

ASTRID RADL

# Basiskonzepte im GW-Unterricht

## – ein Instrument zur Vermittlung globaler Zusammenhänge

In Österreich stellt der Einsatz von Basiskonzepten im GW-Unterricht einen relativ neuen, in der Fachdidaktik noch wenig diskutierten Zugang dar. Basiskonzepte erweisen sich jedoch als zweckvolles Instrument, um vernetztes Denken und das Verstehen globaler Zusammenhänge im GW-Unterricht zu fördern. Sie dienen dabei als fachliche Brillen, mit denen sich geographische und ökonomische Phänomene analysieren und erschließen lassen. Basiskonzepte definieren, was das Fach als Wissenschaftsdisziplin ausmacht. Im vorliegenden Beitrag soll die Arbeit mit Basiskonzepten im In- und Ausland vorgestellt und diskutiert werden. Die Betrachtung erfolgt dabei unter besonderem Blickwinkel des International Year of Global Understanding (IYGU).

### Konzeptlernen im Unterricht

Eine der zentralen Herausforderungen für den heutigen GW-Unterricht liegt darin, dass die Probleme des 21. Jhs. aufgrund der zunehmenden Globalisierung durch einen hohen Komplexitätsgrad gekennzeichnet sind. Dabei ist es wichtig, Komplexität im Unterricht auch zuzulassen, sodass Schüler/innen ein anwendungsbezogenes Wissen entwickeln (Mehren et al. 2015). Handlungsorientierte Basiskonzepte können Schüler/innen dabei helfen, die oft schwer durchschaubaren, komplexen Zusammenhänge innerhalb der Geographie und Wirtschaftskunde zu verstehen und fachspezifische Probleme eigenständig zu lösen. Der konzeptuelle Ansatz zielt darauf ab, Konzeptwissen und anwendungsbezogenes Wissen zu vermitteln und richtet sich somit gegen das reine Reproduzieren von Faktenwissen (Hinsch et al. 2014, 52). Für Lehrende erweisen sich Basiskonzepte als nützliches Planungsinstrument, um Unterrichtseinheiten zielgerichteter zu gestalten (Taylor 2011, 8).

Demuth et al. (2005, 57) definieren Basiskonzepte als „die strukturierte Vernetzung aufeinander bezogener Begriffe, Theorien und erklärender Modellvorstellungen, die sich aus der Systematik eines Faches zur Beschreibung elementarer Prozesse und Phänomene historisch als relevant herausgebildet haben“. Basiskonzepte sind nicht als zusätzliches Begriffswissen zu verstehen, sondern dienen als „fachlicher roter Faden und wiederkehrende Regelmäßigkeiten“ (Fögele 2015, 14). Dieselben Problemstellungen und Fakten können mittels unterschiedlicher geographischer Konzepte, d.h. aus unterschiedlichen Perspektiven, beleuchtet werden. Dabei können jeweils eigene Ausschnitte

und Zusammenhänge identifiziert und Bedeutung erzeugt werden. In ihrer Gesamtheit ergeben sie einen umfassenden, fachspezifischen Blick. Neue geographische Sachverhalte können somit leichter erfasst und eingeordnet werden (ibid.).

Im Unterricht gilt es, „Lernangebote zu machen, in denen die Komplexität für die Lernenden erkennbar ist und sie zum Lernen herausfordert“ (Kattmann 2003, 125). Dies wird möglich, indem man an bereits vorhandenes Wissen anknüpft und das Lernen in konkrete Probleme des Alltags einbettet. Auch Einzelinformationen, Fakten und regionalgeographische Fälle sind für das Lernen von Bedeutung. Vergleicht man sie mit den Vokabeln einer Sprache, dann sind die Basiskonzepte als die Grammatik zu verstehen, die aus den einzelnen Vokabeln eine sinnhafte, systematische Gesamtstruktur des Wissens herstellen und Komplexität bewältigbar machen (Fögele 2015, 12f.). Faktenwissen alleine kennzeichnet kein geographisches Denken. Vielmehr beinhaltet es, „Zusammenhänge herzustellen: das Lokale und Globale, das Nahe und Ferne, das Physische und Menschliche, Menschen und Umgebungen, das Wirtschaftliche und Soziale, Zeit, Distanzen usw.“ (Lambert 2013, 174). Mithilfe eines konzeptuellen Rahmens wird es Schüler/innen möglich, diese geographischen Abstraktionen, Verbindungen und Generalisierungen herzustellen (ibid., 181).

