legt die Grundlagen dafür, dass alle Schüler aktiv an der gesellschaftlichen Entwicklung teilhaben können und in der Lage sind, diese mündig mitzubestimmen und auszugestalten. Dazu gehört nicht nur die Einsicht, dass sich Freiheiten und Grenzen gegenseitig bestimmen, sondern auch die Fähigkeit zur Entwicklung von Entwürfen für die eigene Zukunft und die des gesellschaftlichen Umfeldes.

**Mündige
Teilnahme an
der Gestaltung
der
Gesellschaft**

- **Stärkung der Persönlichkeit jedes einzelnen Schülers**

Obwohl unsere Welt von immer größerer Komplexität und immer globalerer Vernetzung bestimmt ist, bleibt die Verantwortung des Einzelnen für die Planung und Gestaltung des eigenen Lebens bestehen. Das verlangt von der Schule, persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit in das Zentrum der pädagogischen Arbeit zu stellen, damit die Schüler eigenverantwortlich Entscheidungen für ihre persönliche Weiterentwicklung in ihrem Leben und in der Gesellschaft treffen können.

**Stärkung der
Persönlichkeit**

1.1 WAS SIND KOMPETENZEN?¹

Kompetenzen befähigen Schüler, Probleme in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu lösen. Kompetenzen existieren keinesfalls losgelöst von Wissen, Haltungen und Einstellungen; ihre Entwicklung und Nutzung ist stets an Inhalte und Tätigkeiten geknüpft. Dabei wird die gesamte Persönlichkeit des Schülers angesprochen. Der Schüler verbindet in seinem Handeln sowohl Wissen, Verstehen, Wollen als auch Können.

**Anbindung
an Inhalte und
Tätigkeiten**

1.2 FACHBEZOGENE UND ÜBERFACHLICHE KOMPETENZEN

Die Unterrichtsarbeit in der zweiten und dritten Stufe des technischen Befähigungsunterrichts und des berufsbildenden Unterrichts in der Regelsekundarschule geht vom Zusammenhang zwischen fachbezogenen und überfachlichen Kompetenzen aus.

- Die fachbezogenen Kompetenzen zielen auf den Erwerb und die Systematisierung von Kenntnissen und Fertigkeiten in einem Fach/Fachbereich, auf die Anwendung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten in lebensnahen und berufsbezogenen Handlungszusammenhängen ab. Die Aneignung fachbezogener Kompetenzen umfasst unter anderem das Erkennen von Zusammenhängen, das Verstehen von Argumenten und Erklärungen, das Aufstellen von Hypothesen, das eigenständige methodengeleitete Finden von Lösungen, das Bewerten von Thesen und

¹ Die hier verwendeten Bestimmungsmerkmale für Kompetenzen berücksichtigen die Kompetenzdefinition des Dekrets vom 31. August 1998 über den Auftrag an die Schulträger und das Schulpersonal sowie über die allgemeinen pädagogischen und organisatorischen Bestimmungen für die Regelschulen, des Dekrets vom 27. Juni 2005 zur Schaffung einer Autonomen Hochschule in der DG sowie der OECD-Grundlagenmaterialien (unter anderem der PISA-Forschung).

Theorien.

- Bei den überfachlichen Kompetenzen handelt es sich um Kompetenzen, die in allen Unterrichtsfächern und im schulischen Leben insgesamt entwickelt und angewendet werden. Sie sind eine Grundlage zur Erreichung allgemeiner Bildungsziele und eine wichtige Voraussetzung für die Persönlichkeitsentfaltung der Schüler. Zudem sind sie mit der Entwicklung fachbezogener Kompetenzen verbunden. Für die zielstrebige Erweiterung überfachlicher Kompetenzen sind vor allem komplexe offene Aufgabenstellungen sowie abgestimmtes pädagogisch-didaktisches Handeln der Lehrer unerlässlich.

Folgende überfachliche Kompetenzen stehen in engem wechselseitigem Zusammenhang:

- **Überfachliche Methodenkompetenzen** **Methodenkompetenzen**
umfassen die flexible Nutzung vielfältiger Lern- und Arbeitsstrategien sowie die Nutzung von Arbeitsmitteln, die es erlauben, Aufgaben zu bewältigen und Probleme zu lösen. Langfristiges Ziel ist die Entwicklung eines selbstständigen, zielorientierten, kreativen und verantwortungsbewussten Lernprozesses. Sie umfassen unter anderem:
 - das Reflektieren der eigenen Lernwege und Lernziele;
 - die Weiterentwicklung der Lesekompetenz (Entwicklung von Lesefertigkeit, Lesetechniken und Lesestrategien);
 - Fähigkeiten des Analysierens, Beurteilens und Wertens einschließlich der Aneignung und Anwendung ausgewählter wissenschaftlicher Methoden;
 - die Entfaltung kommunikativer Fähigkeiten;
 - den Einsatz von Medien zur Verarbeitung, Aufbereitung und Präsentation von Daten, Fakten, Bildern, Videos; **Medienkompetenz**
 - die Nutzung von Recherchemodellen zur Suche, Verarbeitung und Präsentation von Informationen aus unterschiedlichen Medien;
 - die Nutzung der verschiedenartigen Bibliotheken und Mediotheken, insbesondere der Schulmediotheken.
- **Soziale Kompetenzen** **Soziale Kompetenzen**
bezeichnen die Gesamtheit der Fähigkeiten und Einstellungen, das eigene Verhalten von einer individuellen Handlungsorientierung verstärkt auf eine gemeinschaftliche Orientierung auszurichten. Die Schüler bringen ihre individuellen Handlungsziele in Einklang mit denen anderer. Soziale Kompetenzen umfassen:
 - das Vereinbaren und Einhalten von Regeln im Umgang mit anderen;
 - das Beherrschen von Verhaltensregeln, die der gesellschaftliche Kontext gebietet (Höflichkeit, Zurückhaltung, Diskretion usw.);
 - die Zusammenarbeit mit anderen;
 - Strategien zur Konfliktlösung und Entwicklung der Konfliktfähigkeit;
 - das Übernehmen von Verantwortung für sich und andere;
 - das Erkennen und Anwenden von Grundsätzen solidarischen Handelns.
- **Personale Kompetenzen** **Personale Kompetenzen**
sind ausgerichtet auf die Fähigkeit der Schüler, Chancen, Anforderungen und Grenzen in allen Lebenslagen zu erkennen. Sie umfassen:
 - das Entwickeln einer objektiven Selbsteinschätzung;
 - das Aufbauen von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl;
 - das Finden und Entfalten der personalen Identität;
 - das Eintreten für eigene Interessen und Rechte;
 - die Entwicklung von Einfühlungsvermögen, positiver Wertschätzung, Akzeptanz und Toleranz gegenüber sich und anderen;
 - das Erkennen eigener Stärken und Schwächen mit dem Ziel der kritischen Selbstwahrnehmung;

- die Entwicklung einer kritischen Urteilsfähigkeit.

1.3 KERNKOMPETENZEN UND KOMPETENZERWARTUNGEN

Kernkompetenzen

Die wesentlichen Kompetenzen im Fach/Fachbereich werden als Kernkompetenzen bezeichnet und sind Ausgangspunkt für die Formulierung von Kompetenzerwartungen. In der Regel beziehen sich die Kernkompetenzen auf ein fachspezifisches Kompetenzstrukturmodell.

**Kern-
kompetenzen**

Kompetenzerwartungen

Die Kompetenzerwartungen benennen die zu erreichenden Lernergebnisse der Schüler zum Ende ihrer Sekundarschulzeit und sind Instrumente zur Qualitätsentwicklung und -sicherung. Sie:

- orientieren alle Klassen bzw. Schulen an vergleichbaren wesentlichen Kompetenzen in den einzelnen Fächern oder Fachbereichen;
- machen schulische Anforderungen für die Gesellschaft transparent,
- beschreiben ein für die Schüler erreichbares mittleres Anforderungsniveau;
- legen fest, über welches fachliche Wissen die Schüler mit Blick auf die zentralen Inhalte des jeweiligen Fachs/Fachbereichs verfügen sollen (Begriffe, Konzepte, Strukturen, Theorien, Methoden usw.);
- sind primär fachbezogen, enthalten jedoch zugleich den Bezug zu überfachlichen Kompetenzen;
- sind Maßstab für die Leistungsbewertung der Schüler (vgl. 1.6 Leistungsermittlung und -bewertung);
- bieten den Lehrern Orientierung und setzen Maßstäbe für die Planung und Durchführung eines Unterrichts, der jedem Schüler die individuell bestmögliche Förderung eröffnet;
- unterstützen Lehrer und Lehrerteams bei der Planung ihres Unterrichts.

1.4 INHALTE/INHALTSKONTEXTE

Die Orientierung am Kompetenzstrukturmodell ermöglicht es, fachliche Inhalte sinnvoll zu bündeln und auf das Wesentliche zu komprimieren, wodurch verstärkt fachübergreifendes und fächerverbindendes Unterrichten möglich wird.

Inhalte sind kein Selbstzweck; vielmehr geht es darum, dass sie den Schülern ermöglichen, das Wesentliche des Fachs zu erfassen, es begrifflich zu benennen und adäquat zu strukturieren. Sie spiegeln wesentliche Problemstellungen, Methoden und Denkweisen der Fächer und Fachbereiche wider. Insbesondere in der dritten Stufe folgen die Auswahl und die Strukturierung den Anforderungen künftiger Berufsvoraussetzungen und der Studierfähigkeit.

Alle Inhaltskontexte in der rechten Spalte dienen dem Kompetenzerwerb des Schülers. Sie sind nicht als Auflistung zu verstehen, die Punkt für Punkt abuarbeiten ist. Bei der konkreten Unterrichtsplanung und -gestaltung dürfen bzw. sollen Lehrer innerhalb der aufgeführten Inhaltskontexte pädagogisch begründete Schwerpunkte setzen. Diese können von Jahr zu Jahr durchaus unterschiedlich gesetzt werden (vgl. Kapitel 5).

1.5 LERNEN UND LEHREN

Der kompetenzorientierte Unterricht ist nicht grundlegend neu. Im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht aber nun nicht mehr die reine Wissensvermittlung, sondern die Handlungsorientierung.

**Handlungs-
orientierung**

- Handlungen müssen von den Schülern möglichst selbst ausgeführt, also selbstständig geplant, durchgeführt, überprüft, gegebenenfalls korrigiert und schließlich bewertet werden oder aber gedanklich nachvollzogen werden (Lernen durch Handeln).
- Handlungen sollten ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern, zum Beispiel technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, wirtschaftliche, soziale Aspekte einbeziehen.
- Handlungen müssen auf Erfahrungen und Umfeld der Schüler fußen und in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden.

Primäres Ziel ist, dass die Schüler Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben und einüben, um dieses Wissen in realen persönlichen oder beruflichen Herausforderungen umsetzen und in Interaktion mit anderen anwenden zu können. Dies schließt aber nicht aus, dass in einzelnen Phasen des Unterrichts durch frontale Unterrichtsformen eine rationelle Darbietung/Erarbeitung angestrebt wird.

Schüler sollen darin bestärkt werden, sich auf Unbekanntes einzulassen und wechselnde Anforderungen im Sinne lebenslangen Lernens zu meistern.

Durch konkrete, reale und sinnstiftende Lernsituationen und durch einen hohen Grad an Selbsttätigkeit im Lernprozess werden unterschiedliche Kompetenzen bei den Schülern gefördert.

**Aktivierende
Lerntätigkeit**

Fähigkeiten wie das Organisieren und Steuern der eigenen Lerntätigkeit entwickeln sich aber nicht im Selbstlauf, sondern erfordern eine professionelle Beratung und Begleitung durch den Lehrer.

**Neues Lern-
verständnis**

Ein klar strukturierter Unterricht, eine hohe Klassenführungscompetenz, eine gezielte Methodenvielfalt, eine konsequente Schülermotivierung, eine gute Lernklimagegestaltung und eine effiziente Zeitnutzung sind wichtige Voraussetzungen zur Förderung des eigenverantwortlichen und selbstständigen Lernens im Unterricht. Guter Unterricht gelingt nicht ohne die angemessene Einbeziehung der Schüler. Mitentscheidung, z.B. in Planungsprozessen, Mitverantwortung, u.a. für gemeinsam gewählte methodische Wege, Mitgestaltung, z.B. durch eigenständige Schülerbeiträge, sind sowohl für die Optimierung des Lernens als auch für die Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen unerlässlich.

Der technische Befähigungsunterricht und der berufsbildende Sekundarunterricht zielen auf eine umfassende berufliche, gesellschaftliche und personale Handlungskompetenz und bereiten auf ein lebensbegleitendes Lernen vor. Sie qualifizieren die Schüler, an Entwicklungen in Gesellschaft und Wirtschaft teilzunehmen und diese aktiv mitzugestalten.

Die Bildungsangebote des technischen Befähigungsunterrichts und des berufsbildenden Unterrichts vermitteln systematisch die notwendigen Kompetenzen, den Anschluss an das gesamte Bildungssystem erleichtern, insbesondere an Bildungsgänge der dualen Ausbildung und das Studium.

Parallel dazu werden die Kompetenzen vermittelt, die das selbstständige, fachliche Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben in umfassenden beruflichen Tätigkeitsfeldern bzw. entsprechenden Studiengängen ermöglichen. Dies bedingt, dass im Unterricht erworbene Kompetenzen systematisch aufgegriffen werden. Die Unterrichtsplanung weist fächerübergreifende Komponenten vor allen Dingen mit den berufsbildenden/technischen Fächern auf. Der direkte Bezug des Erlernten zu dem Interessengebiet bzw. späteren Berufswunsch des Schülers wirkt motivationsfördernd.

In den technischen Befähigungsunterrichten und berufsbildenden Unterrichten

wird das Augenmerk gelegt auf den Erwerb von Handlungskompetenzen in Bezug auf

- eine qualifizierte Tätigkeit oder die Bewältigung beruflicher Aufgaben in dem gewählten Berufsfeld (berufliche Handlungsfähigkeit),
- Aufnahme und erfolgreiches Absolvieren einer Hochschulausbildung (Studierfähigkeit),
- ein selbstbestimmtes, fundiertes und verantwortliches Handeln bei der Teilhabe an der Gesellschaft (personale und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit).

Lernen im berufsbildenden Sekundarunterricht vollzieht sich grundsätzlich in Beziehung auf konkretes, berufliches Handeln sowie in vielfältigen gedanklichen Operationen, auch gedanklichem Nachvollziehen von Handlungen anderer. Dies bedeutet für den Rahmenplan, dass die Zielsetzungen und die Auswahl der Inhalte berufsbezogen erfolgen.

Auch werden im Sekundarunterricht die Kompetenzen und beruflichen Kenntnisse bevorzugt vermittelt, die zum Abschlusszeugnis der Oberstufe des technischen und berufsbildenden Sekundarunterrichts führen und den Schülern den Einstieg in eine qualifizierte Berufsausübung bzw. eine weiterführende Ausbildung ermöglichen.

Lernen ist ein persönlicher und konstruktiver Vorgang. Um Schülern optimale Lernchancen zu bieten und zugleich den fachlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden, bedarf es eines breiten Spektrums an schul- und unterrichtsorganisatorischen sowie methodisch-didaktischen Entscheidungen. Dabei sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler zu berücksichtigen, indem verschiedene Maßnahmen zur Differenzierung des Unterrichts eingesetzt werden, z.B. bei der Wahl der Lernformen und Unterrichtsmaterialien, im Angebot von Lernaufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades, in Art und Umfang der jeweiligen Übungen, im Abstraktionsgrad der Arbeitsmaterialien usw.

Kompetenzorientierter Unterricht schafft eine Balance zwischen Fördern und Fordern, indem er, vom individuellen Lernstand ausgehend, die Lernfortschritte der Schüler ins Zentrum rückt und dazu gestufte Ziele setzt, die die Jugendlichen herausfordern, ohne sie dabei resignieren zu lassen.

**Balance
zwischen
Fördern und
Fordern**

Durch die Fokussierung des Unterrichts auf den Kompetenzerwerb werden das Können und damit automatisch die Stärken der Schüler und somit nicht länger die Defizite oder Schwächen in den Vordergrund gerückt.

Lernen schließt individuelle Fehler, Irrtümer und Umwege ein. Sie geben dem Lehrer Informationen über inhaltliche und methodische Schwierigkeiten im Lernprozess. Fehler und Umwege sollen deshalb keinesfalls ausschließlich negativ gewertet werden. Wenn sie konstruktiv genutzt werden, z.B. für differenzierte Lernangebote, dann fördern sie in entscheidendem Maße den weiteren Lernprozess und sind eine Chance für weitere Lernfortschritte. Der produktive Umgang mit Fehlern setzt „Diagnosefähigkeit“ der Lehrer und kreative Ideen zur Förderung voraus.

**Fehler im
Lernprozess**

- Fachübergreifende und fächerverbindende Unterrichtsformen fördern den Kompetenzzuwachs.
 - **Fachunterricht** ist zumeist ein Abbild des disziplinaren Denkens und ermöglicht dem Schüler, fachspezifische Kompetenzen zu entwickeln. Nach wie vor bleibt wichtig, dass Schüler fachbezogene Begriffe, Theorien, Konzepte, Methoden usw. kennenlernen und in der Lage sind, diese in Transfersituationen aktiv anzuwenden.

- Im **fachübergreifenden Unterricht** werden von einem Unterrichtsfach aus weitere Blickweisen auf ein zu bearbeitendes Thema eröffnet. Diese sind auf Inhalte, Fragestellungen und Verhaltensweisen gerichtet, die über die Grenzen des jeweiligen Fachs hinausgehen. Fachübergreifendes Arbeiten liegt in der Verantwortung des jeweiligen Fachlehrers.
- Im **fächerverbindenden Unterricht** steht ein Unterrichtsthema im Mittelpunkt, das im Rahmen zweier oder mehrerer Fächer in seiner Mehrperspektivität insbesondere in Bezug auf die gewählte Berufsrichtung erfasst werden kann. Dieses Thema wird unter Anwendung von Fragestellungen, Verfahrensweisen und Ergebnissen/Einsichten verschiedener Fächer bearbeitet. Inhaltliche und organisatorische Koordinierung ist durch die selbstorganisierte Zusammenarbeit der Fachlehrer zu leisten. Der fächerverbindende Unterricht trägt hinsichtlich des Wissenserwerbs, der Kompetenzentwicklung und der Werteorientierung in besonderem Maße zur Persönlichkeitsentwicklung und beruflichen Qualifizierung sowie zur Studierfähigkeit der Schüler bei.
- Die Entwicklung gemeinsamer konsensfähiger Unterrichtskonzepte, Strategien und Bewertungsmaßstäbe erfordert eine verstärkte, intensive Zusammenarbeit zwischen Fachlehrern bzw. Lehrern derselben Stufe. In bestimmten Bereichen ist sogar die Gesamtheit des Lehrerkollegiums gefordert. Die gemeinsame Verantwortung für Ergebnisse wie für Prozesse nimmt zu. Grundlegende Abstimmungen, Festlegungen und Schwerpunkte für die Unterrichtsarbeit, an die sich alle Lehrer halten sollen, werden im schulinternen Curriculum im Bezug zum Schulprojekt festgehalten. Schulinternes Curriculum und Schulprojekt dienen in erster Linie der Qualitätssicherung. Ein gutes schulinternes Curriculum schafft mehr Planungssicherheit für alle Beteiligten und erleichtert bzw. verkürzt die eigene Planungstätigkeit, lässt jedem Lehrer aber einen ausreichenden pädagogischen Freiraum für die didaktisch-methodische Gestaltung des eigenen Unterrichts. **Lehrer-kooperation**
- Ein kompetenzorientierter Unterricht erfordert angepasste organisatorische Rahmenbedingungen. Eine starre Einteilung des Stundenrasters in Einzelstunden und die Dominanz von lehrerzentriertem Unterricht – besonders in der Reduzierung des Unterrichtsgeschehens auf Frage-Antwort-Situationen – werden den heutigen Anforderungen nicht gerecht. Schulträger und Einzelschulen können spezifische organisatorische Lösungen, die ein effizientes und erfolgreiches Lernen ermöglichen, entwickeln. **Organisationsrahmen des Unterrichts**
- Der kompetenzorientierte Unterricht befähigt die Schüler bei der Organisation des eigenen Lern- und Arbeitsprozesses zur effektiven Nutzung der für eine Wissensgesellschaft charakteristischen Medienvielfalt (insbesondere auch des Internets), aber auch zu deren kritischer Reflexion.
- Wichtig ist und bleibt das Schaffen und Aufrechterhalten förderlicher sozialer Beziehungen sowohl zwischen Lehrern und Schülern als auch zwischen den Schülern selbst. Dies ist eine entscheidende Voraussetzung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie für das Wohlbefinden und die Zufriedenheit aller an der Schule wirkenden Akteure. Sie ist wichtig für hohe individuelle wie kooperative Leistungen. Das Lernen fällt meist dort leichter, wo gute soziale Beziehungen ausgeprägt sind und wo Beratung und gegenseitige Hilfe stattfinden. Eine gute Arbeits- und Unterrichtsatmosphäre ermöglicht zudem, offen und ehrlich mit den Schülern über Lebensprobleme zu diskutieren. **Positive Arbeitsatmosphäre**

1.6 LEISTUNGSERMITTLUNG UND -BEWERTUNG

Schüler müssen in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen optimal gefördert werden. Diese Förderung umfasst auch eine auf den kompetenzorientierten Unterricht abgestimmte Leistungsermittlung und -bewertung, die sich an den in den Rahmenplänen formulierten Kompetenzerwartungen (Kap.3.2) und Bezügen zu den Kompetenzerwartungen (Kap. 5) orientiert. Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Eine besondere Aufgabe der Sekundarschule erwächst daraus, dass die Schüler nicht nur weiter das „Lernen“ lernen, sondern gleichfalls das „Leisten“. Sie sollen also lernen, unterschiedliche anforderungsbezogene Leistungsprüfungen erfolgreich zu bewältigen. Bei der Vorbereitung auf Leistungsnachweise sind Aufgabeninhalte sowie Formen und Dauer so auszugestalten, dass die Schüler motiviert werden, zu zeigen, auf welchem Niveaus sie über die Kompetenzen der einzelnen Bereiche verfügen können.

Eine kompetenzorientierte Leistungsermittlung und -bewertung berücksichtigt folgende Aspekte:

- Schüler und Erziehungsberechtigte erhalten Einsicht in das vom Lehrerkollegium entwickelte Bewertungskonzept. Dadurch werden die Kriterien der Leistungsermittlung und -bewertung transparent.
- Bewertungskriterien werden kollegial erarbeitet und im Vorfeld der Leistungserhebung mitgeteilt.
- Nicht nur die individuelle, sondern auch die gemeinsam im Rahmen einer Gruppenarbeit vollbrachte Leistung der Schüler gehört zum „Normalfall“ des kompetenzorientierten Unterrichts. Es stehen allerdings verschiedene Kompetenzbereiche im Zentrum.
- „Fremdeinschätzung“ – etwa durch externe Vergleiche, Lehrer oder Mitschüler – ist durch die zunehmende Entwicklung von Selbsteinschätzung und Mitbeurteilung durch die Schüler zu ergänzen. Generell ist für die Unterrichtsarbeit zu berücksichtigen, dass Schüler in die Einschätzung von Leistungen und ihrer Bewertung einbezogen werden.
- Für einen professionellen Umgang mit Leistungen ist „Vergleichbarkeit“ wichtig, die auch in der Schule z.B. durch Vergleichsarbeiten und Wettbewerbe, durch Erst- und Zweitkorrektur, durch einen offenen Austausch über die Erwartungsbilder und Bewertungsmaßstäbe sowie über Musteraufgaben angestrebt werden kann.
- Eine kompetenzorientierte Leistungsermittlung und -bewertung ist so anzulegen, dass Schüler über ihre Lernfortschritte und den Stand ihrer individuellen Kompetenzentwicklung informiert sind. Eine solche Leistungsermittlung und -bewertung macht den Schülern auch die Notwendigkeit weiterer Lernanstrengungen bewusst. Den Schülern wird ein realistisches Bild ihres Leistungsstands und ihres Leistungsvermögens geboten.

**Transparenz
für Schüler und
Erziehungs-
berechtigte**

**Kollegiale
Absprachen**

Unterstützende und ermutigende Leistungsermittlungen und -bewertungen sind wichtige Voraussetzungen zum Erhalt und zur Förderung der Leistungsbereitschaft der Schüler. Dies gilt besonders für Schüler mit Lernschwierigkeiten. Das Ziel besteht darin, die Lernmotivation der Schüler aufrechtzuerhalten und zu steigern.

