

Überfachliche Kompetenzen

Compétences transversales

Definition – Erwerb – Umsetzung
Définition - Acquisition - Mise en œuvre

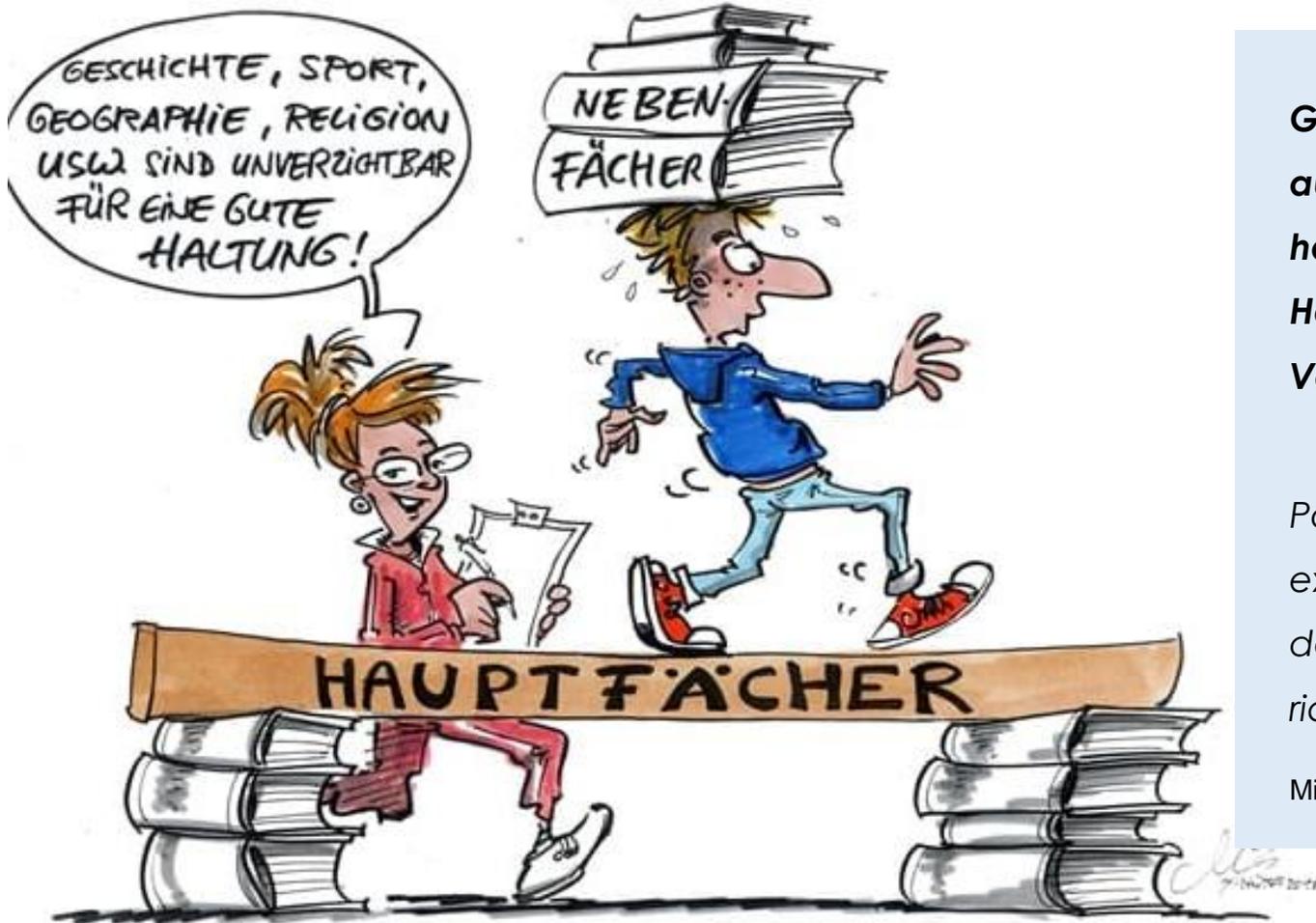
lic.phil. Matheo Eggel
Dr. sc. nat. Conradin Beeli

Ablauf / Programm

Déroulement / Programme

- **Begrüßung und Vorstellung**
- **Überfachliche Kompetenzen – Grundlagen**
 - Bezüge zum Rahmenlehrplan
 - Kriterien und Kategorien
- **Beispiel / Umsetzung**
 - des "Erwerbs der überfachlichen Kompetenzen" im Fachunterricht
- **Erste Diskussionsrunde zum Theorieinput**
- **Beispiel / Umsetzung**
 - der "Anleitungen", wie man den Erwerb der üfK im Rahmen eines Gymnasiums organisieren könnte/sollte.
- **Präsentation weiterer praktischer Beispiele**
- **Gruppenarbeit**
- **Abschliessende Diskussionsrunde**

- **Accueil et présentation**
- **Compétences transversales - bases**
 - Liens avec le programme d'études cadre
 - Critères et catégories
- **Exemple de mise en œuvre**
 - de "l'acquisition des compétences transversales" dans l'enseignement des disciplines
- **Première discussion sur l'apport théorique**
- **Exemple de mise en œuvre**
 - des "instructions" sur la manière dont on pourrait/devrait organiser l'acquisition des compétences transversales dans le cadre d'un gymnase.
- **Présentation d'autres exemples pratiques**
- **Travail de groupe**
- **Table ronde finale**



Gesellschaftliche Teilhabe, eine eigene Meinung und eine ausgezeichnete Haltung wichtigen Themen gegenüber zu haben, stellt viele Schülerinnen und Schüler vor grosse Herausforderungen, wenn man sich die Fülle der Voraussetzungen vor Augen führt.

Participer à la société, avoir sa propre opinion et une excellente attitude face à des sujets importants représente un défi de taille pour de nombreux élèves, si l'on considère la richesse des conditions requises.

Michael Hüter – Karikaturist, Cartoonist und Illustrator

Fakten und Mythen zur Maturitätsreform

Gymnasiasten sollen besser auf das Hochschulstudium vorbereitet werden – die Kritik an den Neuerungen ist übertrieben

FRANZ EBERLE

Im Herbst ist die Vernehmlassung zum revidierten Maturitätsanerkennungsreglement der EDK bzw. der gleichlautenden Maturitätsanerkennungsverordnung des Bundes (MAR/MAV) abgelaufen. In den Stellungnahmen findet sich nicht nur Zustimmung, sondern auch Kritik. Die bisherige Medienberichterstattung ist vor allem auf die Kritik eingegangen, die aber teilweise sachlich verzerrt ist. Im Folgenden werden ausgewählte Punkte aufgenommen und zurechtgerückt.

Neue Grundlagenfächer

In mehreren Stellungnahmen wird eine angebliche Erhöhung der zu besuchenden Fächer und die Gefahr von Stundenkürzungen bei den bereits bestehenden Fächern moniert. In Wahrheit enthält die Vernehmlassungsvorlage MAR/MAV kein neues Fach, das zwingend zu den bisherigen dazukäme. Die neu als Grundlagenfächer aufgeführten Fächer Informatik sowie Wirtschaft und Recht sind bereits jetzt obligatorisch. Einzig ihr bisher zweitrangiger Status als Fächer ohne Maturitätsnote soll demjenigen der anderen Fächer angeglichen werden.

Wer daraus die Notwendigkeit von Stundenzahlkürzungen bei anderen Fächern ableitet, geht offenbar von einer bestehenden Unterdotierung der zwei «neu-alt» Fächer aus. Das ist in der Tat in jenen Kantonen der Fall, die bei der Einführung von Wirtschaft und Recht 1995 und Informatik 2017 ihre Hausaufgaben nicht gemacht und beispielsweise dem Fach Wirtschaft und Recht nur eine oder zwei Jahreswochenstunden zugeeignet haben. Das bliebe auch ohne Statusänderung ein unbefriedigender Zustand. Denn für die resultierenden Bildungsdefizite solcher Unterdotationen in zwei zu nehmend bedeutungsvolleren Lernbereichen liegen schon längst eindeutige Forschungsergebnisse vor, die aber bisher bildungspolitisch kaum beachtet wurden.

