

Gymnasiale Lehrpläne in der multilingualen Schweiz: Eine fachdidaktische Analyse von Bildungszielen, überfachlichen und fachlichen Kompetenzen am Beispiel der ökonomischen Bildung

Nicole Ackermann, Pädagogische Hochschule Zürich

Thomas Ruoss, Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung

Lehrplanentwicklung wird von bildungspolitischen Vorgaben und fachdidaktischen Konzeptionen beeinflusst. Dieser Beitrag untersucht die gymnasialen Lehrpläne in der Schweiz exemplarisch für die ökonomische Bildung hinsichtlich der Bildungsziele sowie der überfachlichen und fachlichen Kompetenzen. Es wurde ein repräsentativer Dokumentenkorpus erstellt, die textuellen Daten qualitativ ausgewertet und entlang struktureller Merkmale verglichen (Fachkategorie, Lehrplansprache). Die Ergebnisse zeigen, inwiefern die Lehrpläne unterschiedlichen fachdidaktischen Konzeptionen und sprachkulturellen Traditionen folgen. Diese Erkenntnisse können für Lehrplananalysen anderer gymnasialer Fächer und für die zukünftige Lehrplanentwicklung insbesondere in der Domäne der ökonomischen Bildung leitend sein.

1. Einleitung

Lehrplanentwicklung wird von bildungspolitischen Vorgaben und fachdidaktischen Konzeptionen beeinflusst. In zeitlicher Perspektive erfolgt Konvergenz bzw. Divergenz curricularer Lerngegenstände durch wissenschaftliche Paradigmenwechsel sowie gesellschaftliche Transformationen (Criblez et al., im Druck). In räumlicher Perspektive zeigen sich Homogenität bzw. Heterogenität curricularer Lerngegenstände entlang der zentralen Charakteristika von Bildungssystemen wie (De-)Zentralität ihrer Steuerung, schulstufen- und schultypenspezifische Differenzierung oder sprachkulturelle Organisation (Adick, 2009; Tröhler & Lenz, 2015).

Als föderalistischer und multilingualer Staat stellt die Schweiz ein «Labor» für eine vergleichende Lehrplananalyse dar. Auf der gymnasialen Oberstufe existieren 156 staatliche bzw. staatlich anerkannte gymnasiale Maturitätsschulen (Gymnasium, *Lycée*, *Liceo*) (SBFI, 2019). Deren Abschlüsse sind gesamtschweizerisch als gleichwertig anerkannt und berechtigen – mit Ausnahme der Medizin – zur freien Zulassung an die universitären Hochschulen (EDK, 1995, Art. 2 MAR). Gleichzeitig unterscheiden sich die Aufnahmebedingungen und Abschlussquoten der gymnasialen Maturitätsschulen erheblich zwischen den Kantonen (BFS, 2020; Eberle & Brüggenbrock, 2013, Anhang). Das «Reglement über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen» (Maturitätsanerkennungsreglement, MAR) regelt u. a. die gymnasialen Bildungsziele, die Ausbildungsdauer und die Maturitätsfächer. Die gymnasialen Schulfächer und Fachinhalte orientieren sich traditionellerweise an den Disziplinen der universitären Hochschulen (Criblez, 2014). Im «Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen» sind die Bildungsziele der einzelnen Fächer beschrieben und begründet (EDK, 1994). Allerdings werden darin die fachbezogenen Bildungsziele nicht differenziert für die Fachkategorien (Grundlagen, Schwerpunkt, Ergänzung) (z. B. für «Wirtschaft und Recht»: EDK, 1994, S. 75-79) und die Fachinhalte sind nicht verbindlich festgelegt und wenig detailliert (Bonati, 2017). Die Lehrpläne der gymnasialen Maturitätsschulen werden vom jeweiligen Kanton erlassen bzw. genehmigt (EDK, 1995, Art. 8 MAR); sie konkretisieren und sequenzieren die Fachinhalte der einzelnen Schulfächer. Folglich ist zu vermuten, dass die derzeitigen kantonalen und schulischen Lehrpläne der gymnasialen Maturitätsschulen aus didaktischer Perspektive erheblich variieren.

Als sozialwissenschaftliches und multidisziplinäres Fach bietet sich «Wirtschaft und Recht» für eine vergleichende Lehrplananalyse an. Auf der gymnasialen Oberstufe wird das Fach als Einführungs- und Schwerpunkt fach unterrichtet, jedoch variiert die Stundentafel für jede Fachkategorie erheblich zwischen den Kantonen (Eberle & Brüggenbrock, 2013, Anhang). Gleichzeitig bestehen in der Fachdidaktik unterschiedliche Konzeptionen ökonomischer Bildung (Ackermann, 2021b). Dies zeigt sich bspw. im deutschsprachigen Raum auf der Sekundarstufe I und II durch curriculare Unterschiede im Fachtypus (Verbundfach oder Einzelfach), in der Fachstruktur (Lernbereiche und Lerngegenstände) sowie in fachbezogenen Bildungszielen und Kompetenzkonzepten (Ackermann, 2021a; Fridrich, 2018; Siegfried & Hangen, 2020). Es ist daher zu vermuten, dass sich unterschiedliche fachdidaktische Konzeptionen in den gymnasialen Lehrplänen manifestieren und

sprachregional akzentuieren. Allerdings gibt es bislang erst vereinzelte Studien zu den gymnasialen Lehrplänen in der Schweiz, die curriculare Unterschiede aus fachdidaktischer und sprachkultureller Perspektive betrachten. Eine jüngere sprachregional vergleichende Lehrplanstudie stellt für die Domäne der ökonomischen Bildung auf der gymnasialen Oberstufe unterschiedliche fachdidaktische Konzeptionen und sprachkulturelle Traditionen hinsichtlich der Lernbereiche und Lerninhalte fest (Ruoss et al., online first).

Vor dem Hintergrund bildungstheoretischer Diskurse zu Steuerung, Standardisierung, Kompetenzorientierung sowie fachdidaktischer Diskurse zu Bildungszielen und Fachinhalten fokussiert dieser Beitrag auf die gymnasialen Lehrpläne in der Schweiz. Exemplarisch für die ökonomische Bildung werden curriculare Bildungsziele sowie überfachliche und fachliche Kompetenzen mittels eines repräsentativen Dokumentenkorpus qualitativ analysiert. Es werden drei Fragestellungen bearbeitet: (F1) Inwiefern referenzieren fachbezogene Bildungsziele in den Lehrplänen auf die übergeordneten gymnasialen Bildungsziele? (F2) Welche überfachlichen und fachlichen Kompetenzen werden in den gymnasialen Lehrplänen spezifiziert? (F3) Inwiefern unterscheiden sich Bildungsziele und Kompetenzen nach strukturellen Merkmalen (Fachkategorie, Lehrplansprache)?

In Abschnitt 2 wird die theoretische Rahmung skizziert. In Abschnitt 3 wird das methodische Vorgehen beschrieben und in Abschnitt 4 die Ergebnisse berichtet. Der letzte Abschnitt diskutiert Ergebnisse und Limitationen sowie Implikationen für Lehrplanforschung und -entwicklung im gymnasialen Bereich.

2. Theoretische Rahmung

2.1 Funktionen des Lehrplans

Ein Lehrplan erfüllt zwei wesentliche Funktionen. In seiner *politisch-normativen Legitimitätsfunktion* dient er der Festlegung und Gewichtung von Bildungsideal en im Rahmen eines politischen Aushandlungsprozesses. Der Lehrplan repräsentiert somit den kulturellen Kanon einer Gesellschaft und garantiert die Vermittlung wissenschaftlich anerkannter und gesellschaftlich relevanter Wissensbestände und Wertvorstellungen an die nächste Generation (Künzli, 1988, 2007). Einerseits informiert der Lehrplan über das Wissen und die Werte, die in einer Gesellschaft als besonders bedeutsam und tradierungswürdig erachtet werden, um gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen zu bewältigen (Höhener, 2021; Künzli, 2009; Young, 2014). Andererseits kann aus dem Lehrplan geschlossen werden, welches Wissen und welche Werte in diesem kulturellen Kanon nicht mehrheitsfähig sind. Legitimiert wird die normative Kraft des Lehrplans über politisch-partizipative Verfahren zu seiner Entwicklung und Inkraftsetzung (Künzli & Hopmann, 1998).

