

Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP)

Genese, Implementierung und Status quo eines neuen Unterrichtsfachs an Schweizer Gymnasien

Inauguraldissertation
der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Bern
zur Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt von
Dominik Mombelli-Matthys
von Rüschelen (BE)

Selbstverlag | Bern, 2011

Originaldokument gespeichert auf dem Webserver der Universitätsbibliothek Bern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5
Schweiz Lizenzvertrag lizenziert. Um die Lizenz anzusehen, gehen Sie bitte zu
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/> oder schicken Sie einen Brief an
Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5 Schweiz.
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/>

Sie dürfen:



dieses Werk vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung. Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen (wodurch aber nicht der Eindruck entstehen darf, Sie oder die Nutzung des Werkes durch Sie würden entlohnt).



Keine kommerzielle Nutzung. Dieses Werk darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.



Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt, mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/legalcode.de>

Von der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern auf Antrag von Prof. Dr. Walter Herzog (Hauptgutachter) und Prof. Dr. Fritz Osterwalder (Zweitgutachter) angenommen.

Bern, den 17. März 2011

Der Dekan: Prof. Dr. Roland Seiler

Vorwort

Neugierige, denkfreudige und dialogbereite Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu unterrichten, die an Konzepten, Theorien und Persönlichkeiten der Philosophie, Pädagogik und Psychologie interessiert sind und sich in entsprechende wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen einarbeiten wollen, ist ein Privileg. Seit ich am Gymnasium Köniz-Lerbermatt bei Bern zusammen mit einer Philosophielehrkraft das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Pädagogik (PPP) unterrichte, erlebe ich dies so. Die Aufnahme des Schwerpunktfachs PPP in den Kanon gymnasialer Unterrichtsfächer des Kantons Bern bot mir als Seminarlehrer 1998 die Gelegenheit, die Ausbildung zum Gymnasiallehrer für Pädagogik und Psychologie nachzuholen und fortan Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu unterrichten. In unzähligen Lektionen gaben und geben mir die Lernenden das Gefühl, eine bedeutende und daher sehr befriedigende Aufgabe zu erfüllen. Von Beginn an konnte ich zudem mit meinen geschätzten Fachkolleginnen und -kollegen in der Fachschaft PPP unseres Gymnasiums und in der Fachschaft PPP des Kantons Bern an der Entwicklung des neuen gymnasialen Unterrichtsfachs PPP, etwa an der Formulierung von Lehrplänen oder an der Klärung didaktischer Fragen, mitarbeiten. Ab 2003 erhielt ich zudem als Dozent am Institut Sekundarstufe II der Pädagogischen Hochschule Bern die Möglichkeit, mich mit übergeordneten bildungspolitischen Fragen der Maturitätsreform von 1995 und des neuen gymnasialen Unterrichtsfachs PPP auseinanderzusetzen.

Meine Tätigkeit am Gymnasium und an der PHBern bildete den Nährboden für die Arbeit an dieser Dissertation. 2005 reifte das Bedürfnis heran, einen Schritt zurück zu treten, um über die miterlebten Geschehnisse und Entwicklungen hinaus das Schwerpunktfach PPP als neues gymnasiales Unterrichtsfach an Schweizer Gymnasien vor bildungspolitischer Folie wissenschaftlich zu untersuchen. Meine praktischen Erfahrungen erwiesen sich bei der Planung und Durchführung der Arbeit einerseits als Chance, da ich z. B. auf ein Netzwerk von Personen, die aus verschiedenen Gründen am Schwerpunktfach PPP interessiert sind, zurückgreifen konnte. Andererseits barg diese Nähe zum Untersuchungsfeld auch gewisse Gefahren. Zu den vielfältigen Erfahrungen mit dem Untersuchungsgegenstand in Distanz zu treten, um ihn ohne persönliche Voreingenommenheit mit wissenschaftlicher Sorgfalt zu untersuchen, erwies sich als spannende Herausforderung. Ob sie gemeistert wurde, werden die Leserinnen und Leser entscheiden.

Die vorliegende Untersuchung konnte nur dank der Unterstützung und Mitwirkung vieler Personen realisiert werden. Allen, die mich während meiner Arbeit an dieser Dissertation in irgend einer Form unterstützt haben, möchte ich an dieser Stelle herzlich danken. Man möge mir verzeihen, wenn ich mich im Folgenden nicht bei allen, sondern nur bei einer Auswahl von Personen namentlich bedanke.

An erster Stelle möchte ich mich bei meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Walter Herzog für seine Offenheit, sein Engagement, sein Interesse, seine Aufmunterungen, die hilfreichen Anregungen und das zur Verfügung stellen wesentlicher Unterlagen herzlich bedanken. Herrn Prof. Dr. Fritz Osterwalder danke ich für die Übernahme des Korreferats zu dieser Arbeit.

Einen besonderen Dank möchte ich der Pädagogischen Hochschule Bern aussprechen. Die grosszügige Förderung des Projekts durch das Zentrum für Bildung und Forschung und das Institut Sekundarstufe II gab der Untersuchung ein solides finanzielles Fundament. Es erlaubte mir zum einen, meine Erwerbsarbeit für die Dauer eines Jahres zu reduzieren und die Untersuchung intensiviert voranzutreiben. Zum anderen konnte ich mit Frau Esther Kraft eine kompetente und effiziente Mitarbeiterin einstellen. Ihr danke ich für die wertvolle Mitarbeit bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Maturandinnen- und Maturandenbefragung.

Für interessante und aufschlussreiche Gespräche bin ich weiter Dr. Jean-Pierre Meylan (ehemaliger EDK-Koordinator des Rahmenlehrplan-Projekts), seiner ehemaligen Mitarbeiterin Jacqueline Martel, Dr. Ruedi Stambach (ehemaliger Präsident Pädagogische Kommission EDK), Dr. Anton Strittmatter (Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH) und Claudio Veress (Philosophielehrer am Gymnasium Köniz-Lerbermatt) zu grossem Dank verpflichtet.

Für die wertvollen Auskünfte und das zur Verfügung stellen unveröffentlichter Dokumente zur Entwicklung des Rahmenlehrplans und zur Maturitätsreform bedanke ich mich bei Ernst Flammer (Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF; ehemaliger Sekretär der Eidgenössischen Maturitätskommission EMK, später der Schweizerischen Maturitätskommission SMK), Guido Baumann (ehemaliger Direktor der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung von Mittelschullehrpersonen wbz und ehemaliges Mitglied der EMK bzw. SMK) und Beat Trottmann (ehemaliges Mitglied des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes SPV und Gründungspräsident des Pädagogisch-psychologischen Verbands der Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer PPV).

Weiter bedanke ich mich bei den Bildungsverantwortlichen der 26 Schweizer Kantone für ihre Auskünfte zur Einführung, resp. Nichteinführung des Schwerpunktfachs PPP. Dank ihrem Interesse an der Untersuchung und ihrer Offenheit war es möglich, Einsicht in die Breite der Argumente für und wider das Schwerpunktfach PPP zu erhalten.

Auch den Lernenden mit Schwerpunktfach PPP der Kantone Aargau, Bern und Luzern sei für ihre Beteiligung an der Maturandinnen- und Maturandenbefragung herzlich gedankt. Den PPP-Lehrpersonen danke ich für ihre Bereitschaft, sich mit ihren Klassen an der Untersuchung zu beteiligen, Auskünfte zur Ausgestaltung des Schwerpunktfachs PPP an ihren Schulen zu erteilen und ihre Fachlehrpläne zur Verfügung zu stellen.

Bedanken möchte ich mich weiter bei den ehemaligen Studierenden Catherine Laurent und Renato Züger, die im Rahmen ihrer von mir betreuten Forschungsarbeiten am Institut Sekun-

darstufe II der PHBern Begründungen für und wider das PPP-Angebot in der französischen und italienischen Schweiz untersuchten. Weiter danke ich den ehemaligen PH-Studierenden Anna Jane Nobs, Manuel Schweizer und Markus Weibel, die für dieses Projekt im Rahmen ihrer Forschungspraktika am Institut Sekundarstufe II verschiedene Recherchearbeiten übernahmen.

Ein weiterer Dank geht an Stefano Scaramuzza (ehemaliger Schüler des Gymnasiums Köniz-Lerbermatt) für seine gelungene Illustration des Fragebogens der Maturandinnen und Maturandenbefragung.

Als ehemaliger Student der PHBern analysierte Dr. Peter Zimmermann im Rahmen seiner Diplomarbeit am Institut Sekundarstufe II synchron zu der von mir verfassten Lehrplananalyse in den Fächern Pädagogik/Psychologie die Philosophielehrpläne des Schwerpunktfachs PPP. Für seine hervorragende Arbeit und die zahlreichen inspirierenden Gespräche danke ich ihm herzlich. Zudem danke ich dem von Dr. Peter Zimmermann geleiteten Philosophie-Büro in Bern für das sorgfältige Lektorat dieser Arbeit.

Es versteht sich von selbst, dass die Abfassung dieser Arbeit mit grossem zeitlichen Aufwand verbunden war. Dies bekamen meine Frau Gabriella und meine beiden Kinder Lauro Noè und Elina Luisa immer wieder zu spüren. Für das Verständnis, die Geduld und die wertvollen Aufheiterungen danke ich ihnen von ganzem Herzen. Ihnen widme ich diese Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Teil I: Untersuchungsgrundlagen | 9 |
| 1 Einleitung..... | 9 |
| 2 Anlage der Arbeit und Fragestellungen | 14 |
| 3 Stand der Forschung | 18 |
| 3.1 Evaluation der Maturitätsreform: Phase I (2002-2004) | 18 |
| 3.2 Evaluation der Maturitätsreform: Phase II (2005-2008)..... | 23 |
| 3.3 La Psychologie et la pédagogie, deux nouvelles disciplines dans une maturité réformée pour le XXI ^{ème} siècle (Robin 2002)..... | 28 |
| Teil II: Untersuchungsmethoden | 31 |
| 4 Stichprobe | 31 |
| 5 Forschungsmethodische Grundlagen der fünf Teiluntersuchungen..... | 34 |
| 5.1 Rekonstruktion der Geschichte des Schwerpunktfachs PPP..... | 34 |
| 5.2 Kantonsbefragung zum Angebot des Schwerpunktfachs PPP | 35 |
| 5.3 Ermittlung der Anlage und Organisation des Schwerpunktfachs PPP | 37 |
| 5.4 Analyse der Lehrpläne im Schwerpunktfach PPP..... | 39 |
| 5.4.1 Lehrpläne und ihre Nutzung..... | 39 |
| 5.4.2 Auswahl des Datenmaterials | 40 |
| 5.4.3 Festlegung der Analyseeinheiten | 45 |
| 5.4.4 Entwicklung der Kategoriensysteme..... | 47 |
| 5.4.5 Regeln zur Erfassung der Lehrplankomponenten im Kategoriensystem | 51 |
| 5.5 Befragung der Lernenden zum Schwerpunktfach PPP | 53 |
| 5.5.1 Angaben Lernender zu Schule und Unterricht..... | 53 |
| 5.5.2 Entwicklung des Fragebogens..... | 55 |
| 5.5.3 Durchführung der Befragung und Rücklauf..... | 59 |
| 5.5.4 Dateneingabe und -kontrolle | 61 |
| 5.5.5 Datenauswertung | 62 |

| | |
|--|-----|
| Teil III: Untersuchungsergebnisse..... | 64 |
| 6 Die Geschichte des Schwerpunktfachs PPP | 64 |
| 6.1 Die Tradition des Philosophieunterrichts an Schweizer Gymnasien..... | 64 |
| 6.2 Die Einführung von Pädagogik und Psychologie als gymnasiale Unterrichtsfächer | 67 |
| 6.3 Die Aufnahme der Fächer Philosophie und Pädagogik/Psychologie in den Rahmenlehrplan (RLP) von 1994..... | 70 |
| 6.4 Die Aufnahme des Schwerpunktfachs PPP in das Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) von 1995..... | 73 |
| 6.5 Zusammenfassung | 79 |
| 7 Das Angebot des Schwerpunktfachs PPP | 81 |
| 7.1 Die Angebotssituation im Überblick | 81 |
| 7.2 Argumente für das Angebot des Schwerpunktfachs PPP | 82 |
| 7.2.1 Deutsche Schweiz (AG, AI, BE, GR, LU, OW, SZ, TG)..... | 82 |
| 7.2.2 Französische Schweiz (NE, VD)..... | 86 |
| 7.3 Argumente gegen das Angebot des Schwerpunktfachs PPP | 88 |
| 7.3.1 Deutsche Schweiz (AR, BL, BS, GL, NW, SG, SH, SO, UR, ZG, ZH) | 88 |
| 7.3.2 Französische Schweiz (FR, GE, JU, VS)..... | 93 |
| 7.3.3 Italienische Schweiz (TI)..... | 95 |
| 7.4 Synopse der Argumente für und gegen das Angebot des Schwerpunkt- fachs PPP | 96 |
| 7.5 Zusammenfassung | 100 |
| 8 Anlage und Organisation des Schwerpunktfachs PPP | 102 |
| 8.1 Lektionendotation, -platzierung und -aufteilung..... | 102 |
| 8.2 Integration der Teilfächer Philosophie, Pädagogik und Psychologie | 105 |
| 8.3 Modalitäten der Maturitätsprüfung | 107 |
| 8.3.1 Maturitätsprüfungen im Kanton Aargau..... | 107 |
| 8.3.2 Maturitätsprüfungen im Kanton Bern | 108 |
| 8.3.3 Maturitätsprüfungen im Kanton Luzern..... | 109 |
| 8.4 Zusammenfassung | 110 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 9 | Ziele und Inhalte der Lehrpläne im Schwerpunktfach PPP | 111 |
| 9.1 | Vorgaben für das Schwerpunktfach PPP im Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen | 111 |
| 9.2 | Vorgaben für das Schwerpunktfach PPP in den Fachlehrplänen..... | 113 |
| 9.2.1 | Konzeption und Struktur der PPP-Lehrpläne | 113 |
| 9.2.2 | Kategorien im Teilfach Pädagogik/Psychologie..... | 116 |
| 9.2.2.1 | Kategorienanzahl und -gliederung im Teilfach Pädagogik/Psychologie..... | 116 |
| 9.2.2.2 | Abdeckung der Kategorien im Teilfach Pädagogik/Psychologie..... | 118 |
| 9.2.2.3 | Inhaltliche Schwerpunkte der Pädagogik/ Psychologielehrpläne..... | 129 |
| 9.2.3 | Kategorien im Teilfach Philosophie | 132 |
| 9.2.3.1 | Kategorienanzahl und -gliederung im Teilfach Philosophie | 133 |
| 9.2.3.2 | Abdeckung der Kategorien im Teilfach Philosophie | 134 |
| 9.2.3.3 | Inhaltliche Schwerpunkte der Philosophielehrpläne | 144 |
| 9.3 | Vergleich der untersuchten Fachlehrpläne mit dem Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen..... | 147 |
| 9.4 | Zusammenfassung | 150 |
| 9.5 | Exkurs: Lehrbücher im Schwerpunktfach PPP | 152 |
| 10 | Lernende mit Schwerpunktfach PPP: Erfahrungen und Einstellungen | 157 |
| 10.1 | Merkmale der Befragten..... | 157 |
| 10.1.1 | Geschlecht, Jahrgang, Dauer des Schulbesuchs | 157 |
| 10.1.2 | Fachinteressen und ihre Veränderung..... | 159 |
| 10.1.3 | Schwerpunktfachwahl und -wechsel | 161 |
| 10.1.4 | Weiterer Ausbildungs- und Berufsweg..... | 163 |
| 10.2 | Information und Beratung vor der Schwerpunktfachwahl | 165 |
| 10.3 | Schwerpunktfachangebot | 167 |
| 10.4 | Anlage und Organisation..... | 168 |
| 10.5 | Lehrbücher..... | 172 |

| | | |
|--|---|-----|
| 10.6 | Unterricht..... | 176 |
| 10.6.1 | Bildung von Skalen zur Beurteilung des Unterrichts..... | 176 |
| 10.6.2 | Der PPP-Unterricht aus der Sicht der Lernenden..... | 183 |
| 10.7 | Sozialklima..... | 187 |
| 10.8 | Integration der Teilfächer..... | 188 |
| 10.9 | Fachkenntnisse und Noten..... | 193 |
| 10.10 | Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Schwerpunktfachs..... | 195 |
| 10.11 | Wiederwahl des Schwerpunktfachs PPP..... | 196 |
| 10.12 | Zufriedenheit mit dem Schwerpunktfach PPP..... | 199 |
| 10.12.1 | Globale Zufriedenheit..... | 199 |
| 10.12.2 | Zufriedenheit und Wiederwahl..... | 200 |
| 10.12.3 | Prädiktoren für globale Zufriedenheit..... | 201 |
| 10.13 | Kommentare und Bemerkungen: Überblick über die angesprochenen Themen..... | 204 |
| 10.14 | Zusammenfassung..... | 207 |
| Teil IV: Überblick und Diskussion..... | | 210 |
| 11 | Das Wichtigste in Kürze..... | 210 |
| 12 | Abschliessende Analyse und Perspektiven..... | 214 |
| Anhang..... | | 221 |
| I | Befragung der kantonalen Erziehungs- und Bildungsdirektionen zum Angebot des Schwerpunktfachs PPP..... | 221 |
| II | Grundlagen zur Entwicklung des Fragebogens..... | 222 |
| III | Fragebogen..... | 226 |
| Abkürzungsverzeichnis..... | | 237 |
| Tabellenverzeichnis..... | | 238 |
| Abbildungsverzeichnis..... | | 243 |
| Quellenverzeichnis..... | | 244 |

Teil I: Untersuchungsgrundlagen

1 Einleitung

Mit dem 1995 verabschiedeten Maturitäts-Anerkennungsreglement (MAR 1995) wurde die gymnasiale Ausbildung in der Schweiz grundlegend umgestaltet. Die früheren Maturitätstypen A-E wurden durch ein flexibleres System mit erweiterten Wahlfreiheiten der Schülerinnen und Schüler ersetzt. Die zentralen Inhalte der neuen Regelung fasst Oelkers (2008a) wie folgt zusammen:

„Das neue System sieht für die gymnasialen Lehrgänge mindestens und verbindlich sieben *Grundlagenfächer* vor, die Wahl eines *Schwerpunktfachs* und eines *Ergänzungsfachs* sowie die Abfassung der *Maturaarbeit*. Das Angebot kann kantonale ergänzt, aber nicht minimiert werden. Die neuen Maturitätsprofile unterscheiden sich von den alten Maturitätstypen primär durch die Wahl des Schwerpunkt- und des Ergänzungsfachs, die durch weitere Wahlmöglichkeiten komplettiert wird. Ausserdem ist die Maturaarbeit verbindlich“ (ebd., p. 69, Hervorhebungen im Original).

Neu basiert die gymnasiale Ausbildung in der Schweiz zudem auf einem Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen, in dem „erstmalig gesamtschweizerisch die Lernziele des gymnasialen Unterrichts definiert wurden“ (EDK 1994, p. 7).

Wie vor der Maturitätsreform von 1995 dauert die Ausbildung bis zur Maturität mindestens 12 Jahre, wovon die 4 letzten Jahre nach einem eigens für die Vorbereitung auf die Maturität ausgerichteten Lehrgang zu gestalten sind (MAV 1968, Art. 10; MAR 1995, Art. 6). Der gymnasiale Maturitätsausweis bleibt zudem Ausweis für die allgemeine Hochschulreife (MAR 1995, Art. 2) und ermöglicht den Zugang zu den kantonalen Universitäten, den Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) und den Pädagogischen Hochschulen (PH).

In die Geschichte der Schweizer Maturitäts-Anerkennungsregelung (vgl. Criblez 2003; Criblez 2005; Meylan 1996a; Meylan 1997; Oelkers 2008a; Vonlanthen et al. 1978) reiht sich die Maturitätsreform von 1995 als Wendepunkt ein. Vor historischer Folie wird die Relevanz dieser Gymnasialreform deutlich.

1880 erliess der Bund die Verordnung für die eidgenössischen Medizinalprüfungen. Damit war die erste eidgenössische Maturitätsordnung geschaffen, „in dem der Bund [...] die allgemeinen Bedingungen festlegte, welchen die Gymnasien nachkommen mussten, um mit den Maturitätsausweisen zu den Medizinalprüfungen zugelassen zu werden“ (Vonlanthen et al. 1978, p. 21). Die zweite Verordnung für die eidgenössischen Medizinalprüfungen von 1888 führte zu einzelnen Adaptionen. Das Studium der Zahnmedizin wurde einbezogen und die Maturitätsprogramme umstrukturiert. Diese Verordnung brachte keine wesentlichen Neuerungen (ebd., p. 22). Mit der Revision der Maturitätsordnung von 1906 wurde das Griechischobligatorium aufgehoben. Eine dritte Landessprache oder Englisch konnte anstelle von Griechisch belegt werden, Latein blieb obligatorisch (ebd., p. 28).

Grundlegende Veränderungen gegenüber der Maturitätsordnung von 1906 brachte die Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsausweisen (MAV) von 1925 (ebd., p. 67). Mit ihr wurden erstmals die drei Typen A (mit den typenspezifischen Fächern Latein und Griechisch), B (mit Latein und modernen Sprachen) und C (mit Mathematik und Naturwissenschaften) unterschieden. Alle drei Ausweise berechtigten zum Studium an der ETH. Die Maturitätsausweise nach Typ A oder B erlaubten zudem, die eidgenössischen Prüfungen für die medizinischen Berufsarten abzulegen. Mit dem Ausweis nach Typ C musste hierzu eine Ergänzungsprüfung in Latein abgelegt werden (ebd.).

Nach Criblez (2005, p. 6) veränderte die Bildungsexpansion, die Mitte des 20. Jahrhunderts einsetzte, das Gymnasium fundamental. Die Anzahl der Standorte der Gymnasien in der Schweiz stieg, die Zahl der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nahm markant zu¹ und unter dem Aspekt der Begabtenförderung wurden neue Maturitätstypen als vollwertige Matur anerkannt. Die 1968 verabschiedete Revision der Maturitätsanerkennungsregelung (MAV 1968) brachte die Vollberechtigung des Typs C für Medizinalstudien. Damit konnte man erstmals „ohne Latein Medizin studieren, was einen 70jährigen Streit beendete“ (Meylan 1996a, p. 14). 1972 wurden mit einer weiteren Revision der Anerkennungsregelung die Maturitätstypen D (neusprachliche Fächer) und E (Wirtschaftswissenschaften) eingeführt (Vonlanthen et al. 1978, p. 123). Beide Typen waren anfänglich umstritten. Die Kritik blieb aber letztlich wirkungslos (Oelkers 2008a, p. 68f.).

Ab 1984 verfolgte die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) das Ziel, die Gymnasialpolitik grundlegend neu zu gestalten. Dabei wurde auch die Frage der Kompetenzteilung zwischen Bund und Kantonen in der Frage der Anerkennung der Maturität gestellt (Meylan 1997, p. 57). Vor der Maturitätsreform von 1995 regelte der Bund die Anerkennung der Maturitäten gesamtschweizerisch. Da diese Regelungskompetenz des Bundes² umstritten war, wurde nach einer neuen Trägerschaft für die Maturitätsanerkennung gesucht (Meylan 1996b, p. 33).

„Als Bundesrätin *Ruth Dreifuss* das EDI übernahm [1993, D. M.], verfolgte sie zielstrebig den eingeschlagenen Weg weiter und erklärte sich bereit, die Kompetenz der Anerkennung der Maturitäten mit den Kantonen (EDK) teilen zu wollen. Von nun an handelten Bund und Kantone gemeinsam und konzentriert - ein historischer Wendepunkt in der Geschichte der MAV“ (Meylan 1997, p. 57f., Hervorhebung im Original).

Auf dieser Grundlage wurden die Arbeiten am Rahmenlehrplan und am neuen Maturitäts-Anerkennungsreglement angegangen. Zunächst sollten die Ziele der Maturitätsausbildung definiert werden, um auf dieser Basis eine neu gestaltete Anerkennungsregelung zu beschliessen.

„Da es für die Gymnasien auf gesamtschweizerischer Ebene kein verbindliches ‚Maturitätsprogramm‘ oder einen nationalen Lehrplan gab, sah man in der Entwicklung eines solchen eine Plattform, auf der

¹ Die Maturitätsquote (Anzahl 19-Jährige geteilt durch die Anzahl Maturitätsabschlüsse) stieg von 10.6% im Jahre 1980 auf 17.5% im Jahre 1998 (Criblez 2005, p. 6).

² Eidgenössisches Departement des Innern (EDI)

später viel besser über eine grundsätzlich anders gestaltete MAV [Maturitäts-Anerkennungsverordnung, D. M.] beschlossen werden könne“ (Meylan 1996a, p. 25).

Eine kaum als bedeutend empfundene Etappe auf dem Weg zur Erneuerung der Maturitätsanerkennungsregelung war die Revision von 1986. Sie brachte keine wesentlichen Änderungen und ratifizierte lediglich „längst fällige Anpassungen“ (Meylan 1996a, p. 26).

1995 folgte die Totalrevision der Maturitäts-Anerkennungsregelung. Am 16. Januar 1995 beschloss die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) das neue Reglement über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen. Der Bundesrat verabschiedete die Verordnung über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen kurz darauf am 15. Februar 1995. Auf der Grundlage einer gemeinsam verabschiedeten Verwaltungsvereinbarung (Bundesrat/EDK 1995) haben der Bundesrat und die EDK damit separate, aber gleichlautende Erlasse für ihren Zuständigkeitsbereich beschlossen. Die hier verwendete Ausgabe des MAR 1995 fasst die beiden Erlasse zusammen (MAR 1995).

Mit dem in Kraft treten der neuen Bestimmungen am 1. August 1995 wurden die eingangs zusammengefassten Neuerungen der gymnasialen Ausbildung konkret. Die ersten Maturitätsprüfungen nach neuem Maturitäts-Anerkennungsreglement wurden in einzelnen Kantonen im Jahr 2000 durchgeführt. Seit 2003 wird in allen Kantonen nach der neuen Regelung ausgebildet und geprüft (EDK 2001, p. 84). Mit dieser neuen Regelung wurde die Maturitäts-Anerkennung zur gemeinsamen Aufgabe von Bund und Kantonen. Neu geschaffen wurde die Schweizerische Maturitätskommission (SMK)³, welche die Eidgenössische Maturitätskommission (EMK) ersetzte und sowohl dem Eidgenössischen Departement des Innern (EDI) wie der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) unterstellt wurde. Inzwischen wurde die Ausbildung nach der neuen Maturitätsregelung von 1995 in den beiden landesweiten Untersuchungen EVAMAR I (Ramseier et al. 2004) und EVAMAR II (Eberle et al. 2008) evaluiert.

Im Jahr 2007 wurde die Anerkennungsregelung von 1995 erstmals teilrevidiert. Mit dem geänderten Reglement wurde beschlossen, die naturwissenschaftlichen Fächer (Biologie, Physik und Chemie) nicht mehr als Fächergruppe (eine Note) sondern als Einzelfächer (drei Noten) zu bewerten, die zuvor unter "Geistes- und Sozialwissenschaften" zusammengefassten Fächer Geschichte und Geografie wieder einzeln aufzuführen und mit je einer eigenen Note zu bewerten, Informatik als neues Ergänzungsfach einzuführen, die Maturaarbeit zum Maturitätsfach aufzuwerten, für das Bestehen der Matur vier ungenügende Noten zuzulassen und den Kantonen die Möglichkeit zu geben, Philosophie in den Katalog der Grundlagenfächer aufzunehmen. Zudem wurde die Einführung in Wirtschaft und Recht aus dem Katalog der Maturitätsfächer gestrichen, wobei das Fach obligatorisch blieb. Diese vorläufig letzten Änderungen

³ In der Schweizerische Maturitätskommission (SMK) befasst sich eine Gruppe von Expertinnen und Experten im Auftrag von Bund und Kantonen auf gesamtschweizerischer Ebene mit Fragen der gymnasialen Maturität und der Maturitätsanerkennung. Sie fungiert als gemeinsame Anerkennungsinstanz des Bundesrates und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

der Maturitätsanerkennung sind seit dem 1. August 2007 in Kraft (vgl. EDK 2007a; MAR 1995).

Das Maturitäts-Anerkennungsreglement von 1995 brachte neben dem skizzierten Systemwechsel auch die Einführung neuer Fächer und Fachkombinationen. Als Novum wurde das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP) in den Kanon gymnasialer Unterrichtsfächer aufgenommen. Wie die Schwerpunktfächer Bildnerisches Gestalten und Musik lässt sich das Schwerpunktfach PPP keinem der früheren Maturitätstypen A-E zuordnen (Ramseier et al. 2005b, p. 77). Als Schwerpunktfach ist PPP ein Maturitätsfach, das am Ende des Gymnasiums mit einer Maturitätsprüfung abgeschlossen wird (MAR 1995, Art. 9). Dieses neue gymnasiale Unterrichtsfach PPP wird in der vorliegenden Arbeit vor dem Hintergrund der Maturitäts-Anerkennungsreform von 1995 in den Blick genommen.

Die Fächer Philosophie, Pädagogik und Psychologie können gemäss Maturitäts-Anerkennungsreglement auch separiert als Ergänzungsfach Philosophie, resp. als Ergänzungsfach Pädagogik/Psychologie belegt werden (MAR 1995, Art. 9, Abs. 4). Die Kantone können das Fach Philosophie zudem als kantonales Fach und seit der Teilrevision des Maturitäts-Anerkennungsreglements von 2007 als kantonales Grundlagenfach anbieten (MAR 1995, Art. 9, Abs. 2bis). Diese Ausbildungsangebote werden in der vorliegenden Arbeit nur dann berücksichtigt, wenn es der Klärung der Fragestellungen zum Schwerpunktfach PPP dient.

In Bezug auf die Ausbildungsprogramme der Sekundarstufe II und die existierenden Begrifflichkeiten ist eine genauere Klärung notwendig. Hiefür wird als Grundlage die Nomenklatur des Bundesamtes für Statistik (BFS 2008) herangezogen, die auf der Basis der internationalen Standardklassifikation ISCED⁴ das Bildungswesen in der Schweiz kategorisiert. Auf der Sekundarstufe II unterscheidet die Nomenklatur zwischen allgemein bildenden Schulen und der Berufsbildung. Zu den allgemein bildenden Schulen zählen die Maturitätsschulen, die zum Studium an der Universität und an der Eidgenössischen Technischen Hochschule berechtigen (BFS 2008)⁵. In der deutschsprachigen Schweiz werden Maturitätsschulen meist als Gymnasien oder als Kantonsschulen bezeichnet. Französischsprachige Kantone bezeichnen die Maturitätsschulen als „gymnases“, „collèges“ oder „lycées“. Im Tessin heissen die Maturitätsschulen „licei“. Zu unterscheiden sind die Maturitätsschulen von den Fachmittelschulen (FMS)⁶, die eine vertiefte Allgemeinbildung vermitteln, in Berufsfelder einführen sowie Selbst- und Sozialkompetenz im Hinblick auf den Erwerb eines Fachmittelschulausweises oder eines Fachmaturitätszeugnisses für den Zugang zu tertiären Berufsbildungen vermitteln. Maturitätsschulen sowie die Fachmittelschulen werden hier unter dem Begriff Mittelschulen zusammengefasst⁷.

⁴ International Standard Classification of Education der UNESCO (ISCED 1997)

⁵ In der Nomenklatur wird nicht festgehalten, dass die Matura auch zur prüfungsfreien Aufnahme an den Pädagogischen Hochschulen berechtigt (vgl. COHEP 2004)

⁶ Ehemals Diplommittelschulen (DMS)

⁷ In der Praxis werden die Begriffe Maturitätsschule und Mittelschule oft synonym verwendet.

Im Bereich der Berufsbildung bieten die Berufsmaturitätsschulen (BMS) die Berufsmaturität an, die eine berufliche Grundbildung mit erweiterter Allgemeinbildung verbindet. Die Berufsmaturität qualifiziert zum Studium an einer Fachhochschule.

An Fachmittelschulen und Berufsmaturitätsschulen werden teilweise dem Schwerpunktfach PPP ähnliche Profile angeboten. An den Fachmittelschulen (FMS) werden im Lernbereich Sozialwissenschaften die Fächer Psychologie, Philosophie und Soziologie unterrichtet (EDK 2004). An Berufsmaturitätsschulen beinhaltet der Ausbildungsgang mit gesundheitlicher und sozialer Ausrichtung Unterricht in Sozialwissenschaften, der soziologische, psychologische und ethische Aspekte beleuchtet (BBT 2005). Die Bildungsangebote der FMS und der BMS werden in diese Untersuchung nicht einbezogen.

Im Zentrum dieser Untersuchung steht somit die an Schweizer Gymnasien infolge der Maturitätsreform von 1995 neu angebotene Kombination der drei Fächer Philosophie, Pädagogik und Psychologie in einem Schwerpunktfach.

2 Anlage der Arbeit und Fragestellungen

Das Ziel dieser Arbeit ist, bisherige Entwicklungen und den aktuellen Status des Schwerpunktfachs PPP zu untersuchen und eine Datenbasis zu diesem neuen Ausbildungsangebot zu schaffen. Die Bewertung des neuen Angebotes im Sinne der Evaluationsforschung steht dabei nicht im Vordergrund. Nach Bortz und Döring ist „das Erkenntnisinteresse der Evaluationsforschung insoweit begrenzt, als „lediglich der Erfolg oder Misserfolg einer Massnahme interessiert“ (Bortz; Döring 2005, p. 103). Das Schwerpunktfach PPP wird hier nicht aus diesem fixierten und reduzierten Blickwinkel betrachtet. Die Forschungsergebnisse wurden im Sinne der Grundlagenforschung (ebd.) gewonnen. Wollte man eine wissenschaftliche Evaluation als „Bewertung anhand explizit auf den zu evaluierenden Sachverhalt und anhand präzise festgelegter und offengelegter Kriterien“ (Stockmann; Meyer 2010, p. 66) realisieren, müssten greifbarere Vorgaben und mehr gesichertes Wissen zum Schwerpunktfach PPP verfügbar sein. Letzteres will diese Arbeit generieren.

Im Bestreben, Fakten zum Schwerpunktfach PPP aufzudecken, fokussiert diese Arbeit auf die Genese, die Implementierung und den Status quo des neuen Unterrichtsfachs. Diesen drei Untersuchungsbereichen sind die insgesamt fünf Teiluntersuchungen der Arbeit zugeordnet (Abbildung 1).

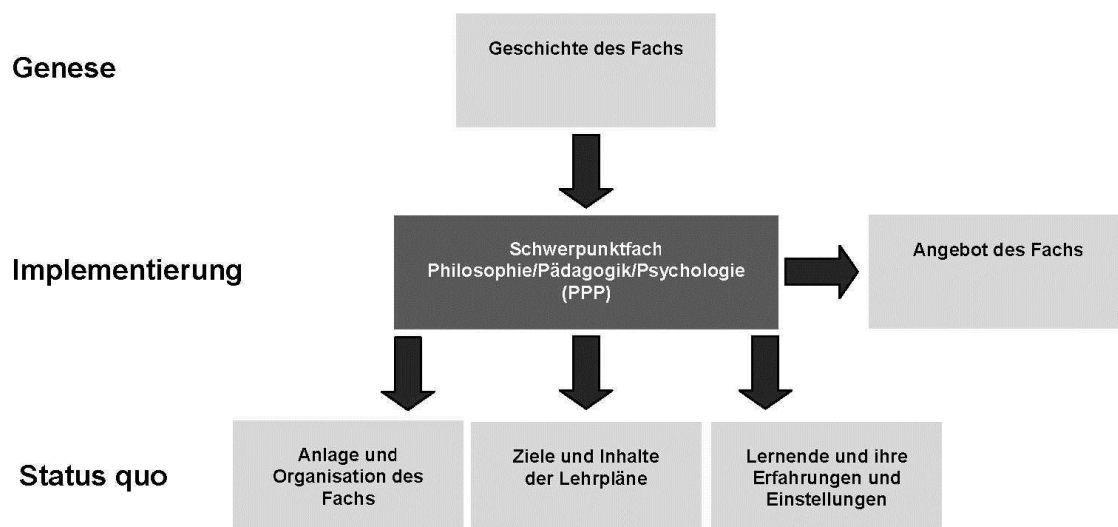


Abbildung 1: Die drei Untersuchungsbereiche und fünf Teiluntersuchungen im Überblick

Zur Genese wird in der ersten Teiluntersuchung die Entstehungsgeschichte des Schwerpunktfachs PPP und die Aufnahme des Fachs in den Kanon gymnasialer Unterrichtsfächer nachgezeichnet. In Bezug auf die Implementierung des Schwerpunktfachs PPP interessieren die von

den Kantonen bestimmte und schweizweit divergierende Angebotssituation und deren Hintergründe. Schliesslich will diese Arbeit den Status quo im Schwerpunktfach PPP erhellen. In je einer Teiluntersuchung werden die Anlage und Organisation des Fachs, die Ziele und Inhalte der PPP-Lehrpläne und die Erfahrungen und Einstellungen der Lernenden mit Schwerpunktfach PPP beleuchtet. Jeder der insgesamt fünf Teiluntersuchungen dieser Arbeit liegen präzisierende Fragestellungen zugrunde, die nachfolgend ausgeführt werden.

Geschichte des Fachs

Wie gezeigt, ist die Kombination der drei Fachdisziplinen Philosophie, Pädagogik und Psychologie in einem gymnasialen Unterrichtsfach und dessen Angebot an Schweizer Gymnasien neu (MAR 1995, Art. 9, Abs. 3, Bst. f.). Die Geschichte des jungen Schwerpunktfachs PPP interessiert in der ersten Teiluntersuchung, der die folgenden Fragen zugrunde liegen:

- 1.1 Wie kam es zur Aufnahme des Schwerpunktfachs Philosophie/Pädagogik/Psychologie in den Kanon gymnasialer Maturitätsfächer?
- 1.2 Warum wurden die drei Teildisziplinen Philosophie, Pädagogik und Psychologie in einem Integrationsfach kombiniert?

Angebot des Fachs

Das Maturitäts-Anerkennungsreglement von 1995 überlässt es den Kantonen, das Schwerpunktfach PPP anzubieten oder darauf zu verzichten (MAR 1995, Art 9, Abs. 6). In der zweiten Teiluntersuchung dieser Arbeit soll daher zunächst das aktuelle Angebot des Schwerpunktfachs PPP in der Schweiz beleuchtet werden. Von besonderem Interesse ist zudem, wie die Kantone ihre Angebotssituation begründen. Folgende Fragen sind dabei wegleitend:

- 2.1 Welche Kantone bieten das Schwerpunktfach PPP an, welche nicht?
- 2.2 Wie begründen Kantone ihr Angebot des Schwerpunktfachs PPP?
- 2.3 Wie begründen Kantone ohne Schwerpunktfach PPP den Entscheid, das Fach nicht anzubieten?
- 2.4 Wird in Kantonen ohne Schwerpunktfach PPP eine Aufnahme des Fachs in das Ausbildungsangebot in Betracht gezogen?

Anlage und Organisation des Fachs

Der zeitliche Anteil des Schwerpunkt- und Ergänzungsfachs sowie der Maturaarbeit muss gemäss Maturitäts-Anerkennungsreglement 15-25% umfassen (MAR 1995, Art. 11). Für die Ausgestaltung der entsprechenden Ausbildungsangebote sind indessen die Bestimmungen der Kantone massgebend (ebd., Art. 9, Abs. 6). Die dritte Teiluntersuchung geht vor diesem Hintergrund folgenden Fragen zur Anlage und Organisation des Schwerpunktfachs PPP nach:

- 3.1 Mit wie vielen Jahreslektionen ist das Schwerpunktfach PPP dotiert?
- 3.2 Wie sind diese Jahreslektionen im gymnasialen Lehrgang platziert?
- 3.3 Wie werden die Lektionen auf die Teilfächer Philosophie, Pädagogik und Psychologie aufgeteilt?
- 3.4 Welche Organisationsformen werden im Schwerpunktfach PPP mit dem Ziel realisiert, die drei Teilfächer zu integrieren?
- 3.5 Wie sind die Maturitätsprüfungen im Schwerpunktfach PPP angelegt?

Ziele und Inhalte der Lehrpläne

Das Maturitäts-Anerkennungsreglement von 1995 legt fest, dass die Maturitätsschulen nach Lehrplänen unterrichten, die vom Kanton erlassen oder genehmigt sind und sich auf den gesamtschweizerischen Rahmenlehrplan der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) abstützen (MAR 1995, Art. 8). Aufgrund dieser offenen Regelung variiert die Lehrplanung zwischen den Kantonen und den Schulen. In der vierten Teiluntersuchung stehen daher die Curricula des Schwerpunktfachs PPP im Zentrum. Untersucht werden folgende Fragen:

- 4.1 Welche Lehrpläne regeln in welcher Art das Schwerpunktfach PPP?
- 4.2 Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich in konzeptioneller und struktureller Hinsicht zwischen den Lehrplänen im Fach PPP?
- 4.3 Welche Lerngegenstände sollen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bis zu ihrer Maturitätsprüfung im Schwerpunktfach PPP erworben haben?
- 4.4 Wie werden die Lerngegenstände im Schwerpunktfach PPP im interkantonalen Vergleich gewichtet?
- 4.5 Korrespondieren die Fachlehrpläne des Fachs PPP mit dem Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen?

Lernende und ihre Erfahrungen und Einstellungen

Die fünfte Teiluntersuchung stellt schliesslich die Schülerinnen und Schüler mit Schwerpunktfach PPP in den Mittelpunkt. Die Lernenden werden hier als kompetente Beobachterinnen und Beobachter betrachtet, deren Angaben bedeutsame Erkenntnisse zum Untersuchungsgegenstand ermöglichen. Von Interesse sind ausgewählte Merkmale derjenigen Lernenden, die PPP als Schwerpunktfach gewählt haben, deren Erfahrungen mit dem Schwerpunktfach PPP und dabei entwickelte Einstellungen. Folgende Fragen sollen geklärt werden:

- 5.1 Welche Fachinteressen, Wahlmotive und Perspektiven haben die Lernenden mit Schwerpunktfach PPP?
- 5.2 Wie beurteilen die Lernenden das Schwerpunktfach- sowie das entsprechende Informations- und Beratungsangebot ihrer Schule? Wie nutzen sie es?
- 5.3 Wie beurteilen die Lernenden die Anlage und die Organisation des Schwerpunktfachs PPP, den Unterricht im Fach PPP, das Sozialklima und die im Unterricht verwendeten Lehrbücher?
- 5.4 Wie nehmen die Lernenden die Integration der drei Teilfächer Philosophie, Pädagogik und Psychologie wahr?
- 5.5 Wie beurteilen die Lernenden ihre eigenen Fachkenntnisse und welche Noten weisen sie aus?
- 5.6 Wie zufrieden sind die Lernenden mit dem Schwerpunktfach PPP? Welche Variablen beeinflussen die globale Zufriedenheit? Würden die Lernenden das Fach wieder wählen? Welche Bedeutung hat das Fach für sie?

Wie in Kapitel 1 dargestellt, bildete das Maturitäts-Anerkennungsreglement (MAR 1995) die Basis für die Einführung des neuen Unterrichtsfachs PPP an Schweizer Gymnasien. Vor dieser bildungspolitischen Folie sind die in diesem Kapitel ausgeführte Untersuchungsanlage konzipiert und die Fragestellungen formuliert worden. Das Kapitel 3 fasst den Forschungsstand zum Schwerpunktfach PPP zusammen. Basierend auf diesen in einem ersten Teil zusammengefassten Grundlagen werden im zweiten Teil die Untersuchungsmethoden der Arbeit dargelegt. In Kapitel 4 wird die untersuchte Stichprobe beschrieben und begründet. Zu jeder der fünf Teiluntersuchungen werden in Kapitel 5 die forschungsmethodischen Aspekte separat geklärt. Im dritten Teil der Arbeit werden in den Kapiteln 6-10 die Ergebnisse der fünf Teiluntersuchungen zur Geschichte des Fachs, zum Angebot der Kantone, zur Anlage und Organisation des Fachs, zu den Zielen und Inhalten der Lehrpläne und zu den Lernenden und ihren Erfahrungen und Einstellungen präsentiert. Im vierten Teil werden in Kapitel 11 die Fragestellungen vor dem Hintergrund der Ergebnisse diskutiert und in Kapitel 12 die wesentlichen Elemente der Arbeit zusammengefasst. Im daran anschliessenden Anhang finden sich die Dokumentationen zur Befragung der kantonalen Erziehungs- und Bildungsdirektionen zum Angebot des Schwerpunktfachs PPP und zur Maturandinnen- und Maturandenbefragung. Im Sinne der Gleichstellungsorientierung ist diese Arbeit auf der Grundlage heute gültiger Standards geschlechtergerecht formuliert (vgl. Schweizerische Bundeskanzlei; Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften 2009). Zitate werden indes wortgetreu wiedergegeben, auch wenn ausschliesslich maskuline Personenbezeichnungen verwendet werden.

3 Stand der Forschung

Bislang existieren keine explizit das Schwerpunktfach PPP als gymnasiales Unterrichtsfach thematisierende Forschungsarbeiten. Relevante Erkenntnisse lassen sich hingegen aus Untersuchungen entnehmen, die im Zusammenhang mit der Neuregelung der Schweizer Maturitätsanerkennung (MAR 1995) durchgeführt wurden.

Der Bund (Eidgenössisches Departement des Innern/Staatssekretariat für Bildung und Forschung⁸) und die Kantone (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) liessen zwischen 2002 und 2008 in zwei national angelegten Untersuchungen die seit 1995 veränderte gymnasiale Ausbildung und die Leistungen des Gymnasiums untersuchen (SBF; EDK). In einer ersten Phase (EVAMAR I, 2002-2004) standen die Umsetzung der Reform in den Kantonen und Schulen sowie die Konsequenzen für den Erfolg der Maturitätsausbildung im Zentrum. Seit 2005 liegt der Schlussbericht zu dieser Untersuchung vor (Ramseier et al. 2005b). In der zweiten Phase (EVAMAR II, 2005-2008) wurde der Blick auf die Studierfähigkeit der Maturandinnen und Maturanden gerichtet und der Ausbildungsstand der Schülerinnen und Schüler am Ende des Gymnasiums untersucht. Der entsprechende Schlussbericht wurde 2008 veröffentlicht (Eberle et al. 2008). Auf beide Untersuchungen, insbesondere auf die Ergebnisse zum Schwerpunktfach PPP, wird im Folgenden eingegangen. Weiter interessiert die Arbeit von Robin (2002), in der die Einführung der Unterrichtsfächer Pädagogik/Psychologie im Kontext der Maturitätsreform von 1995 untersucht wird.

Der Blick auf verfügbare Untersuchungsergebnisse zum Schwerpunktfach PPP zeigt, dass gewisse Erkenntnisse zur Geschichte und zur Angebotsstruktur des Schwerpunktfachs PPP sowie zu den Leistungen der Lernenden mit Schwerpunktfach PPP vorliegen. An diese Wissensbestände knüpft diese Arbeit an.

3.1 Evaluation der Maturitätsreform: Phase I (2002-2004)

Die Untersuchung EVAMAR I beleuchtet zum einen die Realisierung der 1995 beschlossenen Maturitätsreform in den Kantonen und Schulen, zum anderen die Auswirkungen der Reform auf den Ausbildungserfolg. In drei Teilprojekten werden ausgewählte Themenbereiche vertieft (Ramseier et al. 2005b):

- Teilprojekt 1 zeigt, wie das im MAR 1995 (Art. 9) aufgeführte Angebot von den Kantonen und Schulen umgesetzt wird und wie die Lernenden das Angebot nutzen und beurteilen. Weiter erhellt das Projekt vor dem Hintergrund der neuen Fächerstruktur die Meinungen der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht und zur Qualität ihrer subjektiv erlebten Vorbereitung auf ein Hochschulstudium. Zudem werden Auswirkungen der neuen Promotionsregelung analysiert.

⁸ Vormaliges Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW)

- Teilprojekt 2 richtet den Blick auf die fächerübergreifenden pädagogischen Ziele der erneuerten Maturität. Untersucht werden die Vorstellungen, Vorgehensweisen und Haltungen der Lehrpersonen und der Lernenden in Bezug auf die neu eingeführte Maturaarbeit, die Entwicklung des fächerübergreifenden Unterrichts und die Förderung fächerübergreifender Kompetenzen. Zudem interessiert, wie die Lehrpersonen die Reform allgemein beurteilen.
- Teilprojekt 3 geht den Fragen nach, wie die Schulen die Maturitätsreform und ihre Wirkungen bewältigen und bewerten, welche Effekte kantonale und schulinterne Rahmenbedingungen auf die Entwicklungsprozesse an den Schulen hatten und welche strukturellen Schulmerkmale und Umsetzungsformen sich positiv auf den Reformprozess auswirkten.

Für das Evaluationsprojekt EVAMAR I wurden 2003 in allen Kantonen der Schweiz Befragungen durchgeführt. 12'200 Maturandinnen und Maturanden, 8'800 Schülerinnen und Schüler des zehnten Schuljahres, 2'300 Lehrpersonen der Abschlussklassen sowie Schulleitungen von 148 Gymnasien und die kantonalen Verantwortlichen aller 26 Schweizer Kantone wurden in die Erhebung einbezogen (Ramseier et al. 2005b).

Einen Überblick über die zentralen Ergebnisse der gesamten Evaluation geben die Zusammenfassungen im Schlussbericht des Projekts (Ramseier et al. 2005b, p. 7-16) und in der gemeinsamen Medienmitteilung der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) und des Staatssekretariats für Bildung und Forschung (SBF) (EDK; SBF 2005). Die Gesamtbilanz der Untersuchung EVAMAR I hinsichtlich der erneuerten Maturitätsausbildung ist positiv, wenngleich verschiedene Schwierigkeiten und ein gewisses Optimierungspotenzial konstatiert werden (ebd., p. 15f.).

Die Evaluation EVAMAR I legt auch zu dem mit der Maturitätsreform neu eingeführten Schwerpunktfach PPP verschiedene Aspekte offen. Auf hier interessierende Ergebnisse aus dem Teilprojekt 1 soll nun eingegangen werden. Gemäss erneuertem Maturitätsanerkennungsreglement sind für die Ausbildungsangebote in den Schwerpunkt- und Ergänzungsfächern sowie für einen Teil der Grundlagenfächer die Bestimmungen der Kantone massgebend (MAR 1995, Art. 9, Abs. 6). Die Untersuchung EVAMAR I zeigt das Angebot der Kantone für das Schuljahr 2002/2003. Das von den 148 Schulen berichtete Grundlagen- und Schwerpunktfachangebot wird in Abbildung 2 aufgezeigt (Ramseier et al. 2004, p. 23). In Bezug auf das Schwerpunktfach PPP geben die 10 Kantone Aargau, Appenzell Innerrhoden, Bern, Graubünden, Luzern, Obwalden, Schwyz, Thurgau, Neuenburg und Waadt an, das Fach in ihr Angebot aufgenommen zu haben. Anzumerken ist dabei, dass die als PPP deklarierten Angebote in den französischsprachigen Kantonen Waadt und Neuenburg nicht alle drei Fächer des Schwerpunktfachs umfassen: Im Kanton Neuenburg beinhaltet das Schwerpunktfach PPP lediglich den Teilbereich Philosophie (Breitler; Stauffer 2000; DECS 2009), im Kanton Waadt die Teilbereiche Philosophie und Psychologie (Breitler; Stauffer 2000; DFJC 2009).

In Bezug auf die Zufriedenheit der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit ihrer Wahl des Schwerpunktfachs wird geklärt, ob die Lernenden am Ende der Ausbildung noch einmal das gleiche Schwerpunktfach wählen würden, wenn sie die Wahl zwischen allen nach MAR 1995 möglichen Schwerpunktfächern hätten. Insgesamt würde rund die Hälfte der Maturandinnen und Maturanden rückblickend ein anderes Schwerpunktfach wählen. Als Gründe dafür vermuten die Autorinnen und Autoren der Untersuchung die Veränderung der für die Wahl entscheidenden Motive, die Angebotssituation im Schwerpunktfach PPP und die möglicherweise beeinflussende Frageformulierung (ebd., p. 99).

Auch von den Schülerinnen und Schülern mit Schwerpunktfach PPP würde knapp die Hälfte das Fach nicht wieder wählen (ebd.). Spezifische Gründe für dieses Ergebnis nennt die Untersuchung EVAMAR I nicht.

Weiter zeigt die Untersuchung, welches Schwerpunktfach die Lernenden am Ende ihrer Ausbildung wählen würden, wenn ihnen am besuchten Gymnasium alle Schwerpunktfächer zur Auswahl stünden. Die Liste der alternativ zur getroffenen Wahl bevorzugten Schwerpunktfächer wird vom Schwerpunktfach PPP angeführt: 1'210 (20.5%) von 5'900 Maturandinnen und Maturanden, die ein anderes als das gewählte Schwerpunktfach bevorzugen, würden PPP wählen. Von diesen 1'210 Lernenden konnten 950 (78.5%) das Fach nicht belegen, weil es nicht angeboten wurde (ebd., p. 100). Aufgrund dieser Daten hält die Untersuchung in Bezug auf das Schwerpunktfach PPP fest:

„Eindeutig auseinander gehen Angebot und Nachfrage beim Schwerpunktfach Philosophie, Pädagogik & Psychologie (PPP). Dies zeigen sowohl die Ergebnisse der Befragung der Abschlussklassen als auch des ersten nachobligatorischen Schuljahrs. 79% der Schülerinnen und Schüler in einer Abschlussklasse, die heute PPP wählen würden – an die 1000 Jugendliche – hatten keine Möglichkeit, das Fach zu wählen, weil es in der Region nicht angeboten wird. Etwas mehr als ein Viertel davon stammt aus dem Kanton Zürich, etwa ein Fünftel aus dem Kanton Genf und ein Zehntel aus dem Kanton Tessin. Weitere schülerstarke Kantone, die PPP nicht anbieten, sind St. Gallen und Freiburg. Eine Verbesserung des Angebots von PPP ist aus Schülersicht unabdingbar“ (ebd., p. 104f.).

Die Untersuchung EVAMAR I geht auch der Frage nach, wie die Schülerinnen und Schüler den Unterricht beurteilen (ebd., p. 105-115). Da keine nach Schwerpunktfach ausgewerteten Daten vorliegen, lassen sich jedoch keine spezifischen Aussagen zur Einschätzung des Unterrichts im Schwerpunktfach PPP machen. Hingegen enthält die Untersuchung schwerpunktfachspezifische Ergebnisse zur Ausbildung im Anschluss an die Maturität. 68.6% von 555 Maturandinnen und Maturanden mit Schwerpunktfach PPP beginnen ein universitäres Studium (ebd., p. 121). 253 Maturandinnen und Maturanden mit Schwerpunktfach PPP gaben ihre anvisierte universitäre Studienrichtung an. 41% möchten Sozialwissenschaften studieren (ebd., p. 124). Recht beliebt sind zudem Studien in Philosophie/Theologie (8%), Rechtswissenschaften (9%), Sprach-/Literaturwissenschaften (9%) und Geschichte (7%). 8% der Maturandinnen und Maturanden mit Schwerpunktfach PPP (21 Lernende) planen, eine universitäre Lehrpersonenausbildung zu absolvieren (ebd.).

Die Untersuchung EVAMAR I zeigt auch, welche ausseruniversitären Ausbildungen Maturandinnen und Maturanden ins Auge fassen. 8.3% von 555 Lernenden mit Schwerpunktfach PPP (46 Lernende) intendieren eine ausseruniversitäre Ausbildung zur Lehrkraft (ebd., p. 121). Somit lässt sich schlussfolgern, dass gemäss EVAMAR I 21 Lernende mit Schwerpunktfach PPP eine universitäre, 46 Lernende eine ausseruniversitäre Lehrpersonenausbildung anvisieren. Ausgehend von den 555 Maturandinnen und Maturanden mit Schwerpunktfach PPP, die Angaben zur Ausbildung im Anschluss an die Maturität machen, möchten sich damit 67 Befragte (12%) zur Lehrperson ausbilden lassen.

Die Einschätzung der Vorbereitung auf ein Hochschulstudium durch die Maturandinnen und Maturanden mit Schwerpunktfach PPP divergiert zwischen den Studienrichtungen. Auf ein Studium in Geschichte, Sprach-/Literaturwissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Sozialwissenschaften oder Theologie/Philosophie fühlen sich weit mehr als die Hälfte der Lernenden gut oder eher gut vorbereitet. Die Vorbereitung auf ein Studium in Naturwissenschaften oder Mathematik beurteilt noch knapp die Hälfte der Befragten positiv. Lediglich 25% der Lernenden finden, dass sie gut oder eher gut auf ein Studium in Rechtswissenschaften oder Medizin vorbereitet sind (ebd., p. 132).

Schliesslich werden die von den Maturandinnen und Maturanden selbst angegebenen Noten des letzten bereits erhaltenen Zeugnisses im Schwerpunktfach und in den drei Grundlagenfächern Unterrichtssprache, zweite Landessprache und Mathematik aufgezeigt (Tabelle 1). Für die Lernenden mit Schwerpunktfach PPP liegen folgende Angaben, hier im Vergleich zu den Totalwerten aufgeführt, vor (ebd., p. 138).

Tabelle 1: Noten im Schwerpunktfach und in drei Grundlagenfächern gemäss EVAMAR I

| | Notenmittelwerte Schwerpunktfach PPP | Notenmittelwerte insgesamt | Standardabweichungen Noten insgesamt |
|-----------------------|---|-------------------------------|---|
| Schwerpunktfach | 4.84 | 4.79 | 0.60 |
| Unterrichtssprache: | 4.79 | 4.61 | 0.55 |
| Zweite Landessprache: | 4.39 | 4.47 | 0.69 |
| Mathematik: | 4.18 | 4.39 | 0.86 |

Die Untersuchung EVAMAR I kommt aufgrund der Analyse dieser Noten zum Schluss, dass der These, wonach „Philosophie, Pädagogik & Psychologie von leistungsschwachen Schülern als ‚Schleichweg‘ zur Matur benutzt“ wird, klar widersprochen werden kann (ebd.).

Der vorliegenden Untersuchung dienten das Befragungsinstrument und die Ergebnisse aus EVAMAR I als wertvolle Planungs- und Vergleichsbasis. Zudem legt EVAMAR I verschiedene Untersuchungsdesiderate offen, die in dieser Arbeit aufgenommen wurden.

3.2 Evaluation der Maturitätsreform: Phase II (2005-2008)

Das Projekt EVAMAR II (Eberle et al. 2008) zielt auf eine objektivierte Erfassung des Ausbildungsstandes von Lernenden am Ende ihrer gymnasialen Ausbildung unter Mitberücksichtigung von Leistungsmessungen. Die evaluative Erfassung des Ausbildungsstandes in EVAMAR II orientiert sich an den im Maturitätsanerkennungsreglement von 1995 (MAR 1995, Art. 5, Abs. 1) identifizierten Hauptzielen der Hochschulreife oder Studierfähigkeit⁹ („Die Schülerinnen und Schüler gelangen zu jener persönlichen Reife, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist“) und der Gesellschaftsreife (die Schülerinnen und Schüler werden „auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet“) (Eberle et al. 2008, p. 26f.).

Die ursprünglich geplante Operationalisierung beider Bildungsziele in konkret zu erwerbende Kompetenzen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in allen fachlichen und überfachlichen Lernbereichen und eine entsprechende flächendeckende Messung des Ausbildungsstandes erwies sich aus verschiedenen Gründen als nicht realisierbar. EVAMAR II beschränkt sich daher auf das erste Hauptziel, ausgewählte Elemente der Studierfähigkeit zu untersuchen. Das zweite Hauptziel (die vertiefte Gesellschaftsreife durch breite Allgemeinbildung) konnte nur reduziert, in Bezug auf Studierkompetenzen im Schnittbereich der beiden Zielsetzungen, untersucht werden (ebd., p. 27-29). Die Untersuchung der Studierfähigkeit der Maturandinnen und Maturanden erfolgte in vier Teilprojekten. Die Teilprojekte A und B sind Voruntersuchungen. Die effektive Evaluation findet sich in den Teilprojekten C und D.

Teilprojekt A der Untersuchung EVAMAR II soll aus Sicht der Hochschulen klären, welche Lern- und Denkprozesse beim Lernen und Arbeiten an der Hochschule von den Studierenden gefordert werden und über welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sie dabei verfügen müssen. Hierzu wurden Inhaltsanalysen verschiedenster Dokumente wie Studienunterlagen (Fachcurricula, Skripten, Lehrbücher usw.) und Prüfungen sowie eine ergänzende schriftliche Befragung von Dozierenden der Lehrveranstaltungen der ersten Studienjahre durchgeführt (ebd., p. 30).

Teilprojekt B zielt auf die Modellierung hochschulrelevanten Wissens und Könnens in einzelnen Fächern durch die Kombination von Ergebnissen des Teilprojekts A mit bereits elaborierten Kompetenzmodellen. Diese Adaption bestehender Modelle anhand der in Projekt A ermittelten Daten mündet in der Formulierung von EVAMAR-Kompetenzrastern in den Bereichen Erstsprache, Mathematik und Biologie (ebd., p. 63).

Teilprojekt C untersucht, inwieweit zukünftige Studienanfängerinnen und -anfänger über ausgewählte Teile des in den ersten beiden Teilprojekten A und B ermittelten Wissens und Könnens in den Maturitätsfächern Erstsprache, Mathematik und Biologie verfügen. Hierzu wur-

⁹ Die beiden Begriffe werden in der Untersuchung EVAMAR II synonym verwendet (Eberle 2005, p. 6).

den Tests zu den drei genannten Fachbereichen entwickelt¹⁰. Diese Tests wurden durch eine Zusatzbefragung ergänzt, die von Schülerinnen und Schülern eine Selbsteinschätzung in Bezug auf einige weitere Kompetenzen im Rahmen der Studierfähigkeit verlangte. Ausgewertet wurden die Test- und Befragungsdaten von 3'800 Maturanden und Maturandinnen (Maturitätsprüfung 2007) aus der Deutschschweiz und der Romandie. In die Auswertungen wurden vergleichend die effektiv erzielten Maturitätsnoten einbezogen (ebd., p. 372-374). Zudem wurde in der Deutschschweiz ein überfachlicher Fähigkeitstest (UFT) durchgeführt. Dieser Test setzt sich aus Items des Eignungstests für das Medizinstudium (EMS) zusammen, die in anderen Untersuchungen gut mit dem Studienerfolg in naturwissenschaftlichen Fächern korrelierten (ebd., p. 113).

In Teilprojekt D1 untersucht EVAMAR II mittels Inhaltsanalyse schriftliche Maturitätsprüfungen hinsichtlich ihres fachinhaltlichen und taxonomischen Anspruchsniveaus. Geprüft wird auch, in welchem Mass es eine Übereinstimmung mit den in den Teilprojekten A und B ermittelten Elementen der Studierfähigkeit und den in Teilprojekt C durchgeführten Tests gibt (ebd., p. 223). Schliesslich beleuchtet das Teilprojekt D2 die Qualität von Maturaarbeiten (ebd., p. 277).

Eine Zusammenfassung der Untersuchung EVAMAR II und ihrer Ergebnisse findet sich im Schlussbericht der Untersuchung (Eberle et al. 2008, p. 15-20 und 367-382) und im Kurzbericht zuhanden der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und des Staatssekretariats für Bildung und Forschung (SBF) (Eberle 2008a). Weiter liegt eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse vor (Eberle 2008b). Das darin enthaltene Fazit ist verhalten positiv.

„Der Ausbildungsstand der Maturandinnen und Maturanden ist in den untersuchten Bereichen zufriedenstellend. Am besten sind die Ergebnisse in Erstsprache, vor Mathematik und Biologie. Sowohl zwischen Einzelpersonen als auch zwischen ganzen Klassen gibt es aber grosse Unterschiede in den Ergebnissen. Ein Teil der Maturandinnen und Maturanden verfügt über vermutlich ungenügende Kompetenzen in mindestens einem Testbereich. Interpretiert man allgemeine Studierfähigkeit dahin gehend, dass jeder Maturitätsausweis genügende Eingangskompetenzen für *alle möglichen* Studienfächer bescheinigen sollte, so ist dies für einen Teil der Maturandinnen und Maturanden nicht gegeben“ (ebd., p. 2; Hervorhebung im Original).

In Bezug auf das hier untersuchte Schwerpunktfach PPP interessieren die nach Schwerpunktfach ausgewerteten Ergebnisse in EVMAR II. Das Teilprojekt C enthält einen im Folgenden zusammengefassten Vergleich der Testergebnisse in Erstsprache, Mathematik und Biologie zwischen den Schwerpunktfachgruppen „Alte Sprachen“, „Moderne Sprachen“, „Physik und

¹⁰ EVAMAR I berichtet aufgrund der erhobenen Befragungsdaten, dass sich Maturandinnen und Maturanden mit verschiedenen Schwerpunktfächern hinsichtlich ihres Wissens und Könnens in den Grundlagenfächern nicht unterscheiden (Ramseier et al. 2005b, p. 138). Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die Studierfähigkeit nur mittels Selbsteinschätzung erfassen lässt: „Die Qualität der Vorbereitung auf ein Hochschulstudium kann nicht mit objektiven Kriterien untersucht werden, sondern nur anhand der Einschätzungen der Maturandinnen und Maturanden“ (ebd., p. 149). Demgegenüber will EVAMAR II erheben, ob sich der Befund der Untersuchung EVAMAR I zum Wissen und Können der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in den mit Tests erhobenen Leistungsdaten spiegelt (Eberle et al. 2008, p. 190).

Anwendungen der Mathematik“, „Biologie und Chemie“, „Wirtschaft und Recht“, „Philosophie/Pädagogik/Psychologie“, „Bildnerisches Gestalten“ und „Musik“. (Eberle et al. 2008, p. 190-201; Eberle 2008a, p. 17f.). Ausgewiesen werden die berechneten Personenfähigkeiten, die auf eine Skala von 200-800 Punkten und einen gesamtschweizerischen Mittelwert von 500 Punkten standardisiert sind. Im Bereich zwischen 400 und 600 Punkten liegen 68.2% aller Maturandinnen und Maturanden, zwischen 300 und 700 Punkten 95.4% und nur 2.3% erreichen weniger als 300 oder mehr als 700 Punkte; fast niemand erzielt weniger als 200 oder mehr als 800 Punkte (Eberle 2008a, p. 14). Die Tabellen 2 und 3 zeigen die in EVAMAR II berichteten Testergebnisse der Lernenden mit verschiedenen Schwerpunktfächern. Die Tabelle 2 enthält die zusammengezogenen Gesamtergebnisse der Fachtests.

Tabelle 2: Vergleich der Fach-Testergebnisse nach gewählten Schwerpunktfächern gemäss EVAMAR II

| Gesamtergebnis | Alte Sprachen | Moderne Sprachen | PAM | BC | W&R | PPP | BG | Musik | d max |
|----------------|---------------|------------------|---------|---------|---------|---------|-----------|---------|-------------|
| Erstsprache | 533 (5) | 502 (3) | 501 (3) | 510 (4) | 492 (2) | 514 (4) | 477 (1) | 494 (2) | 0.59 |
| Mathematik | 512 (6) | 475 (3) | 614 (7) | 504 (5) | 485 (4) | 462 (2) | 455 (1) | 467 (2) | 1.96 (0.69) |
| Biologie | 505 (4) | 485 (2) | 496 (3) | 559 (5) | 487 (2) | 484 (2) | 491 (2,3) | 475 (1) | 1.08 (0.35) |

PPP: Philosophie/Pädagogik/Psychologie; PAM: Physik und Anwendungen der Mathematik; BC: Biologie und Chemie; W&R: Wirtschaft und Recht; d max: Effektstärke der grössten Mittelwertsdifferenz (in Klammern: Effektstärke der Differenz zwischen dem zweitgrössten und dem kleinsten Mittelwert bei Mathematik und Biologie).

Angegeben sind die jeweiligen Personenfähigkeiten und in Klammern die Zugehörigkeit zur signifikanten Untergruppe. Die Zahl „1“ bezeichnet dabei die Gruppe mit den niedrigsten Werten. Steht bei zwei Gruppen die gleiche Zahl, gibt es zwischen diesen Gruppen keinen signifikanten Unterschied. Da aufgrund der grossen Stichprobenumfänge auch kleine Mittelwertunterschiede mit wenig Praxisrelevanz signifikant sein können, wurde für die Vergleiche das Mass „d“ der Effektstärke nach Cohen für die jeweils grösste Mittelwertsdifferenz berechnet. Für das Effektstärkenmass gilt meist: d = 0.20: kleiner Effekt; d = 0.50: mittlerer Effekt; d = 0.80: grosser Effekt (Eberle et al. 2008, p. 177).

Das beste Resultat in Erstsprache erreichte die Gruppe mit dem Schwerpunktfach „Alte Sprachen“. Die Maturandinnen und Maturanden mit Schwerpunktfach PPP erzielten ein im Vergleich zu den anderen Schwerpunktfachgruppen gutes Testergebnis. Zusammen mit den Lernenden der Schwerpunktfachgruppe „Biologie und Chemie“ erzielten sie das zweitbeste Resultat. Die Schülerinnen und Schüler mit Schwerpunktfach PPP liegen mit ihren Ergebnissen vor den Lernenden mit dem Sprachen-Schwerpunkt „Moderne Sprachen“. Die Effektstärke

zwischen den Extremgruppen ist mittel.

Der Vergleich der Testergebnisse in Mathematik zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem Schwerpunktfach „Physik und Anwendungen der Mathematik“ klar am besten abgeschlossen haben. Die Lernenden mit Schwerpunktfach „Alte Sprache“ haben am zweitbesten abgeschnitten, noch vor jenen des Schwerpunkts „Biologie und Chemie“ und jenen des Schwerpunkts „Wirtschaft und Recht“. Die Lernenden mit Schwerpunktfach PPP schliessen zusammen mit der Gruppe „Musik“ am zweitschlechtesten ab. Die schlechtesten Ergebnisse erzielt die Gruppe mit dem Schwerpunkt „Bildnerisches Gestalten“. Die Effektstärke zwischen den Extremgruppen ist sehr gross. Dass die Gruppe mit Schwerpunktfach „Physik und Anwendungen der Mathematik“ im Mathematiktest in Anbetracht ihrer vertieften mathematischen Bildung die besten Resultate erzielt, überrascht kaum. Von Interesse ist daher auch die in Klammern angegebene Effektstärke für die grösste Mittelwertsdifferenz zwischen den anderen Schwerpunktfachgruppen. Auch wenn sich die so berechnete Effektstärke um über die Hälfte reduziert, bleibt sie erheblich.

