

Empfänger-Adresse

Bern, 6. Dezember 2023

Stellungnahme - Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität (WEGM)

Zu Teil 1: Grundlagen

Zur I. Einleitung:

Sind Sie mit den neuen Bestimmungen einverstanden?

Eher einverstanden

Auf S. 5 und 6 werden die *erhöhten Ansprüche des Gymnasiums in kognitiv-fachwissenschaftlichen Belangen, die geistige Offenheit, die Fähigkeit zum kritischen Denken und selbständigen Urteilen aufgezählt, es wird erwähnt, dass* «[diese Merkmale] nicht nur auf die Förderung der dazu notwendigen kognitiven Kompetenzen, sondern auch auf den Erwerb entsprechender Werthaltungen und Motivationen ausgerichtet [sind], und im RLP sowohl in den Fach-RLP als auch in den transversalen Bereichen sichtbar [sind].»

Es wird auch auf die Wichtigkeit der Förderung der kognitiven und nicht-kognitiven Merkmale hingewiesen («d. Die Intelligenz, die Willenskraft, die Sensibilität in ethischen und künstlerischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler»).

Leider wird im gesamten RLP dann nicht mehr auf diese so wichtigen nicht-kognitiven Merkmale eingegangen mit einer Ausnahme: Im Fach-RLP «Philosophie», wo bei den überfachlichen Kompetenzen noch die Willenskraft erwähnt wird.

Falls die Förderung der vertieften Gesellschaftsreife der Schülerinnen und Schüler ernsthaft und glaubwürdig mit der Maturität angestrebt werden soll, dann müssen neben den «fachlichen Mindestanforderungen» (S. 6 im Dokument «Rahmenlehrplan Maturitätsschulen - Erläuterungen zur Anhörung») auch **überfachliche Mindestanforderungen** gesetzt werden, die in den einzelnen Fachbereichen erkennbar sind. Zudem sollten auch die anderen co-kognitiven Fähigkeiten **Optimismus und Leistungsfreude, Mut und Unabhängigkeit, Hingabe an ein Thema resp. eine Zielsetzung und Zukunftsvision und das Gefühl, eine Bestimmung zu haben** explizit in den Rahmenlehrplan einfließen, da all diese Merkmale in engem Zusammenhang mit dem schulischen Selbstkonzept stehen und damit unmittelbar mit der Selbsteinschätzung und den eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten (Quelle: Weigand, Gabriele, Hackl, Armin, Müller-Oppliger, Victor, und Schmid, Günter, Hrsg. Personorientierte Begabungsförderung - Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim - Basel: Beltz, S. 89-94, 2014).

Es ist nicht zu erwarten, dass eine vertiefte Gesellschaftsreife bei den Schülerinnen und Schülern allein durch breite fachliche Anforderungen eintritt, sondern erst wenn durch explizite Förderung

der co-kognitiven personalen und sozialen Fähigkeiten die wichtigen Schlüsselkompetenzen ausgebildet werden können.

Zur IV. Kompetenzbegriff und Kompetenzmodell für den Rahmenlehrplan:

Sind Sie mit den neuen Bestimmungen einverstanden?

Eher nicht einverstanden

Die transversalen Unterrichtsbereiche – Interdisziplinarität, überfachliche Kompetenzen, basale fachliche Kompetenzen in Unterrichtssprache und in Mathematik, Wissenschaftspropädeutik, Bildung für nachhaltige Entwicklung BNE, Politische Bildung, Digitalität – werden in ihrem Verhältnis zu den Fächern («curriculare Primärstruktur») als «curriculare Sekundärstruktur» bezeichnet, die «quer» zu den Fächern stehen. **Dabei handelt es sich grösserenteils um je sehr grosse Unterrichtsbereiche, die sowohl inhaltlich als auch methodisch zusätzlich zu Lernendes umfassen.**

In den meisten Ausführungen zu den einzelnen Bereichen wird jeweils gefordert, dass diese nicht nur in den Fächern, sondern auch in zusätzlichen Gefässen wie Projekten, Modulen, grösseren Hausarbeiten, interdisziplinären Einheiten, Service Learning, als Teil der Schulkultur u.a. mehr zu lehren seien. Wie das zusammenhängend geschehen soll, also nicht nur für die je einzelnen Bereiche, sondern koordiniert und in die bestehende Schulpraxis der vielen Fächer noch zusätzlich eingebaut, bleibt dabei ein Rätsel. Für die angesprochenen Akteure in den Kantonen, Schulleitungen und Kollegien bedeutet dies eine strukturelle Überforderung.

In vielen Fällen bleiben die Autor:innen auch Hinweise darauf schuldig, wie denn der Aufbau der curricularen Sekundärstruktur, sowohl für die einzelnen Bereiche wie für die Bereiche insgesamt, aussehen soll.

