Zeitschrift: Bulletin / Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden = Association Suisse des Enseignant-e-s d'Université

Herausgeber: Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden

Band: 48 (2022)

Heft: 1

Artikel: Interdisziplinarität am Gymnasium anhand der Fächer Bildnerisches Gestalten, Geschichte, Russisch und Spanisch

Autor: Hartmann, Lucius / Fässler, Barbara / Schatz, Thomas

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-1050020

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.09.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Interdisziplinarität am Gymnasium anhand der Fächer Bildnerisches Gestalten, Geschichte, Russisch und Spanisch

Lucius Hartmann*, Barbara Fässler, Thomas Schatz***, Ireni Vafiadis[IV], Martin Pryde[V], Eva Maeder[VI], Thomas Schmidt[VII], Rosa María Silva[VIII], Teresa Moral[IX], Stefano Bellotti[X]**

1. Einleitung (*Lucius Hartmann**)

Interdisziplinarität ist kein neues Thema fürs Gymnasium. Schon im aktuellen Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) wurde im Artikel 11bis, welcher allerdings erst 2007 als Ergänzung aufgenommen wurde, gefordert: «Jede Schule stellt sicher, dass die Schülerinnen und Schüler mit fächerübergreifenden Arbeitsweisen vertraut sind». Im traditionell sehr stark auf einzelne Fächer ausgerichteten Gymnasium war und ist ein interdisziplinäres Arbeiten immer noch ein grosses Desiderat,[1] und daher wird der Thematik im laufenden Projekt «Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität»[2] ein hoher Stellenwert beigemessen. Da die Interdisziplinarität eng mit Fachinhalten und -kompetenzen verknüpft ist, soll sie insbesondere durch den neuen Rahmenlehrplan (RLP) am Gymnasium stärker verankert und gefördert werden.

Im Kapitel II des RLP zu transversalen Themen wird der Interdisziplinarität daher ein eigener Abschnitt gewidmet. Sie wird von der Multidisziplinarität abgegrenzt und folgendermassen definiert: «Unter Multidisziplinarität ist lediglich eine additive Methode zu verstehen: Eine Problematik wird aus mindestens zwei verschiedenen fachlichen Blickwinkeln untersucht, ohne dass diese miteinander verknüpft werden. Interdisziplinarität geht über Multidisziplinarität hinaus. Insbesondere werden der Dialog, die Interaktion und die Integration der verschiedenen fachlichen Perspektiven angestrebt. Der Austausch über die Ziele, Konzepte und Methoden der

1 Vgl. Eyer, Marc, «Bildungstrends Interdisziplinarität und Bildung für Nachhaltige Entwicklung an Maturitätsschulen», in: Bericht der KUGU IV, 2021 (*https://math.ch/kugu4/dokumente/Bericht_KUGU_IV_d.pdf*, am 1.2.2022 besucht), S. 13: «Die Kritik an diesem reduzierten Verständnis von Allgemeinbildung besteht darin, dass die Jugendlichen mit einem beziehungslosen Nebeneinander von Fachinhalten, -konzepten, -methoden und -perspektiven alleingelassen würden und dass an den Schulen keine Strukturen bestünden, um Zusammenhänge, fachintegrale Betrachtungen, fachübergreifende Fragestellungen zu behandeln und um entsprechende Kompetenzen aufzubauen».

2 «Weiterentwicklung der gymnasialen Matur», ein gemeinsames Projekt der EDK und des Eidgenössischen Departements für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF) zur Überarbeitung des Rahmenlehrplans für Gymnasien (RLP) und zur Überprüfung des Maturitätsanerkennungsreglements (MAR) inkl. der Klärung der Governance (Rolle der Schweizerischen Maturitätskommission SMK) und der Definition der Mindestdauer des Gymnasiums (4 Jahre). Direkt am Projekt beteiligt sind neben dem VSG die SMAK, die KSGR, die SMK und swissuniversities. Für weitere Details siehe: *https://matu2023.ch/de* und *https://www.vsg-sspes.ch/aktuelles/wegm*.

* Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer, Monbijoustrasse 36, 3011 Bern.

E-mail: *l.hartmann@vsg-sspes.ch*
https://www.vsg-sspes.ch
ORCID: 0000-0003-0397-9528

Lucius Hartmann, Dr. phil., unterrichtet als Gymnasiallehrer Griechisch, Latein und Mathematik an der Kantonsschule Zürcher Oberland in Wetzikon und ist seit 2019 Präsident des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer. Seit 2014 leitet er als Co-Präsident die Kommission Gymnasium–Universität. Studium der Griechischen Sprach- und Literaturwissenschaft, Mathematik und Lateinischen Sprach- und Literaturwissenschaft an der Universität Zürich, 1999 Lizenziat, 2002 Diplom für das Höhere Lehramt Mittelschulen, 2017 Promotion.

Foto: Lucius Hartmann

** Kantonale Mittelschule Uri, KMSU, Gotthardstrasse 59, 6460 Altdorf.

E-mail: *barbara.faessler@kmsu.ch*
www.kmsu.ch

Barbara Fässler, MA ZFH, unterrichtet Bildnerisches Gestalten (BG) an der Kantonalen Mittelschule Uri (KMSU). Sie ist Mitglied der Kommission BG der WEGM (Weiterentwicklung der eidgenössischen Gymnasialen Maturität). Nach ihrem Kunststudium (BA/MA) an der EPIAR (Ecole Pilote Internationale d'Art et de Recherche) in Nizza hat sie einen Bachelor in theoretischer Philosophie an der Staatlichen Universität Mailand abgeschlossen. Sie ist im «Master of Arts ZFH in Art Education bilden & vermitteln» an der ZHdK diplomiert und sie ist PhD Candidate in «Fachdidaktik Kunst und Design» an der ABKS, ZHdK und PHZH. Barbara Fässler ist aktiv als Kritikerin, Kuratorin und Künstlerin. Sie schreibt regelmässig über Gegenwartskunst für «Kunstbulletin» und schrieb früher für «Studija» und «undo.net». Sie arbeitet mit Installation, Video, Fotografie und Zeichnung/Illustration.

Foto: Barbara Fässler

*** BKS - Bündner Kantonsschule Chur, Arosastrasse 2, 7000 Chur.

E-mail: *thomas.schatz@lbg-eav.ch*

Thomas Schatz, MA Bildwissenschaften, hat nach seinem Kunststudium und dem Lehrdiplom für Maturitätsschulen den Master in Bildwissenschaften erlangt und zur Fotografie geforscht. Er unterrichtete unter anderem am Gymnasium in Schiers, am Masterstudiengang der PHZH und war in der Schulentwicklung in den Bereichen ICT, Projektmanagement und Q2E tätig. Seit diesem Schuljahr unterrichtet Thomas Schatz an der Bündner Kantonsschule in Chur. Er engagiert sich mit fachtheoretischen und künstlerischen Beiträgen, präsidiert den Fachverband Bildnerisches Gestalten VSG-BG und ist Herausgeber von kunstunterricht.ch.

Foto: Thomas Schatz

[IV] Kantonsschule Frauenfeld, Ringstrasse 10, 8500 Frauenfeld.