### Basiskonzepte im österreichischen GW-Unterricht

Während sich die Arbeit mit Basiskonzepten in den Naturwissenschaften schon länger etabliert hat, beginnt sich diese in der österreichischen GW-Didaktik erst



ZUR AUTORIN

MMag. Astrid Radl absolvierte zunächst das Übersetzerstudium für Englisch und Arabisch. Sie war einige Jahre in der Privatwirtschaft tätig, bevor sie das Lehramtstudium für Englisch und GWK aufnahm und dieses im Juni 2016 abschloss. Dieser Beitrag stellt eine Kurzfassung ihrer Diplomarbeit dar.

langsam durchzusetzen. Ein erster Schritt in diese Richtung erfolgte mit dem neuen Lehrplan für die semestrierte AHS-Oberstufe (Bundesgesetzblatt 2016), welcher erstmals die Integration von Basiskonzepten im GW-Unterricht der Sekundarstufe II vorsieht. Ein vielversprechender Vorschlag für die Sekundarstufe I findet sich in der vorliegenden GeoGraz-Ausgabe bei Fridrich (2016).

Nach Hinsch et al. (2014, 52) liegt die Idee der Integration von Basiskonzepten darin, eine engere Verbindung zwischen den Inhalten des GW-Unterrichts und den aktuellen wissenschaftlichen Konzeptionen der Fachwissenschaft herzustellen. Aus diesem Grundgedanken heraus wurden folgende 13 Basiskonzepte für die AHS-Oberstufe definiert:

- Raumkonstruktion und Raumkonzepte
- Regionalisierung und Zonierung
- Diversität und Disparitäten
- Maßstäblichkeit
- Wahrnehmung und Darstellung
- Nachhaltigkeit und Lebensqualität
- Interessen, Konflikte und Macht
- Arbeit, Produktion und Konsum
- Märkte, Regulierung und Deregulierung
- Wachstum und Krise
- Mensch-Umwelt-Beziehungen
- Geoökosysteme
- Kontingenz

Fünf dieser Konzepte scheinen den Leitgedanken des IYGU, globale Zusammenhänge und nachhaltiges Handeln zu vermitteln, am besten wiederzugeben, weshalb diese im Folgenden näher ausgeführt werden. Eine beispielhafte Umsetzung ebendieser Basiskonzepte im Unterricht findet sich im Übrigen in der

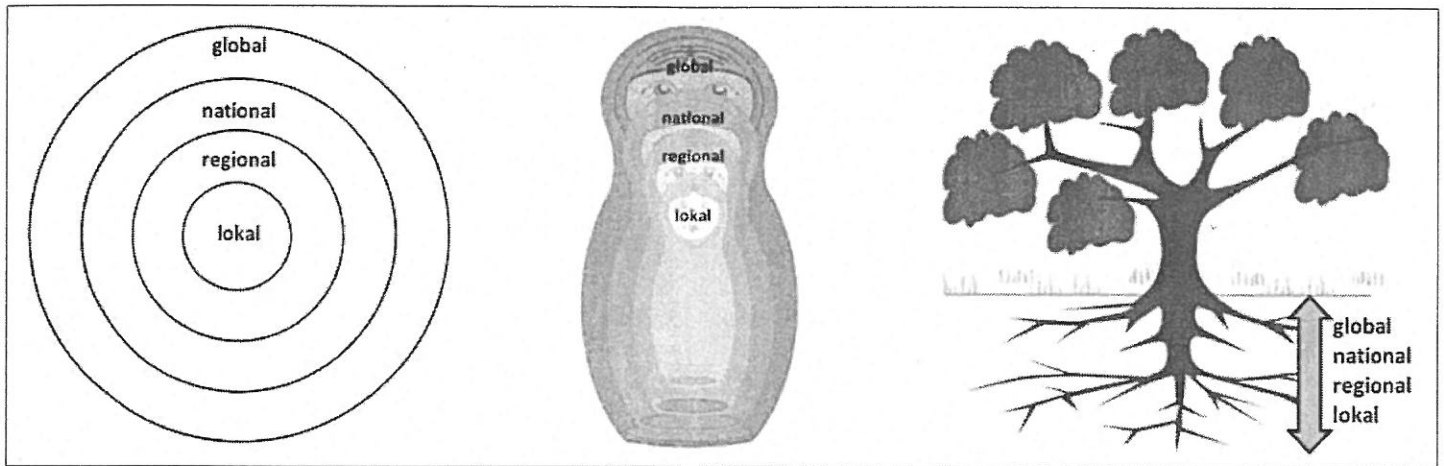


Abb. 1: Modelle von Maßstabsebenen: Konzentrische Kreise, Matroschka-Modell, Wurzelmodell (eigener Entwurf nach Herod 2009)

Diplomarbeit, auf welcher der vorliegende Beitrag beruht (Radl 2016).