1.7 STRUKTUR DER RAHMENPLÄNE

Alle Rahmenpläne für die zweite und dritte Stufe der Sekundarschule sind nach einem einheitlichen Schema strukturiert:

Kapitel 1 „Grundsätze“ stellt die Prinzipien der allen Rahmenplänen zugrunde liegenden Kompetenzorientierung dar.

In **Kapitel 2** wird **„Der Beitrag des Fachs“** zur fachbezogenen und überfachlichen Kompetenzentwicklung dargestellt. Hier sind zudem die fachbezogenen Kompetenzbereiche und Kernkompetenzen festgehalten.

Das **Kapitel 3 „Eingangsvoraussetzungen und abschlussorientierte Kompetenzerwartungen“** beginnt in 3.1 mit der Darstellung der Eingangsvoraussetzungen. Sie beruhen auf den bereits in Kraft gesetzten Kompetenzerwartungen der Rahmenpläne für die Primarschule und die erste Stufe der Sekundarschule. Im Anschluss daran erfolgt in 3.2 die konzentrierte Darstellung der Kompetenzerwartungen zum Ende ihrer Sekundarschulzeit und bis hin zum Abschlusszeugnis der Oberstufe des technischen oder berufsbildenden Sekundarunterrichts. Sie beziehen sich auf die Schüler und die von ihnen zu erwartenden Leistungen und benennen die zu erreichenden Lernergebnisse.

In **Kapitel 4** folgen **„Empfehlungen für die Qualität der Unterrichtsgestaltung“**. Dabei handelt es sich um Hinweise und Vorschläge, die heutzutage zu den anerkannten Qualitätsansprüchen eines kompetenzorientierten Unterrichts gehören.

Das **Kapitel 5 „Bezug zu den Kompetenzerwartungen und Inhaltskontexte“** führt schließlich Zwischenziele auf, die wichtige Bezugspunkte für die Kompetenzentwicklung darstellen.

2 DER BEITRAG DES FACHS GEOGRAFIE ZUR KOMPETENZENTWICKLUNG

Die Geografie betrachtet die Erde als „Mensch-Umwelt-System“ unter räumlicher Perspektive. Zentraler Gegenstand sind die Wechselbeziehungen zwischen dem „System Erde“ und dem Menschen.

Das Fach Geografie behandelt Aspekte der physischen Geografie und der Humangeografie sowie deren Wechselwirkungen. Es fungiert daher als „Brückenfach“ zwischen natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Ansätzen raumbezogener Wissenschaften. Als Unterrichtsfach umfasst die Geografie die folgenden Kompetenzbereiche: Sachkompetenz, räumliche Orientierungskompetenz, Methodenkompetenz, Beurteilungskompetenz, Kommunikationskompetenz und raumbezogene Handlungskompetenz. Ein Alleinstellungsmerkmal des Fachs Geografie bilden die Kompetenzbereiche „räumliche Orientierungskompetenz“ und „raumbezogene Handlungskompetenz“.

Über die sukzessive Erarbeitung der Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde werden die verschiedenen Kompetenzbereiche der Schüler entwickelt.

Die jeweiligen Zielsetzungen spiegeln sich in folgenden geografischen Kernkompetenzen wider: **Fachbezogene Kompetenzen**

Kompetenzbereiche	Kernkompetenzen
Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Räume als natur- und humangeografische Systeme untersuchen; die Wechselbeziehungen innerhalb dieser Systeme bzw. zwischen diesen Systemen erläutern; • Basiskonzepte der Analyse von Räumen (Mensch-Umwelt-System, Systemkomponenten, Maßstabsebenen) anwenden.
Räumliche Orientierungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Sich in Räumen orientieren (topografisches Orientierungswissen, Kartenkompetenz, Orientierung im Raum mittelbar (z.B. mit Karten) und unmittelbar (d.h. in Realräumen)).
Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen zur Bearbeitung von geografischen Fragestellungen im Realraum sowie aus Medien gewinnen, auswerten und reflektieren; • Verfahren zur Analyse von Räumen anwenden und reflektieren.
Beurteilungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • An ausgewählten Beispielen geografische Sachverhalte, Informationen und Erkenntnisse kriterienorientiert sowie vor dem Hintergrund bestehender Werte beurteilen; • eine eigene begründete Position einnehmen.
Kommunikationskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Geografisch relevante Sachverhalte sach- und fachgerecht formulieren und präsentieren; • fachliche Aussagen in einer Diskussion begründend und zielorientiert formulieren.
Raumbezogene Handlungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein und Bereitschaft entwickeln, natur- und sozialraumgerecht zu handeln; • Beispiele für eigene natur- und sozialraumgerechte Handlungsoptionen darlegen.

Die Geografie als Wissenschaft

Sowohl aktuelle als auch zukunftsbezogene geografisch bedeutsame Phänomene und Prozesse wie Klimawandel, Naturkatastrophen, Bevölkerungsentwicklung oder Ressourcenkonflikte prägen unser aller Leben und unsere Gesellschaft.

Gegenstand der Geografie sind Phänomene der Geosphäre, die als Verflechtungssystem der folgenden Teilsysteme aufgefasst werden:

1. Litho-, Pedo-, Hydro-, Bio-, Kryo- und Atmosphäre (physische Geografie)
2. Anthroposphäre (Humangeografie) mit den Teilsystemen Siedlungs-, Verkehrs-, Agrarsysteme u.a. sowie globale Verflechtungen.

Sowohl in der Geografie als auch in den anderen Geowissenschaften (z.B. Geologie, Paläontologie) hat sich der Begriff „System Erde“ als in etwa gleichbedeutend mit dem Begriff „Geosphäre“ eingebürgert.

Die Geografie als Schulfach

Die Bezugswissenschaft des Schulfachs ist die Wissenschaft Geografie. Es versteht sich aber auch als Zentrierungsfach schulrelevanter Inhalte aller Geowissenschaften.

Die enorme Breite und die Komplexität der Inhalte stellen für das Schulfach Geografie eine besondere Herausforderung dar und erfordern die Reduktion auf den Kern geowissenschaftlichen Wissens und dessen Strukturierung. Letztere kann auf der Grundlage von Basiskonzepten geschehen. Diese ist das „Mensch-Umwelt-System-Konzept“ als Hauptbasiskonzept mit den „Systemkomponenten (Struktur, Funktion, Prozess)“ als Teilkonzepte. Diese Konzepte gelten auf sämtlichen Maßstabsebenen.

Bei der Auswahl der Inhalte ist ein exemplarisches Vorgehen notwendig. Dabei gilt, dass ein problemlösendes, mehrperspektivisches und systemisches Denken ermöglicht werden soll.

Die Fähigkeit zur räumlichen Orientierung wird durch den Geografieunterricht maßgeblich gefördert. Die Schüler vertiefen und erweitern topografische Kenntnisse und Fähigkeiten. Die Orientierungskompetenz beschränkt sich dabei nicht ausschließlich auf ein topografisches Orientierungswissen auf den verschiedenen Maßstabsebenen und die Kenntnis verschiedener räumlicher Ordnungssysteme (z.B. Klima- und Vegetationszonen, Regionen und Länder unterschiedlichen Entwicklungsstandes). Sie umfasst ebenso die Fähigkeit zur Einordnung der geografischen Sachverhalte in räumliche Ordnungssysteme sowie die Analyse und Kennzeichnung von Lagebeziehungen. Die Förderung der Kartenkompetenz bildet die Grundlage für die mittelbare und unmittelbare Orientierung im Raum.

Im heutigen Geografieunterricht geht es primär um den sach- und fachgerechten Umgang mit geeigneten Informationsquellen sowie um die zielorientierte und kritische Auswertung der gewonnenen Daten.

Zur Behandlung geografischer Sachverhalte wird im Unterricht eine Vielzahl von Methoden und Medien eingesetzt.

Auch neue Medien gewinnen aufgrund ihrer steigenden Beliebtheit zunehmend an Bedeutung. Dabei müssen Verfahren zur geografischen Erkenntnisgewinnung sowie zur Analyse von Räumen angewendet und reflektiert werden.

Sachkompetenz

**Räumliche
Orientierungs-
kompetenz**

**Methoden-
kompetenz**

Auf der Grundlage der erarbeiteten Daten können die Schüler raumbezogene Situationen, Sachverhalte und Probleme kriterienbezogen beurteilen. Die Entwicklung von Kriterien (z.B. soziale oder ökologische Adäquanz) zur Beurteilung von raumbezogenen Prozessen bzw. Entscheidungen muss altersstufengerecht und sukzessive erfolgen.

**Beurteilungs-
kompetenz**

Die Kompetenz schließt die Darlegung von unterschiedlichen Positionen, die Kenntnis und Reflexion von Werten sowie die begründete Darlegung der eigenen Stellungnahme ein. Somit kann der Geografieunterricht einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines wertebezogenen Raumbewusstseins leisten.

Die Schüler lernen bei der Beurteilung von geografischen Sachverhalten zudem, dass Räume stets selektiv und subjektiv wahrgenommen werden und Raumdarstellungen stets konstruiert sind.

Der Geografieunterricht bietet für die Entwicklung der Kommunikationskompetenz eine besondere Chance, weil es in der Regel um lebens- und praxisnahe Themen geht, die immer auch außerhalb der Schule, in der Gesellschaft, eine große Bedeutung haben. Dabei geht es darum, einen geografischen Sachverhalt schriftlich und/oder mündlich angemessen und unter Verwendung der Fachsprache auszudrücken und damit anderen verständlich zu machen. Dazu gehören außerdem die Präsentation solcher Sachverhalte und Zusammenhänge vor anderen und der anschließende gemeinsame Austausch im Plenum. Darüber hinaus lernen die Schüler, fachlich fundiert zu argumentieren und Gedankengänge in Begründungszusammenhängen zu reflektieren.

**Kommunikations-
kompetenz**

Zentrale Aufgabe des Geografieunterrichts ist die Förderung einer raumbezogenen Handlungskompetenz. Dazu gehört die Entwicklung einer ethisch fundierten Bereitschaft zum verantwortlichen, nachhaltigen Handeln in raumbezogenen Kontexten. Diese Bereitschaft kann nur langfristig entwickelt werden und entzieht sich naturgemäß im Unterricht einer objektiven Überprüfbarkeit.

**Raumbezogene
Handlungs-
kompetenz**

Im Geografieunterricht werden zahlreiche Handlungsfelder angesprochen. Zunächst betrifft dies die vielfältigen Handlungen im Alltag, in dem Umwelt genutzt und gestaltet und „Geografie gemacht“ wird. Weiterhin geht es auch darum, zukünftige Entwicklungen einzuschätzen. Auf der Grundlage der erworbenen Kompetenzen erlangen die Schüler die Fähigkeit, in konkreten Handlungsfeldern sach- und raumgerecht tätig zu werden und zu adäquaten Lösungen von Problemen beizutragen.

Die Kenntnis handlungsrelevanter Informationen und Strategien weckt Motivation und Interesse für geografische Handlungsfelder. Dadurch entsteht die Bereitschaft zum konkreten Handeln in geografisch bedeutenden Situationen. Wichtiges Ziel ist die Fähigkeit zur Reflexion der Handlungen hinsichtlich ihrer natur- und sozialräumlichen Auswirkungen. Das Fach leistet damit einen wichtigen Beitrag im Rahmen einer Bildung zur nachhaltigen Entwicklung.

Neben den spezifisch geografischen Kompetenzbereichen spielen auch überfachliche Kompetenzen eine wesentliche Rolle.

**Überfachliche
Kompetenzen**

Durch die Auswahl der Themenfelder werden im Geografieunterricht unter anderem ethische Fragestellungen behandelt. So werden wesentliche Voraussetzungen für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt geschaffen. Außerdem ermöglicht das Kennenlernen fremder Lebenswirklichkeiten und Kulturen zum einen den reflektierenden Blick auf die eigene Lebenssituation, zum anderen aber auch die Entwicklung von Toleranz

**Personale
Kompetenzen**

und Akzeptanz gegenüber anderen Kulturen. Dadurch kann der Geografieunterricht seinen besonderen Beitrag zur Entwicklung der personalen Kompetenzen leisten.

Darüber hinaus lernen die Schüler durch die systematische Entwicklung kooperativer Arbeitsformen nicht nur ihre eigenen Stärken und Schwächen, sondern auch diejenigen ihrer Mitschüler kennen und tolerieren. Sie entwickeln die Fähigkeit, ihre Arbeitszeit sinnvoll einzuteilen, Verantwortung für das eigene Tun und Handeln sowie Mitverantwortung für kooperative Arbeitsprozesse zu übernehmen.

**Soziale
Kompetenzen**

3 EINGANGSVORAUSSETZUNGEN UND ABSCHLUSSORIENTIERTE KOMPETENZERWARTUNGEN

3.1 EINGANGSVORAUSSETZUNGEN

Die Eingangsvoraussetzungen veranschaulichen den Stand der Kompetenzentwicklung, den die Schüler zu Beginn der zweiten Stufe des technischen Befähigungsunterrichts und des berufsbildenden Unterrichts in der Regelsekundarschule ansatzweise erreicht haben sollten. Sie fußen auf den Kompetenzerwartungen für das Ende des 2. Sekundarschuljahrs.

3.1.1 Eingangsvoraussetzungen für die 2. Stufe des technischen Befähigungsunterrichts

Die Schüler ...
Allgemeine geografische Kompetenzerwartungen
Räumliche Orientierungskompetenz – Sich in Räumen orientieren können
<ul style="list-style-type: none"> • werten topografische, physische, thematische Karten unter einer zielführenden Fragestellung aus und zeichnen lernzielgerichtet topografische Objekte in stumme Karten; • wenden natürliche und administrativ-politische Orientierungsmuster auf der Erde an.
Methodenkompetenz – Verfahren zur Untersuchung von Räumen und Fragestellungen beherrschen
<ul style="list-style-type: none"> • stellen zunehmend selbstständig raumbezogene Fragen; • formulieren Hypothesen, überprüfen diese mit fachspezifischen Arbeitstechniken und beschreiben angemessen den Weg der Erkenntnisgewinnung; • treffen eine themengerechte Auswahl von Informationen aus verschiedenen Quellen und werten sie zielbezogen aus; • bearbeiten das Informationsmaterial mit geografischen Arbeitstechniken: Skizzieren, Protokollieren, Zeichnen von Kreis- und Klimadiagrammen; • berechnen zunehmend selbstständig Entfernungen mithilfe des numerischen und des grafischen Maßstabs.
Kommunikationskompetenz – Geografisch relevante Mitteilungen präsentieren und darüber kommunizieren
<ul style="list-style-type: none"> • stellen zunehmend selbstständig Lern- und Arbeitsergebnisse vor; • verwenden die Fachsprache in ihren mündlichen und schriftlichen Äußerungen.
Beurteilungskompetenz – Geografische Sachverhalte und Lösungsansätze differenziert betrachten und beurteilen
<ul style="list-style-type: none"> • wägen fachliche Aussagen und Bewertungen ab und kommen zu einer begründeten Meinung.

Inhaltsbezogene Kompetenzerwartungen
Wir lernen den Kontinent Europa kennen
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben formende endogene und exogene Kräfte der Erde; • beschreiben die Abhängigkeit zwischen Wirtschaftsformen und Naturraum.
Unsere Erde bewahren – Ein Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung
<ul style="list-style-type: none"> • erkennen die Regelmäßigkeit einzelner Naturerscheinungen; • nehmen kritisch Stellung zum Umgang der Menschen mit natürlichen Ressourcen; • erläutern die Notwendigkeit nachhaltiger Entwicklung an verschiedenen Beispielen; • beschreiben Spannungsfelder in der Raumnutzung: Natur – Mensch, Ökologie – Ökonomie und ihre regionalen und globalen Auswirkungen; • beschreiben Maßnahmen zur Entwicklung und zum Schutz von Räumen.
Die Welt hat viele Gesichter – Interkulturalität
<ul style="list-style-type: none"> • analysieren die raumbezogenen sozialen und ökonomischen Auswirkungen einer Pandemie mit Blick auf ihr eigenes Handeln am Beispiel des südlichen Afrika; • beschreiben das Zusammenwirken und die Folgen von vergangenen und heutigen humangeografischen Faktoren und Prozessen am Beispiel eines Schwellenlandes (Indien) und eines Industrielandes (USA); • kennzeichnen Räume nach bestimmten Merkmalen und grenzen sie vergleichend gegeneinander ab.

3.1.2 Eingangsvoraussetzungen für die 2. Stufe des berufsbildenden Unterrichts

Die Schüler ...
Allgemeine geografische Kompetenzerwartungen
Räumliche Orientierungskompetenz – Sich in Räumen orientieren können
<ul style="list-style-type: none"> • werten topografische, physische, thematische Karten mit Anleitung unter einer zielführenden Fragestellung aus und zeichnen lernzielgerichtet topografische Objekte in stumme Karten; • wenden einfache natürliche und administrativ-politische Orientierungsmuster auf der Erde an.

Methodenkompetenz – Verfahren zur Untersuchung von Räumen und Fragestellungen beherrschen
<ul style="list-style-type: none"> • stellen unter Anleitung zunehmend selbstständig raumbezogene Fragen; • formulieren einfache Hypothesen, überprüfen diese mit fachspezifischen Arbeitstechniken und beschreiben angemessen den Weg der Erkenntnisgewinnung; • treffen eine themengerechte Auswahl von Informationen aus vorgegebenen Quellen und werten sie zielbezogen aus; • bearbeiten das Informationsmaterial mit geografischen Arbeitstechniken: Skizzieren, Protokollieren, Zeichnen von Kreis- und Klimadiagrammen; • berechnen unter Anleitung zunehmend selbstständig Entfernungen mithilfe des numerischen und des grafischen Maßstabs.
Kommunikationskompetenz – Geografisch relevante Mitteilungen präsentieren und darüber kommunizieren
<ul style="list-style-type: none"> • stellen zunehmend selbstständig Lern- und Arbeitsergebnisse vor; • verwenden die Fachsprache in ihren mündlichen und schriftlichen Äußerungen.
Beurteilungskompetenz – Geografische Sachverhalte und Lösungsansätze differenziert betrachten und beurteilen
<ul style="list-style-type: none"> • wägen fachliche Aussagen und Bewertungen ab und kommen zu einer begründeten Meinung.
Inhaltsbezogene Kompetenzerwartungen
Wir lernen den Kontinent Europa kennen
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben formende endogene und exogene Kräfte der Erde; • beschreiben die Abhängigkeit zwischen Wirtschaftsformen und Naturraum.
Unsere Erde bewahren – Ein Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung
<ul style="list-style-type: none"> • erkennen die Regelmäßigkeit einzelner Naturerscheinungen; • nehmen kritisch Stellung zum Umgang der Menschen mit natürlichen Ressourcen; • erläutern die Notwendigkeit nachhaltiger Entwicklung an verschiedenen Beispielen; • beschreiben Spannungsfelder in der Raumnutzung: Natur – Mensch, Ökologie – Ökonomie und ihre regionalen und globalen Auswirkungen; • beschreiben Maßnahmen zur Entwicklung und zum Schutz von Räumen.
Die Welt hat viele Gesichter – Interkulturalität
<ul style="list-style-type: none"> • analysieren die raumbezogenen sozialen und ökonomischen Auswirkungen einer Pandemie mit Blick auf ihr eigenes Handeln am Beispiel des südlichen Afrika; • beschreiben das Zusammenwirken und die Folgen von vergangenen und heutigen humangeografischen Faktoren und Prozessen am Beispiel eines Schwellenlandes (Indien) und eines Industrielandes (USA); • kennzeichnen Räume nach bestimmten Merkmalen und grenzen sie vergleichend gegeneinander ab.

3.2 ABSCHLUSSORIENTIERTE KOMPETENZERWARTUNGEN

3.2.1 Abschlussorientierte Kompetenzerwartungen für den technischen Befähigungsunterricht

Die Schüler ...
Sachkompetenz
<ul style="list-style-type: none"> • wenden zunehmend selbstständig Basiskonzepte (Mensch-Umwelt-System, Systemkomponenten) auf verschiedenen Maßstabsebenen an; • untersuchen Räume als natur- und humangeografische Systeme unterschiedlicher Art und Größe unter bestimmten Fragestellungen (siehe Kap. 5); • erklären Modelle zur Strukturierung und Vernetzung von geografischen Zusammenhängen (siehe Kap. 5); • übertragen exemplarisch gewonnene Erkenntnisse auf andere Räume.
Räumliche Orientierungskompetenz
<ul style="list-style-type: none"> • wenden ihre Fähigkeiten zur Orientierung im Raum unmittelbar an (z.B. Exkursionen, Projekte, Wanderungen); • wenden ihre Fähigkeiten zur Orientierung im Raum mittelbar anhand von Karten und Kartenskizzen an; • wenden natürliche und administrativ-politische Ordnungsmuster zur Klassifizierung von Räumen an.
Methodenkompetenz
<ul style="list-style-type: none"> • entnehmen systematisch und aufgabenbezogen Informationen z.B. aus Karten, Texten, Grafiken, Diagrammen, Statistiken, Bildern, Luftbildern, Satellitenaufnahmen und geografischen Informationssystemen und werten diese aus; • entwickeln angemessen raum- und problembezogene Fragestellungen und wenden geeignete wissenschaftliche Arbeitsmethoden an; • recherchieren in unterschiedlichen Medien, um Informationen themenbezogen zu beschaffen und zu erschließen; • erklären Kriterien zur kritischen Beurteilung von themenbezogenen Dokumenten und wenden diese an; • gewinnen raumbezogene Daten durch Anwendung geeigneter wissenschaftlicher Verfahren (z.B. Kartierung, Messung und Zählung) und Methoden (z.B. Befragung, Betriebserkundung und Fallstudien) und bereiten diese auf; • visualisieren raumbezogene Daten (z.B. in Kartogrammen und Diagrammen), auch unter Nutzung geografischer Informationssysteme und elektronischer Datenverarbeitungssysteme; • reflektieren kritisch die Aussagekraft und Leistungsfähigkeit von geografischen Darstellungs- und Arbeitsmitteln; • entnehmen einfachen Modellen allgemeingeografische Kernaussagen.

Beurteilungskompetenz
<ul style="list-style-type: none"> • betrachten raumbezogene Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven und entwickeln dazu eigene begründete Standpunkte; • vertreten in simulierten (Pro- und Kontra-) Diskussionen eigene und fremde Standpunkte argumentativ schlüssig.
Kommunikationskompetenz
<ul style="list-style-type: none"> • stellen geografische Sachverhalte sowie Lern- und Arbeitsergebnisse sachlogisch, strukturiert, adressatenbezogen, anschaulich und im Zusammenhang dar; • binden die Fachsprache sach- und adressatengerecht in ihre schriftlichen und mündlichen Darlegungen ein; • argumentieren im Rahmen geografischer Fragestellungen sachlogisch begründet.
Handlungskompetenz
<ul style="list-style-type: none"> • legen Möglichkeiten für das eigene natur- und sozialraumgerechte Handeln auf unterschiedlichen Ebenen dar; • analysieren die Reichweite eigener und kollektiver Handlungsoptionen; • entwickeln das Bewusstsein und die Bereitschaft, natur- und sozialraumgerecht zu handeln; • setzen sich allein und in Zusammenarbeit mit anderen für die Wahrung der natürlichen Lebensgrundlagen und eine nachhaltige Entwicklung von Räumen ein.

3.2.2 Abschlussorientierte Kompetenzerwartungen für den berufsbildenden Unterricht – 6. Sekundarschuljahr

Ende des 6. Sekundarschuljahres
Die Schüler ...
Sachkompetenz
<ul style="list-style-type: none"> • wenden unter Anleitung Basiskonzepte (Mensch-Umwelt-System, Systemkomponenten) auf verschiedenen Maßstabsebenen an; • untersuchen Räume als natur- und humangeografische Systeme unterschiedlicher Art und Größe unter bestimmten Fragestellungen (siehe Kap. 5); • erklären unter Anleitung Modelle zur Strukturierung und Vernetzung von geografischen Zusammenhängen (siehe Kap. 5); • übertragen exemplarisch gewonnene Erkenntnisse auf andere Räume.
Räumliche Orientierungskompetenz
<ul style="list-style-type: none"> • wenden ihre Fähigkeiten zur Orientierung im Raum unmittelbar an (z.B. Exkursionen, Projekte, Wanderungen); • wenden ihre Fähigkeiten zur Orientierung im Raum mittelbar anhand von Karten und Kartenskizzen an; • wenden unter Anleitung natürliche und administrativ-politische Ordnungsmuster zur Klassifizierung von Räumen an.