E-mail: *ireni.vafiadis@kftg.ch*

Ireni Vafiadis, Diplom in Gestaltung und Kunst HGK, unterrichtet seit vielen Jahren Bildnerisches Gestalten (BG) an der Kantonsschule Frauenfeld und ist Vorstandmitglied im Fachverband für Bildnerische Gestaltung (VSG-BG) im Verein Schweizer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer (VSG). Nach dem Diplom der Bildenden Kunst, Studiengang Malerei und «formation complémentaire: activités créatrices» an der ESAV (école supérieure d'art visuel) in Genf, hat sie an der HGK Zürich (Hochschule für Gestaltung und Kunst) das Diplom in Gestaltung und Kunst und die Lehrbefähigung für Bildnerisches Gestalten an Maturitätsschulen EDK erlangt.

Foto: Ireni Vafiadis

[V] Verein Schweizerischer GeschichtslehrerInnen, Allmendstrasse 153, 8041 Zürich.

E-mail: *martin.pryde@kanti.sh.ch*
https://www.histomat.ch/

Martin Pryde, Lic. phil., unterrichtet als Gymnasiallehrer Geschichte sowie Philosophie an der Kantonsschule Schaffhausen. Er ist seit 2017 Präsident des Vereins der Schweizer Geschichtslehrer*innen. Studium der Geschichte, Philosophie und vergleichenden Religionswissenschaften, 2012 Lizentiat, 2015 Diplom für das höhere Lehramt. Mitglied der Expertengruppe «Politische Bildung» der EDK 2019 sowie Mitglied der Arbeitsgruppe zur Politischen Bildung im Rahmenlehrplan beim Projekt «Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität».

Foto: Martin Pryde

[VI] Verein der Russischlehrerinnen und Russischlehrer in der Schweiz (VRUS/ОПРЯШ), Paradiesstrasse 33, 8802 Kilchberg.

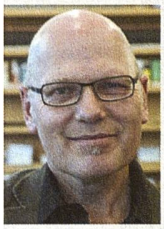
E-mail: *eva.maeder@ksstadelhofen.ch*

Eva Maeder, Dr. phil., Vizepräsidentin VRUS/ОПРЯШ, studierte an den Universitäten Zürich und Berlin Geschichte und Russistik, war Assistentin an der Abteilung für Osteuropäische Geschichte des Historischen Seminars der Universität Zürich und Research Fellow am Davis Center der Harvard University. Sie unterrichtet Geschichte und Russisch an der Kantonsschule Stadelhofen Zürich.

Foto: Eva Maeder

[VII] Verein der Russischlehrerinnen und Russischlehrer in der Schweiz (VRUS/ОПРЯШ), Paradiesstrasse 33, 8802 Kilchberg.

E-mail: *praesident@oprjas.ch*
www.oprjas.ch



Thomas Schmidt, Lic. phil. I, Präsident VRUS/ОПРЯШ, studierte Anglistik, Russistik und Osteuropäische Geschichte an den Universitäten Zürich, Sheffield (GB) und Leningrad (UdSSR). Er unterrichtet Englisch und Russisch an der Kantonsschule Enge Zürich.

Foto: Samuel Schütz

verschiedenen Fächer und das gegenseitige Lernen und Verstehen werden gefördert.»[3] Eine Reihe von Empfehlungen soll dafür sorgen, dass sie nicht nur in die Fachrahmenlehrpläne Eingang findet, sondern auch im Schulalltag fest etabliert wird.

An der Konferenz Übergang Gymnasium–Universität IV vom Januar 2021 (KUGU IV) im Januar 2021 war die Interdisziplinarität eines der beiden Kernthemen.[4] Marc Eyer schreibt dazu:[5] «Interdisziplinarität meint in diesem Zusammenhang das Aufeinander-Beziehen von Fachperspektiven, das gemeinsame Bearbeiten ganzheitlicher Fragestellungen und Themen und das Einüben kontextualisierter Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen fachlichen Standpunkten. Dazu braucht es

1. die Definition von Zielen und Kompetenzen, die mit solchem Unterricht erreicht werden sollen
2. entsprechend ausgebildetes und zur Verfügung stehendes Lehrpersonal
3. dazu nützliche Unterrichtsgefässe und/oder andere schulische Organisationsstrukturen.»

Im Folgenden zeigen die Fächer Bildnerisches Gestalten, Geschichte, Russisch und Spanisch, ausgehend von ihren Fachkompetenzen, -inhalten und -perspektiven, exemplarisch auf, was sie an ein interdisziplinäres Arbeiten beitragen können. Besonders die neuen überfachlichen Themen «Politische Bildung» und «Bildung für Nachhaltige Entwicklung» sollten zwar grundsätzlich in je einem gymnasialen Fach verortet werden (Geschichte bzw. Geographie), doch müssen ihre Inhalte durch alle Fächer abgedeckt werden. Sie sind daher ganz besonders für einen interdisziplinären Zugang geeignet.

Interdisziplinarität ergibt sich allerdings nicht von selbst. Sie ist, wie von Marc Eyer gefordert, schon bei der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen zu thematisieren, wobei insbesondere geeignete didaktisch-pädagogische Ansätze für ihre Umsetzung an den Schulen zu vermitteln sind. Die Erfahrung der letzten Jahre zeigt zudem klar auf, dass für eine erfolgreiche Verankerung an den Schulen beträchtliche zeitliche und finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen. Der Einsatz lohnt sich jedoch unbedingt, da erst so die im MAR geforderte «breit gefächerte Bildung» (Artikel 5, Absatz 1) wirklich «kohärent», also zusammenhängend, werden kann und nicht nur aus einem losen Stückwerk von Einzelkompetenzen besteht.

3 Entwurf RLP (*https://matu2023.ch/images/PDF/DE/RLP_Kapitel_II_Transversale_Themen.pdf*, am 1.2.2022 besucht), S. 4.

4 Vgl. den Bericht unter *https://math.ch/kugu4/dokumente/Bericht_KUGU_IV_d.pdf*

5 Vgl. Fussnote 1.

2. Relevanz von Visual Literacy, Projektkompetenz und Interdisziplinarität im Fach Bildnerisches Gestalten und in den universitären Studiengängen[6]

*(Barbara Fässler**, Thomas Schatz***, Ireni Vafiadis[IV])*

Das Fach *Bildnerisches Gestalten* ist fachimmanent multidisziplinär angelegt. Dies sind gute Voraussetzungen für interdisziplinäre Anknüpfungen im Zuge der Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität. Auch die Förderung der Projektkompetenz und Visual Literacy sind nur einige Kompetenzen, womit das Fach Bildnerisches Gestalten einen Beitrag zur allgemeinen Studierfähigkeit der Schülerinnen und Schüler liefert.

2.1. Visual Literacy

Bildnerisches Gestalten bildet mit der Förderung von Bildkompetenzen massgebend die Visual Literacy. Das Fach Bildnerisches Gestalten widmet sich produktiven und reflexiven Arbeitsweisen im Feld von Kunst, Design und visueller Alltagskultur. Im Zuge der omnipräsenten Bildwelten in Medien, Produktwelt und Unterhaltungsindustrie, werden in allen Fach- und Lebensbereichen vertiefte Bildkompetenzen für die Schülerinnen und Schüler zu bedeutsamen und allgemeingültigen Schlüsselkompetenzen über Studium und Beruf hinaus.

