

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Basiskonzepte und Key Concepts im Vergleich.
Eine kritische Analyse zweier inhaltlicher
Orientierungskategorien der Schulgeographie“

verfasst von / submitted by

Carina Riegler BEd BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 199 507 510 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
Unterrichtsfach Englisch
Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Ich versichere:

dass ich die Masterarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

dass alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Publikationen entnommen sind, als solche kenntlich gemacht sind.

dass ich dieses Masterarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/ einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, am 28. Mai 2023

A handwritten signature in black ink, reading 'Carina Riegler'. The signature is fluid and cursive, with the first name 'Carina' written in a larger, more prominent script than the last name 'Riegler'.

Carina Riegler

*„Concepts are the glue
that holds our mental world together”
(Murphy, 2002)*

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	v
Tabellenverzeichnis	vi
Kurzfassung/Abstract	vii
1 Einleitung.....	1
1.1 Thema und Fragestellungen	1
1.2 Ziel und Aufbau der Arbeit	4
2 Definitionen und forschungsrelevante Grundlagen.....	6
2.1 Konzepte und ihr Stellenwert in der Wissenschaft	6
2.2 Leitideen der Fachwissenschaft Geographie.....	8
2.3 Basiskonzepte in der Fachdidaktik Geographie	14
2.4 Key Concepts in der englischen Geographiedidaktik	23
2.5 Zusammenfassendes Fazit.....	26
3 Entwicklung und fachdidaktische Grundlagen des GW-Unterrichts in Österreich	28
3.1 Aller Anfang ist schwer – die hartnäckige Länderkunde	28
3.2 Lebenssituationen treffen auf Grunddaseinsfunktionen.....	32
3.3 Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik aufbauend auf epochaltypischen Schlüsselproblemen.....	36
3.4 Konstruktivismus – Lernen als aktiv-konstruktiver Prozess.....	38
3.5 Die Krux mit der Kompetenzorientierung im GW-Unterricht.....	39
3.6 Basiskonzepte	42
3.6.1 Potentiale eines auf Basiskonzepten aufbauenden Unterrichts	43
3.6.2 Basiskonzepte im Lehrplan.....	44
3.6.3 Umsetzung der Basiskonzepte in Österreich	46
4 Entwicklung und fachdidaktische Grundlagen des Geographie-Unterrichts in England.....	49
4.1 Jüngere Entwicklungen des Geographieunterrichts in England.....	49
4.2 Key Concepts	60

4.2.1 Potentiale eines auf Key Concepts aufbauenden Unterrichts	60
4.2.2 Key Concepts im Lehrplan – explizit oder implizit?	63
4.2.3 Ausgewählte Key Concepts: Vorstellung und didaktische Potentiale	65
4.2.4 Umsetzung der Key Concepts in England	70
5 Handlungsorientierter Unterricht als methodischer Anspruch zur Umsetzung von Basiskonzepten.....	72
5.1 Definition	73
5.2 Merkmale eines handlungsorientierten Unterricht	75
5.3 Bedeutung und Funktionen von Handlungsorientierung im GW-Unterricht.....	77
6 Kritischer Vergleich zwischen Basiskonzepten und Key Concepts	79
6.1 Forschungslücke	79
6.2 Empirisches Forschungsdesign	80
6.3 Ergebnisse	81
6.3.1 Didaktische Theorien.....	81
6.3.2 Handlungsorientierung	84
6.3.3 Basiskonzepte als Unterstützungskategorien	86
6.3.4 Resümee: Unterschiede und Gemeinsamkeiten	87
7 Fazit und Ausblick	96
Literatur	98
Anhang.....	107

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Dimensionen von hierarchischen Konzepten (Brooks, 2017, S. 105).....	7
Abbildung 2: Gliederung der Geographie in ihre Teildisziplinen (Dürr & Zepp, 2012, S. 81).....	9
Abbildung 3: Kompetenzmodell GW-Unterricht (BMUKK 2012)	40
Abbildung 4: Strategien zur Erhöhung von Authentizität im Geographieunterricht (vgl. Pollard & Hesslewood, S. 11).....	54
Abbildung 5: A framework for learning through enquiry (Roberts, 2003, S. 44).....	55
Abbildung 6: Curriculum making (vgl. Lambert & Morgan, 2010, S. 50)	64
Abbildung 7: Ergebnisse – Frage 2	86
Abbildung 8: Ergebnisse – Frage 6	87
Abbildung 9: Ergebnisse - Frage 11.....	90
Abbildung 10: Ergebnisse - Frage 12.....	91
Abbildung 11: Ergebnisse - Frage 13.....	92

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Key Stages (vgl. HMC, 2022).....	50
Tabelle 2: Gegenüberstellung von Vorschlägen an Key Concepts	65
Tabelle 3: Didaktische Theorien & Konzepte in den österreichischen Basiskonzepten ...	84
Tabelle 4: Gegenüberstellung der Basiskonzepte mit den Key Concepts	89

Kurzfassung/Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den 2016 im österreichischen GW-Lehrplan für die Sekundarstufe II eingeführten Basiskonzepten und vergleicht diese mit ihren englischen Gegenstücken – den Key Concepts, die als Inspirationsquelle fungierten. Dafür werden die Konzepte hingehend ihrer Entwicklungsgeschichte, der konkreten Umsetzung und ihrer Transferleistungen untersucht. Bei den Basiskonzepten wird zudem analysiert, inwieweit diese auf theoretischem Fundament basieren und Handlungsorientierung im GW-Unterricht fördern. Ziel dieser Masterarbeit ist es, einen Diskussionsbeitrag zur fachdidaktischen Debatte rund um die Basiskonzepte vorzulegen. Die zugrundeliegenden Forschungsfragen werden anhand aktueller Forschungsliteratur sowie Gesprächen mit Mitgliedern der Lehrplangruppe beantwortet. Im Zuge der Arbeit wurde herausgefunden, dass unterschiedliche Entwicklungsausgangspunkte zur Einführung der Key Concepts beziehungsweise der Basiskonzepte geführt haben. Im direkten Vergleich zu den Key Concepts sind Basiskonzepte nicht hierarchisch angeordnet, können schulautonom nicht verändert werden und weisen nicht nur inhaltliche, sondern auch methodische Kategorien auf. Weiters wurden kaum methodische Schlüsselbegriffe aus England übernommen, was jedoch negative Auswirkungen in Hinblick auf die Elemente eines handlungsorientierten Unterrichts haben könnte. Ungeklärt bleibt, inwiefern Schulpraktiker:innen Basiskonzepte tatsächlich als hilfreiches Mittel für ihre Unterrichtsplanung betrachten.

This master thesis deals with the Basic Concepts introduced in the Austrian curriculum for Geography in upper secondary schools in 2016 and compares them with their English counterparts – the Key Concepts – which served as a source of inspiration. Therefore, the concepts are examined in terms of their development, concrete implementation and transfer performance. The Austrian Basic Concepts will further be analyzed to what extent they are based on theoretical frameworks and promote action orientation in Geography lessons. The aim of this master thesis is to contribute to the debate about Basic Concepts in the field of teaching methodology. This study is built upon a literature based approach as well as conversations with members of the curriculum development group. The results suggest that different developmental starting points led to the introduction of the Key Concepts and the Basic Concepts, respectively. It can be concluded that Basic Concepts are not arranged hierarchically, cannot be changed autonomously by schools and have not only content-

related but also methodological categories. Furthermore, hardly any methodological key terms were adopted from England, which could have negative effects on aspects of action-oriented teaching. It remains unclear to what extent teachers actually consider Basic Concepts as a helpful tool for their lesson planning.

1 Einleitung

1.1 Thema und Fragestellungen

Es gibt „die groteske Vorstellung von dem Außerirdischen, der nach hundert Jahren mal wieder auf die Erde kommt; da ist alles enorm modernisiert, sogar Herzen werden verpflanzt; aber in den Schulen kann man noch immer so unterrichten wie damals, vor hundert Jahren (Rhode-Jüchtern & Schneider, 2012, S. 23)“. Dieses Zitat veranschaulicht die Trägheit unseres Bildungssystems in sehr deutlicher Art und Weise. Während unsere Welt zunehmend bunter, moderner sowie innovativer wird und es scheint, dass sich alle Lebensbereiche rapide weiterentwickeln, erwecken Schulen oftmals den Anschein, noch immer in alten Traditionsmustern zu verharren. Dass es lange dauert, bis Reformen im Schulwesen fruchten und Änderungen mit sich bringen, hat sich immer wieder in der Vergangenheit gezeigt, so kann dies auch bei einem aktuellen Blick auf die Lehr-/Lernprozesse, die in den Klassenzimmern stattfinden, festgestellt werden. Das Problem der Beharrung stellt man auch im Schulfach Geographie und Wirtschaftskunde (GW) immer wieder fest. Trotz zahlreicher Bemühungen in den letzten Jahrzehnten und unterschiedlicher didaktischer Theorien, die ihren Eingang in die GW-Fachdidaktik fanden, sind bis dato immer wieder Elemente vor allem des länderkundlichen Zugangs im Schulunterricht wiederzufinden (vgl. Fridrich, 2013, S. 24–25).

Individuell subjektive oder gar am länderkundlichen Paradigma ausgerichtete Zugänge das Fach GW zu unterrichten, birgt jedoch Potential für Konflikte unter GW-Lehrer:innen in Schulen (vgl. Uhlenwinkel, 2013d, S. 130) insbesondere, wenn junge, universitär ausgebildete Lehrkräfte an Schulen zu arbeiten beginnen und auf alteingesessene Traditionen und Unterrichtsmuster von Kolleg:innen treffen. Die überwiegend theoriendistanzierte Haltung einiger praktizierender Lehrer:innen (vgl. Vielhaber, 2016, S. 124–125) lässt sich auf mehrere Ursachen zurückzuführen. Vogt (2019, S. 150–161) nennt in seiner Monographie als Gründe für die theorieaverse Einstellung vieler Menschen die Komplexität sowie die auf den ersten Blick vermeintliche Realitäts- und Praxisferne von Theorien. Dazu kommt, dass sich die Fachsprachen in den Wissenschaften deutlich von der Alltagssprache unterscheiden, was einer zusätzlichen Hürde gleichkommt, wenn es um ein tieferes Verständnis in Bezug auf einen wissenschaftlichen Inhalt geht. Außerdem erschließt

sich die Transferierbarkeit von Theorien im alltäglichen Leben nicht immer auf den ersten Blick, was ebenfalls zu einer ablehnenden Haltung führen kann. (vgl. Vogt, 2019, S. 152)

In den vergangenen Jahrzehnten musste sich das Fach GW in regelmäßigen Abständen harter Kritik stellen (siehe Fuhrmann, 2020; Fridrich, 2013), wobei die Existenz des Faches sogar bis heute immer wieder hinterfragt wird. Wiederkehrend wird auch der Diskurs über die zu unterrichtenden Inhalte im Doppelfach von verschiedenen Interessensgruppen und Akteur:innen angefasst; das Fach befindet sich dadurch fast kontinuierlich unter Legitimationsdruck. Demgegenüber sind GW-Fachdidaktiker:innen um die wissenschaftliche Begründung des gesellschaftlichen Nutzens des Faches bemüht, und arbeiten an stichhaltigen Argumenten, um die Sinnhaftigkeit der Integration von ökonomischer Bildung explizit in das Fach Geographie zu belegen (siehe Fridrich, 2012; Uhlenwinkel, 2018; Wörgötter, 2022). Um den fachlichen Kern einer geographischen und ökonomischen Bildung besser herauszuarbeiten, wurden 2016 handlungsorientierte Basiskonzepte im AHS-Oberstufen-Lehrplan (siehe Lehrplan, 2023) eingeführt, um mithilfe einer stärkeren konzeptionellen Bestimmung der Unterrichtsinhalte *„den Fokus auf Konzeptwissen und anwendungsbezogenes Wissen zu richten* (Hinsch et al., 2014, S. 52)“. Neben dem Anspruch Kompetenzorientierung im Unterricht zu unterstützen (vgl. Hinsch et al., 2014, S. 52), sollten Basiskonzepte vor allem auch als Hilfestellungen für sowohl Lehrer:innen als auch Schüler:innen dienen, um erstens den fachlichen Hauptkern des Faches GW greifbarer zu machen, als auch anwendungsbezogenes Wissen sowie verstärkte Methodenkompetenz zu fördern (vgl. Jekel & Pichler, 2017, S. 8). Aufgrund der bindenden Steuerungs- und Orientierungsfunktion von Lehrplänen (vgl. Rinschede, 2003, S. 115) und der angedachten Vorteile, die ein Unterrichten mit Basiskonzepten bringen soll, wurde mit der Einführung von Basiskonzepten ein Mehrwert für Lehrer:innen und Schüler:innen erwartet (vgl. Jekel & Pichler, 2017, S. 8). Zweifelsohne ist aber, dass guter und zeitgemäßer Unterricht nur dann stattfinden kann, wenn Lehrende neben einem fundierten Fachwissen auch ein tiefes fachdidaktisches Wissen aufweisen (vgl. Kanwischer, 2013, S. 55) und sich gegenüber Neuerungen aufgeschlossen zeigen (vgl. Vielhaber, 2012, S. 40).

Bei der Entwicklung und Ausarbeitung von strukturierenden und gleichzeitig unterstützenden Elementen für den österreichischen GW-Unterricht wurde die Lehrplangruppe vom englischen Geographieunterricht inspiriert, der bereits eine viel längere Tradition aufweist, was konzeptuelle Zugänge zu fachlichen Inhalten betrifft (vgl.

Meier, 2017, S. 223; Taylor, 2008; Lambert, 2013b). Während mit den Key Concepts schon länger verstärkt auf Konzeptverständnis und Konzeptwissen andockend an die Lebenswelten der Schüler:innen unterrichtet wird (vgl. Roberts, 2013, S. 84), befindet sich der österreichische GW-Unterricht in einer Trendwende weg von einem „*sklavische[n] Festhalten an Lehrplanformulierungen*“ hin „*zu einem auf Konzeptwissen basierenden Unterricht*“ (Hinsch, 2017, S. 26)“. Bezugnehmend auf den Entwicklungspfad der Implementierung der Basiskonzepte in den österreichischen GW-Unterricht, stellt sich nun die Frage, inwiefern diese mit ihren Vorbildern – den Key Concepts – in England übereinstimmen, aber auch abweichen. Vordergründig scheint es das grundsätzliche Ziel beider Orientierungskategorien zu sein, Unterstützung für die Übermittlung von transferierbarem Wissen zu gewähren. Auch wenn der Zugang auf eine stärkere Fokussierung von Konzepten und Methoden für die Bewältigung von Alltagssituationen der Schüler:innen vielversprechend klingt, so ergeben sich doch für Fachpraktiker:innen in Österreich diverse Fragestellungen zur konkreten Umsetzung von Basiskonzepten im Unterricht, die im Rahmen der Arbeit noch näher vorgestellt werden (vgl. Jekel und Pichler, 2017, S. 12). Außerdem stellt sich nach einem umfassenden Vergleich der beiden Orientierungskategorien (Basiskonzepte – Key Concepts) die Frage, ob es möglich ist, festzustellen, welches Konzept die besseren Voraussetzungen aufweist, um Lernprozesse schüler:innenadäquat zu entwickeln und damit einen höheren Mehrwert in Bezug auf schulgeographische Bildung zu erzielen.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich daher vorrangig mit den Unterschieden beziehungsweise Gemeinsamkeiten der beiden unterrichtsstützenden Konzepte in Österreich (Basiskonzepte) und in England (Key Concepts). Es wird untersucht, inwieweit die neueren fachdidaktischen Entwicklungen in Österreich durch einen Transfer von den grundlegenden Aspekten der englischen Key Concepts in das österreichische System übergeführt wurden. Folgende zentrale Forschungsfragen unterliegen dieser Arbeit:

- *Welche Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten lassen sich zwischen den Key Concepts in England und den darauf aufbauenden Basiskonzepten im österreichischen GW-Unterricht feststellen?*
- *Inwieweit können Basiskonzepte als Unterstützungskategorien der Vermittlung schulgeographischer Inhalte betrachtet werden?*

Basierend auf diesen Forschungsfragen ergeben sich die Unterfragen:

- *Wie werden Basiskonzepte und Key Concepts definiert und welche Unterschiede bestehen zwischen der Fachwissenschaft Geographie und der Fachdidaktik im GW-Unterricht?*
- *Bauen Basiskonzepte auf klar erkennbaren didaktischen Theorien und fachbezogenen Konzepten auf und wenn ja, welche Bezüge sind wodurch nachweisbar?*
- *Inwiefern fördern die inhaltlichen Vermittlungskategorien handlungsorientierten Geographieunterricht?*

1.2 Ziel und Aufbau der Arbeit

Das übergeordnete Ziel dieser Arbeit ist es, die unterschiedlichen Zugänge zu den Hauptkonzepten zu identifizieren und zu beurteilen, um den fachdidaktischen Diskurs rund um Basiskonzepte zu bereichern und voranzutreiben. Da die bisherigen Publikationen den internationalen Vergleich der Rolle der Basiskonzepte immer nur angeschnitten haben (siehe Radl, 2013, S. 34f; Jekel und Pichler, 2017, S. 5f; Fridrich, 2016, S. 26f), bedarf es nun einer umfassenden, auf mehreren Ebenen stattfindenden Analyse und eines daraus resultierenden Vergleichs der österreichischen Basiskonzepte mit den englischen Key Concepts, um einen entsprechenden Diskussionsbeitrag zu bieten.

Um einen systematischen Vergleich anstellen zu können, ist diese Arbeit folgendermaßen aufgebaut: Der erste Teil dieser Arbeit setzt den theoretischen Rahmen fest. Zunächst erfolgt in Kapitel 2 eine Begriffserklärung sowie -abgrenzung der wichtigen Schlüsselbegriffe dieser Arbeit. Kapitel 3 beschäftigt sich mit den Entwicklungen der fachdidaktischen Grundlagen im GW-Unterricht in Österreich. Hierfür wird auf unterschiedliche didaktische Theorien Bezug genommen, die auch Eingang in die Fachdidaktik GW gefunden haben. Neben Robinsohns Curriculumtheorie (3.2) und der daran gekoppelten lernzielorientierten Didaktik (3.3), Klafkis kritisch konstruktiver Didaktik aufbauend auf epochaltypischen Schlüsselproblemen (3.4) und den konstruktivistischen Impulsen (3.5) werden auch theorieferne Einflussgrößen wie das länderkundliche Paradigma (3.1) und die Kompetenzorientierung (3.6) behandelt, bevor in Unterkapitel 3.7 näher auf die Basiskonzepte in Österreich und deren Aufgabe eingegangen

wird. Im Fokus des vierten Kapitels stehen die englischen Key Concepts. Auch hier werden wieder die Entwicklung sowie die aktuellen Leitgedanken und gegenwärtigen Herausforderungen aufgezeigt (4.1), ehe die Potenziale, Aufgaben und Umsetzung der Key Concepts erklärt werden (4.2). Das fünfte Kapitel stellt die theoretischen Grundlagen des handlungsorientierten Unterrichts vor, da diese für die weitere Bearbeitung im Analysekapitel benötigt werden. Schließlich findet im zweiten Teil dieser Arbeit (Kapitel 6) der systematische Vergleich der Orientierungskategorien statt, wo anhand verschiedener Faktoren die Basiskonzepte mit den Key Concepts verglichen werden, bevor schlussendlich in Kapitel 7 das Fazit die Arbeit abschließt.

2 Definitionen und forschungsrelevante Grundlagen

Für ein entsprechendes Verständnis der wichtigsten Aspekte dieser Arbeit ist es wichtig, die Definitionen für die zentralen Schlüsselbegriffe dieser Arbeit nicht nur anzuführen, sondern auch voneinander abzugrenzen und Unterschiede aufzuzeigen. Dafür werden zuerst Konzepte als Orientierungsstandards im Bereich der Wissenschaften allgemein erläutert (2.1) und im Anschluss die spezifischen, die Fachliteratur dominierenden Leitparadigmen sowohl in der Fachwissenschaft Geographie (2.2) als auch in der Fachdidaktik Geographie (2.3) aufgezeigt. Hier ist von besonderem Interesse, welche Unterschiede zwischen der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik bestehen. Als vierten wichtigen Bereich werden die im britischen Schulsystem angewandten Key Concepts des Geographieunterrichts definiert (2.4). Es folgt ein Fazit, welches die Unterschiede der zuvor angeführten Konzepte zusammenfasst (2.5).

2.1 Konzepte und ihr Stellenwert in der Wissenschaft

Der Begriff Konzept stammt aus dem Lateinischen (*concupere*) und bedeutet so viel wie „auf-/zusammenfassen“ beziehungsweise „in eine Formel bringen“. Aschenberg spricht in ihrer Publikation allgemein von Konzepten *„als grundlegende Formen der Organisation unseres Weltwissens“* (Aschenberg, 2007, S. 466)“. Fraas beschreibt Konzepte als *„elementare mentale Organisationseinheiten [...], die Wissen über die Welt in einem abstrakten Format ablegen“* (Fraas, 2000, S. 34)“. Eine ähnliche Definition findet sich auch bei Colman, der ein Konzept beschreibt als *„[a] mental representation, idea or thought corresponding to a specific entity or class, which may be either concrete or abstract“* (Colman, 2015, S. 154)“. Demgemäß helfen Konzepte, unser Wissen zu strukturieren und zu abstrahieren sowie uns in unserer komplexen Welt zurechtzufinden. Informationen werden in bestimmte Klassen eingeteilt und somit soll das Verständnis für ein bestimmtes Thema beziehungsweise für eine bestimmte Problemstellung erleichtert werden. Roberts (2013, S. 81) erklärt in ihrer Monographie zudem auch, dass ein weites Spektrum an Hintergrundwissen, Verständnis und Ideen Konzepten implizit sind und Konzepte außerdem bestimmte Eigenschaften haben: *„Concepts are related to their attributes, to the contexts in which they are applicable, contexts in which they are not applicable, to the ways in which this concept developed and is used and they [sic!] way they are associated with other*

concepts (Roberts, 2013, S. 81)”. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es eine maßgebliche Funktion von Konzepten ist, für vielfältige Erklärungszwecke verwendet werden zu können, um komplexe Sachverhalte darzustellen.

Unterschiedliche Arten von Konzepten werden in diversen Lebensbereichen wiedergefunden und verwendet, was damit zusammenhängt, dass die konkrete Begriffserklärung immer an ein konkretes Forschungsgebiet gebunden ist (vgl. Fraas, 2000, S. 34). Je nach Forschungsdisziplin lassen sich also verschiedene Auslegungen des Begriffs festmachen. In linguistischen Studiengängen wird der Begriff anders definiert als in informationstechnologischen Studien. So wird beispielsweise ein Konzept in der Psychologie stets mit mentalen Bildern assoziiert, welche Menschen im Laufe ihres Lebens lernen, zu bestimmten Wörtern zu verbinden, hingegen in der philosophischen Disziplin werden Konzepte eher als abstrakte Einheiten angesehen (vgl. Laurence & Margolis, 1999, S. 4).

		Dimension 2	
		<i>Technical</i>	<i>Vernacular</i>
Dimension 1	<i>Abstract</i>	Abstract-technical	Abstract-vernacular
	<i>Concrete</i>	Concrete-technical	Concrete-vernacular

Abbildung 1: Dimensionen von hierarchischen Konzepten (Brooks, 2017, S. 105)

Konzepte können unterschiedlich beschrieben und eingeteilt werden. So kann zwischen den beiden Dimensionen abstrakt-konkret [abstract-concrete] und technisch-ordinär [technical-vernacular] unterschieden werden (siehe Abbildung 1). Während konkrete Konzepte eindeutig zuordenbar sind (zum Beispiel Sonne), sind abstrakte Konzepte schwieriger zu definieren (zum Beispiel Kultur). Technische Konzepte sind Teil des jeweiligen Fachjargons einer Disziplin und ordinäre Konzepte bedienen sich der Alltagssprache. (vgl. Brooks, 2017, S. 104–105) Wenn man versucht, die Basiskonzepte und Key Concepts in dieses Schema einzuordnen, würde man sie vermutlich in die abstrakt-technische Dimension positionieren. Es handelt sich bei den Konzepten für die Schule also nicht um einfach definierbare Alltagsbegriffe, sondern um konzeptionelle Termini, die im Diskurs und im Laufe der Zeit immer verständlicher werden. Allein die Bezeichnungen der Konzepte weisen durchwegs alle einen hohen Abstraktionsgrad auf, wenn auch in variierendem Ausmaß. Als besonders abstrakt können die Konzepte „Diversität und Disparität“ und „Kontingenz“ angesehen

werden. Im englischen Kontext wären die Konzepte „Place“ und „Space“ als äußerst abstrakt einzustufen (vgl. Rawling, 2007, S. 23). Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass die Wahrnehmung der Einordnung von schulischen Inhaltskonzepten in das oben angeführte Schema sehr subjektiv ist und vom Hintergrund- und Fachwissen einer Person abhängig ist (vgl. Brooks, 2017, S. 105).

2.2 Leitideen der Fachwissenschaft Geographie

Die Fachwissenschaft Geographie gliedert sich im Rahmen oberflächlicher Betrachtung in die beiden Subdisziplinen gesellschaftswissenschaftliche Humangeographie, welche Strukturen und Dynamiken von Gesellschaften, sozialen Gruppen und Kulturen und deren raumbezogenes menschliches Handeln untersucht, und die naturwissenschaftliche Physische Geographie, die die Strukturen, die Prozesse, das Wirkungsgefüge und die Entwicklung der physischen Welt zu erklären versucht. Oft wird die Geographie auch als Brückenfach zwischen den Geistes- und Naturwissenschaften bezeichnet, auch wenn beobachtet werden kann, dass sich die Subdisziplinen in den letzten Jahren statt in entgegenkommende eher in entgegengesetzte Richtungen entwickeln (vgl. Peter & Nauss, 2020, S. 102). Angesichts der wachsenden Komplexität von aktuellen Problemstellungen und Zusammenhängen kann hier die Geographie durchaus aufschlussreiche Erkenntnisse liefern, indem sie *„entsprechende [integrierende, inter- und transdisziplinäre] Fragestellungen und Verfahren entwickelt, um vergangene, aktuelle und zukünftige Gegebenheiten in Bezug auf die erkannten Probleme [darstellt, analysiert und versteht]* (Dürr & Zepp, 2012, S. 49)“. Der besondere Ansatz einer wissenschaftlichen Disziplin, die sowohl auf sozialwissenschaftlichen als auch naturwissenschaftlichen Grundlagen aufbaut, erhöht jedoch die Komplexität sowie die inhaltliche Breite des Faches immens. Aufgrund des ungewöhnlich großen thematischen und inhaltlichen Umfassungsgrades ist es in der Geographie noch wichtiger als in anderen Disziplinen, sowohl einen guten Überblick über die Hauptaufgaben mithilfe von Konzepten zu erlangen als auch diese inhaltlich und methodisch einzugrenzen. Bevor nun diese Teilbereiche und Konzepte näher erläutert werden, ist es an dieser Stelle noch von zentraler Bedeutung darauf hinzuweisen, dass es nicht ‚die‘ eine Geographie gibt, sondern dass bis heute unterschiedliche Auffassungen bezüglich der wissenschaftlichen Orientierung des Faches parallel existieren (vgl. Dürr & Zepp, 2012, S. 59). Nach ausführlicher Recherche und Vergleichen von existierenden

wissenschaftlichen Konzeptauslegungen wurde als Grundlage für diese Arbeit jene Gliederung von Dürr & Zepp (2012, S. 81) ausgewählt, da diese ein hohes Maß an Anschaulichkeit bietet über jene Teildisziplinen, die in der wissenschaftlichen Geographie regelmäßig im Diskurs aufscheinen.

Abbildung 2 zeigt die verschiedenen Teildisziplinen der beiden Teilgebiete nach Dürr und Zepp (2012, S. 81), wobei die thematische Kategorisierung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann, wie beispielsweise das Fehlen der Kategorien Gesundheitsgeographie, Militärgeographie, Risikoforschung, Naturkatastrophenforschung et cetera zeigt.

Physisch- geographische Teildisziplinen	Klimageographie	Regionale Geographie
	Geomorphologie	
	Bodengeographie	
	Biogeographie	
	Hydrogeographie	
	Landschafts- und Stadtökologie	
Humangeographische Teildisziplinen	Sozialgeographie	
	Geographie des ländlichen Raumes	
	Stadtgeographie	
	Wirtschaftsgeographie	
	Geographie des Handels und der Dienstleistungen	
	Geographie der Freizeit und des Tourismus	
	Verkehrsgeographie	
	Politische Geographie	
	Bevölkerungsgeographie	
	Geographische Entwicklungsforschung	
	Historische Geographie	

Abbildung 2: Gliederung der Geographie in ihre Teildisziplinen (Dürr & Zepp, 2012, S. 81)

Für diese Arbeit werden die Basiskonzepte in der Fachwissenschaft Geographie auf die inhaltlichen Kategorisierungen reduziert. Eine gründliche Analyse bezüglich der potenziellen Transferleistungen von Fachwissenschaft in die Fachdidaktik hat einige interessante Unterschiede aber auch Gemeinsamkeiten aufgezeigt. Physiogeographische

inhaltliche Kategorien wie zum Beispiel die Bio- und Hydrogeographie sind nur äußerst spärlich ausgeprägt, was wahrscheinlich daran liegt, dass der österreichische GW-Unterricht auf ökonomische und humangeographische Themenstellungen fokussiert ist. Nichtsdestotrotz lassen sich auch ein paar Aspekte aus dem physiogeographischen Bereich identifizieren wie beispielsweise in der 5. Klasse AHS, wo „*Geoökosysteme der Erde analysieren* (Lehrplan, 2023)“ im Programm ansteht. Im Lehrplanpunkt „*Naturräumliche Chancen und Risiken erörtern* (Lehrplan, 2023)“ in der 7. Klasse AHS wird erneut sehr deutlich, dass der Einfluss auf das Handeln des Menschen und die daraus resultierenden Auswirkungen in physiogeographischen Fragestellungen eingebaut werden sollten. Die diesbezüglich herrschenden Defizite verwundern jedoch nicht wirklich, da im Mittelpunkt des GW-Unterrichts primär der Mensch (vgl. Lehrplan, 2023) und nicht die Natur steht.

Im humangeographischen Bereich lässt sich feststellen, dass besonders die ersten vier Teilbereiche nach Dürr und Zepp sowie die Bevölkerungsgeographie von Abbildung 2 auch in der Schulgeographie stark repräsentiert sind. Dagegen lassen sich Inhalte, die der Tourismus- und Verkehrsgeographie zuzuordnen sind, nur rudimentär finden. Erstaunlich ist auch, dass die Geographische Entwicklungsforschung kaum vertreten ist. Dies könnte jedoch ein fataler Fehler sein, wenn es darum geht, Verständnis für die globale Ungleichheit bei den Schüler:innen zu generieren, bei der Analyse von Auswirkungen globaler Prozesse oder hinsichtlich eines Engagements für globale Gerechtigkeit. Aspekte der Politischen Geographie lassen sich vor allem in der 7. Klasse („*Veränderungen der geopolitischen Lage Österreichs erläutern* (Lehrplan, 2023)“) und in der 8. Klasse („*Politische und ökonomische Systeme vergleichen*“ sowie „*Politische Gestaltung von Räumen untersuchen* (Lehrplan, 2023)“) identifizieren. Dies ist insofern wichtig, da die Politische Geographie den Schüler:innen helfen kann, ein besseres Verständnis der Weltordnung und der Auswirkungen politischer Entscheidungen auf die räumlich Organisation von Gesellschaften zu erlangen. Im Bereich der Transferleistungen von fachwissenschaftlichen Inhalten in den Kanon fachdidaktischer Vorgaben wurden kaum Verweise auf Bezüge zur historischen Geographie gefunden. Hier stellt sich die Frage: Warum? Mögliche Gründe für dieses offensichtliche Defizit könnte das Fehlen persönlicher Präferenzen für diesen Bereich bei den Lehrplanautor:innen sein, aber auch die subjektive Vorstellung, dass Inhalte, bei denen es zu einer Verzahnung von Raum und Zeit kommt, den Kolleg:innen des Geschichtsunterrichts vorbehalten sein sollte. Eine weitere Erklärung könnte auch darin

liegen, dass sich die Historische Geographie primär mit räumlichen Veränderungen von Phänomenen in der Vergangenheit befasst und damit nicht mit den Zielen der Aktualität und Zukunftsorientierung des derzeitigen Unterrichtsparadigmas im Einklang ist. Diese Absenz der Historischen Geographie ist umso verwunderlicher, weil ja gerade der Bezug auf diese Teildisziplin einen wertvollen Beitrag liefern könnte, wenn es darum geht, landschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Veränderungen verständlich zu machen. Beispielhaft seien hier die in der Vergangenheit liegenden Ursachen von Konflikten und Migration genannt. Außerdem ließen sich die Synergieeffekte mit dem Unterrichtsfach Geschichte sehr gut für fächerübergreifende Projektarbeiten nutzen.

Fakt ist, dass nicht alle inhaltlichen Kategorien gleichwertig in die Schulgeographie transferiert wurden. Der Lehrplan mit Basiskonzepten zeigt, dass es hier Ungleichgewichte gibt, in dem, was von der Fachwissenschaft vorgegeben ist. Es wäre interessant, würde es eine weiterführende wissenschaftliche Arbeit geben, die klären könnte, warum manche Bereiche nicht für die Schulgeographie erschlossen wurden, obwohl diesen Kategoriebereichen hochaktuelle und wertvolle Themenstellungen für Schüler:innen immanent sind.

Trotz der unterschiedlichen Gewichtungen ist es an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass es eine Verbindung zwischen den paradigmatischen Überlegungen in der Fachwissenschaft und deren Auswirkungen auf die Fachdidaktik gibt. Diese Verknüpfungen werden in den Leitprinzipien der Geographie nach Dürr und Zepp (2012, S. 70–103) noch deutlicher, die als Ergänzung für die Leitideen der Geographie für diese Arbeit herangezogen werden, da diese jene Aufgaben, Verfahren und Methoden enthalten, mit denen sich ein Großteil der Geograph:innen in ihren wissenschaftlichen Arbeiten befassen. Dürr und Zepp drücken jedoch selbst explizit aus, dass diese zehn Leitprinzipien „*unsere, nicht die [Hervorhebung: Riegler] Konzeption von Geographie* (Dürr & Zepp, 2012, S. 103)“ darstellt. Folgende Leitprinzipien der Fachwissenschaft Geographie, wie sie von Dürr und Zepp ausdifferenziert wurden, bilden die konzeptionelle Basis dieser Arbeit und sollen helfen, geographische, das heißt im weitesten Sinne raumbezogene Sachverhalte der Wirklichkeit zu beschreiben (darzustellen) und zu erklären (analysieren beziehungsweise verstehen):

(I) Topophilie

Eine ausgeprägte topographische Bewandertheit kann als ein Teilbereich eines geographischen Weltverständnisses betrachtet werden. Dies ist auch notwendig, da Orte die Erhebungs- und Beobachtungseinheiten der Geographie darstellen.

(II) Chorologie – Räume als Analyse- und Aussageeinheiten

Die Kunst in der Geographie ist es nicht nur, Orte als Ausschnitte der Erdoberfläche zu erfassen, sondern diese auch auf ihre innere räumliche Differenzierung und räumlichen Muster zu untersuchen. Dafür wird in unterschiedlichen Maßstäben gedacht und gearbeitet wie beispielsweise Stadtviertel, Länder, Kontinente et cetera. Dürr und Zepp (2012, S. 76) sprechen auch explizit von einer chorologischen Brille, durch die Geograph:innen auf die Welt blicken und sich somit räumliche Strukturen erkennen lassen.

(III) Inhaltliche Vielfalt des Faches

Es existieren keine Richtlinien bezüglich, welche Phänomene, Eigenschaften, Prozesse oder Qualitäten von Geograph:innen in ihrer lokalen Umgebung und ihrer räumlichen Ordnung beschrieben und untersucht werden müssen. Der bekannte Spruch von William Bunge (1971) „*Geography is what geographers do*“ versucht, die Idee auszudrücken, dass Geographie nicht nur eine bestimmte Sache ist, sondern vielmehr ein weites Feld von Aktivitäten, die von Geograph:innen ausgeführt werden. Dieser Umstand begründet die enorme inhaltliche Fülle der Wissenschaftsdisziplin, die sich in vielen verschiedenen Teildisziplinen widerspiegelt (wie in Abbildung 2 dargestellt).