Im Biologietest erzielten die Lernenden mit Schwerpunktfach „Biologie und Chemie“ erwartungsgemäss das beste Ergebnis. Am schlechtesten sind die Ergebnisse der Schwerpunktfachgruppe „Musik“. Die Schülerinnen und Schüler mit Schwerpunktfach PPP erzielten wie die Lernenden mit den Schwerpunkten „Moderne Sprachen“, „Wirtschaft und Recht“ und „Bildnerisches Gestalten“ die zweitschlechtesten Ergebnisse. Die Effektstärke zwischen den beiden Extremgruppen ist sehr hoch. Maturandinnen und Maturanden des Schwerpunktfachs „Biologie und Chemie“ besuchen durch die Kombination von Grundlagen- und Schwerpunktfach mehr Lektionen in Biologie. Ihr Wissen und Können ist daher in diesem Bereich erwartungsgemäss besser als bei den Lernenden der anderen Schwerpunktfächer. Auch hier wird daher bei der Effektstärke zusätzlich der Wert für die grösste Differenz zwischen den anderen Schwerpunktfachgruppen angegeben. Diese Effektstärke der Differenz zwischen der zweitbesten Gruppe zur schlechtesten Gruppe ist mässig. Über die Fach-Testergebnisse hinaus interessieren hier auch die in EVAMAR II berichteten Testergebnisse des überfachlichen Fähigkeitstests (Eberle et al. 2008, p. 201-204; Eberle 2008a, p. 18). Die Gruppe mit Schwerpunktfach PPP schneidet hier zusammen mit den Lernenden des Schwerpunktfachs „Bildnerisches Gestalten“ am schlechtesten ab. Die Unterschiede zu den besten Lernenden mit Schwerpunkt „Physik und Anwendungen der Mathematik“ sind erheblich (sehr grosse Effektstärken). Den Vergleich der überfachlichen Fähigkeiten zeigt die Tabelle 3.

Tabelle 3: Vergleich der Testergebnisse im überfachlichen Fähigkeitstest nach gewählten Schwerpunktfächern gemäss EVAMAR II

| Testbereiche | Alte Sprachen | Moderne Sprachen | PAM | BC | W&R | PPP | BG | Musik | d max |
|--|---------------|------------------|---------|---------|---------|---------|-----------|-----------|-------|
| Quantitative und formale Probleme | 514 (4) | 486 (2) | 560 (5) | 517 (4) | 499 (3) | 469 (1) | 473 (1) | 485 (2) | 1.25 |
| Diagramme und Tabellen | 506 (4) | 487 (3) | 557 (6) | 519 (5) | 499 (4) | 468 (1) | 475 (1,2) | 481 (2,3) | 1.22 |
| Textverständnis | 514 (4) | 488 (2) | 553 (5) | 519 (4) | 496 (3) | 476 (1) | 478 (1) | 482 (1,2) | 1.02 |
| Naturwissenschaftliches Grundverständnis | 511 (4) | 488 (2) | 549 (6) | 521 (5) | 496 (3) | 474 (1) | 477 (1) | 485 (2) | 1.01 |

PPP: Philosophie/Pädagogik/Psychologie; PAM: Physik und Anwendungen der Mathematik; BC: Biologie und Chemie; W&R: Wirtschaft und Recht; d max: Effektstärke der grössten Mittelwertsdifferenz

Diesem schlechten Testergebnis der Lernenden mit Schwerpunktfach PPP steht die insgesamt positive Selbstbeurteilung zu erfragten hochschulrelevanten überfachlichen Kompetenzen gegenüber (Eberle et al. 2008, p. 203f.).

Schliesslich legt die Untersuchung EVAMAR II in ihrem Schwerpunktfachvergleich die effektiv vergebenen Maturanoten in den drei Fächern Erstsprache, Mathematik und Biologie offen (Eberle 2008a, p. 19). Diese Daten finden sich in Tabelle 4.

Tabelle 4: Vergleich der effektiven Maturanoten nach gewählten Schwerpunktfächern gemäss EVAMAR II

| Fächer | Alte Sprachen | Moderne Sprachen | PAM | BC | W&R | PPP | BG | Musik | d |
|-------------|---------------|------------------|----------|----------|------------|----------|----------|------------|------|
| Erstsprache | 4.87 (5) | 4.67 (3) | 4.63 (2) | 4.58 (1) | 4.54 (1) | 4.67 (3) | 4.58 (1) | 4.75 (4) | 0.60 |
| Mathematik | 4.57 (4) | 4.26 (2) | 4.88 (5) | 4.34 (3) | 4.28 (2) | 4.14 (1) | 4.19 (1) | 4.31 (2,3) | 0.93 |
| Biologie | 4.91 (4) | 4.61 (1) | 4.69 (2) | 4.80 (3) | 4.65 (1,2) | 4.66 (2) | 4.81 (3) | 4.61 (1) | 0.54 |

PPP: Philosophie/Pädagogik/Psychologie; PAM: Physik und Anwendungen der Mathematik; BC: Biologie und Chemie; W&R: Wirtschaft und Recht; d: Effektstärke

Wie bei den Fach-Testergebnissen rangieren die Maturandinnen und Maturanden mit Schwerpunktfach PPP im Fach Mathematik am Ende. Gemäss EVAMAR II zeigen sich bei 55.8% der Lernenden mit Schwerpunktfach PPP in der schriftlichen Maturitätsprüfung ungenügende Bewertungen (ebd.). In Biologie liegt die Gruppe mit Schwerpunkt PPP hinsichtlich ihrer Noten im unteren, in Erstsprache im oberen Mittelfeld.

Bemerkenswert ist, dass EVAMAR I der These, wonach „Philosophie, Pädagogik & Psychologie von leistungsschwachen Schülern als ‚Schleichweg‘ zur Matur benutzt“ werde, klar

widerspruch (Ramseier et al. 2005b, p. 138). Demgegenüber stellt EVAMAR II das Leistungsvermögen der Lernenden mit Schwerpunktfach PPP in den meisten Testbereichen in Frage (Eberle et al. 2008, p. 220f.).

Die Ergebnisse der Untersuchung EVAMAR werfen insgesamt kein gutes Licht auf das Schwerpunktfach PPP. Wenig zuträglich für das Image des neuen Unterrichtsfachs dürften zudem Berichte über die Ergebnisse von EVAMAR II in den Medien gewesen sein. In der „Weltwoche“ bezeichnet Gut das Schwerpunktfach PPP als „Soft-Matura-Richtung“ und streicht die schlechten Ergebnisse der schriftlichen Maturaprüfung in Mathematik heraus (Gut 2009, p. 29). Im „Tages Anzeiger“ konstatiert Gmür, dass nicht alle Maturandinnen und Maturanden Hochschulniveau erreichen. Explizit genannt werden die Lernenden mit den Schwerpunktfächern PPP, Bildnerisches Gestalten und Musik, die „bestenfalls in der Erstsprache mithalten, nicht aber in Mathe und Bio“ (Gmür 2008). In Bezug auf den Kanton Bern, der das Schwerpunktfach PPP besonders breit anbietet, bezeichnet Wissmann in der Tageszeitung „Der Bund“ das Fach PPP zusammen mit den Schwerpunktfächern Musik und Bildnerisches Gestalten als „weiche“ Schwerpunktfächer und hebt ebenfalls die schlechten Maturanoten in der schriftlichen Maturaprüfung in Mathematik hervor (Wissmann 2008).

Die unvoreilhaftige Einschätzung des Schwerpunktfachs PPP kam nicht erst mit der Untersuchung EVAMAR II. In ihrem kritischen Artikel zum neuen Maturitätsmodell schrieb Pastega bereits im Jahr 2005: „Manche Experten können der Wahlfreiheit wenig abgewinnen. Sie warnen vor dem vermehrten Ausweichen in weniger anspruchsvolle Fächer. Schwere Fächer könnten einfach abgewählt werden. Tatsächlich gehört das Fach ‚Philosophie, Pädagogik und Psychologie‘ bei den Gymnasiasten zu den Knüllern“ (Pastega 2005, p. 53).

Die Ergebnisse der Untersuchung EVAMAR II, die damit aufgeworfenen Fragen zum Leistungsvermögen der Maturandinnen und Maturanden mit Schwerpunktfach PPP, das anhaltend eher zweifelhaftes Image des Fachs und die generelle Frage nach der Legitimation von PPP als gymnasiales Unterrichtsfach zeigen, dass präziseres Wissen zum Schwerpunktfach PPP dienlich wäre. Die vorliegende Untersuchung setzt hier an.

3.3 La Psychologie et la pédagogie, deux nouvelles disciplines dans une maturité réformée pour le XXI^{ème} siècle (Robin 2002)

In seiner Dissertation nimmt Robin (2002) die mit dem Maturitätsanerkennungsreglement von 1995 erneuerte gymnasiale Maturität (MAR 1995) in den Blick und untersucht die Beziehung zwischen der Neukonzeption der Maturitätsausbildung und der Einführung der Unterrichtsfächer Pädagogik/Psychologie am Gymnasium. Die Arbeit basiert im Wesentlichen auf verfügbarer Literatur zum Thema und der Analyse verschiedener Dokumente. Der empirische Teil stützt sich zudem auf die Aussagen von Lehrenden und Lernenden.

Im ersten Teil seiner Arbeit geht Robin zunächst auf einige grundlegende Komponenten ein (Robin 2002, p. 23-134): In Kapitel 1 werden die Bildungssysteme in Deutschland, Frankreich und in der Schweiz skizziert, allgemeine Entwicklungen auf der Sekundarstufe II in der Schweiz betrachtet, die Geschichte der Schweizer Maturitätsanerkennungsregelung nachgezeichnet, die eidgenössische und die kantonale Maturität erläutert und Hintergründe, Ziele, Funktionen und die Konzeption des Rahmenlehrplans von 1994 umrissen. In Kapitel 2 geht der Autor zunächst auf die Welt der Adoleszenz ein, bevor er verschiedene bildungspolitische und institutionelle Beweggründe für die Maturitätsreform darlegt. In Kapitel 3 werden die Entwicklungen von der Maturitätsanerkennungsverordnung von 1968 zum Maturitäts-Anerkennungsreglement von 1995 aufgezeigt. Als wichtigste Stationen der Debatte betrachtet Robin den ersten Vorschlag für ein neues Maturitätsanerkennungsreglement des Eidgenössischen Departements des Innern (EDI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 1. Juli 1992 und den am 11. Juni 1994 in die Vernehmlassung gegebenen zweiten Vorschlag der EDK-Arbeitsgruppe Gymnasium (AGYM) und der Eidgenössischen Maturitätskommission (EMK)¹¹. Die zentralen Gründe für die Revision der Maturitätsanerkennungsregelung werden in den 1985 von der Kommission Gymnasium-Universität (KGU) vorgelegten „10 Thesen zum heutigen Zweckartikel der Maturitätsanerkennungsverordnung (Art. 7 MAV)“ und im 1994 verabschiedeten Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen gesehen. Die Begleitumstände seiner Entwicklung, die an der Ausgestaltung beteiligten Institutionen, das Prozedere bei der Ausarbeitung und die grundsätzliche Charakteristik werden separat beleuchtet.

Im zweiten Teil seiner Arbeit fokussiert Robin auf die beiden Disziplinen Pädagogik und Psychologie und ihren Platz in der neuen Maturität (ebd., p. 135-244): In Kapitel 4 werden Gründe für die mit dem ersten Vorschlag für eine neue Maturitätsanerkennungsregelung vom 1. Juli 1992 vorgeschlagene Öffnung des Gymnasiums gegenüber den beiden neuen Disziplinen aufgezeigt. Für die Einführung des Unterrichtsfachs Psychologie war gemäss dem Autor der Einfluss anderer Länder mit gymnasialem Psychologieunterricht (USA, Kanada, England, Deutschland) und das Interesse der Schweizerischen Gesellschaft für Psychologie (SGP) an einem voruniversitären Psychologieunterricht bedeutend. Als weiteres Motiv für den gymnasialen Psychologieunterricht wird die Möglichkeit gesehen, in diesem Fach die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden zu unterstützen. Als Gründe für die Einführung des Unterrichtsfachs Pädagogik am Gymnasium identifiziert Robin weniger Einflüsse aus dem Ausland, sondern die damalige Verankerung des Fachs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Sekundarstufe II und das Desiderat, das Fach nach der Aufhebung der Lehrerinnen- und Lehrerseminare zusammen mit Psychologie neu an den Gymnasien zu instituieren. Die Förderung von Kompetenzen im Bereich der Arbeits- und Lerntechnik und der Nut-

¹¹ Heute: Schweizerische Maturitätskommission (SMK)

zen beider Fächer für die zukünftige Elternrolle und für berufliche Aufgaben werden als weitere Gründe für die Einführung der Unterrichtsfächer Pädagogik und Psychologie angeführt. In Kapitel 5 erläutert Robin bezogen auf die Schweizer Grossregionen grundlegende Entwicklungen auf der Sekundarstufe II. Spezifisches Interesse gilt der Situation in den Kantonen Genf, Jura, Neuenburg, Wallis und Waadt. Auf die Lage der Sekundarstufe II im Kanton Freiburg wird schliesslich detailliert eingegangen. Für diesen Kanton wird in Kapitel 6 zudem die Transformation des Rahmenlehrplans von 1994 zum Fachbereich Pädagogik/Psychologie in den kantonalen Studienplan und in den Lehrplan des Freiburger Gymnasiums „Collège du Sud“ in Bulle (FR) aufgezeigt.

Im empirischen dritten Teil erhellt Robin die Meinung Betroffener (ebd., p. 245-302). In Kapitel 7 werden die mit einem halb standardisierten Fragebogen schriftlich erhobenen Meinungen von 49 Lehrkräften der Sekundarstufen I und II zur Einführung des Rahmenlehrplans und der Fächer Pädagogik und Psychologie am Gymnasium dargelegt. Kapitel 8 beinhaltet Ergebnisse einer in zwei Klassen durchgeführten, standardisierten schriftlichen Befragung von 29 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit Ergänzungsfach Pädagogik/Psychologie zu 10 didaktisch-methodischen Aspekten. Mit bilanzierenden Überlegungen zur Beziehung zwischen der erneuerten Maturität und den neuen Fächern Pädagogik und Psychologie schliesst Robin seine Arbeit.

Aus der Untersuchung von Robin (2002) interessieren hier vor allem die Ausführungen zur Entwicklung des Rahmenlehrplans und des neuen Maturitätsanerkennungsreglements. Hinsichtlich der Fragestellung, aus welchen Gründen Philosophie/Pädagogik/Psychologie in den Kanon gymnasialer Maturitätsfächer aufgenommen wurde, diente die Untersuchung als Orientierungshilfe.

Teil II: Untersuchungsmethoden

4 Stichprobe

Mit dem Maturitäts-Anerkennungsreglement (MAR 1995) wurde das Schwerpunktfach PPP in den Kanon der Unterrichtsfächer an Schweizer Gymnasien aufgenommen. Die erste Teiluntersuchung der vorliegenden Arbeit nimmt die Geschichte dieses neuen Bildungsangebots in den Blick und untersucht die Ereignisse und Entwicklungen auf eidgenössischer Ebene. Auch die Teiluntersuchung zur Implementierung des Schwerpunktfachs PPP beleuchtet die gesamtschweizerische Situation, indem sie das Angebot sämtlicher 26 Kantone und dessen Legitimation analysiert.

Die auf den Status quo fokussierenden Teiluntersuchungen zur Anlage und Organisation des Fachs, zu den Zielen und Inhalten der Lehrpläne und zu den Lernenden und ihren Erfahrungen und Einstellungen beschränken sich hingegen auf die Kantone Aargau, Bern und Luzern. Gemäss EVAMAR I bieten in der Deutschschweiz diese drei Kantone das Schwerpunktfach PPP am breitesten an (Ramseier et al. 2004, S. 23). Durch die Wahl von Kantonen mit mehreren PPP anbietenden Schulen soll dem Einfluss schulinterner Spezifika auf die Befunde der Arbeit entgegengewirkt und die Gefahr einer eingeschränkten Aussagekraft im Fall, dass sich Schulen nicht an der Untersuchung beteiligen, reduziert werden. Die Untersuchung des Status quo in drei Kantonen soll überdies das Aufdecken eventueller Zusammenhänge der Ergebnisse mit kantonalen Gegebenheiten ermöglichen.

Zur Auswahl der Gymnasien in diesen drei Kantonen wurden zunächst die Schulen eruiert und ausgeschieden, die das Schwerpunktfach nicht anbieten. Im Kanton Bern boten zum Zeitpunkt der Untersuchung das Freie Gymnasium Bern, das Gymnasium Thun-Schadau und das Gymnasium Alpenstrasse Biel/Gymnase de la rue des alpes Bienne das Schwerpunktfach PPP nicht an. Im Kanton Luzern führten die Kantonsschulen Beromünster, Luzern, Reussbühl, Schüpfheim und Sursee das Schwerpunktfach PPP nicht in ihrem Ausbildungsangebot.

Nicht in die Untersuchung einbezogen wurden auch Schulen, die das Schwerpunktfach PPP anbieten. Dies aus folgenden Gründen:

- Das private Gymnasium St. Klemens (LU), welches seit dem Schuljahr 2006/2007 gemäss Leistungsauftrag des Kantons Luzern das Schwerpunktfach PPP anbietet, wurde nicht in die Untersuchungen einbezogen, da zum Untersuchungszeitpunkt (2008) noch keine Lernenden im letzten Ausbildungsjahr für die Befragung zur Verfügung standen.
- Das Gymnase français Bienne (BE) wurde als einziges französischsprachiges Gymnasium in den drei ausgewählten Kantonen aus der Untersuchung ausgeschlossen.

- Als private, nicht subventionierte Schule wurde das Gymnasium des Feusi Bildungszentrums (BE) nicht in die Untersuchung einbezogen.

Auf eigenen Wunsch nahmen die alte Kantonsschule Aarau (AG) und das Gymnasium Thun Seefeld (BE) nicht an der Befragung der Maturandinnen und Maturanden teil und wurden daher auch aus den beiden anderen Teiluntersuchungen zur Anlage und Organisation des Fachs und zu den Lehrplänen ausgeschlossen. Die nachfolgende Tabelle 5 fasst die Auswahl der in die Untersuchungen zum Status quo einbezogenen Schulen zusammen.

Tabelle 5: Auswahl der in die Untersuchungen einbezogenen Schulen ¹

| Kanton | In die Untersuchungen zum Status quo einbezogene Schulen | Schulen ohne Schwerpunktfach PPP ² | Nicht in die Untersuchung einbezogene Schulen mit Schwerpunktfach PPP |
|-------------|---|--|--|
| Aargau (AG) | <ul style="list-style-type: none"> - Neue Kantonsschule Aarau - Kantonsschule Baden - Kantonsschule Wettingen - Kantonsschule Wohlen - Kantonsschule Zofingen | | <ul style="list-style-type: none"> - Alte Kantonsschule Aarau |
| Bern (BE) | <ul style="list-style-type: none"> - Gymnasium Burgdorf - Gymnasium Hofwil - Gymnasium Interlaken - Gymnasium Kirchfeld - Gymnasium Köniz-Lerbermatt - Gymnasium Muristalden - Gymnasium Neufeld - Gymnasium NMS Bern - Gymnasium Oberraargau - Seeland Gymnasium Biel (Abt. Dt. Gymnasium) - Seeland Gymnasium Biel (Linde) | <ul style="list-style-type: none"> - Freies Gymnasium - Gymnasium Thun-Schadau - Gymnasium Alpenstrasse Biel/ Gymnase de la rue des alpes Bienne | <ul style="list-style-type: none"> - Gymnasium Seefeld - Gymnasium des Feusi Bildungszentrums - Gymnase français Bienne |
| Luzern (LU) | <ul style="list-style-type: none"> - Kantonsschule Musegg - Kantonsschule Willisau - Kantonsschule Seetal | <ul style="list-style-type: none"> - Kantonsschule Beromünster - Kantonsschule Luzern - Kantonsschule Reussbühl - Kantonsschule Schüpfheim - Kantonsschule Sursee | <ul style="list-style-type: none"> - Gymnasium St. Klemens |

¹ Schulen, deren Maturitätsausweise vom Bund und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) anerkannt sind. Ohne Maturitätsschulen für Erwachsene.

² Stand: Januar 2008

Die Tabelle 6 gibt einen Überblick über die Anzahl der Schulen der verschiedenen Kategorien. Sie zeigt, dass 8 der 32 Schulen der Kantone Aargau, Bern und Luzern das Schwerpunktfach PPP nicht anbieten. 5 Schulen mit PPP-Angebot wurden aus oben genannten Gründen aus der Untersuchung ausgeschlossen. Die drei Teiluntersuchungen zur Anlage und Organisation des Fachs, zu den Zielen und Inhalten der Lehrpläne und zu den Lernenden mit ihren Erfahrungen und Einstellungen beziehen sich auf die verbleibenden 19 Schulen in den Kanto-

nen Aargau, Bern und Luzern. 11 dieser Schulen befinden sich im Kanton Bern, 5 im Kanton Aargau und 3 im Kanton Luzern.

Tabelle 6: Anzahl der in die Untersuchungen zum Status quo einbezogenen Schulen

| Kanton | N | In die Untersuchungen zum Status quo einbezogene Schulen mit Schwerpunktfach PPP | Nicht in die Untersuchung einbezogene Schulen mit Schwerpunktfach PPP | Nicht in die Untersuchung einbezogene Schulen ohne Schwerpunktfach PPP |
|---------------|----------|---|--|---|
| AG | 6 | 5 | 1 | 0 |
| BE | 17 | 11 | 3 | 3 |
| LU | 9 | 3 | 1 | 5 |
| TOTAL | 32 | 19 | 5 | 8 |

Die Kohärenz der drei Teiluntersuchungen zur Anlage und Organisation des Fachs, zu den Zielen und Inhalten der Lehrpläne und zu den Lernenden und ihren Erfahrungen und Einstellungen soll durch deren Bezug auf den Maturitätsjahrgang 2008 und die entsprechenden, die Ausbildung dieses Jahrgangs regulierenden Dokumente gewährleistet werden.

5 Forschungsmethodische Grundlagen der fünf Teiluntersuchungen

Gemäss der Anlage dieser Arbeit werden die Geschichte des Fachs (Genese), das Angebot der Kantone (Implementierung) sowie die Anlage und Organisation des Fachs, die Ziele und Inhalte der Lehrpläne und die Lernenden mit ihren Erfahrungen und Einstellungen (Status quo) in fünf Teiluntersuchungen erforscht. Nachfolgend werden die forschungsmethodischen Grundlagen der einzelnen Teiluntersuchungen dargestellt, wobei die vierte Teiluntersuchung zu den Zielen und Inhalten der Lehrpläne und die fünfte Teiluntersuchung zu den Lernenden mit ihren Erfahrungen und Einstellungen einer umfangreicheren Klärung methodischer Aspekte bedürfen.

5.1 Rekonstruktion der Geschichte des Schwerpunktfachs PPP

Das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP) ist ein Novum an Schweizer Gymnasien. In der ersten Teiluntersuchung soll geklärt werden, weshalb das Schwerpunktfach PPP in den Kanon gymnasialer Unterrichtsfächer aufgenommen wurde und wie die Integration der drei Disziplinen Philosophie, Pädagogik und Psychologie in einem Fach begründet ist. Die Klärung dieser beiden Fragestellungen erfolgt literatur- und dokumentenbasiert in vier Schritten:

In einem ersten Schritt wird der Tradition des Unterrichtsfachs Philosophie an Schweizer Gymnasien und deren Bedeutung für die Genese des Schwerpunktfachs PPP nachgegangen. Die Klärung dieses Aspekts stützt sich zum einen auf Artikel zur Geschichte, zur Legitimation und zum Angebot des Fachs an Schweizer Gymnasien, die in der Zeitschrift „Gymnasium Helveticum“, dem Organ des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer (VSG), erschienen sind. Einbezogen wurden zum anderen Dokumente des Schweizerischen Verbands der Philosophielehrerinnen und Philosophielehrer an Mittelschulen (VSPM)¹².

Im Gegensatz zur Philosophie werden Pädagogik und Psychologie erst seit der Maturitätsreform von 1995 verbreitet an Schweizer Gymnasien unterrichtet. In einem zweiten Schritt interessieren daher die Hintergründe, die zur Einführung von Pädagogik und Psychologie als gymnasiale Unterrichtsfächer führten. Die diesbezüglichen Analysen fussen auf der Untersuchung zur Ausbildung von Lehrkräften in der Schweiz von Badertscher et al. (1993), EDK-Publikationen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreform der 1990er-Jahre, Artikeln aus der Zeitschrift „Beiträge zur Lehrerbildung“¹³ und kantonalen Rechtsgrundlagen.

Im dritten Schritt wird die Geschichte des von der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK)

¹² Fachverband des VSG

¹³ Offizielles Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

erlassenen Rahmenlehrplans für die Maturitätsschulen (EDK 1994) nachgezeichnet und die Aufnahme der Fächer Philosophie und Pädagogik/Psychologie in diesen Lehrplan untersucht. Grundlage dieser Analyse sind die „10 Thesen zum heutigen Zweckartikel der Maturitätsanerkennungsverordnung (Art. 7 der MAV)“ der Kommission Gymnasium-Universität (KGU 1985), die beiden Prospektivberichte „Mittelschule von morgen“ (EDK 1972) und „Lehrerbildung von morgen“ (Müller 1975), die Übersichten zur Maturitätsreform von Meylan (Meylan 1996a; Meylan 1997) und Angaben zur Entwicklung des Rahmenlehrplans im Rahmenlehrplan selbst (EDK 1994). Begründungen zur Einbindung der beiden Fächer Philosophie und Pädagogik/Psychologie im Rahmenlehrplan werden aufgrund von Artikeln aus verschiedenen Fachorganen rekonstruiert. Eine Dokumentenanalyse von Schreiben der EDK und des Schweizerischen Pädagogischen Verbands (SPV) erhellt die spezifische Situation des neuen gymnasialen Unterrichtsfachs Pädagogik/Psychologie zusätzlich.

Im vierten Schritt fällt das Licht schliesslich auf die Integration des Schwerpunktfachs PPP im Maturitätsanerkennungsreglement von 1995 (MAR 1995). Zum Verständnis der allgemeinen Geschichte der Maturitätsanerkennungsregelung wurde auf bereits existierende Darstellungen zurückgegriffen. Für die Beschreibung der spezifisch das Schwerpunktfach PPP betreffenden Entwicklungen konnte als Orientierungsrahmen die bereits vorgestellte Arbeit von Robin (2002) herangezogen werden. Die hier vorgenommene Rekonstruktion der Aufnahme des Schwerpunktfachs PPP im Kanon gymnasialer Unterrichtsfächer fusst auf den beiden in die Vernehmlassung gegebenen Entwürfen des neuen Maturitätsanerkennungsreglements (EDI/EDK 1992; Arbeitsgruppe AGYM/CFM 1994), den darin enthaltenen Kommentaren sowie den beiden Berichten zu den Vernehmlassungen (Allemann 1994; Flammer 1993). Weitere Dokumente wie der Bericht vom zweiten Hearing zum Vorschlag der Arbeitsgruppe AGYM/CFM (Wider 1994) ermöglichten eine zusätzliche Differenzierung der Analyse.

5.2 Kantonsbefragung zum Angebot des Schwerpunktfachs PPP

In Bezug auf die Implementierung des Schwerpunktfachs PPP in der Schweiz wird in einer zweiten Teiluntersuchung das Angebot der Kantone untersucht. Wie bereits dargestellt, weist die Untersuchung EVAMAR I für 10 der 26 Schweizer Kantone das Angebot des Schwerpunktfachs PPP aus (Ramseier et al. 2004, p. 23). Im Schlussbericht der Untersuchung wird moniert, dass diese Angebotsstruktur den Bedürfnissen der Schülerinnen- und Schüler nicht gerecht werde und daher auszubauen sei (Ramseier et al. 2005b, p. 8).

Vor dem Hintergrund dieser Resultate und ihrer Beurteilung untersucht die vorliegende Arbeit Fragen nach dem aktuellen kantonalen Angebot des Schwerpunktfachs PPP und nach den Begründungen für und wider das Angebot des Fachs am Gymnasium. Da die Bestimmungen der Kantone für die Ausbildungsangebote der Maturitätsschulen in den Grundlagen-, Schwerpunkt und Ergänzungsfächern massgebend sind (MAR 1995, Art. 9, Abs. 6), wird auch auf

kantonaler Ebene entschieden, ob das Schwerpunktfach PPP angeboten wird oder nicht. Vor diesem Hintergrund wurden die kantonalen Erziehungs- und Bildungsdirektionen eingeladen, zur Angebotssituation in ihrem Kanton Stellung zu nehmen. In Orientierung an der Methode des E-Mail-Surveys (vgl. Schnell et al. 2005, p. 381) wurden die 26 kantonalen Erziehungs- und Bildungsdirektionen der Schweiz mit einer standardisierten E-Mail angeschrieben und zur Angebotssituation befragt¹⁴. Abhängig davon, ob die Kantone gemäss Ramseier et. al. (2004, p. 23) das Schwerpunktfach PPP in ihrem gymnasialen Ausbildungsangebot aufgenommen haben oder nicht, wurden unterschiedliche E-Mail versandt (s. Anhang I). Die Befragungen erfolgten in zwei Etappen. Einzelne Deutschschweizer Kantone wurden sondierend 2006 befragt. Die Hauptbefragung folgte im Jahr 2008.

Die E-Mail an Kantone, die das Schwerpunktfach anbieten, enthält zunächst eine allgemeine Frage zur Begründung des Angebots. Auf der Basis der Erkenntnisse zur Genese des Schwerpunktfachs PPP wird mit der zweiten Frage auf die Bedeutung der Lehrpersonenausbildung und auf die vor der Maturitätsreform etablierte Bildungstradition für das Angebot des Schwerpunktfachs PPP fokussiert. Weiter beinhaltet die E-Mail Fragen zur Anlage und Organisation des Faches und zu den im Schwerpunktfach PPP verwendeten Lehrplänen, wobei diese Fragen eine Informationsgrundlage für die beiden in dieser Arbeit hierzu realisierten Untersuchungen schaffen sollen.

Auch die E-Mail an Kantone ohne Angebot des Schwerpunktfachs PPP beinhaltet zunächst eine allgemeine Frage nach der Begründung für das Nichtangebot des Faches. Ebenso wird nach den Rollen der Lehrpersonenausbildung und der vor der Maturitätsreform etablierten Bildungstradition gefragt. Die dritte Frage soll die Bedeutung eines allfälligen Ergänzungsfachangebots in den Fächern Philosophie und Pädagogik/Psychologie für das Nichtangebot des Schwerpunktfachs PPP klären. Abschliessend wird gefragt, ob die Aufnahme des Schwerpunktfachs PPP in das Angebot gymnasialer Maturitätsfächer geplant sei.

Die Antworten gingen entweder direkt in einer E-Mail oder in einem der E-Mail angefügten Schreiben ein¹⁵. Von sämtlichen 26 Kantonen liegt eine Antwort vor. Mehrere Kantone leiteten die E-Mail mit den Fragen an eine Person, meist die Rektorin oder der Rektor eines kantonalen Gymnasiums, weiter, die als Expertin oder als Experte deklariert antwortete.

Die Angaben der Kantone wurden zunächst hinsichtlich einer Veränderung gegenüber der in EVAMAR I berichteten Angebotssituation geprüft. Die Antworten zum Angebot der Kantone wurden mithilfe der Webseiten der einzelnen Gymnasien verifiziert. In einem weiteren Schritt wurden die Überlegungen für und gegen das Angebot des Schwerpunktfachs PPP im Sinne

¹⁴ Diese Kantonsbefragungen wurden teilweise unter Mitarbeit von Studierenden des Instituts Sekundarstufe II der Pädagogischen Hochschule Bern unter der Betreuung des Autors realisiert. Catherine Laurent übernahm im Rahmen ihrer Diplomarbeit am Institut Sekundarstufe II der PHBern die Anfragen an die Kantone Genf, Jura, Neuenburg, Waadt und Wallis (Laurent 2008). Die Anfrage im Kanton Tessin übernahm Renato Züger im Rahmen seines Forschungspraktikums am Institut Sekundarstufe II der PHBern (Züger 2008).

¹⁵ Einzig die Antwort des Kantons Waadt (Bez 2008) wurde auf postalischem Weg zurückgesandt.

einer qualitativen Inhaltsanalyse nach „sinnvoll erscheinenden Ordnungsgesichtspunkten“ (vgl. Mayring 2008, p. 22) klassifiziert. Für jeden Kanton konnte so ein entsprechendes Argumentarium extrahiert werden. Die Argumentarien wurden verglichen und auf Gemeinsamkeiten geprüft. Mittels synoptischer Aufbereitung der Argumente konnten die Begründungen quantifiziert und grundlegende Aspekte hinsichtlich der Einführung, bzw. der Nichteinführung des Schwerpunktfachs PPP isoliert werden.

Es versteht sich von selbst, dass die in dieser Untersuchung zusammengetragenen Argumente für und gegen das Angebot des Schwerpunktfachs PPP stark von den antwortenden Personen abhängig sind. Diese Teiluntersuchung hat daher primär sondierenden Charakter, will aber dennoch einen Beitrag zur Diskussion für und wider das gymnasiale Unterrichtsfach PPP leisten.

5.3 Ermittlung der Anlage und Organisation des Schwerpunktfachs PPP

In der ersten Teiluntersuchung zum Status quo wird die Anlage und Organisation des Schwerpunktfachs PPP in den untersuchten Kantonen Aargau, Bern und Luzern beschrieben. Im Zentrum des Interesses stehen dabei die Lektionendotation des Schwerpunktfachs und ihrer Teilfächer, die Integration der Teilfächer und die Maturitätsprüfungsmodalitäten. Wie die beiden anderen Teiluntersuchungen zum Status quo (Ziele und Inhalte der Lehrpläne, Lernende und ihre Erfahrungen und Einstellungen) fokussiert diese Teiluntersuchung auf die als Stichprobe festgelegten 19 Schulen der Kantone Aargau, Bern und Luzern und bezieht sich auf den Maturitätsjahrgang 2008.

Die Frage, wie das Fach mit Lektionen dotiert wird, entscheiden innerhalb einer im Maturitätsanerkennungsreglement vorgegebenen Bandbreite von 15-25% für den Wahlbereich (Schwerpunkt-, Ergänzungsfach und Maturaarbeit) die Kantone (MAR 1995, Art. 11, Bst. b). Hinsichtlich der organisatorischen Anlage des Schwerpunktfachs PPP verfügen die Kantone über weitere Entscheidungsbefugnisse, da das Maturitätsanerkennungsreglement keine Vorgaben enthält, wie das Schwerpunktfach im gymnasialen Ausbildungsgang zu platzieren ist, wie die Lektionen des Schwerpunktfachs auf die drei Teilfächer zu verteilen sind, ob die drei Fächer getrennt oder integriert zu unterrichten sind, oder wie die Maturitätsprüfung am Ende der Ausbildung hinsichtlich der drei Teilfächer anzulegen ist. Das Maturitätsanerkennungsreglement legt für die Maturitätsfächer (und damit für das Schwerpunktfach PPP) fest, dass zwingend schriftlich und optional mündlich zu prüfen sei (MAR 1995, Art. 14, Abs. 1). Auch der Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen (EDK 1994) beinhaltet als zweites eidgenössisches Instrument zur Steuerung der gymnasialen Ausbildung in der Schweiz keine expliziten Empfehlungen zur Anlage und Organisation des Schwerpunktfachs PPP. Bemerkenswert ist, dass das Schwerpunktfach PPP im Rahmenlehrplan nicht als Kombinationsfach mit drei Teildis-

ziplinen, sondern mit je separaten Fachlehrplänen für Philosophie und für Pädagogik/Psychologie aufgenommen wurde (ebd., p. 81ff.). Welche Modelle sich in den Kantonen und an den Schulen vor diesem Hintergrund zur Anlage und Organisation des Schwerpunktfachs PPP etabliert haben, soll diese Teiluntersuchung erhellen.

In Anbetracht der aufgezeigten Hoheit der Kantone bezüglich der Ausgestaltung des Schwerpunktfachs PPP wurde zunächst versucht, die Fragen zur Anlage und Organisation dieses Fachs aufgrund der kantonalen Rechtsgrundlagen zu beantworten. Diese Rechtsgrundlagen klären teilweise Fragen zur Stundendotation und zu den Modalitäten der Maturitätsprüfung. Es zeigte sich, dass zentrale Fragen zur Anlage und Organisation des Schwerpunktfachs PPP - auf der Basis des Maturitätsanerkennungs-Reglements (MAR 1995), des Rahmenlehrplans (EDK 1994) und der vom Kanton erlassenen Vorgaben - auf Schulebene entschieden wurden und werden. Vor diesem Hintergrund schien es indiziert, Fragen zur Anlage und Organisation des Schwerpunktfachs PPP auch an die einzelnen in die Untersuchung einbezogenen Schulen zu richten, um präzisierende Informationen zu erhalten.

Die Angaben der Schulen zur Anlage und Organisation wurden bei den PPP-Fachschaften der 19 in die Untersuchung einbezogenen Schulen der Kantone Aargau, Bern und Luzern eingeholt. Begleitend zu der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Befragung der Maturandinnen und Maturanden zum Schwerpunktfach PPP beantworteten die PPP-Lehrpersonen schriftlich Fragen zur Anlage und Organisation des Schwerpunktfachs PPP an ihrer Schule. Sämtliche Angaben der Lehrpersonen beziehen sich auf die befragten Schwerpunktfachgruppen im letzten Ausbildungsjahr (Matur 2008). Folgende Fragen wurden den Lehrpersonen zur Beantwortung vorgelegt:

1. Wie werden die Wochenstunden im Schwerpunktfach PPP auf die Schuljahre aufgeteilt?
2. Welche integrativen Organisationsformen werden im Schwerpunktfach PPP realisiert?
3. In welchen Modalitäten erfolgt die Maturaprüfung im Schwerpunktfach PPP?

Um zwischen den drei Kantonen und ihren Schulen vergleichbare Daten zu erhalten, wurde das jeweilige Antwortformat der drei Fragen standardisiert.

Bei der ersten Frage zur Lektionendotation wurde den Lehrpersonen eine bezüglich der Ausbildungsjahre vorstrukturierte Wochenstundentafel vorgelegt, in welche die an der Schule gültige Lektionendotation, insbesondere auch die Aufteilung der Lektionen zwischen den Fachbereichen Philosophie und Pädagogik/Psychologie einzutragen war. Bei der zweiten Frage wurde den Lehrpersonen die folgende Auswahl integrativer Organisationsformen vorgelegt:

- PPP-Lehrkräfte erteilen zusammen Unterricht
- Arbeit an einem Projekt mit Bezug zu den drei Teilfächern des Schwerpunktfachs PPP
- Exkursion mit Bezug zu den drei Teilfächern des Schwerpunktfachs PPP
- Blocktag mit Bezug zu den drei Teilfächern des Schwerpunktfachs PPP
- Blockwoche mit Bezug zu den drei Teilfächern des Schwerpunktfachs PPP

In dieser Liste waren tatsächlich realisierte Unterrichtsformen zu kennzeichnen. Die Lehrpersonen hatten zudem die Möglichkeit, die gekennzeichneten Unterrichtsformen auszuführen oder durch eigene Möglichkeiten der Integration der drei Teilfächer zu ergänzen.

Bei der dritten Frage waren die Angaben zu den Matur-Prüfungsmodalitäten in ein vorgegebenes Raster einzutragen. Erhoben wurde die im Rahmen der kantonalen Vorgaben entwickelte, an der Schule praktizierte Gestaltung der Maturitätsprüfung 2008 hinsichtlich der drei Teilfächer Philosophie, Pädagogik und Psychologie.

5.4 Analyse der Lehrpläne im Schwerpunktfach PPP

Der folgenden Darstellung forschungsmethodischer Aspekte dieser als zweite Teiluntersuchung zum Status quo durchgeführten Lehrplananalyse werden die Klärung des Begriffs „Lehrplan“ und Befunde zur Nutzung von Lehrplänen vorangestellt. Damit soll als Grundlage dieser Teiluntersuchung die Bedeutung von Lehrplänen als die Lehre steuernde Instrumente geklärt werden. Danach wird die Auswahl des Datenmaterials, die Festlegung der Analyseeinheiten, die Entwicklung der Kategoriensysteme und die Regeln zum Erfassen der Lehrplan-komponenten im Kategoriensystem dargestellt.

5.4.1 Lehrpläne und ihre Nutzung

Nach Wiater ist ein Lehrplan „die staatlich verbindlich gemachte, geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten und Lernzielen (Wissen, Können, Einstellungen, Verhalten), die während eines bestimmten Zeitraums an bestimmten Schulformen in bestimmten Fächern/Lernbereichen vermittelt werden sollen“ (2006, p. 169). Für Künzli & Santini-Amgarten (1999, p. 144) ist ein Lehrplan „ein Referenzrahmen für die schulkonstitutive Verständigung und Zweckorientierung schulischen Unterrichts“. Lehrpläne werden demnach einerseits als staatliche Steuerungsinstrumente mit verbindlichen Zielen und Inhalten, andererseits als Regulative für den Unterricht verstanden.

Ob Lehrpläne die intendierte Wirkung haben, ist Gegenstand der Lehrplanforschung. Criblez (2006, p. 10) weist darauf hin, dass seit Mitte der 1990er-Jahre - nicht zuletzt durch die Lehrplanforschung - die Zweifel an der Wirksamkeit und dem Steuerungspotenzial von Lehrplänen zugenommen haben. Empirische Befunde aus der Lehrplanforschung führen denn auch zu einer Relativierung der Wirksamkeitserwartungen. Bezüglich der Bedeutung von Lehrplänen bilanziert Wiater basierend auf verschiedenen Untersuchungen zur Lehrplanverwendung, „dass die hohen Steuerungserwartungen der Bildungspolitiker aufgrund der unterschiedlichen und grösstenteils niedrigen Lehrplantreue der Unterrichtenden unrealistisch sind“ und „dass neue Lehrpläne weniger den Unterricht direkt als vielmehr die Diskussion um die Schulentwicklung fördern“ (2006, p. 177f).

Auch Künzli (1998, p. 11) relativiert die Wirksamkeit von Lehrplänen. Er weist darauf hin, dass Lehrpläne wörtlich genommen zwar die „Planung der Lehre“ versprechen. Gegen eine solch vereinfachende Vorstellung von der Wirksamkeit von Lehrplänen spreche aber eine ganze Reihe vorliegender Forschungsergebnisse. So gibt Künzli zu bedenken, „dass nur eine Minderheit der Lehrkräfte regelmässig (d. h. hier: häufiger als alle zwei Jahre) in die sie betreffenden Lehrpläne schaut, dass nach Beobachtungen von Lehrplanautorinnen und -autoren Neusetzungen durch die von ihnen entwickelten Lehrpläne nur von wenigen Lehrkräften überhaupt zur Kenntnis genommen werden sowie dass nach den vorliegenden Kenntnissen über Unterrichtsplanung der Lehrplan nur eine, in der Regel zweitrangige Quelle für Informationen und Entscheidungen ist“ (ebd.).

Künzli & Santini Amgarten (1999) berichten zwar, dass Lehrkräfte ihrer Planungstätigkeit Lehrpläne zugrunde legen, Lehrpläne hinsichtlich ihrer Bedeutung als Planungsmittel aber deutlich hinter den eigenen Unterrichtsmaterialien der letzten Jahre, den verwendeten Lehrbüchern oder dem auf das Schulbuch bezogene Lehrerhandbuch liegen. Die beiden Autoren schlussfolgern, es sei falsch, anzunehmen, dass Lehrpläne „eine Art Anweisung zur Unterrichtsvorbereitung seien“ (ebd., p. 159). Vielmehr sei davon auszugehen, „dass schulpraktische Planungsentscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern von deren langfristig aufgebauten subjektiven curricularen Normen bestimmt werden“ (ebd.). Osterwalder antwortet auf die Frage, was Lehrpläne sollen und können, dass „die Steuerungseffizienz des Lehrplanes allein nicht sehr hoch ist. Stundenzuteilung und Fächer können zwar weitgehend reguliert werden, aber die realen Lehrprogramme weichen trotzdem sehr stark voneinander ab“ (2004, p. 17). Zur Wirksamkeit von Lehrplänen meint schliesslich auch Oelkers: „Lehrpläne sind kaum sehr weit den Unterricht steuernde Grössen [...]“ (Oelkers 2008a, p. 79). Die Bedeutung von Lehrplänen als Mittel zur direkten Steuerung von Unterricht ist also zu relativieren. Vor dem Hintergrund dieser Aussagen zur Bedeutung von Lehrplänen als Steuerungsinstrumente für Schule und Unterricht geht diese Teiluntersuchung weniger davon aus, dass Lehrpläne von Lehrpersonen als Anleitung zur Unterrichtsvorbereitung genutzt werden. Lehrpläne aggregieren vielmehr die Wirksamkeitserwartungen der Bildungsverwaltung und dienen den Lehrpersonen eher als Bezugsnorm für ihre subjektiven curricularen Normen.

5.4.2 Auswahl des Datenmaterials

Datengrundlage der Lehrplananalyse sind zunächst der Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen (EDK 1994) und dessen Vorgaben für das Schwerpunktfach PPP. Es soll geklärt werden, in welcher Art das Schwerpunktfach PPP in diesem Dokument geregelt wird.

Auf der Basis dieses Rahmenlehrplans wurden die dem Unterricht zugrunde gelegten Lehrpläne von den Kantonen erlassen oder genehmigt (MAR 1995, Art. 8), so auch die Lehrpläne

der als Stichprobe festgelegten 19 Schulen der Kantone Aargau, Bern und Luzern (vgl. Kap. 4). Diese Lehrpläne stehen als Datenmaterial zur Klärung des curricularen Status quo im Schwerpunktfach PPP im Zentrum der Analyse.

Begleitend zu der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Befragung der Lernenden wurde bei den Lehrkräften erhoben, nach welchen Lehrplänen die befragten Schwerpunktfachklassen mit Maturität im Jahre 2008 unterrichtet wurden (Abbildung 3). Diese Lehrpläne wurden in die Analyse einbezogen, auch wenn für nachfolgende Klassen teilweise bereits neuere Lehrpläne in Verwendung oder in unmittelbarer Einführung begriffen waren.

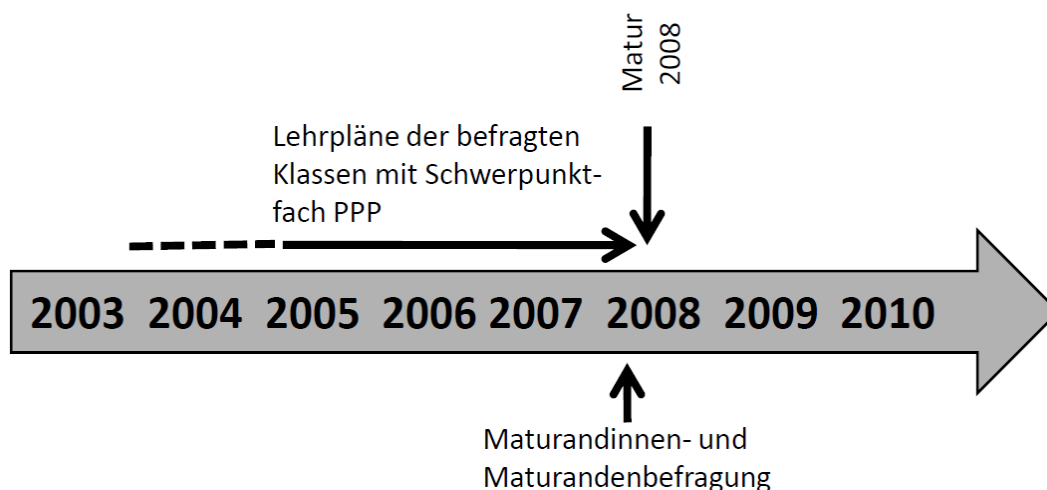


Abbildung 3: Auswahl der Lehrpläne

Aufgrund der Freiheitsgrade der Kantone bei der curricularen Steuerung des Schwerpunktfachs PPP erstaunt es nicht, dass sich die Lehrplansituation in den drei Kantonen Aargau, Bern und Luzern unterschiedlich präsentiert.

Im Kanton Aargau liegt der gymnasialen Ausbildung ein kantonaler Bildungsplan mit kantonal verbindlichen Lehrplanteilen zu den Grundlagenfächern und zum Sport, zu den kantonalen Fächern (Akzentfächer, Informatikgrundkurs, Projektunterricht) und zur Maturaarbeit zugrunde. Zu den Zielen und Inhalten der Schwerpunktfächer wurden von den einzelnen Kantonsschulen schulspezifische Lehrplanteile verfasst (Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau 2000, p. 30).

Die fünf in die Lehrplananalyse einbezogenen Schulen des Kantons Aargau arbeiten im Schwerpunktfach PPP daher - auf der Grundlage des kantonalen Bildungsplans - mit je schuleigenen Lehrplänen. Die Lehrpläne der Kantonsschule Wettingen (2000) und der Kantonsschule Baden (2001) stimmen inhaltlich überein, da die Kantonsschule Baden den Lehrplan aus Wettingen übernommen hat.

Tabelle 7: In die Analyse einbezogene Lehrpläne des Kantons Aargau

| Kantonsschule | Untersuchte Lehrpläne |
|---------------|---|
| Baden | Kantonsschule Baden (2001). <i>Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie</i> . Baden: Kantonsschule Baden. |
| Neue KS Aarau | Neue Kantonsschule Aarau (2002). <i>Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie</i> . Aarau: Neue Kantonsschule Aarau. |
| Wettingen | Kantonsschule Wettingen (2000). <i>Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie</i> . Wettingen: Kantonsschule Wettingen. |
| Wohlen | Kantonsschule Wohlen (2001). <i>Lehrplan Schwerpunktfach Pädagogik/Psychologie/Philosophie</i> . Wohlen: Kantonsschule Wohlen. |
| Zofingen | Kantonsschule Zofingen (o.J.). <i>Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie</i> . Zofingen: Kantonsschule Zofingen. |

Im Kanton Bern wurde zum Zeitpunkt dieser Untersuchung der 2005 erlassene „Lehrplan gymnasialer Bildungsgang“ (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2005b) implementiert. Dieser kantonale Lehrplan wurde gestaffelt zwischen 2006 (9. Schuljahr) und 2009 (12. Schuljahr) eingeführt und löste die bisherigen schuleigenen, vom Kanton genehmigten Lehrpläne ab. Gemäss Einführungsplanung des Kantons (ebd.) wäre der neue kantonale Lehrplan für den in dieser Untersuchung relevanten Maturitätsjahrgang 2008 noch nicht gültig gewesen. Die Anfragen an die Schulen zu den verwendeten Lehrplänen zeigten jedoch, dass der Lehrplan teilweise bereits vollumfänglich verwendet, oder während der Ausbildungszeit der befragten Klassen eingeführt wurde. Vier Klassen wurden bereits nach dem neuen kantonalen Lehrplan unterrichtet, weshalb für diese Gymnasien dieser Lehrplan in die Analyse aufgenommen wurde. Sechs Gymnasien arbeiteten noch nach einem schuleigenen Lehrplan, sodass für diese Gymnasien ausschliesslich diese Lehrpläne in die Untersuchung aufgenommen wurden. Das Gymnasium Neufeld reichte je einen Lehrplanteil für Philosophie und einen für Pädagogik/Psychologie ein. Das Gymnasium Kirchenfeld übernahm den früheren schuleigenen Lehrplan des Gymnasium Köniz-Lerbermatt. Am Seeland Gymnasium Biel (slgb) unterrichtete die Abteilung Deutsches Gymnasium bereits nach dem kantonalen Lehrplan, die Abteilung Linde hingegen noch nach schuleigenem Lehrplan. Am Gymnasium Interlaken wurde in der Tertia noch nach schuleigenem, in der Sekunda und Prima nach kantonalem Lehrplan unterrichtet. Daher wurde für diese Schule der schuleigene Lehrplan für die Tertia und der kantonale Lehrplan für die Sekunda und die Prima berücksichtigt.

Tabelle 8: In die Analyse einbezogene Lehrpläne des Kantons Bern

| Gymnasium | Lehrplan Schule |
|---------------------------------|--|
| Biel (slgb/Linde) | Seelandgymnasium Biel - Abteilung Linde (2006). <i>Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie</i> . Biel: Seelandgymnasium Biel - Abteilung Linde. |
| Biel (slgb/Deutsches Gymnasium) | Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2005). <i>Lehrplan gymnasialer Bildungsgang: 9. bis 12. Schuljahr</i> . Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern. |
| Burgdorf | Gymnasium Burgdorf (2003). <i>Lehrplan Schwerpunktfach Pädagogik/Psychologie/Philosophie</i> . Burgdorf: Gymnasium Burgdorf. |
| Hofwil | Gymnasium Hofwil (2000). <i>Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie</i> . Münchenbuchsee: Gymnasium Hofwil. |
| Interlaken | Gymnasium Interlaken (o.J.). <i>Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie</i> . Interlaken: Gymnasium Interlaken. (Tertia) Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2005). <i>Lehrplan gymnasialer Bildungsgang: 9. bis 12. Schuljahr</i> . Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (Sekunda/Prima) |
| Kirchenfeld | Gymnasium Lerbermatt (1998). <i>Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie</i> . Köniz: Gymnasium Lerbermatt. |
| Köniz-Lerbermatt | Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2005). <i>Lehrplan gymnasialer Bildungsgang: 9. bis 12. Schuljahr</i> . Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern. |
| Muristalden | Gymnasium Muristalden (2001). <i>Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie</i> . Bern: Gymnasium Muristalden. |
| Neufeld | Gymnasium Neufeld (2002). <i>Lehrplan für Philosophie in PPP - Überarbeiteter Entwurf</i> . Bern: Gymnasium Neufeld. Gymnasium Neufeld (o. J.). <i>Lehrplan Philosophie/Pädagogik/Psychologie</i> . Bern: Gymnasium Neufeld. |
| NMS | Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2005). <i>Lehrplan gymnasialer Bildungsgang: 9. bis 12. Schuljahr</i> . Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern. |
| Oberaargau | Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2005). <i>Lehrplan gymnasialer Bildungsgang: 9. bis 12. Schuljahr</i> . Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern. |

Im Kanton Luzern wurde zum Untersuchungszeitpunkt ausschliesslich nach schuleigenen Lehrplänen unterrichtet, die vom Kanton genehmigt wurden. Im Auftrag des Bildungs- und Kulturdepartements des Kantons Luzern wurden diese schuleigenen Lehrpläne 2005 revidiert und auf das Schuljahr 2006/07 in Kraft gesetzt (Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern 2005). Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die untersuchten Lehrpläne. Es handelt sich dabei nicht um die revidierten, sondern der Auswahlrichtlinie entsprechend um die für die befragten Klassen mit Maturität im Jahr 2008 gültigen Lehrpläne. Im Gegensatz zu den Kantonen Aargau und Bern besuchen die Lernenden im Kanton Luzern Philosophie als obligatorisches kantonales Maturitätsfach. Auf die diesbezüglichen Lehrpläne wird in dieser Untersuchung nicht eingegangen.

Tabelle 9: In die Analyse einbezogene Lehrpläne des Kantons Luzern

| Kantonsschule | Untersuchte Lehrpläne |
|---------------|--|
| Musegg | Kantonsschule Musegg (1999). <i>Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie</i> . Luzern: Gymnasium Musegg Luzern. |
| Seetal | Kantonsschule Seetal (2005). <i>Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie</i> . Baldegg: Kantonsschule Seetal. |
| Willisau | Kantonsschule Willisau (2004). <i>Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie</i> . Willisau: Kantonsschule Willisau. |

Für alle in die Lehrplananalyse einbezogenen 19 Schulen lag damit ein Fachlehrplan vor. Wie oben gezeigt, arbeiten, resp. arbeiteten diverse Schulen teilweise mit den gleichen Lehrplänen, so die Kantonsschulen Wettingen und Baden im Kanton Aargau und die Gymnasien Biel/Deutsches Gymnasium, Köniz-Lerbermatt, NMS, Oberaargau und teilweise Interlaken im Kanton Bern. Um quantitative Aussagen zur Abdeckung der Lerngegenstände an den Schulen machen zu können, wurde dennoch für jede Schule ein Lehrplan gezählt.

Im Rahmenlehrplan werden die Fächer Philosophie und Pädagogik/Psychologie separiert aufgeführt (EDK 1994, p. 81-90). Diese Trennung zwischen den Fachbereichen, resp. Teildisziplinen des Schwerpunktfachs PPP zeigt sich auch in den untersuchten Lehrplänen: 6 der insgesamt 19 Lehrpläne teilen die Grobziele und Inhalte nach den drei Teildisziplinen Philosophie, Pädagogik und Psychologie auf. 6 Lehrpläne weisen die Grobziele und Inhalte nach den Fachbereichen Philosophie und Pädagogik/Psychologie separiert aus. Die restlichen 7 Lehrpläne sind integriert angelegt, d. h. die Grobziele und Inhalte werden nicht explizit nach Teildisziplinen oder Fachbereichen gesondert ausgeführt. Die Lerngegenstände lassen sich aber auch hier weitgehend klar den Fachbereichen Philosophie und Pädagogik/Psychologie zuordnen. Aufgrund dieser Unterrichts- und Lehrplanrealität wurde die Lehrplananalyse separiert für die Bereiche Philosophie und Pädagogik/Psychologie durchgeführt.

Die Lehrplanteile des Schwerpunktfachs PPP zum Fachbereich Pädagogik/Psychologie wurden vom Autor dieser Arbeit analysiert. Die Lehrplananalyse des Fachbereichs Philosophie übernahm Dr. Peter Zimmermann (2009)¹⁶. Die beiden Lehrplananalysen erfolgten synchron. Das nachfolgend beschriebene methodische Vorgehen war für beide Analysen gleich. Für die integriert angelegten Lehrpläne wurde bei Unklarheiten diskursiv festgelegt, welche Lehrplanelemente dem Fachbereich Philosophie und welche dem Bereich Pädagogik/Psychologie zugeordnet werden sollten. Damit konnte einerseits sichergestellt werden, dass alle Lehrplanelemente codiert wurden, andererseits wurden damit doppelte Codierungen vermieden.

¹⁶ Dr. Peter Zimmermann arbeitete im Rahmen seiner vom Autor dieser Studie betreuten Diplomarbeit am Institut Sekundarstufe II der Pädagogischen Hochschule Bern in diesem Forschungsprojekt mit. Er verfasste die Lehrplananalyse zum Fachbereich Philosophie mit dem Titel „Lehrplanvergleich: Philosophie im Rahmen des Schwerpunktfachs PPP in den Kantonen Aargau, Bern und Luzern“, auf die hier zurückgegriffen wird (Zimmermann 2009). Dr. Peter Zimmermann studierte in Bern Philosophie, wo er auch promovierte. Er unterrichtet seit mehreren Jahren an verschiedenen Schweizer Gymnasien Philosophie.

5.4.3 Festlegung der Analyseeinheiten

Aufgrund der Freiheitsgrade bei der curricularen Steuerung des Schwerpunktfachs PPP auf Kantons- und Schulebene und der damit verbundenen Vielfalt der vorliegenden Lehrpläne erstaunt es nicht, dass diese sich in formaler und inhaltlicher Hinsicht erheblich unterscheiden. Um eine aussagekräftige Analyse vornehmen zu können, musste daher festgelegt werden, welche Analyseeinheiten in den Lehrplänen verglichen werden sollen. Inspirierend waren dabei die als Vorarbeit für das Projekt HarmoS realisierten Lehrplanvergleiche von Bättig (2004) und Szlovák (2005).

Übereinstimmend unterscheiden die ausgewählten Lehrpläne verschiedene Regelungsebenen mit zunehmend konkretisierenden Operationalisierungsniveaus. Als oberste Regelungsebenen werden in den meisten hier untersuchten Lehrplänen - in Orientierung am Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen - „Allgemeine Bildungsziele“ und „Richtziele“ beschrieben. Differenzierend werden „Grobziele“ und „Inhalte“ formuliert.

Die allgemeinen Bildungsziele beschreiben wie im Rahmenlehrplan (EDK 1994) sehr offen grundlegende Kompetenzen wie etwa: „Die Studierenden lernen das Fragen, Denken und Argumentieren anhand des Studiums von Texten und anderen Quellen“ (Kantonsschule Wohlen 2001, p. 49).

Auch die Richtziele der untersuchten Lehrpläne orientieren sich mehr oder weniger explizit an den Richtzielen des Rahmenlehrplans für Maturitätsschulen. Teilweise sind die Richtziele des Rahmenlehrplans summarisch (z.B. Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2005b, p. 105), teilweise adaptiert und differenziert (z.B. Kantonsschule Seetal 2005, p. 2) und in einzelnen Fällen im Wortlaut (Gymnasium Burgdorf 2003, p. 3) in den schuleigenen Lehrplan übernommen worden. Wie im Rahmenlehrplan werden die Richtziele der untersuchten Lehrpläne oft nach Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen differenziert. Auch hier sind die Zielvorstellungen weitgehend sehr allgemein formuliert: Als Kenntnis wird zum Beispiel von Maturandinnen und Maturanden mit Schwerpunktfach PPP gefordert, dass sie „grundlegende pädagogische, psychologische und philosophische Begriffe und Modelle“ (Kantonsschule Musegg 1999, p. 122) kennen. Als Fertigkeit sollen die Lernenden etwa „Situationen beobachten, beschreiben und analysieren sowie Handlungsmuster wahrnehmen und mit Erklärungshypothesen interpretieren können“ (Kantonsschule Baden 2001, p. 2). Eine im Schwerpunktfach PPP aufzubauende Haltung ist zum Beispiel, „Konflikte und Krisen als zum Leben gehörend“ zu betrachten und „als Herausforderung zu verstehen“ (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2005b, p. 105).

Vor dem Hintergrund dieser Beispiele wird deutlich, dass eine Analyse der ausgewählten Lehrpläne auf der Ebene der allgemeinen Bildungsziele und der Richtziele kaum geeignet wäre, um die Lerngegenstände des Fachs PPP adäquat zu beschreiben. Sie würde dazu führen, sehr allgemein abgefasste Aussagen miteinander zu vergleichen, die sich kaum sinnvoll kategorisieren liessen. Da die meisten allgemeinen Bildungsziele und viele Richtziele zudem

keine fachspezifische Kompetenzen beschreiben, eignen sich die Ziele dieser Ebenen nicht, um eine fachspezifische Lehrplananalyse durchzuführen. Die beiden Ebenen „allgemeine Bildungsziele“ und „Richtziele“ werden deshalb in der vorliegenden Lehrplananalyse nicht berücksichtigt.

Als Analyseeinheiten dieser Lehrplananalyse sind die Lehrplanelemente „Grobziele“ und „Inhalte“ festgelegt, da sie differenziertere und fachspezifische Informationen darüber enthalten, was Schülerinnen und Schüler mit Schwerpunktfach PPP am Ende ihrer Ausbildung können oder wissen sollten. So weist das Grobziel „Grundlegende Theorien der menschlichen Kommunikation kennen“ (Kantonsschule Musegg 1999, p. 125) aus, dass die Lernenden mit kommunikationspsychologischen Modellen und Theorien vertraut sein sollten. Der diesem Grobziel zugeordnete Inhalt „Axiome von Watzlawick, Modell von Schulz von Thun, Transaktionsanalyse“ (ebd.) expliziert das von den Lernenden Verlangte. Deutlich wird die Bedeutung von Grobzielen und Inhalten als differenzierte Regelungsebene im „Lehrplan gymnasialer Bildungsgang“ des Kantons Bern, der diesbezüglich festhält: „Für die Kantonale Maturitätskommission bilden die Grobziele und Inhalte die Grundlage, auf der sie die Maturitätsabschlüsse an den einzelnen Gymnasien beurteilt“ (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2005b, p. 16). Da alle untersuchten Lehrpläne diese präziseren Regelungsebenen „Grobziele“ und „Inhalte“ beinhalten, war eine Analyse der Lehrpläne auf dieser Differenzierungsebene möglich (Abbildung 4).

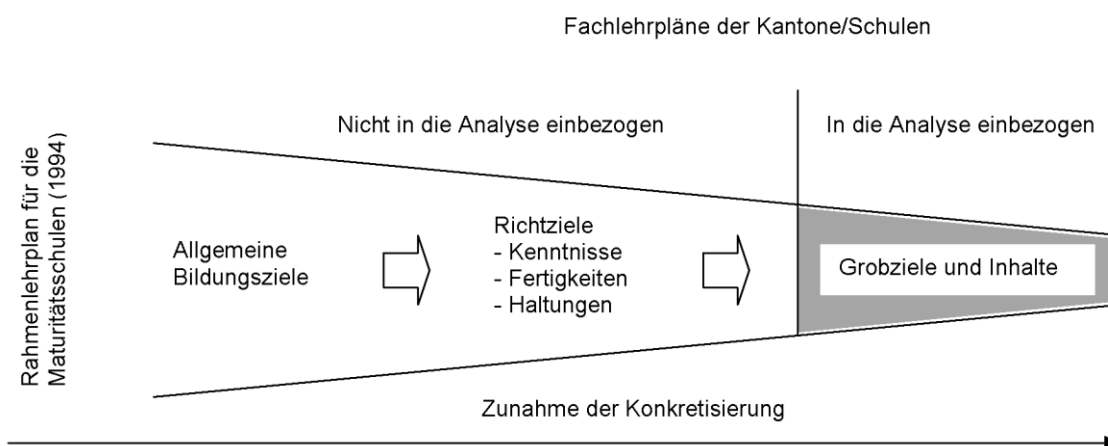


Abbildung 4: Auswahl der Analyseeinheiten

Zwei schuleigene Lehrpläne des Kantons Luzern (Kantonsschule Seetal 2005; Kantonsschule Willisau 2004) unterscheiden bei den Inhalten zwischen „Pflicht“ und „Wahlpflicht“. Dabei bleibt offen, wie die beiden Schulen den Lehrstoff aus den Wahlpflichtinhalten auswählen. In anderen Lehrplänen findet der Wahlcharakter durch in Klammern angeführte und einem

Grobziel zugeordnete Sammlungen möglicher Inhalte Ausdruck. Da in beiden Fällen diese Wahlinhalte jeweils als inhaltliche Optionen für das gleiche Grobziel formuliert sind, wurden sie wie die Pflichtinhalte in die Analyse einbezogen.

In der Analyse wurden ausschliesslich die Grobziele und Inhalte des regulären Unterrichts berücksichtigt. So wurden etwa die im Lehrplan des Berner Gymnasiums Hofwil ausgewiesenen Grobziele und Inhalte zu zwei Blockwochen (Gymnasium Hofwil 2000, p. 12f.) nicht in die Untersuchung aufgenommen.

Mehrere Lehrpläne weisen die Grobziele und Inhalte bestimmten Jahrgangsstufen zu. Da die Abfolge der Lerngegenstände für die hier untersuchten Fragestellungen nicht relevant erscheint, wird auf deren Berücksichtigung bei der inhaltlichen Lehrplananalyse verzichtet. Als Analyseeinheiten wurden somit die Grobziele sowie die obligatorischen und fakultativen Inhalte des regulären Unterrichts festgelegt.

5.4.4 Entwicklung der Kategoriensysteme

Aufgrund der Anlage dieser Lehrplananalyse als Bestandsaufnahme ging es beim Festlegen des methodischen Vorgehens nicht darum, die in den Lehrplänen enthaltenen Elemente in einem aufgrund theoretischer Überlegungen deduktiv konstruierten System abzubilden und zu prüfen, welche theoretisch möglichen Inhalte von den Lehrplänen abgedeckt werden könnten oder sollten. Benötigt wurde vielmehr eine Kategorisierung zur Analyse der faktisch in den Lehrplänen ausgeführten Grobziele und Inhalte. Hierzu wurde das Lehrplanmaterial inhaltsanalytisch bearbeitet und induktiv je ein Kategoriensystem für die Fachbereiche Pädagogik/Psychologie und Philosophie entwickelt. Als Rahmenmodell für das methodische Vorgehen diente dabei das Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2008). Das induktive Vorgehen (Abbildung 5) strebt gemäss Mayring „nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers, eine Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials“ (ebd., p. 75).

Mit der Bestimmung des Analyseziels, der Auswahl des Datenmaterials und der Festlegung der Analyseeinheiten wurde die Grundlage für die induktive Kategorienbildung geschaffen. Aufgrund einer ersten Materialdurcharbeitung ergaben sich für die Fachbereiche Pädagogik/Psychologie und Philosophie je umfangreiche Sammlungen von Begriffen. Auf der Basis dieser Begriffe wurde eine erste Kategorisierung vorgenommen, welche eine vorläufige Ordnung der Grobziele und Inhalte erlaubte. Auf dieser Grundlage wurden die Kategoriensysteme für Pädagogik/Psychologie einerseits und für Philosophie andererseits entwickelt.

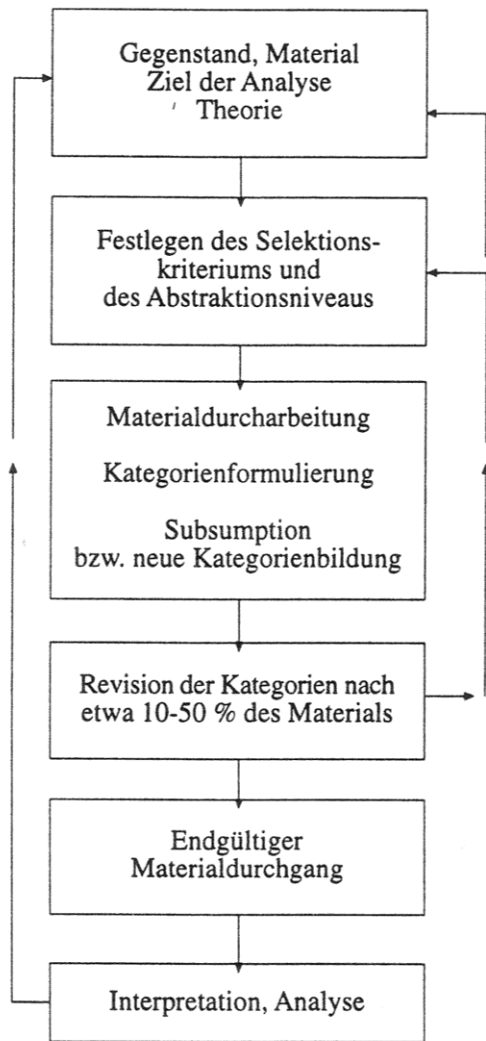


Abbildung 5: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring 2008, p. 75)

Das Kategoriensystem zum Fachbereich Pädagogik/Psychologie sollte gleichermassen die Verortung pädagogischer und psychologischer Lerngegenstände ermöglichen. Als konstitutive Grundlage bei Entwicklung des hier verwendeten Systems diente die Klassifikation von Herzog (2005b; 2005a), welche für die Inhaltsanalyse von zwei Wörterbüchern zum Vergleich der Begrifflichkeiten der Pädagogik und der Psychologie entwickelt wurde.