Das Konzept der **Maßstäblichkeit** ist hier an erster Stelle zu nennen. Im Wesentlichen geht es dabei um die Betrachtung der Interdependenzen von Entscheidungen und Entwicklungen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen (Uhlenwinkel 2013c, 239f.). Es soll gezeigt werden, wie sich lokale Entscheidungen und Prozesse auf globaler Ebene auswirken können und umgekehrt (Jackson 2006, 200). Uhlenwinkel (2013a, 198) betont, dass die Komplexität der Herausforderung nicht nur durch die verschiedenen Maßstabsebenen an sich entsteht, sondern auch durch die Art ihrer Vernetzung. Nach Herod (2009, 226ff.) gibt es unterschiedliche Modelle, um diese Vernetzung darzustellen (Abb. 1). Ein gängiges Modell ist das der konzentrischen Kreise, in dem das Lokale vom Regionalen, dem Nationalen und schließlich vom Globalen umschlossen wird. Das Modell der konzentrischen Kreise impliziert jedoch eine relative Unabhängigkeit der einzelnen Maßstabsebenen. Eine stärkere Vernetzung wird durch das Matroschka-Modell (benannt nach den ineinander schachtelbaren russischen Holzpuppen) dargestellt. Hier können die verschiedenen Maßstabsebenen zwar unabhängig voneinander betrachtet werden, der Gesamtzusammenhang ist aber nur zu verstehen, wenn alle Größen aufeinander bezogen werden. Eine weitere Form der Darstellung ist jene des Wurzelmodells, bei dem verschiedenen Lokalitäten über die regionale, nationale und globale Maßstabsebene miteinander verbunden sind. Das Modell setzt damit Vernetzungen explizit in den Fokus und bringt, anders als bei den anderen Modellen, auch den Pro-

zess der Konstruktion von Maßstabsebenen zum Ausdruck. Die einzelnen Ebenen können nicht klar voneinander abgegrenzt werden: Sowohl das Lokale als auch das Globale können Teil einer einzigen Wurzel sein. Im Rahmen des Unterrichts ist es wichtig, die Interdependenz der verschiedenen Ebenen zu verdeutlichen, indem etwa globale Einflüsse im lokalen Umfeld thematisiert werden (Uhlenwinkel 2013a, 198f.). Schüler/innen sind auch dahingehend zu sensibilisieren, dass der gewählte Maßstab stets die Perspektive bzw. das Ergebnis der Analyse beeinflusst (Hinsch et al. 2014, 53).

Mit dem Basiskonzept **Nachhaltigkeit und Lebensqualität** wird die Bedeutung nachhaltiger Praktiken und Lebensweisen hervorgehoben. Eine der Kernaussagen des Nachhaltigkeitskonzepts ist es, dass nachkommende Generationen dieselben Entscheidungschancen zur Ressourcennutzung haben wie die heutige Gesellschaft (Gebhardt et al. 2011, 24). Hinsch et al. (2014, 53) sehen Nachhaltigkeit als eine Art Leitmotiv ökologischer Modernisierung: „Für die Anforderungen modernen GW-Unterrichts bedeutet dies Überlegungen anzustellen, wie das fragile Mensch-Umwelt-System in die gewünschte Balance gebracht, sowie die Aushandlung eines Ausgleichs hinsichtlich der tragenden Säulen der Nachhaltigkeit [...] unterstützt werden kann“. Lebensqualität im Sinne der nachhaltigen Entwicklung bedeutet, „dass jeder einzelne Mensch sowie dessen Nachkommen über die Möglichkeit verfügen, sich zu entfalten“ (Häberli et al. 2002, 11). Somit ist auch das Konzept der Lebensqualität stark zukunftsorientiert und stellt das Wohlergehen nachfolgender Generationen in den

Vordergrund. Hierbei kommt dem GW-Unterricht im Allgemeinen sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Speziellen eine große Bedeutung zu. Das Ziel von BNE ist es, Schüler/innen zu „ermöglichen, aktiv an der Analyse und Bewertung von nicht nachhaltigen Entwicklungsprozessen teilzuhaben, sich an Kriterien der Nachhaltigkeit im eigenen Leben zu orientieren und nachhaltige Entwicklungsprozesse gemeinsam mit anderen lokal wie global in Gang zu setzen“ (Haan 2007, 4).