(IV) Natur-Gesellschafts-Komplexe als Objekte räumlicher Differenzierung

Geograph:innen legen schon immer großen Wert auf die Zusammenhänge zwischen der Natur und der Gesellschaft, insbesondere auf die Abhängigkeiten und Wechselwirkungen zwischen Menschen und deren Umwelt. Diese integrierende Perspektive, die sozioökonomische, kulturelle und natürliche Gegebenheiten berücksichtigt, ist in der heutigen Zeit bedeutender denn je, weil wir uns in einer Zeit befinden, in der menschliche Aktivitäten und Verhaltensweisen einen immer größeren Einfluss auf die Natur und unser Ökosystem haben. Ein Beispiel: Um Maßnahmen gegen den Klimawandel zu ergreifen, ist nicht nur ein Verständnis für die Zusammenhänge notwendig, sondern auch die Darstellung nachhaltiger Entwicklungsstrategien, die sowohl die ökologischen als auch die sozialen und wirtschaftlichen Aspekte dieser komplexen Problemstellung berücksichtigt.

(V) Absolute Lage von Orten und Gebieten

Die geographischen Koordinaten und topographischen Bezugssysteme spielen nach wie vor eine gewisse Rolle in der Geographie, da das Verständnis, dass bestimmte Eigenschaften mit der absoluten Lage eines Ortes einhergehen, noch bis heute in geographischen Arbeiten zu finden ist.

(VI) Relative Lage und räumliche Konnektivität

Der Mensch tendiert dazu, „die Existenz und Qualität [eines] lokalisierten Objekts mit der Kopräsenz anderer, benachbarter Objekte zu erklären (Dürr & Zepp, 2012, S. 85)“. Geograph:innen verwenden lagedeterministische Assoziationen beispielsweise als Hilfe bei der Hypothesenformulierung für ein Forschungsprojekt.

(VII) Multi-skalare Mehrebenen-Analysen

Geograph:innen nützen unterschiedliche Maßstabebenen und Dimensionsstufen beziehungsweise Skalenniveaus, um Probleme besser zu verstehen und differenzierter zu beleuchten.

(VIII) Raumdynamik und raumwirksame Prozesse

Neben der räumlichen Skala spielt bei zahlreichen geographischen Fragestellungen auch die zeitliche Komponente eine Rolle. Räumliche Strukturen verändern sich über die Zeit und dies gilt es zu berücksichtigen und erforschen.

(IX) Ursachengefüge als Systeme

Die Ansprüche der wissenschaftlichen Geographie sind nicht die bloße Beschreibung eines Sachverhalts, sondern zielen auch auf die Klärung der Frage, welche Systemzusammenhänge bestehen und sich gegenseitig beeinflussen. Wesentlich ist bei dieser Perspektive, Ursachengefüge als Systeme zu erfassen und anschließend modellhaft umzusetzen.

(X) Interdisziplinarität

Neben den räumlichen Erklärungsansätzen im Zusammenhang mit einer erkannten oder vermuteten Problemstellung sollten Geograph:innen ohne disziplinäre Scheuklappen arbeiten und Erkenntnisse aus anderen Disziplinen auch im Rahmen einer primär geographischen Fragestellung berücksichtigen.

Diese Auflistung, auch wenn sie das Ergebnis einer subjektiven Betrachtung zweier Autoren darstellt, bietet doch Hinweise, mit welcher unterschiedlichen Perspektiven Räume

erkenntnisorientiert und differenziert erschlossen werden können. Aber auch die Fachdidaktik könnte unter Bezug auf diese Auflistung eine ganze Reihe interessanter Fragestellungen für die Schulgeographie entwickeln, wobei diese allerdings die Bandbreite geographisch relevanter Inhalte nicht vollständig abbildet. Interessant ist vor allem, dass in dieser Auflistung nur der absolute und relative Raum explizit genannt werden und weitere Raumkonstrukte als Erkenntnisobjekte der Geographie, wie etwa der Wahrnehmungsraum oder der konstruierte Raum (siehe Wardenga, 2002) sowie der digitale Raum nicht berücksichtigt werden. Dennoch lassen sich eine ganze Reihe von schulgeographischen Inhalten, die Eingang in formelle Richtlinien gefunden haben (siehe aktuelle Lehrpläne und Erlässe), unter Bezug auf die Konzeption von Dürr und Zepp legitimieren. Ein Problem bleibt allerdings bestehen: Obwohl die inhaltliche Differenzierung, wie sie das Konzept vorgibt, von der Fachdidaktik aufgegriffen wurde, zeigt ein Blick in die Schulpraxis bis heute, dass nur die wenigsten Lehrpersonen diese inhaltliche Breite nützen und auch die Differenzierung von Räumen im Unterricht keine wesentliche Rolle spielt.

Auch diverse Gesprächen mit Studienkolleg:innen und Informationen, die im Rahmen der Unterrichtspraktika vermittelt wurden, lassen vermuten, dass der Bezug auf unterschiedliche Raumkategorien auch bei der nachrückenden Generation von Lehrpersonen nicht sehr populär ist. Um die immense inhaltliche Fülle der Disziplin Geographie, die auch die Fachdidaktik an ihre Grenzen führt, den Schulpraktiker:innen strukturierter und damit verständlicher zu vermitteln, wurden in der Schulgeographie 2016 leitende Basiskonzepte eingeführt. Sie sollen Lehrpersonen bei einer systematischen Inhaltsauswahl unterstützen (vgl. Fridrich, 2016, S. 24). Nähere Ausführungen dazu folgen im nächsten Unterkapitel 2.3.

2.3 Basiskonzepte in der Fachdidaktik Geographie

Als Reaktion auf die zunehmende Vernetzung und Globalisierung der Welt und den damit erhöhten Komplexitätsgrad bei der Bearbeitung von GW-Fragestellungen wurden 2016 – wie oben bereits angeführt – für den GW-Unterricht in Österreich Basiskonzepte entwickelt. Inspiration konnten sich die dafür verantwortlichen Fachdidaktiker:innen vor allem von englischsprachigen Ländern holen, wo ein solch konzeptioneller Zugang schon längere Zeit Tradition hat. Der Begriff Basiskonzept bezieht sich auf *„die strukturierte Vernetzung aufeinander bezogener Begriffe, Theorien und erklärender Modellvorstellungen, die sich aus der Systematik des Faches zur Beschreibung elementarer Prozesse und Phänomene*

historisch als relevant herausgebildet haben (Banse & Reher, 2017, S. 223)“. Fögele und Mehren (2021, S. 50) bezeichnen sie auch als *„grundlegende, für Lernende nachvollziehbare Leitideen des fachlichen Denkens, die sich in den unterschiedlichen geographischen Sachverhalten wiederfinden lassen“*. Systematische Denk- und Analysemuster sollen als Erklärungsansätze für geographische Fragestellungen dienen. Somit handelt es sich hier sinnbildlich um fachwissenschaftliche Brillen, die aufgesetzt werden können, und transferierbares, anwendungsbezogenes Wissen erzeugen sollen. Gemäß Jekel und Pichler (2017, S. 7) existieren folgende Ansprüche an Basiskonzepte:

- Bezug zu den fachwissenschaftlichen/paradigmatischen Grundlagen der Fächer Geographie und Ökonomie
- Streben nach Mehrperspektivität - d.h. innerhalb eines Basiskonzeptes werden unterschiedliche fachliche Zugänge genannt und angeboten – innerhalb dieser fachlichen Grundlagen
- Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schüler:innen und Anregungen zur Anwendungen der fachlichen Konzepte in der Unterrichtspraxis

Basiskonzepte, so die Ausgangsüberlegung, sollen sowohl Lehrer:innen als auch Schüler:innen helfen, eine Übersicht über die komplexen Probleme zu bekommen und sollen sozusagen als fachlicher roter Faden dienen (vgl. Radl, 2016, S. 32). Hinsch et al. (2014, S. 52) führten in den Diskurs den Ausdruck „Brillen“ ein. Diese – je nach Perspektive – unterschiedlichen Brillen sollen helfen, im Rahmen des Erkennens von geographischen und ökonomischen Problemen, *„zu (de)konstruieren, zu strukturieren, zu problematisieren und hieraus reflektierte Handlungen zu entwickeln“*.

Die dreizehn derzeitig formulierten Basiskonzepte im aktuellen Lehrplan wurden aus geographischen, ökonomischen und sozialwissenschaftlichen Ansätzen heraus entwickelt (siehe Hinsch, 2017). Hinsch et al. (2014, S. 52) betonen in ihrem Beitrag, dass die Liste der Basiskonzepte keineswegs als vollständig oder abgeschlossen betrachtet werden darf. Aufgrund der ständigen Veränderungen bei fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und gesellschaftlichen Erkenntnissen, ist es wichtig, die Liste regelmäßig zu überprüfen und zu aktualisieren, um sicherzustellen, dass sie den aktuellen Anforderungen und Kenntnisständen entspricht (vgl. Bergmeister, 2017, S. 18) und am derzeitigen wissenschaftlichen Diskurs der zugrundeliegenden Fachwissenschaften anknüpft (vgl. Radl,

2016, S. 36). Nur so kann gewährleistet werden, dass die Liste eine zuverlässige und wertvolle Ressource für Lehrer:innen und Schüler:innen bleibt. Folgende dreizehn Basiskonzepte wurden von Hinsch et al. (2014) vorgeschlagen und sind seit 2016 offiziell im Lehrplan verankert (siehe Lehrplan, 2023). Sie stellen den Kern einer geographischen und ökonomischen Bildung an Österreichs Schulen im Bereich der Sekundarstufen dar.

(I) Raumkonstruktion und Raumkonzepte

Die wissenschaftlich fundierte Analyse natürlicher, sozialer und ökonomischer Phänomene erfordert ein differenziertes Verständnis von Raumkonzepten. Im Unterricht soll auf vier unterschiedliche Raumkonzepte zurückgegriffen werden. Das erste Konzept ist das klassische absolute Raumkonzept, wo die Verortung von Sachverhalten in der physisch-materiellen Welt in einem „Raum als Container“ angesehen wird. Im Gegensatz zu dieser Perspektive, wo Räume als statische und homogene Einheiten angesehen werden, werden beim Raumkonzept „Raum als System von Lagebeziehungen und Reichweiten“ die Verteilungen, Entfernungen und räumlichen Beziehungen zwischen verschiedenen Standorten betont. Muster und Regelmäßigkeiten in räumlichen Verteilungen sollen so identifiziert und verstanden werden. Weiters gibt es das Konzept des Wahrnehmungsraums, wo Räume und Rauminhalte von Individuen oder Gruppen unterschiedlich wahrgenommen werden. Die Wahrnehmungsperspektive hat auch große Auswirkungen auf das Verhalten und das Handeln von Menschen, wenn sie in einem Raum agieren. Zu guter Letzt findet ein konstruktivistisches Raumkonzept Anwendung im GW-Unterricht, das sich mit interessensgeleiteten Raumkonstruktionen auseinandersetzt. Es geht darum, Raum als Grundlage von Reflexion, Partizipation und Kommunikation in gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zu verstehen und diskutieren. Die sozialen und politischen Aspekte von Raum stehen im Fokus. Sehr verwunderlich ist jedoch, dass es bei der Beschreibung der Inhalte dieses Basiskonzepts keinerlei Verweise auf den digitalen Raum gibt, welcher aber zweifellos in Zeiten der schnell fortschreitenden Digitalisierung als wichtig betrachtet werden sollte. Er beeinflusst die Art und Weise, wie wir leben, arbeiten und kommunizieren. Nicht zuletzt, weil wir uns bewusst sein sollten, wie wir diesen Raum nutzen und welche Auswirkungen er auf uns und unsere Gesellschaft hat, wäre es vernünftig, den digitalen Raum als autonomes Raumkonzept mit in das Basiskonzept aufzunehmen.

(II) Regionalisierung und Zonierung

Regionalisierungen sind eine Strukturierung von Räumen unterschiedlicher Größenordnung, die von individuellen Überlegungen abhängen. Diese Abgrenzung von Räumen erfolgt durch Zonierungen, die politische, administrative, ökonomische oder wissenschaftliche Zwecke verfolgen, wie beispielsweise im Bereich der Geoökologie oder der Raumplanung. Wichtig ist, die Zielsetzungen von Regionalisierungen und Zonierungen stets kritisch zu hinterfragen.

(III) Diversität und Disparität

Die Bewältigung von regionalen und sozialen Unterschieden ist eine zentrale Fragestellung der Ökonomie. Schüler:innen sollen verstehen, dass Diversität ein Ergebnis sozialer, wirtschaftlicher und politischer Prozesse ist. Außerdem sollen sie erkennen, dass Lösungen für spezifische Konflikte, die Aspekte von Diversität oder Disparitäten aufweisen, nicht durch verallgemeinerbare Regeln erzielt werden können. Durch die Analyse von Fallbeispielen sollen verallgemeinernde und homogenisierende Wahrnehmungen vermieden und differenzierte Einschätzungen und Urteile gefördert werden.

(IV) Maßstäblichkeit

Dieses Basiskonzept spielt sowohl bei der räumlichen als auch sozialen und ökonomischen Analyse eine wichtige Rolle. Auf räumlicher Ebene bezieht sie sich auf die grundlegenden metrischen Dimensionen von der lokalen bis zur globalen Ebene. Der gewählte Maßstab kann Ursache für unterschiedliche Antworten auf ähnliche Probleme und Fragestellungen auf verschiedenen Maßstabsebenen sein. Dies gilt besonders auch für die Mikro- und Makroökonomie sowie für soziale Kontexte. Im Unterricht sollten mikro- und makroanalytische Perspektiven immer in Bezug auf die individuellen Handlungsoptionen der Schüler:innen gesetzt werden und zusätzlich aufgezeigt werden, dass der überspannende Gesamtzusammenhang erst dann ersichtlich wird, wenn die verschiedenen Perspektiven analysiert werden (vgl. Radl, 2016, S. 33).

(V) Wahrnehmung und Darstellung

Das Basiskonzept Wahrnehmung und Darstellung beschäftigt sich mit der Art und Weise, wie Menschen die Welt um sich herum wahrnehmen und interpretieren. Es beinhaltet die Reflexion und Analyse alltäglicher Wahrnehmungen, wie zum Beispiel der Orientierung im physischen Raum sowie die Auseinandersetzung mit technisch unterstützten Wahrnehmungen wie beispielsweise der Fernerkundung oder virtuelle Realitäten. Im

Rahmen des Unterrichts sollen Schüler:innen lernen, kritisch zu reflektieren, wie ihre eigenen Wahrnehmungen und Vorstellungen von Einflüssen der Außenwelt geprägt werden, einschließlich diverser Vorurteile. Am Ende sollen Schüler:innen fähig sein, nach einer sorgfältigen Abwägung der jeweiligen Vor- und Nachteile verschiedene Darstellungstypen sinnvoll zu nutzen, wie zum Beispiel Karten oder andere grafische Darstellungen, um ihre Wahrnehmungen und Vorstellungen zu kommunizieren.

(VI) *Nachhaltigkeit und Lebensqualität*

Durch die enge Verbundenheit eines nachhaltigen Lebensstils mit einer hohen Lebensqualität formen diese beiden Termini das sechste Basiskonzept. Im Vordergrund steht die Bedeutung nachhaltiger Praktiken, sodass auch zukünftige Generationen dieselben Entfaltungsmöglichkeiten haben wie die heutige Gesellschaft. Laut Hinsch et al. (2014, S. 53) ist der Begriff Nachhaltigkeit im Unterricht zu verstehen *„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 (Gesellschaft, Wirtschaft, Natur) unterstützt werden kann“*. Als Lehrperson ist es essentiell, den Schüler:innen die Bedeutung der beiden Leitgedanken, nachhaltig und solidarisch zu handeln, mitzugeben, um eine lebenswerte Zukunft auch für künftige Generationen sicherzustellen.

(VII) *Interessen, Konflikte und Macht*

Dieses Basiskonzept befasst sich mit der Analyse und Auseinandersetzung mit verschiedenen Konflikten und (Gruppen)Interessen, die im Rahmen gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse auftreten. Dabei wird *„die Aufmerksamkeit auf soziale, ökonomische und ökologische Abhängigkeiten, Konflikte und Krisen sowie auf die Strategien der Konflikt- und Krisenbewältigung (Hinsch et al., 2014, S. 53–54)“* gelenkt. Lange genug hat sich GW als Lösungsfach hochkomplexer Probleme ausgegeben. Tatsache ist aber, dass keines der zu behandelnden komplexen Themen vollständig verstanden oder erfolgreich gelöst werden kann (vgl. Vielhaber, 2012, S. 43). Nicht nur die Komplexität von Konfliktursachen soll beibehalten werden, sondern auch mögliche Bewältigungsstrategien sollen aufgezeigt (vgl. Radl, 2016, S. 33), jedoch nicht überakzentuiert werden. Im Unterricht *„ist eine vereinfachte Darstellung von Ursache und Wirkung nicht zielführend (Radl, 2016, S. 33)“*. Ein

mehrperspektivischer Zugang soll helfen, machtpolitische, kulturelle, wirtschaftliche sowie politische Rahmenbedingungen aufzuzeigen und miteinander zu verknüpfen.

(VIII) Arbeit, Produktion und Konsum

Schüler:innen soll bewusst gemacht werden, dass sie entweder als Konsument:innen oder über das Erwerbsleben tagtäglich ökonomisch aktiv sind. Ebenfalls wird die gesellschaftliche Produktion von Bedürfnissen sowie die Bedürfnisse der Produktion, mit denen sich die Betriebs- und Volkswirtschaftslehre befassen, besprochen. Durch die Beschäftigung mit betriebswirtschaftsbezogene Fragestellungen sollen Schüler:innen Einblicke in die Logik des ökonomischen Denkens und Handelns erhalten.

(IX) Märkte, Regulierung und Deregulierung

Dieses Basiskonzept bezieht sich auf die grundlegenden Prinzipien der Wirtschaftskoordination und betont die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit der Rolle von Markt, Staat und Institutionen. Da Märkte immer mit Marktmacht verbunden sind und verschiedene Akteur:innen versuchen können, staatliche Regulierungen beziehungsweise Deregulierungen zu beeinflussen, ist kritisches Hinterfragen hier elementar. Das zentrale konzeptionelle Wissen für Schüler:innen liegt schlussendlich im Verständnis des Spannungsfeldes zwischen Markt und (De-)Regulierung, da dieses Wissen auf viele Situationen übertragbar ist und ein grundlegendes Verständnis für die Funktionsweise der Wirtschaft vermittelt.

(X) Wachstum und Krise

Ein Auseinandersetzen mit Fragen des Wirtschaftswachstums und damit einhergehenden Unstimmigkeiten oder Krisenmomente fördert ein demokratisches Empowerment der Schüler:innen. Verschiedene ökonomische Theorien schlagen unterschiedliche Wege einer künftigen Entwicklung vor, die auch als Empfehlung für die Politik zu interpretieren sind, und die gilt es abzuwägen. „*Ein grundsätzliches Verständnis rivalisierender Politikoptionen ermöglicht die Teilnahme an der gesellschaftlichen Debatte mit dem Ziel einer konstruktiven Weiterentwicklung des Ist-Zustandes* (Hinsch et al., 2014, S. 54)“. Ziel ist es, Schüler:innen zu befähigen, sich an gesellschaftlichen Debatten zu beteiligen und ihre eigene Position zu entwickeln.

(XI) Mensch-Umwelt-Beziehungen

Die fortschreitende Globalisierung und technologische Entwicklungen haben dazu geführt, dass die Mensch-Umwelt-Beziehungen und die damit verbundenen Auswirkungen immer komplexer und globaler werden. Als Mensch-Umwelt-Beziehungen sind hierbei jene Beziehungen und Effekte gemeint, „*die bei Menschen in ihrem alltäglichen Handeln eine zentrale Rolle spielen* (Hinsch et al., 2014, S. 54)“, was einerseits Beziehungen zur physischen Umwelt umfasst, aber andererseits auch jene zur sozialen und ökonomischen Umwelt. Die Verknüpfung von physio- mit humangeographischen Inhalten bildet die Grundlage für einen erfolgreichen, integrativen GW-Unterricht (vgl. Radl, 2016, S. 34). Im Unterricht soll ein Bewusstsein für die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Umwelt geschaffen werden unter Berücksichtigung des Aspekts der Nachhaltigkeit. Ein eigenes Handlungsrepertoire soll entwickelt werden und die Konzepte der Nachhaltigkeit verstanden werden, um die Folgen des eigenen Handelns einschätzen zu können.

(XII) Geoökosysteme

Im Rahmen der Bearbeitung dieses Basiskonzepts sollen Schüler:innen die Verletzlichkeit von Geoökosystemen durch menschliche Eingriffe sowie deren Widerstandsfähigkeit (Resilienz) und Anpassungsfähigkeit (Adaption) kennenlernen. Zusammenfassend soll das Basiskonzept der Geoökosysteme den Schüler:innen ein Verständnis für die komplexen Wechselwirkungen zwischen Biosystem, Geosystem und belebten Faktoren vermitteln und sie befähigen, die Chancen und Risiken von menschlichen Eingriffen in die Natur zu verstehen und abzuwägen.

(XIII) Kontingenz

Kontingenz als Basiskonzept ist eigentlich ein Konzept, welches den Unterricht stets strukturieren sollte und als übergreifendes Prinzip über alle Basiskonzepte verstanden werden kann (vgl. Jekel & Pichler, 2017, S. 8). Schmidtke (2012, S. 49) drückt Kontingenz folgendermaßen aus: „*Alles Handeln und alle Entscheidungen sind kontingent, auch das Beobachten von Handeln, Prozessen und Strukturen im Raum ist kontingent, weil es mit je unterschiedlichen Denkfiguren und Prämissen arbeitet*“. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass, wie Vielhaber (2012, S. 42) in einem Beitrag schreibt, „*Wissen relativ ist. Absolutes Wissen ist prinzipiell unmöglich*“. Zusammenfassend wird unter Kontingenz verstanden, dass nicht die eine Wahrheit existiert, sondern Sachverhalte multiperspektivisch betrachtet werden sollen und monokausale Erklärungsansätze stets kritisch zu hinterfragen sind (vgl. Hinsch et al., 2014, S. 54–55). Implikationen für den Unterricht sind daraus

resultierend so zu gestalten, dass Schüler:innen lernen, scheinbar einfachen Lösungsansätzen misstrauisch gegenüberzustehen und mehrperspektivisch zu denken, um ein breiteres Verständnis für die Zusammenhänge zwischen den unterrichtsrelevanten Phänomenen aus den Bereichen Ökonomie, Politik, Gesellschaft und Ökologie zu entwickeln.

Insgesamt fünf rein ökonomische Basiskonzepte lassen sich in dieser Liste identifizieren („Interessen, Konflikte und Macht“, „Arbeit, Produktion und Konsum“, „Märkte, Regulierung und Deregulierung“, „Diversität und Disparität“ sowie „Wachstum und Krise“). Aus dem physiogeographischen Bereich ist das Basiskonzept „Geoökosysteme“ vertreten und aus dem humangeographischen Bereich lassen sich die Konzepte „Raumkonstruktion und Raumkonzepte“ und „Regionalisierung und Zonierung“ im Teilgebiet der Raumordnung und -planung verorten. Als Schnittstellen zwischen den beiden großen Teilbereichen der Geographie finden sich die Basiskonzepte „Nachhaltigkeit und Lebensqualität“ und „Mensch-Umwelt-Beziehungen“. Hier wird deutlich, dass physische und humangeographische Inhalte auch parallel gelehrt werden können und sollen, um dem Leitsatz des Lehrplans zu folgen, dass „*[i]m Mittelpunkt des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde [...] der Mensch* (Lehrplan, 2023)“ steht. Das Basiskonzept „Wahrnehmung und Darstellung“ kann in den kartographischen Bereich eingeordnet werden. Die beiden Basiskonzepte „Maßstäblichkeit“ und „Kontingenz“ können nicht eindeutig einem Teilbereich zugeordnet werden und können beziehungsweise sollten generell auch über andere Basiskonzepte gespannt werden.

Offiziell gibt es keine Rangordnung unter den dreizehn Basiskonzepten, was praktizierende Lehrkräfte dazu verleiten könnte, jedes einzelne Basiskonzept als gleichwertig und für sich allein stehend zu betrachten. Besonders problematisch wird dies beim Konzept der „Kontingenz“, welches „*eigentlich als übergreifendes Prinzip über allen anderen Basiskonzepten stehen kann, und durchgehend den Unterricht strukturieren sollte* (Jekel & Pichler, 2017, S. 8)“. Diese Funktion kommt aus dem letzten Platz in der Auflistung nicht deutlich hervor und könnte zu Missinterpretationen vonseiten der Berufspraktiker:innen führen. Dadurch könnte der einzigartige Zugewinn von Einsichten gefolgt nach einer multiperspektivischen Betrachtung auf diverse Unterrichtsinhalte verloren gehen. Auf Nachfrage bei den Autor:innen der Basiskonzepte kam heraus, dass dieser Mix an unterschiedlichen Kategorien nicht beabsichtigt gewesen ist und erst nach Veröffentlichung

der Basiskonzepte selbst realisiert worden ist. Speziell bei Unterrichtseinheiten, die auf dem Basiskonzept „Interessen, Konflikte und Macht“ basieren, ist Mehrperspektivität essentiell, wenn es um Gewinner:innen und Verlierer:innen geht sowie um das Aufstellen von Strategien für eine Konflikt- und Krisenbewältigung. Jedenfalls positiv anzumerken am Basiskonzept „Interessen, Konflikte und Macht“ ist, dass durch jenes fast automatisch eine verstärkte Ausrichtung auf das didaktische Prinzip der Politischen Bildung forciert wird, was auch explizit im fachdidaktischen Grundkonsens 2.0 verstärkt verlangt wird (vgl. Pichler et al., 2017, S. 62).

Bei einem genaueren Vergleich zwischen Basiskonzepten und den Teilprinzipien der Geographie nach Dürr und Zepp (2012) lassen sich einige Gemeinsamkeiten feststellen. Räume als Analyse- und Aussageeinheiten, Natur-Gesellschafts-Zusammenhänge, Ursachengefüge als Systeme sowie verschiedene Maßstabsebenen lassen sich in beiden Ausführungen finden. Auch die Interdisziplinarität wird nicht nur sowieso an den rein ökonomischen Basiskonzepten aufgrund der einzigartigen österreichischen Kombination von Geographie und Ökonomie deutlich, sondern im philosophischen Ursprung von „Kontingenz“, den biologischen Hintergründen bei „Geoökosysteme“ oder psychologischen Aspekten bei „Wahrnehmung und Darstellung“ beziehungsweise ethischen bei „Diversität und Disparität“. Anzumerken ist, dass die Topographie nicht als eigenständiges Basiskonzept für die Schulgeographie ausgewiesen wurde, weil im Zentrum des GW-Unterrichts ökonomische beziehungsweise geographische Inhalte stehen sollten, wofür die Topographie allenfalls als Werkzeug fungiert (vgl. Fridrich, 2013, S. 24). Während die absolute und räumliche Lage von Räumen nach Dürr und Zepp als eigene Prinzipien ausgewiesen werden, liegt der Fokus in der Schulgeographie auf die soziale Konstruktion und Wahrnehmung von Räumen.

Beim Betrachten der Liste der Basiskonzepte wird die Wichtigkeit und Dringlichkeit einer kontinuierlichen Revision dieser angepasst an die Ansprüche der aktuellen Zeit deutlich. So wäre es erstrebenswert, die Inhalte der einzelnen Basiskonzepte mit Aspekten der neuen Herausforderungen einer digitalen Welt zu erweitern wie beispielsweise die Integration des digitalen Raumes in das Konzept „Raumkonstruktion und Raumkonzepte“, um den wertvollen Beitrag eines Analyse- und Orientierungsinstrumentariums dieses Basiskonzepts auch zukünftig zu sichern. Weiters könnten die Auswirkungen von Künstlichen

Intelligenzen auf räumliche Darstellungen und Handeln entweder in vorhandene Basiskonzepte integriert (zum Beispiel in „Wahrnehmung und Darstellung“) oder ein separates Konzept entwickelt werden (zum Beispiel: „KI-Systeme in räumlichen Umgebungen“). Im Zuge der Digitalisierung wäre ebenso ein Basiskonzept wünschenswert, welches sich mit dem eigenen Verhalten im virtuellen Raum auseinandersetzt (zum Beispiel: „Geoprivacy, Geodatensammlung und -vermarktung“). Darüber hinaus wäre ein Basiskonzept nützlich, welches sich mit Algorithmik in der Geographie und Ökonomie beschäftigt. Dabei soll die Rolle von Mensch und Maschine bei der Erstellung von algorithmusbasierten Entscheidungen thematisiert werden, soziale Blasen beispielsweise besser erkannt und verstanden werden oder besser nachvollzogen werden können, warum Aktien-Handelssysteme zusammenbrechen (zum Beispiel: „Algorithmen und soziokulturelle sowie räumliche Implikationen“). Außerdem weist keines der Konzepte eine zeitliche Dimension auf. Diese könnte jedoch zu aufschlussreichen Erkenntnissen führen, vor allem unter Bezugnahme auf die Historische Geographie. Sie würde erlauben, raummusterverändernde Prozesse einsichtiger und grundlegender zu erklären. Eventuell könnten diese Erkenntnisse in das Basiskonzept „Mensch-Umwelt-Beziehungen“ integriert werden durch eine Umbenennung in „Dynamiken und Prozesse im Mensch-Umwelt-Gefüge“. An dieser Stelle ist festzuhalten, dass sich die Autor:innen der potentiellen Unvollständigkeit ihrer Liste bewusst sind und sich dazu bekennen, dass die derzeitigen Basiskonzepte unbedingt weiterdiskutiert werden sollen/müssen (vgl. Hinsch et al., 2014, S. 52).

Im Unterkapitel 3.6.3 wird näher darauf eingegangen, ob diese Liste an Basiskonzepten den neuen Ansprüchen an einen auf Konzeptwissen basierenden GW-Unterricht gerecht wird und ob sie eher eine Unterstützung als eine zusätzliche Belastung für Lehrpersonen in der Unterrichtspraxis darstellt.

2.4 Key Concepts in der englischen Geographiedidaktik

Seit der Einführung sogenannter Key Concepts 2007 im englischen Lehrplan für Geographie (vgl. Brooks, 2017, S. 109), erhielt der konzeptuelle Zugang zum Unterrichten große Aufmerksamkeit sowohl im nationalen als auch immer mehr im internationalen Kontext. Vor allem in Geographie, einem inhaltlich sehr umfangreichen Fach, möchte man mithilfe

von festgelegten geographischen Konzepten, die fundamental für ein geographisches Verständnis sind, arbeiten. Konzeptionelles Verständnis solle Schüler:innen ermöglichen, über das bloße Auswendiglernen von isolierten Fakten hinauszugehen und sich schlussendlich dem informierten geographischen Denken hinzuwenden (siehe Geographical Association, 2010). Das Ziel ist, höhere Denkprozesse anzustoßen und ein breiteres und tieferes Verständnis für geographische Zusammenhänge und Interdependenzen zu generieren. Damit es gelingt, ein adäquates Verständnis für globale Probleme aber auch für Probleme des alltäglichen Lebens bei Schüler:innen durch die Geographie zu wecken, ist es von großer Bedeutung, an den persönlichen Alltags- und Lebenserfahrungen der Lernenden anzuknüpfen, sodass aus den scheinbar theoretischen Konzepten persönlicher Sinn gezogen werden kann (vgl. Roberts, 2013, S. 84). Die Idee, die diesen Konzepten immanent ist, wirbt dafür *„alltägliche Erfahrungen mit höheren, anspruchsvolleren geographischen Ideen zu verknüpfen* (Brooks, 2017, S. 107)“.

Bevor Key Concepts im Detail definiert werden, ist es notwendig, zuerst eine Unterscheidung von unterschiedlichen Wissensarten anzusehen. Ausgehend von diesen, ist es einfacher, die Überlegungen, auf denen die Key Concepts aufbauen, zu erschließen. Die Unterscheidung wird von der englischen Organisation ‚Geographical Association‘ empfohlen (vgl. Brooks, 2017, S. 113):

- *„core knowledge (the extensive world knowledge or vocabulary of geography)*
- *content knowledge (the key concepts and ideas, or grammar of geography);*
- *procedural knowledge (thinking geographically, and the distinctly geographical approaches to learning such as enquiry)“*

Anhand dieser Klassifizierung wird ersichtlich, dass es sich bei den Key Concepts um grundlegende thematische Bereiche handelt. Die ihnen zugeordneten Inhalte sollen auch wechselseitig miteinander verbunden werden, um oberflächliche Ursache-Wirkungszusammenhänge zu vermeiden und komplexere Rückschlüsse zu ermöglichen. Key Concepts sind auch für den Lernerfolg von entscheidender Bedeutung und werden für bestimmte Kontexte als besonders wichtig erachtet. Das Wort ‚Key‘ deutet demnach auf die Wichtigkeit hin. (vgl. Geographical Association, 2010) In England wird gerne die Metapher von Key Concepts als die Grammatik der Sprache der Geographie verwendet. Konzeptwissen wird deshalb als die Grammatik der Geographie bezeichnet, da dieses

Wissen dafür verantwortlich ist, geographische Sachverhalte sinnbildend anzuordnen und Sinn aus dem großen Ganzen zu ziehen. Genauso wie die Grammatik einer Sprache die Struktur dieser festlegt und angibt, wie Wörter und Sätze gebildet werden sollten, um ihre Bedeutung klar und präzise zu vermitteln, streben auch die Key Concepts danach, geographische Informationen zu ordnen und miteinander in Beziehung zu setzen. Dies macht insofern Sinn, da die Key Concepts in England auch hierarchisch angeordnet sind. Geographische Themen und Inhalte, also die Vokabeln wie zum Beispiel Fachbegriffe, Modelle oder Raumbezüge, werden erst für die Geographie interessant, wenn Verbindungen und Zusammenhänge gewinnbringende Erkenntnisse über die Welt liefern (vgl. Uhlenwinkel, 2013c, S. 237). Sie sind also notwendig, jedoch nicht zentraler Inhalt geographischen Wissens.

Interessanterweise wurde der poetische Vergleich mit den Elementen einer Sprache, im Gegensatz zu diversen anderen Begriffen (siehe Kapitel 4.1), bei der Rezeption von Basiskonzepten nach Österreich und Deutschland transferiert. So wird der Vergleich von mehreren Fachdidaktiker:innen in ihren Artikeln bei der Erläuterung der Wichtigkeit des Konzeptwissens mitangeführt (siehe Fögele, 2015, S. 12–13; Fögele et al.; Uhlenwinkel, 2013b, S. 21). Es wird suggeriert, dass mithilfe dieser wertvollen Grammatik *„eine sinnvolle Verknüpfung der Vokabeln und damit eine geographische räumliche Orientierung überhaupt erst ermöglicht wird“* (Uhlenwinkel, 2013b, S. 21)“. Die tatsächliche korrekte Interpretation der beiden Begriffe Grammatik und Vokabel bleibt jedoch aus. Aufgrund der Tatsache, dass die Basiskonzepte in Österreich nicht nach deren Wichtigkeit geordnet sind, funktioniert die englische Interpretationsweise hierzulande nicht. Außerdem ist aktuell noch völlig unklar, ob bei Bezugnahme auf die Basiskonzepte aktive Lehrpersonen diesen metaphorischen Vergleich tatsächlich im Rahmen einer Unterrichtsplanung instrumentalisieren können. Im Rahmen einer weiteren Studie sollte der Frage nachgegangen werden, ob und wie die Interpretation von „Grammatik“ und „Vokabeln“ der Geographie die Entwicklung eines strukturierten Lernprozesses beeinflusst.