Zur Strukturierung und Reduktion der Deskriptoren wurden zudem Handbücher, Einführungsliteratur und enzyklopädische Werke beider Disziplinen beigezogen. Bei einzelnen Entscheidungen zur Kategorienbildung waren weiter die Gesamtdarstellungen von Gudjons (2006) für die pädagogischen und Zimbardo & Gerrig (2003) für die psychologischen Lehrplanelemente dienlich.

Diejenigen Hauptkategorien, die sich unmittelbar zum Erfassen und Systematisieren der Lehrplaninhalte im Teilfach Pädagogik/Psychologie eigneten, wurden von Herzog (2005a, p. 679) unverändert übernommen. Dazu zählen die Themenbereiche „30 Psychische Funktionen und Kompetenzen“, „40 Biologische Grundlagen des Verhaltens“, „50 Individuum und Persönlichkeit“ sowie „110 Erziehung, Bildung und Schule“. Aufgrund des induktiven Vorgehens bei der Definition der Kategorien für die vorliegende Analyse versteht es sich von selbst, dass die Systematik von Herzog (ebd.) auch adaptiert werden musste. So wurden nur Kategorien aus Herzogs Systematik verwendet, zu welchen sich in den untersuchten Lehrplänen auch wirklich Lehrplanelemente finden liessen. Die beiden Hauptkategorien „Beurteilung, Diagnostik und Selektion“ oder „Profession und Berufsfelder“ wurden aus diesem Grund nicht übernommen. Teilweise wurden die Bezeichnungen der Hauptkategorien adaptiert, um die darin enthaltenen Subkategorien möglichst passend zu repräsentieren. In dieser Art wurden die Hauptkategorien „00 Grundlagen und Begriffe“, „10 Richtungen, Anwendungsfelder und Geschichte“, „20 Methodologie“, „60 Entwicklung und Biografie“, „70 Gesundheit und Krankheit“, „80 Prävention und Therapie“, „90 Kommunikation und Konflikte“, 100 Soziale Interaktion und Gruppe“ und „120 Gesellschaft“ meist reduzierend modifiziert.

Beim Entwickeln des Kategoriensystems wurden vereinzelt auch Kategorien mittels Ergänzungen angepasst, um entsprechende Lehrplaninhalte adäquat abbilden zu können. Als Beispiel sei der Themenbereich „Konflikte“ genannt, welcher in die Hauptkategorie „Kommunikation und Konflikte“ aufgenommen wurde. Weiter war dem Umstand Rechnung zu tragen, dass das Kategoriensystem die Verortung von Lerngegenständen aus den Disziplinen Pädagogik und Psychologie erlauben, trotzdem aber eine klare Trennung ermöglichen musste. Am Thema Lernen, welches beide Disziplinen betrifft, lässt sich die Problematik verdeutlichen. Grobziele und Inhalte aus diesem Themenbereich mussten eindeutig pädagogischen oder psychologischen Subkategorien zuordenbar sein. Am Beispiel: Subkategorien wie „Konditionierung“ oder „Modelllernen“ wurden der psychologischen Hauptkategorie „Psychische Funktionen“ und Subkategorien wie „Erziehungsmassnahmen“, oder „Strafe“ der pädagogischen Hauptkategorie „Erziehung, Bildung und Schule“ zugeordnet. Das mehrmalige Durcharbeiten der untersuchten Lehrpläne führte schliesslich zum folgenden Kategoriensystem mit 13 Hauptkategorien.

Tabelle 10: Hauptkategorien Pädagogik/Psychologie

| |
|--|
| 00 Grundlagen und Begriffe |
| 10 Richtungen, Anwendungsfelder und Geschichte |
| 20 Methodologie |
| 30 Psychische Funktionen und Kompetenzen |
| 40 Biologische Grundlagen des Verhaltens |
| 50 Individuum und Persönlichkeit |
| 60 Entwicklung und Biografie |
| 70 Gesundheit und Krankheit |
| 80 Prävention und Therapie |
| 90 Kommunikation und Konflikte |
| 100 Soziale Interaktion und Gruppe |
| 110 Erziehung, Bildung und Schule |
| 120 Gesellschaft |

Gemäss Zimmermann konnten für die Gewinnung der Hauptkategorien im Fachbereich Philosophie verfügbare Kataloge und Gesamtdarstellungen zur Orientierung herangezogen werden. Ihmzufolge entspricht die Auflistung der 15 philosophischen Hauptkategorien im Wesentlichen den Gliederungen, wie sie sich in den Werken von Pieper (1998) und Gniffke & Herold (1996) oder als Struktur des Bibliothekskatalog der Universität Marburg (Universität Marburg 2006, p. 4f.) wiederfinden (vgl. 2009, p. 10).

Tabelle 11: Hauptkategorien Philosophie

| |
|---|
| 00 Begriffe/Methoden/Strömungen |
| 10 Logik/Argumentationslehre |
| 20 Metaphysik |
| 30 Erkenntnistheorie/Wissenschaftstheorie |
| 40 Philosophie des Geistes/Leib-Seele-Problem |
| 50 Sprachphilosophie |
| 60 Philosophische Anthropologie |
| 70 Ethik |
| 80 Angewandte Ethik |
| 90 Politische Philosophie |
| 100 Sozialphilosophie |
| 110 Geschichtsphilosophie |
| 120 Religionsphilosophie |
| 130 Ästhetik |
| 140 Geschichte der Philosophie |

Auch beim Entwickeln des Kategoriensystems für den Fachbereich Philosophie wurde dem Prinzip der induktiven Kategoriendefinition gefolgt. Für die fachspezifischen Besonderheiten bei der Bildung der Hauptkategorien im Fach Philosophie sei auf die online verfügbare Arbeit von Zimmermann (2009) verwiesen.

Beide Kategoriensysteme zum Erfassen der als Analyseeinheiten festgelegten Grobziele und Inhalte in den Teilfächern Pädagogik/Psychologie und Philosophie erheben nicht den Anspruch das gesamte Themenfeld der Pädagogik/Psychologie, resp. der Philosophie abzubilden. Sie dienen lediglich als Instrument zum Erfassen und Strukturieren der in den untersuchten Lehrplänen tatsächlich enthaltenen Lerngegenstände.

5.4.5 Regeln zur Erfassung der Lehrplankomponenten im Kategoriensystem

Um die Codierung der Grobziele und Inhalte in den Kategoriensystemen für Pädagogik/Psychologie und Philosophie durch zwei verschiedene Personen aufeinander abzustimmen, wurden für die Analyse der Lehrpläne folgende Regeln festgelegt:

- 1) Die Hauptkategorien systematisieren die Kategorien zweiter bis vierter Ordnung. Auf der Ebene der Hauptkategorien werden keine Lehrplanelemente codiert. In den Lehrplänen explizit genannte Hauptkategorien werden einer ersten allgemeinen Subkategorie zweiter Ordnung zugeordnet. Die Nennung des Lerngegenstandes „Sprachphilosophie“ wird beispielsweise der Kategorie zweiter Ordnung „Sprachphilosophie allgemein“, der Lerngegenstand „Entwicklung“ der Kategorie „Entwicklung allgemein“ zugeordnet.
- 2) Grundsätzlich werden alle unter „Grobziele und Inhalte“ formulierten Lehrplanelemente erfasst. Nur Lehrplanelemente, die keiner vorhandenen oder neu zu generierenden Kategorie sinnvoll und nachvollziehbar zugeordnet werden können, werden nicht codiert. Zwei Beispiele nicht codierbarer Grobziele sind: „Grundlegende theoretische und praktische Fragen und Positionen durchdenken und kennen“ (Neue Kantonsschule Aarau 2002, p. 38) und „Grundfragen des menschlichen Lebens verstehen“ (Kantonsschule Baden 2001, p. 6).
- 3) Alle Lehrplanelemente werden nur einmal einer Kategorie zugeordnet. Wird ein Lerngegenstand auf einer Kategorienebene codiert, ergibt sich dadurch kein Eintrag auf einer höheren oder tieferen Ebene. Am Beispiel gezeigt: Der Inhalt „Menschenrechte“ wird im Kategoriensystem für den Fachbereich Philosophie der Kategorie dritter Ordnung „9501 Menschenrechte/Kinderrechte/Behindertenrechte“ zugeordnet. Daraus erfolgt nicht eine automatische Codierung auf der übergeordneten Ebene „Recht und Gerechtigkeit“.
- 4) Grobziele und Inhalte können mitunter verschiedene Kategorien abdecken und werden entsprechend codiert. Das Grobziel im Fachbereich Pädagogik/Psychologie „Gesetzmässigkeiten der Wahrnehmung und Phänomene der sozialen Wahrnehmung erkennen“ (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2005b, p. 106) führt z. B. zur Codierung der Kategorien 3102 „Wahrnehmung“ für die Gesetzmässigkeiten der Wahrnehmung und zur Codierung der Kategorie 10102 „Soziale Wahrnehmung/soziale Kognition“ für die Phänomene der sozialen Wahrnehmung.
- 5) Eindeutig zuordenbare Grobziele und Inhalte werden immer der gleichen Kategorie zugeordnet, auch wenn sie in den analysierten Lehrplänen in unterschiedlichen Kontexten ge-

- nannt sind. So wird etwa im Fachbereich Pädagogik/Psychologie der Inhalt „Systematisches Beobachten“ immer der Kategorie 2202 „Beobachtung“ zugeordnet, unabhängig davon, ob er in einem Lehrplan unter „Methoden“ oder unter „Wahrnehmung“ genannt wird.
- 6) Lassen sich Grobziele und Inhalte verschiedenen Kategorien zuordnen, entscheidet in diesen Fällen die kontextuelle Einbettung im Lehrplan. Ist z.B. das Thema „Gottesbeweise“ im Kontext der Metaphysik platziert, dann rechtfertigt dies eine entsprechende Unterkategorie, nicht aber einen Eintrag unter „Religionsphilosophie“. Variiert die kontextuelle Zuordnung eines Begriffs, dann wird diejenige Zuordnung bevorzugt, die der Mehrzahl der Lehrpläne zugrunde liegt.
- 7) Codiert werden nur im Lehrplan explizit genannte Lerngegenstände, auch wenn damit verwandte Lerngegenstände impliziert sind. Ist in einem Philosophielehrplan der Inhalt „Kommunismus“ aufgehoben, so liegt der Inhalt „Kapitalismus“ nahe. Es erfolgt in diesem Fall dennoch ausschliesslich eine Codierung des Inhalts „Kommunismus“.

Abbildung 6 vermittelt einen Eindruck der Datensammlung dieser Lehrplananalyse. Sowohl für Pädagogik/Psychologie wie für Philosophie wurde eine derartige Sammlung in Excel für Windows angelegt. Die Grobziele und Inhalte wurden für jede Schule codiert, für die Optimierung des Überblicks in der Ergebnisdarstellung dann aber auf Kantonsebene aggregiert.

| | AG | | | | BE | | | | | | | | | | LU | | | Total | | | | | | | | | | |
|---|----------|---------------|--------------|-----------|-------------|---|-----|--------------|------------|----------------|---------------|---------------------|-------------|---------|-----------------|----------------|--------------------------|------------------------|----|------|-----------|-----------|-------------|---|------|------|-----|-----|
| | KS Baden | neue KS Aarau | KS Wettingen | KS Wohlen | KS Zofingen | N | % | Gym Burgdorf | Gym Hölwil | Gym Interlaken | Gym Kirchfeld | Gym Kölnz-Lebernatt | Gym Neufeld | Gym NMS | Gym Muristalden | Gym Oberaargau | Seeland Gym Biel - Linde | Seeland Gym Biel - See | N | % | KS Muragg | KS Sionne | KS Willisau | N | % | N | % | |
| 30 Psychische Funktionen und Kompetenzen | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 31 Kognition | x | | | | | 1 | 20% | | | | | | | | | | | | | 1 | 9% | x | x | | 2 | 67% | 4 | 21% |
| 3101 Bewusstsein | x | | | | | 1 | 20% | | | | | | | | | | | | | 0 | 0% | | | | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 3102 Wahrnehmung | x | x | x | | | 4 | 80% | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | 11 | 100% | x | x | x | 3 | 100% | 18 | 95% | |
| 3103 Denken und Problemlösen (inkl. Kreativität) | | | | | | 0 | 0% | | | | | | | | | | | | | 3 | 27% | o | o | | 2 | 67% | 5 | 26% |
| 3104 Gedächtnis | | | | | | 1 | 20% | | | | | | | | | | | | | 1 | 9% | x | o | x | 3 | 100% | 5 | 26% |
| 3105 Wissen (inkl. Kenntnis) | | | | | | 0 | 0% | x | | | | | | | | | | | | 1 | 9% | | | | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 3106 Intelligenz | | | | | | 0 | 0% | | | | | | | | | | | | | 2 | 18% | o | o | | 2 | 67% | 4 | 21% |
| 3107 Beabung/Hochbeabung (inkl. Fähigkeit, Talent) | | | | | | 0 | 0% | | | | | | | | | | | | | 0 | 0% | o | o | | 2 | 67% | 2 | 11% |
| 3108 Sprache | | | | | | 0 | 0% | | | | | | | | | | | | | 0 | 0% | o | | | 1 | 33% | 1 | 5% |
| 32 Emotion (inkl. Affekt/Gefühl/Stimmung) | | | | | | 1 | 20% | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | 10 | 91% | x | x | x | 3 | 100% | 14 | 74% | |
| 3201 Angst | | | | | | 2 | 40% | | | | | | | | | | | | | 2 | 18% | x | x | o | 3 | 100% | 7 | 37% |
| 3202 Trauer | | | | | | 0 | 0% | | | | | | | | | | | | | 0 | 0% | x | o | | 2 | 67% | 2 | 11% |
| 33 Motivation | | | | | | 2 | 40% | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | 9 | 92% | x | x | x | 3 | 100% | 14 | 74% | |
| 3301 Bedürfnis | | | | | | 0 | 0% | | | | | | | | | | | | | 3 | 27% | x | x | x | 9 | 100% | 6 | 32% |
| 3302 Aggression/Gewalt (inkl. Misshandlung) | | | | | | 3 | 60% | x | x | o | x | o | o | o | x | o | x | o | 11 | 100% | x | x | x | 3 | 100% | 17 | 89% | |
| 3303 (Pro)soziales Verhalten | | | | | | 1 | 20% | | | | | | | | | | | | | 0 | 0% | | | | 1 | 33% | 2 | 11% |
| 3304 Selbstwirksamkeit (inkl. erlernte Hilflosigkeit) | | | | | | 0 | 0% | x | | | | | | | | | | | | 2 | 18% | x | | | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 3305 Attribution | | | | | | 1 | 20% | | | | | | | | | | | | | 1 | 9% | | | | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 3306 Sexualität | | | | | | 0 | 0% | | | | | | | | | | | | | 2 | 18% | x | | | 1 | 33% | 3 | 16% |
| 34 Lernen | x | x | x | x | | 4 | 80% | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | 9 | 92% | x | x | | 2 | 67% | 15 | 79% | |
| 3401 Lerntheorien | | | | | | 2 | 40% | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | 10 | 91% | | | x | 1 | 33% | 13 | 68% | |
| 3401.1 Konditionierung | | | | | | 0 | 0% | x | x | x | | | | | | | | | | 3 | 27% | x | x | | 2 | 67% | 5 | 26% |
| 3401.2 Modelllernen | | | | | | 0 | 0% | | | | | | | | | | | | | 3 | 27% | x | | | 1 | 33% | 4 | 21% |
| 3401.3 Lernen durch Einsicht | | | | | | 0 | 0% | | | | | | | | | | | | | 0 | 0% | x | x | | 2 | 67% | 2 | 11% |
| 3402 Lern-/Arbeitstechnik | x | | | | | 1 | 20% | | | | | | | | | | | | | 1 | 9% | x | x | | 2 | 67% | 4 | 21% |

Die Kategorie wird in über 50% der Lehrpläne aufgeführt
 Die Kategorie wird in über 75% der Lehrpläne aufgeführt
 x verbindliche Lerngegenstände
 o Wahlpflicht-Lerngegenstände

Abbildung 6: Datensammlung Lehrplananalyse (Auszug)

5.5 Befragung der Lernenden zum Schwerpunktfach PPP

Diese Teiluntersuchung soll Aussagen zu Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit Schwerpunktfach PPP ermöglichen und aufzeigen, wie diese am Ende ihrer Ausbildung das Bildungsangebot PPP einschätzen. Befragt wurden Schülerinnen und Schüler, die 2008 kurz vor ihrer Maturitätsprüfung standen.

Im Folgenden werden zunächst einige grundsätzliche Überlegungen und Forschungsergebnisse zur Bedeutung von Angaben Lernender zu Schule und Unterricht zusammengetragen. Danach wird die Entwicklung des Fragebogens erläutert, das Vorgehen bei der Durchführung der Befragung dargelegt und die Dateneingabe, -kontrolle und -auswertung vorgestellt.

5.5.1 Angaben Lernender zu Schule und Unterricht

Wer Rückmeldungen von Lernenden zu Schule und Unterricht einholt, muss sich Fragen nach der Bedeutung von Schülerinnen- und Schüleraussagen und den Möglichkeiten und Grenzen einer solchen Vorgehensweise stellen. Der Blick auf die Befunde und Empfehlungen aus der Unterrichtsforschung legt den Schluss nahe, dass das Erheben von Schülerinnen- und Schülerangaben für die Einschätzung von Unterricht sinnvoll ist.

Helmke trägt in seinem Werk zum Thema Unterrichtsqualität mehrere Argumente aus der Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung zusammen, mit denen er die Bedeutung von Angaben Lernender zum Unterricht untermauern will (2007, p.159ff.). Bilanzierend beurteilt er den Nutzen von Angaben Lernender zum Unterricht positiv: „Schülerangaben zum Unterricht repräsentieren eine sehr wichtige Perspektive“ (ebd., p. 167). Schülerinnen- und Schülerurteile können nach Helmke „auf andere Weise nicht erhältliche Hinweise auf Stärken und Schwächen des Unterrichtens, auf besondere Problemlagen geben“ (ebd.). Zur Verwendung meint Helmke: „Für Forschungszwecke und für eine formative Evaluation eignen sie sich vorzüglich [...]“ (ebd.). Besonders im Unterrichtsbereich sieht er ein grosses Potenzial: „Vor allem als Werkzeug für die Unterrichtsentwicklung sind sie sehr gut geeignet“ (ebd.). Einschränkung weist Helmke darauf hin, dass Schülerinnen- und Schülerangaben zum Unterricht nicht verabsolutiert werden dürfen und sich nicht für die summative Evaluation der Unterrichtsqualität einzelner Klassen eignen (ebd.).

Wie Helmke betont auch Ditton die Vorteile von Schülerinnen- und Schülerbefragungen: „Eine direkte Ermittlung der schülerspezifischen Wahrnehmung von Lehrkraft und Unterricht wird durch die Befragung der Schüler möglich. Untersuchungsgegenstand ist damit explizit die Perspektive der Betroffenen. Dass damit ein wesentlicher Aspekt des Unterrichts ermittelt wird, ist kaum zu bestreiten. Für eine Befragung von Schülern spricht u.a. ihre Langzeiterfahrung mit Schule, Unterricht und Lehrkräften [...]. Ihre Aussagen können sich auf die Wahrnehmungen über einen längeren Zeitraum und auf die Erfahrungen in unterschiedlichen Situationen stützen“ (2002, p. 263f.).

Die Zeitschrift PÄDAGOGIK widmete ihr Heft 5/2001 dem Thema „Schülerrückmeldung über Unterricht“. Bastian et al. sprechen in ihrem einführenden Artikel vom Potenzial systematischer Rückmeldungen durch Schülerinnen und Schüler „als Gestaltungsinstrument, das zu einer neuen Qualität von Unterricht beitragen kann“ (2001, p. 6).

Auch Burkard & Eikenbusch (2000, p. 34) reden in ihrem „Praxishandbuch Evaluation in der Schule“ dem Nutzen von Schülerrückmeldungen über den Unterricht das Wort und regen mit konkreten Beispielen mögliche Verfahren an. In diesem Sinne werden Schülerinnen und Schüler mit Schwerpunktfach PPP als „Kunden“ der Lehrenden ernst genommen und als wichtige Informanten herangezogen“ (Bessoth; Weibel 2000, p. 82).

Die Aussagekraft von Rückmeldungen Lernender soll hier dennoch nicht überbewertet werden und es versteht sich von selbst, dass die Angaben Lernender immer im Kontext weiterer Daten betrachtet und diskutiert werden müssen. Es gilt auch zu bedenken, dass die Maturandinnen und Maturanden dieser Befragung das Schwerpunktfach PPP selbst gewählt haben und damit ein grundsätzliches Interesse an den Unterrichtsgegenständen dieses Fachs zeigen, was als Einflussfaktor auf ihre Einschätzung des Fachs sicher nicht zu vernachlässigen ist.

Auch die Lehrpersonen haben seit der Einführung des Fachs Erfahrungen zum Schwerpunkt-fach PPP gewonnen und Einstellungen gegenüber dem Fach und dem Fachunterricht entwickelt. Bei der Konzeption dieser Teiluntersuchung stellte sich daher die Frage, ob die Perspektive der Lehrenden in die Befragung einbezogen werden soll. Zur Frage der Nützlichkeit von Lehrerinnen- und Lehrerangaben zum eigenen Unterricht hält Helmke (2007, p. 156) fest: „Lehrer sind aus verschiedenen Gründen nicht die optimalen Beurteiler ihres eigenen Unterrichts“. Grundlage dieser Einschätzung sind die Aussagen von Weinert & Schrader, wonach „erhebliche Zweifel an der Fähigkeit von Lehrern zur Selbstdiagnose ihres Unterrichts bestehen“ (Weinert & Schrader 1986, p. 17; zit. n. Helmke 2007, p. 156). Empirisch untermauert wird diese Aussage zur mangelhaften Validität der Beurteilung Lehrender durch die Arbeit von Clausen (2002), der in seinem Vergleich verschiedener Perspektiven (Lernende, Beobachtende im Unterricht, Beobachtende videografierten Unterrichts und Lehrkräfte) zeigen konnte, dass die Perspektiven - mit Ausnahme der Perspektive der Lehrkräfte - konvergieren. Anders ausgedrückt: Zwischen den Angaben der Lehrkräfte und den Angaben der Lernenden, resp. Beobachtenden zeigten sich nur geringe Zusammenhänge.

Aufgrund dieser Überlegungen und Ergebnisse wurde auf die Erhebung der Lehrerinnen- und Lehrerperspektive zum Fach und zum Fachunterricht verzichtet. In einer Begleitbefragung zur hier ausgeführten Schülerinnen- und Schülerbefragung machten die unterrichtenden PPP-Lehrpersonen hingegen schriftliche Angaben zu schul- und klassenspezifischen Fakten (z. B. Lektionentafeln oder Maturprüfungsmodalitäten). Diese Angaben dienten als Datengrundlage der Teiluntersuchung zur Anlage und Organisation des Schwerpunkt-fachs PPP. Zudem wurden die Lehrpersonen bezüglich den im Unterricht verwendeten Lehrbüchern befragt.

5.5.2 Entwicklung des Fragebogens

Die Festlegung der in die Befragung aufgenommenen Komponenten orientiert sich konzeptionell an den Merkmalsbereichen „Input“, „Prozess“ und „Output“, wie sie in der schulischen Evaluationsforschung verbreitet sind (vgl. Altrichter 1998; Burkard; Eikenbusch 2000; Haenisch 1988; Landwehr 2003; Posse 1993; Stufflebeam 2000) und als Orientierungsrahmen in Forschungsprojekten zur Schul- und Unterrichtsqualität Verwendung finden (z.B. NW EDK 2006). In einem vierten Bereich werden in diesen Modellen oft auch Kontextmerkmale aufgenommen (vgl. Tabelle 12), die indirekt auf schulische Prozesse einwirken. In dieser Befragung finden die Kontextmerkmale jedoch keine Berücksichtigung, da Angaben von den Schülerinnen und Schülern zu diesen Aspekten hier wenig Sinn machen. Zur Illustration der genannten Merkmalsbereiche wird die Darstellung von Altrichter (1998, p. 297) in gekürzter Form übernommen (Tabelle 12). Mit seinem Schema zielt Altrichter auf eine „umfassende Perspektive beim Aufbau eines Qualitätsevaluationskonzeptes“ und möchte damit eine „eini-gemassen systematische Ordnung wichtiger Leistungsbereiche von Schulen“ anbieten (ebd., p. 296).

Tabelle 12: Strukturmodell wichtiger Leistungsbereiche von Schulen nach Altrichter (1998, p. 297, gekürzt)

| | | |
|--|--|--|
| <p>Input Die Aufmerksamkeit von Evaluationen richtet sich auf die in das System eingehenden Faktoren: Dazu gehören u.a. die Qualifikation der Lehrer, die räumliche Ausstattung der Schulen, die verfügbaren Materialien (wie Lehrbücher), Ressourcen sowie Gesetze und Regelungen (wie z. B. Merkmale einer Hausordnung), die das Verhalten in den Institutionen normieren sollen. Input-Indikatoren beschreiben im Wesentlichen die Voraussetzungen, die in die schulischen Prozesse eingehen. Sie sind im Allgemeinen an der Einzelschule nicht leicht und schnell beeinflussbar. [...]</p> | <p>Prozess Diese Merkmale beziehen sich auf das ‚Schulleben‘ und seine Kultur, auf die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Lehrern und Lehrern, auf die Aktivitäten der Schüler im Unterricht, auf ihre Auseinandersetzung mit Aufgaben usw. Beispiele für Prozess-Indikatoren sind: - Einbeziehung von Schülern in die Entscheidung über Ziele und Lernaktivitäten; - Merkmale von Unterrichtssituationen (wie z. B. Sachverhalte erklärt werden oder wie sich die Schüler mit Sachverhalten auseinandersetzen); [...]</p> | <p>Output Als ‚Output‘ werden die Ergebnisse schulischer Arbeit beschrieben, z. B. Leistungen von Schülern nach einem gewissen Zeitraum, Lehrerleistungen, Ergebnisse der schulischen Betriebsführung, das öffentliche Image der Schule, Zufriedenheit von Schülern, Lehrern, Eltern usw. [...]</p> |
| <p>Kontext Kontextmerkmale sind schliesslich Faktoren, die im Umfeld der Schule wirken und einen indirekten Einfluss auf die schulischen Prozesse haben. Normalerweise nimmt man nicht an, diese Merkmale durch Schulentwicklungsprozesse beeinflussen zu können. Da sie jedoch das ‚Klima‘, in dem die jeweilige Schulentwicklung geschieht, widerspiegeln und da aus ihnen gelegentlich zukünftige Chancen und Gefahren extrapoliert werden können, erscheinen sie in manchen Evaluationsstrategien berücksichtigenswert. Beispiele für Kontextmerkmale, die für Schulentwicklung potentiell relevant sind: Migrationsbewegungen, die Entwicklung sozialer und bildungsmässiger Ansprüche, die Veränderung der Berufsstruktur, Jugendarbeitslosigkeit, Merkmale der Jugendkulturen usw.</p> | | |

Die Orientierung der Befragung entlang den Dimensionen Input, Prozess und Output postuliert Ursache-Wirkungszusammenhänge (z. B. die Bedeutung von Input-Faktoren für den Output). Burkard und Eikenbusch (2000, p. 66f.) warnen vor voreiligen Schlüssen über derartige Zusammenhänge und fordern, dass für die Behauptung solcher Beziehungen erst abgesicherte empirische Belege gefunden werden müssen. Die drei Dimensionen Input, Prozess und Output dienen hier denn auch primär als konzeptueller Rahmen zur Eruierung relevanter Aspekte und zur Strukturierung der Befragung. Ob Zusammenhänge zwischen Variablen existieren (z. B. ob sich gewisse Variablen als Prädiktoren für die Zufriedenheit finden lassen), muss die statistische Auswertung der Daten erst belegen. Vor dem Hintergrund dieses Strukturmodells wurde die Befragung der Lernenden konzipiert und ein Befragungsinstrument, ein 22-seitiger Fragebogen, entwickelt (Anhang III). Die Tabelle 13 gibt einen Überblick über die Komponenten des Fragebogens.

Tabelle 13: Komponenten des Fragebogens im Überblick

| | | |
|--|---|---|
| Angaben zu Person und Ausbildung - Geschlecht, Geburtsjahr, bisherige Schuljahre am Gymnasium - Fachinteressen - Schwerpunktfachwahl und -wechsel - Perspektive nach der Matura | | |
| Input - Schwerpunktfachangebot - Informations- und Beratungsangebot - Anlage und Organisation des Schwerpunktfachs - Lehrbuch | Prozess - Unterricht - Anspruch - Sozialklima - Integration der Teilfächer | Output - Fachkenntnisse - Noten - Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung - Zufriedenheit/Wiederwahl |

In einer umfangreichen Recherche wurden existierende Befragungsinstrumente aus der Schul- und Unterrichtsforschung im Hinblick auf die Verwendung von Skalen für diese Teiluntersuchung geprüft. Zu verschiedenen Befragungselementen fanden sich Konzeptionen, Skalen oder Items, auf die zurückgegriffen werden konnte. Einzelne Fragen wurden zudem mit Blick auf das Maturitäts-Anerkennungsreglement von 1995 formuliert. Zusätzlich wurden neue Skalen und Items zu mehreren Komponenten der Befragung entwickelt.

Nachfolgend werden einige Überlegungen zu den übernommenen oder adaptierten Items dargestellt. Einen vollständigen Überblick über die Grundlagen zur Entwicklung des Fragebogens gibt die entsprechende Zusammenstellung in Anhang II.

Der Fächerkatalog, der den Items zu den Fachinteressen und zu den Fachkenntnissen zugrunde liegt, wurde dem Artikel 9 des Maturitätsanerkennungs-Reglements (MAR 1995) entnommen. Die Items zur Schwerpunktfachwahl und zum allfälligen Wechsel zum Schwerpunktfach PPP wurden in Anlehnung an die Motive, wie sie in der Untersuchung EVAMAR I (Ramseier et al. 2005b) erforscht wurden, formuliert.

Für die Befragungskomponenten der Dimension „Prozess“ zur Beurteilung des Unterrichts, des Anspruchs und des Sozialklimas fanden sich Skalen, die für diese Untersuchung übernommen oder als Grundlage zur Formulierung eigener Items verwendet werden konnten.

Als konzeptueller Rahmen für die Auswahl der Skalen und Items zu diesen drei Befragungskomponenten wurde das QAIT¹⁷-Modell zur Unterrichtsqualität von Slavin (1997) und dessen Ausarbeitung von Ditton (2000) herangezogen. Slavin (1997) unterscheidet folgende vier Dimensionen der Unterrichtsqualität:

1. *Quality of Instruction*. The degree to which presentation of information or skills helps students easily learn the material. Quality of instruction is largely a product of the quality of the curriculum and of the lesson presentation itself.
2. *Appropriate levels of Instruction*: The degree to which the teacher makes sure that students are ready to learn a new lesson (that is, they have the necessary skills and knowledge to learn it) but have not already learned the lesson. In other words, the level of instruction is appropriate when a lesson is neither too difficult nor too easy for students.
3. *Incentive*: The degree to which the teacher makes sure that students are motivated to work on instructional tasks and to learn the material being presented.
4. *Time*: The degree to which students are given enough time to learn the material being taught” (1997, p. 277, Hervorhebung im Original).

Ditton (2000, p. 82) hat auf der Grundlage dieses Modells 4 Dimensionen und 25 nach ihm bedeutsame Faktoren des Unterrichts formuliert (Tabelle 14):

Tabelle 14: Bedeutsame Faktoren des Unterrichts nach Ditton (2000, p. 82)

| | |
|---|--|
| <p>Qualität (Quality)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Struktur und Strukturiertheit des Unterrichts - Klarheit, Verständlichkeit, Prägnanz - Variabilität der Unterrichtsformen - Angemessenheit des Tempos - Angemessenheit des Medieneinsatzes - Übungsintensität - Behandelte Stoffumfang - Leistungserwartungen und Anspruchsniveau | <p>Motivierung (Incentives)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bedeutungsvolle Lehrinhalte und Lernziele - Bekannte Erwartungen und Ziele - Vermeidung von Leistungsangst - Interesse und Neugier wecken - Bekräftigung und Verstärkung - Positives Sozialklima in der Klasse |
| <p>Angemessenheit (Appropriateness)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades - Adaptivität - Diagnostische Sensibilität/Problemsensitivität - Individuelle Unterstützung und Beratung - Differenzierung und Individualisierung - Förderungsorientierung | <p>Unterrichtszeit (Time)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verfügbare Zeit - Lerngelegenheiten - Genutzte Lernzeit - Inhaltsorientierung, Lehrstoffbezogenheit - Klassenmanagement, Klassenführung |

¹⁷ QAIT ist ein aus den zusammengerückten Anfangsbuchstaben von Quality, Appropriateness, Incentives und Time gebildetes Akronym.

Beim Entwickeln des Fragebogens für diese Untersuchung sollte die Beurteilung des Unterrichts, des Anspruchs und des Sozialklimas die von Ditton zusammengestellten Faktoren im Wesentlichen abdecken. Hierzu wurden fünf Skalen von Ditton (2001) zur Interessantheit, zum Üben, zur Vorbereitung der Lernkontrollen, zur Zeitnutzung und zum Sozialklima unverändert übernommen. Die Items zur Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts und zur Differenzierung wurden ausgehend vom Befragungsinstrument von Gruehn (2000) formuliert. Zur Beurteilung der Schülerinnen- und Schülerorientierung, der Leistungserwartungen und der Klassenführung wurden Skalen aus der Untersuchung „MARKUS“ von Helmke & Jäger (2002) verwendet. Basierend auf den Konzeptionen und Instrumenten zur Lehrevaluation an Hochschulen (Rindermann 2001), resp. zur Bewertung universitärer Lehrveranstaltungen durch Studierende (Staufenbiel 2001) wurden die Items zum Anspruch - konkret zum Schwierigkeitsgrad, zum Stoffumfang und zum Tempo der Veranstaltung - formuliert.

Ebenfalls der Prozessdimension zugeordnet ist die spezifisch auf die Qualität der Fächerverbindung zielende Beurteilung der „Integration der Teilfächer“. Die Items zur Beurteilung der Auftretenshäufigkeit verschiedener Integrationsformen wurden aufgrund der Typologie fächerübergreifenden Unterrichts nach Labudde (2006) entwickelt.

Im Fragebogen werden Pädagogik und Psychologie zum Teil als separate Fächer aufgeführt, manchmal hingegen zu einem Fach zusammengefasst. Im Grundsatz wurde zwar angestrebt, die Angaben der Lernenden für die drei Teilfächer des Schwerpunktfachs separiert zu erheben. Da jedoch aufgrund der Untersuchung zur Anlage und Organisation des Schwerpunktfachs PPP deutlich wurde, dass Pädagogik und Psychologie in allen Schulen als ein Fach und meist von einer Person unterrichtet wird, schien die separate Beurteilung der beiden Fächer bezüglich den Komponenten „Unterricht“ und „Anspruch“ wenig sinnvoll.

Bei der Konstruktion des Fragebogens mussten auch verschiedene methodische Aspekte, etwa zur Fragenformulierung, zu den Antwortkategorien, zur Skalierung oder zur Filterführung geklärt werden. Dabei wurde auf Empfehlungen in der Literatur zur Fragebogenkonstruktion (Bühner 2006; Kirchhoff 2006; Maiello 2006; Mummendey 2003; Schnell et al. 2005; Wosnitza 2006) zurückgegriffen. Nicht immer waren die Empfehlungen konsistent, was gewisse Entscheidungen notwendig machte. Exemplarisch lässt sich dies am Problem der mittleren Antwortkategorie (z. B. teils-teils) verdeutlichen: Mummendey (2003, p. 56f.) steht dieser mittleren Antwortkategorie eher kritisch gegenüber. Zu unklar sei die Bedeutung dieser Kategorie, weshalb nur positive und negative Antwortmöglichkeiten empfohlen werden. Bühner meint hingegen, dass es problematisch sein kann, „den Probanden eine mittlere oder neutrale Kategorie vorzuenthalten, da sie so zu einer Entscheidung gezwungen werden“ (2006, p. 56). Im vorliegenden Fragebogen wurde der Argumentation Bühners (ebd.) gefolgt und wo immer möglich und sinnvoll eine mittlere Antwortkategorie angeboten. Um das von Mummendey (2003, p. 56f.) befürchtete Ausweichen bei Unwissenheit oder Protest auf die „mittlere“ Antwortkategorie zu vermeiden, wurde zudem die Option „keine Antwort“ angeboten.

Der Fragebogen wurde am Gymnasium der NMS Bern in zwei Klassen des zweitletzten Ausbildungsjahres getestet (N = 34). Nach den Auswertungen dieser Pretests war ersichtlich, dass die Fragen von den Lernenden verstanden worden sind. Dies zeigte sich z. B. darin, dass die Missingquote bei allen Fragen gering war. Aufgrund der Rückmeldungen und der Resultate des Pretests wurden noch einzelne Anpassungen am Fragebogen vorgenommen.

Vor dem Druck wurden die Fragebogen mit folgenden Angaben versehen: Kanton, Name der Schule, Bezeichnung der Schwerpunktfachgruppe, Anzahl Schülerinnen und Schüler und Anzahl Stammklassen¹⁸. Die Fragebogen wurden der Gruppenstärke entsprechend gedruckt und für die eigentliche Erhebung vorbereitet. Der vollständige Fragebogen findet sich im Anhang III.

5.5.3 Durchführung der Befragung und Rücklauf

Wie bei den beiden anderen Teiluntersuchungen zum Status quo wurden auch in die Maturandinnen- und Maturandenbefragung die 19 Gymnasien der Kantone Aargau, Bern und Luzern einbezogen. Die Lernenden mit Schwerpunktfach PPP wurden im letzten gymnasialen Ausbildungsjahr kurz vor der Maturitätsprüfung 2008 befragt. Die Befragung erfolgte als Selbstaufkunftsmessung mittels standardisiertem Fragebogen. Die in die Untersuchung einbezogenen 31 Klassen wurden im Zeitraum Februar bis Mai 2008 während einer Unterrichtslektion besucht und befragt. Die Befragung erfolgte in Orientierung an Maiello „direkt standardisiert: Die Befragten wurden unter standardisierten Bedingungen bei Anwesenheit eines Untersuchungsleiters oder einer Untersuchungsleiterin befragt“ (2006, p. 46). Mit diesem Vorgehen sollte den Nachteilen der Fragebogenmethode, wie etwa der Unkontrollierbarkeit der Erhebungssituation oder der niedrigen Rücklaufquote (Wosnitza 2006, p. 58) entgegengewirkt werden. Nach einer standardisierten Einführung zum Gegenstand der Untersuchung wurden die Fragebogen von der Untersuchungsleitung ausgeteilt und nach dem Ausfüllen wieder gesammelt. Mit einem vorangestellten Instruktionstext konnten Rückfragen von Schülerinnen und Schüler auf ein Minimum reduziert werden. Für das Ausfüllen der Fragebogen benötigten die Schülerinnen und Schüler zwischen 20 und 35 Minuten. Die Lehrkräfte hatten zu keinem Zeitpunkt Einsicht in die Antworten ihrer Schülerinnen und Schüler, so dass den Lernenden absolute Anonymität zugesichert werden konnte.

Das direkt standardisierte Befragungssetting führte dazu, dass alle im Unterricht anwesenden Schülerinnen und Schüler den Fragebogen ausfüllten und abgaben. Lediglich von den in der Befragungslektion abwesenden Lernenden liegen keine Daten vor. Die Rücklaufquote liegt deshalb bei erfreulichen 89%.

Wie der Tabelle 15 zu entnehmen ist, wurden 438 Fragebogen von 320 Schülerinnen und 118 Schülern in die Analysen einbezogen. 249 Schülerinnen und Schüler konnten im Kanton Bern

¹⁸ Schwerpunktfachgruppen setzen sich als Wahlfachklasse oft aus mehreren Stammklassen zusammen.

befragt werden. Aus dem Kanton Aargau flossen die Daten von 99, aus dem Kanton Luzern von 90 Lernenden in die Auswertung ein.

Tabelle 15: Klassenbestände und Rücklauf

| Kt. | Kantonsschule/ Gymnasium | PPP- Klassen | Klassenbestände | | | Rücklauf | | | TOTAL Kanton |
|------------------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------|---------------------------|
| | | | Schüle- rinnen | Schüler | TOTAL | Schüle- rinnen | Schüler | TOTAL | |
| Aargau | Neue KS Aarau | 1 | 16 | 5 | 21 | 13 | 5 | 18 | 99 78 F; 21 M |
| | KS Baden | 3 | 10 | 4 | 14 | 8 | 4 | 12 | |
| | | | 5 | 6 | 11 | 3 | 3 | 6 | |
| | | | 9 | 1 | 10 | 7 | 1 | 8 | |
| | KS Wettingen | 2 | 10 | 3 | 13 | 9 | 3 | 12 | |
| | | | 11 | 4 | 15 | 10 | 4 | 14 | |
| KS Wohlen | 1 | 16 | 1 | 17 | 15 | 0 | 15 | | |
| KS Zofingen | 1 | 13 | 2 | 15 | 13 | 1 | 14 | | |
| Bern | Gym. Burgdorf | 2 | 10 | 7 | 17 | 9 | 7 | 16 | 249 180 F; 69 M |
| | | | 19 | 3 | 22 | 16 | 3 | 19 | |
| | Gym. Hofwil | 1 | 15 | 8 | 23 | 12 | 7 | 19 | |
| | Gym. Interlaken | 1 | 4 | 3 | 7 | 4 | 3 | 7 | |
| | Gym. Kirchenfeld | 2 | 10 | 0 | 10 | 10 | 0 | 10 | |
| | | | 8 | 7 | 15 | 5 | 4 | 9 | |
| | Gym. Köniz-Lerbermatt | 3 | 12 | 5 | 17 | 10 | 5 | 15 | |
| | | | 7 | 4 | 11 | 5 | 3 | 8 | |
| | | | 13 | 2 | 15 | 12 | 2 | 14 | |
| | Gym. Muristalden | 2 | 10 | 7 | 17 | 10 | 6 | 16 | |
| | | | 10 | 6 | 16 | 9 | 6 | 15 | |
| | Gym. Neufeld | 2 | 8 | 2 | 10 | 8 | 2 | 10 | |
| | | | 8 | 3 | 11 | 7 | 3 | 10 | |
| | Gym. NMS Bern | 1 | 15 | 7 | 22 | 13 | 7 | 20 | |
| Gym. Oberaargau | 1 | 22 | 3 | 25 | 21 | 3 | 24 | | |
| slgb ¹ Biel/Dt. Gym. | 2 | 9 | 5 | 14 | 7 | 3 | 10 | | |
| | | 16 | 5 | 21 | 15 | 5 | 20 | | |
| slgb Biel/Linde | 1 | 8 | 0 | 8 | 7 | 0 | 7 | | |
| Luzern | KS Musegg | 3 | 20 | 0 | 20 | 18 | 0 | 18 | 90 62 F; 28 M |
| | | | 8 | 9 | 17 | 8 | 9 | 17 | |
| | | | 23 | 0 | 23 | 20 | 0 | 20 | |
| | KS Seetal | 1 | 9 | 5 | 14 | 9 | 5 | 14 | |
| KS Willisau | 1 | 7 | 14 | 21 | 7 | 14 | 21 | | |
| TOTAL | 31 | 361 (73%) | 131 (27%) | 492 (100%) | 320 (65%) | 118 (24%) | 438 (89%) | | |

¹ Seeland Gymnasium Biel

Die Grösse der 31 untersuchten PPP-Klassen variierte zwischen 7 und 25 Lernenden (Mittelwert = 15.87). Zusammengesetzt waren die PPP-Klassen aus 1-6 Stammklassen.

5.5.4 Dateneingabe und -kontrolle

Die Dateneingabe der 438 Fragebogen erfolgte mit der Statistiksoftware SPSS 14 für Windows. Für die Codierung der Daten in SPSS wurde ein Codeplan erstellt (vgl. Abbildung 7). Alle Fragen und deren Ausprägungen wurden in diesem Codeplan festgehalten, inklusive fehlenden Werten der Typen „Missing“, „keine Antwort“ und „Ausgefiltert“ (vgl. Bühl 2006, p. 28f.; Schnell et al. 2005, p. 425ff.).

| Frage | Fragestellung | Wert | Label |
|-------|---|------|----------------|
| 12 | Geben Sie bitte an, in welchem Ausmass Sie sich vor Ihrer Schwerpunktfachwahl über das Schwerpunktfach PPP informiert haben. Ich habe mich ... informiert | 1 | Nicht |
| | | 2 | Wenig |
| | | 3 | Mittelmässig |
| | | 4 | Ziemlich |
| | | 5 | Sehr |
| | | 777 | Keine Antwort |
| | | 999 | Missing |
| 13 | Uns interessiert, wie Sie sich vor der Wahl des Schwerpunktfachs über das Schwerpunktfach PPP informiert haben. Beurteilen Sie bitte, wie wichtig die folgenden Informationsquellen für Sie waren. Sollten Sie bei Frage 12 "Ich habe mich <i>nicht</i> informiert" angekreuzt haben, fahren Sie bitte mit Frage 14 weiter. | | |
| 13.1 | Berufsberatungsstellen | 1 | Ganz unwichtig |
| | | 2 | Eher unwichtig |
| | | 3 | Teils-teils |
| | | 4 | Eher wichtig |
| | | 5 | Sehr wichtig |
| | | 777 | Keine Antwort |
| | | 888 | Ausgefiltert |
| | | 999 | Missing |

Abbildung 7: Codeplan (Auszug)

Basierend auf dem Codeplan wurde die Variablenansicht in SPSS definiert. Für jede der 235 Variablen wurden Felder wie Name, Typ, Spaltenformat, Variablenlabel, Wertelabel, fehlende Werte und Messniveau festgelegt. Die Handhabung der Wertelabels und die Festlegung der fehlenden Werte wurden definiert.

Die effektive Dateneingabe erfolgte nach Fragebogen. Jeder Fragebogen wurde in einem Arbeitsschritt vollständig erfasst. Mit einem Paginierstempel wurde auf jeden Fragebogen eine Identifizierungsnummer aufgedruckt. Diese Nummer wurde auch in SPSS erfasst, um jederzeit den Rückgriff auf die Fragebogen zu ermöglichen. Bei der Codierung der binären Variablen (ja/nein) wurde für alle Fragen folgende Struktur übernommen: 1 = ja, 2 = nein. Teilweise war im schriftlichen Fragebogen die Indexierung umgekehrt.

Die offenen Fragen wurden im Wortlaut in SPSS übernommen. Einzig bei den Kommentaren und Bemerkungen (Frage 54) wurde bei der Variablenliste eine Dummy-Variable eingefügt (Kommentar und Bemerkungen: ja/nein). Die ausformulierten Bemerkungen und Kommentare wurden wörtlich in einem zusätzlichen Dokument in Word für Windows aufgenommen.

Nach der Beendigung der Dateneingabe erfolgte die Datenkontrolle (vgl. Hollenstein 2009, p. 10ff.). Zuerst wurden die fehlenden Werte analysiert. Da fehlende Werte als solche codiert wurden, durfte keine Variable leer sein, d. h. in jedem Feld musste ein gültiger oder ein defi-

nierter fehlender Wert stehen. Wurde ein nicht definierter fehlender Wert gefunden, musste diese Variable in dem entsprechenden Fragebogen kontrolliert und in SPSS korrigiert werden. Weiter wurde im Rahmen der Datenkontrolle die Plausibilität der Daten geprüft. Mit der Plausibilisierung wurde untersucht, ob die Befragten z. B. die Filterführung richtig verstanden und die Fragen korrekt ausgefüllt haben. 34 Fragebogen enthielten bei den Fragen zum weiteren Ausbildungs- und Berufsweg unlogische Angaben. Vor allem die Frage 48 „Welches ist Ihre momentane Ausbildungs-/Berufsperspektive nach der Matura?“ und die darauf basierenden Fragen enthielten unlogischen Angaben. Bei jedem dieser 34 Fragebogen wurde einzeln geprüft und entschieden, ob der Wille der Schülerin oder des Schüler ersichtlich war. Konnte der Wille nicht erkannt werden, wurde nach festgelegten Plausibilitätsregeln entschieden, wie die Antwort korrekt codiert werden sollte.

Mehrere Items des Fragebogens mussten wegen umgekehrter Polung invertiert werden. Bei der Invertierung wurden die Variablen umcodiert und eine neue Variable generiert. Schliesslich wurden von den 438 Fragebogen 49 zufällig ausgewählt und doppelt erfasst, um die Zuverlässigkeit der Eingabe zu prüfen. Diese Prüfung ergab folgendes Bild (Tabelle 16):

Tabelle 16: Zuverlässigkeit der Dateneingabe

| | |
|------------------|-------------------------------|
| Fragebogen total | 438 |
| Doppeleingaben | 49 |
| Variablen | 235 |
| Fehler | 14 |
| Fehlerquote | $14/(49 \times 235) = 0.0012$ |

Damit lag die berechnete Fehlerquote insgesamt tief. Da aber 14 der 49 kontrollierten Fragebogen einen Fehler aufwiesen, wurden sämtliche Fragebogen noch einmal kontrolliert und gefundene Fehler eliminiert. Die so bereinigte SPSS-Datei wurde nicht mehr verändert und als Arbeitsdatei den Auswertungen und Analysen zugrunde gelegt.

5.5.5 Datenauswertung

Nachfolgend werden die eingesetzten Verfahren der Datenauswertung im Überblick und grundsätzliche methodische Aspekte beschrieben. Spezifische Angaben zu den einzelnen Auswertungen finden sich im Ergebniskapitel. Die quantitativen Verfahren basieren auf der statistischen Grundlagenliteratur von Bortz und Döring (2005), Bortz (2005), Brosius (2006), Bühl (2006), Bühner (2006) und Hollenstein (2009). Die qualitative Datenauswertung orientiert sich an Mayring (2008).

Als Fundament der Datenauswertung wurden zunächst die interessierenden Variablen

hinsichtlich ihrer deskriptiven Masszahlen wie Anzahl der Fälle, Mittelwert und Standardabweichung beschrieben. Die weiteren Analysen basieren auf diesen deskriptiven Aussagen.

Die am meisten verwendete statistische Analyse besteht im Vergleich von verschiedenen Stichproben hinsichtlich ihrer Mittelwerte. In vielen Fällen wurde zur Prüfung der Mittelwertunterschiede (Fallausschluss Test für Test) zwischen einer ordinal- oder metrisch-skalierten abhängigen Variablen wie etwa den Fachinteressen oder -kenntnissen und dem Geschlecht als dichotome unabhängige Variable der t-Test (mit dem Levene-Test zur Prüfung der Gleichheit der Varianzen) für zwei unabhängige Stichproben angewandt. Mittelwertunterschiede von abhängigen Stichproben wurden mit dem t-Test für gepaarte Stichproben geprüft.

Bei der Untersuchung der Mittelwertunterschiede zwischen einer ordinal- oder metrisch-skalierten abhängigen Variablen und den drei Kantonen als unabhängige Variable wurde die univariate Varianzanalyse verwendet. Die univariate Varianzanalyse gibt lediglich an, ob zwischen den Gruppen Unterschiede vorhanden sind. Zwischen welchen Gruppen jedoch ein Unterschied besteht, musste mittels Post-hoc-Tests analysiert werden. Der Varianzanalyse wurde als Voraussetzung ein Test auf Homogenität der Varianzen vorangestellt (Levene-Test). Das Ergebnis des Levene-Tests war ausschlaggebend für das verwendete Verfahren bei den Post-hoc-Tests. Konnte aufgrund des Levene-Tests Varianzhomogenität angenommen werden, wurde der Scheffé-Test angewendet. Konnte keine Varianzhomogenität angenommen werden, wurde der Games-Howell-Test eingesetzt.

Bei der Untersuchung von Zusammenhängen zwischen zwei kategorialen Variablen wurde der nichtparametrische Chi-Quadrat-Test nach Pearson verwendet. Für die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen zwei dichotomen Merkmalen (Geschlecht, Wiederwahl PPP Ja/Nein) wurde der Koeffizient Phi berechnet.

Zur Datenreduktion und um Strukturen und Beziehungen in den Rohdaten aufzudecken, wurden Faktorenanalysen (paarweiser Fallausschluss) angewendet. Die Überprüfung der qualitativen Eigenschaften von Skalen erfolgte mittels Reliabilitätsanalysen.

Welche Prädiktoren sich für die globale Zufriedenheit mit dem Schwerpunktfach PPP als abhängige Variable beschreiben lassen, wurde mit der multiplen linearen Regression (Methode schrittweise) untersucht.

Qualitativ ausgewertet wurden die Bemerkungen und Kommentare, welche etliche Schülerinnen und Schüler am Ende des Fragebogens anfügten. Mittels Inhaltsanalyse wurden zunächst die angesprochenen Inhalte identifiziert. Diese Inhalte wurden zu Themenbereichen zusammengefasst, um induktiv ein Kategoriensystem zu gewinnen. Ob sich die Lernenden positiv oder negativ geäußert haben, war dabei unerheblich. Den gewonnenen Kategorien liessen sich alle Aussagelemente eindeutig zuordnen. Äusserten sich die Befragten zu mehreren Themenbereichen, wurden ihre Aussagen zerlegt und entsprechend kategorisiert. Schliesslich wurde die Häufigkeit der einer Kategorie zugeordneten Aussagelemente ausgezählt.

Teil III: Untersuchungsergebnisse

6 Die Geschichte des Schwerpunktfachs PPP

Seit der Maturitätsreform von 1995 können die Kantone das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP) an ihren Gymnasien anbieten. In diesem Kapitel wird nachgezeichnet, wie die Aufnahme des Schwerpunktfachs PPP in den Kanon gymnasialer Unterrichtsfächer und die Kombination der drei Teildisziplinen Philosophie, Pädagogik und Psychologie zu einem Integrationsfach begründet sind.

Zunächst wird der Blick auf die Tradition des Philosophieunterrichts an Schweizer Gymnasien gerichtet, um deren Bedeutung in Bezug auf die Genese des Schwerpunktfachs PPP darzulegen. Danach interessiert die Rolle, die die Reform der Lehrpersonenausbildung für die Etablierung der beiden Fächer Pädagogik und Psychologie als gymnasiale Unterrichtsfächer gespielt hat. Vor dieser Folie wird die Einbindung von Philosophie und Pädagogik/Psychologie in den Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen (EDK 1994) erhellt. Schliesslich werden Hintergründe zur Integration der Disziplinen Philosophie, Pädagogik und Psychologie in ein Schwerpunktfach aufgezeigt und die Aufnahme des Schwerpunktfachs Philosophie/Pädagogik/Psychologie in das Maturitätsanerkennungsregelungsreglement von 1995 (MAR 1995) begründet.

6.1 Die Tradition des Philosophieunterrichts an Schweizer Gymnasien

Bürcher (1991) rekonstruiert aufgrund einer Analyse von entsprechenden Stoffplänen die Geschichte des Philosophieunterrichts an Innerschweizer Gymnasien. Als Schule, deren Philosophieunterricht er am weitesten zurückverfolgen konnte, identifiziert Bürcher die Stiftschule Einsiedeln, deren Stoffplan der Jahre 1851/1852 Philosophie als Fach mit sechs Wochenstunden ausweist (ebd., p. 213). Zur Bezeichnung „Innerschweizer Gymnasien“ merkt Bürcher an, es sei „nicht ganz richtig, wenn man von Innerschweizer Gymnasien redet. Besser wäre wohl der Ausdruck ‚katholische Gymnasien‘, wobei sich diese Bezeichnung sowohl auf die katholischen Internate wie auch auf die Kantonsschulen der katholischen Kantone bezieht“ (ebd., p. 212). Der Umstand, dass Philosophie primär an katholischen Schulen unterrichtet wurde, führt Bürcher zur Einschätzung, dass das Fach als „festgefügtes System, das vor allem einer bestimmten Weltanschauung als Legitimationshilfe dienen sollte, wenig dialogfähig und der echten Auseinandersetzung mit anderen Lehrmeinungen abhold“ erschien (ebd., p. 212f.). Einen deutlichen Wandel des Philosophieunterrichts macht Bürcher über 100

Jahre später, in den Jahren 1974/1975, aus. Er berichtet von Stoffplänen verschiedener Innerschweizer Schulen mit 4-5 Wochenstunden Philosophieunterricht, die neben der Ontologie und der Theodizee neue Themen wie Anthropologie und Psychologie (z. B. Entwicklungspsychologie, Tiefenpsychologie und Wahrnehmungspsychologie), sowie Philosophiegeschichte aufführen (ebd., p. 215). Einen Übergang „von der Philosophie zum Philosophieren“ (ebd., p. 216) erkennt Bürcher schliesslich aufgrund der Stoffpläne von 1989/1990. Zunehmend werde im Philosophieunterricht versucht, „Probleme anzugehen, Philosophen zu verstehen und so die Schüler in die Eigenart des philosophischen Denkens und Argumentierens einzuführen“ (ebd.).

Die Tradition des Philosophieunterrichts an Schweizer Gymnasien lässt sich über die Innerschweiz hinaus anhand einer 1954 erstellten Übersicht über Kantone und Schulen mit Philosophieunterricht zeigen. Als Resultat einer Fragebogenerhebung aus den Jahren 1952 und 1953 listen Christoff et al. (1954) 41 Schulen mit Philosophieunterricht an 32 Standorten¹⁹ in 21 von damals 25 Kantonen²⁰ auf. Diese Daten verdeutlichen, dass Philosophie 40 Jahre vor der Maturitätsreform von 1995 nahezu in der ganzen Deutschschweiz, aber auch in der Romandie und im Tessin an den Gymnasien unterrichtet wurde.

Zur Konsolidierung des gymnasialen Unterrichtsfachs Philosophie trugen kantonale Rechtsgrundlagen bei, die ein Philosophieobligatorium verfügten. Beispiele sind das 1982 eingeführte Obligatorium des Philosophieunterrichts für alle Typen des Gymnasiums im Kanton Tessin (Bernardi 1991) oder das Philosophieobligatorium, wie es im Reglement für die Maturitätsprüfungen im Kanton Luzern vom 27. Mai 1999 festgehalten ist (Kanton Luzern 1999, § 7, Bst. d).

Der Frage nach der Legitimation von Philosophie als Unterrichtsfach am Gymnasium ging die Zeitschrift „Gymnasium Helveticum“ in der Nummer 3 von 1984 nach. In 2 Artikeln und einer Thesensammlung wird die Bedeutung des Fachs Philosophie für eine adäquate gymnasiale Bildung herausgearbeitet. Senti und Staub (1984) betonen die Möglichkeit und Notwendigkeit, dass Philosophie als Fach „die Vielfalt und Relativität der Fächer und des Fächerkanons im Hinblick auf deren Bedeutung für den Menschen in Frage stellt“ (Senti; Staub 1984, p. 134). Im Bereitstellen von „Orientierungswissen“, der „Vermittlung zwischen den Wissenschaften“ und dem Verknüpfen „wissenschaftlich fundierter Einsichten und Problemstellungen mit lebensweltlich relevanten Fragen“ sehen Kleger und Müller (1984, p. 129) Begründungen für den Philosophieunterricht am Gymnasium. Gebündelte Gedanken zum Maturitätsfach Philosophie finden sich ausserdem in den vom Schweizerischen Verband der Philo-

¹⁹ Christoff et al. (1954, p. 144f.) listen ihre Ergebnisse nach Ort und Schule sortiert auf. Die folgenden Angaben aggregieren diese Ergebnisse auf Kantonsebene. Aufgeführt sind die Kantone und die jeweilige Anzahl Schulen mit Philosophieunterricht: Aargau (1), Appenzell Ausserrhoden (1), Appenzell Innerrhoden (1), Basel-Stadt (2), Bern (5), Freiburg (2), Genf (2), Graubünden (3), Luzern (1), Neuenburg (2), Obwalden (2), Schaffhausen (1), Schwyz (3), Solothurn (1), St. Gallen (1), Tessin (1), Uri (1), Waadt (2), Wallis (3), Zürich (5), Zug (1).

²⁰ Der Kanton Jura trat der Schweizer Eidgenossenschaft 1979 als 26. Kanton bei.

sophielehrerinnen und Philosophielehrer an Mittelschulen (VSPM)²¹ formulierten „Thesen zur Philosophie in der Mittelschule“ (Philosophie als Maturitätsfach 1984, p. 118f.)²². Nach fachbezogenen Überlegungen zum Philosophieunterricht werden - mit Bezug auf das Maturitätsziel der Maturitäts-Anerkennungsverordnung von 1968 (MAV 1968, Art. 7, Abs. 1 und 4) - selbstständiges Denken, Verantwortungsbewusstsein und Persönlichkeitsbildung als überfachliche Ziele herausgestellt. Als Mittelschulfach soll Philosophie erkenntnis- und wissenschaftstheoretische, sprachphilosophische und methodologische Grundkenntnisse vermitteln. Abschliessend werden praktische Bedingungen für den Philosophieunterricht formuliert. Dabei wird gefordert, dass Philosophie als „eigenständiges Fach zu führen“ (ebd., p. 118) sei²³.

Als jüngste Entwicklung in der Geschichte des Unterrichtsfachs Philosophie an Schweizer Gymnasien brachte die Revision der Maturitätsanerkennungsregelung (MAR) vom 14. Juni 2007 den Kantonen die Möglichkeit, Philosophie als weiteres obligatorisches Grundlagenfach anzubieten (MAR 1995, Art. 9, Abs. 2bis). Aufgrund dieser MAR-Revision wurde beispielsweise im Kanton Luzern Philosophie als kantonales Grundlagenfach eingeführt (Kanton Luzern 2008, § 7, Bst. a).

Heute wird Philosophie auf der Basis der Maturitätsanerkennungsregelung von 1995 je nach Kanton und Schule in verschiedenen Unterrichtsgefässen (als Teil des Schwerpunktfachs PPP, als Ergänzungsfach, als kantonales Grundlagenfach, als Freifach u. a. m.) gelehrt. Das Nebeneinander der Angebote in einem Kanton und an einer Schule ist möglich. Der vom Schweizerischen Verband der Philosophielehrerinnen und Philosophielehrer an Mittelschulen (VSPM) erstellte Überblick über den Philosophieunterricht in der Schweiz von 2007 zeigt, dass Philosophie heute in sämtlichen 26 Kantonen unterrichtet wird (vgl. VSPM 2007).

Die dargestellten Befunde zeigen die Tradition des Philosophieunterrichts an Schweizer Gymnasien und Überlegungen zur Legitimation des Fachs als Teil der gymnasialen Ausbildung. Die Aufnahme des Fachs in das Maturitätsanerkennungsreglement von 1995 scheint vor diesem Hintergrund evident²⁴.

²¹ Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer (VSG)

²² Die Thesen des VSPM zum Philosophieunterricht sind auch auf der Website des Fachverbandes greifbar (VSPM 1984).

²³ In dem diesen Thesen zugrunde liegenden Arbeitspapier des VSPM von 1981 wird die Forderung nach einem eigenständigen Philosophieunterricht noch bestimmter formuliert. Im Abschnitt 4 zu den „praktischen Bedingungen für einen ernst zu nehmenden Philosophieunterricht“ wird in Punkt 1 festgehalten: „Philosophieunterricht ist nur als eigenständiger Unterricht ernst zu nehmen“ (VSPM 1981).

²⁴ Dass die Kantone seit der MAR-Revision von 2007 Philosophie als obligatorisches Grundlagenfach führen können, untermauert die Bedeutung des etablierten gymnasialen Unterrichtsfachs Philosophie.

6.2 Die Einführung von Pädagogik und Psychologie als gymnasiale Unterrichtsfächer

Vor der Maturitätsreform von 1995 waren Pädagogik und Psychologie auf der Sekundarstufe II weitgehend berufsbildende Fächer der Primarlehrerinnen- und Primarlehrerausbildung²⁵. In den Kanon gymnasialer Unterrichtsfächer aufgenommen wurden Pädagogik und Psychologie erst mit der Maturitätsanerkennungsregelung von 1995. Wie im Folgenden aufgezeigt wird, war die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreform in den 1990er Jahren mitbedingend für diese Neuerung.

Bis vor wenigen Jahren variierte die Ausbildung der Lehrpersonen zwischen den Kantonen erheblich. In seiner Bestandsaufnahme zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz von 1993 bildet Badertscher die grosse Varianz zwischen den kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerbildungssystemen der Schweiz²⁶ vor der gesamtschweizerischen Reform der Lehrpersonenausbildung ab (Badertscher et al. 1993). Die grösste Variantenvielfalt wird dabei „in den meist seminaristisch angelegten Ausbildungsgängen der Lehrkräfte für die Vorschule (Kindergarten) und die Primarschule“ (ebd., p. 8) konstatiert. Die Diversität in der Lehrpersonenausbildung legte die Prüfung und Optimierung der Strukturen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nahe. Unter prägendem Einfluss der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (vgl. Hügli 1997) wurden bereits in den 1970er-Jahren koordinierende und reformierende Arbeiten aufgenommen. Angeschoben wurde die Reform 1975 durch den im Auftrag der EDK erarbeiteten Bericht „Lehrerbildung von morgen“, dessen Ziel „eine Verbesserung und eine Harmonisierung der künftigen Lehrerbildung in der Schweiz“ war (Müller 1975, p. 15). 1993 entwarf eine von der EDK beauftragten Arbeitsgruppe in den „Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen“ ein Leitbild der Pädagogischen Hochschulen (EDK 1993). Diese Thesen bildeten die Basis für die „Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen“ (EDK 1995), die als verbindliche Richtlinien der Reform der Lehrpersonenausbildung in der Schweiz zugrunde lagen. Die Ziele der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreform waren gemäss EDK

„[...] die Sicherung und Steigerung der Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ein späterer Berufswahlentscheid, aufbauend auf gymnasialer Maturität, eine vertiefte Ausbildung auf Fachhochschulniveau, die gesamtschweizerische Anerkennung der Lehrdiplome, eine Verbesserung der beruflichen Mobilität sowie die Kompatibilität mit dem europäischen Umfeld“ (EDK 2005, p. 2).

Die Reform führte zur Tertiarisierung der Lehrerinnen und Lehrerbildung in der Schweiz. Seit

²⁵ Als gymnasiale Unterrichtsfächer listet Meylan, zitiert nach Robin (2002, p. 84f.), die auf der Grundlage der Maturitätsanerkennungsverordnung von 1968 unterrichteten Fächer auf. Dabei wird Philosophie als kantonal vorgeschriebenes Fach in der Zentralschweiz und der Romandie, Pädagogik/Psychologie als kantonal vorgeschriebenes Fach in gewissen kantonalen Maturitätstypen der Kantone Aargau und in Zürich ausgewiesen.

Angaben zu den Fächern Pädagogik und Psychologie in der Ausbildung von Primarlehrkräften vor der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreform machen detailliert Badertscher et al. (1993).

²⁶ Dass jeder Kanton Lehrerbildungsstätten führt, bezeichnen die Experten der OECD in ihrem Bericht von 1990 als „Symbol der Autonomie im Bildungswesen“ (EDK 1990, p. 139).

2006 werden die Lehrkräfte für den Vor- und Volksschulbereich sowie für die allgemeinbildenden Schulen auf der Sekundarstufe II zum grössten Teil an einer Pädagogischen Hochschule und an den universitären Hochschulen Freiburg, Genf und Zürich ausgebildet. Einige Studiengänge für Lehrpersonen der Sekundarstufe II und des pädagogisch-therapeutischen Bereichs werden zudem an anderen tertiären Anbieterinstitutionen geführt (Lehmann et al. 2007).

Das generelle Anheben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Hochschulstufe führte, nicht ohne Widerstand (vgl. Wyss 1996), zur Aufhebung der Ausbildung von Lehrpersonen für die Vorschul- und Primarstufe an Lehrerinnen- und Lehrerseminaren, wie sie während mehr als 150 Jahren in den meisten Kantonen dominiert hatte (EDK 2005)²⁷. Damit wurden auch die 1982 erlassenen „Richtlinien betreffend den Hochschulzugang von Inhabern von Primarlehrerpatenten“ (EDK 1982) obsolet, „mit denen eine Art interkantonale Anerkennung der musisch-pädagogischen Maturität eingeführt wurde“ (EDI/EDK 1992, p. 259f.). Die Zukunft der Seminare und des an ihnen angebotenen Ausbildungsprofils war damit offen. Vor diesem Hintergrund wurden Überlegungen zu einem Wandel der Seminare zu Maturitätsschulen artikuliert. Merazzi und Wyss forderten 1991 mit Blick auf die Situation im Kanton Bern die Überführung der Seminare in einen „[...] neuen Typ der Maturitätsschulen, gekennzeichnet durch den Einbezug der Human- und Sozialwissenschaften und durch die besondere Gewichtung der Kommunikations- und Medienpädagogik, der Kunsterziehung, der Musik und der Bewegungsschulung“ (Merazzi; Wyss 1991, p. 62). Diese zu schaffenden Maturitätsschulen sollten sich nicht „einseitig auf die anschliessende Lehrerausbildung ausrichten“ und „ihren Absolventen den Zugang zu den weiterführenden Universitätsstudien und zu den qualifizierten Berufsausbildungen im ausseruniversitären Tertiärbereich öffnen [...]“ (ebd., p. 65). Auch die EDK sprach sich in ihren „Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen“ von 1993 für die Überführung der Seminare in Maturitätsschulen aus, allerdings mit einer expliziter auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorbereitenden Ausrichtung:

„Unter der neuen Maturitäts-Anerkennungs-Verordnung werden die heutigen Seminare solche [zum allgemeinen Hochschulzugang führende, D. M.] Ausbildungsgänge anbieten und damit auf die Pädagogische Hochschulen vorbereiten können als Maturitätsschulen mit besonderem Akzent im pädagogischen, sozialwissenschaftlichen und musischen Bereich“ (EDK 1993, p. 15).

Verschiedene Kantone wandelten Lehrerinnen- und Lehrerseminare in Maturitätsschulen um, die Pädagogik/ Psychologie im Rahmen des Schwerpunktfachs PPP, resp. des Ergänzungsfachs Pädagogik/Psychologie in ihr Angebot aufnahmen. Strittmatter (2009) gibt in einer schriftlichen Mitteilung an den Autor der vorliegenden Untersuchung zu bedenken, dass die Einführung von Pädagogik und Psychologie als gymnasiale Unterrichtsfächer primär die Überführung personeller und materieller Ressourcen der Seminare in die neue Maturitätsaus-

²⁷ Strittmatter (1989) analysiert kritisch würdigend die Entwicklung der seminaristischen Ausbildung von Primarlehrpersonen. Criblez (Criblez 2002) verfolgt die historische Entwicklung der seminaristischen Ausbildung im Kanton Bern.

bildung zum Ziel hatte:

„Die Mutter des Gedankens, Pädagogik und Psychologie zu einem Maturitäts-Fachbereich zu machen, war natürlich der Überlebensdrang der Strukturen der Lehrerbildung auf der Sekundarstufe II, also der Seminare und ihrer PP-Lehrer, in Hinsicht auf die Umwandlung der Lehrerbildung in eine postmaturitäre PH. Ohne PP als Maturabereich wären dutzende von PP-Lehrern arbeitslos geworden“ (ebd.).

