

Transversale Themen und Kompetenzen

Tagung von ZEM CES vom 27.9.2023 in Bern



Laetitia Houlman

arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin beim ZEM CES und ist dort verantwortlich für die Themen Immersionsunterricht, Fremdsprachen, Fachmittelschulen und Politische Bildung.



Lucius Hartmann

Dr. phil., Präsident des VSG, unterrichtet Mathematik, Latein und Griechisch an der Kantonschule Zürcher Oberland in Wetzikon.

Im Auftrag der Arbeitsgruppe «Umsetzung MAR/MAV», welche aus Vertretungen der SMAK, der KSGR, des VSG und des GS EDK besteht, hat ZEM CES kurz nach Beginn der Anhörung zum neuen Rahmenlehrplan (RLP) in Absprache mit der Projektleitung WEGM eine gut besuchte Tagung zu «Transversalen Themen und Kompetenzen» durchgeführt. 160 Teilnehmende aus fast allen Kantonen – Schulleitungen, Lehrpersonen, Vertretungen der Ämter, Hochschulvertreter:innen, weitere Akteure – nutzten die Gelegenheit, sich hauptsächlich über die Teile 1 und 2 des RLP auszutauschen. Noch etwas mehr nahmen an den Plenarvorträgen online teil, da die verfügbaren Plätze schon rasch ausgebucht waren.

Die Tagung hatte die folgenden drei Ziele:

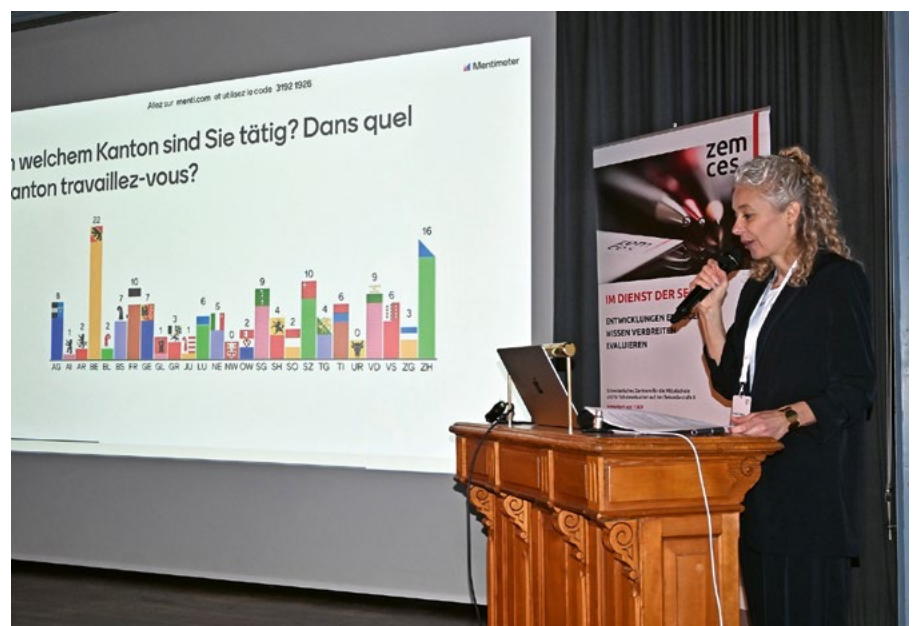
1. Klärung und gemeinsames Verständnis der Grundbegriffe
2. Austausch über Umsetzungsbeispiele und Erfolgsbedingungen sowie Aufzeigen von Good Practice
3. Unterstützung des Anhörungsprozesses zum Rahmenlehrplan