Trotz der positiven Haltung gegenüber den Key Concepts von vielen Seiten herrscht bis heute kein einheitlicher Konsens über den genauen Kanon an bedeutsamen Key Concepts im Schulkontext. Die genauen Unterschiede und diversen Auffassungen werden im vierten Kapitel noch ausführlich behandelt (4.4.2). Um genauer darzustellen, in welche Richtung diese Konzepte gehen, erfolgt nun eine Aufzählung von neun Key Concepts, herausgebracht

von der britischen Behörde Ofsted, die den Großteil der diskutierten Konzepte abdeckt (Ofsted, 2021):

- Place [Ort]
- Space [Raum]
- Scale [Maßstab]
- Interdependence [Vernetzung]
- Physical and human processes [Mensch-Umwelt-Beziehungen]
- Environmental impact [Auswirkungen auf die Umwelt]
- Sustainable development [Nachhaltigkeit]
- Cultural awareness [Wahrnehmung und Darstellung]
- Cultural diversity [Diversität]

In Kapitel 2.1 wurde bereits die Hierarchisierung von Konzepten erläutert. Key Concepts können als solch hierarchische Konzepte betrachtet werden, die sowohl technische als auch abstrakte Inhalte aufweisen. Für praktizierende Geographie-Lehrer:innen bedeutet dies, den unterschiedlichen Abstraktionsgrad bei der Unterrichtsplanung im Hinterkopf zu haben. Im Idealfall werden Schüler:innen über die konkret-ordinären Konzepte langsam zu den abstrakt-technischen hingeführt. Da bei diesen ausgearbeiteten, fundamentalen Ideen der Geographie die Key Concepts „Space“ und „Place“ als die am meisten verallgemeinerten und abstraktesten Konzepte angesehen werden können, sollte der Unterricht nicht gleich zu Beginn auf diesen aufbauen, sondern die damit angesprochenen Problemstellungen sollten gemeinsam mit den Schüler:innen im Unterricht erarbeitet werden und das Ergebnis eines Unterrichts darstellen (vgl. Brooks, 2017, S. 106).

2.5 Zusammenfassendes Fazit

Sowohl die wissenschaftliche Disziplin als auch die Fachdidaktik Geographie teilen sich das Bestreben *„Räume als Systeme [zu] beschreiben und analysieren* (Peter & Nauss, 2020, S. 102)“. Es gilt *„die Welt raumbezogen-systemisch zu modellieren und dabei sowohl kognitiv-instrumentell [...] als auch auf normativ-evaluative* (Peter & Nauss, 2020, S. 104–105)“ Auseinandersetzungen zurückgreifen. Allerdings konnte festgestellt werden, dass der Erkenntnisgegenstand und die Erkenntnisperspektive der Fachdidaktik nicht identisch mit jener der Fachwissenschaft ist. Zwar wurden inhaltliche Kategorien in unterschiedlichem

Ausmaß aus der Fachwissenschaft transferiert und verschieden stark akzentuiert, doch wurden aus weiteren Disziplinen Anleihen genommen und der Versuch unternommen, sie für die Schulgeographie zu adaptieren wie beispielsweise Inhalte aus Bereichen der Ethik, Soziologie oder Psychologie. So könnte man bilanzieren, dass einige Transferleistungen von den Fachwissenschaften in die Fachdidaktik nachweisbar sind, ein Blick in die Schulrealität lässt jedoch vermuten, dass diese noch nicht allzu oft dort angekommen sind.

Mithilfe der eingeführten Basiskonzepte im österreichischen GW-Lehrplan soll eine engere Verbindung zwischen den aktuellen wissenschaftlichen Paradigmen hergestellt werden (vgl. Hinsch et al., 2014, S. 52). Natürlich bedingt dies auch die Voraussetzung, dass Lehrkräfte in der Lage sind, ihr Fach GW und die dem Fach immanenten wissenschaftlichen Ansprüchen zu hinterfragen, zu verstehen und letztlich auch passend rekonstruieren zu können. Vor allem GW-Inhalte sind von einer hohen Komplexität gekennzeichnet, die dementsprechend adäquat dekonstruiert und danach für den Unterricht aufbereitet und nutzbar gemacht werden müssen (vgl. Anthes et al., 2021, S. 6). „*To teach is first to understand* (Shulman, 2004, S. 235)“. Gemäß Neuweg (2014, S. 591-592) wird mit der fachdidaktischen Kompetenz einer Person gleichzeitig auch die Tiefe des vorhandenen Fachwissens gemessen, da man erst fähig ist, Sachverhalte verständlich zu erklären, wenn diese gründlichst selbst verstanden worden. Im Idealfall verschmelzen fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen zum Können.

Damit die Listen an Basiskonzepten und Key Concepts auch tatsächlich ihren Zweck erfüllen, ist eine kontinuierliche Revision auf Aktualität und Sinnhaftigkeit unerlässlich. Nur dann kann es gelingen, Lehrer:innen zu unterstützen, indem der Kern der Fachwissenschaft kompakt und übersichtlich zusammengefasst ist.

3 Entwicklung und fachdidaktische Grundlagen des GW-Unterrichts in Österreich

Der in den letzten Jahrzehnten stattgefundenen curriculare Paradigmenwechsel in der Fachdidaktik im GW-Unterricht revolutionierte das Schulfach weitreichend. Um einen Überblick über die Hintergründe der fachdidaktischen Grundlagen im GW-Unterricht in Österreich zu bekommen, zeigt dieses Kapitel deren historischen Entwicklungen auf. Dabei werden die unterschiedlichen Denkströmungen und didaktischen Theorien, welche Einfluss auf die GW-Fachdidaktik hatten, näher erläutert, um schlussendlich das derzeit aktuelle Konzept der Basiskonzepte verständlicher zu machen. Zuerst wird im Unterkapitel 3.1 die bis in die 60er Jahre dominierende Länderkunde beschrieben sowie auf die daraus resultierenden Problemstellungen hingewiesen. Unterkapitel 3.2. beinhaltet eine kurze Zusammenfassung von Robinsohns Curriculumtheorie, Unterkapitel 3.3 beschreibt die Daseinsgrundfunktionen und Unterkapitel 3.4 ist dem deutschen Erziehungswissenschaftler Klafki und seinem Vorschlag der epochaltypischen Schlüsselproblemen gewidmet. Während sich Unterkapitel 3.5 mit dem Konstruktivismus beschäftigt, wird im Unterkapitel 3.6 auf die Kompetenzorientierung näher eingegangen. Schließlich wird das erste Kernkonzept dieser Arbeit, nämlich die Basiskonzepte, im Hinblick auf Potenziale, Herausforderungen und Lehrplanvorgaben im Unterkapitel 3.7 beleuchtet.

3.1 Aller Anfang ist schwer – die hartnäckige Länderkunde

Seit der Einführung des Schulfaches Geographie bis in die 1960er Jahre war der Unterrichtsgegenstand rein am länderkundlichen Ansatz ausgerichtet. Das bedeutet, dass die behandelten Themen ausschließlich an reproduzierbarem, idiographischem Faktenwissen rund um landeskundliche Aspekte ausgerichtet waren. Die Länder- und Landschaftskunde war eine rein enzyklopädische Betrachtung der Welt, für den Schulunterricht adaptiert und aufgebaut in konzentrischen Kreisen ausgehend vom Nahen zum Fernen. Dementsprechend wurde zuerst über den Heimatraum gelehrt, dann über das Bundesland, anschließend über das eigene Land bis schließlich über angrenzende Staaten und die restlichen Kontinente und Erdteile. (vgl. Rinschede, 2003, S. 117–118) Begründet wurde dieser Ansatz damals mit folgenden Argumenten (ebd. 2003, S. 118):

- *„Aufbau eines erdräumlichen Kontinuums [...] und eines Orientierungsgerüsts,*

- *Vermittlung eines umfangreichen Wissens,*
- *Vorgehen vom Bekannten zum Unbekannten (lernpsychologischer Grund),*
- *Vorgehen von der Einzellandschaft zum Erdganzen (fachlich-ganzheitliches Ziel)“*

Auch wenn diese inhaltliche Auslegung und diese Argumente immer wieder kritisiert wurden, unter anderem von Hans Spethmann (siehe Spethmann, 1928) bereits in den 20er Jahren, bewirkte auch die über Jahrzehnte hinweg immer wieder vorgetragene Kritik keine wirklichen Veränderungen. Zwischen 1950 und 1969 fand aufgrund genereller gesellschaftlicher Umbrüche auch eine sehr lebhaft Diskussions über das weitere Vorgehen im Geographieunterricht statt (vgl. Rinschede, 2003, S. 118–119). Damals schien die Idee des exemplarischen Lernens, die im Rahmen der Pädagogik und der naturwissenschaftlichen Didaktik entwickelt wurde, gerade zum rechten Zeitpunkt zu kommen (vgl. Daum & Schmidt-Wulffen, 1980, S. 87), und auch für den Geographieunterricht nutzbar zu sein. Dieses Prinzip versteht sich zwar nicht als Gestaltungsidee für den Unterricht, regt aber dazu an, als Lehrperson „Mut zur Lücke“ zu haben und anhand von subjektiv ausgewählten Beispielen auch Rückschlüsse auf andere Gebiete und Räume der Erde zu ziehen. Die leitende Idee war, die Stoffauswahl zu vereinfachen und die zu behandelnden Unterrichtsinhalte zu reduzieren. Schultze (1959, S. 492) unterscheidet hier zwischen dem Pars-pro-toto-Verfahren und dem typisierenden Verfahren. Ersteres bezeichnet die Repräsentation einer größeren Gesamtregion von einer hierfür typischen Teilregion. Ein Beispiel wäre die Annahme, nach der Behandlung des Landes Italien über spezifische Gegebenheiten von allen Mittelmeerländern Bescheid zu wissen. Schulze (1959, S. 492–493) benützt in diesem Zusammenhang das Wort „pseudo-exemplarisch“, da es aufgrund der individuellen räumlichen Gegebenheiten unmöglich ist, solche Schlüsse automatisch zu ziehen. Beim typisierenden Verfahren dient ein typischer Raum als beispielhaft für mehrere Räume desselben Typs. Lernt man über die Wüste Sahara, so weiß man laut diesem Ansatz auch über andere Wüsten der Erde Bescheid (Wüste Gobi oder Namib zum Beispiel). Durch die großen Unterschiede zwischen ausgewiesenen ariden Räumen erwies sich auch diese Überlegung als nicht erfolgversprechend. Dass dieser exemplarische Ansatz von Anfang an zum Scheitern verurteilt war, dürfte nicht weiter verwundern, da es schlichtweg unmöglich ist, Länderkunde aufgrund der räumlichen Vielfalt und individuellen Raumcharakteristika

der einzelnen Staaten „exemplarisch“ zu denken, geschweige denn zu lehren (vgl. Daum & Schmidt-Wulffen, 1980, S. 87).

Als entscheidender Wendepunkt in der Geschichte der Fachdidaktik gilt der im Jahre 1969 stattgefundene Deutsche Geographentag in Kiel. Damals wurde erstmals die inhaltliche Legitimität der wissenschaftlichen Disziplin sowie des Unterrichtsfaches GW öffentlich von fachinternen Kritiker:innen angezweifelt. Vor allem Studierende kritisierten die Mängel der Folgen einer am länderkundlichen Paradigma ausgerichteten Geographie (vgl. Dürr & Zepp, 2012, S. 216), weil sich diese einer tieferen theoretischen Reflexion entzieht (vgl. Uhlenwinkel, 2013d, S. 131). Die bis dahin als selbstverständlich angenommene, deskriptiv und individuell praktizierte Länderkunde als Zielsetzung und Krönung wissenschaftlicher Ausrichtung konnte nicht mehr genügend begründet werden, da auch die damit in Zusammenhang stehenden wissenschaftlichen Erkenntnisse nur sehr spärlich ausfielen (vgl. Vielhaber, 2016, S. 122–123). Außerdem muss bedacht werden, dass Länder- und Landschaftskunde nie vollkommen objektiv sein können, weil sie durch den subjektiven Zugang der jeweils beschreibenden Person und je nach geschichtlichem Zeitabschnitt oft missbraucht, ideologisch besetzt und politisiert wurden (vgl. Schultz, 2013, S. 394–395). Rinschede (2003, S. 118) führt folgende weitere Nachteile der Länderkunde an:

- *„Räumliche Nähe ist eher das seelisch Ferne;*
- *Nichtberücksichtigung der Interessen der Schüler;*
- *additive Wiederholung der immer gleichen Aspekte bei der Behandlung der Länderkunde [...];*
- *exemplarisches und problemorientiertes Arbeiten wird nicht ermöglicht;*
- *wenig Transfermöglichkeiten;*
- *Abgleiten zur bloßen „Erwählungsgeographie“*

Diese Liste kann mit den geographisch-fachwissenschaftlichen Argumenten von Fridrich (2013, S. 18–19) gegen die Länderkunde ergänzt werden. In seinem Artikel führt er an, dass in der Länderkunde Räume als eigenständige Konstrukte verstanden werden, nicht jedoch als Austragungsort sozialer Handlungen und deren Auswirkungen auf den Raum. Weiters werden laut Fridrich Handlungsprobleme inadäquat als Raumprobleme bezeichnet, was Räume als geschlossene „Containerräume“ fest schreibt. Werlen (2000, S. 310) bringt die Problematik auf den Punkt: *„Es geht nicht mehr darum, eine handlungsorientierte*

Raumwissenschaft betreiben zu wollen. Es geht vielmehr um das Betreiben einer raumorientierten Handlungswissenschaft“. Darüber hinaus hat sich die Rolle von Raum und Zeit aufgrund der zunehmenden Globalisierung und Digitalisierung im Laufe der letzten Jahrzehnte drastisch geändert, sodass sich eine raumverabsolutierende Sichtweise als obsolet erweist. Auch aus der fachdidaktischen Perspektive lassen sich eine Vielzahl an Argumenten finden, warum ein an der Länderkunde ausgerichteter GW-Unterricht als nicht schüler:innen- und zeitadäquat bezeichnet werden kann. Fridrich (2013, S. 19–20) nennt hier vor allem folgende Gründe:

- Länder als individuelle Raumeinheiten
- Keine angemessene Vorbereitung der Schüler:innen auf das spätere Leben in der Gesellschaft
- Konzentration auf einzelne räumliche Entitäten sprechen gegen eine konstruktivistische Didaktik
- Verfehlt den Anspruch der Kompetenzorientierung, welche vor allem auf höherrangige, analytische Kompetenzen abzielt
- Oftmals werden der relationale und konstruierte Raum sowie der Wahrnehmungsraum (siehe Wardenga, 2002) als weitere Raumkonzepte der Fachwissenschaft außen vor gelassen

Anhand der oben angeführten Argumente gegen die Länderkunde als elementarer Bestandteil des Geographieunterrichts werden die Mängel eines derartigen Geographieunterrichts deutlich. Topographisches Wissen sollte nicht seiner selbst willen gelehrt werden, ist jedoch für den GW-Unterricht in Verbindung mit spezifischen Frage- und Problemstellungen unverzichtbar. Geibert (1987 zitiert in Uhlenwinkel, 1999, S. 288) formulierte einst die Aussage: *„Erdkunde ist nicht Topographie, aber keine Erdkunde ohne Topographie.“* Uhlenwinkel (1999, S. 289–291) vergleicht das Erlernen topographischer Begriffe mit dem Erlernen von Vornamen in einer Fremdsprache. Sie können daher nicht mit dem Vokabellernen in einer Fremdsprache gleichgestellt werden, gehören aber dennoch zu einer Sprache dazu. Werden diese (topographischen) Begriffe jedoch nicht mit Wissen, Bedeutung und Zusammenhängen gefüllt, so werden diese auch relativ rasch wieder vergessen, ebenso wie Personen, von denen wir nur deren Vornamen wissen und keinerlei Informationen über Charakter, Aussehen oder Erfahrungen besitzen.

Durch die kundgetane Kritik erfolgten Anstöße, die zu verschiedenen Denkrichtungen führten, mit dem Ziel, eine disziplinäre Neuorientierung des Faches zu konstituieren. Wichtig ist hier anzumerken, dass bis heute, was die Schulgeographie betrifft, nicht die eine Denkrichtung dominiert, sondern sich emanzipatorische, praktische, konstruktivistische, technische sowie teilweise immer noch beliebige Überlegungen im GW-Unterricht finden lassen (vgl. Vielhaber, 1999, S. 10; Vielhaber, 2016, S. 123–124). Christian Fridrich führte im Jahre 2013 eine Studie durch (siehe Fridrich, 2013), durch die er nachweisen konnte, dass die Länderkunde sich noch immer hartnäckig in den Köpfen der Lehrer:innenschaft hält und sich auch hoher Beliebtheit erfreut, obwohl diese eigentlich 1985/86 aus dem GW-Lehrplan gestrichen wurde. Die Gründe hierfür könnten womöglich an der Tatsache liegen, dass ein idiographisches Wissen über Länder und Leute relativ einfach überprüfbar und leicht vermittelbar ist (vgl. Vielhaber, 2012, S. 39). Diese Studienergebnisse zeigen, dass die Debatte rund um Länderkunde im GW-Unterricht noch nicht beendet ist und es weitere Maßnahmen braucht, um die Persistenz der Länderkunde aus den Köpfen der Menschen zu bringen und den zeitgemäßen gesellschaftlichen Beitrag des Faches der Lehrer:innenschaft zu vermitteln. Eine Ursache für diesen Status Quo lässt sich wahrscheinlich auch darauf zurückzuführen, dass in Österreich der (GW-)Unterricht eigentlich nicht kontrolliert wird. Es erfolgt keine Überprüfung, auf welchen didaktischen Grundsätzen und Basiskonzepten Lehrer:innen Lernprozesse bei ihren Schüler:innen initiieren. Dieser Umstand würde dringend eine Änderung in naher Zukunft erfordern.

3.2 Lebenssituationen treffen auf Grunddaseinsfunktionen

Nach den ersten Impulsen für eine Neuausrichtung des Faches GW in Österreich in den frühen 70er Jahren dauerte es noch bis zu einer tatsächlichen Neuorientierung. Erklärungen, warum die Änderungen in Deutschland wesentlich schneller voranschritten, lagen vor allem im Aufbau und der Abwicklung diverser Forschungsprojekte im Zuge des Raumwissenschaftlichen Curriculum-Forschungsprojektes (RCFP) (vgl. Rhode-Jüchtern & Schneider, 2012, S. 31), aber auch an einer sehr innovativen Schulbuchreihe – „Welt und Umwelt“, die erstmals so aufgebaut war, dass problembezogene Themenbereiche behandelt wurden und der Blick auf (inner)gesellschaftliche Disparitäten gelenkt wurde (vgl. Vielhaber, 2016, S. 127). Die genannte Schulbuchreihe baute auf den Grunddaseinsgrundfunktionen auf, welche von Dieter Partzsch (1964) entwickelt und

wenige Jahre später von der Münchner Schule der Sozialgeographie aufgegriffen und leicht adaptiert wurde. Der Ansatz der Sozialgeographie war, „*dass nicht der Mensch an sich, sondern soziale und verhaltenshomogene Gruppen, die sich im Raum betätigen, Gestalter des Raumes sind* (Rinschede, 2003, S. 122)“. Die dabei ausgeübten Aktivitäten lassen sich in folgende sieben Bereiche einteilen (Daum & Schmidt-Wulffen, 1980, S. 93):

- a. Sich fortpflanzen und in Gemeinschaft leben
- b. Wohnen
- c. Arbeiten
- d. Sich versorgen und konsumieren
- e. Sich bilden
- f. Sich erholen
- g. Verkehrsteilnahme, Kommunikation, Information

Entscheidend für den raschen Durchbruch des neuen Denkens in der Schulgeographie war, dass sich die „Grunddaseinsfunktionen“ hervorragend mit den von Robinsohn (1967) in seiner curricularen Didaktik eingeführten „Lebenssituationen“ verbinden ließen. Dadurch wurde auch die Curriculumtheorie in Deutschland das erste tragfähige theoretische Fundament einer neuen Fachdidaktik.

Nachdem der Einfluss einer theoriegeleiteten Fachdidaktik in den 1970er Jahren immer stärker wurde, begann der Prozess der Überarbeitung der Lehrpläne auch in Österreich. Befeuert wurde diese Entwicklung auch durch eine aufsehenerregende Rede von Wolfgang Sitte im Jahre 1975, in welcher er für einen thematisch-problemorientierten GW-Unterricht plädierte. Aufgrund anfänglicher Kritik, vornehmlich von Personen, die an der traditionellen Länderkunde festhalten wollten, unterstützte vor allem Helmut Wohlschlägl, der spätere Institutsvorstand für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, die Forderungen nach Erneuerung, was insbesondere durch seine Aufforderung an die Kritiker:innen, sachliche Argumente gegen eine notwendige Erneuerung zu liefern, gut gelang (vgl. Vielhaber, 2016, S. 125).

Von nun an sollten verschiedene wissenschafts- und erkenntnistheoretische Überlegungen, die teilweise bis heute im GW-Unterricht zu finden sind, den Fachdiskurs anregen. Groß war die anfängliche Euphorie rund um die Daseinsfunktionen, hatten sie doch das Potenzial, den GW-Unterricht erstmals theoretisch zu begründen und problembezogene Themen im

Unterricht zu behandeln. Kritik an diesem fortschrittlich anmutenden Konzept sollte erst später folgen (vgl. Vielhaber, 2016, S. 127). Ähnlich wie in Deutschland basierten die Argumente für eine neue Schulgeographie ebenfalls auf der von Robinsohn (1967) vorgelegten Curriculumtheorie. Bildung wurde von Robinsohn verstanden als „*Ausstattung der Schüler und Schülerinnen mit Qualifikationen, die sie zur Bewältigung von Lebenssituationen befähigen sollten*“ (Vielhaber, 2016, S. 129)“. Weiters sollen in Anlehnung an Robinsohn die Schüler:innen „*mit einem (geographischen) Verhaltensrepertoire*“ (Rinschede, 2003, S. 124)“ ausgestattet werden, welches ihnen bei der Bewältigung von diversen Lebenssituationen hilft. Unterrichtsinhalte sollten nach folgendem Schema ausgewählt werden: Welche Lebenssituationen sind für die Schüler:innen relevant, welche Qualifikationen sind wesentlich für die Bewältigung dieser und welche Lerninhalte können helfen, diese Qualifikationen zu vermitteln (vgl. ebd. 2003, S. 124–125)? Dieser Vorschlag zur Veränderung der bildungsnotwendigen Inhalte und der Begriff der Lebenssituationen ließ sich – wie bereits oben kurz erwähnt – mit dem Konzept der Grunddaseinsfunktionen sehr gut kombinieren und erfuhr deshalb vor allem in der Fachdidaktik GW rasche Resonanz. Neue Perspektiven auf die Inhalte des GW-Unterrichts waren eröffnet. Innerhalb kürzester Zeit wurde ein starkes Argumentationsfundament für die Begründung der neuen Lehrplaninhalte aufgebaut, das für die nächsten Jahrzehnte aufrechtblieb (vgl. Vielhaber, 2016, S. 129).

Kritik an der neuen Begründbarkeit schulgeographischer Inhalte ließ jedoch nicht allzu lange auf sich warten, nicht zuletzt deswegen, weil die unterrichtspraktische Vermittlung Praktiker:innen noch immer vor große Herausforderungen stellte. Trotz der Tatsache, dass die Grunddaseinsfunktionen vordergründig so einsichtig und vernünftig erschienen, wurden sie vor allem dahingehend bemängelt, dass sie nur eine isolierte, das heißt, auf eine Grunddaseinsfunktion reduzierte Betrachtung einer Problemstellung zuließen, viele Gegebenheiten aber im Verbund analysiert werden müssen, um verstanden zu werden. Die daraus resultierende Problematik, dass Schüler:innen singuläre Kategorien als Lebenssituationen vorgegaukelt wurden und die Komplexität von Wirklichkeiten reduziert wurde, macht die kundgetane Kritik nachvollziehbar. Während die Daseinsgrundfunktionen auch wegen der fehlenden Begründbarkeit für die Gleichstellung der Funktionen sowie eine abstinente Unterscheidung zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem in die Mangel genommen wurden (vgl. Daum & Schmidt-Wulffen, 1980, S. 95–96), blieb auch die

Curriculumtheorie von Kritik nicht verschont. Vermehrt gerieten die absolute Themenvorgabe durch übergeordnete Instanzen sowie das Negieren von individuellen Bedürfnissen und Wünschen von Schüler:innen in das Visier der Kritiker:innen (vgl. Vielhaber, 2016, S. 130). Unterricht sollte sich nicht vorgefertigter Lehrplan- und Lehrbuchinhalte bedienen, sondern sich an wahren Alltags- und Lebenssituationen der Lernenden ausrichten. Außerdem stellte sich die Frage, welche genauen Fähigkeiten und Fertigkeiten den Schüler:innen nun im Unterricht beigebracht werden sollen, um sie für die Lebenssituationen zu „qualifizieren“.

Um diese Defizite auszugleichen, wurde der curriculumtheoretische Ansatz mit dem lernzielorientierten verknüpft, um in einer Kombination der beiden einen methodischen Ansatz zu erstellen, der auf eine detaillierte, sprachliche Aufstellung von Lernzielen auf unterschiedlichen Ebenen (Grob-, Richt- und Feinziele) zielte und ein Ordnungsschema (kognitiv, affektiv, psychomotorisch etc.) für den Unterricht bot. Die wichtigste Perspektive dieses Ansatzes war eine leichtere und transparentere Überprüfung des Lernerfolgs (vgl. Möller, 1999, S. 80–82). Auch wenn die daraus generierten Vorteile der Transparenz, Kontrollierbarkeit, Beteiligung der Betroffenen und der Effizienz (ebd. 1999, S. 89–90) vielversprechend klingen, erfuhr auch die curricular-zielorientierte Didaktik schon bald Kritik.

„Das Auseinanderbrechen komplexer Problemstellungen durch inhaltliche Schwerpunktsetzungen, die sich meist nur an einer Grunddaseinsfunktion orientieren, zählte ebenso zu den zentralen Kritikpunkten wie die Operationalisierungsmaschinerie in Bezug auf zu erreichende [sic!] Lernziele, die Lehrende zu einem Unterricht zwingt, in dessen Rahmen Bedürfnisse und Wünsche von Schüler/-innen außen vor gelassen werden und jede konstruktive Intervention als Störung angesehen wird (Vielhaber, 2016, S. 130)“.

Schmidt-Wulffen und Schramke erhoben Ende der 90er Jahre schwere Vorwürfe gegen den damaligen Erdkundeunterricht (vgl. Schmidt-Wulffen & Schramke, 1999, S. 30). Sie beklagten ebenfalls die Überakzentuierung bestimmter Daseinsfunktionen und kritisierten die Übertragung von bestimmten Lebenssituationen auf voneinander getrennte Daseinsfunktionen. Dadurch, so der Vorwurf, würde ein allumfassender, auf Verständnis aufbauender und an der Lebenswelt der Schüler:innen andockender Unterricht verabsäumt.

Auch die Vernachlässigung der politischen Komponente bei den behandelten Themen wurde bemängelt. Laut wurden die Forderungen, dass es einen neuen Zugang braucht, der die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden in den Mittelpunkt stellt und es ermöglicht, dass Schüler:innen entdeckend, kritisch hinterfragend und reflektierend lernen. Um diese Ansprüche zu erfüllen, lieferte die kritisch-konstruktive Didaktik neue Impulse für den GW-Unterricht.

3.3 Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik aufbauend auf epochaltypischen Schlüsselproblemen

Anstatt sich ausschließlich auf die Vermittlung vorgegebener Lehrplan- und Lehrbuchinhalte zu konzentrieren, forderten immer mehr Fachleute, den Fokus auf die Schüler:innen zu richten und diese selbst zu aktiven Konstrukteur:innen ihrer Lernwirklichkeit werden zu lassen. Somit sollte es auch gelingen, gegebene Besitz- und Machtverhältnisse in ihrer Raumwirksamkeit und deren Hintergründe kritisch zu hinterfragen. Mithilfe der kritischen Gesellschaftstheorie sollte es möglich sein, eine neue Art von Kritik in die fachdidaktische Debatte zu integrieren. Obwohl es viele Bemühungen gab, diese Theorie zu integrieren, blieben die Auswirkungen auf die Lehrpläne in der Schulgeographie eher gering (vgl. Vielhaber, 2016, S. 131–132). Einen bedeutenden externen Impuls lieferte jedoch der deutsche Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki. Dieser verstand Allgemeinbildung als *„ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein [sic!] von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft [...], Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken (Klafki, 1996, S. 56)“*. Um diese Ziele zu erreichen, definierte er sogenannte epochaltypische Schlüsselprobleme, mit welchen sich Schüler:innen auseinandersetzen sollten, um als neue Generation sowohl auf Potentiale als auch auf Risiken in der Zukunft vorbereitet zu sein. Diese Schlüsselprobleme umfassen folgende Bereiche (vgl. ebd. 1996, S. 56–60):

- ***Die Friedensfrage beziehungsweise Friedenserziehung***

Aufgrund der Vielzahl an geopolitischen Spannungsverhältnissen weltweit ist Friedenserziehung als eine längerfristige pädagogische Herausforderung zu betrachten, die sich auf eine kritische Bewusstseinsbildung und die Entwicklung entsprechender Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten konzentriert.

- **Die Umweltumfrage**

Auf dem Weg in eine nachhaltigere Zukunft ist die Schaffung eines Problembewusstseins über die direkten Folgen von destruktiven menschlichem Verhalten auf unsere Umwelt unvermeidlich.

- **Die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit**

Bei diesem Punkt handelt es sich im weitesten Sinne um die Notwendigkeit einer multikulturellen Erziehung. Die Lernenden sollen über Macht- und Wohlstandsungleichgewichte in der Gesellschaft wie auch zwischen unterschiedlichen Teilen der Erde Bescheid wissen, diese kritisch hinterfragen und in weiterer Folge entsprechend agieren, um dieser Ungleichheit entgegenwirken zu können.

- **Die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien**

Es ist wichtig, Schüler:innen die Folgen von neuen Medien auf ihr Berufs- und Privatleben aufzuzeigen wie beispielsweise Auswirkungen auf Arbeitsplätze, andere Anforderungen an Fähigkeiten oder die Folgen auf den Freizeitbereich und sozialen Beziehungen.

- **Die Subjektivität einer einzelnen Person**

Das Erleben von Liebe und menschlicher Sexualität ist gekennzeichnet durch den Balanceakt zwischen individuellem Glücksanspruch, interpersoneller Verantwortung und Anerkennung der anderen.

An dieser Stelle sei noch anzumerken, dass diese Liste keineswegs beliebig erweiterbar ist, da es sich nach Klafkis Ansprüchen um epochaltypische Strukturprobleme handelt, die von gesamtgesellschaftlicher und weltumspannender Bedeutung sind (vgl. Klafki, 1996, S. 60). Relevante Lebenssituationen sollten nach Klafkis Vorstellungen nicht mehr „von oben“ aufgedrängt werden, sondern die Fragstellungen resultierend aus den Schlüsselproblemen erwiesen sich für jeden Menschen als relevant und somit konnten die Lerninhalte besser an der Alltagswirklichkeit der Schüler:innen ausgerichtet werden. Neben der nun – nach

Meinung vieler Didaktiker:innen – verbesserten Begründbarkeit der Unterrichtsinhalte auf der Basis von Klafkis Schlüsselproblemen, führten diese auch zu einer stärkeren Individualisierung der Lernprozesse angetrieben durch den Konstruktivismus.

3.4 Konstruktivismus – Lernen als aktiv-konstruktiver Prozess

Nach der wichtigen Bezugnahme der Fachdidaktik auf Klafkis Bildungstheorien und didaktischen Erkenntnissen folgte durch die Rezeption des Konstruktivismus, auch wenn diese einige Anlaufzeit benötigte, eine Erweiterung der Fachdidaktik GW, welche anregt, Schüler:innen die Einsicht zu ermöglichen, dass die Wirklichkeit subjektiv aus individuellen Erfahrungen konstruiert sowie interpretiert wird (vgl. Vielhaber, 2016, S. 133). Im Schulsetting impliziert dies, dass Lernende vielmehr als Konstrukteur:innen ihrer Wirklichkeit wahrgenommen werden sollten und nicht wie bisher als bloße Rezipient:innen. Lehrkräfte können nicht mehr als allwissende Vermittler:innen ihrer Fächer angesehen werden, da auch ihre Wahrnehmung und Interpretation der Welt subjektiv und konstruiert ist. Auch die Rolle der Lernenden verändert sich, da diese nun nicht mehr im behavioristischen Sinne nach einem gewissen Input einen bestimmten Output liefern, sondern ihre bisherigen Erfahrungen nehmen ebenfalls eine maßgebliche Rolle ein (vgl. Rolfes & Uhlenwinkel, 2013a, S. 364). Lernen wird dadurch zum selbsterfahrenden, individuellen und aktiv-konstruktiven Prozess (vgl. Rhode-Jüchtern & Schneider, 2012, S. 52). Daraus ergibt sich, dass Unterrichts- und Lernergebnisse kontingent sind (vgl. Rolfes & Uhlenwinkel, 2013a, S. 364), weswegen dem Konzeptlernen eine neue Bedeutung zukommt. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird das Basiskonzept „Kontingenz“ näher vorgestellt, welches diese Erkenntnis zum Ausdruck bringen soll.

Trotz der vielversprechenden Implikationen für den Unterricht bei einem konstruktivistischen Lernprozess scheint der Konstruktivismus bis heute nicht in allen Klassenzimmern angekommen zu sein (vgl. Vielhaber, 2016, S. 135). Da bei einer Umfokussierung von einem vorher festgelegten Unterrichtsergebnis auf den eigentlichen Lernprozess durchaus der gesamte Unterricht samt Methoden und Materialien einer Veränderung bedarf (vgl. Rhode-Jüchtern & Schneider, 2012, S. 55), könnte dies ein Grund für die eher ablehnende Haltung vieler Lehrender sein. Außerdem setzt ein konstruktivistischer Unterrichtsstil voraus, dass Lehrpersonen ihre Deutungsmacht in Bezug auf geographische Erklärungen aufgeben und Unterricht somit offener und flexibler, aber

auch nicht mehr ganz steuerbar wird (vgl. Vielhaber, 2016, S. 134). Um GW-Unterricht zukunftsfit zu gestalten, braucht es anstelle einer subjektiven, vorgegebenen Perspektive eine multiperspektivische Betrachtung, um den komplexen Problemstellungen gerecht zu werden und an die Sichtweise und eigene Betroffenheit der Lernenden anzuknüpfen.

3.5 Die Krux mit der Kompetenzorientierung im GW-Unterricht

Bis in das Jahr 2000 orientierten sich die Bildungsziele an Qualifikationen, welche Schüler:innen erreichen sollten. Mit dem Pisa-Schock im Jahre 2000, der durch die Tatsache ausgelöst wurde, dass die Ergebnisse vieler österreichischer Schüler:innen unter dem OECD-Durchschnitt lagen, erfolgte eine Neuausrichtung des Faches GW. Durch die nicht zufriedenstellenden Testresultate der Pisa-Studie kam auch der Qualifikationsbegriff in Verruf: Zu diffus, zu unklar – so lautete das Urteil mancher Pädagog:innen (siehe Weinert, 2002). Weinert erachtete den Qualifikationsbegriff als nicht mehr adäquat und brachte den Kompetenzbegriff in den pädagogischen Diskurs ein. Um die Bildungsziele zu erreichen, sollten die Schüler:innen kompetenzorientiert ausgebildet werden, um sicherzustellen, dass ihnen Lernprozesse ermöglichen, eigenverantwortlich und lösungsorientiert zu handeln. Für die Definition einer „Kompetenz“ kursieren unterschiedliche Varianten (vgl. Pichler, 2013, S. 16). In dieser Arbeit wird die Kompetenzdefinition von Banse und Reher (2017, S. 219) herangezogen, die besagt, *„dass Kompetenzen als allgemeine Dispositionen von Menschen zur Bewältigung bestimmter lebensweltlicher Anforderungen verstanden werden können“*. Ein Geographieunterricht, der auf die Förderung von Kompetenzen ausgerichtet ist, zielt darauf ab, eine Handlungskompetenz zu entwickeln, die sowohl raumbezogen als auch wertorientiert ist (vgl. Hoffmann, 2013, S. 102).