Mit den Entwicklungen in den Kantonen Aargau, Bern und Luzern lässt sich diese Aussage illustrieren. Im Kanton Aargau war die seminaristische Tradition der Neuen Kantonsschule Aarau und der Kantonsschule Wettingen für die Einführung des Schwerpunktfachs PPP bedeutsam. Um die Umwandlung der Seminare in Gymnasien zu unterstützen, wurde das gymnasiale Ausbildungsangebot in der Gesetzgebung gesteuert. Die Maturitätsschulverordnung des Kantons Aargau vom 28. Juni 1995 legt daher, unabhängig vom Wahlverhalten der Lernenden, zwingend das Angebot von PPP an beiden aus Seminaren hervorgegangenen Schulen fest: „Philosophie/Pädagogik/Psychologie wird an der Neuen KS [Kantonsschule, D. M.] Aarau und der KS Wettingen ausgeschrieben. Die anderen KS können es ausschreiben“ (Kanton Aargau 1995, Anhang II).

Auch im Kanton Bern wurden Seminare in Gymnasien mit dem Schwerpunktfach PPP im Ausbildungsangebot überführt. Wie im Kanton Aargau finden sich in der Gesetzgebung des Kantons Bern Spuren dieser Transformation. Um den Aufbau der aus den Seminaren hervorgegangenen Gymnasien zu unterstützen, legte die ursprüngliche Form der Berner Maturitätsschulverordnung vom 27. November 1996 fest: „Die Schwerpunktfächer Philosophie/Pädagogik/Psychologie, Bildnerisches Gestalten und Musik können einzig an Maturitätsschulen angeboten werden, die an Standorten bisheriger Seminare errichtet worden sind, sowie am Gymnase français de Bienne“ (Kanton Bern 1996, Art. 3, Abs. 6). Nachdem im Kanton Bern die Gymnasien an den Standorten bisheriger Seminare aufgebaut waren, konnte diese Restriktion in der Maturitätsanerkennungsverordnung vom 23. Januar 2002 aufgehoben werden.

Die Entwicklungen im Kanton Luzern sind mit denjenigen in den Kantonen Aargau und Bern vergleichbar. Die ehemaligen Lehrerinnen- und Lehrerseminare Hitzkirch (Seetal) und Luzern Musegg wurden in Kantonsschulen überführt. Beiden Schulen war anfangs vorbehalten, das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie exklusiv anzubieten (Schübach 2004). Auch wenn nicht alle Kantone ihre Lehrerinnen- und Lehrerseminare in Gymnasien mit Schwerpunktfach PPP überführt haben, lässt sich vor dem dargestellten Hintergrund schlussfolgern, dass die Strukturveränderungen in der Lehrpersonenausbildung und die damit verbundene Aufhebung der seminaristischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Einführung der neuen gymnasialen Unterrichtsfächer Pädagogik und Psychologie zentral waren.

6.3 Die Aufnahme der Fächer Philosophie und Pädagogik/Psychologie in den Rahmenlehrplan (RLP) von 1994

1994 erliess die Erziehungsdirektorenkonferenz EDK den Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen (EDK 1994). Erstmals in der Geschichte des schweizerischen Gymnasiums wurden damit die „wesentlichen Ziele der zu unterrichtenden Fächer formuliert“ (ebd., p. 7). Der Rahmenlehrplan soll einerseits als Empfehlung der EDK bezüglich der Ausrichtung gymnasialer Lehrpläne oder der Schaffung neuer gymnasialer Lehrpläne dienen, andererseits als Referenzdokument für die Anerkennung von Maturitätsabschlüssen fungieren (ebd., p. 8f.).

Im Grundsatz fusst der Rahmenlehrplan auf den „10 Thesen zum heutigen Zweckartikel der Maturitätsanerkennungsverordnung (Art. 7 MAV)“, wie sie von der Kommission Gymnasium-Universität (KGU) des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)²⁸ 1985 vorgelegt wurden (KGU 1985)²⁹. Die Thesen hinterfragen die Aktualität des Maturitätsziels der Maturitätsanerkennungsverordnung von 1968 (MAV 1968, Art. 7) und formulieren Perspektiven für ein „zeitgemässes Gymnasial- und Maturitätsziel“ (KGU 1985, p. 58)³⁰. Als übergeordnetes Ziel der Maturitätsausbildung fordern die Thesen die Hochschulreife als Grundlage für ein erfolgreiches Studium und für die künftige Übernahme von Verantwortung in Beruf und Gesellschaft (vgl. KGU 1985). Dieses Ziel umfasst „solides Grundwissen und Können in allen Maturitätsfächern sowie eine Ausbildung auch der Leibes-, Gefühls-, Willens- und sozialen Kräfte. Es setzt Neugierde, Eigeninitiative, selbständiges Denken und Urteilen, Leistungsbereitschaft, Weltoffenheit und Verantwortungsbewusstsein voraus“ (ebd., p. 60). Die gymnasiale Ausbildung sollte damit nicht auf die Beherrschung fachlicher Gehalte beschränkt sein, sondern auch dem Aufbau überfachlicher Kompetenzen dienen. Gefordert wurde, dass jedes Fach bestrebt ist, „durch Unterricht im Sinne des exemplarischen Prinzips vielseitig auf Hochschulstudien vorzubereiten. Neben dem fachspezifischen soll auch das fächerübergreifende, neben dem sektoriellen das vernetzte Denken gepflegt werden“ (ebd.).

Konkreter Anstoss für die Arbeiten am Rahmenlehrplan war der Vorschlag einer von der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) beauftragten Arbeitsgruppe „Maturitätsprogramme“ von 1987, es seien, gestützt auf die 10 Thesen der KGU und das in der Maturitätsanerkennungsverordnung von 1968 festgelegte Ziel der Maturitätsschulen, Rahmenlehrpläne zu erarbeiten. Noch im gleichen Jahr beschloss die EDK, Rahmenlehrpläne für die Maturitätsschulen ausarbeiten zu lassen, die gestützt auf Artikel 3a des Schulkonkordates von 1970 erlassen werden sollten. 1988 präzisierte die Pädagogische Kommission der EDK den Auftrag im Mandat vom 23. Februar 1988 zuhanden der Arbeitsgruppe Gymnasium (AGYM). Gestützt darauf wurde der 1994 erlassene Rahmenlehrplan erarbeitet (vgl. EDK 1994, p. 6).

²⁸ Heute: Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer (VSG)

²⁹ Die Thesen der KGU von 1985 werden im 1996 erschienenen EDK-Bericht „Von der ‚Mittelschule von morgen‘ zur Maturitätsreform 1995. De l'enseignement secondaire de demain' à la réforme de la maturité 1995.“ wiedergegeben (EDK 1996, p. 142-159).

³⁰ Eine Analyse der einzelnen Thesen findet sich bei Oelkers (2008a, p. 74-77).

Um der Forderung nach fächerübergreifendem und vernetztem Arbeiten gerecht zu werden, liegt dem Rahmenlehrplan ein Bildungsprofil zugrunde, welches die allgemeinen Ziele der Maturitätsausbildung erfassen soll und neben Grundkompetenzen fünf ergänzende Kompetenzfelder beinhaltet. Genannt werden „Kompetenzen im sozialen, ethischen und politischen Bereich, Kompetenzen im intellektuellen, wissenschaftlichen und erkenntnistheoretischen Bereich, Kompetenzen im kommunikativen, kulturellen und ästhetischen Bereich, Kompetenzen in den Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung und der Gesundheit [und] Kompetenzen in den Bereichen der persönlichen Lern- und Arbeitstechniken, der Wissensbeschaffung und der Informationstechnologien“ (vgl. ebd., p. 11). Im Kontext dieser allgemeinen Ziele unterscheidet der Rahmenlehrplan vier Lernbereiche: 1. Sprachen, 2. Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, 3. Mathematik und Naturwissenschaften, 4. Bildende Kunst und Musik. Sport wird als separater Bereich aufgeführt. (vgl. ebd., p. 9). Diesen Bereichen sind die einzelnen Unterrichtsfächer zugeordnet. Für die einzelnen Unterrichtsfächer enthält der Rahmenlehrplan je eigene Fachrahmenlehrpläne.

Zum Schwerpunktfach PPP beinhaltet der Rahmenlehrplan keinen die drei Teildisziplinen integrierenden Fachrahmenlehrplan, sondern zwei nach Fachbereichen getrennte Lehrpläne für Philosophie (ebd., p. 81-85) und für Pädagogik/Psychologie (ebd., p. 87-90). Beide Fachbereiche sind dem Lernbereich Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften zugeordnet. Die separate Aufnahme der beiden Fachbereiche ist vor dem Hintergrund der bereits dargelegten Unterschiede in der Geschichte der beiden Fächer und den damit verbundenen Entwicklungen zu verstehen.

Ungefähr 250 Lehrerinnen und Lehrer aus allen Fachverbänden des VSG erarbeiteten nach den Richtlinien der EDK die verschiedenen Fachrahmenlehrpläne (ebd., p. 6). Der Lehrplan für das am Gymnasium etablierte Fach Philosophie wurde zur gleichen Zeit wie die Lehrpläne der anderen am Gymnasium unterrichteten Fächer verfasst. Die 1984 vom Schweizerischen Verband der Philosophielehrerinnen und Philosophielehrer an Mittelschulen (VSPM) verfassten Thesen zur Philosophie in der Mittelschule (Philosophie als Maturitätsfach 1984, p. 118f.) dienen als Grundlage (VSPM 2006).

Der Einbezug von Pädagogik und Psychologie in den Rahmenlehrplan war hingegen ursprünglich nicht geplant. Strittmatter (1992) hält fest:

„Das Fach [Pädagogik/Psychologie, D. M.] war während der ganzen Jahre der Entwicklung der Rahmenlehrpläne nie vorgesehen, und so existierte auch keine entsprechende Lehrplangruppe.“ (ebd., p. 152).

Angedacht war die Idee, Pädagogik und Psychologie als gymnasiale Unterrichtsfächer einzuführen, indessen schon in den 1970er Jahren. 1972 nannte eine von der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) eingesetzte Studienkommission in ihrem Bericht „Mittelschule von morgen“ (MIMO) das „Soziopädagogische Gymnasium“ mit Psychologie und Sozialkunde als Ergänzungskursinhalten als mögliches neues Profil am Gymnasium (EDK 1972, p. 70).

1975 forderte die EDK-Kommission „Lehrerbildung von morgen“ (LEMO) ein pädagogisch-sozialwissenschaftliches Gymnasium oder einen entsprechenden gymnasialen Schultyp, an welchem „Sozialwissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Politologie) [...] als vollwertiger Bestandteil oder als möglicher Schwerpunkt der Allgemeinbildung“ (Müller 1975, p. 95) unterrichtet werden. Trottmann (1979) prüfte in seiner Arbeit ausführlich die Fragen, ob sich die Disziplinen Pädagogik, Psychologie und Soziologie als gymnasiale Unterrichtsfächer legitimieren lasse und ob das Gymnasialwesen dieser Zeit die Einführung der drei Unterrichtsfächer erlaube.

Wie bereits aufgezeigt, waren für die Aufnahme von Pädagogik und Psychologie in den Rahmenlehrplan die Entwicklungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die damit aufgeworfene Frage nach der Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerseminare bedeutend. Die damalige Bedrängnis der Seminare und der damit verbundene Handlungsbedarf zeigt sich in der Diskussion um die Offenhaltung des Hochschulzugangs für Primarlehrkräfte im Kanton Zürich, wie sie an der Jahresversammlung der Schweizerischen Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen (SKDL) vom 6. - 8. Juni 1991 offenbar heftig geführt wurde (Strittmatter 1991). Die anlässlich dieser Versammlung angenommenen Anträge zielten darauf ab, zu „retten, was zu retten ist“ (ebd., p. 11). Zudem wurde ad hoc eine Spurgruppe gebildet, die mit Unterstützung der EDK innerhalb von zwei Monaten einen Rahmenlehrplan für das Fach Pädagogik/Psychologie erarbeiten sollte (Meylan 1991; Brühweiler 1991). Die damaligen Gegebenheiten werden in der Beschreibung von Strittmatter (1992) deutlich:

„Erst im Sommer 1991 eröffnete sich die Perspektive, ‚Einsitz‘ in den Fächerkanon zu nehmen, zu einem Zeitpunkt, in dem die anderen Lehrpläne schon fertig vorlagen. Eine an der Jahresversammlung der SKDL spontan zusammengestellte ‚Spurgruppe‘ (Stephan Albisser, Hans Brühweiler, Ruedi Stambach und Anton Strittmatter) schuf in wenigen Wochen einen ersten Entwurf, der dann - nach Hinweisen von einigen ebenfalls kurzfristig angeschriebenen Kolleginnen und Kollegen - zur nachstehend publizierten Fassung überarbeitet wurde. Dieser Entwurf sollte zum damaligen Zeitpunkt nachweisen, dass ein Rahmenlehrplan Pädagogik/Psychologie für die Mittelschulen und als Maturitätsfach machbar ist [...]“ (ebd., p. 152).

Das Verfassen eines Lehrplans für Gymnasien bedingte auch, abgrenzend zum berufspropädeutischen Pädagogik- und Psychologieunterricht der Lehrpersonenausbildung den allgemein bildenden Wert eines gymnasialen Unterrichtsfachs Pädagogik/Psychologie zu klären. In dem von der Spurgruppe 1992 vorgelegten und in Vernehmlassung gegebenen Lehrplanentwurf wird ein gymnasiales Unterrichtsfach Pädagogik/Psychologie wie folgt begründet:

„Pädagogische und psychologische Konzepte gab es in jeder Zeit und Kultur der Menschheit. Dass deren wissenschaftliche Bearbeitung erst im 19. Jahrhundert eingesetzt und erst seit der Mitte des 20. Jahrhunderts eine breite öffentliche Wahrnehmung und Anwendung gefunden hat, mag der Hauptgrund für die Beschränkung von Pädagogik und Psychologie als Lehrfach auf die seminaristische Lehrerausbildung sein. Angesichts der heute verfügbaren wissenschaftlichen Erkenntnisbestände und vor allem angesichts der gewachsenen Bedeutung pädagogischer und psychologischer Kompetenzen in der ‚Lerngesellschaft‘ und in der familiären und betrieblichen Welt, drängt sich Pädagogik/Psychologie als ein Lernbereich der allgemeinbildenden Sekundarstufe II heute auf“ (ebd., p. 155).

Der Entwurf definierte das Fach im Weiteren mit je fachspezifischen Überlegungen zur Pädagogik und zur Psychologie, im Hinblick auf die Bedeutung der beiden Disziplinen im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich und in Bezug auf die nicht fachsystematische, sondern thematische Arbeitsweise (vgl. ebd.). Überarbeitet und gekürzt wurde der Fachrahmenlehrplan Pädagogik/Psychologie in den Rahmenlehrplan (EDK 1994) aufgenommen. Da sich bereits beim in Kraft setzen des Rahmenlehrplans 1994 abzeichnete, „dass er zu einem verbindlichen Bestandteil des Maturitätsreglements (MAR) werden würde“ (Meylan 1996a, p. 31), bahnte sich damit die Aufnahme von Pädagogik/Psychologie in den Kanon gymnasialer Unterrichtsfächer an. Die definitive Einführung von Pädagogik/Psychologie als neues gymnasiales Unterrichtsfach und die Zusammenführung mit Philosophie zu einem Schwerpunktfach erfolgten aber erst im Rahmen der Diskussionen um die Maturitätsanerkennungsregelung von 1995.

6.4 Die Aufnahme des Schwerpunktfachs PPP in das Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) von 1995

Mit der Maturitätsreform von 1995 wurde die Maturitätsanerkennung in der Schweiz letztmals grundlegend reformiert. Ausgangspunkt der Maturitätsreform von 1995 war der bereits erwähnte Bericht „Mittelschule von morgen“ (EDK 1972). Dieser wurde von einer Studienkommission verfasst, die vom Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) angeregt und 1969 von der EDK eingesetzt wurde (Meylan 1996a, p. 19). Das Ziel war, in einer Perspektivenstudie „alle Fragen im Zusammenhang mit einer tiefgreifenden Neugestaltung der Mittelschule [zu] prüfen und konkrete Vorschläge zuhanden der Mittelschulkommission aus[zu]arbeiten“ (EDK 1972, p. 15). Der Bericht löste ein grosses Echo aus, mündete aber in keinen allgemeinen Konsens. Dennoch war sein Beitrag zur Reformdebatte bedeutend (Meylan 1996a, p. 19f.). Wie gesagt, schlug die Kommission ein „Soziopädagogisches Gymnasium“ als mögliches neues Profil an Schweizer Gymnasien vor (vgl. EDK 1972, p. 70).

In den Jahren 1976 - 1982 beschäftigte sich die EDK zwar intensiv mit der Frage, wie die Fächeranzahl und die Anzahl der Maturitätstypen reduziert werden könnten. Aber auch diese Arbeiten führten zu keiner nachhaltigen Reform. Einzelne Überlegungen konnten in die 1986 erfolgte Teilrevision der Maturitätsanerkennungsverordnung aus dem Jahr 1968 einbezogen werden. Dass sich dennoch eine Totalrevision der im Wesentlichen aus dem Jahre 1968 stammenden Regelung aufdrängte, war zu diesem Zeitpunkt bereits klar (vgl. EDI/EDK 1992, p. 258).

Entscheidend geprägt wurde die Revision der Maturitätsanerkennungsregelung durch die 1985 von der Kommission Gymnasium-Universität (KGU) vorgelegten, bereits erläuterten

„10 Thesen zum heutigen Zweckartikel der Maturitätsanerkennungsverordnung (Art. 7 MAV)“ und durch den 1994 verabschiedeten Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen (EDI/EDK 1992, p. 258; Robin 2002, p. 100).

Die Thesen der KGU und die Arbeiten am Rahmenlehrplan bildeten - zusammen mit Vorstößen von Kantonen, Schulen und Lehrkräften und dem Blick auf europäische Entwicklungen - den Hintergrund für den Beschluss der Eidgenössischen Maturitätskommission (EMK) von 1990, im Einvernehmen mit dem Eidgenössischen Departement des Innern (EDI) die Revision der Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV) nunmehr aufzugreifen. In den Jahren 1990 und 1991 erarbeitete die EMK parallel zu dem vom EDK-Ausschuss Gymnasium (AGYM) geleiteten Rahmenlehrplanprojekt den ersten Entwurf einer neuen Maturitätsanerkennungsregelung. Beide Vorhaben wurden eigenständig, aber koordiniert betrieben, sodass sich der Rahmenlehrplanentwurf und der Vorschlag für eine neue Maturitätsanerkennungsregelung ergänzten (vgl. EDI/EDK 1992, p. 259).

Am 1. Juli 1992 gab das Eidgenössische Departement des Innern (EDI) und der Vorstand der EDK einen ersten Vorschlag für eine neue Maturitätsanerkennungsregelung in die Vernehmlassung, der sich bis auf Einzelheiten auf den Entwurf der EMK abstützte (Meylan 1997, p. 57). Dieser Vorschlag sah den Ersatz der bisherigen Maturität mit 5 festen Typen und vorgeschriebenen Fächern durch eine typenlose Maturität mit 5 obligatorischen und 4 wählbaren Fächern vor (EDI/EDK 1992)³¹. Unter den Zielen der vorgeschlagenen Anerkennungsregelung wurde die „Einführung von Pädagogik/Psychologie und Philosophie als maturitätsrelevante Pflicht-Wahlfächer“ vorgeschlagen (ebd., p. 261). Damit konkretisierte sich die - vorerst getrennte - Aufnahme der Fächer Philosophie und Pädagogik/Psychologie in die neue Anerkennungsregelung. Allerdings wurde auch das Spannungsfeld zwischen dem Ausbau des gymnasialen Fächerangebots und der beabsichtigten Reduktion der Anzahl Fächer angesprochen:

„Einerseits wird vom Gymnasium verlangt, dass es sich neuen Fachgebieten öffnet, ja dass es gar neue Fächer in den Kanon aufnimmt. ‚Philosophie‘, ‚Pädagogik‘, ‚Psychologie‘, ‚Technik‘, ‚Umwelt‘, ‚Medien‘ sind nur einige Stichworte, die in diesem Zusammenhang fallen. Andererseits ist die Klage über die Vielzahl oder die relativ grosse Zersplitterung in zu viele Maturitätsfächer bekannt. Das Ziel der Reduktion der Anzahl Fächer gerät in Widerspruch zum oft verständlichen Wunsch, neue, aktuelle Fachbereiche zu unterrichten“ (ebd., p. 266).

Die Vernehmlassung zur vorgeschlagenen Anerkennungsregelung dauerte neun Monate vom 1. Juli 1992 - 31. März 1993. Insgesamt wurden 153 Stellungnahmen eingereicht. Im Ergebnisbericht zur Vernehmlassung wurde eine grundsätzlich positive Bilanz gezogen (Flammer 1993).

³¹ 5 obligatorische Fächer: 1. Erstsprache; 2. zweite Landessprache; 3. Mathematik; 4. Geschichte; 5. Naturwissenschaften. 4 wählbare Fächer aus den Bereichen 1. Sprachen, 2. Sozial- und Geisteswissenschaften oder Naturwissenschaften, 3. Kunst und Sport und 4. Sprachen, Sozial- und Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften oder Kunst und Sport (vgl. EDI/EDK 1992, p. 255).

„Für eine überwiegende Mehrheit der Vernehmlasser ist das Revisionsvorhaben *notwendig*, sie messen ihm eine grosse *Wichtigkeit* und eine *hohe Priorität* zu. Vielfach wird der stärkere Rahmencharakter einer zukünftigen Regelung begrüsst, weil damit die *Gestaltungsfreiheit* der Kantone und damit die *Flexibilität* für Schulen und Schüler erhöht wird. Die allgemeinen *Grundtendenzen* der Vorlage werden *mehrheitlich begrüsst*, bei der Beurteilung der einzelnen Vorschläge gehen die Meinungen allerdings stark auseinander“ (ebd., p. 4; Hervorhebungen im Original).

Andererseits wurde der Vorschlag für eine neue Maturitätsanerkennungsregelung auch kritisch bewertet:

„Die ETH und die Universität Zürich, Verbände der Naturwissenschaftslehrkräfte und nicht zuletzt der Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) kritisierten ihn [den Vorschlag, D. M.] zum Teil nachdrücklich. Die Hauptkritik war: zu beliebige Wahlfreiheit, ungenügende naturwissenschaftliche Bildung, Angst vor zu bequemen Wahlkonstellationen und die übliche Angst vor einer Niveausenkung [...]“ (Meylan 1997, p. 57).

Hinsichtlich der Maturitätsfächer Pädagogik und Psychologie hält der Bericht folgende, die Legitimation der beiden Fächer anzweifelnde Aspekte fest:

„Einzelne wenige Vernehmlasser sprechen sich **gegen** den vorgeschlagenen Einbezug von *Pädagogik* und *Psychologie* aus, wobei etwa deren Bildungswert verneint (z. B. LdU), ihre Einführung als verfrüht erachtet, oder gesagt wird, eine Verstärkung der Naturwissenschaften sei wesentlich vordringlicher als die Einführung dieser Fächer“ (Flammer 1993, p. 11; Hervorhebungen im Original).

Im Gegensatz zu diesen grundlegenden Bedenken zur Einführung der Unterrichtsfächer Pädagogik und Psychologie zielt das einzige Votum zum Fach Philosophie auf die Stärkung von Vorhandenem: „Die Uni Lausanne setzt sich für die Aufwertung der *Philosophie* ein“ (ebd.; Hervorhebung im Original).

Eine Zusammenführung der Fachbereiche Pädagogik/Psychologie und Philosophie zu einem Fach schien man zu diesem Zeitpunkt nicht in Betracht zu ziehen. Die in die Vernehmlassung eingebrachten Alternativ-Modelle zum Fächersystem legen im Gegenteil den Schluss nahe, dass ein separates Angebot der Wahlfächer Pädagogik/Psychologie und Philosophie geplant war (vgl. Flammer 1993, p. 46-56).

Obwohl in der Vernehmlassung die Grundtendenzen des Vorschlags für eine Neuregelung der Anerkennung der Maturitäten begrüsst wurden, war aufgrund der vielen offenen Fragen und der zahlreichen Vorschläge zu einzelnen Punkten eine Überarbeitung angezeigt. 1993 erhielt eine Arbeitsgruppe mit paritätischer Interessenvertretung der Kantone (AGYM) und des Bundes (CFM)³² von der Erziehungsdirektorenkonferenz und dem Eidgenössischen Departement des Innern den Auftrag, unter Berücksichtigung der Vernehmlassungsergebnisse zum Entwurf von 1991 einen zweiten Vorschlag für die Maturitätsanerkennungsregelung auszuarbeiten (Allemann 1994, p. 3). Der Lausanner Telekommunikationswissenschaftler und damalige

³² Commission fédérale de maturité (CFM)/Eidgenössische Maturitätskommission (EMK). Seit dem 1. August 1995: Commission suisse de maturité (CSM)/ Schweizerische Maturitätskommission (SMK)

Präsident der CFM/EMK, Pierre-Gérard Fontolliet, leitete die Arbeitsgruppe mit der Bezeichnung „AGYM/CFM“. Fontolliets Zielsetzungen für die Maturitätsreform (vgl. Fontolliet 1996, p. 53) lassen sich nach Oelkers (2008a) wie folgt zusammenfassen:

„Die Absicht war also, ‚wasserdichte‘ Maturitätstypen zu vermeiden, einen Strauss von Wahlmöglichkeiten zu eröffnen, breitere Ziele als nur solche des Fachunterrichts anzustreben, die Interessen der Schülerinnen und Schüler ernst zu nehmen, die ihre Bildung als eigenes Projekt betrachten sollen, weiter die traditionellen Fachgrenzen bei Wahrung der Eigenheiten der Disziplinen zu öffnen, die Mehrsprachigkeit der Schweiz gebührend zu beachten und mit der Einführung der Maturaarbeit mehr Selbständigkeit im Arbeitsverhalten zu erreichen“ (ebd., p. 70).

Auf der Grundlage dieser Zielsetzungen legte die Arbeitsgruppe am 30. April 1994 ihren Vorschlag für eine Neuregelung der Maturitätsanerkennung vor. Er sah sieben obligatorische Grundlagenfächer, die Wahl eines Schwerpunktfachs und eines Ergänzungswahlfachs³³ sowie die obligatorische Abfassung einer Maturaarbeit vor. Als curriculare Grundlage bezeichnete der Vorschlag den Rahmenlehrplan (Arbeitsgruppe AGYM/CFM 1994).

Bereits während der Entwicklung des Modells bemühte sich die Arbeitsgruppe, in Hearings die Bedenken der Naturwissenschaftslehrkräfte, der Universität und der ETH Zürich sowie des VSG auszuräumen. Mit dem resultierenden Kompromissvorschlag der Arbeitsgruppe gelang es, die Vorbehalte der Hochschulen weitgehend auszuräumen, nicht aber den VSG umzustimmen (Meylan 1996a, p. 34f.). Am 11. Juni 1994 gaben das EDI und die EDK ihren Vorschlag in eine Vernehmlassung. Diese zweite Vernehmlassung dauerte 3 ½ Monate bis zum 30. September 1994³⁴. 106 Stellungnahmen wurden eingereicht. Die Gesamtbewertung des Vorschlags war mehrheitlich positiv. Die Aufnahme der zum ersten Vorschlag vorgebrachten Einwände und Vorschläge wurde befriedigt zur Kenntnis genommen (Allemann 1994, p. 3). Nach Meylan (Meylan 1996a) war dieser zweite Vorschlag ein Mittelweg, der einerseits die vorgebrachten Anliegen und Einwände berücksichtige und andererseits zentrale Ideen der Reform bewahre:

„Der neue Vorschlag war ein Kompromiss, der die Wahlfreiheit des ersten Entwurfs leicht einschränkte und damit die Befürchtungen der Hochschulen vor möglicherweise zu bequemen individuellen Wahlprofilen zerstreute. Die Schaffung von drei Kategorien von Fächern (Grundlagen-, Schwerpunkt und Ergänzungsfächer) ermöglichte eine Modulierung der Wahl sowohl in Richtung Schwerpunktbildung als auch in Richtung Kompensation und Ausgleich. Eine elegante Lösung war auch der Verzicht auf detaillierte Zeitvorschriften: es gab nur noch allgemeine prozentuale Vorgaben zum Verhältnis der verschiedenen

³³ 7 Grundlagenfächer: Erste Sprache, eine zweite Landessprache, eine dritte Sprache (eine dritte Landessprache, Englisch oder eine alte Sprache), Mathematik, Naturwissenschaften mit obligatorischem Unterricht in Biologie, Chemie und Physik, Geistes und Sozialwissenschaften mit obligatorischem Unterricht in Geschichte und Geografie sowie einer Einführung in Wirtschaft und Recht, Bildnerisches Gestalten und/oder Musik.

7 Fächer oder Fächergruppen, aus denen das Schwerpunktfach auszuwählen ist: Alte Sprachen (Latein und/oder Griechisch), eine moderne Sprache (eine dritte Landessprache, Englisch, Spanisch oder Russisch), Physik und Anwendungen der Mathematik, Biologie und Chemie, Wirtschaft und Recht, Philosophie und Pädagogik-Psychologie.

9 Ergänzungsfächer: Physik, Chemie, Biologie, Anwendungen der Mathematik, Geschichte, Geografie, Philosophie, Wirtschaft und Recht, Pädagogik-Psychologie (vgl. Arbeitsgruppe AGYM/CFM 1994, p. 7-9)

³⁴ Die relativ kurze Vernehmlassungsdauer und der Umstand, dass die Vernehmlassungsperiode auf die Sommerferienzeit zu liegen kam, wurde verschiedentlich moniert (Allemann 1994, p. 3).

Fächergruppen untereinander, was eine ausgewogene Bildung sicherstellt. Die Maturitätsarbeit wurde nicht geopfert, nur ihre Bewertung bzw. ihr Einbezug in das Maturergebnis fallengelassen“ (ebd., p. 35).

Auch dieser Vorschlag wurde nicht nur positiv bewertet: „Heftige Ablehnung“ erfuhr der Vorschlag „durch den VSG (namentlich Naturwissenschaftslehrkräfte), das Rektorat der Universität und der Gymnasiallehrerschaft Zürich“ (Meylan 1996b, p. 8).

Neu wurde in diesem zweiten Vorschlag das Schwerpunktfach „Philosophie und Pädagogik-Psychologie“ (Arbeitsgruppe AGYM/CFM 1994, p. 7) aufgeführt³⁵. Erstmals wurden damit die Fachbereiche Philosophie und Pädagogik/Psychologie zu einem Fach zusammengeführt. Eine Begründung dafür findet sich im Kommentar zur vorgeschlagenen Regelung. Die Arbeitsgruppe sah in der Verbindung der Philosophie mit Pädagogik/Psychologie in einem Schwerpunktfach eine Dimensionserweiterung der Pädagogik/Psychologie durch die Philosophie:

„In gewissen Regionen ist Philosophie ein kantonally vorgeschriebenes Fach, das als Ergänzungswahlfach und als Maturitätsfach gewählt werden kann. Als Schwerpunktfach überlappt es mit Pädagogik-Psychologie und gibt diesem Fach einen breiteren und allgemeineren erkenntnistheoretischen Rahmen. Die Kantone können Philosophie weiterhin als ein kantonally vorgeschriebenes obligatorisches Fach (ausserhalb der Regelung) beibehalten“ (ebd., p. 21).

Die Kombination der Philosophie mit Pädagogik/Psychologie sollte überdies die berufsbildende Dimension des Fachs reduzieren und die allgemeinbildende Dimension verstärken:

„Die Einführung der Pädagogik-Psychologie als Maturitätsfach erfordert eine Neuorientierung der Zielsetzungen: Es steht nicht mehr eine Berufsbildung im Vordergrund, sondern die Allgemeinbildung. Falls Pädagogik-Psychologie als Schwerpunktfach gewählt wird, wird es durch verschiedene Aspekte der Philosophie ergänzt“ (ebd.).

Mitbedingend für die Fusion der Fächer Philosophie mit Pädagogik/Psychologie dürfte schliesslich auch die übergeordnete Zielsetzung der neuen Regelung gewesen sein, der Zersplitterung in zu viele Maturitätsfächer entgegenzuwirken.

Strittmatter (2009) bezeichnet die Fusion der drei Disziplinen als Kompromiss, für den es keine fachliche Argumentation gebe. In einer schriftlichen Mitteilung an den Autor meint er zur Zusammenführung der drei Fächer:

„Es gab eine Bewegung um Guido Baumann [ehemaliger Direktor der WBZ, D. M.] herum (und die ich auch aktiv unterstützte), welche Philosophie als Pflichtfach für alle Profile und mit einem starken Akzent auf Erkenntnistheorie/Wissenschaftstheorie etablieren wollte. Das scheiterte am Unwillen der Mehrheit der Akteure im Projekt MAR. Wie genau dann schliesslich die Kombination PPP als Kompromiss resultierte, kann ich in den Stationen nicht mehr rekonstruieren. Ich weiss nur noch, dass wir uns damals fachlich dagegen gesträubt hatten, denn es gibt ja wirklich keine sachlogisch überzeugende Begründung dafür. Im Gegenteil, wir befürchteten entweder einen Rückfall in die überwundene Zeit der Philosophie als (religiös geprägte) Mutter der Pädagogik oder aber eine psychologisierte Schmalspurphilosophie vom Typ Clubschulen. Aber wie gesagt: Das wurde dann in Kauf genommen, damit alle wenigstens ihr Häppchen kriegten“ (ebd.).

³⁵ Im Vorschlag der Arbeitsgruppe wird die Bezeichnung „Pädagogik-Psychologie“ verwendet. Durchgesetzt hat sich hingegen die im verabschiedeten Anerkennungsreglement (MAR 1995) festgelegte Bezeichnung „Pädagogik/Psychologie“.

Die Zusammenführung der Fachbereiche war nicht unumstritten. Unterstützung fand sie in der französischen Schweiz. Entsprechende Hinweise finden sich im Protokoll zum zweiten Hearing vom 23. März 1994:

„Das Schwerpunktfach ‚Pädagogik und Psychologie‘ wurde um die Philosophie erweitert, u.a. um dem Wunsch der Romands nach diesem Fach gerecht zu werden. Allerdings wurde dieser Punkt in der Diskussion stark in Fragen [sic] gestellt“ (Wider 1994, p. 163).

Das Desiderat aus der französischen Schweiz wird im Protokoll dieses Hearings nicht näher erläutert. Vermutlich fusst es auf dem oben erwähnten, in der ersten Vernehmlassung vorgetragenen Anliegen der Universität Lausanne, das Fach Philosophie aufzuwerten. Fontollet sieht die Philosophie im Schwerpunktfach PPP als Bereicherung, da sie der Pädagogik/Psychologie eine weitere Dimension gebe (vgl. Fontollet 1996, p. 58).

Obwohl die „Eignung“ und die „Stellung der Fächer“ Pädagogik und Psychologie in der Vernehmlassung in Frage gestellt wurden (Allemann 1994, p. 10), änderte das an der Aufnahme des Schwerpunktfachs PPP in das Maturitätsanerkennungsreglement nichts mehr.

In der finalen Überarbeitung des zweiten Vorschlags wurde die vorgeschlagene Konzeption der neuen Maturität nicht mehr grundlegend verändert. Gemeinsam bereinigten die EDK und das EDI aufgrund der Vernehmlassungsergebnisse die vorgeschlagene Regelung. Mit einem Doppelentscheid vom 16. Januar 1995 (EDK) und vom 15. Februar 1995 (Bundesrat) wurde das Reglement der EDK und die gleichlautende Verordnung des Bundesrates über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) verabschiedet. Gleichzeitig wurde die Verwaltungsvereinbarung zwischen dem EDI und der EDK zur Verbesserung der gesetzlichen Basis für die neue Regelung ratifiziert. Als gemeinsame Anerkennungsinstanz des Bundesrates und der EDK wurde mit dieser Vereinbarung die Schweizerische Maturitätskommission (SMK) eingesetzt. In Kraft gesetzt wurden die Erlasse am 1. August 1995. Der Rahmenlehrplan wurde zum Bestandteil der neuen Maturitätsanerkennungsregelung (MAR 1995, Art. 8). Für die Umsetzung der neuen Regelung hatten die Kantone acht Jahre Zeit.

Das Maturitätsanerkennungsreglement von 1995 legt in seiner ursprünglichen Version³⁶ 7 Grundlagenfächer, 12 Schwerpunkt- und 13 Ergänzungsfächer³⁷ als Maturitätsfächer fest. Grundlagenfächer sind die erste Sprache, eine zweite Landessprache, eine dritte Sprache (Landessprache, Englisch oder eine alte Sprache), Mathematik, Naturwissenschaften mit obligatorischem Unterricht in Biologie, Chemie und Physik, Geistes und Sozialwissenschaften mit obligatorischem Unterricht in Geschichte und Geografie sowie einer Einführung in Wirt-

³⁶ Mit der Teilrevision vom 14. Juni 2007 wurde das Maturitätsanerkennungsreglement (MAR 1995) wie folgt geändert: Biologie, Chemie, Physik, Geschichte und Geografie werden einzeln als Grundlagenfächer aufgeführt und gezählt. Die Kantone können Philosophie neu als Grundlagenfach anbieten. Wirtschaft und Recht bleibt obligatorisch, ist aber kein Maturitätsfach mehr. Die Maturaarbeit wird Maturitätsfach. Neues Ergänzungsfach wird Informatik. Für das Bestehen der Maturitätsprüfung sind neu vier ungenügende Noten zulässig.

³⁷ Die Bezeichnung „Ergänzungsfach“ wurde erst in der verabschiedeten Version des Maturitätsanerkennungsreglements verwendet. Damit wurde einer im Vernehmlassungsverfahren eingebrachten Anregung der Universität Freiburg gefolgt (Allemann 1994, p. 9).

schaft und Recht, Bildnerisches Gestalten und Musik. Der Schwerpunkt ist aus folgenden Fächern oder Fächergruppen auszuwählen: alte Sprachen (Latein und/oder Griechisch), eine moderne Sprache (eine dritte Landessprache, Englisch, Spanisch oder Russisch), Physik und Anwendungen der Mathematik, Biologie und Chemie, Wirtschaft und Recht, Philosophie/Pädagogik/Psychologie, Bildnerisches Gestalten und Musik. Ergänzungsfächer sind Physik, Chemie, Biologie, Anwendungen der Mathematik, Geschichte, Geografie, Philosophie, Religionslehre, Wirtschaft und Recht, Pädagogik/Psychologie, Bildnerisches Gestalten, Musik und Sport (MAR 1995).

Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP) wurde mit der Maturitätsanerkennungsregelung von 1995 als Schwerpunktfach neues gymnasiales Unterrichtsfach. Hinsichtlich der Konzeption des neuen Fachs bekräftigt die Schweizerische Maturitätskommission in ihrem Kommentar zum MAR die allgemeinbildende Ausrichtung des Schwerpunktfachs PPP und die dabei zentrale Bedeutung der Philosophie:

„Das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie“ soll nicht als vorberufliche Ausbildung für künftige Lehrpersonen betrachtet werden, sondern soll einen wichtigen Beitrag zur Allgemeinbildung leisten. Es umfasst die Gesamtheit der 3 Fächer, wobei der Hauptakzent auf die Philosophie zu legen ist, die das durch die beiden anderen Fächer vermittelte Menschenbild erhellt und in einem [sic] übergreifenden Zusammenhang stellt (Epistemologie, Anthropologie, usw.)“ (SMK 1995).

Damit wird die Philosophie zum Steigbügel für die Pädagogik und die Psychologie als allgemein bildende Fächer am Gymnasium. Offen ist, ob dieses Arrangement sinnvoll ist.

6.5 Zusammenfassung

Philosophie wurde als traditionelles Unterrichtsfach an Gymnasien schon vor der Maturitätsanerkennungsregelung von 1995 unterrichtet. Dementsprechend war für dieses Fach von Beginn an ein Fachlehrplan im Rahmenlehrplan von 1994 vorgesehen und seine Aufnahme in die neue Maturitätsausbildung evident. Der Fachlehrplan für das Fach Pädagogik/Psychologie wurde erst in der Schlussphase der Rahmenlehrplanentwicklung, in einem Eilverfahren im Sommer 1991, formuliert. Pädagogik und Psychologie sollten damit nach der Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung und der damit verbundenen Abschaffung des seminaristischen Ausbildungsweges neu auf der Sekundarstufe II beheimatet werden. Die Aufnahme der beiden Fächer in den Kanon gymnasialer Unterrichtsfächer entsprach zudem der bereits in den 1970er Jahren formulierten Forderung nach einem soziopädagogischen, resp. nach einem pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Gymnasium.

Die Integration der Teilfächer Philosophie und Pädagogik/Psychologie war zunächst nicht vorgesehen. Der erste Vorschlag für eine neue Anerkennungsregelung sah zwei getrennte Schwerpunktfächer vor. Die Integration der Teilfächer im Schwerpunktfach PPP wurde erstmals im zweiten Vorschlag von 1994 zur Diskussion gestellt. Zentral war dabei das Anliegen, der bisher berufspropädeutischen Ausrichtung der Fächer Pädagogik und Psychologie

entgegen zu wirken und durch ihre Verbindung mit Philosophie die allgemein bildende Zielsetzung des Fachs sicherzustellen. Zudem konnte der erwünschten Reduktion der Fächer durch diese Fusion Rechnung getragen werden. Das Schwerpunktfach PPP wurde mit der Verabschiedung der neuen Maturitätsanerkennungsregelung 1995 definitiv neues Unterrichtsfach an Schweizer Gymnasien.

7 Das Angebot des Schwerpunktfachs PPP

7.1 Die Angebotssituation im Überblick

Welche Kantone bieten das Schwerpunktfach PPP an, welche nicht? Eine Umfrage des Informationszentrums IDES der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) aus dem Jahr 2000 weist das Angebot des Schwerpunktfachs PPP für die 10 Kantone Aargau, Appenzell Innerrhoden, Bern, Graubünden, Luzern, Neuenburg, Obwalden, Schwyz, Thurgau und Waadt aus (Breitler; Stauffer 2000)³⁸. Die gleichen Kantone werden in der Angebotsübersicht der Untersuchung EVAMAR I als Anbieter des Schwerpunktfachs PPP angegeben (2004, p. 23). 2007 veröffentlichte wiederum das Informationszentrum IDES der EDK eine Übersicht über das schweizweite Angebot der Fächer Philosophie, Pädagogik und Psychologie. Diese Erhebung berichtet, das Schwerpunktfach PPP werde in den 7 Kantonen Aargau, Appenzell Innerhoden, Basel-Stadt (ab 2008), Bern, Graubünden, Thurgau und Waadt angeboten (EDK 2007b). Damit differieren die bisher vorliegenden Angaben zum Angebot des Schwerpunktfachs PPP.

Aufgrund der zwischen 2006 und 2008 vorgenommenen Kantonsumfrage dieser Untersuchung lässt sich festhalten, dass das eruierte Angebot des Schwerpunktfachs PPP dem in der Untersuchung EVAMAR I genannten entspricht: Die 10 in dieser Untersuchung genannten Kantone bestätigten ihr Angebot des Schwerpunktfachs PPP auf Anfrage (Tabelle 17).

Tabelle 17: Kantone und Anzahl Gymnasien mit Schwerpunktfach PPP¹

| Sprachregion | Deutsche Schweiz | | | | | | | | Französische Schweiz | |
|------------------------------------|------------------|----|----|----|----|----|----|----|----------------------|----|
| | AG | AI | BE | GR | LU | OW | SZ | TG | NE | VD |
| Kanton | | | | | | | | | | |
| Gymnasien mit PPP | 6 | 1 | 14 | 1 | 4 | 1 | 2 | 1 | 3 | 9 |
| Total Gymnasien² | 6 | 1 | 17 | 8 | 9 | 3 | 5 | 4 | 3 | 9 |

¹ Die Angaben zu den Kantonen Aargau, Appenzell Innerhoden, Graubünden, Luzern, Neuenburg, Obwalden, Schwyz, Thurgau und Waadt basieren auf den Aussagen der befragten Bildungsverantwortlichen. Die Angabe für den Kanton Bern ist der kantonalen Informationsbroschüre zum Gymnasium im deutschsprachigen Kantonsteil (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2005a, p. 5) entnommen.

² Schulen (ohne Maturitätsschulen für Erwachsene), deren Maturitätsausweise vom Bund und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) anerkannt sind (vgl. SBF 2009)

Gemäss den Angaben der befragten Bildungsverantwortlichen kamen keine weiteren Kantone hinzu, die das Schwerpunktfach neu anbieten. Veränderungen werden hingegen in Bezug auf die innerkantonale Angebotsexpansion mitgeteilt: Wie im Weiteren noch ausgeführt wird, hat der Kanton Bern sein PPP-Angebot stark und der Kanton Aargau geringfügig ausgebaut.

³⁸ Das Schwerpunktfach PPP umfasst im Kanton Neuenburg Philosophie (Breitler; Stauffer 2000; DECS 2009) und im Kanton Waadt Philosophie und Psychologie (Breitler; Stauffer 2000; DFJC 2009).

Inzwischen findet sich auch in je einem Gymnasium der Kantone Basel-Stadt, St. Gallen und Zürich das Schwerpunktfach PPP im Angebot: Im Kanton Basel-Stadt bietet das staatliche Gymnasium Münsterplatz das Fach seit 2009 an (Gymnasium am Münsterplatz 2009). In den Kantonen St. Gallen und Zürich haben staatlich anerkannte, private Gymnasien das Schwerpunktfach PPP in ihr Ausbildungsangebot aufgenommen. Im Kanton St. Gallen stellt das Gymnasium Untere Waid seit dem Schuljahr 2007/2008 das Fach zur Wahl (Gymnasium Untere Waid 2009). Im Kanton Zürich wird das Schwerpunktfach PPP seit dem Schuljahr 2008/2009 am Gymnasium Unterstrass angeboten (Gymnasium Unterstrass o.J.). Aufgrund dieser neusten Entwicklungen kann das Angebot des Schwerpunktfachs PPP inzwischen in 13 Kantonen nachgewiesen werden.

Im Folgenden werden die Argumentationen der von den Kantonen bezeichneten Bildungsverantwortlichen für und wider die Aufnahme des Schwerpunktfachs PPP in das gymnasiale Ausbildungsangebot dargelegt. Zudem interessieren prognostische Aussagen zur allfälligen Aufnahme des Fachs in das Angebot derjenigen Kantone, die PPP bislang nicht zur Wahl stellen. Die Aussagen sind den schriftlichen Mitteilungen der Bildungsverantwortlichen entnommen. Auszüge aus den eingegangenen E-Mail und Schreiben werden zur Dokumentation wiedergegeben.

Die Darstellung der Ergebnisse der Kantonsumfrage erfolgt für jeden Kanton einzeln. Dabei sind die Kantone mit dem Schwerpunktfach PPP im Ausbildungsangebot und die Kantone ohne Schwerpunktfachangebot in je einem Kapitel, nach Sprachregion³⁹ und alphabetisch geordnet, zusammengefasst. Die von den Bildungsverantwortlichen vorgebrachten Argumente für und gegen das Angebot des Schwerpunktfachs PPP werden anschliessend synoptisch zusammengestellt.

7.2 Argumente für das Angebot des Schwerpunktfachs PPP

7.2.1 Deutsche Schweiz (AG, AI, BE, GR, LU, OW, SZ, TG)

Die Aufnahme des Schwerpunktfachs PPP in das gymnasiale Ausbildungsangebot des Kantons Aargau (AG) begründet Matthias Bieri vom Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (Bieri 2006). Gemäss seinen Aussagen waren die Veränderungen in der Lehrpersonenausbildung zentral.

„Ins Angebot aufgenommen wurde das Fach PPP wegen der seminaristischen Tradition an der Neuen Kantonsschule Aarau und der Kantonsschule Wettingen (Einbezug der bereits vorhandenen personellen und materiellen Voraussetzungen gemäss den Leitideen zum Projekt ‚Umsetzung MAR‘)“ (ebd.).

Ursprünglich war nicht vorgesehen, das Schwerpunktfach PPP an allen Kantonsschulen anzu-

³⁹ In Bezug auf die italienische Schweiz lässt sich nur von Argumenten gegen das Angebot des Schwerpunktfachs PPP berichten, da der Kanton Tessin das Fach nicht anbietet und entsprechend argumentiert.

bieten. Wie das obige Zitat deutlich macht, sollte das Schwerpunktfach PPP zunächst nur an der neuen Kantonsschule Aarau und an der Kantonsschule Wettingen (ehemalige Primarlehrerinnen- und Primarlehrerseminare) ausgeschrieben werden. Dennoch erfolgte aus verschiedenen Gründen der Ausbau des Angebots auf alle sechs Kantonsschulen.

„Auch die ‚kleinen‘ Schulen an der ‚Peripherie‘ (KS Wohlen und KS Zofingen) sollen grundsätzlich alle SPF anbieten können und somit attraktiv sein. Durch das Anbieten eines attraktiven Schulangebots in unmittelbarer Nähe, soll das Bildungspotenzial auch in der Peripherie durch Verringerung der Schulwege ausgeschöpft werden. Auf Grund der grossen Nachfrage durch die Schülerinnen und Schüler, bieten inzwischen alle Kantonsschulen PPP an“ (ebd.).

Das Angebot des Schwerpunktfachs PPP im Kanton Appenzell Innerhoden (AI) begründet Ivo Bischofberger, Rektor des einzigen Gymnasiums (St. Antonius) im Kanton (Bischofberger 2008). Seiner Meinung nach waren die Umgestaltung der Lehrpersonenausbildung und daraus resultierende Ausbildungsdesiderate entscheidend. Weiter verfolgte man das Ziel, am Gymnasium ein Bildungsprofil zur Vorbereitung auf Hochschulstudien in den drei Disziplinen des Schwerpunktfachs anzubieten.

„Die Hauptgründe zur Einführung lagen sicher in der Entwicklung der damaligen Bildungspolitik, namentlich in der geplanten Aufhebung der Lehrerseminare. Wir wollten unseren Schülerinnen und Schülern, welche sich mit dem Gedanken trugen, in den Lehrberuf (auch Kindergarten etc.) auf Volksschulstufe einzusteigen, die Möglichkeit bieten, ihre Stärken im Schwerpunktfach PPP nutzen zu können und andererseits bei Bedarf ein Fachstudium in Pädagogik, Philosophie oder Psychologie an der Hochschule absolvieren zu können“ (ebd.).

Als weitere Gründe für die Einführung des Schwerpunktfachs PPP nennt Bischofberger (ebd.) das humanistische Bildungsideal des Gymnasiums St. Antonius als ehemalige Kapuzinerschule und das Gewicht der Philosophie und der alten Sprachen als gymnasiale Unterrichtsfächer.

Die Motive für die Einführung des Schwerpunktfachs PPP im Kanton Bern (BE) erläutert Mario Battaglia von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Battaglia 2008). Zentralster Grund war nach ihm die Neuorganisation der Lehrpersonenausbildung und die Absicht, interessierte Lernende auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Hochschulniveau vorzubereiten.

„Es ist davon auszugehen, dass es als Selbstverständlichkeit betrachtet wurde, dass die alten Seminare durch Maturitätsschulen mit Schwerpunktfächern PPP, Musik, Bildnerisches Gestalten und ein weiteres Schwerpunktfach abgelöst wurden. Der Grund dürfte gewesen sein, dass auf diesem Weg Leute zur tertiarierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung geführt werden sollen“ (ebd.).

Nachdem die Regelung, wonach nur ehemalige Seminare das Schwerpunktfach PPP anbieten dürfen, 2002 aufgehoben wurde, baute der Kanton Bern das Angebot des Schwerpunktfachs PPP kontinuierlich aus. In der Informationsbroschüre zum gymnasialen Bildungsgang im Kanton Bern wird das Angebot des Schwerpunktfachs PPP bei 14 von 17 Gymnasien (ohne Maturitätsschule für Erwachsene) ausgewiesen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2005a, p. 5).

Zum Angebot des Schwerpunktfachs PPP im Kanton Graubünden (GR) äussert sich Hans Peter Märchy vom Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden (Märchy 2008). Gemäss seinen Angaben wird das Schwerpunktfach PPP ausschliesslich an der öffentlichen Bündner Kantonsschule angeboten. Die übrigen sieben privat geführten Schulen bieten das Fach nicht an. Er begründet das Angebot der Bündner Kantonsschule mit der Bedeutung der Studentafel und des Lehrplans dieser Schule als Steuerungsgrösse für die privaten Kantonsschulen im Kanton Graubünden.

„Im Kanton Graubünden wird das Schwerpunktfach PPP an der Bündner Kantonsschule seit dem Jahre 1999 angeboten. Die privaten Mittelschulen des Kantons können auf Antrag an die Regierung dieses Fach ebenfalls führen. Weil die Studentafel und der Lehrplan der Bündner Kantonsschule als Vorgabe für die privaten Mittelschulen dienen, wurde das Fach PPP an der Kantonsschule eingeführt. Der Kanton Graubünden verfügt über eine öffentliche, staatliche Mittelschule (Bündner Kantonsschule) und sieben privat geführte Gymnasien. Daraus ergeben sich spezielle Anforderungen an die Studentafel und den Lehrplan der Bündner Kantonsschule“ (ebd.).

Weiter spielte laut Märchy (ebd.) die Umgestaltung der Lehrpersonenbildung im Kanton Graubünden für die Einführung des Schwerpunktfachs PPP eine zentrale Rolle.

„Entscheidend war, dass die Aufhebung der seminaristischen Lehrerbildung und die Integration des Unterseminars in die gymnasiale Ausbildung eine verstärkte Nachfrage nach Ausbildungsleistung – insbesondere in den Bereichen Psychologie/Pädagogik – am Gymnasium zur Folge hatte“ (ebd.).

Das Schwerpunktfachangebot des Kantons Luzern (LU) begründet Werner Schüpbach vom Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern (Schüpbach 2006). Seinen Angaben zufolge bieten 4 der 9 Kantonsschulen das Schwerpunktfach PPP an. Ausgangspunkt für das Angebot war auch hier die Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung.

„Auf den Beginn des Schuljahres 1999/2000 wurden den kantonalen Primarlehrerseminaren Hitzkirch (Seetal) und Musegg im Hinblick auf die bevorstehende Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung vierjährige Kurzzeitgymnasien (KZG) angegliedert. Der Erziehungsrat wollte bewusst nur diesen beiden KZG die Möglichkeit zugestehen, das Schwerpunktfach PPP anzubieten. Mit dieser Regelung sollte die Umwandlung der bisherigen Seminare unterstützt und ihnen die Chance geboten werden, die musisch-pädagogische Bildungstradition an den Gymnasien fortzuführen“ (ebd.).

Nach der Etablierung der Kantonsschulen Musegg und Seetal konnte deren Vorrecht, das Schwerpunktfach PPP anzubieten, aufgehoben werden.

„Nachdem sich die neuen KZG Hitzkirch (Seetal) bzw. Musegg etabliert hatten, machte die Sonderstellung des Schwerpunktfaches PPP nicht mehr Sinn. Wiederholt hatten auch andere Maturitätsschulen den Wunsch geäussert, ihr Schwerpunktfachangebot aus dem ganzen Spektrum des MAR wählen zu können. Die Ämter Entlebuch, Willisau und Sursee waren wichtige Einzugsgebiete für Studierende am Lehrerinnen- und Lehrerseminar Hitzkirch (Seetal). Nach der Aufhebung der Seminare sollte an den Maturitätsschulen dieser Regionen das Schwerpunktfach PPP ebenfalls angeboten werden können. Bisher hat nur Willisau einen entsprechenden Antrag gestellt und auch die Bewilligung erhalten, das SF PPP ab SJ 04/05 ebenfalls anzubieten“ (ebd.).

Schüpbach (ebd.) erläutert weiter, dass inzwischen das private Gymnasium St. Klemens, welches vom Kanton Luzern einen entsprechenden Leistungsauftrag erhalten hat, das Schwerpunktfach seit dem Schuljahr 2006/2007 ebenfalls anbietet.

Zur Einführung des Schwerpunktfachs PPP im Kanton Obwalden (OW) äussert sich Constantin Gyr, der 2006 pensionierte Rektor der Kantonsschule Obwalden (Gyr 2008). Während seiner Rektoratszeit erfolgte die Umsetzung der Maturitätsanerkennungsreform an der Kantonsschule. Gemäss seinen Angaben bietet die Kantonsschule Obwalden den Schülerinnen und Schülern das Schwerpunktfach PPP an, wohingegen die beiden privaten Maturitätsschulen im Kanton, die Stiftsschule Engelberg und die Sportmittelschule Engelberg, das Fach nicht zur Wahl stellen. Die Einführung des Schwerpunktfachs PPP wird mit der Grösse der einzigen öffentlichen Kantonsschule, den Ausbildungsperspektiven der Lernenden, ausbildungsstrukturellen Vorgaben und Überlegungen, der Verfügbarkeit geeigneter Lehrkräfte und dem traditionellen Stellenwert des Fachs Philosophie begründet.

„Die Grösse der Schule einerseits und die beachtliche Zahl von AbgängerInnen in soziale, therapeutische und pädagogische Ausbildungsgänge hat bei der Wahl der Schwerpunktfächer eine Rolle gespielt. Es durften nicht mehr als 4 Schwerpunktfächer angeboten werden, damit die Durchführung aller Angebote gesichert ist. Zudem wollten wir eine Alternative zum naturwissenschaftlichen Angebot PAM [Physik und Anwendungen der Mathematik, D. M.]. Ein weiteres Argument war die Lehrerkonstellation. Wir verfügten über einen geeigneten Philosophie und Pädagogik Lehrer, was mit der Tradition der Innerschweizer Gymnasien zu tun hat, denen Philosophie schon immer ein Anliegen war“ (ebd.).

Die Angebotssituation im Kanton Schwyz (SZ) erklärt Walter Bigler vom Bildungsdepartement des Kantons Schwyz (Bigler 2008). Seinen Angaben zufolge führen die beiden privaten Maturitätsschulen, das Gymnasium Immensee und das Theresianum Ingenbohl, das Schwerpunktfach PPP in ihrem Angebot. Die beiden kantonalen Maturitätsschulen, die Kantonsschule Ausserschwyz und die Kantonsschule Kollegium Schwyz bieten das Fach hingegen nicht an. Begründet wird das Nichtangebot an den beiden öffentlichen Kantonsschulen damit, dass die Lernenden die Fächer Pädagogik, Psychologie und Philosophie als Ergänzungsfach besuchen können und Philosophie als Zusatzfach belegen müssen.

„Pädagogik/Psychologie figurieren an diesen Schulen als Ergänzungsfächer; Philosophie ist an beiden kantonalen Mittelschulen obligatorisches Zusatzfach in der 3./4. Klasse und später Ergänzungsfach“ (ebd.).

Das Angebot des Schwerpunktfachs PPP an den beiden privaten Maturitätsschulen erklärt Bigler (ebd.) damit, dass auch die privaten Gymnasien eine Ausbildungsoption zur Vorbereitung auf die Pädagogische Hochschule anbieten sollten. Als zweites Argument wird die Tradition des Unterrichtsfachs Philosophie im Kanton Schwyz genannt.

„1. Private Mittelschulen sollten auch auf die Ausbildung zum Primarlehrer vorbereiten. Anschluss-Studiengang an der nahen PHZ Goldau. 2. Philosophie hat in der Bildungstradition des Kantons Schwyz einen hohen Stellenwert“ (ebd.).

Ergänzend erläutert Bernd Montag, der Rektor des privaten Frauengymnasiums Ingenbohl, dass der Entscheid für die Einführung des Schwerpunktfachs PPP „im Hinblick auf die langjährige pädagogisch-psychologische Ausbildungstradition der Seminarien und natürlich hinsichtlich des Frauenprofils der Schule [fiel]“ (Montag 2008).

Das Angebot des Schwerpunktfachs PPP im Kanton Thurgau (TG) erläutert Lorenz Zubler, der Rektor der Pädagogischen Mittelschule Kreuzlingen (Zubler 2008). Ihm zufolge wird das Schwerpunktfach PPP im Kanton Thurgau ausschliesslich an der Pädagogischen Maturitätsschule Kreuzlingen angeboten. Die anderen drei Kantonsschulen bieten das Schwerpunktfach nicht an. Auch im Kanton Thurgau spielt die Tertiarisierung der Lehrpersonenausbildung für die Einführung des Schwerpunktfachs PPP die zentrale Rolle.

„Unsere Schule war bis 2003 ein Seminar, PP [Pädagogik und Psychologie, D. M.] wurde schon immer angeboten. Seit 1997 gab das Seminar eine Matura gemäss MAR ab, damit PP als Schwerpunktfach angeboten werden konnte, musste man noch Philosophie dazu nehmen. PPP wird in dieser Form seit 1997 angeboten, und zwar nur an der Pädagogischen Maturitätsschule, weil diese eng mit der PHTG zusammenarbeitet“ (ebd.)⁴⁰.

7.2.2 Französische Schweiz (NE, VD)

Die Argumente für das Angebot des Schwerpunktfachs Philosophie⁴¹ im Kanton Neuenburg (NE) nennt Isabelle Thiébaud vom Département de l'éducation, de la culture et des sports du canton de Neuchâtel (Thiébaud 2008). Ihren Angaben zufolge wurde das Fach im Kanton Neuenburg an allen drei Gymnasien als Schwerpunktfach Philosophie eingeführt, wobei teilweise psychologische und pädagogische Aspekte integriert werden. Als Hauptgrund für die Einführung des Fachs wird die traditionelle Bedeutung des Unterrichtsfachs Philosophie an den Gymnasien genannt. Philosophie wurde seit jeher in allen Maturitätstypen unterrichtet. Mit einem Schwerpunktfach Philosophie sah man zudem die Möglichkeit einer Verstärkung des Fachs in zwei Richtungen: Man konnte dadurch einerseits ein literarisches Angebot machen und gleichzeitig eine gewisse Tradition des Humanismus erhalten.

„Au niveau du canton de Neuchâtel seule l'OS [Option spécifique, D. M.] philosophie a été introduite. Elle a été introduite en même temps que la nouvelle maturité gymnasiale. La philosophie a toujours été enseignée dans les filières de maturité (A, B, C, D, E). En plus, le renforcement à travers une OS a permis de proposer une offre plus ‚littéraire‘ à même de maintenir une certaine tradition d'‚humanisme‘, au moment où le latin était déjà en perte vertigineuse. Même si l'OS n'est que philosophie, les aspects psychologiques, voire pédagogiques sont partiellement intégrés à la discipline qui couvre un large spectre de domaines“ (ebd.).

Thiébaud (ebd.) ergänzt ihre Ausführungen mit dem Hinweis, dass die Betonung des Fachs Philosophie den Kanton Neuenburg als Französisch sprechenden Kanton den französischen Lycées mit hoher Gewichtung des Fachs Philosophie näher bringe.

„Notons que pour un canton francophone l'enseignement de la philosophie nous rapproche des lycées français où cette discipline occupe une place privilégiée“ (ebd.).

⁴⁰ In die Maturitätsausbildung an der Pädagogischen Maturitätsschule Kreuzlingen ist die berufliche Grundausbildung für Lehrkräfte der Primarstufe integriert, die dem Basisstudium des 1. und 2. Semesters an der Pädagogischen Hochschule entspricht und von dieser vollumfänglich anerkannt wird (Pädagogische Maturitätsschule Kreuzlingen 2009).

⁴¹ Da im Kanton Neuenburg das Schwerpunktfach PPP auf das Fach Philosophie fokussiert, wird es als Schwerpunktfach Philosophie bezeichnet (Breitler; Stauffer 2000; DECS 2009).

Das Angebot des Schwerpunktfachs PPP im Kanton Waadt (VD) begründet Séverin Bez vom Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de vaud (Bez 2008). Er argumentiert zunächst, dass man im Kanton Waadt der Logik des Maturitätsanerkennungsreglements von 1995 gefolgt sei, der zufolge die ehemaligen Maturitätstypen zu einer zu frühen und zu starren Orientierung führten und deshalb durch erweiterte Wahlmöglichkeiten ersetzt werden sollten. Der Kanton Waadt mit seinen neun Gymnasien entschied daher, seinen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die Möglichkeit anzubieten, aus praktisch allen durch das Maturitätsanerkennungsreglement eingeführten Schwerpunktfächern auszuwählen.

„[...] le règlement suisse de reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) adopté en 1995 avait en particulier pour objectifs de renoncer aux anciens types de maturité, qui conduisaient à une orientation considérée comme précoce et rigide et, en contrepartie, de permettre plus de choix dans le domaine des options, celui de l'option spécifique permettant à chaque élève de préciser et d'orienter son profil de formation, conformément à ses intérêts et ses projets. Dans la logique ainsi définie, le canton de Vaud, qui compte neuf gymnases, a décidé qu'il devait offrir à ses gymnasiens la possibilité de choisir pratiquement toutes les options spécifiques instituées par le RRM [...]“ (ebd.).

Über diese allgemeinen Überlegungen hinaus war nach Bez (ebd.) noch entscheidender, dass mit der Einführung des Schwerpunktfachs PPP das Fach Philosophie aufgewertet werden konnte. Im Kanton Waadt hatte Philosophie bereits vor der Maturitätsanerkennungsreform als obligatorisches Unterrichtsfach und als Beitrag zur Bildung aller Lernenden grosse Bedeutung. Dass der Bundesrat und die Erziehungsdirektorenkonferenz mit der neuen Maturitätsanerkennungsregelung die Möglichkeit schufen, Philosophie zusammen mit Psychologie und Pädagogik als Schwerpunktfach anzubieten, wurde im Kanton Waadt sehr positiv beurteilt.

„A cette considération d'ordre général s'est ajoutée, et c'est évidemment encore plus important, la volonté de valoriser l'enseignement de la philosophie, qui a de tout temps été enseignée dans les gymnases vaudois, en qualité de discipline obligatoire pour tous les élèves, à raison de trois ou quatre périodes sur les trois ans de la formation conduisant à la maturité. Sa contribution à la formation de nos élèves a toujours été jugée importante. Dans cette perspective, le fait que le Conseil fédéral et la CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, D. M.] aient décidé qu'il était possible de choisir la philosophie, avec la psychologie et la pédagogie, comme option spécifique [...] a été considéré comme très positif“ (ebd.).

Im Kanton Waadt umfasst das Schwerpunktfach ausschliesslich die beiden Disziplinen Philosophie und Psychologie. Auf die Integration der Pädagogik wurde verzichtet. Die Begründung liegt darin, dass das Fach Pädagogik nicht als Teil einer Maturitätsausbildung betrachtet wird. Dies schliesst nicht aus, dass in einer wissenschaftstheoretischen Perspektive einige Elemente der Pädagogik im Rahmen der Philosophie oder Psychologie angeschnitten werden können.

„Comme l'indique la dénomination même de cette option spécifique ("philosophie et psychologie"), nous avons en revanche renoncé à y intégrer de la pédagogie, considérant que cette discipline ne fait pas partie d'un cursus qui conduit à la maturité, ce qui n'empêche évidemment pas que, dans une perspective épistémologique, quelques éléments puissent être abordés dans le cadre de la philosophie ou de la psychologie“ (ebd.).

7.3 Argumente gegen das Angebot des Schwerpunktfachs PPP

7.3.1 Deutsche Schweiz (AR, BL, BS, GL, NW, SG, SH, SO, UR, ZG, ZH)

Die Begründungen gegen das Angebot des Schwerpunktfachs PPP im Kanton Appenzell Ausserrhoden (AR) formuliert Willi Eugster, der Rektor der Kantonsschule Trogen (Eugster 2008). Er argumentiert, dass die einzige Kantonsschule im Kanton Appenzell das Schwerpunktfach PPP vorab aus ökonomischen Gründen nicht in das Ausbildungsangebot aufgenommen hat.

„Der Kanton Appenzell Ausserrhoden führt nur ein Gymnasium mit einer vierjährigen Ausbildung. Pro Jahrgang sind zwischen 90 und 120 Lernende. Ökonomische Gründe veranlassten uns, auf das SF PPP zu verzichten“ (ebd.).

Weiter wird angeführt, dass die Schwerpunktfächer einer Schule als Wahlpflichtfächer untereinander im Wettbewerb stehen. Je nach Wahlverhalten der Lernenden kommen mehr oder weniger Kursgruppen zustande. Die Furcht vor der Konkurrenz durch das Schwerpunktfach PPP spielte bei der Nichteinführung des Fachs an der Kantonsschule Trogen zusätzlich eine bedeutsame Rolle.

„Es kommt weiter hinzu, dass die Lehrpersonen dieses Fach als grosse Konkurrenz betrachtet hätten. Der Kanon der Schwerpunktfächer an der Kantonsschule in Trogen wurde in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen erstellt“ (ebd.).

Schliesslich wird ins Feld geführt, dass der Bedarf an Ausbildungsleistungen in den Fächern des Schwerpunktfachs PPP durch die beiden Ergänzungsfächer Philosophie und Pädagogik/Psychologie abgedeckt sei.

„[...] war man der Meinung, dass mit den Ergänzungsfächern Pädagogik/Psychologie und Philosophie diesen Fachbereichen genügend Raum gegeben würde. Tatsächlich werden die genannten EF immer recht gut gewählt. Bei PP kann es sogar bis zu 30% eines Jahrgangs ausmachen“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser Argumente ist die Aufnahme des Schwerpunktfachs PPP in das Ausbildungsangebot der Kantonsschule Trogen nicht geplant (ebd.).

Aus welchen Gründen das Schwerpunktfach PPP im Kanton Basel-Landschaft (BL) nicht eingeführt wurde, erklärt Werner Baumann von der Schulleitungskonferenz Gymnasien Basel-Landschaft (Baumann 2006). Er erklärt, dass im Kanton Basel-Landschaft die Bedeutung der ehemaligen Diplommittelschule (DMS), resp. der heutigen Fachmittelschule (FMS) ausschlaggebend war.

„BL hat seit je in der PrimarlehrerInnen-Ausbildung einen hohen (ca. 60%) Anteil von DMS-AbsolventInnen gehabt und sieht auch in Zukunft die FMS als geeignete Vorbildung für diese Ausbildung. Man wollte deshalb nicht ein Maturprofil schaffen, das vor allem auf die PH ausgerichtet ist“ (ebd.).

Weiter wird der Entscheid damit legitimiert, dass dem Bedarf nach Ausbildungsleistungen in den Fachbereichen Philosophie, Pädagogik und Psychologie durch entsprechende Ergän-

zungsfachangebote entsprochen werde. Eine Aufnahme des Schwerpunktfachs PPP in das Angebot gymnasialer Maturitätsfächer ist aus diesen Gründen nicht geplant (ebd.).

Die Gründe für die Nichteinführung des Schwerpunktfachs PPP im Kanton Basel-Stadt (BS) formuliert Hans Georg Signer vom Erziehungsdepartement Basel-Stadt (Signer 2006). Laut seinen Ausführungen ist der Entscheid, das Schwerpunktfach PPP nicht anzubieten, wie im Kanton Basel-Landschaft primär mit der Bedeutung der DMS, resp. FMS als Vorbildung für die Lehrpersonenausbildung begründet.