In seiner *programmatisch-deskriptiven Orientierungsfunktion* bietet der Lehrplan eine Rahmung für das Lehren und Lernen in der Schule, d. h. die Auswahl und Gewichtung von Fächern mittels Stundentafeln sowie die Anforderungen in den einzelnen Fächern durch Bildungsstandards (Annen Hochuli, 2011; Criblez et al., 2006; Horlacher, 2018). Der Lehrplan ist zum einen ein bildungspolitisches *Steuerungsinstrument* für unterschiedliche Akteure wie z. B. Behörden und Verbände (Criblez et al., 2006). Zum anderen ist der Lehrplan ein *Orientierungsinstrument* für die Gestaltung des Unterrichts, welches mehr oder weniger Freiraum in der Umsetzung durch die Lehrpersonen zulässt.

2.2 Bildungsziele und Kompetenzen als Elemente des Lehrplans

Zu den übergeordneten Bildungszielen der obligatorischen und nachobligatorischen Schule in der gesamten Schweiz gehören die persönliche Lebensbewältigung und die gesellschaftliche Teilhabe (D-EDK, 2014; EDK, 1994; SBFI, 2006, 2012). Mit dem Bildungsziel der gesellschaftlichen Teilhabe soll eine Bürger*innenkultur (*citizenship culture*) geschaffen werden (Ackermann, 2021b; Dubs, 2011; Hettke & Zimenkova, 2013; Ross, 2021). Die finalen Bildungsziele der gymnasialen Oberstufe (EDK, 1995, Art. 5 Abs. 1 MAR) werden in der Literatur mit den Formeln «allgemeine Studierfähigkeit» und «vertiefte Gesellschaftsreife» (Eberle & Brüggenbrock, 2013, S. 10-11) zusammengefasst und als gleichwertig ausgelegt. Während sich die gymnasialpädagogische Forschung in den letzten Jahren vorwiegend der «allgemeinen Hochschulreife» bzw. basalen Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit widmete (z.B. Oepke et al., 2019; Oepke & Eberle, 2016), stellt die «vertiefte Gesellschaftsreife» weiterhin ein Forschungsdesiderat dar (Frese-Germann, 2021).

Für die bildungstheoretische Diskussion der Kompetenzorientierung bedarf es einer Differenzierung hinsichtlich Forschungsbereich (z. B. pädagogisch-psychologische Leistungsmessung, didaktische Lehrplannentwicklung) und Sprachregionen (Klieme et al., 2007). So ist im deutschsprachigen Raum das Konzept von Weinert (2001) verbreitet: Kompetenz wird verstanden als eine Integration von kognitiven Dispositionen (Fähigkeiten, Fertigkeiten) sowie motivationalen und volitionalen Orientierungen, um in variablen Situationen

Probleme zu lösen. Im französischsprachigen Raum hingegen wird auf das Konzept von Le Boterf (1994, 2011) verwiesen: Kompetenz wird verstanden als eine Kombination von inneren Ressourcen (kognitive und nicht-kognitive Dispositionen) und äusseren Ressourcen (z. B. Lebens- und Arbeitsbedingungen, Infrastruktur), die zur Lösung von Problemen in bestimmten Situationen aktiviert werden.

2.3 Bildungsideal und Kompetenzen in der ökonomischen Bildung

Das Bildungsideal der ökonomischen Bildung fußt auf zwei Elementen: die Entwicklung mündiger Persönlichkeit und die Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen. Ökonomische Bildung soll «Jugendliche zur Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen [...] befähigen, zur Teilhabe an und Mitgestaltung von Gesellschaft sowie zur Reflexion der ethischen Implikationen wirtschaftlichen Handelns und der wirtschaftsethisch fundierten Lösungsansätze für individuelle und gesellschaftliche Probleme» (Kaminski, 2017, S. 37). Ökonomisch geprägte Lebenssituationen stellen komplexe Anforderungssituationen im persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Lebensbereich dar (ausführlich bei Ackermann, 2021b). In diesen Lebensbereichen haben Menschen vielfältige und wechselnde Rollen inne, z. B. als Verbraucher*in, Erwerbstätige*, Staatsbürger*in. Die Bewältigung ökonomisch geprägter Anforderungssituationen erfordert fachliche und überfachliche sowie kognitive und metakognitive Fähigkeiten (Ackermann, 2021b).

In der Fachdidaktik der ökonomischen Bildung existieren diverse Konzeptionen, die fachliche Kompetenzen entlang von Inhalts- und Anforderungsbereichen strukturieren und formulieren (z.B. DEGÖB, 2009; Dubs, 2004, 2007; Kutscha, 2014; Seeber et al., 2012; Weber, 2005). In der deutschen Fachdidaktik wird häufig die Konzeption von Seeber et al. (2012) zitiert, die drei Kompetenzbereiche umfasst, wovon jeder Bereich mit Lebensbereichen bzw. Rollen verbunden wird: A) Entscheidung und Rationalität (Situationen analysieren, Handlungsmöglichkeiten bewerten und gestalten), B) Beziehung und Interaktion (Interessenskonstellationen und Beziehungsgefüge analysieren, Kooperationen bewerten und gestalten), C) Ordnung und System (Märkte und Wirtschaftssysteme analysieren, Politik ökonomisch beurteilen und gestalten). Hingegen wird in der schweizerischen Fachdidaktik häufig auf die Konzeption von Dubs (2004) referenziert, die drei Kompetenzbereiche umreisst: 1) Verstehen (Probleme wahrnehmen, Daten und Texte interpretieren), 2) Analyse (Informationen beschaffen; Interessenspositionen, Zielkonflikte und Widersprüche analysieren), 3) Synthese und Bewertung (Problemlösungen entwerfen und abwägen, eigene Stellungnahmen entwerfen und reflektieren). Nichtsdestotrotz lassen sich als gemeinsamer Kern der verschiedenen Konzeptionen ökonomischer Bildung folgende Kategorien identifizieren (Ackermann, 2021b): die Inhaltsbereiche «Ökonomik als Wissenschaftsbereich» (Modellwelt) und «Ökonomie als Wirklichkeitsbereich» (Lebenswelt) sowie die Anforderungsbereiche Wahrnehmen, Orientieren, Analysieren, Beurteilen, Entscheiden und Reflektieren.

Die vorherrschenden Konzeptionen aus der allgemeinen Didaktik der Gymnasial- und Berufspädagogik strukturieren überfachliche Kompetenzen typischerweise entlang von drei Fähigkeitsbereichen (Euler, 2020; Grob & Maag Merki, 2001). Im Bereich der (1) *methodisch-technischen Fähigkeiten* sind es z. B. Denkfähigkeiten, basale Sprachkompetenzen, ICT-Kompetenzen, Lernstrategien; im Bereich der (2) *personalen Fähigkeiten* z. B. reflexive Fähigkeiten, Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeit; und im Bereich der (3) *sozial-kommunikativen Fähigkeiten* z. B. Dialogfähigkeit, Koordinationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit.

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Datengrundlage

Bei der Erstellung des Dokumentenkorpus wurden in einem ersten Schritt alle 95 Lehrpläne von staatlich anerkannten gymnasialen Maturitätsschulen für Jugendliche in der Schweiz gesammelt und systematisch hinsichtlich struktureller Merkmale indexiert (SBFI, 2019): Lehrplantypus¹, Lehrplansprache (Deutsch,

¹ Im Schweizer Bildungssystem sind drei Lehrplantypen für Maturitätsschulen zulässig, abhängig davon, inwiefern die kantonale Regelung zentrale Steuerung oder lokale Autonomie vorsieht (Bonati, 2017, S. 48): Typus 1 ist ein kantonaler Lehrplan (d. h. alle Schulen des Kantons haben einen gemeinsamen Lehrplan; insgesamt 12 Kantone), Typus 2 ist ein kantonaler Rahmenlehrplan mit variablen Schullehrplänen (d. h. jede Schule im Kanton hat einen Lehrplan basierend auf dem kantonalen Rahmenlehrplan; insgesamt 5 Kantone), Typus 3 besteht aus einzelnen Schullehrplänen (d. h. jede Schule im Kanton hat einen eigenständigen Lehrplan; insgesamt 9 Kantone). So existieren bspw. im Kanton Zürich 26 gymnasiale Maturitätsschulen mit je einem eigenen Schullehrplan.