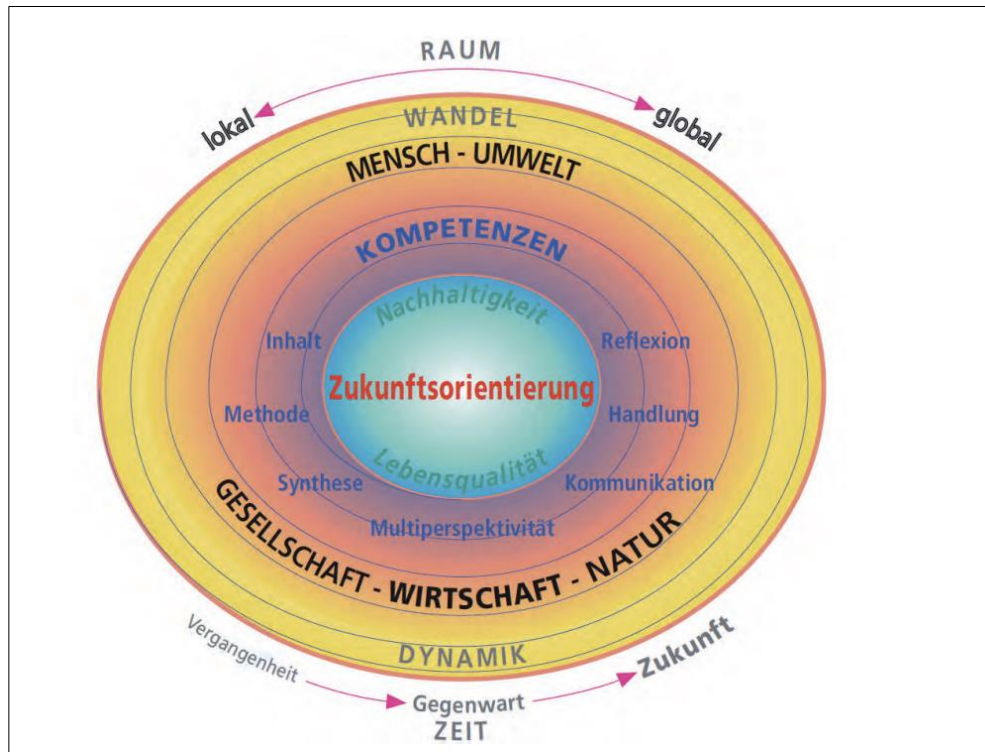


Abbildung 3: Kompetenzmodell GW-Unterricht (BMUKK 2012)

Abbildung 3 zeigt das von einer Gruppe an österreichischen Fachdidaktiker:innen und AHS-GWK-Lehrer:innen entwickelte Kompetenzmodell für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. Dieses Modell zeigt deutlich die von Klafki inspirierte Wichtigkeit der Zukunftsorientierung als zentrales Element eines zukunftsrelevanten GW-Unterrichts mit dem Ziel, Schüler:innen im Kontext des globalen Wandels zu befähigen, zukunftsrelevante und nachhaltige Entscheidungen treffen zu können und handlungsfähig in Bezug auf zukunftsorientierte Themenstellungen zu sein. Neben dem Aspekt der Zeit kommt dem Raum wichtige Bedeutung zu, welcher in unterschiedliche Dimensionen aufgegliedert wird – von lokal bis global. Das Erschließen von Problemstellungen auf verschiedenen räumlichen Ebenen soll Schüler:innen helfen, Sachverhalte multiperspektivisch zu betrachten, vergleichen und kritisch zu hinterfragen (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012, S. 101–102). Die derzeitigen Basiskonzepte weisen ein paar Ähnlichkeiten mit diesem Modell auf. So lässt sich beispielsweise bei beiden die Bedeutung von verschiedenen Maßstabsebenen, Nachhaltigkeit, Lebensqualität und Prozesse sowie Dynamiken in der Triade Gesellschaft – Wirtschaft – Natur feststellen. Eine derartige Akzentuierung der Zukunftsorientierung geht jedoch aus den Basiskonzepten nicht hervor.

Kritisch anzumerken an diesem Modell ist jedoch erstens die Unübersichtlichkeit herumfliegender Termini und zweitens die violett gefärbten Begriffe, die vermeintlich mit dem Kompetenzbegriff in Verbindung stehen. Somit kann die Praktikalität dieses Modells für Lehrkräfte angezweifelt werden, da nicht deutlich hervorkommt, wie Begrifflichkeiten wie beispielsweise „Inhalt“ in Zusammenhang mit einer „Kompetenz“ gedeutet werden sollen.

Der Gebrauch von zuvor angeeignetem Wissen in der Praxis bringt auch Anforderungen an die Art der Aufgabenstellungen und an die Leistungsüberprüfung. Sogenannte Operatoren, die klar definieren, mit welcher Handlung eine Aufgabe gelöst werden kann, sollen die Überprüfung von Aufgaben erleichtern und bei der Zusammenstellung von Prüfungsbeispielen helfen. Außerdem sollen sie der oftmals unspezifischen Formulierung von Aufgabenstellungen entgegenwirken (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012, S. 105). Maria do Cú Roldão (2013, S. 104) nennt als Anforderungen an Arbeitsaufgaben, dass diese *„eine kognitive Herausforderung darstellen [sollen], deren Lösung sich in Prozesse übersetzen lässt, die analysiert und diskutiert werden können“*. Pichler (2013, S. 18) zeigt beispielhaft in seinem Artikel auf, welche Merkmale solch eine kompetenzorientierte Aufgabe haben sollte. Dass standardisierte Vorgaben, wie eine Aufgabe genau zu lösen ist, individuelle Zugänge zur Lösung einer Fragestellung unterbindet und somit eigentlich als kompetenzfeindlich einzustufen ist, stellt ein großes Problem dar, wird hier aber nur am Rande angemerkt, um den vorgegebenen Rahmen der Arbeit einzuhalten.

Ein kompetenzorientierter Unterricht fokussiert auf die Bedeutung von Transfer, Handlung, Reflexion und Bewertung (entspricht den Anforderungsbereichen II – Anwendung und Übertragung von Wissen auf unbekannte Bereiche – und III – komplexe Anwendung und komplexer Transfer), egal, welche Frage- beziehungsweise Problemstellung erschlossen werden soll. Allerdings ist zu beanstanden, dass zu enge standardisierte Bewertungsraster dazu führen können, dass die Autonomie der Lehrenden bedroht werden und sich ein „Teaching to the Test“-System verstärken könnte (vgl. Jekel & Pichler, 2017, S. 5–6). Das würde bedeuten, dass Lehrer:innen weder ihre eigenen Interessen verfolgen noch jene ihrer Schüler:innen einbeziehen können.

War der Kompetenzbegriff noch vor 20 Jahren reserviert für die höchstrangigste Qualifikation, die jemand in einem bestimmten Tätigkeitsfeld zur Problemlösung und

Zufriedenheit Dritter erreichen konnte, kann heute festgestellt werden, dass der Begriff geradezu inflationär verwendet wird und sich auch auf pädagogische Ziele für jüngere Altersgruppen wie beispielsweise für Vorschulkinder oder für Kinder im Kindergarten ausgebreitet hat. Da der Begriff bis heute weder theoretisch ausreichend abgesichert noch definiert wurde, erscheint das Vorhaben, dass durch eine schlichte Änderung eines Begriffs, von „Qualifikation“ hin zu „Kompetenz“ automatisch eine Änderung der im Unterricht entwickelten Lernprozesse führt, beinahe naiv.

3.6 Basiskonzepte

Nach der Ausarbeitung der entsprechenden Richtlinien für einen kompetenzorientierten GW-Unterricht, stieg im Bereich der Fachdidaktik die Erwartung, dass sich damit bei den Lehrenden auch der Zugang zum Unterrichten ändert, nicht zuletzt auch inspiriert von internationalen Vorbildern. Vor allem im englischsprachigen Raum hat ein auf Anwendungswissen abzielender konzeptioneller Zugang bei der Vermittlung fachlicher Inhalte schon länger Tradition. In Österreich dauerte es einige Zeit, bis die Rezeption dieses Grundgedankens und schließlich die Idee des konzeptuellen Lernens mithilfe von Basiskonzepten auch hierzulande aufgegriffen wurde und die Vorteile eines auf Konzeptwissen beruhenden Unterrichts genutzt werden sollten. Die dreizehn erstmals 2016 im neuen, semestrierten GW-Oberstufenlehrplans eingeführten handlungsorientierten Basiskonzepte (siehe Lehrplan, 2023) sollten nicht nur die Anforderungen an einen kompetenzorientierten Unterricht erfüllen, sondern auch global orientiertes Denken und anwendungsbezogenes Wissen fördern. Außerdem wurde eine stärkere fachliche Rückbindung im Lehrplan angestrebt. Fertige Kompetenzen sollten nicht mit standardisierten Rastern vorgegeben werden, sondern im Zusammenspiel von den Interessen und Vorwissen der Schüler:innen und der Lehrer:innen gestaltet werden. Im Folgenden werden die Potenziale von Basiskonzepten, die konkreten Basiskonzepte selbst sowie die rechtliche und tatsächliche Situation der Umsetzung dieser im österreichischen Schulunterricht näher erläutert.

3.6.1 Potentiale eines auf Basiskonzepten aufbauenden Unterrichts

Als „analytisches Werkzeug“ sollen Basiskonzepte dazu dienen, Problemlagen der Alltagswelt sowie gesamtgesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen. Durch die Arbeit mit Basiskonzepten im GW-Unterricht soll vernetztes Denken gefördert werden, was angesichts der zunehmenden Komplexität, der wachsenden Globalisierung und der Interkonnektivität von Problemen als essenzielle Fähigkeit des 21. Jahrhunderts betrachtet werden kann. Bereits Klafki (1996, S. 63) räumte der Fähigkeit, vernetzt beziehungsweise in Zusammenhängen denken zu können, herausragende Bedeutung ein. Es reicht nicht mehr aus, Sachverhalte nur aus einer Perspektive beziehungsweise als eine in sich geschlossene Entität zu betrachten. Mithilfe von Basiskonzepten können *„[d]ieselben Problemstellungen und Fakten [...] mittels unterschiedlicher geographischer Konzepte, d.h. aus unterschiedlichen Perspektiven, beleuchtet werden“* (Radl, 2016, S. 32). Der Blick wird auf das Wesentliche gerichtet. Durch die Verwendung unterschiedlicher Basiskonzepte können geographische Phänomene einfacher erfasst und anschließend klassifiziert werden. Somit wird dem stumpfen geographischen Faktenlernen, das noch lange kein geographisches Denken impliziert, entgegengewirkt und es den Schüler:innen erleichtert, geographische Abstraktionen zu verstehen und Verbindungen sowie Generalisierungen herzustellen.

Fridrich (2016, S. 25) identifizierte folgende Potentiale von Basiskonzepten:

- a. *„Basiskonzepte bieten eine **Orientierungshilfe** für die Lernenden*
- b. *Basiskonzepte ermöglichen ein leichteres **Andocken** von neuen Wissensbeständen*
- c. *Basiskonzepte können **Relevanzfilter** für die Lehrenden sein*
- d. *Basiskonzepte weisen eine **Vermittlungsfunktion** zwischen subjektiven Konzepten von Lernenden und wissenschaftlich anerkannten Konzepten auf*
- e. *Basiskonzepte verweisen auf ein hohes Ausmaß der **Vernetzung**“*

Ein Unterricht basierend auf Basiskonzepten ist angedacht sowohl Nutzen für Lehrer:innen als auch für Schüler:innen zu bringen (vgl. Jekel & Pichler, 2017, S. 8). Für Lehrpersonen können Basiskonzepte als Planungshilfe bei der Auswahl von relevanten Fallbeispielen und Unterrichtsinhalten dienen. Jekel und Pichler (2017, S. 8) fügen diesen Ansprüchen noch einen weiteren hinzu, nämlich die Hilfestellung bei der Formulierung von Aufgaben. Basiskonzepte können helfen, dem Unterricht einen roten Faden zu geben und Zusammenhänge zwischen Inhalten besser verständlich zu machen (vgl. Fögele, 2015,

S. 14). Schüler:innen können von Basiskonzepten profitieren, indem sie ihnen helfen, die Welt „lesbar, verhandelbar und gestaltbar [zu] machen (Jekel & Pichler, 2017, S. 8)“. Hierbei dienen Basiskonzepte als Orientierung und ermöglichen es, neue fachliche Kontexte zu verstehen und zu gestalten.

Für eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit Aufgaben aus dem zweiten und dritten Kompetenzanforderungsbereich ist es von fundamentaler Bedeutung, dass den Schüler:innen bereits im Unterricht Wissen in Form von transferierbarem Wissen, also Konzeptwissen, vorgelegt wird, denn nur so können Kompetenzen aufgebaut werden. In einem Beitrag fasst Hinsch (2017, S. 31) diesen Anspruch folgendermaßen zusammen: „*Das Mitdenken von Basiskonzepten im Unterricht bedeutet das Mitdenken von Transfermöglichkeiten*“. Ein Unterricht, welcher sich stärker auf die Vermittlung von Konzeptwissen konzentriert, hilft, anstatt blankes aufzählendes Wissen zu speichern, transferierbares Wissen zu generieren. Es kann festgehalten werden, dass eine Orientierung an Konzepten eine Orientierung an transferierbaren Inhalten bedeutet.

Drei wesentliche Argumente für Basiskonzepte im Lehrplan lassen sich festhalten: erstens stellen sie den Versuch dar, neben einer stärkeren fachlichen Anbindung auch die Freiheit von Lehrer:innen möglichst groß zu halten und zweitens, wurde aktiv über den wesentlichen Kern des Schulfaches GW diskutiert, da es als nicht selbstverständlich angenommen werden kann, dass die derzeitige Fächeraufteilung in der Schule auch in Zukunft bestehen bleibt. Mit den Basiskonzepten wurden die unverzichtbaren Bestandteile, die GW für eine Allgemeinbildung beitragen kann, identifiziert. Drittens helfen geographische Basiskonzepte immens bestimmte Phänomene im Alltag erschließbar zu machen und das mit einer fachlichen Struktur.

3.6.2 Basiskonzepte im Lehrplan

Im Herbst 2012 wurde eine Gruppe von Fachdidaktiker:innen sowie aktiven AHS-Lehrer:innen vom Bundesministerium beauftragt, den Lehrplan für die AHS-Oberstufe neu aufzusetzen. Die Anforderung an die neue Lehrplanversion inkludierte vor allem, dass die Lehrplaninhalte in Semester aufgeteilt werden, also der Lehrplan semestriert wird. Ein weiteres, fast schon paradoxes Ziel der Überarbeitung war, einen lernzielorientierten Lehrplan in ein kompetenzorientiertes Curriculum zu verwandeln, jedoch ohne dabei den

Wortlaut des gültigen Lehrplans allzu stark zu verändern (vgl. Pichler, 2014, S. 47). Schnell wurde erkennbar, dass bei der Überarbeitung des Lehrplans für die AHS-Oberstufe einige Herausforderungen zu bewältigen waren (vgl. Pichler, 2014, S. 47–48). Die damit verbundenen Modifikationen produzierten manchmal konträre Ziele. Laut Thomas Jekel, der eine bedeutsame Rolle als Mitglied dieser Lehrplankommission einnahm, wurde auf die Forderung des Ministeriums kompetenzorientierte Raster einzuführen, der Gegenvorschlag gemacht, handlungsorientierte Basiskonzepte im neuen Lehrplan einzuführen. Dadurch sollte ein verstärktes teaching-to-the-test vermieden und das Fach GW fachlich stärker abgesichert werden. Weiters sollte gewährleistet werden, dass ein Unterricht, welcher auf eine kompetenzorientierte Reifeprüfung vorbereitet, den neuen Ansprüchen auch gerecht wird (vgl. Jekel & Pichler, 2017, S. 5). Neben den didaktischen Grundsätzen, den Beiträgen zu den Bildungsbereichen und den Bildungs- und Lehraufgaben gibt es nun auch einen eigenen Bereich für Basiskonzepte im Lehrplan (siehe Lehrplan, 2023).

Die Verankerung der Basiskonzepte im neuen semestrierten Lehrplan stellte einen wichtigen Grundstein für eine tiefergehende Beschäftigung mit geographischen und ökonomischen Konzepten nicht nur an den Universitäten, sondern auch in der Unterrichtspraxis dar. Durch die Integration von Basiskonzepten im Lehrplan wurde – nach Meinung der Urheber:innen – eine solide Grundlage für einen Unterricht geschaffen, der Konzeptwissen fördert (vgl. Radl, 2016, S. 36). Aufgrund des verbindlichen Rechtscharakters des Lehrplans sind Lehrer:innen verpflichtet, die Inhalte und Konzepte, die im Lehrplan festgelegt sind, in ihrem Unterricht zu vermitteln. Daher sollten diesen Konzepten noch größere Beachtung bei der Planung und Durchführung vom GW-Unterricht als bisher geschenkt werden.

Der GW-Oberstufenlehrplan für die AHS beschreibt Basiskonzepte folgendermaßen: *„Diese [Basiskonzepte] verweisen auf fundamentale fachliche Ideen und Konzepte, den fachlichen Kern der Bezugswissenschaften Geographie und Wirtschaft“* (Lehrplan, 2023). Anschließend werden die Funktionen und Aufgaben von Basiskonzepten angeführt.

„Basiskonzepte orientieren die Lehrenden bei der Gestaltung und Strukturierung des Unterrichts sowie bei der Auswahl von Fallbeispielen, an Hand [sic!] derer die kompetenzorientierten Lernziele des Lehrplans bearbeitet werden können. Dies unterstützt die Intention der Kompetenzorientierung, die rein Reproduktion von Faktenwissen hintanzuhalten und den Fokus auf Konzeptwissen und anwendungsbezogenes Wissen zu richten (Lehrplan, 2023)“.

Basiskonzepten kommt eine tragende Rolle zu, wenn es um die Frage eines modernen und innovativen GW-Unterrichts geht, der auf Konzeptwissen beruht. Die vorgegebenen Konzepte sollen dabei helfen, Überblick über unsere komplexe Welt zu bewahren (siehe Lehrplan, 2023) und Schüler:innen befähigen, mündige, reflektierte und aktiv partizipierende Mitglieder unserer Gesellschaft zu werden. Die individuelle Betrachtung der einzelnen Basiskonzepte erfolgte in dieser Arbeit jedoch schon im zweiten Kapitel (2.3), weswegen an dieser Stelle auf eine erneute Auflistung verzichtet wird.

3.6.3 Umsetzung der Basiskonzepte in Österreich

Auch wenn das Konzept der Basiskonzepte vielversprechend klingt und seit 2016 verbindlich im GW-Oberstufen-Lehrplan verankert ist, traten in der Schulpraxis einige Herausforderungen und Bedenken vor allem zum Zeitpunkt der offiziellen Einführung auf. Etliche aktive Lehrpersonen äußerten in Fortbildungsveranstaltungen Fragen (vgl. Jekel & Pichler, 2017, S. 12), die eine kritische Haltung gegenüber den neu eingeführten Konzepten vermuten lassen. Fragen über die Machbarkeit und Umsetzbarkeit bis hin zu Veränderungen bei der Leistungsfeststellung verunsicherten viele. In solch Situationen ist es von großer Bedeutung, Erläuterungen zu den Vorstellungen zu geben und transparent zu sein. Die Vergangenheit hat gezeigt, dass Unterrichtsreformen nur dann erfolgreich verlaufen können, wenn Lehrpersonen selbst den Mehrwert für ihren eigenen Unterricht erkennen und Ungewissheit und Unsicherheit beiseite geschafft wurden (vgl. Vielhaber, 2012, S. 40). Als Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung jeder (fach)didaktischen Neuorientierung müssen praktizierende Lehrkräfte und auch bereits angehende Lehrer:innen als Proponenten für die Innovation gewonnen werden.

Für Lehrer:innen bedeutet ein Unterrichten, das Basiskonzepten folgt, zunächst selbst Zusammenhänge vollständig und ganzheitlich zu begreifen, um weiters in der Lage zu sein, diese auch verständlich den Schüler:innen zu vermitteln. Die gewählten Unterrichtsmethoden und -inhalte müssten sich dazu jedoch in vielen Klassenräumen in erheblichem Ausmaß ändern, um einem konzeptuellen Lernen gerecht zu werden (vgl. Radl, 2016, S. 36). Es ist nicht überraschend, dass anwendungsbasiertes Wissen nicht durch reinen Frontalunterricht vermittelt werden kann, weil dadurch Schüler:innen in eine primär passive Rolle gedrängt werden. Stattdessen sind kognitiv anspruchsvolle, problemorientierte Lernaufgaben, die ein entdeckendes und anwendungsbezogenes Lernen ermöglichen, als

zielführend anzusehen, was aber vor allem anfangs einen höheren Vorbereitungs- und Arbeitsaufwand mit sich bringt.

Ebenso existiert die Befürchtung, dass in der Praxis Basiskonzepte als leere Stoffhüllen verkümmern. Dies passiert vor allem dann, wenn geglaubt wird, dass Basiskonzepte unterrichtet werden müssen. Wie Jekel und Pichler (2017, S. 12–13) in ihrem Artikel zeigen, werden Basiskonzepte jedoch nicht selbst unterrichtet, sondern Lehrpersonen unterrichten anhand von Alltagsproblemen und verwenden dabei ausgewählte Basiskonzepte. Sie fungieren als fachliche Zugänge. Ein Unterrichtsbeispiel hierfür wäre die Diskussion über ein Raumordnungsproblem: eine Neugestaltung eines Platzes in der Nähe der Schule. Mit unterschiedlichen fachlichen Konzepten können verschiedene Probleme und Perspektiven aufgezeigt werden. Einerseits kann über die Wahrnehmung und Darstellung des Platzes im öffentlichen Raum gesprochen werden. Andererseits können Konsumstätten rund um den Platz aus einer ökonomischen Perspektive heraus thematisiert werden. Es können aber auch ökologische Fragestellungen wie Feinstaubbelastung oder Flächenversiegelung behandelt werden. Laut Herbert Pichler könnte man der Gefahr, dass Basiskonzepte in Schulen zu Stoffkonzepten verkommen, entgegenwirken, indem verpflichtende Fortbildungen bei der Neueinführung eines Lehrplans eingeführt werden.

An dieser Stelle ist es auch wichtig, noch einmal hervorzuheben, dass bislang verpflichtende Basiskonzepte nur im Oberstufenlehrplan verankert worden sind. Für die Sekundarstufe I veröffentlichte Christian Fridrich erstmals 2016 einen Vorschlag mit sieben Basiskonzepten, welche den grundsätzlichen Anforderungen an Basiskonzepte entsprechen und auch Andockungsmöglichkeiten an jene der Sekundarstufe II bieten. Im neuen Unterstufenlehrplan 2023 werden Basiskonzepte als zentrale fachliche Konzepte bezeichnet. Diese Umbenennung vonseiten des Ministeriums scheint nach eingehender Überlegung nicht verwerflich, da somit der Fokus wirklich auf der Fachlichkeit liegt und es keine Irreführung mehr geben sollte, dass Basiskonzepte als didaktische Konzepte anstelle inhaltlicher Kategorien fehlinterpretiert werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein Unterricht, der auf Basiskonzepten basiert, viele Vorteile verspricht wie beispielsweise die Förderung von vernetztem und globalen Denken, was den Anforderungen der heutigen, sich stets wandelnden und globalisierten Welt im Vergleich mit den bisher dominierenden unterrichtsbestimmenden Kriterien gerechter wird.

Trotz der vielen positiven Aspekte lässt sich in der Praxis auch einiges an Skepsis finden. Zweifel sind allerdings kein guter Begleiter didaktischer Veränderungen, da Schüler:innen nur dann von den positiven Seiten konzeptbasierten Unterrichts profitieren, wenn Lehrende von den positiven Effekten der Neuerung überzeugt werden können.

4 Entwicklung und fachdidaktische Grundlagen des Geographie-Unterrichts in England

Im internationalen Vergleich sticht das Unterrichtsfach Geographie durch seine Vielfältigkeit und nationalen Besonderheiten heraus. So unterscheiden sich neben den tatsächlich gelehrteten Inhalten auch die Zugänge, wie diese Inhalte vermittelt werden sollen. In Großbritannien existiert bereits seit längerem die Tradition der Einbindung von Konzepten in den Unterricht. Da dieses Merkmal der britischen Schulgeographie einen vielversprechenden Zugang für den Wissenstransfer von geographischen Unterrichtsinhalten erlaubt und auch die 2016 im österreichischen Lehrplan eingeführten Basiskonzepte von den englischen Key Concepts inspiriert und von diesen ausgehend entwickelt wurden, ist eine genauere Betrachtung und Analyse dieses Ansatzes von besonderem Interesse. Dieses Kapitel setzt sich zum Ziel, kurz die Entwicklungsgeschichte des Geographieunterrichts in England aufzuzeigen sowie aktuelle Herausforderungen und Forschungsperspektiven auf das Fach zu thematisieren (4.1). Im Anschluss erfolgt die konkrete Auseinandersetzung mit den besagten Key Concepts, wo die Potenziale, die einzelnen Konzepte, die Lehrplananforderungen und die tatsächliche Umsetzung an den Schulen erläutert werden (4.2).

4.1 Jüngere Entwicklungen des Geographieunterrichts in England

Bevor nun die Entwicklung des Geographieunterrichts in England dargelegt wird, erfolgt der Hinweis, dass es grundsätzlich zwei bedeutsame Fachverbände gibt, die neben der Bereitstellung von verschiedenen Dienstleistungen wie beispielsweise Lehrmaterial oder berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten auch dazu da sind, den Platz des Schulfachs Geographie im Lehrplan zu begründen und zu verteidigen (vgl. Lambert & Hopkin, 2014, S. 72). Einerseits wäre hier die Geographical Association (GA) zu nennen, die 2009 auch ein bedeutungsvolles und vielfach zitiertes Manifest publiziert hat (siehe Geographical Association, 2009) und andererseits die Royal Geographical Society with Institute of British Geographers (RGS/IBG), die sich als Gelehrtenengesellschaft versteht, welche sich der Forschung, Lehre und Verbreitung von geographischem Wissen widmen (siehe RGS/IBG, 2023).

Zwischen den Jahren 1944 und 1988 zeichnete den englischen Schulgeographieunterricht vor allem eine hohe Autonomie der Lehrperson aus, da es keine genauen gesetzlich vorgegebenen Regelungen von staatlicher Seite zum Ausmaß, den Lernzielen, Inhalten und Zugängen für den Geographieunterricht in den Volksschulen und in der Sekundarstufe 1 gab (vgl. Hopkin & Fran Martin, 2017, S. 17–18). Es wurde die Ansicht vertreten, dass der Inhalt von Schulbildung, ähnlich wie die Judikative, außerhalb des Zuständigkeitsbereichs von Politiker:innen stand, da in der Vergangenheit Bildung in totalitären Regimen als Propagandamaschine benutzt wurde, um das Denken der Menschen zu beeinflussen. Aus diesem Grund wurde ein staatlich vorgegebener Lehrplan sogar als undemokratisch angesehen (vgl. Lambert, 2013a, S. 10). Der hohe Freiheitsgrad bedeutete jedoch auch, dass die Menge an geographischen Inhalten, die vermittelt wurde, abhängig von den subjektiven Interessen und Wichtigkeitsempfinden der jeweiligen Lehrkraft war. Nicht zuletzt aufgrund der prekären wirtschaftlichen Lage schritt die britische Regierung in diese Laissez-faire-Bildungspolitik schließlich doch ein, um die internationale Wettbewerbsfähigkeit Großbritanniens zu sichern. Der sogenannte Education Reform Act im Jahre 1988 legte erstmals staatliche Vorgaben fest, was in den Schulen gelehrt werden sollte (vgl. Lambert & Hopkin, 2014, S. 70). 1991 folgte ein nationaler Lehrplan für das Schulfach Geographie für die ersten drei Key Stages mit unterschiedlichen Lernzielen, die bis dahin erreicht werden sollten (vgl. Hopkin & Fran Martin, 2017, S. 19). Tabelle 1 zeigt einen Überblick über die Einteilung der fünf Key Stages, nach welchen das englische Curriculum aufgebaut ist.

Key Stage 1	Foundation year and Years 1 to 2	Pupils aged between 5 and 7 years old
Key Stage 2	Years 3 to 6	Pupils aged between 8 and 11 years old
Key Stage 3	Years 7 to 9	Pupils aged between 12 and 14 years old
Key Stage 4	Years 10 to 11	Pupils aged between 15 and 16 years old
Key Stage 5	Years 12 to 13	Pupils aged between 17 and 18 years old

Tabelle 1: Key Stages (vgl. HMC, 2022)

Der neu eingeführte Geographielehrplan bedeutete eine drastische Veränderung für die Lehrenden. Inhaltlich sehr dicht und kaum Raum für individuelle Freiheiten schränkte er die bisherigen Möglichkeiten für Geographielehrer:innen ein. „[I]t became a curriculum of

delivery (Hopkin & Fran Martin, 2017, S. 19)“. Der Vorwurf lautete, dass der Lehrplan zu stark auf Faktenwissen und dessen Reproduktion ausgerichtet war und den Schüler:innen keine Möglichkeit bot, Verbindungen zwischen verschiedenen Fächern herzustellen. Außerdem wurde kritisiert, dass in Anbetracht der schnellen Veränderungen in der modernen Welt der Lehrplan nicht ausreichend an die Bedürfnisse und Herausforderungen der Lernenden angepasst war und er somit keine ausreichende Vorbereitung auf die Herausforderungen ihrer Zukunft bot (vgl. Winter, 2012, S. 255). Aufgrund der lauten Kritik gab es seit 1991 weitere Curriculumrevisionen, die sich jedoch nur auf eine Reduzierung der vorgeschriebenen Inhaltsfülle beliefen, anstatt sich grundlegend mit der Frage zu beschäftigen, was das Fach Geographie ausmacht und welchen Beitrag es für das Leben im 21. Jahrhundert bringen kann (vgl. Biddulph, 2017, S. 159). Hopkin und Fran bringen ein Beispiel, wie sich die Formulierungen an die Anforderungen an die Physische Geographie von 1992 bis 2014 verändert haben (vgl. Hopkin & Fran Martin, 2017, S. 21–23). Bis 1999 endete dieser Umstrukturierungsprozess mit folgenden Änderungen (vgl. Lambert & Hopkin, 2014, S. 71):

- Genauere Vorgabe von Lernzielen
- Unterrichtsinhalte sollen weniger breit, dafür tiefgründiger besprochen und analysiert werden
- Veränderungen der Inhalte hin zu einem Fokus zu aktuell relevanten Themen wie Nachhaltigkeit oder Globalisierung
- Beurteilungstechnisch erfolgte eine Hinwendung zu Niveaubeschreibungen anstelle von Leistungsbeschreibungen

Doch bei diesen Überarbeitungen sollte es nicht bleiben. Anfang der 2000er Jahre sah sich England als „knowledge-based economy“, welche die Förderung von Kompetenzen und Fähigkeiten anstelle von Faktenwissen fördern wollte (vgl. Winter, 2012, S. 256), um international wettbewerbsfähig zu sein. Verstärkt durch die amerikanische Präsentation *Shift Happens*, die weitreichende technologische sowie soziale Veränderungen der nächsten Jahre und damit neue Anforderungen an junge Menschen suggerierte (vgl. Lambert & Morgan, 2010, S. 21), wurden 2007 Key Concepts in die Geographielehrpläne eingeführt (vgl. Ofsted, 2021). Die genaue Ausführung dieser Schlüsselkonzepte erfolgt im Unterkapitel 4.2.3. 2014 kam es zu einer erneuten Lehrplanänderung, welche bis dato gültig ist. Auffällig ist, dass die Verantwortung wieder an die Lehrenden zurückgespielt wurde und ihnen seither

wieder mehr Freiraum gewährt wird (vgl. Lambert, 2011, S. 244). Besonders Orts- und Lagekenntnisse [Place and Locational Knowledge] werden in jedem Key Stage definiert (vgl. Hopkin & Fran Martin, 2017, S. 20).

Somit kann abschließend festgehalten werden, dass sich der englische Geographielehrplan von einer ursprünglich starken Ausrichtung auf das Fachgebiet hin zu einem stärkeren Fokus 2007 auf Bildung und Gesellschaft entwickelt hat, bevor 2013 wieder zum Fach als dominierender Bezugsdimension zurückgekehrt wurde (vgl. Hopkin & Fran Martin, 2017, S. 25). Eine rückbezogene Entwicklung gab es auch bei der Autonomie der Lehrperson. Die einst hohe Selbstbestimmtheit der Lehrenden, die in den 1990iger Jahren massiv eingeschränkt wurde, wurde mit der Einführung des neuen Lehrplans 2014 neuerlich verankert. Näheres dazu wird in Kapitel 4.2.2 beschrieben.

Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte vorgestellt, die in der Fachdidaktik Geographie in England derzeit eine besondere Rolle spielen und aktuell den englischen Geographieunterricht charakterisieren. Viele dieser Punkte lassen sich im Manifest der Geographical Association (2009, S. 30) wiederfinden: „*an essential outcome of learning geography is to be able to apply knowledge and conceptual understanding to new settings*“, „*[Geography] is concerned with perceptive and deep description of the real world*“, „*the GA believes in geographical enquiry*“, „*fieldwork [...] is an essential component of geography education*“ und Lehrende werden angesehen als „*autonomous professionals driven by educational goals and purposes: they are the curriculum makers and the subject leaders*“.

Fieldwork

Um die Ziele eines konzeptuellen Lernzugangs zu erreichen, spielt die Feldarbeit und damit verknüpfte Outdoor-Erfahrungen im Rahmen schulgeographischer Lernprozesse seit jeher eine zentrale Rolle im britischen Geographie-Unterricht (siehe Cook, 2011). Die Integration von Feldarbeit in den Unterricht wie beispielsweise in Form von Exkursionen, Experimenten oder Ausflügen ist in britischen Schulen weit verbreitet und kann als wichtiger Pfeiler schulgeographischer Lehre betrachtet werden (vgl. Hammond, 2017, S. 172). Vor allem vor dem Hintergrund der gegenwärtigen sozioökonomischen Transformationen werden hier Möglichkeiten geboten, Fähigkeiten und Kompetenzen zu erreichen, die so im traditionellen Klassenraum keine Entwicklungschance hätten. Durch

das Hinausgehen in die Natur, das Sammeln von Daten vor Ort und der praxisnahen Erfahrungen wird der Unterricht in vielerlei Hinsichten bereichert. Oft wird argumentiert, dass dieser Zugang ertragreicher als traditionelle Lehrmethoden ist und die Aufgaben zukunftsrelevanter für die Schüler:innen im Hinblick auf ihr späteres Berufsleben sind (vgl. Pollard & Hesslewood, 2015, S. 11). Auch im nationalen Curriculum bilden die „Geographical skills and fieldwork“ jeweils eine eigene Subkategorie mit Key Stage differenzierten Lernzielen, die Schüler:innen zu erreichen haben (siehe Department for Education, 2013). Der Umfang der eigenständigen Arbeit sowie die Art der gestellten Aufgaben sind von verschiedenen Faktoren abhängig, am gewählten Lernziel, aber auch am Alter, den Fähigkeiten und den Kompetenzen der Schüler:innen.

„Real world learning“, also Feldarbeit und Experimente draußen in der „echten Welt“ sollen helfen, dem Geographieunterricht mehr Authentizität zu verleihen (vgl. Geographical Association, 2010, S. 23). Abbildung 4 zeigt die Strategien zur Erreichung dieses Ziels. Neben dem angemessenen Umgang mit technischen Hilfsmitteln hilft auch das Wechselspiel zwischen aktiver Feldarbeit und Erkundung, Geographie authentisch zu vermitteln und stark nachgefragte Fähigkeiten wie kritisches und analytisches Denken, komplexe Datensets zu interpretieren oder eben sozioökonomische Zusammenhänge zu verstehen, aufzubessern. Durch das Lernen an und in realen Situationen kann auch ein Motivationszuwachs bei den Schüler:innen gegenüber dem Fach festgestellt werden, da der Sinn des Faches und die Bedeutung der Geographie zur Klärung globaler Zusammenhänge besser verstanden wird. Als vierte wichtige Strategie, um dem Geographieunterricht mehr Authentizität zu verleihen, wird das Knüpfen von außerschulischen Kontakten eingesetzt. Hier profitieren die Schüler:innen von einem besseren Verständnis für die Rollen verschiedener Menschen in Entscheidungs- und Arbeitsprozessen und werden zudem sensibilisiert, wie bestimmte Entscheidungen in der „realen Welt“ getroffen werden (vgl. Pollard & Hesslewood, 2015, S. 11–13).