Definition der zentralen Begriffe

Eines der Hauptanliegen der Tagung war es, die zentralen Begriffe im neuen RLP zu definieren und diese Definitionen im Denken der verschiedenen Akteure zu verankern. Zu diesen Begriffen gehören insbesondere «Kompetenz», «transversale Unterrichtsbereiche, Themen und Kompetenzen» sowie «Interdisziplinarität». Aus dem gemeinsamen Verständnis der Grundlagen kann dann eine kohärente Umsetzung auf gesamtschweizerischer Ebene erwachsen, indem die Kantone und Schulen die Herausforderungen, die sich mit der Reform ergeben, durch ähnliche Lösungen und Ansätze meistern können, wobei immer noch genügend Spielraum für die Berücksichtigung kantonaler und schulischer Spezifitäten bleibt. Dies führt schliesslich zu einer Erhöhung der Gleichwertigkeit der Abschlüsse, unabhängig vom Kanton und von der Sprachregion, wodurch ein zentrales Ziel des Projekts WEGM erfüllt wird.

Weitere Informationen zur Tagung und den Bericht finden Sie hier:

www.zemces.ch/tagungWEGM



Pascaline Caligiuri, Direktorin ZEM CES eröffnet die Tagung

Franz Eberle von der Universität Zürich zeigte auf, dass sich Fachinhaltsorientierung und Kompetenzorientierung trotz anderslautenden Aussagen nicht ausschliessen, sondern sich gegenseitig ergänzen. «Kompetenz» lässt sich nämlich definieren durch eine Trias aus Wissen und kognitiven Fähigkeiten, aus Selbstregulation und sozial-kommunikativen Fähigkeiten sowie aus motivationalen Orientierungen (kurz: Wissen – Können – Wollen). Die «transversalen Unterrichtsbereiche» stehen als Oberbegriff über den «transversalen Themen» (Wissen) bzw. «transversalen Kompetenzen» (Können).

Frédéric Darbellay von der Universität Genf schärfte den Begriff der Interdisziplinarität durch eine Gegenüberstellung mit Multidisziplinarität (Nebeneinanderstellen verschiedener Fachperspektiven zu einem bestimmten Thema) und mit Transdisziplinarität (gemeinsames Lösen von Problemen durch mehrere Fächer und Verknüpfung von Forschung und Gesellschaft). Interdisziplinarität nimmt dabei eine Mittelstellung zwischen diesen beiden ein, indem die verschiedenen Fachperspektiven zusammengeführt und in enger Kooperation der beteiligten Fachdisziplinen behandelt werden. Ausserdem hat Prof. Darbellay aufgezeigt, inwiefern die Haltung aller Beteiligten gegenüber der Interdisziplinarität sowie ihre Identitätsprofile (d.h. ihre individuelle Ausrichtung und Arbeitsweise) für die Realisierung der Interdisziplinarität entscheidend sind.

Beispiele, Erfolgsbedingungen und Good practice

Das zweite Ziel der Tagung war es, den Austausch über Umsetzungsbeispiele und Erfolgsbedingungen und das Aufzeigen von Good Practice zu ermöglichen. Dazu gab es zwei Atelier-Runden. In den Ateliers wurden fast alle Kapitel(1) des zweiten Teils des RLP thematisiert und mit der Fachmittelschule (FMS) und der Berufsbildung auch andere Bildungswege der Sekundarstufe II in den Blick genommen. Pro Bereich wurde ein Atelier von Mitgliedern der Arbeitsgruppe geleitet, die das entsprechende Kapitel im RLP verfassten, mit dem Ziel, die Inhalte und Begriffe zu erläutern und die konkreten Implikationen für die Umsetzung zu diskutieren. Die weiteren Ateliers dienten insbesondere dazu, bereits vorhandene Erfahrungen mit den erwähnten Themen vorzustellen und sich darüber auszutauschen. Im Hinblick auf den RLP gaben sie ganz konkrete und praxisnahe Hinweise darauf, wie sich die neuen Vorgaben gut und nachhaltig im Unterricht und in der Schulkultur umsetzen lassen.

In einem World Café tauschten die Teilnehmenden diese Erkenntnisse aus, diskutierten konkrete Implikationen für die Umsetzung und formulierten mögliche Handlungsfelder.

Die AG «Umsetzung MAR/MAV» wird diese aufgreifen und Vorschläge für das weitere Vorgehen erarbeiten.