Französisch, Italienisch), Erlassjahr (1995-2004, 2005-2014, ab 2015) und Fachkategorie² (Einführungsfach, Schwerpunktfach). In einem zweiten Schritt erfolgte eine repräsentative Auswahl von Lehrplänen für jeden Kanton entlang dieser strukturellen Merkmale. Bei Kantonen vom Lehrplantypus 2 (# 5) wurde der kantonale Rahmenlehrplan und mind. ein Schullehrplan ausgewählt, bei Kantonen vom Lehrplantypus 3 (# 9) mind. zwei Schullehrpläne. Lehrpläne mit nur einer Fachkategorie wurden ausgeschlossen. Schliesslich wurden in einem dritten Schritt die Kapitel zum Einführungsfach und Schwerpunktfach «Wirtschaft und Recht» aus den Lehrplänen entnommen. Das Dokumentenkorpus enthält 47 Lehrpläne, die alle 26 Kantone der Schweiz und alle drei offiziellen Landessprachen abdecken (Deutsch: # 36, 77 %; Französisch und Italienisch: # 11, 23 %).

3.2 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte anhand genuiner Dokumentenanalyse bzw. qualitativer Inhaltsanalyse (Döring & Bortz, 2016, S. 540-544). Eine inhaltliche Strukturierung der textuellen Daten in den Dokumenten wurde mittels spezifischer Kategoriensysteme erreicht, die in einem deduktiven Verfahren auf das Material angewendet wurden (Mayring, 2022, S. 64-68, 96-103). Die Kategoriensysteme wurden ausgehend von der allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Literatur im deutschsprachigen Raum entwickelt.³

Das Kategoriensystem für fachbezogene Bildungsziele umfasst vier Kategorien: nicht formuliert im Lehrplan, nicht differenziert nach Fachkategorie, referiert auf Hochschulstudium (allgemeine Studierfähigkeit), referiert auf anspruchsvolle Aufgaben (vertiefte Gesellschaftsreife) (Eberle & Brüggenbrock, 2013; EDK, 1995, Art. 5 Abs. 1 MAR). Das Kategoriensystem für überfachliche Kompetenzen umfasst drei Kategorien (vgl. Tabelle 1), angelehnt an allgemeindidaktische Kompetenzkonzepte aus dem deutschsprachigen Raum (Euler, 1997; Grob & Maag Merki, 2001): methodisch-technische, personale und sozial-kommunikative Fähigkeiten.

Das Kategoriensystem für fachliche Kompetenzen umfasst drei Kategorien (vgl. Tabelle 2), angelehnt an fachdidaktische Kompetenzkonzepte aus dem deutschsprachigen Raum (Dubs, 2004; Kutscha, 2014): Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit (wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge differenziert wahrnehmen und fundiert verstehen), Analyse- und Urteilsfähigkeit (wirtschaftliche und gesellschaftliche Problemstellungen systematisch analysieren, Lösungsansätze kriteriengeleitet beurteilen), Entscheidungs- und Reflexionsfähigkeit (informierte und begründete Entscheidung in wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Situationen fällen, Entscheidungen reflektieren).

² Das gymnasiale Fach «Wirtschaft und Recht» muss von allen Schüler*innen als obligatorische Einführung besucht werden (EDK, 1995, Art. 9 Abs. 5bis MAR), fortführend kann es als Schwerpunkt (EDK, 1995, Art. 9 Abs. 3 Bst. e MAR) oder Ergänzung gewählt werden (EDK, 1995, Art. 9 Abs. 4 Bst. i MAR). Das Einführungsfach umfasst je nach Kanton 1 bis 5 Jahreswochenstunden, das Schwerpunktfach 12 bis 18 und das Ergänzungsfach 3 bis 6 (Eberle & Brüggenbrock, 2013). Folglich enthalten alle Lehrpläne das obligatorische Einführungsfach «Wirtschaft und Recht», aber nicht alle Lehrpläne das Schwerpunktfach «Wirtschaft und Recht».

³ Die Lehrplanentwicklung in der Schweiz ist, mitunter durch die Verteilung der Landessprachen und die Zusammensetzung der bildungspolitischen Arbeitsgruppen, stärker vom deutschsprachigen Diskurs geprägt als vom französisch- und italienischsprachigen. Dies gilt insbesondere für das Bildungs- und Kompetenzverständnis im «Rahmenlehrplan für die Maturitäts-schulen» (EDK, 1994), das auch für die kantonalen und schulischen Lehrpläne leitend ist.

Tabelle 1*Kategoriensystem für überfachliche Kompetenzen (Auszug)*

| Hauptkategorie | Unterkategorie | Beschreibung und Beispiele |
|-----------------------------------|------------------------------------|---|
| methodisch-technische Fähigkeiten | Denkfähigkeiten | <ul style="list-style-type: none"> • abstrahierend, analytisch, schlussfolgernd, kritisch, vernetzt, kreativ • «Alternative Problemlösungen finden, bewerten und abwägend entscheiden; [] Kreativitätstechniken beschreiben und systematisch anwenden» (AG_2019_kRLP) (BS_2018_kRLP) • «wirtschaftliche und rechtliche Ursache-Wirkungszusammenhänge erkennen und diese in Modellen, als vereinfachte Abbildungen der Wirklichkeit, darstellen» (SO_2018_kLP) |
| | basale Sprachkompetenzen | <ul style="list-style-type: none"> • «Fach- und Gesetzestexte und anspruchsvolle Zeitungsartikel in der Gesamttausage und in den Einzelheiten korrekt erfassen» (AG_2019_kRLP) |
| | ICT-Kompetenzen, Medienkompetenzen | <ul style="list-style-type: none"> • Informationsrecherche, Informationsselektion, Quellenprüfung • Datenaufbereitung, Datenauswertung, Datavisualisierung • Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Präsentation • Mediennutzung • Datenschutz, Urheberrecht, Datensicherheit |
| | Lernstrategien | <ul style="list-style-type: none"> • kognitive und emotionale Lernstrategien • Arbeitstechniken, Selbstorganisation |
| personale Fähigkeiten | reflexive Fähigkeiten | <ul style="list-style-type: none"> • «das eigene Verhalten unter sozialen, ökologischen und ethischen Gesichtspunkten kritisch hinterfragen» (AG_2019_kRLP) |
| | Leistungsmotivation | <ul style="list-style-type: none"> • «sich auf eine Aufgabe konzentrieren und ausdauernd daran arbeiten» (BS_2018_kRLP) |
| | Selbstwirksamkeit | <ul style="list-style-type: none"> • «die Beteiligung an wirtschaftlichen und politischen Prozessen üben (z.B. Konsumententscheide fällen, produzieren, anlegen, wählen, Regeln setzen)» (AG_2019_kRLP) |
| sozial-kommunikative Fähigkeiten | Dialogfähigkeit | <ul style="list-style-type: none"> • Artikulationsfähigkeit, Interpretationsfähigkeit • «anderen Meinungen und Vorstellungen respektvoll begegnen» (SO_019_kLP) |
| | Koordinationsfähigkeit | <ul style="list-style-type: none"> • Konsensfähigkeit, Konfliktfähigkeit • «Konflikte und intensive Diskussionen als Chance sehen, gemeinsam einen Schritt vorwärtszukommen» (SO_2019_kLP) |
| | Kooperationsfähigkeit | <ul style="list-style-type: none"> • Teamfähigkeit • «Teamarbeit so organisieren, dass die spezifischen Fähigkeiten der Teammitglieder ein effizientes und arbeitsteiliges Arbeiten ermöglichen» (AG_2019_kRLP) (BS_2018_kRLP) |

Quelle: Eigene Entwicklung und Darstellung i.A.a. Grob und Maag Merki (2001) und Euler (1997).

