



**Kanton Zürich
Bildungsdirektion
Mittelschul- und Berufsbildungsamt**

Transversale Kompetenzen im Fachunterricht

**Herleitung und Logik zur Integration
transversaler Unterrichtsbereiche
im Kanton Zürich**

Sarah Eberz & Kai Niebert
Zürich, 19. Juni 2026



**Universität
Zürich** UZH

1. Einleitung

Im Gymnasium geht es um mehr als die Vermittlung von Stoff: Lernende sollen studierfähig werden und gleichzeitig lernen, sich in einer komplexen Welt zu orientieren und verantwortlich zu handeln. Dafür braucht es starken Fachunterricht. Und es braucht den zweiten Schritt: Wissen so zu nutzen, dass man damit Probleme bearbeiten, Positionen begründen, Perspektiven wechseln und mit anderen zusammenarbeiten kann. Um diese beiden gymnasialen Bildungsziele – allgemeine Studierfähigkeit und vertiefte Gesellschaftsreife – zu erreichen, werden fachliche Kompetenzen, orientiert an den Fachdisziplinen, wie auch transversale Kompetenzen vermittelt.

Der Fachunterricht und damit die fachlichen Kompetenzen bilden die Grundlage der gymnasialen Ausbildung und sind unerlässlich (EDK & WBF, 2020). Im Hinblick auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft und den Umgang mit den aktuellen und zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen und deren Bewältigung ist Wissen und Können aus mehreren Fächern entscheidend, da komplexe Problemfelder Ansätze erfordern, die über die Grenzen einzelner Fächer hinausgehen (EDK, 2023; EDK & WBF, 2020). Die fächerübergreifende Perspektive ist daher beim Lehren und Lernen am Gymnasium essenziell. Somit wurden mit der Revision des nationalen Rahmenlehrplans (RLP) für gymnasiale Maturitätsschulen neben der Fächerstruktur (Primärstruktur) auch transversale Unterrichtsbereiche (TU) als Sekundärstruktur explizit einbezogen, um die Zukunftsfähigkeit des Gymnasiums zu stärken (EDK, 2024a).

Diese transversalen Unterrichtsbereiche sollen nicht zusätzlich neben den Fächern stehen, sondern integriert im Fachunterricht (z. B. über Themen, Methoden, Aufgabenstellungen, Arbeitsweisen, Reflexionsphasen) sichtbar werden. Dabei ist ein Bezug zu gesellschaftlichen Fragestellungen, wie auch zur Lebenswelt der Lernenden wichtig.

Für die Unterrichtsplanung heisst das: Fachunterricht bleibt fachlich, wird aber systematisch so gestaltet, dass Schülerinnen und Schüler dabei auch transversale Kompetenzen aufbauen.

Diese Handreichung bietet eine klare Orientierung, wie transversale Kompetenzen im Fachunterricht praktisch umsetzbar werden. Sie hilft dabei,

- den Überblick zu gewinnen, welche transversalen Kompetenzen der nationale Rahmenlehrplan aufweist und wo im Unterricht Stolpersteine bzw. Spannungsfelder liegen.
- das Vorgehen der Bündelung (Zusammenführung, Strukturierung und Integration) transversaler Kompetenzen nachzuvollziehen und für die eigene Unterrichtsplanung handhabbar und sinnvoll anschlussfähig zu machen.
- die transversalen Kompetenzen so zu integrieren, dass sie nicht einfach nebeneinanderstehen, sondern gemeinsam Sinn ergeben und als praxistaugliche Grundlage dienen, um sie im Fachunterricht zu planen, sichtbar zu machen, gezielt zu fördern und kriterial zu beurteilen.

2. Ausgangslage: Viele Bereiche, viele Kompetenzen und eine Umsetzungsfrage

Zu den sieben transversalen Unterrichtsbereichen des nationalen RLP zählen Überfachliche Kompetenzen (ÜFK), Wissenschaftspropädeutik (WP), Interdisziplinarität (ID), Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit (BfKA) und die themenorientierten Bereiche Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Politische Bildung (PB) und Digitalität (DIG). Insgesamt werden im nationalen RLP für diese Bereiche 68 Teilkompetenzen ausgewiesen.

Tabelle 1 gibt die in Kapitel 2 des nationalen RLP (EDK, 2024a, S. 10–24) aufgeführten transversalen Unterrichtsbereiche mit den dazugehörigen Teilkompetenzen wieder und bildet die Grundlage für die Weiterarbeit.

