

Thomas Jekel\* & Herbert Pichler\*\*

# Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten

## Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek II.

\* thomas.jekel@sbg.ac.at, Fachbereich Geographie und Geologie sowie School of Education, Universität Salzburg

\*\* herbert.pichler@univie.ac.at, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

Die Revision der Lehrpläne für die AHS-Oberstufe im Jahr 2016 brachte nicht nur einen neuen GW- Lehrplan für die semestrierte Sekundarstufe II. Vielmehr wurden auch fachliche Basiskonzepte eingeführt. Diese verfolgen die Ziele einer stärkeren Fach- und Wissenschaftsorientierung des Schulunterrichts, einer Erhöhung der Freiheit der Lehrenden, einem stärkeren Alltagsbezug des Unterrichts sowie einer stärkeren Professionsorientierung der Aus- und Fortbildung. Dieser Beitrag skizziert zentrale Entwicklungslinien des Lehrplans und beleuchtet dessen internationale Einbettung. Weiters diskutiert er die Chancen und Herausforderungen, die bei der Strukturierung des Unterrichts durch die Basiskonzepte entstehen können.

Keywords: Lehrplan AHS-Oberstufe/Sekundarstufe II; Basiskonzepte; GW-Unterricht; Unterrichtspraxis

### Teaching with Geography and Economics. Key concepts in the new Austrian upper secondary geography and economics curriculum.

The article describes the Austrian modular curriculum for geography and economics education for upper secondary school and discusses the implications of the key concepts included. Key concepts are core elements of discipline-specific ways of thinking. They shall help teachers and learners to develop a more profound and sustainable understanding of real-world problems from the multi-perspective view-point of geographers and economists. Chances and challenges are discussed with regard to classroom practice.

Keywords: Austrian Upper secondary school; curricula; key concepts; Geography and Economics Education; Classroom practice

### 1 Einleitung: Vom Auftrag des Bildungsministeriums, der Entwicklung und dem Zusammenhang/Vergleich zum internationalen Umfeld

Der neue österreichische Lehrplan für GW an der AHS (Sekundarstufe II) entstand in einem mehrjährigen Prozess, wobei der ministerielle Auftrag mehrfach angepasst wurde (vgl. Pichler 2014: 47f). Ursprünglich war lediglich die Semestrierung des bestehenden Lehrplans geplant, in der Folge wurden weitere Aufgaben an die Lehrplanarbeitsgruppe herangetragen. Schließlich nahm die Lehrplanarbeitsgruppe die Gelegenheit einer Adaption wahr, durch passende fachdidaktische Innovationen – etwa im Bereich der Basiskonzepte – den Lehrplan zukunftsorientiert zu gestalten (Pichler

2014: 47). Dabei sollte der Lehrplan zunächst mit möglichst geringen Veränderungen einer Kompetenzorientierung unterzogen werden, damit zumindest formal der Unterricht auf die bereits zuvor eingeführte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung vorbereitet. Ministeriumsseitig ist in der Folge angeordnet, den Lehrpersonen fertige Raster zur standardisierten Leistungsfeststellung zur Verfügung zu stellen bzw. zu verordnen. Dies steht nicht nur in krassem Gegensatz zu jenen Erfahrungen mit Bildungsstandards und Kompetenzrastern, die international (vgl. z. B. Donert 2010) und auch im deutschsprachigen Raum in den letzten zehn Jahren diskutiert wurden (vgl. Dickel 2011; Kanwischer 2011; Rhode-Jüchtern 2011; Pichler 2012). Als positiver Beitrag der Kompetenzorientierung wird häufig auf die verstärkte Bedeu-

tung der Anforderungsbereiche II und III (Transfer sowie Handlung, Reflexion und Bewertung) hingewiesen (vgl. BM:UKK 2012). Als Kritikpunkt wurde genannt, dass im Fall von zu engen Bewertungsrastern die Unkultur eines ‚Teaching to the Test‘ verstärkt und die Lehrpersonen entmündigt würden.

Zur gleichen Zeit, in der die Fachdidaktiker/innen sowie die Schulpraktiker/innen mit Schulreformprojekten rund um Standardisierung und Kompetenzorientierung beschäftigt waren, wurde international bereits in andere Richtungen gedacht. Dieses Umdenken beruhte auf konkreten Überlegungen, die ursprünglich in England und den USA darauf gerichtet waren, das Fach gesellschaftlich abzusichern. Unter Bezugnahme auf Amartya Sens‘ Konzept der Capabilities, wurde dabei der Ansatz der ‚Geo-Capabilities‘ vorgeschlagen, die dazu beitragen sollen, dass sich Schüler/innen vielfältig und erfolgreich an und in der Gesellschaft beteiligen können (Lambert 2011; Lambert, Solem & Thani 2015). Zentrale Idee dabei ist, dass es in jeder wissenschaftlichen Disziplin ‚powerful disciplinary knowledge‘ gibt, wirkmächtige fachliche Zugänge, die Schüler/innen befähigen, Alltagssituationen strukturiert zu bewältigen. Diese Alltagsorientierung steht im Vordergrund, fachliche Konzepte und Methoden dienen nur zu ihrer Bewältigung und Gestaltung.

Die Autor/innen des Geo-Capabilities-Ansatzes definieren nun nicht genauer, welche spezifischen fachlichen Zugänge den Kanon der mächtigen fachlichen Zugriffe darstellen sollen. Vielmehr wird dies der Verantwortung den Lehrenden überlassen (vgl. Lambert, Solem & Thani 2015; Donert 2015; Uhlenwinkel et al, 2016). Lehrer/innen übernehmen folglich ‚Curriculum-Leadership‘, d. h. sie wählen in der Unterrichtssituation zu einem bestimmten Thema jene fachlichen Zugänge (Core Concepts bzw. Key Concepts) aus, die den Schüler/innen ‚powerful disciplinary knowledge‘ vermitteln sollen. ‚Powerful disciplinary knowledge‘ führt demnach zu:

- “the acquisition and development of deep descriptive and explanatory ‘world knowledge’;
- the development of relational thinking that underpins geographical thought;
- a propensity to apply analysis of alternative social, economic, and environmental futures to particular place contexts”. (Donert 2015: 14)

Dieser Ansatz zielt darauf, dass Lehrer/innen in Eigenverantwortung professionell pädagogisch handeln, dass sie auf Basis ihrer (laufend weiter zu entwickelnden) professionellen Kompetenzen dabei von der konkreten Unterrichtssituation ausgehen und auf die Interessen der Schüler/innen Rücksicht nehmen. Die österreichische Lehrplangruppe GW unterstützte diesen Zugang zu größeren pädagogischen Freiheiten (gleichbedeutend mit größerer Verantwortung) bei ei-

ner gleichzeitig stärkeren fachlichen Anbindung des Unterrichts.