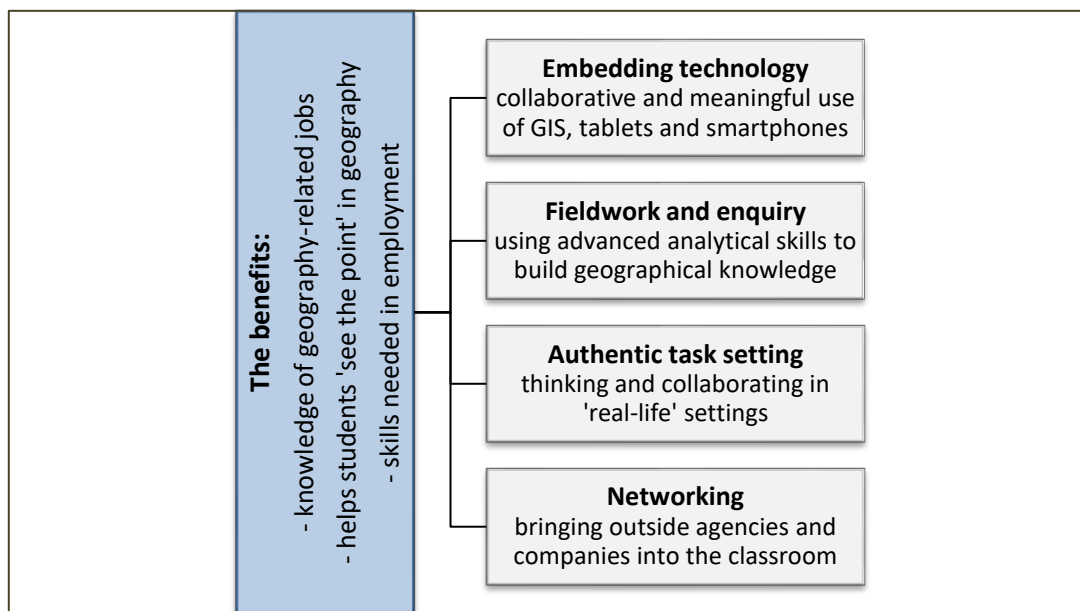


Abbildung 4: Strategien zur Erhöhung von Authentizität im Geographieunterricht
(vgl. Pollard & Hesslewood, S. 11)

Feldarbeit hilft den Lernenden, „geographisch denken“ zu lernen (vgl. Hammond, 2017, S. 174). Gemäß Biddulph et al. trägt Feldarbeit dazu bei, dass Schüler:innen mit Problemen konfrontiert werden, die es ihnen erlauben „[to] experiment with their geographical imagination, to explore their geographical understanding and to demonstrate their geographical knowledge, in ways that are simply impossible to do in the classroom alone (Biddulph et al., 2015, S. 218)“.

Enquiry learning

Obwohl der Enquiry Approach bereits Anfang des 20. Jahrhunderts von Dewey und Vygotsky entwickelt wurde, rückte er vor allem in den letzten Jahrzehnten immer mehr in den Fokus von britischen Fachdidaktiker:innen (vgl. Roberts, 2013, S. 7) und wurde auch in das britische Geographiecurriculum aufgenommen (vgl. Ferretti, 2017, 116–117). Der Enquiry Approach kann in verschiedenen Fächern und Themenbereichen als pädagogische Methode angewendet werden, die darauf abzielt, dass Schüler:innen ihre eigenen Interessen und Talente entdecken und entwickeln. In der Geographie brachte vor allem Margaret Roberts Monographie (2013) den Diskurs rund um einen enquiry-basierten Geographieunterricht voran. In diesem Werk definiert Roberts (2013, S. 9) Enquiry folgendermaßen:

- question-driven

- supported by evidence
- requires thinking geographically
- reflective

Abbildung 5 zeigt die vier prägenden Stufen eines Idealablaufs von Enquiry Learning: Zunächst wird ein Bedarf an Wissen geschaffen, indem Fragen gestellt werden. Danach werden Daten gesammelt, die gesichert und interpretiert werden. Abschließend reflektieren die Schüler:innen ihr Lernen und ihre Ergebnisse.

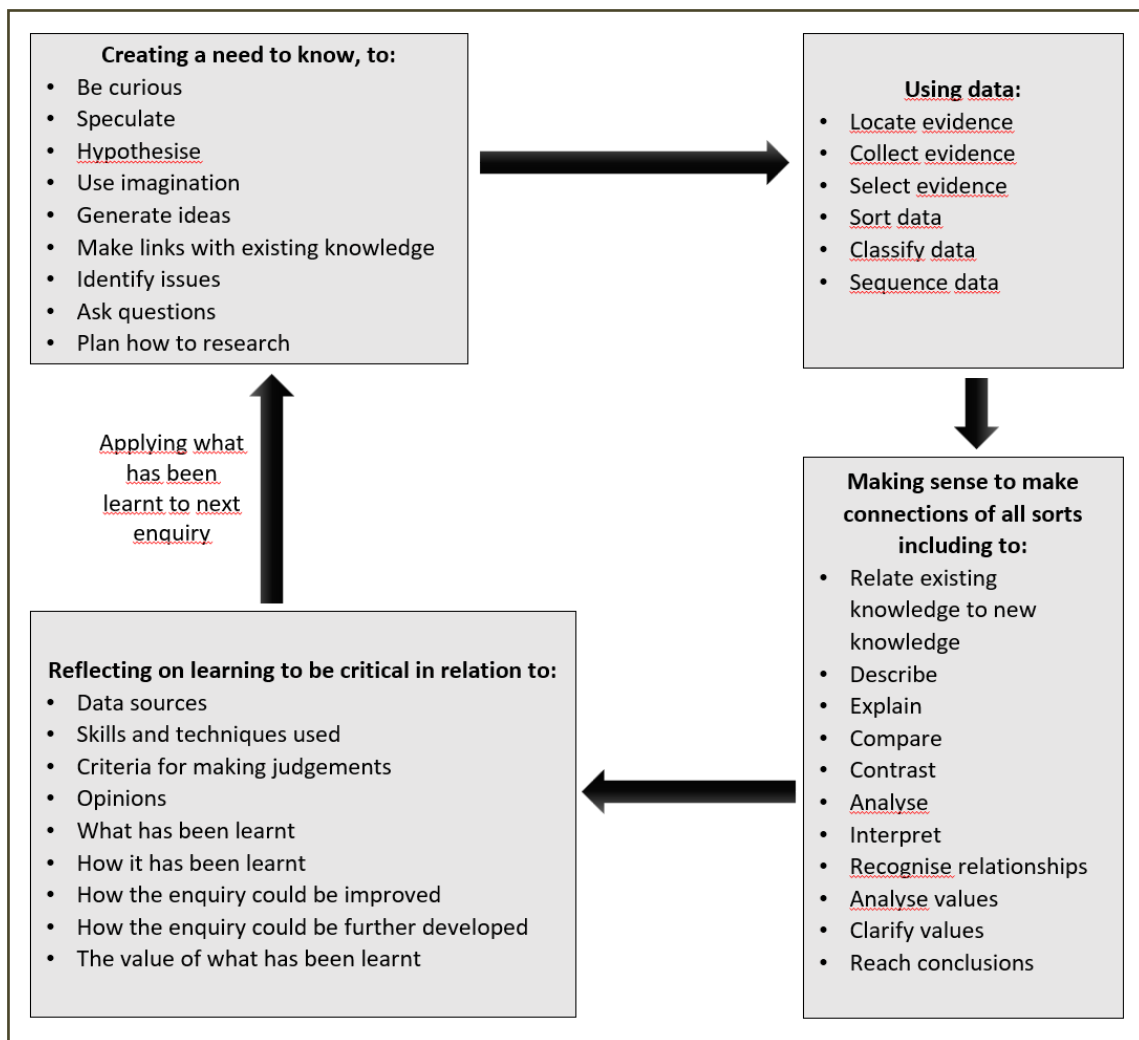


Abbildung 5: A framework for learning through enquiry (Roberts, 2003, S. 44)

Die Notwendigkeit, dass Schüler:innen aktiv in einen Lernprozess eingebunden werden, kommt deutlich zum Vorschein. Ferretti (2017, 118–119) betont in ihrem Beitrag, dass es im Unterricht speziell darum geht, bei Schüler:innen Neugier sowie intrinsische Motivation zu entfachen. Schließlich basiert der Enquiry Approach auf der Idee, dass Kinder von Natur aus neugierig und wissbegierig sind und dass ihre intrinsische Motivation und ihr Interesse am Lernen durch eine offene, explorative Lernumgebung gestärkt werden können. Schüler:innen werden angesehen als *„active participants and investigators, not just the passive recipients of knowledge* (Geographical Association, 2009, S. 19)“. Um Lernende in diese Rollen schlüpfen zu lassen, müssen sich auch Lehrpersonen ihrer Rolle im Enquiry Approach bewusst sein. Agiert werden sollte hier in der Rolle als Lernbegleiter:innen, die Schüler:innen dabei unterstützen, eigene Fragen zu stellen, Untersuchungen durchzuführen und ihre Ergebnisse zu präsentieren. Zu Beginn der Planungsphase ist es vor allem wichtig, stimulierende Leitfragen („key questions“ oder „enquiry questions“) zu formulieren sowie angemessene Hilfsmittel und zweckmäßige Arbeitsaufgaben zu erstellen. Während der Unterrichtsstunde dient die Lehrkraft vor allem als Coach beziehungsweise Prozessbegleiter:in und bietet individuell angepasste Hilfestellungen („scaffolding“) an (vgl. Roberts, 2013, S. 28–33).

GeoCapabilities Approach and Powerful Disciplinary Knowledge

In England, und auch in den USA, kommt dem GeoCapabilities Approach als Methode, das Fach Geographie gesellschaftlich abzusichern, besondere Bedeutung zu. Der Ursprung für diesen Zugang lässt sich eigentlich in den revolutionären Erkenntnissen von Amartya Sen und Martha Nussbaum (1993) in der Wohlfahrtsökonomie verorten, wo es darum geht, dass der Mensch sein ganzes Potenzial erst dann entfalten kann und freier sein kann, wenn er auf unterschiedliche Arten denken kann. 2009 griff Lambert dieses Konzept auf und adaptierte es für den Geographieunterricht. Dadurch gelang es ihm, die Geographieinhalte mit den Bildungszielen zu vereinen (vgl. Lambert & Solem, 2017, S. 12) und eine Diskussion rund um geographical capabilities, also GeoCapabilities, zu entfachen. Im Gegensatz zu einer Kompetenz, die sich auf aktuelle Fähig- und Fertigkeiten bezieht, die zumeist in der beruflichen Welt gewünscht werden, wird die Fähigkeit, auch in der Zukunft jene Kompetenzen zu entwickeln, die gerade benötigt werden, als Capability bezeichnet (vgl. Walkington et al., 2018, S. 9).

Walkington et al. (2018, S. 14–18) schlugen folgende fünf GeoCapabilities vor:

- Geographical imagination
- Ethical subject-hood
- Integrative thinking about society and environment
- Spatial thinking
- A structures exploration of place

Diese Auswahl an GeoCapabilities soll „für die menschliche Entwicklung sowie zum Wohlbefinden beitragen (Walkington et al., 2018, S. 13)“ und Eigenschaften von Absolvent:innen und PDK verbinden und sogar übersteigen. Der Ansatz zielt darauf ab über die Frage „[w]hat is the role of geography in helping students reach their full potential and enhance human well-being? (Uhlenwinkel et al., 2016, S. 328)“ nachzudenken und Schnittstellen zwischen den allgemeinen Bildungszielen und jenen der Geographiebildung zu schaffen. In diesem Zusammenhang spielt Powerful Disciplinary Knowledge (PDK) eine wesentliche Rolle. Es wurde 2008 von Michael Young definiert und beschreibt jenes Wissen, das außerhalb formaler Bildung nur schwer zu erlangen, jedoch wesentlich für das Leben in einer komplexen Welt ist. Nun stellt sich die Frage, welche Art von PDK das Schulfach Geographie den Schüler:innen bieten kann und wie dieses die Fähigkeiten der Kinder fördern könnte. Bei Beantwortung dieser Frage nehmen Lehrpersonen als „curriculum-makers“ eine wichtige Rolle ein (vgl. Lambert & Solem, 2017, S. 12). Dabei wird die verantwortungsvolle Rolle von Geographielehrer:innen im Unterrichtsplanungsprozess betont. Trotz diverser bildungspolitischer Maßnahmen und nationaler Lehrplanvorgaben liegt es letzten Endes in der Verantwortung des einzelnen Lehrers beziehungsweise der Lehrerin, aus dem Fach PDK zu identifizieren und dieses angepasst auf eine jeweilige Zielgruppe zu unterrichten (vgl. Lambert et al., 2015, S. 731).

In ihrer Studie zu den Stärken und Herausforderungen des GeoCapabilities-Ansatzes kamen Uhlenwinkel et al. (2016, S. 337) zu dem Ergebnis, dass dieser Lehrkräfte ermutigt, sich selbst als „curriculum leaders“ anzusehen, was wiederum die Position des Unterrichtsfaches im nationalen Curriculum stärken könnte. Der Weg zu dieser Selbstwahrnehmung könnte sich jedoch abhängig vom kulturellen Kontext als schwierig erweisen. Es ist nicht weiter verwunderlich, dass dieser Ansatz seinen Ausgangspunkt in England findet, wo Lehrpersonen mehr Freiheiten bei der Curriculumgestaltung genießen als anderswo. Diese

Tatsache stellt bei der Adaption des Approaches in andere nationale Bildungskontexte etliche Hürden dar wie zum Beispiel das Professionsverständnis des Lehrberufs oder fehlendes PDK von Lehrpersonen vor allem, wenn fachfremd unterrichtet wird. Außerdem erfordert die Zusammenstellung eines persönlichen Curriculums eine gewisse Theoriekompetenz der Lehrenden, wobei sich vermutlich nicht alle als theorieversiert bezeichnen würden.

Threshold Concepts

In den letzten Jahren wurden in England sogenannte Threshold Concepts als Unterstützung für konzeptuelles Lernen immer populärer. Ursprünglich entwickelt im Feld der Wirtschaftswissenschaften von Meyer und Land (2003) werden Threshold Concepts definiert als:

„A threshold concept can be considered akin to a portal, opening up a new and previously inaccessible way of thinking about something. It represents a transformed way of understanding, or interpreting, or viewing something without which the learner cannot progress. As a consequence of comprehending a threshold concept there may thus be a transformed internal view of subject matter, subject landscape, or even world view (J. Meyer & Land, 2003, S. 1)“.

Threshold Concepts können also als Schlüsselideen oder Schwellenkonzepte übersetzt werden, die für das Verständnis eines bestimmten Fachgebiets oder einer Disziplin wesentlich sind. Das Lernen von Schwellenkonzepten ermöglicht es andauernd, transformativ und aus einem disziplinären Bezugsrahmen heraus zu denken (vgl. Klein et al., 2019, S. 213). Brooks (2017, S. 111) nennt folgende Merkmale:

- *“transformative – in that once it has been understood, it changes the way one views the phenomena;*
- *troublesome – in that it can seem counter-intuitive, alien or incoherent;*
- *irreversible – so that once understood, one cannot go back to how they thought before;*
- *bounded – and so delineates a particular conceptual space;*
- *discursive – and therefore incorporates an enhanced and extended use of language“*

Aufgrund der Vielschichtigkeit von Problemstellungen in der Geographie lässt sich eine Vielzahl solcher Schwellenkonzepte identifizieren, die für Schüler:innen als besonders

schwierig oder herausfordernd wahrgenommen werden, wenn sie jedoch einmal tiefergehend begriffen wurden, oftmals „Aha“-Momente auslösen.

Bei der Betrachtung dieser Liste an Aufzählungen der den englischen Geographieunterricht charakterisierenden Merkmalen fällt auf, dass bestimmte methodische Ansprüche, die mit Begriffen festgelegt wurden wie zum Beispiel Enquiry Learning oder Fieldwork, nicht in die österreichische Basiskonzeptdiskussion eingebunden wurden. Wogegen etliche inhaltliche Kategorien übernommen wurden, schafften es nicht alle methodischen Ansprüche in den neuen fachdidaktischen Diskurs in Österreich. Dies ist insofern verwunderlich, da methodische Ansprüche wie Enquiry Learning oder Fieldwork per se handlungsorientierten Unterricht implizieren würden. Lediglich der Ansatz der GeoCapabilities wurde von Jekel und Pichler (2017) in ihrem Artikel diskutiert und findet sich auch im Lehrplan (vgl. Lehrplan, 2023), wenn auch anders formuliert: Zu Beginn des Lehrplans wird angeführt, dass eine erfolgreiche Beteiligung an der Gesellschaft anzustreben ist. Diese Formulierung erweist sich als kompatibel mit dem Begriff der GeoCapabilities (siehe Walkington et al., 2018). Bergmeister publizierte ebenfalls einen Artikel zum Potential von Schwellenkonzepten [Threshold Concepts] im österreichischen GW-Unterricht. In diesem beschäftigt er sich mit der Frage, welche Schwellenkonzepte für die Erschließung der österreichischen Basiskonzepte essenziell wären (vgl. Bergmeister, 2017, S. 20).

Vor allem durch die zwingende Verknüpfung mit Fieldwork und Enquiry Learning gewinnen die Key Concepts in England letztlich immens an Bedeutung. Natürlich muss der nationale und kulturelle Kontext stets bedacht werden, wenn grundlegende Ideen von England auf die eigene spezifische Bildungssituation übertragen werden sollen (vgl. Uhlenwinkel et al., 2016, S. 337). Dennoch stellt sich die Frage, warum das englische Vorbild nur in reduzierter Form in den österreichischen fachdidaktischen Erneuerungsprozess übernommen wurde. Dieser Frage wurde im Rahmen dieser Arbeit nachgegangen und Kontakt zu Lehrplanautoren aufgenommen, die auch maßgeblich für die Einführung der Basiskonzepte zuständig waren, nämlich Herbert Pichler, Stefan Hinsch und Thomas Jekel. Die Ergebnisse der Befragung beinhalten folgende Resultate: Aus Sicht der befragten Personen sind Basiskonzepte fachliche Konzepte und keine didaktischen Methoden. Für die didaktischen Methoden in GW sind die didaktischen Grundsätze im Lehrplan zu konsultieren, die zeigen wie die Inhalte für Schüler:innen erschließbar gemacht

werden sollen. Zum Beispiel werden Lehrausgänge, Wanderungen und Betriebserkundungen, die Verwendung unterschiedlicher Medien und die Einbindung von Unterrichtsprojekten in dieser Textpassage genannt (vgl. Lehrplan, 2023). Weiters verunsichert der rechtliche Rahmen in Österreich viele Lehrpersonen, „in die reale Welt“ hinauszugehen. Dadurch, dass die österreichischen Basiskonzepte nicht direkt an Handlungsanweisungen gekoppelt sind, besteht die Gefahr, dass sie möglicherweise von den Lehrenden missdeutet werden.

4.2 Key Concepts

Der konzeptuelle Zugang zum englischen Schulgeographieunterricht kann auf eine lange Tradition zurückblicken. Anstatt sich mit der Frage, welche konkreten Inhalte den Schüler:innen beigebracht werden sollen, zu beschäftigen, wurde schon längere Zeit überlegt, wie die überwältigende inhaltliche Fülle des Faches gelehrt und das Ziel, „geographisch zu denken“, erreicht werden könnte. Überspannende Konzepte, die Zusammenhänge ersichtlich und übertragbar erscheinen lassen, boten hier eine vielversprechende Lösung.

Die meisten Menschen würden wohl mit der These übereinstimmen, dass es für das Erlernen einer Sprache sowohl Wissen über das Vokabular als auch über die Grammatik braucht. In diesem Unterkapitel soll es hauptsächlich um die Grammatik der „Sprache Geographie“ gehen. Gebildet wird die Grammatik aus den „Big Ideas“, die sinnbildlich für die großen, zentralen Ideen der (Schul-)Geographie stehen, auch „Organising Concepts“ oder „Key Concepts“ genannt. „Key“ signalisiert hier die Wichtigkeit von ausgewählten Zusammenhängen in bestimmten Kontexten. Im Idealfall sollten es diese Key Concepts sein, die die Schüler:innen aus dem Geographieunterricht für ihr Leben mitnehmen und anwenden können (vgl. Geographical Association, 2010). Der genaue Nutzen (4.2.1), die rechtliche Situation im Lehrplan (4.2.2), die tatsächlichen Einzelkonzepte (4.2.3) sowie die Umsetzung in der Schulpraxis (4.2.4) werden nun im Anschluss aufgezeigt.

4.2.1 Potentiale eines auf Key Concepts aufbauenden Unterrichts

Einer der wohl bedeutendsten Vorteile der Implementierung von Key Concepts in den Unterricht, besonders im komplexen Fach Geographie, ist die Reduzierung der Stoffmenge

(vgl. Uhlenwinkel, 2013c, S. 237). Sowohl Geograph:innen als auch Lehrer:innen sind sich bewusst, dass es erstens schier unmöglich und zweitens schlichtweg naiv wäre, die ganze Welt im Geographieunterricht erklären zu wollen, genauso wenig wie das Fach Geschichte den gesamten detaillierten zeitlichen Verlauf wichtiger Ereignisse auf unterschiedlichen Maßstabsebenen aufzeigen kann (vgl. Lambert, 2011, S. 250). Es ist offensichtlich, dass eine gewisse inhaltliche Auswahl getroffen werden muss. Bei dieser Entscheidungsauswahl erscheint es sinnvoll, auf eine Liste an Key Concepts zurückgreifen zu können, die sozusagen auf die „*Architektur eines Faches*“ (Lambert & Morgan, 2010, S. 40) hindeuten. Key Concepts helfen, „*den einzigartigen Charakter der Geographie als Fachdisziplin aus[zu]machen* (Lambert, 2013b, S. 174)“ und „*damit seine Identität klarer zu definieren* (Uhlenwinkel, 2013c, S. 237)“. Hierbei ist es wichtig, dass Lernende erkennen, dass Geographie keine simple Anhäufung von Faktenwissen ist, sondern eine konzeptionelle Disziplin, welche sich gerade aus diesen übergeordneten Key Concepts entwickelt hat (vgl. Roberts, 2013, S. 81). An dieser Stelle ist es jedoch wichtig zu betonen, dass diese Key Concepts nicht direkt gelehrt werden, sondern dass diese übergeordneten Konzepte Geographie-Lehrenden helfen sollen, geeignete Unterrichtsinhalte auszuwählen, sodass Schüler:innen ein ganzheitliches Verständnis erlangen (vgl. Rawling, 2008, S. 116).

In ihrer Monographie plädiert Roberts (2013, S. 83–84) für die Wichtigkeit eines konzeptuellen Verständnisses in der Geographie gegenüber einem rein reproduzierten Faktenwissen. Dies deshalb, weil es Schüler:innen hilft, vernetzt zu denken und ihnen verschiedene Wege aufzeigt, die Welt zu sehen und zu interpretieren. Konzepte helfen hierbei, gleiche Sachverhalte zu generalisieren, Ideen miteinander in Beziehung zu stellen, Erklärungsansätze weiterentwickeln und fördern abstraktes Denkvermögen (vgl. Roberts, 2013, S. 83). Wesentlich für den schulischen Geographieunterricht ist, die Schüler:innen in ihrer eigenen Lebenswelt abzuholen und ihnen mithilfe der Key Concepts Wege zu zeigen, ihr Wissen zu erweitern und in abstrakteren und allgemeineren Arten zu denken (vgl. Roberts, 2013, S. 83–84). So sollen die Key Concepts helfen, tieferes geographisches Verständnis zu entwickeln (vgl. Brooks, 2017, S. 112), um schlussendlich „geographisch denken“ zu lernen, was ein „*deeper understanding of the human occupation of the earth* (Lambert, 2011, S. 249)“ bewirken soll. Dabei geht es vor allem um das Herstellen von Zusammenhängen: „*das Lokale und Globale, das Nahe und Ferne, das Physische und Menschliche, Menschen und Umgebungen, das Wirtschaftliche und Soziale, Zeit, Distanzen*

usw. (Lambert, 2013b, S. 174)“. Der Geographieprofessor Peter Jackson (2010, S. 9) nahm im Manifest der Organisation Geographical Association zum Zusammenhang zwischen Konzepten und geographischem Denken wie folgt Stellung:

„Thinking geographically is a uniquely powerful way of seeing the world. While it does not provide a blueprint ... thinking geographically does 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“.

An dieser Stelle ist noch anzumerken, dass das Konzept des *Thinking Geographically* interessanterweise keine Rolle in der österreichischen Basiskonzeptdiskussion einnimmt. Lediglich Fridrich (2016, S. 24) nutzt eine Beschreibung von *Thinking Geographically*, um die Bedeutung von Konzeptwissen im GW-Unterricht zu unterstreichen und führt anschließend ein eigenes Beispiel an. „Geographisch zu denken“ bedeutet, Wirklichkeiten in Verbindung mit Raumbezügen und dem Menschen zu bringen. Es ist ein Versuch, die Triade Wirklichkeit, Raumbezug und Mensch in Einklang zu bringen. In der Schule könnte dieses Konzept insofern genutzt werden, dass versucht wird, singuläres Denken von Schüler:innen zu unterbinden und sie anstatt dessen anzuleiten, in raumbezogenen Zusammenhängen zu denken. Somit soll ein reines Containerdenken vermieden werden. Nach dieser Definition überrascht es, dass auch dieser Begriff kaum im österreichischen Diskurs übernommen wurde, obwohl er durchaus die neuen fachdidaktischen Ansprüche unterstützen würde. Auf Nachfrage bei Thomas Jekel wird deutlich, warum es „thinking geographically“ nicht in die österreichische fachdidaktische Diskussion schaffte: Hierzulande herrscht eine andere Auffassung von „geographisch denken“. In der europäischen Debatte wird „geographisch zu denken“ in vielen Fällen gleichgesetzt mit dem Arbeiten und Erzielen von Erkenntnissen mit geographischen Informationssystemen, was stark an einem raumwissenschaftlichen Ansatz ausgerichtet ist. In seiner Reinform ist dieser ein äußerst mechanistischer Zugang, der als praktisch in den Naturwissenschaften angesehen werden kann, jedoch nicht immer für das Behandeln von sozialen oder sozialwissenschaftlichen Phänomenen. Vornehmlich Räume, die durch aktive und soziale Prozesse konstruiert werden, können nicht durch starre Formeln beschrieben werden. Darüber hinaus werden fertige Systeme mit räumlichen Gesetzmäßigkeiten aufgedeckt, was problematisch hinsichtlich Schüler:innenbeteiligung im Unterricht ist. Da das Fach GW auch sehr stark an eine politische Bildung angebunden ist, ist das Ziel, Schüler:innen dazu zu befähigen, sich an Prozessen zu beteiligen und diese mitzugestalten. Dieses Bestreben

wird im raumwissenschaftlichen Ansatz, also dem spatial approach, aber unterbunden. Anhand dieser Begründung wird ersichtlich, warum thinking geographically nicht mit der österreichischen Auffassung und Zielen des GW-Unterrichts kompatibel ist.

4.2.2 Key Concepts im Lehrplan – explizit oder implizit?

Jene Key Concepts, die für den vergleichenden Teil dieser Arbeit herangezogen werden, erschienen erstmals im Lehrplan von 2007 ausdefiniert, und wurden auch seither nicht mehr verändert. Primär dienten sie dem Zweck, Wissen zu strukturieren und organisieren, was zu diesem Zeitpunkt eine neuartige Zugangsweise zum Unterrichten darstellte (vgl. Brooks, 2017, S. 109). Die genaue Ausführung der einzelnen Key Concepts erfolgt jedoch im nächsten Unterkapitel 4.2.3.

Überraschenderweise war das Wort „Concept“ oder gar „Key Concept“ kein Bestandteil mehr des überarbeiteten Lehrplans 2014 in den Key Stages 1 bis 3 (siehe Department for Education, 2013), der auch heute noch gültig ist. Auf nur vier Seiten werden die zu lehrenden Inhalte kaum ausreichend formuliert (siehe Ofsted, 2021), da es trotz zahlreichen Bemühungen nicht gelungen ist, detailliert zu beschreiben, was Schüler:innen zu verschiedenen Zeitpunkten im Verlauf ihrer Ausbildung wissen und können sollen (vgl. Ofsted, 2021). Die Verantwortung und Letztentscheidung über die Unterrichtsinhalte wurde wieder an die Lehrpersonen zugespielt, „*a curriculum of engagement rather than delivery* (Lambert & Hopkin, 2014, S. 75)“ zu erstellen. Die explizite Abwesenheit von Konzepten schob die Verantwortung den Lehrenden zu „*how they introduce, use and develop geographical concepts in their teaching* (Brooks, 2017, S. 109)“. Lambert und Morgan (2010, S. 49) bezeichnen Lehrer:innen in ihrer Monographie als „curriculum-makers“. Aufgrund ihrer Endposition im Umsetzungsprozess eines Lehrplans kommt ihnen immense Verantwortung zu. Dabei geht es vor allem auch darum, inhaltlich stringent und mit einer immanenten Kohärenz zu unterrichten, sodass ein großer Bogen über die Inhalte gespannt werden kann (vgl. Lambert & Morgan, 2010, S. 50). **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** zeigt, welche Bereiche sich bei diesem Prozess gegenseitig beeinflussen.

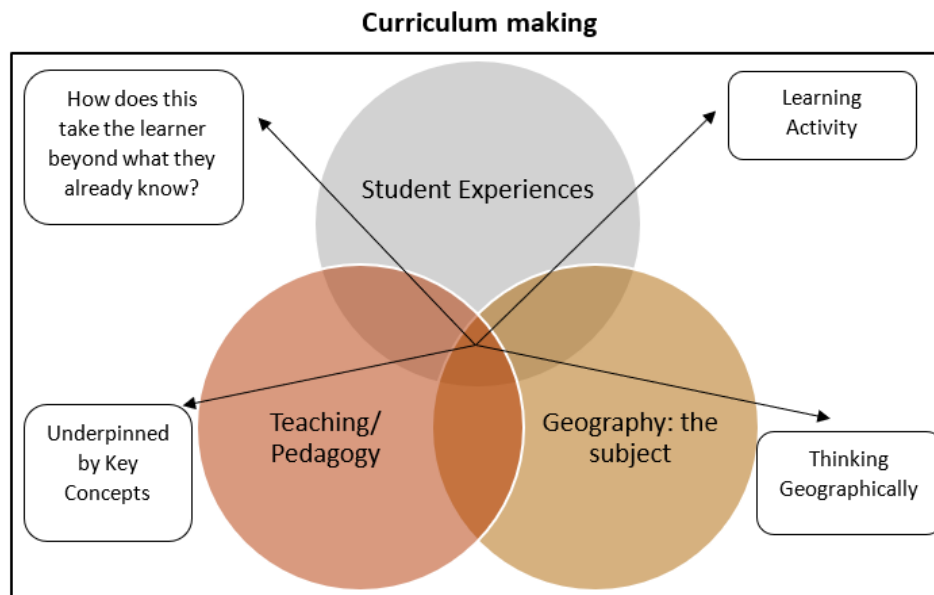


Abbildung 6: Curriculum making (vgl. Lambert & Morgan, 2010, S. 50)

Die intellektuelle Herausforderung für Lehrpersonen besteht darin, eine angemessene Balance zwischen dem Fachbereich, den Bedürfnissen der Schüler:innen und den pädagogischen Zugängen zu halten, da eine Überfokussierung auf einen Aspekt negative Konsequenzen hätte (vgl. Lambert & Morgan, 2010, S. 51).

Als Ziele des aktuellen Geographieunterrichts wird im derzeitigen Lehrplan Folgendes angeführt:

- *„develop contextual knowledge of the location of globally significant places [...]*
- *understand the process that give rise to key physical and human geographical features of the world*
- *are competent in [...] geographical skills* (Department for Education, 2013)“

Diese Hauptziele sollen im Durchlauf der drei Key Stages erreicht werden. Jeder der Key Stages ist in die Bereiche „locational knowledge“, „place knowledge“, „human and physical geography“ und „geographical skills and fieldwork“ unterteilt, woran auch wieder die Bedeutung von Feldarbeit im Unterricht deutlich wird. Auch wenn sich die Key Concepts nicht mehr dezidiert im Lehrplan finden lassen, so ist trotzdem bemerkenswert, dass jene Schlüsselkonzepte teilweise in den Zielsetzungen wiedergefunden werden können (siehe Geographical Association, 2010) wie beispielsweise das Key Concept „environmental interaction“ als *„how human and physical processes interact to influence and change*

landscapes, environments and the climate (Department for Education, 2013)“ im Key Stage 3.

4.2.3 Ausgewählte Key Concepts: Vorstellung und didaktische Potentiale

Bevor nun die einzelnen Key Concepts für den Vergleich dieser Arbeit angeführt und näher erläutert werden, muss an dieser Stelle gesagt werden, dass in England trotz zahlreicher Bemühungen keine allgemein etablierte und von allen Seiten akzeptierte Liste an Schlüsselkompetenzen für das Unterrichtsfach Geographie existiert. Der genaue Bedeutungsinhalt von Konzepten wird von unterschiedlichen Expert:innen verschieden ausgelegt (vgl. Brooks, 2017, S. 105). In Tabelle 2 werden beispielhaft ausgewählte Vorschläge an Key Concepts von verschiedenen Geograph:innen zu unterschiedlichen Zeitpunkten dargestellt.

Jackson (2006)	Taylor (2008)	Lambert und Morgan (2010)
1. Space and place 2. Scale and connection 3. Proximity and distance 4. Relational thinking	1. Place 2. Space 3. Time 4. Diversity 5. Interaction 6. Change 7. Perception and representation	1. Space 2. Place 3. Scale 4. Interdependence and development 5. Cultural understanding and diversity: promoting community cohesion 6. Environment, sustainability and futures
Holloway et al. (2003)	Leat (1998)	Rowley und Lewis (2003)
1. Space 2. Time 3. Place 4. Scale 5. Social formations 6. Physical systems 5. Landscape and environment	1. Cause and effect 2. Classification 3. Decision-making 4. Development 5. Inequality 6. Location 7. Planning 8. Systems	1. Describing and classifying 2. Diversity and wilderness 3. Patterns and boundaries 4. Places 5. Maps and communication 7. Sacredness and beauty
Lambert (2013b)	Rolfes und Uhlenwinkel (2013b)	Britisches Curriculum (2008)
1. Place 2. Space 3. Environment	1. Place 2. Space 3. Maßstab 4. Wandel 5. Vernetzung 6. Diversität 7. Wahrnehmung und Darstellung	1. Place 2. Space 3. Scale 4. Interdependence 5. Physical and human processes 6. Environmental interaction and sustainable development 7. Cultural understanding and diversity

Tabelle 2: Gegenüberstellung von Vorschlägen an Key Concepts

Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass nur ein paar Konzepte idente Bereiche abdecken, andere aus völlig divergenten Richtungen kommen. Auf der einen Seite sind die Unterschiede darauf zurückzuführen, dass Basiskonzepte bis dato „*nicht von höherrangigen Kategorien abgeleitet* (Fridrich, 2016, S. 27)“ werden, sondern als begründete Empfehlungen veröffentlicht werden. Dies wird deutlich an Verweisen wie „*My own list* (Jackson, 2006, S. 199)“, „*my suggestions* (Taylor, 2008, S. 51)“ oder „*it's not a definitive list* (Leat, 1998, S. 167)“. Auf der anderen Seite unterscheidet sich auch das Abstraktionsniveau. So beziehen sich die Konzepte von Holloway et al. (2003) auf einfachere Grundgedanken in der Geographie, Jackson (2006) auf relationales Zusammenhangsdenken und Lambert und Morgans (2010) Key Concepts wirken sehr zukunftsorientiert bezugnehmend auf eine diverse Gesellschaft und nachhaltiges Handeln.

Im Folgenden werden nun jene Key Concepts aus dem englischen Curriculum von 2007 näher erläutert, welche auch als Vergleichsgrundlage im weiteren Verlauf dieser Arbeit dienen werden. Die Reihenfolge der vorgestellten Konzepte spielt dabei insofern eine Rolle, da die Konzepte hierarchisch angeordnet (vgl. Anthes et al., 2021, S. 8) und als „*content container* (Brooks, 2017, S. 104)“ zu verstehen sind, die auf den Kernkonzepten „Place“, „Space“ und „Scale“ basieren (vgl. Uhlenwinkel, 2013c, S. 237), wobei „Place“ und „Space“ „*die Spitze der Hierarchie bilden* (Rawling, 2007, S. 23–24)“. Aufgrund ihrer analytischen und abstrakten Natur sind es auch diese beiden Konzepte, die oftmals nicht einfach für Schüler:innen zu verstehen sind. Gerade deswegen fungieren diese Key Concepts als wichtige Verbindung zwischen dem Schulfach und der akademischen Disziplin Geographie (vgl. Brooks, 2017, 106;112).