Als wichtige Punkte, die dabei mehrmals genannt wurden und für alle Bereiche gelten, ergaben sich:

- Es braucht für die Umsetzung Ressourcen, Zeit und Gefässe.
- Aus- und Weiterbildung für Lehrpersonen und Schulleitungen ist eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung.
- Eine Stärkung der Koordination und Zusammenarbeit ist erwünscht, zwischen den Fächern und den Lehrpersonen, aber auch mit anderen Akteur:innen.
- Die transversalen Bereiche sollen nicht nur im Unterricht, sondern in der Schulkultur und -organisation integriert sein (*Whole School Approach*).
- Eine positive Haltung aller Akteur:innen gegenüber diesen Bereichen ist wichtig, und all das, was heute schon diesbezüglich getan wird, sollte anerkannt, gewürdigt und gefördert werden.
- Gute Praxisbeispiele und Erfahrungen sollen weiterhin gesamtschweizerisch gesammelt, geteilt und diskutiert werden.

Gemeinsame Basis für die Anhörung und die Umsetzung

Die Tagung ermöglichte einen regen Austausch zwischen Akteur:innen aus allen Zielgruppen und aus der ganzen Schweiz, die sonst fast nie so einfach miteinander ins Gespräch kommen können. Sie setzte damit ein klares Signal, dass diese die Umsetzung der neuen Rechtsgrundlagen gemeinsam angehen und von den vorhandenen Erfahrungen gegenseitig profitieren möchten. Indem die zentralen Begriffe an der Tagung definiert und diskutiert wurden und man nun über ein gemeinsames Verständnis davon verfügt, können die Rückmeldungen zum RLP auf einer fundierten Basis erfolgen und werden dafür sorgen, dass dieser ausreichend klar, präzise und verständlich formuliert ist, dass mithin die Verantwortlichen in den Kantonen und an den Schulen das Gleiche darunter verstehen. Die Unterstützung des Anhörungsverfahrens war ja in der Tat auch ein zentrales Ziel der Tagung.

Die Teilnehmenden waren sich einig, dass die Tagung zwar ein wichtiger Anlass, aber nur ein erster Schritt war. Besonders in der ersten Umsetzungsphase sind weitere Möglichkeiten zum Austausch und zur Diskussion wünschenswert, um voneinander zu profitieren, offene Punkte gemeinsam zu klären, Antworten auf anstehende Fragen und Herausforderungen zu finden und die Reform der gymnasialen Maturität in den einzelnen Kantonen individuell mit Blick auf das Ganze erfolgreich umzusetzen.

(1) Nur die basalen fachlichen Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit wurden nicht in einem Atelier behandelt, da sie zu einem späteren Zeitpunkt in den Teil II integriert wurden

Kompetenzen und transversale Unterrichtsbereiche

– Definitionen

Definitionen von Franz Eberle



Prof. Dr. Franz Eberle

emeritierter Professor emeritus für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Zürich, Mitglied der Schweizerischen Maturitätskommission und des Schweizerischen Wissenschaftsrats, Präsident der EDK-Kommission für die Anerkennung der Lehrdiplome für Maturitätsschulen. Alt-Direktor Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen an der Universität Zürich.