Dabei darf allerdings vermutet werden, dass die Bezugnahme auf die fachlichen Konzepte – durchaus in Abhängigkeit vom Standort der jeweiligen Ausbildung sowie der persönlichen Bereitschaft zur individuellen und kollektiven Fortbildung – eine erhebliche Herausforderung darstellt, gerade im breit angelegten Doppelfach GW. Es ist von im Beruf stehenden Lehrer/innen kaum zu verlangen, neben der fachdidaktischen Fortbildung gleichzeitig permanent Fach- und Gesellschaftsanalysen durchzuführen. Deswegen hat die Lehrplangruppe geographische und ökonomische Basiskonzepte als aktuelle Zusammenfassung fachlicher Zugänge vorgeschlagen und angeboten.

Die zweite international breit diskutierte Entwicklung ist jene, die für Schüler/innen eine Reihe von ‚literacies‘ und ‚citizenships‘ einfordert, die auch auf den erwartbaren Alltag der Lernenden bezogen sind. Für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde sind dabei jene „Lesefähigkeiten“ und „Beteiligungen“ bedeutend, die zentrale Alleinstellungsmerkmale der zugrunde liegenden akademischen Disziplinen darstellen: namentlich die economic literacy/citizenship (vgl. u.a. Schank & Lorch 2015, Penner & Sanderse 2017) sowie die spatial literacy/citizenship (Gryl & Jekel 2012, Jekel et al. 2015, Bednarz & Bednarz 2015). Diesen internationalen Citizenship-Ansätzen ist gemeinsam, verstärkt kritische, multiperspektivische und reflexive Zugänge in den Unterricht einfließen zu lassen. Die zentrale Perspektive der Citizenship-Ansätze ist die Vorbereitung auf die Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen. Im Bereich des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts geschieht dies durch die Bezugnahme auf die fachspezifischen räumlichen und ökonomischen Perspektiven.

Aus diesen beiden Überlegungen heraus ergeben sich auch die grundlegenden Neuerungen des Lehrplans der AHS-Oberstufe (Bundesministerium für Bildung 2016: 59-67). Auch wenn es – nicht zuletzt aus legislativen Gründen - im Verordnungstext nicht explizit festgehalten ist, so verabschiedet sich der GW-Lehrplan ein Stück weit von der Perspektive, Geographie und Wirtschaft (als Disziplinen) zu unterrichten. Vielmehr unterstützt er den Gedankengang, dass Alltagssituationen und -probleme durch die Anwendung fachlicher Konzepte und Methoden der Disziplinen Geographie und Ökonomie erschließbar, analysierbar, reflektiert und somit bewältigbar werden. An diesem Beitrag zur Alltagsbewältigung und zur Weltaneignung aus räumlicher und ökonomischer Perspektive muss sich unser GW-Unterricht verstärkt messen lassen. Wir verstehen dies als konsequent weiter gedachten Weiterentwicklung der Kompetenzorientierung und als Entwicklungsschritt für zukünftige Lehrplangenerationen.

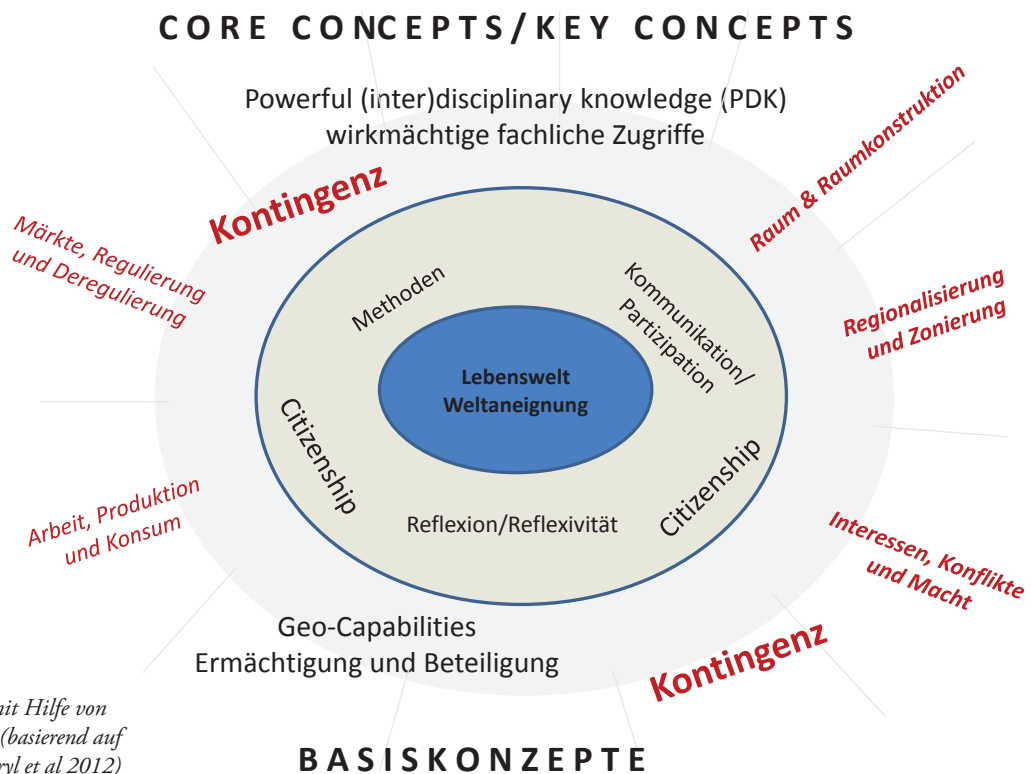


Abb. 1: Weltaneignung mit Hilfe von Basiskonzepten (Beispiele) (basierend auf Lambert et al 2015 und Gryl et al 2012)