Tabelle 1: Transversale Unterrichtsbereiche mit Teilkompetenzen

Überfachliche Kompetenzen ÜFK 1–31	Allgemeine Sprachkompetenzen
	Kognitive Lernstrategien
	Hochschulspezifische Lernstrategien
	Kognitive Prüfungsstrategien
	Arbeitstechniken zur Informationssuche und Ressourcennutzung
	Umgang mit Digitalität
	Fähigkeit zur Selbstorganisation
	Denkfähigkeiten (inklusive Kritisches Denken)
	Kreatives Denken
	Intuitives Denken
	Emotionale Lernstrategien (Selbstdisziplin, Volition, Persistenz)
	Nichtkognitive Prüfungsstrategien
	Selbstreflexion
	Umgang mit Selbstwert und Selbstwirksamkeit
	Wahrnehmung eigener Gefühle
	Umgang mit belastenden Gefühlen, Resilienz
	Kreativität
	Somatische Indikatoren
	Gesundheitsbewusstsein
	Leistungsmotivation
	Neugier
	Empathie
	Normative Kompetenz
	Dialogfähigkeit (Artikulationsfähigkeit, Interpretationsfähigkeit)
	Koordinationsfähigkeit (Konsensfähigkeit, Konfliktfähigkeit)
	Kooperationsfähigkeit (Teamfähigkeit, Sozialverantwortungsfähigkeit)
	Relative Eigenständigkeit
	Fähigkeit zur Selbstständigkeit
	Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme
	Kooperationserfahrungen
	Auftrittskompetenz

Interdisziplinarität ID 1–5	Sie können die Komplexität der Realität erfassen und beurteilen, welchen Beitrag die Fächer zu deren Erschliessung leisten.
	Sie können die im Fachunterricht erarbeiteten Konzepte und Begriffe miteinander kontextualisiert in Beziehung bringen.
	Sie können sich unter verschiedenen Fachperspektiven Zugang zu schulischen Inhalten verschaffen, diese ergründen und unter Verwendung verschiedener Fachsprachen und Fachkonzepte darüber debattieren. Sie sind dabei in der Lage, Fachperspektiven zu wechseln und Fachperspektiven zu verbinden.
	Sie können durch die interdisziplinäre Arbeit die Grenzen der Fächer beurteilen und so die Aufgabenbereiche der jeweiligen Fächer besser fassen und gegeneinander abgrenzen.
	Sie können sich durch interdisziplinäres Arbeiten ein umfassenderes Bild von Unterrichtsinhalten erarbeiten und den Mehrwert beurteilen, der sich durch fachliche Mehrdimensionalität ergibt.
Digitalität DIG 1–6	Mit Daten und Informationen umgehen
	Verfahren der Automatisierung verstehen und anwenden
	Mit Modellen komplexe Sachverhalte analysieren
	Digitale Identität reflektieren
	Kommunikation und Kollaboration gestalten
	Informationsgesellschaft verstehen
Bildung für nachhaltige Entwicklung BNE 1–7	Zusammenhänge erkennen und verstehen, komplexe Systeme analysieren, ihre Vernetzung begreifen und mit Unsicherheit umgehen (Systemdenken)
	Zukunftsszenarien reflektieren sowie eigene Szenarien entwerfen und Konsequenzen der eigenen Handlungen abschätzen (vorausschauendes Denken)
	Verschiedene Strategien auf komplexe Nachhaltigkeitsprobleme anwenden (Problemlösungskompetenz)
	Die Normen und Werte reflektieren, dabei verschiedene Ziele und Prinzipien abwägen und mit Widersprüchlichkeiten und Interessenkonflikten umgehen (Urteilskompetenz)
	Die eigene Rolle in der Gesellschaft reflektieren sowie mit der eigenen Motivation und den eigenen Ressourcen bewusst umgehen (Selbsterfahrungskompetenz)
	Im Nachhaltigkeitsdiskurs begründet Stellung beziehen, innovative Massnahmen entwickeln und umsetzen, um eine nachhaltige Entwicklung zu fördern (Handlungskompetenz)
	Von anderen lernen, ihre Bedürfnisse und Perspektiven verstehen und respektieren und gemeinsam kooperative Lösungen entwickeln (Kooperationsfähigkeit)
Politische Bildung PB 1–8	Schülerinnen und Schüler können demokratische und rechtsstaatliche Grundwerte erkennen und wertschätzen.
	Sie reflektieren das Verständnis des Politischen in verschiedenen Kontexten.
	Sie können politisch geprägte Situationen analysieren, beurteilen und angemessene Schlussfolgerungen für eigenes Handeln ziehen.
	Sie entwickeln Interesse für politisches Geschehen und Motivation zur politischen Partizipation.
	Sie können politische Fragen und Problemstellungen kritisch analysieren und beurteilen.
	Die Einübung in den reflektierten Umgang mit Medien befähigt die Schülerinnen und Schüler, im Umfeld neuer technologischer Möglichkeiten grosse Mengen an Informationen zu verarbeiten und kritisch zu hinterfragen.
	Die Schülerinnen und Schüler können und wollen politische Konflikte erkennen, reflektieren, eigene Positionen in politischen Fragestellungen entwickeln und vertreten, Positionen anderer verstehen und aufgreifen sowie an der Problemlösung mitwirken.
	Sie können die historische Dimension politischer Systeme und die Gestaltbarkeit gegenwärtiger politischer Verhältnisse beurteilen.