„Der Kanton Basel-Stadt hat zwar keine seminaristische Tradition auf der Sekundarstufe II, führt aber mit der sehr gut etablierten Diplommittelschule DMS (heute Fachmaturitätsschule FMS) seit Jahrzehnten eine qualitativ und quantitativ starke Zubringerschule zu den Ausbildungen im Bereich Unterrichtsberufe der Stufen Kindergarten und Primarschule. Bei der Umsetzung des MAR wollte man die bildungspolitisch erwünschte starke Stellung der DMS/FMS nicht gefährden und verzichtete auf die Einführung des Schwerpunktfaches PPP. Diese Entscheidung war und ist gut akzeptiert. Der Verzicht fand und findet auch bei den Maturitätsschulen keine Kritik – aus Solidarität zur DMS/FMS und weil es an den Maturitätsschulen an einer PPP-Tradition fehlte und fehlt“ (ebd.).

Nach Signer (ebd.) hat der Entscheid, das Schwerpunktfach PPP nicht anzubieten, nichts mit dem Ergänzungsfachangebot im Kanton zu tun (das EF Philosophie wird angeboten, das EF Pädagogik/Psychologie nicht). Mitgeteilt wird weiter, dass die Aufnahme des Fachs in das gymnasiale Ausbildungsangebot nicht geplant sei⁴².

Die Nichteinführung des Schwerpunktfachs PPP im Kanton Glarus (GL) wird von Niklaus Hauser, dem Prorektor der Kantonsschule Glarus mit Hinweis auf die Grösse der einzigen Kantonsschule erläutert (Hauser 2009).

„Unsere Kantonsschule (die einzige im Kanton) ist zu klein (rund 450 Schüler; jetzige 6. Klassen: 54 Schüler!) für ein zu grosses SPF-Angebot. Zu viele Schwerpunktfächer führen dazu, dass wegen der vorgeschriebenen Mindestteilnehmerzahl (6) zu viele nicht zustande kommen, was bei den Schülern zu entsprechender Frustration führt“ (ebd.).

Nach Hauser (ebd.) hätte die Kantonsschule Glarus über Lehrkräfte für die Fachbereiche Pädagogik und Psychologie verfügt:

„Da an unserer Schule eine sog. ‚Lehramtsschule‘ (4 Jahre) als Vorbereitung auf einen Oberseminarbesuch (später PH) geführt wurde, war traditionell entsprechendes Lehrpersonal im Haus“ (ebd.).

Dieser Umstand spielte aber beim Entscheid, das Schwerpunktfach PPP nicht anzubieten, keine Rolle. Auch dass die Ergänzungsfächer Philosophie und Pädagogik/Psychologie an der Kantonsschule Glarus in das Ausbildungsangebot aufgenommen wurden, hatte keinen Einfluss auf den Entscheid, PPP nicht als Schwerpunktfach anzubieten. Nach Hauser (ebd.) ist eine Aufnahme des Fachs auch in Zukunft nicht geplant.

Den Hintergrund, weshalb der Kanton Nidwalden (NW) das Schwerpunktfach PPP an seiner einzigen kantonalen Maturitätsschule, dem Kollegium St. Fidelis, nicht anbietet, führt dessen Rektor Christoph Schuler aus. Ihm zufolge ist der Hauptgrund die Grösse der Schule: „Die

⁴² Wie einleitend mitgeteilt, bietet im Kanton Basel-Stadt das Gymnasium Münsterplatz das Schwerpunktfach PPP inzwischen dennoch an.

Grösse der Schule verbietet es, allzu viele SPF anzubieten“ (Schuler 2008). Als weiteres Argument wird eingebracht, dass der Fachbereich PPP im Kollegium St. Fidelis einerseits mit dem obligatorischen Grundlagenfach Philosophie, andererseits mit dem Ergänzungsfach Pädagogik/Psychologie abgedeckt sei. Weiter gebe es zusätzliche Angebote zur Vertiefung philosophischer, pädagogischer und psychologischer Inhalte. Gemäss Schuler (ebd.) ist die Aufnahme des Schwerpunktfachs PPP in das Ausbildungsangebot der Maturitätsschule Kollegium St. Fidelis nicht geplant.

Die Nichteinführung des Schwerpunktfachs PPP im Kanton St. Gallen (SG) begründet Adrian Bachmann vom Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen (Bachmann 2006). Gemäss seinen Aussagen war primär die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausschlaggebend.

„Die Nicht-Einführung von PPP ist [...] im Kanton St. Gallen in erster Linie mit der Tertiarisierung der Lehrerbildung verknüpft. Es war die gezielte Absicht des Erziehungsrates, ausdrücklich kein ‚Ersatz-Seminar‘ zu schaffen. Die Tertiarisierung der Lehrerbildung hat ja zur Folge, dass auf der Ebene der PH in erster Linie Pädagogik und Psychologie gelehrt wird, die Curricula bestehen ja primär aus didaktischen und methodischen Lehrveranstaltungen und kaum mehr aus Allgemeinbildung. Der Erziehungsrat strebte an, die angehenden Lehrkräfte andere Schwerpunktfächer durchlaufen zu lassen, im Vordergrund stehen dabei natürlich die künstlerischen Schwerpunktfächer (Bildn. Gestalten und Musik)“ (ebd.).

Zur weiteren Begründung führt Bachmann (ebd.) mit Verweis auf den frühen Schwerpunktfachentscheid durch die Lernenden und Erfahrungen mit dem Maturitätstypus E aus, dass man durch das Nichtangebot des Schwerpunktfachs PPP die Lernenden zum Prüfen ihrer Interessen und Ausbildungswünsche zwingen wolle.

„[...] sollte vermieden werden, dass PPP ein ‚Sammelbecken der Unentschlossenen‘ wird. Im Kanton St. Gallen wird das gymnasiale Schwerpunktfach bereits bei der Anmeldung zur Aufnahmeprüfung gewählt und ab dem 1. Schuljahr unterrichtet. So wie früher der Typus E im Ruf stand, all jene Schülerinnen und Schüler aufzufangen, welche sich weder für Latein noch für die technischen Disziplinen besonders interessierten oder eignen, so stand nach MAR die Befürchtung im Raum, dass PPP v.a. jenes Schwerpunktfach werden könnte, welches viele unentschlossene angehende Gymnasiast(inn)en anziehen könnte [...]. Indem PPP nicht angeboten wird, sollen die Schülerinnen und Schüler verstärkt gezwungen werden, ihren Wunsch nach einer gymnasialen Ausbildung zu überdenken und sich über ihre Interessen klar zu werden. Dabei wird in Kauf genommen, dass es selbstverständlich einen Teil an Schülerinnen und Schüler gibt, deren beste Eignung und Interessen für eine gymnasiale Ausbildung tatsächlich in Philosophie, Pädagogik oder Psychologie liegen [...]“ (ebd.).

Gemäss Bachmann (ebd.) will der Kanton St. Gallen auch weiterhin von einem Angebot des Schwerpunktfachs PPP absehen⁴³.

Den Entscheid gegen das Schwerpunktfach PPP begründet für den Kanton Schaffhausen (SH) Pasquale Comi, Prorektor des einzigen Gymnasiums im Kanton, der Kantonschule Schaffhausen (Comi 2008). Ihm zufolge wollte man „im Wesentlichen SF, welche Neigungen und Begabungen verlangen und nicht nur ‚Interesse‘. Dies um anhand der SF Profile zu bilden,

⁴³ Im Kanton St. Gallen bietet das private Gymnasium Untere Waid das Schwerpunktfach PPP inzwischen an (Allenspach 2007; Gymnasium Untere Waid 2009).

welche mehr oder weniger den alten Abteilungen entsprechen“ (ebd.). Ausgeführt wird weiter, dass das Ergänzungsfachangebot der Schule für den Entscheid keine Rolle spielte und dass das Angebot des Schwerpunktfachs PPP auch in Zukunft nicht geplant sei (ebd.).

Die Situation im Kanton Solothurn (SO) führt Liliane Buchmeier vom Departement für Bildung und Kultur des Kantons Solothurn aus (Buchmeier 2008). Der Entscheid, das Schwerpunktfach PPP nicht anzubieten, begründet sie in erster Linie ausbildungsstrategisch.

„Der Kanton Solothurn war schon vor der Einführung der typenlosen Matura (MAR 95) sehr zurückhaltend bei der Vielfalt der Maturitätstypen. Es wurde grosser Wert auf eine breite und nicht zu sehr spezialisierte Bildung und Ausbildung gelegt, die kompromisslos für alle Studienrichtungen eine sehr gute Vorbereitung garantieren sollte. Aus diesem Grund wurde auch damals auf die Einführung des damaligen Typus D (neusprachlich) verzichtet. Daneben wurde hingegen ein gutes Fakultativangebot zur weiteren Abrundung und ‚Spezialisierung‘ sichergestellt. Aus gleichen Gründen wollte man auch bei der Umsetzung der MAR 95 die Türe nicht ohne Einschränkungen öffnen. Man befürchtete einen Modetrend Richtung PPP und hin zu einer ‚Matura light‘, zumal nun auch der alte Typus D (rein neusprachlich ohne Latein) möglich wurde“ (ebd.).

Zur weiteren Begründung der Nichteinführung des Schwerpunktfachs PPP wird auf die Tradition des Philosophieunterrichts im Kanton Solothurn verwiesen.

„Philosophie war im Kanton Solothurn traditionellerweise im Fächerkanon und wurde mit Ethik als obligatorisches Grundlagenfach (wahlweise zur Religion) auch mit vier Jahresstunden (später aus Kostengründen auf drei Jahresstunden gekürzt) weiterhin in der Stundentafel geführt“ (ebd.).

Weiter argumentiert Buchmeier (ebd.) mit dem Alter der Lernenden und Überlegungen zur Umgestaltung der Lehrpersonenausbildung.

„Man war im Übrigen auch klar der Ansicht, dass eine vertiefte Ausbildung in den Fächern Pädagogik und Psychologie - rein schon aus Altersgründen der Schülerinnen und Schüler - auf die Tertiärstufe gehöre. Ebenso wollte man klar signalisieren, dass das Lehrerseminar, das gleichzeitig abgeschafft wurde, nun nicht ‚versteckterweise‘ im Gymnasium untergebracht wurde“ (ebd.).

Schliesslich ging man davon aus, dass sich für das Schwerpunktfach PPP vor allem Frauen interessieren. Aufgrund dieser Annahme wollte man durch das Nichtangebot des Fachs einer Feminisierung des Gymnasiums entgegen wirken. Eine erneute Diskussion der Aufnahme des Schwerpunktfachs PPP in das gymnasiale Ausbildungsangebot im Kanton Solothurn soll aufgrund der Ergebnisse der Untersuchung EVAMAR II geführt werden. Einen akuten Reformbedarf sieht Buchmeier (ebd.) im Kanton Solothurn aber nicht, zumal Philosophie und Pädagogik/Psychologie als Ergänzungsfächer angeboten werden.

Das Nichtangebot des Schwerpunktfachs PPP an der einzigen Kantonsschule des Kantons Uri (UR) begründet deren Rektor Ivo Frey (Frey 2008). Seine zentralen Argumente sind die Grösse der Schule und die Möglichkeit, Philosophie, Pädagogik und Psychologie in anderen Unterrichtsgefässen zu besuchen.

„An der Kantonalen Mittelschule Uri wird nur eine Auswahl von Schwerpunktfächern angeboten (Spanisch, Italienisch, Latein, Musik, Bildnerisches Gestalten, PAM). Die Schule ist zu klein, um alle möglichen anzubieten. Philosophie wird als obligatorisches Grundlagenfach in den letzten zwei Jahren angeboten, Psychologie und Pädagogik werden als Ergänzungsfach angeboten“ (ebd.)

Nach Frey ist die Aufnahme des Schwerpunktfachs PPP an der Kantonsschule Uri auch in Zukunft nicht geplant (ebd.).

Die Argumente für die Nichteinführung des Schwerpunktfachs PPP im Kanton Zug (ZG) nennt Max Bauer von der Direktion für Bildung und Kultur des Kantons Zug (Bauer 2008). Er begründet die Nichtaufnahme des Schwerpunktfachs PPP mit der Umgestaltung der Lehrerinnen und Lehrerbildung und dem Angebot des Ergänzungsfachs Pädagogik/Psychologie. Weiter sah man die Fachmittelschule (ehemalige Diplommittelschule) als geeignetere Anbieterin eines pädagogischen Mittelschulprofils als das Gymnasium.

„1996 wurde das SF PPP nicht eingeführt, bis die Seminarfrage (Neu Pädagogische Hochschule) geklärt sein würde. Man kam nicht auf den Entscheid zurück, weil Päd/psych als EF gewählt werden kann und weil man der Ansicht war, dass die FMS (DMS) dem Profil Pädagogik eher entspreche“ (ebd.).

Auch im Kanton Zug ist nach Bauer (ebd.) die Aufnahme des Schwerpunktfachs PPP in das Angebot gymnasialer Unterrichtsfächer nicht geplant.

Warum das Schwerpunktfach PPP im Kanton Zürich (ZH) nicht in das Angebot gymnasialer Unterrichtsfächer aufgenommen wurde, erläutert Johannes Eichrodt von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Er vermutet, dass dabei Überlegungen im Zusammenhang mit der Umgestaltung der Lehrpersonenausbildung bedeutsam waren (Eichrodt 2006).

„Man war offenbar der Ansicht, dass mit dem musischen Maturitätsprofil die vormalige kantonale Lehramtsmaturität (mit musischen Fächern als Schwerpunkt) in geeigneterer Weise ins Konzept des MAR 95 überführt werden könne (ebd.).

Zudem spielte gemäss Eichrodt (ebd.) beim Entscheid gegen das Schwerpunktfach PPP das berufspropädeutische Verständnis der Fächer Pädagogik/Psychologie eine Rolle, welches sich anhand der Vernehmlassungsdiskussion zur Einführung des Ergänzungsfachs Pädagogik/Psychologie verdeutlichen lässt.

„Als Gründe gegen das Angebot des EF PP wurden in der Vernehmlassung allerdings genannt: 1. PP gehört als Teil der Berufsausbildung in den postmaturitären Bereich. 2. Die berufsspezifische Ausbildung soll nicht von neuem mit der Allgemeinbildung der gymnasialen Maturität vermischt werden“ (ebd.).

Teilweise bestätigt und erweitert wird diese Argumentation vom Rektor der Kantonsschule Zürich Birch, Kurt Zangger. In seinen Ausführungen beschreibt er strukturelle und finanzielle Gründe für den Verzicht auf das Angebot des Schwerpunktfachs PPP im Kanton Zürich. (Zangger 2006):

PPP wurde tatsächlich nicht in die kantonalen Vorgaben zur Gestaltung der Schulprogramme nach MAR vom 4.6.1996 aufgenommen, da die Schulleiterkonferenz keinen entsprechenden Antrag gestellt hat. Die Gründe dafür waren vielfältig und vor allem struktureller und finanzieller Art. Einer dieser Gründe war sicher der, dass keine der Zürcher Maturitätsschulen bereits ein entsprechendes Profil oder Bedürfnis hatte und die sogenannten Lehramtsschulen die Umwandlung in Maturitätsschulen nach MAR mit den gegebenen Schwerpunktfächern Bildnerisches Gestalten und Musik problemlos realisieren konnten. Es musste keine Schule mit einem bestehenden grossen Pensum an Philosophie in die neue MAR-Lösung integriert werden. Von Seite der Lehrerbildungsinstitute respektive der Pädagogischen Hochschule ab 2002 wurde kein Interesse an einer spezifischen Vorbildung im Bereich der PPP signalisiert, sondern das Konzept in den Vordergrund gerückt, dass dieser Lernbereich an der PHZH als Erziehungswissenschaften von vorne

zu beginnen hat. Ein weiterer Grund war ein planerischer: Da der Kanton Zürich nicht über nur eine oder zwei Maturitätsschulen verfügt, sondern über 20 teilautonome Schulen mit einem Globalbudget, das auf den konkreten Anmeldungen von Schülern basiert, und die freie Schulwahl eingeführt hat, wollte die Konferenz die MAR-Reform nicht mit einer Planungsunsicherheit bezüglich der Anmeldezahlen der Schüler belasten. Es war damals sowohl auf Grund der Teilinteressen der vorhandenen Fächer als auch auf Grund der Teilinteressen der teilautonomen Schulen und mit Rücksicht auf eine mögliche Verteuerung wegen einer Aufsplitterung politisch nicht möglich, PPP einzuführen. Trotz dieser Gründe, die 1996 zur Nichtaufnahme von PPP geführt haben, ist eine Einführung zu einem späteren Zeitpunkt nicht ausgeschlossen“ (Zangger 2006).

Zangger (ebd.) deutet ein Überdenken des Entscheides von 1996 gegen die Aufnahme des Schwerpunktfachs PPP in den Kanon gymnasialer Unterrichtsfächer im Kanton Zürich an. Eichrodt hält dagegen fest, dass die Aufnahme des Fachs am Gymnasium nicht geplant sei⁴⁴.

7.3.2 Französische Schweiz (FR, GE, JU, VS)

Mit welcher Begründung der Kanton Freiburg (FR) das Schwerpunktfach PPP nicht eingeführt hat, führt Nicolas Renevey von der Direktion für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Freiburg aus (Renevey 2006). Er erklärt die Nichteinführung des Schwerpunktfachs PPP zunächst mit der traditionellen Bedeutung des Philosophieunterrichts im Kanton Freiburg.

„Seit jeher ist der Philosophieunterricht im Kanton Freiburg Tradition und hat zudem eine starke Stunden-dotierung: 4 Wochenstunden (3 Wochenstunden) während den letzten beiden Jahren vor der Matura. Der Philosophieunterricht wird von allen Maturanden besucht [...]. Der Kanton wollte, dass Philosophie auch in der neuen Maturität ein obligatorisches Unterrichtsfach bleibt. Deshalb besteht kein Grund, ein Schwerpunktfach einzuführen, welches von gewissen Studierenden gewählt werden könnte und somit über den Basisunterricht hinausgehen würde. Eine Spezialisierung im Fach Philosophie ergibt auch keinen Sinn in der gymnasialen Ausbildung“ (ebd.).

Als Argument gegen die Einführung des Schwerpunktfachs PPP im Kanton Freiburg führt Renevey weiter das Bildungsziel des Gymnasiums und das Ergänzungsfach Pädagogik/Psychologie ins Feld (ebd.).

[...] auf gymnasialer Ebene sollen sie [die Lernenden, D. M.] eine Grundausbildung erhalten. Es ist Aufgabe der PH [Pädagogische Hochschule, D. M.], sie in Psychologie-Pädagogik auszubilden. Es besteht ja immer noch die Möglichkeit, Psychologie-Pädagogik als Ergänzungsfach zu belegen (ebd.).

Eine Aufnahme des Schwerpunktfachs PPP ist im Kanton Freiburg nach Renevey nicht vorgesehen (ebd.)

Die Argumentation gegen die Einführung des Schwerpunktfachs PPP im Kanton Genf (GE) formuliert Marie-Claude Sawerschel, die Direktorin des Collège de Saussure und Präsidentin der Konferenz der Philosophie-Fachschaftspräsidenten des Kantons Genf (Sawerschel 2008). Basis ihrer Argumentation ist die Feststellung, dass das Schwerpunktfach PPP im Rahmen der

⁴⁴ Im Kanton Zürich bietet das private Gymnasium Unterstrass das Schwerpunktfach PPP inzwischen an (Gymnasium Unterstrass).

Reform von 1995 auf nationaler Ebene eingeführt wurde, um die Nachfrage der Kantone, die ihre Lehrkräfte in Lehrerinnen und Lehrerseminaren ausbildeten, zu stillen. Auf den Kanton Genf traf dies nach Sawerschel (ebd.) nicht zu.

„Si Genève n'a pas introduit, à l'occasion de la réforme de 1995, une OS [option spécifique, D. M.] PPP, c'est que cette dernière a été offerte au niveau fédéral pour répondre à la demande des cantons qui formaient leurs instituteurs dans des écoles normales (Lehrerseminar). Cette perspective au caractère nettement préprofessionnel n'a pas été retenue à Genève“ (ebd.).

Zum anderen wird argumentiert, dass es die Zusammenstellung PPP im Kanton Genf an sich schwer gehabt hätte, weil der Philosophieunterricht in der nachobligatorischen Schulzeit stark vom philosophischen Institut der Universität Genf geprägt sei, welches nichts mit der psychologischen Fakultät zu tun habe.

„Il est en outre certain que la composition PPP aurait, par elle-même, eu du mal à s'imposer à Genève, un canton où l'enseignement de la philosophie dans le post-obligatoire est très fortement marqué par le Département de philosophie de l'université de Genève qui ne partage précisément rien avec la Faculté de psychologie“ (ebd.).

Gemäss Sawerschel (ebd.) ist die Einführung des Schwerpunktfachs PPP im Kanton Genf nicht geplant.

Für den Kanton Jura (JU) begründet Thierry Bregnard vom Département de la formation, de la culture et des sports du canton du jura die Nichteinführung des Schwerpunktfachs PPP. Er argumentiert mit Hinweis auf den Zwang eines kleinen Kantons mit nur einem Gymnasium, die Anzahl der Wahlmöglichkeiten zu beschränken. Er verweist auf das Angebot der näher gelegenen Gymnasien in Biel und La Chaux-de-Fonds, die das Schwerpunktfach PPP anbieten (Bregnard 2008).

„Notre canton de quelque 70'000 habitants ne compte qu'un lycée cantonal et nous avons dû limiter le nombre d'options par ailleurs déjà fort diversifiées. Les gymnases de Bienne et de La Chaux-de-Fonds, les plus proches offrent cette option“ (ebd.).

Die Begründung gegen das Angebot des Schwerpunktfachs PPP im Kanton Wallis (VS) wird von René-Pierre Métrailler vom Département de l'éducation, de la culture et du sport dargelegt (Métrailler 2008). Ihm zufolge war die Bedeutung des Fachs Philosophie im gymnasialen System vor der Maturitätsanerkennungs-Reform zentral. Der Philosophie wurde im Sinne der humanistischen Bildungstradition katholischer Kantone eine einflussreiche Rolle zugestanden. Man wollte, dass das Fach Philosophie, als kantonales Fach für alle Lernenden im 12. und 13. Schuljahr, obligatorisch blieb.

„[...] le choix de la philosophie comme branche cantonale dépend effectivement du système gymnasial antérieur à la réforme qui accordait, dans la tradition de formation humaniste des cantons catholiques, une part prépondérante à cette discipline. [...] nous avons la volonté de rendre obligatoire la philosophie, en tant que branche cantonale, pour tous les étudiants en 12e et 13e années“ (ebd.)

Die Aufnahme des Schwerpunktfachs PPP in das gymnasiale Ausbildungsangebot des Kantons Wallis ist nach Métrailler (ebd.) nicht geplant. Stattdessen wird Philosophie aufgrund der

Teilrevision des Maturitätsanerkennungs-Reglements zu einem gymnasialen Grundlagenfach. Pädagogik/Psychologie bleibt als Ergänzungsfach im Ausbildungsangebot.

7.3.3 Italienische Schweiz (TI)

Aus welchen Gründen die Gymnasien des Kantons Tessin (TI) das Schwerpunktfach PPP nicht in ihr gymnasiales Ausbildungsangebot aufgenommen haben, erklärt Renato Vago vom Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport del Cantone Ticino (Vago 2008). Er begründet den Entscheid primär damit, dass man den Lehrbetrieb, wie er vor der Maturitätsanerkennungsreform aufgebaut war, erhalten, und damit vorhandene Werte möglichst bewahren wollte. Insbesondere die bisherigen Maturitätstypen A-E sollten in die gymnasiale Ausbildung nach neuem Maturitätsanerkennungsreglement überführt werden, indem typenspezifische Fächer in das Ausbildungsangebot aufgenommen wurden.

“[...] tutti i tipi erano presenti con le loro discipline caratterizzanti (A,B,C,D,E). Dovendo adattare l'organizzazione degli insegnamenti alla nuova O/RRM [MAR 1995, D.M.] (basata sulla scelta dell'allievo, su un sistema a opzioni, ecc.), la preoccupazione maggiore è stata quella di conservare i valori acquisiti. In particolare sono state mantenute le discipline che caratterizzavano i tipi; nelle opzioni specifiche sono quindi state riprese dal tipo A *il greco*, dal tipo B *il latino*, dal tipo C *il corso di matematica approfondito, la fisica, la chimica e la biologia* (matematica con una maggiore dotazione oraria per i curricula con opzione specifica scientifica, FAM (fisica e applicazione della matematica; BIC (biologia chimica); dal tipo D le lingue straniere (francese, tedesco, inglese, spagnolo); dal tipo E l'economia e il diritto” (ebd.) [Hervorhebungen im Original].

Für das Nichtangebot des Schwerpunkt-fachs PPP war weiter entscheidend, dass Pädagogik vor der Reform kein auf die nachmaturitäre Ausbildung von Vorschul- und Primarlehrkräften vorbereitendes Fach war. Zudem war Philosophie bereits vor der Reform als kantonales, obligatorisches Fach zu belegen. Schliesslich konnte Psychologie, als Kurs bereits vor der Reform belegbar, in veränderter Form im Ergänzungsfach Pädagogik/Psychologie weiterhin angeboten werden (ebd.).

“Il nostro liceo non prevedeva la pedagogia come disciplina propedeutica agli studi magistrali post liceali (formazione di docenti di scuola elementare e dell'infanzia). La filosofia è rimasta disciplina cantonale obbligatoria. Il corso di psicologia è stato riproposto in forma diversa tra le *opzioni complementari (pedagogia/psicologia)*” (ebd.) [Hervorhebung im Original].

Nach Vago (ebd.) sprachen auch organisatorische Aspekte gegen die Einführung des Schwerpunkt-fachs PPP. Man wollte vermeiden, dass sich durch das Angebot neuer, im MAR vorgeschlagener Schwerpunkt-fächer zu kleine Gruppen ergeben, die die Organisation der im Tessin traditionell unterrichteten Fächer gefährdet hätten.

“Si può anche dire che a quel momento non si volevano aggiungere nuove opzioni specifiche (tra quelle proposte dall'O/RRM) per evitare gruppi troppo piccoli che avrebbero compromesso l'organizzazione delle opzioni nelle discipline tradizionalmente proposte in Ticino (i licei sono di media grandezza)” (ebd.).

7.4 Synopse der Argumente für und gegen das Angebot des Schwerpunktfachs PPP

Für das Angebot des Schwerpunktfachs PPP lassen sich aufgrund der Aussagen der Bildungsverantwortlichen der Kantone Aargau (AG), Appenzell Innerrhoden (AI), Bern (BE), Graubünden (GR), Luzern LU, Neuenburg (NE), Obwalden (OW), Schwyz (SZ), Thurgau (TG) und Waadt (VD), welche das Schwerpunktfach PPP anbieten, 12 Argumente mit insgesamt 25 Nennungen identifizieren (Tabelle 18). Zu jedem Argument wird angegeben, von welchen Kantonen das Argument eingebracht und wie oft das Argument insgesamt genannt wurde. Verschiedene Kantone haben mehrere Argumente genannt und sind deshalb bei mehreren Argumenten aufgeführt. Die Argumente sind nach der Häufigkeit ihrer Nennung sortiert.

Tabelle 18: Argumente für das Angebot des Schwerpunktfachs PPP

| Argumente | | Kantone | Anzahl Nennungen |
|-----------|--|----------------------------|------------------|
| 1 | Die durch die Aufhebung der seminaristischen Ausbildung von Lehrkräften verfügbaren Ressourcen können genutzt, entstandene Ausbildungsdesiderate abgedeckt und neue gymnasiale Bildungsoptionen geschaffen werden. | AG, AI, BE, GR, LU, SZ, TG | 7 |
| 2 | Das etablierte gymnasiale Unterrichtsfach Philosophie wird gestärkt. | AI, NE, OW, SZ, VD | 5 |
| 3 | Die Attraktivität von Schulen kann gesichert und das Bildungspotenzial im ganzen Kanton genutzt werden. | AG, LU | 2 |
| 4 | Die Tradition des Humanismus am Gymnasium wird aufrechterhalten. | AI, NE | 2 |
| 5 | Die durch das Maturitätsanerkennungsreglement von 1995 erweiterten Angebotsoptionen werden genutzt und entsprechende Angebote gemacht. | LU, VD | 2 |
| 6 | Der grossen Nachfrage durch die Schülerinnen und Schüler wird entsprochen. | AG | 1 |
| 7 | Der Vorgabefunktion der einzigen staatlichen Kantonsschule für die privaten Gymnasien im Kanton wird Rechnung getragen. | GR | 1 |
| 8 | Die Anzahl der Abgängerinnen und Abgänger in soziale, therapeutische und pädagogische Ausbildungsgänge wird berücksichtigt. | OW | 1 |
| 9 | Im beschränkten Angebot der einzigen öffentlichen Kantonsschule wird eine Alternative zum Schwerpunktfach Physik und Anwendungen der Mathematik angeboten. | OW | 1 |
| 10 | Die Verfügbarkeit entsprechender Lehrpersonen an der Kantonsschule wird genutzt. | OW | 1 |
| 11 | Der Ausbildungstradition als Maturitätsschule für Frauen wird entsprochen. | SZ | 1 |
| 12 | Ein literarisches Angebot kann damit offeriert werden. | VD | 1 |

Wie sich zeigt, werden fünf Begründungen für das Angebot des Schwerpunktfachs PPP mehrfach genannt. Sie werden im Folgenden ergänzend zur Tabelle 18 erläutert.

- ad 1 In 7 Kantonen war die gleichzeitig zur Maturitätsreform ablaufende Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die damit verbundene Aufhebung der Seminare bedeutsam. Zum einen wurden aufgehobene Seminare in Gymnasien mit Angeboten im Fachbereich Pädagogik/Psychologie umgewandelt und damit verfügbare Ressourcen genutzt. Zum anderen nahmen Gymnasien Ausbildungsleistungen der aufgehobenen seminaristischen Ausbildung in ihr Angebot auf, um interessierten Lernenden auch am Gymnasium eine Möglichkeit zu bieten, Stärken im Fachbereich PPP zu nutzen.
- ad 2 Ein weiteres Argument bezieht sich auf die traditionelle Bedeutung des Unterrichtsfachs Philosophie am Gymnasium. In 5 Kantonen erachtete man es als Chance, das etablierte gymnasiale Unterrichtsfach Philosophie durch die Kombination mit Pädagogik und Psychologie in einem Schwerpunktfach aufzuwerten, zu erweitern und zu vertiefen.
- ad 3 Dass mit dem Angebot des Schwerpunktfachs PPP die Attraktivität einzelner, z. B. an der Peripherie des Kantons liegender Schulen gesichert und das Bildungspotenzial der Lernenden im ganzen Kanton genutzt werden soll, bringen Bildungsverantwortliche aus 2 Kantonen als Argument ein.
- ad 4 2 Bildungsverantwortliche weisen auf das humanistische Bildungsideal der Gymnasien in ihrem Kanton hin. Mit der Einführung des Schwerpunktfachs PPP sah man die Möglichkeit, diese Tradition des Humanismus am Gymnasium fortzuführen.
- ad 5 Das Maturitätsanerkennungsreglement von 1995 listet 12 Schwerpunktfächer auf. Das Ziel, den Lernenden möglichst viele dieser Fächer auch anzubieten, war gemäss 2 Bildungsverantwortlichen für die Einführung des Schwerpunktfachs PPP relevant.

7 Begründungen für das Angebot des Schwerpunktfachs PPP werden einmal genannt. Darunter finden sich Argumente wie die Orientierung an der Nachfrage der Lernenden nach dem Schwerpunktfach PPP oder an den erfahrungsgemäss gewählten Anschlussstudien und -ausbildungen. Die weiteren Argumente beziehen sich auf kantonale Spezifika.

Gegen das Angebot des Schwerpunktfachs PPP argumentieren die Bildungsverantwortlichen der 16 Kantone Appenzell Ausserrhoden (AR), Basel-Landschaft (BL), Basel Stadt (BS), Freiburg (FR), Genf (GE), Glarus (GL), Jura (JU), Nidwalden (NW), Schaffhausen (SH), Solothurn (SO), St. Gallen (SG), Tessin (TI), Uri (UR), Wallis (VS), Zug (ZG) und Zürich (ZH), welche das Schwerpunktfach PPP nicht anbieten. Im Kanton Schwyz (SZ) wird das Schwerpunktfach PPP zwar an zwei privaten Gymnasien, nicht aber an den öffentlichen Kantonsschulen angeboten. Die Argumentation aus dem Kanton Schwyz bezieht sich daher auf das Nichtangebot des Fachs an den öffentlichen Kantonsschulen. Auch bei den Gegenargumenten wird angegeben, welche Kantone die Argumente eingebracht haben und wie oft ein Argument insgesamt genannt wurde. Insgesamt lassen sich 14 Argumente mit 43 Nennungen gegen das Angebot des Schwerpunktfachs PPP identifizieren. Die Argumente sind nach der Häufigkeit ihrer Nennung sortiert.

Tabelle 19: Argumente gegen das Angebot des Schwerpunktfachs PPP

| Argumente | Kantone | Anzahl Nennungen |
|---|--|------------------|
| 1 Die Nachfrage nach Ausbildungsleistungen im Fachbereich PPP wird durch das Angebot von Philosophie als Grundlagen- und/oder Ergänzungsfach und von Pädagogik/Psychologie als Ergänzungsfach abgedeckt. | AR, BL, FR, NW, SO, SZ ¹ , TI, UR, VS, ZG | 10 |
| 2 Aus strukturellen und ökonomischen Gründen ist es nicht möglich oder nicht sinnvoll, alle Schwerpunktfächer gemäss Maturitätsanerkennungsreglement von 1995 anzubieten. | AR, GL, JU, NW, TI, UR, ZH | 7 |
| 3 Aufgabe des Gymnasiums ist die Allgemeinbildung, nicht die vorberufliche Ausbildung angehender Lehrkräfte (kein Ersatz-Seminar). Die Fächer Pädagogik und Psychologie sind in der tertiären Bildung anzusiedeln. | FR, SG, SO, VD ² , ZH | 5 |
| 4 Das Angebot und die Bedeutung des bereits unter der Maturitätsanerkennungsverordnung von 1968 für alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten obligatorischen Philosophieunterrichts sollen erhalten bleiben. | FR, SO, TI, VS | 4 |
| 5 Das pädagogische Ausbildungsprofil an der Fachmittelschule (FMS) soll nicht durch ein ähnliches Angebot am Gymnasium konkurrenziert werden. | BL, BS, ZG | 3 |
| 6 Es mussten keine Lehrerinnen- und Lehrerseminare überführt werden und eine Tradition, an der Maturitätsschule auf die tertiäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorzubereiten, fehlte. | BS, GE, TI | 3 |
| 7 Die Maturitätstypen (A-E) wurden in entsprechende Bildungsprofile des Maturitätsanerkennungs-Reglements von 1995 überführt. | SH, TI | 2 |
| 8 Ein Angebot für Unentschlossene und ein vereinfachter Weg zur Maturität sollen vermieden werden. | SG, SO | 2 |
| 9 Mit den Schwerpunktfächern Bildnerisches Gestalten und Musik werden musische, auf die Lehrpersonenausbildung vorbereitende Maturitätsprofile angeboten. | SG, ZH | 2 |
| 10 Die Konkurrenzierung der anderen Schwerpunktfächer durch das Schwerpunktfach PPP soll vermieden werden. | AR | 1 |
| 11 Die Zusammenstellung in einem Schwerpunktfach PPP hätte es schwer gehabt, da der Philosophieunterricht in der nachobligatorischen Schulzeit stark durch das philosophische Institut der Universität geprägt ist. | GE | 1 |
| 12 Die angebotenen Schwerpunktfächer sollen Neigungen und Begabungen voraussetzen, nicht nur Interesse. | SH | 1 |
| 13 Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind zu jung für die Fächer Pädagogik und Psychologie. | SO | 1 |
| 14 Das Gymnasium soll nicht durch das Angebot des Schwerpunktfachs PPP, das vor allem Frauen anspricht, feminisiert werden. | SO | 1 |

¹ bezogen auf die öffentlichen Kantonsschulen

² bezogen auf das Fach Pädagogik

Wie die Tabelle 19 zeigt, werden 9 der 14 Argumente von mehreren Bildungsverantwortlichen eingebracht. Diese werden im Folgenden ergänzend zur Tabelle ausgeführt.

- ad 1 Bezogen auf die Anzahl Nennungen lässt sich der infrage gestellte Bedarf nach einem Schwerpunktfach PPP als zentralstes Argument identifizieren. Gemäss den Angaben von Bildungsverantwortlichen aus 10 Kantonen ist die Nachfrage nach Ausbildungsangeboten in den Fachbereichen Philosophie und Pädagogik/Psychologie durch obligatorische und fakultative Angebote im Grundlagen- und Ergänzungsfachbereich abgedeckt. Das Schwerpunktfach PPP wird daher nicht als Ausbildungsdesiderat betrachtet, v.a. wenn Philosophie als obligatorisches Grundlagenfach zu belegen ist.
- ad 2 7 Bildungsverantwortliche argumentieren mit ökonomischen und ausbildungsorganisatorischen Begründungen gegen ein PPP-Schwerpunktfachangebot, indem sie auf die begrenzten materiellen und personellen Ressourcen hinweisen. Es wird zu bedenken gegeben, dass es z. B. einem Kanton mit nur einer Kantonsschule kaum möglich ist, alle Schwerpunktfächer anzubieten. In Zürich wollte man durch den Verzicht auf PPP Planungsunsicherheiten und einem Kostenschub entgegen wirken.
- ad 3 Die Bildungsverantwortlichen aus 5 Kantonen argumentieren mit der allgemeinbildenden Zielsetzung des Gymnasiums. Nach ihnen soll das Gymnasium keine berufsvorbereitende Ausbildung im Fachbereich Pädagogik/Psychologie anbieten. Dieser gehört den Argumentierenden zufolge in die tertiarisierte Ausbildung von Lehrkräften.
- ad 4 Ein Argument gegen das Angebot des Schwerpunktfachs PPP bezieht sich auf die Bedeutung der Philosophie als tradiertes gymnasiales Unterrichtsfach. Bildungsverantwortliche aus 4 Kantonen möchten diesen Stellenwert der Philosophie erhalten und daher auf ein Angebot des Schwerpunktfachs PPP verzichten.
- ad 5 Die Fachmittelschule (ehemals Diplommittelschule DMS) als Zubringerschule zu den Ausbildungen für Unterrichtsberufe der Stufen Kindergarten und Primarschule soll nicht durch die Einführung des Schwerpunktfachs PPP an den Gymnasien konkurrenziert werden. Das pädagogisch-psychologische Ausbildungsprofil ist eher in der FMS anzusiedeln.
- ad 6 3 Bildungsverantwortliche begründen das Nichtangebot des Schwerpunktfachs PPP damit, dass es keine Tradition pädagogischer Vorbildung an Maturitätsschulen als Vorbereitung auf die nachmaturitäre Ausbildung zur Lehrkraft oder zu überführende Lehrerinnen- und Lehrerseminare gegeben habe.
- ad 7 Das Schwerpunktfach PPP ist neu und lässt sich keinem der früheren Maturitätstypen A-E nach Maturitätsanerkennungsregelung von 1968 zuordnen. 2 Bildungsverantwortliche erklären, dass man die bisherigen Typen möglichst unverändert in die neue Maturitätsanerkennungsregelung von 1995 überführen wollte. Neue Profil bildende Angebote standen vor diesem Hintergrund nicht zur Diskussion.
- ad 8 Die Bildungsverantwortlichen aus 2 Kantonen argumentieren gegen die Einführung des Schwerpunktfachs mit der Erklärung, dass man Unentschlossene zum Überdenken Wunsches nach einer gymnasialen Ausbildung zwingen und einen bequemen Weg zur

Maturität vermeiden wollte.

ad 9 Zur Vorbereitung auf eine Ausbildung zur Lehrperson eignen sich die Schwerpunktfächer Bildnerisches Gestalten und Musik besser als PPP. Diese Auffassung wird von Bildungsverantwortlichen aus 2 Kantonen formuliert.

Die restlichen 5, von je einem Kanton eingebrachten Argumente, beziehen sich teilweise auf allgemeine Aspekte wie die Konkurrenzierung zwischen den Schwerpunktfächern oder Fragen nach den Voraussetzungen hinsichtlich Fähigkeiten und Alter. Zudem werden Befürchtungen bezüglich einer Feminisierung des Gymnasiums genannt. Kantonal spezifisch wird im Kanton Genf auf die Prägung des Fachs Philosophie durch das philosophische Institut der Universität und auf die daher eher unwahrscheinliche Öffnung des Fachs gegenüber den Disziplinen Pädagogik und Psychologie hingewiesen.

7.5 Zusammenfassung

Aus den in dieser Teiluntersuchung erhobenen Aussagen von Bildungsverantwortlichen der 26 Schweizer Kantone lassen sich sowohl für als auch gegen das Angebot des Schwerpunktfachs PPP unterschiedlichste Argumentationen extrahieren. Dabei können neben spezifischen Argumenten auch grundlegende Themen eruiert werden, die sowohl in den befürwortenden als auch in den ablehnenden Argumentationen zum Ausdruck kommen.

Ein erstes Thema dieser Art ist in der gleichzeitig zur Maturitätsreform abgelaufenen Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erkennen. Mehrere Kantone wie Aargau, Bern und Luzern nahmen die Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung zum Anlass, ihre Lehrerinnen- und Lehrerseminare direkt in musisch-pädagogische Gymnasien mit PPP im Schwerpunktfachangebot umzuwandeln. Damit sollten zum einen verfügbare Ressourcen genutzt und ein berufspropädeutisches Angebot erhalten, zum anderen ein gymnasiales Bildungsprofil mit pädagogisch-psychologischer Ausrichtung geschaffen werden. Im Gegensatz dazu wollten Kantone wie Zürich oder St. Gallen explizit keinen Ersatz für ihre bisherige Lehrpersonen-ausbildung schaffen. Diese Argumentation fusst auf der Überzeugung, dass die Fächer Pädagogik und Psychologie nicht als allgemein-, sondern als berufsbildende Fächer zu betrachten und in der Lehrpersonenausbildung anzusiedeln seien. Über diese grundlegende Kontroverse hinaus lassen sich drei weitere Argumente im Kontext der Lehrpersonenausbildung verorten:

1. Die Fachmittelschule bietet eine auf der Sekundarstufe II angelegte Vorbereitung auf die Ausbildung zur Lehrkraft an oder soll diese anbieten.
2. An der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Interessierte können zur Vorbereitung die Schwerpunktfächer Bildnerisches Gestalten oder Musik besuchen.
3. An den Maturitätsschulen des Kantons fehlt eine entsprechende Tradition pädagogischer Vorbildung für die Lehrpersonenausbildung.

Als zweites Thema zeigt sich der Umgang mit dem etablierten und in einigen Kantonen obligatorischen gymnasialen Unterrichtsfach Philosophie. Einerseits wird die Einbettung der Philosophie im Schwerpunktfach PPP von befürwortender Seite als Chance gesehen, das Fach aufzuwerten, zu vertiefen und zu erweitern. Andererseits sehen mehrere das Schwerpunktfach PPP ablehnende Bildungsverantwortliche den Bedarf nach Ausbildungsleistungen im Fachbereich PPP mit dem bereits vor der Maturitätsanerkennungsreform etablierten Unterrichtsfach Philosophie abgedeckt. Dies umso mehr, wenn der Kanton an seinen Gymnasien auch das Ergänzungsfach Pädagogik/Psychologie anbietet.

Schliesslich kann die kantonale Strategie zur Umsetzung des Maturitätsanerkennungsreglements als drittes, auf beiden Seiten aufscheinendes Thema identifiziert werden. Bildungsverantwortliche aus Kantonen mit Schwerpunktfach PPP argumentieren mit Hinweis auf das Nutzen von Optionen und das Anbieten entsprechender Gefässe aufgrund des neuen Reglements. Demgegenüber wird das Nichtangebot des Schwerpunktfachs PPP damit begründet, dass man bei der Überführung in die gymnasiale Ausbildung nach neuem Maturitätsanerkennungsreglement nicht die Möglichkeiten hatte, alle Schwerpunktfächer anzubieten oder soweit als möglich die Maturitätstypen A-E zu übernehmen versuchte.

8 Anlage und Organisation des Schwerpunktfachs PPP

Zur Anlage und Organisation des Schwerpunktfachs PPP werden die folgenden fünf Aspekte beleuchtet:

- die Lektionendotation des Schwerpunktfachs PPP
- die Platzierung der Lektionen im gymnasialen Lehrgang
- die Verteilung der Jahreslektionen auf die drei Teilfächer des Schwerpunktfachs
- die drei Teilfächer integrierende Organisationsformen
- die Modalitäten der Maturitätsprüfung im Schwerpunktfach PPP

Wie bereits dargelegt, entscheiden die Kantone darüber, ob sie das Schwerpunktfach PPP anbieten oder nicht. Sie bestimmen in Zusammenarbeit mit den Gymnasien auch weitgehend die organisatorische Anlage des allfällig angebotenen Fachs. Daher beruhen die folgenden Aussagen grundsätzlich auf den kantonalen Regelungen der untersuchten Kantone Aargau, Bern und Luzern. Erst in Verbindung mit den präzisierenden Angaben der einzelnen Schulen dieser Kantone lässt sich jedoch aufzeigen, wie diese Regelungen konkretisiert und umgesetzt wurden.

8.1 Lektionendotation, -platzierung und -aufteilung

Im Folgenden interessieren zunächst die Lektionendotation des Schwerpunktfachs PPP, die Platzierung der Lektionen im gymnasialen Lehrgang und die Aufteilung der Lektionen auf die Teilfächer Philosophie, Pädagogik und Psychologie. Die kantonalen Regelungen zur organisatorischen Anlage des Schwerpunktfachs PPP werden einzeln betrachtet.

Die für alle Kantonsschulen des Kantons Aargau verbindliche Studententafel für den Maturitätslehrgang findet sich in der Verordnung über die Mittelschulen (Kanton Aargau 1995, Anhang 1) und in dem die Öffentlichkeit informierenden „Bildungsplan Gymnasium Aargau“ (Departement Bildung 2000). Diese Dokumente legen für alle Schwerpunktfächer eine Lektionendotation von insgesamt 12 Jahreslektionen fest. Je 6 Jahreslektionen sind auf die 3. und 4. Klasse⁴⁵ gelegt. Die Aufteilung der Lektionen auf die Teilfächer im Schwerpunktfach PPP wird im Kanton Aargau nicht auf kantonaler Ebene geregelt. Die entsprechenden Daten basieren auf den Angaben der befragten PPP-Lehrkräfte. Wie sich zeigt, haben die Schulen des Kantons Aargau ihre Entscheidungsfreiheit genutzt und teilweise unterschiedliche Lektionsmodelle entwickelt.

Im Kanton Bern beinhaltet die kantonale Maturitätsschulverordnung (MaSV)⁴⁶ keine Vorga-

⁴⁵ Im Kanton Aargau wird das vierjährige Gymnasium während dem 10.-13. Schuljahr absolviert (Departement Bildung 2009). Die 3. und 4. Klasse entsprechen dabei dem 12. und 13. Schuljahr (Departement Bildung 2008, p. 2).

⁴⁶ Rechtsgrundlage für die hier untersuchte Stichprobe (Maturitätsjahrgang 2008) war die Maturitätsschulverordnung (MaSV) vom 27. November 1996. Diese Verordnung wurde am 1. August 2008 mit der Inkraftsetzung der Mittelschulverordnung (MiSV) vom 7. November 2007 (Kanton Bern 2007) aufgehoben.

ben zu den Jahreslektionen im Schwerpunktfach PPP (Kanton Bern 1996). Gemäss Angaben der befragten Lehrpersonen wurden die Lektionen im Schwerpunktfach für den in dieser Untersuchung relevanten Maturitätsjahrgang 2008 teilweise bereits den Vorgaben des kantonalen Lehrplans für den gymnasialen Bildungsgang (KLM) entsprechend dotiert⁴⁷. Dieser legt für alle Schwerpunktfächer 14 Jahreslektionen während dem 10.-12. Schuljahr fest (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2005b, p. 12). Die Aufteilung der 14 Jahreslektionen ist in Bezug auf den Ausbildungsgang (4 Jahreslektionen im 10. Schuljahr und je 5 Jahreslektionen im 11. und 12. Schuljahr), nicht aber in Bezug auf die drei Teilfächer des Schwerpunktfachs geregelt. Vor der Einführung des kantonalen Lehrplans für den gymnasialen Bildungsgang (KLM) war im Kanton Bern der im Maturitäts-Anerkennungsreglement für den Wahlbereich vorgegebene Zeitanteil von 15-25% (MAR 1995, Art. 11, Bst. b) für die Stundendotation des Schwerpunktfachs PPP in den vom Kanton genehmigten Lehrplänen der einzelnen Schulen massgebend. Aufgrund der geschilderten Situation zum Untersuchungszeitpunkt waren die kantonalen Vorgaben bezüglich der effektiven Lektionenzahl, der Platzierung der Lektionen im Ausbildungsgang und der Aufteilung der Lektionen auf die drei Teilfächer im Wandel. Die dargestellten Unterschiede zwischen den Gymnasien im Kanton Bern sind daher vor dem Hintergrund dieses Übergangs von den schulintern ausgehandelten und vom Kanton genehmigten Studentafeln zu den kantonal verbindlichen Vorgaben des kantonalen Lehrplans für den gymnasialen Bildungsgang (KLM) zu lesen.

Im Kanton Luzern wird die Lektionendotation des Schwerpunktfachs PPP gemäss der kantonalen Gesetzgebung zur Gymnasialbildung in den vom Kanton für jede Schule erlassenen Lehrplänen in einer Wochenstundentafel festgelegt (Kanton Luzern 2001b, § 3, Abs. 2). Die Lektionendotation kann daher diesen Lehrplänen entnommen werden. Sie ist in allen Schulen mit Schwerpunktfach PPP harmonisiert und auf 14 Jahreslektionen, verteilt auf das 10.-12. Schuljahr, festgelegt (Kantonsschule Musegg o. J.; Kantonsschule Seetal 2005, p. 2; Kantonsschule Willisau 2004, p. 3). Wie in den Kantonen Bern und Aargau legen auch die Studentafeln der Kantonsschulen in Luzern nicht fest, wie die Schwerpunktfachlektionen auf die Teilfächer aufgeteilt werden. Die diesbezüglichen Angaben basieren daher auch hier auf den präzisierenden Zusatzinformationen der befragten PPP-Lehrkräfte. Die Tabelle 20 zeigt die Untersuchungsergebnisse nach Kanton und Schule.

⁴⁷ Die Einführung des 2005 vom Kanton Bern verfügt KLM war gestaffelt ab 1. August 2006 (9. Schuljahr) vorgesehen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2005b). Für den in dieser Studie festgelegten Maturitätsjahrgang 2008 war der KLM daher eigentlich noch nicht in Kraft, wurde aber gemäss Angaben einzelner Schulen trotzdem bereits als Referenzdokument bei der Ausgestaltung des Schwerpunktfachangebots genutzt.

Tabelle 20: Lektionendotation und -aufteilung im Schwerpunktfach PPP der untersuchten Klassen

| Kt. | Gymnasium/ Kantonsschule | Jahreslektionen Philosophie (P) | | | | Jahreslektionen Pädagogik/Psychologie (PP) | | | | Jahreslektionen | | |
|-------------------|-----------------------------|------------------------------------|-----|-----|-----|--|-----|-----|-----|-----------------|-----|------|
| | | Schuljahr | 10. | 11. | 12. | 13. | 10. | 11. | 12. | 13. | P | PP |
| Aargau | Neue KS Aarau | | | 3 | 3 | | | 3 | 3 | 6 | 6 | 12 |
| | KS Baden | | | 3 | 3 | | | 3 | 3 | 6 | 6 | 12 |
| | KS Wettingen | | | 2 | 3 | | | 4 | 3 | 5 | 7 | 12 |
| | KS Wohlen | | | 3 | 3 | | | 3 | 3 | 6 | 6 | 12 |
| | KS Zofingen | | | 2 | 2 | | | 4 | 4 | 4 | 8 | 12 |
| Bern | Gym Burgdorf | 1.5 | 2 | 2 | | 2.5 | 3 | 3 | | 5.5 | 8.5 | 14 |
| | Gym Hofwil | 2 | 2 | 2 | | 3 | 3 | 3 | | 6 | 9 | 15 |
| | Gym Interlaken | 2 | 2 | 2 | | 2 | 3 | 3 | | 6 | 8 | 14 |
| | Gym Kirchenfeld | 2 | 2 | 2 | | 2 | 2 | 3.5 | | 6 | 7.5 | 13.5 |
| | Gym Köniz-Lerbermatt | 2 | 2 | 2 | | 2 | 3 | 3 | | 6 | 8 | 14 |
| | Gym Muristalden | 2.5 | 2.5 | 2.5 | | 2.5 | 2.5 | 2.5 | | 7.5 | 7.5 | 15 |
| | Gym Neufeld | 2 | 2 | 2 | | 3 | 3 | 3 | | 6 | 9 | 15 |
| | Gym NMS Bern | 2 | 2 | 2 | | 2 | 2 | 2 | | 6 | 6 | 12 |
| | Gym Oberaargau | 2.5 | 2.5 | 2.5 | | 2.5 | 2.5 | 2.5 | | 7.5 | 7.5 | 15 |
| | Biel (slgb/Dt. Gym.) | 2 | 2 | 3 | | 2 | 3 | 2 | | 7 | 7 | 14 |
| Biel (slgb/Linde) | 2 | 2 | 2 | | 3 | 3 | 3 | | 6 | 9 | 15 | |
| Luzern | KS Musegg | | 2 | 2 | | 2 | 2 | 6 | | 4 | 10 | 14 |
| | KS Willisau | | 2 | 3 | | 4 | 2 | 3 | | 5 | 9 | 14 |
| | KS Seetal | 1.6 | 1.6 | 1.6 | | 3.1 | 3.1 | 3.1 | | 4.7 | 9.3 | 14 |
| | Mittelwert | 2.0 | 2.0 | 2.3 | 2.8 | 2.5 | 2.7 | 3.1 | 3.2 | 5.8 | 7.8 | 13.6 |

KS: Kantonsschule; Gym: Gymnasium; slgb: Seeland Gymnasium Biel

Angaben in Wochenlektionen, die im entsprechenden Schuljahr im Mittel über das ganze Jahr unterrichtet werden. In einzelne Schulen variiert die Verteilung der Lektionen über die beiden Semester eines Schuljahres. Diese Aufteilung wird hier nicht berücksichtigt.

An der Kantonsschule Seetal dauern die Lektionen 70 Minuten. Für die vergleichende Zusammenstellung der Jahreslektionen in dieser Tabelle wurden die Angaben der Schule in Lektionen à 45 Minuten umgerechnet.

Wie sich zusammenfassend zeigt, variiert die Gesamtdotation der Jahreslektionen in den Kantonen Aargau, Bern und Luzern zwischen 12 und 15 Lektionen. Nach Abschluss der Einführung des KLM im Kanton Bern wird das Schwerpunktfach wie im Kanton Luzern mit 14 Jahreslektionen dotiert sein. Im Kanton Aargau ist das Schwerpunktfach mit 12 Jahreslektionen dotiert. Das Schwerpunktfach PPP setzt im Kanton Aargau zwei Jahre später ein als in Bern

und Luzern. Die Lektionen sind im Kanton Aargau auf zwei Schuljahre, in Bern und Luzern auf drei Schuljahre verteilt. Die Schulen aller drei Kantone trennen die beiden Fachbereiche Philosophie und Pädagogik/Psychologie in der Lektionentafel.

Die Aufteilung der Lektionen auf die beiden Fachbereiche Philosophie und Pädagogik/Psychologie variiert nach Kanton und Schule. In den Kantonen Aargau und Bern werden die Lektionen meist im Verhältnis 1:1 oder 3:4 zwischen Philosophie und Pädagogik/Psychologie aufgeteilt. Auffällige Ausnahme im Kanton Aargau ist die Kantonsschule Zofingen, deren Lektionenzahl für den Fachbereich Pädagogik/Psychologie gegenüber dem Fachbereich Philosophie doppelt so hoch ist. Eine ähnliche Gewichtung der beiden Fachbereiche geben auch die drei an der Untersuchung beteiligten Schulen des Kantons Luzern an. Hier muss die Lektionenverteilung allerdings vor dem Hintergrund gelesen werden, dass alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Kanton Luzern Philosophie als obligatorisches kantonales Fach mit insgesamt 3-4 Jahreslektionen besuchen.

Vergleicht man zusammenfassend die Aufteilung der Lektionen zwischen den Fachbereichen Philosophie und Pädagogik/Psychologie über alle Kantone und Schulen, so entfallen 57% der Unterrichtszeit auf den Fachbereich Pädagogik/Psychologie und 43% auf den Fachbereich Philosophie.

8.2 Integration der Teilfächer Philosophie, Pädagogik und Psychologie

Das Schwerpunktfach PPP vereint die drei Disziplinen Philosophie, Pädagogik und Psychologie in einem Fach. Obwohl die drei Disziplinen zu einem Kombinationsfach geschnürt wurden, beinhalten weder das Maturitätsanerkennungsreglement (MAR 1995) noch der Rahmenlehrplan (EDK 1994) explizite Angaben zur fachlichen Verbindung dieser drei Disziplinen. Auch die oben dargestellte Anlage und Organisation des Schwerpunktfachs PPP und die damit verbundene Aufteilung der Lektionen auf die Fachbereiche Philosophie und Pädagogik/Psychologie lassen nicht auf die Intention einer inhaltlichen Integration der drei Teilfächer schliessen. Dennoch lässt sich die Absicht zur Integration der drei Teildisziplinen nachweisen. So enthalten zum Beispiel verschiedene Fachlehrpläne Hinweise und Anregungen, wie das Schwerpunktfach PPP „vernetzend“ (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2005b, p. 108f.) oder „interdisziplinär“ (Kantonsschule Wettingen 2000) unterrichtet werden soll. Zudem sind einzelne Fachlehrpläne, wie etwa diejenigen des Kantons Luzern, integrativ angelegt. Es lässt sich daher festhalten, dass die Integration der drei Fächer Philosophie, Pädagogik und Psychologie weniger ein gesetzlich verordnetes oder explizit festgelegtes Ziel des Schwerpunktfachs PPP ist. Dennoch liegt der Fächer verbindende Gedanke aufgrund der Anlage des Schwerpunktfachs als Kombinationsfach und aufgrund entsprechender Lehrplananlagen und -komponenten nahe.

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung zählt nicht alle potenzielle Möglichkeiten des Fächer integrierenden Arbeitens auf. Vielmehr werden von Lehrpersonen mitgeteilte und tatsächlich im PPP-Unterricht realisierte integrationsfördernde Organisationsformen dargelegt:

- Gemeinsames Unterrichten
- Projektartiges Arbeiten mit Bezug zu den drei Teilfächern
- Exkursionen mit Bezug zu den drei Teilfächern
- Blocktage mit Bezug zu den drei Teilfächern
- Blockwochen mit Bezug zu den drei Teilfächern

Dass die Philosophie- und die Pädagogik-/Psychologielehrkräfte des Schwerpunktfachs PPP gemeinsam unterrichten, ist eine seltene Ausnahme. Mit Verweis auf die Stundenplanung teilen verschiedene Lehrpersonen mit, dass gemeinsames Unterrichten im Schwerpunktfach PPP nicht vorgesehen und kaum realisierbar sei. Lediglich an 2 der insgesamt 19 in die Untersuchung einbezogenen Schulen unterrichten die zwei PPP-Lehrpersonen teilweise gemeinsam: Ein Gymnasium im Kanton Bern gibt an, aufgrund koordinierter Semesterplanung teilweise im Teamteaching zu unterrichten und gemeinsam in neue Semesterthemen einzuführen. Ein zweites Berner Gymnasium berichtet, dass einzelne Themen wie „Intelligenz“ oder „Moral“ integrativ unterrichtet werden.

Auch von projektartigem, auf die Integration der Teilfächer hin arrangiertem Arbeiten berichten nur wenige Schulen: 2 Schulen des Kantons Aargau und 2 Schulen des Kantons Bern geben an, vereinzelt projektbezogen zu arbeiten. Als in derartigen Projekten bearbeitete Themen werden z. B. „das gute Leben“, „moralische Erziehung“ oder „Anthropologie“ genannt.

Etwas öfter wird von Exkursionen berichtet, die auf die Integration der Teilfächer zielen. 2 Schulen des Kantons Aargau, 2 Schulen des Kanton Bern und eine Schule des Kantons Luzern geben an, ihren Schülerinnen und Schülern anhand von Ausstellungsbesuchen, Ausflügen zu historischen Stätten oder Institutionsbesuchen Verbindungen zwischen den Teilfächern aufzuzeigen.

An 2 Schulen des Kantons Bern wird in Form von Blocktagen zu Themen wie „Freiheit“ oder „Anthropologie“ an der Integration der Teilfächer gearbeitet. Auch an 2 Schulen des Kantons Luzern werden auf die Verbindung der Teilfächer zielende Blocktage, resp. Blockhalbtage organisiert.

Die am häufigsten genannte integrative Organisationsform ist eine auf Fächerverbindung hin angelegte Schwerpunktfachwoche. Insgesamt geben 10 der 19 Schulen an, die Integration der drei Teilfächer durch eine Schwerpunktfachwoche zu fördern. Als Themen dieser Wochen werden etwa „das gute Leben“ oder „Identität“ genannt. Eine Schule organisiert die Schwerpunktfachwoche als Sozialpraktikum mit integriertem Philosophie-Blocktag.

Ergänzend zu den genannten Organisationsformen geben einzelne Schulen als Fächer integrierende Bemühungen an, die Philosophie- und die Pädagogik-/Psychologielehrpläne zu

koordinieren, Fächer verbindende Gastreferate zu organisieren, im Unterricht Bezüge zwischen Philosophie und Pädagogik/Psychologie anzusprechen oder einzelne Prüfungen integriert anzulegen.

8.3 Modalitäten der Maturitätsprüfung

Die folgende Beschreibung der Modalitäten der Maturitätsprüfungen im Schwerpunktfach PPP konzentriert sich auf die Frage, wie die Prüfungen in den drei Kantonen Aargau, Bern und Luzern angelegt sind, wobei die Prüfungsstruktur hinsichtlich der drei Teildisziplinen Philosophie, Pädagogik und Psychologie besonders interessiert.

Das Schwerpunktfach PPP ist gemäss Maturitäts-Anerkennungsreglement als Prüfungsfach festgelegt. Wie die anderen Prüfungsfächer ist es zwingend schriftlich und optional mündlich zu prüfen (MAR 1995, Art. 14). Genauere Bestimmungen finden sich in den kantonalen Rechtsgrundlagen.

8.3.1 Maturitätsprüfungen im Kanton Aargau

Im Kanton Aargau legt die Verordnung über die Promotion und die Maturität an den Mittelschulen (Kanton Aargau 1999) fest, dass die Prüfungsfächer 4 Stunden schriftlich und 15 Minuten mündlich zu prüfen sind (ebd., § 15, Abs. 1). Die von der Maturitätsprüfungskommission des Kantons Aargau erlassenen Rahmenvorgaben für die Maturitätsprüfungen an den aargauischen Kantonsschulen (Maturitätsprüfungskommission des Kantons Aargau 2007) präzisieren die Modalitäten der Maturitätsprüfung im Schwerpunktfach PPP. Zur schriftlichen Prüfung wird folgendes festgelegt (vgl. ebd., p. 112f.):

- Jede Prüfung beinhaltet einen interdisziplinären und einen fachspezifischen Teil.
- Mindestens zwei Themenbereiche sind zu bearbeiten.
- Der interdisziplinäre Teil umfasst in der Regel Philosophie oder zwei der drei Teilbereiche von PPP.
- Interdisziplinäre Aufgaben sind Pflichtaufgaben.
- Der fachspezifische Teil prüft Philosophie oder Psychologie/Pädagogik.
- Die Studierenden können den Bereich des fachspezifischen Teils bestimmen.
- Wer für die mündliche Prüfung Pädagogik/Psychologie gewählt hat, wird schriftlich in Philosophie geprüft. Wer für die mündliche Prüfung hingegen Philosophie gewählt hat, wird schriftlich in Psychologie/Pädagogik geprüft.
- Wahlaufgaben sind zu stellen. Das Verhältnis zwischen zu lösenden und gestellten Aufgaben ist mindestens 1:2.

Für die mündliche Prüfung legen die Rahmenvorgaben des Kantons Aargau grundsätzlich

eine mit der schriftlichen Prüfung vergleichbare formale Struktur fest. Ein von den Lernenden selbstständig vorbereiteter fachwissenschaftlicher Text kann Bestandteil der mündlichen Maturitätsprüfung sein. Für die mündliche Prüfung gilt weiter, dass ein Thema oder mehrere Themen zugewiesen werden.

Die Angaben der befragten Lehrpersonen ergänzen diese kantonalen Vorgaben hinsichtlich schulspezifischer Entscheide: Eine Schule gibt an, dass sie ohne Wahloption Pädagogik/ Psychologie schriftlich und Philosophie mündlich prüfe und dass die schriftliche Prüfung im interdisziplinären Teil Psychologie mit Philosophie verbinde. Eine andere Schule prüft vorgegeben Philosophie und Psychologie schriftlich und Pädagogik mündlich. Diese Schule gibt zudem an, dass sowohl die schriftliche wie die mündliche Prüfung interdisziplinäre Fragen enthalte.

8.3.2 Maturitätsprüfungen im Kanton Bern

Gemäss der Maturitätsschulverordnung (MaSV) des Kantons Bern (Kanton Bern 1996) dauert die schriftliche Prüfung zwischen zwei und vier Stunden. Die effektive Prüfungsdauer pro Fach oder Fächergruppe bestimmt die kantonale Maturitätskommission (ebd., Art. 36, Abs. 2). Die Maturitätskommission legt auch fest, welche Fächer zusätzlich 15 oder 20 Minuten mündlich geprüft werden (ebd., Art. 37, Abs. 1). Bezüglich Umfang der Prüfung legt die MaSV fest, dass sich die Prüfung schwergewichtig auf das Unterrichtspensum der letzten beiden Jahre zu erstrecken hat (ebd., Art. 33, Abs. 3). Bei Prüfungsfächern, die wie das Schwerpunktfach PPP aus einer Fächergruppe bestehen, sind bei der Prüfung alle Fachgebiete anteilmässig zu berücksichtigen. Eine integrale Prüfung ist anzustreben (ebd., Art. 33, Abs. 5).

Die Maturitätskommission des Kantons Bern regelt in den Richtlinien zur Durchführung der Maturitätsprüfungen in Philosophie, Psychologie, Pädagogik fachspezifisch die im Folgenden zusammengefassten Modalitäten der Maturitätsprüfung im Schwerpunktfach PPP (Maturitätskommission des Kantons Bern 2000)⁴⁸. Gemäss diesen Richtlinien wird das Schwerpunktfach PPP schriftlich und mündlich geprüft. Das Schwerpunktfach kann der Unterrichtspraxis der Schule entsprechend integriert, teilweise integriert oder nach Fächern getrennt geprüft werden. Die Lernenden haben ein Anrecht auf eine gewisse Auswahl von Schwerpunkten und Spezialgebieten (dieser Teil darf nicht mehr als die Hälfte des Prüfungsumfanges ausmachen). Wiederholt wird die Bestimmung der Maturitätsschulverordnung, wonach der Prüfungsstoff schwergewichtig den in den letzten beiden Ausbildungsjahren behandelten Inhalten entsprechen soll. In Bezug auf die dreistündige schriftliche Prüfung entscheidet gemäss den Richtlinien jede Schule über die Fachbezüge. Wird nach Fächern ge-

⁴⁸ Diese für den untersuchten Maturitätsjahrgang 2008 gültigen Richtlinien wurden inzwischen überarbeitet. Die neuen Weisungen sind ab 2010 gültig (Maturitätskommission des Kantons Bern 2008).

trennt geprüft, sind deren zwei gleichwertig zu berücksichtigen. Alle Lernenden erhalten die gleichen Prüfungsaufgaben. Hinsichtlich der mündlichen Prüfung sind die Aufgabenstellungen so auszuwählen, dass sie Prüfungsstoff beinhalten, der nicht bereits in der schriftlichen Prüfung behandelt wurde. Zudem ist die mündliche Prüfung als Einzelprüfung durchzuführen. Ob die mündliche Prüfung 15 oder 20 Minuten dauert, lassen die Richtlinien offen.

Präzisierend zu diesen kantonalen Regelungen lassen sich aufgrund der Angaben der befragten Lehrpersonen folgende präzisierenden Angaben anfügen: 11 der in dieser Arbeit einbezogenen Schulen des Kantons Bern prüfen das Schwerpunktfach PPP 15 Minuten mündlich und 3 Stunden schriftlich. Eine Schule prüft gemäss eigenen Angaben 4 Stunden schriftlich. 9 der 11 Schulen prüfen Pädagogik/Psychologie schriftlich und Philosophie mündlich. Eine Schule prüft Philosophie schriftlich und Pädagogik/Psychologie mündlich. An einer Schule entscheidet das Los über die Fächerzuteilung für die mündliche und schriftliche Prüfung.

8.3.3 Maturitätsprüfungen im Kanton Luzern

Das Reglement für die Maturitätsprüfung im Kanton Luzern vom 27. Mai 1999⁴⁹ legt fest, dass die Prüfungsfächer schriftlich und mündlich zu prüfen sind (Kanton Luzern 1999, § 8, Abs. 1). Die Maturitätsprüfungen haben im Wesentlichen das Unterrichtsprogramm der letzten vier Semester zu berücksichtigen (ebd., § 10).

Zur mündlichen Prüfung legt dieses Reglement präzisierend fest, dass die Maturandinnen und Maturanden einzeln während 15 Minuten und in je zwei verschiedenen Teilgebieten zu prüfen sind (ebd., § 15, Abs. 1). Die Weisungen für die Maturitätsprüfungen (Maturitätskommission des Kantons Luzern 2000) legen als Prüfungsmodus in Fachbereichen mit zwei oder drei Fächern fest, dass die mündliche Prüfung in einem Fach abgelegt wird und dass das geprüfte Fach oder die prüfende Lehrkraft unmittelbar vor der Prüfung von den Lernenden durch das Los gezogen wird.

Zur schriftlichen Prüfung legen die Weisungen für die Maturitätsprüfung der Maturitätskommission des Kantons Luzern fest, dass diese 3 Stunden dauert und dass Aufgaben zu stellen sind, die alle Einzelfächer betreffen (ebd.).

Die befragten Lehrpersonen der drei in die Untersuchung einbezogenen Luzerner Schulen geben an, sowohl schriftlich wie mündlich alle drei Fächer zu prüfen.