Verhindern möchten die längst fällige Statusangleichung ausgerechnet meist solche Akteure, die der vorliegenden Vernehmlassungsvorlage die Stärkung der Zukunftsfähigkeit der gymnasialen Ausbildung absprechen. Die wenigen Kantone mit bereits jetzt ausreichenden Stundendotationen für diese zwei Fächer belegen zudem die Umsetzbarkeit.

Zu hohe Zahl an Fächern

Einige Akteure bewerten auch die bisherige Fächerzahl als zu hoch. Die Kritik an der Fächerbreite betrifft in der Tat eine grundsätzliche Herausforderung des Schweizer Gymnasiums. Einerseits ist es unbestritten, dass es für das duale Ziel des Gymnasiums der allgemeinen Studierfähigkeit und der Vorbereitung auf die verantwortungsvolle



Es braucht eine breitgefächerte Bildung: Deutschstunde an der Kantonsschule Freudenberg in Zürich.

CHRISTOPH RUCKSTUHL / NZZ

Übernahme anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft, also der vertieften Gesellschaftsreife, eine breitgefächerte Bildung braucht. Dafür gibt es ausreichende wissenschaftliche Belege.

Ohne sie wäre auch der prüfungsfreie Zugang zu fast ausnahmslos allen Studiengängen an den universitären Hochschulen infrage gestellt. Es ist aber andererseits nicht abzustreiten, dass mit weniger Unterrichtsstunden in einem Fach weniger vertieft werden kann. Dieser Konflikt zwischen Fächerbreite und Fächertiefe ist uralte. Was aus der Sicht der einzelnen Fachlehrperson bedauerlich sein mag – weniger Stoff –, muss aber aus einer fächerübergreifenden Gesamtbildungsrichtung – sachkundiger Generalist – nicht weniger wertvoll sein.

Für die Notwendigkeit maximaler Wissensvermittlung in allen Fächern gibt es denn auch keine wissenschaftliche Evidenz. Eine Kombination von vertieftem, wissenschaftspropädeutisch geleitetem Eindringen in die Tiefe ausgewählter Fächer mit Wissen über die wesentlichen Grundkonzepte der anderen Fächer ist ausreichend. Nur Fachspezialist in wenigen Fächern zu sein und über kein Wissen und Können in allen anderen Fächern zu verfügen, genügt hingegen für die gymnasiale Zielerreichung nicht. Auch das Internet kann fehlendes fachliches Grundwissen für Problemlösungen nicht ersetzen.

Die Knacknuss der Stoffüberfrachtung muss deshalb anders als mit einer

Fächerreduktion angegangen werden – nämlich durch Konzentration auf die jeweils zentralen fachlichen Konzepte und eine entsprechende sorgfältige, aber auch mutige Lehrplanarbeit. Dazu ist im Rahmen der laufenden Rahmenlehrplan-Revision noch Zeit.

Die Gefahr der Fragmentierung oder des «Schubladendenkens» muss zudem über den interdisziplinären Einbezug transversaler Themen der Gegenwart wie Nachhaltigkeit und Digitalität sowie die Stärkung der überfachlichen Kompetenzen gebannt werden. Im neuen Rahmenlehrplan ist genau das vorgesehen. Transversalität soll, abgestimmt auf die Fachkompetenzen der einzelnen Fächer und auf deren Grundlage, künftig besser gefördert werden als bisher. Die Revision des Rahmenlehrplans ist der noch wichtigere Teil der Gesamtreform des Gymnasiums als jener der Reglemente MAV/MAR.

Was wissenschaftlich erwiesen ist, wurde kürzlich auch anekdotisch treffend veranschaulicht. Ein Bundesrat muss wohl in umfassendster Weise in der Lage sein, zur verantwortungsvollen Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft beitragen zu können. In einer Diskussionssendung des Schweizer Fernsehens wurde alt Bundesrat Hans-Rudolf Merz nach den notwendigen Kompetenzen für diese Aufgabe gefragt. Für die Vielfalt der Themen, mit denen sich ein Bundesrat zu befassen habe, brauche es ein breites und ver-

netztes Fachwissen, damit er die Spezialisten überhaupt führen könne, war die Antwort. Dabei sei ein Verständnis des Grundlegenden ausreichend. Er müsse nicht an den fachlichen Details «schröblä» können. Unbestritten war auch die ergänzende Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen.

Zu viele Maturitätsnoten

Durch die Statusänderung von Informatik sowie Wirtschaft und Recht zum Grundlagenfach würde die minimale Anzahl der Maturanten von 13 auf 15 angehoben. Das wird von vielen Akteuren als Verwässerung der Matura gesehen. In Wirklichkeit aber dient die Berücksichtigung aller Fächer im Maturitätszeugnis im Gegenteil der Erhöhung von dessen Aussagekraft. Das Abschlusszeugnis sollte ein Abbild dessen sein, welche fachlichen und transversalen Kompetenzen im Hinblick auf das duale Bildungsziel der persönlichen Reife für allgemeine Studierfähigkeit und als vertiefte Gesellschaftsreife wie gut erworben wurden.

Weil alle Fächer dazu beitragen, sollte das in der Folge auch aus dem Abschlussdokument ersichtlich sein. Ein differenziertes Zeugnis erhöht dessen Informationsgehalt und macht es transparenter. Auch aus sozialwissenschaftlich-methodischer Sicht gilt, dass mehr Indikatoren ein abstraktes Kompetenzkonstrukt besser abbilden als weniger. Das schliesst

ebenso jene Fächer ein, die früher abgeschlossen werden. Die dort erworbenen Kompetenzen sind auch am Schluss des gymnasialen Bildungsgangs immer noch wesentliche, unterscheidbare Bestandteile des Gesamtbündels aller erlangten Zielkompetenzen. Auch in den Bachelor- und Masterstudiengängen der Hochschulen enthalten die Abschlussdiplome Bewertungen von bis zu zweieinhalb Jahre vorher abgeschlossenen Fächern.

Schärfere Bestehensbedingungen

In der Vernehmlassungsvorlage wird vorgeschlagen, dass künftig nicht nur in der Kombination von Erfahrungs- und Maturitätsprüfungsnoten ein mindestens genügendes Mittel erreicht werden muss, sondern die eigentlichen Maturitätsprüfungen ebenfalls mit mindestens der Note 4 bestanden sein sollten. Das sei eine unnötige Verschärfung, heisst es vielerorts.

Zu den grundsätzlichen Überlegungen für diesen Vorschlag gehört, dass mit den Maturitätsprüfungen nochmals etwas anderes geprüft wird als mit den Klassenzimmerprüfungen, die Grundlage der Erfahrungsnoten sind. In den Maturitätsprüfungen müssen die Maturandinnen und Maturanden das beweisen, was sie später an der Universität in vielen Studiengängen ebenfalls können müssen: sich in einer beschränkten Zeit auf grosse Prüfungen in mehreren Fächern erfolgreich vorbereiten und dabei gleichzeitig nochmals viel dazulernen. Das sind nicht nur Semester- und Jahresprüfungen, auch die ganz grossen Abschlussprüfungen sind weiterhin anzutreffen, so zum Beispiel im Medizinstudium.

Solche Prüfungen bestehen zu können, ist somit unabdingbarer Bestandteil der allgemeinen Studierfähigkeit. Ein ungenügendes Mittel an der Maturitätsprüfung ist bereits deshalb eigentlich inakzeptabel für die Ausstellung des Zugangsausweises für universitäre Studien. Mit diesem Vorschlag liesse sich auch das Problem der faktischen Abwahlen von wichtigen Fächern entschärfen. «Ich habe die Matura auch ohne Vorbereitung bereits im Sack» sollte als Motto nicht mehr möglich sein.

Alle, die es bis zur Schlussprüfung geschafft haben und sich seriös auf die Maturaprüfung vorbereiten, würden mit Bestimmtheit auch diese Hürde nehmen. Die Durchfallquoten würden kaum steigen, aber die Bildungsergebnisse insgesamt würden sich nochmals verbessern. Und die Maturitätsprüfung würde für niemanden mehr zum blossen Ritual verkommen. Deshalb wohl ist auch die Union der Schülerorganisationen als ausgezeichnete Kennerin der Wirkungen der gegenwärtigen Bestehensbedingungen mit dieser Neuerung einverstanden.

Franz Eberle ist emeritierter Professor für Gymnasialpädagogik an der Universität Zürich.