Das Basiskonzept **Interessen, Konflikte und Macht** stellt „soziale, ökonomische und ökologische Abhängigkeiten, Konflikte und Krisen sowie [...] Strategien der Konflikt- und Krisenbewältigung“ (Hinsch et al. 2014, 53) in den Fokus. Im GW-Unterricht dient das Basiskonzept nicht nur dazu, die Konfliktursachen zu untersuchen, sondern auch Strategien zur deren Bewältigung aufzuzeigen. Bei der Analyse von Konfliktursachen ist insbesondere auf deren Komplexität hinzuweisen. In diesem Sinne ist eine vereinfachte Darstellung von Ursache und Wirkung nicht zielführend. Vielmehr geht es darum, machtpolitische, historische, wirtschaftliche wie auch kulturelle Rahmenbedingungen zu berücksichtigen und miteinander zu verknüpfen. Hierbei spielt auch die Interdependenz verschiedener Maßstabsebenen eine wesentliche Rolle (Schrüfer 2013, 354). Bei der Betrachtung von Möglichkeiten der Konfliktbewältigung ist ein mehrperspektivischer Zugang anzustreben: „Die Diskussion unterschiedlicher Interessen und Sichtweisen auf Basis unterschiedlicher Wertvorstellungen verschiedener Betroffener bzw. Akteur/innen kann so innerhalb eines Konflikts die

Fähigkeit zum Perspektivwechsel fördern“ (ibid., 355). Zudem trägt die Dekonstruktion geopolitischer Weltbilder dazu bei, dass sich Schüler/innen über Manipulationen und Entfremdungsprozesse bewusst werden (Hinsch et al. 2014, 54).

Von besonderer Bedeutung für die Kernziele des IYGU ist das Basiskonzept Mensch-Umwelt-Beziehung, beschäftigt es sich doch mit den Konsequenzen des Handelns jedes Einzelnen für den ganzen Planeten. Mit **Mensch-Umwelt-Beziehungen** sind sowohl Beziehungen zur physischen, sozialen wie auch ökonomischen Umwelt gemeint (Hinsch et al. 2014, 54). Die Problematik liegt darin, „dass die Geschwindigkeit der Abläufe im Mensch-Umwelt-System ansteigt und die Ausmaße der Folgewirkungen mittlerweile globale Dimension erreicht haben“ (BMBF 2012, 8). Die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen können nur durch eine Verknüpfung von Physio- und Humangeographie gemeistert werden (Lieb u. Krobath 2015, 48). Die integrative „Betrachtungsweise des Gesellschafts-Umwelt-Verhältnisses bildet einen zentralen Kern des Faches und liefert damit Lösungsansätze für die Sicherung und den Erhalt von Lebensräumen, für die raumbezogene Planung und für die Politik“ (Bahr 2013, 23). Das Basiskonzept Mensch-Umwelt-Beziehung sieht vor, Schüler/innen im Unterricht ein eigenes Handlungsrepertoire zu ermöglichen, „wobei die vorhersehbaren Folgen dieser Handlungen unter Bezugnahme auf Konzepte der Nachhaltigkeit zu reflektieren sind“ (Hinsch et al. 2014, 54).

Zuletzt soll noch das Basiskonzept der **Kontingenz** erläutert werden – ein im Grunde stets zutreffendes und allgegenwärtiges Konzept. **Der Begriff der Kontingenz drückt aus, dass die Wirklichkeit immer auch anders sein kann als angenommen und stets eine gewisse Unsicherheit in sich birgt.** Heute steigt die Zahl möglicher und zugänglicher Optionen bei gleichzeitig wachsender Ungewissheit ständig an. Mehr Wissen führt dabei häufig nicht zu mehr Sicherheit, sondern zu noch mehr Ungewissheit. Das Erlebnis

der Kontingenz stellt daher für Holzinger (2007, 12ff.) einen essenziellen Bestandteil für die heutige Zeit dar. Für den GW-Unterricht bedeutet das, dass Schüler/innen – wie auch Lehrer/innen – lernen müssen, **mit Ungewissheit und Kontingenz umzugehen.** Der Unsicherheitsbegriff soll positiv besetzt werden (Rhode-Jüchtern 2009, 9). Mithilfe des Basiskonzepts der Kontingenz sollen Schüler/innen lernen, **monokausalen Erklärungsansätzen zu misstrauen und Ergebnisoffenheit zuzulassen.** Dies erfordert nach Hinsch et al. (2014, 55) „die **Thematisierung der Mehrdeutigkeiten** unterrichtsrelevanter Phänomene aus den Bereichen Gesellschaft, Politik, Ökonomie und Ökologie, aber auch den Blick auf vielfältige Lösungsansätze“. **Von absoluten Wahrheitsansprüchen ist Abstand zu nehmen,** denn allgemein und zeitlos gültige Gesetze lassen sich in einer Gesellschaft, in der der stetige Wandel die einzige Konstante darstellt, nicht aufstellen (Hinsch et al. 2014, 55).