I. Place

Eine Übersetzung von „Place“ ins Deutsche erweist sich als durchaus schwieriges Unterfangen, da es viele mögliche Übersetzungsmöglichkeiten gibt, die verschiedene Bedeutungsnuancen widerspiegeln. Je nach Kontext können Übersetzungen wie „Platz“, „Stelle“, „Stätte“, „Ort“, „Gegend“ oder „Land“ verwendet werden. Obwohl viele dieser gängigen Vorstellungen des Begriffs „Ort“ auch in der wissenschaftlichen Geographie vorkommen, bezieht sich das Konzept „Ort“ auf theoretische Ansätze (vgl. Uhlenwinkel, 2013c, S. 237) und unterscheidet sich von gewöhnlichen Vorstellungen dahingehend, dass es konstruktivistisch aus den drei Komponenten Lage eines Ortes, seiner Materialität und seiner Bedeutung verstanden wird (vgl. Castree, 2009, S. 155). Lambert und Morgan (2010,

S. 83) betonen, dass „Places“ in der Geographie immer sozial konstruiert sind und ihnen *„eine soziale, subjektive oder gruppenspezifische Bedeutung zugemessen (Anthes et al., 2021, S. 11)“* wird. In anderen Worten werden „Places“ erst durch das ökonomische, soziale, politische und kulturelle Handeln des Menschen auf unterschiedlichen Ebenen erschaffen. Uhlenwinkel (2013c, S. 238) fügt bei diesem Punkt noch hinzu, dass es vor allem auch darum geht, *„wie Menschen Orte entwickeln, sie mit neuen Bedeutungen füllen oder alte Bedeutungen [zu] verteidigen“*. Dies stellt auch die genaue Abgrenzung zur traditionellen Länderkunde dar, die sich ausschließlich mit der Beschreibung eines bestimmten Ortes befasste. Für Lehrpersonen ist es bei der Einbeziehung dieses Konzeptes in ihren Unterricht wichtig, ihre eigene Rolle zu reflektieren, die sie beim Lehren beziehungsweise Repräsentieren von Orten automatisch aktiv einnehmen (vgl. Lambert & Morgan, 2010, S. 83).

II. Space

Obwohl „Space“ im geographischen Kontext mit „Raum“ leichter zu übersetzen wäre als das vorangegangene Key Concept „Place“, ist es empfehlenswert, den englischen Begriff beizubehalten, da im Englischsprachigen die Semantik des Wortes teils mit anderen Konnotationen versehen ist als das deutschsprachige Pendant (vgl. Uhlenwinkel, 2013b, S. 238). Auf den ersten Blick mag es erscheinen, dass „Space“ eines der abstraktesten Konzepte ist (vgl. Uhlenwinkel, 2013a, S. 190), da es dazu dient, komplexe und abstrakte Vorgänge zu beschreiben. Die britische Geographin und Sozialwissenschaftlerin Doreen Massey (2005, S. 10-11) stellte drei Merkmale auf, die „Spaces“ kennzeichnen sollten: Erstens sind sie das Ergebnis von Vernetzungen zwischen „Places“, zweitens werden eine Vielzahl sich gleichzeitig ereignender Geschichten beschrieben, die sich gegenseitig beeinflussen und Wandel provozieren und drittens die Tatsache, dass „Spaces“ nicht fix sind, sondern als „stories-so-far“ zu verstehen sind. Beispiele wären hierfür veränderte Migrationsströme, Güterströme oder Umweltbeeinträchtigungen (vgl. Uhlenwinkel, 2013c, S. 238). Im Unterricht ist es wichtig, „Space“ in seiner ganzen Komplexität zu vermitteln, die relationalen Züge aufzuzeigen und idealerweise mit der eigenen Betroffenheit und Verbundenheit der Schüler:innen zu verbinden (vgl. Uhlenwinkel, 2013a, S. 193–195).

III. Scale

Beim Key Concept „Scale“ handelt es sich um den gewählten Maßstab beziehungsweise die verschiedenen Maßstabsebenen. Hiermit ist nicht nur ein technisches Verständnis gegenüber dem Maßstab verbunden, sondern auch die damit einhergehenden Änderungen der Betrachtungsweise auf Sachverhalte und ihre Vernetzungen (vgl. Uhlenwinkel, 2013c, S. 239). Lambert und Morgan (2010, S. 99) unterteilen diese Ebenen in das Lokale, das Regionale, das Nationale und das Globale. Lehrpersonen sollten auch den politischen Einfluss auf Entscheidungen und Entwicklungen zwischen den verschiedenen Maßstabsebenen im Unterricht berücksichtigen (vgl. Uhlenwinkel, 2013c, S. 239) und die Interdependenzen der verschiedenen Ebenen ausreichend erläutern, um der Komplexität von Maßstabsebenen gerecht zu werden.

IV. *Interconnection*

Dieses Key Concept beinhaltet die *„sozialen, ökonomischen, ökologischen und politischen Verbindungen zwischen Orten“* sowie ein *„Verständnis für die Bedeutung von Wirkungszusammenhängen im Wandel auf allen Maßstabsebenen“* (UK Centre for Ecology & Hydrology, 2023) zu generieren. „Interdependenz“ im Wandel ist wichtig zu verstehen, da es uns ermöglicht, die Auswirkungen von Veränderungen in einem breiteren Kontext zu betrachten und zu berücksichtigen. Wenn wir Veränderungen vornehmen, müssen wir uns bewusst sein, wie sich diese Veränderungen auf andere Teile des Systems auswirken können. Bereits Jackson (2006, S. 200) plädierte, dass es wichtig ist, sich auf diese Beziehungen zwischen den verschiedenen Ebenen beziehungsweise Größenordnungen eines Systems zu konzentrieren, da dieses relationale Denken einen essenziellen Teilbereich des geographischen Denkens darstellt. Auch Lambert und Morgan (2010, S. 111) weisen darauf hin, Orte nicht als alleinstehende Singularitäten zu betrachten, sondern als *„networks of social relations where the things happening can only be understood fully by looking elsewhere – looking outwards as well as inwards“*. Mit anderen Worten: Die Idee der „Interdependenz“ fordert uns auf, die Welt als ein im stetigen Wandel befindendes, komplexes Netzwerk von Beziehungen zwischen Orten und Menschen zu betrachten. Holistisches Denken wird begünstigt, da Wissen aus unterschiedlichen Disziplinen herbeigezogen werden muss (siehe Geographical Association, 2010).

V. *Physical and human processes*

Ziel ist, dass Schüler:innen verstehen, dass Orte, Landschaften und Gesellschaften von stetigem Wandel betroffen sind, verursacht durch Veränderungen ausgelöst durch eine Abfolge an physischen und humangeographischen Prozessen (siehe Geographical Association, 2010; UK Centre for Ecology & Hydrology, 2023). Beispiele hierfür wären der Klimawandel oder eine nachhaltige Stadtentwicklung (vgl. Wienecke, 2013, S. 204). Dieses Key Concept zeigt nicht nur, dass physische und humangeographische Inhalte gleichzeitig behandelt werden können, sondern auch dass bei diesem Key Concept die beiden Kernkonzepte „Space“ und „Place“, aufgrund der zeitlichen Komponente, sinnvoll erweitert werden können (vgl. Wienecke, 2013, S. 205). So kann das Lernen aus der Vergangenheit und die Projizierung dieser Einsichten auf die Gegenwart oder Zukunft bedeutende Erkenntnisse und daraus resultierende Handlungsempfehlungen liefern. In der Unterrichtspraxis erweist sich dieses Key Concept auch als sehr nützlich in Hinblick auf einen fächerübergreifenden Unterricht (vgl. Wienecke, 2013, S. 209), zum Beispiel mit dem Unterrichtsfach Geschichte.

VI. Environmental interaction and sustainable development

Die Welt unterliegt ständigen Veränderungen, die durch verschiedene menschliche und physische Prozesse ausgelöst werden. Hier inbegriffen sind die Wechselwirkungen zwischen physischer und Humangeographie, Ökosysteme, Umweltveränderungen, Ressourcen und Nachhaltigkeit in unterschiedlichen Kontexten und Maßstäben. Besonders auch Umweltrisiken, sowohl natürliche als auch vom Menschen verursachte, stehen bei diesem Key Concept im Mittelpunkt. Eng verbunden ist auch das Konzept der Nachhaltigkeit, das darauf abzielt, die Umweltqualität und Verfügbarkeit von Ressourcen aufrechtzuerhalten. Eine nachhaltige Entwicklung kann durch Maßnahmen wie Erhaltung und Umwelt- und Ressourcenmanagement gefördert werden (siehe Geographical Association, 2010).

VII. Cultural understanding and diversity

Bei diesem Key Concept geht es um das Aufbauen von Toleranz sowie Wertschätzung und Anerkennung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Menschen, Orten und Kulturen (vgl. Lambert & Morgan, 2010, S. 125). Bisher wird das Konzept primär „für das Verständnis sozial- und kulturgeographischer Vielfalt bzw. Andersartigkeit herangezogen, etwa wenn es um multikulturelle Gesellschaften (Kulick, 2013, S. 218)“ geht. Es ist wichtig

zu verstehen, dass Vielfalt sowohl zwischen als auch innerhalb von Kulturen und Orten besteht und dies potentiell auch Konfliktherde darstellen kann (siehe Geographical Association, 2010).

An dieser Stelle ist final noch hervorzuheben, dass die Identität des Schulfachs Geographie nicht von den einzelnen dieser Konzepte abhängt, sondern vielmehr von deren Gesamtheit (vgl. Uhlenwinkel, 2013c, S. 241). Wert wird darauf gelegt, dass die Lernenden ein Verständnis für das Zusammenspiel der verschiedenen Konzepte entwickeln, anstatt sich nur auf einzelne Konzepte zu konzentrieren, stets mit dem Ziel, schlussendlich ihre Fähigkeiten zur Analyse und zur Auseinandersetzung mit Problemen zu verbessern.

4.2.4 Umsetzung der Key Concepts in England

Die Tatsache, dass die Key Concepts nicht mehr explizit im aktuellen Curriculum erwähnt werden, stößt auf Kritik. Brooks (2017, S. 106) beispielsweise weist auf die Gefahr hin, dass so der Fokus im Unterricht wieder zu sehr auf Wissen und Fertigkeiten gelegt wird, anstatt Schritt für Schritt geographisches Verständnis durch die Bausteine der Key Concepts zu erlangen. Es liegt nun an den praktizierenden Geographielehrer:innen und ihren Schüler:innen, ob und wie sie tatsächlich am besten Gebrauch von den Konzepten machen (vgl. Brooks, 2017, S. 109). Außerdem gibt es einen Bottom-up Interpretationsrahmen an manchen Schulen, wo eine spezifische Interpretation der gewählten Key Concepts schulintern beschlossen wird.

Anhand des Planungs- und Ressourcenaufwands für einen angemessenen Geographieunterricht wird deutlich, wie wesentlich Curriculumgestaltungsfähigkeiten [curriculum-making skills] sind. Letztendlich sollen Schüler:innen nicht nur über bestimmte Ereignisse Bescheid wissen, sondern diese auch verstehen und in einen Kontext einordnen können (vgl. Lambert, 2011, S. 250). Von der Geographical Association (2012) werden Lehrkräfte als „Lehrplanmacher:innen“ beschrieben. Die Lehrpläne führen zu Engagement anstatt zu bloßer Pflichterfüllung (vgl. Young & Muller, 2010, S. 22). Dafür wird aber auch ein fundiertes geographisches Fachwissen, profunde Kenntnisse über das Unterrichtsfach Geographie und vor allem ein hohes Bewusstsein für die Beziehung zwischen diesen beiden Disziplinen vorausgesetzt (vgl. Ofsted, 2021). Eine große damit zusammenhängende Herausforderung stellt das Aufstellen eines angemessenen Gleichgewichts zwischen Breite und Tiefe bei den gewählten Unterrichtsinhalten dar (vgl. Lambert, 2011, S. 250). Lambert

und Morgan (2010, S. 56–59) unterscheiden zwischen extensivem und intensivem Wissen, wobei das extensive ein breites Weltwissen umfasst und intensives Wissen in die Tiefe der Erkenntnisse des Faches geht. Um Wissen zu dekonstruieren und die Inhalte des Faches ausreichend zu reflektieren, ist es förderlich, bereits während des Studiums Lehramtsanwärter:innen dahingehend auszubilden (vgl. Anthes et al., 2021, S. 9).

Neben den zahlreichen immer wieder postulierten Vorzügen von Key Concepts im Unterricht gibt es auch Stimmen, die auf potenzielle Kehrseiten hinweisen. So bezeichnet beispielsweise Bennetts (2010, S. 41) die für Geographie festgelegten Schlüsselkonzepte als *„too broad and too abstract to offer a suitable framework for structuring courses“*. Besonders für Berufseinsteiger:innen oder auch fachfremde Lehrkräfte könnte die Art und Weise, wie das Fach Geographie unterrichtet werden sollte, nämlich gestützt auf abstrakte Schlüsselkonzepte, eventuell eine größere Belastung als Erleichterung sein (vgl. Hopkin & Fran Martin, 2017, S. 26). Außerdem könnte es zu einer Überfokussierung von schulgeographischen Inhalten fokussierend auf die Key Concepts kommen und andere Ideen, die geeignet wären, geographisches Verständnis zu fördern, in Folge zu kurz kommen (vgl. Bennetts, 2010, S. 41).

5 Handlungsorientierter Unterricht als methodischer Anspruch zur Umsetzung von Basiskonzepten

Bis ins 18. Jahrhundert reichen die Vorläufer des handlungsorientierten Unterrichtsprinzips zurück. Schon damals war das Bemühen groß, ein gewisses Maß an Selbstständigkeit und eigenes Handeln in den Unterricht zu bringen (vgl. Gudjons, 1997, S. 21). In den letzten dreißig Jahren gewann „Handlungsorientierung“ im Unterricht immer mehr Aufmerksamkeit (vgl. Jank & Meyer, 2019, S. 314). Die Sozialisierungsbedingungen, unter denen Kinder und Jugendlichen heute erwachsen werden, haben sich fundamental verändert, sei es durch die Dominanz einer kulturindustriell gefertigten Massenkultur, den Wandel der bürgerlichen Kleinfamilie zur „Patchworkfamilie“, den Wandel der Schulkultur oder die voranschreitende Digitalisierung (vgl. Jank & Meyer, 2019, S. 323). Für Personen im Bildungswesen bedeuten diese Veränderungen, dass es nicht mehr als selbstverständlich angenommen werden kann, dass Kinder ganzheitliche, sinnliche Erfahrungen in ihrer Umwelt oder in der Natur machen, sondern in vielen Fällen einen hohen Anteil ihrer Zeit vor dem Bildschirm verbringen und Erfahrungen nicht mehr „aus erster Hand machen“. Aufgrund dieser Entwicklung ist es nachvollziehbar, dass gerade in diesen Zeiten Unterrichtskonzepte wie die Handlungsorientierung, die die Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung ins Zentrum stellen, Anklang finden.

Neurowissenschaftler:innen haben schon sehr früh in Untersuchungen verschiedene Lerntypen unterschieden. So wurde gezeigt, dass Menschen 20% von dem behalten, was sie hören, 30% von dem, was sie sehen, 80% von dem, was sie selbst formulieren und 90% von dem, was sie selbst tun. Dass subjektives Entscheiden und individuelles Handeln auf Grund der aufgezeigten gesellschaftlichen Entwicklung einen immer höheren Stellenwert in einem zeitgemäßen, modernen Unterricht einnehmen sollte, wäre eine logische Konsequenz, denn nur dann wäre gewährleistet, dass Schüler:innen nach Abschluss ihrer Ausbildung ihre Rolle als selbstbestimmte, partizipationsfähige und verantwortungsbewusste Bürger:innen einnehmen können. In erziehungswissenschaftlichen Diskussionen ist seit rund 40 Jahren ein häufiger Gebrauch der Begriffe „Handlungsorientierung“, „Handlungskompetenz“ oder „handlungsorientierter Unterricht“ zu beobachten (siehe Benner, 2001; Haller & Meyer, 1986; Lenzen & Mollenhauer, 1983). Mit diesem Kapitel wird das Ziel verfolgt, die wesentlichen Grundzüge des didaktischen Unterrichtskonzepts der „Handlungsorientierung“ herauszuarbeiten (5.1 und 5.2) sowie die Bedeutung dieser für

einen zukunftsorientierten GW-Unterricht mit Basiskonzepten darzulegen (5.3), da die österreichischen Basiskonzepte im Lehrplan mit dem Adjektiv „handlungsorientiert“ versehen sind (siehe Lehrplan, 2023). Nach der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Begriff „Handlungsorientierung“ in diesem Kapitel werden die Basiskonzepte in Kapitel 6.3.2 überprüft, ob sie diesem Anspruch gerecht werden.

5.1 Definition

Vor einer Festlegung, wie der Begriff des handlungsorientierten Unterrichts zu definieren sei, soll eine kategorielle Einordnung erfolgen. Zunächst ist der handlungsorientierte Unterricht als Unterrichtskonzept zu verstehen, welche generell dazu dienen, Unterrichtsinhalten Sinn zu geben, die Rolle der Lehrkraft sowie der Schüler:innen zu spezifizieren und Empfehlungen vorzulegen, wie Unterricht sinnstiftend gestaltet werden kann. Unterrichtskonzepte sind außerdem sowohl normativ als auch präskriptiv (vgl. Jank & Meyer, 2019, S. 305–306). Im Gegensatz zum handlungsorientierten Unterricht wird die Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip betrachtet, welche das Ziel verfolgen, unterrichtspraktisches Handeln anzuleiten und handlungsorientierte Lernprozesse didaktisch-methodisch zu schärfen (vgl. ebd. 2019, S. 306–307).

Eine genaue Definition von handlungsorientiertem Unterricht erweist sich als äußerst schwierig, da es sich um ein Unterrichtsprinzip handelt, das in der Unterrichtspraxis allmählich entwickelt wurde und keinen eindeutigen wissenschaftstheoretischen Ursprung hat. Im Folgenden werden verschiedene Ansätze zur Bestimmung des Konzepts vorgestellt, jedoch ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

Als zentraler Ausgangspunkt für handlungsorientierten Unterricht dienen die Kategorien Handeln und Erfahrung. „Handeln“ wird in diesem Kontext als Alternative zum traditionellen lehrer:innenzentrierten Unterricht verstanden. Ein verändertes Verständnis von Lernen scheint zumindest theoretisch einigen gesellschaftlichen und ökonomischen Forderungen an Unterricht wie beispielsweise Förderung von Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Kooperationsfähigkeit gerecht zu werden. Im Vordergrund steht das im Vorhinein vereinbarte Handlungsprodukt sowie der Entstehungsprozess bis dahin. Gemäß Rinschede (2003, S. 177) kann das Unterrichtsprinzip der Handlungsorientierung auch als „Prinzip der Selbsttätigkeit“ bezeichnet werden. Es geht also darum, Schüler:innen

zum selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und ganzheitlichen Lernen anzuleiten, aufgeteilt in die drei Phasen der Planung, Durchführung und Kontrolle (vgl. Dreisiebner, 2020, S. 5). Die Idee, dass während des Arbeitsprozesses möglichst viele Sinne der Schüler:innen angesprochen werden, ist dabei leitend.

„Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so daß [sic!] Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können (H. Meyer, 2011, S. 402)“.

Beispiele für Handlungsprodukte, die im Mittelpunkt eines handlungsorientierten Unterrichts stehen, wären ein Rollenspiel, ein Experiment, ein Planspiel, die Vorbereitung einer Ausstellung oder eines Sportfestes, ein Comic oder das Fabrizieren eines Zeitungsartikels (vgl. Daum & Schmidt-Wulffen, 1980, S. 140). Lernen sollte nicht nur ganzheitlich, sondern auch kooperativ und selbstorganisiert erfolgen (vgl. Babel & Hackl, 2004, S. 17). Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass Schüler:innenhandeln nie bloß um des Handels willen in den Unterricht integriert werden soll, sondern dass dieses zielgerichtet und ergebnisorientiert erfolgt (vgl. Dreisiebner, 2020, S. 5). Die Rolle der Lehrperson in diesem Prozess ist es, *„zur Selbsttätigkeit provozierende Handlungssituationen zu schaffen und die dazu geeigneten Sach-, Sinn- und Problemzusammenhänge vorzubereiten (H. Meyer, 2011, S. 418)“*. Wichtig ist, dass keine Bevormundung stattfindet und die Lernenden selbst Lösungsstrategien entwickeln. Gudjons (1998, S. 103) zieht in diesem Zusammenhang den Vergleich mit einer Fahrschule, wo letzten Endes Autofahren nicht durch die vorhergehenden Theoriestunden gelernt wird, sondern durch die Zeit im Straßenverkehr. Die Fahrlehrer:innen sind zwar anwesend und leiten an, die Fahrneulinge führen die Handlung aber eigenständig aus.

Ganzheitliche Handlungskompetenz setzt sich gemäß Peterßen (2009, S. 14) aus der Schnittmenge der folgenden vier zentralen Handlungsdimensionen zusammen: der Fach-, Sozial-, Methoden- und der Selbstkompetenz. Fachkompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, mithilfe von bereits vorhandenem Wissen verschiedene Arbeitsaufgaben korrekt zu bearbeiten und zu lösen. Dabei ist sie eine *„hinreichende, jedoch keine ausreichende Bedingung für die Entwicklung von Handlungsfähigkeit (Dreisiebner, 2020, S. 6)“*. Dafür braucht es vor allem auch Sozialkompetenz, was die Fähigkeit und Bereitschaft soziale Beziehungen aufzubauen und mit anderen Menschen verantwortungsvoll und produktiv

zusammenarbeiten zu können, umfasst. Die Entwicklung von Fähigkeiten wie Kommunikation, Empathie, Kooperation und Konfliktlösung sind hier essenziell, um gemeinsame Ziele zu erreichen (vgl. Egger, 2014, S. 14). Für einen handlungsorientierten Arbeitsprozess ist es auch wichtig, optimale Arbeitstechniken und Strategien für die Bearbeitung eines Problems einsetzen zu können, aber auch die Ergebnisse eines Projekts angemessen zu präsentieren. Als vierte bedeutende Säule von Handlungsorientierung wird die Selbstkompetenz gezählt, welche die Fähigkeit bezeichnet, eigene Fähigkeiten zu erkennen, zu reflektieren und auch offen darzulegen. Es geht dabei um Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion und Selbststeuerung, um eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und sich anschließend bestmöglich in ein Team integrieren zu können (vgl. Egger, 2014, S. 14–15). Letzten Endes bedingt das den Anspruch, dass Schüler:innen über Handlungskompetenz verfügen, indem sie effektiv und erfolgreich in einer Vielzahl von Situationen handeln und Herausforderungen meistern, die in ihrem täglichen Leben auftreten können (vgl. Peterßen, 2009, S. 10). Handlungskompetenz ist ein wichtiger Aspekt der Bildung, da sie Schüler:innen hilft, sich auf die Herausforderungen des Lebens vorzubereiten und ihnen die notwendigen Fähigkeiten vermittelt, um erfolgreich und zufriedenstellend zu leben.

5.2 Merkmale eines handlungsorientierten Unterricht

Für die Gestaltung eines handlungsorientierten Unterrichts sind folgende Merkmale zentral (vgl. Jank & Meyer, 2019, S. 316–319):

- ***Interessenorientierung***

Handlungsorientierter Unterricht beginnt mit den Interessen der Schüler:innen und ermöglicht ihnen, durch praktisches Handeln neue Themen und Probleme zu erkunden. Dabei sollen sie ihre eigenen Interessen kritisch reflektieren und weiterentwickeln. Oftmals kommt es auch vor, dass Schüler:innen erst im Zuge erster Erfahrungen im Arbeitsprozess Interessen entwickeln (vgl. Gudjons, 1997, S. 110). Dies gilt es als Lehrperson ebenso zu beachten, wie den Umstand, dass die Interessenorientierung nicht nur eine fachliche, sondern stets auch eine soziale und persönliche Dimension hat (vgl. Jank & Meyer, 2019, S. 316).

- ***Selbsttätigkeit und Führung***

Eines der Hauptmerkmale des handlungsorientierten Unterrichts ist die Selbsttätigkeit sowie Selbsterkundung der Schüler:innen. Dabei ist es wichtig, dass ein selbstbestimmtes Arbeiten von Schüler:innen in einen gezielten Aufbau von Handlungskompetenzen eingebettet wird, um sicherzustellen, dass die Schüler:innen lernen, wie sie ihre Selbstständigkeit und Mündigkeit in sinnvolle Handlungen umsetzen können. Besonders im handlungsorientierten Unterricht, in dessen Rahmen Schüler:innen Platz für Selbstverantwortung und Selbstorganisation eingeräumt wird, werden Unterrichtsprozesse vom dialektischen Widerspruch vorangetrieben, welcher durch die Diskrepanz zwischen dem Führungsanspruch der Lehrperson und dem Selbsttätigkeitswillen der Lernenden ausgedrückt wird (vgl. Jank & Meyer, 2019, S. 248). Auch Fehler sind in diesem Prozess normal und werden als Lerngelegenheiten angesehen (vgl. Meyer, 2011, S. 403).

- ***Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit***

Der ganzheitliche Zugang zum handlungsorientierten Unterricht zeichnet sich entgegen traditionellen hierarchischen Denkmustern dadurch aus, dass Kopf- und Handarbeit immer miteinander verbunden sind und für einen erfolgreichen Lernprozess nicht getrennt werden dürfen. Eine Miteinbeziehung aller Sinne hat auch einen positiven Effekt auf die Motivation, da anfängliche Neugier sowie als sinnvoll wahrgenommene Tätigkeiten die intrinsische Motivation steigern können (vgl. Gudjons, 1998, S. 107). Die Annahme, dass komplexere Lernprozesse mehr Kopf- und weniger Handarbeit erfordern, wird dementiert (vgl. Jank & Meyer, 2019, S. 317). Gudjons (1997, S. 109) spricht von der Vereinigung von Theorie und Praxis, die mit allen Sinnen erlebt werden soll. Kopf- und Handarbeit soll beides „*als ganzheitlicher Ausdruck menschlicher Entwicklung betrachtet werden* (Jank & Meyer, 2019, S. 317)“.

- ***Einübung in solidarisches Handeln***

Da handlungsorientierter Unterricht kooperative Arbeitsformen in Form von Partner- oder Kleingruppenarbeit verlangt, werden damit auch immer wichtiger werdende Qualifikationen, die künftig in unserer Gesellschaft noch an Bedeutung gewinnen werden, geschult. Dazu zählen Fähigkeiten wie „*selbstständige[s] Arbeiten, Planungsfähigkeit, Ideenproduktion, Teamfähigkeit, Initiative [und] Verantwortungsfähigkeit* (Gudjons, 1998, S. 108)“. Solidarisches Handeln

beschreibt die zielgerichtete Arbeit, „*die nicht am persönlichen Vorteil, sondern am gemeinsamen Nutzen orientiert ist* (Jank & Meyer, 2019, S. 319)“. Neben dem eigentlichen Endprodukt ist es genauso wichtig, wie der Arbeitsprozess selbst abgelaufen ist.

- **Produktorientierung**

Neben der Prozessorientierung spielt die Produktorientierung eine ganz besondere Rolle. Handlungsprodukte können unterschiedliche Form annehmen beispielsweise inszeniert (z.B. Rollenspiel), hergestellt (z.B. Wandzeitung, Leserbrief) oder geplant (z.B. Ausstellung, Exkursion) (vgl. Jank & Meyer, 2019, S. 319). Abgesehen vom konkreten Gebrauchswert, können die Produkte auch einen Mitteilungswert haben, welcher die Vermittlung von den erlebten Herausforderungen und Potentialen während des Arbeitsprozesses meint (vgl. Gudjons, 1997, S. 110). Entscheidend ist, dass sich die Schüler:innen mit den Produkten identifizieren und ihre eigene Leistung kritisch bewerten können.

Aus den genannten Merkmalen und der vorhergegangenen Definition von handlungsorientiertem Unterricht ergibt sich folgende Arbeitsdefinition, die als Analysegrundlage dieser Arbeit im weiteren Verlauf dient: Handlungsorientierter Unterricht ist schüler:innenbezogen, schüler:innenaktiv, ganzheitlich sowie prozess- und produktorientiert. Erfolgreicher, handlungsorientierter Unterricht kann nur dann stattfinden, wenn Handeln nicht nur des Handelns willen in kurzen Unterrichtssequenzen ausgeübt wird, sondern Schüler:innen verschiedene Handlungsstrategien ausprobieren sowie reflektieren dürfen, um sich mit Problemen auseinanderzusetzen, die an ihre eigene Lebenswelt anknüpfen.

5.3 Bedeutung und Funktionen von Handlungsorientierung im GW-Unterricht

Nicht nur die zahlreichen fachdidaktischen Publikationen über einen handlungsorientierten GW-Unterricht, sondern auch die Verankerung dieses didaktischen Prinzips 2017 im überarbeiteten fachdidaktischen Grundkonsens der Verbundregion Nordost (vgl. Pichler et al., 2017, S. 62), welcher als Orientierungshilfe im GW-Unterricht dienen soll, zeugen von der Relevanz dieses Themas. Da sich die aktuellen Ansprüche des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde im Wandel befinden und es als nicht ausreichend

betrachtet werden kann, geographische und ökonomische Inhalte primär lehrer:innenzentriert zu vermitteln, bietet die Handlungsorientierung durchaus interessante Ansätze, um den GW-Unterricht zu bereichern. Dass die Bindung von Lernprozessen an didaktische Konzepte wie die Handlungsorientierung viel Potential für einen zukunftsfähigen GW-Unterricht aufweist, wird an folgenden Beispielen ersichtlich: Zunächst einmal kann die Aktivierung der Schüler:innen positive Effekte auf deren Lernmotivation haben, da durch das eigene Tun unter Einbeziehung möglichst vieler Sinne das Interesse steigen kann. In manchen Fällen kann das sogar zu einer ausgesprochenen persönlichen Faszination führen (vgl. Gudjons, 1997, S. 57–58). Außerdem können sich Lernende besser mit einem Unterricht identifizieren, wenn sie diesen selbst aktiv steuern und vorantreiben dürfen, im Gegensatz zum traditionellem Unterricht, in welchem ausschließlich von einer Lehrperson ausgewählte Inhalte behandelt werden (vgl. Jank & Meyer, 2019, S. 333). Besonders bei ökonomischen Inhalten, im Rahmen deren Vermittlung immer wieder über mangelndes Interesse seitens der Schüler:innenschaft geklagt wird (siehe Götz, 1995; Pietsch & Fischer, 2008, S. 113) könnte ein handlungsorientierter Unterricht dem Desinteresse entgegenwirken. Weiters eignet sich handlungsorientierter Unterricht besonders für fachübergreifenden und projektbezogenen Unterricht, und er könnte damit auch Forderungen des GW-Lehrplans unterstützen, die aussagen, dass *„projektartigen Unterrichtsverfahren bzw. fächerverbindenden Projekten [...] in jeder Klasse besondere Bedeutung zu[kommen]“* (Lehrplan, 2023). Durch teilweise komplexe Mehrperspektivität, die charakteristisch für GW-Themenstellungen ist, bietet ein handlungsorientiert gestalteter Unterricht viele Chancen (vgl. Egger, 2014, S. 70), um tiefer als es sonst möglich wäre, in eine Problemsituation einzudringen.

Wie es die Deutsche Gesellschaft für Geographie (2020, S. 8) ausdrückt, geht es in Geographie nicht nur um das Schaffen für ein *„Verständnis natürlicher und sozialer Zusammenhänge in verschiedenen Räumen der Erde, sondern auch [um eine] reflektiert[e], ethisch begründet[e] und verantwortungsbewusst[e] raumbezogen[e] Handlungsfähigkeit“*. Diese Aussage kann unter Berücksichtigung des zusätzlichen ökonomischen Aspektes auch für die österreichische Schulgeographie übernommen werden.

6 Kritischer Vergleich zwischen Basiskonzepten und Key Concepts

6.1 Forschungslücke

Während die Key Concepts der britischen Schulgeographie schon länger verstärkt auf Konzeptverständnis und Konzeptwissen andockend an der Lebenswelt der Schüler:innen aufbauen (vgl. Roberts, 2013, S. 84), befindet sich der österreichische GW-Unterricht erst seit ein paar Jahren auf diesem Pfad, der auch als neuerlicher Versuch eingeschätzt werden kann, von der primären Faktenreproduktion wegzukommen und zu einem auf Konzeptwissen basierten Unterricht zu gelangen (vgl. Hinsch, 2017, S. 26; Radl, 2016, S. 32). Infolge der starken Vorschriften und Verpflichtungen an Lehrer:innen in England, um sowohl Schulen als auch Lehrpersonen miteinander vergleichen zu können, wurde den Lehrkräften mit der Einführung von Key Concepts im Lehrplan wieder mehr Freiheit zurückgegeben. Mittlerweile war unbestritten, dass die strikten Vorgaben jegliche Diversität in Lernprozessen ersticken und durch das Hinarbeiten auf standardisierte Tests Kreativität und individuelle Schüler:inneninteressen ignoriert wurden (vgl. Donert, 2010, S. 69). In Österreich war der Grund für die Einführung der Basiskonzepte gemäß Thomas Jekel, der ursprüngliche Vorschlag des Ministeriums Kompetenzraster im neuen GW-Lehrplan einzuführen trotz internationaler, negativer Resonanz gegenüber standardisiertem Testen (vgl. Donert, 2010, S. 71). Die Kritik war, dass dadurch teaching-to-the-test stark verstärkt wird. Um top-down vorgegebene Raster zu vermeiden, den Lehrkräften möglichst viel Freiheit zu gewähren und den fachlichen Kern des Faches abzusichern, wurden Basiskonzepte für den GW-Unterricht entwickelt. Die Ausarbeitung beruhte demnach auf keinem ministeriellen Auftrag, sondern verlief freiwillig.

Bezugnehmend auf den Entwicklungspfad der Implementierung der Basiskonzepte in den österreichischen GW-Unterricht, stellt sich nun die Frage, inwiefern diese mit der Inspirationsquelle (Key Concepts in England) übereinstimmen aber auch abweichen. Es scheint, dass das grundsätzliche Ziel bei der Generierung der beiden Konzepte das gleiche ist. Sie sollen strukturierte Hilfestellungen für die Übermittlung von transferierbarem Wissen leisten. Auch wenn der Zugang auf eine stärkere Fokussierung von Konzepten und Methoden für die Bewältigung von Alltagssituationen der Schüler:innen vielversprechend klingt, so ergeben sich doch für Fachpraktiker:innen diverse Fragestellungen zur konkreten

Umsetzung von Basiskonzepten im Unterricht (vgl. Jekel & Pichler, 2017, S. 12), die im Rahmen der Arbeit näher vorgestellt wurden. Außerdem bedarf es nach einem umfassenden Vergleich der beiden konzeptuellen Ansätze einer Klarstellung, welche schlussendlich als schüler:innenadäquater einzustufen ist, welcher die Lehrpersonen adäquater unterstützt und welcher den höheren Mehrwert in Bezug auf schulgeographische Bildung bringt. Obwohl es sich um dieselbe Disziplin handelt, gilt es, die unterschiedlichen Zugänge zu den Hauptkonzepten zu identifizieren und zu beurteilen, um den fachdidaktischen Diskurs rund um Basiskonzepte zu bereichern und voranzutreiben. Da die bisherigen Publikationen den internationalen Vergleich der Rolle der Basiskonzepte immer nur angeschnitten haben (vgl. Fridrich, 2016, S. 26–27; Jekel & Pichler, 2017, S. 5–6; Radl, 2016, S. 34–35), bedarf es nun einer umfassenden, auf mehreren Ebenen stattfindenden Analyse und eines daraus resultierenden Vergleichs der österreichischen Basiskonzepten mit den englischen Key Concepts, um einen entsprechenden Diskussionsbeitrag zu bieten.