[...] «Die Gefahr der Fragmentierung oder des ‚Schubladendenkens‘ muss [...] über den interdisziplinären Einbezug transversaler Themen der Gegenwart wie Nachhaltigkeit und Digitalität sowie die Stärkung der überfachlichen Kompetenzen gebannt werden. [...] Transversalität soll, abgestimmt auf die Fachkompetenzen der einzelnen Fächer und auf deren Grundlage, künftig besser gefördert werden als bisher.» [...]

Franz Eberle, NZZ, 27.12.2022

Bezüge zum Rahmenlehrplan (Teil 2 / Seite 14)

Liens avec le programme d'études cadre (partie 2 / page 14)

Transversale Unterrichtsbereiche
Domaines d'enseignement transversaux

- Viele Aufgaben bzw. Lebenssituationen lassen sich nicht aus der Perspektive eines einzelnen Faches lösen.
- Sie erfordern Wissen und Können aus verschiedenen Fächern, interdisziplinäre Verbindungen zwischen mehreren Fächern, fachübergreifende und fachergänzende Kompetenzen.
- Die transversalen Bereiche (transversale Kompetenzen und Themen) sind fachübergreifend relevant und sollen sowohl im Fach als auch fächerkoordiniert gefördert werden.
- Sie sind in der Regel an Fachinhalte und/oder -kompetenzen mehrerer Fächer gebunden und werden auch entlang dieser vermittelt (aus den Fächern bzw. den Fachrahmenlehrplänen).
- Teilweise beziehen sie aber auch Lerngegenstände ein, die in den Fachrahmenlehrplänen noch nicht enthalten sind und/oder ihre Grundlagen in Fachdisziplinen haben, die im Fächerkanon der Gymnasien nicht vertreten sind.

Überfachliche Kompetenzen? Compétences Transversales?

- **Überfachliche Kompetenzen können nicht einem bestimmten Fach zugeordnet werden, der Erwerb erfolgt aber trotzdem in den Fächern.**
 - *Les compétences transversales ne peuvent pas être attribuées à une branche spécifique, mais leur acquisition se fait tout de même dans les branches.*
- **Überfachliche Kompetenzen sollten in möglichst vielen Fächern gefördert werden.**
 - *Les compétences transversales devraient être encouragées dans le plus grand nombre possible de branches.*
- **Wurden überfachliche Kompetenzen in mindestens einem Fach erworben, können sie in anderen Fächern ohne viel Neulernen genutzt werden.**
 - *Si des compétences transversales ont été acquises dans au moins une matière, elles peuvent être utilisées dans d'autres matières sans qu'il soit nécessaire de réapprendre beaucoup de choses.*

Die Kategorien

Les catégories

Es werden die folgenden Kategorien überfachlicher kognitiver und nicht-kognitiver Kompetenzen unterschieden:

Überfachlich-methodische, personale Kompetenzen

Sie sind auf das individuelle Lernen ausgerichtet.

Compétences transversales, méthodologiques et personnelles

Elles sont axées sur l'apprentissage individuel.

Selbst- bzw. persönlichkeitsbezogene, personale Kompetenzen

Sie sind auf die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit im Hinblick auf die Bewältigung von Aufgaben ausgerichtet.

Compétences liées à soi ou à la personnalité, personnelles

Elles sont axées sur le développement de la propre personnalité en vue de la maîtrise des tâches.

Sozial-kommunikative, interpersonale Kompetenzen

Sie sind auf die verständigungsorientierte «Bewältigung von Aufgaben und Problemen im sozial-kommunikativen Handeln mit anderen Menschen [ausgerichtet].» (Euler, 1997, S. 309).

Compétences socio-communicatives, interpersonnelles

Elles sont axées sur la "maîtrise de tâches et de problèmes dans l'action socio-communicative avec d'autres personnes [orientée] vers la compréhension". (Euler, 1997, p. 309).

Übersicht
Aperçu général

Kompetenzen				
Überfachliche Kompetenzen				Fachliche K.
	Überfachlich-methodische inkl. sachlich generische Kompetenzen	Selbst- bzw. persönlichkeitsbezogene Kompetenzen	Sozial-kommunikative Kompetenzen	
Kognitive Kompetenzen	Allgemeine Sprachkompetenzen*** Kognitive Lernstrategien - Planungsstrategien* - Transformationsstrategien* - Elaborationsstrategien* - Monitoring* - Evaluationsstrategien* Hochschulspezifische Lernstrategien* Kognitive Prüfungsstrategien* Arbeitstechniken zur Informationssuche und Ressourcennutzung* Umgang mit Digitalität*** Fähigkeit zur Selbstorganisation* Denkfähigkeiten - Abstrahierendes Denken*** - Analytisches Denken*** - Schlussfolgerndes Denken*** - Analoges Denken*** - Vernetztes Denken*** - Kritisches Denken*** - Kreatives Denken***	Selbstreflexion****	Dialogfähigkeit - Artikulationsfähigkeit** - Interpretationsfähigkeit** Koordinationsfähigkeit - Konsensfähigkeit** - Konfliktfähigkeit** Kooperationsfähigkeit - Teamfähigkeit** - Sozialverantwortungsfähigkeit**	
Nicht-kognitive Kompetenzen	Intuitives Denken*** Emotionale Lernstrategien - Selbstdisziplin* - Volition* - Persistenz* Nichtkognitive Prüfungsstrategien*	Selbstwert**** Selbstwirksamkeit*** Wahrnehmung eigener Gefühle**** Umgang mit belastenden Gefühlen, Resilienz*** Kreativität*** Somatische Indikatoren**** Gesundheitliches Risikoverhalten**** Leistungsmotivation* Neugier*** Empathie** Normative Kompetenz**	Relative Eigenständigkeit** Fähigkeit zur Selbstständigkeit** Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme** Kooperationserfahrungen** Auftrittskompetenz***	

Legende

- * dienen vorwiegend **der Allgemeinen Studierfähigkeit**
- ** dienen vorwiegend **der vertieften Gesellschaftsreife**
- *** dienen gleichermaßen **beiden Zielen**
- **** dienen anderen Aspekten der persönlichen Reife, die teilweise weit über das schulische Umfeld hinausgehen und daher **nicht nur durch die Fachlehrpersonen gefördert werden können.**

Doppelpfeile weisen auf **Zusammenhänge und Überschneidungen** hin.

Folgende Teilkompetenzen dienen auch der Förderung der Laufbahngestaltungskompetenzen: Selbstreflexion, Selbstwirksamkeit, normative Kompetenz, Neugier, Arbeitstechniken zur Informationssuche und Ressourcennutzung.

Légende

- * servent principalement à **l'aptitude générale à étudier**
- ** servent principalement à **approfondir la maturité sociale**
- *** servent autant **les deux objectifs**
- **** servent d'autres aspects de la maturité personnelle, qui dépassent parfois largement le cadre scolaire et ne **peuvent donc pas être encouragés uniquement par les enseignants.**

Les doubles flèches indiquent **les liens et les chevauchements.**

Les compétences partielles suivantes servent également à promouvoir les compétences en matière de gestion de carrière : réflexion personnelle, efficacité personnelle, compétence normative, curiosité, techniques de travail pour la recherche d'informations et l'utilisation des ressources.

Erwerb überfachlicher Kompetenzen

Acquisition de compétences transversales

Förderung überfachlicher Kompetenzen: Beispiel Physik

Selbstorganisiertes Lernen mit kognitiver Aktivierung

1. Aufträge, die eine Aufforderung zur Perspektivübernahme enthalten
2. Selbsterklärungen zur gezielten Integration neuer Information in das Vorwissen
3. Aufträge für metakognitive Fragen

Konkrete Fragen werden hier am Beispiel des Fachs Physik formuliert.

1. Aufforderung zur Perspektivübernahme

Wichtig ist, die Aufforderung zu einer konkreten, vorstellbaren Perspektivübernahme.

Mit welchen Argumenten würdest du jemandem erklären, weshalb man in einem Flugzeug, Zug oder Raumschiff oft nichts von der hohen Geschwindigkeit spürt, mit der sich das Fahrzeug bewegt?