Die Resultate der KUGU IV haben im Austausch mit den verschiedenen Studienfächern gezeigt, dass die Relevanz der visuellen Alphabetisierung aus bildungswissenschaftlicher sowie bildungspolitischer Sicht auf der Hochschulebene angekommen ist. Bildkompetenzen sind wie die basalen Kompetenzen der Mathematik und Sprache aus dem Wissenschaftsbetrieb nicht mehr wegzudenken, wenn auch diese proportional zum Bedarf noch viel zu wenig wahrgenommen und gefördert werden.

Für viele Studiengänge sind folgende Skills notwendige Voraussetzung: Bilder entziffern, kontextualisieren und gestalten, Daten in verständliches Bildmaterial transferieren, sowie Grafiken interpretieren und realisieren. Ebenso wichtig sind Komplexitätsreduktion, dreidimensionales Vorstellungsvermögen, assoziatives und kritisches Denken sowie kreative Vorgehensweisen und Projekterfahrung, die allesamt im Fach Bildnerisches Gestalten gefördert werden. Bildkompetenzen tragen damit zur allgemeinen Studierfähigkeit in natur-, sozial-, geisteswissenschaftlichen und nicht zuletzt von praxisorientierten Studienrichtungen bei. Durch den stetig zunehmenden Bedarf an visuellen Repräsentationen in Forschung und Entwicklung wird die Bedeutung von Visual Literacy zukunftsrelevant.

[VIII] Kantonsschule Zürich Nord,
Birchstrasse 107, 8050 Zürich.
E-mail: *rosa.silva@kzn.ch*

Rosa María Silva, Lic. phil. I, studierte Spanisch und Englisch an der Universität Zürich. Sie führte 1993 das Fach Spanisch an der Kantonsschule Schaffhausen ein. Von 2004 bis 2013 war sie Dozierende für Fachdidaktik an der Universität Zürich. Seit 2014 unterrichtet sie Spanisch und Englisch an der Kantonsschule Zürich Nord und steht dort seit 2016 der Fachschaft Spanisch vor.
Foto: Rosa María Silva

[IX] Kantonsschule Schaffhausen,
Pestalozzistrasse 20, 8200 Schaffhausen.
E-mail: *teresa.moral@kanti.sh.ch*

Teresa Moral, Lic. phil. I, studierte Spanisch und Italienisch an der Universität Zürich. Seit 1995 unterrichtet sie Spanisch an der Kantonsschule Schaffhausen und seit 2012 präsidiert sie den Fachverband der Spanischlehrer*innen (ASPE).
Foto: Teresa Moral

[X] Kantonsschule Zofingen,
Strengelbacherstrasse 25B, 4800 Zofingen.
E-mail: *stefano.bellotti@kszofingen.ch*

Stefano Bellotti, MA, hat Geschichte und Hispanistik an den Universitäten Bern, Fribourg und Valencia studiert. Seit 2016 unterrichtet er die Fächer Spanisch, Geschichte und Projektunterricht an der Kantonsschule Zofingen (AG) und ist im Vorstand von ASPE aktiv.
Foto: Stefano Bellotti

2.2. Projektkompetenz

Bildnerisches Gestalten ist eines der wenigen praxisorientierten Fächer im Gymnasialkanon. Produktive Gestaltung wird mit theoretischen und historischen Komponenten fundiert untermauert. Die Ausbildung umfasst die Schulung der bildnerischen Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Darstellungsfähigkeit. Sie fördert gleichsam die produktiven und reflexiven, emotionalen und kognitiven sowie intuitiven und diskursiven Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Vom einstigen «Zeichnungsunterricht», der vor knapp 100 Jahren von der medizinischen Fakultät für die gymnasiale Bildung gefordert wurde, ist das Bildnerische Gestalten heute bei einem erweiterten Bild- und Werkbegriff angekommen. Dieser umfasst sowohl zweidimensionale, stille und bewegte Bilder – z.B. Malerei, Illustration, Grafik, Fotografie, Video, Animation – als auch dreidimensionale Werke – z.B.

6 Einige Auszüge sind aus dem KUGU IV-Schlussbericht der Fachgruppe Kunst (cf. Gymnasium Helveticum, 3a/2021) übernommen und weiterentwickelt worden (Fachgruppe Kunst: Adriana Mikolaskova, Barbara Fässler, Gaby Rey, Ireni Vafiadis).

Skulptur, Architektur, Installation, Performance, Produktdesign – im analogen sowie im digitalen Bereich.

Das entwicklungsorientierte Unterrichtssetting im Bildnerischen Gestalten trägt durch propädeutisches Projektmanagement zur Prozess- und Gestaltungskompetenz bei, das für Maturaarbeiten und spätere Seminararbeiten im Studium erste Erfahrungen liefert.

2.3. Interdisziplinarität

Die bildnerische Auseinandersetzung ist im Kunstunterricht multidisziplinär angelegt und findet mittels Problemstellungen aus dem Spektrum individuell oder gesellschaftlich relevanter Inhalte statt, so auch in den Bereichen der Nachhaltigkeit oder der politischen Bildung. Utopien und Dystopien, neue Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens und Agierens, kritischer Umgang mit Normen und Haltungen sind vielversprechende Schnittstellen mit anderen Fächern.

Konkrete Beispiele für interdisziplinären Unterricht mit dem Fach Bildnerisches Gestalten sind Themen wie Visualisierungen oder Video-Tutorials in Naturwissenschaften und Sport; Raumdarstellungen, Modelle oder Muster in Chemie, Physik und Mathematik; Corporate oder Industrial Design oder Bildrechte in Wirtschaft und Recht; narrative Illustrationen, Theater oder Erzählstrategien im Sprachunterricht; Bildmanipulation oder visuelle Kulturen in Geschichte; Wahrnehmung, Imagination oder Kommunikation in Pädagogik, Psychologie und Philosophie, womit nur nahe liegende Beispiele genannt wurden.

Doch Interdisziplinarität heisst über die eigenen Fachgrenzen hinaus zu denken und fachliche Überschneidungen zuzulassen, wahrzunehmen und weiterzuentwickeln. Insofern ist das Fach Bildnerisches Gestalten auch offen, fachfremde Vektoren aus anderen Disziplinen aufzunehmen und für den gemeinsamen oder eigenen Unterricht weiterzuentwickeln und diesen kontinuierlich zu transformieren.

Mit der breiten Erfahrung im Begleiten von forschend-entdeckendem Lernen, kreativ-gestalterischen Prozessen und multidisziplinärer Unterrichtsinhalte ist das Fach Bildnerisches Gestalten gut aufgestellt, einen wesentlichen Beitrag im Aufbau interdisziplinärer Strukturen an Gymnasien zu leisten. Dies ist insbesondere hilfreich, da interdisziplinärer Unterricht prozesshaftes Handeln mit grosser Eigenverantwortung der Lernenden fordert. Neben reiner Wissensvermittlung werden Produkt und Erkenntnisse erst während dem Schaffensprozess entwickelt, deshalb kann das Endziel im Voraus nur skizziert und nicht abschliessend definiert werden.