Wissenschafts-Propädeutik WP 1–4	Schülerinnen und Schüler finden selbstständig Quellen und Literatur, allerdings ohne wissenschaftlichen Anspruch auf Vollständigkeit.
	Sie erarbeiten Fragestellungen, vor allem aus ihren eigenen Interessen- und Lebensbereichen, also nicht ausschliesslich theoriegeleitet.
	Sie wenden fachliche Verfahren an, die nachvollziehbar und widerspruchsfrei sind.
	Sie ziehen folgerichtige Schlüsse aus ihren Untersuchungen, die subjektiv «neu» sind, auch ohne streng wissenschaftlichen Anspruch.
Basale fachliche Kompetenzen BfKA 1–7	Mündliche und schriftliche Textrezeption
	Mündliche und schriftliche Textproduktion
	Sprachliche Bewusstheit
	Adaptivität
	Adaptiver Einsatz von Verfahren
	Adaptiver Einsatz von Darstellungen
	Herstellung von Zusammenhängen

Bei der Auflistung der transversalen Unterrichtsbereiche wird deutlich, dass sie sich hinsichtlich ihres inhaltlichen Schwerpunkts und ihrer Reichweite unterscheiden, welche die Umsetzung anspruchsvoll machen:

- **Überfachliche Kompetenzen und Interdisziplinarität** wirken stark fächerübergreifend und bieten einen übergeordneten Orientierungsrahmen für das Lehren und Lernen.
- **Digitalität und Wissenschaftspropädeutik** sind vor allem methodisch ausgerichtet. Sie umfassen zahlreiche Teilkompetenzen, die auf den Erwerb von Arbeitstechniken, analytischem Denken und wissenschaftlichen Vorgehensweisen abzielen.
- **Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung** verbinden themen- und fachbezogene Aspekte mit Wertvorstellungen. Um sicherzustellen, dass grundlegende fachliche Konzepte (z. B. Staatsaufbau, Nachhaltigkeitsmodelle) vermittelt werden, sind sie den Leitfächern Geografie (BNE) und Geschichte (PB) zugeordnet. Gleichzeitig fördern sie eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen und ethischen Fragestellungen.
- **Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit** bilden ein Fundament für alle Fächer. Sie umfassen grundlegende Kompetenzen, die bereits im nationalen RLP curricular verankert sind und die Basis für den Erwerb weiterführender Kompetenzen darstellen.

Für Maturitätslehrpersonen ergibt sich daraus vor allem eine praktische Frage:

Wie kann ich die vielen transversalen Teilkompetenzen in meinen Fachunterricht integrieren, ohne meinen Unterricht zu überladen oder daraus eine «Checkliste» zu machen?

Damit Lehrpersonen die transversalen Ziele im Unterrichtsalltag handhabbar planen und umsetzen können, wurden die Teilkompetenzen im Kanton Zürich in eine integrierte Struktur überführt.

3. Grundidee: Von additiven Listen zu einer integrierten Struktur

Die vielen transversalen Teilkompetenzen stehen im nationalen RLP additiv nebeneinander. Für die Umsetzung im Unterricht genügt eine solche Auflistung jedoch nur bedingt: Sie macht zwar die Breite der transversalen Ziele sichtbar, erschwert aber in der Fülle, ihrer unterschiedlichen Reichweite und Formulierung die Planung.