⁴⁹ Während der Laufzeit dieser Untersuchung wurde dieses Reglement revidiert. Das neue Reglement für die Maturitätsprüfungen im Kanton Luzern vom 15. April 2008 (Kanton Luzern 2008) ist ab 1. August 2008 in Kraft. Für den in dieser Untersuchung interessierenden Maturitätsjahrgang 2008 war das Reglement vom 27. Mai 1999 gültig.

8.4 Zusammenfassung

Im inter- und teilweise im innerkantonalen Vergleich haben sich unterschiedliche Modelle zur Lektionendotation, zur Platzierung der Lektionen im gymnasialen Ausbildungsgang sowie zur Aufteilung der Lektionen auf die Fachbereiche Philosophie und Pädagogik/Psychologie etabliert. Im Kanton Aargau besuchen die Lernenden das Schwerpunktfach PPP in den beiden letzten, in den Kantonen Bern und Luzern in den drei letzten Ausbildungsjahren. Das Schwerpunktfach PPP ist in den untersuchten Kantonen mit 12-15 Jahreslektionen dotiert. Die Verteilung der Jahreslektionen auf die beiden Fachbereiche Philosophie und Pädagogik/ Psychologie variiert zwischen den Kantonen und den Schulen beachtlich.

Mehrere Schulen bemühen sich, im Rahmen ihrer organisatorischen Möglichkeiten und Ressourcen ihren Schülerinnen und Schülern Bezüge zwischen den drei Teilfächern des Schwerpunktfachs PPP mittels integrativer Organisationsformen zu zeigen. Gefässe für die Integration der Teilfächer sind insbesondere Blockveranstaltungen ausserhalb des Unterrichts nach Stundenplan.

Die Maturitätsprüfungen im Schwerpunktfach PPP beinhalten einen schriftlichen und einen mündlichen Prüfungsteil. Bezüglich der Aufteilung der Teilfächer des Schwerpunktfachs PPP auf diese beiden Teile der Maturitätsprüfung zeigen sich kantonale Unterschiede: In den Kantonen Aargau und Bern werden meistens die Fachbereiche Philosophie und Pädagogik/Psychologie auf die schriftliche und mündliche Prüfung aufgeteilt. Im Kanton Luzern werden alle drei Teilfächer schriftlich und mündlich geprüft. Gemäss den kantonalen Reglementen zur Maturitätsprüfung sind integrative Prüfungsteile im Kanton Aargau vorgeschrieben und in den Kantonen Bern und Luzern möglich.

9 Ziele und Inhalte der Lehrpläne im Schwerpunktfach PPP

Im Folgenden werden die Ziele und Inhalte der Lehrpläne des Schwerpunktfachs PPP mit der Absicht dargelegt, eine Bestandsaufnahme der Lehrplansituation im Schwerpunktfach PPP mit Fokus auf die Kantone Aargau, Bern und Luzern vorzulegen. Die Lehrplananalyse soll zunächst klären, welche Lehrpläne in welcher Art das Fach regeln. Im Weiteren soll erhell werden, welche konzeptionellen und strukturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede die Lehrpläne im Fach PPP aufweisen, welche Lerngegenstände sie enthalten und inwiefern die verschiedenen Lehrpläne diesbezüglich übereinstimmen oder differieren.

Zunächst werden die Vorgaben für das Schwerpunktfach PPP im gesamtschweizerisch gültigen Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen (EDK 1994) in den Blick genommen und der Steuerungsgrad dieses Curriculums für das Schwerpunktfach PPP geprüft. Bezogen auf die Kantone Aargau, Bern und Luzern werden anschliessend die kategorisierten Lerngegenstände in den Fachlehrplänen und ihre Gewichtung, separiert nach den Fachbereichen Pädagogik/Psychologie und Philosophie, dargestellt und interkantonal verglichen.

9.1 Vorgaben für das Schwerpunktfach PPP im Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen

Wie alle Fachlehrpläne des Rahmenlehrplans (EDK 1994) gliedern sich auch die beiden Lehrpläne für Philosophie und Pädagogik/Psychologie in die drei Bereiche A. Allgemeine Bildungsziele, B. Begründungen und Erläuterungen und C. Richtziele.

Die allgemeinen Bildungsziele und die Begründungen und Erläuterungen beschreiben die Ausrichtung der beiden Fächer sehr pauschal. So gilt für das Fach Philosophie z. B. das allgemeine Bildungsziel, „nachzudenken über das, was uns persönlich und den Gemeinschaften und Gesellschaften als wirklich oder scheinhaft, wert oder unwert gilt, und darüber, was als solches gelten soll“ (ebd., p. 81). Im Fachbereich Pädagogik/Psychologie soll z. B. das allgemeine Bildungsziel, „die Entwicklung des Menschen in seinem sozialen und kulturellen Umfeld besser zu verstehen“ verfolgt werden (ebd., p. 87).

Konkretisierend sollen die Richtziele, differenziert nach Grundkenntnissen, Grundfertigkeiten und -haltungen, die Lerninhalte und Lernziele des Unterrichtsfachs PPP festlegen. Diese Richtziele sind wie die allgemeinen Bildungsziele häufig allgemein formuliert: Für den Philosophieunterricht wird beispielsweise der Erwerb folgender Grundkenntnisse gefordert (ebd., p. 84): „Mit grundlegenden philosophischen Begriffen und Unterscheidungen vertraut sein“ oder „wichtige philosophische Fragestellungen, Lösungsvorschläge und Argumentationsweisen kennen“. Ähnlich unspezifisch sind die Richtziele für die Disziplinen Pädagogik und Psychologie formuliert. Als Grundkenntnis wird z. B. gefordert: „Sich in den wichtigsten

Studienbereichen von Pädagogik und Psychologie auskennen“ (ebd., p. 89). Auch die unter den Richtzielen subsumierten Grundfertigkeiten und Grundhaltungen sind pauschal formuliert. In Pädagogik und Psychologie sollen die Lernenden z. B. „eine Frage mit verschiedenen theoretischen Ansätzen angehen können“ (ebd.) oder „jeden Menschen als kompetentes Wesen mit Entwicklungsmöglichkeiten betrachten“ (ebd., p. 90). In der Philosophie sollen die Lernenden beispielsweise „Dinge und Geschehnisse, Erfahrungen und Anschauungen auf den Begriff bringen können [...]“ (ebd., p. 84) oder „an eigenes und fremdes Denken den Anspruch der Genauigkeit und der intellektuellen Redlichkeit stellen“ (ebd.).

Teilweise beinhalten die Richtziele des Rahmenlehrplans auch etwas konkretere Formulierungen. Etwa wenn für Philosophie als Grundkenntnis gefordert wird: „Die Hauptgedanken grosser Philosophen und bedeutender Strömungen sowie ihren kulturgeschichtlichen Ort kennen“ (ebd., p. 84). Auch in den Richtzielen des Rahmenlehrplans für Pädagogik/Psychologie lassen sich greifbarere Formulierungen finden. Als Grundkenntnis wird beispielsweise gefordert: „Einige Persönlichkeitstheorien und ihre philosophischen und anthropologischen Grundlagen kennen“ (ebd., p. 89).

Trotz dieser vergleichsweise präziseren Angaben lässt sich aufgrund des Rahmenlehrplans die Fragestellung, an welchen fachspezifischen Zielen und Inhalten im Schwerpunktfach PPP gearbeitet werden soll, nicht befriedigend klären. Für dieses Vorhaben sind die Forderungen im Rahmenlehrplan insgesamt zu allgemein formuliert. Criblez schreibt zum Rahmenlehrplan (2005, p. 9): „Der als Koordinationsmittel zwischen den einzelnen Gymnasien und Kantonen geschaffene Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen (EDK 1994) ist sehr offen formuliert und definiert den Bildungskanon nur in geringem Ausmass wirklich“. Auch Oelkers konstatiert die Allgemeinheit und die bezüglich der Umsetzung schwache Aussageschärfe des Rahmenlehrplans, wenn er schreibt: „Er [der Rahmenlehrplan, D. M.] bietet Sprachregelungen und Konsensformeln auf einer sehr allgemeinen Ebene, die wenig darüber aussagen, wie Ziele konkretisiert und umgesetzt werden sollen“ (Oelkers 2008a, p. 79). Diese Beurteilungen können mit den beiden im Rahmenlehrplan enthaltenen Fachlehrplänen für Philosophie und Pädagogik/Psychologie geradezu illustriert werden.

Für die Analyse zum Status quo bezüglich der Ziele und Inhalte im Schwerpunktfach PPP schien vor diesem Hintergrund der allgemein formulierte Rahmenlehrplan mit empfehlendem Charakter zu wenig aussagekräftig. Für eine präzisere Analyse wurden deshalb die auf der Grundlage des Rahmenlehrplans formulierten Fachlehrpläne der Kantone, resp. der Schulen untersucht. Sie operationalisieren auf einer konkreteren Ebene, was an den Schulen im Schwerpunktfach PPP gelehrt werden soll. Ein summarischer Vergleich mit den im Rahmenlehrplan formulierten Forderungen ist damit aber nicht ausgeschlossen.

9.2 Vorgaben für das Schwerpunktfach PPP in den Fachlehrplänen

Einleitend zu dieser Ergebnisdarstellung werden im Folgenden konzeptionelle und strukturelle Aspekte der untersuchten Lehrpläne dargelegt. Dabei werden die Anlage, der Umfang und der Differenzierungsgrad der Lehrpläne in den Blick genommen, um vor diesem Hintergrund die Ergebnisse des inhaltlichen Vergleichs darzustellen.

Ziel des Vergleichs auf inhaltlicher Ebene ist die Beschreibung der in den untersuchten Lehrplänen enthaltenen Lerngegenstände im Schwerpunktfach PPP. Deren Darstellung erfolgt der Konzeption dieser Lehrplananalyse entsprechend nach den Fachbereichen Pädagogik/Psychologie und Philosophie getrennt. Ausgezählt wird, wie viele Schulen einen bestimmten Lerngegenstand in ihrem Lehrplan aufführen. Die Ergebnisse werden für jeden Kanton (Aargau, Bern und Luzern) einzeln und für den Untersuchungsraum insgesamt aufsummiert. Damit wird der Abdeckungsgrad der einzelnen Lerngegenstände insgesamt und für die einzelnen Kantone Aargau, Bern und Luzern ersichtlich. Für jeden Fachbereich werden sämtliche Haupt- und Subkategorien dargestellt. Innerhalb dieses Kategoriengerüsts erfolgen dann die quantifizierenden Aussagen.

9.2.1 Konzeption und Struktur der PPP-Lehrpläne

Generell kann festgehalten werden, dass die Lehrpläne der 19 untersuchten Schulen weitgehend der Aufbaustruktur „Allgemeine Bildungsziele“, „Richtziele“ und „Grobziele und Inhalte“ folgen und so einen formal recht einheitlichen Eindruck hinterlassen. Lediglich in den eingereichten Lehrplänen der Gymnasien Hofwil (2000) und Musegg (1999) fehlen die allgemeinen Bildungsziele⁵⁰.

Bereits an früherer Stelle wurde im Zusammenhang mit der Auswahl des Datenmaterials auf die konzeptionellen Unterschiede zwischen den untersuchten Lehrplänen hingewiesen, wonach die Lehrpläne die drei Teilfächer Philosophie, Pädagogik und Psychologie vollständig separiert, teilweise integriert oder vollständig integriert ausgeführt sind. Die Tabelle 21 fasst diese Anlageunterschiede mit Hinweis auf die entsprechenden Schulen zusammen. Wie sich zeigt, verteilen sich die Anlagekonzeptionen der 19 Lehrpläne regelmässig auf die drei Kategorien „vollständig separiert“, „teilweise integriert“ und „vollständig integriert“.

6 untersuchte Schulen weisen die Grobziele und Inhalte der Lehrpläne für jedes Teilfach getrennt aus. 5 dieser Schulen des Kantons Bern arbeiten mit dem jüngst in Kraft gesetzten kantonal gültigen Lehrplan, der die Grobziele und Inhalte der drei Disziplinen vollständig separiert

⁵⁰ Dies muss aber nicht zwingend das grundsätzliche Fehlen dieser übergeordneten Zielebene bedeuten. Denkbar ist, dass diese Lehrplanteile nicht im eingereichten Auszug, sondern im allgemeinen Teil des Lehrplans aufgehoben sind.

aufführt. In 6 Lehrplänen sind die Grobziele und Inhalte für Philosophie und Pädagogik/Psychologie separat ausgeführt. 7 Schulen (davon alle drei untersuchten Schulen des Kantons Luzern) arbeiten mit einem Lehrplan, in dem drei Teildisziplinen integriert angelegt sind.

Tabelle 21: Anlage der untersuchten PPP-Fachlehrpläne

| Anlage | Vollständig separiert: Philosophie + Pädagogik + Psychologie | Teilweise integriert: Philosophie + Pädagogik/Psychologie | Vollständig integriert: Philosophie/Pädagogik/Psychologie |
|------------------------------|--|--|--|
| Schulen/ Lehrplan | <ul style="list-style-type: none"> - Zofingen (AG)¹ - Interlaken (BE)^{2,3} - Köniz-Lerbermatt (BE)² - NMS (BE)² - Oberaargau (BE)² - Gym Biel/Dt. Gym. (BE)² | <ul style="list-style-type: none"> - Baden (AG) - Wettingen (AG) - Wohlen (AG) - Burgdorf (BE) - Kirchenfeld (BE) - Neufeld (BE) | <ul style="list-style-type: none"> - Neue Kantonsschule Aarau (AG) - Hofwil (BE) - Muristalden (BE) - Gym Biel/Linde (BE) - Musegg (LU) - Seetal (LU) - Willisau (LU) |
| TOTAL | 6 | 6 | 7 |

¹ Im Lehrplan der Kantonsschule Zofingen sind die Grobziele integriert, die Inhalte separiert ausgewiesen.

² Diese Berner Gymnasien unterrichteten die Klassen mit Maturität im Jahr 2008 bereits nach dem Kantonalen Lehrplan gymnasialer Bildungsgang (KLM), der die Grobziele und Inhalte nach den drei Teilfächern trennt.

³ In Interlaken wurde nur während der beiden letzten Ausbildungsjahre nach KLM unterrichtet. Der Unterricht im ersten gymnasialen Ausbildungsjahr basierte noch auf dem schuleigenen Lehrplan, der teilweise integriert die Lehrstoffe nach Philosophie und Pädagogik/Psychologie trennt.

Wie bereits ausgeführt wurde, orientieren sich die untersuchten PPP-Fachlehrpläne hinsichtlich der „Allgemeinen Bildungsziele“ und der „Richtziele“ mehr oder weniger stark an den Vorgaben des Rahmenlehrplans für die Maturitätsschulen (EDK 1994). Einzelne Schulen bilden die Vorgaben des Rahmenlehrplans unverändert ab, andere Schulen bemühen sich, die nach den Fächern Philosophie und Pädagogik/Psychologie separierten „Richtziele“ des Rahmenlehrplans in der Art zu adaptieren, dass eine die drei Teilfächer integrierende Basis für den eigenen Fachlehrplanteil mit Grobzielen und Inhalten geschaffen wird.

Wie die konzeptionell-strukturelle Untersuchung der Lehrpläne weiter zeigt, enthalten sämtliche in die Untersuchung einbezogenen Lehrpläne „Grobziele“ und „Inhalte“ als detaillierteste Operationalisierungsstufen. Der Umfang dieser Grobziele und Inhalte variiert zwischen den einzelnen Lehrplänen beträchtlich. Im Wissen um die Schwierigkeiten eines quantitativen Vergleichs von Lehrplanzielen und -inhalten scheint ein exemplarischer Vergleich dennoch zulässig und interessant: Einzelne Lehrpläne wie derjenige der Neuen Kantonsschule Aarau (AG) beschreiben ihre Grobziele für das Schwerpunktfach PPP auf 10 Zeilen und die dazu festgehaltenen Inhalte finden auf knapp einer Seite Platz (Neue Kantonsschule Aarau 2002, p. 38f.). Im Lehrplan des Gymnasiums Hofwil (BE) umfasst die Darstellung der Grobziele und Inhalte hingegen 11 Seiten (Gymnasium Hofwil 2000). Einzig auf die unterschiedliche Stundendotation von insgesamt 12 Jahreslektionen im Kanton Aargau gegenüber 15 Lektionen am

Gymnasium Hofwil lassen sich derartige Differenzierungsunterschiede kaum zurückführen. Weiter unterscheiden sich die Grobziele und Inhalte hinsichtlich ihrer Ausformulierung. Dies soll eine Gegenüberstellung der Grobziele und Inhalte aus zwei unterschiedlichen Lehrplänen zum Thema „Kommunikation“ verdeutlichen (Tabelle 22). Sicher lässt sich die Lehrplanqualität nicht einfach an der Ausführlichkeit der Zielbeschreibungen ablesen. Zur Illustration der differierenden Lehrplanpräzision und als Ansatzpunkt weiterer Curriculumdiskussionen im Schwerpunktfach PPP dürften die Unterschiede dennoch interessant sein.

Tabelle 22: Differenzierungsgrade ausgewählter Grobziele/Inhalte am Beispiel Kommunikation

| Grobziel | Inhalte | Quelle | Differenzierungsgrad |
|---|---|---|----------------------|
| Zwischenmenschliche Kommunikation analysieren und das eigene Kommunikationsverhalten erweitern. | Kommunikationstheorie | Lehrplan gymnasialer Bildungsgang des Kantons Bern (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2005b, p. 107) | gering |
| Grundlegende Theorien der menschlichen Kommunikation kennen. Die eigene kommunikative Kompetenz optimieren, lernen, mit Mitmenschen wirksam und human zu kommunizieren. | Verbale und nonverbale Kommunikation, Erklärungsmodelle für Kommunikationsprozesse (z. B. Axiome von Watzlawick, Modell Schulz von Thun, Transaktionsanalyse, Systemtheorie von Luhmann), schwierige Gesprächssituationen, Konflikte und deren Lösungen, Wertschätzung und einführendes Verstehen, aktives Zuhören, Ich-Botschaften, Feedbackinformationen verständlich ausdrücken. | Lehrplan Gymnasium Musegg (Kantonsschule Musegg 1999, p. 125) | hoch |

Ein weiteres bereits angesprochenes konzeptionell-strukturelles Merkmal der Lehrpläne betrifft die Sequenzierung der Lehrplaninhalte: Mit Ausnahme des Lehrplans der Kantonsschule Zofingen sind die Grobziele und Inhalte in den Lehrplänen sequenziert, d. h., die Lehrstoffe sind einzelnen Schuljahren oder Semestern zugeteilt. Trotz dieser zeitlichen Gliederung der Lehrplanelemente lässt sich insgesamt aber kaum eine Hierarchisierung der Lehrplaninhalte ausmachen. Das Voraussetzen von Grobzielen und Inhalten für die Bearbeitung weiterer Zielsetzungen oder Inhalte bleibt - wenn überhaupt vorgesehen - implizit.

Auch die Unterscheidung zwischen „verbindlichen“ und „fakultativen“ Lehrplanelementen wurde bereits angesprochen. Wie erwähnt weisen nur die beiden Luzerner Kantonsschulen Seetal (Kantonsschule Seetal 2005) und Willisau (Kantonsschule Willisau 2004) neben verbindlichen auch fakultative Inhalte explizit aus. Andere Lehrpläne beinhalten optionale Lerngegenstände durch in Klammer angeführte Beispiele möglicher Inhalte zu einem Grobziel.

Grosse Unterschiede zwischen den untersuchten Lehrplänen zeigen sich bei den Verweisen auf andere Fächer, Lerngegenstände oder Lehrpläne. Verschiedene Lehrpläne wie diejenigen der Kantonsschule Wohlten (Kantonsschule Wohlten 2001) und der Gymnasien Hofwil (2000) und Neufeld (o. J.) verzichten beispielsweise vollständig auf entsprechende Hinweise. Im Gegensatz dazu enthalten sämtliche untersuchten Lehrpläne aus dem Kanton Luzern Hinweise auf Koordinationsmöglichkeiten mit anderen Fächern. Der Lehrplan des Gymnasiums Burgdorf (2003) verweist nicht nur auf mögliche Bezüge zu anderen Unterrichtsfächern, sondern auch auf die Richtziele des Rahmenlehrplans (EDK 1994).

Als konstitutives Element beinhalten Lehrpläne oft Lektionstabellen mit der Stundendotation des Fachs. In den untersuchten Fachlehrplänen finden sich indes nur vereinzelt diesbezügliche Angaben. Der Grund hierfür dürfte darin liegen, dass die Lektionstabellen nicht in den von den Schulen eingereichten PPP-Fachlehrplänen, sondern entweder im allgemeinen Teil des Lehrplans oder in der kantonalen Bildungsplanung aufgehoben sind.

9.2.2 Kategorien im Teilfach Pädagogik/Psychologie

9.2.2.1 Kategorienanzahl und -gliederung im Teilfach Pädagogik/Psychologie

Mit einer quantitativen Übersicht über die Hauptkategorien und die zugeordneten Subkategorien soll zunächst ein erster allgemeiner Eindruck zur Kategorienanzahl und zur Gliederungsstruktur der einzelnen Themen im Fachbereich Pädagogik/Psychologie vermittelt werden. Zu beachten ist dabei, dass die Anzahl der Haupt- und Subkategorien noch wenig über die effektive Abdeckung der Lehrplanthemen insgesamt aussagt, da die Kategorien teilweise aufgrund einer einzigen Nennung in einem Lehrplan, andererseits aufgrund mehrfacher Nennungen in verschiedenen Lehrplänen generiert wurden.

Das Kategoriensystem des Teilfachs Pädagogik/Psychologie umfasst 159 den 13 Hauptkategorien (1. Ordnung) zugeordnete Subkategorien: 46 Kategorien zweiter Ordnung, 105 Kategorien dritter Ordnung und 8 Kategorien vierter Ordnung (Tabelle 23).

Die Hauptkategorien ordnen das Kategoriensystem als Ganzes. Diesen Kategorien 1. Ordnung wurden keine Lerngegenstände direkt zugeordnet. Der Blick richtet sich daher auf die Kategorien 2., 3. und 4. Ordnung.

Tabelle 23: Hauptkategorien Pädagogik/Psychologie und Anzahl Subkategorien

| Hauptkategorien (1. Ordnung) | Kategorie 2. Ordnung | Kategorie 3. Ordnung | Kategorie 4. Ordnung | TOTAL |
|--|-------------------------|-------------------------|-------------------------|------------|
| 00 Grundlagen und Begriffe | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 10 Richtungen, Anwendungsfelder und Geschichte | 5 | 23 | 3 | 31 |
| 20 Methodologie | 3 | 6 | 0 | 9 |
| 30 Psychische Funktionen und Kompetenzen | 4 | 18 | 3 | 25 |
| 40 Biologische Grundlagen des Verhaltens | 3 | 0 | 0 | 3 |
| 50 Individuum und Persönlichkeit | 2 | 2 | 0 | 4 |
| 60 Entwicklung und Biografie | 4 | 21 | 2 | 27 |
| 70 Gesundheit und Krankheit | 6 | 7 | 0 | 13 |
| 80 Prävention und Therapie | 5 | 0 | 0 | 5 |
| 90 Kommunikation und Konflikte | 2 | 9 | 0 | 11 |
| 100 Soziale Interaktion und Gruppe | 3 | 6 | 0 | 9 |
| 110 Erziehung, Bildung und Schule | 3 | 9 | 0 | 12 |
| 120 Gesellschaft | 4 | 4 | 0 | 8 |
| | 46 | 105 | 8 | 159 |

An einem Beispiel veranschaulicht, zeigt sich die Gliederung der Hauptkategorien in entsprechende Subkategorien wie folgt:

| | |
|-----------------------------------|--|
| Kat. 1. Ordnung (Hauptkategorie): | 30 Psychische Funktionen und Kompetenzen |
| Kat. 2. Ordnung: | 34 Lernen |
| Kat. 3. Ordnung: | 3401 Lerntheorien |
| Kat. 4. Ordnung | 3401.1 Konditionierung |

Wie die Tabelle 23 deutlich macht, systematisieren die Kategorien zweiter bis vierter Ordnung die 13 Hauptkategorien in unterschiedlichem Ausmass. So weisen etwa die Hauptkategorien „10 Richtungen, Anwendungsfelder und Geschichte“, „30 Psychische Funktionen und Kompetenzen“ und „60 Entwicklung und Biografie“ insgesamt eine hohe Ausdifferenzierung auf. Demgegenüber beinhalten mehrere Hauptkategorien wie „40 Biologische Grundlagen des Verhaltens“, „50 Individuum und Persönlichkeit“ oder „80 Prävention und Therapie“ eine deutlich geringere Anzahl Subkategorien. Auch wenn die Kategorienanzahl wie gesagt noch wenig Verlässliches über einzelne Themen in den Pädagogik-/Psychologielehrplänen aussagt, so lassen sich dennoch erste Tendenzen bezüglich der Bedeutung einzelner Kategorien erkennen: Stark ausdifferenzierte Hauptkategorien deuten auf eine stärkere Präsenz der Thematik in den analysierten Lehrplänen hin als Hauptkategorien mit wenigen Subkategorien.

Die effektiven Lerngegenstände des Fachbereichs Pädagogik/Psychologie und ihre Abdeckung in den Lehrplänen der 19 in diese Untersuchung involvierten Schulen werden im Folgenden zu jeder der 13 Hauptkategorien detailliert dargelegt und kommentiert. Für alle folgenden Ergebnistabellen der Lehrplananalyse gelten die folgenden Erläuterungen:

AG Die Werte in den Spalten AG, BE und LU geben die absolute und die relative Häufigkeit
 BE an, mit der die Schulen des betreffenden Kantons die Kategorie in ihrem Lehrplan auf-
 LU führen. Für den Kanton Aargau entsprechen 5 Nennungen, für den Kanton Bern 11
 Nennungen und für den Kanton Luzern 3 Nennungen 100%.

Total Das Total gibt die absolute und die relative Häufigkeit an, mit der die Schulen insgesamt
 die Kategorie in ihrem Lehrplan aufführen. Dabei entsprechen 19 Nennungen 100%.

■ Die Kategorie wird im entsprechenden Kanton bzw. total von mindestens 50% aller
 Schulen aufgeführt.

■ Die Kategorie wird im entsprechenden Kanton bzw. total von mindestens 75% aller
 Schulen aufgeführt.

Am Beispiel gezeigt: Im Kanton Bern wurden die Lehrpläne von 11 Schulen in die Analyse
 einbezogen. Die Kategorie „01 Grundlagen und Begriffe“ wird im Kanton Bern in den
 Lehrplänen von 9 Schulen aufgeführt, was hier einer Abdeckung von 82% entspricht. Im Kan-
 ton Luzern wurden die Lehrpläne von 3 Schulen analysiert. Da die genannte Kategorie im
 Kanton Luzern in jedem Lehrplan dieser 3 Schulen ausgewiesen wird, ergibt sich hier eine
 Abdeckung von 100%. Insgesamt ist die Kategorie in den Lehrplänen von 15 der 19 in die
 Untersuchung einbezogenen Schulen aufgehoben, was einer generellen Abdeckung von 79%
 entspricht.

9.2.2.2 Abdeckung der Kategorien im Teilfach Pädagogik/Psychologie

Grundlagen und Begriffe

Tabelle 24: Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „00 Grundlagen und Begriffe“

| | Aargau | | Bern | | Luzern | | Total | |
|-----------------------------------|-----------------------------|------|---------------|------|----------------|------|-----------------|------|
| | (N = 5) | | (N=11) | | (N = 3) | | (N = 19) | |
| | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 00 Grundlagen und Begriffe | | | | | | | | |
| <u>01 Grundlagen</u> | 3 | 60% | 9 | 82% | 3 | 100% | 15 | 79% |
| <u>02 Begriffe</u> | 2 | 40% | 1 | 9% | 3 | 100% | 6 | 32% |

Wie die Tabelle 24 zeigt, führen 79% der Schulen grundlegende Fragen der Pädagogik/
 Psychologie in ihren Lehrplänen auf. Hierzu würden zum Beispiel die Fragen gehören, was
 Alltagspsychologie von wissenschaftlicher Psychologie unterscheidet oder was man unter
 wissenschaftlicher Pädagogik versteht. Im Kanton Luzern scheint man der wissenschaftlichen
 Fundierung der beiden Fächer besonders grosse Bedeutung beizumessen.

Tabelle 25: Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „10 Richtungen, Anwendungsfelder und Geschichte“

| | | Aargau (N = 5) | | Bern (N=11) | | Luzern (N = 3) | | Total (N = 19) | |
|-----------|--|-----------------------------|------|------------------------|------|---------------------------|------|---------------------------|------|
| | | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 10 | Richtungen, Anwendungsfelder und Geschichte | | | | | | | | |
| <u>11</u> | <u>Richtungen der Pädagogik</u> | 1 | 20% | 0 | 0% | 1 | 33% | 2 | 11% |
| 1101 | Reformpädagogik | 0 | 0% | 3 | 27% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| 1102 | Montessori-Pädagogik | 0 | 0% | 2 | 18% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 1103 | Waldorfpädagogik | 0 | 0% | 2 | 18% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 1104 | Freizeitpädagogik | 0 | 0% | 2 | 18% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 1105 | „Schwarze“ Pädagogik | 0 | 0% | 3 | 27% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| 1106 | Antipädagogik | 0 | 0% | 2 | 18% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| <u>12</u> | <u>Richtungen der Psychologie</u> | 4 | 80% | 10 | 91% | 2 | 67% | 16 | 84% |
| 1201 | Behaviorismus | 3 | 60% | 6 | 55% | 2 | 67% | 11 | 58% |
| 1202 | Tiefenpsychologie | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 1202.1 | Psychoanalyse | 4 | 80% | 7 | 64% | 2 | 67% | 13 | 68% |
| 1202.2 | Analytische Psychologie | 2 | 40% | 1 | 9% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| 1202.3 | Individualpsychologie | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 1203 | Gestaltpsychologie/Ganzheitspsychologie | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 33% | 1 | 5% |
| 1204 | Humanistische Psychologie | 1 | 20% | 6 | 55% | 2 | 67% | 9 | 47% |
| 1205 | Kognitive Psychologie | 1 | 20% | 4 | 36% | 2 | 67% | 7 | 37% |
| 1206 | Systemischer Ansatz | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 1207 | Biologische Psychologie | 0 | 0% | 3 | 27% | 2 | 67% | 5 | 26% |
| 1208 | Konstruktivismus | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| <u>13</u> | <u>Anwendungsfelder Pädagogik</u> | 1 | 20% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 1301 | Interkulturelle Pädagogik | 4 | 80% | 7 | 64% | 1 | 33% | 12 | 63% |
| 1302 | Medienpädagogik | 1 | 20% | 8 | 73% | 1 | 33% | 10 | 53% |
| 1303 | Sonderpädagogik | 2 | 40% | 4 | 36% | 0 | 0% | 6 | 32% |
| 1304 | Freizeitpädagogik | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 1305 | Schulpädagogik | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 1306 | Sozialpädagogik | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 1307 | Friedenspädagogik | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| <u>14</u> | <u>Anwendungsfelder Psychologie</u> | 1 | 20% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 1401 | Werbepsychologie | 0 | 0% | 2 | 18% | 1 | 33% | 3 | 16% |
| <u>15</u> | <u>Geschichte</u> | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 33% | 1 | 5% |
| 1501 | Geschichte der Pädagogik | 0 | 0% | 7 | 64% | 2 | 67% | 9 | 47% |

Auch der zweiten Hauptkategorie „10 Richtungen, Anwendungsfelder und Geschichte“ sind grundlegende Themen beider Wissenschaften als Subkategorien zugeordnet. Die Tabelle 25 macht deutlich, dass die Richtungen der Psychologie insgesamt und in den einzelnen Kantonen als Lerngegenstände relevant sind. 84% der Schulen arbeiten mit einem Lehrplan, der „Richtungen der Psychologie“ als Thema beinhaltet. In jedem Kanton wird dabei in über 50% der Lehrpläne auf den Behaviorismus und die Tiefenpsychologie, genauer auf die Psychoana-

lyse fokussiert. Im Kanton Luzern werden die Richtungen der Psychologie mit dem Einbezug der humanistischen, der kognitiven und der biologischen Psychologie noch etwas breiter ausgeleuchtet.

Weniger Gewicht wird den Richtungen der Pädagogik beigemessen. Als allgemeines Thema wird die Kategorie „Richtungen der Pädagogik“ in den Kantonen Aargau und Luzern nur in je einem Lehrplan aufgeführt. Es wird aber nicht näher spezifiziert, welche Lerngegenstände unter dieser Kategorie zu bearbeiten wären. Im Kanton Bern wird die Kategorie „Richtungen der Pädagogik“ nicht explizit genannt. Einzelne Lehrpläne beschreiben aber, welche Richtungen der Pädagogik bearbeitet werden sollen⁵¹.

Zu beachten ist weiter, dass über die Hälfte der Schulen „Interkulturelle Pädagogik“ und „Medienpädagogik“ als Anwendungsfelder der Pädagogik in ihren Lehrplänen aufführen.

Die Kategorie „1501 Geschichte der Pädagogik“ kommt zur Anwendung, wenn ein Lehrplan allgemein die Themen „Historische Pädagogik“ oder „Geschichte der Pädagogik“ aufführt. In den Kantonen Bern und Luzern nennen 2/3 der Schulen diesen Lerngegenstand in ihrem Lehrplan. Im Kanton Aargau findet sich das Thema hingegen nicht in den Lehrplänen.

Geschichtliche Aspekte spezifischer Themen werden in der entsprechenden Kategorie als historische Dimension kategorisiert. So ist etwa das Thema „Geschichte der Kindheit“ in der Hauptkategorie „60 Entwicklung und Biografie“ unter „6304.1 Kindheit historisch“ eingeordnet.

Methodologie

Tabelle 26: Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „20 Methodologie“

| | Aargau (N = 5) | | Bern (N=11) | | Luzern (N = 3) | | Total (N = 19) | |
|---|----------------------|------|----------------|------|-------------------|------|-------------------|------|
| | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 20 Methodologie | | | | | | | | |
| <u>21 Allgemein/Grundlagen</u> | 5 | 100% | 7 | 64% | 3 | 100% | 15 | 79% |
| <u>22 Empirische Methoden</u> | 3 | 60% | 4 | 36% | 3 | 100% | 10 | 53% |
| 2201 Befragung/Interview | 2 | 40% | 1 | 9% | 2 | 67% | 5 | 26% |
| 2202 Beobachtung | 1 | 20% | 5 | 45% | 2 | 67% | 8 | 42% |
| 2203 Experiment | 2 | 40% | 0 | 0% | 1 | 33% | 3 | 16% |
| <u>23 Geisteswissenschaftliche Methoden</u> | 1 | 20% | 0 | 0% | 3 | 100% | 4 | 21% |
| 2301 Hermeneutik | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 67% | 2 | 11% |
| 2302 Phänomenologie | 2 | 40% | 0 | 0% | 2 | 67% | 4 | 21% |
| 2303 Dialektik | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 67% | 2 | 11% |

⁵¹ Ob einzelne Lehrpläne die in dieser Analyse unterschiedenen „Richtungen der Pädagogik“ unter „Geschichte der Pädagogik“ subsumieren, lässt sich nicht abschliessend beurteilen.

79% der Schulen führen Methodologie allgemein, resp. methodische Grundlagen als Thema in ihrem Lehrplan auf (Tabelle 26). In den Kantonen Aargau und Luzern legen sogar 100% der Lehrpläne diese Thematik als Lerngegenstand fest. Die weitere Kategorienabdeckung zeigt, dass vor allem empirische Methoden als Lehrplaninhalte festgelegt sind. Im Kanton Luzern wird zudem Wert auf die Behandlung geisteswissenschaftlicher Methoden gelegt. Generell fällt die erhöhte Gewichtung methodologischer Fragen im Kanton Luzern auf.

Psychische Funktionen und Kompetenzen

Tabelle 27: Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „30 Psychische Funktionen und Kompetenzen“

| | Aargau (N = 5) | | Bern (N=11) | | Luzern (N = 3) | | Total (N = 19) | |
|--|-----------------------------|------|----------------|------|-------------------|------|-------------------|------|
| | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 30 Psychische Funktionen und Kompetenzen | | | | | | | | |
| 31 Kognition | 1 | 20% | 1 | 9% | 2 | 67% | 4 | 21% |
| 3101 Bewusstsein | 1 | 20% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 3102 Wahrnehmung | 4 | 80% | 11 | 100% | 3 | 100% | 18 | 95% |
| 3103 Denken und Problemlösen (inkl. Kreativität) | 0 | 0% | 3 | 27% | 2 | 67% | 5 | 26% |
| 3104 Gedächtnis | 1 | 20% | 1 | 9% | 3 | 100% | 5 | 26% |
| 3105 Wissen (inkl. Kenntnis) | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 3106 Intelligenz | 0 | 0% | 2 | 18% | 2 | 67% | 4 | 21% |
| 3107 Begabung/Hochbegabung (inkl. Fähigkeit, Talent) | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 67% | 2 | 11% |
| 3108 Sprache | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 33% | 1 | 5% |
| 32 Emotion (inkl. Affekt/Gefühl/Stimmung) | 1 | 20% | 10 | 91% | 3 | 100% | 14 | 74% |
| 3201 Angst | 2 | 40% | 2 | 18% | 3 | 100% | 7 | 37% |
| 3202 Trauer | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 67% | 2 | 11% |
| 33 Motivation | 2 | 40% | 9 | 82% | 3 | 100% | 14 | 74% |
| 3301 Bedürfnis | 0 | 0% | 3 | 27% | 3 | 100% | 6 | 32% |
| 3302 Aggression/Gewalt (inkl. Misshandlung) | 3 | 60% | 11 | 100% | 3 | 100% | 17 | 89% |
| 3303 (Pro)soziales Verhalten | 1 | 20% | 0 | 0% | 1 | 33% | 2 | 11% |
| 3304 Selbstwirksamkeit (inkl. erlernte Hilfflosigkeit) | 0 | 0% | 2 | 18% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 3305 Attribution | 1 | 20% | 1 | 9% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 3306 Sexualität | 0 | 0% | 2 | 18% | 1 | 33% | 3 | 16% |
| 34 Lernen | 4 | 80% | 9 | 82% | 2 | 67% | 15 | 79% |
| 3401 Lerntheorien | 2 | 40% | 10 | 91% | 1 | 33% | 13 | 68% |
| 3401.1 Konditionierung | 0 | 0% | 3 | 27% | 2 | 67% | 5 | 26% |
| 3401.2 Modelllernen | 0 | 0% | 3 | 27% | 1 | 33% | 4 | 21% |
| 3401.3 Lernen durch Einsicht | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 67% | 2 | 11% |
| 3402 Lern-/Arbeitstechnik | 1 | 20% | 1 | 9% | 2 | 67% | 4 | 21% |

Was sich bereits an früherer Stelle bei der quantitativen Übersicht über die Hauptkategorien und die zugeordneten Subkategorien zeigte, wird in Tabelle 27 deutlich: Die Hauptkategorie „Psychische Funktionen und Kompetenzen“ gehört im Teilfach Pädagogik/Psychologie

bezüglich der Kategorienanzahl und -gliederung zu den ausdifferenziertesten. Gemessen an der Abdeckung der subsumierten Unterkategorien handelt es sich hier wohl auch um eine der bedeutendsten Hauptkategorien⁵².

Etwas genauer betrachtet zeigen sich mit einer allgemeinen Abdeckung von über 75% Schwerpunkte bei den Kategorien „3102 Wahrnehmung“, „3302 Aggression/Gewalt (inkl. Misshandlung)“ und „34 Lernen“.

Auch die Kategorien „32 Emotion (inkl. Affekt/Gefühl/Stimmung), „33 Motivation“ und „3401 Lerntheorien“ erreichen eine globale Abdeckungsquote von deutlich über 50% und dürfen damit sicher ebenfalls als bedeutende Lehrplaninhalte taxiert werden.

Im kantonalen Vergleich zeigt sich, dass der Kanton Luzern der Hauptkategorie „30 Psychischen Funktionen und Kompetenzen“ grosse Bedeutung zukommen lässt. Auch im Kanton Bern ist diese Hauptkategorie wichtig, im Gegensatz zu Luzern aber etwas weniger ausdifferenziert. Weniger bedeutsam ist diese Hauptkategorie im Kanton Aargau.

Biologische Grundlagen des Verhaltens

Inwiefern biologische Grundlagen des Verhaltens in den Pädagogik-/Psychologielehrplänen aufgehoben sind, klärt die Tabelle 28. Zunächst fällt die geringe Zahl biologischer Kategorien auf. Vor dem Hintergrund der wohl unbestrittenen Bedeutung der Biologie für die Psychologie als „naturwissenschaftlich verwurzelte Disziplin“ (Herzog 2005b, p. 15) überrascht dies etwas. Genauer betrachtet zeigt sich, dass 50% der Schulen (in den Kantonen Aargau und Luzern sogar rund 2/3) die sogenannte Anlage-Umwelt-Diskussion als Thema in ihren Lehrplänen führen. Marginale Bedeutung kommt hingegen der Wahrnehmungs- und Neurophysiologie zu.

Tabelle 28: Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „40 Biologische Grundlagen des Verhaltens“

| | | Aargau | | Bern | | Luzern | | Total | |
|-----------|--|-----------------------------|------|---------------|------|----------------|------|-----------------|------|
| | | (N = 5) | | (N=11) | | (N = 3) | | (N = 19) | |
| | | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 40 | Biologische Grundlagen des Verhaltens | | | | | | | | |
| 41 | Anlage/Umwelt-Diskussion | 3 | 60% | 4 | 36% | 2 | 67% | 9 | 47% |
| 42 | Wahrnehmungsphysiologie | 0 | 0% | 1 | 9% | 1 | 33% | 2 | 11% |
| 43 | Neurophysiologie | 0 | 0% | 1 | 9% | 1 | 33% | 2 | 11% |

⁵² Zum Vergleich: In Herzogs Analyse von je einem pädagogischen und einem psychologischen Wörterbuch figuriert die Kategorie „Psychische Funktionen“ auf Rang 1 im psychologischen Wörterbuch, was auf eine generelle Dominanz des Themenbereichs schliessen lässt (2005a, p. 13f.).

Individuum und Persönlichkeit

Wie die Tabelle 29 deutlich macht, kommt der Hauptkategorie „Individuum und Persönlichkeit“ in den untersuchten Lehrplänen nur teilweise Bedeutung zu. 42% der Schulen arbeiten mit Lehrplänen, die „Persönlichkeitstheorie“ als Lerngegenstand aufführen. Beinahe flächendeckend wird in den Lehrplänen das Thema „Geschlechterrolle/Geschlechteridentität“ genannt.

Tabelle 29: Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „50 Individuum und Persönlichkeit“

| | Aargau (N = 5) | | Bern (N=11) | | Luzern (N = 3) | | Total (N = 19) | |
|--|-----------------------------|------|------------------------|------|---------------------------|------|---------------------------|------|
| | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 50 Individuum und Persönlichkeit | | | | | | | | |
| 51 Persönlichkeit | 0 | 0% | 2 | 18% | 1 | 33% | 3 | 16% |
| 5101 Persönlichkeitstheorie | 2 | 40% | 5 | 45% | 1 | 33% | 8 | 42% |
| 5102 Persönlichkeitsforschung | 2 | 40% | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 52 Geschlechterrolle/Geschlechtsidentität | 5 | 100% | 9 | 82% | 3 | 100% | 17 | 89% |

Entwicklung und Biografie

Bezüglich Kategorienanzahl und -gliederung zählt auch die Hauptkategorie „60 Entwicklung und Biografie“ zu den umfangreichsten (Tabelle 30). „Entwicklung“ als allgemeines Thema ist in 89% der Lehrpläne enthalten. Knapp 3/4 der Lehrpläne spezifizieren, dass Entwicklungsbereiche/-modelle zu behandeln sind. Bezüglich der Frage, welche Entwicklungsbereiche genauer thematisiert werden sollen, sind Schwerpunkte nicht leicht auszumachen. Mit einer vergleichsweise höheren Abdeckung stehen die Kategorien „6203 Entwicklung des Denkens“ (42%), „6204 Moralische Entwicklung“ (26%), „6208 Entwicklung der Persönlichkeit“ (26%) und „6211 Entwicklung der Identität“ (37%) etwas im Vordergrund. Bei der Kategorie „63 Lebensalter/Lebenslauf/Lebenszyklus“ werden kantonale Präferenzen bezüglich der Bedeutung und der inneren Differenzierung des Themas deutlich. Im Kanton Luzern legt jeder Lehrplan dieses Thema als Lerngegenstand fest. Auf eine genauere Spezifizierung wird hingegen weitgehend verzichtet. Im Kanton Bern nennen nur knapp 50% der Lehrpläne die Thematik explizit. Hier wird hingegen etwas genauer festgelegt, welche Lerngegenstände zu diesem Thema bearbeitet werden sollen. Im Kanton Aargau wird das Thema in den Lehrplänen nicht genannt, einzelne Fragen dazu aber trotzdem aufgeführt.

Tabelle 30: Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „60 Entwicklung und Biografie“

| | Aargau (N = 5) | | Bern (N=11) | | Luzern (N = 3) | | Total (N = 19) | |
|---|-----------------------------|------|-----------------------|------|--------------------------|------|--------------------------|------|
| | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 60 Entwicklung und Biografie | | | | | | | | |
| <u>61 Entwicklung allgemein</u> | 5 | 100% | 9 | 82% | 3 | 100% | 17 | 89% |
| <u>62 Entwicklungsbereiche/-modelle</u> | 1 | 20% | 10 | 91% | 3 | 100% | 14 | 74% |
| 6201 Emotionale Entwicklung | 2 | 40% | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 6202 Entwicklung der Wahrnehmung | 2 | 40% | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 6203 Entwicklung des Denkens | 2 | 40% | 4 | 36% | 2 | 67% | 8 | 42% |
| 6204 Moralische Entwicklung | 0 | 0% | 3 | 27% | 2 | 67% | 5 | 26% |
| 6205 Psychosexuelle Entwicklung | 2 | 40% | 2 | 18% | 0 | 0% | 4 | 21% |
| 6206 Soziale Entwicklung | 0 | 0% | 2 | 18% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 6207 Sprachliche Entwicklung | 2 | 40% | 1 | 9% | 1 | 33% | 4 | 21% |
| 6208 Entwicklung der Persönlichkeit | 3 | 60% | 2 | 18% | 0 | 0% | 5 | 26% |
| 6209 Entwicklung des Spiels | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 33% | 1 | 5% |
| 6210 Entwicklung der Kreativität | 1 | 20% | 0 | 0% | 1 | 33% | 2 | 11% |
| 6211 Entwicklung der Identität | 0 | 0% | 5 | 45% | 2 | 67% | 7 | 37% |
| 6212 Körperliche Entwicklung | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 33% | 1 | 5% |
| 6213 Motorische Entwicklung | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| <u>63 Lebensalter/Lebenslauf/Lebenszyklus</u> | 0 | 0% | 5 | 45% | 3 | 100% | 8 | 42% |
| 6301 Übergänge/kritische Lebenssituationen | 3 | 60% | 1 | 9% | 1 | 33% | 5 | 26% |
| 6302 Geburt | 2 | 40% | 1 | 9% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| 6303 Säugling/frühe Kindheit | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 6304 Kindheit | 0 | 0% | 3 | 27% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| <i>6304.1 Kindheit historisch</i> | 0 | 0% | 2 | 18% | 2 | 67% | 4 | 21% |
| 6305 Pubertät/Jugend/Adoleszenz | 3 | 60% | 5 | 45% | 0 | 0% | 8 | 42% |
| <i>6305.1 Pubertät/Jugend/Adoleszenz historisch</i> | 0 | 0% | 2 | 18% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 6306 Erwachsenenalter | 0 | 0% | 3 | 27% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| 6307 Alter | 0 | 0% | 2 | 18% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 6308 Tod | 2 | 40% | 1 | 9% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| <u>64 Biografie</u> | 0 | 0% | 4 | 36% | 0 | 0% | 4 | 21% |

Gesundheit und Krankheit

Innerhalb der Hauptkategorie „70 Gesundheit und Krankheit“ (Tabelle 31) ist die Subkategorie „73 Psychische Verhaltensstörungen“ mit einer Abdeckung von 79% besonders oft in den Lehrplänen aufgeführt. Insbesondere in den Kantonen Luzern und Bern wird dieser Thematik grosse Bedeutung beigemessen.

Im Kanton Luzern scheinen Fragen zu Gesundheit und Krankheit generell grössere Bedeutung zu haben als in den Kantonen Bern und Aargau. Das Thema Stress wird z. B. in sämtlichen Luzerner Lehrplänen aufgeführt. In den Kantonen Bern und Aargau findet sich das Thema hingegen in weniger als der Hälfte der Lehrpläne.

Die Themen Drogen/Sucht und Suizid werden nicht (Kanton Luzern), partiell (Kanton Aargau) oder eher selten (Kanton Bern) in den Lehrplänen aufgeführt.

Tabelle 31: Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „70 Gesundheit und Krankheit“

| | | Aargau (N = 5) | | Bern (N=11) | | Luzern (N = 3) | | Total (N = 19) | |
|-----------|--|-----------------------------|------|------------------------|------|---------------------------|------|---------------------------|------|
| | | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 70 | Gesundheit und Krankheit | | | | | | | | |
| 71 | Gesundheit/Krankheit (inkl. Normfrage) | 2 | 40% | 3 | 27% | 1 | 33% | 6 | 32% |
| 72 | Behinderung | 0 | 0% | 3 | 27% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| 73 | Psychische und Verhaltensstörungen | 2 | 40% | 10 | 91% | 3 | 100% | 15 | 79% |
| 7301 | Schizophrenie, schizotype und wahnhaftige Störungen | 0 | 0% | 1 | 9% | 2 | 67% | 3 | 16% |
| 7302 | Affektive Störungen (inkl. Depression, Manie) | 0 | 0% | 1 | 9% | 2 | 67% | 3 | 16% |
| 7303 | Neurotische, Belastungs- und somatoforme Störungen (inkl. Angst, Zwänge) | 0 | 0% | 2 | 18% | 1 | 33% | 3 | 16% |
| 7304 | Verhaltensauffälligkeiten mit körperlichen Störungen und Faktoren (inkl. Essstörungen) | 0 | 0% | 2 | 18% | 2 | 67% | 4 | 21% |
| 7305 | Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 33% | 1 | 5% |
| 7306 | Entwicklungsstörungen (inkl. Lernstörungen, Autismus) | 0 | 0% | 4 | 36% | 0 | 0% | 4 | 21% |
| 7307 | Organisch bedingte Störungen | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 74 | Stress | 2 | 40% | 3 | 27% | 3 | 100% | 8 | 42% |
| 75 | Drogen/Sucht | 1 | 20% | 4 | 36% | 0 | 0% | 5 | 26% |
| 76 | Suizid | 0 | 0% | 3 | 27% | 0 | 0% | 3 | 16% |

Prävention und Therapie

Wie der Tabelle 32 entnommen werden kann, spielt die Hauptkategorie „80 Prävention und Therapie“ insgesamt in den untersuchten Lehrplänen keine bedeutende Rolle. Einzig das Thema Psychotherapie führen über 50% der Berner und der Aargauer Schulen in ihren Lehrplänen auf. Bemerkenswert ist die geringe Anzahl an Schulen, die in ihren Lehrplänen Themen wie Gesundheitsförderung oder Entspannungs-/Konzentrationsstechniken erwähnen.

Tabelle 32: Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „80 Prävention und Therapie“

| | | Aargau (N = 5) | | Bern (N=11) | | Luzern (N = 3) | | Total (N = 19) | |
|-----------|---|-----------------------------|------|------------------------|------|---------------------------|------|---------------------------|------|
| | | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 80 | Prävention und Therapie | | | | | | | | |
| 81 | Gesundheitsförderung | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 82 | Entspannungs-/Konzentrationsstechniken | 1 | 20% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 83 | Prävention | 0 | 0% | 5 | 45% | 0 | 0% | 5 | 26% |
| 84 | Psychotherapie | 3 | 60% | 6 | 55% | 0 | 0% | 9 | 47% |
| 85 | Pädagogische Angebote (inkl. Heilpädagogik) | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |

Kommunikation und Konflikte

In insgesamt 84% der untersuchten Schulen wird Kommunikation als Lerngegenstand im Lehrplan genannt. Zudem weist das Thema in jedem Kanton eine Abdeckung von über 80% auf. Welche Kommunikationsaspekte gemäss Lehrplan zu besprechen sind, wird am genauesten im Kanton Luzern festgelegt.

Das Thema Konflikte beinhaltet knapp die Hälfte der Lehrpläne. Die Abdeckung ist in den Kantonen Aargau und Bern etwa gleich und in Luzern etwas tiefer. Auffallend ist die hohe Abdeckung der Subkategorie „9205 Bewältigung“ in den Kantonen Aargau und Luzern (Tabelle 33).

Tabelle 33: Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „90 Kommunikation und Konflikte“

| | Aargau (N = 5) | | Bern (N=11) | | Luzern (N = 3) | | Total (N = 19) | |
|--|-----------------------------|------|-----------------------|------|--------------------------|------|--------------------------|------|
| | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 90 Kommunikation und Konflikte | | | | | | | | |
| 91 Kommunikation | 4 | 80% | 9 | 82% | 3 | 100% | 16 | 84% |
| 9101 verbale Kommunikation | 0 | 0% | 3 | 27% | 2 | 67% | 5 | 26% |
| 9102 non- und paraverbale Kommunikation | 1 | 20% | 4 | 36% | 3 | 100% | 8 | 42% |
| 9103 Kommunikationspsychologische Modelle/Theorien | 0 | 0% | 9 | 82% | 3 | 100% | 12 | 63% |
| 9104 Gesprächspsychologie/-techniken | 2 | 40% | 3 | 27% | 3 | 100% | 8 | 42% |
| 92 Konflikte | 2 | 40% | 5 | 45% | 1 | 33% | 8 | 42% |
| 9201 Arten | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 9202 Ursachen | 0 | 0% | 2 | 18% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 9203 Prävention | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 9204 Eskalationsstufen | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 9205 Bewältigung | 4 | 80% | 4 | 36% | 3 | 100% | 11 | 58% |

Soziale Interaktion und Gruppe

Die Hauptkategorie „100 Soziale Interaktion und Gruppe“ weist insgesamt hohe Abdeckungen auf (Tabelle 34). Bis auf die Kategorie „10104 Ausgrenzung/Rassismus“ finden sich in mindestens einem Kanton für alle Kategorien Werte über 50%.

Eine Abdeckung von insgesamt über 50% zeigt sich bei den beiden Grundkategorien „101 Soziale Interaktion“ und „102 Gruppe“, sowie bei der Kategorie „10202 Gruppenphänomene und -dynamik“. Die bedeutendste Kategorie ist mit einer allgemeinen Abdeckung von 79% „10102 Soziale Wahrnehmung/soziale Kognition (inkl. Empathie)“.

Tabelle 34: Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „100 Soziale Interaktion und Gruppe“

| | Aargau (N = 5) | | Bern (N=11) | | Luzern (N = 3) | | Total (N = 19) | |
|--|-----------------------------|------|------------------------|------|---------------------------|------|---------------------------|------|
| | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 100 Soziale Interaktion und Gruppe | | | | | | | | |
| <u>101 Soziale Interaktion</u> | 4 | 80% | 6 | 55% | 3 | 100% | 13 | 68% |
| 10101 Begegnung/Beziehung/Freundschaft/ Partnerschaft/Liebe | 4 | 80% | 2 | 18% | 2 | 67% | 8 | 42% |
| 10102 soziale Wahrnehmung/soziale Kognition (inkl. Empathie) | 3 | 60% | 9 | 82% | 3 | 100% | 15 | 79% |
| 10103 Einstellung/Vorurteil/Stereotyp (inkl. Erwartung) | 3 | 60% | 4 | 36% | 0 | 0% | 7 | 37% |
| 10104 Ausgrenzung/Rassismus | 2 | 40% | 2 | 18% | 0 | 0% | 4 | 21% |
| <u>102 Gruppe</u> | 2 | 40% | 9 | 82% | 2 | 67% | 13 | 68% |
| 10201 Gruppenmerkmale | 2 | 40% | 4 | 36% | 2 | 67% | 8 | 42% |
| 10202 Gruppenphänomene und -dynamik | 2 | 40% | 6 | 55% | 3 | 100% | 11 | 58% |
| <u>103 Individuum und Gemeinschaft</u> | 3 | 60% | 4 | 36% | 2 | 67% | 9 | 47% |

Erziehung, Bildung und Schule

Von den drei in der Hauptkategorie „110 Erziehung, Bildung, Schule“ erfassten Themen (Tabelle 35) spielt Erziehung die herausragende Rolle. Zunächst fällt auf, dass die Kategorie „111 Erziehung“ mit 89% eine generell hohe Abdeckung aufweist. Weiter zeigt sich, dass sich bei der Lehrplananalyse nur zu dieser Kategorie Subkategorien ergeben haben. Mehrere dieser Subkategorien sind, vor allem in den Kantonen Bern und Luzern, in hohem Mass abgedeckt. In den Lehrplänen der Kantone Bern und Luzern gehört die Kategorie „11101 Notwendigkeit, Möglichkeit und Grenzen der Erziehung (inkl. Päd. Anthropologie)“ nahezu flächendeckend zu den Grundlagen. Weniger bedeutsam ist diese Kategorie im Kanton Aargau. Die Subkategorien, welche konkretisierende Aspekte der Erziehung wie Erziehungsziele, -stile oder -massnahmen beinhalten, sind mit über 75% Abdeckung insgesamt wichtige Themen der Pädagogik-/Psychologielehrpläne.

Tabelle 35: Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „110 Erziehung, Bildung und Schule“

| | Aargau | | Bern | | Luzern | | Total | |
|---|-----------------------------|------|---------------|------|----------------|------|-----------------|------|
| | (N = 5) | | (N=11) | | (N = 3) | | (N = 19) | |
| | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 110 Erziehung, Bildung und Schule | | | | | | | | |
| <u>111 Erziehung</u> | 4 | 80% | 11 | 100% | 2 | 67% | 17 | 89% |
| 11101 Notwendigkeit, Möglichkeit und Grenzen der Erziehung (inkl. Päd. Anthropologie) | 1 | 20% | 10 | 91% | 3 | 100% | 14 | 74% |
| 11102 Aufgaben der Erziehung/Erziehungsziele | 3 | 60% | 10 | 91% | 3 | 100% | 16 | 84% |
| 11103 Erziehungsstile | 4 | 80% | 10 | 91% | 1 | 33% | 15 | 79% |
| 11104 Erziehungsmassnahmen/Verhalten Erziehender | 5 | 100% | 8 | 73% | 2 | 67% | 15 | 79% |
| 11105 Erziehungsschwierigkeiten | 0 | 0% | 6 | 55% | 0 | 0% | 6 | 32% |
| 11106 Autorität | 1 | 20% | 0 | 0% | 1 | 33% | 2 | 11% |
| 11107 Strafe | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 11108 Pädagogische Beziehung | 3 | 60% | 2 | 18% | 1 | 33% | 6 | 32% |
| 11109 Erziehung im Wandel der Zeit | 0 | 0% | 3 | 27% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| <u>112 Bildung</u> | 1 | 20% | 1 | 9% | 1 | 33% | 3 | 16% |
| <u>113 Schule</u> | 1 | 20% | 2 | 18% | 0 | 0% | 3 | 16% |

Gesellschaft

Die Abdeckungen der unter der letzten Hauptkategorie „120 Gesellschaft“ subsumierten Kategorien liegen alle unter 50%. In den Lehrplänen der Kantone Aargau und Luzern ist die Abdeckung der Kategorie „12103 Sozialisation“ etwas höher. Die Schulen des Kantons Aargau führen in ihren Lehrplänen zudem öfter als die beiden anderen Kantone die Kategorie „123 Familie“ auf.

Tabelle 36: Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „120 Gesellschaft“

| | Aargau | | Bern | | Luzern | | Total | |
|------------------------------|-----------------------------|------|---------------|------|----------------|------|-----------------|------|
| | (N = 5) | | (N=11) | | (N = 3) | | (N = 19) | |
| | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 120 Gesellschaft | | | | | | | | |
| <u>121 Gesellschaft</u> | 0 | 0% | 3 | 27% | 1 | 33% | 4 | 21% |
| 12101 Soziale Rolle | 1 | 20% | 1 | 9% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 12102 Sozialer Wandel | 2 | 40% | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 12103 Sozialisation | 3 | 60% | 1 | 9% | 2 | 67% | 6 | 32% |
| <u>122 Werte/Normen</u> | 1 | 20% | 4 | 36% | 0 | 0% | 5 | 26% |
| <u>123 Familie</u> | 3 | 60% | 5 | 45% | 0 | 0% | 8 | 42% |
| 12301 Geschichte der Familie | 0 | 0% | 3 | 27% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| <u>124 Arbeit</u> | 2 | 40% | 2 | 18% | 0 | 0% | 4 | 21% |

9.2.2.3 Inhaltliche Schwerpunkte der Pädagogik-/Psychologielehrpläne

Die bisherige Ergebnisdarstellung hatte zum Ziel, für jede der 13 Hauptkategorien zu zeigen, welche Subkategorien sie beinhalten. Zudem wurde für sämtliche Subkategorien gezeigt, wie sie kantonal und insgesamt in den Pädagogik-/Psychologielehrplänen der untersuchten Schulen abgedeckt sind.

Im Folgenden soll nun aufgezeigt werden, welche Kategorien in den Pädagogik-/Psychologielehrplänen am meisten zu finden sind, um inhaltliche Schwerpunkte und kantonale Spezifika bei der curricularen Steuerung des Teilfach Pädagogik/Psychologie aufzuweisen. Hierzu sind in den folgenden Tabellen 37 und 38 ausschliesslich diejenigen Kategorien zusammengefasst, die mindestens in einem Kanton eine Abdeckung von über 50% (hellgrau hinterlegt), resp. über 75% (dunkelgrau hinterlegt) aufweisen.

Tabelle 37: Lehrpläne Pädagogik/Psychologie - Inhaltliche Schwerpunkte der Hauptkategorien 00-20

| | Aargau (N = 5) | | Bern (N=11) | | Luzern (N = 3) | | Total (N = 19) | |
|---|----------------------|------|----------------|------|-------------------|------|-------------------|------|
| | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 00 Grundlagen und Begriffe | | | | | | | | |
| <u>01 Grundlagen</u> | 3 | 60% | 9 | 82% | 3 | 100% | 15 | 79% |
| <u>02 Begriffe</u> | 2 | 40% | 1 | 9% | 3 | 100% | 6 | 32% |
| 10 Richtungen, Anwendungsfelder und Geschichte | | | | | | | | |
| <u>12 Richtungen der Psychologie</u> | 4 | 80% | 10 | 91% | 2 | 67% | 16 | 84% |
| 1201 Behaviorismus | 3 | 60% | 6 | 55% | 2 | 67% | 11 | 58% |
| 1202.1 Psychoanalyse | 4 | 80% | 7 | 64% | 2 | 67% | 13 | 68% |
| 1204 Humanistische Psychologie | 1 | 20% | 6 | 55% | 2 | 67% | 9 | 47% |
| 1205 Kognitive Psychologie | 1 | 20% | 4 | 36% | 2 | 67% | 7 | 37% |
| 1207 Biologische Psychologie | 0 | 0% | 3 | 27% | 2 | 67% | 5 | 26% |
| 1301 Interkulturelle Pädagogik | 4 | 80% | 7 | 64% | 1 | 33% | 12 | 63% |
| 1302 Medienpädagogik | 1 | 20% | 8 | 73% | 1 | 33% | 10 | 53% |
| 1501 Geschichte der Pädagogik | 0 | 0% | 7 | 64% | 2 | 67% | 9 | 47% |
| 20 Methodologie | | | | | | | | |
| <u>21 Allgemein/Grundlagen</u> | 5 | 100% | 7 | 64% | 3 | 100% | 15 | 79% |
| <u>22 Empirische Methoden</u> | 3 | 60% | 4 | 36% | 3 | 100% | 10 | 53% |
| 2201 Befragung/Interview | 2 | 40% | 1 | 9% | 2 | 67% | 5 | 26% |
| 2202 Beobachtung | 1 | 20% | 5 | 45% | 2 | 67% | 8 | 42% |
| <u>23 Geisteswissenschaftliche Methoden</u> | 1 | 20% | 0 | 0% | 3 | 100% | 4 | 21% |
| 2301 Hermeneutik | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 67% | 2 | 11% |
| 2302 Phänomenologie | 2 | 40% | 0 | 0% | 2 | 67% | 4 | 21% |
| 2303 Dialektik | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 67% | 2 | 11% |

Tabelle 38: Lehrpläne Pädagogik/Psychologie - Inhaltliche Schwerpunkte der Hauptkategorien 30-60

| | Aargau (N = 5) | | Bern (N=11) | | Luzern (N = 3) | | Total (N = 19) | |
|--|-----------------------------|------|------------------------|------|---------------------------|------|---------------------------|------|
| | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 30 Psychische Funktionen und Kompetenzen | | | | | | | | |
| <u>31 Kognition</u> | 1 | 20% | 1 | 9% | 2 | 67% | 4 | 21% |
| 3102 Wahrnehmung | 4 | 80% | 11 | 100% | 3 | 100% | 18 | 95% |
| 3103 Denken und Problemlösen (inkl. Kreativität) | 0 | 0% | 3 | 27% | 2 | 67% | 5 | 26% |
| 3104 Gedächtnis | 1 | 20% | 1 | 9% | 3 | 100% | 5 | 26% |
| 3106 Intelligenz | 0 | 0% | 2 | 18% | 2 | 67% | 4 | 21% |
| 3107 Begabung/Hochbegabung (inkl. Fähigkeit, Talent) | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 67% | 2 | 11% |
| <u>32 Emotion (inkl. Affekt/Gefühl/Stimmung)</u> | 1 | 20% | 10 | 91% | 3 | 100% | 14 | 74% |
| 3201 Angst | 2 | 40% | 2 | 18% | 3 | 100% | 7 | 37% |
| 3202 Trauer | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 67% | 2 | 11% |
| <u>33 Motivation</u> | 2 | 40% | 9 | 82% | 3 | 100% | 14 | 74% |
| 3301 Bedürfnis | 0 | 0% | 3 | 27% | 3 | 100% | 6 | 32% |
| 3302 Aggression/Gewalt (inkl. Misshandlung) | 3 | 60% | 11 | 100% | 3 | 100% | 17 | 89% |
| <u>34 Lernen</u> | 4 | 80% | 9 | 82% | 2 | 67% | 15 | 79% |
| 3401 Lerntheorien | 2 | 40% | 10 | 91% | 1 | 33% | 13 | 68% |
| 3401.1 Konditionierung | 0 | 0% | 3 | 27% | 2 | 67% | 5 | 26% |
| 3401.3 Lernen durch Einsicht | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 67% | 2 | 11% |
| 3402 Lern-/Arbeitstechnik | 1 | 20% | 1 | 9% | 2 | 67% | 4 | 21% |
| 40 Biologische Grundlagen des Verhaltens | | | | | | | | |
| 41 Anlage/Umwelt-Diskussion | 3 | 60% | 4 | 36% | 2 | 67% | 9 | 47% |
| 50 Individuum und Persönlichkeit | | | | | | | | |
| 52 Geschlechterrolle/Geschlechtsidentität | 5 | 100% | 9 | 82% | 3 | 100% | 17 | 89% |
| 60 Entwicklung und Biografie | | | | | | | | |
| 61 Entwicklung allgemein | 5 | 100% | 9 | 82% | 3 | 100% | 17 | 89% |
| 62 Entwicklungsbereiche/-modelle | 1 | 20% | 10 | 91% | 3 | 100% | 14 | 74% |
| 6203 Entwicklung des Denkens | 2 | 40% | 4 | 36% | 2 | 67% | 8 | 42% |
| 6204 Moralische Entwicklung | 0 | 0% | 3 | 27% | 2 | 67% | 5 | 26% |
| 6208 Entwicklung der Persönlichkeit | 3 | 60% | 2 | 18% | 0 | 0% | 5 | 26% |
| 6211 Entwicklung der Identität | 0 | 0% | 5 | 45% | 2 | 67% | 7 | 37% |
| <u>63 Lebensalter/Lebenslauf/Lebenszyklus</u> | 0 | 0% | 5 | 45% | 3 | 100% | 8 | 42% |
| 6301 Übergänge/kritische Lebenssituationen | 3 | 60% | 1 | 9% | 1 | 33% | 5 | 26% |
| 6304.1 Kindheit historisch | 0 | 0% | 2 | 18% | 2 | 67% | 4 | 21% |
| 6305 Pubertät/Jugend/Adoleszenz | 3 | 60% | 5 | 45% | 0 | 0% | 8 | 42% |

Tabelle 39: Lehrpläne Pädagogik/Psychologie - Inhaltliche Schwerpunkte der Hauptkategorien 70-120

| | | Aargau (N = 5) | | Bern (N=11) | | Luzern (N = 3) | | Total (N = 19) | |
|------------|--|-----------------------------|------|------------------------|------|---------------------------|------|---------------------------|------|
| | | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 70 | Gesundheit und Krankheit | | | | | | | | |
| 73 | <u>Psychische und Verhaltensstörungen</u> | 2 | 40% | 10 | 91% | 3 | 100% | 15 | 79% |
| 7301 | Schizophrenie, schizotype und wahnhaftige Störungen | 0 | 0% | 1 | 9% | 2 | 67% | 3 | 16% |
| 7302 | Affektive Störungen (inkl. Depression, Manie) | 0 | 0% | 1 | 9% | 2 | 67% | 3 | 16% |
| 7304 | Verhaltensauffälligkeiten mit körperlichen Störungen und Faktoren (inkl. Essstörungen) | 0 | 0% | 2 | 18% | 2 | 67% | 4 | 21% |
| 74 | <u>Stress</u> | 2 | 40% | 3 | 27% | 3 | 100% | 8 | 42% |
| 80 | Prävention und Therapie | | | | | | | | |
| 84 | <u>Psychotherapie</u> | 3 | 60% | 6 | 55% | 0 | 0% | 9 | 47% |
| 90 | Kommunikation und Konflikte | | | | | | | | |
| 91 | <u>Kommunikation</u> | 4 | 80% | 9 | 82% | 3 | 100% | 16 | 84% |
| 9101 | verbale Kommunikation | 0 | 0% | 3 | 27% | 2 | 67% | 5 | 26% |
| 9102 | non- und paraverbale Kommunikation | 1 | 20% | 4 | 36% | 3 | 100% | 8 | 42% |
| 9103 | Kommunikationspsychologische Modelle/Theorien | 0 | 0% | 9 | 82% | 3 | 100% | 12 | 63% |
| 9104 | Gesprächspsychologie/-techniken | 2 | 40% | 3 | 27% | 3 | 100% | 8 | 42% |
| 9205 | Bewältigung | 4 | 80% | 4 | 36% | 3 | 100% | 11 | 58% |
| 100 | Soziale Interaktion und Gruppe | | | | | | | | |
| 101 | <u>Soziale Interaktion</u> | 4 | 80% | 6 | 55% | 3 | 100% | 13 | 68% |
| 10101 | Begegnung/Beziehung/Freundschaft/ Partnerschaft/Liebe | 4 | 80% | 2 | 18% | 2 | 67% | 8 | 42% |
| 10102 | soziale Wahrnehmung/soziale Kognition (inkl. Empathie) | 3 | 60% | 9 | 82% | 3 | 100% | 15 | 79% |
| 10103 | Einstellung/Vorurteil/Stereotyp (inkl. Erwartung) | 3 | 60% | 4 | 36% | 0 | 0% | 7 | 37% |
| 102 | <u>Gruppe</u> | 2 | 40% | 9 | 82% | 2 | 67% | 13 | 68% |
| 10201 | Gruppenmerkmale | 2 | 40% | 4 | 36% | 2 | 67% | 8 | 42% |
| 10202 | Gruppenphänomene und -dynamik | 2 | 40% | 6 | 55% | 3 | 100% | 11 | 58% |
| 103 | <u>Individuum und Gemeinschaft</u> | 3 | 60% | 4 | 36% | 2 | 67% | 9 | 47% |
| 110 | Erziehung, Bildung und Schule | | | | | | | | |
| 111 | <u>Erziehung</u> | 4 | 80% | 11 | 100% | 2 | 67% | 17 | 89% |
| 11101 | Notwendigkeit, Möglichkeit und Grenzen der Erziehung (inkl. Päd. Anthropologie) | 1 | 20% | 10 | 91% | 3 | 100% | 14 | 74% |
| 11102 | Aufgaben der Erziehung/Erziehungsziele | 3 | 60% | 10 | 91% | 3 | 100% | 16 | 84% |
| 11103 | Erziehungsstile | 4 | 80% | 10 | 91% | 1 | 33% | 15 | 79% |
| 11104 | Erziehungsmassnahmen/Verhalten Erziehender | 5 | 100% | 8 | 73% | 2 | 67% | 15 | 79% |
| 11105 | Erziehungsschwierigkeiten | 0 | 0% | 6 | 55% | 0 | 0% | 6 | 32% |
| 11108 | Pädagogische Beziehung | 3 | 60% | 2 | 18% | 1 | 33% | 6 | 32% |
| 120 | Gesellschaft | | | | | | | | |
| 12103 | Sozialisation | 3 | 60% | 1 | 9% | 2 | 67% | 6 | 32% |
| 123 | <u>Familie</u> | 3 | 60% | 5 | 45% | 0 | 0% | 8 | 42% |

Die vorliegende Analyse der Pädagogik-/Psychologielehrpläne zeigt die Fülle pädagogischer und psychologischer Lerngegenstände. Festhalten lässt sich, dass die Mehrheit der Lehrpläne wesentliche psychologische Grundlagenbereiche enthalten. Neben den Bereichen Lernen und Entwicklung finden sich weitere zentrale Themen wie Wahrnehmung, Emotion, Motivation

oder soziale Interaktion mit einer insgesamt hohen Abdeckung.