2.4 Empfehlungen an die Hochschulen und Anträge an die Politik

In den Diskussionen im Rahmen der KUGU IV hat die Fachgruppe Kunst festgestellt, dass Bildkompetenz im rezeptiven, wie im produktiven Sinn eine wichtige Voraussetzung für das Studium der beteiligten Fächer darstellt. Zu dieser Tatsache gibt es Erfahrungen, aber wenig Studien spezifischer Art. Wir wünschen uns angesichts der steigenden Bedeutung des visuellen Bildungsfeldes Untersuchungen, welche deren Wichtigkeit in der Forschung sowie die Kompetenzen der Studierenden in diesem Bereich systematisch erfassen. Es wäre zielführend, deren Förderung im Rahmen der gymnasialen und universitären Ausbildung zu fordern, damit Visual Literacy als «Basale fachliche Kompetenz für die allgemeine Studierfähigkeit (BfKaS)» anerkannt wird.

Die stark gewachsene Relevanz von gefestigten Bildkompetenzen sowie von Erfahrungen in gestalterischen Prozessen für Studium und Allgemeinbildung führen zu einer Diskrepanz, gemessen an den aktuellen Dotationen für das Grundlagenfach Bildnerisches Gestalten in der gymnasialen Ausbildung. Eine stärkere Ressourcierung würde die Gelingensbedingungen der von den Studienfächern geäusserten Desiderate substanziell bereichern.

Gezielte Fördermassnahmen bräuchte es für die Bildung in Visual Literacy vom Kindergarten bis zur Tertiärstufe, inklusive der Dozierenden anderer Fächer, welche durch fehlende Kompetenzen und Bildung im visuellen Bereich dessen Wichtigkeit im eigenen forschenden und bildnerischen Handeln nicht erkennen können und diesen unterschätzen. Da an den Fachhochschulen und insbesondere an den Kunsthochschulen erst seit kurzer Zeit geforscht wird, existieren noch nicht viele wissenschaftliche Arbeiten zur Vermittlung von Kunst und Design. Dies erschwert die Verankerung des Fachbereiches im akademischen Kontext (im Unterschied zu Deutschland und Österreich). Für die Curriculare und die Grundlagenforschung in der Vermittlung von Kunst und Design wünschen wir uns deshalb verstärkte Fördermassnahmen seitens der Politik.

3. Interdisziplinarität und das Fach Geschichte: Eine vielschichtige Beziehung (*Martin Pryde*[V])

Interdisziplinarität und das Fach Geschichte haben eine interessante Beziehung zueinander. Geschichte ist selbst in vielfacher Weise auf andere Disziplinen hin angelegt. Da historische Fragestellung in der Regel sämtliche Lebens- und Wirkungsbereiche des Menschen betreffen, bedienen sich Historiker*innen fast ständig bei Wissensbeständen

anderer Fächer. Dadurch kann das Fach Geschichte hervorragend interdisziplinär mit allen anderen Fächern zusammenarbeiten, um gemeinsame Fragestellungen zu beantworten. Dies soll im Folgenden an zwei exemplarischen Beispielen aufgezeigt werden: So greift in der Archäologie das Fach Geschichte für die Altersbestimmung oder für Rückschlüsse auf Migrationsbewegungen stark auf das Wissen von Biologie, Chemie, Geografie und Medizin zurück. Dank den neusten naturwissenschaftlich-technologischen Methoden lassen sich exakte Daten über bestimmte Funde ermitteln. Die Kunst der Geschichtswissenschaft besteht nun darin, diese disziplinär gewonnenen Ergebnisse diverser Funde zu einer sinnvollen, quellenbasierten Geschichte zusammen zu fügen. Das Fach Geschichte fungiert dabei als sinnstiftender Ordnungsraum und kombiniert die vereinzelten Daten zu einer relevanten Erzählung. Ohne die Biologie und Chemie wäre die Geschichte ohnmächtig, was die präzise Bestimmung der Funde anbelangt. Ohne das Fach Geschichte wären allerdings die Daten z.B. der Altersbestimmung kontextlose Fakten, welche nichts zu erzählen vermögen.

Es liessen sich fast beliebig viele Beispiele anfügen, wie sehr Historiker*innen für das jeweilige Kerngeschäft auf andere Disziplinen zurückgreifen, um sowohl die Geschichten herzustellen wie auch diese in ihrem historischen Kontext zu verorten. Ausschlaggebend ist jeweils eine Fragestellung, welche den Rückgriff auf die Wissensbestände anderer Disziplinen sinnvoll macht. Es ist allerdings nicht nur die Geschichte, welche von sich aus auf das Wissen der anderen Fächer zurückgreift, um die eigenen Fragestellungen zu beantworten. Es ist interessanterweise auch umgekehrt der Fall, dass fast alle wissenschaftlichen Disziplinen eine eigene Tradition haben, über die spezifische Geschichte des eigenen Faches Auskunft zu geben und für die Beantwortung der eigenen Fragestellungen auf die Geschichte zurückzugreifen. Sei es Rechtsgeschichte, Medizin-, Wissenschaftsgeschichte, oder die Sprachfächer: Fast keine Disziplin verzichtet darauf, die eigene Genese der Wissensbestände aufzuarbeiten und zugänglich zu machen.

Betrachtet man das Fach Geschichte aus diesem Blickwinkel, kann man unschwer erkennen, dass es fast permanent Überschneidungen mit anderen Fächern hat. Diese spezielle Wesensart macht es nun in einem zweiten Schritt sehr einfach, mit anderen Fächern fruchtbar zusammenzuarbeiten. Da dies wohl für viele Kontexte selbsterklärend sein dürfte, soll im Folgenden kurz entworfen werden, wie eine solche Zusammenarbeit im Rahmen des neuen Konzeptes für die Politische Bildung aussehen könnte. Man kann dies schön anhand einer Kernfrage aus der Politischen Bildung aufzeigen: Unter welchen Bedingungen scheitern Demokratien?

Als Historiker*innen haben wir ein breites Arsenal an Beispielen, um auf diese Frage einzugehen. Gescheiterte Demokratien sind im 20. Jahrhundert leider keine Seltenheit und von den 30er Jahren in Europa bis hin zur Gegenwart gibt es international viele Beispiele für solche Prozesse. Im Fach Geschichte gibt es eine intensive Beschäftigung mit diesen Phänomenen und im Grundlagenfach werden in der Regel das faschistische Italien und das Scheitern der Weimarer Republik thematisiert. Dies geschieht vor dem Hintergrund einer durchgängig kritischen Beschäftigung mit unterschiedlichen Herrschaftsformen. Dabei ist zum Beispiel das Scheitern der Weimarer Republik nicht nur auf der Ebene der Verfassung oder der Wirtschaftskrise allein zu verstehen, sondern es braucht das gesamtgesellschaftliche Wissen der 1920er und 1930er Jahre, um diese Prozesse in einer Gesamtschau zu verstehen. Dies beinhaltet das Wissen um die Ereignisse des 1. Weltkrieg und die Lebensbedingungen in den 1930er Jahren, ebenso wie die Furcht vor kommunistischen Revolutionen wie auch die Hoffnung auf eine positive Zukunft. Zum Gesamtbild gehören damit das Verständnis für die gesellschaftlichen Realitäten wie auch der historische Zufall von spezifischen Personenkonstellationen am Ende der Weimarer Republik. Gleichzeitig zeigt dieses Beispiel aber auch sehr gut, wie offen diese Fragestellungen auf andere Disziplinen hin angelegt sind. Man kann ein starkes Gewicht auf die verfassungsrechtlichen Schwierigkeiten legen und mit Wirtschaft und Recht auf die Probleme der Weimarer Verfassung eingehen. Es eröffnet sich auch der Horizont, um zusammen mit dem bildnerischen Gestalten die antidemokratische Propaganda und deren Wirkung zu analysieren. Mit dem Fach Deutsch könnte analysiert werden, wie die Nationalsozialisten Sprache missbrauchten, wie ein solcher Missbrauch in heutigen Diskursen noch stattfindet und welche Folgen ein solcher Sprachgebrauch haben kann. Gemeinsam mit den Sprachfächern können Vergleiche mit anderen Ländern beigezogen werden. Was geschah in einem ähnlichen Zeitraum in Spanien, Portugal oder Russland? Wo lagen die Parallelen, wo die Unterschiede? Welche Bedeutung haben ideologische Begriffe wie «Volkshygiene» in diesem historischen Kontext? So könnte mit dem Fach Russisch befragt werden, welche Parallelen es zu aktuellen Konfliktlagen im Osten gibt und was die unterschiedlichen Perspektiven und Wahrnehmungen waren und sind.