Die Teilkompetenzen wurden daher nicht gekürzt, sondern neu geordnet. Ziel war eine **integrierte Struktur mit übergreifenden Kompetenzbereichen**, die Zusammenhänge sichtbar macht, Überschneidungen reduziert und Lehrpersonen eine klare Orientierung für Planung und Umsetzung gibt. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie Lernende im Gymnasium fachlich fundiert und zugleich fächerübergreifend auf die Bewältigung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben vorbereitet werden können.

4. Vorgehen: Inhaltsanalytische Bündelung und Integration

Die Bündelung erfolgte in einem mehrstufigen, inhaltsanalytischen Prozess. Vereinfacht lassen sich die Schritte wie folgt darstellen:

a. Bestandsaufnahme

Aus Kapitel 2 des nationalen RLP (EDK, 2024a, S. 10–24) wurden die Teilkompetenzen systematisch erfasst. Ausgangspunkt waren sieben transversale Unterrichtsbereiche mit insgesamt 68 Teilkompetenzen (Tabelle 1). Anschliessend wurden die bestehenden Kompetenzbeschreibungen hinsichtlich ihrer inhaltlichen Schwerpunkte, ihrer Funktion und ihres Detaillierungsgrades analysiert.

Die sieben basalen fachlichen Teilkompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit wurden ab diesem Punkt nicht in die Weiterarbeit einbezogen. Sie bilden zwar ebenfalls einen transversalen Unterrichtsbereich, sind im nationalen RLP jedoch bereits fachlich verankert. Ihre Konkretisierung erfolgt in den jeweiligen Fach-Rahmenlehrplänen und ist damit an fachliche Inhalte, Denk- und Arbeitsweisen sowie Progressionen gebunden. Für die Zürcher Weiterarbeit wurden sie deshalb unverändert beibehalten.

Die Bündelung und Integration bezieht sich somit auf die übrigen sechs transversalen Unterrichtsbereiche mit ihren 61 Teilkompetenzen.

b. Redundanzen, Ähnlichkeiten und Schnittmengen identifizieren

Die Teilkompetenzen wurden geordnet, verglichen und zueinander in Beziehung gesetzt. In einem iterativen Vorgehen wurden inhaltliche und funktionale Ähnlichkeiten, Redundanzen sowie strukturelle Unstimmigkeiten identifiziert. Dabei wurde deutlich, dass inhaltlich nahe, funktional überlappende oder unterschiedlich detailliert formulierte Teilkompetenzen nebeneinanderstehen. Es zeigten sich insbesondere drei typische Konstellationen:

- Gleicher Fokus bei unterschiedlicher Bezeichnung, z. B. «Selbstreflexion» und «eigene Rolle reflektieren»
- Gleicher Fokus bei ähnlicher Beschreibung, z. B. verschiedene Formulierungen von Kooperation
- Ähnlicher Fokus bei unterschiedlichem Detaillierungsgrade, z. B. spezifische gegenüber generischen Formulierungen