## 2 Die Basiskonzepte des Lehrplans AHS Sek II in Österreich

Die Debatte um die Basiskonzepte<sup>1</sup> ist vor allem in der englischsprachigen Literatur weit vorangetrieben worden (vgl. Taylor 2008, Lambert 2013), sie wird seit wenigen Jahren auch in der deutschsprachigen Fachdidaktik GW rezipiert und aufgegriffen (z. B. Uhlenwinkel 2013). Die geographischen Basiskonzepte des österreichischen Lehrplans weisen durch die Einarbeitung internationaler Fachliteratur gewollte Ähnlichkeiten mit jenen anderer Länder auf (vgl. Fridrich 2016: 26f, Radl 2016: 34f). Beispielhaft seien hierfür die Basiskonzepte *Raumkonstruktion und Raumkonzepte*, *Diversität und Disparität*, *Maßstäblichkeit* sowie *Mensch-Umwelt-Beziehungen* genannt. Gleichzeitig spiegeln die GW-Basiskonzepte in stringenter Weise die spezifische (im internationalen Vergleich einzigartige) Konstellation des Faches GW mit der Erweiterung um ökonomischer Basiskonzepte wider. Daraus resultiert die relativ große und von manchen bereits kritisierte Anzahl von dreizehn Basiskonzepten. Schließlich drücken die Basiskonzepte auch das fachliche sowie fachdidaktische Kernanliegen aus, das im

<sup>1</sup> Basiskonzepte unterscheiden sich grundlegend von jenen fachlichen Konzepten, die in der Conceptual Change Forschung – vorwiegend im naturwissenschaftlichen Bereich – zum Einsatz kommen. Im Gegensatz zu den letzteren, die oft fachliche Wissensbestände zum Inhalt haben, verstehen wir unter Basiskonzepten grundsätzliche fachliche Denkweisen, die im Lernprozess angewendet werden, aber nicht als solche als „prüfbarer Stoff“ angesehen werden.

ersten Satz des neuen Lehrplans zusammengefasst ist: ‚Im Zentrum des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts steht der Mensch.‘ (Bundesministerium für Bildung 2016: 60)

Strukturell enthalten die veröffentlichten Basiskonzepte folglich folgende Eckpunkte:

1. Einen Bezug zu den fachwissenschaftlichen/paradigmatischen Grundlagen der Fächer Geographie und Ökonomie,
2. wobei innerhalb dieser fachlichen Grundlagen immer eine Mehrperspektivität angestrebt wird, d. h. innerhalb eines Basiskonzeptes werden unterschiedliche fachliche Zugänge genannt und angeboten.
3. Einen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schüler/innen und Anregungen zur Anwendungen der fachlichen Konzepte in der Unterrichtspraxis.

Einfach gesagt, sollen Basiskonzepte den bildungsrelevanten fachlichen Kern der Bezugswissenschaften abdecken. Wobei bewusst nicht die Wissensbestände der Bezugswissenschaften in ihrer gesamten Breite und Tiefe (didaktisch reduziert) abgebildet werden. Ökonomische Allgemeinbildung ist etwa keine „kleine VWL“ und keine „kleine BWL“. Wir reproduzieren nicht die Wissensbestände mehrerer Fachwissenschaften in einem Zweistundenfach (in manchen Jahrgängen gar in einem Einstundenfach), was neben der fachlichen und fachdidaktischen Argumentation auch aus rein zeitlichen Gründen nicht praktikabel wäre.

Basiskonzepte verkörpern vielmehr ausgewählte, fundamentale und wirkmächtige fachliche Ideen und Konzepte, sowie sie verbinden diese mit methodischen Zugängen, sodass diese Konzepte im Unterricht erarbeitet und erschlossen werden können. Wenn GW-Unterricht verstärkt an Basiskonzepten ausgerichtet wird, unterstützt dies den gewollten Abschied vom isolierten „Stofflernen“ und vom reinen Faktenwissen zu Gunsten von anwendungsbezogenem Wissen und verstärkter Methodenkompetenz. Schließlich zeigen die Basiskonzepte auf, dass es in einem thematischen Kontext immer mehrere geographische und ökonomische Perspektiven gibt. Daraus ergeben sich für den Unterricht durchaus unterschiedliche Zielsetzungen und Fragestellungen.

Wir erwarten uns durch das Arbeiten mit Basiskonzepten einen Mehrwert für Lehrer/innen sowie für Schüler/innen. Der konkrete Nutzen für Lehrpersonen liegt in der Unterstützung bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung. Hier können Basiskonzepte als hilfreiche Entscheidungskriterien für die Auswahl fachlicher Inhalte und Fallbeispiele (vgl. Fridrich 2016: 26f) sowie für die Formulierung von Aufgabenstellungen dienen. Denn auch der neuverordnete, semestrierte Lehrplan formuliert kompetenzorientierte Lernziele und gibt bewusst keine Inhalte oder „Stoffe“ vor (die Lehrplanüberschrift „Lehrstoff“ blieb aus rein legislativen Gründen erhalten, ist konzeptionell widersinnig und irreführend.)

Aus der Perspektive der Schüler/innen betrachtet, können Basiskonzepte eine Orientierungshilfe werden, eine komplexe Welt lesbar, verhandelbar und gestaltbar machen. Sie können als Instrumente der Analyse und Reflexion neuer fachlicher Kontexte fungieren und in vergleichbaren Feldern der Lebenswelt anwendbar sein. Damit werden auch Andockstellen für neue Wissensbestände, Erkenntnisse und Erfahrungen geschaffen. „Concepts are the glue that holds our mental world together“, mit diesen Worten weist der Kognitionspsychologe Murphy (2004:1) auf die

zentrale Bedeutung von Konzepten für unser Weltverstehen hin (vgl. Sander 2010). Felix Bergmeister widmet sich in seinem Beitrag in diesem Heft den lerntheoretischen Bedingungen und möglichen Auswirkungen des Konzeptlernens. Er stellt den Ansatz der Schwellenkonzepttheorie vor und umreißt wie Schwellenkonzepte als gedankliche Türöffner zu fachspezifischen Sichtweisen die Beförderung der Basiskonzepte im GW-Unterricht unterstützen können. Schließlich unterstützt ein an Basiskonzepten gerichteter Unterricht, die Einsicht, dass die Themen und Erkenntnisse des Faches GW nicht additiv sondern vernetzt erschlossen werden können. Die wiederholte Thematisierung konkreter Basiskonzepte eröffnet dabei eine mögliche Steigerung der Komplexität über mehrere Schuljahre hinweg.

