

CHRISTIAN FRIDRICH

# Basiskonzepte in Geographie und Wirtschaftskunde – ein Vorschlag für die Sekundarstufe I

Basiskonzepte als Grundstrukturen, Grundprinzipien bzw. Grundideen eines Unterrichtsgegenstands werden in der Fachdidaktik und Unterrichtspraxis von Geographie und Wirtschaftskunde (GW) spätestens seit deren Einführung mit dem neuen Lehrplan in der AHS-Oberstufe in Österreich diskutiert. Mit Hilfe derartiger Konzepte können über die Schuljahre hinweg aufbauend Themen mit zunehmender Komplexität systematisch bearbeitet werden. Auch die nachfolgend beschriebenen didaktischen Funktionen dieser Konzepte können für den GW-Unterricht von Relevanz sein.

## 1. Einleitung

Dass Basiskonzepte als Orientierungshilfe, Andockmöglichkeit an neue Wissensbestände, Relevanzfilter für Unterrichtsinhalte, Vermittlungsmöglichkeit zwischen subjektiven Konzepten von Lernenden und wissenschaftlich anerkannten Konzepten, Vernetzungschance und zur zielgerichteten Umsetzung der Komplexitätsspirale dienen können, wird in Kap. 2 dargelegt. Anschließend wird deren Rolle exemplarisch in Österreich, Deutschland und dem Vereinigten Königreich beleuchtet (Kap. 3), bevor Anforderungen und Vorschläge von sieben Basiskonzepten für GW auf der Sekundarstufe I (SI) entwickelt werden (Kap. 4 und 5). Abschließend werden die neu entwickelten Basiskonzepte im Hinblick auf ihre Passung mit dem aktuellen GW-Lehrplan der SI (Kap. 6) und auf ihre Andockmöglichkeiten zu den entsprechenden GW-Konzepten der SII analysiert (Kap. 7). Der vorliegende Aufsatz versucht einen Diskussionsbeitrag zu diesem aktuellen Thema zu bieten.

## 2. Eigenschaften und Funktionen von Basiskonzepten

GW ist zweifellos ein sehr weites und inhaltsreiches Feld, in das ständig neue Forschungsergebnisse eingebracht werden. Es ist sogar in einem acht Jahre umfassenden GW-Unterricht der AHS-Unterstufe und -Oberstufe völlig unmöglich, auch nur annähernd die wichtigsten Inhalte in adäquat eingehender Weise zu vermitteln. Zum einen ist die Zeit zu knapp, zum anderen sind die Relevanz und die Nachhaltigkeit von aneinander gereihten Fakten und Phänomenen, die zugegebenermaßen leicht abprüfbar sind, fraglich. Diese inhaltliche Fülle bedarf einer systematischen

Auswahl. Zusätzlich geht es im Zuge der Kompetenzorientierung im Unterrichtsgegenstand GW nicht um die Anhäufung von Wissen – z. B. für Prüfungen –, sondern im Kern um eine „Abkehr von der Wissensmast“ (Pichler 2013, 19) hin zur Entwicklung einer Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit (Haarmann 2014, 208) für Heranwachsende, die es ihnen ermöglicht, „mündig, kompetent und wertorientiert in wirtschaftlich geprägten Lebenswelten zu handeln“ (Fridrich 2014, 18). Selbstverständlich ist dazu auch fachliches Wissen erforderlich, jedoch nicht ausschließlich, sondern vielmehr eine Kombination von Wissen und Können sowie Motivation und Reflexion (vgl. dazu für die Politische Bildung Sander 2009, 8ff.).

In Anlehnung an Graves (1975, 51) kann pointiert postuliert werden, dass GW eine Erhellung des Verstandes sein soll – und nicht eine Belastung des Gedächtnisses. Es geht also nicht darum, möglichst viel Wissen anzuhäufen, das spätestens nach der Prüfung wieder rasch vergessen wird und in der SII den Intentionen des kompetenzorientierten Lehrplans – und damit auch der kompetenzorientierten Reife- und (Diplom-)Prüfung – zuwider laufen würde. Es geht vielmehr darum, in Abhängigkeit vom Alter und Reifegrad der betreffenden Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger komplexe geographisch-wirtschaftskundliche Grundstrukturen, Grundprinzipien oder Grundideen, besser als Basiskonzepte bezeichnet, gemäß der Intention „from content to concept“ (Fögele 2016) einsichtig zu machen. Damit können sie auch leichter lernen, mit den erworbenen Konzepten neue Inhalte bzw. Themen zu erschließen und



ZUM AUTOR

Christian Fridrich, Mag. Dr., Prof. für GW sowie Bereichsordinator für Bildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Wien. Lehrbeauftragter an unserem Institut. Schulbuchautor, Atlasberater, Mitherausgeber von „GW-Unterricht“. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: GW und ihre Didaktik, Bildpädagogik, Conceptual Change, Mitteleuropa, Grenzforschung.

geographisch-wirtschaftskundliche Fragestellungen zu bearbeiten. Eine prominente Stellung hat dieses Konzeptwissen auch bei Anderson und Krathwohl (2001, 48ff.), die es im Sinne des Wissens über Klassifizierungen, Kategorisierungen, Prinzipien, Generalisierungen, Theorien, Modelle und Strukturen gleichberechtigt neben Faktenwissen, Methodenwissen und metakognitives Wissen stellen.

Die Bedeutung des Konzeptwissens für GW lässt sich mit folgendem Zitat zusammenfassen: „Thinking geographically does, however, provide a language – a set of concepts and ideas – that can help us see the connections between places and scales that others frequently miss. That is why we should focus on geography’s grammar as well as on its endless vocabulary. That is the power of thinking geographically“ (Jackson 2006, 203).

Dazu ein einfaches Beispiel: Wenn Lernenden im GW-Unterricht der 5. Schulstufe anhand von Beispielen aus verschiedenen Regionen bereits einsichtig geworden ist, dass unsere Welt von Disparitäten – etwa im Bereich von Lebens- und Wirtschaftsformen – geprägt ist, wird es mit dieser Erkenntnis in der 6. Schulstufe leichter sein, Disparitäten auf andere Themenbereiche, z. B. in Bezug auf Millionenstädte und deren Umfeld, anzuwenden. Basiskonzepte können daher in GW helfen, die Komplexität unserer Welt zu elementarisieren und damit besser sowie leichter verständlich zu machen.