Die Liste an Beispielen liesse sich problemlos weiterführen; wichtig in diesem Zusammenhang ist dabei das Verständnis dafür, dass wohl *jedes* Fach einen Beitrag zur Politischen Bildung leisten kann und soll, so wie es der aktuelle Entwurf für das Gefäss der Politischen Bildung auch vorsieht.[7] Allerdings geht die Forderung für eine Politische Bildung noch einen Schritt weiter als nur diese interdisziplinäre Zusammenarbeit. Den Schüler*innen soll nicht einfach Wissen über Prozesse vermittelt werden, sondern sie sollen sich aufgrund des Wissens aktiv einbringen und betätigen können. Es ist diese Wende, die generell mit der Kompetenzorientierung gemeint ist. Auf das Beispiel gemünzt heisst dies, dass die Schülerinnen nicht nur lernen, wo und unter welchen Bedingungen Demokratie und Demokratien gefährdet sein können, sondern dass auch die Möglichkeit zu handeln gegeben wird. Wenn die Schüler*innen für die Gefahren sensibilisiert werden, wo demokratische Kulturen gefährdet sind, dann sollen sie gleichzeitig zum Handeln angeleitet werden, wie diese partizipativ gestützt werden können. Darauf zielt die Politische Bildung ab und die Lehrpersonen sollen dies ermöglichen. Da Geschichte wie kaum ein anderes Fach Fragestellungen hat, welche permanent eine fruchtbare Zusammenarbeit mit anderen Fächern ermöglichen, eignet sich Geschichte hervorragend für interdisziplinäre Zusammenarbeit – und zwar zum Gewinn aller beteiligten Fächer. Im speziellen Fall der Politischen Bildung besteht eine lange Tradition der Auseinandersetzung im Fach Geschichte sowohl inhaltlich wie auch methodisch. Es macht deshalb Sinn, an diese bewährten Traditionen anzuknüpfen und die Verantwortlichkeiten zu klären. Gleichzeitig sind die meisten Fragestellungen in Zusammenarbeit mit anderen Fächern zu beantworten, so dass eine Öffnung auf andere Fächer Sinn macht und dies strukturell verankert werden soll, damit als Ziel am Ende partizipative, interdisziplinäre Projekte an der Schule stattfinden können.

Damit dies gelingt, braucht es aber neben den konkreten Fragestellungen auch reale Gefässe, welche den Fragen den Raum geben und wo die Schüler*innen handeln lernen können. Falls dies in der aktuellen Reform gelingt, wäre dies ein grosser Gewinn für die Bildung der Schüler*innen.

7 Entwurf RLP (*https://matu2023.ch/images/PDF/DE/RLP_Kapitel_II_Transversale_Themen.pdf*), S. 29–31.

4. Die Hintergründe des Krieges gemeinsam analysieren – Vorschläge für einen fächerübergreifenden Unterricht mit Beteiligung des Russischen[8]

(Eva Maeder[VI], Thomas Schmidt[VII])

Wir haben in unserem Bericht über die KUGU IV aufgezeigt, was das Schwerpunktfach Russisch zur allgemeinen Studierfähigkeit und zur Interdisziplinarität alles beiträgt:

> Die Schülerinnen und Schüler lernen auch beispielhaft, wie komplex kulturelle Räume sind: politische Systeme, Mediensysteme, Wirtschaft und Geschichte (Kapitalismus, Kommunismus, Sozialismus, Nationalismus, Minderheiten, Individuum *vs.* Kollektiv, orthodoxe Tradition, Slawophilie *vs.* Westlertum, Rechtsnihilismus usw.). Damit erwerben sie wichtige Kulturkompetenzen.
> Der Beitrag zur politischen Bildung wird aus eben Gesagtem evident. Wie andere Sprachfächer auch bietet sich das Russische geradezu an für interdisziplinäre Projekte.[9]

Die Ereignisse in Belarus, Russland, Kasachstan und der Ukraine in den vergangenen 12 Monaten haben gezeigt, wie aktuell und dringlich diese Projektvorschläge sind. Im Lehrerzimmer wurde ich damals darauf angesprochen, warum der VRUS schweigt, wenn Alexei Nawalny (und viele andere) wegen offensichtlich konstruierter Straftatbestände zu jahrelangen, schwersten Haftstrafen verurteilt wird. Während ein offenes politisches Engagement im Widerspruch zu den Zielen des VRUS (Förderung des Russischen an Schweizer Gymnasien) stünde, kann unser Fach in Verbindung mit andern aber durchaus einen wichtigen Beitrag leisten, um genau diese Ereignisse zu verstehen. Wie das geschehen soll, möchten wir im Folgenden an drei Beispielen erklären.

Der in Moskau lebende russische Schriftsteller Viktor Jerofejew hat Ende Januar in einem Artikel in der FAZ die «zweite Wirklichkeit» beschrieben, die das Handeln des russischen Präsidenten motiviere und sich absolut von der ersten, westlichen Wirklichkeit bzw. den westlichen Sichtweisen unterscheidet. Als Fazit fordert er alle auf, «jetzt für den Frieden [zu] kämpfen».[10] Doch an wen genau richtet er diese Forderung und was meint er damit? Bezieht er sich auf die Waffenhilfe westlicher Staaten an die Ukraine? Und wirkt

8 Dieser Text entstand Ende Januar, verändert werden konnten aber nur einzelne Worte. Dabei sind die russische Invasion, die westliche Waffenhilfe an die Ukraine, die Nicht-Zertifizierung von Nord Stream II seither Realität, und die im Text gestellten Fragen bereits beantwortet worden. Was aber bleibt, ist die Notwendigkeit, die Auswirkungen des Krieges mit Hilfe aller angesprochenen Fächer zu beleuchten. Und unser Wille, mit unserem Fach zur Hilfe an die Ukraine sowie zur Verständigung zwischen Russland und dem Westen beizutragen.

