

Gymnasiales Kompetenzrahmenmodell und transversale Bereiche

Entwurf, nicht lektoriert

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen

Ich freue mich, hier einen Input zum übergeordneten Kompetenzrahmenmodell des neuen Rahmenlehrplans (RLP) geben zu dürfen. Das Modell ist in dieser Form noch jung. Vor drei Jahren wurden in Bern und in Murten die Arbeiten für den neuen RLP aufgenommen. Das Kompetenzrahmenmodell ist erst im seither laufenden Entwicklungsprozess entstanden. Das Resultat ist auf den Seiten 9 – 13 des neuen RLP beschrieben.

Zeitlich bereits länger wird das Gymnasium mit dem Vorwurf konfrontiert, Überfachliches bzw. Transversales zu wenig zu fördern. Das ist spätestens seit der Publikation des Berichts EVAMAR I im Jahre 2005 der Fall. Und auch in unserer Evaluationsstudie EVAMAR II von 2008 haben wir Mängel bei den erfragten überfachlichen Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit gefunden. Dabei gibt es ja eigentlich bereits im RLP 1994 15 Seiten zu überfachlichen Kompetenzen und Transdisziplinarität. Ich zeige Ihnen die zusammenfassende Abbildung auf der Seite 10 des RLP 1994. (Folie 2)

Dieser Einleitungsteil des RLP 94 wurde offenbar in der bisherigen Schulpraxis zu wenig beachtet. Mit «zu wenig» meine ich nicht «überhaupt nicht», denn ich habe in der Schulpraxis an vielen Orten auch immer wieder sehr gute und überzeugende Beispiele der Umsetzung mit Pionier-Charakter gesehen. Diese Beispiele findet man aber nicht flächendeckend. Zu den Gründen dieses Mangels gehört sicher auch, dass die Ausführungen zu den Überfachlichen Kompetenzen und der Transdisziplinarität auch im Lehrplan 94 selbst zu wenig mit den Fachlehrplänen verknüpft sind. Das soll nun anders werden.

Hinter dem Kompetenzrahmenmodell im neuen RLP 2024 steckt deshalb das Bestreben, Transversales und Fachspezifisches besser zusammenzubringen. Es ist aber auch allgemein das Bestreben, grundsätzlich widersprüchliche Anforderungen an einen zukunftsgerichteten Lehrplan konstruktiv aufzunehmen, zu verarbeiten und aufzulösen. Es ist letztlich das Bemühen, die Schülerinnen und Schüler die Ziele des Gymnasiums möglichst gut erreichen zu lassen.

Die widersprüchlichen Anforderungen manifestieren sich zu einem grossen Teil im Kompetenzbegriff, der widersprüchlich gelesen wird. Ich möchte deshalb diesen gleich zu Beginn klären bzw. darlegen, welches Verständnis dieses Begriffes dem RLP 2024 zugrunde liegt.

Ich beginne mit der widersprüchlichen Leseweise, wie sich in den letzten Jahren auch im Zusammenhang mit dem kompetenzorientierten Lehrplan 21 gezeigt hat, vor allem auch in den Medien.

Ich zeige Ihnen die zwei Pole anhand von zwei Beiträgen in der NZZ:

- (Folie 3). Da gibt es den Standpunkt 1, der lautet: «Kompetenzorientierung anstelle von Fachinhaltsorientierung» in der Schule, so sollte es sein. Der Präsident der Schweizer Schulleiterinnen und Schulleiter Thomas Minder z.B. hat sich vor fast einem Jahr in einem Interview in dieser Richtung geäußert. Sie sehen die Stichworte auf der Folie. Also mehr Kompetenzen fördern anstatt Mathematik und Sprachen. Die Forderung der Förderung von Kompetenzen anstatt des Erwerbs von Wissen gibt es schon lange. Zuletzt auch im Zusammenhang mit der Verbreitung des Internets: Wissen könne man sich immer besser aus dem Internet abrufen, wenn man es brauche. Das Vorratslernen von Wissen sei deshalb sinnlos. Stattdessen sollen allgemeine Kompetenzen erworben werden. Diese Forderung hat jüngst mit ChatGPT nochmals gewaltigen Auftrieb erhalten.
- (Folie 4). Der entgegengesetzte Standpunkt 2 ist die Reaktion auf Standpunkt 1, nämlich «Fachinhaltsorientierung anstelle von Kompetenzorientierung». Dafür hat beispielsweise schon vor neun Jahren der Wiener Philosoph Konrad Liessmann plädiert. In der NZZ gab es im September 2014 einen Gastbeitrag von ihm mit Stichworten, die sie auf der Folie sehen: «Das Verschwinden des Wissens» im Titel; und rot: Kompetenzorientierung führt zu Subjektivität in der Unterrichtspraxis, also zu einer Beliebigkeit der Inhalte, und: «In der Kompetenzorientierung zeigt sich die Praxis der Unbildung in ihrer hypertrophen Gestalt.»