Methodenkompetenz
<ul style="list-style-type: none">• entnehmen systematisch und aufgabenbezogen Informationen z.B. aus Karten, Texten, Grafiken, Diagrammen, Statistiken, Bildern, Luftbildern, Satellitenaufnahmen und geografischen Informationssystemen und werten diese unter Anleitung aus;• entwickeln angemessen raum- und problembezogene Fragestellungen und wenden geeignete wissenschaftliche Arbeitsmethoden an;• recherchieren in unterschiedlichen Medien, um Informationen themenbezogen zu beschaffen und zu erschließen;• erklären Kriterien zur kritischen Beurteilung von themenbezogenen Dokumenten und wenden diese an;• gewinnen raumbezogene Daten durch Anwendung geeigneter wissenschaftlicher Verfahren (z.B. Kartierung, Messung und Zählung) und Methoden (z.B. Befragung, Betriebserkundung und Fallstudien) und bereiten diese auf;• visualisieren raumbezogene Daten (z.B. in Kartogrammen und Diagrammen);• reflektieren kritisch die Aussagekraft und Leistungsfähigkeit von geografischen Darstellungs- und Arbeitsmitteln;• entnehmen einfachen Modellen allgemeingeografische Kernaussagen.
Beurteilungskompetenz
<ul style="list-style-type: none">• betrachten unter Anleitung raumbezogene Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven und entwickeln dazu eigene begründete Standpunkte;• vertreten in simulierten (Pro- und Kontra-) Diskussionen eigene und fremde Standpunkte argumentativ schlüssig.
Kommunikationskompetenz
<ul style="list-style-type: none">• stellen geografische Sachverhalte sowie Lern- und Arbeitsergebnisse sachlogisch, strukturiert, adressatenbezogen, anschaulich und im Zusammenhang dar;• binden die Fachsprache sach- und adressatengerecht in ihre schriftlichen und mündlichen Darlegungen ein;• argumentieren im Rahmen geografischer Fragestellungen sachlogisch begründet.
Handlungskompetenz
<ul style="list-style-type: none">• legen Möglichkeiten für das eigene natur- und sozialraumgerechte Handeln auf unterschiedlichen Ebenen dar;• analysieren die Reichweite eigener und kollektiver Handlungsoptionen;• entwickeln das Bewusstsein und die Bereitschaft, natur- und sozialraumgerecht zu handeln;• setzen sich allein und in Zusammenarbeit mit anderen für die Wahrung der natürlichen Lebensgrundlagen und eine nachhaltige Entwicklung von Räumen ein.

3.2.3 Abschlussorientierte Kompetenzerwartungen für den berufsbildenden Unterricht – 7. Sekundarschuljahr

Ende des 7. Sekundarschuljahres
Die Schüler ...
Sachkompetenz
<ul style="list-style-type: none"> • wenden zunehmend selbstständig Basiskonzepte (Mensch-Umwelt-System, Systemkomponenten) auf verschiedenen Maßstabsebenen an; • untersuchen Räume als natur- und humangeografische Systeme unterschiedlicher Art und Größe unter bestimmten Fragestellungen (siehe Kap. 5); • erklären Modelle zur Strukturierung und Vernetzung von geografischen Zusammenhängen (siehe Kap. 5); • übertragen exemplarisch gewonnene Erkenntnisse auf andere Räume.
Räumliche Orientierungskompetenz
<ul style="list-style-type: none"> • wenden ihre Fähigkeiten zur Orientierung im Raum unmittelbar an (z.B. Exkursionen, Projekte, Wanderungen); • wenden ihre Fähigkeiten zur Orientierung im Raum mittelbar anhand von Karten und Kartenskizzen an; • wenden natürliche und administrativ-politische Ordnungsmuster zur Klassifizierung von Räumen an.
Methodenkompetenz
<ul style="list-style-type: none"> • entnehmen systematisch und aufgabenbezogen Informationen z.B. aus Karten, Texten, Grafiken, Diagrammen, Statistiken, Bildern, Luftbildern, Satellitenaufnahmen und geografischen Informationssystemen und werten diese aus; • entwickeln angemessen raum- und problembezogene Fragestellungen und wenden geeignete wissenschaftliche Arbeitsmethoden an; • recherchieren in unterschiedlichen Medien, um Informationen themenbezogen zu beschaffen und zu erschließen; • erklären Kriterien zur kritischen Beurteilung von themenbezogenen Dokumenten und wenden diese an; • gewinnen raumbezogene Daten durch Anwendung geeigneter wissenschaftlicher Verfahren (z.B. Kartierung, Messung und Zählung) und Methoden (z.B. Befragung, Betriebserkundung und Fallstudien) und bereiten diese auf; • visualisieren raumbezogene Daten (z.B. in Kartogrammen und Diagrammen), auch unter Nutzung geografischer Informationssysteme und elektronischer Datenverarbeitungssysteme; • reflektieren kritisch die Aussagekraft und Leistungsfähigkeit von geografischen Darstellungs- und Arbeitsmitteln; • entnehmen einfachen Modellen allgemeingeografische Kernaussagen.
Beurteilungskompetenz
<ul style="list-style-type: none"> • betrachten raumbezogene Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven und entwickeln dazu eigene begründete Standpunkte; • vertreten in simulierten (Pro- und Kontra-) Diskussionen eigene und fremde

Standpunkte argumentativ schlüssig.

Kommunikationskompetenz

- stellen geografische Sachverhalte sowie Lern- und Arbeitsergebnisse sachlogisch, strukturiert, adressatenbezogen, anschaulich und im Zusammenhang dar;
- binden die Fachsprache sach- und adressatengerecht in ihre schriftlichen und mündlichen Darlegungen ein;
- argumentieren im Rahmen geografischer Fragestellungen sachlogisch begründet.

Handlungskompetenz

- legen Möglichkeiten für das eigene natur- und sozialraumgerechte Handeln auf unterschiedlichen Ebenen dar;
- analysieren die Reichweite eigener und kollektiver Handlungsoptionen;
- entwickeln das Bewusstsein und die Bereitschaft, natur- und sozialraumgerecht zu handeln;
- setzen sich allein und in Zusammenarbeit mit anderen für die Wahrung der natürlichen Lebensgrundlagen und eine nachhaltige Entwicklung von Räumen ein.

4 EMPFEHLUNGEN FÜR DIE QUALITÄT DER UNTERRICHTSGESTALTUNG

Der Geografieunterricht ist dem Prinzip der Schülerorientierung verpflichtet und knüpft somit an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen an.

**Schüler-
orientierung**

Der vorliegende Rahmenplan kombiniert thematische und regionale Betrachtungsweisen. Die Raumbispiele sind so gewählt, dass sie wesentliche allgemeingeografische Aussagen ermöglichen und zugleich dem Aufbau grundlegender räumlicher Orientierungsmuster dienen. Somit erwerben die Schüler in ausgewogener Weise ein allgemeingeografisches Grundwissen und fundierte regionalgeografische Kenntnisse über wichtige Teilräume der Erde.

**Regional-
thematische
Geografie**

Der regional-thematische Ansatz stützt und fördert zudem den Erwerb eines topografischen Orientierungswissens. Schüler sollen Kenntnisse über die Lage geografischer Objekte bzw. über ihre Lagebeziehungen erwerben. Die topografische Dimension ist für die Arbeit im Fach Geografie unerlässlich, sollte aber keinesfalls einen Selbstzweck darstellen. Die Erarbeitung topografischer Inhalte ist eng verbunden mit einem angemessenen Umgang mit Karten wie z.B. Auswertung von Karten aller Art, Aufdecken von Manipulationsmöglichkeiten kartografischer Darstellungen (z.B. durch Farbwahl, Akzentuierung), Anfertigungen von topografischen Übersichtsskizzen und von einfachen Karten bzw. Kartenskizzen.

**Topografisches
Orientierungs-
wissen**

Die geografisch relevanten Schlüsselprobleme werden für gegenwärtige und künftige Generationen immer wichtiger. Es ist daher unerlässlich, dass sich die Schüler mit diesen Kernproblemen wie z.B. Nachhaltigkeit, Ressourcennutzung, Klimawandel, Globalisierung, soziale Ungerechtigkeit oder Migration aktiv auseinandersetzen.

Schlüsselprobleme

Im Fach Geografie werden tagesaktuelle Themen aufgegriffen und sach- und fachgerecht behandelt.

Aktualität

Die Arbeitsweise im Geografieunterricht ist praxis- und handlungsorientiert. Dadurch soll sowohl eine weiterführende selbstständige Aneignung von Wissen als auch eine fachkritische Hinterfragung von Sachverhalten und Informationen ermöglicht werden. Dies schließt insbesondere auch den kritischen Umgang mit Medien ein.

**Praxis- und
Handlungs-
orientierung**

Außerdem umfasst die Handlungsorientierung die kritische Reflexion der Reichweite des eigenen Handelns im Raum.

Eine zentrale Aufgabe der Lehrkräfte besteht also in dem didaktisch anspruchsvollen Ziel, so oft wie möglich Phasen der Eigentätigkeit und des selbstständigen Handelns zu konzipieren.

**Unterrichts-
gestaltung**

Als Bindeglied zwischen den Natur- und Gesellschaftswissenschaften ergeben sich für das Fach Geografie vielfältige Anknüpfungspunkte zu einem fachübergreifenden und/oder fächerverbindenden Arbeiten. In den einzelnen Themenfeldern sind Kenntnisse und Arbeitsmethoden aus naturwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern in die Unterrichtspraxis einzubeziehen.

**Fachübergreifend/
fächerverbindend**

Der Geografieunterricht ist zudem sprachfördernd und -fordernd, denn durch die Arbeit an geografischen Themen und Materialien werden das allgemeine sprachliche Ausdrucksvermögen gestärkt und eine geografische Fachsprache entwickelt. Deshalb sollten so häufig wie möglich inhaltsbezogene Kommunikationssituationen geschaffen werden, z.B. durch Partner-, Gruppenarbeiten und Referate.

Fachsprache

Eines der vorrangigen Ziele des Geografieunterrichts ist des Weiteren die Sensibilisierung der Schüler für Probleme der Mensch-Umwelt-Beziehung. Daher ist der Unterricht möglichst praxisbezogen zu gestalten und durchzuführen – also nicht nur im Schulgebäude bzw. im Klassenraum, sondern an Lernorten außerhalb der Schule, wo geografische Inhalte und Methoden unmittelbar vor Ort erarbeitet, überprüft bzw. angewandt werden.

Außerschulische Lernorte

Geografie ist traditionell ein medienintensives Fach. Durch den Einsatz von Medien kann „die Welt“ ins Klassenzimmer geholt werden. Daher eignet sich der Geografieunterricht besonders gut zur Förderung eines kritischen und verantwortungsbewussten Umgangs mit Medien. Den Schülern wird bewusst, dass die Medieninformationen immer nur Ausschnitte der Wirklichkeit zeigen und mehr oder weniger subjektiv sind.

Medieneinsatz

Der Geografieunterricht ist in besonderem Maße geeignet, Schüler zu eigenständigem Handeln anzuregen und eigene Handlungserfahrungen einzubeziehen. Dies kann – je nach Themenfeld – in offenen Unterrichtsformen praktiziert werden (z.B. Lernzirkel/Stationslernen, Projektarbeit bzw. Werkstattarbeit).

Offene Unterrichtsformen

5 BEZUG ZU DEN KOMPETENZERWARTUNGEN UND INHALTSKONTEXTEN

5.1 ÜBERSICHT DER THEMENFELDER

5.1.1 Übersicht der Themenfelder für die technische Befähigung

Anhand folgender Themenfelder werden die unter 5.2 angegebenen Kompetenzen erarbeitet:

Primarschule		Sekundarschule			
		Oberstufe	1. Stufe	2. Stufe: technische Befähigung	3. Stufe: technische Befähigung
Allgemein geographische und inhaltsbezogene Kompetenzerwartungen	Unterstufe Wir lernen unsere Umgebung kennen - Wir erkunden das Wetter - Wir entdecken Räume - Wir erschließen Räume - Wir nutzen Räume	Wir orientieren uns – der Planet Erde - Unsere Erde – ein geografischer Überblick Wir erkunden Belgien - Unser Küstengebiet – Wandel eines Naturraums - Ein landwirtschaftlich geprägtes Gebiet - Das Hohe Venn – ein Magnet für Touristen - Ein Blick auf Belgien als Ganzes	Wir lernen den Kontinent Europa kennen - Der Süden Europas – unruhige Natur Unsere Erde bewahren – ein Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung - Die Erde – ein blauer Planet - Energiequellen heute – gestern – morgen - Der tropische Regenwald – ein sensibles Geo-Ökosystem - Die Savannen – wie aus Grasland Wüste wird	Klimazonen der Erde – verschiedene Lebensräume • Klima- und Vegetationszonen • Extreme Lebensräume und deren Veränderung durch die Eingriffe des Menschen am Beispiel der kalten Zone • Leben in einem Gunstraum – Landwirtschaft in der gemäßigten Zone Bevölkerungs- und Siedlungsentwicklung • Zukunftsfragen der Bevölkerungsentwicklung • Prozesse und Probleme in städtischen Räumen	Globale Disparitäten und Verflechtungen • Verflechtung der Weltwirtschaft – Globalisierungsprozess Die Erde – ein gefährdeter Lebensraum • Klimadynamik und Klimawandel • Endogene Kräfte – Leben mit Naturgefahren Europa – Wege in die Zukunft • Migration in der EU und in die EU • Energieversorgung der Zukunft
		Wir lernen den Kontinent Europa kennen - Südliches Afrika – Auswirkungen einer Pandemie - Indien – Land der Gegensätze - Leben in den USA – Chancen und Herausforderungen	Die Welt hat viele Gesichter – Interkulturalität	Globale Disparitäten und Verflechtungen • Globale Disparitäten	

5.1.2 Übersicht der Themenfelder für den berufsbildenden Sekundarunterricht

Anhand folgender Themenfelder werden die unter 5.2 angegebenen Kompetenzen erarbeitet:

Primarschule		Sekundarschule			
Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe	1. Stufe	2. Stufe: berufsbildender Unterricht	3. Stufe: berufsbildender Unterricht
Wir lernen unsere nähere Umgebung kennen <ul style="list-style-type: none"> - Wir erkunden das Wetter - Wir entdecken Räume - Wir erschließen Räume - Wir nutzen Räume 		Wir orientieren uns – der Planet Erde <ul style="list-style-type: none"> - Unsere Erde – ein geografischer Überblick 	Wir lernen den Kontinent Europa kennen <ul style="list-style-type: none"> - Der Süden Europas – unruhige Natur 	Die gemäßigste Zone als Lebensraum – genutzt und gefährdet <ul style="list-style-type: none"> • Landwirtschaft in der gemäßigten Zone 	5. und 6. Sekundarschuljahr <p>Globale Disparitäten und Verflechtungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verflechtung der Weltwirtschaft – Globalisierungsprozess
Wir erkunden Belgien <ul style="list-style-type: none"> - Unser Küstengebiet – Wandel eines Naturraums - Ein landwirtschaftlich geprägtes Gebiet - Das Hohe Venn – ein Magnet für Touristen - Ein Blick auf Belgien als Ganzes 		Unsere Erde bewahren – ein Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung <ul style="list-style-type: none"> - Die Erde – ein blauer Planet - Energiequellen heute – gestern – morgen - Der tropische Regenwald – ein sensibles Geo-Ökosystem - Die Savannen – wie aus Grasland Wüste wird 	Bevölkerungs- und Siedlungsentwicklung <ul style="list-style-type: none"> • Zukunftsfragen der Bevölkerungsentwicklung • Prozesse und Probleme in städtischen Räumen 	Die Erde – ein gefährdeter Lebensraum <ul style="list-style-type: none"> • Klimawandel 	7. Sekundarschuljahr <p>Die Erde – ein gefährdeter Lebensraum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Endogene Kräfte – Leben mit Naturgefahren • Klimadynamik und Wetterextreme • Aktuelle geografische Themen
Wir lernen den Kontinent Europa kennen <ul style="list-style-type: none"> - Europäische Union – Einheit und Vielfalt 		Die Welt hat viele Gesichter – Interkulturalität <ul style="list-style-type: none"> - Südliches Afrika – Auswirkungen einer Pandemie - Indien – Land der Gegensätze - Leben in den USA – Chancen und Herausforderungen 	Globale Disparitäten und Verflechtungen <ul style="list-style-type: none"> • Globale Disparitäten • Aktuelle geografische Themen 	Europa – Wege in die Zukunft <ul style="list-style-type: none"> • Migration in der EU und in die EU • Energieversorgung der Zukunft • Aktuelle geografische Themen 	

Allgemein geografische und inhaltsbezogene Kompetenzerwartungen

5.2 BEZUG ZU DEN KOMPETENZERWARTUNGEN UND INHALTSKONTEXTE

Alle Inhaltskontexte in der rechten Spalte dienen dem Kompetenzerwerb des Schülers. Sie sind nicht als Auflistung zu verstehen, die Punkt für Punkt abzuarbeiten ist. Bei der konkreten Unterrichtsplanung und -gestaltung dürfen bzw. sollen Lehrer pädagogisch begründete Schwerpunkte setzen. Diese können von Jahr zu Jahr durchaus unterschiedlich gesetzt werden.

A. TECHNISCHER BEFÄHIGUNGSUNTERRICHT

5.2.1 Zweite Stufe der Sekundarschule

Bezug zu den Kompetenzerwartungen	Inhaltskontexte
Die Schüler ...	
<p>Themenfeld: Klimazonen der Erde – verschiedene Lebensräume</p> <p><i>Intention: Die Erde als schützenswerten Naturraum und durch Eingriffe des Menschen gefährdeten Lebensraum erfassen.</i></p>	
<p>Sachthema 1: Klima- und Vegetationszonen</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Bewegungen der Erde und erklären deren Folgen; • erläutern die Verteilung der Klimazonen; • erklären die Bedeutung des Klimas für die Vegetation; • beschreiben die Anpassung der Vegetation an die jeweilige Klimazone; • erstellen Klimadiagramme, vergleichen und werten sie aus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schiefe der Ekliptik bzw. Neigung der Erdachse • Rotation: Zeitzonen, Ortszeit, Datumsgrenze • Revolution: Einfallswinkel der Sonnenstrahlen, Jahreszeiten und Tagesbahn der Sonne • Klimazonen: <ul style="list-style-type: none"> ○ polare Zone ○ subpolare Zone ○ gemäßigte Zone ○ subtropische Zone ○ tropische Zone ○ äquatoriale Zone • charakteristische Vegetation: <ul style="list-style-type: none"> ○ Tundra ○ Taiga ○ Mischwald ○ Steppe ○ Hartlaubgewächse ○ Wüste und Savanne ○ Regenwald • Amplitude • Vegetationsperiode

Sachthema 2: Extreme Lebensräume und deren Veränderung durch Eingriffe des Menschen am Beispiel der kalten Zone

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Naturraum der kalten Zone; • erklären die Lebensfeindlichkeit des Naturraums der kalten Zone;
 • erläutern die Anpassung des Menschen an den Naturraum; • erklären anhand ausgewählter Beispiele die Umbrüche der Lebensweise;
 • erklären grundlegende Wirkungszusammenhänge zwischen wirtschaftlicher Nutzung und Naturraum;
 • beurteilen die Auswirkungen menschlicher Eingriffe in diesen Naturraum;
 • verorten die angegebenen Räume; | <ul style="list-style-type: none"> • Elemente des Naturraums der kalten Zone z.B. <ul style="list-style-type: none"> ○ Eiswüste (Unterscheidung z.B. nach Inlandeis, Meereis, Packeis, Schelfeis) ○ Permafrost
 • traditionelle und moderne Lebensweisen z.B. Inuit
 • Fischfang • Rohstoffe z.B. Holz, Erdgas, Erdöl
 • nicht nachhaltige und nachhaltige Nutzung der Ressourcen
 Topografisches Orientierungswissen • Antarktis, Arktis, Alaska, Sibirien, Grönland, Kanada |
|--|--|

Sachthema 3: Leben in einem Gunstraum – Landwirtschaft in der gemäßigten Zone

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben ausgewählte Naturräume der gemäßigten Zone;
 • erklären den Strukturwandel in der Landwirtschaft;
 • erläutern die Problematik der Umweltgefährdungen;
 • reflektieren die Reichweite des eigenen Handelns am Beispiel ihres Einkaufsverhaltens; • verorten ausgewählte Länder der gemäßigten Zone. | <ul style="list-style-type: none"> • Klima: kontinentales Klima, maritimes Klima und Übergangsklima • Böden
 • Intensivierung <ul style="list-style-type: none"> ○ Dünger und Pflanzenschutzmittel • Mechanisierung <ul style="list-style-type: none"> ○ Rationalisierung • Spezialisierung <ul style="list-style-type: none"> ○ Von der Polykultur zur Monokultur ○ Biolandwirtschaft ○ Massentierhaltung
 • Grundwassergefährdung (z.B. Herbizide, Pestizide, Dünger), Bodendegradation
 • regionale und saisonale Produkte • genmanipulierte Produkte
 Topografisches Orientierungswissen • Belgien, ausgewählte Länder |
|--|---|

<p>Themenfeld: Bevölkerungs- und Siedlungsentwicklung</p> <p><i>Intention: Raumprägende Entwicklungen, die sich durch bevölkerungs- und siedlungsgeografische Faktoren ergeben, erfassen und beurteilen.</i></p>	
<p>Sachthema 1: Zukunftsfragen der Bevölkerungsentwicklung</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die weltweite Bevölkerungsverteilung und -entwicklung und erläutern deren Auswirkungen; • stellen die Bevölkerungsentwicklung und -strukturen grafisch dar und werten diese Darstellungen aus; • vergleichen und beurteilen die Bevölkerungsentwicklung und -struktur in ausgewählten Industrie- und Entwicklungsländern; • verorten die ausgewählten Raumbispiele. 	<ul style="list-style-type: none"> • Geburtenrate, Sterberate, Wachstumsrate, Fertilitätsrate • Disparitäten, Ernährungssicherung, Tragfähigkeit der Erde • Modell des demografischen Übergangs • Bevölkerungspyramide • Überalterung, Überbevölkerung, Bevölkerungsdruck <p>Topografisches Orientierungswissen</p> <ul style="list-style-type: none"> • ausgewählte Länder oder Regionen
<p>Sachthema 2: Prozesse und Probleme in städtischen Räumen</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den weltweiten Prozess der Verstädterung; • erläutern und beurteilen städtische Strukturen anhand ausgewählter Beispiele; • erläutern Veränderungsprozesse in Stadtregionen; • beschreiben Möglichkeiten einer nachhaltigen Stadtentwicklung; • verorten die ausgewählten Städte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metropolisierung, Megastädte, Global City • Funktionale Gliederung: <ul style="list-style-type: none"> ○ Central Business District (CBD), Major Commercial Center (MCC) ○ Wohngebiete, Industriegebiete • Soziale Gliederung: <ul style="list-style-type: none"> ○ Segregation, Marginalisierung, Ghettos, Slums, Gated Communities • Urbanisierung, Suburbanisierung • Tertiärisierung • Umwelt- und Verkehrsproblematik • z.B. ökologische Stadtentwicklung, Smart City, <p>Topografisches Orientierungswissen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beispiele ausgewählter Städte <ul style="list-style-type: none"> ○ New York, Mexiko-Stadt, São Paulo ○ Tokio, Seoul, Shanghai, Mumbai ○ Lagos, Kairo ○ Brüssel, Frankfurt, Paris, London

Themenfeld: Globale Disparitäten und Verflechtungen

Intention: Die Ausprägung globaler Disparitäten darstellen sowie unterschiedliche wirtschaftliche und politische Aktivitäten von Menschen als Ursache globaler Ungleichheiten reflektieren.