9 Gymnasium Helveticum 3a/2021, S. 19/20.

10 FAZ, 27.1.2022 Nr. 22, S. 11.

diese wirklich abschreckend genug, um die russische Armee vor einem Angriff zu bewahren oder trägt sie nicht vielmehr zur Eskalation bei? Und warum veröffentlicht der russische Autor seinen Aufruf gerade in einer deutschsprachigen Zeitung? Darf man sich als Schweizer*in mitgemeint fühlen? Diese Fragen werden mit Vorteil im Russisch- und Geschichtsunterricht gemeinsam thematisiert. Im Sprachunterricht kann man zuerst Talkshows, Präsidentenreden oder Parlamentsdebatten betrachten und somit einen Einblick in diese andere russische Wirklichkeit ermöglichen. Der Geschichtsunterricht ist anschliessend nötig, um zu zeigen, was es mit der Expansion der NATO nach Osteuropa auf sich hat. So zeigt eine Analyse der Entwicklung des West-Ost-Verhältnisses seit 1991, welche Versprechen der Westen angeblich gegenüber der russischen Regierung gebrochen hat, wie diese mit dem Bild der Umzingelung an die Invasion in Russland 1605, 1812, im Ersten und Zweiten Weltkrieg erinnert und mit einem solchen Bedrohungsszenario den Support der eigenen Bevölkerung mobilisiert.

Beim Krieg Russlands gegen die Ukraine geht es nur vordergründig um die Frage, ob diese der NATO beitreten darf. Verbunden ist damit das noch viel grössere Problem, welche Rolle Russland und die USA in der Sicherheitsarchitektur Europas spielen sollen. Für Sicherheit braucht es viel mehr als nur das Ausbleiben militärischer Gewalt. Dazu gehört auch die funktionierende Versorgung mit Energie und Bedarfsgütern in einer arbeitsteiligen globalen Wirtschaft. Der Artikel «Nord Stream 2 verstehen» hat bereits darauf hingewiesen, dass sich die Diskussion um die bereits fertiggestellte, aber noch nicht eröffnete Gaspipeline in der Ostsee anbietet für ein interdisziplinäres Projekt in Geografie und Geschichte.[11] Als zweite Anregung möchten wir daran erinnern und gleichzeitig neben unserem eigenen Fach auch Wirtschaft und Recht als «Geschäftspartner» ins Spiel bringen. Denn es geht um die doppelte Abhängigkeit der europäischen Staaten vom russischen Gas wie derjenigen Russlands von Exporteinnahmen. Um zu verstehen, wie wichtig dieses Land als europäischer Rohstofflieferant (noch) ist und wie sich die anderen Sektoren der russischen Wirtschaft (nicht) entwickeln, braucht es geeignete statistische Informationen. Wie bereits zu Sowjetzeiten sind Sprachkenntnisse nötig, um solche zu beschaffen und zu interpretieren. Wirtschaftslehrpersonen umgekehrt wissen, wie man den Schüler*innen die Kompetenz vermittelt, Statistiken zu lesen und in den Kontext einzuordnen.

Wie bei unseren ersten beiden Anregungen zeigt auch die letzte, wie Sprachkenntnisse nützen, um hierzulande unbekannte Quellen zugänglich zu machen und zu einem besseren Verständnis der russischen Befindlichkeit beizutragen. Dies geht selbstverständlich auch im Verbund mit den anderen Sprachfächern. Wer die Äusserungen des russischen Präsidenten, anderer Politiker und Diplomaten gegenüber westlichen Gesprächspartnern seit 2014 studiert, der merkt, wie sich die verbale Aggression seit langem aufgebaut hat. Welche rhetorischen Figuren werden dabei benutzt? Und welche Rolle spielt der Empfänger beim Formulieren der Botschaft? Wie genau transportieren Übersetzungsmaschinen deren Bedeutung in andere Sprachen? Wer sich mit solchen Fragen beschäftigt, gewinnt Distanz zu den sonst eher befremdenden Äusserungen undiplomatischer Diplomatie. Diese ist nötig, um sich zu überlegen, wie die vernünftigste Antwort auf solche Angriffe lauten könnte. Wer so im Unterricht Kommunikationskompetenz im weiteren Sinne trainiert hat, kann Missverständnisse besser vermeiden. Derart auf das Leben vorbereitet, sollte auch der Übergang an die Universität leichter zu bewältigen sein.

Das Schwerpunktfach Russisch wurde im Kalten Krieg unter Mithilfe von Hochschuldozierenden eingeführt, um das Verständnis für den «Systemfeind» zu schärfen. Mit der Öffnung während Gorbatschows Perestroika und dem Fall des Eisernen Vorhangs wuchsen die Schülerzahlen und kamen neue Kurse dazu. Nun, im Tiefpunkt der russisch-westlichen Beziehungen, besitzen wir immerhin sehr viel gesammelte Unterrichtserfahrung, die sich zum Nutzen der gesamten Schule einsetzen lässt.

5. Spanisch am Gymnasium: (viel) mehr als nur eine zusätzliche Fremdsprache

(Rosa María Silva[VIII] in Zusammenarbeit mit Teresa Moral[IX] und Stefano Bellotti[X])

Im Vorfeld der KUGU IV, das ganz im Zeichen der «Interdisziplinarität und allgemeinen Studierfähigkeit» stand, wurden innerhalb der Gruppe der Sprachfächer grundlegende Fragestellungen besprochen, wie Lernende die erworbenen Kenntnisse und Kompentenzen an Gymnasien sinnvoll und gewinnbringend verknüpfen können und sollen. Unterstrichen wurde insbesondere das Thema der allgemeinen Studierfähigkeit und Gesellschaftsreife. So sollen Maturand*innen ihre Verantwortung für anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft übernehmen können. Nebst den übergeordneten Bildungszielen des Erlangens einer allgemeinen Studierfähigkeit und der Förderung einer vertieften Gesellschaftsreife, soll dies gemäss Art. 5 der Maturitätsanerkennungsverordnung des Bundesrates u.a. durch eine «geistige Offenheit und die Fähigkeit zum

11 Gymnasium Helveticum 5/2021, S. 14/15.

selbständigen Urteilen» erreicht werden.[12] Im selben Artikel wird auch ein besonderer Wert auf die Sprachkenntnisse (Landes- und Fremdsprachen) gelegt, damit die Schüler*innen lernen, sich «klar, treffend und einfühlsam zu äussern» und den «Reichtum der mit einer Sprache verbundenen Kultur zu erkennen»[13].