(Folie 5). Die Frage ist: Was stimmt? Standpunkt 1 oder Standpunkt 2?

Meine erste simple Antwort ist: Beide Standpunkte stimmen **so nicht**. Es ist alles im grünen Bereich. Aus heutiger wissenschaftlicher Sicht sind Fachinhaltsorientierung und Kompetenzorientierung nicht Gegensätze, sondern sie ergänzen sich! Kompetenzförderung ist immer an konkrete Wissensinhalte gebunden. Und einzig bei den überfachlichen Kompetenzen können diese Wissensinhalte divers sein.

Viele kontroverse Diskussionen laufen aber immer noch mit dem alten Bild der grundsätzlich inhaltsbeliebigen Kompetenzen im Kopf, also der Gegensätzlichkeit von Wissen und Kompetenz. Und zwar sowohl bei Kompetenzbefürwortern als auch bei Gegnern des Kompetenzkonzepts. Die zwei Standpunkte sind typisch dafür.

Das möchte ich nun genauer erläutern, und zwar eben im Hinblick auf das gymnasiale Kompetenzrahmenmodell, das jetzt im RLP 2024 steht.

Das mache ich in den Punkten, die Sie auf der Folie lesen können: (Übersichtsfolie 6)

Den ersten Punkt habe ich bereits hinter mir. Die Antwort auf die Frage ist nein. Die Begründung liefere ich mit den nächsten Punkten. Dazu gehört zunächst die Darlegung des Kompetenzbegriffs, wie er dem RLP 2024 zugrunde liegt. (Folie 7)

2. Verständnis von Kompetenzen im RLP 2024

Dazu lege ich Ihnen als erstes die Definition vor, die jetzt im Rahmenlehrplan steht: (Folie 8)

«Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlaufe von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten wie auch motivationale Orientierungen.»

Diese Definition von Eckhard Klieme und Johannes Hartig ist aus einem Review der erziehungswissenschaftlichen und der pädagogisch-psychologischen Forschung zum Kompetenzbegriff hervorgegangen. In dieser Definition ist die sonst üblicherweise zitierte und auch dem Lehrplan 21 zugrunde gelegte Begriffsbeschreibung von Franz E. Weinert von 2001 bereits eingearbeitet. Die Definition von Klieme und Hartig ist umfassender, Bildung ist mehr als nur die Ausbildung von guten Problemlöserinnen und Problemlöser. Es geht allgemeiner um die Bewältigung von «unterschiedlichen Aufgaben und Lebenssituationen», nicht nur von Problemsituationen.

Für viele Akteure kommt diese Definition von Kompetenzen **etwas** oder gar **ziemlich** abgehoben daher, auch bei Medienschaffenden, sogar bei der NZZ. Sie haben nicht unrecht, das muss ich zugeben. Aber es ist eben die Sprache der Wissenschaft.

In der Bildungspraxis haben sich aber einfachere Begrifflichkeiten durchgesetzt: Für Kompetenzen sagt man «Wissen und Können», ergänzt mit «Wollen». Wenn man Aufgaben und Lebenssituationen bewältigt, muss man sich im Weiteren fast immer mit einer Sache auseinandersetzen, aber auch mit sich selbst und mit anderen Menschen. Kompetenzen bestehen deshalb aus Sachkompetenzen (fachliche und methodische), Selbstkompetenzen (persönlichkeitsbezogene) und Sozialkompetenzen (sozial-kommunikative). Sie spielen bei der Bewältigung von Aufgaben bzw. Lebenssituationen zusammen. Diese einfacheren Begriffe von Heinrich Roth sind auch in der Arbeitswelt verbreitet, nämlich dann, wenn es um das Kompetenzprofil von Führungskräften und Mitarbeitenden geht. Als Mitglied einer Schulkommission musste ich beispielsweise schon die Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz von Lehrpersonen beurteilen.