Kompetenzen und transversale Unterrichtsbereiche: Definitionen

Kompetenzen

«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.»⁽²⁾ Diese pädagogisch-psychologische Definition entspricht inhaltlich grosso modo auch jener im Rahmenlehrplan verwendeten, in der Bildungspraxis weit verbreiteten und etablierten Begrifflichkeit, die wesentlich auf den pädagogischen Anthropologen Heinrich Roth zurückgeht:⁽³⁾ Kompetenzen sind demnach «Wissen und Können» (zur Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen), zuweilen ergänzt mit «Wollen». Kompetenzen (Wissen und Können) bestehen aus Sachkompetenzen (fachliche und methodische), Selbstkompetenzen (persönlichkeitsbezogene) und Sozialkompetenzen (sozial-kommunikative), die bezogen auf die Bewältigung konkreter Aufgaben und Lebenssituationen wechselseitig zusammenspielen. Sie erfordern fast immer die Auseinandersetzung mit einer Sache, aber auch mit sich selbst sowie mit anderen Menschen. Kompetenzen können zudem einen kognitiven oder nicht-kognitiven Fokus haben. Die «unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen», für die das Gymnasium vorbereiten soll, sind gemäss Bildungszielartikel (MAR/MAV Art. 6) insbesondere die künftige, erfolgreiche Bewältigung eines Studiums (Allgemeine Studierfähigkeit) und der künftige, verantwortungsvolle Beitrag zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft (vertiefte Gesellschaftsreife).

Transversale Unterrichtsbereiche

Die Förderung von Kompetenzen erfolgt zunächst in den Fächern. Die Bewältigung von Aufgaben bzw. Lebenssituationen erfordert aber häufig Kompetenzen aus mehr als einem Fach. Zudem enthalten Fachkompetenzen aus verschiedenen Fächern teilweise gleichartiges und somit transferierbares Können. Zur Förderung dieser beiden fächerübergreifenden Aspekte von Kompetenzen braucht es ergänzend zum reinen Fachunterricht die transversalen Unterrichtsbereiche. Deren Unterrichtsgegenstände speisen sich somit aus Wissen und Können aus mehr als einem Unterrichtsfach; oder sie enthalten zusätzliche Lerngegenstände, die im festgelegten Fächerkanon noch nicht enthalten sind.

Transversale Themen

Beim konkreten transversalen Unterrichtsbereich macht überwiegend das Fachinhaltliche (spezifisches Wissen und spezifisches Können aus verschiedenen Fächern) das Verknüpfende zwischen den Fächern aus (Politische Bildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Basale fachliche Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Unterrichtssprache, allgemein bei Interdisziplinarität sowie zumindest teilweise auch bei Digitalität und bei Wissenschaftspropädeutik).

Transversale Kompetenzen

Beim konkreten transversalen Unterrichtsbereich sind es die nicht an nur einen bestimmten fachlichen oder überfachlichen Sachinhalt gebundenen Kompetenzaspekte, also das «Können», die das fachübergreifend Gemeinsame ausmachen (Überfachliche Kompetenzen und teilweise auch Digitalität und Wissenschaftspropädeutik).

⁽²⁾ Killeme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, S. 21. In: M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), Kompetenzdiagnostik [Sonderheft 8]. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, S. 11-29.

⁽³⁾ Roth, H. (1971). Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Band II. Hannover: Hermann Schroedel.

Definitionen von Frédéric Darbellay



Frédéric Darbellay

ist assoziierter Professor an der Universität Genf (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation), er leitet die Cellule Inter- et Transdisciplinarité innerhalb des Centre interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE) und ist stellvertretender Direktor des CIDE. Er forscht und doziert zu Interdisziplinarität in ihren epistemologischen, methodologischen und organisatorischen/ institutionellen Dimensionen.

Disziplinarität – Multidisziplinarität – Interdisziplinarität – Transdisziplinarität

Die akademische Gemeinschaft hat bei der Identifikation und Definition der zentralen Konzepte, die für die Überwindung der Fächergrenzen wesentlich sind, bis zu einem gewissen Grad einen Konsens gefunden. Zu diesen Konzepten gehören die Multidisziplinarität, die Interdisziplinarität und die Transdisziplinarität. Über diese Begriffe hinaus muss zusätzlich auch noch das Konzept der Disziplinarität betrachtet werden.

1. Disziplinarität

Die Disziplinarität bezeichnet ein System der Wissensproduktion, in dem ein Forschungs- oder Unterrichtsgegenstand klar abgegrenzt und definiert ist sowie im Kontext eines Fachparadigmas angegangen wird, das von spezifischen erkenntnistheoretischen Perspektiven, Ideen, Konzepten, Theorien und Methoden geprägt ist. Dieser disziplinäre Ansatz funktioniert als strukturiertes und institutionalisiertes System mit einem hohen Grad an Stabilität, Replikation, Legitimität und Anerkennung.