Sachthema 1: Globale Disparitäten

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • stellen die Auswirkungen globaler Ungleichheiten dar; • erklären mögliche Ursachen unterschiedlicher Entwicklungen; • kennzeichnen und vergleichen den Entwicklungsstand ausgewählter Länder mithilfe von Indikatoren; • beurteilen die Aussagekraft der Indikatoren zur Messung des Entwicklungsstandes eines Landes; • reflektieren kritisch die Klassifizierungsmöglichkeiten; • beschreiben und beurteilen Maßnahmen der Entwicklungspolitik zur Verringerung globaler und regionaler Disparitäten; • verorten die ausgewählten Länder. | <ul style="list-style-type: none"> • Hunger, Armut, Krankheit, Frauendiskriminierung • z.B. ungünstiger Naturraum, koloniales Erbe, Bad Governance • Indikatoren: Bruttonationaleinkommen (BNE), Bruttoinlandsprodukt (BIP), Human Development Index (HDI) • Erste, Zweite und Dritte Welt/Länder des Südens • Industrieland, Schwellenland, Entwicklungsland • Entwicklungszusammenarbeit <p>Topografisches Orientierungswissen</p> <ul style="list-style-type: none"> • ausgewählte Länder |
|---|--|

5.2.2 Dritte Stufe der Sekundarschule

Bezug zu den Kompetenzen	Inhaltskontexte
Die Schüler ...	
Themenfeld: Globale Disparitäten und Verflechtungen	
<i>Intention: Unterschiedliche wirtschaftliche und politische Aktivitäten von Menschen als Ursache globaler Ungleichheiten und Verflechtungen reflektieren.</i>	
Sachthema 2: Verflechtung der Weltwirtschaft – Globalisierungsprozess	
<ul style="list-style-type: none"> • stellen die Komplexität der Globalisierung auf unterschiedlichen Ebenen dar; • erläutern die Triebkräfte und Rahmenbedingungen der Globalisierung; • lokalisieren die Welthandelsströme; • kennzeichnen Wirtschaftsräume hinsichtlich ihrer Teilnahme an der Globalisierung; • erörtern die Auswirkungen der globalen Handelsbeziehungen; • erläutern die Verflechtungen in der Weltwirtschaft an ausgewählten Beispielen; • beurteilen Chancen und Risiken der Globalisierung; • reflektieren die Reichweite des eigenen Handelns am Beispiel ihres Einkaufsverhaltens; • verorten die ausgewählten Länder und Wirtschaftsbündnisse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensionen der Globalisierung: z.B. Kommunikation (vernetzte Welt), Ökonomie (Welt-Binnenmarkt), Gesellschaft (globales Dorf), globale Umweltprobleme • Triebkräfte z.B. multinationale und transnationale Unternehmen, internationale Organisationen (z.B. WTO, UN, IMF), nichtstaatliche Organisationen, Konsumenten • Rahmenbedingungen z.B. neue Technologien wie etwa Informationstechnologie • Spezialisierung, Wettbewerb, Konkurrenzdruck, Umweltbelastung, Terms of Trade, globale Egalisierung • Welthandel als Motor der Globalisierung • inter- und intraregionaler Warenhandel • Wirtschaftsbündnisse z.B. ASEAN, EU • Beispiel eines Produktes (z.B. Jeans, Computer, Sportartikel) oder eines Rohstoffs (z.B. Kaffee, Kakao) oder eines Global Players oder eines Wirtschaftssektors (z.B. Tourismus, Informatik) • Gewinner und Verlierer der Globalisierung • neue Weltwirtschaftsordnung • Ökologischer Fußabdruck • Fairer Handel Topografisches Orientierungswissen • ausgewählte Länder und Wirtschaftsbündnisse

Themenfeld: Die Erde – ein gefährdeter Lebensraum

Intention: Die Veränderung und Gefährdung natürlicher Systeme durch naturbedingte Prozesse sowie Eingriffe des Menschen erfassen.

Sachthema 1: Klimadynamik und Klimawandel

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Aufbau der Atmosphäre; • benennen die Klimaelemente und erläutern deren Wechselwirkungen; • erklären die Entstehung von Druckunterschieden und Windsystemen; • erklären typische Wetterlagen in der tropischen Zone; • nennen Indikatoren für den Klimawandel; • erklären den natürlichen Treibhauseffekt; • erklären die anthropogenen Ursachen des Klimawandels; • erläutern die regionalen und globalen Auswirkungen des Klimawandels an ausgewählten Beispielen; • nennen Gründe für die Notwendigkeit einer globalen Klimapolitik; • reflektieren das eigene Verhalten und stellen Möglichkeiten für klimabewusstes Handeln dar; • verorten durch den Klimawandel gefährdete Gebiete. | <ul style="list-style-type: none"> • Schichten der Atmosphäre und ihre Bedeutung • Klimaelemente
z.B. Sonneneinstrahlung, Temperatur, Niederschlag, Luftfeuchtigkeit, Bewölkung • Luftdruck, Isobaren • Corioliskraft • Windsysteme: typische Wetterlagen in der Westwindzone (Zyklone (Tiefdruckgebiete) und Antizyklone (Hochdruckgebiete)); • Wirbelstürme
z.B. Hurrikan, Taifun, Willy-Willy • Indikatoren:
z.B. Niederschlagstrends, Wetterextreme, Gletscherschwund, Verschiebung der phänologischen Jahreszeiten, Meeresspiegelanstieg • Absorption, Reflexion: kurz- und langwellige Strahlung • Ursachen und Entwicklung der Emissionen von Treibhausgasen
z.B. CO₂ (Kohlendioxid), FCKW (Fluorchlorkohlenwasserstoffe), • regionale Auswirkungen
z.B. Überschwemmungen, Stürme, Desertifikation • globale Auswirkungen
z.B. Schmelzen des Eises in den Polregionen, mögliche Änderung der globalen Ozeanzirkulation (Golfstrom), Verlust der Artenvielfalt, Ausbreitung von Krankheiten, positive und negative Auswirkungen auf die Landwirtschaft, Klimaflüchtlinge • internationale Abkommen <p>Topografisches Orientierungswissen</p> <ul style="list-style-type: none"> • z.B. Niederlande, Bangladesch, Inseln im Pazifik |
|--|---|

Sachthema 2: Endogene Kräfte – Leben mit Naturgefahren	
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Schalenbau der Erde; • stellen die Theorie der Plattentektonik dar; • erklären die Auswirkungen der Plattenbewegungen; • nennen Möglichkeiten der Erdbebenmessung und Erdbebenlokalisierung; • beurteilen Nutzungsmöglichkeiten von Satellitensystemen zur Warnung vor Tsunamis; • erklären und beurteilen die unterschiedliche Gefährdung von Räumen; • verorten die ausgewählten Raumbeispiele. 	<ul style="list-style-type: none"> • Erdkruste, Erdmantel, Erdkern • Lithosphäre, Asthenosphäre • Konvektionsströme, Konvergenz, Divergenz, Transformationsstörung • Ozeanischer Rücken, Seafloor Spreading • Tiefseegraben, Subduktionszone • Hot Spot, • Vulkanismus, Erdbeben, Tsunami • Seismogramm, Erdbebenwellen, makroseismische Intensitätsskala, Magnitude • Tsunami-Frühwarnsystem • Vulnerabilität <p>Topografisches Orientierungswissen</p> <ul style="list-style-type: none"> • zirkumpazifischer Feuerring • z.B. Hawaii, Indonesien, Japan
Themenfeld: Europa – Wege in die Zukunft	
<i>Intention: Den europäischen Wirtschaftsraum in Bezug auf Migration, nachhaltige Entwicklung und Zukunftsorientierung reflektieren.</i>	
Sachthema 1: Migration in der EU und in die EU	
<ul style="list-style-type: none"> • erläutern Gründe für Migration • erklären an ausgewählten Beispielen die Problematik von Migration sowohl im Herkunfts- als auch im Zielland; • beurteilen politische Maßnahmen zur Steuerung und zum Umgang mit Migration/Migranten an ausgewählten Beispielen; • nennen Gründe für die Notwendigkeit einer koordinierten Asylpolitik auf europäischer Ebene; • verorten die ausgewählten Herkunfts- und Zielländer der Migration. 	<ul style="list-style-type: none"> • Migrant, Asylbewerber, Flüchtling, Umweltflüchtling • Push-Faktoren z.B. Arbeitslosigkeit, Armut, Verfolgung, Naturkatastrophen, Krieg, mangelnde Bildung, soziale und räumliche Disparitäten • Pull-Faktoren z.B. Hochkonjunktur, Sicherheit, Toleranz, Bildungsmöglichkeiten • Herkunftsland: Brain Drain, finanzielle Unterstützung aus dem Ausland • Zielland: Erhöhung des BNE, Verjüngung der Bevölkerung, konjunkturfördernde Maßnahmen • Integration, Segregation • Asylpolitik • Schengen-Abkommen • Frontex <p>Topografisches Orientierungswissen</p> <ul style="list-style-type: none"> • ausgewählte Länder

Sachthema 2: Energieversorgung der Zukunft

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die gegenwärtige und zukünftige Energieversorgung des europäischen Wirtschaftsraums; • erklären die Nutzung fossiler Energieträger durch neue Fördertechniken; • erklären Möglichkeiten der Nutzung alternativer Energiequellen; • erläutern die Interessenkonflikte bei der Standortwahl von Anlagen zur Nutzung alternativer Energiequellen; • nehmen Stellung zur Notwendigkeit einer koordinierten Energie- und Umweltpolitik auf europäischer und globaler Ebene; • reflektieren eigene Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf nachhaltige Energienutzung; • erklären anhand geeigneter Beispiele die strategische Rolle von Rohstoffreserven in Krisen- und Konfliktsituationen; • verorten die ausgewählten Raumbeispiele. | <ul style="list-style-type: none"> • Rohstoffreserven, Importabhängigkeit, Energieabhängigkeitsgrad Ölschiefer- und Ölsandabbau, Fracking • z.B. Sonne, Wind, Wasser, Biomasse • z.B. Windkraftanlagen, Wasserkraftwerke, Biogasanlagen z.B. Coltan, Erdöl Topografisches Orientierungswissen • z.B. Naher Osten, Kongo, Russland, USA, Kanada • ausgewählte Raumbeispiele |
|---|---|

B. BERUFSBILDENDER UNTERRICHT**5.3.1 Zweite Stufe der Sekundarschule**

Bezug zu den Kompetenzerwartungen	Inhaltskontexte
Die Schüler ...	
Themenfeld: Die gemäßigte Zone als Lebensraum – genutzt und gefährdet	
<i>Intention: Den Lebensraum als schützenswert und durch Eingriffe des Menschen gefährdet erfassen.</i>	
Sachthema 1: Landwirtschaft in der gemäßigten Zone	
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und erklären den Strukturwandel in der Landwirtschaft; • erläutern die Problematik der Umweltgefährdungen; • reflektieren die Reichweite des eigenen Handelns am Beispiel ihres Einkaufsverhaltens; • verorten ausgewählte Länder der gemäßigten Zone. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intensivierung, Mechanisierung, Spezialisierung <ul style="list-style-type: none"> ○ von der Polykultur zur Monokultur ○ Biolandwirtschaft ○ Massentierhaltung • Grundwassergefährdung (z.B. Herbizide, Pestizide, Dünger), Bodendegradation • regionale und saisonale Produkte • genmanipulierte Produkte <p>Topografisches Orientierungswissen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Belgien, USA, ausgewählte Länder
Themenfeld: Bevölkerungs- und Siedlungsentwicklung	
<i>Intention: Raumprägende Entwicklungen, die sich durch bevölkerungs- und siedlungsgeografische Faktoren ergeben, erfassen und beurteilen.</i>	
Sachthema 1: Zukunftsfragen der Bevölkerungsentwicklung	
<ul style="list-style-type: none"> • Beschreiben die weltweite Bevölkerungsverteilung und -entwicklung und erläutern deren Auswirkungen; • werten grafische Darstellungen der Bevölkerungsentwicklung und -strukturen aus; • vergleichen und beurteilen die Bevölkerungsentwicklung und -struktur in ausgewählten Industrie- und Entwicklungsländern; • verorten die ausgewählten Raumbeispiele. 	<ul style="list-style-type: none"> • Geburtenrate, Sterberate, Wachstumsrate, Fertilitätsrate • Disparitäten, Ernährungssicherung • Bevölkerungspyramide • Überalterung, Überbevölkerung, Bevölkerungsdruck <p>Topografisches Orientierungswissen</p> <ul style="list-style-type: none"> • ausgewählte Länder oder Regionen
Sachthema 2: Prozesse und Probleme in städtischen Räumen	
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den weltweiten Prozess der Verstädterung; • erläutern städtische Strukturen anhand ausgewählter Beispiele; 	<ul style="list-style-type: none"> • Metropolisierung, Megastädte, Global City • Funktionale Gliederung: <ul style="list-style-type: none"> ○ Central Business District (CBD), Major

<ul style="list-style-type: none"> • erläutern Veränderungsprozesse in Stadtregionen; • beschreiben Möglichkeiten einer nachhaltigen Stadtentwicklung; • erkunden Stadtentwicklungskonzepte im Nahraum • verorten die ausgewählten Städte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Commercial Center (MCC) <ul style="list-style-type: none"> ◦ Wohngebiete, Industriegebiete • Soziale Gliederung: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Segregation, Marginalisierung, Ghettos, Slums, Gated Communities • Suburbanisierung, Gentrifizierung • z.B. ökologische Stadtentwicklung, Smart City <p>Topografisches Orientierungswissen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beispiele ausgewählter Städte <ul style="list-style-type: none"> ◦ New York, Curitiba, São Paulo ◦ Tokio, Mumbai ◦ Kapstadt ◦ Brüssel, Aachen, Maastricht
--	---

Themenfeld: Globale Disparitäten und Verflechtungen

Intention: Die Ausprägung globaler Disparitäten darstellen sowie unterschiedliche wirtschaftliche und politische Aktivitäten von Menschen als Ursache globaler Ungleichheiten reflektieren.

Sachthema 1: Globale Disparitäten

<ul style="list-style-type: none"> • stellen die Auswirkungen globaler Ungleichheiten dar; • erklären mögliche Ursachen unterschiedlicher Entwicklungen; • erläutern die Klassifizierungsmöglichkeiten; • beschreiben und beurteilen die Maßnahmen der Entwicklungspolitik zur Verringerung globaler und regionaler Disparitäten; • verorten die ausgewählten Länder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hunger, Armut, Krankheit, Frauendiskriminierung • z.B. ungünstiger Naturraum, koloniales Erbe, Bad Governance • Erste, Zweite und Dritte Welt/Länder des Südens • Industrieland, Schwellenland, Entwicklungsland • Entwicklungszusammenarbeit <p>Topografisches Orientierungswissen</p> <ul style="list-style-type: none"> • ausgewählte Länder
--	---

Sachthema 2: Aktuelle geografische Themen

<ul style="list-style-type: none"> • recherchieren in unterschiedlichen Medien, um Informationen themenbezogen zu beschaffen und zu erschließen; • interpretieren Informationen aus verschiedenen Medien sachbezogen; • präsentieren einen geografisch relevanten Sachverhalt; • verorten die ausgewählten Raumbeispiele. 	<ul style="list-style-type: none"> • Printmedien, audiovisuelle Medien, z.B. Internet <p>Topografisches Orientierungswissen</p> <ul style="list-style-type: none"> • ausgewählte Länder
---	--

5.3.2 Dritte Stufe der Sekundarschule bis 6. Sekundarschuljahr

Bezug zu den Kompetenzen	Inhaltskontexte
Die Schüler ...	
Themenfeld: Globale Disparitäten und Verflechtungen	
<i>Intention: Unterschiedliche wirtschaftliche und politische Aktivitäten von Menschen als Ursache globaler Ungleichheiten und Verflechtungen reflektieren.</i>	
Sachthema 3: Verflechtung der Weltwirtschaft – Globalisierungsprozess	
<ul style="list-style-type: none"> • stellen die Komplexität der Globalisierung auf unterschiedlichen Ebenen dar; • lokalisieren die Welthandelsströme; • kennzeichnen Wirtschaftsräume hinsichtlich ihrer Teilnahme an der Globalisierung; • erörtern die Auswirkungen der globalen Handelsbeziehungen; • erläutern die Verflechtungen in der Weltwirtschaft an ausgewählten Beispielen; • beurteilen Chancen und Risiken der Globalisierung; • reflektieren die Reichweite des eigenen Handelns am Beispiel ihres Einkaufsverhaltens; • verorten die ausgewählten Länder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensionen der Globalisierung: z.B. Kommunikation (vernetzte Welt), Ökonomie (Welt-Binnenmarkt), Gesellschaft (globales Dorf), globale Umweltprobleme • Triade, Rohstoffströme • Welthandel als Motor der Globalisierung • inter- und intraregionaler Warenhandel • Terms of Trade • Umweltbelastung, • globale Egalisierung • Beispiel eines Produktes (z.B. Jeans, Computer, Sportartikel) oder eines Rohstoffs (z.B. Kaffee, Kakao) oder eines Global Players oder eines Wirtschaftssektors (z.B. Tourismus, Informatik) • Gewinner und Verlierer der Globalisierung • neue Weltwirtschaftsordnung • Ökologischer Fußabdruck • Fairer Handel Topografisches Orientierungswissen • ausgewählte Länder

Themenfeld: Die Erde – ein gefährdeter Lebensraum

Intention: Die Veränderung und Gefährdung natürlicher Systeme durch naturbedingte Prozesse sowie Eingriffe des Menschen erfassen.

Sachthema 1: Klimawandel

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Aufbau der Atmosphäre; • benennen Indikatoren für den Klimawandel; • erklären den natürlichen Treibhauseffekt; • erklären die anthropogenen Ursachen des Klimawandels; • erläutern die regionalen und globalen Auswirkungen des Klimawandels an ausgewählten Beispielen; • nennen Gründe für die Notwendigkeit einer globalen Klimapolitik; • reflektieren das eigene Verhalten und stellen Möglichkeiten für klimabewusstes Handeln dar; • verorten durch den Klimawandel gefährdete Gebiete. | <ul style="list-style-type: none"> • Schichten der Atmosphäre und ihre Bedeutung • Indikatoren:
z.B. Niederschlagstrends, Wetterextreme, Gletscherschwund, Verschiebung der phänologischen Jahreszeiten, Meeresspiegelanstieg • Absorption, Reflexion: kurz- und langwellige Strahlung • Ursachen und Entwicklung der Emissionen von Treibhausgasen
z.B. CO₂ (Kohlendioxid), FCKW (Fluorchlorkohlenwasserstoffe), • regionale Auswirkungen
z.B. Überschwemmungen, Stürme, Desertifikation • globale Auswirkungen
z.B. Schmelzen des Eises in den Polregionen, mögliche Änderung der globalen Ozeanzirkulation (Golfstrom), Verlust der Artenvielfalt, Ausbreitung von Krankheiten, positive und negative Auswirkungen auf die Landwirtschaft, Klimaflüchtlinge • internationale Abkommen <p>Topografisches Orientierungswissen</p> <ul style="list-style-type: none"> • z.B. Niederlande, Bangladesch, Inseln im Pazifik, |
|---|---|

Themenfeld: Europa – Wege in die Zukunft

Intention: Den europäischen Wirtschaftsraum in Bezug auf Migration, nachhaltige Entwicklung und Zukunftsorientierung reflektieren.

Sachthema 1: Migration in der EU und in die EU

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Gründe für Migration; • erklären an ausgewählten | <ul style="list-style-type: none"> • Migrant, Asylbewerber, Flüchtling, Umweltflüchtling • Push-Faktoren
z.B. Arbeitslosigkeit, Armut, Verfolgung, Naturkatastrophen, Krieg, mangelnde Bildung, soziale und räumliche Disparitäten • Pull-Faktoren
z.B. Hochkonjunktur, Sicherheit, Toleranz, Bildungsmöglichkeiten • Herkunftsland: Brain Drain, finanzielle |
|---|---|

<p>Beispielen die Problematik von Migration sowohl im Herkunfts- als auch im Zielland;</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen politische Maßnahmen zur Steuerung und zum Umgang mit Migration/Migranten an ausgewählten Beispielen; • nennen Gründe für die Notwendigkeit einer koordinierten Asylpolitik auf europäischer Ebene; • verorten die ausgewählten Herkunfts- und Zielländer der Migration. 	<p>Unterstützung aus dem Ausland</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zielland: Erhöhung des BNE, Verjüngung der Bevölkerung, konjunkturfördernde Maßnahmen • Integration, Segregation • Asylpolitik • Schengen-Abkommen • Frontex <p>Topografisches Orientierungswissen</p> <ul style="list-style-type: none"> • ausgewählte Länder
<p>Sachthema 2: Energieversorgung der Zukunft</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die gegenwärtige und zukünftige Energieversorgung des europäischen Wirtschaftsraums; • erklären die Nutzung fossiler Energieträger durch neue Fördertechniken; • erklären Möglichkeiten der Nutzung alternativer Energiequellen; • erläutern die Interessenkonflikte bei der Standortwahl von Anlagen zur Nutzung alternativer Energiequellen; • nehmen Stellung zur Notwendigkeit einer koordinierten Energie- und Umweltpolitik auf europäischer und globaler Ebene; • reflektieren eigene Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf nachhaltige Energienutzung; • erklären anhand geeigneter Beispiele die strategische Rolle von Rohstoffreserven in Krisen- und Konfliktsituationen; • verorten die ausgewählten Raumbeispiele. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rohstoffreserven, Importabhängigkeit, Energieabhängigkeitsgrad • Ölschiefer- und Ölsandabbau, Fracking • z.B. Sonne, Wind, Wasser, Biomasse • z.B. Windkraftanlagen, Wasserkraftwerke, Biogasanlagen • z.B. Coltan, Erdöl <p>Topografisches Orientierungswissen</p> <ul style="list-style-type: none"> • z.B. Naher Osten, Kongo, Russland, USA, Kanada • Ausgewählte Raumbeispiele
<p>Sachthema 3: Aktuelle geografische Themen</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • erläutern Kriterien zur kritischen Bewertung von themenbezogenen Dokumenten und wenden diese an; 	<ul style="list-style-type: none"> • z.B. wissenschaftliche Qualität, unterschiedliche Positionen oder nur eine Einseitigkeit der Darstellung

<ul style="list-style-type: none">• wenden die Grundregeln der Zeitungs- und Nachrichtenanalyse auf ein aktuelles geografisches Thema an;• analysieren und erkennen den Einfluss der Medien auf die Meinungsbildung bei Berichterstattungen und Dokumentationen über geografische Sachverhalte;	
<ul style="list-style-type: none">• stellen geografische Sachverhalte sowie Lern- und Arbeitsergebnisse sachlogisch, strukturiert, adressatenbezogen, anschaulich und im Zusammenhang dar;• argumentieren im Rahmen geografischer Fragestellungen sachlogisch begründet; • verorten die ausgewählten Raumbeispiele.	

5.3.3 Dritte Stufe der Sekundarschule für das 7. Sekundarschuljahr

Themenfeld: Die Erde – ein gefährdeter Lebensraum

Intention: Die Veränderung und Gefährdung natürlicher Systeme durch naturbedingte Prozesse sowie Eingriffe des Menschen erfassen.

Sachthema 1: Endogene Kräfte – Leben mit Naturgefahren

<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Schalenbau der Erde; • stellen die Theorie der Plattentektonik dar; • erklären die Auswirkungen der Plattenbewegungen; • nennen Möglichkeiten der Erdbebenmessung und Erdbebenlokalisierung; • beurteilen Nutzungsmöglichkeiten von Satellitensystemen zur Warnung vor Tsunamis; • erklären und beurteilen die unterschiedliche Gefährdung von Räumen; • verorten die ausgewählten Raumbeispiele. 	<ul style="list-style-type: none"> • Erdkruste, Erdmantel, Erdkern • Lithosphäre, Asthenosphäre • Konvektionsströme, Konvergenz, Divergenz, Transformationsstörung • Ozeanischer Rücken, Seafloor Spreading • Tiefseegraben, Subduktionszone • Hot Spot, • Vulkanismus, Erdbeben, Tsunami • Seismogramm, Erdbebenwellen, makroseismische Intensitätsskala, Magnitude • Tsunami-Frühwarnsystem • Vulnerabilität <p>Topografisches Orientierungswissen</p> <ul style="list-style-type: none"> • zirkumpazifischer Feuerring • z.B. Hawaii, Indonesien, Japan
---	---

Sachthema 2: Klimadynamik und Wetterextreme

<ul style="list-style-type: none"> • benennen die Klimatelemente und erläutern deren Wechselwirkungen; • erklären die Entstehung von Druckunterschieden und Windsystemen; • erklären typische Wetterlagen in der tropischen Zone; • erläutern Ursachen von Wetterextremen; • beurteilen den Einfluss menschlichen Handelns auf die Wetterextreme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Klimatelemente z.B. Sonneneinstrahlung, Temperatur, Niederschlag, Luftfeuchtigkeit, Bewölkung • Luftdruck, Isobaren • Corioliskraft • Windsysteme: typische Wetterlagen in der Westwindzone (Zyklone (Tiefdruckgebiete) und Antizyklone (Hochdruckgebiete)); • Wirbelstürme z.B. Hurrikan, Taifun, Willy-Willy • Hitzeperioden, Starkniederschläge, tropische Wirbelstürme, Orkane, Tornados
--	---

Sachthema 3: Aktuelle geografische Themen

- erläutern Kriterien zur kritischen Bewertung von themenbezogenen Dokumenten und wenden diese an;
 - wenden die Grundregeln der Zeitungs- und Nachrichtenanalyse auf ein aktuelles geografisches Thema an;
 - analysieren und erkennen den Einfluss der Medien auf die Meinungsbildung bei Berichterstattungen und Dokumentationen über geografische Sachverhalte;
 - stellen geografische Sachverhalte sowie Lern- und Arbeitsergebnisse sachlogisch, strukturiert, adressatenbezogen, anschaulich und im Zusammenhang dar;
 - argumentieren im Rahmen geografischer Fragestellungen sachlogisch begründet;
 - verorten die ausgewählten Raumbeispiele.
- z.B. wissenschaftliche Qualität, unterschiedliche Positionen oder nur eine Einseitigkeit der Darstellung

ANLAGE: OPERATOREN**• Anforderungsniveau I: Reproduktion****Operatoren**

- **nennen/benennen**
etwas aufzählen, ohne Erklärung wiedergeben
- **beschreiben**
den Inhalt/die Aussagen von Materialien zusammenhängend wiedergeben;
über einen Sachverhalt zusammenhängend berichten
- **darstellen**
etwas in eigenen Worten geordnet und im Zusammenhang verdeutlichen
- **lokalisieren/verorten**
die Lage eines Ortes, Landes, Gebiets angeben

• Anforderungsniveau II: Reorganisation – Transfer**Operatoren**

- **zu-/einordnen**
einen Sachverhalt auf der Grundlage einzelner Gesichtspunkte in einen Zusammenhang stellen
- **erklären**
einen Sachverhalt so darstellen, dass seine Ursachen deutlich werden
- **kennzeichnen**
das Ergebnis einer Analyse darstellen
- **erläutern**
einen Sachverhalt an Beispielen so darstellen, dass alle Zusammenhänge deutlich werden, vor allem die Gründe, aber auch die Folgen
- **vergleichen**
Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen zwei oder mehreren Sachverhalten bzw. Räumen erfassen und verdeutlichen
- **anwenden**
Erkenntnisse, Kriterien usw. auf etwas beziehen, übertragen

• Anforderungsniveau III: Reflexion und Problemlösung**Operatoren**

- **überprüfen**
prüfen, ob ein Sachverhalt/eine Annahme seine/ihre Richtigkeit hat; einen Sachverhalt noch einmal überdenken, durchdenken
- **erörtern**
einen Sachverhalt unter Abwägen von verschiedenen Gesichtspunkten, z.B. Pro- und Kontra-Argumenten, klären
- **beurteilen**
auf der Grundlage von Fachkenntnissen und der Analyse von Materialien einen Sachverhalt einschätzen und sich eine begründete Meinung bilden
- **Stellung nehmen**
zu einem Sachverhalt begründet, nach Abwägen von unterschiedlichen Argumenten, seine eigene Meinung äußern
- **reflektieren**
einen Sachverhalt bedenken/durchdenken, eine Handlungsweise überdenken

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE GERMANOPHONE

[2019/204491]

**29 AVRIL 2019. — Décret portant modification du décret du 16 juin 2008
fixant les macro-compétences et les référentiels de compétences dans l'enseignement**

Le Parlement de la Communauté germanophone a adopté et Nous, Gouvernement, sanctionnons ce qui suit :

Article 1^{er}. Dans l'article 1^{er} du décret du 16 juin 2008 fixant les macro-compétences et les référentiels de compétences dans l'enseignement, remplacé par le décret du 25 octobre 2010 et modifié en dernier lieu par le décret du 23 octobre 2017, le nombre « XXIII » est remplacé par le nombre « XXIV ».