Tabelle 2*Kategoriensystem für fachliche Kompetenzen (Auszug)*

| Kategorie | Beschreibung und Beispiele |
|--|--|
| Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit | <ul style="list-style-type: none"> • wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge differenziert wahrnehmen und fundiert verstehen • «gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge erkennen; in Entscheidungsprozesse und Zielkonflikte Einsicht erhalten; Verflechtung von betriebs- und volkswirtschaftliche sowie rechtliche Fragestellungen verstehen» (AG_2019_kRLP) (BS_2018_kRLP) • «reconnaître les relations économiques dans leur ensemble en prenant en considération les aspects sociaux, techniques et écologiques» (FR_2016_PEC) |
| Analyse- und Urteilsfähigkeit | <ul style="list-style-type: none"> • wirtschaftliche und gesellschaftliche Problemstellungen systematisch analysieren, Lösungsansätze kritiengleiter beurteilen • «gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge beurteilen; Wechselwirkungen zwischen Unternehmen und derer Umwelt analysieren» (AG_2019_kRLP) (BS_2018_kRLP) • «juger les relations économiques dans leur ensemble en prenant en considération les aspects sociaux, techniques et écologiques; interpréter le fonctionnement d'une entreprise, son développement et ses liens avec l'environnement» (FR_2016_PEC) |
| Entscheidungs- und Reflexionsfähigkeit | <ul style="list-style-type: none"> • informierte und begründete Entscheidung in wirtschaftlich und gesellschaftlich geprägten Situationen fallen, Entscheidungen reflektieren • «der menschlichen und staatsbürgerlichen Verantwortung im Alltag genügen» (AR_2016_KS Trogen) (GR_1997_kRLP) • «s'interroger sur les valeurs qui fondent leur comportement économique; se situer dans la société, en tant que citoyen et consommateur responsable et solidaire» (GE_2019_PEC) |

Quelle: Eigene Entwicklung und Darstellung i.A.a. Dubs (2004) und Kutscha (2014).

Als Kodiereinheit wurde ein Satz bzw. Satzfragment und als Kontexteinheit ein Dokumentabschnitt festgelegt (Mayring, 2022, S. 60–63). Nach einer Kodierschulung und Probekodierung (15 % der Dokumente) wurden die Dokumente von zwei Personen getrennt kodiert. Für die binarisierten Codings jeder Kategorie wurden Abweichungen berechnet, sämtliche Abweichungen diskutiert und konsenskodiert (Döring & Bortz, 2016, S. 558–559), d. h. ob und welche Codes zu vergeben sind. Die Inter-Coder-Übereinstimmung kann als gut beurteilt werden (fachbezogene Bildungsziele 74 %, fachliche Kompetenzen 82 %, überfachliche Kompetenzen 72 %) (Döring & Bortz, 2016, S. 346). Die geringere Inter-Coder-Übereinstimmung bei den Kategorien der Bildungsziele und überfachlichen Kompetenzen kann darauf zurückgeführt werden, dass die Kontexteinheit in jedem Dokument neu erschlossen werden musste, da sich Lehrpläne in Gestaltung und Strukturierung der Lehrpläne erheblich unterscheiden.⁴

Die qualitativen Analysen wurden mit MAXQDA 2022 (VERBI, 2021) vorgenommen. Schliesslich wurden die finalen Codings in jedem Dokument binarisiert und entlang der strukturellen Merkmale deskriptivstatistisch analysiert. Die französisch- und italienischsprachigen Lehrpläne wurden getrennt analysiert, aber für eine übersichtlichere Darstellung und Diskussion der Ergebnisse zusammengefasst.

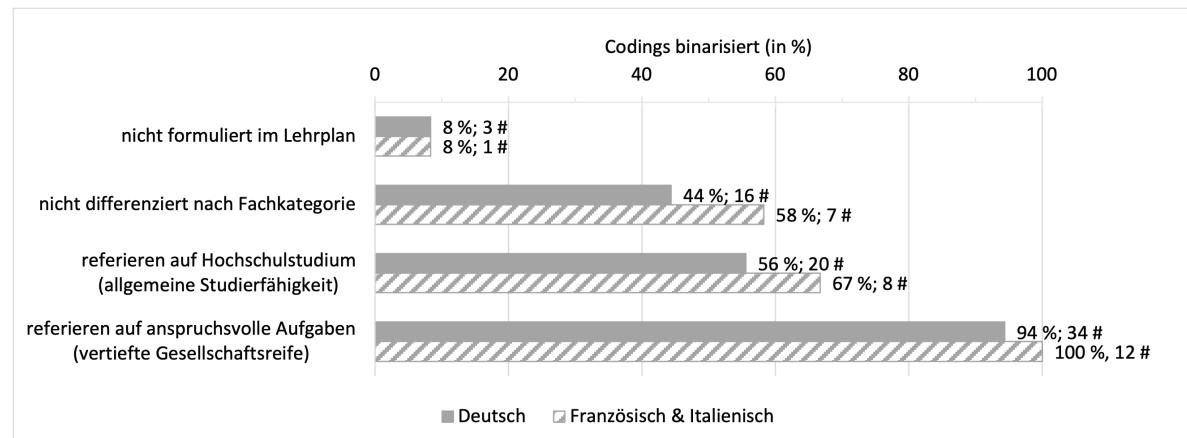
4. Ergebnisse

4.1 Bildungsziele

Die meisten Lehrpläne (90 %) formulieren fachbezogene Bildungsziele (vgl. Abbildung 1). In etwa der Hälfte der Lehrpläne sind die Bildungsziele für das Einführungs- und Schwerpunktfach differenziert formuliert. Es zeigen sich deskriptive Unterschiede nach Lehrplansprache: Innerhalb der deutschsprachigen Lehrpläne haben etwa die Hälfte differenzierte fachbezogene Bildungsziele, innerhalb der französisch- und italienischsprachigen etwa ein Drittel. Fast alle Lehrpläne verweisen explizit oder implizit auf das gymnasiale Bildungsziel «vertiefte Gesellschaftsreife» (D: 94 %; F&I: 100 %), die Hälfte der Lehrpläne auf das gymnasiale Bildungsziel «allgemeine Studierfähigkeit» (D: 56 %; F&I: 67 %).

Abbildung 1

Fachbezogene Bildungsziele nach Lehrplansprache



Hinweis: Datenpunkte als prozentuale (%) und absolute (#) Häufigkeiten.

4.2 Überfachliche Kompetenzen

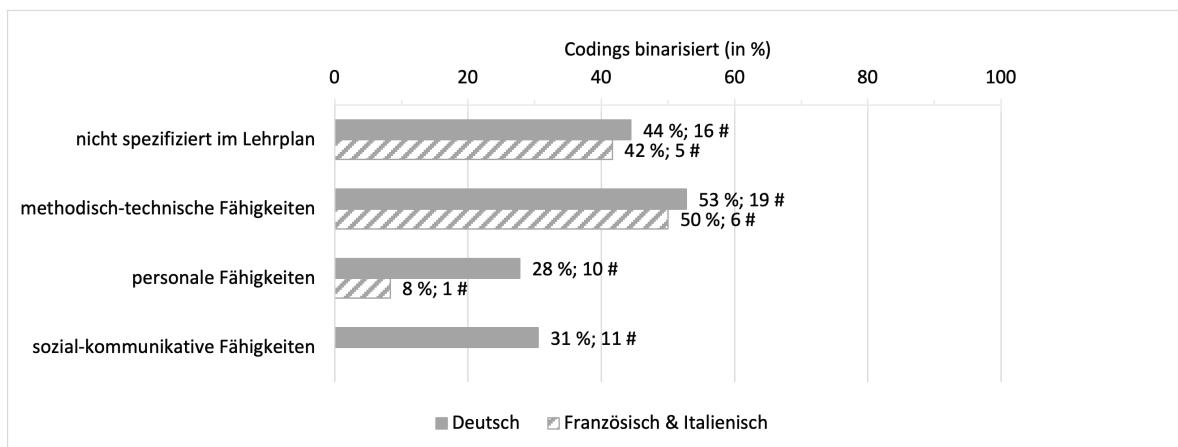
In etwa der Hälfte der Lehrpläne (ca. 55 %) sind überfachliche Kompetenzen spezifiziert. In diesen Lehrplänen dominieren methodisch-technische Fähigkeiten (52 %) gegenüber personalen und sozial-kommunikativen (je

⁴ Ältere Lehrpläne gliedern sich in die Abschnitte «allgemeine Bildungsziele/Leitideen/Bedeutung des Fachs», «Richtziele: Kenntnisse, Fertigkeiten, Haltungen» und «Grobziele und Lerninhalte»; jüngere Lehrpläne in die Abschnitte «allgemeine Bildungsziele», «Beitrag zu den überfachlichen Kompetenzen» und «Lerngebiete und fachliche Kompetenzen».