In Teil 1 Grundlagen wird eine grosse Anzahl an Zielvorgaben verschiedener Art (Bildungsziele, Fächer, transversale Unterrichtsbereiche, Kompetenzen) gemacht, die eine Maturitätsschule einlösen soll. Aber es werden nur ansatzweise und punktuell Schritte dazu aufgezeigt, wie diese zusätzlich zum bestehenden Rahmen der heute praktizierten Schulfächer konzeptuell, strukturell, organisatorisch und Schul-praktisch eingelöst werden können.

Deshalb wird hier gefordert, dass **diese Situation und Herausforderung in Teil 1 ausdrücklich benannt wird: Der RLP markiert und ist selber eine Baustelle in Bezug auf die transversalen Bereiche und stellt den nötigen gesetzlichen Rahmen noch nicht zur Verfügung. Wir fordern, dass hier Klarheit geschaffen wird:** Die herkömmlichen, Fächer-dominierten Strukturen müssen so angepasst werden, dass die zusätzlich geforderten Ziele Schul-praktisch ihren Ort erhalten und auch tatsächlich gelehrt und gelernt werden können. **Der RLP soll eine Orientierung und Einladung zu dieser Umgestaltung werden.**

Um dies zu markieren, **sollen zu einigen Abschnitten des RLP Teilkapitel «Entwicklungsperspektiven» eingebaut werden.** Darin werden mögliche konzeptuelle und Schul-praktische Schritte aufgeführt, die zur Bewältigung der Herausforderung beitragen sollen. So dass das Zielpublikum - kantonale Behörden, Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer - in dieser grossen Herausforderung unterstützt und ermutigt werden und Orientierung erhalten. Und auch, damit diese Entwicklungsarbeit landesweit unter einem gemeinsamen Zielschirm und mit einem gemeinsamen Grundverständnis erfolgen kann.

Zu Teil 2: Transversale Unterrichtsbereiche

Zur I. Einleitung:

Sind Sie mit den neuen Bestimmungen einverstanden?

Eher nicht einverstanden

Akademien der Wissenschaften Schweiz (a+)

Haus der Akademien · Laupenstrasse 7 · Postfach · 3001 Bern · Schweiz

Die Einleitung muss sprachlich in einfacher leserfreundlicher Sprache überarbeitet werden.

a) Obwohl sie auf teilweise stark sachbezogene Inhalte abzielen, stehen die sieben Komponenten der transversalen Bereiche (im Folgenden TB) in vielen Fällen unverbunden den Fächern mit den Fachlehrplänen da. Damit sie von den Fachlehrpersonen als sinnvolle Erweiterung und Verbindung von verschiedenen fachbezogenen Teilbereichen oder vom eigenen mit einem anderen Fach gesehen werden, müssen sie mit den Inhalten der Fachlehrpläne verbunden werden.

Beispielsweise so:

- Verbindungen von digitalen Kompetenzen mit naturwissenschaftlichen, sprachlichen oder künstlerischen benennen (im Bereich «transversale digitale Kompetenzen»).
- «Kompetenzen für politisches Verstehen und Handeln» sowohl mit sinnvollen historischen und wirtschaftlichen wie auch mit naturwissenschaftlichen und gesellschaftlichen Fachinhalten exemplarisch verbinden.
- «Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung»: diese sind bis heute nicht klar definiert und lassen sich teilweise schwer abgrenzen von einem aktuellen Bildungsverständnis. Es ist beispielsweise nicht klar, inwiefern sie sich von «Kompetenzen für politisches Verstehen und Handeln» unterscheiden. Daher müsste dieser Bereich entweder klarer definiert werden oder Verbindungen mit den anderen Bereichen und den Fachlehrplänen verdeutlicht werden.

b) Die Konzeption des RLP sieht vor, dass die TB hauptsächlich aus den Fachbereichen heraus bearbeitet werden sollen. Dies kann aus der Perspektive der Lehrpersonen als «Zusätzliche Aufgabe» angesehen werden. Der inhaltlich bereits übervolle Lehrplan kann dazu führen, dass die Arbeit an transversalen Kompetenzen als «Zusatzaufgabe» für die Fachlehrpersonen wahrgenommen wird. Im Zusammenhang mit unzulänglichem Know-How in der Arbeit an den TB kann das als Überforderung angesehen werden.