Kompetenzen können im Weiteren einen kognitiven oder nicht-kognitiven Fokus haben. Das ist eine weitere Gliederungsdimension, und zur Darstellung der zwei Gliederungsebenen eignet sich eine Matrix. Das sehen Sie auf der nächsten Folie (9).

Die verschiedenen Teile beeinflussen sich natürlich gegenseitig. Das ist mit den Doppelpfeilen ausgedrückt. Zur Bewältigung von «Aufgaben bzw. Lebenssituationen» braucht es sie kombiniert, und die Zuordnung zu den Kategorien ist nicht immer absolut. Eine differenzierte Werthaltung aufbauen als Selbstkompetenz hat beispielsweise kognitive und nicht-kognitive Anteile.

Alles Weitere ergibt sich nun aus dieser Grunddefinition. Es sind die Antworten auf vier Folgefragen:

Folgefrage 1: Welches sind denn die «unterschiedlichen Aufgaben und Lebenssituationen», für die im Gymnasium die entsprechenden Kompetenzen erworben werden sollen? (Folie 10) Die Antwort findet man im Bildungszielartikel MAR/MAV 6. Damit bin ich beim nächsten Punkt. (Folie 11).

3. Gymnasiale Bildungsziele und Kompetenzerwerb

(Folie 12). Im MAR/MAV Art. 6 heisst es im gut bekannten, ersten Satz: «Ziel des Maturitätslehrgangs ist es, dass die Maturandinnen und Maturanden über jene persönliche Reife verfügen, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet.».

Die häufig verwendeten Kurzbegriffe sehen sie ebenfalls auf der Folie: Persönliche Reife für Reife als Allgemeine Hochschulreife bzw. für Allgemeine Studierfähigkeit und als vertiefte Gesellschaftsreife.

Die «unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen», für die das Gymnasium vorbereiten soll, sind also die künftige, erfolgreiche Bewältigung eines Studiums (Allgemeine Studierfähigkeit) und der künftige, verantwortungsvolle Beitrag zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft (vertiefte Gesellschaftsreife). Im Gymnasium sollen sich die Schülerinnen und Schüler die entsprechenden Kompetenzen erwerben. Nämlich eine allgemeine Studierkompetenz im Sinne der Kompetenz zur erfolgreichen Bewältigung eines Studiums, und die Kompetenz zur verantwortungsvollen Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft.

Das ist ganz bestimmtes Wissen und Können und Wollen, es sind ganz bestimmte Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen. Nicht etwa beliebige. Damit bin ich bei Folgefrage 2.

Folgefrage 2: Welche Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen sind das genau? Das sollte ja nun im neuen RLP stehen, und ich hoffe, dass das richtige darinsteht.

Ich selbst habe mich in meinen Arbeiten immer wieder mit dieser Frage befasst und auch dazu publiziert. Die Frage ist aber noch in vielen Teilen wissenschaftlich exakt unbeantwortet. Im neuen RLP haben aber viele Leute mit ihrer Expertise zumindest plausible Antworten angestrebt.

An einige wissenschaftlich erhärtete Konturen möchte ich hier erinnern.

Z.B. braucht es ganz bestimmtes Mathematik-Wissen und Können. Dabei ist für die allgemeine Studierfähigkeit nicht alles gleich wichtig. «lineare Gleichungen lösen können» ist für viele Studiengänge wichtig, auch für Soziologie und Psychologie. «Determinanten von Matrizen berechnen können» ist hingegen für fast keine Studiengänge bereits Voraussetzung. Und die «Gleichung von Pell» herleiten können, ist für kein Studium Voraussetzung. Was Voraussetzung für viele Studiengänge ist, habe ich mit meinen Mitarbeitenden untersucht, und unter dem Titel der Basalen fachlichen Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit zusammengestellt (BfKfAS). Dazu gehören auch ganz bestimmte Sprachkompetenzen, vor allem in der Unterrichtssprache und in Englisch. Es gehören auch informatische Kompetenzen dazu.