Art. 2. L'annexe XXIV, jointe au présent décret, est insérée dans le même décret.

Art. 3. Le présent décret entre en vigueur le 1^{er} septembre 2019.

Promulguons le présent décret et ordonnons qu'il soit publié au *Moniteur belge*.

Eupen, le 29 avril 2019.

O. PAASCH

Le Ministre-Président

I. WEYKMANS

La Vice-Ministre-Présidente, Ministre de la Culture, de l'Emploi et du Tourisme

A. ANTONIADIS

Le Ministre de la Famille, de la Santé et des Affaires sociales

H. MOLLERS

Le Ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique

Note

Session 2018-2019

Documents parlementaires : 285 (2018-2019) n° 1 Projet de décret

285 (2018-2019) n° 2 Rapport

Compte rendu intégral : 29 avril 2019 - n° 64 Discussion et vote

Annexe XXIV

Référentiel de compétences

**pour les deuxième et troisième degrés de
l'enseignement technique de
qualification (TB) et professionnel (BU)
de l'enseignement secondaire ordinaire**

Géographie

Table des matières

<i>1. Principes d'un cours basé sur les compétences</i>	3
1.1. Que sont les compétences ?	4
1.2. Compétences disciplinaires et transversales	4
1.3. Macro-compétences et compétences terminales	7
1.4. Contenus/Contextes	7
1.5. Apprentissage et enseignement	8
1.6. Évaluation formative et certificative des compétences	11
1.7. Structure des référentiels de compétences	12
<i>2. Contribution du cours de géographie au développement des compétences</i>	13
<i>3. Compétences requises et compétences terminales</i>	17
3.1. Compétences requises	17
3.1.1. Compétences requises pour le deuxième degré de l'enseignement technique de qualification	16
3.1.2. Compétences requises pour le deuxième degré de l'enseignement professionnel	18
3.2. Compétences terminales	20
3.2.1. Compétences terminales pour l'enseignement technique de qualification	20
3.2.2. Compétences terminales pour l'enseignement professionnel – 6 ^e année secondaire	21
3.2.3. Compétences terminales pour l'enseignement professionnel – 7 ^e année secondaire	23
<i>4. Recommandations pour un enseignement de qualité</i>	25
<i>5. Références aux compétences et contenus/contextes d'apprentissage</i>	27
5.1. Aperçu des domaines de compétences	27
5.1.1. Aperçu des champs thématiques pour l'enseignement technique de qualification	27
5.1.2. Aperçu des champs thématiques pour l'enseignement professionnel	29
5.2. Références aux compétences et contenus/contextes d'apprentissage	30
A. Enseignement technique de qualification	30
5.2.1. Deuxième degré de l'enseignement technique de qualification	30
5.2.2. Troisième degré de l'enseignement technique de qualification	34
B. ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL	38
5.3.1. Deuxième degré de l'enseignement professionnel	38
5.3.2. Troisième degré de l'enseignement professionnel pour la 6 ^o année	40
5.3.3. Troisième degré de l'enseignement professionnel pour la 7 ^e année	44

Annexe : Opérateurs

1. Principes d'un cours basé sur les compétences

L'acquisition et l'implémentation de référentiels de compétences ainsi que la promotion et le développement des macro-compétences constituent l'une des priorités de la politique d'enseignement de la Communauté germanophone. À l'instar des référentiels déjà implantés, les nouveaux référentiels de compétences pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire professionnel et technique de qualification sont élaborés en fonction d'un modèle de compétences. Ils s'alignent du point de vue du contenu et de la méthodologie sur les référentiels de compétences en vigueur et assurent ainsi la continuité du travail d'enseignement jusqu'à la fin du parcours scolaire. Parallèlement, ils tiennent compte de trois nouvelles exigences :

- L'enseignement et tous les acteurs de la vie scolaire doivent prendre en considération le fait que les élèves deviennent de jeunes adultes.
- Les élèves élargissent et approfondissent leurs compétences acquises jusqu'ici et se préparent avec zèle aux exigences de la vie professionnelle, en vue d'une formation professionnelle ou d'études supérieures. Par conséquent, il faut concevoir et adapter les cours et les apprentissages scolaires aux besoins de la vie quotidienne et du monde du travail dans la société actuelle et future.
- L'apprentissage et la vie à l'école secondaire permettent aux élèves de vivre et d'expérimenter la manière dont la société est organisée. Ils apprennent à prendre des décisions par consensus, à agir de manière responsable dans la communauté et à contribuer activement à la vie harmonieuse en groupe au sein de l'école. Ils acquièrent ainsi des connaissances et des expériences visant l'action démocratique.

Les référentiels de compétences fixent les objectifs de formation qui doivent être acquis par les élèves à un degré d'enseignement défini. Ils forment la pierre angulaire de l'ensemble des efforts consentis pour garantir et améliorer la qualité du travail scolaire. Ils constituent également un système de référence pour le travail des enseignants. Ils rendent les exigences scolaires transparentes et vérifiables pour la société et garantissent considérablement la qualité de l'enseignement, assurent la comparabilité des diplômes et contribuent au caractère équitable des études.

Dans le cadre de la mise en place des macro-compétences obligatoires et des référentiels de compétences, les pouvoirs organisateurs et les établissements scolaires jouissent d'une grande liberté quant à la planification d'apprentissage interne et à la réalisation de leurs objectifs pédagogiques. Les référentiels de compétences sont un défi pour la prise de responsabilité propre des établissements scolaires et des pouvoirs organisateurs. Les référentiels de compétences n'enferment pas l'enseignement dans un carcan, mais lui donnent une liberté d'action sur les plans pédagogique, didactique et méthodologique. Ils appellent en même temps à la responsabilité professionnelle des enseignants.

Un enseignement basé sur l'acquisition des compétences pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire garantit :

- **L'apprentissage tout au long de la vie et la capacité d'enchaînement**
Une structure linéaire et cohérente de l'acquisition des compétences est établie de la première année de l'enseignement primaire jusqu'à la sixième voire la septième année de l'enseignement secondaire. Les qualifications que les élèves doivent avoir acquises à la fin de leurs études primaires et de leurs études secondaires sont transparentes pour les enseignants. Il s'agit là d'un

**Capacité
d'enchaînement**

gage de sécurité quant à la planification de leurs cours.

En outre, les compétences acquises au cours de la scolarité permettent aux élèves de continuer à apprendre tout au long de leur vie et les préparent de manière optimale aux exigences de la vie quotidienne et professionnelle ainsi qu'à celles de la société.

- **La capacité d'apprentissage**

La capacité d'apprentissage vise la promotion des compétences nécessaires pour réussir ses études, sa formation ou sa carrière professionnelle (indépendant ou salarié) et permet d'organiser celles-ci de manière proactive. Elle implique la disposition de connaissances fondamentales, de références culturelles et des qualifications de base. Elle appréhende également les relations et les développements des mondes du travail et de l'économie d'une manière différenciée et met en évidence leurs rapports à la société et à la vie privée.

Capacité
d'apprentissage

- **La participation responsable à l'organisation de la société**

La formation scolaire pose les bases qui permettront à tous les élèves de participer activement au développement et à l'organisation de la société en agissant en citoyens. A cela s'ajoutent non seulement l'idée que les libertés et les frontières se déterminent mutuellement mais aussi la capacité de développer des projets profitables à leur propre avenir et à celui de la société.

Participation
responsable à
l'organisation de
la société

- **Le renforcement de la personnalité de chaque élève**

Si la société actuelle évolue vers plus de complexité et qu'elle se caractérise par une mondialisation des relations, il revient à chacun de planifier et d'organiser sa propre vie. Cela exige de l'école qu'elle mette l'épanouissement personnel et la responsabilité sociale au centre du travail pédagogique pour permettre à chaque élève de prendre les décisions adéquates quant à son développement personnel dans sa vie privée et au sein de la société.

Renforcement de
la personnalité

1.1. Que sont les compétences ?¹

Les compétences permettent aux élèves de résoudre des problèmes avec succès et de manière responsable dans diverses situations. Les compétences ne sont nullement détachées de connaissances, d'attitudes, et de préparations ; leur développement et leur utilisation sont toujours liés à des contenus et des activités. Dans ce contexte, la personnalité des apprenants dans son entièreté est prise en compte. Dans leurs actes, les élèves associent à la fois connaissances, compréhension, volonté ainsi que savoir-faire.

En relation
avec des
contenus et
des activités

1.2. Compétences disciplinaires et transversales

L'enseignement des compétences des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire professionnel et technique de qualification se fonde sur les relations entre compétences disciplinaires et transversales.

- Les **compétences disciplinaires** visent l'acquisition et la systématisation de connaissances et d'habiletés relatives à la discipline/spécialité en question, ainsi que l'application de celles-ci dans des mises en situation proches de la vie quotidienne. L'acquisition de compétences disciplinaires comprend notamment la reconnaissance de relations, la compréhension d'arguments et d'explications, la formulation d'hypothèses, la recherche méthodique et autonome de solutions, l'évaluation de thèses et de théories.
- Les **compétences transversales** sont des compétences qui sont

¹ Les caractéristiques de détermination utilisées ici pour les compétences tiennent compte des définitions des compétences du décret du 31 août 1998 relatif aux missions confiées aux pouvoirs organisateurs et au personnel des écoles et portant des dispositions générales d'ordre pédagogique et organisationnel pour les écoles ordinaires, du décret du 27 juin 2005 portant sur la création d'une haute-école autonome en CG, de même que des matériaux de base de l'OCDE (notamment l'étude PISA).

développées et appliquées globalement dans toutes les disciplines et dans la vie scolaire. Elles constituent l'assise permettant d'atteindre les objectifs généraux de la formation et une condition importante pour l'épanouissement des élèves. En outre, elles sont liées au développement de compétences disciplinaires. L'acquisition des compétences transversales nécessite principalement des tâches ouvertes et complexes ainsi qu'une attitude pédagogique adaptée de la part des enseignants.

Les compétences transversales suivantes sont étroitement liées les unes aux autres :

- **Les compétences méthodologiques**
comprennent l'utilisation flexible de stratégies variées d'apprentissage et de travail ainsi que de moyens d'apprentissage qui permettent d'accomplir des tâches et de résoudre des problèmes. L'objectif à long terme est de développer l'apprentissage autonome, ciblé, créatif et responsable. Ceci inclut notamment
 - la réflexion sur ses propres méthodes et objectifs d'apprentissage ;
 - le développement de la compétence de lecture (développement de la capacité de lecture, des techniques et des stratégies de lecture) ;
 - les capacités d'analyse, de jugement et d'évaluation, y compris l'acquisition et l'application de méthodes scientifiques sélectionnées ;
 - le développement de capacités de communication ;
 - de l'utilisation de médias pour traiter, exploiter et présenter des données, des faits, des images et des vidéos ;
 - l'utilisation d'outils de recherche pour la recherche, le traitement et la présentation d'informations issues de différents types de médias ;
 - l'utilisation de différents types de bibliothèques et médiathèques, en particulier les médiathèques scolaires.
- Compétences méthodologiques**
-
- **Compétences sociales**
désignent l'ensemble des capacités et attitudes pour passer d'une conduite individuelle à un comportement davantage orienté vers la vie en société. Les élèves mettent leurs propres objectifs d'évolution en harmonie avec ceux d'autrui. Ceci inclut notamment
 - le respect de règles convenues dans ses rapports avec autrui ;
 - la maîtrise de règles de comportement que le contexte social impose de manière consensuelle (politesse, retenue, discrétion, etc.) ;
 - la collaboration avec autrui ;
 - les stratégies pour résoudre des situations de conflits et développer la capacité à les gérer efficacement ;
 - la prise de responsabilité pour soi-même et pour autrui ;
 - la reconnaissance et l'application de principes d'un comportement basé sur la solidarité.
- Compétences dans les techniques de l'information et des médias**
-
- **Compétences personnelles**
sont axées sur la capacité des élèves à identifier les opportunités, les exigences et les limites rencontrées dans toutes les circonstances de la vie. Ceci inclut notamment :
 - le développement de la confiance en soi et de l'estime de soi ;
 - la découverte et l'épanouissement de l'identité personnelle ;
 - l'expression de ses propres centres d'intérêts et de ses droits ;
 - le développement de l'empathie, de l'estime positive, de l'acceptation et de la tolérance de soi et des autres ;
 - l'identification de ses forces et de ses faiblesses visant la perception critique de soi ;
 - le développement d'une capacité de jugement critique.
- Compétences sociales**
-
- Compétences personnelles**

1.3. Macro-compétences et compétences terminales

Macro-compétences

On appelle macro-compétences, les compétences principales d'une discipline/spécialité. Elles constituent un point de départ pour la formulation des stades de développement attendu des compétences. En principe, les macro-compétences se rapportent à un modèle de structuration des compétences disciplinaires.

Macro-compétences

Compétences terminales

Les compétences terminales définissent ce que les élèves doivent avoir acquis au terme de leurs études secondaires, et sont des instruments permettant et assurant la qualité et l'évolution de l'enseignement :

- elles décrivent une orientation pour toutes les classes et écoles en définissant les compétences fondamentales comparables pour chaque matière et chaque discipline ;
- elles rendent transparentes les exigences éducatives pour la société ;
- elles décrivent un niveau d'exigence moyen accessible pour les élèves ;
- elles définissent quelles connaissances disciplinaires les élèves doivent avoir acquises sur le plan des contenus principaux d'une discipline/spécialité (notions, concepts, structures, théories, méthodes, etc.) ;
- elles décrivent principalement les compétences disciplinaires mais reprennent en même temps des compétences transversales ;
- elles sont une référence pour l'évaluation des compétences des élèves (voir 1.6 Évaluation certificative des compétences) ;
- elles offrent une orientation et fixent des critères aux enseignants dans la planification et la mise en œuvre du cours en vue de stimuler chaque élève individuellement de manière optimale ;
- elles aident les enseignants et les équipes éducatives dans la planification de leurs cours.

1.4. Contenus/Contextes

La référence au modèle de compétences permet de concentrer le contenu des cours sur l'essentiel et de l'adapter de manière judicieuse, ce qui rend davantage possible des approches pluri- et interdisciplinaires.

Les contenus ne sont pas une fin en soi ; il s'agit davantage de permettre aux élèves de comprendre l'essentiel de la matière, de pouvoir la définir du point de vue sémantique et de la structurer de manière adéquate. Ils reflètent des problématiques, des méthodes et des façons de penser de la discipline et de la spécialité. En particulier au troisième degré, ils sont choisis et structurés en fonction des exigences des études supérieures potentielles.

Tous les contenus et contextes d'apprentissage qui se trouvent dans la colonne de droite servent au développement des compétences de l'élève. Ils ne doivent cependant pas être vus comme les points d'une liste à voir et à étudier de manière linéaire. L'enseignant peut ainsi planifier et organiser librement son cours et approfondir des points qui lui paraissent prioritaires. Ceux-ci peuvent d'ailleurs varier d'une année à l'autre à condition que l'enseignant respecte le cadre obligatoire que lui impose le présent référentiel. (cf. chapitre 5).

Contenus obligatoires

1.5. Apprentissage et enseignement

L'enseignement par compétences n'est pas fondamentalement nouveau. Mais le cours repose désormais sur l'action à travers l'accomplissement de tâches et non plus sur la transmission pure de connaissances.

**Apprentissage
basé sur l'action**

- Les élèves doivent, dans la mesure du possible, exécuter eux-mêmes les tâches, c'est-à-dire procéder de manière autonome à leur planification, mise en œuvre, vérification, éventuellement correction et finalement évaluation ou alors à leur appropriation mentale (apprentissage par tâches).
- Les tâches devraient permettre aux élèves de se représenter la réalité du métier. Elles devraient intégrer par exemple, des aspects techniques, concernant la technologie de la sécurité, des aspects économiques, juridiques, écologiques, économiques et sociaux.
- Les tâches doivent reposer sur l'expérience et l'environnement des élèves et être conçues en lien avec leurs répercussions dans la société.

L'objectif principal est que les élèves acquièrent et exercent des capacités et des habiletés afin d'utiliser ces connaissances dans des situations réelles de défis personnels ou professionnels et afin de pouvoir les appliquer dans leurs interactions avec les autres. Ceci n'exclut pas qu'à certaines phases de l'apprentissage, l'on ait recours à des formes d'enseignement frontal dans un souci d'efficacité (mobilisation) plus rationnelle des ressources.

Il faut encourager les élèves à accepter l'inconnu et à s'y lancer ainsi qu'à s'adapter et à surmonter des exigences changeantes et ce, en vue d'un apprentissage tout au long de la vie.

Grâce aux situations d'apprentissage concrètes, réelles et pertinentes qui leur sont proposées ainsi qu'au niveau important d'initiative personnelle que les élèves ont dans le processus d'apprentissage, on favorise le développement de diverses compétences chez les élèves.

**Apprentissage
actif**

Des capacités comme organiser et mener un apprentissage autonome ne s'acquièrent cependant pas naturellement mais nécessitent des conseils et un accompagnement professionnels par les enseignants.

**Nouvelle
appréhension de
l'apprentissage**

Une séquence d'apprentissage bien structurée, une très bonne gestion de classe, un grand répertoire méthodologique, une vraie motivation des élèves, un climat d'apprentissage positif et un emploi du temps efficace sont des conditions importantes pour promouvoir un apprentissage autonome et responsable au cours. Un bon cours ne peut réussir que si l'on implique les élèves de manière appropriée dans la prise de décision, p.ex. décision relative aux processus de planification, dans la prise de responsabilité, et notamment, la responsabilité concernant des choix collectifs de méthodes, dans l'organisation, p.ex. la contribution autonome des élèves. Ceci est indispensable pour l'optimisation de l'apprentissage et pour le développement de la personnalité de l'adolescent.

L'enseignement professionnel et technique de qualification a pour but d'acquérir des compétences pour agir tant dans les domaines professionnels, sociaux que personnels. Il prépare également à l'apprentissage tout au long de la vie. Il qualifie les élèves à participer et à contribuer activement aux développements sociaux et économiques.

Les offres de formation de l'enseignement professionnel et technique de qualification transmettent systématiquement les compétences nécessaires pour faciliter l'accès à l'ensemble du système éducatif, en particulier aux filières de formation en alternance ainsi qu'aux études de manière plus générale.

En parallèle, on transmet les compétences qui favorisent une démarche autonome et relative au domaine de spécialisation dans la planification, la mise

en œuvre et le jugement de tâches dans tous les secteurs d'activités professionnelles ou de filières d'études correspondantes. Ceci implique que les compétences acquises soient abordées de manière systématique aux cours. Ceux-ci sont planifiés de sorte à comporter des parties en interdisciplinarité, surtout avec les cours techniques /professionnels. Le lien direct entre ce qui est appris, le centre d'intérêt des élèves ou leur aspiration professionnelle ultérieure favorise la motivation.

Dans l'enseignement professionnel et technique de qualification, l'attention est mise sur l'acquisition des compétences à agir relatives à :

- une activité spécialisée ou à la maîtrise de tâches professionnelles dans le domaine professionnel choisi (capacité d'actions professionnelles).
- l'entreprise et à la réussite d'études supérieures (capacité à faire des études).
- une action et une participation active volontaire, fondée et responsable à la société (capacité d'actions personnelles et sociales).

Dans l'enseignement professionnel, l'apprentissage se déroule principalement sur la base de tâches professionnelles concrètes ainsi que de nombreuses opérations mentales ou de représentation mentale des actions d'autrui. Dans le cadre du référentiel, cela signifie que l'objectif et le choix des contenus se font en fonction du domaine de spécialisation.

De ce fait, on privilégiera, en particulier dans l'enseignement professionnel, la transmission des compétences et connaissances professionnelles qui mènent à l'obtention du diplôme du degré supérieur des humanités professionnelles et techniques et qui permettent aux élèves d'exercer une profession spécialisée ou de poursuivre une formation.

Apprendre est un processus individuel et constructif. Pour offrir aux élèves des possibilités d'apprentissage optimales et répondre en même temps aux exigences disciplinaires, institutionnelles et sociales, un éventail de mesures relatives à l'organisation des écoles et des cours ainsi que pour les décisions didactiques et méthodologiques s'impose. De ce fait, il faut tenir compte des similitudes et des différences quant aux exigences et aux besoins des élèves en ayant recours à des démarches de pédagogie différenciée, p.ex. pour la sélection des thèmes ou des contenus, pour le choix des formes d'apprentissage et du matériel didactique, pour l'offre des tâches à accomplir de niveaux de difficulté différents, pour la nature et l'importance des exercices y correspondant, pour le niveau d'abstraction des documents de travail, etc.

L'enseignement par compétences trouve un équilibre entre soutien et exigence. En se basant sur le niveau d'apprentissage individuel de chaque élève et en leur fixant des objectifs graduels qui mettront leurs progrès au centre, on encourage les élèves sans jamais les pousser à la résignation.

Équilibre entre soutien et exigence

En focalisant l'enseignement sur l'acquisition des compétences, celles-ci et automatiquement les forces des élèves sont mises en exergue au lieu de leurs défauts ou de leurs faiblesses.

Erreurs dans le processus d'apprentissage

Toute démarche d'apprentissage comporte des fautes, des erreurs et des détours individuels. Ils sont des indicateurs de difficultés relatives aux contenus et aux méthodes dans le processus d'apprentissage. C'est pourquoi ils ne doivent pas être considérés de manière négative. Au contraire, ils peuvent être utilisés de manière constructive, p.ex. dans le cadre d'une pédagogie différenciée, ils stimulent de manière déterminante l'évolution du processus d'apprentissage et constituent une opportunité de progrès chez les élèves. Traiter les erreurs de manière productive, implique que l'enseignant soit capable de poser des diagnostics et qu'il propose des idées créatives pour encourager les élèves.

- Les formes d'enseignements interdisciplinaire et transdisciplinaire encouragent le développement de compétences.
 - **L'enseignement disciplinaire** reflète la plupart du temps le mode de raisonnement de la discipline et permet aux élèves de développer des

compétences s’y rapportant. Il reste toujours d’actualité que les élèves apprennent des notions, des théories, des concepts, des méthodes, etc. et qu’ils soient capables de les utiliser activement dans des situations de transfert.