### Alternative Basiskonzepte im Vergleich

Die Arbeit mit Basiskonzepten im Geographieunterricht hat außerhalb Österreichs eine z.T. schon längere Tradition. Ein Vergleich mit den in Deutschland und Großbritannien gängigen Konzept-einteilungen macht deutlich, dass es selbst innerhalb derselben Disziplin unterschiedliche Zugänge gibt, Basiskonzepte zu definieren. Die nachfolgenden Ausführungen geben hierzu nur eine knappe Übersicht, für einen genaueren Einblick wird auf Fridrich (2016, in diesem Heft) verwiesen.

So wurde in Deutschland ein Set an Basiskonzepten im Rahmen der Bildungsstandards für die Geographie definiert (DGfG 2014, 10). Anders als in Österreich werden die Basiskonzepte in einen übergeordneten, systemischen Gesamtzusammenhang gestellt und hierarchisiert. Als Hauptbasiskonzept und Kern des Fachs gilt das Mensch-Umwelt-System, dem die Systemkomponenten Struktur, Funktion und Prozess als Basisteilkonzepte zugeordnet sind. Diese bauen z.T.

aufeinander auf, ermöglichen eine systemische Analyse (Bette u. Fögele 2015, 35) und können mithilfe des Kontinuums der Maßstabebenen von lokal bis global aus weiteren Perspektiven betrachtet werden. Darüber hinaus sind in den Bildungsstandards, wie auch schon im Curriculum 2000+, Wardengas vier Raumkonzepte als mögliche Perspektiven, Raum zu betrachten, verankert (DGfG 2014, S. 10ff.).

Im Vergleich erweist sich die österreichische Einteilung als eine additive Liste an Konzepten, während die in den deutschen Bildungsstandards formulierten Basiskonzepte besser aufeinander abgestimmt und in einen Systemzusammenhang gestellt sind, was auch für den Vorschlag von Fridrich (2016, in diesem Heft) für die Sekundarstufe I in Österreich gilt. Jedoch handelt es sich bei den deutschen Konzepten weniger um fachliche Basiskonzepte, mit denen eine dezidiert geographische Denkweise vermittelt wird, sondern mehr um analytische Hilfskonzepte, die im Unterricht zur Analyse und Strukturierung von problemorientierten Aufgaben dienen. Die von Rolfes u. Uhlenwinkel (2013, 9) erstellte Liste an Basiskonzepten erinnert hingegen schon eher an die additive Form der österreichischen Konzept-einteilung: place, space, Maßstab, Wandel, Vernetzung, Diversität sowie Wahrnehmung und Darstellung.

In der britischen Geographiedidaktik hat der konzeptionelle Zugang eine weit längere Tradition und somit auch größere Bedeutung als im deutschsprachigen Raum. In Großbritannien wird der konzeptionelle Diskurs sowohl in der Fachwissenschaft als auch in der Fachdidaktik vorangetrieben und als gleich bedeutend angesehen (Uhlenwinkel 2013c, 234). Es gibt daher auf beiden Ebenen verschiedene Darstellungen von geographischen Konzepten, die sich jedoch weitgehend ähnlich sind. Anders als in Österreich, wird oft zwischen sogenannten „Kernkonzepten“ und „Hilfskonzepten“ unterschieden. Kernkonzepte sind jene wesentlichen Konzepte, die der geographischen Denkweise zugrunde liegen und den einzigartigen Charakter der Geographie als Fach-

AT: Hinsch et al. (2014)	DE: Bildungsstandards (DGfG 2014)	DE: Rolfes und Uhlenwinkel (2013)	GB: Lehrplan 2007 (DfE 2007)	GB: Taylor (2008)	GB: Lambert (2013)	GB: Jackson (2006)
<b>Raumkonstruktion und Raumkonzepte</b>	(Raumkonzepte nach Wardenga)	place space	place space	place space	place space	space and place proximity and distance
<b>Regionalisierung und Zonierung</b>						
<b>Diversität und Disparität</b>		Diversität	cultural understanding and diversity	diversity		relational thinking
<b>Maßstäblichkeit</b>	Maßstabebenen	Maßstab	scale		scale	scale and connection
<b>Wahrnehmung und Darstellung</b>		Wahrnehmung und Darstellung		perception and representation		
<b>Nachhaltigkeit und Lebensqualität</b>			environmental interaction and sustainable development		environment	
<b>Interessen, Konflikte und Macht</b>		Vernetzung	interdependence	interaction		
<b>Arbeit, Produktion und Konsum</b>						
<b>Märkte, Regulierung und Deregulierung</b>						
<b>Wachstum und Krise</b>						
<b>Mensch-Umwelt-Beziehungen</b>	Mensch-Umwelt-System		physical and human processes			
<b>Geoökosysteme</b>						
<b>Kontingenz</b>						
	Prozess	Wandel		time change		
	Funktion					
	Struktur					