- Es braucht in der Handreichung an die Kantone Vorschläge, in welche Richtung das oben genannte Problem 2 gelöst werden soll.
 - Gefässe für die Arbeit an TB schaffen und mit Zeitvorgaben versehen
 - Verhinderung der Marginalisierung der Arbeit an den TB
 - Aus- und Weiterbildungen für Fachlehrpersonen im Umgang mit TB
- Am Grundkonzept gymnasialer Bildung, dass die Fachbereiche und der Fachunterricht den «tragenden Stamm» der Ausbildung bilden und alle allgemein-bildenden Aufgaben sowie die transversalen Bereiche aus den Fachbereichen heraus bearbeitet werden, ändert sich im neuen Rahmenlehrplan nichts. Die stärkere Gewichtung der TB (was zu begrüßen ist!) ohne aber Freiraum für die Arbeit daran zu schaffen, führt zu einer weiteren Belastung (Überlastung) des gymnasialen Kurrikulums. Um das zu verhindern, müssen Konzepte geschaffen werden, wie die Fachbereiche an den TB arbeiten können.

c) Bei der Beschreibung der Sachbezogenen Kompetenzen weisen die beiden Bereiche «Denkfähigkeiten» und «Analyse komplexer Sachverhalte» sehr viel Überschneidung auf. Es wäre hier angebracht, stattdessen den Aspekt der «ethischen Beurteilung» (bzw. der «ethischen Untersuchung») einzubeziehen.

Zur «II. Interdisziplinarität»

Sind Sie mit den neuen Bestimmungen einverstanden?

Eher nicht einverstanden

Die Begriffe «transversale Unterrichtsgefässe», «transversale Bereiche» und «Interdisziplinarität» werden oft synonym verwendet, manchmal aber auch nicht. Unklar ist daher, wie sie sich unterscheiden und wie sie sich voneinander abgrenzen. Die unklare Begrifflichkeit ist bereits im erläuternden Bericht zur Maturitätsverordnung zu beobachten. Es scheint uns dringend, dass die diesbezüglichen Ausführungen im neuen Rahmenlehrplan eindeutig sind, damit die Kantone eine klare Handreichung haben, wie diese Neuerungen umzusetzen sind.

Zu 1 Grundkonzept 1.2.1 Allgemeine Ziele

Die Formulierung «... besteht der Hauptzweck nicht darin, ein bestimmtes Thema umfassend zu behandeln, sondern mehrere sich komplementäre und/oder widersprüchliche Analysen vorzulegen und somit die Voraussetzungen für kritische Überlegungen zu schaffen» schränkt zu sehr ein.

Vorschlag einer Umformulierung:

- a) «Der Hauptzweck besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler erleben und verstehen, dass interdisziplinäres Wissen und Können mehr ist als die Summe der beiden Fächer und damit eine Grundlage für neue Herausforderungen sein kann.»
- b) Dies kann in Form einer Zusammenarbeit zwischen zwei oder mehreren Fächern geschehen, indem exemplarisch mehrere sich komplementäre und/oder widersprüchliche Analysen erarbeitet und damit die Voraussetzungen für kritische Überlegungen geschaffen werden.»

Die Formulierungen in den «Allgemeinen Zielen» reduzieren den Anspruch der interdisziplinären Arbeit darauf

- die «Bedeutung der Interdisziplinarität aufzuzeigen»
- die «Komplexität der Realität» zu entdecken

Die allgemeinen Ziele schränken die interdisziplinäre Arbeit bereits recht stark ein und zeichnen eine ganz bestimmte Herangehensweise an interdisziplinäres Arbeiten. Gemäss den Formulierungen hier besteht das Ziel des interdisziplinären Unterrichtens nicht darin «...ein bestimmtes Thema umfassend zu behandeln, sondern mehrere sich komplementäre und/oder widersprüchliche Analysen vorzulegen und somit die Voraussetzungen für kritische Überlegungen zu schaffen.»

Diese allgemeine Einschränkung finden wir unnötig und schade. Sie ist einzig vor dem Hintergrund zu sehen, dass die interdisziplinäre Arbeit als transversale Aufgabe (im Sinne eines Querschnittsthemas) den einzelnen Fächern als Aufgabe übergeben wird (die Interdisziplinarität also im und aus dem Fachunterricht heraus entstehen soll) und man gleichzeitig Angst vor einer Überfrachtung und Überforderung des Fachunterrichts hat.

Es gibt eine Vielzahl weiterer Ziele, die mit interdisziplinärem Arbeiten verfolgt werden sollten. Um vielleicht das Wichtigste zu nennen: Die Integration und Verbindung von Fachwissen und Fachkonzepten zu «Interdisziplinärem Wissen und Können» (Damit ist Wissen und Können gemeint, das aus einem **Zusammenwirken** von Wissen und Können aus verschiedenen Fächern erst **neu entsteht**).

- Aus dem Text zur «Interdisziplinarität» geht kein klares Konzept zu interdisziplinärem Arbeiten hervor. Ein solches sollte deutlicher erkennbar sein.