- **Dans l’enseignement interdisciplinaire**, on élargit, à partir d’une discipline enseignée, les points de vue relatifs à un thème. Ceux-ci sont orientés sur des contenus, des questions et des procédures qui dépassent les limites de la discipline considérée. Le travail interdisciplinaire est placé sous la responsabilité de l’enseignant de la discipline.
- **Dans l’enseignement transdisciplinaire**, un thème qui occupe une position centrale peut être appréhendé dans sa perspective multiple par deux ou plusieurs disciplines. Ce thème est traité en utilisant des questions, des procédures et des résultats/conclusions appartenant à différentes disciplines. La coordination sur le plan du contenu et de l’organisation doit être assurée par une collaboration entre professeurs de ces disciplines. En ce qui concerne l’acquisition de connaissances, le développement de compétences et l’orientation de valeurs, l’enseignement transdisciplinaire contribue particulièrement au développement de la personnalité, de la spécialisation/qualification professionnelle et de la capacité à faire des études des élèves.

Le développement de concepts de cours, de stratégies et de critères d’évaluation consensuels et généraux exige une collaboration renforcée et permanente entre professeurs de la même discipline, professeurs du même degré et, dans certains domaines, au niveau de l’ensemble du corps enseignant. La responsabilité commune quant aux résultats et aux processus devient plus importante. Les accords et décisions fondamentales ainsi que les matières importantes concernant le travail d’enseignement auquel tous les enseignants doivent se tenir, sont définis dans le curriculum interne et le projet d’établissement. Le curriculum interne et le projet d’établissement servent en première ligne à garantir la qualité. Un bon programme interne assure également une meilleure planification pour tous les acteurs et facilite ou réduit le travail de planification personnel, tout en laissant assez de liberté pédagogique à chaque enseignant pour organiser librement son cours sur le plan méthodologique.

Coopération entre enseignants

Un enseignement par compétences implique des conditions d’organisation adaptées. Une répartition rigide des différentes heures, la prédominance d’un enseignement centré sur l’enseignant, de même que la réduction de l’enseignement à des situations de questions-réponses ne répondent plus à elles seules aux exigences modernes. Au contraire, les pouvoirs organisateurs et les différentes écoles peuvent développer des solutions organisationnelles spécifiques qui rendent possible un apprentissage qui assure une meilleure efficacité et qui offre davantage de chances de réussite.

Organisation de l’enseignement

Au travers d’un enseignement par compétences, les élèves apprennent à utiliser de manière critique les médias de tous types (en particulier l’Internet) pour l’organisation de leur propre processus d’apprentissage et de travail.

La création et le maintien d’un bon climat socio-affectif sont indispensables, tant dans les relations entre enseignants et élèves que dans les relations entre ces derniers. Un tel climat est une condition *sine qua non* pour le bon fonctionnement de l’école, pour l’efficacité des cours ainsi que pour la satisfaction et le bien-être personnels de tous les acteurs de la vie scolaire. Elle est importante pour de bonnes performances individuelles et collectives. L’apprentissage est généralement facilité grâce à de bonnes relations sociales et des conseils réciproques et où l’entraide mutuelle règne. Une atmosphère de travail agréable en classe permet également de discuter ouvertement et sincèrement de problèmes de la vie quotidienne.

Atmosphère de travail positive

1.6. Évaluation formative et certificative des compétences

Les élèves doivent être stimulés de manière optimale dans leur processus d'apprentissage et de développement. Cette stimulation englobe également une évaluation certificative des compétences qui se fonde sur le stade de développement attendu des compétences (Chap.3.2.) et sur les stades intermédiaires de développement attendu des compétences (Chap.5) formulés dans les référentiels de compétences. L'évaluation des compétences se rapporte aux connaissances, aux capacités et aux habiletés transmises dans le cadre du cours. Un objectif particulier qui incombe à l'enseignement secondaire est d'amener les élèves, non seulement, à poursuivre leur « apprentissage » mais également à « être performant ». Ils doivent donc apprendre à réussir des contrôles de niveaux d'exigences différents. Lors de la préparation à ces évaluations, les contenus des tâches ainsi que les formes ou la durée doivent être organisés de manière à motiver les élèves à montrer à quel niveau de compétence ils se situent dans chaque discipline.

Une évaluation formative et certificative au sein d'un enseignement par compétences tient compte des aspects suivants :

- Les élèves et leurs responsables légaux ont accès aux modalités d'évaluation décidées par le corps enseignant, ce qui rend les critères d'évaluation certificative transparents.
- Les critères d'évaluation sont élaborés de manière collégiale et communiqués aux élèves avant les épreuves.
- Dans le cadre d'un cours basé sur les compétences, il faut également tenir compte des performances communes réalisées dans le cadre d'un travail de groupe et pas seulement des performances individuelles. En effet, différents domaines de compétences sont au centre de l'apprentissage.
- L'évaluation peut se faire par d'autres intervenants – par exemple : par des évaluateurs externes, des enseignants ou des camarades de classe (évaluation mutuelle). À cela s'ajoutent de manière significative l'auto-évaluation ainsi que la participation des élèves dans le processus d'évaluation. Pour le travail en classe, il faut généralement tenir compte du fait que les élèves sont impliqués dans l'appréciation et l'évaluation de leur niveau de maîtrise de compétences
- Pour une approche professionnelle des performances, la notion de „comparabilité“ est importante. Celle-ci peut être réalisée dans les écoles, p.ex. par des études comparatives et des concours, par un système de double-correction, au travers d'un échange ouvert sur les attentes et les critères d'évaluation et sur les tâches-problèmes types.
- L'évaluation certificative des compétences doit être organisée de manière à ce que les élèves soient informés de leur progrès d'apprentissage et de l'état du développement individuel de leurs compétences. Ce concept d'évaluation des compétences sensibilise également les élèves à la nécessité de fournir de nouveaux efforts dans leur apprentissage. Ainsi, les élèves se font une image réaliste de leurs niveaux de connaissance et de leurs capacités de performance

**Transparence
pour les élèves
et les
responsables
légaux**

**Décisions
collégiales**

L'évaluation certificative et formative des compétences basée sur le soutien et l'encouragement constitue une condition essentielle au maintien et à la stimulation de la volonté des élèves pour l'obtention de résultats. Ceci s'applique en particulier aux élèves qui connaissent des difficultés d'apprentissage. L'objectif consiste à maintenir et à augmenter leur motivation d'apprendre.

1.7. Structure des référentiels de compétences

Tous les référentiels de compétences pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire ont un schéma uniforme qui se présente comme suit :

Dans **le chapitre 1**, « **Principes d'un cours axé sur les compétences** », on présente les principes du modèle de compétences qui est à la base de tous les référentiels.

Dans **le chapitre 2**, on présente « **La contribution de la discipline** » au développement des compétences disciplinaires et transversales. Les macro-compétences disciplinaires y sont également mises en exergue.

Dans **le chapitre 3** « **Compétences requises et compétences terminales** », on présente les compétences requises dans la rubrique 3.1. Elles se rapportent aux référentiels de compétences déjà introduits dans l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire. Ensuite, dans la rubrique 3.2., on présente les compétences terminales au terme de l'enseignement secondaire. Ces compétences se conçoivent par rapport aux élèves et aux performances que l'on attend d'eux et elles fixent les objectifs/résultats de l'apprentissage.

Le **chapitre 4** est consacré aux « **Recommandations pour un enseignement de qualité** ». Il s'agit de suggestions et de propositions qui font actuellement partie des exigences reconnues pour un enseignement par compétences.

Dans le **chapitre 5**, « **Références aux compétences et contenus/contextes d'apprentissage** », on présente finalement les objectifs intermédiaires qui représentent des étapes importantes dans le développement de compétences.

2. Contribution du cours de géographie au développement des compétences

La géographie considère la terre comme un système complexe sur lequel les hommes vivent et s'organisent. Les principaux objets d'étude concernent les interactions entre l'homme et son milieu.

Le cours de géographie traite des aspects de la géographie physique et de la géographie humaine ainsi que de leurs interdépendances. Ce cours fait donc le lien entre les sciences naturelles et les sciences sociales.

Le cours de géographie comprend les domaines de compétence suivants : compétence de matière, compétence d'orientation dans l'espace, compétence méthodologique, compétence d'évaluation, compétence de communication et compétence d'action dans l'espace.

Les domaines de compétence « orientation et action dans l'espace » sont des domaines propres au cours de géographie.

En établissant des liens entre les données naturelles et les activités sociales dans différentes régions du monde, les élèves développent ces domaines de compétence.

Les différents objectifs se reflètent dans les macro-compétences géographiques **Compétences disciplinaires** suivantes :

Domaines de compétence	de	Macro-compétences
Compétence de matière		<ul style="list-style-type: none"> Étudier les espaces comme étant des systèmes géographiques naturels et humains, expliquer la diversité des interactions à l'intérieur de et entre ces systèmes ; Appliquer les concepts de base servant à l'analyse des espaces (le système homme-environnement, les composantes du système, les différentes échelles).
Compétence d'orientation dans l'espace		<ul style="list-style-type: none"> S'orienter dans l'espace : connaissance topographique, utilisation d'une carte, orientation dans l'espace de façon indirecte (p. ex. au moyen d'une carte) et de façon directe (c.-à-d. dans des espaces réels).
Compétence méthodologique		<ul style="list-style-type: none"> Rechercher dans les médias et sur le terrain des informations relatives aux questions géographiques, exploiter et analyser celles-ci ; Réfléchir sur des procédures d'analyse d'espaces et les appliquer.
Compétence d'évaluation		<ul style="list-style-type: none"> Évaluer au moyen d'exemples choisis des faits, des informations et des savoirs sur base de critères définis et en fonction de valeurs données ; Prendre une position personnelle fondée.
Compétence de communication		<ul style="list-style-type: none"> Formuler et présenter des faits géographiques pertinents de manière correcte ; Formuler des propos techniques justifiés et bien ciblés lors d'une discussion.
Compétence d'action		<ul style="list-style-type: none"> Développer la prise de conscience et la disponibilité à agir de manière correcte par rapport à l'espace social et naturel ; Illustrer des exemples de comportement personnel centrés sur l'espace social et naturel.

La géographie comme science

Des phénomènes et des processus géographiques significatifs, présents et futurs, comme le changement climatique, les catastrophes naturelles, l'évolution de la population ou encore les conflits liés au partage des ressources, marquent notre vie et notre société.

Les objets d'étude de la géographie sont les phénomènes de la géosphère. La géosphère est constituée de différents systèmes partiels qui agissent entre eux :

1. la lithosphère, la pédosphère, l'hydrosphère, la biosphère, la cryosphère et l'atmosphère (géographie physique)
2. l'anthroposphère (géographie humaine), comprenant d'autres sous-systèmes comme, entre autres, l'habitat, la circulation, l'agriculture et les interactions globales.

En géographie de même que dans les autres sciences de la terre (par exemple, la géologie ou la paléontologie), le concept « système terre » est devenu quasi équivalent au concept « géosphère ».

La géographie comme branche d'étude

La géographie se base d'abord sur les contenus spécifiques des sciences géographiques. Mais en tant que science de synthèse, elle aborde des sujets de toutes les sciences liées à la terre.

Vu l'envergure et la complexité des contenus, l'objectif du cours doit être clairement défini et les connaissances « géo-scientifiques » doivent être réduites à l'essentiel et bien structurées. La relation « homme - environnement » étant le concept de base et les « composantes du système (structure, fonction, processus) » des concepts partiels ; ces concepts s'appliquent à tous les niveaux d'échelle.

Le choix des contenus impose une approche basée sur des exemples. Il s'agit de promouvoir une réflexion systémique, aux perspectives multiples, capable de résoudre des questionnements.

Apprendre à s'orienter dans l'espace est un but capital du cours de géographie. Les élèves acquièrent et approfondissent des connaissances et des compétences topographiques. La compétence d'orientation spatiale ne se limite pas seulement à une connaissance de l'orientation topographique aux différentes échelles et à la connaissance de différents systèmes d'ordre spatial (par exemple les zones climatiques et les zones de végétation, les différents niveaux de développement de régions et de pays). Cette compétence englobe aussi la compétence de classement de faits géographiques dans ces systèmes ainsi que l'analyse et la caractérisation de relations entre différentes localisations. Stimuler à développer la compétence d'utilisation de cartes constitue la base de l'orientation spatiale directe et indirecte.

**Compétence
d'orientation dans
l'espace**

Dans le cours de géographie d'aujourd'hui, il s'agit de manier correctement les sources d'informations appropriées ainsi que les interprétations critiques et ciblées des données récoltées. Pour traiter des faits géographiques, on utilise une grande diversité de méthodes et de supports médiatiques.

**Compétence
méthodologique**

De par leur popularité croissante, les nouveaux médias gagnent de plus en plus d'importance. Dans ce contexte, les processus permettant l'acquisition de connaissances géographiques ainsi que l'analyse d'espaces doivent être employés et analysés.

Sur base des données traitées, les élèves sont capables d'évaluer des situations, des faits et des problèmes liés à l'espace, ce en respectant certains critères. Le développement de ces critères (par exemple l'adéquation sociale ou écologique) qui va permettre de juger des décisions ou des processus liés à l'espace, doit être progressif et adapté à la tranche d'âge concernée.

Compétence d'évaluation

La compétence inclut la présentation d'avis différents, la connaissance et la réflexion sur des valeurs, ainsi que sa justification. C'est ainsi que le cours de géographie peut contribuer de manière importante au développement d'une prise de conscience spatiale responsable.

Lors de l'analyse des faits géographiques, les élèves apprennent en outre que les espaces sont toujours perçus de façon sélective et subjective et que les représentations de l'espace sont systématiquement des constructions.

Le cours de géographie offre une occasion idéale pour développer la compétence de communication. En effet, en règle générale, les thèmes abordés sont concrets, concernent le vécu des élèves et ont en outre une grande importance extrascolaire, au sein même de la société.

Compétence de communication

Dans ce contexte, il s'agit d'exprimer un fait géographique par écrit et/ou oralement en utilisant le langage technique adapté et de le rendre ainsi compréhensible par tous. De tels faits devront être présentés dans toute leur complexité aux autres élèves et être discutés en classe. C'est ainsi que les élèves apprennent à argumenter de manière compétente et fondée et à justifier leur raisonnement.

La mission centrale du cours de géographie est d'encourager le développement d'une compétence d'action relative à l'espace. Cela inclut le développement d'une volonté, fondée sur l'éthique, à agir de manière responsable et durable. Cette volonté ne peut être développée que sur le long terme et ne peut évidemment pas être vérifiée objectivement dans le cadre du cours de géographie.

Compétence d'action

Le cours de géographie aborde de nombreux champs d'action. Tout d'abord, il porte sur les diverses actions de la vie quotidienne, où on utilise et aménage l'environnement et où on « fait de la géographie ».

Ensuite, le cours de géographie tente d'estimer les évolutions futures.

Sur base des compétences acquises, les élèves acquièrent la capacité d'être actifs dans le concret et d'apporter des solutions à des problèmes.

La connaissance d'informations et de stratégies d'action pertinentes éveille la motivation et l'intérêt pour des champs d'action géographiques. Ceci développe la volonté d'agir de manière concrète dans des situations géographiques pertinentes. Un objectif important est la capacité de réflexion sur les conséquences naturelles et sociales de leurs actions. Le cours de géographie fournit ainsi une contribution importante dans la prise de conscience du développement durable.

Outre les domaines de compétence géographiques spécifiques, les compétences transversales jouent également un rôle essentiel.

Compétences transversales

Par le choix des champs thématiques, le cours de géographie pourra traiter, entre autres, de questions éthiques. C'est de cette manière que les conditions essentielles à une utilisation responsable de l'environnement pourront être créées.

Compétences personnelles

Apprendre à connaître les réalités de vie et de cultures étrangères permet, d'une part, d'avoir une vision réfléchie sur sa propre existence et, d'autre part, de développer une tolérance vis-à-vis de cultures différentes et de les accepter. C'est de cette manière que le cours de géographie peut contribuer au développement des compétences personnelles.

En outre, les élèves apprennent à connaître et à accepter leurs propres forces et faiblesses ainsi que celles de leurs condisciples, ce à travers le développement systématique de formes de travail coopératif. Ils développent la capacité de s'organiser de manière judicieuse, d'assumer la responsabilité de leurs propres actes ainsi que la responsabilité commune de s'engager dans des processus de travail coopératif.

**Compétences
sociales**

3. Compétences requises et compétences terminales

3.1. Compétences requises

Les compétences requises illustrent le niveau de développement des compétences que les élèves devraient avoir atteint dans une certaine mesure au début du second degré de l'enseignement technique de qualification et de l'enseignement professionnel dans l'enseignement secondaire ordinaire. Elles reposent sur les compétences terminales de la deuxième année de l'enseignement secondaire.

3.1.1. Compétences requises pour le deuxième degré de l'enseignement technique de qualification

Les élèves...
Compétences géographiques générales attendues
Compétence d'orientation dans l'espace - Pouvoir s'orienter dans l'espace
<ul style="list-style-type: none"> évaluent des cartes topographiques, physiques et thématiques selon un questionnaire précis et dessinent de manière ciblée des objets topographiques dans des cartes muettes ; appliquent des modèles d'orientation naturelle et politico-administrative sur le globe terrestre.
Compétence méthodologique - Maîtriser des procédés d'étude d'espaces et des méthodes de questionnement
<ul style="list-style-type: none"> posent de manière de plus en plus autonome des questions concernant l'espace ; émettent des hypothèses, vérifient celles-ci à l'aide de techniques de travail spécifiques et décrivent leur démarche scientifique ; sélectionnent à l'aide de sources différentes des informations sur un thème donné et exploitent ces informations avec pertinence ; traitent les documents en utilisant des techniques de travail géographiques : esquisser, noter, construire des diagrammes circulaires et des diagrammes ombrothermiques ; calculent de manière de plus en plus autonome des distances à l'aide d'échelles numériques et graphiques.
Compétence de communication - Présenter des informations géographiques pertinentes et en discuter
<ul style="list-style-type: none"> présentent de manière de plus en plus autonome leurs résultats d'apprentissage et de travail ; utilisent la terminologie adéquate dans l'expression orale et écrite.
Compétence d'évaluation - Considérer et évaluer de façon différenciée des enjeux géographiques et des amorces de solution
<ul style="list-style-type: none"> considèrent des réflexions et des évaluations géographiques et parviennent à émettre un avis fondé.
Compétences liées au contenu

Apprendre à connaître le continent européen
<ul style="list-style-type: none"> • décrivent les forces endogènes et exogènes façonnant la surface terrestre ; • décrivent les interactions entre les systèmes économiques et les milieux naturels.
Protéger notre Terre - Un apport au développement durable
<ul style="list-style-type: none"> • perçoivent les lois de phénomènes naturels choisis ; • prennent une position critique vis-à-vis de la gestion humaine des ressources naturelles ; • expliquent la nécessité d'un développement durable à l'aide d'exemples choisis ; • décrivent des champs conflictuels dans l'utilisation de l'espace : nature - homme, écologie - économie ainsi que leurs conséquences régionales et planétaires ; • décrivent des mesures pour développer et protéger les espaces.
Diversité du monde – Interculturalité
<ul style="list-style-type: none"> • analysent les effets économiques et sociaux d'une pandémie en se référant à leur propre comportement (sur base du cas de l'Afrique australe) ; • décrivent l'interaction et les conséquences de facteurs et de processus de géographie sociale dans le passé et le présent à l'aide du cas d'un nouveau pays industrialisé (NPI - Inde) et d'un pays industrialisé (États-Unis) ; • définissent des espaces suivant des critères précis, les comparent et les caractérisent.

3.1.2. Compétences requises pour le deuxième degré de l'enseignement professionnel

Les élèves...
Compétences géographiques générales attendues
Compétence d'orientation dans l'espace - Pouvoir s'orienter dans l'espace
<ul style="list-style-type: none"> • évaluent des cartes topographiques, physiques et thématiques en suivant des directives et selon un questionnement précis et dessinent de manière appropriée des objets topographiques dans des cartes muettes ; • appliquent des modèles d'orientation naturelle et politico-administrative simples sur le globe terrestre.
Compétence méthodologique - Maîtriser des procédés d'étude d'espaces et des méthodes de questionnement
<ul style="list-style-type: none"> • posent, en suivant des directives et de manière de plus en plus autonome, des questions concernant l'espace ; • émettent des hypothèses, vérifient celles-ci à l'aide de techniques de travail spécifiques et décrivent leur démarche scientifique ; • sélectionnent à l'aide de sources définies des informations sur un thème donné et exploitent ces informations de manière appropriée ; • traitent les documents en utilisant des techniques de travail géographiques : esquisser, noter, construire des diagrammes circulaires et des diagrammes

<p>ombrothermiques ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • calculent, en suivant des directives et de manière de plus en plus autonome, des distances à l'aide d'échelles numériques et graphiques.
<p>Compétence de communication - Présenter des informations géographiques pertinentes et en discuter</p>
<ul style="list-style-type: none"> • présentent de manière de plus en plus autonome leurs résultats d'apprentissage et de travail ; • utilisent la terminologie adéquate dans l'expression orale et écrite.
<p>Compétence d'évaluation - Considérer et évaluer de façon différenciée des enjeux géographiques et des amorces de solution</p>
<ul style="list-style-type: none"> • considèrent des réflexions et des évaluations géographiques et parviennent à émettre un avis fondé.
<p>Compétences liées au contenu</p>
<p>Apprendre à connaître le continent européen</p>
<ul style="list-style-type: none"> • décrivent les forces endogènes et exogènes façonnant la surface terrestre ; • décrivent les interactions entre les systèmes économiques et les milieux naturels.
<p>Protéger notre Terre - Un apport au développement durable</p>
<ul style="list-style-type: none"> • perçoivent les lois de phénomènes naturels choisis ; • prennent une position critique vis-à-vis de la gestion humaine des ressources naturelles ; • expliquent la nécessité d'un développement durable à l'aide d'exemples choisis ; • décrivent des champs conflictuels dans l'utilisation de l'espace : nature - homme, écologie - économie ainsi que leurs conséquences régionales et planétaires ; • décrivent des mesures pour développer et protéger les espaces.
<p>Diversité du monde – Interculturalité</p>
<ul style="list-style-type: none"> • analysent les effets économiques et sociaux d'une pandémie en se référant à leur propre comportement (sur base du cas de l'Afrique australe) ; • décrivent l'interaction et les conséquences de facteurs et de processus de géographie sociale dans le passé et le présent à l'aide du cas d'un nouveau pays industrialisé (NPI - Inde) et d'un pays industrialisé (États-Unis) ; • définissent des espaces suivant des critères précis, les comparent et les caractérisent.

3.2. Compétences terminales

3.2.1. Compétences terminales pour l'enseignement technique de qualification

Les élèves...
Compétence de branche
<ul style="list-style-type: none"> • appliquent les connaissances géographiques des concepts de base (système homme - environnement, composantes du système) de manière de plus en plus autonome et à des échelles différentes ; • examinent des espaces de nature et de taille différentes en tant que systèmes naturels et humains et selon des problématiques précises (voir chapitre 5) ; • expliquent les théories et les modèles adéquats de structuration et d'interconnexion de phénomènes géographiques (voir chapitre 5) ; • transfèrent à d'autres espaces les connaissances acquises sur un territoire.
Compétence d'orientation dans l'espace
<ul style="list-style-type: none"> • appliquent leur capacité d'orientation dans l'espace de façon directe (p. ex. excursions, projets, promenades, randonnées) ; • appliquent leur capacité d'orientation dans l'espace de façon indirecte au moyen de cartes et de croquis ; • appliquent des modèles naturels et politico-administratifs pour classer les types d'espace.
Compétence méthodologique
<ul style="list-style-type: none"> • trouvent et interprètent des informations de façon systématique et en fonction d'un questionnement précis, en utilisant p. ex. cartes, textes, graphiques, images, photos aériennes, images satellites et des systèmes d'information géographique ; • développent une réflexion liée à l'espace et au problème rencontré et appliquent des méthodes de travail adéquates ; • effectuent des recherches dans différents médias afin d'acquérir et d'exploiter des informations sur un sujet précis ; • formulent des critères pour l'évaluation critique de documents spécifiques et appliquent ceux-ci ; • acquièrent des données liées à l'espace en utilisant des méthodes scientifiques (p. ex. cartographie, mesure et recensement) et des procédés adéquats (p. ex. enquête, visite d'entreprises et étude de cas) et examinent celles-ci ; • visualisent des données spatiales (p. ex. en dessinant des cartogrammes et des diagrammes), en utilisant entre autres les systèmes d'information géographique et les systèmes de traitement électronique ; • évaluent de manière critique la pertinence et l'efficacité de représentations et d'outils utilisés en géographie ; • déduisent des assertions fondamentales de géographie générale en se basant sur des modèles simples.