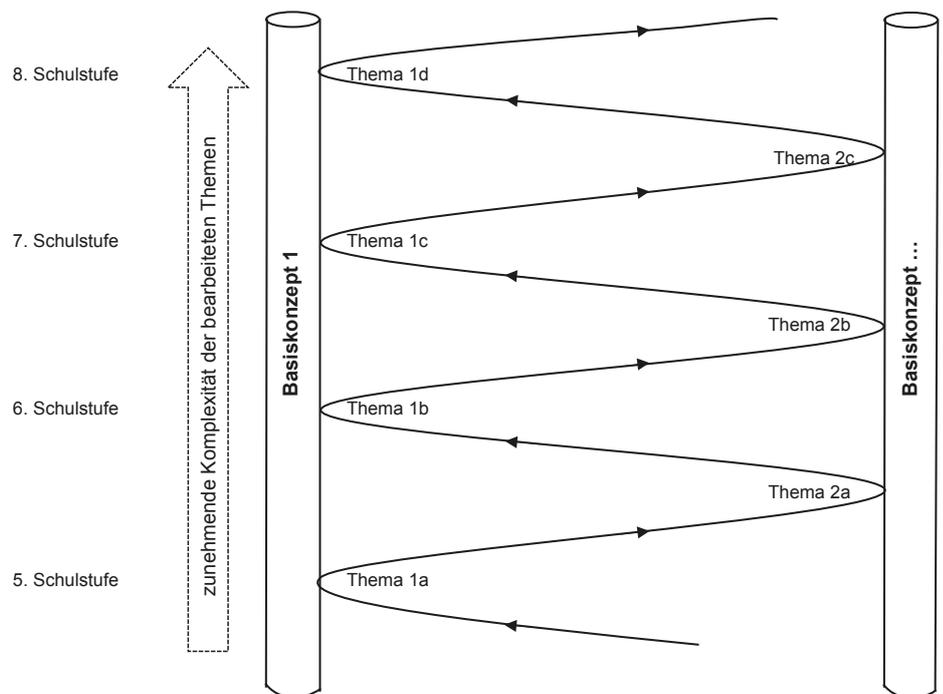
Basierend auf den obigen Ausführungen und weiterführenden Überlegungen können folgende **Funktionen und Eigenschaften von Basiskonzepten** identifiziert werden:

- a) Basiskonzepte bieten eine **Orientierungshilfe** für die Lernenden: Sie klassifizieren insofern, als sie die sehr komplexe und unübersichtliche Welt in überschaubare Prinzipien untergliedern, die miteinander in Zusammenhang stehen, jedoch auch der analytischen Einfachheit halber etwa in der SI zunächst alleine bearbeitet werden können. Durch die Wiederholung von Grundelementen, wie etwa der oben angesprochenen Disparitäten, kann die Grundlage für eine systematische Struktur von Wissensbeständen geschaffen werden. Es kann auch dahin führen, dass verschiedene Phänomene auf grundlegende Prinzipien hin untersucht werden können (vgl. z. B. für die Biologie Lichtner 2006, 6ff.).
- b) Basiskonzepte ermöglichen ein leichteres **Andocken** von neuen Wissensbeständen: Wurde ein Basiskonzept erschlossen und verstanden, wird es durch diese entwickelte Struktur für Lernende in vielen Fällen leichter möglich sein, neue Inhalte, die zu diesem Basiskonzept passen, zu integrieren. Denn Lernen findet in der Regel nicht auf einer Tabula rasa statt, sondern steht im Kontext von vorangegangenen Lernprozessen und zuvor Gelerntem.
- c) Basiskonzepte können **Relevanzfilter** für die Lehrenden sein: Sie vermitteln somit zwischen den fachlichen Konzepten einer Wissenschaft und den Grundstrukturen des dazugehörigen Unterrichtsfachs. Damit dienen idealerweise die aus fachdidaktischer Perspektive vorgeschlagenen Basiskonzepte „zu einer Auswahl und Rekonstruktion dieser [fachlichen] Konzepte im Sinne der grundlegenden und für Lernende nachvollziehbaren Ausschnitte“ (Demuth et al. 2005, 57; Einfügung C. F.) einer Disziplin. Oder anders ausgedrückt können die Basiskonzepte neben anderen didaktischen Entscheidungshilfen eine Orientierungshilfe bieten, was aus der Vielzahl der fachlichen Inhalte für den Schulunterricht relevant sein kann.
- d) Basiskonzepte weisen eine **Vermittlungsfunktion** zwischen subjektiven Konzepten von Lernenden und wissenschaftlich anerkannten Konzepten auf: Subjektive Theorien, auch Präkonzepte genannt, sind „als sedimentierte Erfahrungen und als Werkzeuge für

Handlungen“ (Fridrich 2010, 308) für (heranwachsende) Menschen zur Komplexitätsreduktion und Orientierung im Alltagsleben, zur Generierung von Sicherheit und Stabilisierung für das Individuum, zur subjektiv stimmigen Integration des Individuums in seine komplexe Umwelt sowie als Orientierungshintergrund für Kommunikation von außerordentlicher Bedeutung (Fridrich 2009, 17). Subjektive Theorien lassen sich nicht einfach löschen und durch wissenschaftlich anerkannte Theorien ersetzen, sondern durch oftmalige Bearbeitung eines Basiskonzepts in unterschiedlichen thematischen Zusammenhängen in Richtung wissenschaftlicher Vorstellungen wei-

„Interessen, Konflikte und Macht“ sowie andere eng miteinander vernetzt sind. Zudem macht es Sinn, Basiskonzepte mit Blick auf andere Unterrichtsgegenstände zu entwickeln – und nicht ausschließlich monodisziplinär (Sander 2010, S. 59).

- f) Basiskonzepte können Leitlinien für einen nach der Spirale zunehmender Komplexität (**Komplexitätsspirale**) orientierten GW-Unterricht sein: Da sie als grundlegende Konzepte und Prinzipien eines Faches verstanden werden können, können die Themen, die auf diese Basiskonzepte abzielen, je nach Schulstufe an Komplexität oder Quantität zunehmen. Themenbeispiele für das bereits angeführte Basiskonzept



**Abb. 1:** Schematische Darstellung ausgewählter Funktionen und Eigenschaften von Basiskonzepten: spiralförmige Komplexitätszunahme, Orientierungshilfe und Relevanzfilter für Unterrichtsthemen (Entwurf und Grafik: Fridrich)

terentwickeln.