(Konzept der Trägheit)

Wie würdest du jemandem, der in dieser und (evtl.) denen letzten Lektion gefehlt hat, erklären, was man in der Elektrizität unter Spannung versteht und was die Unterschiede zwischen Gleichspannung und Wechselspannung sind?

(Konzept der Spannung als Antrieb für die Bewegung von Ladungen)

2. Selbsterklärungen zur gezielten Integration neuer Information in das Vorwissen

Wichtig ist, dass das genutzte Vorwissen im Alltag der Schülerinnen und Schüler wirklich auch bekannt und möglichst relevant ist.

Welche Phänomene aus dem Alltag kennst du, welche die Trägheit von Gegenständen, Flüssigkeiten oder Gasen besonders gut veranschaulichen? Beschreibe drei Beispiele.

In einem Zug oder in einem Flugzeug spürt man oft nichts von der Bewegung. Unter welchen Bedingungen ist das so und was ist der Grund dafür? (*Konzept der Trägheit*)

3. Aufträge für metakognitive Fragen

Metakognition bedeutet, dass man sich selbst mit den eigenen kognitiven Prozessen, wie: Gedanken, Meinungen und Einstellungen, Aufmerksamkeit oder Kreativität, usw., auseinandersetzt mit dem Ziel das eigene Wissen und auch das eigene Denken zu regulieren und zu überwachen. Man soll wirklich wissen, was man weiss und die Denkprozesse sollen bewusst und vollständig unter der eigenen Kontrolle ablaufen.

Welche Begriffe und Zusammenhänge wurden nach deiner Meinung im Unterricht noch nicht ausreichend behandelt?

Welche Begriffe und Zusammenhänge hast du andererseits in dieser Sequenz besonders gut verstanden und was ist der Grund dafür?

Quellen

- *"Promoting the construction of intelligent knowledge with the help of various methods of cognitively activating instruction"*, Ralph Schumacher and Elsbeth Stern, *Frontiers in Education*, vol. 7, pp. 979430, Lausanne: Frontiers Media, 2023
- <https://www.yumpu.com/de/document/read/26099199/vortrag-prof-dr-ralf-schumacher-schulentwicklung-in-bayern>, aufgerufen am 22.9.2023, Dr. Ralph Schumacher, MINT-Lernzentrum, ETH Zürich

Geförderte überfachliche Kompetenzen:

-
- Lernstrategien wie:

Evaluationsstrategie

Transformationsstrategie und

Monitoring (Die eigenen Lern- und Arbeitsstrategien auf ihre Tauglichkeit überdenken und anpassen)

- *Interpretationsfähigkeit*
- *Selbstreflexion*

Entscheidend ist dabei auch, dass die Schülerinnen und Schüler (SuS) regelmässig dazu angehalten werden, derartige Texte zu schreiben (wöchentlich).

Die Lehrperson soll immer wieder Texte der SuS lesen und korrigieren, insbesondere im Hinblick auf fachliche Richtigkeit und die logische Abfolge der Argumentation. Es ist auch wünschenswert, die sprachliche Gewandtheit dabei zu fördern.

Empfehlungen

Recommandations

Schulen

- Gesamtkonzept «Überfachliche Kompetenzen» zusammenstellen
- Gute Rahmenbedingungen für geeignete Lehr-/Lern-Arrangements und Unterrichtsmethoden schaffen.
- Sich absprechen, welche der überfachlichen Kompetenzen im Sinne von Aufbau und/oder Anwendung und Vertiefung besonders gefördert werden.
- Auf eine gleiche Interpretation der überfachlichen Kompetenzen achten.

Écoles

- Rassembler un concept global de compétences transversales
- Créer de bonnes conditions cadres pour des arrangements et des méthodes d'enseignement/apprentissage appropriés
- Se mettre d'accord sur les compétences transversales qui doivent être particulièrement encouragées en termes de développement et/ou d'application et d'approfondissement
- Veiller à une interprétation identique des compétences transversales.

Kantone / Bund

- Für die entsprechende fachliche und pädagogische Unterstützung und Weiterbildung der Lehrpersonen an den Gymnasien sorgen.

Cantons / Confédération

- Veiller à ce que les enseignants des gymnases bénéficient d'un soutien professionnel et pédagogique adéquat et d'une formation continue.

Empfehlungen

Recommandations

Schulen

- In die Vorbereitung, Begleitung und Bewertung der Maturaarbeit auch Kriterien einfließen lassen, welche die überfachlich-methodischen Kompetenzen berücksichtigen.
- Eine Kultur des überfachlichen Denkens im Fachunterricht fördern.
- Vermehrt überfachliche Kompetenzen im Bereich der Selbstorganisation, Selbständigkeit und Selbstreflexion fördern, z.B. durch Erstellen von grösseren Arbeiten in einzelnen Fächern oder durch die Möglichkeit des Prüfens von grösseren Stoffmengen (z.B. Semesterprüfungen).

Écoles

- Intégrer dans la préparation, l'accompagnement et l'évaluation du travail de maturité des critères qui prennent en compte les compétences méthodologiques transversales.
- Promouvoir une culture de la réflexion transversale dans l'enseignement des disciplines.
- Encourager davantage les compétences transversales dans le domaine de l'organisation personnelle, de l'autonomie et de la réflexion personnelle

Kantone / Bund

Cantons / Confédération

Empfehlungen Recommendations

Überfachlich-methodische Kompetenzen

- produktive Sprachkompetenz (1)
- rezeptive Sprachkompetenz (2)
- Umgang mit Informationen (3)
- Denkfähigkeit (4)

Selbst- bzw. persönlichkeitsbezogene Kompetenzen

- Urteilsfähigkeit (5)

Sozial-kommunikative Kompetenzen

- Auftrittskompetenz (6)
- Konsens- und Konfliktfähigkeit (7)
- Kooperations- und Teamfähigkeit (8)

Beitrag des Fachs Deutsch zu den überfachlichen Kompetenzen

Überfachlich-methodische Kompetenzen

- sich in unterschiedlichen Situationen kompetent mündlich und schriftlich äussern sowie Inhalte überzeugend präsentieren (**produktive Sprachkompetenz**);
- anspruchsvolle Texte sowie mündliche Beiträge dokumentieren, verstehen und beurteilen (**rezeptive Sprachkompetenz**);
- Arbeitstechniken zur Informationssuche, Ressourcennutzung und -verarbeitung erlernen (**Umgang mit Informationen**);
- recherchierte Informationen auf ihre Relevanz, Aussagekraft und Zuverlässigkeit hin überprüfen (**Umgang mit Informationen**);
- abstrahiert, analytisch, schlussfolgernd, analog, vernetzt und kritisch denken und argumentieren (**Denkfähigkeit**).

Selbst- bzw. persönlichkeitsbezogene Kompetenzen

- Identität erfassen (**Selbstreflexion, Wahrnehmung eigener Gefühle**);
- das eigene Sprechen kritisch analysieren (**Selbstreflexion**);
- auf jene Irritationen angemessen reagieren, die von der Vieldeutigkeit der Literatur ausgehen (**Resilienz**);
- durch Analysen und Diskussionen eine Position der kritischen, begründeten Distanz zum untersuchten Gegenstand gewinnen (**Urteilsfähigkeit**).

Sozial-kommunikative Kompetenzen

- auch vor grösseren Gruppen sicher und rhetorisch wirksam auftreten (**Auftrittskompetenz**);
- das menschliche Zusammenleben sprachlich aktiv mitgestalten und adressaten-, situations- und mediengerecht sprechen und schreiben (**Dialogfähigkeit**);
- eigene Positionen formulieren, vertreten und auf Standpunkte anderer angemessen reagieren (Konsens- und Konfliktfähigkeit);
- in kleineren und grösseren Gruppen lösungs- und ergebnisorientiert arbeiten (**Kooperations- und Teamfähigkeit**).

Beispiele zum Erwerb überfachlicher Kompetenzen

Strukturierte Darstellung nach Prof. Dr. Franz Eberle

1. Zu fördernde Kompetenzen

2. Fachlicher Kontext

3. Schritte zur Kompetenzförderung

3.1. Prozessorientierte Bearbeitung der Problemstellung im Fach

3.2. Transfer auf andere Situationen und Fächer

Quellen

Auswahl einer wichtigen üfK im Rahmen der Schulentwicklung

Beispiel: *Kritisches Denken*

Im Anhang des RLP (p. 132) finden sich detaillierte Beschreibungen der üfK:

Kognitive Denkfähigkeiten

...