Im Folgenden finden Sie eine Textstelle des Lehrplans, der die Basiskonzepte erläutert. Weiters ist anzumerken, dass das Basiskonzept „Kontingenz“ eigentlich als übergreifendes Prinzip über allen anderen Basiskonzepten stehen kann, und durchgehend den Unterricht strukturieren sollte. Anregungen zu dessen Umsetzung finden sich in diesem Heft in den Beiträgen von Tilmann Rhode Jüchtern und von Herbert Pichler. Als Ko-Autoren des Lehrplans sind wir uns bewusst, dass genau dieses Basiskonzept in der Fortbildung eine zentrale Rolle spielen wird. Hier gilt es den GW-Unterricht so weiter zu entwickeln, dass er über eine mehrperspektivische Betrachtung hinaus reicht, die in der Regel bestimmte Perspektiven, damit die Problemsichten und entsprechenden Lösungsansätze vorgibt. Denken in Kontingenzen erlaubt es, Phänomene als mehrdeutig und veränderbar zu sehen; es schließt auch die Erkenntnis ein, dass jede Betrachtung immer von Menschen, Ort und Zeit abhängig ist und Phänomene nie vollständig erfassbar sind. Konsequenterweise wird gedacht, verändert kontingentes Denken jeden Umgang mit Wissen im Schulunterricht.

Tab. 1: Die Basiskonzepte des österreichischen Lehrplans der AHS-Oberstufe (Sekundarstufe II)

### ***Raumkonstruktion und Raumkonzepte***

Zur Analyse natürlicher, sozialer und ökonomischer Phänomene ist auch im Unterricht auf mindestens drei unterschiedliche Raumkonzepte zurückzugreifen. Das klassische absolute Raumkonzept im Rahmen naturwissenschaftlicher Analyse und kartographischer Kommunikation beinhaltet zum einen die Verortung bestimmter Sachverhalte der physisch-materiellen Welt in einem „Raum als Container“ oder sieht „Raum als System von Lagebeziehungen und Reichweiten“ auf unterschiedlichen Maßstabsebenen. Weiters soll der Wahrnehmungsraum als Grundlage raumbezogener Images und Identitäten sowie als eine Bezugsgröße räumlicher Orientierung und handlungsleitender Entscheidungen Beachtung finden. Darüber hinaus gilt es, im GW-Unterricht das Konzept interessensgeleiteter Raumkonstruktionen als Grundlage von Reflexion, Partizipation und Kommunikation in gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zu verstehen, zu diskutieren und anzuwenden.

### ***Regionalisierung und Zonierung***

Regionalisierungen bilden, ausgehend von subjektiven Vorgaben, die Strukturierung von Räumen unterschiedlicher Maßstäbe nach unterschiedlichen Überlegungen ab. Zonierungen beschreiben die interessen-geleitete Abgrenzung von Raumeinheiten in Politik, Administration und zu wissenschaftlichen Zwecken, etwa im Bereich der Geoökologie oder der Raumplanung. Entsprechend sind Regionalisierungen und Zonierungen in Bezug auf ihre Zielsetzungen zu hinterfragen. Darüber hinaus können Methoden der Zonierung auf Basis von selbst entwickelten Indikatoren und Grenzwerten auch beispielhaft praktisch mittels geeigneter Techniken durchgeführt werden.

### ***Diversität und Disparität***

Verhältnisse unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure zueinander können Aspekte der Diversität aufweisen, etwa wenn im Rahmen der Arbeitsteilung ähnlich verantwortlichen und/oder qualifizierten Tätigkeiten nachgegangen wird, die aber mit unterschiedlichem Einkommen verbunden sind. Ferner kann es Verhältnisse der Ungleichheit geben, wenn beispielsweise Einkommen und Vermögen unterschiedlicher Individuen, Gruppen oder Regionen stark voneinander abweichen. Die Probleme rund um regionale und soziale Unterschiede werden dabei als zentrale Fragestellungen der Ökonomie begriffen. Fragen der Zugänglichkeit, der Erreichbarkeit sowie der territorialen Verfügbarkeit behandeln ebenfalls Dimensionen der Diversität und Disparität und stellen wesentliche geographische Anliegen dar. Schülerinnen und Schüler sollen Diversität als Ergebnis von sozialen, ökonomischen und politischen Prozessen begreifen. Es erscheint dabei wichtig, dass Lösungen für spezifische Konflikte, die Aspekte der Diversität oder Disparitäten aufweisen, nicht nach verallgemeinerbaren Regeln erzielbar sind. Die Analyse von Fallbeispielen soll deshalb verallgemeinernden und homogenisierenden Wahrnehmungen entgegenwirken und differenzierte Einschätzungen und Urteile befördern.

### ***Maßstäblichkeit***

Maßstäblichkeit kann sowohl als Grunddimension räumlicher als auch sozialer und ökonomischer Darstellung und Analyse betrachtet werden. In der räumlichen Dimension sind hier grundlegende metrische Dimensionen von der lokalen über die regionale zur globalen Ebene angesprochen. Der gewählte Maßstab beeinflusst dabei die Perspektive, auf unterschiedlichen Maßstabebenen – etwa in den Dimensionen der Mikro- und Makroökonomie, aber auch in sozialen Kontexten – ergeben sich unterschiedliche Antworten auf ähnliche Problem- und Fragestellungen. Mikro- und makroanalytische Perspektiven sind im Unterricht immer in Bezug zu individuellen Handlungsoptionen der Schülerinnen und Schüler zu setzen.

### ***Wahrnehmung und Darstellung***

Das Basiskonzept Wahrnehmung und Darstellung beschäftigt sich neben der Frage, was Menschen als „real“ erkennen, auch damit, wie sie Bilder und Vorstellungen über die Welt entwickeln und darüber kommunizieren. Dies beinhaltet zum einen die Reflexion und Analyse alltagsweltlicher Wahrnehmung einschließlich der Orientierung im physischen Raum. Zum anderen impliziert es die Auseinandersetzung mit der wissenschaftlich strukturierten und technisch unterstützten Wahrnehmung (z. B. mit qualitativen und quantitativen Erhebungsmethoden, Fernerkundung, virtuelle Realitäten etc.) unter Bezugnahme auf spezifische inhaltliche Fokussierungen und blinde Flecken im Unterricht. Eingeschlossen ist in beiden Bereichen die kritische Analyse der jeweils produzierten und publizierten Darstellungen. Schülerinnen und Schüler sollen auch aktiv Methoden der sachadäquaten sowie der interessen-geleiteten Kommunikation anwenden. Anhand zur Verfügung stehender Daten kann dies durch Mittel des Textes, der Kartographie und verwandter grafischer Darstellungstechniken realisiert werden.