- e) Basiskonzepte verweisen auf ein hohes Ausmaß der **Vernetzung**: Auch Basiskonzepte werden – wie viele andere Kategorien – lediglich zu analytischen Zwecken und aus Gründen der Übersichtlichkeit getrennt dargestellt. Es liegt auf der Hand, dass im GW-Unterricht Basiskonzepte wie etwa die im AHS-Lehrplan der SII bereits verordneten „Diversität und Disparität“ oder

Disparität wären in GW der 5. Schulstufe unterschiedliche Lebens- und Wirtschaftsformen oder die weltweit ungleiche Verteilung von Rohstoffen und Energieträgern. In der 6. Schulstufe Vernetzung zwischen Kernstadt und Umland oder Gunst- und Ungunsträume der Erde. Disparitäten werden auch in der 7. Schulstufe bei unterschiedlichen Standortpotenzialen zentraler und peripherer Gebiete in Österreich

oder bei Gründen für strukturpolitische Maßnahmen der EU bearbeitet. In der 8. Schulstufe kann dieses Konzept bei Entwicklungsunterschieden zwischen Regionen etwa auf europäischer und globaler Ebene eingesetzt werden. So wird das Basiskonzept Disparität durch unterschiedliche Themen mit zunehmender Komplexität und Zugängen aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und sollte von Lernenden als eines der grundlegenden Prinzipien der GW erkannt werden (Abb. 1).

Basiskonzepte erscheinen also in mehrfacher Hinsicht als überaus nützlich und sollten deswegen – so die Vermutung – in den Curricula und der Schulrealität verbreitet sein. Einen kleinen Einblick ohne Anspruch auf Vollständigkeit bietet das folgende Kapitel.

### 3. Blitzlichter zur Rolle von Basiskonzepten in Österreich, Deutschland und im Vereinigten Königreich

Die vom Bildungsministerium geforderte Weiterentwicklung des Lehrplans für GW der AHS-Oberstufe aus 2004 wurde von einer Arbeitsgruppe unter Einbeziehung der u. a. auch im Leitfaden zur neuen Reifeprüfung (BMBF 2012) ausgeführten Kompetenzentwicklung im GW-Unterricht umgesetzt. Kompetenzorientierung bedeutet auch die Abkehr von der Reproduktion von Faktenwissen hin zu methodischem und metakognitivem Wissen sowie zu Wissen über fachliche und fachdidaktische Konzepte (Hinsch et al. 2014, 52). Letztgenanntes spiegelt sich als Kern einer Disziplin in Basiskonzepten wider. Spätestens seit diesem neuen Lehrplan, in dem Basiskonzepte angeführt sind, werden diese sowohl in der Fachdidaktik als auch in unterrichtspraktischen Kontexten auch im Unterrichtsgegenstand GW in Österreich diskutiert. Die im neuen GW-Oberstufenlehrplan angeführten 13 Basiskonzepte sind in Abb. 4 enthalten (siehe auch Radl 2016).

Erstaunlicherweise werden Basiskon-

zepte in der österreichischen GW-Fachdidaktik bislang nur für die SII und nicht für die SI diskutiert. Das mag daran liegen, dass diese Einführung der Basiskonzepte für die AHS-Oberstufe erst verarbeitet werden muss – von der GW-Fachdidaktik, Schulbuchverlagen und Lehrenden an den Schulen. Ein erster Blick auf die Basiskonzepte in der AHS-Oberstufe zeigt jedoch, dass diese aufgrund ihrer Anzahl und Komplexität nicht eins zu eins auf die SI (Neue Mittelschule und AHS-Unterstufe) transferiert werden können.

In den österreichischen Lehrplänen anderer Unterrichtsgegenstände werden Basiskonzepte nur in sehr geringem Ausmaß angeführt. Für die NMS und AHS-Unterstufe lediglich in einem von 15 Pflichtgegenständen, nämlich im neuen Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung beginnend und aufsteigend mit dem Schuljahr 2016/17 (BMB 2000; Bundesgesetzblatt 2016). In den mit Stand 1.9.2016 verordneten Lehrplänen der AHS-Oberstufe werden Basiskonzepte neben GW nur in einem weiteren von 17 Pflichtgegenständen angeführt, und zwar in Chemie<sup>1</sup>.

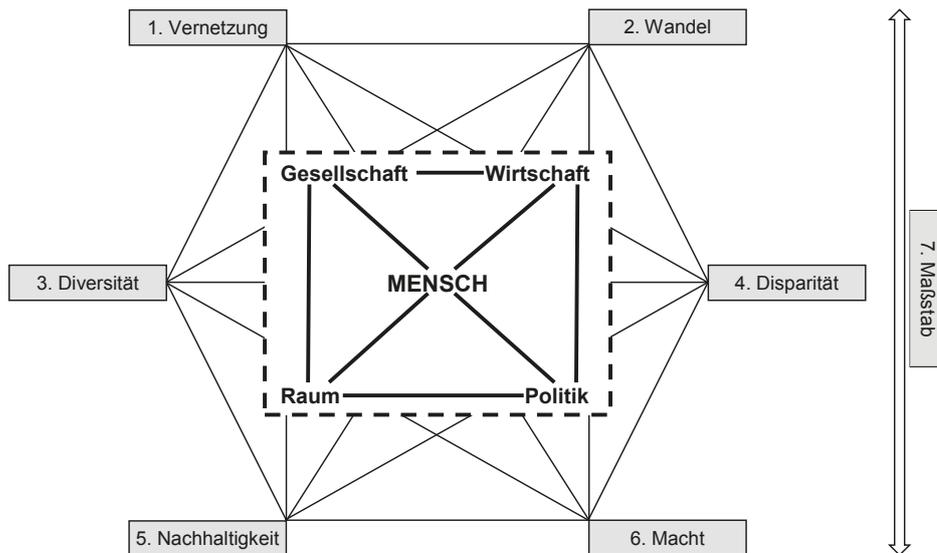
Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden einige wichtige Aspekte zur Situation in Deutschland herausgegriffen, soweit sie für diesen Beitrag relevant sind. Hier wurde mit der Erstellung der Endfassung der „Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss“ (Deutsche Gesellschaft für Geographie 2014) 2006 der Begriff „Basiskonzept“ an zentraler Stelle verankert. Dort wird die als Systemwissenschaft verstandene Geographie, deren Mensch-Umwelt-System mit humangeographischen und physiogeographischen (Sub-)Systemen ein zentrales Basiskonzept bildet, in die eher abstrakten „Systemkomponenten Struktur, Funktion und Prozess als Basisteilkonzepte“ (ebd., 11) auf unterschiedlichen Maßstabsebenen untergliedert. Die räumliche Anordnung von Elementen würde die Struktur eines Systems generieren. Durch die Beziehungen der Elemente, wie etwa

Relief für Vegetation würden Funktionen für andere Elemente gebildet. Schließlich verändere sich jedes Element als Teil des Systems sowie das System selbst in Prozessen (ebd.). Durch diese Vorgangsweise wird gewährleistet, dass alle Aspekte und Prozesse des Mensch-Umwelt-Systems – vom Strukturwandel in Industriegebieten über Erdbeben in Südamerika bis hin zu globalem Klimawandel – integriert werden können. Kritisch wird gesehen, dass der hohe Abstraktionsgrad dieses Konzepts mit dessen schwieriger Fassbarkeit durch Lehrende und Lernende eine weite Implementierung im Unterricht verhindere (Fögele 2016, 11) und dass ein komplexes Konzept wie dieses die Komplexität reproduziere – anstatt sie zu reduzieren (Uhlenwinkel 2013, 23).