Kritisches Denken: Sich über Sachverhalte durch differenzierte Analysen, Schlussfolgerungen und Bewertungen bewusst und eigenständig ein Urteil bilden sowie das eigene und fremde Voreingenommensein erkennen und ausschliessen (z.B., umfassend Informationen suchen, diese sorgfältig einschätzen und damit Hypothesen bewerten und einordnen; bereit sein, Hypothesen und Einschätzungen bei neuen Informationen zu verändern).

Sélection d'une CT importante dans le cadre du développement scolaire

Exemple: *pensée critique*

Les annexes du PEC (p. 136) contiennent des descriptions détaillées des CT:

Capacités cognitives

...

pensée critique: se faire une opinion de manière consciente et autonome sur des faits en procédant à des évaluations et des analyses différenciées, en tirant certaines conclusions, et savoir identifier ses propres partis pris, comme ceux des autres, et en faire abstraction (par ex. faire une recherche complète d'informations, les analyser attentivement et les utiliser pour évaluer et classer des hypothèses; être prêt à modifier ses hypothèses et analyses à réception de nouvelles informations).

Entwickeln Sie ein Beispiel zum Erwerb einer üfK

Kritisches Denken: Sich über Sachverhalte durch differenzierte Analysen, Schlussfolgerungen und Bewertungen bewusst und eigenständig ein Urteil bilden sowie das eigene und fremde Voreingenommensein erkennen und ausschliessen (z.B., umfassend Informationen suchen, diese sorgfältig einschätzen und damit Hypothesen bewerten und einordnen; bereit sein, Hypothesen und Einschätzungen bei neuen Informationen zu verändern).

Développez un exemple d'acquisition d'une CT

pensée critique: se faire une opinion de manière consciente et autonome sur des faits en procédant à des évaluations et des analyses différenciées, en tirant certaines conclusions, et savoir identifier ses propres partis pris, comme ceux des autres, et en faire abstraction (par ex. faire une recherche complète d'informations, les analyser attentivement et les utiliser pour évaluer et classer des hypothèses; être prêt à modifier ses hypothèses et analyses à réception de nouvelles informations).



Diskussion
Discussion

Exemplarische Beispiele

Exemples

1 Zu fördernde Kompetenzen

Förderung der normativen Kompetenz. Im Entwurf des RLP wird diese wie folgt beschrieben: «Normen und Werte, die dem eigenen und dem fremden Handeln zugrunde liegen, erkennen und verstehen, reflektieren sowie sich ein eigenes und differenziertes Wertesystem aufbauen.» Es gibt verschiedene Ansätze zur Werterziehung und damit der Förderung der normativen Kompetenz. Einer davon ist die Diskussion moralischer Dilemmas.

2 Fachlicher Kontext

Das Beispiel bezieht sich auf das folgende Lernziel aus dem RLP-Entwurf: «die Energiefreisetzung bei Kernfusion und Kernspaltung beschreiben und rechnerisch abschätzen; Radioaktive Prozesse beschreiben und das Zerfallsgesetz anwenden.»

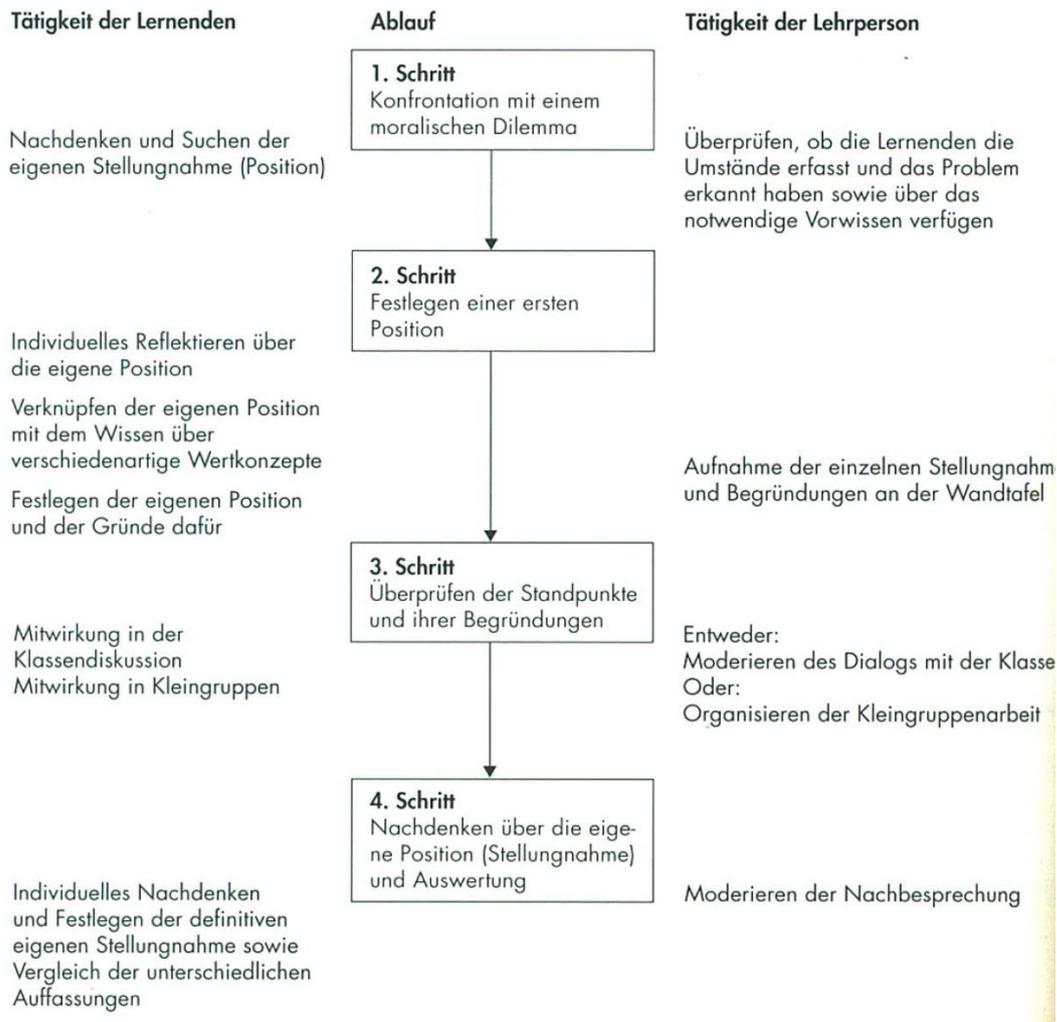
Die konkrete Problemstellung betrifft das Problem des in Kernkraftwerken entstehenden radioaktiven Abfalls, der über Generationen hinweg weiterstrahlt. Im Kontext der Verknüpfung der aktuellen Energiekrise und mit der mittelfristigen Problematik des Klimawandels wird diskutiert, ob auf die geplante Abschaltung von Kernkraftwerken verzichtet, bereits abgeschaltete wieder in Betrieb genommen und neue gebaut werden sollen. Dabei entsteht das Dilemma, dass dadurch zwar mehr Energie bereitgestellt und «Netto Null 2050» weniger gefährdet ist als bei einem vermehrten Einsatz von Öl und Kohle, aber die Gefahr, die von radioaktiven Abfällen ausgeht, auf die künftigen Generationen übertragen wird. Es besteht ein moralisches Dilemma zwischen kurzfristiger Lösung der Klimakrise und langfristiger Erhöhung der Gefahren für künftige Generationen.

Für eine substantielle Diskussion ist die Erarbeitung des inhaltlichen Wissens über die Kernspaltung, radioaktive Prozesse, die Technik von Atomkraftwerken sowie die Möglichkeiten und Grenzen der Entsorgung radioaktiver Abfälle Voraussetzung.