Ergänzend zu den BfKfAS braucht es für viele Studiengänge auch noch Spezialwissen- und -können aus ihrem Fachbereich. Für Chemie braucht es schon ordentlich viel Vorwissen in Chemie. Zwar beginnt ein Chemiestudium bei Null, aber in einem so hohen Tempo, dass es ohne Vorwissen nicht machbar wäre. Allgemein braucht es Spezialwissen und -können aus vielen Fächern. Dieses Wissen und Können ist keinesfalls beliebig.

Dann braucht es noch überfachliche Kompetenzen. Ich nenne einige: Gutes analytisches und schlussfolgerndes Denken, Lerntechniken, Prüfungstechniken, Arbeitstechniken zur Informationssuche und Ressourcennutzung, Fähigkeit zur Selbstorganisation, Selbstdisziplin, Leistungsmotivation, sozialitätsbezogene Kompetenzen und viele weitere. Sie sind jetzt im neuen RLP ziemlich vollständig aufgeführt.

Diese drei Kompetenzgruppen braucht es für die Allgemeine Studierfähigkeit. Damit Gymnasiastinnen und Gymnasiasten auch auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet sind, brauchen sie noch mehr, nämlich Wissen und Können, das von keinem Studium vorausgesetzt wird. Vieles aus dem Geschichtsunterricht und aus dem Literaturunterricht und aus weiteren Fächern braucht man nicht direkt als Voraussetzung zum Studieren. Man braucht es aber für die vertiefte Gesellschaftsreife.

Ich zeige Ihnen das noch mit der Folie (13), die ich in diesem Zusammenhang immer wieder präsentiere: Ziele des Gymnasiums, vier Kategorien von Kompetenzen, dann die Unterrichtsfächer, in denen diese Kompetenzen erworben werden müssen.

Wie bereits gesagt, im neuen RLP sollte jetzt stehen, welches Wissen und Können bzw. welche inhaltlich richtig bestimmten Kompetenzen für die Erreichung von allgemeiner Studierfähigkeit und vertiefter Gesellschaftsreife in den verschiedenen Unterrichtsfächern des Gymnasiums gefördert werden sollen. Ich komme zur nächsten wichtigen Folgefrage:

Folgefrage 3: In welchen zeitlichen und organisatorischen Unterrichtsgefässen sollen die Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit und die vertiefte Gesellschaftsreife vermittelt werden? Damit ich bei Punkt 4: (Folie 14)

4. «Traditioneller» Fächerkanon als curriculare Primärstruktur

Hier kommt sofort die Unterfrage: Ist es noch zeitgemäss, dass der Unterricht immer noch in den traditionellen Fächern stattfindet? Sie orientieren sich ja primär an den traditionellen universitären Fachwissenschaften. Einige Akteure finden nein. Die Alternative wäre die Gliederung nach den wichtigen Themen der heutigen Zeit. Man könnte also z.B. Nachhaltigkeit, Globalisierung oder auch Glücksfindung zum Unterrichtsfach machen. Wolfgang Klafki hat bereits 1993 von den epochaltypischen Schlüsselproblemen als neue curriculare Struktur gesprochen. Oder in der kaufmännischen Berufsbildung hat man sich gerade jetzt entschieden, dass man nicht mehr in den traditionellen Fächern unterrichtet. Es gibt jetzt dort fünf sogenannte Handlungskompetenzbereiche: Ich nenne sie: Handeln in agilen Arbeits- und Organisationsformen, Interagieren in einem vernetzten Arbeitsumfeld, Koordinieren von unternehmerischen Arbeitsprozessen, Gestalten von Kunden- oder Lieferantenbeziehungen, Einsetzen von Technologien der digitalen Arbeitswelt. Am Gymnasium wären es dann natürlich nicht solche beruflichen Bereiche, sondern wichtige Schlüsselthemen Themen wie «Umweltproblematik» und «digitale Gesellschaft».