Ausgehend von den geographischen Basiskonzepten der Geographical Association, wie von Lambert (2013, 175ff.) skizziert, werden im Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht folgende sieben „geographical concepts“ für die deutsche Schulgeographie vorgestellt (Rolfes u. Uhlenwinkel 2013): Place, Space, Maßstab, Wandel, Vernetzung, Diversität, Wahrnehmung und Darstellung. Im Gegensatz dazu leitet Fögele (2016, 13) aus dem deutschen Basiskonzept ein System mit den Schlüsselkonzepten Struktur, Funktion, Prozess, Maßstab, Space und Place sowie den von Taylor (2008, 52) entwickelten Basiskonzepten „diversity, interaction, change, perception and representation“ vier geographische Prinzipien für globale Themen ab: Recherche auf verschiedenen Maßstabsebenen, Nachhaltigkeitsviereck, Subjektivität/Werte, intergenerationale Perspektiven.

Längere Tradition haben Basiskonzepte im Vereinigten Königreich, wo die Bezeichnung „Key Concepts“ vorherrscht. Bereits 1976 wurden im School Council Project für „History, Geography and Social Science“ folgende Basiskonzepte implementiert: communication, power, beliefs and values, conflicts/consensus, continuity/change, similarity/difference, causes and consequences (Marsden 1995). Leat (1998) führt in seinem von der Geo-

<sup>1</sup> In den Unterrichtsgegenständen wie etwa Chemie, Physik oder Biologie, aber auch in der Politischen Bildung wurden in Deutschland schon vor einiger Zeit Vorschläge für Kataloge von Basiskonzepten erstellt.



**Abb. 2:** Kern des GW-Unterrichts samt sieben für die Sekundarstufe I vorgeschlagenen Basiskonzepten (Entwurf und Grafik: Fridrich)

graphical Association ausgezeichneten Werk folgende acht „Big Concepts“ im Anhang an: cause and effect, systems, classification, location, planning, decision making, inequality, development. Die Basiskonzepte place, space und scale werden übereinstimmend neben anderen – von einander abweichenden Konzepten – in drei britischen Werken angeführt. So bei Holloway et al. (2003): place, space, scale, time, social formations, physical systems, landscape and environment; weiters bei Jackson (2006): space and place, scale and connection, proximity and distance, relational thinking; und schließlich im UK 2008 Key Stage 3 Curriculum Geography (QCA 2007): place, space, scale, interdependence, physical and human processes, environmental interaction and sustainable development, cultural understanding and diversity<sup>2</sup>.

Diese ausgewählte Zusammenschau zeigt, dass es je nach Autorin bzw. Autor Übereinstimmungen bei Basiskonzepten bestenfalls in einigen Teilbereichen gibt (vgl. auch Radl 2016, Tab. 1). Oft genug gibt es gravierende Unterschiede zwischen den einzelnen Kategoriensystemen der Basiskonzepte. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Basiskonzepte meist nicht von höherrangigen Kategorien abgeleitet, sondern im Sinne von nicht endgültigen Empfehlungen der Konzepte, deren Bedeutung jedoch stets begründet wird, festgelegt werden, z. B. durch den Hinweis „it is not a definitive list“ (Leat 1998, 167)

oder als „my own list“ (Jackson 2006, 199), „my suggestions“ (Taylor 2008, 51), „vorgeschlagen“ von Hinsch et al. (2014, 52). Bei der Analyse des Abstraktionsniveaus der einzelnen Systeme von Basiskategorien wird deutlich, dass auch hier Unterschiede bestehen und je nach Intention der verfassenden Person der Schwerpunkt verschieden gelegt wird: Leat (1998) bezieht sich z. B. auf kognitive Prozesse, während Holloway et al. (2003) für niedrige Schulstufen stärker auf fundamentale „Ideen“ der Geographie fokussieren (Taylor 2008, 50f.). Zusätzlich weisen die Basiskonzepte auch innerhalb eines Kategoriensystems unterschiedliche Abstraktionsniveaus auf, wie etwa „systems“ versus „decision making“ oder „scale“ versus „landscape and environment“. Schließlich wird der Begriff „Basiskonzepte“ sowohl in der deutschen als auch englischen Diskussion mit unterschiedlichen Bezeichnungen versehen, was das Verständnis nicht unbedingt erleichtert.

#### 4. Vorschlag von Basiskonzepten für die Sekundarstufe I

Bevor für den GW-Unterricht der SI Basiskonzepte vorgeschlagen werden, sollen zunächst die Anforderungen an diese formuliert werden. Sie sollen:

- quantitativ überschaubar sein,
- qualitativ für Schülerinnen und Schüler durchschaubar sein, auch in Bezug auf

- deren Begrifflichkeit,
- sich deutlich auf das didaktische Grundverständnis des GW-Unterrichts beziehen,
- auf die Basiskonzepte für GW in der SII überleiten,
- auf geographische und ökonomische Bildung gleichermaßen zutreffen,
- andockfähig an Basiskonzepte anderer Unterrichtsgegenstände sein<sup>3</sup>,
- ein möglichst einheitliches, für die SI adäquates Abstraktionsniveau aufweisen und
- das Erreichen der Zielstellungen des GW-Lehrplanes für die SI unterstützen.

Zum didaktischen Grundverständnis von GW ist im GW-Lehrplan für die SI festgehalten: „Im Mittelpunkt von Geographie und Wirtschaftskunde steht der Mensch. Seine Aktivitäten und Entscheidungen in allen Lebensbereichen haben immer auch raumstrukturelle Grundlagen und Auswirkungen. Diese räumlichen Aspekte menschlichen Handelns sind Gegenstand des Unterrichts. Besonders thematisiert werden solche Vernetzungen am Beispiel der Wirtschaft [...]“ (BMB 2000, 1). Rahmenbedingungen und Auswirkungen des menschlichen Handelns in räumlichen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Kontexten, Prozessen und Strukturen bilden somit den Kern des GW-Unterrichts, was bereits W. Sitte (2001, 162f.) ähnlich formuliert hat: „Geographie und Wirtschaftskunde‘ wird danach als ein doppelpoliges Zentrierfach unter dem Gesichtspunkt der Politischen Bildung aufgefaßt [...]. Das Schulfach soll Motive und Auswirkungen, Regelmäßigkeiten und Probleme menschlichen Handelns in den beiden zum Teil eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen ‚Raum‘ und ‚Wirtschaft‘ sichtbar und verständlich machen“. Es geht neben Orientierungsfähigkeit, also das Zurechtfinden in einer komplexen, unübersichtlichen Welt, zusätzlich um Urteilsfähigkeit, nämlich um das Treffen von Entscheidungen sowie um das Abschätzen und Bewerten von Auswir-

<sup>2</sup> Zu diesen und weiteren Zusammenstellungen über Basiskonzepte im Vereinigten Königreich siehe Taylor 2008, S. 51.