23 %) (vgl. Abbildung 2). Bei den überfachlichen Kompetenzen zeigen sich deskriptive Unterschiede nach Lehrplansprache: Innerhalb der deutschsprachigen Lehrpläne haben alle drei überfachlichen Kompetenzfacetten moderate Anteile (53 %, 28 %, 31 %); innerhalb der französisch- und italienischsprachigen Lehrpläne ist der Anteil der methodisch-technischen Facette moderat, die anderen zwei Facetten haben einen geringen bzw. keinen Anteil (50 %, 8 %, 0 %).

Abbildung 2

Überfachliche Kompetenzen nach Lehrplansprache



Hinweis: Datenpunkte als prozentuale (%) und absolute (#) Häufigkeiten.

In den Lehrplänen werden als methodisch-technische Fähigkeiten am häufigsten «Denkfähigkeiten» formuliert: abstrahierendes Denken (z. B. Modelldenken, grafische und formale Darstellungen), analytisches Denken (z. B. Problemlösen, Entscheidungsfindung), schlussfolgerndes Denken (z. B. Argumentieren), kritisches Denken (z. B. deskriptive und normative Aussagen, Urteilsbildung), vernetztes Denken (z. B. Netzwerke, Szenarien), kreatives Denken (z. B. Brainstorming). Ebenfalls häufig werden «ICT-Kompetenzen/Medienkompetenzen» formuliert: Informationsrecherche und -selektion, Quellenprüfung; Datenaufbereitung, -auswertung und -visualisierung. Hingegen kommen basale Sprachkompetenzen und Lernstrategien selten vor.

Als personale Fähigkeiten finden sich «reflexive Fähigkeiten» (z. B. Verhalten, Werthaltungen, andere und eigene Position) weitaus am häufigsten, gefolgt von «Leistungsmotivation» (z. B. Ausdauer, Konzentration; Sorgfalt, Genauigkeit). Bei den sozial-kommunikativen Fähigkeiten finden sich alle drei Facetten: «Dialogfähigkeit» (Artikulation, Interpretation), «Koordinationsfähigkeit» (Konsens, Konflikt) und «Kooperationsfähigkeit» (Team).

4.3 Fachliche Kompetenzen

Beinahe alle Lehrpläne (97 %) spezifizieren fachliche Kompetenzen. Die drei Kategorien Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit, Analyse- und Urteilsfähigkeit sowie Entscheidungs- und Reflexionsfähigkeit kommen in fast allen Lehrplänen vor (95 %, 89 %, 92 %) (vgl. Abbildung 3). In rund zwei Drittel der Lehrpläne (65 %) sind die fachlichen Kompetenzen mit qualifizierenden Adverbien formuliert, z. B.: *bewusst* wahrnehmen, *fundiert* auseinandersetzen, *ganzheitlich* analysieren, *kritisch* beurteilen, *verantwortlich* handeln. Die deskriptiven Unterschiede nach Lehrplansprache sind gering: Innerhalb der deutschsprachigen Lehrpläne kommen die drei Kategorien etwa gleich häufig vor (92 %, 96 %, 96 %), innerhalb der französisch- und italienischsprachigen Lehrpläne kommt Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit am häufigsten vor (100 %, 73 %, 82 %).

Die fachlichen Kompetenzen in den Lehrplänen adressieren überwiegend den gesellschaftlichen Lebensbereich, so z. B.: «gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge», «wirtschaftliche und rechtliche Zustände und Prozesse», «wandelbare Wirtschafts-, Rechts- und Gesellschaftsordnung», «wirtschaftspolitische Problemstellungen und deren Lösungsvorschläge», «Gestaltungsmöglichkeiten wirtschaftlichen und politischen Handelns». Wenige fachliche Kompetenzen sind für alle drei Lebensbereiche, also auch den beruflichen und persönlichen, interpretierbar: «Widersprüche zwischen individuellen und kollektiven, kurz- und langfristigen Zielsetzungen»,

«menschliche und staatsbürgerliche Verantwortung im Alltag».

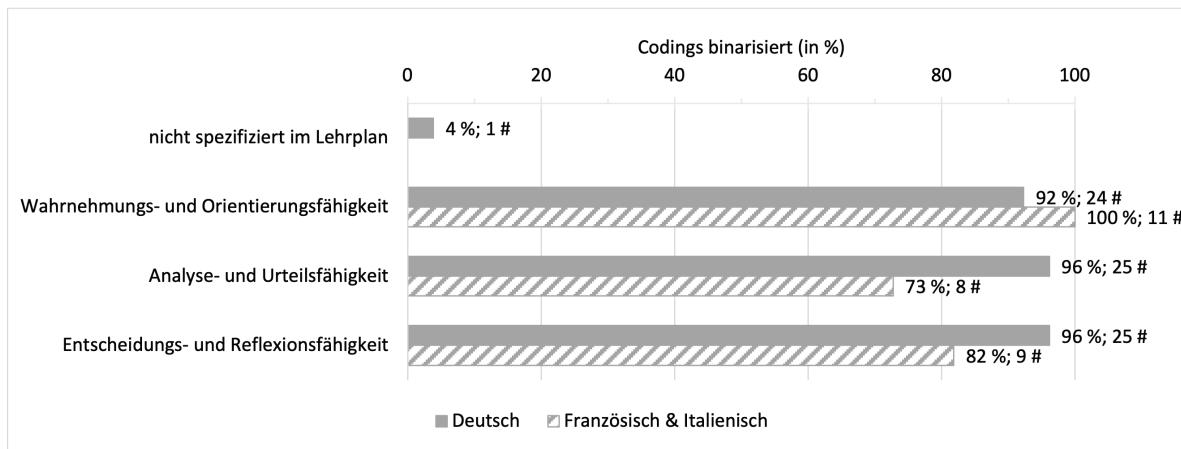


Abbildung 3

Fachliche Kompetenzen nach Lehrplansprache

Hinweis: Datenpunkte als prozentuale (%) und absolute (#) Häufigkeiten.

5. Diskussion und Ausblick

5.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende Studie zielte darauf ab, fachbezogene Bildungsziele, überfachliche Kompetenzen und fachliche Kompetenzen in den gymnasialen Lehrplänen der Schweiz zu untersuchen und hinsichtlich struktureller Merkmale (Fachkategorie, Lehrplansprache) zu vergleichen. Diese vergleichende Lehrplananalyse wurde exemplarisch für die ökonomische Bildung vorgenommen.

Etwa die Hälfte der Lehrpläne referieren auf das gymnasiale Bildungsziel «allgemeine Studierfähigkeit» und fast alle Lehrpläne auf das Bildungsziel «vertiefte Gesellschaftsreife» (Eberle & Brüggenbrock, 2013). Die schwächere Akzentuierung der «allgemeinen Studierfähigkeit» in den Lehrplänen «Wirtschaft und Recht» ist vor dem Hintergrund der aktuellen gymnasialpädagogischen Diskussion um basale Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit erstaunlich (Brüggenbrock et al., 2016; Eberle, 2012; Oepke et al., 2019; Oepke & Eberle, 2016). Dies könnte damit erklärt werden, dass basale Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit vorwiegend in den Fachlehrplänen Erstsprache und Mathematik verankert sind (EDK, 2016). Die starke Akzentuierung der «vertieften Gesellschaftsreife» in den Lehrplänen «Wirtschaft und Recht» lässt sich mit der Kultur des Fachs erklären, dessen wesentlicher Bezugspunkt die «Gesellschaft» als Wirklichkeitsbereich ist (Ackermann, 2021b): wirtschaftliches und rechtliches Handeln ist in soziale Kontexte einbettet, wirtschaftliche und rechtliche Beziehungen spielen zwischen Menschen und Institutionen, gesellschaftliche Phänomene und gesellschaftspolitische Probleme sind episodisch erfahrbar und systematisch erfassbar.