Mit Lerngegenständen zu Erziehung, Sozialisation und Familie beziehen die Lehrpläne auch Kernthemen der Pädagogik mit ein. Zur historischen Dimension der Pädagogik und zu pädagogischen Handlungsfeldern wie der interkulturellen Pädagogik und der Medienpädagogik finden sich ebenfalls Lerngegenstände in den Lehrplänen.

Im kantonalen Vergleich lassen sich Divergenzen feststellen: Von den insgesamt 159 unterschiedenen Kategorien sind im Kanton Luzern 65 in über 50% der Lehrpläne abgedeckt. Diese 65 Kategorien verteilen sich breit über 12 der 13 Hauptkategorien, wobei sich Schwerpunkte bei den Kategorien „20 Methodologie“ und „30 Psychische Funktionen und Kompetenzen“ und „90 Kommunikation und Konflikte“ ausmachen lassen. Einzig der Kategorie „80 Prävention und Therapie“ lassen sich aus den Lehrplänen des Kantons Luzern keine Grobziele und Inhalte zuordnen. Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Lehrpläne im Kanton Luzern als einzige fakultative Inhalte beinhalten, die miterfasst wurden. Dies mag mindestens einen Teil der breiteren Abdeckung erklären. Auch in den Kantonen Aargau und Bern verteilen sich die Kategorien mit einer Abdeckung über 50% regelmässig auf die Hauptkategorien. Im Gegensatz zum Kanton Luzern werden hier aber die Hauptkategorien weniger ausdifferenziert. Inhaltliche Schwerpunkte lassen sich für die Kantone Aargau und Bern weniger eindeutig feststellen.

Insgesamt weisen die Pädagogik-/Psychologielehrpläne eine beachtliche thematische Breite auf. Sie decken grundlegende Themen der beiden Disziplinen ab, wobei eine gewisse Dominanz psychologischer Aspekte zu erkennen ist. Im Ganzen zeigt sich ein heterogenes Bild.

9.2.3 Kategorien im Teilfach Philosophie

Die im Folgenden dargestellten Angaben zu den Kategorien und ihrer Abdeckung im Fach Philosophie stützen sich auf den Lehrplanvergleich von Zimmermann (2009). Seine Kategorisierung der Lerngegenstände (ebd., p. 9-15) und die Gesamtschau seiner Ergebnisse (ebd., p. 37-42) bilden die Grundlage der Ausführungen zur Lehrplananalyse Philosophie in dieser Arbeit. Die nachfolgenden Tabellen zur Abdeckung der einzelnen Kategorien sind dieser Gesamtschau entnommen. Die Darstellungsform der Ergebnisse ist allerdings gegenüber derjenigen in der Arbeit von Zimmermann modifiziert. Anders als bei Zimmermann (2009) werden hier nicht ausgewählte Subkategorien dargestellt und erläutert. Analog zur Ergebnisdarstellung im Fachbereich Pädagogik/Psychologie werden die Ergebnisse mit dem Ziel eines Überblicks über sämtliche unterschiedenen Kategorien zunächst entlang der 15 Hauptkategorien dargelegt und kommentiert. Danach folgt analog zur Zusammenstellung der inhaltlichen Schwerpunkte im Fachbereich Pädagogik/Psychologie eine Übersicht über die Kategorien im Teilfach Philosophie mit einer Abdeckung von über 50%, resp. über 75% (total oder in mindestens einem Kanton).

9.2.3.1 Kategorienanzahl und -gliederung im Teilfach Philosophie

Der Vorschlag von Zimmermann (2009) zur Kategorisierung der als Analyseeinheiten festgelegten Grobziele und Inhalte im Teilfach Philosophie umfasst insgesamt 159 den 15 Hauptkategorien (1. Ordnung) zugeordnete Subkategorien, und zwar 87 Kategorien zweiter Ordnung, 58 Kategorien dritter Ordnung und 14 Kategorien vierter Ordnung. Das folgende Beispiel aus der Hauptkategorie „60 Philosophische Anthropologie“ illustriert die Charakteristik der Kategorien im Sinne einer fortschreitenden Differenzierung.

| | |
|-----------------------------------|---|
| Kat. 1. Ordnung (Hauptkategorie): | 60 Philosophische Anthropologie |
| Kat. 2. Ordnung: | 62 Menschenbilder |
| Kat. 3. Ordnung: | 6206 Mensch aus der Sicht der Tiefenpsychologie |
| Kat. 4. Ordnung | 6206.1 Freud |

Tabelle 40: Hauptkategorien Philosophie und Anzahl Subkategorien (Zimmermann 2009)

| Hauptkategorien (1. Ordnung) | Kategorie 2. Ordnung | Kategorie 3. Ordnung | Kategorie 4. Ordnung | TOTAL |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|------------|
| 00 Begriffe/Methoden/Strömungen | 6 | 1 | 0 | 7 |
| 10 Logik/Argumentationslehre | 3 | 0 | 0 | 3 |
| 20 Metaphysik | 5 | 2 | 0 | 7 |
| 30 Erkenntnistheorie/Wissenschaftstheorie | 6 | 7 | 2 | 15 |
| 40 Philosophie des Geistes/Leib-Seele-Problem | 9 | 0 | 0 | 9 |
| 50 Sprachphilosophie | 9 | 0 | 0 | 9 |
| 60 Philosophische Anthropologie | 9 | 12 | 12 | 33 |
| 70 Ethik | 4 | 9 | 0 | 13 |
| 80 Angewandte Ethik | 8 | 3 | 0 | 11 |
| 90 Politische Philosophie | 9 | 21 | 0 | 30 |
| 100 Sozialphilosophie | 5 | 1 | 0 | 6 |
| 110 Geschichtsphilosophie | 5 | 2 | 0 | 7 |
| 120 Religionsphilosophie | 4 | 0 | 0 | 4 |
| 130 Ästhetik | 3 | 0 | 0 | 3 |
| 140 Geschichte der Philosophie | 2 | 0 | 0 | 2 |
| | 87 | 58 | 14 | 159 |

Wie bei der Lehrplananalyse für den Fachbereich Pädagogik/Psychologie ordnen die Hauptkategorien das Kategoriensystem als Ganzes. Auch hier wurden den Hauptkategorien keine Lerngegenstände direkt, sondern ihren Subkategorien 2., 3. und 4. Ordnung zugeordnet.

Die Übersicht über die Haupt- und Subkategorien im Fach Philosophie zeigt die teilweise erheblichen Unterschiede bezüglich Kategorienanzahl und -differenzierung: So fällt etwa bei den Kategorien „60 Philosophische Anthropologie“ und „90 Politische Philosophie“ die hohe Anzahl Subkategorien und die Feingliederung auf verschiedenen Ordnungsstufen besonders auf. Deutlich weniger unterteilende Subkategorien weisen die Hauptkategorien „10 Logik/Argumentationslehre“, „120 Religionsphilosophie“, „130 Ästhetik“ oder „140 Geschichte der

Philosophie“ auf. Die Hauptkategorie „140 Geschichte der Philosophie“ unterscheidet z. B. nur zwei Kategorien 2. Ordnung. Zuordnungen von Lehrplaninhalten zur Kategorie 4. Ordnung finden sich nur in den Hauptkategorien „30 Erkenntnistheorie/Wissenschaftstheorie“ und „60 Philosophische Anthropologie“ (vgl. ebd.).

9.2.3.2 Abdeckung der Kategorien im Teilfach Philosophie

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Lehrplananalyse im Teilfach Philosophie für jede Hauptkategorie einzeln aufgezeigt. Die nachstehenden Tabellen zeigen die Haupt- und Subkategorien, ihre Ausdifferenzierung und ihre Abdeckung im Allgemeinen und in den untersuchten Kantonen (vgl. Zimmermann 2009).

Für alle folgenden Ergebnistabellen der Lehrplananalyse gelten die folgenden Erläuterungen, wie sie bereits im Zusammenhang mit der Ergebnisdarstellung zur Lehrplananalyse im Teilfach Pädagogik/Psychologie ausgeführt wurden:

AG Die Werte in den Spalten AG, BE und LU geben die absolute und die relative Häufigkeit an, mit der die Schulen des betreffenden Kantons die Kategorie in ihrem Lehrplan auf-
BE führen. Für den Kanton Aargau entsprechen 5 Nennungen, für den Kanton Bern 11
LU Nennungen und für den Kanton Luzern 3 Nennungen 100%.

Total Das Total gibt die absolute und die relative Häufigkeit an, mit der die Schulen insgesamt die Kategorie in ihrem Lehrplan aufzuführen. Dabei entsprechen 19 Nennungen 100%.

■ Die Kategorie wird im entsprechenden Kanton bzw. total von mindestens 50% aller Schulen aufgeführt.

■ Die Kategorie wird im entsprechenden Kanton bzw. total von mindestens 75% aller Schulen aufgeführt.

Begriffe/Methoden/Strömungen

Die Tabelle 41 zur ersten Hauptkategorie „00 Begriffen, Methoden und Strömungen der Philosophie“ zeigt insgesamt eine eher schwache Abdeckung (Subkategorien meist <50%).

Kantonal zeigen sich bemerkenswerte Unterschiede: Den in dieser Hauptkategorie aufgenommenen grundlegenden, in die Wissenschaft einführenden Aspekten scheinen im Aargau geringere, in Bern mittlere und in Luzern die höchste Bedeutung zuzukommen. Exemplarisch hierfür scheint die Tatsache, dass die explizite Bestimmung des Begriffs Philosophie im Kanton Aargau nicht, in Bern etwa von der Hälfte der Schulen und im Kanton Luzern flächendeckend in den Lehrplänen aufgehoben ist.

Tabelle 41: Philosophie - Abdeckung „00 Begriffe/Methoden/Strömungen“
(Zimmermann 2009, p. 37)

| | Aargau | | Bern | | Luzern | | Total | |
|--|-----------------------------|------|---------------|------|----------------|------|-----------------|------|
| | (N = 5) | | (N=11) | | (N = 3) | | (N = 19) | |
| | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 00 Begriffe/Methoden/Strömungen | | | | | | | | |
| 01 <u>Begriff der Philosophie/Abgrenzung von Mythos, Religion und Wissenschaft</u> | 0 | 0% | 6 | 55% | 3 | 100% | 9 | 47% |
| 02 <u>Ursprung der Philosophie/Kinderfragen/ Vorsokratiker</u> | 0 | 0% | 4 | 36% | 0 | 0% | 4 | 21% |
| 03 <u>Grundbegriffe der Philosophie</u> | 2 | 40% | 5 | 45% | 0 | 0% | 7 | 37% |
| 04 <u>Grundprobleme/Grundpositionen der Philosophie</u> | 2 | 40% | 1 | 9% | 2 | 67% | 5 | 26% |
| 05 <u>Methoden der Philosophie und der Geisteswissenschaften</u> | 3 | 60% | 4 | 36% | 2 | 67% | 9 | 47% |
| 06 <u>Philosophische Strömungen</u> | 1 | 20% | 2 | 18% | 3 | 100% | 6 | 32% |
| 0601 <u>Aussereuropäische Philosophie</u> | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |

Logik/Argumentationslehre

Tabelle 42: Philosophie - Abdeckung „10 Logik/Argumentationslehre“
(Zimmermann 2009, p. 37)

| | Aargau | | Bern | | Luzern | | Total | |
|--|-----------------------------|------|---------------|------|----------------|------|-----------------|------|
| | (N = 5) | | (N=11) | | (N = 3) | | (N = 19) | |
| | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 10 Logik/Argumentationslehre | | | | | | | | |
| 11 <u>Logik allgemein/Begriffe der Logik</u> | 2 | 40% | 5 | 45% | 2 | 67% | 9 | 47% |
| 12 <u>Logische (Fehl-)schlüsse</u> | 0 | 0% | 2 | 18% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 13 <u>Argumentationslehre</u> | 1 | 20% | 8 | 73% | 1 | 33% | 10 | 53% |

Die Tabelle 42 dokumentiert die Abdeckung der Hauptkategorie „10 Logik/Argumentationslehre“. Die erste Subkategorie „11 Logik allgemein/Begriffe der Logik“ ist in nahezu der Hälfte der Lehrpläne (47%) zu finden. Am höchsten ist die Abdeckung dieser Kategorie mit 67% im Kanton Luzern. Die Kategorie „13 Argumentationslehre“ gehört zu den wenigen philosophischen Themen der gesamten Lehrplananalyse, die insgesamt in mehr als 50% der untersuchten Lehrpläne enthalten sind. Dass die Thematik in 73% der Berner Lehrpläne aufgehoben ist, deutet auf eine diesbezügliche kantonale Präferenz hin. Weniger Bedeutung kommen den Themen Logik und Argumentationslehre im Kanton Aargau zu.

Metaphysik

Metaphysik allgemein, aber auch die dieser Hauptkategorie subsumierten Themen werden nur in wenigen Lehrplänen aufgeführt (Tabelle 43). Zimmermann beurteilt insbesondere die Tat-

sache, dass „traditionelle Themen“ wie die Kategorie „24 Gottesbeweise“ und die Kategorie „25 Unsterblichkeit der Seele/Jenseitsvorstellungen“ nur selten in den Lehrplänen enthalten sind, als überraschend (ebd., p. 25).

Tabelle 43: Philosophie - Abdeckung „20 Metaphysik“ (Zimmermann 2009, p. 37)

| | Aargau | | Bern | | Luzern | | Total | |
|--|-----------------------------|------|---------------|------|----------------|------|-----------------|------|
| | (N = 5) | | (N=11) | | (N = 3) | | (N = 19) | |
| | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 20 Metaphysik | | | | | | | | |
| <u>21 Metaphysik allgemein/Grundbegriffe der Metaphysik</u> | 1 | 20% | 1 | 9% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| <u>22 Veränderung in Raum und Zeit/Ontologie der Zeit</u> | 2 | 40% | 1 | 9% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| <u>23 Weltbilder/Naturphilosophie/Kosmologie</u> | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 67% | 2 | 11% |
| 2301 Schöpfungsmythen/Antike Weltbilder/ organologische Weltbilder | 0 | 0% | 4 | 36% | 1 | 33% | 5 | 26% |
| 2302 Naturwissenschaftliche Weltbilder/ Relativitätstheorie | 0 | 0% | 1 | 9% | 1 | 33% | 2 | 11% |
| <u>24 Gottesbeweise</u> | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| <u>25 Unsterblichkeit der Seele/Jenseitsvorstellungen</u> | 0 | 0% | 2 | 18% | 0 | 0% | 2 | 11% |

Erkenntnistheorie/Wissenschaftstheorie

Die Tabelle 44 zeigt, dass die Kategorie „Erkenntnistheorie/Wissenschaftstheorie“ in nahezu allen Lehrplänen abgedeckt ist. Erstaunen mag, dass diese Thematik deutlich weniger ausdifferenziert ist als etwa die Hauptkategorien „60 Philosophische Anthropologie“ und „90 Politische Philosophie,“. Zimmermann hält mit Bezug auf die Kategorien 35 und 36 fest, dass trotz der etwas geringeren Ausdifferenzierung dieser Hauptkategorie zumindest typische Grundpositionen der Erkenntnistheorie explizit erwähnt werden:

„Die klassischen Grundpositionen der neuzeitlichen Erkenntnistheorie, die verschiedene Antworten auf die Frage anbieten, wie Erkenntnis zustande kommt und zustande kommen soll (Vernunft vs. Sinneswahrnehmung) sind in der Mehrzahl der Lehrpläne vertreten. Theorien zum Problem der unabhängigen Existenz der Aussenwelt und der Frage, ob gültige Erkenntnis überhaupt möglich ist, werden gelegentlich aufgeführt“ (ebd., p. 21).

Tabelle 44: Philosophie - Abdeckung „30 Erkenntnistheorie/Wissenschaftstheorie“
(Zimmermann 2009, p. 38)

| | | Aargau (N = 5) | | Bern (N=11) | | Luzern (N = 3) | | Total (N = 19) | |
|-----------|---|----------------------|------|----------------|------|-------------------|------|-------------------|------|
| | | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 30 | Erkenntnistheorie/Wissenschaftstheorie | | | | | | | | |
| 31 | Erkenntnistheorie/Wissenschaftstheorie allgemein | 4 | 80% | 11 | 100% | 3 | 100% | 18 | 95% |
| 32 | Grundbegriffe: Wahrheit/Wissen/Skepsis | 1 | 20% | 3 | 27% | 2 | 67% | 6 | 32% |
| 33 | Grundbegriffe: Wissenschaft/Heuristik/ Verifikation/Falsifikation | 2 | 40% | 3 | 27% | 0 | 0% | 5 | 26% |
| 34 | Antike Erkenntnistheorien/Ideenlehre/ Höhlengleichnis | 3 | 60% | 4 | 36% | 1 | 33% | 8 | 42% |
| 35 | Erkenntnisquellen | 0 | 0% | 2 | 18% | 1 | 33% | 3 | 16% |
| 3501 | Rationalismus/Descartes | 3 | 60% | 9 | 82% | 1 | 33% | 13 | 68% |
| 3502 | Empirismus/Hume | 3 | 60% | 7 | 64% | 1 | 33% | 11 | 58% |
| 3503 | Transzendentalismus/Kant | 3 | 60% | 9 | 82% | 1 | 33% | 13 | 68% |
| 3504 | Verifikationismus/Falsifikationismus/ Konstruktivismus/Strukturalismus | 1 | 20% | 1 | 9% | 1 | 33% | 3 | 16% |
| 36 | Existenz der Aussenwelt | 0 | 0% | 2 | 18% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 3601 | Realismus | 1 | 20% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 3602 | Idealismus | 1 | 20% | 5 | 45% | 0 | 0% | 6 | 32% |
| 3603 | Relativismus | 1 | 20% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 3603.1 | Sophisten/Nietzsche | 0 | 0% | 2 | 18% | 1 | 33% | 3 | 16% |
| 3603.2 | Kuhn/Feyerabend | 0 | 0% | 1 | 9% | 1 | 33% | 2 | 11% |

Philosophie des Geistes/Leib-Seele-Problem“

Tabelle 45: Philosophie - Abdeckung „40 Philosophie des Geistes/Leib-Seele-Problem“
(Zimmermann 2009, p. 38)

| | | Aargau (N = 5) | | Bern (N=11) | | Luzern (N = 3) | | Total (N = 19) | |
|-----------|---|----------------------|------|----------------|------|-------------------|------|-------------------|------|
| | | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 40 | Philosophie des Geistes/Leib-Seele-Problem | | | | | | | | |
| 41 | Philosophie des Geistes/Leib-Seele-Problem allgemein | 3 | 60% | 10 | 91% | 1 | 33% | 14 | 74% |
| 42 | Seele/Bewusstsein | 3 | 60% | 6 | 55% | 0 | 0% | 9 | 47% |
| 43 | Materialismus | 1 | 20% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 44 | Spiritualismus/Hegel | 2 | 40% | 1 | 9% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| 45 | Dualismus/Descartes/Leibniz/Okkasionalismus | 3 | 60% | 1 | 9% | 0 | 0% | 4 | 21% |
| 46 | Ergebnisse der Hirnforschung/Roth | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 47 | Willensfreiheit | 0 | 0% | 4 | 36% | 1 | 33% | 5 | 26% |
| 48 | Künstliche Intelligenz | 2 | 40% | 5 | 45% | 0 | 0% | 7 | 37% |
| 49 | Erkenntnis des Fremdpsychischen | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |

In der Tabelle 45 ist ersichtlich, dass die allgemeine Kategorie „41 Philosophie des Geistes/ Leib-Seele-Problem“ mit 74% breit abgedeckt ist. Auffallend ist die kantonal unterschiedliche Gewichtung dieser Hauptkategorie: Eine sehr hohe Abdeckung (91%) findet sich im Kanton Bern. Allerdings werden die entsprechenden Subkategorien anschliessend nicht sonderlich ausdifferenziert. Im Kanton Aargau wird die Thematik in den Lehrplänen in verschiedenen Kategorien differenzierter festgelegt. Im Kanton Luzern ist diese Hauptkategorie kaum vertreten.

Zimmermann fügt zusammenfassend zur Differenzierung dieser Hauptkategorie mit Bezug auf die Subkategorien 43, 44 und 45 an, dass „im Vergleich zur Erkenntnistheorie und Ethik sehr viel seltener spezifiziert wird, welche möglichen Positionen behandelt werden sollen“ (ebd., p. 23).

Sprachphilosophie

Tabelle 46: Philosophie - Abdeckung „50 Sprachphilosophie“ (Zimmermann 2009, p. 38)

| | | Aargau (N = 5) | | Bern (N=11) | | Luzern (N = 3) | | Total (N = 19) | |
|-----------|--|-----------------------------|------|------------------------|------|---------------------------|------|---------------------------|------|
| | | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 50 | Sprachphilosophie | | | | | | | | |
| 51 | <u>Sprachphilosophie allgemein</u> | 2 | 40% | 10 | 91% | 2 | 67% | 14 | 74% |
| 52 | <u>Semiotik/Zeichentheorie</u> | 0 | 0% | 1 | 9% | 1 | 33% | 2 | 11% |
| 53 | <u>Bedeutungstheorien/Begriff der Bedeutung</u> | 0 | 0% | 7 | 64% | 0 | 0% | 7 | 37% |
| 54 | <u>Sprache, Denken, Wirklichkeit/Sprache und Logik</u> | 1 | 20% | 2 | 18% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| 55 | <u>Sprachphilosophie vor dem 20. Jahrhundert</u> | 0 | 0% | 2 | 18% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 56 | <u>Linguistic turn/Logischer Empirismus/Wittgenstein/ Sprechakttheorie</u> | 0 | 0% | 2 | 18% | 1 | 33% | 3 | 16% |
| 57 | <u>Hermeneutik/Gadamer/Rorty</u> | 0 | 0% | 3 | 27% | 1 | 33% | 4 | 21% |
| 58 | <u>Spracherwerb</u> | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 59 | <u>Sprache und Herrschaft</u> | 1 | 20% | 0 | 0% | 1 | 33% | 2 | 11% |

Die Abdeckung der Hauptkategorie „Sprachphilosophie“ wird in der Tabelle 46 dokumentiert. Die Kategorie „51 Sprachphilosophie allgemein“ wird in 74% der Lehrpläne genannt und erfährt damit eine beachtliche Abdeckung. Auch hier weist Zimmermann mit Bezug auf die Kategorien 55, 56 und 57 darauf hin, dass insgesamt wenig spezifiziert wird, welche möglichen Positionen behandelt werden sollen (ebd., p. 23). Bezüglich kantonaler Schwerpunkte merkt Zimmermann zu dieser Hauptkategorie präzisierend an:

„Die Sprachphilosophie im Allgemeinen, sowie Bedeutungstheorien im Speziellen sind typische Schwerpunktsetzungen des Kantons Bern. Die Luzerner Lehrpläne erwähnen die Sprachphilosophie ohne grosse innere Differenzierung, im Kanton Aargau sind sprachphilosophische Fragestellungen von geringer Bedeutung“ (ebd., p. 28).

Philosophische Anthropologie

Die Tabelle 47 verdeutlicht die Abdeckung der Hauptkategorie „60 Philosophische Anthropologie“.

Tabelle 47: Philosophie - Abdeckung „60 Philosophische Anthropologie“
(Zimmermann 2009, p. 39)

| | | Aargau (N = 5) | | Bern (N=11) | | Luzern (N = 3) | | Total (N = 19) | |
|-----------|--|-----------------------------|------|------------------------|------|---------------------------|------|---------------------------|------|
| | | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 60 | Philosophische Anthropologie | | | | | | | | |
| 61 | <u>Philosophische Anthropologie allgemein</u> | 5 | 100% | 11 | 100% | 3 | 100% | 19 | 100% |
| 62 | <u>Menschenbilder</u> | 2 | 40% | 9 | 82% | 1 | 33% | 12 | 63% |
| 6201 | Mensch aus der Sicht der Religionsphilosophie | 2 | 40% | 1 | 9% | 1 | 33% | 4 | 21% |
| 6202 | Mensch aus der Sicht des Humanismus und Aufklärung/Hobbes/Rousseau | 2 | 40% | 4 | 36% | 1 | 33% | 7 | 37% |
| 6203 | Mensch aus der Sicht der Naturwissenschaften/ Mensch als Naturwesen | 2 | 40% | 5 | 45% | 1 | 33% | 8 | 42% |
| 6203.1 | <i>Darwin/Lorenz</i> | 2 | 40% | 2 | 18% | 1 | 33% | 5 | 26% |
| 6203.2 | <i>Behaviourismus/Watson</i> | 0 | 0% | 2 | 18% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 6203.3 | <i>Naturalismuskritik (Birnbacher)</i> | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 6204 | Mensch als Wesen mit Seele/Vernunft/ Transzendenzbezug | 2 | 40% | 3 | 27% | 2 | 67% | 7 | 37% |
| 6204.1 | <i>Platon/Augustinus/Descartes/Hegel</i> | 2 | 40% | 1 | 9% | 1 | 33% | 4 | 21% |
| 6204.2 | <i>Jaspers/Scheler</i> | 2 | 40% | 1 | 9% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| 6204.3 | <i>Transzendenzkritik/Drewermann</i> | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 6205 | Mensch als Kulturwesen/Mensch als historisches Wesen/Mensch als Wesen mit Sprache | 2 | 40% | 3 | 27% | 2 | 67% | 7 | 37% |
| 6205.1 | <i>Nietzsche/Gehlen/Cassirer</i> | 2 | 40% | 3 | 27% | 1 | 33% | 6 | 32% |
| 6206 | Mensch aus der Sicht der Tiefenpsychologie | 2 | 40% | 3 | 27% | 0 | 0% | 5 | 26% |
| 6206.1 | <i>Freud</i> | 2 | 40% | 2 | 18% | 0 | 0% | 4 | 21% |
| 6206.2 | <i>Jung/Adler/Fromm</i> | 2 | 40% | 2 | 18% | 0 | 0% | 4 | 21% |
| 6207 | Mensch aus der Sicht der Existenzphilosophie | 2 | 40% | 4 | 36% | 1 | 33% | 7 | 37% |
| 6207.1 | <i>Kierkegaard</i> | 2 | 40% | 2 | 18% | 0 | 0% | 4 | 21% |
| 6207.2 | <i>Sartre/Camus</i> | 2 | 40% | 2 | 18% | 1 | 33% | 5 | 26% |
| 6207.3 | <i>Heidegger/Arendt/Lévinas</i> | 2 | 40% | 2 | 18% | 1 | 33% | 5 | 26% |
| 6208 | Kritik der Philosophie der menschlichen Natur | 2 | 40% | 2 | 18% | 0 | 0% | 4 | 21% |
| 63 | <u>Personale Identität/Begriff der Person</u> | 0 | 0% | 1 | 9% | 1 | 33% | 2 | 11% |
| 64 | <u>Das Ich und die Anderen/Buber/Jaspers Lévinas/ Philosophieren mit Kindern</u> | 0 | 0% | 3 | 27% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| 65 | <u>Mensch und Arbeit</u> | 1 | 20% | 3 | 27% | 0 | 0% | 4 | 21% |
| 66 | <u>Mensch und Technik/Wissenschaft/Science Fiction</u> | 1 | 20% | 2 | 18% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| 67 | <u>Mensch und Freiheit</u> | 0 | 0% | 3 | 27% | 1 | 33% | 4 | 21% |
| 68 | <u>Theorien des guten Lebens</u> | 2 | 40% | 7 | 64% | 0 | 0% | 9 | 47% |
| 6801 | Epikur/Hedonismus/Stoizismus | 0 | 0% | 3 | 27% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| 69 | <u>Sinnfragen</u> | 0 | 0% | 4 | 36% | 0 | 0% | 4 | 21% |
| 6901 | Religiöse Vorstellungen/Hoffnung/Vision/ Utopie/Erlösung | 0 | 0% | 4 | 36% | 0 | 0% | 4 | 21% |
| 6902 | Geburt | 1 | 20% | 1 | 9% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 6903 | Tod | 1 | 20% | 2 | 18% | 1 | 33% | 4 | 21% |

Zunächst fällt auf, dass alle Lehrpläne die Kategorie „61 Philosophische Anthropologie allgemein“ aufführen. Diese Hauptkategorie weist die grösste Anzahl Subkategorien auf und ist damit die ausdifferenzierteste Kategorie des gesamten Systems. Interessant ist, dass sich innerhalb dieser Kategorien kaum thematische Gewichtungen zeigen. Auch wenn einzelne Subkategorien eine Abdeckung von über 50% aufweisen, so bleiben die meisten Subkategorien schwach abgedeckt. Offenbar nehmen viele Lehrpläne das Thema auf, spezifizieren dann aber wenig, resp. recht unterschiedlich, was zu dieser Thematik auch wirklich gelehrt werden soll.

Ethik

Aus der Tabelle 48 wird ersichtlich, dass Ethik als allgemeines Thema in allen Lehrplänen explizit genannt wird. Die Relevanz der Ethik als Thema in den untersuchten Lehrplänen tritt auch durch die insgesamt hohe Abdeckung (84%) der Kategorie „72 Grundbegriffe: Norm/Sollen/Wert/Pflicht/Das Gute“, resp. die relativ hohe Abdeckung (58%) der Kategorie „74 Grundpositionen der Ethik“ und der entsprechenden Subkategorien zutage. Etwas erstaunlich mag bei dieser Hauptkategorie die vergleichsweise geringe Ausdifferenzierung des Themas.

Tabelle 48: Philosophie - Abdeckung „70 Ethik“ (Zimmermann 2009, p. 40)

| | Aargau (N = 5) | | Bern (N=11) | | Luzern (N = 3) | | Total (N = 19) | |
|---|-----------------------------|------|------------------------|------|---------------------------|------|---------------------------|------|
| | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 70 Ethik | | | | | | | | |
| 71 Ethik allgemein | 5 | 100% | 11 | 100% | 3 | 100% | 19 | 100% |
| 72 Grundbegriffe: Norm/Sollen/Wert/Pflicht/ Das Gute | 5 | 100% | 8 | 73% | 3 | 100% | 16 | 84% |
| 73 Metaethik | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 33% | 1 | 5% |
| 7301 Relativismus vs. Universalismus/Kulturrelativismus/Wertewandel | 3 | 60% | 1 | 9% | 1 | 33% | 5 | 26% |
| 7302 Letztbegründungen/Naturalistischer Fehlschluss | 1 | 20% | 0 | 0% | 1 | 33% | 2 | 11% |
| 74 Grundpositionen der Ethik | 2 | 40% | 8 | 73% | 1 | 33% | 11 | 58% |
| 7401 Religiöse Ethik/Christliche Ethik | 0 | 0% | 3 | 27% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| 7402 Platon/Aristoteles | 2 | 40% | 2 | 18% | 1 | 33% | 5 | 26% |
| 7403 Epikur/Seneca/Stoa/Spinoza | 0 | 0% | 1 | 9% | 1 | 33% | 2 | 11% |
| 7404 Kant/Schiller | 2 | 40% | 4 | 36% | 1 | 33% | 7 | 37% |
| 7405 Utilitarismus/Mill | 0 | 0% | 5 | 45% | 1 | 33% | 6 | 32% |
| 7406 Schopenhauer/Nietzsche | 0 | 0% | 1 | 9% | 1 | 33% | 2 | 11% |
| 7407 Jonas/Habermas | 0 | 0% | 2 | 18% | 1 | 33% | 3 | 16% |

Angewandte Ethik

Die Abdeckung der Hauptkategorie „80 Angewandte Ethik“ zeigt die Tabelle 49. Die erste allgemeine Subkategorie ist mit insgesamt 68% recht stark abgedeckt. In jedem Kanton findet

sich die Thematik in deutlich mehr als der Hälfte der Lehrpläne. Auch bei dieser Hauptkategorie zeigt sich eine insgesamt geringe Spezifikation bezüglich der Subkategorien. Etwas breiter abgedeckt sind die Kategorien „Tierethik/Speziesismus“ und „Umweltethik“, die in jedem dritten Lehrplan aufgehoben sind.

Tabelle 49: Philosophie - Abdeckung „80 Angewandte Ethik“ (Zimmermann 2009, p. 40)

| | Aargau | | Bern | | Luzern | | Total | |
|--|-----------------------------|------|---------------|------|----------------|------|-----------------|------|
| | (N = 5) | | (N=11) | | (N = 3) | | (N = 19) | |
| | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 80 Angewandte Ethik | | | | | | | | |
| 81 <u>Angewandte Ethik allgemein/Ethische Probleme des modernen Zeitalters</u> | 3 | 60% | 8 | 73% | 2 | 67% | 13 | 68% |
| 82 <u>Ethische Dilemmata/Kohlberg</u> | 0 | 0% | 2 | 18% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 83 <u>Medizinethik</u> | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 33% | 1 | 5% |
| 8301 <u>Pränatale Diagnostik/Schwangerschaftsabbruch</u> | 0 | 0% | 2 | 18% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 8302 <u>Geburtenkontrolle/Eugenik</u> | 0 | 0% | 3 | 27% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| 8303 <u>Euthanasie/Infantizid/Suizid</u> | 0 | 0% | 3 | 27% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| 84 <u>Genethik/Gentechnologie</u> | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 85 <u>Tierethik/Speziesismus</u> | 2 | 40% | 4 | 36% | 1 | 33% | 7 | 37% |
| 86 <u>Umweltethik</u> | 2 | 40% | 3 | 27% | 2 | 67% | 7 | 37% |
| 87 <u>Medienethik</u> | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 88 <u>Regeln der Robotik</u> | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |

Politische Philosophie

Wie die Hauptkategorie „60 Philosophische Anthropologie“ präsentiert sich auch die Hauptkategorie „90 Politische Philosophie“ bezüglich unterscheidbarer Subkategorien ausgesprochen differenziert (Tabelle 50). Als allgemeines Thema ist die politische Philosophie insgesamt in zwei von drei Lehrplänen enthalten. Im kantonalen Vergleich zeigt sich, dass die Thematik in jedem Kanton in mindestens der Hälfte der Lehrpläne aufgenommen ist. Weiter fällt in dieser Hauptkategorie die Gewichtung der Subkategorie „95 Recht und Gerechtigkeit“ auf. Diese Kategorie ist eine der wenigen, die in über 50% der Philosophielehrpläne enthalten ist.

Tabelle 50: Philosophie - Abdeckung „90 Politische Philosophie“ (Zimmermann 2009, p. 41)

| | | Aargau (N = 5) | | Bern (N=11) | | Luzern (N = 3) | | Total (N = 19) | |
|-----------|--|-----------------------------|------|------------------------|------|---------------------------|------|---------------------------|------|
| | | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 90 | Politische Philosophie | | | | | | | | |
| 91 | Politische Philosophie allgemein | 3 | 60% | 6 | 55% | 3 | 100% | 12 | 63% |
| 92 | Staatslegitimation | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 9201 | Gesellschaftsvertrag/Hobbes/Locke/Rousseau | 1 | 20% | 6 | 55% | 1 | 33% | 8 | 42% |
| 9202 | Naturrecht/Widerstandsrecht | 0 | 0% | 4 | 36% | 0 | 0% | 4 | 21% |
| 93 | Staatsformen/Staatstheorien | 2 | 40% | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 9301 | Idealstaat/Utopien | 1 | 20% | 5 | 45% | 1 | 33% | 7 | 37% |
| 9302 | Platon/Aristoteles/Augustinus | 1 | 20% | 2 | 18% | 1 | 33% | 4 | 21% |
| 9303 | Machiavelli/Aufklärung/Kant/Hegel/Arendt | 0 | 0% | 3 | 27% | 1 | 33% | 4 | 21% |
| 9304 | Anarchismus | 0 | 0% | 2 | 18% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 9305 | Totalitarismus | 1 | 20% | 1 | 9% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 9306 | Demokratietheorie | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 9307 | Gewaltenteilung/Montesquieu | 0 | 0% | 1 | 9% | 1 | 33% | 2 | 11% |
| 94 | Freiheit | 0 | 0% | 2 | 18% | 2 | 67% | 4 | 21% |
| 9401 | Bürgerliche Freiheiten/Liberalismus/Pluralismus/ Toleranz | 1 | 20% | 2 | 18% | 1 | 33% | 4 | 21% |
| 95 | Recht und Gerechtigkeit | 2 | 40% | 8 | 73% | 2 | 67% | 12 | 63% |
| 9501 | Menschenrechte/Kinderrechte/Behindertenrechte | 2 | 40% | 4 | 36% | 2 | 67% | 8 | 42% |
| 9502 | Gerechtigkeit und Strafe/Freiheitsentzug | 1 | 20% | 2 | 18% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| 9503 | Gerechtigkeit als Fairness/Rawls | 0 | 0% | 1 | 9% | 1 | 33% | 2 | 11% |
| 9504 | Formen der Gewalt/Gewaltverminderung/Gewalt- losigkeit | 0 | 0% | 3 | 27% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| 96 | Gleichheit | 0 | 0% | 1 | 9% | 1 | 33% | 2 | 11% |
| 9601 | Rassismus/Sozialdarwinismus | 0 | 0% | 4 | 36% | 1 | 33% | 5 | 26% |
| 9602 | Sexismus | 1 | 20% | 3 | 27% | 1 | 33% | 5 | 26% |
| 97 | Partizipation | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 98 | Eigentum und Wirtschaftsform | 0 | 0% | 1 | 9% | 1 | 33% | 2 | 11% |
| 9801 | Kapitalismus | 1 | 20% | 1 | 9% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 9802 | Marxismus/Kommunismus/Sozialismus | 2 | 40% | 5 | 45% | 0 | 0% | 7 | 37% |
| 99 | Probleme der Globalisierung | 1 | 20% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 9901 | Flüchtlingsproblematik/Multikulturelle Gesellschaft | 0 | 0% | 3 | 27% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| 9902 | Frieden/Friedenssicherung | 0 | 0% | 3 | 27% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| 9903 | Welternährung/Weltarmut | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |

Tabelle 51: Philosophie - Abdeckung „100 Sozialphilosophie“, „110 Geschichtsphilosophie“, „120 Religionsphilosophie“, „130 Ästhetik“ und „140 Geschichte der Philosophie“ (Zimmermann 2009, p. 42)

| | Aargau (N = 5) | | Bern (N=11) | | Luzern (N = 3) | | Total (N = 19) | |
|--|----------------------|------|----------------|------|-------------------|------|-------------------|------|
| | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 100 Sozialphilosophie | | | | | | | | |
| <u>101 Sozialphilosophie allgemein</u> | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 33% | 1 | 5% |
| <u>102 Individualismus/Individuum vs. Kollektiv</u> | 0 | 0% | 2 | 18% | 1 | 33% | 3 | 16% |
| <u>103 Gesellschaftstheorien/Gesellschaftsentwürfe</u> | 0 | 0% | 5 | 45% | 2 | 67% | 7 | 37% |
| <u>104 Kultur- und Gesellschaftskritik/Sozialpathologien</u> | 2 | 40% | 1 | 9% | 1 | 33% | 4 | 21% |
| 10401 Rousseau/Montesquieu/Nietzsche/Freud/Foucault | 2 | 40% | 1 | 9% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| <u>105 Entfremdung/Hegel/Feuerbach/Marx</u> | 2 | 40% | 2 | 18% | 0 | 0% | 4 | 21% |
| 110 Geschichtsphilosophie | | | | | | | | |
| <u>111 Geschichtsphilosophie allgemein</u> | 2 | 40% | 2 | 18% | 0 | 0% | 4 | 21% |
| <u>112 Kontinuierliche vs. diskontinuierliche Geschichtsmodelle</u> | 2 | 40% | 1 | 9% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| 11201 Mythologien | 2 | 40% | 1 | 9% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| <u>113 Lineare Geschichtsmodelle/Begriff des Fortschritts</u> | 2 | 40% | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 11301 Geschichtsmodelle vom Mittelalter bis zur Frankfurter Schule | 2 | 40% | 2 | 18% | 0 | 0% | 4 | 21% |
| <u>114 Zyklische Geschichtsbilder/Nietzsche/Spengler</u> | 2 | 40% | 2 | 18% | 0 | 0% | 4 | 21% |
| <u>115 Kritik der Geschichtsphilosophie/Ende der Geschichte</u> | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 120 Religionsphilosophie | | | | | | | | |
| <u>121 Religionsphilosophie allgemein</u> | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 33% | 1 | 5% |
| <u>122 Das Böse/Theodizee</u> | 0 | 0% | 1 | 9% | 0 | 0% | 1 | 5% |
| <u>123 Religionskritik</u> | 0 | 0% | 1 | 9% | 1 | 33% | 2 | 11% |
| <u>124 Fundamentalismus/Sekten/Zivilreligion/Befreiungstheologie</u> | 1 | 20% | 1 | 9% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| 130 Ästhetik | | | | | | | | |
| <u>131 Ästhetik allgemein</u> | 0 | 0% | 4 | 36% | 2 | 67% | 6 | 32% |
| <u>132 Schönheit/Hässlichkeit</u> | 0 | 0% | 1 | 9% | 2 | 67% | 3 | 16% |
| <u>133 Philosophie der Kunst/Kunst als Erkenntnis</u> | 0 | 0% | 3 | 27% | 0 | 0% | 3 | 16% |
| 140 Geschichte der Philosophie | | | | | | | | |
| <u>141 Überblick Antike bis Moderne</u> | 1 | 20% | 1 | 9% | 0 | 0% | 2 | 11% |
| <u>142 Zeitgenössische Philosophie/Postmoderne</u> | 1 | 20% | 1 | 9% | 0 | 0% | 2 | 11% |

Die Tabelle 51 fasst die Hauptkategorien „100 Sozialphilosophie“, „110 Geschichtsphilosophie“, „120 Religionsphilosophie“, „130 Ästhetik“ und „140 Geschichte der Philosophie“ zusammen. Insgesamt zeigt sich, dass nur wenige Schulen in ihren Lehrplänen Themen dieser Kategorien als verbindliche Lerngegenstände ausweisen. Mehrere Kategorien finden sich nur in einzelnen Lehrplänen und keine der Kategorien ist insgesamt in mehr als einem Drittel sämtlicher Lehrpläne abgedeckt.

9.2.3.3 Inhaltliche Schwerpunkte der Philosophielehrpläne

Analog der Lehrplananalyse im Teilfach Pädagogik/Psychologie werden im Folgenden auch für das Teilfach Philosophie auf der Basis der Lehrplananalyse von Zimmermann (2009) zusammenfassend inhaltliche Schwerpunkte und ihre kantonale Abdeckung zusammengestellt. Die folgenden Tabellen 52 und 53 zeigen nur die Hauptkategorien mit den zugeordneten Subkategorien, die mindestens in einem Kanton in den Lehrplänen eine Abdeckung von über 50% (hellgrau hinterlegt), resp. über 75% (dunkelgrau hinterlegt) aufweisen.

Tabelle 52: Lehrpläne Philosophie - Inhaltliche Schwerpunkte der Hauptkategorien 00-50 (Zimmermann 2009)

| | Aargau | | Bern | | Luzern | | Total | |
|--|-----------------------------|------|---------------|------|----------------|------|-----------------|------|
| | (N = 5) | | (N=11) | | (N = 3) | | (N = 19) | |
| | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 00 Begriffe/Methoden/Strömungen | | | | | | | | |
| 01 <u>Begriff der Philosophie/Abgrenzung von Mythos, Religion und Wissenschaft</u> | 0 | 0% | 6 | 55% | 3 | 100% | 9 | 47% |
| 04 <u>Grundprobleme/Grundpositionen der Philosophie</u> | 2 | 40% | 1 | 9% | 2 | 67% | 5 | 26% |
| 05 <u>Methoden der Philosophie und der Geisteswissenschaften</u> | 3 | 60% | 4 | 36% | 2 | 67% | 9 | 47% |
| 06 <u>Philosophische Strömungen</u> | 1 | 20% | 2 | 18% | 3 | 100% | 6 | 32% |
| 10 Logik/Argumentationslehre | | | | | | | | |
| 11 <u>Logik allgemein/Begriffe der Logik</u> | 2 | 40% | 5 | 45% | 2 | 67% | 9 | 47% |
| 13 <u>Argumentationslehre</u> | 1 | 20% | 8 | 73% | 1 | 33% | 10 | 53% |
| 20 Metaphysik | | | | | | | | |
| 23 <u>Weltbilder/Naturphilosophie/Kosmologie</u> | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 67% | 2 | 11% |
| 30 Erkenntnistheorie/Wissenschaftstheorie | | | | | | | | |
| 31 <u>Erkenntnistheorie/Wissenschaftstheorie allgemein</u> | 4 | 80% | 11 | 100% | 3 | 100% | 18 | 95% |
| 32 <u>Grundbegriffe: Wahrheit/Wissen/Skepsis</u> | 1 | 20% | 3 | 27% | 2 | 67% | 6 | 32% |
| 34 <u>Antike Erkenntnistheorien/Ideenlehre/Höhlengleichnis</u> | 3 | 60% | 4 | 36% | 1 | 33% | 8 | 42% |
| 3501 <u>Rationalismus/Descartes</u> | 3 | 60% | 9 | 82% | 1 | 33% | 13 | 68% |
| 3502 <u>Empirismus/Hume</u> | 3 | 60% | 7 | 64% | 1 | 33% | 11 | 58% |
| 3503 <u>Transzendentalismus/Kant</u> | 3 | 60% | 9 | 82% | 1 | 33% | 13 | 68% |
| 40 Philosophie des Geistes/Leib-Seele-Problem | | | | | | | | |
| 41 <u>Leib-Seele-Problem allgemein</u> | 3 | 60% | 10 | 91% | 1 | 33% | 14 | 74% |
| 42 <u>Seele/Bewusstsein</u> | 3 | 60% | 6 | 55% | 0 | 0% | 9 | 47% |
| 45 <u>Dualismus/Descartes/Leibniz/Okkasionalismus</u> | 3 | 60% | 1 | 9% | 0 | 0% | 4 | 21% |
| 50 Sprachphilosophie | | | | | | | | |
| 51 <u>Sprachphilosophie allgemein</u> | 2 | 40% | 10 | 91% | 2 | 67% | 14 | 74% |
| 53 <u>Bedeutungstheorien/Begriff der Bedeutung</u> | 0 | 0% | 7 | 64% | 0 | 0% | 7 | 37% |

Tabelle 53: Lehrpläne Philosophie - Inhaltliche Schwerpunkte der Hauptkategorien 60-130 (Zimmermann 2009)

| | | Aargau (N = 5) | | Bern (N=11) | | Luzern (N = 3) | | Total (N = 19) | |
|------------|--|-----------------------------|------|------------------------|------|---------------------------|------|---------------------------|------|
| | | Abdeckung an Schulen | | | | | | | |
| | | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| 60 | Philosophische Anthropologie | | | | | | | | |
| 61 | <u>Anthropologie allgemein</u> | 5 | 100% | 11 | 100% | 3 | 100% | 19 | 100% |
| 62 | <u>Menschenbilder</u> | 2 | 40% | 9 | 82% | 1 | 33% | 12 | 63% |
| 6204 | Mensch als Wesen mit Seele/Vernunft/ Transzendenzbezug | 2 | 40% | 3 | 27% | 2 | 67% | 7 | 37% |
| 6205 | Mensch als Kulturwesen/Mensch als historisches Wesen/Mensch als Wesen mit Sprache | 2 | 40% | 3 | 27% | 2 | 67% | 7 | 37% |
| 68 | <u>Theorien des guten Lebens</u> | 2 | 40% | 7 | 64% | 0 | 0% | 9 | 47% |
| 70 | Ethik | | | | | | | | |
| 71 | <u>Ethik allgemein</u> | 5 | 100% | 11 | 100% | 3 | 100% | 19 | 100% |
| 72 | <u>Grundbegriffe: Norm/Sollen/Wert/Pflicht/ Das Gute</u> | 5 | 100% | 8 | 73% | 3 | 100% | 16 | 84% |
| 7301 | Relativismus vs. Universalismus/Kulturrelativis- mus/Wertewandel | 3 | 60% | 1 | 9% | 1 | 33% | 5 | 26% |
| 74 | <u>Grundpositionen der Ethik</u> | 2 | 40% | 8 | 73% | 1 | 33% | 11 | 58% |
| 80 | Angewandte Ethik | | | | | | | | |
| 81 | <u>Praktische Ethik allgemein/Ethische Probleme des modernen Zeitalters</u> | 3 | 60% | 8 | 73% | 2 | 67% | 13 | 68% |
| 86 | <u>Umweltethik</u> | 2 | 40% | 3 | 27% | 2 | 67% | 7 | 37% |
| 90 | Politische Philosophie | | | | | | | | |
| 91 | <u>Politische Philosophie allgemein</u> | 3 | 60% | 6 | 55% | 3 | 100% | 12 | 63% |
| 9201 | Gesellschaftsvertrag/Hobbes/Locke/Rousseau | 1 | 20% | 6 | 55% | 1 | 33% | 8 | 42% |
| 94 | <u>Freiheit</u> | 0 | 0% | 2 | 18% | 2 | 67% | 4 | 21% |
| 95 | <u>Recht und Gerechtigkeit</u> | 2 | 40% | 8 | 73% | 2 | 67% | 12 | 63% |
| 9501 | Menschenrechte/Kinderrechte/Behindertenrechte | 2 | 40% | 4 | 36% | 2 | 67% | 8 | 42% |
| 100 | Sozialphilosophie | | | | | | | | |
| 103 | <u>Gesellschaftstheorien/Gesellschaftsentwürfe</u> | 0 | 0% | 5 | 45% | 2 | 67% | 7 | 37% |
| 130 | Ästhetik | | | | | | | | |
| 131 | <u>Ästhetik allgemein</u> | 0 | 0% | 4 | 36% | 2 | 67% | 6 | 32% |
| 132 | <u>Schönheit/Hässlichkeit</u> | 0 | 0% | 1 | 9% | 2 | 67% | 3 | 16% |

Wie die Tabellen 52 und 53 zeigen, erreichen vier Subkategorien, die sich drei Hauptkategorien zuordnen lassen, im Total sehr hohe Abdeckungswerte von über 75%:

- „31 Erkenntnistheorie/Wissenschaftstheorie allgemein“ der Hauptkategorie „30 Erkenntnistheorie/Wissenschaftstheorie
- „61 Anthropologie allgemein“ der Hauptkategorie „60 Philosophische Anthropologie“
- „71 Ethik allgemein“ und „72 Grundbegriffe: Norm/Sollen/Wert/Pflicht/Das Gute“ der Hauptkategorie „70 Ethik“

Damit lassen sich die drei Hauptkategorien „30 Erkenntnistheorie/Wissenschaftstheorie“, „60 Philosophische Anthropologie“ und „70 Ethik“ als inhaltliche Schwerpunkte der untersuchten

Philosophielehrpläne identifizieren.

Auch unter den Hauptkategorien „00 Begriffe/Methoden/Strömungen“, „10 Logik/ Argumentationslehre“, „40 Philosophie des Geistes/Leib-Seele-Problem“, „50 Sprachphilosophie“, „80 Angewandte Ethik“ und „90 Politische Philosophie“ finden sich Subkategorien mit Abdeckungsgraden von über 50% in einzelnen oder mehreren Kantonen. Auch diese Themen dürfen mindestens partiell als stärker abgedeckte Lerngegenstände in den untersuchten Philosophielehrplänen bezeichnet werden.

Eine eher untergeordnete Rolle spielen insgesamt die übrigen Hauptkategorien „20 Metaphysik“, „100 Sozialphilosophie“, „110 Geschichtsphilosophie“, „120 Religionsphilosophie“, „130 Ästhetik“ und „140 Geschichte der Philosophie“.

Der Blick auf kantonale Schwerpunkte zeigt, dass die Lehrpläne des Kantons Luzern besonderen Wert auf grundsätzliche Überlegungen zu philosophischen Begriffen, Methoden und Strömungen (Hauptkategorie 00) legen. Zur Hauptkategorie „10 Logik/Argumentationslehre“ lässt sich festhalten, dass in Berner Lehrplänen vor allem die Kategorie „13 Argumentationslehre“ und in Luzerner Lehrplänen die Kategorie „11 Logik allgemein/Begriffe der Logik“ bedeutsam sind. Wenig Gewicht hat diese Hauptkategorie in den Lehrplänen des Kantons Aargau. Die der Hauptkategorie „20 Metaphysik“ zugerechnete Subkategorie „23 Weltbilder/Naturphilosophie/Kosmologie“ ist im Kanton Luzern breit, in den Kantonen Aargau und Bern hingegen gar nicht abgedeckt. Bezüglich der Hauptkategorie „40 Philosophie des Geistes/Leib-Seele-Problem“ lässt sich eine etwas umfassendere Abdeckung in den Kantonen Aargau und Bern gegenüber Luzern konstatieren.

Die Hauptkategorie „50 Sprachphilosophie“ zeigt vor allem im Kanton Bern eine hohe Abdeckung. Etwas tiefer ist die Abdeckung im Kanton Luzern. Noch geringer ist die Bedeutung der Sprachphilosophie in den Lehrplänen des Kantons Aargau.

Einzelne Subkategorien der Hauptkategorien „100 Sozialphilosophie“ und „130 Ästhetik“ erreichen im Kanton Luzern eine Abdeckung von über 50%. Im Kanton Bern haben diese Subkategorien ebenfalls eine gewisse, im Kanton Aargau keine Bedeutung.

Im Ganzen konstatiert Zimmermann (ebd.) in den Philosophielehrplänen eine gewisse Heterogenität und meint dazu:

„Zwar sind die philosophischen Disziplinen oftmals miteinander verknüpft, wer Wissenschaftstheorie betreibt, kommt um die Sprachphilosophie nicht herum, wer sich mit politischer Philosophie beschäftigt, sollte etwas von philosophischer Anthropologie verstehen. Dennoch kann nicht gesagt werden, dass der Philosophieunterricht aufbauend wäre. Im Gegensatz zu anderen Fächern, wie z. B. Mathematik oder Fremdsprachen, können keine wirklichen Lücken entstehen, die den Erwerb neuen Wissens verunmöglichen. Auch wird der Philosophieunterricht stärker als andere Fächer nicht unbedingt auf Wissen abzielen, sondern eher Fähigkeiten wie Lesekompetenz, Argumentieren oder kritisches Reflektieren ins Auge fassen. Vor dem Hintergrund dieser beiden Überlegungen muss die inhaltliche Heterogenität nicht unbedingt als Negativpunkt gewertet werden“ (ebd., p. 30).

9.3 Vergleich der untersuchten Fachlehrpläne mit dem Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen

Eine bisher offen gebliebene Frage betrifft den Vergleich der untersuchten Fachlehrpläne mit dem Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen (EDK 1994). Ein solcher Vergleich ist sicher von Interesse, muss aber aus nachstehenden Gründen unter einigen Vorbehalten vorgenommen und entsprechend verstanden werden:

- Wie bereits ausgeführt, wurden die allgemeinen Bildungsziele und Richtziele des Rahmenlehrplans für die Fachbereiche Pädagogik/Psychologie und Philosophie nicht selten - in mehr oder weniger adaptierter Form - in die Fachlehrpläne der Gymnasien übernommen. In diesen Fällen lässt sich zwar eine maximale Übereinstimmung zwischen Rahmenlehrplan und Fachlehrplänen konstatieren. Die Aussagekraft dieser Übereinstimmung ist hingegen fraglich.
- Dass der Rahmenlehrplan - gerade in den Fachbereichen Pädagogik/Psychologie und Philosophie - sehr vage und offen formuliert ist, wurde ebenfalls bereits festgehalten. Eine griffige Kategorisierung der darin enthaltenen Ziele und ein darauf basierender Vergleich ist daher problematisch.
- Zu bedenken ist weiter, dass der Rahmenlehrplan empfehlenden Charakter hat (EDK 1994, p. 8) und dass sich die dem Unterricht zugrunde gelegten Fachlehrpläne gemäss Maturitätsanerkennungsreglement lediglich auf den Rahmenlehrplan „abstützen“ (MAR 1995, Art. 8) müssen. Eine Abdeckung der Vorgaben des Rahmenlehrplans durch die untersuchten Fachlehrpläne ist damit nicht zwingend vorgegeben.
- Eine Übereinstimmung von Lerngegenständen im Rahmenlehrplan und in den Fachlehrplänen ist nicht notwendig als Umsetzung von Vorgaben des Rahmenlehrplans zu werten, da sich nicht ausmachen lässt, ob die übereinstimmenden Lerngegenstände unter Berücksichtigung des Rahmenlehrplans oder aufgrund eigener Lehrplanarbeit an den Schulen in die Fachlehrpläne aufgenommen wurden.

Trotz dieser Vorbehalte soll ein summarischer Vergleich der Empfehlungen im Rahmenlehrplan mit den in dieser Lehrplananalyse gefundenen Kategorien angestellt werden, um zumindest einige Hinweise über die Nähe zwischen dem Rahmenlehrplan (EDK 1994) und den untersuchten PPP-Fachlehrplänen zu erhalten.

Für diesen Vergleich werden aus dem Rahmenlehrplan ausschliesslich die unter „Richtziele“ festgehaltenen „Grundkenntnisse“ berücksichtigt. Diese Angaben beschreiben am fassbarsten, was die Lernenden können und wissen sollten und lassen sich daher mit den in dieser Lehrplananalyse extrahierten Lerngegenständen vergleichen. Folgende als Richtziele formulierten Grundkenntnisse sind für den Fachbereich Pädagogik/Psychologie im Rahmenlehrplan aufgeführt:

- „- Sich in den wichtigsten Studienbereichen von Pädagogik und Psychologie auskennen.
- Die Geschichte der Entwicklung der Kindheit und der europäischen Schul- und Bildungstradition, bezogen auf Mädchen und Knaben, bis zur Gegenwart in grossen Zügen kennen.
- Einige Persönlichkeitstheorien und ihre philosophischen und anthropologischen Grundlagen kennen.
- Die wichtigsten entwicklungspsychologischen Konzepte und die Bedingungen, die eine harmonische individuelle und soziale Entwicklung begünstigen, kennen.
- Einige wichtige Einflussfaktoren auf die soziale Wahrnehmung und das soziale Verhalten kennen.
- Konstituierende und dynamisierende Elemente von Gruppen kennen, vor allem die Entstehung von Normen, Rollen und Werten und der Faktoren, die den Umgang mit dem Fremden beeinflussen“ (EDK 1994, p. 89).

Im Vergleich mit den inhaltlichen Schwerpunkten der untersuchten Lehrpläne im Fachbereich Pädagogik/Psychologie zeigt sich, dass die Richtziele des Rahmenlehrplanes in unterschiedlichem Ausmass Eingang in die Fachlehrpläne gefunden haben.

Bezüglich des ersten Richtziels „Sich in den wichtigsten Studienbereichen von Pädagogik und Psychologie auskennen“ lässt sich angesichts der sehr allgemeinen Begrifflichkeit nur schwer beurteilen, inwiefern dieses in den Fachlehrplänen aufgehoben wurde. Zu unklar ist, was mit „Studienbereichen“ genau gemeint ist und welche dieser Bereiche als „wichtigste“ gelten sollen. Pauschal darf festgehalten werden, dass die Gebiete der Psychologie breit, diejenigen der Pädagogik eher schmal ausgeleuchtet werden. So gesehen ist das erste Richtziel vor allem im Hinblick auf das Teilfach Psychologie in die Fachlehrpläne aufgenommen worden.

Das zweite Richtziel „Die Geschichte der Entwicklung der Kindheit und der europäischen Schul- und Bildungstradition, bezogen auf Mädchen und Knaben, bis zur Gegenwart in grossen Zügen kennen“ ist in den Fachlehrplänen - mindestens partiell – abgebildet. So lassen sich für die Kantone Bern und Luzern bei der Kategorie „1501 Geschichte der Pädagogik“ je eine Abdeckung von über 50% nachweisen. Die Kategorie „6304.1 Kindheit historisch“ weist im Kanton Luzern zudem eine Abdeckung von über 50% auf. Trotz diesem Befund erscheinen historische Aspekte der Pädagogik in den Fachlehrplänen eher selten.

Die Persönlichkeitstheorien als Element des dritten Richtziels sind in insgesamt 42% der untersuchten Fachlehrplänen als Lerngegenstand aufgeführt (Kategorie „5101 Persönlichkeitstheorie“). Unter Berücksichtigung der übrigen Subkategorien der Hauptkategorie „Individuum und Persönlichkeit“ liegt die Abdeckung der Thematik in den Fachlehrplänen insgesamt wohl noch etwas höher.

Die im vierten Richtziel des Rahmenlehrplans geforderte Auseinandersetzung mit entwicklungspsychologischen Fragen ist mit Blick auf die Hauptkategorie „60 Entwicklung und Biografie“ in den Fachlehrplänen - mindestens allgemein - aufgenommen. Da im Rahmenlehrplan wiederum unklar bleibt, welche entwicklungspsychologischen Konzepte und Bedingungen wichtig sind, fällt ein differenzierterer Vergleich aber auch hier schwer.

Mit Blick auf die Abdeckungsquoten unter der Hauptkategorie „100 Soziale Interaktion und Gruppe“ kann schliesslich festgehalten werden, dass sozialpsychologische Aspekte des fünf-

ten und sechsten Richtziels zur sozialen Wahrnehmung, zum sozialen Verhalten und zur Gruppenpsychologie recht breit in die Fachlehrpläne aufgenommen wurden.

Bilanzierend kann damit eine gewisse, eher die psychologischen Aspekte betreffende Kongruenz zwischen den im Rahmenlehrplan als Grundkenntnisse formulierten Richtzielen und den Lerngegenständen der Fachlehrpläne konstatiert werden.

Auch im Fachbereich Philosophie werden für den Vergleich zwischen den Fachlehrplänen und dem Rahmenlehrplan ausschliesslich die im Rahmenlehrplan als Richtziele festgehaltenen „Grundkenntnisse“ (EDK 1994, p. 84) berücksichtigt:

- „- Mit grundlegenden philosophischen Begriffen und Unterscheidungen vertraut sein
- Wichtige philosophische Fragestellungen, Lösungsvorschläge und Argumentationsweisen kennen
- Die Hauptgedanken grosser Philosophen und bedeutender Strömungen sowie ihren kulturgeschichtlichen Ort kennen“

Aufgrund der sehr offenen Formulierung dieser Grundkenntnisse im Rahmenlehrplan fällt der Vergleich mit den Fachlehrplänen schwer. Zimmermann (2009, p. 31) kommt in seinem Vergleich dieser Grundkenntnisse mit den Ergebnissen seiner Lehrplananalyse zum Schluss, dass „die ersten beiden Richtziele mit Ausnahme der ‚Argumentationsweisen‘, die nur in der Hälfte aller Fälle explizit erwähnt werden, von den untersuchten Lehrplänen aufgegriffen und konkretisiert werden“. Zurückhaltender ist die Einschätzung bezüglich des dritten Richtziels:

„Je nachdem was unter ‚grosse Philosophen‘ genau verstanden werden soll, kann dieses Richtziel natürlich verschieden interpretiert werden. Es lässt sich aber auf alle Fälle nicht nachweisen, dass die untersuchten Lehrpläne Ziele formulieren, die auf die Kenntnis einzelner Philosophen und ihrer Systeme abzielen“ (ebd.).

Nach Zimmermann ist dies aber kein Defizit der Lehrpläne, sondern „das Problem einer zu anspruchsvollen Formulierung des Richtziels, das eher einer universitären Ausbildung angemessen scheint“ (ebd.). In Bezug auf die Kenntnisse des kulturgeschichtlichen Orts grosser Philosophen und bedeutender Strömungen konstatiert Zimmermann:

„Eine eindeutige Nicht-Übereinstimmung kann zudem in Bezug auf die Forderung konstatiert werden, der Philosophieunterricht solle Kenntnisse des kulturgeschichtlichen Orts philosophischer Strömungen und Theorien vermitteln. Sämtliche Lehrpläne sind systematisch ausgerichtet und thematisieren im Kontext der zu behandelnden Themen keine historisch-kontextuelle Ziele. Gelegentlich erscheint ein Überblick über die Geschichte der Philosophie als separates Lernziel, aber dies bildet die Ausnahme. Dem liegt die grundsätzliche und aus der Sicht des Autors richtige Entscheidung zugrunde, Philosophie als systematische Wissenschaft zu vermitteln und sich von der alten aber zum Teil immer noch verbreiteten Vorstellung zu lösen, Philosophie sei wesentlich Philosophiegeschichte (ebd.)“.

Nach Zimmermann müsste das dritte Richtziel modifiziert und der philosophiehistorische Teil gestrichen werden, wenn eine Übereinstimmung zwischen den Richtzielen des Rahmenlehrplans und den Lehrplanelementen der einzelnen Schulen erreicht werden soll (ebd.).

9.4 Zusammenfassung

Die Lehrpläne der 19 in die Untersuchung einbezogenen Schulen weisen eine vergleichbare Struktur auf, die sich in den Grundzügen am Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen (EDK 1994) orientiert. Unterschiede zwischen den Lehrplänen zeigen sich in konzeptueller Hinsicht vor allem bezüglich der Frage, ob die Teilfächer des Schwerpunktfachs PPP integriert oder getrennt aufgeführt werden. Auch in Bezug auf den Umfang und die Ausdifferenzierung der Grobziele und Inhalte der Teilfächer unterscheiden sich die Lehrpläne teilweise beträchtlich. Aufgrund der Lehrplananalyse für die Fachbereiche Pädagogik/Psychologie liegt ein Kategoriensystem mit 13 Hauptkategorien vor. Diese 13 Hauptkategorien sind in 46 Kategorien zweiter Ordnung, 105 Kategorien dritter Ordnung und 8 Kategorien vierter Ordnung ausdifferenziert (159 Subkategorien), welchen sich die Lerngegenstände der untersuchten Lehrpläne zuordnen lassen. Die Abdeckung der Kategorien ist kantonal unterschiedlich. Von den insgesamt 159 unterschiedenen Kategorien sind im Kanton Luzern 65 in über 50% der Lehrpläne enthalten. Diese 65 Kategorien verteilen sich breit über 12 der 13 Hauptkategorien. In den Kantonen Aargau und Bern finden sich je 32 Kategorien mit einer Abdeckung von über 50%, die sich ebenfalls recht regelmässig auf die Hauptkategorien verteilen. Im Gegensatz zum Kanton Luzern werden in den Kantonen Aargau und Bern aber die Hauptkategorien weniger ausdifferenziert.

Mit einer Abdeckung von über 75% haben folgende Themen besonderes Gewicht in den 19 untersuchten Pädagogik-/Psychologielehrplänen:

- Wissenschaftliche Grundlagen
- Richtungen der Psychologie
- Methodologische Grundlagen
- Wahrnehmung allgemein
- Aggression/Gewalt
- Lernen
- Geschlechterrolle/Geschlechtsidentität
- Entwicklung allgemein
- Psychische Verhaltensstörungen
- Kommunikation
- soziale Wahrnehmung/soziale Kognition
- Erziehung, Erziehungsziele, Erziehungsstile und Erziehungsmassnahmen

Diese Liste zentraler Lerngegenstände deutet wie die Analyse als Ganzes darauf hin, dass die Pädagogik-/Psychologielehrpläne eine gewisse thematische Breite anstreben und zentrale psychologische sowie pädagogische Themen abdecken wollen. Unübersehbar ist dabei, dass die untersuchten Lehrplänen mehr psychologische als pädagogische Themenbereiche enthalten. Die Abdeckung von Grundlagen scheint in der Pädagogik weniger gesichert als in der Psy-

chologie, wenn sich beispielsweise im Kanton Aargau keine der historischen Pädagogik und nur in einem Lehrplan der pädagogischen Anthropologie zuordenbare Lerngegenstände identifizieren lassen. Weiter sind zentrale pädagogische Gegenstände wie Schule und Unterricht nicht in den Lehrplänen enthalten, was vielleicht mit der expliziten Distanzierung des gymnasialen Bildungswegs zur beruflichen Ausbildung (MAR 1995, Art. 5, Abs. 1) zusammenhängt.