5.1 Allgemeine Studierfähigkeit, Gesellschaftsreife und Interdisziplinarität am Gymnasium

Im Austausch mit den anwesenden Fachvertreter*innen verschiedener Hochschulfächer wurde während der Konferenz wiederholt betont, welch wichtigen Beitrag die Sprachfächer leisten, indem sie angehende Studierende gezielt auf guten und klaren Ausdruck, kritisches Denken, differenziertes Analysieren und eine weltoffene Haltung gegenüber fremden Kulturen hin ausbilden. Dies wurde auch von Laurent Stalder, Professor für Geschichte und Theorie der Architektur an der ETH Zürich, bestätigt:

> Solide Sprachkenntnisse bilden eine hervorragende Voraussetzung für das Studium an einer Hochschule, auch an einer technischen Hochschule. Gerade in einer Zeit, in der von den Studierenden verlangt wird, sich in ganz unterschiedlichen Situationen und unter verschiedenen kulturellen Bedingungen eigenständig und kritisch zu positionieren, ist dies von besonderer Bedeutung. Denn Sprachen sind nicht nur Informationsträger, sondern und vor allem Denkmodelle für alternative Welten. Und als solche sind sie ganz selbstverständlich interdisziplinär.[14]

Abbildung 1. Francisco de Goya y Lucientes (1800/1801): *La familia de Carlos IV.*[15]

Welchen Beitrag kann in diesem Fall das Fach Spanisch leisten, um diese Bildungsziele verantwortlich mitzutragen und einen Beitrag zur Erreichung derselben leisten? Was bedeutet den «Reichtum der mit einer Sprache verbundenen Kultur zu erkennen»[16]? Wie kann dies innerhalb der Interdisziplinarität mit anderen Fächern umgesetzt werden? Und woran können die Hochschulen im Fach Spanisch anknüpfen?

Gestützt auf seinen interdisziplinären Ansatz leistet Spanisch als Weltsprache – und eine der sechs offiziellen Sprachen der UNO – schon heute einen wesentlichen Beitrag zur allgemeinen Studierfähigkeit und vertieften Gesellschaftsreife.

Die essentiellen basalen fachlichen Kompetenzen, welche die Schüler*innen bereits in der Erstsprache sowie der ersten und zweiten Fremdsprache erlangen, können und sollen durch das Erlernen einer dritten Fremdsprache gezielt weiter gefördert werden.

Durch die Aneignung neuer grammatikalischer Strukturen und des Vokabulars, durch das Analysieren, Interpretieren und Verfassen von Texten und durch das Üben des mündlichen Ausdrucks werden diese Kompetenzen sowohl in der Erstsprache als auch in den anderen Fremdsprachen gefestigt, und somit wird auch das allgemeine Sprachbewusstsein der Schüler*innen geschärft.

Dieses Sprachbewusstsein hilft zudem, den kulturellen Horizont der Schüler*innen zu erweitern, bzw. weiter zu fördern, auch über den reinen Sprachunterricht hinaus. An den folgenden Beispielen soll dies skizzenhaft veranschaulicht werden.

5.2. Beispiele für den Fachbereich Spanisch

5.2.1. Goya im Sprachunterricht

Der spanische Maler Francisco José de Goya y Lucientes (1746–1828) lebte zur Zeit der Aufklärung; eine Epoche, in welcher das Denken und Handeln des Menschen neu definiert wurde. Es war nicht mehr alles einfach gottgegeben; man erfragte das *Warum*. Die Forschung erlebte in vielen Bereichen geradezu einen Boom. Die Wirkung der Dampfmaschine des Engländers Thomas Newcomen (1663–1729), zum Beispiel, war mittlerweile so weit verbessert worden, dass sie nun u.a. in der wachsenden Textil- und anderen Industriebereichen zum Einsatz kam. Wirtschaftlich trug das aufstrebende Bürgertum in Spanien durch den Import von Gütern aus den Kolonien von Übersee zu einem Aufschwung des Landes bei. In Europa, das zur Zeit der Aufklärung von der Französischen Revolution geprägt war, forderten die Menschen mehr Rechte, viele Kolo-

12 Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV) vom 15. Februar 1995 (Stand am 1. August 2018).

13 MAV, Art. 5, § 3.

14 Laurent Stalder, Professor für Geschichte und Theorie der Architektur an der ETH Zürich, im schriftlichen Austausch mit der Gruppe Spanisch nach dem KUGU-Treffen.

15 *https://commons.wikimedia.org/wiki/File:La_familia_de_Carlos_IV,_por_Francisco_de_Goya.jpg#/media/Datei:La_familia_de_Carlos_IV,_por_Francisco_de_Goya.jpg* (besucht am 2.1.2022).

16 MAV, Art. 5, § 3.

nien begannen sich bereits von der Kontrolle anderer Staaten zu lösen und forderten ihre Unabhängigkeit. Der französische Philosoph Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) wiederum äusserte sich bereits früh in seinem *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755) kritisch zur selbstsüchtig werdenden Gesellschaft seiner Zeit, welche durch den wirtschaftlichen Aufschwung beeinflusst würde.

In Spanien führte Benito Jerónimo Feijoo (1676–1764) seinen philosophischen Diskurs an. Dabei reflektierte er über ganz unterschiedliche Bereiche wie Medizin, Politik oder auch Astrologie. Der Schriftsteller Fernando de Moratín (1760–1828) wiederum sah sich durch seine Bildungsreisen nach Frankreich, England oder Italien inspiriert, die Freiheiten des Einzelnen in seinen Gedichten, Satireessays und insbesondere Theaterstücken zu reflektieren. Es ist deshalb keine Überraschung, dass sein Drama *El sí de las niñas* (1806) wegen der kritischen Darstellung des Klosterlebens mit der Inquisition Probleme bekam. Goya wiederum präsentierte in seinem malerischen Werk auf künstlerische Art eine kritische Vision der politischen und gesellschaftlichen Geschehnisse seiner Zeit.

Am Beispiel Goyas (siehe Abb. 1 und 2) lässt sich vereinfacht aufzeigen, wie nebst dem eigentlichen Sprachaufbau durch Vokabular, Grammatik und Textproduktionen oder -analysen in einer ersten Phase, ebenfalls Querverbindungen in einem Sprachfach wie Spanisch hergestellt werden können. Im vorliegenden Fall können dies beispielsweise fächerübergreifende Themen mit Bezug einerseits zu Geschichte und Philosophie sein, welche das Zeitalter, die Gesellschaftsordnung und die Ideen der Aufklärung behandeln, andererseits zum Fach Bildnerisches Gestalten, anhand von Bildbetrachtungen oder sogar einem Museumsbesuch.[17]

Im Literaturunterricht, schliesslich, würde die Lektüre oder sogar die Einstudierung eines wegweisenden Dramas, wie dasjenige von Moratins Theaterstück *El sí de las niñas*, zur sozialen Rolle der Frau in der spanischen Gesellschaft des 18. Jahrhunderts, auch die Auftrittskompetenzen der Schüler*innen fördern.

5.2.2. *Geschichte im Sprachunterricht*

Als besonders geeignetes Beispiel für die fachinterne Interdisziplinarität kann die Bedeutung des spanischen Bürgerkriegs (1936–1939) angeführt werden. Da im normalen Geschichtsunterricht aus zeitlichen Gründen vor allem Nationalsozialismus und Faschismus behandelt werden, eröffnet sich im Spanischunterricht eine bedeutende und äusserst spannende Erweiterungsmöglichkeit. Die Schüler*innen können ihr in Geschichte bereits erworbenes Vorwissen auf einen konkreten Vorgang in Spanien anwenden und dabei erkennen, wie der Spanische Bürgerkrieg exemplarisch als Probelauf für den Zweiten Weltkrieg und als Übergang zum Kalten Krieg ab 1947 steht.