Für das Gymnasium ist aber der Entscheid mit dem neuen MAR/MAV klar zugunsten der Bestätigung der sogenannten Fachwissenschaftsorientierung gefallen. Grundsätzlich soll die Kompetenzförderung und damit der Unterricht weiterhin in Fächern erfolgen, die sich an der Gliederung der universitären Fachwissenschaften orientieren. Die vor etwa einem Jahr in der NZZ geäußerte Befürchtung, es laufe nun bei

der Gymnasialreform alles wie bei der KV-Reform, hat sich nicht bewahrheitet. Es gibt verschiedene gute Gründe für die Fachwissenschaftsorientierung. Im Rahmenlehrplan sind sie beschrieben. Ich nenne zwei wichtige:

Erstens: Die Einteilung der Betrachtung der Welt in die verschiedenen Wissenschaften und deren Beforschung in dieser Einteilung ist eine etablierte Gliederung. Daran ändert die Zunahme von interdisziplinären Studiengängen und der interdisziplinären Forschung nichts. Die interdisziplinären Studiengänge und Forschungsprojekte kommen einfach dazu, die Grundlagenwissenschaften bleiben aber die gleichen.

Zweitens: Das Gymnasium ist der Zubringer zu diesen Wissenschaften. Damit ist die Vorbereitung auf ein Studium dieser Wissenschaften in gleichartigen Unterrichtsfächern plausibel. Auch zur Vorbereitung der interdisziplinären Studiengänge braucht es die Fachkompetenzen der Grundlagenwissenschaften.

Gegen die Themenorientierung auf der Ebene der curricularen Primärstruktur spricht vor allem, dass damit die Gefahr von Oberflächlichkeit und die Vernachlässigung von soliden fachlichen Grundstrukturen besteht, die Voraussetzung für den Transfer auf neue Themen und Problemstellungen sind.

Das führt zur nächsten Darstellung (Folie 15): Alle Komponenten der Kompetenzen werden grundsätzlich in den einzelnen Fächern gefördert. Also nicht nur kognitive Sachkompetenzen, sondern auch Selbstkompetenzen, sozial-kommunikative Kompetenzen, nichtkognitive Kompetenzen. Ein guter Unterricht macht das eigentlich schon immer, eine gute Didaktik leitet dazu an.

Wenn beispielsweise im Fach Wirtschaft und Recht im Rahmen des Staatsrechts in den Sachverhalt der verschiedenen Gesetzesstufen eingeführt wird, sollte es nicht nur um den Erwerb und die Anwendung des Wissens darüber gehen, das wäre nur eine Sachkompetenz im kognitiven Bereich. Es sollte auch um die Förderung der Normativen Kompetenzen gehen, nämlich eine eigene Werthaltung bezüglich der normativen Grundlagen einer so strukturierten Gesetzgebung in einem Rechtsstaat aufbauen. Das ist dann eine Selbstkompetenz mit kognitivem Zugang, die bezüglich der resultierenden Überzeugungen vor allem auch eine nicht-kognitive Selbstkompetenz ist. Weiter sollte die Diskussion von Anwendungsfällen auch im Team erfolgen. Das ist dann eine kognitive und nicht kognitive sozial-kommunikative Kompetenz. Usw. Und nochmals: ein guter Unterricht hat das bereits bisher gemacht.

Die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen erfolgt dann einfach immer im Zusammenhang mit den Sachgegenständen des Fachs. Dabei sind auch Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen zunächst fachspezifisch. Sie lassen sich nämlich nicht per se auf andere Fächer übertragen. Z.B. ist «Teamfähigkeit» im Fussballspielen im Sport etwas Anderes als «Teamfähigkeit» bei der Gruppenarbeit in W&R, um bei diesem Bsp. zu bleiben. Sozialkompetenz ist also noch nicht einfach per se eine überfachliche Kompetenz. **Das ist in der Diskussion Vielen nicht bewusst.** Oder die Selbstkompetenz, sich viel zuzutrauen, also ein positives Bild der eigenen Selbstwirksamkeit zu haben, kann je nach Sache oder Fach ganz unterschiedlich sein. Ich habe Schülerinnen und Schüler kennen gelernt, die strotzen vor Selbstbewusstsein in Sprachen, trauen sich aber in Mathematik nichts zu.

Es gibt aber auch Nachteile der Fachwissenschaftsorientierung, und diese führen zur vierten Folgefrage: Welches sind diese Nachteile und wie lassen sie sich beheben? Damit bin ich beim Punkt 5 meines Referats (Folie 16) und damit auch beim Kernthema der weiteren Veranstaltungen der heutigen Tagung.