Ein kritischer Vergleich der Basiskonzepten mit den Key Concepts anhand ausgewählter Aspekte soll die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Zugänge zum Geographieunterricht näherbringen und somit beitragen, den fachdidaktischen Diskurs rund um Basiskonzepte argumentativ auf eine weiterentwickelte Ebene zu bringen. Durch gezielte Fragestellungen soll letztendlich erforscht werden, welche Vermittlungskategorie bei genauerer Betrachtung mehr Potenziale für den Schulalltag mit sich bringt. Basiskonzepte sollen zudem bewertet werden, ob sie lediglich als Legitimationen für Stofforientierung dienen, allfällige zusätzliche Interessen abbilden oder wirklich von Schüler:innen anwendungsbezogenes Wissen und verstärkte Methodenkompetenz einfordern.

6.2 Empirisches Forschungsdesign

Um einen systematischen Vergleich anstellen zu können, war zunächst einmal eine ausführliche Literaturrecherche notwendig, um die Geschichte und Hintergründe der Basiskonzepte sowie der Key Concepts besser verstehen zu können. Die Auseinandersetzung mit den Definitionen von Basiskonzepten und Key Concepts erfolgte deshalb, um die Begriffe für den Gebrauch in dieser Arbeit zu definieren, da es gerade bei Begriffen mit mehrfachen Definitionsansätzen notwendig ist, definitorische Abgrenzungen zugunsten der Nachvollziehbarkeit zu machen. Bei den vorgestellten didaktischen Theorien

in Kapitel 3 handelt es sich um die einflussreichsten Strömungen, die Einfluss in die beziehungsweise auf die Fachdidaktik in Österreich hatten. Die Überprüfung der Basiskonzepte und Key Concepts im Hinblick auf einen möglichen Einfluss didaktischer Theorien soll zeigen, inwieweit die Basiskonzepte selbst theoretisch abgesichert sind. Zu guter Letzt wird der Anspruch überprüft, inwieweit Basiskonzepte als handlungsorientiert gelten. Während in England die Anbindung des Unterrichts an Fieldwork quasi zwangsweise Handlungen impliziert, ist dies in Österreich auf den ersten Blick nicht so einfach ersichtlich.

Trotz ausführlicher Recherche ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die vorliegende Arbeit keinen alle Kriterien umfassenden Vergleich zwischen Key Concepts und Basiskonzepten bietet. Zwar wurden die wesentlichsten Aspekte in die Recherche einbezogen, jedoch bedeutet das nicht, dass es nicht noch weitere Unterschiede oder Gemeinsamkeiten gibt. Teilweise wurden diese im Laufe dieser Arbeit aufgezeigt, ohne weiters auf sie einzugehen, es konnte aber damit der Bedarf nach weiteren Studien belegt werden, deren Aufgabe es sein müsste, die noch vorhandenen Lücken zu schließen. In weiterer Folge erfolgt nun die Präsentation der Analyseergebnisse.

6.3 Ergebnisse

Die Abgrenzungen der Definitionen von Basiskonzepten und Key Concepts sowie die Unterschiede zwischen den Basiskonzepten in der Fachwissenschaft Geographie und jenen in der Fachdidaktik im Schulfach GW erfolgten bereits in Kapitel 2. Nun werden die Basiskonzepte hinsichtlich der in Kapitel 3 aufgezeigten didaktischen Theorien analysiert (6.3.1) und die Ansprüche von Handlungsorientierung diskutiert (6.3.2). Danach wird das Unterstützungspotential von Basiskonzepten im GW-Unterricht überprüft (6.3.3). Im Unterkapitel 6.3.4 werden die Hauptunterschiede und -gemeinsamkeiten aufgezeigt. Abschließend wird ein Resümee gezogen, welches der beiden Konzepte, laut der vollzogenen Analysen, als schüler:innenadäquater einzustufen ist.

6.3.1 Didaktische Theorien

Bauen Basiskonzepte auf klar erkennbaren didaktischen Theorien und fachbezogenen Konzepten auf und wenn ja, welche Bezüge sind wodurch nachweisbar?

Um diese Frage zu beantworten, wurden Textpassagen der Basiskonzeptbeschreibungen aus Jekels und Pichlers (2017, S. 8-11) Grundsatzartikel nach theorie- und konzeptaffinen Formulierungen untersucht. Dabei waren nicht kongruente Texte zwischen Theorie, Konzepten und Texten allein ausschlaggebend für einen festgestellten Bezug, sondern es wurde untersucht, ob den Formulierungen ein Theorie- beziehungsweise ein Konzeptimpuls immanent ist.

Basiskonzept	Textpassagen aus (Jekel & Pichler, 2017, S. 11)	Unterliegende Theorien bzw. Konzepte
Raumkonstruktion und Raumkonzepte	• „auf mindestens drei unterschiedliche Raumkonzepte zurückgreifen“ • „Raum als Container“ • „Raum als System von Lagebeziehungen und Reichweiten“ • „Wahrnehmungsraum“ • „das Konzept interessensgeleiteter Raumkonstruktionen als Grundlage von Reflexion, Partizipation und Kommunikation in gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zu verstehen, zu diskutieren und anzuwenden“	Wardenga (2002) - Raumkonzepte Klafki - Kritisch-emanzipatorische Didaktik
Regionalisierung und Zonierung	• „Regionalisierungen bilden, ausgehend von subjektiven Vorgaben, die Strukturierung von Räumen unterschiedlicher Maßstäbe nach unterschiedlichen Überlegungen ab“	Konstruktivismus – subjektive Realitäten
Diversität und Disparität	• „Probleme rund um regionale und soziale Unterschiede“ • „Fragen der Zugänglichkeit, der Erreichbarkeit sowie der territorialen Verfügbarkeit“	Grunddaseinsfunktion „in Gemeinschaft leben“ Curriculumtheorie: Lebenssituation - Bewältigung unzureichender Versorgung
	• „Probleme rund um regionale und soziale Unterschiede werden dabei als zentrale Fragestellungen der Ökonomie begriffen“ • „Analyse von Fallbeispielen soll deshalb verallgemeinernden und homogenisierenden Wahrnehmungen entgegenwirken und differenzierte Einschätzungen und Urteile befördern“	Klafki - kritisch-konstruktive Didaktik bezogen auf epochaltypische Schlüsselprobleme – Der Fall gesellschaftlich produzierter Ungleichheit
Maßstäblichkeit	• „Der gewählte Maßstab beeinflusst dabei die Perspektive, auf unterschiedlichen Maßstabsebenen – etwa in den	Konstruktivismus – Schüler:innen als

	Dimensionen der Mikro- und Makroökonomie, aber auch in sozialen Kontexten – ergeben sich unterschiedliche Antworten“	Konstrukteur:innen ihrer Wirklichkeit
Wahrnehmung und Darstellung	• „wie [Menschen] Bilder und Vorstellungen über die Welt entwickeln und darüber kommunizieren“ • „kritische Analyse der jeweils produzierten und publizierten Darstellungen“	<i>Konstruktivismus</i> – Wahrnehmung, individuell <i>Klafki</i> – kritisch-konstruktive Didaktik
Nachhaltigkeit und Lebensqualität	• „wie das fragile Mensch-Umwelt-System in eine gewünschte Balance gebracht [...] unterstützt werden kann • „Die Leitgedanken der Nachhaltigkeit und der Solidarität erweisen sich als notwendige Voraussetzung für eine möglichst hohe Lebensqualität einzelner Menschen und der Gesellschaft“	<i>Klafki</i> - kritisch-konstruktive Didaktik bezogen auf epochaltypische Schlüsselprobleme – Die Umweltfrage
Interessen, Konflikte und Macht	• „lenkt die Aufmerksamkeit auf soziale, ökonomische und ökologische Abhängigkeiten, Konflikte und Krisen sowie auf die Strategien der Konflikt- und Krisenbewältigung“ • „Frage der gesellschaftlichen Inklusion und Exklusion“	<i>Klafki</i> - kritisch-konstruktive Didaktik bezogen auf epochaltypische Schlüsselprobleme – Die Friedensfrage bzw. Friedenserziehung <i>Curriculumtheorie:</i> Lebenssituation, Konfliktbewältigung
Arbeit, Produktion und Konsum	• „dass Menschen, täglich als Konsument/inn/en oder über das Erwerbsleben ökonomisch tätig sind“ • „Gesellschaftliche Produktion von Bedürfnissen ebenso wie die Bedürfnisse der Produktion“	<i>Grunddaseinsfunktion</i> - „Arbeiten“, „sich versorgen“ <i>Curriculumtheorie</i> - Lebenssituation „Brauche ich das wirklich?“ „Work Life Balance – Geht das in jedem Beruf?“
Märkte, Regulierung und Deregulierung		
Wachstum und Krise	• „Der GW-Unterricht trägt in diesem Zusammenhang zu einem demokratischen Empowerment der Schülerinnen und Schüler bei“	<i>Curriculumtheorie</i> – Fähigkeiten/Fertigkeiten
Mensch-Umwelt Beziehungen		
Geoökosysteme		

Kontingenz

Tabelle 3: Didaktische Theorien & Konzepte in den österreichischen Basiskonzepten

Aus dieser Analyse kann festgehalten werden, dass es in den Ausformulierungen von einigen Basiskonzepten Versatzstücke diverser didaktische Theorien gibt. Vor allem Schlagwörter aus Robinsohns Curriculumtheorie und Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik haben Eingänge in die Konzeptionen der Basiskonzepte gefunden. Offensichtlich sind Überlegungen aus diesen beiden Theorien haften geblieben. Was jedoch sehr erstaunlich ist, ist, dass bei ein paar Konzepten sich gar keine unterliegenden Theorien identifizieren lassen. Dieser Umstand verwundert ganz besonders beim Basiskonzept „Kontingenz“, dessen Wichtigkeit ja immer wieder betont wird (vgl. Jekel & Pichler, 2017, S. 8). Fakt ist, dass jene Basiskonzepte ohne theoretische Basis und Hintergründe noch mehr der Gefahr unterliegen, als Titeltkataloge abgestempelt zu werden.

6.3.2 Handlungsorientierung

Inwiefern fördern die inhaltlichen Vermittlungskategorien handlungsorientierten Geographieunterricht?

Bei der Analyse der Basiskonzepte hinsichtlich ihrer unterstützenden Funktion für einen handlungsorientierten GW-Unterricht konnte festgestellt werden, wie wichtig die veröffentlichten, beschreibenden Textpassagen sind, um Schulpraktiker:innen als Transformator:innen zu gewinnen. Das bedeutet, dass die reinen Titel der Basiskonzepte unbedingt eine textliche Interpretation benötigen, um sie vor allem für Lehrpersonen greifbarer zu machen. Ohne entsprechende textliche Untermalung werden die Basiskonzepte relativ rasch zu reinen Stoffkategorien. Bei den mitgelieferten Beschreibungen bleiben noch immer ein paar Fragen offen, vor allem wenn es um eine adäquate didaktische oder methodische Vorgangsweise bei der Umsetzung der Basiskonzepte geht. Was es bräuchte, wären Empfehlungen für direkte Anbindungen an weiterführende didaktisch-pädagogische Überlegungen.

Die für handlungsorientierten Unterricht typischen Merkmale „Einübung in solidarisches Handeln“ und „Selbsttätigkeit und Führung“ kommen in den aktuellen Basiskonzepten nicht deutlich hervor. Was jedoch die Basiskonzepte sehr wohl bestärken, ist ein an den Schüler:inneninteressen orientierter Unterricht. Unterrichtsinhalte sollen an deren

Lebenswelten ausgerichtet sein und somit Interesse wecken. Zu guter Letzt darf nicht vergessen werden, dass Handlungsorientierung ein Handlungsprodukt am Ende des Lernprozesses fordert. Dieser Anspruch konnte jedoch bei keinem Basiskonzept explizit gefunden werden und es sind auch keine eindeutigen diesbezüglichen Hinweise zu finden. Die finale Unterrichtsgestaltung und -abrundung obliegt alleinig der zuständigen Lehrperson. Auch die so wichtige Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit ist aus den Beschreibungen nicht ablesbar.

Auf Nachfrage bei Thomas Jekel in welcher Hinsicht die Basiskonzepte als handlungsorientiert deklariert wurden, stellte sich heraus, dass die Lehrplangruppe neben der in dieser Arbeit aufgezeigten Definition von Handlungsorientierung, diese zusätzlich auch noch anders versteht: Jenseits dem methodischen Zugang kann „handlungsorientiert“ auch bedeuten, dass bezüglich des Menschenbildes von einem intentional handelnden Menschen ausgegangen wird (siehe Werlen, 1987) und nicht von einem behavioristischen, welcher Zugangspunkte für Geodeterminismus bietet. Das heißt, Menschen haben in der Regel unterschiedliche Handlungsoptionen, Auswahlmöglichkeiten sowie die Option ihre Ziele selbst zu setzen. Dies würde man als jene fachliche Festlegung verstehen, die implizit die Basiskonzepte durchzieht. Da meistens unterschiedliche Betrachtungsperspektiven innerhalb eines Konzeptes eröffnet werden, bilden die Basiskonzepte auch diese Tatsache ab. Insofern lässt sich die fachliche Mehrperspektivität als kompatibel mit einem handlungsorientierten Unterricht betrachten, der ja schlussendlich ebenfalls zum Ziel hat, dass Schüler:innen zwischen mehreren validen Perspektiven mündig entscheiden können sollen. Gemäß Thomas Jekel braucht es beides: Vielperspektivische Basiskonzepte, die den handelnden Menschen als Grundlage haben und einen handlungsorientiert ausgerichteten Unterricht, der diese Vielperspektivität auch nutzt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die textliche Beschreibung der einzelnen Basiskonzepte kaum die dieser Arbeit zugrundeliegende Definition für handlungsorientiertes Vorgehen fordert und fördert. Die Deklaration der Basiskonzepte als handlungsorientiert hat mehr mit dem Verständnis des Menschenbildes, das die Schüler:innen einnehmen, zu tun als mit handlungsorientiertem Unterricht per se. Basiskonzepte scheinen nur eine günstige Voraussetzung zu liefern, auf denen handlungsorientierter Unterricht aufbauen kann. Auch wenn berücksichtigt werden muss, dass dieses Lernkonzept eine im Vergleich zum gewohnten Standard aufwändigere

Unterrichtsplanung erfordert, wäre es wünschenswert, wenn durch eine bessere methodische Ausführung der Basiskonzepte von Seiten der Autor:innen die positiven Effekte eines handlungsorientierten Unterrichts stärker betont werden würden.

6.3.3 Basiskonzepte als Unterstützungskategorien

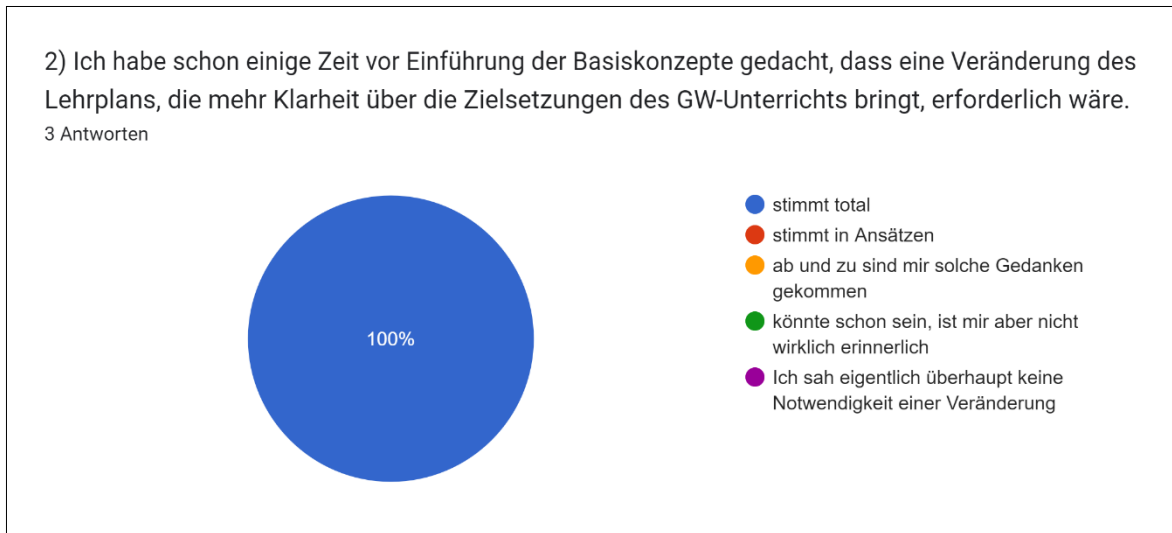


Abbildung 7: Ergebnisse – Frage 2

Für die Beantwortung der Forschungsfrage „Inwieweit können Basiskonzepte als Unterstützungskategorien der Vermittlung schulgeographischer Inhalte betrachtet werden?“ wurde mithilfe eines Fragenkatalogs die Expertenmeinung von drei bedeutsamen Mitgliedern der Lehrplangruppe eingeholt. Die Befragung von Herbert Pichler, Thomas Jekel und Stefan Hinsch brachte folgende Erkenntnisse:

Abbildung 7 zeigt zunächst, dass die Lehrplangruppe es als dringend notwendig erachtet hat, den Lehrplan mit einer Veränderung so zu gestalten, dass die Inhalte für Lehrpersonen zugänglicher und greifbarer werden. Mit der Entwicklung der Basiskonzepte sollte einerseits der fachliche Kern und somit die fachlichen Zielsetzungen besser herausgearbeitet werden und andererseits fachliche Brillen geschaffen werden, mit denen es gelingt, Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und zu behandeln. Außerdem veraltet Konzeptwissen weniger schnell als Faktenwissen und erweist sich deshalb als nützlicher. Dass die Erwartungen an die positiven Effekte von einem auf Basiskonzepten basierenden Unterricht hoch sind, zeigt Abbildung 8.



Abbildung 8: Ergebnisse – Frage 6

Als positive Auswirkungen wurden vorrangig verstärkte Transfermöglichkeiten (vgl. Stefan Hinsch) und höhere Freiheitsgrade für Lehrende (vgl. Thomas Jekel) angegeben sowie, dass Schüler:innen Perspektiven auf räumliche, soziale und wirtschaftliche Phänomene kennenlernen (vgl. Herbert Pichler). Damit diese Effekte jedoch erzielt werden, müssten angehende und praktizierende Lehrkräfte ausreichend über die Handhabung der Basiskonzepte informiert sein und außerdem eine hohe fachliche Bildung aufweisen (vgl. Thomas Jekel). Derzeit ist es jedoch noch der Fall, dass viele Lehrpersonen in ihrem Studium noch nichts über Basiskonzepte gelernt haben, Fortbildungen in diesem Bereich nicht verpflichtend sind und es somit zu Unverständnis und Fehlinterpretationen der Basiskonzepte kommen kann (vgl. Herbert Pichler).

Abschließend kann festgehalten werden, dass nur wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind, wie eine entsprechende Vorbildung über die Basiskonzepte, ein hohes Fachwissen, um Basiskonzepte dementsprechend integrieren zu können und auch Schulbücher im Rahmen der Approbation verstärkt Basiskonzepte integrieren, Basiskonzepte als durchaus hilfreiche Unterstützungskategorien bei der Vermittlung schulgeographischer Inhalte angesehen werden können.

6.3.4 Resümee: Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Unterschiedliche Entwicklungsausgangspunkte

Verschiedene Prozesse, Ereignisse und Ansprüche führten zu unterschiedlichen zeitlichen Entwicklungen in den beiden Ländern. In England hatte bis in die 1980er Jahre die

weitreichende Autonomie der Lehrkräfte dazu geführt, dass die an den Schulen gelehrteten Unterrichtsinhalte stark subjektiv geprägt und somit nicht mehr vergleichbar waren, obwohl die Schüler:innen in den A-Levels dieselben Anforderungsprofile hatten. Als die accountability-Bewegung in den 80er Jahren geboren wurde und begonnen wurde, Daten über Prüfungsergebnisse zu sammeln und zu vergleichen, begann eine neue Ära. Die Bedürfnisse der Schüler:innen wurden mit den Bedürfnissen der Wirtschaft ausgewechselt, was zu einem Paradigmenwechsel in bildungspolitischen Debatten führte (vgl. Lambert, 1996, S. 8). Unter der Regierung von Premierministerin Margaret Thatcher wurde das nationale Curriculum stark standardisiert. Dieser Umstand führte eine Zeitperiode ein, die das Befolgen eines vollgepackten, inhaltlich überfüllten Curriculums kennzeichnet. Durch die massive Menge an Inhalt gingen die eigentlichen Kerngedanken des Faches verloren (siehe Rawling, 2000). Von nun an hatten Lehrer:innen kaum Freiheiten, das Curriculum an die Bedürfnisse ihrer eigenen Schüler:innen anzupassen. Veranlasst aus dem wachsenden Unmut und Frustration der Lehrpersonen im Land aufgrund der vielen rigorosen Vorgaben wurde 1994 mit dem Dearing Review versucht, den verbindenden Charakter etwas abzuschwächen (vgl. Lambert, 1996, S. 10). Ein paar Jahre später wurden nach der stark dirigistischen Regelung der Unterrichtserfordernisse die Key Concepts eingeführt, die als eine Art notwendiger Rettungsanker fungierten, indem sie die Lehrautonomie neuerlich stärkten, gleichzeitig aber auch Standards für ein konzeptuelles Geographieverständnis aufzeigten.

In Österreich hingegen verwunderte die Einführung der Basiskonzepte in die Lehrpläne 2016, da grundsätzlich ja bereits diverse Erlässe, Bildungsziele und Lehrpläne den Wandel der Schulgeographie dokumentierten und der konzeptuelle Vorstoß nicht unbedingt überzeugend argumentiert werden konnte. Möglicherweise lag es an den Unterrichtsinhalten, die den einzelnen Schulstufen zugeordnet wurden und teilweise nur schwer argumentierbar waren. Somit können die Basiskonzepte als Versuch gewertet werden, die inhaltliche Ausrichtung des GW-Unterrichts konzeptionell zu legitimieren. Dass die Basiskonzepte per se nicht vollständig theoretisch abgesichert sind, verwundert sehr. Außerdem sollten die Basiskonzepte einer standardisierten Überprüfung vorgegebener Kompetenzen entgegenwirken, da bereits international erkannt wurde, dass standardisierte Tests und vorgegebene Kompetenzraster ein teaching-to-the-test verstärken (vgl. Donert, 2010, S. 69).

Übernahme inhaltlicher vs. methodischer Schlüsselbegriffe

Nach der eingehenden Analyse konnte festgestellt werden, dass sich alle englischen Key Concepts in irgendeiner Art und Weise in den österreichischen Basiskonzepten wiederfinden lassen (siehe Tabelle 4). Aufgrund der ungleichen Gesamtanzahl und der Einzigartigkeit der Kopplung von Ökonomie mit Geographie in Österreichs Schulgeographie findet nicht jedes Basiskonzept ein Gegenstück. So stellen die drei Basiskonzepte „Arbeit, Produktion und Konsum“, „Märkte, Regulierung und Deregulierung“ und „Wachstum und Krise“ ein österreichisches Alleinstellungsmerkmal dar. Auch die Basiskonzepte „Wahrnehmung und Darstellung“ und „Kontingenz“ haben ihren Ursprung nicht in den englischen Key Concepts. Allerdings kann die Berücksichtigung von Kontingenz im Pool der für den österreichischen Schulgeographieunterricht wichtigen Basiskonzepte nur als „odd man out“ charakterisiert werden, weil damit ein methodisches Vorgehen angesprochen wird und kein fachlicher Teilbereich. Hinsichtlich des Basiskonzepts „Geoökosysteme“, welches sich prinzipiell gut für die Einbindung von Fieldwork eignen würde, können im weitesten Sinne zumindest Teile davon im Key Concept „Physical and human processes“ identifiziert werden.

Basiskonzepte nach (Hinsch et al., 2014)	Englischer Lehrplan 2007
Raumkonstruktion und Raumkonzepte	place
Regionalisierung und Zonierung	space
Diversität und Disparität	cultural understanding and diversity
Maßstäblichkeit	scale
Wahrnehmung und Darstellung	-
Nachhaltigkeit und Lebensqualität	environmental interaction and sustainable development
Interessen, Konflikte und Macht	interdependence
Arbeit, Produktion und Konsum	-
Märkte, Regulierung und Deregulierung	-
Wachstum und Krise	-
Mensch-Umwelt Beziehungen	physical and human processes
Geoökosysteme	-
Kontingenz	-

Tabelle 4: Gegenüberstellung der Basiskonzepte mit den Key Concepts

Auch die Lehrplangruppe stimmt mit dieser Beobachtung weitestgehend überein, wie in Abbildung 9 zu sehen ist. Wie schon oben erwähnt, lassen sich zumindest Versatzstücke der geographischen Konzepte in den österreichischen Basiskonzepten wiederfinden. Für die wirtschaftlichen Themen wurden eigene Konzepte generiert.

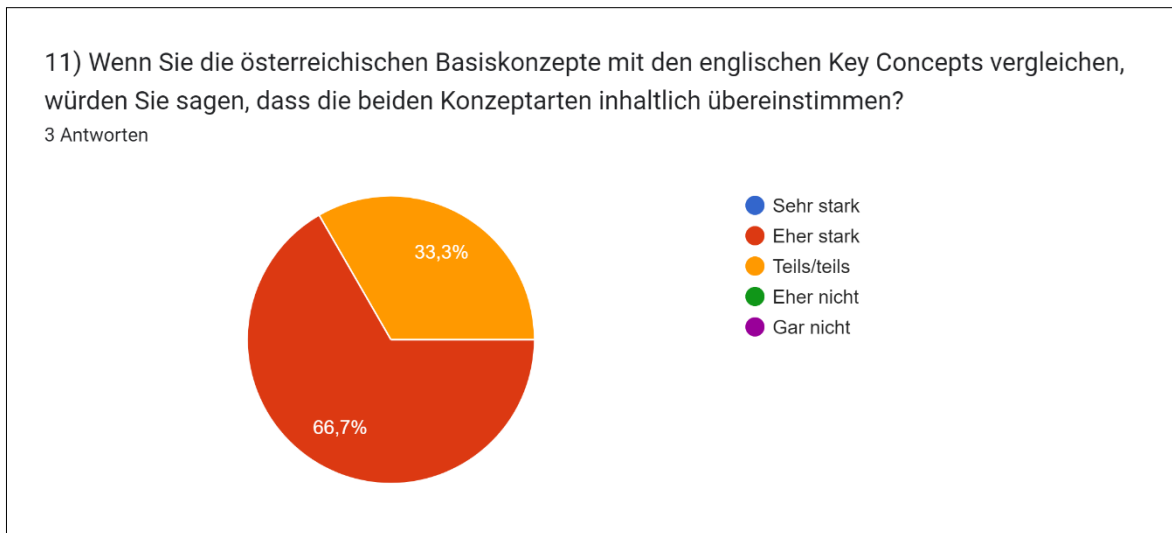


Abbildung 9: Ergebnisse - Frage 11

Im Gegensatz zu Österreich, wo die Basiskonzepte als gleichrangig zu betrachten sind, gibt es in England mit „Place“, „Space“ und „Scale“ drei Kernkonzepte, die gegenüber den anderen Konzepten vorrangig zu behandeln sind, wodurch sich bei den Key Concepts ein gewisser hierarchischer Aufbau erkennen lässt. Auffällig bei der Differenzierung der Basiskonzepte ist der – oben bereits erwähnte – Umstand, dass es neben den rein fachinhaltlichen Unterschieden zwischen den Konzepten auch ein methodisches Kriterium gibt, das einem Basiskonzept zugewiesen ist und im Unterricht verfolgt werden soll. Das heißt, nicht alle Basiskonzepte befinden sich auf derselben Differenzierungsebene. Diese nicht wirklich begründbare Vorgangsweise erschwert das Verständnis für die Basiskonzepte und generiert Verständnis für überforderte Lehrpersonen, die nicht ganz nachvollziehen können, wie genau sie nun Basiskonzepte für ihren Unterricht nutzen können.

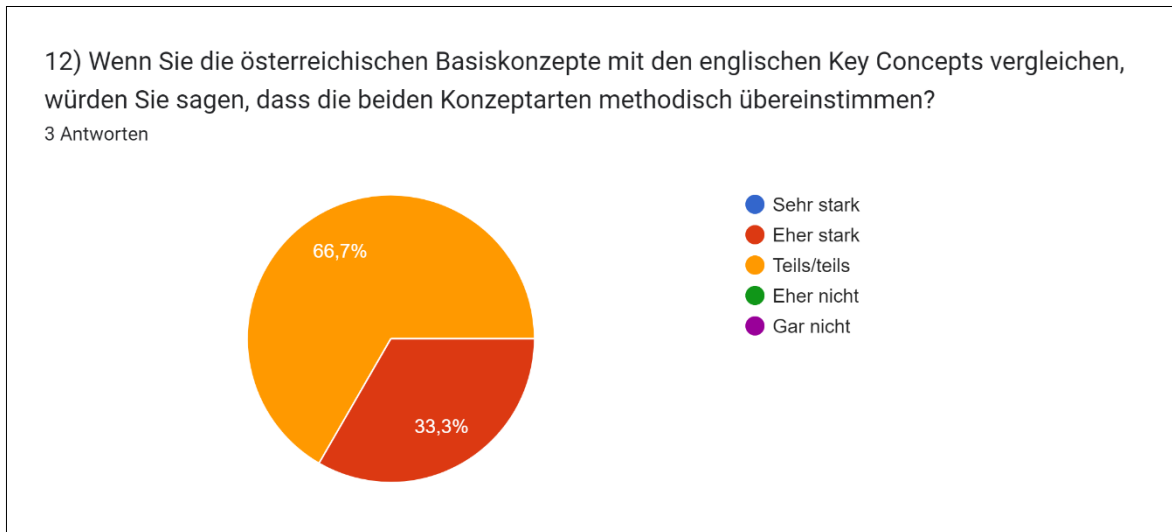


Abbildung 10: Ergebnisse - Frage 12

Abbildung 10 zeigt, dass auch die Lehrplangruppe die Meinung vertritt, dass in methodischer Hinsicht die beiden Konzeptarten nur teilweise übereinstimmen. Während einige Inhalte aus England übernommen wurden, wurden nur ein paar methodische Kategorien transferiert. Auch das in Österreich so bedeutsame Konzept der Kontingenz findet sich in den Key Concepts nicht. Somit kann zusammengefasst werden, dass die beiden Konzeptarten mehr inhaltlicher als methodischer Natur übereinstimmen.

Transferierte Leitkonzepte

Beim Vergleich der fachdidaktischen Diskussionen rund um die Basiskonzepte und der Key Concepts fällt auf, dass es in England einige grundlegende Begrifflichkeiten gibt in Verbindung mit den Key Concepts, die in Österreich nicht aufgegriffen wurden. Ein Beispiel hierfür wäre das Enquiry-based Learning, was dazu beitragen würde, Unterricht explorativ und schüler:innenzentriert auszurichten. Ein weiterer großer Unterschied besteht darin, dass die Key Concepts zwangsweise mit Feldarbeit (Fieldwork) verbunden sind. Dies legt nahe, dass die Konzepte an handlungsorientierte Lernprozesse geknüpft sind. Dieser Kreislauf bietet ein vielversprechendes Fundament für ein erfolgreiches konzeptuelles Unterrichten. In Österreich werden die Basiskonzepte als handlungsorientiert bezeichnet (vgl. Hinsch et al., 2014, S. 52), es besteht jedoch keinerlei Verpflichtung sie auch so umzusetzen und es ist ebenso keine diesbezügliche Kontrolle vorgesehen. Die Gefahr, dass Basiskonzepte so als reine Stoffkataloge interpretiert werden, ist auch durch das Fehlen dieser in England eingeführten Verknüpfung von Key Concepts und Fieldwork groß.

Interessant ist, dass abstrakte Metaphern wie der Vergleich von Konzepten mit der Grammatik einer Sprache in den österreichischen Diskurs übernommen wurde, obwohl dieser für die österreichischen Spezifitäten als nicht passend angesehen werden kann, da die Basiskonzepte weder hierarchisch strukturiert sind noch logische Beziehungen zwischen den Konzepten immanent sind. Weitere Konzepte, die übernommen wurden, sind der GeoCapabilities Approach sowie die Schwellenkonzepttheorie.

Vor dem Hintergrund der positiven Implikationen, die die ausgelassenen Begrifflichkeiten für einen konzeptionell ausgerichteten GW-Unterricht hätten, erscheint es äußerst verwunderlich, warum manche explizit nicht aufgegriffen wurden und andere wiederum schon.



Abbildung 11: Ergebnisse - Frage 13

Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.Abbildung 11 zeigt die ins österreichische Schulsystem überführten grundlegenden Aspekte der englischen Key Concepts. Diese Auswertung erscheint insofern äußerst interessant, da die Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung nur zum Teil übereinstimmt. Alle drei Personen stimmten für Konzepte als Unterstützungshilfe bei der Auswahl von

Unterrichtsinhalten, sprechen Lehrpersonen ein hohes Maß an Kompetenz und Professionalität zu und dass Schüler:innen lernen sollen „geographisch zu denken“. Letzteres verwundert sehr, da wie schon in Kapitel 4.2.1 aufgezeigt, das Konzept „geographisch zu denken“ im österreichischen fachdidaktischen Diskurs eigentlich kaum aufgegriffen, geschweige denn für die österreichische Situation passend definiert wurde und die englische Definition nicht ohne Weiteres übernommen werden kann. „Geographisch zu denken“ würde auch Hand in Hand mit Enquiry Learning gehen, was sich jedoch ebenfalls nicht in Diskussionsbeiträgen oder Leitfäden wiederfinden lässt, obwohl zwei Kollegen diesen Aspekt als übernommen ansehen. Weiteres wird deutlich, dass es noch zu wenig Diskussionsimpulse Richtung GeoCapabilities und Schwellenkonzepte gibt, da nur ein Mitglied diese als transferierte Aspekte betrachtet. Bestätigt wird durch diese Auswertung, dass die österreichischen Basiskonzepte außerschulische Lernorte und Feldarbeit nicht primär fördern, was jedoch ein, wenn nicht der zentralste Aspekt der Key Concepts in England ist.

Autonomie der Lehrerschaft und Schulen

Einer der wohl gravierendsten Unterschiede sind die unterschiedlichen schulspezifischen Ansätze in England im Vergleich zur übergeordneten Position der Basiskonzepte in Österreich. In England sind autonome Veränderungen der Key Concepts möglich. Teilweise werden diese schulspezifisch modifiziert. Auch wenn sich hierbei eine gewisse inhaltliche Stringenz und ein Kern wie der der drei Kernkonzepte „Place“, „Space“ und „Scale“ identifizieren lässt, gehen die restlichen den Schulunterricht bestimmenden Konzepte teilweise in völlig verschiedene Richtungen.

Demgegenüber stehen die strikt vorgegebenen Basiskonzepte in Österreich. Über den Kanon der Basiskonzepte wird, wenn überhaupt, nur vonseiten Fachtheoretiker:innen diskutiert, Fachpraktiker:innen werden in diesen Diskurs nur in vereinzelten Fällen miteinbezogen. Generell gilt, dass keine einzelne Schule und auch keine Lehrperson in Österreich die Möglichkeit hat (zumindest formal nicht), Basiskonzepte nach eigenem Gutdünken zu modifizieren oder anzupassen. Gerade weil keine schulautonome Modifizierung erlaubt ist, haben sich die Basiskonzeptautor:innen bewusst darum bemüht, die Basiskonzepte möglichst breit zu definieren. Auch wenn ein paar Lehrpersonen mit einem vorgefertigten Kompetenzraster wahrscheinlich eher geholfen wäre, hieße das gleichzeitig, engagierte,

schüler:innenzentrierte Lehrkräfte einzuengen. Es war ein großes Anliegen der Lehrplangruppe, Lehrer:innen als selbstständige, kompetente Leute zu verstehen.

Diese Gegebenheit wirft natürlich die Frage auf, ob einzelne Schulen Rechte auf die Modifizierung von Basiskonzepten haben sollen. Ein wesentlicher Punkt, der dafür spräche, wäre die Überlegung, dadurch der Gefahr der stofflichen Überfrachtung des Unterrichts zu entgehen und zu verhindern, dass die Basiskonzepte primär als Stoffkonzepte interpretiert werden.