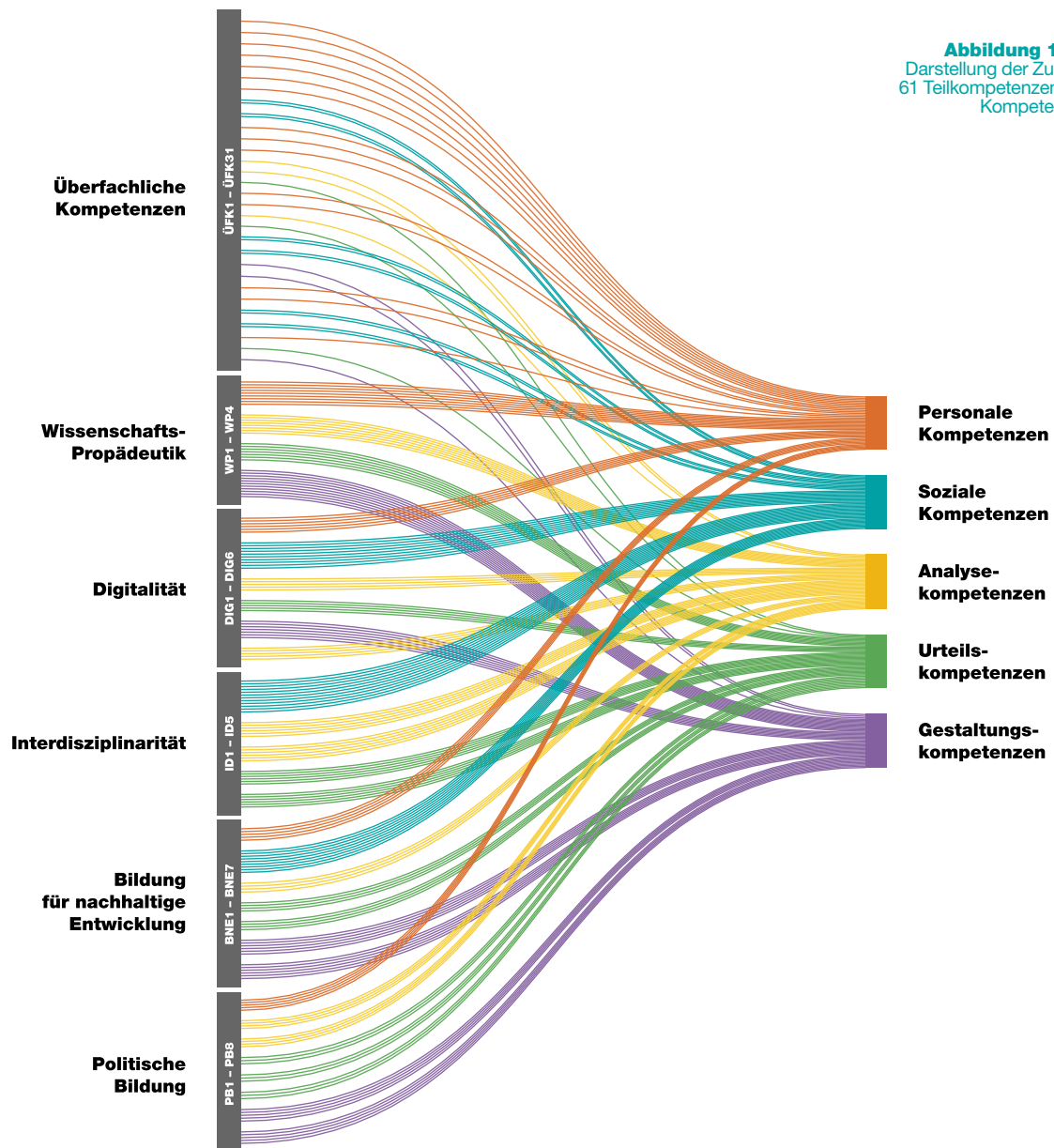
c. Cluster bilden (Oberkategorien)

Auf dieser Grundlage wurden Schnittmengen zwischen den Teilkompetenzen herausgearbeitet. Thematisch und funktional verwandte Teilkompetenzen wurden zu Clustern verdichtet und gemeinsamen Oberkategorien zugeordnet.

d. Fünf Kompetenzbereiche ableiten

Aus den thematisch-funktionalen Clustern wurden fünf übergeordnete transversale Kompetenzbereiche formuliert. Diese berücksichtigen alle Teilkompetenzen der sechs einbezogenen transversalen Unterrichtsbereiche ([Tabelle 1](#)) und überführen sie in eine übergreifende Struktur.

Die Visualisierung in [Abbildung 1](#) zeigt, wie die neue Struktur aus dem nationalen Kompetenzkatalog hervorgeht und dabei die Komplexität deutlich reduziert wurde. Ausserdem wird sichtbar, dass kein ursprünglicher transversaler Unterrichtsbereich vollständig in nur einem neuen Kompetenzbereich aufgeht. Vielmehr verteilen sich die Teilkompetenzen aus den ursprünglichen Bereichen auf mehrere der fünf Kompetenzbereiche.



Dabei lassen sich unterschiedliche Akzentsetzungen erkennen: Einige Teilkompetenzen orientieren stärker auf methodisch ausgerichtete Kompetenzbereiche, insbesondere Analyse-, Urteils- und Gestaltungskompetenzen. Andere Teilkompetenzen weisen stärker Bezüge zu personalen und sozialen Kompetenzbereichen auf. Obwohl die Visualisierung (**Abbildung 1**) eindeutige Zuordnungen vornimmt, sind die Kompetenzbereiche nicht als starre und isolierte Kategorien zu verstehen. Sie überschneiden sich funktional und inhaltlich, bauen teilweise aufeinander auf und lassen unterrichtsplanerischen Raum für flexible Kombinationen, je nach Thema, Fach und Zielsetzung der Unterrichtssequenz.