Compétence d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> • examinent des faits liés à l'espace selon différentes perspectives et développent à ce propos des arguments personnels et pertinents ; • défendent avec des arguments pertinents dans des discussions simulées contradictoires leur point de vue personnel et celui de tiers.
Compétence de communication
<ul style="list-style-type: none"> • présentent des faits géographiques ainsi que des résultats d'étude et de travail de manière logique, structurée, claire, ciblée et dans leur contexte ; • utilisent un vocabulaire adéquat dans leurs productions écrites et orales ; • emploient des arguments logiques et fondés dans le cadre des questions géographiques.
Compétence d'action
<ul style="list-style-type: none"> • présentent des possibilités d'action personnelle conforme à la nature et à l'espace social sur divers plans ; • analysent l'impact des comportements personnels et collectifs ; • développent la prise de conscience et la volonté d'agir en conformité avec la nature et l'espace social ; • s'engagent individuellement ou en groupe pour la sauvegarde du milieu naturel et pour le développement durable.

3.2.2. Compétences terminales pour l'enseignement professionnel – 6^e année secondaire

Les élèves...
Compétence de branche
<ul style="list-style-type: none"> • appliquent, en suivant des directives, les connaissances géographiques des concepts de base (système homme - environnement, composantes du système) à des échelles différentes ; • examinent des espaces de nature et de taille différentes en tant que systèmes naturels et humains et selon des problématiques précises (voir chapitre 5) ; • expliquent, en suivant des directives, les théories et les modèles adéquats de structuration et d'interconnexion de phénomènes géographiques (voir chapitre 5) ; • transfèrent à d'autres espaces les connaissances acquises sur un territoire.
Compétence d'orientation dans l'espace
<ul style="list-style-type: none"> • appliquent leur capacité d'orientation dans l'espace de façon directe (p. ex. excursions, projets, promenades, randonnées) ; • appliquent leur capacité d'orientation dans l'espace de façon indirecte au moyen de cartes et de croquis ; • appliquent, en suivant des directives, des modèles naturels et politico-administratifs

pour classer les types d'espace.

Compétence méthodologique

- trouvent des informations de façon systématique et en fonction d'un questionnement précis, en utilisant p. ex. cartes, textes, graphiques, images, photos aériennes, images satellites et des systèmes d'information géographiques et interprètent ces informations en suivant des directives ;
- développent une réflexion liée à l'espace et au problème rencontré et appliquent des méthodes de travail adéquates ;
- effectuent des recherches dans différents médias afin d'acquérir et d'exploiter des informations sur un sujet précis ;
- explicitent des critères pour l'évaluation critique de documents spécifiques et appliquent ceux-ci ;
- acquièrent des données liées à l'espace en utilisant des méthodes scientifiques (p. ex. cartographie, mesure et recensement) et des procédés adéquats (p. ex. enquête, visite d'entreprises et étude de cas) et examinent celles-ci ;
- visualisent des données spatiales (p. ex. en dessinant des cartogrammes et des diagrammes) ;
- évaluent de manière critique la pertinence et l'efficacité de représentations et de méthodes utilisées en géographie ;
- déduisent des assertions fondamentales de géographie générale en se basant sur des modèles simples.

Compétence d'évaluation

- examinent, en suivant des directives, des faits liés à l'espace selon différentes perspectives et développent à ce propos des arguments personnels et pertinents ;
- défendent avec des arguments pertinents dans des discussions simulées contradictoires leur point de vue personnel et celui de tiers.

Compétence de communication

- présentent des faits géographiques ainsi que des résultats d'étude et de travail de manière logique, structurée, claire, ciblée et dans leur contexte ;
- utilisent un vocabulaire adéquat dans leurs productions écrites et orales ;
- emploient des arguments logiques et fondés dans le cadre des questions géographiques.

Compétence d'action

- présentent des possibilités d'action personnelle conforme à la nature et à l'espace social sur divers plans ;
- analysent l'impact des comportements personnels et collectifs ;
- développent la prise de conscience et la volonté d'agir en conformité avec la nature et l'espace social ;
- s'engagent individuellement ou en groupe pour la sauvegarde du milieu naturel et pour le développement durable.

3.2.3. Compétences terminales pour l'enseignement professionnel – 7^e année secondaire

Les élèves...
Compétence de branche
<ul style="list-style-type: none"> • appliquent les connaissances géographiques des concepts de base (système homme - environnement, composantes du système) de manière de plus en plus autonome et à des échelles différentes ; • examinent des espaces de nature et de taille différentes en tant que systèmes naturels et humains et selon des problématiques précises (voir chapitre 5) ; • expliquent les théories et les modèles adéquats de structuration et d'interconnexion de phénomènes géographiques (voir chapitre 5) ; • transfèrent à d'autres espaces les connaissances acquises sur un territoire.
Compétence d'orientation dans l'espace
<ul style="list-style-type: none"> • appliquent leur capacité d'orientation dans l'espace de façon directe (p. ex. excursions, projets, promenades, randonnées) ; • appliquent leur capacité d'orientation dans l'espace de façon indirecte au moyen de cartes et de croquis ; • appliquent des modèles naturels et politico-administratifs pour classer les types d'espaces.
Compétence méthodologique
<ul style="list-style-type: none"> • trouvent et interprètent des informations de façon systématique et en fonction d'un questionnement précis, en utilisant p. ex. cartes, textes, graphiques, images, photos aériennes, images satellites et des systèmes d'information géographiques ; • développent une réflexion liée à l'espace et au problème rencontré et appliquent des méthodes de travail adéquates ; • effectuent des recherches dans différents médias afin d'acquérir et d'exploiter des informations sur un sujet précis ; • explicitent des critères pour l'évaluation critique de documents spécifiques et appliquent ceux-ci ; • acquièrent des données liées à l'espace en utilisant des méthodes scientifiques (p. ex. cartographie, mesure et recensement) et des procédés adéquats (p. ex. enquête, visite d'entreprises et étude de cas) et examinent celles-ci ; • visualisent des données spatiales (p. ex. en dessinant des cartogrammes et des diagrammes), en utilisant entre autres les systèmes d'information géographiques et les systèmes de traitement électronique ; • évaluent de manière critique la pertinence et l'efficacité de représentations et de méthodes utilisées en géographie ; • déduisent des assertions fondamentales de géographie générale en se basant sur des modèles simples.

Compétence d'évaluation
<ul style="list-style-type: none">• examinent des faits liés à l'espace selon différentes perspectives et développent à ce propos des arguments personnels et pertinents ;• défendent avec des arguments pertinents dans des discussions simulées contradictoires leur point de vue personnel et celui de tiers.
Compétence de communication
<ul style="list-style-type: none">• présentent des faits géographiques ainsi que des résultats d'étude et de travail de manière logique, structurée, claire, ciblée et dans leur contexte ;• utilisent un vocabulaire adéquat dans leurs productions écrites et orales ;• emploient des arguments logiques et fondés dans le cadre des questions géographiques.
Compétence d'action
<ul style="list-style-type: none">• présentent des possibilités d'action personnelle conforme à la nature et à l'espace social sur divers plans ;• analysent l'impact des comportements personnels et collectifs ;• développent la prise de conscience et la volonté d'agir en conformité avec la nature et l'espace social ;• s'engagent individuellement ou en groupe pour la sauvegarde du milieu naturel et pour le développement durable.

4. Recommandations pour un enseignement de qualité

Le cours de géographie doit avoir une approche centrée sur les élèves et tenir compte de l'espace vécu par les jeunes, s'appliquer à la réalité de leur vie.

Approche centrée sur les élèves

Le présent référentiel prévoit des démarches thématiques et régionales.

La géographie régionale et thématique

Les espaces choisis permettent d'étudier les thèses principales de géographie générale et de construire des modèles fondamentaux d'orientation dans l'espace.

Ainsi, les élèves acquièrent des connaissances de base solides de géographie générale et régionale.

L'approche régionale et thématique soutient l'acquisition d'un savoir d'orientation topographique. Les élèves doivent pouvoir situer les objets géographiques et être capables de comprendre la relation des objets géographiques avec leur milieu. La dimension topographique est indispensable, cependant elle ne devrait jamais être une fin en soi. Les contenus topographiques sont étudiés moyennant un maniement adéquat de cartes : analyse de cartes de tout type, observation des possibilités de manipulation par les cartes (par exemple grâce au choix des couleurs, des données mises en évidence), élaboration de croquis topographiques de synthèse et de cartes ou de croquis simples.

Savoir d'orientation topographique

Les questions clés comme par exemple, le développement durable, l'exploitation des ressources, le réchauffement climatique, la mondialisation, les inégalités sociales ou les migrations gagnent de plus en plus d'importance pour les générations présentes et futures. Il est impératif d'y sensibiliser les élèves.

Questions clés

Lors du cours de géographie, des thèmes d'actualité doivent être abordés et traités de manière appropriée et adéquate.

Actualité

Le cours de géographie doit s'orienter vers la pratique et l'action. De ce fait, les élèves apprennent à s'appropriier les connaissances de manière continue et autonome et à discuter de situations géographiques et d'actualité. Ceci inclut notamment l'emploi critique des médias.

Apprentissage basé sur des tâches

Cette méthode basée sur l'action comprend en outre la réflexion critique sur la portée du comportement personnel dans un territoire.

L'une des tâches principales des enseignants est donc de concevoir, aussi souvent que possible, des moments d'activités personnelles et autonomes, et ce, dans un but didactique exigeant.

Organisation du cours

Comme science de synthèse, le cours de géographie se prête bien à un travail pluridisciplinaire.

Interdisciplinarité

Dans les différents champs thématiques, les connaissances et les méthodes de travail propres aux cours de sciences naturelles et de sciences sociales sont à intégrer dans le cours de géographie.

Le cours de géographie stimule l'emploi d'un langage correct. En effet, le travail sur des sujets géographiques renforce la capacité d'expression linguistique générale et développe un langage géographique spécifique. C'est pourquoi on créera aussi souvent que

Terminologie spécifique

possible des situations où les élèves devront s'exprimer sur le contenu du cours, par exemple en travaillant à deux ou en groupe et en faisant des exposés.

Un des buts essentiels du cours de géographie est de sensibiliser les élèves aux problèmes dus à la relation entre l'homme et l'environnement. C'est pourquoi l'organisation du cours doit impliquer dans la mesure du possible la pratique. Dès lors, le cours ne sera pas seulement donné dans les bâtiments de l'école ou dans la classe, mais il sera également organisé dans des lieux d'apprentissage extrascolaires, là où on peut élaborer, vérifier et appliquer directement, sur place, des contenus et des méthodes géographiques.

**Lieux d'apprentissage
extrascolaires**

La géographie est, par tradition, un cours riche en médias. C'est grâce à l'usage des médias que « le monde » peut être introduit dans la salle de classe. Il s'ensuit que le cours de géographie se prête particulièrement bien à l'apprentissage d'une utilisation critique et responsable des médias. Les élèves se rendent compte que les informations médiatiques ne montrent que des extraits de la réalité et qu'elles sont toujours plus ou moins subjectives.

Recours aux médias

Le cours de géographie incite particulièrement les élèves à agir de manière autonome et à leur permettre d'intégrer leurs propres expériences d'action. Le cours peut être pratiqué – selon le champ thématique – dans des formes ouvertes d'apprentissage (par exemple cercle d'apprentissage, projet ou travail en atelier).

**Formes ouvertes
d'apprentissage**

5. Références aux compétences et contenus/contextes d'apprentissage

5.1. Aperçu des domaines de compétences

5.1.1. Aperçu des champs thématiques pour l'enseignement technique de qualif

Les compétences décrites sous 5.2. seront étudiées au moyen des champs thématiques suivants :

	Enseignement primaire			Enseignement secondaire	
	Degré inférieur	Degré moyen	Degré supérieur	Premier degré	Second degré : qualification technique
Attentes générales en matière de compétences géographiques et de compétences liées au contenu	Nous apprenons à connaître notre environnement proche - Nous explorons le temps - Nous découvrons des espaces - Nous explorons des espaces - Nous nous servons d'espaces		Nous nous orientons – la planète Terre - Notre Terre - un aperçu géographique	Nous apprenons à connaître le continent européen - Le sud de l'Europe – une nature instable	Zones climatiques de la Terre différents milieux <ul style="list-style-type: none"> • Zone climatiques et zones végétation • Milieux extrêmes et leur transformation par l'action humaine - la zone polaire • Vivre dans un milieu privilégié l'agriculture en zone tempérée
			Nous explorons la Belgique - Notre littoral – évolution d'un espace naturel - Une région agricole - les Hautes Fagnes – un pôle touristique - Une vue d'ensemble de la Belgique	Préserver notre Terre – un apport au développement durable - La Terre – une planète bleue - Les sources d'énergie aujourd'hui – hier - demain - La forêt équatoriale – un géo - écosystème sensible - La savane et la désertification	
			Nous apprenons à connaître le continent européen - Union européenne – unité et diversité	Le monde a de multiples visages – interculturalité - L'Afrique australe – conséquences d'une pandémie - L'Inde – pays des contrastes - Vivre aux États-Unis – atouts et défis	Disparités globales et interdépendances <ul style="list-style-type: none"> • Disparités globales

5.1.2. Aperçu des champs thématiques pour l'enseignement professionnel

Les compétences décrites sous 5.2. seront étudiées au moyen des champs thématiques suivants :

Attentes générales en matière de compétences géographiques et de compétences liées au contenu	Enseignement primaire			Enseignement secondaire		
	Degré inférieur	Degré moyen	Degré supérieur	Premier degré	Second degré : enseignement professionnel	Troisième degré
				5° et 6°		
<p>Nous apprenons à connaître notre environnement proche</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nous explorons le temps - Nous découvrons des espaces - Nous explorons des espaces - Nous nous servons d'espaces 	<p>Nous nous orientons – la planète Terre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Notre Terre - un aperçu géographique 			<p>Nous apprenons à connaître le continent européen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le sud de l'Europe – une nature instable 	<p>La zone tempérée - espace de vie exploité et menacé</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'agriculture en zone tempérée 	<p>Disparités et interdépendances</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'économie mondiale
	<p>Nous explorons la Belgique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Notre littoral – évolution d'un espace naturel - Une région agricole - les Hautes Fagnes – un pôle touristique - Une vue d'ensemble de la Belgique 			<p>Préserver notre Terre – un apport au développement durable</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Terre – une planète bleue - Les sources d'énergie aujourd'hui – hier - demain - La forêt équatoriale – un géo-écosystème sensible - La savane et la désertification 	<p>Évolution de la population et des agglomérations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enjeux démographiques • Mécanismes et problèmes des espaces urbains 	<p>La Terre et l'humanité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Changements globaux
	<p>Nous apprenons à connaître le continent européen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Union européenne – unité et diversité 			<p>Le monde a de multiples visages – interculturalité</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'Afrique australe – conséquences d'une pandémie - L'Inde – pays des contrastes - Vivre aux États-Unis – atouts et défis 	<p>Disparités globales et interdépendances</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disparités globales • Thèmes géographiques actuels 	<p>Europe d'aujourd'hui</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mouvements et tendances • Défis • Thématiques actuelles

5.2. Références aux compétences et contenus/contextes d'apprentissage

Tous les contenus et contextes d'apprentissage qui se trouvent dans la colonne de droite servent au développement des compétences de l'élève. Ils ne doivent cependant pas être vus comme les sujets d'une liste exhaustive. L'enseignant peut ainsi planifier et organiser librement son cours et approfondir des sujets qui lui paraissent prioritaires. Ceux-ci peuvent d'ailleurs varier d'une année à l'autre à condition que l'enseignant respecte le cadre obligatoire que lui impose le présent référentiel.

A. ENSEIGNEMENT TECHNIQUE DE QUALIFICATION

5.2.1. Deuxième degré de l'enseignement technique de qualification

Références aux compétences terminales	Contextes/Contenus
Les élèves...	
Champ thématique : Zones climatiques de la Terre - différents milieux	
<i>Intention : Comprendre la Terre en tant qu'espace naturel à protéger et espace menacé par l'action humaine.</i>	
Thème n° 1 : Zones climatiques et zones de végétation	
<ul style="list-style-type: none"> • décrivent les mouvements de la Terre et expliquent les conséquences ; • expliquent la répartition des zones climatiques ; • expliquent l'importance du climat pour la végétation ; • décrivent l'adaptation de la végétation à la zone climatique correspondante ; • dessinent des diagrammes ombrothermiques, les comparent et les analysent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inclinaison de l'écliptique ou inclinaison de l'axe de la Terre • Rotation : fuseaux horaires, heure locale ou légale, ligne de changement de date • Révolution : angle d'incidence du Soleil (hauteur du Soleil), saisons, trajet apparent du Soleil • Zones climatiques : <ul style="list-style-type: none"> ○ zone polaire ○ zone subpolaire ○ zone tempérée ○ zone subtropicale ○ zone tropicale à saisons contrastées ○ zone équatoriale • Végétation caractéristique : <ul style="list-style-type: none"> ○ toundra ○ taïga ○ forêt d'essences mixtes ○ steppe ○ végétation méditerranéenne ○ désert et savane ○ forêt équatoriale • Amplitude • Période de végétation

Thème n° 2 : Milieux extrêmes et leur transformation par l'action humaine – la zone polaire

<ul style="list-style-type: none"> • décrivent l'espace naturel du milieu polaire ; • expliquent l'hostilité à la vie de l'espace naturel de la zone polaire ; • expliquent l'adaptation de l'homme à l'espace naturel ; • expliquent à l'aide d'exemples choisis les changements du mode de vie ; • expliquent les interactions principales entre l'activité économique et l'espace naturel ; • évaluent les conséquences des interventions humaines dans cet espace naturel ; • localisent les régions mentionnées. 	<ul style="list-style-type: none"> • Composantes de l'espace naturel du milieu polaire : <ul style="list-style-type: none"> ○ désert polaire (inlandsis, barrière de glace, iceberg, banquise, p. ex.) ○ permafrost • Modes de vie traditionnels et modernes, p. ex. Inuits • Pêche • Matières premières, p. ex. bois, gaz naturel, pétrole • Utilisation non durable et durable des ressources Références spatiales • Antarctique, Arctique, Alaska, Sibérie, Groenland, Canada
--	---

Thème n° 3 : Vivre dans un milieu privilégié - l'agriculture en zone tempérée

<ul style="list-style-type: none"> • décrivent des régions de la zone tempérée ; • expliquent les mutations du secteur agricole ; • expliquent la problématique de la pollution ; • réfléchissent à l'impact de leur comportement de consommateur ; • localisent les pays sélectionnés de la zone tempérée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Climats : climat continental, climat maritime et climat de transition • Sols • Agriculture intensive <ul style="list-style-type: none"> ○ engrais et produits phytosanitaires • Mécanisation <ul style="list-style-type: none"> ○ rationalisation • Spécialisation <ul style="list-style-type: none"> ○ de la polyculture à la monoculture ○ agriculture biologique ○ élevage industriel • Pollution des nappes phréatiques (p. ex. herbicides, pesticides, engrais), dégradation des sols • Produits régionaux et saisonniers • Organismes génétiquement modifiés Références spatiales • Belgique, pays sélectionnés
--	---

Champ thématique : Évolution de la population et des agglomérations

Intention : Comprendre et évaluer les changements dus aux facteurs démographiques et au développement des agglomérations.

Thème n°1 : Enjeux démographiques

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • décrivent la répartition et l'évolution de la population mondiale et expliquent les conséquences ; • transforment les données chiffrées concernant l'évolution et la structure de la population en représentations graphiques et analysent celles-ci ; • comparent et évaluent l'évolution et la structure de la population dans des pays industrialisés et des pays en voie de développement choisis ; • localisent les régions sélectionnées. | <ul style="list-style-type: none"> • Taux de natalité, taux de mortalité, taux d'accroissement, taux de fertilité • Disparités, sécurité alimentaire, capacité de la Terre • Modèle de la transition démographique • Pyramide des âges • Vieillesse, surpopulation, pression démographique <p>Références spatiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Régions et pays sélectionnés |
|--|---|

Thème n° 2 : Mécanismes et problèmes des espaces urbains

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • décrivent le phénomène mondial de l'urbanisation ; • expliquent et évaluent les structures urbaines au moyen d'exemples sélectionnés ; • expliquent les mutations dans les régions urbaines ; • décrivent les possibilités d'un développement urbain durable ; • localisent les villes sélectionnées. | <ul style="list-style-type: none"> • Métropolisation, mégalopole, ville mondiale • Structure fonctionnelle : <ul style="list-style-type: none"> ○ quartiers d'affaires, centres commerciaux ○ quartiers résidentiels, quartiers industriels • Structure sociale : <ul style="list-style-type: none"> ○ ségrégation, marginalisation, ghettos, bidonvilles, quartiers sécurisés • Urbanisation, suburbanisation • Tertiairisation • Problématique de la pollution urbaine • P. ex. développement urbain écologique, ville intelligente (smart city) <p>Références spatiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemples de villes <ul style="list-style-type: none"> ○ New-York, Mexico-City, São Paulo ○ Tokyo, Séoul, Shanghai, Mumbai ○ Lagos, Le Caire ○ Bruxelles, Francfort, Paris, Londres |
|---|---|

Champ thématique : Disparités globales et interdépendances

Intention : Représenter les formes de disparités mondiales et réfléchir sur les différentes activités économiques et politiques de l'homme causant ces inégalités.

Thème n°1 : Disparités globales

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • représentent les effets des inégalités mondiales ; • expliquent les causes éventuelles d'un développement inégal ; • caractérisent et comparent le niveau de développement de pays sélectionnés à l'aide d'indicateurs ; • évaluent la pertinence des indicateurs pour la mesure du niveau de développement d'un pays ; • réfléchissent de manière critique aux possibilités de classification ; • décrivent et évaluent les mesures de la politique de développement pour atténuer les disparités mondiales et régionales ; • localisent les pays sélectionnés. | <ul style="list-style-type: none"> • Faim, pauvreté, maladie, discrimination des femmes • P. ex. espace naturel défavorable, héritage colonial, mauvaise gouvernance • Indicateurs : revenu national brut (RNB), produit intérieur brut (PIB), indicateur de développement humain (IDH) • Pays sous-développés, tiers-monde ou tiers-mondes, pays du Sud • Pays industrialisés, nouveaux pays industrialisés, pays en voie de développement • Coopération au développement <p>Références spatiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pays sélectionnés |
|--|---|

5.2.2. Troisième degré de l'enseignement technique de qualification

Références aux compétences	Contextes/Contenus
Les élèves...	
Champ thématique : Disparités globales et interdépendances	
<i>Intention : Réfléchir sur les différentes activités économiques et politiques de l'homme provoquant des inégalités et interactions globales.</i>	
Thème n° 2 : L'économie mondiale et le processus de mondialisation	
<ul style="list-style-type: none"> • représentent la complexité de la mondialisation sur divers plans ; • expliquent les acteurs et les contextes généraux de la mondialisation ; • localisent les flux des échanges internationaux ; • caractérisent les espaces économiques en fonction de leur intégration dans le commerce mondial ; • discutent les conséquences des relations commerciales mondiales ; • analysent les interactions dans l'économie mondiale au moyen d'exemples ; • évaluent les chances et les risques de la mondialisation ; • réfléchissent à l'impact de leur comportement de consommateur ; • localisent les alliances économiques et les pays sélectionnés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensions de la mondialisation : p. ex. communication (monde en réseaux), économie (marché intérieur mondial), société (village global), problèmes d'environnement mondiaux • Acteurs : p. ex. entreprises multinationales et transnationales, organisations internationales (p.ex. OMC, ONU, FMI), organisations non gouvernementales, consommateurs • Contextes généraux, p. ex. nouvelles technologies comme la technologie de l'information • Spécialisation, concurrence, compétitivité, pollution de l'environnement, termes de l'échange (terms of trade), égalisation mondiale • Le commerce mondial comme moteur de la mondialisation • Commerce inter- et intrarégional • Alliances économiques, p. ex. ASEAN, UE • Exemple d'un produit (jean, ordinateur, article de sport) ou d'une matière première (p. ex. café, cacao) ou d'un acteur mondial ou d'un secteur économique (p. ex. tourisme, informatique) • Gagnants et perdants de la mondialisation • Nouvel ordre économique mondial • Empreinte écologique • Commerce équitable <p>Références spatiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alliances économiques et pays sélectionnés

Champ thématique : la Terre - un espace de vie menacé

Intention : Comprendre l'évolution des milieux due aux processus naturels et aux interventions humaines.