Tab 1: Tab. 1: Gegenüberstellung der Basiskonzepte (eigener Entwurf)

disziplin ausmachen (Lambert 2013, 175), wie etwa place, space und scale. Hilfskonzepte unterstützen die Fachidentität, können jedoch in entsprechend anderen Kombinationen auch in anderen Fächern gute Dienste leisten (Uhlenwinkel 2013b, 27). Bei Taylor (2008) sind z.B. vier Hilfskonzepte zu finden: diversity, interaction, change sowie perception and representation.

Mit Tabelle 1 wird der Versuch einer Gegenüberstellung verschiedener Konzeptenteilungen unternommen. Es sei aber darauf hingewiesen, dass die unterschiedlichen Zugänge der Konzeptenteilungen im Grunde keinen stringenten Vergleich zulassen. Die in der Tabelle jeweils gegenübergestellten Konzepte können keinesfalls durchgehend als gleichwertig angesehen werden. Während etwa

manche Konzepte, wie jene der Maßstäblichkeit, im Vergleich zwar weitgehend ähnlich sind, weisen andere, wie z.B. die Raumkonzepte, lediglich einige Parallelen auf oder stellen nur eine Teilkomponente des österreichischen Pendant dar. Die Gegenüberstellung zeigt, dass die österreichische Liste an Basiskonzepten sehr umfassend ist und beinahe alle außerhalb Österreichs definierten Konzepte abdeckt. Das einzige Konzept, welches in mehreren Einteilungen enthalten ist und keinem österreichischen Pendant eindeutig zugeordnet werden kann, ist die zeitliche Komponente („Prozess“, „Wandel“, „time“, „change“). Es kann jedoch behauptet werden, dass diese im Grunde in beinahe allen österreichischen Konzepten als Teilkomponente enthalten ist. Bei Fridrich (2016) wird hingegen „Wandel“ als eigenständiges

Basiskonzept vorgeschlagen.

Dass es für die drei rein ökonomischen Konzepte („Arbeit, Produktion und Konsum“, „Märkte, Regulierung und Deregulierung“, „Wachstum und Krise“) keine Gegenstücke gibt, ist auf den Inhalt des Unterrichtsfachs an sich zurückzuführen – stellt doch die Verbindung von Geographie und Wirtschaftskunde ein österreichisches Spezifikum dar. Gerade in Bezug auf die drei ökonomischen Konzepte fällt auf, dass diese im Vergleich zu den anderen Konzepten auf einer z.T. anderen Ebene anzusiedeln sind. So kann bspw. das Basiskonzept „Maßstäblichkeit“ stets auch auf Themen angewandt werden, bei denen das Basiskonzept „Wachstum und Krise“ zutrifft. Das Basiskonzept „Wachstum und Krise“ ist jedoch nicht ohne weiteres

für alle Themen relevant, welche auf ihre Maßstäblichkeit hin untersuchbar sind. In dieser Hinsicht erscheint eine Einteilung in übergeordnete Hauptbasiskonzepte sowie untergeordnete Teil- oder Hilfsbasiskonzepte sinnvoll. Insbesondere beim Basiskonzept „Arbeit, Produktion und Konsum“ lässt sich diskutieren, ob dieses wirklich als eigenständiges Konzept anzusehen ist, wenn dabei die „Beschäftigung mit Marketing, Unternehmensführung, Bilanzierung und Rechnungswesen“ (Hinsch et al. 2014, 54) im Mittelpunkt steht. Es stellt sich die Frage, ob es sich hierbei tatsächlich um ein übergeordnetes Konzept handelt oder nur um einzelne spezifische Inhalte. Das Basiskonzept „Märkte, Regulierung und Deregulierung“ scheint überhaupt gänzlich durch das allumfassendere Basiskonzept „Interessen, Konflikte und Macht“ abgedeckt zu sein, welches sich auf übergeordneter Ebene mit der Analyse von Spannungsfeldern und Machtkonstellationen befasst.