3 Schritte zur Kompetenzförderung

3.1 Prozessorientierte Bearbeitung der Problemstellung im Fach

Zur Didaktik der Bearbeitung moralischer Dilemmas gibt es eine umfangreiche Literatur (siehe z. B. das «Schema für die Unterrichtsgestaltung mit einem moralischen Dilemma» in Dubs [2009, S. 382]). Ziel ist der Aufbau eines eigenen Wertgefüges, das sich beim Urteil über Wertkonflikte und bei entsprechendem Handeln an möglichst umfassenden, überindividuellen Prinzipien gerechten Entscheidens und Handelns orientiert. Orientiert man sich dabei am Stufenmodell der moralischen Entwicklung von Lawrence Kohlberg, ist es wichtig, als Lehrperson den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler abzuschätzen und möglichst auf der nächst-höheren Stufe zu argumentieren (Oser, 1991, S. 79 ff.). Dieses Erfordernis ist im nachfolgenden Schema von Dubs nicht festgehalten.



3.2 Transfer auf andere Situationen und Fächer

Die Vorgehensweise zur Wertediskussion soll auch für andere moralische Dilemmas in anderen Sachgebieten und Fächern genutzt werden.

Literatur

Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten (2. überarbeitete Auflage)*. Zürich: SKV.

Oser, F. (2001). Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg). *Moralische Erziehung in der Schule* (S. 63 – 89). Weinheim: Beltz.

Förderung überfachlicher Kompetenzen: Beispiel Wirtschaft & Recht

1 Zu fördernde Kompetenzen

- Kognitive Denkfähigkeiten: analytisches, analoges, schlussfolgerndes, vernetztes, kreatives und kritisches Denken
- ev. zusätzlich Arbeitstechniken zur Informationssuche und Ressourcennutzung
- ev. zusätzlich Förderung normativer Kompetenz

2 Fachlicher Kontext

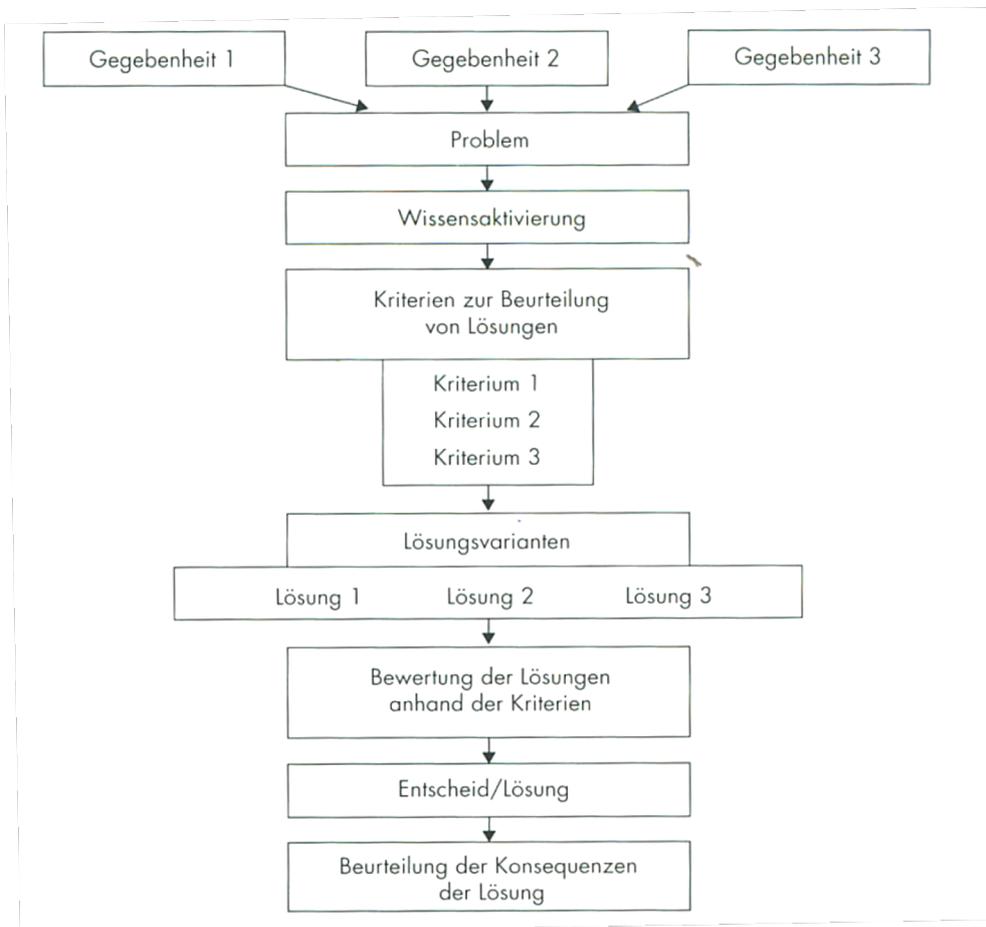
Das Beispiel bezieht sich auf das folgende Lernziel aus dem RLP-Entwurf für das Grundlagenfach Wirtschaft und Recht: «Systemische Zusammenhänge und konkrete Problemstellungen aus verschiedenen Politikfeldern (z.B. Gesundheit, Verkehr, Energie) analysieren, Lösungsansätze skizzieren und begründete Entscheidungen fällen.»

Die konkrete Problemstellung betrifft das Generationenproblem «Finanzierung der Alters- und Hinterlassenenversicherung AHV».

3 Schritte zur Kompetenzförderung

3.1 Prozessorientierte Bearbeitung der Problemstellung im Fach

Zur umfassenden Bearbeitung dieser konkreten Problemstellung bietet sich das Vorgehen nach der Denkstrategie «Entscheidungen treffen» an (Dubs, 2009, S. 311 ff.). Sie läuft wie folgt ab:



Schritt 1, Gegebenheiten zusammentragen: Die Gegebenheiten sind aktuelle Kontroversen rund um die Altersvorsorge.

Schritt 2, Problemdefinition: Das Problem ist die Fragestellung: Wie kann die Altersvorsorge AHV gesichert werden?

Schritt 3, Wissensaktivierung: Die Wissensaktivierung bezieht sich auf Komponenten wie demographische Entwicklung, Verhältnis Arbeitende–Rentner:innen, Entwicklung der Lebenserwartung, Unterscheidung zwischen Umlageverfahren und Kapitaldeckungsverfahren usw.

Schritt 4, Entwicklung Kriterien: Die Kriterien, denen Lösungen genügen müssen, sind solche wie Gewährleistung der Deckung des Grundbedarfs für alle, soziale Gerechtigkeit, Bedarf an Rente, angemessene Belastung von Arbeitnehmer:innen und Arbeitgeber:innen, usw. Die Kriterien sollten auf Trennschärfe/Überlappungen, Gewicht sowie allfällige Unabdingbarkeit untersucht werden. Hier ist auch der Platz für normative Diskurse über die Beurteilungskriterien.

Schritt 5, Entwicklung Lösungsvarianten: Die Lösungsvarianten sind beispielsweise Erhöhung der Arbeitgeber und/oder Arbeitnehmerbeiträge, Mobilisierung weiterer Finanzierungsquellen wie der Mehrwertsteuer, Differenzierung der Anspruchsberechtigung, Senkung der Renten, usw. Die Lösungen sollten eine hohe inhaltliche Substanz aufweisen und können auch kreativ sein. Sie sollten in dieser Phase noch nicht beurteilt und bewertet werden. Die Lösungen können bereits in dieser Phase auch kombiniert werden, oder auch später nach der Beurteilung der Lösungen anhand der Kriterien, wenn ein bewerteter Entscheid erfolgt.

Schritt 6, Beurteilung der Lösungsvarianten anhand der Kriterien: Zur Beurteilung der Lösungen anhand der entwickelten Kriterien bietet sich die Verwendung einer Beurteilungs- und Entscheidungsmatrix an mit den zwei Dimensionen «Lösungsvarianten» (Spalten) und «Beurteilungskriterien» (Zeilen).

Schritt 7, Begründete Lösung: In der Phase des Entscheids soll begründet werden, welche Lösungsvariante oder Variantenkombination gewählt wird. Dabei ist darauf zu achten, dass zur Begründung konsequent die Beurteilungsergebnisse verwendet werden und die eigenen Bewertungspräferenzen bezüglich vorteiligen und nachteiligen Beurteilungsergebnissen sowie die dahinterstehenden Werthaltungen expliziert und offengelegt werden.

Schritt 8, Beurteilung der Konsequenzen: Hier sollen nochmals die Konsequenzen der ausgewählten Lösung offengelegt und beurteilt werden.