In etwa der Hälfte der Lehrpläne sind fachbezogene Bildungsziele für das Einführungs- und Schwerpunktlicht nicht differenziert formuliert. Dieses Ergebnis ist in zweifacher Hinsicht erstaunlich: Erstens erfüllt das Schwerpunktlicht gegenüber dem Einführungslicht eine zusätzliche Bildungsfunktion, d. h. es sollen spezifische Studierfähigkeit und Wissenschaftspropädeutik gefördert werden (Eberle, 2006). Zweitens unterscheiden sich die Fachkategorien *de lege* und *de facto* deutlich bezüglich Stundentafel und Lerngegenständen (Eberle & Brüggenbrock, 2013; Ruoss et al., online first). Dieses Ergebnis lässt sich damit erklären, dass der bestehende «Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen» keine Fachkategorien unterscheidet, weder auf Ebene Bildungsziele noch auf Ebene Lerngegenstände. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass das obligatorische Einführungslicht «Wirtschaft und Recht» an den gymnasialen Schulen lange Zeit umstritten war (Dubs, 1997, 2013; Eberle, 1999, 2006). Tatsächlich zeigt sich seine Abgrenzung vom Schwerpunktlicht, d. h. dem vormaligen Maturatypus E, in den jüngeren Lehrplänen deutlicher als in den älteren.

Bei den überfachlichen Kompetenzen dominieren methodisch-technische Fähigkeiten gegenüber personalen und sozial-kommunikativen. Die schwächere Akzentuierung der personalen und sozial-kommunikativen Fähigkeiten in den französisch- und italienischsprachigen Lehrplänen könnte darauf hindeuten, dass der gymnasiale Unterricht im Fach «Wirtschaft und Recht» eher instruktional und weniger handlungsorientiert und kooperativ erfolgt (Albers, 1995; Dörig, 2003; Kaiser, 2003; Kaiser & Kaminski, 2012). Die fachlichen Kompetenzen Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit, Analyse- und Urteilsfähigkeit sowie Entscheidungs- und Reflexionsfähigkeit werden in den Lehrplänen etwa gleich häufig spezifiziert. Dieses Ergebnis ist stimmig mit der in der schweizerischen Fachdidaktik vorherrschenden Konzeption ökonomischer Bildung (Dubs, 2004), welche diese drei Fähigkeiten umschreibt, aber nicht gewichtet. Jedoch werden die fachlichen Kompetenzen in den Lehrplänen hauptsächlich für den gesellschaftlichen Lebensbereich bzw. die Rolle als Bürger*in konkretisiert, andere Lebensbereiche bzw. Rollen werden marginalisiert (Ackermann, 2021b). Auch dieses Ergebnis lässt sich mit der vorherrschenden fachdidaktischen Konzeption erklären, die eine wirtschaftsbürgerliche Gestaltungsidee – anstelle einer wissenschaftlich-exemplarischen oder einer wirtschaftsgeografischen – postuliert und dies am Lernbereich Volkswirtschaftslehre exerziert (Dubs, 2004, 2013). Umgekehrt steht dieses Ergebnis im Widerspruch zu den curricularen Lerngegenständen, die sich aus den tradierten Bereichen Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre (inkl. Finanz- und Rechnungswesen) ergeben, wobei letzterer teilweise auch dem beruflichen Lebensbereich zuzuordnen ist (Ackermann, 2021a; Ruoss et al., online first).

Aus den Ergebnissen zu den überfachlichen und fachlichen Kompetenzen im Fach «Wirtschaft und Recht» ergeben sich zwei zentrale Schlussfolgerungen: Erstens ist das curriculare Kompetenzkonzept in der Schweizer

Gymnasialpädagogik *kein ganzheitliches* (Roth, 1971, S. 180; Weinert, 2001), sondern einseitig auf fachliche und methodisch-technische Fähigkeiten ausgerichtet, und zweitens *kein einheitliches*, sondern variiert zwischen den Sprachregionen. Für ökonomische Bildung am Gymnasium scheint somit eine zentrale bildungstheoretische und fachdidaktische Frage ungeklärt: Mit welchen überfachlichen und fachlichen Kompetenzen sollen und können die finalen gymnasialen Bildungsziele erreicht werden? Die bildungspolitischen Forderungen nach Bildungsstandards und Kompetenzen am Gymnasium (Criblez et al., 2006; Dubs, 2004, 2007; Eberle, 2007) scheinen (noch) nicht erfüllt.

5.2 Limitationen der Studie

Für die vorliegende Studie müssen einige Limitationen hinsichtlich des Forschungsdesigns und der Ergebnisinterpretation erwähnt werden. Erstens sind im Dokumentenkorpus Lehrpläne aus fast drei Jahrzehnten enthalten, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung und -auswertung in Kraft waren. Die Ergebnisse dieser Studie lassen entsprechend keine Aussagen zum zeitlichen Wandel von Bildungszielen, überfachlichen und fachlichen Kompetenzen zu. Hierfür müssten die bildungspolitischen und fachdidaktischen Diskurse zur Entwicklung und Umsetzung von Lehrplänen mitberücksichtigt werden (Höhener, 2021). Zweitens wurden für die Dokumenten- bzw. Inhaltsanalyse allgemeindidaktische und fachdidaktische Kategoriensysteme verwendet, deren theoretische Bezugskonzepte im deutschsprachigen Raum dominieren. Um die Ergebnisse der Studie für die multilinguale Schweiz zu validieren, müssten die Lehrpläne auch hinsichtlich der Bezugskonzepte aus dem französisch- und italienischsprachigen Raum analysiert werden. Drittens wurde die Analyse exemplarisch für die ökonomische Bildung bzw. das sozialwissenschaftliche Fach «Wirtschaft und Recht» vorgenommen. Um die Ergebnisse dieser Studie für die Gymnasialpädagogik zu generalisieren, müssten die Lehrpläne weiterer sozialwissenschaftlicher Fächer und naturwissenschaftlicher Fächer untersucht werden.

Schliesslich können die Ergebnisse lediglich auf der Makroebene des Bildungssystems interpretiert werden, d. h. Lehrpläne als «intended curriculum» (Kridel, 2010). Sie erlauben keine Aussagen auf der Mikroebene, d. h. individuelle Lehr-Lern-Arrangements im Sinne eines «enacted curriculum» (Orlowski, 2012) und subjektive Lehr-Lernkonzeptionen. Unbesehen von den curricularen Vorgaben mag es einerseits Veränderungen in fachdidaktischen Lehr-Lern-Arrangements über die Jahrzehnte hinweg geben, andererseits Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich dieser Lehr-Lern-Arrangements zwischen und innerhalb der Sprachregionen (Marty et al., 2018).

5.3 Implikationen für Forschung und Praxis

Die vorliegende Studie leistet einerseits einen Beitrag zur fachdidaktischen Curriculumforschung für die gymnasiale Oberstufe in der Schweiz. Die Erkenntnisse zur Lehrplansprache können zu Lehrplananalysen anderer gymnasialer Fächer anregen, insbesondere um sprachkulturelle Traditionen zu identifizieren und sprachkulturell-übergreifende Konzeptionen zu entwerfen. Des Weiteren können die Erkenntnisse zur Fachkategorie für zukünftige Lehrplanentwicklung der gymnasialen Fächer leitend sein (EDK, 2018, 2020), insbesondere um das Verhältnis von Bildungszielen, überfachlichen und fachlichen Kompetenzen zu klären. So scheint das gymnasiale Bildungsziel «vertiefte Gesellschaftsreife» und der Beitrag der einzelnen Fächer zu diesem Bildungsziel bis heute eine ungeklärte gymnasialpädagogische (Forschungs-)Frage zu sein.

Andererseits leistet die vorliegende Studie einen Beitrag zur fachdidaktischen Curriculumforschung in der Domäne der ökonomischen Bildung im deutschsprachigen Raum. Die Erkenntnisse zu den fachlichen Kompetenzen in der Schweiz können mit Lehrplananalysen in Deutschland und Österreich verglichen werden, insbesondere um die Bedeutung der fachdidaktischen Konzeptionen ökonomischer Bildung für Einzelfächer (z. B. «Wirtschaftswissenschaften») und Verbundfächer (z. B. «Politik und Wirtschaft», «Geografie und Wirtschaftskunde», «Wirtschaft und Recht») zu erschliessen. Schliesslich können diese Erkenntnisse auch in die Lehrer*innenbildung für ökonomische Bildung auf der gymnasialen Oberstufe einfließen, um fachwissenschaftliche Sozialisationen, fachdidaktische Konzeptionen und sprachkulturelle Traditionen zu reflektieren.