### ***Nachhaltigkeit und Lebensqualität***

Das Basiskonzept Nachhaltigkeit ist als sehr eng mit dem der Lebensqualität verknüpft zu begreifen. Der im Sprachgebrauch zum Gummiwort mutierte Begriff der Nachhaltigkeit bedeutet im Sinne unseres Fachverständnisses weitaus mehr als nur „andauernd“ oder „langanhaltend wirksam“. Er sollte als eine Art Leitmotiv ökologischer Modernisierung gesehen werden: Für die Anforderungen modernen GW-Unterrichts bedeutet dies, Überlegungen anzustellen, wie das fragile Mensch-Umwelt-System in eine gewünschte Balance gebracht sowie die Aushandlung eines Ausgleichs hinsichtlich der tragenden Säulen der Nachhaltigkeit (Gesellschaft, Wirtschaft, Natur) unterstützt werden kann. Als „Lebensqualität“ wird in Studien zur Lebensqualitätsforschung die Entfaltungsmöglichkeit jedes Menschen und dessen Nachkommen gesehen, wobei die gleichwertige Sicherung der ökologischen, materiellen und sozialen Lebensgrundlagen in den Mittelpunkt gestellt wird. Die Leitgedanken der Nachhaltigkeit und der Solidarität erweisen sich als notwendige Voraussetzung für eine möglichst hohe Lebensqualität einzelner Menschen und der Gesellschaft. Das Ziel der UNESCO, über Bildung für Nachhaltige Entwicklung allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ihnen ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive Veränderung der Gesellschaft(en) erforderlich sind, sollte für gelingenden GW-Unterricht vorrangig sein.

### ***Interessen, Konflikte und Macht***

Die Analyse unterschiedlicher (Gruppen)Interessen, die Durchsetzung im Rahmen gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse sowie die Auseinandersetzung mit Konflikten, die dabei ausgetragen werden und in der Folge entstehen, ist eine wichtige geographische und ökonomische Fragestellung. Dies entspricht auch einem essentiellen Anliegen der Politischen Bildung. Das Basiskonzept Interessen, Konflikte und Macht lenkt die Aufmerksamkeit auf soziale, ökonomische und ökologische Abhängigkeiten, Konflikte und Krisen sowie auf die Strategien der Konflikt- und Krisenbewältigung. Dies betrifft die Frage der gesellschaftlichen Inklusion und Exklusion und der Beteiligung an Entscheidungsprozessen ebenso wie Fragen des Zugangs zu Ressourcen oder Verteilungsfragen. Schülerinnen und Schüler sollen sich über Gewinner/innen und Verlierer/innen von politischen Entscheidungsprozessen klar werden und sich selbst als Akteur/innen in Aushandlungsprozessen erleben können. Schließlich soll der Aufklärung über Manipulationen und Entfremdungsprozesse, die Schülerinnen und Schüler selbst betreffen, Raum gegeben werden.

### ***Arbeit, Produktion und Konsum***

Dieses Basiskonzept umfasst einmal eine Akteur/innenperspektive, die nachvollziehbar macht, dass Menschen, täglich als Konsument/inn/en oder über das Erwerbsleben ökonomisch tätig sind. Es beinhaltet weiters die gesellschaftliche Produktion von Bedürfnissen ebenso wie die Bedürfnisse der Produktion, mit denen sich die Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre auseinandersetzen. Die Beschäftigung mit Marketing, Unternehmensführung, Bilanzierung und Rechnungswesen, rechtlichen Grundlagen des betrieblichen Wirtschaftens sowie unternehmerischem Denken, wie Kosten/Nutzen-Überlegungen oder Opportunitätskosten, gibt Aufschlüsse über Logiken betriebswirtschaftlichen Denkens und Handelns, die für Schülerinnen und Schüler durchschaubar gemacht werden sollen.

### ***Märkte, Regulierung und Deregulierung***

Der Kern dieses Basiskonzepts fordert die Diskussion der Koordinierung von Wirtschaft in einem Spannungsfeld zwischen Markt, Staat und institutionellen Arrangements, zwischen spontaner Koordinierung und Macht bzw. bewusstem Eingreifen. Theorien, die Märkte als isoliert und frei von staatlicher und institutioneller Einbettung darstellen, sind kritisch zu hinterfragen. Märkte sind immer mit Marktmacht verbunden und dem Versuch diverser Akteur/innen staatliche Regulierung bzw. Deregulierung zu beein-

flussen. Das auf viele Situationen übertragbare, entscheidende konzeptionelle Wissen für Schülerinnen und Schüler liegt im Verständnis des Spannungsfeldes zwischen Markt und (De-) Regulierung.

### ***Wachstum und Krise***

Warum wächst Wirtschaft? Muss und soll Sie wachsen? Ist wirtschaftliche Entwicklung unbedingt mit Wachstum gleichzusetzen? Warum kommt es zu Krisen? Ein Basiskonzept Wachstum und Krise fordert die Bereitschaft, Krisenmomente als ein zentrales Feld der Ökonomie zu sehen, aber auch eine Einschätzung der politisch-ideologischen Konfliktlinien, die dieses Feld durchziehen. Krisenanalyse ist die Vorbedingung aktueller Wirtschaftspolitik, und aus unterschiedlichen Theorien werden unterschiedliche und sehr oft gegensätzliche Politikvorschläge argumentiert. Der GW-Unterricht trägt in diesem Zusammenhang zu einem demokratischen Empowerment der Schülerinnen und Schüler bei. Ein grundsätzliches Verständnis rivalisierender Politikoptionen ermöglicht die Teilnahme an der gesellschaftlichen Debatte mit dem Ziel einer konstruktiven Weiterentwicklung des Ist-Zustandes.

### ***Mensch-Umwelt Beziehungen***

Eine der großen Herausforderung des Anthropozäns bzw. der Zukunft liegt darin, dass die Geschwindigkeit der Abläufe im Mensch-Umwelt-System ansteigt und die Ausmaße der Folgewirkungen mittlerweile globale Dimension erreicht haben. Mensch-Umwelt-Beziehungen sind dabei als jene Beziehungen und Effekte zu verstehen, die bei Menschen in ihrem alltäglichen Handeln eine zentrale Rolle spielen. Dies inkludiert sowohl Beziehungen zur physischen Umwelt wie auch zur sozialen und ökonomischen Umwelt. Im Unterricht ist die Entwicklung eines eigenen Handlungsrepertoires zu ermöglichen, wobei die vorhersehbaren Folgen dieser Handlungen unter Bezugnahme auf Konzepte der Nachhaltigkeit zu reflektieren sind.