5. Ergebnis: Fünf Kompetenzbereiche als Orientierungsstruktur

Um den integrierten Erwerb der für die transversalen Unterrichtsbereiche relevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu unterstützen, werden im Fachunterricht Kompetenzen aus folgenden fünf Bereichen adressiert:

- **Personale Kompetenzen**
befähigen Schülerinnen und Schüler zur Selbstorganisation, Eigenständigkeit und Selbstwirksamkeit und fördern kreative Denk- und Lösungsansätze.
- **Soziale Kompetenzen**
befähigen Schülerinnen und Schüler, mit anderen wirkungsvoll zu kommunizieren, zu kooperieren und gemeinsame Lösungen zu entwickeln.
- **Analysekompetenzen**
befähigen Schülerinnen und Schüler, Systeme und Wechselwirkungen zu verstehen, zu analysieren und diese in einen interdisziplinären Kontext einzuordnen.
- **Urteilskompetenzen**
befähigen Schülerinnen und Schüler, Sachverhalte aufgrund fachlicher Kriterien, Interessen und Werthaltungen zu beurteilen und fundierte Entscheidungen zu treffen.
- **Gestaltungskompetenzen**
befähigen Schülerinnen und Schüler, Wissen und Überzeugungen in verantwortungsvolles Handeln zu überführen, innovative Lösungsansätze zu entwickeln und diese in gesellschaftliche Prozesse einzubringen.

Die fünf Bereiche sind so formuliert, dass sie im Fachunterricht anschlussfähig sind, methodische ebenso wie kommunikativ-personale Aspekte berücksichtigen und zugleich offen genug bleiben, um eine fachspezifische Ausgestaltung zu ermöglichen. Sie lassen sich in zwei Gruppen unterscheiden: Personale und soziale Kompetenzen betreffen vor allem die Steuerung des eigenen Lernens und die Zusammenarbeit mit anderen. Analyse-, Urteils- und Gestaltungskompetenzen beschreiben, wie Schülerinnen und Schüler fachliches Wissen nutzen, um Sachverhalte zu untersuchen, begründete Positionen zu entwickeln und Handlungsmöglichkeiten zu erschliessen. Die Bereiche ergänzen sich und können in einer Lernaufgabe gleichzeitig angesprochen werden.

Tabelle 2 konkretisiert diese Kompetenzbereiche, indem sie zentrale Teilkompetenzen für die jeweiligen Bereiche ausweist.

Tabelle 2: Neue transversale Kompetenzbereiche mit Teilkompetenzen

Transversale Kompetenzbereiche	Transversale Kompetenzen
Personale Kompetenzen	Die Schülerinnen und Schüler können
	ihre Motivation, Emotionen und eigene Ressourcen wahrnehmen und regulieren;
	geeignete Lernstrategien adaptieren, reflektieren und steuern sowie lernförderliche Denkweisen und Wissen über Strategien anwenden;
	eigene Stärken, Lernstände und Unterstützungsbedarfe differenziert einschätzen.
Soziale Kompetenzen	Die Schülerinnen und Schüler können
	adressatengerecht, situationsangemessen und rhetorisch wirksam kommunizieren;
	unterschiedliche Perspektiven und Bedürfnisse wahrnehmen und einbeziehen;
	in der Zusammenarbeit mit anderen zu Konsens und Kompromissen beitragen;
	im respektvollen Dialog mit Kritik konstruktiv umgehen.
Analysekompetenzen	Die Schülerinnen und Schüler können
	Daten, Quellen und Darstellungen kritisch prüfen und hinsichtlich ihrer Herkunft, Aussagekraft, Verlässlichkeit und möglicher Verzerrung einordnen;
	komplexe Sachverhalte systematisch erschliessen;
	Unsicherheit, Mehrdeutigkeit sowie vorläufiges und unvollständiges Wissen aushalten und damit umgehen.
Urteilskompetenzen	Die Schülerinnen und Schüler können
	Werte, Normen und Interessen in Bezug auf konkrete Fragestellungen abwägen und eine eigene Position entwickeln;
	auf der Grundlage multiperspektivischer Betrachtung begründete Urteile bilden;
	mögliche Folgen von Entscheidungen und Handlungsoptionen sowie deren Bedeutung für Individuum, Gesellschaft und Umwelt reflektieren.
Gestaltungskompetenzen	Die Schülerinnen und Schüler können
	auf der Grundlage von vorangegangenen Analysen und Urteilen Handlungsoptionen entwickeln und geeignete analoge, digitale und KI-gestützte Werkzeuge zielgerichtet, transparent und überprüfbar einsetzen;
	eigene Entscheidungen begründen, treffen und deren Folgen reflektieren;
	gesellschaftliche Aushandlungs- und Gestaltungsprozesse aktiv mitgestalten.