<sup>3</sup> Dies folgt der Forderung, dass sich tragfähige Basiskonzepte nicht monodisziplinär entwickeln ließen (Sander 2010, S. 59).

Kl.	Bezeichnung des Themenkreises	Exemplarische Konkretisierung eines ausgewählten <i>Themas</i> mit ein bis zwei passenden <b>Basiskonzepten</b>
1	Ein Blick auf die Erde	<i>Vielfältiges Europa</i> : Der Kontinent Europa weist eine hohe <b>Diversität</b> von Sprachen, Landschaftsformen etc. auf.
1	Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften	<i>Leben in Grönland</i> : Menschen orientieren ihre Lebens- und Wirtschaftsformen an regionalen Voraussetzungen, wobei die Lebensweise einem <b>Wandel</b> unterliegt. Durch globale <b>Vernetzungen</b> kommt es auch in Grönland zu einem Temperaturanstieg.
1	Wie Menschen Rohstoffe und Energie gewinnen und nutzen	<i>Erneuerbare Energieträger</i> : Diese weisen bezüglich Verfügbarkeit eine <b>Disparität</b> auf. Ihre Nutzung ist von <b>Nachhaltigkeit</b> geprägt.
1	Ein erster Überblick	<i>Tropische Früchte</i> : Landwirtschaftliche Rohstoffe und Produkte können ohne besondere Rücksicht auf Mensch und Umwelt produziert werden, wobei einflussreiche Menschen ihre <b>Macht</b> ausspielen, Preise niedrig halten und auf <b>Nachhaltigkeit</b> keine Rücksicht nehmen.
2	Leben in Ballungsräumen	<i>Kernstadt und Umland</i> : Zwischen Kernstadt und Umland existieren bezüglich der infrastrukturellen Ausstattung <b>Disparitäten</b> , aber auch starke <b>Vernetzungen</b> .
2	Gütererzeugung in gewerblichen und industriellen Betrieben	<i>Handyproduktion</i> : Technologischer <b>Wandel</b> erfordert veränderte Fertigkeiten von Menschen. Der Zugang von Gruppen oder Staaten zu Rohstoffen ist zufällig, sondern durch <b>Macht</b> -Konstellationen geprägt.
2	Der Dienstleistungsbereich	<i>Frauen und Männer in der Arbeitswelt</i> : Es herrschen bei der Entlohnung von Frauen und Männern nach wie vor große <b>Disparitäten</b> auf unterschiedlichen <b>Maßstabsebenen</b> : etwa in Österreich und Europa.
2	Die Erde als Lebens- und Wirtschaftsraum des Menschen – eine Zusammenschau	<i>Gunst- und Ungunsträume unserer Erde</i> : Eine große <b>Diversität</b> von naturräumlichen Voraussetzungen, von Landnutzungen und der Bevölkerungsverteilung existiert auf verschiedenen <b>Maßstabsebenen</b> .
3	Lebensraum Österreich	<i>Österreichische Landschaften auf Karten und Satellitenbildern</i> : Es gibt eine große <b>Diversität</b> von Landschaftsformen in Österreich, die einem natürlich und auch menschlich bedingtem <b>Wandel</b> unterliegt.
3	Gestaltung des Lebensraums durch die Menschen	<i>Raum und Ordnung</i> : Maßnahmen der Raumordnung als Ergebnis von unterschiedlichen Interessen und verschiedener <b>Macht</b> verstehen, wobei Raumordnung auf unterschiedlichen <b>Maßstabsebenen</b> ansetzt.
3	Einblicke in die Arbeitswelt	<i>Arbeitslos, was nun</i> : Die Arbeitswelt unterliegt einem raschen <b>Wandel</b> , und die Verteilung von Arbeitsplätzen in Österreich weist große <b>Disparitäten</b> auf.
3	Wirtschaften im privaten Haushalt	<i>Mit dem Einkommen auskommen</i> : Handlungen im privaten Haushalt weisen eine <b>Vernetzung</b> zu Wirtschaft und Gesellschaft auf und zeigen eine höhere oder geringere <b>Nachhaltigkeit</b> .
3	Volkswirtschaftliche Zusammenhänge: Österreich – Europa	<i>Importe und Exporte Österreichs</i> : Österreich muss auf verschiedenen <b>Maßstabsebenen</b> , nämlich betrieblich, branchenbezogen und regional, wettbewerbsfähig bleiben, um angesichts der enormen <b>Vernetzung</b> mit der EU wirtschaftlich erfolgreich zu sein.
4	Gemeinsames Europa – vielfältiges Europa	<i>Vielfältige EU</i> : Die <b>Diversität</b> der EU-Mitgliedstaaten ist bei sozioökonomischen und politischen Interessen zum Teil groß, doch die <b>Vernetzung</b> bei der Lösung gesamteuropäischer Probleme ist wichtig.
4	Zentren und Peripherien in der Weltwirtschaft	<i>Die Triade</i> : Es herrscht eine große <b>Disparität</b> der Bedeutung und Wirtschaftskraft von Staaten auf unterschiedlichen <b>Maßstabsebenen</b> , nämlich innerhalb des betreffenden Wirtschaftsraums und in der Triade.
4	Leben in einer vielfältigen Welt	<i>Leben nach dem Krieg</i> : Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sind in hohem Ausmaß von politischem und sozioökonomischem <b>Wandel</b> beeinflusst. Dieser ist durch verschieden große Einflussmöglichkeiten und <b>Macht</b> der handelnden Menschen geprägt.
4	Leben in der „Einen Welt“ – Globalisierung	<i>Macht der Multis</i> : Multinationale Konzerne verfügen aus verschiedenen Gründen über eine überdurchschnittlich große Ausstattung mit <b>Macht</b> . Durch bedeutende <b>Vernetzungen</b> werden Gesellschaft, Wirtschaft und räumliche Aspekte massiv beeinflusst.

**Tab. 1:** Themenkreise des GW-Lehrplans der SI (BMB 2000) und exemplarisch zuzuordnende Themen mit entsprechenden Basiskonzepten (Zusammenstellung: Fridrich)

kungen. Schließlich leistet der GW-Unterricht im Sinne der Handlungsfähigkeit einen Beitrag zum mündigen Handeln in räumlichen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Kontexten (z. B. Haarmann 2014, 208f., Fridrich 2016, 140f.), die durch diese Weltaneignung (Daum und Werlen 2001, 9) der Heranwachsenden mitgestaltet werden (siehe in Abb. 2 das zentrale Viereck, in dessen Zentrum der handelnde Mensch steht).