5. Transversale Unterrichtsbereiche als curriculare Sekundärstruktur

Im reinen Fachunterricht verlieren sich viele Schülerinnen und Schüler in «Fachschubladen». Viele oder sogar die meisten anspruchsvollen Aufgaben in der Gesellschaft lassen sich aber nicht aus der Perspektive nur eines einzelnen Faches lösen. Es braucht Wissen und Können aus verschiedenen Fächern, interdisziplinäre Verbindungen zwischen den Fächern und zuweilen fachergänzende Kompetenzen. Auch an den Hochschulen ist Interdisziplinarität zunehmend wichtig.

Deshalb kommt nun jene zweite curriculare Ebene (curriculare Sekundärstruktur) ins Spiel, um die es ja heute an dieser Tagung vor allem geht, die Ebene der transversalen Bildungs- oder Unterrichtsbereiche.

(Folie 17). Transversal heisst: Die Unterrichtgegenstände speisen sich aus mehr als einem Unterrichtsfach; **oder sie enthalten zusätzliche Lerngegenstände, die in den Fächern noch nicht enthalten sind.**

Das Übergreifende bzw. Transversale kann gemeinsames sachliches, personales und/oder soziales Können sein. Das ist typisch für die Überfachlichen Kompetenzen. Das Transversale kann aber auch die Kombinationen von unterschiedlichen Fachkompetenzen aus verschiedenen Fächern sein. Das ist typisch für die Interdisziplinarität.

Im neuen gymnasialen RLP sind es die Bereiche auf der Folie:

- **Überfachliche Kompetenzen:** 1) Jene kognitiven und nichtkognitiven Kompetenzen, die sich im Kern nicht einem einzelnen Fach zuordnen lassen, sondern in vielen Fächern gleichartig sind; 2) Es können auch zusätzliche Kompetenzen sein, die sonst in keinem Unterrichtsfach gefördert werden. Ein Beispiel für 2) ist die personale Kompetenz der Resilienz. Sie ist in keinem Grundlagenfach verankert. Es braucht zusätzliches psychologisches Wissen und vor allem Können für deren Stärkung.
- **Basale fachliche Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit (Unterrichtssprache und Mathematik):** Sie können im Unterschied zu den überfachlichen Kompetenzen im Kern einem Fach zugeordnet werden, sind aber wichtig für viele Studienfächer später und aber auch bereits für viele Unterrichtsfächer am Gymnasium. Sie können deshalb in vielen Fächern gefördert werden.
- **Transversaler Einbezug der Digitalität:** als Hilfsmittel, Unterstützer (Augmentation) und als eigene Kompetenz (Fachkompetenz, überfachliche kognitive Kompetenz, Haltung)

- **Interdisziplinarität allgemein:** Das ist der allgemein Begriff für die Verbindung mehrerer Fachdisziplinen im Hinblick auf deren Schnittstellen und Überschneidungen oder zur Bearbeitung wichtiger aktueller Problemstellungen (erfordert insbesondere auch Fachkompetenzen).
- **Überfachliche Wissenschaftspropädeutik:** Es handelt sich um ein teils fachübergreifendes gymnasiales didaktisches Prinzip der vorwissenschaftlichen, methodengeleiteten Art der Wissensaufnahme und Wissensgenerierung.
- **Politische Bildung** als ausgewähltes, besonders wichtiges interdisziplinäres Thema.
- **Bildung für Nachhaltige Entwicklung** als ausgewähltes, besonders wichtiges interdisziplinäres Thema.

Im MAR/MAV und im RLP 2024 ist die Rede von Transversalen Unterrichtsbereichen, Themen und Kompetenzen. Hier möchte ich noch etwas Klärung hineinbringen: (Folie 18).