6. Was bedeutet das für die Unterrichtspraxis?

Um den nationalen RLP ganzheitlich zu verankern und auf die beiden gymnasialen Bildungsziele, allgemeine Studierfähigkeit und vertiefte Gesellschaftsreife, vorzubereiten, werden im Fachunterricht neben den fachlichen Kompetenzen immer die basalen fachlichen Kompetenzen mitgedacht und die fünf transversalen Kompetenzbereiche integriert. Dabei obliegt es der Lehrperson, die jeweiligen Kompetenzbereiche auszuwählen. Es ist sicherzustellen, dass im Laufe eines Schuljahres alle Bereiche angemessen gefördert werden. Das folgende Modell ([Abbildung 2](#)) zeigt das Zusammenspiel der drei Kompetenzdimensionen, die für die Unterrichtsplanung wichtig sind.

- 1. Fachliche Kompetenzen** bleiben Kern des Fachunterrichts
- 2. Basale fachliche Kompetenzen (BfKA)** aus der Unterrichtssprache und Mathematik bilden das Fundament
- 3. Transversale Kompetenzbereiche** geben eine gemeinsame Struktur, um transversales Lernen im Fachunterricht gezielt zu berücksichtigen

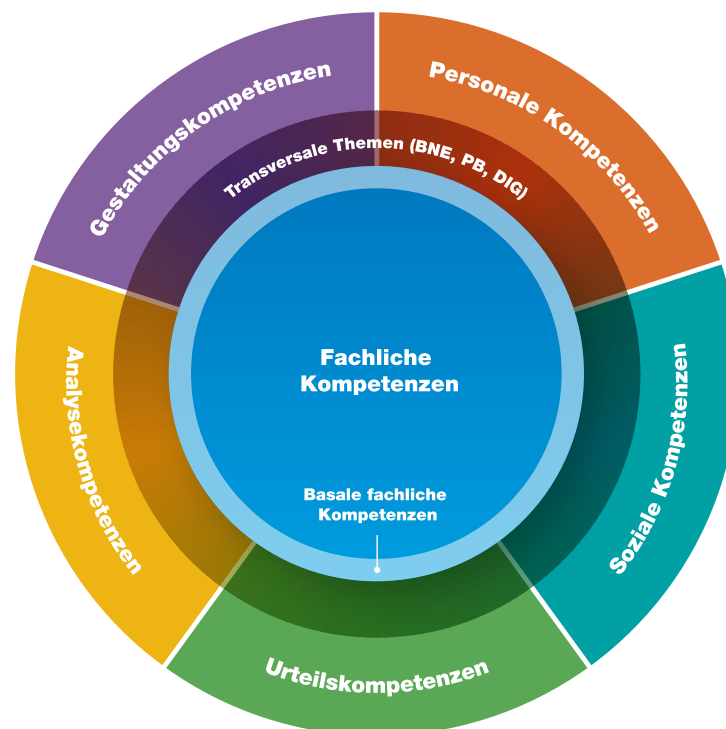


Abbildung 2: Kompetenzdimensionen im Fachunterricht

Für die Planung bedeutet das nicht, dass in jeder Lektion alle Kompetenzbereiche vorkommen müssen. Sinnvoll ist vielmehr eine bewusste Auswahl, die über eine Sequenz hinweg Schwerpunkte setzt und so zu einer ausgewogenen Förderung beiträgt.