Wie Hinsch et al. (2014, 52) jedoch selbst betonen, soll ihre Liste an Basiskonzepten keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben und in den kommenden Jahren noch intensiv diskutiert und weiterentwickelt werden. In diesem Zusammenhang sei auch erwähnt, dass Basiskonzepte im Allgemeinen nicht beanspruchen, „die Geographie allumfassend zu repräsentieren, vielmehr können sie als begründete abgeleitete Kontinuitäten des fachlichen Denkens, als zentrale Pfeiler der gegenwärtigen geographischen Analyse gesehen und genutzt werden“ (Fögele 2015, S. 13). In diesem Sinne sind Basiskonzepte also nie als „zu Ende gedacht“ einzustufen, denn sie spiegeln stets die aktuellen wissenschaftlichen Diskurse der Fachwissenschaft wider.

### Fazit

Die Arbeit mit Basiskonzepten im GW-Unterricht erweist sich als vielversprechender Ansatz, welcher nicht nur die

Anforderung der Kompetenzorientierung stützt, sondern vernetztes und globales Denken sowie anwendungsbezogenes Wissen fördert. Mit der Integration von Basiskonzepten im AHS-Oberstufenlehrplan wurde der Grundstein für eine intensivere Auseinandersetzung mit Basiskonzepten in der Fachdidaktik gelegt. Aufgrund des Rechtscharakters des Lehrplans ist auch davon auszugehen, dass die Basiskonzepte stärker in das Bewusstsein der Lehrenden rücken und somit in den Unterricht integriert werden. Gefördert wird dieser Prozess auch dadurch, dass sich sowohl Schulbuchautor/innen wie auch die fachdidaktische Ausbildung der Lehrer/innen zunehmend am Lehrplan orientieren.

In jeden Fall erscheint es sinnvoll, den schuldidaktischen Umgang mit Basiskonzepten in der universitären Lehrerausbildung stärker zu thematisieren, sodass angehende Lehrer/innen den neuen Lehrplan auch gezielt umsetzen können. Denn für eine erfolgreiche Umsetzung bedarf es kompetenter Lehrkräfte, welche nicht nur selbst über umfassendes Konzeptwissen verfügen, sondern den Unterricht auch entsprechend gestalten. Dass sich anwendungsorientiertes Konzeptwissen nicht durch reinen Frontalunterricht vermitteln lässt, darf dabei nicht weiter überraschen. Als zielführend gelten kognitiv herausfordernde, problemorientierte Lernaufgaben, die ein entdeckendes und anwendungsbezogenes Lernen ermöglichen (Hoffmann 2015). Unter Berücksichtigung all dieser Komponenten kann es gelingen, dem eindimensionalen Reproduzieren und Auswendiglernen von Faktenwissen entgegenzuwirken und unsere Schüler/innen zu entscheidungs- und handlungsfähigen Mitgliedern unserer Gesellschaft zu machen. Als Instrument zur Vermittlung globaler Denkweisen und nachhaltigen Handelns entsprechen Basiskonzepte dabei ganz wesentlich den Intentionen des IYGU.

### QUELLENVERZEICHNIS

- Bahr M. (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). In: Rolfes M., Uhlenwinkel A. (Hg.): Metzler Handbuch 2.0 – Geographieunterricht: ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig: Westermann, 17-23.
- Bette J., Fögele J. (2015): Mit Basiskonzepten Aufgaben strukturieren und fachliches Denken diagnostizieren. Islands Energieerzeugung als Beispiel. In: Praxis Geographie 45, 7-8, 34-39.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (Hg.) (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geographie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben.  
[https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_ahs\\_lfgw\\_22201.pdf?4e8tf2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgw_22201.pdf?4e8tf2) (zuletzt geprüft am 9.2.2016).
- Bundesgesetzblatt (2016): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jg. 2016, 219. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen: Änderung der Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. [https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAut&Dokumentnummer=BGBLA\\_2016\\_II\\_219](https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAut&Dokumentnummer=BGBLA_2016_II_219) (zuletzt geprüft am 29.9.2016)
- Demuth R., Ralle B., Parchmann I. (2005): Basiskonzepte: Eine Herausforderung an den Chemieunterricht. In: CHEMKON, 12, 55-60.
- DfE (Department for Education) (Hg.) (2007): Geography – Programme of study for key stage 3. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20131202172639/http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/g/geography%202007%20programme%20of%20study%20for%20key%20stage%203.pdf> (zuletzt geprüft am 13.02.2016).
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (Hg.) (2014): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen. Bonn: DGfG.