### ***Geoökosysteme***

Geoökosysteme sind als selbstregulierende, in einem dynamischen Gleichgewicht funktionierende Wirkungsgefüge zwischen Biosystem, Geosystem und belebten Faktoren zu verstehen. Wesentliche Aspekte, die im Rahmen der Bearbeitung dieses Basiskonzepts vermittelt werden sollen, sind die Vulnerabilität dieser Systeme, etwa durch Eingriffe des wirtschaftenden Menschen, aber auch deren Widerstandsfähigkeit (Resilienz) und Anpassungsfähigkeit (Adaption). Schülerinnen und Schüler sollen naturräumliche Gegebenheiten und deren anthropogene Überformung deshalb unter der Perspektive von Chance und Risiko abwägen und einschätzen lernen.

### ***Kontingenz***

Individuelle und gesellschaftliche Probleme sind räumlich, (sozio-)ökonomisch und historisch eingebettet. Mögliche Strategien und Lösungsansätze verändern sich mit einer menschlichen Gesellschaft, in der der stetige Wandel die einzige Konstante ist. Verbunden mit der Unmöglichkeit kontrollierter Experimente lassen sich daher keine allgemein und zeitlos gültigen Gesetze aufstellen – absolute Wahrheitsansprüche bei der (Er)klärung von Sachverhalten und Prozessen sind nicht haltbar. Durch die Berücksichtigung des Basiskonzepts der Kontingenz sollen Schülerinnen und Schüler lernen, monokausalen Erklärungsansätzen – in welchen Zusammenhängen sie auch immer auftreten mögen – zu misstrauen. Dies erfordert die Thematisierung der Mehrdeutigkeiten unterrichtsrelevanter Phänomene aus den Bereichen Gesellschaft, Politik, Ökonomie und Ökologie, aber auch den Blick auf vielfältige Lösungsansätze. Mehrperspektivität als Grundprinzip der Betrachtung im GW-Unterricht kann ein tauglicher Einstieg sein, um das Kontingenzprinzip wirksam werden zu lassen.

(Bundesministerium für Bildung 2016: 61–63)

### 3 Unterrichten mit Basiskonzepten: Lehrer/innen als Curriculum Leader

In den bisherigen Fortbildungsveranstaltungen zur Umsetzung der Basiskonzepte im Unterrichtsfach GW sowie in Lehrveranstaltungen der Lehrplanautoren Stefan Hinsch, Thomas Jekel und Herbert Pichler sind von Lehrpersonen und Studierenden eine Reihe von Fragen und auch Interpretationen des neuen Lehrplans an uns herangetragen worden: Müssen wir nun Basiskonzepte unterrichten? Wie sollen Basiskonzepte in der geringen zur Verfügung stehenden Zeit zusätzlich zu den Lernzielen vermittelt werden? Sind Basiskonzepte fix einem bestimmten ‚Stoff‘ zugeordnet? Welche Konsequenzen hat dies für die Leistungsfeststellung?

Wie aus der bisherigen Argumentation bereits zu entnehmen ist, sollen die dem Lehrplan vorangestellten Basiskonzepte kein zusätzlich zu vermittelnder „Inhalt“, oder „Stoff“, sein. Idealerweise ergeben sich aus den Basiskonzepten fachliche Perspektiven auf Themen, damit unterstützen sie die Erreichung der im Lehrplan angegebenen kompetenzorientierten Lernziele. Wobei sich aus den jeweiligen Basiskonzepten jeweils andere fachliche Perspektiven auf den gleichen thematischen Kontext ergeben. Dies soll an einem kleinen Fallbeispiel verdeutlicht werden:

Ein klassischer Bestandteil des GW-Unterrichts ist die Auseinandersetzung mit Naturgefahren, ihrer Entstehung, ihren vielfältigen Konsequenzen sowie den Handlungsoptionen, die für Menschen daraus erwachsen. So kann etwa eine Unterrichtssequenz zum Thema „Ursachen und Konsequenzen von Überschwemmungen in Österreich“ zum Kompetenzbereich „Naturräumliche Chancen und Risiken erörtern“ des neuen Lehrplans umgesetzt werden. An diesem lehrplankonformen Thema kann nun gezeigt

werden, dass Unterricht nicht nur über ein, sondern über mehrere Basiskonzepte strukturiert werden kann, die seitens der Lehrperson oder in Abstimmung mit den Schüler/innen ausgewählt werden können. Entsprechend resultieren daraus andere Fragestellungen und andere Erkenntnisse.

Beispiele für Zugänge aus Sicht des Basiskonzeptes Raum- und Raumkonstruktion:

- Ermittle in der Gefahrenzonenkarte jene Flächen, die im Rahmen eines dreißigjährigen Hochwassers von Überschwemmungen betroffen sind. (*Reproduktionsaufgabe / Anforderungsbereich I/AFB I; Kartenarbeit, die auf einem absoluten Raumkonzept beruht*)
- Erläutere unter Einbeziehung der beiliegenden Grafiken zu Bodenpreisen die Motive jener Menschen, die sich vor relativ kurzer Zeit in einem hochwassergefährdeten Gebiet angesiedelt haben. (*Transferaufgabe/AFB II, die Darstellungen vom absoluten Raum mit dem Wahrnehmungsraum verknüpft*)
- Entwickle Strategien zum Umgang mit Bevölkerungsteilen, die vom Hochwasserschäden betroffen sind und bewerte diese. (*Bewertungsaufgabe/AFB III, die auf dem Konzept des konstruierten Raums beruht und die Bewertung vielfältiger Handlungsalternativen wie Kosten für Hochwasserschutz, Kosten der Sanierungen, Absiedlung, Folgen für flussabwärts liegende Gebiete etc. ermöglicht*)

Beispiele für Zugänge aus Sicht des Basiskonzeptes Geoökosysteme:

- Bestimme die Häufigkeit und die Veränderungen in der Frequenz von Hochwasserereignissen am Beispiel der Stadt Steyr anhand der Tabelle. (*Reproduktionsaufgabe/AFB I*)



Abb. 2: Überschwemmung im Siedlungsbereich.  
Quelle: Polizei OÖ/Guttmann



- b) Analysiere mit Hilfe der beiliegenden Karten und Texte die Ursachen für die gestiegenen Hochwasserrisiken für den Menschen. (*Transferaufgabe/AFB II zur Vulnerabilität eines Geökosystems durch anthropogene Einflüsse wie Bodenversiegelung, Erschließung neuer Siedlungsflächen, Klimawandel etc.*)
- c) Erörtere die Begriffe Naturereignisse, natürliche Risiken und Naturkatastrophe anhand des Hochwassers aus unterschiedlichen Perspektiven. (*Reflexions- und Bewertungsaufgabe/AFB III, die unterschiedliche Bewertung des Risikos aus Sicht verschiedener Interessen wie Hochwasserschutz, Versicherung, Anrainer etc. sowie kritische Begriffsreflexion vereint*)