Thème n° 1 : Dynamique du climat et changement climatique

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • décrivent la structure de l'atmosphère ; • citent les facteurs climatiques et expliquent leurs interactions ; • expliquent l'origine des différences de pression et des systèmes de vents ; • expliquent les situations météorologiques typiques dans la zone tropicale • citent des indicateurs du changement climatique ; • expliquent l'effet de serre naturel ; • expliquent les causes anthropiques du changement climatique ; • expliquent les effets régionaux et planétaires du changement climatique à l'aide d'exemples sélectionnés ; • démontrent la nécessité d'une politique climatique mondiale ; • réfléchissent sur leur comportement quotidien et présentent des possibilités d'actions responsables ; • localisent les régions menacées par le changement climatique. | <ul style="list-style-type: none"> • Couches de l'atmosphère et leur fonction • Facteurs climatiques :
p. ex. rayonnement solaire, température, précipitations, humidité atmosphérique, nébulosité • Pression atmosphérique, isobares • Force de Coriolis • Situations atmosphériques typiques de la zone des vents d'ouest, zones de basse et de haute pression (dépression et anticyclone) ; • Cyclones :
p. ex. ouragan, typhon, Willy-Willy • Indicateurs :
p. ex. tendance aux précipitations, phénomènes météorologiques extrêmes, recul des glaciers, décalage des saisons phénologiques, montée du niveau de la mer • Absorption, réflexion, rayonnement lumineux et rayonnement infrarouge • Causes et évolution des émissions de gaz à effet de serre :
p. ex. CO₂ (dioxyde de carbone), CFC (chlorofluorocarbones) • Effets régionaux
p. ex. inondations, tempêtes, désertification • Effets planétaires :
p. ex. fonte des glaces dans les régions polaires, modification éventuelle de la circulation océanique globale (Gulf Stream), perte de la biodiversité, propagation de maladies, effets positifs et négatifs sur l'agriculture, réfugiés climatiques • Traités internationaux <p>Références spatiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • P. ex. Pays-Bas, Bangladesh, Îles du Pacifique |
|--|--|

Thème n° 2 : Forces internes - vivre avec des risques naturels

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • décrivent la structure interne de la Terre ; • présentent la théorie de la tectonique des plaques ; • expliquent les effets des mouvements des plaques ; • montrent des possibilités de mesure et de localisation des tremblements de terre ; • évaluent l'utilisation de systèmes satellites en prévision des tsunamis ; • expliquent et évaluent les risques de certains espaces ; • localisent les exemples spatiaux sélectionnés. | <ul style="list-style-type: none"> • Croûte terrestre, manteau terrestre, noyau terrestre • Lithosphère, asthénosphère • Courants de convection, convergence, divergence, faille transversale • Dorsale océanique, expansion des fonds océaniques • Fosse sous-marine, zone de subduction • Hot Spot • Volcanisme, tremblement de terre, tsunami • Sismogramme, ondes sismiques, échelle d'intensité, magnitude • Système d'alerte • Vulnérabilité des régions volcaniques et sismiques <p>Références spatiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ceinture de feu du Pacifique, Hawaï, Indonésie, Japon |
|---|--|

Champ thématique : Europe – perspectives d'avenir

Intention : Analyser l'Espace économique européen par rapport à la migration et au défi énergétique.

Thème n° 1 : Mouvements migratoires à l'intérieur de l'UE et vers l'UE

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • expliquent les facteurs de la migration • expliquent, au moyen d'exemples choisis, la problématique de la migration, dans le pays d'origine et le pays d'accueil ; • évaluent les mesures politiques concernant la migration au moyen d'exemples choisis ; • citent les raisons de la nécessité d'une politique d'asile européenne commune ; • localisent les pays d'origine et d'accueil choisis. | <ul style="list-style-type: none"> • Migration politique, économique et écologique • Migrant, demandeur d'asile, réfugié • Facteurs répulsifs (push) :
p. ex. chômage, pauvreté, insécurité, catastrophes naturelles, guerre, absence de formation, disparités sociales et spatiales • Facteurs attractifs (pull) :
p. ex. haute conjoncture, sécurité, tolérance, possibilités de formation • Pays d'origine : fuite des cerveaux, soutien financier de l'étranger • Pays d'accueil : augmentation du RNB, rajeunissement de la population, mesures soutenant la conjoncture • Intégration • Politique d'asile • Traité de Schengen • Frontex <p>Références spatiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pays choisis |
|--|--|

Thème n° 2 : Défi énergétique	
<ul style="list-style-type: none"> • décrivent l’approvisionnement énergétique actuel et futur de l’Espace économique européen ; • expliquent l’exploitation des énergies fossiles par de nouvelles techniques d’extraction ; • expliquent les possibilités de l’utilisation d’énergies renouvelables ; • expliquent les conflits d’intérêts lors du choix d’un site pour énergies renouvelables • montrent la nécessité d’une politique énergétique et environnementale commune au niveau européen et planétaire ; • réfléchissent à leur influence quant à l’utilisation durable de l’énergie ; • expliquent au moyen d’exemples appropriés le rôle stratégique des réserves de matières premières en situations de crises et de conflits ; • localisent les exemples sélectionnés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réserves de matières premières, degré de dépendance énergétique • Exploitation des schistes et des sables bitumeux, fractionnement • P. ex. Soleil, vent, eau, biomasse • P. ex. éoliennes, centrales hydrauliques, centrales à biogaz • P. ex. coltan, pétrole <p>Références spatiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • P. ex. Proche-Orient, République démocratique du Congo, Russie, États-Unis, Canada • Exemples spatiaux sélectionnés

B. ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

5.3.1. Deuxième degré de l'enseignement professionnel

Références aux compétences terminales	Contextes/Contenus
Les élèves...	
<p>Champ thématique : La zone tempérée - espace exploité et menacé</p> <p><i>Intention : Comprendre le territoire en tant qu'espace naturel à protéger et espace menacé par les interventions de l'homme.</i></p>	
<p>Thème : L'agriculture en zone tempérée</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • décrivent et expliquent les mutations du secteur agricole ; • expliquent la problématique de la pollution ; • réfléchissent à l'impact de leur comportement de consommateur ; • localisent les pays sélectionnés de la zone tempérée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intensification, mécanisation, spécialisation <ul style="list-style-type: none"> ○ de la polyculture à la monoculture ○ agriculture biologique ○ élevage industriel • pollution des nappes phréatiques (p. ex. herbicides, pesticides, engrais), dégradation des sols • Produits régionaux et saisonniers • Organismes génétiquement modifiés <p>Références spatiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Belgique, États-Unis, pays sélectionnés
<p>Champ thématique : Évolution de la population et des agglomérations</p> <p><i>Intention : Comprendre et évaluer les changements dus aux facteurs démographiques et au développement des agglomérations.</i></p>	
<p>Thème n° 1 : Enjeux démographiques</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • décrivent la répartition et l'évolution de la population mondiale et expliquent les conséquences ; • évaluent les représentations graphiques de l'évolution et de la structure de la population ; • comparent et évaluent l'évolution et la structure de la population dans des pays industrialisés et des pays en voie de développement choisis ; • localisent les exemples choisis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Taux de natalité, taux de mortalité, taux de croissance, taux de fertilité • Disparités, sécurité alimentaire • Pyramide des âges • Vieillesse, surpopulation, pression démographique <p>Références spatiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Régions ou pays sélectionnés
<p>Thème n° 2 : Mécanismes et problèmes des espaces urbains</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • décrivent le phénomène mondial de l'urbanisation ; • expliquent les structures urbaines à l'aide d'exemples sélectionnés ; 	<ul style="list-style-type: none"> • Métropolisation, mégalopole, ville mondiale • Structure fonctionnelle : <ul style="list-style-type: none"> ○ quartiers d'affaires, centres

<ul style="list-style-type: none"> • expliquent les mutations dans les régions urbaines ; • décrivent les possibilités d'un développement urbain durable ; • reconnaissent les concepts de développement urbain dans leur entourage ; • localisent les villes sélectionnées. 	<p>commerciaux</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ quartiers résidentiels, quartiers industriels <ul style="list-style-type: none"> • Structure sociale : <ul style="list-style-type: none"> ○ ségrégation, marginalisation, ghettos, bidonvilles, quartiers sécurisés • Suburbanisation, gentrification • P. ex. développement urbain écologique, ville intelligente (smart city) <p>Références spatiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemples de villes <ul style="list-style-type: none"> ○ New-York, Curitiba, São Paulo ○ Tokyo, Mumbai ○ Le Cap ○ Bruxelles, Aix-la-Chapelle, Maastricht
<p>Champ thématique : Disparités globales et interdépendances</p>	
<p><i>Intention : Représenter les formes de disparités mondiales et réfléchir sur les différentes activités économiques et politiques de l'homme provoquant ces inégalités mondiales.</i></p>	
<p>Thème n° 1 : Disparités globales</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • représentent les effets des inégalités mondiales ; • expliquent les causes éventuelles d'un développement inégal ; • expliquent les possibilités de classification ; • décrivent et évaluent les mesures de la politique de développement pour atténuer les disparités mondiales et régionales ; • localisent les pays sélectionnés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faim, pauvreté, maladie, discrimination des femmes • P. ex. espace naturel défavorable, héritage colonial, mauvaise gouvernance • Pays sous-développés, tiers-monde ou tiers-mondes, pays du Sud • Pays industrialisés, nouveaux pays industrialisés, pays en voie de développement • Coopération au développement <p>Références spatiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pays sélectionnés
<p>Thème n° 2 : Thèmes géographiques actuels</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • font des recherches dans différents médias pour obtenir et exploiter des informations précises ; • interprètent des informations spécifiques provenant de divers médias ; • présentent un fait géographiquement pertinent ; • localisent les exemples spatiaux sélectionnés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presse écrite, supports audiovisuels, p. ex. internet <p>Références spatiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pays sélectionnés

5.3.2. Troisième degré de l'enseignement professionnel pour la 6^o année

Références aux compétences	Contextes/Contenus
Les élèves...	
Champ thématique : Disparités globales et interdépendances	
<i>Intention : Réfléchir sur les différentes activités économiques et politiques de l'homme causant des inégalités et des interactions globales.</i>	
Thème n° 3 : L'économie mondiale et le processus de mondialisation	
<ul style="list-style-type: none"> • représentent la complexité de la mondialisation sur divers plans ; • localisent les flux des échanges internationaux ; • caractérisent les espaces économiques en fonction de leur intégration dans le commerce mondial ; • discutent les conséquences des relations commerciales mondiales ; • analysent les interactions dans l'économie mondiale au moyen d'exemples ; • évaluent les chances et les risques de la mondialisation ; • réfléchissent à l'impact de leur comportement de consommateur ; • localisent les pays sélectionnés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensions de la mondialisation : p. ex. communication (monde en réseaux), économie (marché intérieur mondial), société (village global), problèmes d'environnement mondiaux • Triade, flux de matières premières • Le commerce mondial comme moteur de la mondialisation • Commerce inter- et intrarégional • Terms of trade (termes de l'échange) • Pollution de l'environnement • Égalisation mondiale • Exemple d'un produit (jean, ordinateur, article de sport) ou d'une matière première (p. ex. café, cacao) ou d'un acteur mondial ou d'un secteur économique (p. ex. tourisme, informatique) • Gagnants et perdants de la mondialisation • Nouvel ordre économique mondial • Empreinte écologique • Commerce équitable <p>Références spatiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pays sélectionnés

Champ thématique : la Terre - un espace de vie menacé

Intention : Comprendre l'évolution des milieux due aux processus naturels et aux interventions humaines.

Thème : Le changement climatique

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • décrivent la structure de l'atmosphère ; • citent des indicateurs du changement climatique ; • expliquent l'effet de serre naturel ; • expliquent les causes anthropiques du changement climatique ; • expliquent les effets régionaux et planétaires du changement climatique à l'aide d'exemples sélectionnés ; • démontrent la nécessité d'une politique climatique mondiale ; • réfléchissent sur leur comportement quotidien et présentent des possibilités d'actions responsables ; • localisent les régions menacées par le changement climatique. | <ul style="list-style-type: none"> • Couches de l'atmosphère et leur fonction • Indicateurs :
p. ex. tendance aux précipitations, phénomènes météorologiques extrêmes, recul des glaciers, décalage des saisons phénologiques, montée du niveau de la mer • Absorption, réflexion, rayonnement lumineux et rayonnement infrarouge • Causes et évolution des émissions de gaz à effet de serre :
p. ex. CO₂ (dioxyde de carbone), CFC (chlorofluorocarbones) • Effets régionaux :
p. ex. inondations, tempêtes, désertification • Effets planétaires :
p. ex. fonte des glaces dans les régions polaires, modification éventuelle de la circulation océanique globale (Gulf Stream), perte de la biodiversité, propagation de maladies, effets positifs et négatifs sur l'agriculture, réfugiés climatiques • Traités internationaux <p>Références spatiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • P. ex. Pays-Bas, Bangladesh, Îles du Pacifique |
|--|---|

Champ thématique : Europe – perspectives d'avenir

Intention : Réfléchir à l'Espace économique européen par rapport à la migration et au défi énergétique.

Thème n° 1 : Mouvements migratoires à l'intérieur de l'UE et vers l'UE

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • expliquent les facteurs de la migration • expliquent, au moyen d'exemples choisis, la problématique de la migration, dans le pays d'origine et le pays de d'accueil ; | <ul style="list-style-type: none"> • Migration politique, économique et écologique • Migrant, demandeur d'asile, réfugié • Facteurs répulsifs (push) :
p. ex. chômage, pauvreté, insécurité, catastrophes naturelles, guerre, absence de formation, disparités sociales et spatiales • Facteurs attractifs (pull) :
p. ex. haute conjoncture, sécurité, tolérance, possibilités de formation • Pays d'origine : fuite des cerveaux, soutien financier de l'étranger • Pays d'accueil : augmentation du RNB, rajeunissement de la population, mesures |
|--|--|

<ul style="list-style-type: none"> • évaluent les mesures politiques concernant la migration au moyen d'exemples choisis ; • citent les raisons de la nécessité d'une politique d'asile européenne commune ; • localisent les pays d'origine et d'accueil choisis 	<p>soutenant la conjoncture</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intégration • Politique d'asile <p>• Traité de Schengen</p> <p>• Frontex</p> <p>Références spatiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pays choisis
<p>Thème n°2 : Défi énergétique</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • décrivent l'approvisionnement énergétique actuel et futur de l'Espace économique européen ; • expliquent l'exploitation des énergies fossiles par de nouvelles techniques d'extraction ; • expliquent les possibilités de l'utilisation d'énergies renouvelables ; • expliquent les conflits d'intérêts lors du choix d'un site pour énergies renouvelables ; • montrent la nécessité d'une politique énergétique et environnementale commune au niveau européen et planétaire ; • réfléchissent à leur influence quant à l'utilisation durable de l'énergie ; • expliquent, au moyen d'exemples appropriés, le rôle stratégique de réserves de matières premières en situations de crises et de conflits ; • localisent les exemples sélectionnés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réserves de matières premières, degré de dépendance énergétique • Exploitation des schistes et des sables bitumeux, fractionnement • P. ex. Soleil, vent, eau, biomasse • P. ex. éoliennes, centrales hydrauliques, centrales au biogaz • P. ex. coltan, pétrole <p>Références spatiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • P. ex. Proche-Orient, République démocratique du Congo, Russie, États-Unis, Canada • Exemples spatiaux sélectionnés
<p>Thème n° 3 : Thèmes géographiques actuels</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • expliquent les critères pour l'évaluation critique de documents spécifiques et les appliquent ; • appliquent les règles de base pour analyser un thème géographique actuel à partir de la presse ou du journal télévisé ; 	<ul style="list-style-type: none"> • P. ex. rigueur scientifique, objectivité de l'information, avis différenciés ou orientés

<ul style="list-style-type: none">• analysent et reconnaissent l'influence des médias sur l'opinion publique lors des reportages et des documentations ;	
<ul style="list-style-type: none">• présentent des faits géographiques ainsi que des résultats d'étude et de travail de manière logique, structurée, claire, ciblée et dans leur contexte ;• discutent de manière logique et fondée de problèmes géographiques ;• localisent les exemples spatiaux sélectionnés.	

5.3.3. Troisième degré de l'enseignement professionnel pour la 7^e année

<p>Champ thématique : La Terre - un espace de vie menacé</p> <p><i>Intention : Comprendre l'évolution des milieux due aux processus naturels et aux interventions humaines.</i></p>	
<p>Thème n° 1 : Forces internes - vivre avec des risques naturels</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • décrivent la structure interne de la Terre ; • présentent la théorie de la tectonique des plaques ; • expliquent les effets des mouvements des plaques ; • citent les possibilités de mesure et de localisation des tremblements de terre ; • évaluent l'utilisation de systèmes satellites en prévision des tsunamis ; • expliquent et évaluent les risques de certains espaces ; • localisent les exemples spatiaux sélectionnés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Croûte terrestre, manteau terrestre, noyau terrestre • Lithosphère, asthénosphère • Courants de convection, convergence, divergence, décrochement • Dorsale océanique, expansion des fonds océaniques • Fosse sous-marine, zone de subduction • Hot Spot • Volcanisme, tremblement de terre, tsunami • Sismogramme, ondes sismiques, échelle d'intensité, magnitude • Système d'alerte • Vulnérabilité des régions sismiques et volcaniques <p>Références spatiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ceinture de feu du Pacifique, Hawaï, Indonésie, Japon
<p>Thème n° 2 : Dynamique du climat et phénomènes météorologiques extrêmes</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • citent les facteurs climatiques et expliquent leurs interactions ; • expliquent l'origine des différences de pression et des systèmes de vents ; • expliquent les situations météorologiques typiques dans la zone tropicale • expliquent les causes des 	<ul style="list-style-type: none"> • Facteurs climatiques : p. ex. rayonnement solaire, température, précipitations, humidité atmosphérique, nébulosité • Pression atmosphérique, isobares • Force de Coriolis • Situations atmosphériques typiques de la zone des vents d'ouest, zones de basse pression et de haute pression (dépression et anticyclone) ; • Cyclones : p. ex. ouragan, typhon, Willy-Willy • Périodes de canicule, fortes précipitations,

<p>phénomènes météorologiques extrêmes ;</p> <ul style="list-style-type: none">• évaluent l'influence de l'action humaine sur les phénomènes météorologiques extrêmes.	<p>cyclones tropicaux, ouragans, tornades</p>
--	---

Thème n° 3 : Thèmes géographiques actuels

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• expliquent les critères pour l'évaluation critique de documents spécifiques et les appliquent ;• appliquent les règles de base pour analyser un thème géographique actuel à partir de la presse et du journal télévisé ;• analysent et reconnaissent l'influence des médias sur l'opinion publique lors des reportages et des documentations sur des faits géographiques ;• présentent des faits géographiques ainsi que des résultats d'apprentissage et de travail de manière logique, structurée, claire, ciblée et dans leur contexte ;• argumentent de manière logique et fondée dans le cadre de questions géographiques ;
• localisent les exemples spatiaux sélectionnés. | <ul style="list-style-type: none">• P. ex. rigueur scientifique, objectivité de l'information, avis différenciés ou orientés |
|--|--|

Annexe : Opérateurs

• Niveau d'exigence I : Reproduction

Opérateurs

- **citer, nommer**
énumérer, **reproduire sans expliquer**
- **décrire**
reproduire le contenu/les assertions de documents de manière cohérente ; rendre compte d'un contenu de manière cohérente
- **représenter**
expliciter des contenus de manière personnelle, structurée et dans leur contexte
- **localiser/situer**
indiquer la situation géographique d'un lieu, d'un pays, d'une région

• Niveau d'exigence II : Réorganisation - transfert

Opérateurs

- **identifier, classer**
replacer un contenu dans son contexte selon différents points de vue
- **interpréter**
représenter un contenu en mettant les causes en évidence
- **caractériser**
représenter le résultat d'une analyse
- **expliquer**
illustrer un contenu à l'aide d'exemples de telle sorte que toutes les relations deviennent claires, avant tout les causes ainsi que les conséquences
- **comparer**
déterminer et mettre en évidence les similitudes et les différences entre deux ou plusieurs contenus ou lieux
- **appliquer**
rapporter les résultats et critères d'étude à un fait précis et les transférer à d'autres faits

• Niveau d'exigence III : Réflexion et résolution de problèmes

Opérateurs

- **vérifier**
examiner l'exactitude d'un fait ou d'une hypothèse, reconsidérer, repenser un fait ;
- **discuter**
clarifier une situation en s'appesantissant sur différents aspects p. ex. les arguments pour et contre
- **évaluer**
apprécier un fait/un contenu sur la base de connaissances et d'analyse de documents et formuler un avis fondé
- **prendre position**
donner son avis personnel fondé sur un contenu après avoir évalué différents arguments
- **réfléchir**
examiner, reconsidérer un fait, repenser un comportement

MINISTERIE VAN DE DUITSTALIGE GEMEENSCHAP

[2019/204491]

29 APRIL 2019. — Decreet tot wijziging van het decreet van 16 juni 2008 tot vaststelling van kerncompetenties en referentiekaders in het onderwijs

Het Parlement van de Duitstalige Gemeenschap heeft aangenomen en Wij, Regering, bekrachtigen hetgeen volgt:

Artikel 1. In artikel 1 van het decreet van 16 juni 2008 tot vaststelling van kerncompetenties en referentiekaders in het onderwijs, vervangen bij het decreet van 25 oktober 2010 en laatstelijk gewijzigd bij het decreet van 23 oktober 2017, wordt het getal "XXIII" vervangen door het getal "XXIV".

Art. 2. In hetzelfde decreet wordt een bijlage XXIV ingevoegd, die als bijlage is gevoegd bij dit besluit (zie Duitse versie).

Art. 3. Dit decreet treedt in werking op 1 september 2019.

Wij kondigen dit decreet af en bevelen dat het door het *Belgisch Staatsblad* wordt bekendgemaakt.

Eupen, 29 april 2019.

O. PAASCH

De Minister-President

I. WEYKMANS

De Viceminister-President, Minister van Cultuur, Werkgelegenheid en Toerisme

A. ANTONIADIS

De Minister van Gezin, Gezondheid en Sociale Aangelegenheden

H. MOLLERS

De Minister van Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek

—
Nota

Zitting 2018-2019

Parlementaire stukken: 285 (2018-2019) Nr. 1 Ontwerp van decreet

285 (2018-2019) Nr. 2 Verslag

Integraal verslag: 29 april 2019 - Nr. 64 Bespreking en aanneming

REGION WALLONNE — WALLONISCHE REGION — WAALS GEWEST

SERVICE PUBLIC DE WALLONIE

[2019/204815]

18 JUILLET 2019. — Arrêté du Gouvernement wallon relatif à l'approbation des profils de formation produits par le Service des Métiers et des Qualifications au premier semestre 2019

Le Gouvernement wallon,

Vu le décret du 17 décembre 2015 portant assentiment à l'accord de coopération entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française concernant le Service francophone des Métiers et des Qualifications, en abrégé « SFMQ », conclu le 29 octobre 2015;

Vu le rapport genre du 25 juin 2019 établi en application de l'article 4, du décret du 7 janvier 2016 relatif à l'intégration de la dimension de genre dans l'ensemble des politiques de la Communauté française;

Considérant que la Chambre de Concertation et d'Agrément (ChaCA) du SFMQ a validé en date du 26 avril 2019 les nouveaux profils de formation de l'« Ebéniste », du/de la « Technicien de fabrication bois et matériaux associés/Technicienne de fabrication bois et matériaux associés », du/de la « Boucher de grande distribution/Bouchère de grande distribution », du/de la « Préparateur de commandes/Préparatrice de commandes », du/de la « Charcutier/Charcutière », du/de la « Trancheur portionneur/Trancheuse portionneuse », du/de la « Désosseur découpeur/Désosseuse découpeuse », et du/de la « Préparateur de viandes/Préparatrice de viandes », de l'« Abatteur/Abatteuse », de l'« Emballeur/Emballer », du/de la « Chef de partie (chaude et froide)/Cheffe de partie (chaude et froide) », du/de la « 1^{er} commis/1^{ère} commis » et du/de la « Soudeur cordon d'angle/Soudeuse cordon d'angle », « Soudeur tôles bout à bout/Soudeuse tôles bout à bout » et Soudeur tubes bout à bout/Soudeuse tubes bout à bout »;

Considérant que la Chambre de Concertation et d'Agrément (ChaCA) du SFMQ a validé en date du 7 juin 2019 les nouveaux profils de formation du/de la « Tailleur de Pierre-Marbrier/Tailleuse de Pierre-Marbrière », de l'« Affréteur/Affréteuse » et du/de la « dispatcheur/dispatcheuse » et du/de la « Boucher-Charcutier/Bouchère-Charcutière »;

Sur proposition du Ministre de l'Emploi et de la Formation;

Après délibération,

Arrête :

Article 1^{er}. Le Gouvernement wallon approuve le profil de formation de l'« Ebéniste ».

Art. 2. Le Gouvernement wallon approuve le profil de formation du/de la « Technicien de fabrication bois et matériaux associés/Technicienne de fabrication bois et matériaux associés ».