Zu 1 Grundkonzept 1.2.2 Kompetenzen:

Dieses Kapitel erscheint uns als eine unsystematische Aufzählung von teils passenden Kompetenzen und teils solchen, die nicht spezifisch mit Interdisziplinarität zu tun haben. Der Text

ist geprägt von unscharfen und unklaren Formulierungen (z.B. was bedeutet, dass die Kompetenzen «nicht kumulativ» seien?).

Das Kapitel 2 «*Handreichung für die Umsetzung in den Kantonen*» ist sprachlich ebenfalls sehr unpräzise und «schwammig» formuliert. Einzig der Abschnitt *b* ist klar und auch einigermaßen umfassend und sinnvoll formuliert.

- Auch hier wäre es hilfreich, man würde sich auf ein einfaches Kompetenzmodell beziehen, das klar zum Ausdruck bringt, worin der Mehrwert interdisziplinären Arbeitens liegt.

Spezifische Anwendungsmodalitäten sollten in Bezug auf die Interdisziplinarität eingeführt werden und eine Öffnung für eine weiterführende pädagogische Vielfalt erfolgen, insbesondere über den modularen Unterricht. «Für den modularen Unterricht sollen die folgenden Formate gefördert werden: **Thementage, Intensivwochen, Methodik-Workshops, Workshops für die Maturitätsarbeit und Schulprojekte**. Es können auch andere Formate eingeführt werden, die einen nachhaltigen Austausch zwischen den Fächern, das Co-Teaching und eine grosse Vielfalt von Standpunkten zu einem gewählten Thema ermöglichen, beispielsweise interdisziplinäre Fächer.» (S. 19/20)

Solche Massnahmen sollen für alle Lernenden und jedes Jahr durchgeführt werden.

Zur «VI. Bildung für Nachhaltige Entwicklung»

Sind Sie mit den neuen Bestimmungen einverstanden?

Völlig einverstanden

Zur «VII. Politische Bildung»

Sind Sie mit den neuen Bestimmungen einverstanden?

Eher einverstanden

Der Lead ist bei der Geschichte so wie BNE bei der Geographie.

Zur «VIII. Digitalität»

Sind Sie mit den neuen Bestimmungen einverstanden?

Völlig einverstanden

Erarbeitungsprozess der Stellungnahme und beteiligte Expertinnen und Experten

Zur Erarbeitung der Stellungnahme wurden Expertinnen und Experten aller Institutionen des Akademienverbands in einem offenen Aufruf eingeladen. Federführend war die Kommission für Nachwuchsförderung der Akademie der Naturwissenschaften Schweiz (SCNAT). Die Beiträge wurden zu einem Entwurf verarbeitet und den Mitwirkenden zur Prüfung unterbreitet. Der überarbeitete finale Entwurf wurde schliesslich von der zuständigen Delegierten des SCNAT Vorstands, Prof. Barbara König, zu Händen des Vorstands der Akademien der Wissenschaften Schweiz freigegeben und von letzterem gutgeheissen.

Die folgenden Personen haben an der Ausarbeitung mitgewirkt und stützen die Stellungnahme mit ihrem Namen:

- Samuel Byland (Verein Schweizerischer Mathematik- und Physiklehrkräfte VSMP, Kommission Nachwuchsförderung SCNAT)

Akademien der Wissenschaften Schweiz (a+)

Haus der Akademien • Laupenstrasse 7 • Postfach • 3001 Bern • Schweiz

- Flavio Eichmann (Schweizerische Gesellschaft für Geschichte, Sektion I «Historische und archäologische Wissenschaften» der SAGW)
- Marc Eyer (PH Bern, Akademien Schweiz)
- Christine Guesdon Lüthi (Schule Ittigen und Schulen Sumiswald-Wasen, Kommission Nachwuchsförderung SCNAT)
- Barbara Jaun-Holderegger (PH Bern, Forum Biodiversität SCNAT)
- Patrick Linder (Universität Genf, Kommission Nachwuchsförderung SCNAT)
- Andreas Müller (Universität Genf, Kommission Nachwuchsförderung SCNAT)
- Theres Paulsen (td-net, Kommission Nachwuchsförderung SCNAT)
- Matthias Probst (PH Bern, Plattform Geowissenschaften SCNAT)
- Thomas Studer (Universität Bern, Kommission Nachwuchsförderung SCNAT)
- Robert Unteregger (PH Bern, Stiftung Zukunftsrat, Akademien Schweiz)
- Adrian Zwysig (ETH Zürich, Kommission Nachwuchsförderung SCNAT)

Redaktion und Kontakt:

Anne Jacob, Kommission für Nachwuchsförderung SCNAT
anne.jacob@scnat.ch / 031 306 93 05