Für den GW-Unterricht der SI werden auf der Basis der bisherigen Überlegungen sieben Basiskonzepte vorgeschlagen, die

im fachlichen und fachdidaktischen Diskurs diskutiert und weiter entwickelt werden müssen (Abb. 2 und Kap. 5).

## 5. Die vorgeschlagenen Basiskonzepte im Detail

### 5.1. Vernetzung

Unsere globalisierte Welt ist auf vielfache Weise so eng vernetzt, dass Handlungen an einem Ort Auswirkungen auf weit entfernte andere Orte nach sich ziehen können. Erfahrbare Weltweite, sich beschleunigende Vernetzung durch

globale Güter-, Dienstleistungs-, Geld- und Informationsströme sowie durch Migration von Menschen. Unterschiedliche Menschengruppen haben unterschiedliche Interessen, Machtpotenziale und Einflussmöglichkeiten auf die Gestaltung dieser Vernetzungen. Damit ist dieses Basiskonzept eng mit dem Konzept Macht verbunden. Vernetzung kann jedoch auch auf einer anderen Ebene verstanden werden, und zwar in den immer intensiver werdenden Vernetzungen des Mensch-Umwelt-Systems, das die Beziehung des im Alltag handelnden Menschen zur physischen, sozialen, ökonomischen und politischen Umwelt umfasst.

### 5.2. Wandel

Die Dimension des Wandels und der Veränderung ist in der geographischen und ökonomischen Bildung als gegenwarts- und zukunftsorientierte Disziplinen von großer Bedeutung. Wandel im Bereich der physischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Umwelt ist an verschiedenen Orten in unterschiedlicher Geschwindigkeit anzutreffen. Wandel kann daher an vielen Beispielen und auf verschiedenen Maßstabsebenen wie Arbeitswelt, Stadtentwicklung, Lawinengefährdung, gesellschaftlichen Wertevorstellungen, Klima etc. bearbeitet werden, wobei besonders auf den Einfluss und auf die unterschiedlichen Interessen von Menschen einzugehen wird.

### 5.3. Diversität

Diversität ist in zweifacher Weise von Menschen geschaffen. Erstens ist sie im Sinne von Vielfalt das Ergebnis von menschlichen Handlungen in den Bereichen Umwelt (z.B. verschiedene Landnutzungsformen), Gesellschaft (z.B. unterschiedliche Lebensformen und Lebensstile), Politik (z.B. verschiedene Problemlösungsstrategien) und Wirtschaft (z.B. einander widersprechende Paradigmen). Zweitens legen Menschen – wiederum in aktiv gesetzten Handlungen – Schwellenwerte und Kriterien fest, mit denen das Eine vom Anderen unterschieden werden kann, sei es bei unterschiedlichen Klimazonen, bei nationaler Identität, bei wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit von Staaten oder bei politischer

Kooperation. Diese Klassifikationen basieren auf sozialen Konstruktionen und Reproduktionen. Das bedeutet außerdem, dass individuelle oder gesellschaftliche Entscheidungsprozesse in spätmodernen Gesellschaften so – oder auch anders! – ausfallen können, worin in der SI bereits das SII-Basiskonzept Kontingenz ohne Nennung der betreffenden Bezeichnung anklingen kann.

#### 5.4. Disparität

Mit Diversität verschiedenster Art ist Disparität verbunden, oder: Ungleichheit kann eine Folge von Vielfalt sein und umgekehrt. Ungleichheiten auf verschiedensten Ebenen sowie ihre Ursachen, Ausprägungen und Folgen sind seit jeher Themen von GW. Regionale, soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten können auf verschiedenen Maßstabsebenen, nämlich vom eigenen Schulstandort bis hin zur Welt, betrachtet werden, was eine deutliche Verbindung zu Basiskonzept 7 herstellt. Disparitäten in diesem Sinne, egal auf welcher Maßstabsebene, sind vom Menschen gemacht und komplexe Phänomene, die meist keine einfachen, eindeutigen Antworten oder Lösungen erlauben, jedoch Ursache von Konflikten sein können.

#### 5.5. Nachhaltigkeit

Nachhaltigkeit steht in engem Zusammenhang mit Lebensqualität und Solidarität. Auch hier ist wiederum der handelnde Mensch gefordert, ohne die gesamte Last der Weltverbesserung auf die Lernenden im Sinne von „Rettet die Welt!“ abzuladen. Vielmehr geht es hier um die Reflexion des eigenen Lebensstils und um die Sensibilisierung für mögliche individuelle Beiträge zu den drei wesentlichen Bereichen der Nachhaltigkeit, nämlich Gesellschaft, Wirtschaft und Natur. Dies bedeutet auch Solidarität mit den sozial Schwächeren unserer Gesellschaft, deren Handlungsspielraum vielfach nicht so groß ist, sowie mit den nachfolgenden Generationen. Die Weckung des Verständnisses für dieses Anliegen sollte verschiedene Handlungsbereiche wie Haushalt, Konsum, künftige Arbeitswelt und Mitwirkung in der Gesellschaft mit einbeziehen.

#### 5.6. Macht

Alle bisher angeführten Konzepte weisen eine deutliche Komponente von Macht und Interessen auf. Gerade im politisch bildenden GW-Unterricht lassen sich unterschiedliche Interessen von einzelnen handelnden Menschen und von Inter-

denen Maßstabsebenen verorten. Deswegen liegt dieses Basiskonzept in der Abb. 2 gleichsam quer zu den anderen, ohne Herstellung einer Hierarchie, denn es wird hier als gleichwertig mit den anderen Konzepten erachtet. Auf der räumlichen Ebene können die Maßstabsebenen lokal, regio-



Abb. 3: Die vorgeschlagenen sieben Basiskonzepte für die Sekundarstufe I im Überblick (Entwurf und Grafik: Fridrich)

sensgruppen analysieren. Dadurch können gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Abhängigkeiten sowie Konflikte thematisiert, aufgedeckt und analysiert werden. Dabei soll klar werden, dass es im Sinne der Machtasymmetrie unterschiedliche Akteurinnen und Akteure mit verschiedenen großen Einflussmöglichkeiten und Entscheidungspotenzialen gibt, die einerseits eigene Handlungsspielräume erweitern oder einschränken, andererseits auch Integration oder Ausschluss in einer Gesellschaft vorantreiben können.