Abschliessend ist es wichtig, die Vorgehensweise zu reflektieren und die einzelnen Schritte und zu beachtenden Punkte im Hinblick auf weitere Problemstellungen nochmals herauszuheben.

Mit den einzelnen Schritten der Denkstrategie können die folgenden überfachlichen Kompetenzen gefördert werden:

<i>Schritte der Denkstrategie</i>	<i>förderbare überfachliche Kompetenzen</i>
Gegebenheiten zusammentragen	ev. Arbeitstechniken zur Informationssuche und Ressourcennutzung
Problemdefinition	Analytisches Denken
Wissensaktivierung	Arbeitstechniken zur Informationssuche und Ressourcennutzung
Entwicklung Kriterien	analytisches und schlussfolgerndes Denken, normative Kompetenz
Entwicklung Lösungsvarianten	analytisches, analoges, kreatives Denken
Beurteilung der Lösungsvarianten anhand der Kriterien	analytisches, schlussfolgerndes, kritisches Denken
Begründete Lösung	analytisches, schlussfolgerndes, kritisches Denken, normative Kompetenz
Beurteilung der Konsequenzen	analytisches, schlussfolgerndes, vernetztes Denken

3.2 Transfer auf andere Situationen und Fächer

Die Vorgehensweise zur Problembearbeitung soll auch für andere Problemstellungen sowohl innerhalb des Fachs Wirtschaft und Recht als auch in anderen Fächern wie Geschichte und Geografie und genutzt werden. Dabei kann die Planung und Bearbeitung der einzelnen Schritte zunehmend den Schüler:innen überlassen werden (Förderung der Fähigkeit zur Selbstorganisation).

Literatur

Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten (2. überarbeitete Auflage)*. Zürich: SKV.

Förderung überfachlicher Kompetenzen am Beispiel Deutsch

1. Bezug zum Fach-Rahmenlehrplan Deutsch (Auszug; vgl. S.44 RLP)

Beitrag des Fachs Deutsch zu den überfachlichen Kompetenzen

Überfachlich-methodische Kompetenzen

Die Maturandinnen und Maturanden können

- sich in unterschiedlichen Situationen kompetent mündlich und schriftlich äussern sowie Inhalte überzeugend präsentieren (**produktive Sprachkompetenz**);
- anspruchsvolle Texte sowie mündliche Beiträge dokumentieren, verstehen und beurteilen (**rezeptive Sprachkompetenz**);
- Arbeitstechniken zur Informationssuche, Ressourcennutzung und -verarbeitung erlernen (**Umgang mit Informationen**);
- recherchierte Informationen auf ihre Relevanz, Aussagekraft und Zuverlässigkeit hin überprüfen (**Umgang mit Informationen**);
- abstrahiert, analytisch, schlussfolgernd, analog, vernetzt und kritisch denken und argumentieren (**Denkfähigkeit**).

Selbst- bzw. persönlichkeitsbezogene Kompetenzen

Die Maturandinnen und Maturanden können

- Sprache als Ausdruck und Teil der eigenen Identität erfassen (**sprachliche Identität**);
- das eigene Sprechen kritisch analysieren (**Selbstreflexion**);
- auf jene Irritationen angemessen reagieren, die von der Vieldeutigkeit der Literatur ausgehen (**Resilienz**);
- durch Analysen und Diskussionen eine Position der kritischen, begründeten Distanz zum untersuchten Gegenstand gewinnen (**Urteilsfähigkeit**).

Sozial-kommunikative Kompetenzen

Die Maturandinnen und Maturanden können

- auch vor grösseren Gruppen sicher und rhetorisch wirksam auftreten (**Auftrittskompetenz**);
- das menschliche Zusammenleben sprachlich aktiv mitgestalten und adressaten-, situations- und mediengerecht sprechen und schreiben (**Dialogfähigkeit**);
- eigene Positionen formulieren, vertreten und auf Standpunkte anderer angemessen reagieren (Konsens- und Konfliktfähigkeit);
- in kleineren und grösseren Gruppen lösungs- und ergebnisorientiert arbeiten (**Kooperations- und Teamfähigkeit**).

2. Unterrichtseinheit zu Thomas Manns Novelle «Mario und der Zauberer»¹

Die Novelle «Mario und der Zauberer»² wurde 1930 veröffentlicht und entwirft, ohne direkt darauf hinzuweisen, ein bedrückendes Bild der Gefahr des Faschismus – noch vor der Machtergreifung Hitlers. Eine deutsche Familie macht Ferien in Italien und findet sich in einer merkwürdig gereizten, patriotisch aufgeladenen Atmosphäre wieder,

¹ Vgl. Kroemer, Roland; Melli, Christa: Mario und der Zauberer, Schöningh Verlag, Paderborn 2010 (= Einfach Deutsch Unterrichtsmodell).

² Mann, Thomas: Mario und der Zauberer, Ein tragisches Reiseerlebnis, Fischer Taschenbuch Verlag 1989.

die in mehreren Eklats gipfelt. Der schlimmste wird durch den Zauberkünstler Cipolla provoziert. Die Besprechung der Novelle eignet sich sehr gut im Abschlussjahr der Maturandinnen und Maturanden.

In dieser Unterrichtseinheit steht das Wechselverhältnis zwischen dem Führer und der Masse im Zentrum, welches in drei Phasen erarbeitet werden wird. Dabei geht es schrittweise um die

- **Einführung in den sozialwissenschaftlichen Diskurs der Massenpsychologie**
- **Das Verhältnis zwischen Cipolla und seinem Publikum**
- **Den Vergleich zu Adolf Hitler und seiner Wirkung auf das deutsche Volk**
- **Die Verknüpfung der Thematik auf die heutige Zeit**

In der Unterrichtseinheit werden die Fachbereiche Deutsch, Geschichte und Psychologie miteinander verknüpft.

Folgende überfachlichen Kompetenzen aus dem Rahmen-Lehrplan des Grundlagenfachs Deutsch werden in der Unterrichtseinheit geübt und gefördert / vertieft:

Überfachlich-methodische Kompetenzen

- produktive Sprachkompetenz (1)
- rezeptive Sprachkompetenz (2)
- Umgang mit Informationen (3)
- Denkfähigkeit (4)

Selbst- bzw. persönlichkeitsbezogene Kompetenzen

- Urteilsfähigkeit (5)

Sozial-kommunikative Kompetenzen

- Auftrittskompetenz (6)
- Konsens- und Konfliktfähigkeit (7)
- Kooperations- und Teamfähigkeit (8)

Phase 1

Cipollas Hypnose-Veranstaltung soll aus der Perspektive der Massenpsychologie, eines zur Zeit der Textentstehung populären, zwischen Soziologie und Psychologie stehenden Diskurses, betrachtet werden. Auf der Grundlage zentraler Textstellen aus Gustave Le Bons Buch «Psychologie der Massen»³ sollen die SuS das besondere Verhältnis zwischen Cipolla und seinem Publikum analysieren und beschreiben.

Frageimpulse (als GA, EA, mit/ohne Präsentation) (1-8):

- a) In welchem Verhältnis steht die Masse zum Führer und umgekehrt?
- b) Inwiefern lassen sich die zentralen Gedanken auf Cipolla und sein Publikum übertragen?

³ Le Bon, Gustave: Psychologie der Massen. Kröners Taschenbuch Band 99, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 1982, S.84ff..

- c) Versuche, Cipollas Veranstaltung mit Le Bons Begriffen in einem kurzen Text zu beschreiben.

Phase 2

In einem anschliessenden Schritt werden die gewonnenen Ergebnisse auf ein anderes Führer-Massen-Verhältnis übertragen, nämlich auf das Verhältnis Adolf Hitlers zum deutschen Volk. Als Textbasis wird hierbei ein Auszug aus dem ersten Band von Ian Kershaws Biografie «Hitler»⁴ herangezogen.

Frageimpulse (als GA, EA, Schreibauftrag, mit/ohne Präsentation) (1-8):

- a) Welche Gründe werden genannt, dass Hitler mit seinen Reden Erfolg hatte und schliesslich die Herrschaft über das deutsche Volk erlangte?
- b) Beschreibe mit eigenen Worten, was Ian Kershaw damit meint, wenn er schreibt: «Es zählte nicht, was er (Hitler) sagte, sondern, wie er es sagte.»
- c) Welche Vergleiche zwischen Hitler und Cipolla können gezogen werden?