Danksagung

Die Autor*innen danken Talia Stadelmann und Alexandra Taras für die wertvolle Unterstützung bei der Dokumentenrecherche und Datenauswertung sowie den anonymen Gutachter*innen für die konstruktiven Rückmeldungen zum Manuscript.

Literatur

- Ackermann, N. (2021a). Ökonomische Bildung auf der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz: Eine vergleichende Lehrplananalyse hinsichtlich Fachstruktur, Bildungsziele und Lerninhalte. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(1), 14–41. <https://doi.org/10.25162/zbw-2021-0002>
- Ackermann, N. (2021b). Zum Bildungsideal des «mündigen Wirtschaftsbürgers»: Kompetenzmodell für ökonomische Bildung und Domänenanalyse des gesamtgesellschaftlichen/gesamtwirtschaftlichen Lebensbereichs. In C. Fridrich, U. Hagedorn, R. Hedtke, P. Mittnik, & G. Tafner (Hrsg.), *Wirtschaft, Gesellschaft und Politik: Sozioökonomische und politische Bildung in Schule und Hochschule* (S. 147–178). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32910-5_7
- Adick, C. (2009). World Polity: Ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 258–291). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1_13
- Albers, H.-J. (Hrsg.) (1995). *Handlungsorientierung und ökonomische Bildung*. Thomas Hoben.
- Annen Hochuli, L. (2011). *Bildungsstandards: Der Blick von Experten auf die Entwicklung von Bildungsstandards in der Schweiz und die Folgen für die Akteurkonstellation im Schulsystem*. Justus-Liebig-Universität Gießen. Gießen.
- BFS. (2020). *Maturitätsquote: Daten der Grafiken und detaillierte Daten (korrigierte Version 17.02.2020)*. Bundesamt für Statistik (BFS). <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/bildungserfolg/maturitaetsquote.assetdetail.10428453.html>
- Bonati, P. (2017). *Das Gymnasium im Spiegel seiner Lehrpläne: Untersuchungen, Praxisimpulse, Perspektiven*. hep.
- Brüggenbrock, C., Eberle, F., & Oelkers, J. (2016). Die jüngeren Entwicklungen des Gymnasiums und der Matura in der Schweiz. In J. Kramer, M. Neumann & U. Trautwein (Hrsg.), *Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte* (S. 59–80). Springer VS.
- Criblez, L. (2014). Das Schweizer Gymnasium: ein historischer Blick auf Ziele und Wirklichkeit. In F. Eberle, B. Schneider-Taylor, & D. Bosse (Hrsg.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung* (S. 15–49). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06090-9_1
- Criblez, L., Gautschi, P., & Hirt Monico, P. (Hrsg.) (2006). *Lehrpläne und Bildungsstandards: Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen*. hep.
- Criblez, L., Giudici, A., Hofstetter, R., Manz, K., & Schneuwly, B. (im Druck). *Die schulische Wissensordnung im Wandel: Schulfächer, Lehrpläne und Lehrmittel*. Chronos.
- D-EDK. (2014). *Lehrplan 21 (Freigegebene Vorlage vom 31.10.2014, bereinigte Fassung vom 29.02.2016)*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf
- DEGOB. (2009). Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe. http://degoeb.de/uploads/degoeb/09_DEGOEB_Abitur.pdf
- Dörig, R. (2003). *Handlungsorientierter Unterricht*. WiKu-Verlag.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage)*. Springer VS.
- Dubs, R. (1997). Das Grundlagenfach «Wirtschaft und Recht» an Gymnasien. *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 91(2), 101–122.
- Dubs, R. (2004). Bildungsstandards - ein erfolgversprechender Paradigmawechsel? Ein Umsetzungsversuch als Diskussionsgrundlage im Fach Volkswirtschaftslehre. In M. Wosnitza, A. Frey, & R. S. Jäger (Hrsg.), *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 38–55). Empirische Pädagogik.
- Dubs, R. (2007). Bildungsstandards für die Fächer Wirtschaft und Recht. In P. Labudde (Hrsg.), *Bildungsstandards am Gymnasium? Korsett oder Katalysator?* (S. 305–314). hep.
- Dubs, R. (2011). Die Bedeutung der wirtschaftlichen Bildung in einer Demokratie. In L. Ludwig, H. Luckas, F. Hamburger, & S. Aufenanger (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie II: Tendenzen - Diskurse - Praktiken* (S. 191–206). Barbara Budrich.
- Dubs, R. (2013). Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. In T. Retzmann (Hrsg.), *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II: Konzepte, Analysen und empirische Befunde* (S. 13–25). Wochenschau.
- Eberle, F. (1999). Die Probleme mit dem neuen Grundlagenfach «Wirtschaft und Recht» oder ein Beispiel verwässerter Innovationen am Gymnasium. *Gymnasium Helveticum*, 53(1), 16–23.

- Eberle, F. (2006). Zur Bedeutung von Wirtschaft und Recht in der gymnasialen Bildung. *Gymnasium Helveticum*, 60(3), 16–23.
- Eberle, F. (2007). Das Fundament von Bildungsstandards an Schweizer Gymnasien. In P. Labudde (Hrsg.), *Bildungsstandards am Gymnasium: Korsett oder Katalysator?* (S. 37–45). hep.
- Eberle, F. (2012). Das Projekt «Basale fachliche Studierkompetenzen». *Gymnasium Helveticum*, 66(4), 6–12.
- Eberle, F., & Brüggenbrock, C. (2013). *Bildung am Gymnasium*. EDK.
- EDK. (1994). *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994. Empfehlung an die Kantone gemäss Art. 3 des Schulkonkordats vom 29. Oktober 1970. Mit Handreichung zur Umsetzung*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). <http://edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf>
- EDK. (1995). *Reglement über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitätsanerkennungsreglement, MAR) vom 16.01.1995 bzw. 15.02.2015, SR 4.2.1.1*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). https://edudoc.ch/record/38112/files/VO_MAR_d.pdf
- EDK. (2016). *Anhang zum Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994: Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Erstsprache und Mathematik vom 17. März 2016*.
- EDK. (2018). *Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität: Mandat für Projektphase I vom 06.09.2018: Auslegeordnung zu den Referenztexten*. <https://www.edk.ch/dyn/12475.php>
- EDK. (2020). *Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität: Mandat für Projektphase II vom 30.01.2020: Projektorganisation*. <https://www.edk.ch/dyn/12475.php>
- Euler, D. (1997). Sozialkompetenz als didaktische Kategorie - vom ‚didaktischen Impressionsmanagement‘ zu einem Forschungsprogramm. In R. Dubs & R. Luzi (Hrsg.), *25 Jahre IWP - Tagungsbeiträge: Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis* (S. 280–317). Universität St.Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Euler, D. (2020). Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier, & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 205–217). Springer VS. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_18
- Frese-Germann, I. (2021). *Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft: Empirische Bestimmung und Beitrag des Fachs Wirtschaft und Recht zu deren Förderung*. [Dissertation, Universität Zürich]. <https://doi.org/10.5167/uzh-206490>
- Fridrich, C. (2018). Sozioökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II in Österreich. In T. Engartner, C. Fridrich, S. Graupe, R. Hettke, & G. Tafner (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft* (S. 81–108). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21218-6_4
- Grob, U., & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen: Theoretische Grundlagen und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Peter Lang.
- Hettke, R., & Zimenkova, T. (2013). *Education for civic and political participation. A critical approach*. Routledge.
- Höhener, L. (2021). *Pädagogen in der Politik: Netzwerke der Curriculumforschung in der Schweiz, 1968–1986*. Chronos.
- Horlacher, R. (2018). The same but different: The German Lehrplan and curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1307458>
- Kaiser, F.-J. (2003). Grundannahmen eines Lernkonzepts für die ökonomische Bildung unter besonderer Berücksichtigung selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens. In F.-J. Kaiser & H. Kaminski (Hrsg.), *Wirtschaftsdidaktik* (S. 125–147). Klinkhardt.
- Kaiser, F.-J., & Kaminski, H. (2012). *Methodik des Ökonomie-Unterrichts: Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts (4., vollständig überarbeitete Auflage)*. Julius Klinkhardt.
- Kaminski, H. (2017). *Fachdidaktik der ökonomischen Bildung*. Ferdinand Schöningh.
- Klieme, E., Maag Merki, K., & Hartig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik: Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (S. 5–15). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_20.pdf
- Kridel, C. (2010). Intended curriculum. In C. Kridel (Hrsg.), *Encyclopedia of Curriculum Studies* (S. 489–489). SAGE Publications. <https://doi.org/https://doi.org/10.4135/9781412958806>
- Künzli, R. (1988). Lehrplanung: der unmögliche Diskurs oder die Sicherung von Permanenz. In S. Hopmann (Hrsg.), *Zugänge zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit* (S. 235–258). IPN.
- Künzli, R. (2007). Kanon des Lernens. In M. Göhlich, C. Wulf, & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 23–41). Beltz.
- Künzli, R. (2009). Curriculum und Lehrmittel. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee, & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 134–148). Beltz.
- Künzli, R., & Hopmann, S. (Hrsg.) (1998). *Lehrpläne. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland*. Rüegger. Kutscha, G. (2014). Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips: Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 65–80). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Education Permanent*, 188, 97–111.
- Marty, L., Venturini, P., & Almqvist, J. (2018). Teaching traditions in science education in Switzerland, Sweden and France: A comparative analysis of three curricula. *European Educational Research Journal*, 17(1), 51–70. <https://doi.org/10.1177/1474904117698710>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Oepke, M., Ackermann, N., Brüggenbrock, C., Hartog-Keisker, B., Kükenbrink, A., & Vogel, S. (2019). Der Beitrag gymnasialer Erstsprachenkompetenzen zur Sicherung der allgemeinen Studierfähigkeit. In D. Holtsch, M. Oepke, & S. Schumann