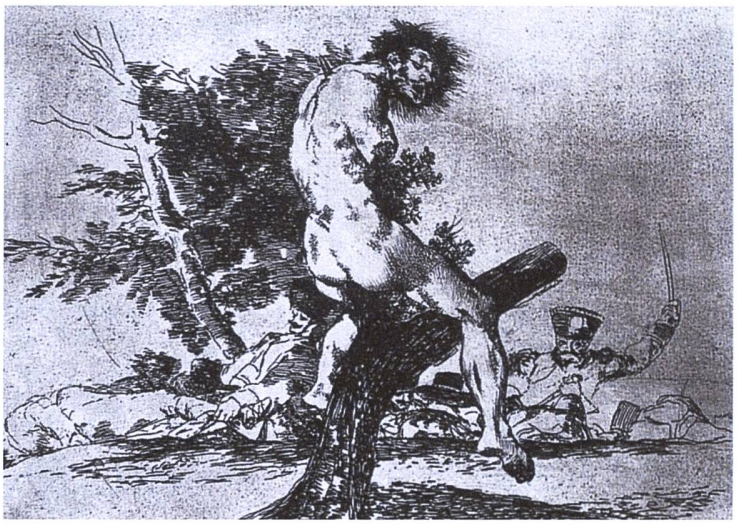


Abbildung 2. Francisco de Goya y Lucientes, (1810–1814): aus den «Desastres de la Guerra»: *Esto es peor.*[18]

Das Eingreifen Deutschlands und Italiens auf der Seite der Putschisten und der Sowjetunion auf der Seite der auseinanderbrechenden Republik sowie die Passivität der Alliierten (*Appeasement policy*) zeigen die zentralen Bruchlinien der europäischen Geschichte der Zwischenkriegs- und Kriegszeit im 20. Jahrhundert sehr konkret auf. Auch der Übergang in die Nachkriegszeit mit der Duldung eines faschistischen Spaniens unter Franco (bis 1975) ist exemplarisch für die sich abzeichnende Konfrontation zwischen dem kapitalistischen Westen und dem kommunistischen Osten. Die gesellschaftspolitische Bedeutung des Themas kann im

Abbildung 3. Pablo Picasso, 1937: *Guernica*[19]

17 Verschiedene gymnasiale Klassen nahmen die Ausstellung von Goya in der Fondation Beyeler, Basel, (10. Oktober 2021 bis 23. Januar 2022) zum Anlass, um Goya im Unterricht zu behandeln und danach die Ausstellung zu besuchen.

18 *https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Goya_War4.jpg#/media/Datei:Goya_War4.jpg* (besucht am 2.1.2022).

19 *https://www.museoreinasofia.es/en/collection/artwork/guernica* (besucht am 2.1.2022).

Spanischunterricht mit den unterschiedlichsten Medien behandelt werden: in der Kunst (Picassos *Guernika*, siehe Abb. 3), im Film (z.B. die Netflix Serie *Las Chicas del Cable* oder auch der jüngst erschienene Film *Madres paralelas* des spanischen Regisseurs Pedro Almodóvar) und natürlich in der Literatur (Gedichte, Zeitzeugenberichte, Romane).

Das Thema lässt sich auch räumlich und zeitlich sehr nah vermitteln: Durch die Einbeziehung der Erfahrungen von ehemaligen Spanienkämpfer (sie wurden erst 2009 vom Parlament rehabilitiert!) bis hin zur aktuellen Aufarbeitung der Vergangenheit in Spanien ergeben sich zahlreiche relevante Diskussionsfragen und Möglichkeiten zur interdisziplinären Horizonterweiterung.

5.3. Der Beitrag des Fachs Spanisch zur Vorbereitung für ein Hochschulstudium

(Fazit und Ausblick in Anbetracht des Projekts WEGM[20])

Nebst den basalen fachlichen Kompetenzen, werden Mehrsprachigkeit und vertiefte Gesellschaftsreife auf universitärer Ebene erwartet. Beim Erwerb einer Fremdsprache geht es schliesslich nicht *nur* um das grundsätzliche Erlernen der Sprachkompetenz, sondern auch, und insbesondere, um das kritische Bewusstwerden wie eine Gesellschaft funktioniert, wie sie sich wandelt, welchen Beitrag jeder und jede einzelne leisten kann und soll. Wenn dieser kritische Diskurs im Fremdsprachenunterricht möglich wird, eröffnen sich weitere wertvolle und vielfältige Kommunikationsmöglichkeiten mit anderen Kulturen.

Die Hochschulen sind gefordert, an Informationsveranstaltungen sowie in der Studien- und Laufbahnberatung die Wichtigkeit der Erstsprache und der Fremdsprachen stärker zu betonen. Es muss klar darauf hingewiesen werden, dass ohne fundierte Kenntnisse und Kompetenzen im sprachlichen Bereich kein Studium erfolgreich und auf hohem Niveau absolviert werden kann. Die basalen sprachlichen Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit können und sollen nicht nur vom Fach Erstsprache vermittelt werden, sondern von Fremdsprachen mitgetragen und gefördert werden. Durch die Aneignung einer neuen Sprache wird auch der Reichtum und die Besonderheit der mit dieser Sprache verbundenen Kulturen erschlossen. In der Auseinandersetzung mit anderen Realitäten sollen die Maturand*innen vorbereitet werden, auf unterschiedlichen Ebenen (Gesellschaft, Umwelt) Verantwortung zu übernehmen.

Zudem können im konkreten Fall des Fachs Spanisch die Durchführung von Themenwochen am Gymnasium und Studienreisen oder Austauschprogramme mit Spanien/spanischsprachigen Ländern Kommunikationsmöglichkeiten zusätzlich angeboten werden. Dieser authentische Austausch trägt wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen bei, was die kritische Selbstreflektion und eine weltoffene Haltung der Gymnasiast*innen bestärken soll.

Auch die Fähigkeit des vernetzten Denkens wird auf universitärer Ebene erwartet; umso wichtiger erscheint es deshalb für das Gymnasium, Freiräume zu bieten, die ein interdisziplinäres Arbeiten ermöglichen.

Bereits 2007 wurde in der MAV, Art. 11 die Interdisziplinarität erwähnt.[21] Die sehr lockere Formulierung und die Delegierung der Verantwortlichkeit an die Schulen vermögen jedoch in der Realität die Verbindlichkeit nicht zu gewährleisten. Zu oft hängt die Interdisziplinarität im Unterricht (fachspezifisch) oder an den Schulen (z.B. Themenwochen oder Teamteaching) vom Engagement und von den verschiedenen Fachkenntnissen der Lehrpersonen sowie von der Unterstützung und dem Wohlwollen der Schulleitungen ab.

Das Erlangen der allgemeinen Studierfähigkeit und der Förderung einer vertieften Gesellschaftsreife der Maturand*innen von heute und morgen kann und soll durch die weitere Förderung der Interdisziplinarität gefestigt und weiter optimiert werden. Die Sprachen, sowohl Erstsprache als auch Fremdsprachen, tragen einen grossen Teil dazu bei und verdienen deshalb ihren festen Platz im Lehrplan.

Damit Interdisziplinarität genügend und effektiv ermöglicht werden kann, sind die entsprechenden Rahmenbedingungen, wie zusätzliche finanzielle Ressourcen und ausreichende Lernzeit, unabdingbar. ■

20 Vgl. Fussnote 2.

21 «Jede Schule stellt sicher, dass die Schülerinnen und Schüler mit fächerübergreifenden Arbeitsweisen vertraut sind.», MAV, Art. 11a.