Phase 3

Im letzten Schritt geht es darum, den SuS bewusst zu machen, dass die Verführbarkeit der Massen keineswegs ein spezifisches Phänomen des Nationalsozialismus war, sondern auch heute – in Zeiten von Arbeitslosigkeit, Inflation, Unzufriedenheit und wachsenden Nationalismen – eine latente Gefahr darstellen kann. Ein Mittel dazu ist das gemeinsame Schauen von Dennis Gansels Spielfilm «Die Welle»⁵ aus dem Jahre 2008, der, basierend auf der gleichnamigen Romanvorlage von Morton Rhue, auf beklemmende Art und Weise darstellt, wie schnell eine Massenbewegung entstehen und für Leib und Leben Aussenstehender gefährlich werden kann.

Frageimpulse (als GA, EA, Schreibauftrag, mit/ohne Präsentation) (1-8):

- a) Beschreibe, inwiefern sich die meisten SuS im Film ganz ähnlich verhalten wie das Publikum in Cipollas Veranstaltung. Verwende dabei die Begrifflichkeiten Gustave Le Bons.
- b) Stelle dir vor, eine Lehrperson würde das im Film dargestellte Sozialexperiment an deiner Schule durchführen. Glaubst du, sie hätte Erfolg und wie würdest du dich selbst verhalten?

⁴ Kershaw, Ian: Hitler (Band 1: 1889 – 1936), Übersetzung: Jürgen Peter Krause / Jörg W. Rademacher, Deutsche Verlags-Anstalt, München 1998.

⁵ Gansel, Dennis: Die Welle, Constantin Film 2008 (DVD 4011976852681)

1 Zu fördernde Kompetenzen

Förderung von Teamfähigkeit. Im Entwurf des RLP wird diese wie folgt beschrieben: «Teamfähigkeit (Fähigkeit zur Zusammenarbeit): Mit anderen zusammenarbeiten, dabei den Umgang mit Vielfalt pflegen, sich in der Gruppe aktiv einbringen, Verantwortung übernehmen, andere respektieren, sich in sie hineindenken und auf sie eingehen, die eigene Position sachlich und überzeugend vertreten, sich argumentativ überzeugen lassen, respektive überzeugen können.»

Teamfähigkeit im beschriebenen Sinn kann beispielsweise in die folgenden weiteren Teilkompetenzen aufgegliedert werden (in Anlehnung an Euler, 1997, S. 316f.):

- Fähigkeit zur Integration in Teamarbeit: Für eine gemeinsame Sache und für gemeinsam vereinbarte Standpunkte eintreten.
- Fähigkeit zur Unterstützung des Teamzusammenhalts: Sich darum bemühen, dass alle im Team mitarbeiten und sich um Einbezug aller Teammitglieder in Arbeit kümmern.
- Fähigkeit zur Klärung von persönlichen Belastungen in der Teamarbeit: Auftretende Belastungen und Schwierigkeiten aufnehmen und einer Klärung zuzuführen.
- Fähigkeit zum angemessenen Umgehen mit Fehlern von Teamkollegen und Kolleginnen: Auf Fehler anderer angemessen eingehen, sodass Teamgefühl erhalten bleibt (z. B. diskretes und sensibles Eingreifen).
- Fähigkeit zum Umgehen mit eigenen Fehlern: Eigene Fehler zugeben, dazu stehen und nimmt Kritik und Hilfe von Kollegen und Kolleginnen annehmen.
- Fähigkeit zum Antrieb: Mit Ideen und Vorschlägen das Team voranbringen.
- Fähigkeit zur Regelüberwachung: Wenn nötig auf die Einhaltung vereinbarter Regeln pochen.

2 Fachlicher Kontext

Das Beispiel bezieht sich auf das folgende Lernziel aus dem RLP-Entwurf für das Grundlagenfach Geographie: «Massnahmen zur Minderung des Klimawandels und zur Anpassung an den Klimawandel einordnen und Szenarien für eine klimaverträgliche Zukunft diskutieren.»

Im Kontext der Verknüpfung der aktuellen Energiekrise mit der mittel- und langfristigen Problematik des Klimawandels werden diverse Massnahmen zur Behebung des aktuellen Energiemangels unter gleichzeitiger Einhaltung des Klimaziels «Netto Null bis 2050» diskutiert. Für eine substantielle Diskussion im Unterricht ist die Erarbeitung des inhaltlichen Wissens über die Klimaerwärmung und deren Folgen Voraussetzung. Die sachlichen Voraussetzungen liessen sich noch dadurch verfestigen, dass ebenfalls im Voraus zusätzlich verschiedene Massnahmen zur Problemlösung im Sinne einer umfassenden Denkstrategie «Probleme lösen und Entscheidungen treffen» untersucht worden wären (siehe das Beispiel für Wirtschaft und Recht). Dabei ist es wichtig, dass vor der Diskussion noch keine Einigung auf eine bestimmte Lösung erfolgt ist.

3 Schritte zur Kompetenzförderung

3.1 Prozessorientierte Kompetenzförderung im Fach

Gruppendiskussionen werden in der Regel geführt, um zu inhaltlich-sachlichen Ergebnisse zu gelangen. Um diese geht es hier nicht. Ziel ist die Beobachtung des sozial-kommunikativen Verhaltens der Gruppenmitglieder im Bereich der beschriebenen Teilkompetenzen und die darauf basierende Erteilung von Feedbacks, wenn nötig mit Vorschlägen zur Verbesserung des Verhaltens. Der Ablauf könnte wie folgt gestaltet werden:

- 1) Die Schülerinnen und Schüler (SuS) werden in einer speziellen Unterrichtssequenz in die Verhaltensweisen guter Teamfähigkeit eingeführt.
- 2) In der fachinhaltlich begründeten Gruppendiskussion zu Massnahmen zur Lösung der Energiekrise bei gleichzeitiger Einhaltung des Ziels «Netto Null 2050» erfolgt eine zusätzliche Beobachtung des Teamverhaltens der einzelnen Gruppenmitglieder mittels einer Checklist bzw. eines Beobachtungsbogens, auf dem die oben aufgeführten Teilkompetenzen eingetragen sind.
- 3) Die beobachteten Schülerinnen und Schüler erhalten Feedbacks zum beobachteten Verhalten und allenfalls Verbesserungsvorschläge.

Es ist auf folgende «Knackpunkte» zu achten:

- a) Es würde eine einzelne Lehrperson überfordern, alle Schülerinnen und Schüler aller Gruppen einer Klasse systematisch zu beobachten. Es sind deshalb die folgenden Varianten in Betracht zu ziehen:
 - Beobachtung nur einer Gruppe
 - Beobachtung durch ein Gruppenmitglied
 - Selbstbeobachtung mittels Fragebogen
- b) Es besteht die Gefahr, dass «öffentliche» Rückmeldungen in diesem Bereich verletzend wirken könnten. Es ist deshalb in Betracht zu ziehen, die Rückmeldung individuell zu geben und an die ganze Klasse nur anonymisierte und verallgemeinerte Schlussfolgerungen zu kommunizieren.
- c) Weil einzelne Teile der beschriebenen Sozialkompetenzen normativ bestimmt sind, kann es abweichende Meinungen darüber geben, welche davon erwünscht sind und welche nicht. Das gilt auch für die eben beschriebenen Teilkompetenzen von Teamfähigkeit. Innerhalb einer Schule sollte deshalb ein Konsens über die zu fördernden Sozialkompetenzen gefunden werden, zum Beispiel im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts.

3.2 Transfer auf andere Situationen und Fächer

Das Beispiel zur Förderung der Teamfähigkeit kann im Rahmen von Gruppendiskussionen und weiteren kooperativen Unterrichtsformen in jedem weiteren Fach angewandt werden. Dabei sollte systematisch auf die bisherigen Erfahrungen zurückgegriffen werden.

Literatur

Euler, D. (1997). Sozialkompetenz als didaktische Kategorie - vom „didaktischen Impressionsmanagement“ zu einem Forschungsprogramm. In R. Dubs & R. Luzzi (Hrsg.), *25 Jahre IWP, Tagungsbeiträge, Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, S. 279 - 317.