Neben diesen beiden beispielhaften Zugängen wären auch zahlreiche weitere Zugänge zum Thema möglich. Das Basiskonzept *Interessen, Konflikte und Macht* im Blick, kann etwa die Frage aufgeworfen werden, wer sich in der Aushandlung um öffentliche Gelder für Schutzbauten aus welchen Gründen durchsetzt, und wer nicht. Aus der Perspektive von *Mensch-Umwelt-Beziehungen* kann über die Handlungsoptionen für Menschen und ihre Konsequenzen auf die Umwelt nachgedacht werden. Das Basiskonzept *Wahrnehmung und Darstellung* erschließt die Auseinandersetzung mit der medialen Katastrophen-Berichterstattung und der davon beeinflussten öffentlichen Wahrnehmung des Themas. Schließlich kann aus Sicht des Konzeptes *Nachhaltigkeit und Lebensqualität* erkannt werden, dass die Bewertung der Lebensqualität nicht eindimensional sondern komplex ist und dass naturräumlichen Risiken immer auch Chancen gegenüberstehen. Das *Kontingenzprinzip* kann beim Thema Hochwasser etwa im Umgang politischer Entscheidungen mit hochwassergefährdeten Siedlungsgebieten und der dort ansässigen Bevölkerung aufgezeigt werden. Zudem sind - bekannter Weise - Hochwasser nicht immer nur eine Katastrophe. Beispiele dafür wären die negativen Folgen ausbleibender Überschwemmungen des Nils sowie die durch periodisches Hochwasser geschaffenen Lebensgrundlagen für eine funktionierende Flussau.

Das heißt, dass für die Erschließung von Alltagssituationen in Unterrichtssequenzen meist mehr als ein Basiskonzept in Frage kommt. Die Umsetzung im Fokus der Basiskonzepte erfolgt dabei wie schon in kompetenzorientierten Arbeitsaufgaben. Anhand der Operatoren ist auch die Zuordnung zu den unterschiedlichen Anforderungsbereichen möglich. Jede der oben genannten Aufgaben ist auch den Basiskonzepten zuordenbar. Die Basiskonzepte werden somit als unterstützendes und strukturierendes Element des Unterrichts angewandt, sie bilden also keinen neuen „Lehr- oder Lernstoff“.

Mit dem neuen Lehrplan und den darin enthaltenen Basiskonzepten wird nichts Grundsätzliches an der Beurteilungspraxis geändert, die nach wie vor auf der geltenden Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) beruht.

#### 4 Zusammenfassung & Ausblick

Die im neuen Lehrplan der AHS-Oberstufe (Sekundarstufe II) für das Unterrichtsfach GW veröffentlichten Basiskonzepte stellen den Versuch dar, die aktuellen fachwissenschaftlichen Kernkonzepte von Geographie und Ökonomie unter einer Perspektive der Alltagsbewältigung zusammen zu fassen und für Schüler/innen nutzbar zu machen. Eine derartige Zusammenstellung unseres fachlichen Kerns erscheint uns auch deswegen notwendig, weil nicht auszuschließen ist, dass in naher Zukunft in verschiedenen Schultypen weitere Änderungsprozesse stattfinden (Stichwort: Flächenfächer), in die Geographie und Ökonomie ihre fachliche Beiträge zur allgemeinen Bildung einbringen sollen. Hierfür liegt nun ein erster Vorschlag vor.

Einige wesentliche Überlegungen können in diesem einführenden Beitrag nur randlich erwähnt werden. Erstens ist festzuhalten, dass die Basiskonzepte von Fächern, die ihren gesellschaftlichen Auftrag ernst nehmen, nie ganz stabil sein können, auch wenn sie die derzeitigen fachlichen Zugriffe im Feld Gesellschaft, Raum und Wirtschaft breit abzudecken scheinen. Vielmehr sind sie regelmäßig daraufhin zu prüfen, inwiefern sie geeignete Konzepte sind, die reale Situationen mit fachwissenschaftlichen Perspektiven erschließbar machen. Änderungen in den Verhältnissen von Gesellschaft, Raum und Wirtschaft können daher auch Änderungen der fachlichen Basiskonzepte nach sich ziehen, wobei das übergreifende Basiskonzept der Kontingenz davon nicht berührt werden sollte.

Auf der unterrichtspraktischen Ebene kann diese Umstellung – wie jede andere auch – in der Anfangsphase zu Verunsicherungen führen, insbesondere, da sie die Freiheitsgrade der Lehrenden und damit die professionelle Verantwortung der Lehrer/innen nicht einschränken, sondern erweitern möchte. Die Fortbildungsaktivitäten zum neuen Lehrplan haben bereits im letzten Jahr begonnen und werden aktuell verstärkt fortgeführt. Darin wird gemeinsam mit Lehrer/innen, Fachdidaktiker/innen und Fachwissenschaftler/innen versucht beispielhafte unterrichtliche Umsetzungen zu entwickeln, um die gewonnene didaktische Freiheit sowie die potentielle fachliche Stärkung auch mit Leben zu erfüllen. Entsprechende Erfahrungen aus der Bundesrepublik Deutschland (z. B. Fögele & Mehren

2015) können dabei hilfreich sein. Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass mit den Basiskonzepten sehr umfassende Konstrukte vorliegen, die eines Vorwissens bedürfen, das ebenso im Unterricht vermittelt werden muss. Eine erste Anregung, nämlich unter der Ebene der Basiskonzepte ‚Schwellenkonzepte‘ einzuziehen, vermittelt der Beitrag von Felix Bergmeister in diesem Heft. Die Zeitschrift *GW-Unterricht* wird auch in den nächsten Ausgaben sowohl die fachdidaktische Debatte weiterführen als auch Unterrichtsvorschläge veröffentlichen. Damit ist indirekt auch schon angesprochen, dass bereits in der Sekundarstufe I verstärkt in Richtung Konzeptverständnis und Konzeptwissen gearbeitet werden kann. Christian Fridrich (2016) hat für *GW* in Österreich bereits einen ersten Vorschlag präsentiert.