Resümee

In der Debatte rund um die Brauchbarkeit der Basiskonzepte im österreichischen Lehrplan sollte nicht vergessen werden, dass ein Lehrplan kein Endprodukt ist, er ist vielmehr *„both an intellectual process and a practical product, and that the curriculum is in a constant state of review and change because of this* (Ferretti, 2017, 158)“. Diesem Verständnis entsprechend wären kritische fachdidaktische Diskussionsbeiträge bedeutsam, um das Beste aus dem Schulfach Geographie und Wirtschaftskunde für junge Leute herauszuholen. Eine der wichtigsten Aufgaben von Schule ist es, neue Generationen bestmöglich für ihre berufliche und persönliche Zukunft vorzubereiten trotz zunehmender Unsicherheiten, Probleme und Komplexitäten (vgl. Gudjons, 1998, S. 108). Diesen Anspruch an Schule führt auch Pauw (2015, S. 307) in ihrem Artikel an, wobei der unvorhersehbare und ungewisse Aspekt der Zukunft betont wird. Um dieser Problematik angemessen zu begegnen, wird es sowohl in England als auch in Österreich als wichtig erachtet, dass bei der Behandlung von Themen nicht nur oberflächliche Betrachtung angestellt werden, sondern auch tatsächliche Probleme zu Unterrichtsinhalten werden. Dabei sollten grundlegende Konzepte des Faches Geographie angewendet werden, um sich mit Problemen angemessen auseinanderzusetzen. Zudem ist es wichtig, aktuelle Bezüge herzustellen, die auch zukünftig für das Zusammenleben in der Gesellschaft von Bedeutung sein werden (vgl. Drechsler-Konukiewitz & Meyer, 2013, S. 159). Besonders bei den österreichischen Konzepten wird die Anbindung der Themenstellungen, unterstützt durch Basiskonzepte, an die Alltagswelt der Schüler:innen fortlaufend stark hervorgehoben.

Aufgrund der direkten Anbindung der Key Concepts an Fieldwork scheint der konzeptuelle Unterricht in England besonders fruchtbar zu sein, da Erfahrungen mit der „realen Welt“ sowie das selbstbestimmte Handeln als wertvolle Bildungsperspektive mit in das System

integriert sind. Nicht völlig widerspruchsfrei erscheint in England die hohe Autonomie von Schulen beziehungsweise Lehrpersonen, wenn es um die genaue Auswahl und Interpretation der Key Concepts geht. Bei dieser Frage wirkt die strikt vorgegebene und größere Anzahl an Basiskonzepten in Österreich einfacher im Umgang und die Erwartungen im Hinblick auf die Lernpotentiale werden zwischen den einzelnen Bildungseinrichtungen vergleichbarer. Das Manko, dass die bis dato publizierten Basiskonzeptbeschreibungen kaum Anweisungen und auch keine Aufforderungen zur Handlungsorientierung im Unterricht beinhalten, bleibt aktuell bestehen und lässt sich auch nicht durch stoffliche Detailbeschreibungen ausgleichen. Trotz der Unterschiede kann festgehalten werden, dass beide Konzeptsets das Ziel haben, ein grundlegendes Verständnis von geographischen Zusammenhängen und Konzepten zu vermitteln und das kritische Denken sowie die Analysefähigkeiten der Lernenden zu fördern.

7 Fazit und Ausblick

Mit der vorliegenden Arbeit wurde das Ziel verfolgt, nach einem systematischen Vergleich der beiden inhaltlichen Vermittlungskategorien – Basiskonzepte und Key Concepts – einen fachdidaktischen Diskussionsbeitrag zu bieten. Besonders wurden die beiden Konzeptarten im Hinblick auf ihre Unterschiede sowie etwaigen Gemeinsamkeiten untersucht, um schlussendlich evaluieren zu können, inwieweit die österreichischen Basiskonzepte auf den englischen Key Concepts aufbauen, auf welchen theoretischen Grundlagen sie basieren, inwieweit Handlungsorientierung mit ihnen im Unterricht gefördert wird und welche inhaltliche Vermittlungskategorie letztendlich als schüler:innenadäquater einzustufen ist. Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurde zunächst der theoretische Hintergrund umfassend aufgearbeitet. Danach wurden die Inhaltskategorien eingehend bezüglich des Forschungsvorhabens analysiert und die Expertenmeinung von Herbert Pichler, Thomas Jekel und Stefan Hinsch eingeholt.

In der Arbeit wurde gezeigt, dass mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten zwischen den Key Concepts und den Basiskonzepten zu finden sind. Nicht nur haben unterschiedliche Ausgangspunkte zur Entwicklung eines konzeptbasierten Unterrichts geführt, sondern auch die Anbindung an bestimmte methodische Schlüsselbegriffe kann in England als ausgeprägter bezeichnet werden im Gegensatz zu Österreich. Die großteils überwiegend inhaltliche Übernahme der Key Concepts ohne methodische Koppelungen könnte dazu beitragen, dass in Österreich die Basiskonzepte der Gefahr unterlaufen als leere Stoffkataloge umgemünzt zu werden. Auch der entscheidende Unterschied, dass Schule und Lehrpersonen in England autonomer über die zu unterrichtenden Konzepte entscheiden können, spricht den Bildungsletzverantwortlichen ein hohes Maß an Kompetenz und Professionalität zu. Auf der Grundlage der vorgestellten Ergebnissen erfolgt das Fazit, dass die Key Concepts in England aufgrund ihrer direkten Anbindung an methodische Umsetzungsansprüche als besonders förderlich sowohl für Lehrer:innen als auch für Schüler:innen einzustufen sind.

Als Antwort auf die erste Unterforschungsfrage kann festgehalten werden, dass inhaltliche Kategorien aus der Fachwissenschaft Geographie in der Fachdidaktik unterschiedlich stark akzentuiert und transferiert werden. Mittels der Basiskonzepte könnte eine stärkere Anknüpfung an aktuelle wissenschaftliche Paradigmen erfolgen. Hinsichtlich

unterliegender didaktischer Theorien kann zusammengefasst werden, dass zwar einige Basiskonzepte auf theoretischem Fundament basieren, es aber verwundert, dass ein paar keinerlei Bezüge zu den ausgewählten didaktischen Theorien aufweisen. Zuletzt wurde in dieser Arbeit festgestellt, dass der Anspruch der Basiskonzepte „handlungsorientiert“ zu sein, sich mehr auf das Verständnis des Menschenbildes bezieht als auf tatsächlich handlungsorientierten Unterricht. Ein Unterrichten mit vielperspektivischen Basiskonzepten scheint allerdings handlungsorientierten Unterricht zu begünstigen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die strukturelle Grundidee der Basiskonzepte von den englischen Key Concepts abzustammen scheint, fachlich jedoch eigene Definitionen ausgearbeitet wurden, was vor allem auch auf die inhaltlichen Spezifika des österreichischen GW-Unterrichts zurückzuführen ist, der traditionell einerseits stärker politisch und zweitens ökonomisch bildend ausgerichtet ist. Weiters wird Kontingenz in den englischen Key Concepts nicht abgebildet, das aber für den GW-Unterricht in Österreich von zentraler Bedeutung ist und sogar einen übergeordneten Platz einnimmt. Insofern wurden die Basiskonzepte zwar strukturell übernommen, inhaltlich aber nur in sehr übersichtlichem Ausmaß.

Aufgrund des begrenzten Umfangs der Arbeit konnten nicht alle Aspekte, die für einen holistischen Vergleich notwendig wären, berücksichtigt werden. Ebenso wurde die Analyse nach Versatzstücken von didaktischen Theorien in den Basiskonzepten auf fünf Schlagwörter pro Theorie limitiert, wodurch ein gewisser Anteil an Subjektivität durch die Vorselektion von der Autorin gegeben ist.

In einer sich an diese Arbeit anschließenden Studie könnte untersucht werden, ob Lehrpersonen in Österreich oder in England das jeweilige inhaltliche Vermittlungskonzept als hilfreich einstufen, mit abschließender Gegenüberstellung. Außerdem könnte in einer weiteren Forschungsarbeit ein neuer Vorschlag an Basiskonzepten für die Sekundarstufe II in Österreich ausgearbeitet werden, da die bisherige Liste an Basiskonzepten nicht mehr den aktuellen Zeitansprüchen gerecht wird. Da es bis heute keinerlei Kontrollinstanz oder-mechanismus gibt, um zu überprüfen, ob Lehrkräfte sich überhaupt am Lehrplan orientieren, wäre weiters ein Versuch wichtig, zu erheben, inwieweit Lehrpersonen ihren Unterricht am Lehrplan ausrichten. Nur dann können die vorteilsversprechenden Nutzen aus einem konzeptionellen Unterrichten mit Basiskonzepten geltend gemacht werden.

Literatur

- Anthes, K., Peter, C. & Nauss, T. (2021). Geographische Fachlichkeit – didaktische Erschließung durch Basiskonzepte. *GW-Unterricht*, 161(1), 5–18.
<https://doi.org/10.1553/gw-unterricht161s5>
- Aschenberg, H. (2007). Brauchen wir Konzepte? *Zeitschrift für romanische Philologie*, 123(3), 465–497.
- Babel, H. & Hackl, B. (2004). Handlungsorientierter Unterricht - Dirigierter Aktionismus oder partizipative Kooperation? In H. Mayer & D. Treichel (Hrsg.), *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning: Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 11–35). De Gruyter.
- Banse, G. & Reher, E.-O. (Hrsg.). (2017). *Technologie und nachhaltige Entwicklung*.
<https://leibnizsozietat.de/wp-content/uploads/2017/01/Meier.pdf>
- Benner, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa.
- Bennetts, T. (2010). Whatever has happened to ‘understanding’ in geographical education? *Geography*, 95(1), 38–41.
- Bergmeister, F. M. (2017). Schwellenkonzepte als Zugänge fachlichen Verstehens – Wege zur differenzierten Erschließung komplexer (ökonomischer) Basiskonzepte im GW-Unterricht. *GW-Unterricht*, 147(3), 16–25. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht147s16>
- Biddulph, M. (2017). Curriculum enactment. In M. Jones & D. Lambert (Hrsg.), *Debates in Geography Education* (2. Aufl., S. 156–170). Routledge.
- Biddulph, M., Lambert, D. & Balderstone, D. (2015). *Learning to Teach Geography in the Secondary School: A companion to school experience* (3. Aufl.). Routledge.
- Brooks, C. (2017). Understanding the conceptual development in school geography. In M. Jones & D. Lambert (Hrsg.), *Debates in Geography Education* (2. Aufl., S. 103–114). Routledge.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012). Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geographie und Wirtschaftskunde: Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. *GW-Unterricht*, 125. https://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_125_100_109_leitfaden_matura_neu.pdf
- Bunge, W. (1971). Fitzgerald: Geography is what geographers do. *Antipode*, 3(2), 1–6.
- Castree, N. (2009). Place: connections and boundaries in an interdependent world. In N. Clifford, S. Holloway, S. Rice & G. Valentine (Hrsg.), *Key Concepts in Geography* (2. Aufl., S. 153–172). SAGE Publications Ltd.
- Colman, A. (2015). *A Dictionary of Psychology*. Oxford University Press.
<https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=UDnvBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=oxford+dictionary+of+psychology+colman+2001&ots=R4PPs8AyPY&sig=>

- nL_ArzRPd1hLsjxMb9v__B9g1X8&redir_esc=y#v=onepage&q=oxford%20dictionary%20of%20psychology%20colman%202001&f=false
- Cook, V. A. (2011). The origins and development of geography fieldwork in British schools. *Geography*, 96(2), 69–74.
<https://doi.org/10.1080/00167487.2011.12094313>
- Daum, E. & Schmidt-Wulffen, W. (1980). *Erdkunde ohne Zukunft? Konkrete Alternativen zu einer Didaktik der Belanglosigkeiten*. Schöningh.
- Department for Education. (2013). *National curriculum in England: geography programmes of study* [Statutory guidance].
<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-geography-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-geography-programmes-of-study#purpose-of-study>
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.). (2020). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss: mit Aufgabenbeispielen* (10. Aufl.). Druckhaus Köthen GmbH & Co. KG. https://geographie.de/wp-content/uploads/2020/09/Bildungsstandards_Geographie_2020_Web.pdf
- Do Yéu Roldão, M. (2013). Kompetenzen: Unterstützung von Unterrichtsplanung und Leistungsbewertung. In M. Rolfes & A. Uhlenwinkel (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 96–104). Westermann.
- Donert, K. (2010). Learning from the obsession with standards-based education. *GW-Unterricht*(119), 68–73.
- Drechsler-Konukiewitz & Meyer, H. (2013). Unterrichtsplanung. In M. Rolfes & A. Uhlenwinkel (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 155–164). Westermann.
- Dreisiebner, G. (2020). Additive Fertigung im handlungsorientierten Unterricht umsetzen: Herausforderungen und Lösungsansätze. *Medienimpulse*, 58(4), 1–16.
- Dürr, H. & Zepp, H. (2012). *Geographie verstehen: Ein Lotsen- und Arbeitsbuch*. Schöningh UTB.
- Egger, J. (2014). *Der handlungsorientierte Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht: Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung* [Diplomarbeit]. Universität Graz, Graz. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/240174?originalFilename=true>
- Ferretti, J. (2017). The enquiry approach in geography. In M. Jones & D. Lambert (Hrsg.), *Debates in Geography Education* (2. Aufl., 115-126). Routledge.
- Fögele, J. (2015). Mit geographischen Basiskonzepten Komplexität bearbeiten: Hintergrund und Anwendung am Beispiel der Ressource "Sand". *Geographie aktuell & Schule*, 37(216), 11–21.

- Fögele, J. & Mehren, R. (2021). Basiskonzepte: Schlüssel zur Förderung geographischen Denkens. *Praxis Geographie*, 51(5), 50–57.
- Fögele, J., Sesemann, O. & Westphal, N. Mit Basiskonzepten die fachliche Tiefenstruktur des Geographieunterrichts gestalten, 1–10.
https://www.klett.de/sixcms/media.php/425/Terrasse_1_Basiskonzepte_konzeptionelleTiefenstruktur.pdf
- Fraas, C. (2000). Begriffe-Konzepte-kulturelles Gedächtnis: Ansätze zur Beschreibung kollektiver Wissenssysteme. In H. D. Schlosser (Hrsg.), *Sprache und Kultur* (S. 31–45).
- Fridrich, C. (2012). Wirtschaftswissenschaften allein ist zu wenig! - oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I. *GW-Unterricht*, 125, 21–40. http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_125_021_040_fridrich.pdf
- Fridrich, C. (2013). Von der befremdlichen Persistenz der Länderkunde im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *GW-Unterricht*, 130, 17–27. https://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_132_017_027_fridrich.pdf
- Fridrich, C. (2016). Basiskonzepte in Geographie und Wirtschaftskunde - ein Vorschlag für die Sekundarstufe 1. *Geograz*, 59, 24–31.
https://www.eduacademy.at/gwb/pluginfile.php/25463/mod_resource/content/0/Fridrich%20%282016%29.%20Basiskonzepte.pdf
- Fuhrmann, B. (27. Oktober 2020). Warum es ein Unterrichtsfach "Wirtschaft" braucht. *DER STANDARD*. <https://www.derstandard.at/story/2000121126435/warum-es-ein-unterrichtsfach-wirtschaft-braucht>
- Geographical Association. (2009). *A different view: A manifesto from the Geographical Association*.
https://www.geography.org.uk/write/MediaUploads/Support%20and%20guidance/GA_ADVBookletFULL.pdf
- Geographical Association. (2010). *Concepts in Geography*.
<https://www.geography.org.uk/Concepts-in-geography-1>
- Geographical Association. (2012). *Curriculum Making*.
www.geography.org.uk/cpdevents/curriculummaking
- Götz, K. (1995). *Wirtschaftskunde - Bereich oder Bereicherung der Schulgeographie? Eine empirische Untersuchung über Stellenwert und Integration der Wirtschaftskunde im Rahmen des Geographie und Wirtschaftskundeunterrichts an den österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen*. Österreichischer Wirtschaftsverlag.
- Gudjons, H. (1997). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit* (5. Aufl.). Klinkhardt.

- Gudjons, H. (1998). *Didaktik zum Anfassen: Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht* (2. Aufl.). Klinkhardt.
- Haller, H.-D. & Meyer, H. (Hrsg.). (1986). *Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts*. (Bd. 3). Klett-Cotta.
- Hammond, L. (2017). The place of fieldwork in Geography education. In M. Jones & D. Lambert (Hrsg.), *Debates in Geography Education* (2. Aufl., S. 171–183). Routledge.
- Hinsch, S. (2017). Basiskonzepte im GW-Unterricht: Beispiel Märkte, Regulierung und Deregulierung. *GW-Unterricht*, 147(3), 26–31. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht147s26>
- Hinsch, S., Pichler, H., Jekel, T., Keller, L. & Baier, F. (2014). Semestrierter Lehrplan AHS, Sekundarstufe II. Ergebnis der ministeriellen Arbeitsgruppe. *GW-Unterricht*, 136(4), 51–61. https://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_136_51_61_hinsch_pichler_jekel_keller_baier.pdf
- HMC. (2022, 8. August). *The British Education System | HMC: How does National Curriculum work?* <https://www.hmc.org.uk/about-hmc/projects/the-british-education-system/>
- Hoffmann, K. (2013). Lehrpläne und Bildungsstandards für den Geographieunterricht. In D. Kanwischer (Hrsg.), *Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts: Studienbücher der Geographie* (S. 94–104). Borntraeger.
- Holloway, S., Rice, S. & Valentine, G. (Hrsg.). (2003). *Key Concepts in Geography*. SAGE Publications.
- Hopkin, J. & Fran Martin. (2017). Geography in the National Curriculum for Key Stages 1, 2 and 3. In M. Jones & D. Lambert (Hrsg.), *Debates in Geography Education* (2. Aufl., S. 17–32). Routledge.
- Jackson, P. (2006). Thinking geographically. *Geography*, 91(3), 199–204. <https://doi.org/10.1080/00167487.2006.12094167>
- Jank, W. & Meyer, H. (2019). *Didaktische Modelle* (13. Aufl.). Cornelsen.
- Jekel, T. & Pichler, H. (2017). Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten.: Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek II. *GW-Unterricht*, 147(3), 5–15. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht147s5>
- Kanwischer, D. (2013). Fachbezogenes Wissen in der geographischen Lehrerbildung. In D. Kanwischer (Hrsg.), *Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts: Studienbücher der Geographie* (S. 46–56). Borntraeger.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5. Aufl.). Beltz.

- Klein, P., Barton, K., Salo, J., Lee, J. & Vowels, T. (2019). Conveying geographic concepts through issues-based inquiry. In H. Walkington, J. Hill & S. Dyer (Hrsg.), *Teaching and Learning in Geography* (S. 211–226). Edward Elgar.
- Kulick, S. (2013). Geographical concept: Diversität. In M. Rolfes & A. Uhlenwinkel (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 217–223). Westermann.
- Lambert, D. (1996). Back from the brink: the making and the breaking of the National Curriculum in England and Wales. *GW-Unterricht*, 62, 6–11.
- Lambert, D. (2011). Reviewing the case for geography, and the ‘knowledge turn’ in the English National Curriculum. *The Curriculum Journal*, 22(2), 243–264.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2011.574991>
- Lambert, D. (2013a). Collecting our thoughts: school geography in retrospect and prospect. *Geography*, 98(1), 10–17.
<https://doi.org/10.1080/00167487.2013.12094360>
- Lambert, D. (2013b). Geographical concepts. In M. Rolfes & A. Uhlenwinkel (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 174–181). Westermann.
- Lambert, D. & Hopkin, J. (2014). A possibilist analysis of the geography national curriculum in England. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(1), 64–78.
<https://doi.org/10.1080/10382046.2013.858446>
- Lambert, D. & Morgan, J. (2010). *Teaching Geography 11-18: A Conceptual Approach*. McGraw-Hill Education.
- Lambert, D. & Solem, M. (2017). Rediscovering the Teaching of Geography with the Focus on Quality. *Geographical Education*, 30, 8–15.
- Lambert, D., Solem, M. & Tani, S. (2015). Achieving Human Potential Through Geography Education: A Capabilities Approach to Curriculum Making in Schools. *Annals of the Association of American Geographers*, 105(4), 723–735.
https://www.jstor-org.uaccess.univie.ac.at/stable/pdf/24537866.pdf?refreqid=excelsior%3A92233eae5aebb9e54207775220b9b22&ab_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1
- Laurence, S. & Margolis, E. (1999). Concepts and Cognitive Science. In E. Margolis (Hrsg.), *A Bradford book. Concepts: Core Readings* (2. Aufl., S. 3–81). MIT Press.
- Leat, D. (1998). *Thinking through Geography*. Chris Kington Publishing.
- Lehrplan. (2023). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen*.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>

- Lenzen, D. & Mollenhauer, K. (Hrsg.). (1983). *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*. (Bd. 1). Klett-Cotta.
- Meier, B. (2017). Nachhaltigkeit als Basiskonzept in der Curriculum-Entwicklung. In G. Banse & E.-O. Reher (Hrsg.), *Technologie und nachhaltige Entwicklung* (S. 213–227).
- Meyer, H. (2011). *Unterrichtsmethoden: II: Praxisband* (14. Aufl.). Cornelsen.
- Meyer, J. & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines. In C. Rust (Hrsg.), *Improving Student Learning Theory and Practice* (S. 1–16). Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Möller, C. (1999). Die curriculare Didaktik. In H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (S. 75–93). Bergmann + Helbig.
- Murphy, G. (2002). *The big book of concepts*. MIT Press.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart & Bennewitz, Hedda, Rothland, Martin (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 583–614). Waxmann.
- Nussbaum, M. & Sen, A. (1993). *Die Qualität des Lebens*. Oxford University Press.
- Ofsted. (2021). *Research Review Series: Geography*.
<https://www.gov.uk/government/publications/research-review-series-geography/research-review-series-geography#introduction>
- Partzsch, D. (1964). Zum Begriff der Funktionsgesellschaft. In *Mitt. des Deutschen Verbandes für Wohnungswesen, Städtebau und Raumplanung, IV* (S. 3–10).
- Pauw, I. (2015). Educating for the future: the position of school geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(4), 307–324.
<https://doi.org/10.1080/10382046.2015.1086103>
- Peter, C. & Nauss, T. (2020). Der Raum im System. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.), *Edition Fachdidaktiken. Zur Sache - die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung: Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft* (S. 101–119). Springer VS, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Peterßen, W. (2009). *Kleines Methoden-Lexikon* (3. Aufl.). Oldenbourg.
- Pichler, H. (2013). Kritische Kompetenzorientierung konkret. *GW-Unterricht*, 130, 15–22.
http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_130_015_022_pichler.pdf
- Pichler, H. (2014). Vorläufiger Endbericht der Semestrierungsgruppe Geographie und Wirtschaftskunde AHS, 136(4), 47–50. http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_136_47_50_pichler.pdf
- Pichler, H., Fridrich, C., Vielhaber, C. & Bergmeister, F. (2017). Der fachdidaktische Grundkonsens 2.0 in der Verbundregion Nordost. Perspektiven einer

- zukunftsfähigen Orientierungshilfe im GW-Unterricht. *GW-Unterricht*, 146(2), 60–62. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht146s60>
- Pietsch, M. & Fischer, W. (2008). Was interessiert Schülerinnen und Schüler am GW-Unterricht? *Unser Weg*(3), 107–114.
- Pollard, G. & Hesslewood, A. (2015). A more 'authentic' geographical education? *Teaching Geography*, 11–13.
- Radl, A. (2016). Basiskonzepte im GW-Unterricht - ein Instrument zur Vermittlung globaler Zusammenhänge. *Geograz*, 59, 32–37. <https://digital.obvsg.at/download/pdf/1563825.pdf>
- Rawling, E. (2000). National Curriculum geography: new opportunities for curriculum development? In A. Kent (Hrsg.), *Reflective practice in geography teaching* (S. 99–112). Cromwell Press.
- Rawling, E. (2007). *Planning your Key Stage 3 Geography Curriculum*. Geographical Association.
- Rawling, E. (2008). Planning Your Key Stage 3 Curriculum. *Teaching Geography*, 33(3), 114–119.
- RGS/IBG. (2023, 16. März). *The Royal Geographical Society (with IBG)*. <https://www.rgs.org/>
- Rhode-Jüchtern, T. & Schneider, A. (2012). *Wissen, Problemorientierung, Themenfindung: im Geographieunterricht*. Wochenschauverlag.
- Rinschede, G. (2003). *Geographiedidaktik*. UTB.
- Roberts, M. (2003). *Learning through enquiry*. Geographical Association.
- Roberts, M. (2013). *Geography through enquiry.: Approaches to teaching and learning in the secondary school*.
- Rolfes, M. & Uhlenwinkel, A. (2013a). Konstruktivismus und Geographie. In M. Rolfes & A. Uhlenwinkel (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 358–365). Westermann.
- Rolfes, M. & Uhlenwinkel, A. (Hrsg.). (2013b). *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Westermann.
- Rowley, C. & Lewis, L. (2003). *Thinking on the Edge*. Badger Press Ltd.
- Schmidtke, V. (2012). *Handlungszentrierung: Ein Konzept für den Geographieunterricht*. Wochenschauverlag.
- Schmidt-Wulffen, W. & Schramke, W. (Hrsg.). (1999). *Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht: Trittsteine für Unterricht und Ausbildung*. Klett.
- Schultz, H.-D. (2013). Länderkunde. In M. Rolfes & A. Uhlenwinkel (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 391–398). Westermann.

- Schultze, A. (1959). Das exemplarische Prinzip im Rahmen der didaktischen Prinzipien des Unterrichts. *DDS*, 51, 492–500.
- Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. Jossey-Bass.
- Spethmann, H. (1928). *Dynamische Länderkunde*.
- Taylor, L. (2008). Key concepts and medium term planning. *Teaching Geography*, 33(2), 50–54.
- Uhlenwinkel, A. (1999). Topographie (und Begriffslernen) - mit dem Kopf durch die Wand? In W. Schmidt-Wulffen & W. Schramke (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht: Trittsteine für Unterricht und Ausbildung* (S. 286–309). Klett.
- Uhlenwinkel, A. (2013a). Geographical concept: space. In M. Rolfes & A. Uhlenwinkel (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 189–195). Westermann.
- Uhlenwinkel, A. (2013b). Geographical Concepts als Strukturierungshilfe für den Geographieunterricht. Ein international erfolgreicher Weg zur Erlangung fachlicher Identität und gesellschaftlicher Relevanz. *Geographie und ihre Didaktik*, 41(1), 18–43.
- Uhlenwinkel, A. (2013c). Geographieunterricht im internationalen Vergleich. In D. Kanwischer (Hrsg.), *Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts: Studienbücher der Geographie* (S. 232–246). Borntraeger.
- Uhlenwinkel, A. (2013d). Lernen im Geographieunterricht: Trends und Kontroversen. In D. Kanwischer (Hrsg.), *Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts: Studienbücher der Geographie* (S. 130–140). Borntraeger.
- Uhlenwinkel, A. (2018). Ergebnisorientiert und interessensgeleitet – Studien der Wirtschaftslobby zum GW-Unterricht. *GW-Unterricht*, 150(2), 20–33. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht150s20>
- Uhlenwinkel, A., Béneker, T., Bladh, G., Tani, S. & Lambert, D. (2016). GeoCapabilities and curriculum leadership: balancing the priorities of aim-based and knowledge-led curriculum thinking in schools. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(4), 327–341. [https://www.tandfonline-com.uaccess.univie.ac.at/doi/pdf/10.1080/10382046.2016.1262603?needAccess=true&](https://www.tandfonline.com/uaccess.univie.ac.at/doi/pdf/10.1080/10382046.2016.1262603?needAccess=true&)
- UK Centre for Ecology & Hydrology. (2023, 22. Februar). *Curriculum Key Concepts*. <https://ecn.ac.uk/what-we-do/education/tutorials-weather-climate/key-concepts>
- Vielhaber, C. (1999). Türen öffnen im GW-Unterricht. *Fachdidaktik Kreuz und Quer*, 15, 9–26.
- Vielhaber, C. (2012). Perspektiven des GW-Unterrichts. Zukunftsanzeiger oder Bedrohungsszenarien? *GW-Unterricht*, 128, 38–44. http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_128_038_044_vielhaber.pdf

- Vielhaber, C. (2016). Theoriebezogene Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde - eine unendliche Geschichte! In Innsbrucker Studienkreis für Geographie (Hrsg.), *Die Welt verstehen - eine geographische Herausforderung* (Bd. 40, S. 119–138).
- Vogt, T. (2019). *Against Fake. Wie Wissenschaft die Welt erklärt*. Springer.
file:///C:/Users/Carina/Downloads/978-3-662-58354-8%20(2).pdf
- Walkington, H., Dyer, S., Solem, M., Haigh, M. & Waddington, S. (2018). A capabilities approach to higher education: geocapabilities and implications for geography curricula. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(1), 7–24.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1379060>
- Wardenga, U. (2002). Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. *Geographie heute*, 200, 8–11. https://onlinekurslabor.phil.uni-augsburg.de/system/files/media_browser/wardenga_2002_alte_und_neue_raumkonzepte_fuer_den_geographieunterricht.pdf
- Weinert, F. (2002). *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl.). Beltz.
- Werlen, B. (1987). *Gesellschaft, Handlung und Raum: Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeographie*. *Erdkundliches Wissen: Bd. 89*. Steiner.
- Werlen, B. (2000). *Sozialgeographie: eine Einführung*. Haupt.
- Wienecke, M. (2013). Geographical concept: Wandel. In M. Rolfes & A. Uhlenwinkel (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 203–209). Westermann.
- Winter, C. (2012). Geography and education II: policy reform, humanities and the future of school Geography in England. *Progress in Human Geography*, 36(2), 254–262.
- Wörgötter, F. (2022). Herbert Pichler: "Wirtschaftsbildung braucht den Kontext der Geografie". Hölzel journal. <https://journal.hoelzel.at/wirtschaftsbildung/>
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.
- Young, M. & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1).

Anhang

Österreichische Basiskonzepte und englische Key Concepts im Vergleich

Sehr geehrte Teilnehmer,

mein Name ist Carina Riegler und ich schreibe derzeit meine Masterarbeit im Masterstudiengang Lehramt Geographie und wirtschaftliche Bildung sowie Englisch. In meiner Arbeit beschäftige ich mich mit den österreichischen Basiskonzepten. Es geht dabei insbesondere um einen direkten Vergleich mit ihren Vorgängern aus England - den Key Concepts - und auch die praktische Implementierung an den Schulen wird kritisch hinterfragt.

Um in meine Arbeit die Meinung von Fachleuten fließen zu lassen, wäre ich über Ihre Experteneinschätzung sehr dankbar. Das Ausfüllen des Fragebogens dauert ca. 10 Minuten.

Bei Fragen zu diesem Fragebogen oder zu meiner Masterarbeit, können Sie mich gerne via E-Mail kontaktieren: rieglercarina@gmail.com

Vielen Dank im Voraus für Ihre Teilnahme!

Carina Riegler

Fragen

1) Ich bin der Meinung, dass vor Einführung der Basiskonzepte der Lehrplan für die meisten Lehrenden nicht ausreichend verstanden wurde. *

- ☐ Ich vertrete diese Meinung voll und ganz
- ☐ Schließe mich dieser Meinung im Großen und Ganzen an
- ☐ Darüber müsste ich noch weiter nachdenken
- ☐ Dieser Meinung kann ich mich nicht so ohne weiteres anschließen
- ☐ Dieser Meinung kann ich überhaupt nicht folgen

2) Ich habe schon einige Zeit vor Einführung der Basiskonzepte gedacht, dass eine Veränderung des Lehrplans, die mehr Klarheit über die Zielsetzungen des GW-Unterrichts bringt, erforderlich wäre. *

- ☐ stimmt total
- ☐ stimmt in Ansätzen
- ☐ ab und zu sind mir solche Gedanken gekommen
- ☐ könnte schon sein, ist mir aber nicht wirklich erinnerlich
- ☐ Ich sah eigentlich überhaupt keine Notwendigkeit einer Veränderung

Meist bedarf jede Änderung einen Impuls, der Dinge in Bewegung setzt. *

3) Von welcher Stelle, welcher Instanz, welcher Person ging Ihrer Ansicht nach der Impuls zur Formulierung und Implementierung der Basiskonzepte für GW aus?

Meine Antwort

4) Was war Ihrer Meinung nach der genaue Beweggrund für die Einführung von Basiskonzepten in den österreichischen Lehrplan 2016? *

Meine Antwort

Gestaltung ist immer etwas durchaus Positives. *

5) Was war Ihre damalige Rolle bei der Entwicklung der Basiskonzepte?

Meine Antwort

Wichtig ist bei jeder Änderung auch eine spezifische Zielvorstellung - Ich darf Sie deshalb im Rahmen des folgenden Frageblocks um Ihre diesbezügliche Meinung bitten. *

6) Glauben Sie, dass die Lehrpersonen in Österreich ihren Unterricht mittels Basiskonzepten erfolgreicher entwickeln können, als dies mit dem Lehrplan vor deren Einführung möglich war?

- ☐ davon bin ich voll überzeugt
- ☐ diesbezüglich bin ich durchaus zuversichtlich
- ☐ das wird sich wohl erst im Lauf der Zeit zeigen
- ☐ diesbezüglich bin ich wenig zuversichtlich
- ☐ das kann ich mir überhaupt nicht vorstellen

7) Wenn Sie drei positive Effekte von einem auf Basiskonzepten basierenden Unterricht nennen müssten, welche drei wären das? *

Meine Antwort

8) Wenn Sie drei Schwierigkeiten benennen müssten, die in den Basiskonzepten stecken, welche drei wären das? *

Meine Antwort

Ein Kritikpunkt, der immer wieder zu hören ist, ist, dass Basiskonzepte nur zur Legitimation von Stofforientierung dienen. *

9) Wie könnte man Ihrer Meinung nach am besten entgegenwirken, dass Basiskonzepte in Schulen nicht zu Stoffkonzepten verkommen?

Meine Antwort

Zweifelsohne haben die englischen Key Concepts eine nicht zu übersehende Relevanz für die Entwicklung der Basiskonzepte - deshalb die nachfolgenden Fragen: *

10) Haben Sie sich schon bevor Sie mit den Basiskonzepten zu tun hatten, mit den englischen Key Concepts auseinandergesetzt?

- ☐ ja, ganz intensiv
- ☐ ja, sie waren mir durchaus geläufig
- ☐ Die Key Concepts waren mir nicht ganz fremd
- ☐ ich hatte nur eine entfernte Ahnung, worum es dabei geht
- ☐ nein, ich hatte keine Ahnung, worum es sich dabei handelt

11) Wenn Sie die österreichischen Basiskonzepte mit den englischen Key Concepts vergleichen, würden Sie sagen, dass die beiden Konzeptarten **inhaltlich** übereinstimmen? *

- ☐ Sehr stark
- ☐ Eher stark
- ☐ Teils/teils
- ☐ Eher nicht
- ☐ Gar nicht

12) Wenn Sie die österreichischen Basiskonzepte mit den englischen Key Concepts vergleichen, würden Sie sagen, dass die beiden Konzeptarten **methodisch** übereinstimmen? *

- ☐ Sehr stark
- ☐ Eher stark
- ☐ Teils/teils
- ☐ Eher nicht
- ☐ Gar nicht

13) Welche der nachfolgenden grundlegenden Aspekte der englischen Key Concepts wurden Ihrer Ansicht nach in das österreichische Schulsystem übergeführt: *

- ☐ Förderung von außerschulischen Lernorten (Exkursionen)
- ☐ Integration von Feldarbeit in den Unterricht (Experimente)
- ☐ Schüler:innen sollen lernen "geographisch zu denken"
- ☐ Enquiry Learning: Schüler:innen sollen eigene Interessen und Talente entdecken und entwickeln
- ☐ Lehrer:innen werden angesehen als "curriculum leaders"
- ☐ Entwicklung von GeoCapabilities bei den Schüler:innen als ein Ziel des GW-Unterrichts
- ☐ Bedeutung von Schwellenkonzepten für das Erschließen von Basiskonzepten
- ☐ Konzepte dienen als Unterstützung bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten

Natürlich bleiben bei einem so komplexen Unterfangen, wie es die Basiskonzepte darstellen, viele Fragen offen. Ich darf Sie daher abschließend bitten, einen persönlichen Kommentar abzugeben, um gewisse Dinge sichtbar zu machen, die Sie persönlich für wichtig erachten:

Meine Antwort _____

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!