- Fögele J. (2015): Mit geographischen Basiskonzepten Komplexität bearbeiten. Hintergrund und Anwendung am Beispiel der Ressource „Sand“. In: *Geographie aktuell & Schule* 216, 37, 11-21.
- Fridrich C. (2016): Basiskonzepte in Geographie und Wirtschaftskunde – ein Vorschlag für die Sekundarstufe I. In: *GeoGraz* 59, 24-31 (in diesem Heft).
- Gebhardt H., Glaser R., Radtke U., Reuber P. (Hg.) (2011): *Geographie – Physische Geographie und Human-geographie*, 2. Auflage. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Haan G. d. (2007): Bildung für nachhaltige Entwicklung als Handlungsfeld. In: *Praxis Geographie*, 9, 4-9.
- Häberli R., Gessler R., Grossenbacher-Mansuy W., Lehmann Pollheimer D. (2002): *Vision Lebensqualität. Nachhaltige Entwicklung: Ökologisch notwendig, wirtschaftlich klug, gesellschaftlich möglich*. Zürich: vdf.
- Herod A. (2009): *Scale: The Local And The Global*. In: Clifford N., Holloway S., Rice S., Valentine G. (Hg.): *Key Concepts in Geography*. London/New Delhi/Singapore: Thousand Oaks, 217-235.
- Hinsch S., Pichler H., Jekel T., Keller L., Baier F. (2014): Semestrierter Lehrplan AHS, Sekundarstufe II. Ergebnis der ministeriellen Arbeitsgruppe. In: *GW-Unterricht* 136, 4, 51-61.
- Hoffmann K. (2015): Die komplexe Lernaufgabe im Geographieunterricht. Wege zur Schüleraktivierung mit didaktisch sinnvollen Aufgaben. In: *Geographie aktuell & Schule* 216, 37, 21-36.
- Holzinger M. (2007): *Kontingenz in der Gegenwartsgesellschaft. Dimensionen eines Leitbegriffs moderner Sozialtheorie*. Bielefeld: transcript.
- Jackson P. (2006): Thinking Geographically. In: *Geography*, 91, 3, 199-204.
- Kattmann U. (2003): Vom Blatt zum Planeten – Scientific Literacy und kumulatives Lernen im Biologieunterricht und darüber hinaus. In: Moschner B, Kiper H., Kattmann U. (Hg.): *PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 115-137.
- Lambert D. (2013): Geographical concepts. In: Rolfes M., Uhlenwinkel A. (Hg.): *Metzler Handbuch 2.0 – Geographieunterricht: ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Braunschweig: Westermann, 174-181.
- Lieb G. K., Krobath M. (2015): Permafrost – ein sinnvolles Thema im GW-Unterricht? In: *GW-Unterricht* 138, 2, 44-55.
- Mehren M., Mehren R., Ohl U., Resenberger C. (2015): Die doppelte Komplexität geographischer Themen. Eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. In: *Geographie aktuell & Schule* 216, 37, 4-11.
- Radl, A. (2016): *Basiskonzepte im GW-Unterricht – eine beispielhafte Umsetzung*. Diplomarbeit. Karl-Franzens-Universität. Institut für Geographie und Raumforschung, Graz.
- Rhode-Jüchtern, T. (2009): *Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik. Hintergrundbegriffe und Denkfiguren*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Rolfes M., Uhlenwinkel A. (Hg.) (2013): *Metzler Handbuch 2.0 – Geographieunterricht: ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Schrüfer G. (2013): Konflikte im Geographieunterricht. In: Rolfes M., Uhlenwinkel A. (Hg.): *Metzler Handbuch 2.0 – Geographieunterricht: ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Braunschweig: Westermann, 350-357.
- Taylor L. (2008): Key concepts and medium term planning. In: *Teaching Geography*, 2, 50-54.
- Taylor L. (2011): Basiskonzepte im Geographieunterricht. Schlüssel, um die Welt besser zu verstehen und den Unterricht besser zu planen. In: *Praxis Geographie*, 7-8, 8-14.
- Uhlenwinkel A. (2013a): Geographical concept: Maßstab. In: Rolfes M., Uhlenwinkel A. (Hg.): *Metzler Handbuch 2.0 – Geographieunterricht: ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Braunschweig: Westermann, 196-202.
- Uhlenwinkel A. (2013b): Geographical Concepts als Strukturierungshilfe für den Geographieunterricht – Ein international erfolgreicher Weg zur Erlangung fachlicher Identität und gesellschaftlicher Relevanz. In: *Geographie und ihre Didaktik* 41, 1, 18-43.
- Uhlenwinkel A. (2013c): Geographieunterricht im internationalen Vergleich. In: Kanwischer D. (Hg.): *Geographiedidaktik – Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. Stuttgart: Borntraeger, 232-246.