2. Multidisziplinarität

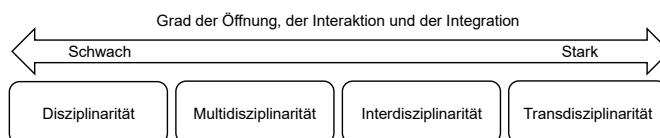
Aus der Perspektive der Multidisziplinarität können Forschende oder Fachlehrpersonen kooperieren, um gemeinsam komplexe Probleme zu bearbeiten. Jede Fachperson befasst sich aus ihrer je eigenen Sicht und in ihrer fachspezifischen Sprache mit einem vielschichtigen Problem und bringt ihre Expertise bezüglich der behandelten Problematik ein. Diese Fachperspektiven entfalten sich im Allgemeinen in einem linearen Prozess, und es werden Informationen zusammengetragen, die meist nur nebeneinander stehen, ohne dass man zwingendermassen die erforderlichen theoretischen und methodologischen Verfahren einsetzt, um ihre Sichtweisen einzubeziehen, ihre Gemeinsamkeiten zu identifizieren oder kritisch zu prüfen sowie die Grenzen ihrer Fachbereiche neu zu definieren.

3. Interdisziplinarität

Die Interdisziplinarität geht über dieses einfache Nebeneinanderstellen von Fachperspektiven hinaus und wirkt vielmehr an der Schnittstelle zwischen («inter-») den Fächern. Dieser Ansatz bevorzugt einen dialogischen und interaktiven Raum, um die Verknüpfungen zwischen den Fächern zu erleichtern. Das Hauptziel der Interdisziplinarität besteht darin, die Grenzen zwischen den Fächern zu öffnen und sie auf dynamische Art miteinander zu verbinden; dies ermöglicht die Integration von Konzepten, Theorien und Methoden, um ein gesamtheitliches Verständnis komplexer Probleme zu erlangen.

4. Transdisziplinarität

Der transdisziplinäre Ansatz umfasst drei verschiedene Denkschulen, die sich in unterschiedlichem Ausmass überschneiden. Erstens umschliesst sie jene Ansätze, welche die Fachgrenzen zu überwinden versuchen, indem diese in ein gesamtheitliches und einheitliches System ohne strenge Trennlinien zwischen den Fächern integriert werden. Zweitens strebt die Transdisziplinarität die Zusammenführung von jeweiliger Theorie und Methodik an, um nichtakademische Stakeholder («trans-» für das Überschreiten akademischer Grenzen) einzubeziehen, die sich mit Fragen zu Umwelt, Gesellschaft, Politik usw. befassen. Dieser Ansatz legt den Fokus auf die gemeinsame Erzeugung von Wissen und Lösungen mit dem Ziel, die gesellschaftliche und pädagogische Umsetzung zu beeinflussen. Drittens spielt die Transdisziplinarität auf das Einnehmen von unkonventionelleren und kritischen (oder gar subversiven) Positionen zu hierarchischen Fächerstrukturen und Machtdynamiken an, die ihre dominierende Stellung und ihre eigene Reproduktion fortsetzen.



Die Grafik bildet die Dynamik von Öffnung, Interaktion und Integration zwischen den Fächern ab. Von links nach rechts gelesen verkörpern die fachlichen Grundlagen Ausgangspunkte, die eine multidisziplinäre Wissensorganisation begünstigen. Von dieser Grundlage ausgehend können mit der Zeit inter- und transdisziplinäre Ansätze entstehen. Umgekehrt kommt im Verlauf von rechts nach links ein inter- und/oder transdisziplinärer Ansatz von Beginn an unweigerlich irgendwann in Kontakt mit den disziplinären Paradigmen, sei es, indem er sie integriert, indem er konstruktive Kritik formuliert oder aber sie untergräbt.