#### 5.7. Maßstab

Alle bislang ausgeführten Basiskonzepte beinhalten das Konzept des Maßstabs, auch wenn es nicht jeweils explizit ausgeführt wurde. Sowohl Vernetzung als auch Wandel, Diversität, Disparität, Nachhaltigkeit und Macht lassen sich auf verschie-

denen Maßstabsebenen angeführt werden, in denen die anderen sechs Basiskonzepte ihren Ausdruck finden. Komplexer wird die Situation bei der nötigen Einbeziehung des gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Bereichs. Wichtig sind der Zusammenhang und die wechselseitige Durchdringung der anscheinend sauber voneinander getrennten Bereiche und Maßstabsebenen, wenn z.B. ein konsumierender Mensch durch seinen kleinen Beitrag Einfluss auf die gesellschaftliche, ökologische oder ökonomische Situation auf anderen Maßstabsebenen ausübt. Damit sind wir wieder beim ersten Basiskonzept der Vernetzung angelangt, bei dem lokale Handlungen Auswirkungen auf die globale Ebene haben und umgekehrt.

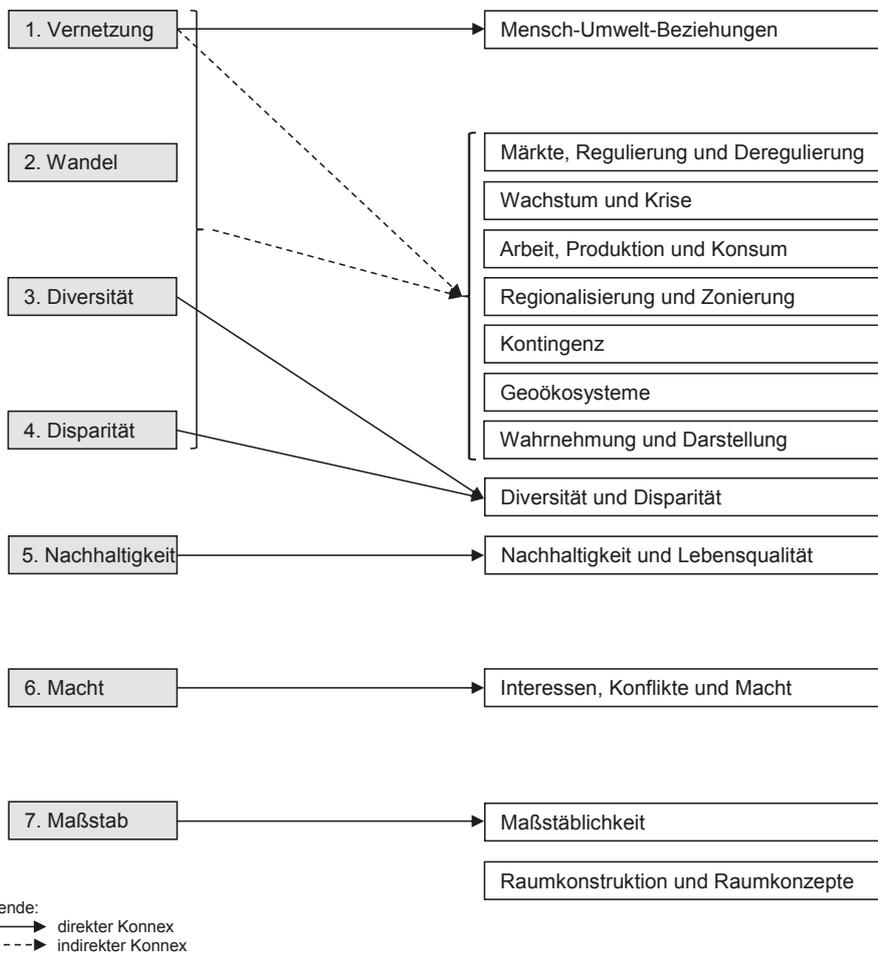


Abb. 4: Mögliche Passung von Basiskonzepten der SI zu jenen der SII (Entwurf und Grafik: Fridrich)

**6. Zur Passung der Basiskonzepte im GW-Lehrplan für die SI**

Die vorgeschlagenen Basiskonzepte für die SI sollen das Erreichen der Zielstellungen des GW-Lehrplanes für die SI unterstützen, so lautete eine der in Kap. 4 formulierten Forderungen an die neu entwickelten Basiskonzepte. Aus diesem Grund werden die Themenkreise des derzeit aktuellen GW-Lehrplans der SI (BMB 2000) angeführt und anhand jeweils eines ausgewählten Themas eine Konkretisierung mit ein bis zwei passenden Basiskonzepten vorgenommen (Tab. 1). Die Übersicht zeigt, dass der aktuelle themenorientierte GW-Lehrplan SI gut geeignet ist, die Idee der Basiskonzepte auch in der SI aufzu-

nehmen.

Als Zwischenresümee und zur leichteren Lesbarkeit der Tab. 1 wurden die Hauptaussagen der einzelnen Basiskonzepte gemäß dem vorigen Kapitel stichwortartig zusammengefasst (Abb. 3). Damit wird deutlich, dass mit diesen vorgeschlagenen Basiskonzepten eine Orientierung von Lehrenden und Lernenden durch „leitende Prinzipien“ im GW-Unterricht auch in der SI unterstützt werden kann.

**7. Andockmöglichkeiten der Basiskonzepte: SI an SII**

In Kap. 4 wurde die Forderung aufgestellt, dass die hier vorgeschlagenen GW-Basis-

konzepte für die SI eine Weiterführung in der SII ermöglichen sollten. Auch wenn die einzelnen Basiskonzepte der SI nicht immer eindeutig jenen der SII zuordenbar sind, so gibt die Abb. 4 doch eine Idee davon, wie eine Fortführung in höheren Schulstufen möglich sein könnte.

Es soll hier nur auf die wesentlichsten Aspekte eingegangen werden. Das Basiskonzept Vernetzung der SI kann mit dem Konzept Mensch-Umwelt-Beziehungen der SII weiterverfolgt, erweitert und vertieft werden. Die drei Basiskonzepte Wandel, Diversität und Disparität lassen sich in der SII mit den sieben Basiskonzepten Märkte, Regulierung und Deregulierung, Wachstum und Krise, Arbeit, Produktion und Konsum, Regionalisierung und Zonierung, Kontingenz, Geoökosysteme, Wahrnehmung und Darstellung ausdifferenzieren. Die beiden in der SI getrennt angeführten Basiskonzepte Diversität sowie Disparität werden in der Oberstufe zum Konzept Diversität und Disparität zusammengefasst. Das Konzept Nachhaltigkeit der SI wird in der SII explizit durch Lebensqualität ergänzt. Ebenso lassen sich Macht und Maßstab der SI ähnlich bezeichneten Basiskonzepten der SII eindeutig zuordnen. Lediglich das Konzept Raumkonstruktion und Raumkonzepte der SII findet aufgrund seiner höheren Komplexität und seines differenzierten Inhalts für die SI als Basiskonzept keine Entsprechung, obwohl einzelne Inhalte von Raumkonzepten und Raumkonstruktionen bereits in der SI behandelt werden können. Doch die Erarbeitung des Konzepts als Ganzes wird wohl höheren Klassen der SII vorbehalten bleiben<sup>4</sup>. Die diesbezüglichen Vorarbeiten auf der SI können eine gute Basis dafür sein.