- «Transversale Unterrichtsbereiche» ist der Überbegriff: Es handelt sich allgemein um zu erwerbende Kompetenzen, die sich aus mehr als einem Fach speisen. In Klammer steht zur Erinnerung, was Kompetenzen sind: (Kompetenzen sind Wissen [Fachinhalte] und Können [Umgang mit den Fachinhalten] [und Wollen]). Transversale Bereiche umfassen deshalb Wissen aus mehr als einem Fach, also «Transversale Themen» **und/oder** gleichartiges Können aus mehr als einem Fach, also «Transversale Kompetenzen».
- «Transversale Themen» ist somit ein Unterbegriff: Hier macht überwiegend das Fachinhaltliche das Verknüpfende zwischen den Fächern aus. (Das ist der Fall bei Politischer Bildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, bei den Basalen Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit, allgemein bei Interdisziplinarität sowie zumindest teilweise auch bei Digitalität und bei Wissenschaftspropädeutik).
- «Transversale Kompetenzen» ist ebenfalls ein Unterbegriff: Hier ist es das «Können», das in verschiedenen Fächern gleich oder ähnlich ist (das ist bei den Überfachlichen Kompetenzen der Fall, und teilweise auch bei der Digitalität und der Wissenschaftspropädeutik).

Wichtig ist nun: Die Unterrichtsfächer müssen sich koordiniert um die transversalen Unterrichtsbereiche kümmern. Damit bin ich beim Punkt 6(Folie 19) meines Inputs.

6. Gesamtrahmenmodell

Dieses sieht wie folgt aus: (Folie 20) Die roten transversalen Bereiche sind ins Modell der Fachstruktur eingebettet. Die transversalen Bereiche überlappen die Unterrichtsfächer, und es gibt noch ergänzende Fachbereiche, die im Kanon der Unterrichtsfächer noch nicht enthalten sind. Sie müssen die Einzelheiten nicht lesen.

Die Darstellung kommt nun ziemlich komplex daher. Das entspricht aber auch der Komplexität der Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit und der Kompetenzen

zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft (vertiefte Gesellschaftsreife).

Auf der Folie sind die verschiedenen Verknüpfungen und Zusammenhänge zwischen den Teilen noch zu wenig sichtbar. Ich lege Ihnen deshalb noch die Abbildung mit den vielen verknüpfenden Pfeilen vor. Sie entspricht der Darstellung in Abbildung 1 im neuen Rahmenlehrplan. (Folie 21). Sie ist nochmals etwas komplexer.

Damit bin ich fast am Ende meines Inputs. Drei Punkte sind mir noch wichtig:

1. Damit die transversalen Bereiche nicht bloss auf dem Papier des RLP 2024 bleiben und in der Schulpraxis auch umgesetzt werden, müssen die Fachlehrpersonen die Umsetzung zu ihrer Aufgabe machen. Stehen und fallen tut die ganze Sache mit dem konkreten Unterricht im Fach.
2. Fachlehrpersonen müssen deshalb nicht nur Experten ihres Faches sein, sondern sie sollten auch Experten für die transversalen Bereiche sein oder zu solchen werden, insbesondere zu Experten für die überfachlichen Kompetenzen. Wenn sie das sind, ist vielleicht auch die komplexe Abbildung 1 nicht mehr so abschreckend, wie das der VSG in seiner ersten Stellungnahme befürchtet. Es braucht zugegebenermassen einige Zeit und Anläufe, bis man mit der Abbildung vertraut ist. Aber das braucht es ja in vielen Fachdisziplinen für schwierige Sachverhalte auch.
3. Für die Förderung der transversalen Bereiche braucht es nicht nur die Hinweise in den Fachrahmenlehrplänen im 3. Teil des RLP, sondern auch die konkrete Koordination zwischen den Fächern auf der Schulebene. Hier sind dann sozial-kommunikative Kompetenzen bei den Lehrpersonen gefordert 😊.

Zum Abschluss zeige ich ihnen noch ein weniger komplexes Bild zum Kompetenzbegriff. (Folie 22). Ich habe das Cartoon im Schulblatt des Kantons Zürich gefunden. Ein Lehrerkollege wird beim Wühlen in fremden Fächern erwischt. Er sagt: «Ich habe eben überfachliche Kompetenzen».

Die Karikatur ist noch gut. Sie macht nämlich – wenn auch in einer anderen begrifflichen Semantik – keinen Gegensatz zwischen Fachlichem und Überfachlichem, sie kombiniert sie. Überfachliches ist nur möglich, weil es fachliches gibt. Das führt mich auch zu meinen letzten beiden Sätzen: Transversale Unterrichtsbereiche bzw. transversale Themen und transversale Kompetenzen und deren Förderung sind in einer zeitgemässen Bildung unabdingbar. Sie basieren aber ebenso unabdingbar auf einer soliden disziplinären Bildung in den Fächern.