Wesentlich wird darüber hinaus die zukünftige Gestaltung der Leistungsbeurteilungsverordnung sein. Hier ist dafür Sorge zu tragen, dass die gewonnenen Freiheitsgrade nicht in einem engmaschigen ‚Kompetenzraster‘, der weder der Idee der Kompetenzorientierung noch den Anforderungen des Lehrplans gerecht wird, zunichte gemacht werden, sondern dass die Leistungsfeststellung entlang der Idee der Basiskonzepte durch die Lehrenden professionell umgesetzt werden kann. Nicht zuletzt ist darauf hinzuweisen, dass die Konstruktion der Basiskonzepte nicht nur ein Auftrag für Lehrer/innen und Fachdidaktiker/innen ist. Im selben Maß müssen nämlich auch fachwissenschaftliche Inhalte der Lehrer/innenausbildung (und natürlich auch der Fortbildung) dahingehend angepasst werden, dass die Basiskonzepte in der späteren Unterrichtspraxis mit den dort vermittelten konzeptionellen Inhalten auch bedient werden können. Entsprechend kann es in vielen Fällen sein, dass Lehrveranstaltungen umstrukturiert und spezifisch auf das Berufsziel Lehramt angepasst werden müssen.

Der angestoßene Entwicklungsprozess endet folglich nicht mit der Veröffentlichung im Lehrplan. Vielmehr eröffnet er eine spannende und, wie wir hoffen, fruchtbare Diskussions- und Entwicklungsphase in der das Unterrichtsfach *GW* neu gedacht werden darf/kann/soll.

## 5 Dank

Wir bedanken uns insbesondere bei jenen Lehrer/innen und Studierenden, die im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen quer durch Österreich sowie in Lehrveranstaltungen wesentliche Fragen gestellt und Anregungen gegeben haben.

## 6 Literatur

- Bergmeister, F., Pichler, H. & Hintermann, C. (2017), Perspektiven eines zukunftsfähigen *GW*-Unterrichts 2.0 in Zeiten von Krisendiskurs, Superkomplexität und Kontingenz. *ÖGL* 61(1), 37–51.
- Bundesministerium für Bildung (2016), Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung, mit der die Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen geändert wird. Wien. BGBl. II Nr. 219/2016 vom 9.8.2016, verfügbar: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219> (20.7.2017).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012), Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geographie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. In: *GW-Unterricht* (125), 100–109.
- Dickel, M. (2011): Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. In: *GW-Unterricht* (123), 3–23.
- Donert, K. (2010): Learning from the obsession with standards-based education. In: *GW-Unterricht* (119), 68–73.
- Donert, K. (2015): Geocapabilities. Empowering teachers as subject leaders. Higher Education academy. Heslington. available: [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/karl\\_donert\\_final.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/karl_donert_final.pdf) (9.9.2016)
- Fridrich, C. (2016): Basiskonzepte in Geographie und Wirtschaftskunde – ein Vorschlag für die Sekundarstufe I. In: *GEOGRAZ* (59), 24–31.
- Fögele, J., & Mehren, R. (2015): Implementing Geographical Key Concepts: Design of a Symbiotic Teacher Training Course Based on Empirical and Theoretical Evidence. *Review of International Geographical Education Online* 5(1), 56–76.
- Gryl, I. & T. Jekel (2012): Re-centering GI in secondary education. Towards a spatial citizenship approach. In: *Cartographica* 47 (1), 18–28.
- Hinsch, S., Pichler, H., Jekel, T., Keller, L. & Baier F. (2014): Semestrierter Lehrplan AHS, Sekundarstufe II. Ergebnis der ministeriellen Arbeitsgruppe. *GW-Unterricht* (135), 51–61.
- Jekel, T., I. Gryl & U. Schulze (2015): Education for Spatial Citizenship. In: Muniz-Solari, O., A. Demirci & J. van der Schee: *Geospatial Technologies and Geography Education in a Changing World*. Tokyo: Springer, 35–49.
- Kanwischer, D. (2011): Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. In: *GW-Unterricht* (122), 3–16.
- Lambert, D. (2011): Reframing school geography: A capability approach. In G. Butt (Ed.), *Geography, education and the future*. London: Continuum, 127–140.

- Lambert, D. (2013): Geographical concepts. In: Rolfes M., Uhlenwinkel A. (2013): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig: Westermann, 174–181.
- Lambert, D., Solem, M. & Thani, 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.
- Bundesministerium für Bildung (2016): Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung) i.d.g F. Wien. verfügbar: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> (16.8.2018).
- Penner, J & Sanderson, J. (2017): The role of Economic citizenship Education in Advancing Global Education. In: McCloskey, S. (Ed.), *Policy & Practice. A Development Education Review*. Belfast: Centre for Global Education, 138–158.
- Pichler, H. (2012): K.O. für die Kompetenzorientierung? Fallstricke bildungspolitischer Reformbemühungen am Beispiel der Einführung des kompetenzorientierten Lehrplans im Kombinationsfach „Geografie, Geschichte, Politische Bildung einschließlich Volkswirtschaftliche Grundlagen“ in der HTL. In: *GW-Unterricht* (126), 7–22.
- Pichler, H. (2014), Vorläufiger Endbericht der Semestrierungsgruppe Geographie und Wirtschaftskunde AHS. In *GW-Unterricht* (136), 47–50.
- Radl, A. (2016): Basiskonzepte im GW-Unterricht – ein Instrument zur Vermittlung globaler Zusammenhänge. In: *GEOGRAZ* (59), 32–37.
- Rhode-Jüchtern, T. (2011): Diktat der Standardisierung oder didaktisches Potenzial? – Die Bildungsstandards Geographie praktisch denken. In: *GW-Unterricht* (124), 3–14.
- Sander, W. (2010): Wissen im kompetenzorientierten Unterricht – Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In: *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften* (1), 42–66.
- Schank, C. & Lorch, A. (2015): Economic Citizenship and Socio-Economic Rationality as Foundations of an Appropriate Economic Education. *Journal of Social Science Education* 14 (1), 56–65, DOI 10.2390/jsse-v14-i1-1271
- Taylor, L. (2008): Key concepts and medium term planning. In: *Teaching Geography* 33 (2), 50–54.
- Uhlenwinkel, A. (2013): Geographical concept: Place. In: Rolfes M., Uhlenwinkel A. (2013): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig: Westermann, 182–188.
- 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. In: *International Research in Geographical and Environmental Education*, 1–15. DOI: 10.1080/10382046.2016.1262603.