<sup>4</sup> Siehe dazu die entsprechende fachdidaktische Aufarbeitung und den Unterrichtsentwurf für die 8. Klasse AHS bei Hof et al. (2016).

## QUELLENVERZEICHNIS

- Anderson L. W., Krathwohl D. R. (Hg.) (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York et al.: Longman.
- BMB (Hg.) (2000): Lehrpläne der AHS-Unterstufe. [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_unterstufe.html](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html) (16.8.2016).
- BMBF (Hg.) (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung Geographie und Wirtschaftskunde Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien: BMBF. [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_ahs\\_lfgw\\_22201.pdf?5h6vra](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgw_22201.pdf?5h6vra) (17.8.2016).
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2016): Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2016\\_II\\_113/BGBLA\\_2016\\_II\\_113.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.html) (16.8.2016).
- Daum E., Werlen B. (2001): Geographie des eigenen Lebens. Globalisierte Wirklichkeiten. In: *Praxis Geographie* 4, 4-9.
- Demuth R., Ralle B., Parchmann I. (2005): Basiskonzepte – eine Herausforderung an den Chemieunterricht. In: *ChemKon*, H. 2, 55-60.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hg.) (2014): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. 8. Aufl. Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie. [http://dgfg.geography-in-germany.de/wp-content/uploads/geographie\\_bildungsstandards.pdf](http://dgfg.geography-in-germany.de/wp-content/uploads/geographie_bildungsstandards.pdf) (16.8.2016).
- Fögele J. (2016): From content to concept. Teaching global issues with geographical principles. In: *European Journal of Geography* 7/1, 6-16.
- Fridrich C. (2009): Alltagsvorstellungen von Schüler/inne/n thematisieren und umstrukturieren – gezeigt am Beispiel natürlicher Erdölvorkommen. In: *GW-Unterricht* 114, 17-24.
- Fridrich C. (2010): Alltagsvorstellungen von Schülern und Konzeptwechsel im GW-Unterricht – Begriff, Bedeutung, Forschungsschwerpunkte, Unterrichtsstrategien. In: *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft* 152, 304-322.
- Fridrich C. (2014): Von der Theorie zur Praxis: lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsalltag. In: *Geo Graz* 54, 16-25.
- Fridrich C. (2016): Verbraucherbildung im Rahmen einer umfassenden sozioökonomischen Bildung. Plädoyer für einen kritischen Zugang und für ein erweitertes Verständnis. In: Fridrich C., Hübner R., Kollmann K., Piorkowsky M., Träger N. (Hg.): *Abschied vom eindimensionalen Verbraucher*. Wiesbaden: Springer VS, 113-160.
- Graves N. J. (1975): *Geography in Education*. New Jersey: Humanities Press.
- Haarmann M.-P. (2014): Sozioökonomische Bildung unter der Zielperspektive der gesellschaftlichen Mündigkeit. In: Fischer A., Zurstrassen B. (Hg.): *Sozioökonomische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 206-222.
- Hinsch S., Pichler H., Jekel T., Keller L., Baier F. (2014): Semestrierter Lehrplan AHS, Sekundarstufe II. Ergebnis der ministeriellen Arbeitsgruppe. In: *GW-Unterricht* 136, 51-61. [http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu\\_136\\_51\\_61\\_hinsch\\_pichler\\_jekel\\_keller\\_baier.pdf](http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_136_51_61_hinsch_pichler_jekel_keller_baier.pdf) (17.8.2016).
- Hof A., Hürtgen S., Stieger S. (2016): Geographiedidaktische Überlegungen zu Basiskonzepten des Unterrichtsfachs GWK unter kritischem Bezug auf sozial-konstruktivistische Raumkonzepte und digitale Geomedien – ein Diskussionsbeitrag. In: *GW-Unterricht* 142/143, 127-137. <https://dx.doi.org/10.1553/gw-unterricht142/143s127> (19.8.2018).
- Holloway S., Rice S., Valentine G. (Hg.) (2003): *Key concepts in geography*. London: Sage.
- Jackson P. (2006): Thinking Geographically. In: *Geography* 91/3, 199-204.
- Lambert D. (2013): Geographical concepts. In: Rolfes M., Uhlenwinkel A. (2013), 174-181.
- Leat D. (1998): *Thinking Through Geography*. London: Chris Kington Publishing.
- Lichtner, H.-D. (2006): *Strukturierendes Lernen in der Biologie mit Basiskonzepten*. Bückeburg. <http://www.biologieunterricht.org/Basiskonzepte.pdf> (18.8.2016).
- Marsden B. (1995): *Geography 11-16: rekindling good practice*. London: David Fulton.
- Pichler H. (2013): Kritische Kompetenzorientierung konkret. Fachdidaktische Leitgedanken für die Umsetzung einer kritisch gewendeten Kompetenzorientierung im GW-Unterricht und für die Erstellung von Aufgaben für die kompetenzorientierte Reife- und (Diplom-)Prüfung. In: *GW-Unterricht* 130, 15-22.
- QCA (Hg.) (2007): *Geography: Key Stage 3 Programme of Study*. London: QCA.
- Radl A. (2016): Basiskonzepte im GW-Unterricht – ein Instrument zur Vermittlung globaler Zusammenhänge. In: *GeoGraz* 59, 32-37 (in diesem Heft).
- Rolfes M., Uhlenwinkel A. (Hg.) (2013): *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Sander W. (2009): Macht als Basiskonzept politischer Bildung. In: *Forum Politische Bildung* (Hg.): *Herrschaft und Macht. Informationen zur Politischen Bildung* 31, 5-12.
- Sander W. (2010): Wissen im kompetenzorientierten Unterricht – Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In: *zdg* 1, 42-66.
- Sitte W. (2001): Geographie und Wirtschaftskunde (GW) – Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs. In: Sitte W., Wohlschlägl H. (Hg.): *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde* 16, Wien, 157-169.
- Taylor L. (2008): Key concepts and medium term planning. In: *Teaching Geography* 33/2, 50-54.
- Uhlenwinkel A. (2013): *Geographical Concepts als Strukturierungshilfe für den Geographieunterricht. Ein international erfolgreicher Weg zur Erlangung fachlicher Identität und gesellschaftlicher Relevanz*. In: *Geographie und ihre Didaktik*, H. 1, 18-43.