Neben den fünf transversalen Kompetenzbereichen bilden die drei Themen «Politische Bildung» (PB), «Bildung für nachhaltige Entwicklung» (BNE) sowie «Digitalität» (DIG) wichtige Bestandteile des Fachunterrichts. Im Fachunterricht werden diese Themen exemplarisch in aktuelle, fachbezogene Problemstellungen operationalisiert, um fachliches und transversales Lernen mit gesellschaftlicher Verantwortung zu verknüpfen. Dabei bleibt die thematische Ausrichtung offen für Weiterentwicklungen und ermöglicht den Aufbau von Kompetenzen im Umgang mit sich stetig wandelnden Herausforderungen.

BNE und PB bleiben zugleich auf spezifische fachliche Grundlagen angewiesen. So werden die fachlichen Grundlagen für BNE und PB in den Leitfächern Geografie und Geschichte vermittelt. Diese schaffen die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen dafür, dass die entsprechenden transversalen Fragestellungen auch in anderen Fächern anschlussfähig bearbeitet werden können (EDK, 2024b).

Die integrierte Förderung soll zu einer fachlich anspruchsvollen und gesellschaftlich anschlussfähigen Unterrichtsgestaltung beitragen. Folgende Fragen sind für jede Unterrichtslektion wichtig:

- Welche Fachkompetenz steht im Zentrum?
- Welcher der fünf transversalen Kompetenzbereiche ist für diese Aufgabe/Sequenz besonders naheliegend?
- Wie wird er sichtbar: über Aufgabenformat, Arbeitsweise, Reflexion, Kooperation, Beurteilung?

Zusammenfassung

Die neue Struktur ist keine inhaltliche Kürzung der national vorgegebenen transversalen Unterrichtsbereiche, sondern vielmehr eine durch Neuordnung herbeigeführte Übersetzung des nationalen RLP in eine Form, die im schulischen Alltag leichter genutzt werden kann:

- Sie reduziert Komplexität, ohne Inhalte zu verlieren.
- Sie unterstützt eine integrierte Sicht: Transversales ist nicht Zusatz, sondern Teil guter fachlicher Lerngelegenheiten.
- Sie bleibt offen für neue Themenfelder und Weiterentwicklungen (z. B. Digitalisierung, Klimawandel, Demokratiefragen), weil sie über Kompetenzen statt über fixe Themen steuert.

Literatur

EDK. (2024a). Rahmenlehrplan Gymnasiale Maturitätsschulen vom 20. Juni 2024.
<https://www.edk.ch/de/dokumentation/rechtstexte-beschluesse/rechtssammlung>

EDK (2024b). Handreichungen Transversale Unterrichtsbereiche. Vorschläge für die Umsetzung in den Kantonen vom 01. August 2024. Projekt Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität.
https://edudoc.ch/record/236660/files/Handreichungen-transversale-Unterrichtsbereiche_d.pdf

EDK. (2023, Juni 22). Reglement über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätszeugnissen (Maturitätsanerkennungsreglement, MAR). Beschluss Plenarversammlung 22. Juni 2023.
https://edudoc.ch/nanna/record/231401/files/A_PLE-2023-2_d_03_gymnasiale-maturitaet.pdf

EDK & WBF. (2020). Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität. Projekt Rahmenlehrplan: Kapitel II – Transversale Bereiche. (S. 1–35).

Impressum

Das Projekt wurde im Auftrag des Mittelschul- und Berufsbildungsamtes Zürich vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich durchgeführt. Beteiligt am gesamten Projekt waren neben den Autor*innen Dr. Sarah Eberz und Prof. Dr. Kai Niebert auch Sara Taner (MA), Dr. Sofia Getzin und Dr. Petra Breitenmoser. Ein herzlicher Dank geht an das Team des MBA Nicole Mosberger, Patrizia Rüefli, Philipp Wettstein, Dr. Alessandro Bosco und Christina Gnos für die angenehme und produktive Zusammenarbeit und an das gesamte WegZH Projektteam wie auch die Mitglieder des Sounding Boards, der SLK, LKM, BRKMS und BR für die wertvollen Rückmeldungen.

© Juni 2026
Universität Zürich

Herausgeberin

Institut für Erziehungswissenschaft,
Mittelschul- und Berufsbildungsamt Kanton Zürich

Autorinnen und Autoren

Sarah Eberz, Kai Niebert

Gestaltung

nomíra by damian müller

Kontakt

Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft
Kantonsschulstrasse 3
8001 Zürich
Sarah.eberz@ife.uzh.ch
www.ife.uzh.ch