- (Hrsg.), *Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II: Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven. Festschrift anlässlich der Emeritierung von Prof. Dr. Franz Eberle* (S. 240-255). Hep.
- Oepke, M., & Eberle, F. (2016). Deutsch- und Mathematikkompetenzen - wichtig für die (allgemeine) Studierfähigkeit? In J. Kramer, M. Neumann, & U. Trautwein (Hrsg.), *Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte* (S. 215-252). Springer VS.
- Orłowski, P. (2012). The purpose of schooling: Ideology in the formal and “enacted” curriculum. In P. Orłowski (Hrsg.), *Teaching About Hegemony: Race, Class and Democracy in the 21st Century* (S. 55–74). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1418-2_4
- Ross, E. W. (2021). Society, democracy, and economics: Challenges for social studies and citizenship education in a neoliberal world. In C. Fridrich, U. Hagedorn, R. Hedtke, P. Mittnik, & G. Tafner (Hrsg.), *Wirtschaft, Gesellschaft und Politik: Sozioökonomische und politische Bildung in Schule und Hochschule* (S. 33–51). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32910-5_3
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Schroedel.
- Ruoss, T., Ackermann, N., & Stadelmann, T. (online first). Cultures of economic education: Grammar school curricula in a multilingual comparison. *European Educational Research Journal*, 00(0), 1–17. <https://doi.org/10.1177/14749041221099379>
- SBFI. (2006). Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht in der beruflichen Grundbildung vom 13.12.2006. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI), vormals Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT).
- SBFI. (2012). Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität vom 18.12.2012. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).
- SBFI. (2019). Verzeichnis anerkannter Maturitätsschulen gemäss MAR. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI). <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/maturitaet.html>
- Seeber, G., Retzmann, T., Remmeli, B., & Jongbloed, H.-C. (2012). *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung: Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen*. Wochenschau.
- Siegfried, C., & Hangen, J. (2020). Formelle Lerngelegenheiten zur Ausbildung ökonomischen Fachwissens: eine bundesweite Lehr- und Modulplananalyse. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Profil 6: Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung*, Digitale Festschrift für Eveline Wuttke, hrsg. v. Karin Heinrichs, Kristina Kögler & Christin Siegfried, 1–22. https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/siegfried_hangen_profil6.pdf
- Tröhler, D., & Lenz, T. (2015). *Trajectories in the development of modern school systems: Between the national and the global*. Routledge.
- VERBI. (2021). *MAXQDA 2022*. In VERBI Software. <https://www.maxqda.com>
- Weber, B. (2005). Bildungsstandards, Qualifikationserwartungen und Kerncurricula: Stand und Entwicklungsperspektiven der ökonomischen Bildung. In DEGöB (Hrsg.), *Standards in der ökonomischen Bildung* (S. 17–50). Thomas Hoben.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen, & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)* (S. 45–65). Hogrefe & Huber.
- Young, M. (2014). What is a curriculum and what can it do? *The Curriculum Journal*, 25(1), 7–13. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.902526>

Schlagworte: Gymnasium; Lehrplan; Bildungsziele; Kompetenzen; ökonomische Bildung

Plans d’études gymnasiaux dans une Suisse multilingue : une analyse didactique des objectifs de formation et des compétences transversales et disciplinaires à l’exemple de la formation économique

Résumé

Le développement des plans d’études est influencé par la politique de l’éducation et les conceptions didactiques des disciplines. Cet article examine les plans d’études gymnasiaux en Suisse au niveau des objectifs de formation, des compétences transversales et disciplinaires, en prenant pour exemple l’éducation économique. Un corpus représentatif de documents a été établi, les données textuelles évaluées qualitativement et comparées selon des caractéristiques structurelles (catégorie de discipline, langue). Les résultats montrent dans quelle mesure les plans d’études suivent des conceptions didactiques et des traditions linguistico-culturelles différentes. Ces conclusions peuvent guider l’analyse des plans d’autres disciplines et le développement futur des plans, notamment pour l’éducation économique.

Mots-clés : Gymnase ; plan d’études ; objectifs de formation ; compétences ; formation économique

Curricoli scolastici liceali nella Svizzera plurilingue: un'analisi didattica degli obiettivi formativi, delle competenze trasversali e disciplinari esemplificate dall'esempio dell'educazione economica

Riassunto

Lo sviluppo dei curricoli è influenzato dalle linee guida della politica educativa e dai concetti didattici delle materie. Questo articolo esamina i piani degli studi dei licei in Svizzera prendendo come esempio l'educazione economica, per quanto riguarda gli obiettivi educativi e le competenze generiche e specifiche della materia. È stato creato un corpus di documenti rappresentativo, i dati testuali sono stati valutati qualitativamente e confrontati in base alle caratteristiche strutturali (categoria di materia, linguaggio curricolare). I risultati mostrano in che misura i curricoli seguono concetti didattici e tradizioni culturali linguistiche diverse. Questi risultati possono guidare l'analisi dei curricula di altre materie e il futuro sviluppo dei curricula, soprattutto nell'ambito dell'educazione economica.

Parole chiave: Licei; curricoli scolastici; obiettivi formativi; competenze; educazione economica

Grammar school curricula in multilingual Switzerland: a subject-specific analysis of educational goals, transdisciplinary and disciplinary competences exemplified by economic education

Summary

Curriculum design is influenced by education policy guidelines and subject-specific conceptions. This article examines grammar school curricula in Switzerland in an exemplary mode for economic education. The comparison takes into account educational goals, transdisciplinary and disciplinary competences. We compiled a representative document corpus, qualitatively analysed the textual data and compared it along structural characteristics (subject category, curriculum language). Our results show to what extent curricula follow different subject-specific conceptions and linguistic-cultural traditions. These findings may guide curriculum analyses of other grammar school subjects and the future curriculum design, especially in the domain of economic education.

Keywords: Grammar school; curriculum; educational goals; competences; economic education

Nicole Ackermann, Prof. Dr. phil., Professorin ZFH für Berufspädagogik mit Schwerpunkt Didaktik. Forschungsbereiche: ökonomische und politische Bildung, kaufmännische Berufsbildung, Lehrer*innenbildung.

Pädagogische Hochschule Zürich, Sekundarstufe 2/Berufsbildung, Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich, Schweiz
E-Mail: nicole.ackermann@phzh.ch

Thomas Ruoss, Dr. phil., Senior Researcher und Studiengangleiter BSc in Berufsbildung. Forschungsbereiche: historische Bildungsforschung, ökonomische Bildung, Berufsbildung, Governance.

Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung, Kirchlindachstrasse 79, CH-3052 Zollikofen, Schweiz
E-Mail: thomas.ruoss@ehb.swiss