Für den Fachbereich Philosophie liegt ein Kategoriensystem mit 15 Hauptkategorien, 87 Kategorien zweiter Ordnung, 58 Kategorien dritter Ordnung und 14 Kategorien vierter Ordnung (159 Subkategorien) vor (Zimmermann 2009). Von diesen 159 Subkategorien sind im Kanton Aargau 15, im Kanton Bern 20 und im Kanton Luzern 23 in über 50% der Lehrpläne abgedeckt. Interessant ist, dass sich die analysierten Philosophielehrpläne des Kantons Luzern trotz der Tatsache, dass Philosophie in diesem Kanton auch ausserhalb des Schwerpunktfachs als kantonales Maturitätsfach mit eigenem Lehrplan unterrichtet wird, nicht wesentlich von den Lehrplänen der Kantone Aargau und Bern unterscheiden.

Die in über 50% der Lehrpläne abgedeckten Subkategorien verteilen sich eher uneinheitlich auf die verschiedenen Kategorien. Insgesamt deutet dies auf eine gewisse Heterogenität in den Philosophielehrplänen hin. Drei Kernthemen, welche eine gesamthafte Abdeckung von je über 75% aufweisen, lassen sich dennoch in den Philosophielehrplänen finden:

- Erkenntnistheorie/Wissenschaftstheorie
- Philosophische Anthropologie allgemein
- Ethik allgemein und Grundbegriffe der Ethik

Weitere in den Lehrplänen in bedeutendem Ausmass abgedeckte Themen sind Philosophie des Geistes/Leib-Seele-Problem, Sprachphilosophie, angewandte Ethik und politische Philosophie. Insgesamt lassen sich also aufgrund der Lehrplananalyse im Teilfach Philosophie gewisse inhaltliche Schwerpunkte ausmachen.

Eine gewisse Kongruenz zwischen den Richtzielen des Rahmenlehrplans und den aufgrund der Analyse der Fachlehrpläne eruierten Lerngegenständen lässt sich für die beiden Fachbereiche Pädagogik/Psychologie und Philosophie festhalten. Das Ausmass der Übereinstimmungen ist bei den einzelnen Zielen unterschiedlich. Eine systematische und konsistente Ausrichtung der Fachlehrpläne auf der Basis des Rahmenlehrplans lässt sich nicht feststellen.

9.5 Exkurs: Lehrbücher im Schwerpunktfach PPP

Die Bedeutung von Lehrplänen als die Lehre steuernde Instrumente wurde bereits diskutiert (Kap. 5.4.1). Noch einmal soll vor diesem Hintergrund auf den Befund zurückgekommen werden, wonach die Lehrkräfte bei ihrer Unterrichtsplanung den verwendeten Lehrmitteln grössere Bedeutung zumessen als den Lehrplänen (Künzli; Santini-Amgarten 1999). Oelkers bezeichnet Lehrmittel als „Rückgrat des Unterrichts“ und schält die Bedeutung der verwendeten Lehrmittel anhand ihrer Funktionen heraus: „...es sind die Lehrmittel, die den Unterricht übersichtlich halten, die Komplexität von Themen reduzieren, das zeitliche Nacheinander festlegen, die inhaltlichen Stationen des Lernens herstellen sowie die Struktur von Aufgaben und Leistungen bestimmen“ (Oelkers 2008b, p. 10). Diese Einschätzung zur Bedeutung von Lehrmitteln wird hier geteilt. Ergänzend zur ausgeführten Lehrplananalyse interessiert deshalb auch, mit welchen Lehrmitteln im Schwerpunktfach PPP gearbeitet wird.

Präzisierend wird im Folgenden nicht mehr von Lehrmitteln, sondern von Lehrbüchern gesprochen. Als Lehrbuch wird ein den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehendes Sachbuch definiert, das für die Bearbeitung unterschiedlicher Themen im Unterricht verwendet wird.

Die folgenden Angaben verschaffen einen Überblick über die im Unterricht eingesetzten Lehrbücher. Die Daten wurden parallel zur Schülerinnen- und Schülerbefragung bei den PPP-Lehrkräften schriftlich erhoben. Aufgrund der erhaltenen Antworten muss davon ausgegangen werden, dass die Frage nach den im Schwerpunktfach PPP verwendeten Lehrbüchern von den Fachschaften unterschiedlich aufgefasst wurde. Einige Fachschaften gaben wie verlangt nur Lehrbücher an, welche den Lernenden auch wirklich zur Verfügung stehen. Andere Fachschaften gaben mehrere Lehrbücher an, aus denen für die Lernenden Textsammlungen zusammengestellt werden. Wieder andere Fachschaften gaben kein Lehrbuch an, bemerkten aber, dass sie den Lernenden Kopien aus verschiedenen Lehrbüchern abgeben. Um einen möglichst vollständigen Überblick über die im PPP-Unterricht verwendeten Lehrmittel zu erhalten, finden im Folgenden sämtliche deklarierten Lehrbücher Beachtung. Ob die Lernenden diese Bücher besitzen oder ob sie lediglich über kopierte Auszüge daraus verfügen, bleibt ungeklärt.

Die Übersicht über die verwendeten Lehrmittel erfolgt zunächst nach Fach. Hierbei werden die bibliografischen Angaben vollständig ausgewiesen. In der anschliessenden Zusammenstellung nach Kanton und Schule beschränken sich die Angaben auf Kurzbelege.

Lehrbücher Pädagogik

- Altenthan, Sophia; Hagemann, Christine (2004). *Pädagogik/Psychologie in der Berufsfachschule Kinderpflege*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Bründler, Paul; Bürgisser, Daniel; Lämmli, Dominique; Bornand, Jilline (2004). *Einführung in die Psychologie und Pädagogik. Lerntext, Aufgaben mit kommentierten Lösungen und Glossar*. Zürich: Compendio Bildungsmedien.
- Hobmair, Hermann (Ed.). (1998). *Pädagogik/Psychologie für die berufliche Oberstufe*. Köln: Stam.
- Hobmair, Hermann (Ed.). (2002). *Pädagogik*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Thesing, Theodor (2001). *Leitideen und Konzepte bedeutender Pädagogen. Ein Arbeitsbuch für den Pädagogikunterricht*. Freiburg i. Br.: Lambertus.

*Lehrbücher Psychologie*⁵³

- Altenthan, Sophia; Hagemann, Christine (2004). *Pädagogik/Psychologie in der Berufsfachschule Kinderpflege*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Bründler, Paul; Bürgisser, Daniel; Lämmli, Dominique; Bornand, Jilline (2004). *Einführung in die Psychologie und Pädagogik. Lerntext, Aufgaben mit kommentierten Lösungen und Glossar*. Zürich: Compendio Bildungsmedien.
- Hobmair, Hermann (Ed.). (1998). *Pädagogik/Psychologie für die berufliche Oberstufe*. Köln: Stam.
- Hobmair, Hermann (Ed.). (2003). *Psychologie*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Mietzel, Gerd (2005). *Wege in die Psychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zimbardo, Philip G.; Gerrig, Richard J. (2003). *Psychologie*. Berlin: Springer-Verlag.

Lehrbücher Philosophie

- Assmann, Lothar; Bergmann, Reiner; Henke, Roland Wolfgang (2004). *Zugänge zur Philosophie* (Versch. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Grigoleit, Andrea; Bornand, Jilline (2004). *Philosophie. Abendländisches Denken im historischen Überblick. Lerntext, Aufgaben mit kommentierten Lösungen und Glossar*. Zürich: Compendio Bildungsmedien.
- Helferich, Christoph; Lang, Peter Christian (2005). *Geschichte der Philosophie. Von den Anfängen bis zur Gegenwart und östliches Denken*. München: DTV.
- Kunzmann, Peter; Burkard, Franz-Peter; Wiedmann, Franz (2005). *dtv-Atlas Philosophie*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

⁵³ Die Lehrbücher von Altenthan und Hagemann (2004), Bründler et al. (2004) und Hobmair (1998) sind für die Fächer Pädagogik und Psychologie ausgelegt und werden teilweise in beiden Fächern verwendet. Sie sind deshalb in beiden Lehrbuchlisten aufgeführt.

- Martens, Ekkehard (2003). *Ich denke, also bin ich. Grundtexte der Philosophie*. München: Verlag C.H. Beck.
- Marti, Urs (2006). *Demokratie. Das uneingelöste Versprechen*. Zürich: Rotpunktverlag.
- Morgenstern, Martin; Zimmer, Robert (1998). *Hintergründe. Die Philosophie und ihre Fragen*. München: DTV.
- Nagel, Thomas (2004). *Was bedeutet das alles? Eine ganz kurze Einführung in die Philosophie*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Peters, Jörg; Rolf, Bernd (2002). *Ethik aktuell. Texte und Materialien zur Klassischen und Angewandten Ethik*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Pfister, Jonas (2006). *Philosophie. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Savater, Fernando (2000). *Die Fragen des Lebens. Fernando Savater lädt ein in die Welt der Philosophie*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Spierling, Volker (2004). *Kleine Geschichte der Philosophie. Grosse Denker von der Antike bis zur Gegenwart*. München: Piper.

Lehrbücher nach Kanton und Schule

Den folgenden Tabellen 54-56 lässt sich entnehmen, welche Lehrmittel im Unterricht der einzelnen Schulen eingesetzt werden. Verschiedene Schulen verzichten in einzelnen Teilfächern oder im Schwerpunktfach generell auf die Verwendung eines Lehrbuchs. Hier entfallen die entsprechenden Angaben.

Tabelle 54: Lehrbücher im PPP-Unterricht des Kantons Aargau

| Kanton | Schule | Lehrbuch Pädagogik | Lehrbuch Psychologie | Lehrbuch Philosophie |
|---------------|--------------------------|---------------------------|--|--|
| AG | Kantonsschule Baden | - Hobmair (2002) | - Hobmair (2003) | - |
| AG | Neue Kantonsschule Aarau | - | - Hobmair (2003) | - Martens (2003) - Marti (200(2006) - Peters; Rolf (2002) |
| AG | Kantonsschule Wettingen | - | - | - |
| AG | Kantonschule Wohlen | - Hobmair (2002) | - Hobmair (1998) - Bründler et al. (2004) - Hobmair (2003) - Mietzel (2005) - Zimbardo; Gerrig | - Assmann; Bergmann; Henke (2004) - Grigoleit; Bornand (2004) |
| AG | Kantonsschule Zofingen | - Hobmair (2002) | - Hobmair (2003) | - |

Tabelle 55: Lehrbücher im PPP-Unterricht des Kantons Bern

| Kanton | Schule | Lehrbuch Pädagogik | Lehrbuch Psychologie | Lehrbuch Philosophie |
|--------|----------------------------|--|---|--|
| BE | Gymnasium Burgdorf | - Altenthan; Hagemann (2004) - Hobmair (2003) | | - |
| BE | Gymnasium Hofwil | - Hobmair (2002) | - Hobmair (2003) | - Assmann; Bergmann; Henke (2004) - Nagel (2004) - Pfister (2006) |
| BE | Gymnasium Interlaken | - Hobmair (2002) | - Hobmair (2003) | - Helferich; Lang (2005) - Kunzmann; Burkhard; Wiedmann (2005) - Martens (2003) - Nagel (2004) - Pfister (2006) |
| BE | Gymnasium Kirchenfeld | - Altenthan; Hagemann (2004) - Hobmair (2002) - Thesing (2001) | | - Helferich; Lang (2005) |
| BE | Gymnasium Köniz-Lerbermatt | - Hobmair (2002) | - Hobmair (2003) | - Kunzmann; Burkhard; Wiedmann (2005) - Pfister (2006) |
| BE | Gymnasium Neufeld | - Hobmair (2002) | - Hobmair (2003) - Zimbardo; Gerrig (2003) | - Helferich; Lang (2005) - Martens (2003) |
| BE | Gymnasium NMS | - | - | - |
| BE | Gymnasium Muristalden | - Hobmair (2002) | - Hobmair (2003) | - Assmann; Bergmann; Henke (2004) - Pfister (2006) |
| BE | Gymnasium Oberaargau | - | - | - Assmann; Bergmann; Henke (2004) - Morgenstern; Zimmer (1998) |
| BE | Biel (slgb/Linde) | - Hobmair (2002) | - Hobmair (2003) | - Savater (2000) - Spierling (2004) |
| BE | Biel (slgb/Dt. Gym). | - | - | - Helferich; Lang (2005) - Martens (2003) - Nagel (2004) |

Tabelle 56: Lehrbücher im PPP-Unterricht des Kantons Luzern

| Kanton | Schule | Lehrbuch Pädagogik | Lehrbuch Psychologie | Lehrbuch Philosophie |
|--------|-----------------------|--------------------|----------------------|--|
| LU | Kantonsschule Musegg | - Hobmair (2002) | - Hobmair (2003) | - Assmann; Bergmann; Henke (2004) |
| LU | Kantonsschule Seetal | - Hobmair (2002) | - Hobmair (2003) | - Assmann; Bergmann; Henke (2004) - Kunzmann; Burkhard; Wiedmann (2005) - Morgenstern; Zimmer (1998) - Nagel (2004) - Pfister (2006) |
| LU | Kantonsschule Willsau | - Hobmair (2002) | - Hobmair (2003) | - Nagel (2004) - Pfister (2006) |

Die Zusammenstellungen der verwendeten Lehrbücher für die Kantone Aargau, Bern und Luzern zeigen je ein ähnliches Bild. Im Fach Philosophie werden einige Titel mehrfach genannt. Die Werke von Assmann, Bergmann und Henke (2004) und Pfister (2006) werden je sechsmal genannt. Nagel (2004) wurde fünfmal als Lehrbuch angegeben. Je viermal wurden die Lehrbücher von Martens (2003) und Helferich; Lang (2005) genannt. Das Lehrbuch von Helferich; Lang (2005) wird dabei offensichtlich nur im Kanton Bern eingesetzt. Insgesamt zeigt sich im Fach Philosophie bezüglich verwendeter Lehrbücher ein eher heterogenes Bild.

Ein homogeneres Bild zeigt sich bei den im Pädagogik-/Psychologieunterricht eingesetzten Lehrbüchern: 12 der 19 in diese Untersuchung einbezogenen Schulen arbeiten mit den beiden von Hermann Hobmair herausgegebenen Lehrbüchern (2002; 2003). Drei Schulen arbeiten mit einem der beiden Lehrbücher.

10 Lernende mit Schwerpunktfach PPP: Erfahrungen und Einstellungen

Seit rund zehn Jahren können Lernende an Schweizer Gymnasien und Kantonsschulen - das Angebot des Kantons vorausgesetzt - das Schwerpunktfach PPP besuchen. Als Zielgruppe des neuen Ausbildungsangebots stehen sie in dieser dritten Teiluntersuchung zum Status quo im Zentrum des Interesses. Wie in Kapitel 5.5.3 dargelegt, basieren die folgenden Ergebnisse auf den Angaben von 438 Lernenden aus 31 Klassen, die an 19 Schulen der Kantone Aargau, Bern und Luzern im Jahr 2008 die Maturitätsprüfung abgelegt haben. Die Ergebnisdarstellung zur letzten Teiluntersuchung dieser Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil beinhaltet Angaben zu den befragten Personen:

- Geschlecht, Jahrgang, Dauer Schulbesuch
- Fachinteressen und ihre Veränderung
- Motive für die Schwerpunktfachwahl und ggf. für einen Schwerpunktfachwechsel
- Vorstellungen zum weiteren Ausbildungs- und Berufsweg

Im zweiten Teil werden Einstellungen der Lernenden zum Schwerpunktfach PPP dargestellt. Diese Beurteilung umfasst folgende Aspekte:

- Information und Beratung vor der Schwerpunktfachwahl
- Schwerpunktfachangebot
- Anlage und Organisation des Schwerpunktfachs
- Lehrbücher
- Unterricht
- Sozialklima
- Integration der Teilfächer
- Fachkenntnisse und Noten
- Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Schwerpunktfachs
- Wiederwahl Schwerpunktfach PPP
- Zufriedenheit mit dem Schwerpunktfach PPP

10.1 Merkmale der Befragten

10.1.1 Geschlecht, Jahrgang, Dauer des Schulbesuchs

Von den insgesamt 438 eingegangenen Fragebogen wurden 320 (73%) von Schülerinnen und 118 (27%) von Schülern ausgefüllt. Damit ist der Schülerinnenanteil der befragten Personen rund dreimal höher als der Schüleranteil.

Rund 75% der Lernenden geben als Jahrgang 1988 und 1989 an. Das Alter der Befragten lag

somit zum Zeitpunkt der Erhebung (2008) bei 3/4 der Lernenden zwischen 19 und 20 Jahren. Von den 438 Befragten geben 437 die Anzahl der durchlaufenen Schuljahre an der aktuell besuchten Schule an⁵⁴ (Tabelle 57).

Tabelle 57: Verbrachte Schuljahre am besuchten Gymnasium

| | Aargau | Bern | Luzern | TOTAL |
|----------------------------|---------------|-------------|---------------|--------------|
| < 2 Jahre | 8.2% | 8.4% | 0.0% | 6.6% |
| 3 Jahre (seit 2005) | 2% | 24.1% | 6.7% | 15.6% |
| 4 Jahre (seit 2004) | 79.6% | 51.8% | 64.4% | 60.6% |
| 5 Jahre (seit 2003) | 7.1% | 8.0% | 7.8% | 7.8% |
| 6 Jahre (seit 2002) | 2% | 3.6% | 14.4% | 5.5% |
| > 6 Jahre | 1% | 4.0% | 6.7% | 3.9% |
| TOTAL | 100% | 100% | 100% | 100% |
| N | 98 | 249 | 90 | 437 |

Zur Dauer der gymnasialen Ausbildung schreibt das Maturitätsanerkennungsreglement koordinierend vor, dass „die letzten vier Jahre [...] nach einem eigens für die Vorbereitung auf die Maturität ausgerichteten Lehrgang zu gestalten“ (MAR 1995, Art. 6, Abs. 2) sind. Im Rahmen dieser Vorgabe zeigen sich zwischen den untersuchten Kantonen Unterschiede in der Ausgestaltung der gymnasialen Ausbildung. So bietet der Kanton Luzern im Gegensatz zu den Kantonen Aargau und Bern den gymnasialen Bildungsgang als Kurzzeit- und als Langzeitgymnasium an (Kanton Luzern 2001a, § 5)⁵⁵. Im Kanton Aargau dauert die gymnasiale Ausbildung im Anschluss an die obligatorische Schulzeit 4 Jahre (Kanton Aargau 1991, § 4). Im Kanton Bern dauert die gymnasiale Ausbildung 4 Jahre und beginnt im 9. Schuljahr. Der gymnasiale Unterricht im 9. Schuljahr findet in besonderen Klassen der kommunalen Volksschulen oder an kantonalen Gymnasien statt (Kanton Bern 1995, Art. 5).

Diese in den kantonalen Mittelschulgesetzgebungen festgelegten Unterschiede zeigen sich auch in den Befragungsergebnissen.

Die Schule, an der das Gymnasium absolviert wird, besuchen 28.9% der Lernenden im Kanton Luzern seit 5 oder mehr Jahren. Die entsprechenden Werte der Kantone Bern (15.6%) und Aargau (10.1%) sind markant tiefer. Die Besuchsdauer von 4 Jahren ist mit 79.6% im Kanton Aargau am höchsten. Im Kanton Bern besuchen knapp 24.1% der befragten Lernenden seit 3 Jahren und 51.8% seit 4 Jahren die Schule, an der sie das Gymnasium abschliessen.

⁵⁴ Ob die Lernenden das Langzeitgymnasium oder an der Schule angegliederte Volksschulklassen durchlaufen haben, kann nicht gesagt werden.

⁵⁵ Die in diese Untersuchung einbezogenen Kantonsschulen Seetal und Willisau führen ein Langzeitgymnasium

10.1.2 Fachinteressen und ihre Veränderung

Die Schülerinnen und Schüler interessieren sich für die drei Teilfächer ihres Schwerpunktfachs PPP (Tabelle 58). In Bezug auf die drei Teilfächer bekunden die Schülerinnen vor allem Interesse an Psychologie und Pädagogik. Die Schüler interessieren sich primär für Psychologie und Philosophie. Die Schülerinnen sind zudem verstärkt an den Fächern Deutsch, Bildnerisches Gestalten/Musik, Geschichte und Biologie interessiert. Die Schüler zeigen erhöhtes Interesse an den Fächern Geschichte, Geografie und Deutsch. Etwas weniger Interesse bekunden beide Geschlechter an den naturwissenschaftlichen Fächern und an Mathematik.

Tabelle 58: Fachinteressen der Lernenden nach Geschlecht

| | TOTAL | | | Schülerinnen | | | Schüler | | | Statistische Kennwerte t (df) p |
|---|-------|------|-------|--------------|------|-------|---------|------|-------|------------------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | |
| Psychologie | 438 | 4.41 | 0.756 | 328 | 4.53 | 0.672 | 110 | 4.06 | 0.881 | -5.767 (436)*** |
| Pädagogik | 437 | 4.12 | 0.904 | 327 | 4.31 | 0.805 | 110 | 3.57 | 0.962 | -7.188 (163)*** |
| Geschichte | 438 | 3.84 | 0.995 | 328 | 3.70 | 0.993 | 110 | 4.25 | 0.890 | 5.073 (436)*** |
| Deutsch | 437 | 3.75 | 0.858 | 328 | 3.77 | 0.858 | 109 | 3.69 | 0.857 | -0.813 (435) ^{ns} |
| Philosophie | 437 | 3.70 | 1.038 | 327 | 3.59 | 1.002 | 110 | 4.02 | 1.084 | 3.796 (435)*** |
| Bildnerisches Gestalten oder Musik | 438 | 3.68 | 1.149 | 328 | 3.75 | 1.111 | 110 | 3.48 | 1.240 | -2.127 (436)* |
| Biologie | 437 | 3.60 | 1.043 | 327 | 3.68 | 1.044 | 110 | 3.37 | 1.012 | -2.681 (435)** |
| Geografie | 438 | 3.58 | 0.953 | 328 | 3.51 | 0.935 | 110 | 3.80 | 0.975 | 2.822 (436)** |
| Französisch | 437 | 3.14 | 1.047 | 327 | 3.29 | 0.965 | 110 | 2.71 | 1.160 | -4.735 (163)*** |
| Mathematik | 437 | 2.76 | 1.204 | 327 | 2.71 | 1.205 | 110 | 2.89 | 1.199 | 1.345 (435) ^{ns} |
| Chemie | 437 | 2.61 | 1.211 | 327 | 2.51 | 1.180 | 110 | 2.90 | 1.263 | 2.917 (435)** |
| Physik | 438 | 2.44 | 1.148 | 328 | 2.28 | 1.073 | 110 | 2.93 | 1.232 | 5.267 (436)*** |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; t: T-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001
Skalenwerte: 1 = nicht, 2 = wenig, 3 = teils - teils, 4 = ziemlich, 5 = sehr

Der t-Test für unabhängige Stichproben macht deutlich, dass die Unterschiede der Interessen an den Teilfächern des Schwerpunktfachs PPP zwischen den Geschlechtern signifikant sind. Generell zeigt der t-Test zudem, dass sich die Mittelwerte der Fachinteressen zwischen den Geschlechtern bis auf die Fächer Deutsch und Mathematik signifikant unterscheiden.

Um zu eruieren, inwiefern diese Interessendaten für die Lernenden mit Schwerpunktfach PPP spezifisch sind, bietet sich ein Vergleich mit der Untersuchung EVAMAR I an. Zu beachten ist dabei allerdings, dass in der Untersuchung EVAMAR I Lernende aller Schwerpunktfächer

zu sämtlichen gymnasialen Unterrichtsfächern befragt wurden. Ob die Schülerinnen und Schüler die jeweiligen Fächer besuchen oder nicht, war dabei unerheblich. In Bezug auf die drei Teilfächer des Schwerpunktfachs PPP interessieren sich die in der Untersuchung EVAMAR I Befragten am meisten für Psychologie, etwas weniger für Pädagogik und am wenigsten für Philosophie. Für alle drei Teilfächer interessieren sich die Schülerinnen stärker als die Schüler (Ramseier et al. 2004, p. 51). Das starke Interesse am Unterrichtsfach Philosophie ist damit für die Schüler mit Schwerpunktfach PPP kennzeichnend.

Auch die Untersuchung EVAMAR I berichtet in Bezug auf die Fachinteressen von ausgeprägten Geschlechtsunterschieden. Festgehalten wird, dass sich die Schülerinnen stärker für die musischen, die sprachlichen und die meisten der übrigen geisteswissenschaftlichen Fächer sowie Biologie interessieren als die Schüler. Diese interessieren sich der Evaluation zufolge stärker für die naturwissenschaftlichen Fächer (ohne Biologie), Mathematik, Informatik, Wirtschaft und Geschichte (Ramseier et al. 2005b, p. 87). Die Interessen der Schüler mit Schwerpunktfach PPP unterscheiden sich somit von den Interessen der Mehrheit der Gymnasiasten. Neben den aktuellen Fachinteressen liegen auch Angaben der Lernenden vor, wie sich ihre Interessen im Laufe der gymnasialen Ausbildung verändert haben (Tabelle 59).

Tabelle 59: Veränderung der Fachinteressen der Lernenden nach Geschlecht

| | TOTAL | | | Schülerinnen | | | Schüler | | | Statistische Kennwerte t (df) p |
|--------------------------------|-------|------|-------|--------------|------|-------|---------|------|-------|------------------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | |
| Psychologie | 429 | 3.67 | 1.003 | 322 | 3.75 | 0.973 | 107 | 3.43 | 1.056 | -2.928 (427) ** |
| Pädagogik | 429 | 3.56 | 0.939 | 322 | 3.70 | 0.883 | 107 | 3.16 | 0.992 | -5.280 (427) *** |
| Geschichte | 437 | 3.45 | 0.951 | 327 | 3.37 | 0.963 | 110 | 3.70 | 0.873 | 3.181 (435) *** |
| Deutsch | 438 | 3.42 | 0.929 | 328 | 3.39 | 0.929 | 110 | 3.52 | 0.926 | 1.221 (436) ** |
| Philosophie | 423 | 3.42 | 1.155 | 316 | 3.32 | 1.130 | 107 | 3.72 | 1.180 | 3.154 (421) ** |
| Biologie | 438 | 3.42 | 0.953 | 328 | 3.47 | 0.915 | 110 | 3.28 | 1.050 | -1.821 (436) ^{ns} |
| Geografie | 436 | 3.38 | 0.877 | 326 | 3.37 | 0.849 | 110 | 3.41 | 0.961 | 0.392 (434) ^{ns} |
| Bildn. Gest. oder Musik | 436 | 3.22 | 0.971 | 326 | 3.23 | 0.960 | 110 | 3.18 | 1.006 | -0.450 (434) ^{ns} |
| Chemie | 433 | 2.91 | 1.071 | 325 | 2.84 | 1.046 | 108 | 3.13 | 1.120 | 2.475 (431) * |
| Mathematik | 438 | 2.87 | 1.102 | 328 | 2.91 | 1.055 | 110 | 2.75 | 1.228 | -1.154 (166) ^{ns} |
| Französisch | 436 | 2.81 | 1.105 | 327 | 2.83 | 1.099 | 109 | 2.74 | 1.125 | -0.725 (434) ^{ns} |
| Physik | 435 | 2.76 | 1.026 | 326 | 2.69 | 0.992 | 109 | 2.98 | 1.097 | 2.585 (433) * |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; t: T-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz ; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p< 0.05; ** p < 0.01; *** p<0.001
Skala: 1 = stark gesunken, 2 = gesunken, 3 = gleich geblieben, 4 = eher gestiegen, 5 = stark gestiegen.

In den meisten Fächern ist das Fachinteresse im Verlauf der Ausbildung gestiegen, so auch in allen Teilfächern des Schwerpunktfaches PPP. Das Fach Psychologie interessiert die Lernenden nicht nur am stärksten, auch steigt ihr Interesse an diesem Fach während der Schulzeit am meisten. Wie der t-Test für unabhängige Stichproben zeigt, sind die Veränderungen der Fachinteressen teilweise signifikant geschlechterabhängig. So steigt das Interesse an Psychologie und Pädagogik bei den Schülerinnen stärker als bei den Schülern. Hingegen steigt das Interesse für Philosophie im Verlauf der Ausbildung bei den Schülern stärker.

Das Fachinteresse an Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern (Chemie und Physik) sowie im Fach Französisch ist im Verlauf der Ausbildung insgesamt etwas gesunken.

10.1.3 Schwerpunktfachwahl und -wechsel

Welche Motive bewegen die Lernenden, das Schwerpunktfach PPP zu wählen? Die folgenden Angaben basieren auf der Einschätzung der Wichtigkeit vorgegebener Wahlmotive (Tabelle 60). Die Wahl ist gemäss Angaben der Lernenden primär intrinsisch motiviert: Das wichtigste Motiv bei der Wahl des Schwerpunktfaches PPP ist das Interesse am Fach. Für die Wahl von PPP als Schwerpunktfach ist auch das Motiv bedeutsam, persönliche Stärken entfalten zu können. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Erkenntnissen der Studie EVAMAR I (Ramseier et al. 2005b, p. 83f.), in der die Lernenden (aller Schwerpunktfächer) ebenfalls ihr Interesse am Fach und die eigenen Fähigkeiten als bedeutsamste Wahlmotive angeben.

Teilweise ist auch die Vorbereitung auf das Studium als Wahlmotiv bedeutsam. Hedonistische Beweggründe spielen gemäss Angaben der Lernenden bei der Wahl des Schwerpunktfachs eine untergeordnete Rolle. Die vermeintliche Einfachheit des Faches oder das Zusammensein mit Kolleginnen und Kollegen sind eher unwichtige Gründe. Weiter spielt der Einfluss der Lehrkräfte oder der Eltern, die Angebotsstruktur oder die voraussichtliche PPP-Lehrkraft kaum eine Rolle bei der Wahl.

Ob sich bei den Wahlmotiven geschlechterspezifische Unterschiede zeigen, wurde mit einem t-Test für unabhängige Stichproben geprüft. Signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich bei den Wahlmotiven „Interesse am Fach“, „Vorbereitung auf Wunschstudium“ und „Das Fach ist einfacher als andere“. Die Motive „Interesse am Fach“ und „Vorbereitung auf Wunschstudium/-beruf“ sind für die Schülerinnen signifikant bedeutsamer als für die Schüler. Hingegen ist die vermeintliche Einfachheit des Faches für die Schüler als Wahlmotiv signifikant bedeutsamer als für die Schülerinnen.

Tabelle 60: Motive bei der Wahl des Schwerpunktfachs PPP nach Geschlecht

| | TOTAL | | | Schülerinnen | | | Schüler | | | Statistische Kennwerte t (df) p |
|--|-------|------|-------|--------------|------|-------|---------|------|-------|------------------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | |
| Interesse am Fach | 438 | 4.57 | 0.640 | 328 | 4.66 | 0.596 | 110 | 4.33 | 0.705 | -4.384 (164) *** |
| Persönliche Stärken entfalten | 430 | 3.54 | 0.988 | 323 | 3.57 | 0.980 | 107 | 3.44 | 1.011 | -1.212 (428) ns |
| Vorbereitung auf Wunschstudium/-beruf | 438 | 2.96 | 1.329 | 328 | 3.05 | 1.319 | 110 | 2.68 | 1.327 | -2.521 (436) ** |
| Das Fach ist einfacher als andere | 424 | 1.99 | 1.082 | 317 | 1.91 | 1.029 | 107 | 2.22 | 1.200 | 2.437 (161) *** |
| Mit bestimmten Kollegen und Kolleginnen zusammen sein | 438 | 1.60 | 0.896 | 328 | 1.55 | 0.859 | 110 | 1.74 | 0.992 | 1.715 (167) ns |
| Einfluss von Lehrkräften und Eltern | 436 | 1.58 | 0.847 | 326 | 1.56 | 0.834 | 110 | 1.64 | 0.885 | 0.770 (434) ns |
| Mein Wunsch-Schwerpunktfach wurde nicht angeboten | 374 | 1.55 | 1.104 | 273 | 1.53 | 1.118 | 101 | 1.58 | 1.070 | 0.412 (472) ns |
| Voraussichtliche PPP-Lehrkraft | 436 | 1.34 | 0.702 | 326 | 1.34 | 0.692 | 110 | 1.34 | 0.733 | -0.093 (434) ns |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; t: T-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001
Skala: 1 = ganz unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = teilweise wichtig, 4 = eher wichtig, 5 = sehr wichtig

30 Lernende ergänzen bei der Frage zu den Wahlmotiven im offenen Antwortformat ihre Beweggründe für die Wahl des Schwerpunktfachs PPP. Neben sieben persönlichen oder ausbildungsorganisatorischen Argumenten werden folgende, als wichtig eingestufte Gründe, angegeben:

- Ausschlussverfahren; z. B. „Was sonst?“ (9 Antworten)
- das Bedürfnis nach etwas Neuem; z. B. „Ein neues Fach kennenlernen“ (9 Antworten)
- Nützlichem fürs Leben lernen; z. B. „Kann man im Leben gebrauchen“ (5 Antworten)

Zur Frage nach einem Schwerpunktfachwechsel geben 36 der 438 Befragten an, zu Beginn der gymnasialen Ausbildung ein anderes Schwerpunktfach gewählt zu haben. 35 dieser Schülerinnen und Schüler machen eine Angabe, welches Fach sie vor dem Wechsel zum Schwerpunktfach PPP besuchten. Einen eindeutigen Trend lässt sich dabei nicht ausmachen. Folgende Schwerpunktfächer wurden zunächst gewählt (Anzahl Lernende in Klammern): Wirtschaft und Recht (8), Biologie und Chemie (7), Bildnerisches Gestalten (5), Musik (5), Latein (3), Spanisch (3), Englisch (2) und Physik und Anwendungen der Mathematik (2).

Den Wechsel zum Schwerpunktfach PPP begründen die betroffenen Lernenden wie folgt: Be-

zöglich der vorgegebenen Antwortkategorien scheinen vor allem falsche Vorstellungen über das zuerst gewählte Schwerpunktfach entscheidend gewesen zu sein. Als Antwortoption konnten die Befragten in einem offenen Antwortformat auch andere als die im Fragebogen aufgeführten Gründe für einen Wechsel angeben. Die 17 Lernenden, die davon Gebrauch gemacht haben, fügen in ihren Angaben aber weniger neue Begründungen an, sondern kommentieren vor allem die bereits angegebenen Gründe für den Wechsel.

Als Begründung für einen Wechsel zum Schwerpunktfach PPP, die tatsächlich als ergänzend bezeichnet werden kann, führen einzelne Lernende ihre persönliche Ausbildungs- oder Lebenssituation an. Auch werden Schulwechsel als Hintergrund für den Wechsel wiederholt genannt (Tabelle 61).

Tabelle 61: Gründe für den Wechsel zum Schwerpunktfach PPP nach Geschlecht

| | TOTAL | | | Schülerinnen | | | Schüler | | |
|---|-------|------|-------|--------------|------|-------|---------|------|-------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD |
| Ich hatte falsche Vorstellungen vom Fach | 34 | 3.81 | 1.604 | 20 | 3.10 | 1.619 | 14 | 3.29 | 1.637 |
| Das Schwerpunktfach gab zu viel zu tun | 35 | 2.51 | 1.442 | 21 | 2.14 | 1.236 | 14 | 3.07 | 1.592 |
| Die Lehrperson entsprach mir nicht | 34 | 2.18 | 1.547 | 20 | 1.85 | 1.347 | 14 | 2.64 | 1.737 |
| Ich hatte in dieser Gruppe keine Kolleginnen oder Kollegen | 34 | 1.53 | 1.212 | 20 | 1.55 | 1.276 | 14 | 1.50 | 1.160 |
| Das Fach war keine Herausforderung für mich | 31 | 1.39 | 0.761 | 19 | 1.37 | 0.761 | 12 | 1.42 | 0.793 |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung;

Skala: 1 = ganz unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = teilweise wichtig, 4 = eher wichtig, 5 = sehr wichtig

10.1.4 Weiterer Ausbildungs- und Berufsweg

Welche Ausbildungs- und Berufsperspektiven haben Lernende mit Schwerpunktfach PPP nach der Maturität? Dieser Frage wird im Folgenden nachgegangen. Von den 438 Befragten machten 432 eine Angabe über ihren weiteren Ausbildungs- und Berufsweg (Tabelle 62). 56.7% davon (245 Lernende) planen ein Studium an einer Universität oder an der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH). Interessant ist der Vergleich mit der Untersuchung EVAMAR I. Die Evaluation berichtet von 68.6% der Lernenden mit Schwerpunktfach PPP, die ein Studium an einer Universität oder an der ETH aufnehmen wollen (Ramseier et al. 2005b, p. 121).

27.8% (120 Lernende) haben sich für eine Ausbildung ausserhalb der Universität oder der ETH entschieden. 9.3% (40 Lernende) konnten zum Befragungszeitpunkt kurz vor der Matur noch keine Angaben zur weiteren Ausbildungs-/Berufsperspektive machen. Der Anteil der Unentschlossenen ist bei den Schülern mit 13.8% leicht höher als bei den Schülerinnen mit 7.7%. Bei den Schülerinnen ist die Ausrichtung auf die Universität oder ETH weniger ausgeprägt als bei den Schülern. Ein Drittel der Maturandinnen mit Schwerpunktfach PPP plant eine Ausbildung ausserhalb der Universität und der ETH.

Tabelle 62: Ausbildungs- und Berufsperspektiven nach Geschlecht

| | TOTAL | Schülerinnen | Schüler |
|---|--------------|---------------------|----------------|
| Studium an einer Universität oder an der ETH | 56.7% | 51.7% | 71.6% |
| Studium/Ausbildung ausserhalb der Universität oder ETH | 27.8% | 34.1% | 9.2% |
| Ich weiss es noch nicht | 9.3% | 7.7% | 13.8% |
| Ich kann meine Ausbildung in keine der genannten Gruppen einteilen | 4.2% | 4.0% | 4.6% |
| Weitere, nicht Fachhochschulausbildung | 1.4% | 1.9% | 0.0% |
| Praktische Tätigkeit ohne weitere Ausbildung (kein Zwischenjahr) | 0.7% | 0.6% | 0.9% |
| TOTAL | 100% | 100% | 100% |
| N | 432 | 323 | 109 |

Von den 245 Lernenden, die ein Studium an der Universität oder der ETH planen, geben 194 an, was sie studieren möchten (Tabelle 63).

Tabelle 63: Studienrichtung an der Universität oder ETH nach Geschlecht

| | TOTAL | Schülerinnen | Schüler |
|--|--------------|---------------------|----------------|
| Geistes- und Sozialwissenschaften | 47.9% | 51.5% | 39.7% |
| Medizin und Pharmazie | 16.5% | 19.1% | 10.3% |
| Recht | 13.4% | 14.7% | 10.3% |
| Exakte Wissenschaften | 7.2% | 3.7% | 15.5% |
| Wirtschaftswissenschaften | 6.7% | 4.4% | 12.1% |
| Interdisziplinär und andere | 5.7% | 4.4% | 8.6% |
| Technische Wissenschaften | 2.6% | 2.2% | 3.5% |
| TOTAL | 100% | 100% | 100% |
| N | 194 | 136 | 58 |

Rund die Hälfte dieser Lernenden (47.9%) will ein Studium der Geistes- und Sozialwissenschaften beginnen. Medizin/Pharmazie und Recht gehören mit 16.5% bzw. 13.4% ebenfalls zu den am meisten gewählten Studienrichtungen.

Bei den Schülern liegt der Anteil jener, die Geistes- oder Sozialwissenschaften studieren möchten, deutlich unter dem Schülerinnenanteil. Hingegen wählen die Schüler öfter Studienrichtungen der exakten Wissenschaften. Ebenso ist das Studium der Wirtschaftswissenschaften bei den männlichen Lernenden beliebter als bei den weiblichen.

Von den 120 Lernenden, die eine Ausbildung ausserhalb der Universität oder ETH eine Hochschulausbildung planen, steht für 96 die Fachrichtung fest. 45 (46.9%) davon haben sich für die Lehrpersonenausbildung entschieden (Tabelle 64).

Tabelle 64: Studienrichtungen ausserhalb der Universität oder ETH nach Geschlecht

| | TOTAL | Schülerinnen | Schüler |
|--|--------------|---------------------|----------------|
| Lehrpersonenausbildung | 46.9% | 46.1% | 57.1% |
| Soziale Arbeit | 19.8% | 20.2% | 14.3% |
| Gesundheit | 15.6% | 16.9% | - |
| Wirtschaft und Dienstleistungen | 7.3% | 7.9% | - |
| Andere (z. B. Design, Bildende Kunst, Musik...) | 10.4% | 8.9% | 28.6% |
| TOTAL | 100% | 100% | 100% |
| N | 96 | 89 | 7 |

Bezogen auf alle 432 auf die entsprechenden Fragen antwortenden Maturandinnen und Maturanden mit Schwerpunktfach PPP geben damit 10.4% an, eine Lehrkräfteausbildung zu planen. Zum Vergleich: Die Untersuchung EVAMAR I berichtet von insgesamt 12% der Lernenden mit Schwerpunktfach PPP, die eine Ausbildung zur Lehrperson planen (vgl. Kapitel 3.1). Wie sich zeigt, hat das Schwerpunktfach PPP für die Lernenden nur begrenzt die Bedeutung eines gymnasialen Zubringerprofils für die Lehrkräfteausbildung.

10.2 Information und Beratung vor der Schwerpunktfachwahl

Das Schwerpunktfach wählen die Lernenden selber. Ob und wie die Lernenden sich vor der Wahl des Schwerpunktfachs PPP informieren, wird im Folgenden aufgezeigt. Zunächst wird beschrieben, in welchem Umfang sich die Lernenden vor der Wahl des Schwerpunktfachs PPP informieren. Von 437 der 438 Lernenden liegt eine Angabe zum Ausmass der Information und Beratung vor. Knapp die Hälfte davon (48.5%) gibt an, sich mittelmässig informiert zu haben. 21.5% haben sich nicht oder wenig, 30% ziemlich oder sehr informiert.

Bezüglich Informationsgrad zeigen sich geschlechterspezifische Unterschiede. Die Schülerin-

nen informieren sich vor der Wahl gründlicher als die Schüler. Gemäss dem Mittelwertvergleich (t-Test für unabhängige Stichproben) sind die Unterschiede des Informationsgrades vor der Schwerpunktfachwahl zwischen den Geschlechtern signifikant (Tabelle 65).

Tabelle 65: Information und Beratung vor der Schwerpunktfachwahl nach Geschlecht

| | TOTAL | | | Schülerinnen | | | Schüler | | | Statistische Kennwerte t (df) p |
|---|-------|------|-------|--------------|------|-------|---------|------|-------|---------------------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | |
| Information und Beratung vor der Schwerpunktfachwahl | 437 | 3.07 | 0.831 | 327 | 3.12 | 0.786 | 110 | 2.94 | 0.941 | -1.971(435)* |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; t: T-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p< 0.05; ** p < 0.01; *** p<0.001
Skala: 1 = nicht, 2 = wenig, 3 = mittelmässig, 4 = ziemlich, 5 = sehr

Weiter interessiert die Frage, welche Informations- und Beratungsmöglichkeiten die Lernenden vor der Schwerpunktfachwahl in Anspruch nehmen. Die Tabelle 66 gibt einen Überblick über die genutzten Quellen.

Als Informationsquellen dienen den Lernenden vor allem Angebote der Schulen, wie beispielsweise der „Tag der offenen Tür“. Weiter orientieren sich die Lernenden bei ihrem Entscheid an den Aussagen anderer Schülerinnen und Schüler. Auch Informationsmaterialien der Schulen sind teilweise bedeutsame Informationsquellen. Die Aussagen von Lehrpersonen, Eltern oder Geschwistern spielen bei der Wahl des Schwerpunktfachs hingegen eine untergeordnete Rolle.

20 Lernende geben an, andere als die im Fragebogen zur Auswahl angegebenen Informations- und Beratungsquellen genutzt zu haben. Diese Quellen wurden von den Lernenden als sehr wichtig eingeschätzt. 10 Lernende führen konkretisierend aus, bereits gemachte Erfahrungen mit dem Fach oder mit einem der Teilfächer (PP-Unterricht an der Diplommittelschule (DMS), Psychologie-Unterricht während eines Austauschjahres, Freifach Philosophie, etc.) als relevante Entscheidungsgrundlage genutzt zu haben.

Von 412 der 438 Befragten liegen Angaben zur Frage vor, ob sie das Informations- und Beratungsangebot für die Wahl des Schwerpunktfachs als ausreichend empfinden. 69.4% der Antwortenden geben an, dass ihnen das Informations- und Beratungsangebot ausreicht. Zwischen den Schülerinnen und Schülern ist diesbezüglich kein Unterschied festzustellen.

Tabelle 66: Genutzte Informations- und Beratungsquellen vor der Schwerpunktfachwahl nach Geschlecht

| | TOTAL | | | Schülerinnen | | | Schüler | | | Statistische Kennwerte t (df) p |
|---|-------|------|-------|--------------|------|-------|---------|------|-------|------------------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | |
| Informationsveranstaltung der Schule | 415 | 3.82 | 1.265 | 314 | 3.99 | 1.194 | 101 | 3.31 | 1.347 | -4.535 (154) *** |
| Aussagen von anderen Schülerinnen und Schülern | 419 | 3.77 | 1.191 | 318 | 3.82 | 1.182 | 101 | 3.59 | 1.210 | -1.670 (417) ^{ns} |
| Informationsmaterialien | 415 | 3.09 | 1.331 | 315 | 3.20 | 1.319 | 100 | 2.74 | 1.315 | -3.040 (413) ** |
| Aussagen von Lehrpersonen | 410 | 2.12 | 1.200 | 309 | 2.16 | 1.202 | 101 | 2.02 | 1.191 | -1.009 (408) ^{ns} |
| Aussagen von Eltern | 404 | 2.08 | 1.203 | 306 | 2.10 | 1.190 | 98 | 2.03 | 1.247 | -0.506 (402) ^{ns} |
| Aussagen von Geschwistern | 376 | 1.83 | 1.373 | 281 | 1.86 | 1.388 | 95 | 1.75 | 1.329 | -0.698 (374) ^{ns} |
| Internetseite der Schule | 406 | 1.73 | 1.090 | 307 | 1.76 | 1.125 | 99 | 1.60 | 0.968 | -1.566 (190) ^{ns} |
| Berufsberatung | 409 | 1.42 | 0.807 | 310 | 1.45 | 0.833 | 99 | 1.33 | 0.714 | -1.201 (407) ^{ns} |
| Andere | 20 | 4.75 | 0.444 | 14 | 4.64 | 0.497 | 6 | 5.00 | 0.000 | 2.687 (13) * |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; t: T-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001
Skala: 1 = ganz unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = teils-teils, 4 = eher wichtig, 5 = sehr wichtig

10.3 Schwerpunktfachangebot

Die Frage, ob die Auswahl der an der besuchten Schule angebotenen Schwerpunktfächer ausreichend ist, beantworten 429 Lernende. Für 306 davon (71.3%) ist die Auswahl an Schwerpunktfächer an ihrer Schule gerade richtig. 110 Lernende (25.7%) finden das Schwerpunktfachangebot zu klein oder eher zu klein. Die restlichen Lernenden schätzen das Angebot als eher zu gross oder zu gross ein.

Neben Aussagen zur grundsätzlichen Zufriedenheit mit dem Angebotsumfang liegen auch Angaben vor, ob die Lernenden ein Schwerpunktfach im Angebot ihrer Schule vermissen. Von 418 Lernenden liegt zu dieser Frage eine Antwort vor. 164 Lernende (39.2%) geben an, ein Schwerpunktfach im Angebot zu vermissen. Am häufigsten wird das Schwerpunktfach Englisch (74 Lernende) vermisst. Neben Englisch vermissen die Lernenden die Schwerpunktfächer Spanisch (39 Lernende) und Französisch (30 Lernende) an den von ihnen besuchten Schulen.

10.4 Anlage und Organisation

Wie in Kapitel 8.1 ausgeführt, entscheiden die Kantone, wie das Schwerpunktfach PPP organisatorisch angelegt wird. Sie legen innerhalb einer vorgegebenen Bandbreite fest, welchen Anteil das Schwerpunktfach an der gesamten gymnasialen Ausbildung hat. Wie die Lektionen auf die drei Teildisziplinen des Fachs aufgeteilt werden, entscheiden die Kantone und die Schulen. Die in Kapitel 8 dargestellten Untersuchungsergebnisse zur Lektionendotation und -aufteilung im Schwerpunktfach PPP der befragten Klassen (Maturität 2008) machen deutlich, dass die Kantone ihre Gestaltungsfreiräume auch nutzen.

Die Frage, wie die Lernenden die Anlage und Organisation des Schwerpunktfachs PPP beurteilen, ist Gegenstand dieses Kapitels. Neben der generellen Frage nach dem zeitlichen Anteil des Schwerpunktfachs an der gymnasialen Ausbildung stehen dabei vor allem Fragen zur Kombination von Philosophie, Pädagogik und Psychologie in einem Integrationsfach im Fokus.

Insgesamt finden die Lernenden den zeitlichen Anteil des Schwerpunktfaches an der gesamten Ausbildung gerade richtig. Zwischen den Geschlechtern zeigt sich bei dieser Beurteilung kein signifikanter Unterschied (Tabelle 67).

Tabelle 67: Einstellung zum zeitlichen Anteil des Schwerpunktfachs an der gesamten Ausbildung nach Geschlecht

| | TOTAL | | | Schülerinnen | | | Schüler | | | Statistische Kennwerte t (df) p |
|--|-------|------|-------|--------------|------|-------|---------|------|-------|------------------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | |
| Der zeitliche Anteil des Schwerpunktfachs an der gesamten Ausbildung ist... | 434 | 2.93 | 0.608 | 324 | 2.93 | 0.621 | 110 | 2.93 | 0.570 | -0.072 (432) ^{ns} |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; t: T-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001
Skala: 1 = zu niedrig, 2 = eher zu niedrig, 3 = gerade richtig, 4 = eher zu hoch, 5 = zu hoch

Ob sich die Einstellung zum zeitlichen Anteil des Schwerpunktfachs von Kanton zu Kanton unterscheidet, zeigt eine univariate Varianzanalyse. Diese ergibt signifikante Mittelwertunterschiede zwischen mindestens zwei Kantonen (Tabelle 68).

Tabelle 68: Einstellung zum zeitlichen Anteil des Schwerpunktfachs an der gesamten Ausbildung nach Kanton

| | Aargau | | | Bern | | | Luzern | | | Statistische Kennwerte F (df) p |
|--|--------|------|-------|------|------|-------|--------|------|-------|------------------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | |
| Der zeitliche Anteil des Schwerpunktfachs an der gesamten Ausbildung ist... | 99 | 3.00 | 0.571 | 245 | 2.86 | 0.621 | 90 | 3.06 | 0.588 | 4.406(2) * |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; F: F-Wert; df: Freiheitsgrade;
 p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001
 Skala: 1 = zu niedrig, 2 = eher zu niedrig, 3 = gerade richtig, 4 = eher zu hoch, 5 = zu hoch

Zwischen welchen Kantonen signifikante Unterschiede bestehen, prüfen Post-hoc-Tests. Der Scheffé-Test ergibt einen signifikanten Mittelwertunterschied zwischen den Kantonen Bern und Luzern.

- Die Lernenden im Kanton Luzern schätzen den zeitlichen Anteil des Schwerpunktfachs an der gesamten Ausbildung in stärkerem Ausmass als zu hoch ein als die Lernenden im Kanton Bern.

Scheffé-Test (Mittlere Differenz) Bern-Luzern: -0.198 (p < 0.05)

Ob der Umstand, dass im Kanton Luzern Philosophie als kantonales Fach von allen Lernenden zu belegen ist, hier von Bedeutung ist, bleibt offen.

Wie sinnvoll finden es die Lernenden, Philosophie, Pädagogik und Psychologie in einem Schwerpunktfach zu kombinieren? Insgesamt beurteilen 17.1% der Lernenden die Kombination als gar nicht oder eher nicht sinnvoll. 25.6% der Lernenden findet die Kombination teilweise sinnvoll. 57.3% der Lernenden stehen der Fächerkombination im Schwerpunktfach PPP positiv gegenüber. Die Einschätzungen zu dieser Frage zeigen bei den Schülerinnen und Schülern ein ähnliches Bild (Tabelle 69).

Tabelle 69: Einstellung zur Kombination von Philosophie, Pädagogik und Psychologie in einem Schwerpunktfach nach Geschlecht

| Philosophie, Pädagogik und Psychologie in einem Schwerpunktfach zu kombinieren ist sinnvoll | TOTAL | Schülerinnen | Schüler |
|--|--------------|---------------------|----------------|
| trifft gar nicht zu | 2.5% | 1.8% | 4.5% |
| trifft eher nicht zu | 14.6% | 14.9% | 13.6% |
| teils-teils | 25.6% | 25.3% | 26.4% |
| trifft eher zu | 35.2% | 34.1% | 38.2% |
| trifft völlig zu | 22.1% | 23.8% | 17.3% |
| TOTAL | 100% | 100% | 100% |
| N | 438 | 328 | 110 |

Der kantonale Vergleich zeigt, dass im Kanton Aargau 16.1%, im Kanton Bern 16.9% und im Kanton Luzern 18.4% der 438 Lernenden die Kombination gar nicht oder eher nicht sinnvoll finden. Als teilweise sinnvoll beurteilen die Fächerkombination im Kanton Aargau 21.2%, im Kanton Bern 28.1% und im Kanton Luzern 23.3% der Befragten. Positiv bewerten die Kombination im Kanton Aargau 62.6%, im Kanton Bern 55% und im Kanton Luzern 57.8% der Lernenden (Tabelle 70).

Tabelle 70: Einstellung zur Kombination von Philosophie, Pädagogik und Psychologie in einem Schwerpunktfach nach Kanton

| Philosophie, Pädagogik und Psychologie in einem Schwerpunktfach zu kombinieren ist sinnvoll | Aargau | Bern | Luzern |
|--|---------------|-------------|---------------|
| trifft gar nicht zu | 2% | 2% | 4.4% |
| trifft eher nicht zu | 14.1% | 14.9% | 14.4% |
| teils-teils | 21.2% | 28.1% | 23.3% |
| trifft eher zu | 40.4% | 30.9% | 41.1% |
| trifft völlig zu | 22.2% | 24.1% | 16.7% |
| TOTAL | 100% | 100% | 100% |
| N | 99 | 249 | 90 |

Bezüglich der Gewichtung der einzelnen Teilfächer des Schwerpunktfachs PPP zeigt sich folgendes Bild: Psychologie finden 60.8%, Pädagogik 51.9% und Philosophie 43.6% gerade richtig gewichtet.

Die Gewichtung des Teilfachs Philosophie ist für 36.4% der Lernenden zu hoch oder eher zu hoch. 15.3% bzw. 12.5% der Lernenden geben an, dass Pädagogik bzw. Psychologie zu hoch oder eher zu hoch gewichtet wird (Tabelle 71).

Tabelle 71: Einstellung zur Gewichtung der Teilfächer innerhalb des Schwerpunktfachs

| Die Gewichtung des Teilfachs ... ist | Philosophie | Pädagogik | Psychologie |
|--------------------------------------|-------------|-----------|-------------|
| zu niedrig | 4.8% | 3.0% | 2.1% |
| eher zu niedrig | 12.4% | 29.9% | 24.7% |
| gerade richtig | 43.6% | 51.9% | 60.8% |
| eher zu hoch | 27.4% | 11.6% | 11.3% |
| zu hoch | 9.0% | 3.7% | 1.2% |
| TOTAL | 100% | 100% | 100% |
| N | 434 | 432 | 434 |

183 von 423 Lernenden (43.3%) möchten ein Teilfach weglassen. Bei dieser Frage zeigen sich kantonale Unterschiede: Im Kanton Luzern würden 57% der Lernenden ein Teilfach weglassen. Im Kanton Aargau würden 47.9% und im Kanton Bern 36.5% der Lernenden ein Teilfach weglassen. Gemäss Chi-Quadrat-Test zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Kanton und der Einstellung der Lernenden zur Frage, ob ein Teilfach weggelassen werden sollte (Tabelle 72).

Tabelle 72: Einstellung zum Weglassen eines Teilfaches nach Kanton

| | Aargau | Bern | Luzern | TOTAL |
|--------------|------------|-------------|-----------|-------------|
| Ja | 46 (47.9%) | 88 (36.5%) | 49 (57%) | 183 (43.3%) |
| Nein | 50 (52.1%) | 153 (63.5%) | 37 (43%) | 240 (56.7%) |
| TOTAL | 96 (100%) | 241 (100) | 86 (100%) | 423 (100%) |

Chi-Quadrat(df)p: 11.908 (2); $p < 0.01$
df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz

An dieser Stelle interessiert, welches Teilfach oder welche Teilfächer die 183 Lernenden weglassen möchten. Der Fragebogen bietet bei dieser Frage Mehrfachantworten an. Die Befragten können daher auch zwei Fächer, die sie weglassen würden, angeben. In der Tabelle 73 sind nur jene Fächer und Fächerkombinationen aufgelistet, die auch mindestens eine Nennung erhalten haben.

Philosophie möchten 133 der 183 Lernenden (72.7%) der Lernenden weglassen. Pädagogik würden 36 (19.7%) und Psychologie 3 (1.6%) streichen. Der Anteil der Lernenden, die das Teilfach Philosophie weglassen möchten, ist in allen drei Kantonen am höchsten. Vor allem im Kanton Luzern ist der Anteil mit fast 90% sehr hoch. Auch hier gilt es zu beachten, dass Philosophie im Kanton Luzern im Gegensatz zu den Kantonen Aargau und Bern obligatorisches kantonales Maturitätsfach ist.

Der Anteil der Lernenden, die Pädagogik als Teilfach weglassen möchten, ist in allen drei Kantonen kleiner. Nur wenige Lernende aller Kantone würden Psychologie aus dem Fächerverbund streichen.

Tabelle 73: Wegzulassendes Teilfach nach Kanton

| | Aargau | Bern | Luzern | TOTAL |
|------------------------------|---------------|-------------|---------------|--------------|
| Philosophie | 73.9% | 62.5% | 89.8% | 72.7% |
| Pädagogik | 21.7% | 26.1% | 6.1% | 19.7% |
| Psychologie | 4.3% | 1.1% | 0.0% | 1.6% |
| Philosophie/Pädagogik | 0.0% | 1.1% | 2.0% | 1.1% |
| Pädagogik/Psychologie | 0.0% | 9.1% | 0.0% | 4.9% |
| TOTAL | 100% | 100% | 100% | 100% |
| N | 46 | 88 | 49 | 183 |

10.5 Lehrbücher

Die folgenden Ergebnisse zur Einschätzung der Lehrbücher sind vor dem Hintergrund der bereits besprochenen Lehrbuchrealität zu lesen. In den Fächern Pädagogik und Psychologie bezieht sich das Urteil der Lernenden für jedes Fach weitgehend auf ein Lehrbuch, im Fach Philosophie hingegen oft auf mehrere Werke. Wo mehrere Lehrbücher in einem Fach verwendet werden, handelt es sich daher um eine summarische Beurteilung der verwendeten Lehrbücher. Unabhängig davon, ob die Lernenden ein Lehrbuch oder mehrere Lehrbücher in einem Fach verwenden und beurteilen, wird konsequent von „Lehrbuch“ (Singular) gesprochen.

Der Frage, ob überhaupt ein Lehrbuch verwendet wird oder nicht, stimmen von den 438 befragten Schülerinnen und Schülern 225 (51%) für das Fach Philosophie, 325 (74%) für das Fach Pädagogik und 356 (81%) für das Fach Psychologie zu. Die vergleichsweise tiefe Quote im Fach Philosophie überrascht in Anbetracht der Angaben zur Lehrbuchverwendung der Lehrkräfte etwas und deutet womöglich darauf hin, dass die Lernenden die im Philosophieunterricht verwendeten, von den Lehrpersonen als Lehrbücher deklarierten Werke nicht immer als Lehrbuch taxieren.

Zur Einschätzung der Qualität der Lehrbücher sind im Fragebogen für jedes Fach sechs Aussagen (z. B. „Das Lehrbuch ist klar aufgebaut“) zu beurteilen. Die explorative Faktorenanalyse über alle 18 Items zeigt für das Lehrbuch Philosophie eine eigenständige Komponente. Für das Lehrbuch Pädagogik lässt sich ebenfalls die Struktur einer Komponente erkennen – jedoch weist die rotierte Komponentenmatrix teilweise hohe Nebenladungen auf, was eine klare Interpretation verhindert.

Mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse soll daher untersucht werden, ob sich der vermutete Zusammenhang zwischen den Items eines Lehrbuchs empirisch bestätigen lässt. Diese Analyse zeigt, dass sich die zu einem Lehrbuch gehörenden Items zu einem Faktor bündeln lassen. Als Grundlage für die Faktorenanalyse und zur Prüfung der Reliabilität, bzw. der Konsistenz der konfirmatorisch bestimmten Faktoren zur Beurteilung der Lehrbücher in den drei Fächern werden die Kriterien herangezogen, wie sie Hollenstein (2009) darstellt. Die Komponenten für die Beurteilung der Lehrbücher Philosophie und Psychologie klären über 50% der Varianz auf und erreichen damit eine Effektgrösse (R^2) von $\geq 50\%$. Im Teilfach Pädagogik bleibt die Effektgrösse der Komponente „Urteil Lehrbuch Pädagogik“ mit 49.5% knapp unter 50%. Im Hinblick auf die Interpretierbarkeit der Ergebnisse und um mögliche Informationsverluste zu vermeiden, wird die Komponente dennoch in die weiteren Analysen einbezogen. Die Prüfung der Reliabilität, bzw. der Konsistenz der Faktoren ist befriedigend: Die verlangte Trennschärfe von $r_{it} \geq 0.3$ wird bei jedem Item erreicht. Auch die Konsistenz des Faktors als Ganzes ist befriedigend. Die Werte für Cronbachs Alpha sind bei jedem Faktor ≥ 0.6 . Damit können drei Faktoren zur Beurteilung der Lehrbücher für die weiteren Analysen genutzt werden (Tabellen 74-76).

Tabelle 74: Konfirmatorische Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Beurteilung des Lehrbuchs Philosophie

| | | Faktorladung | | | | | |
|---|---|--------------|-------------|--------------|----------|-----------------------------------|----------------------------------|
| | | N | M | SD | r_{it} | α | K |
| Faktor „Urteil Lehrbuch Philosophie“ | | 225 | 3.28 | 0.898 | | $\alpha = 0.85$ | $R^2 = 57.5\%$ |
| 21a | Das Lehrbuch führt in geeigneter Art und Weise in das Fach ein | 219 | 3.46 | 1.154 | .679 | | 0.827 |
| 21b | Das Lehrbuch regt zur Auseinandersetzung mit Inhalten des Faches an | 222 | 3.54 | 1.066 | .486 | | 0.796 |
| 21c | Das Lehrbuch ist klar aufgebaut | 220 | 3.84 | 1.117 | .629 | | 0.777 |
| 21d | Das Lehrbuch ist verständlich geschrieben | 225 | 3.40 | 1.232 | .727 | | 0.761 |
| 21e | Das Lehrbuch ist hilfreich illustriert | 219 | 2.47 | 1.297 | .647 | | 0.749 |
| 21f | Das Lehrbuch ist ansprechend gestaltet | 216 | 2.93 | 1.272 | .665 | | 0.623 |

Tabelle 75: Konfirmatorische Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Beurteilung des Lehrbuchs Pädagogik

| | | Faktorladung | | | | | |
|---|---|--------------|-------------|--------------|----------|-----------------------------------|----------------------------------|
| | | N | M | SD | r_{it} | α | K |
| Faktor „Urteil Lehrbuch Pädagogik“ | | 325 | 4.09 | 0.609 | | $\alpha = 0.79$ | $R^2 = 49.5\%$ |
| 23a | Das Lehrbuch führt in geeigneter Art und Weise in das Fach ein | 322 | 4.09 | 0.792 | .584 | | 0.778 |
| 23b | Das Lehrbuch regt zur Auseinandersetzung mit Inhalten des Faches an | 323 | 3.70 | 0.959 | .446 | | 0.755 |
| 23c | Das Lehrbuch ist klar aufgebaut | 323 | 4.34 | 0.824 | .599 | | 0.728 |
| 23d | Das Lehrbuch ist verständlich geschrieben | 325 | 4.33 | 0.769 | .526 | | 0.687 |
| 23e | Das Lehrbuch ist hilfreich illustriert | 324 | 4.29 | 0.875 | .504 | | 0.656 |
| 23f | Das Lehrbuch ist ansprechend gestaltet | 322 | 3.82 | 0.998 | .639 | | 0.602 |

Tabelle 76: Konfirmatorische Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Beurteilung des Lehrbuchs Psychologie

| | | Faktorladung | | | | | |
|---|---|--------------|-------------|--------------|----------|-----------------------------------|----------------------------------|
| | | N | M | SD | r_{it} | α | K |
| Faktor „Urteil Lehrbuch Psychologie“ | | 356 | 4.10 | 0.625 | | $\alpha = 0.81$ | $R^2 = 52.2\%$ |
| 25a | Das Lehrbuch führt in geeigneter Art und Weise in das Fach ein | 354 | 4.10 | 0.811 | .602 | | 0.803 |
| 25b | Das Lehrbuch regt zur Auseinandersetzung mit Inhalten des Faches an | 355 | 3.72 | 0.944 | .429 | | 0.784 |
| 25c | Das Lehrbuch ist klar aufgebaut | 354 | 4.36 | 0.792 | .636 | | 0.739 |
| 25d | Das Lehrbuch ist verständlich geschrieben | 356 | 4.32 | 0.765 | .568 | | 0.722 |
| 25e | Das Lehrbuch ist hilfreich illustriert | 356 | 4.28 | 0.869 | .555 | | 0.699 |
| 25f | Das Lehrbuch ist ansprechend gestaltet | 354 | 3.81 | 1.036 | .681 | | 0.562 |

Skalenwerte: 1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: teils-teils, 4: trifft eher zu; 5: trifft völlig zu

FB: Frage im Fragebogen; N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung

r_{it} : Trennschärfe der Items, Corrected Item-Total Correlation; α : Cronbachs Alpha

K: Komponente; R^2 : Effektstärke der Komponente

Wie die Tabelle 77 verdeutlicht, werden die Lehrbücher in den Fächern Pädagogik und Psychologie in gleichem Ausmass positiv beurteilt. Das Urteil zum Lehrbuch Philosophie ist schlechter. Zwischen den Geschlechtern zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in den

Beurteilungen der Lehrbücher Pädagogik und Psychologie. Hingegen beurteilen die Schülerinnen das Lehrbuch Philosophie signifikant schlechter als die Schüler.

Tabelle 77: Beurteilung der Lehrbücher nach Geschlecht

| | TOTAL | | | Schülerinnen | | | Schüler | | | Statistische Kennwerte t (df) p |
|------------------------------------|-------|------|-------|--------------|------|-------|---------|------|-------|------------------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | |
| Urteil Lehrbuch Philosophie | 225 | 3.28 | 0.898 | 167 | 3.21 | 0.889 | 58 | 3.49 | 0.895 | 2.124 (223) * |
| Urteil Lehrbuch Pädagogik | 325 | 4.09 | 0.609 | 250 | 4.12 | 0.617 | 75 | 4.00 | 0.576 | -1.780 (434) ^{ns} |
| Urteil Lehrbuch Psychologie | 356 | 4.10 | 0.625 | 267 | 4.13 | 0.613 | 89 | 4.00 | 0.651 | -1.491 (323) ^{ns} |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; t: T-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001
Die Skala reicht von 1 (minimale Ausprägung) bis 5 (maximale Ausprägung)

Ob die Unterschiede zwischen den Beurteilungen der PPP-Lehrbücher signifikant sind, wurde mit je einem T-Test für gepaarte Stichproben untersucht. Die Lehrbuchbeurteilungen unterscheiden sich zwischen Philosophie und Psychologie sowie zwischen Philosophie und Pädagogik signifikant (Tabelle 78).

Tabelle 78: Vergleich der Lehrbuchbeurteilungen

| | N | Gepaarte Differenzen | | Statistische Kennwerte t (df) p |
|--|-----|----------------------|-------|------------------------------------|
| | | M | SD | |
| Urteil Lehrbuch Philosophie – Urteil Lehrbuch Psychologie | 191 | -0.873 | 1.149 | -10.497 (190) *** |
| Urteil Lehrbuch Philosophie – Urteil Lehrbuch Pädagogik | 185 | -0.924 | 1.149 | -10.931 (184) *** |
| Urteil Lehrbuch Psychologie – Urteil Lehrbuch Pädagogik | 323 | 0.010 | 0.214 | 0.866 (322) ^{ns} |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; t: T-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001
Skala: 1 (minimale Ausprägung) bis 5 (maximale Ausprägung)

Eine univariate Varianzanalyse soll zeigen, ob Unterschiede der Lehrbuchbeurteilungen zwischen den drei Kantonen signifikant sind. Die Gruppenmittelwerte zur Beurteilung des Lehrbuchs Philosophie unterscheiden sich mindestens zwischen zwei Kantonen signifikant. Die Beurteilungen der Lehrbücher in Pädagogik und Psychologie unterscheiden sich in den drei Kantonen hingegen nicht signifikant (Tabelle 79).

Tabelle 79: Beurteilung der Lehrbücher nach Kanton

| | Aargau | | | Bern | | | Luzern | | | Statistische Kennwerte F (df) p |
|-----------------------------|--------|------|-------|------|------|-------|--------|------|-------|---------------------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | |
| Lehrbuch Philosophie | 23 | 3.68 | 0.574 | 184 | 3.29 | 0.887 | 18 | 2.63 | 1.022 | 7.570 (2) ** |
| Lehrbuch Pädagogik | 44 | 4.09 | 0.685 | 191 | 4.09 | 0.619 | 90 | 4.11 | 0.553 | 0.327 (2) ns |
| Lehrbuch Psychologie | 74 | 4.05 | 0.692 | 192 | 4.10 | 0.629 | 90 | 4.13 | 0.559 | 0.072 (2) ns |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; F: F-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz. Die Skala reicht von 1 (minimale Ausprägung) bis 5 (maximale Ausprägung)
Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Zwischen welchen Kantonen bezüglich der Beurteilung des Lehrbuchs Philosophie signifikante Unterschiede bestehen, sollen Post-hoc-Tests zeigen.

- Für das Lehrbuch Philosophie zeigt sich gemäss Games-Howell-Test, dass die Lernenden des Kantons Luzern das Lehrbuch Philosophie als signifikant schlechter einschätzen als ihre Kolleginnen und Kollegen im Kanton Aargau und Bern.

Games-Howell-Test (Mittlere Differenz) Luzern – Aargau: $-1.060 (p < 0.01)$

Games-Howell-Test (Mittlere Differenz) Luzern – Bern: $-0.668 (p < 0.05)$

10.6 Unterricht

10.6.1 Bildung von Skalen zur Beurteilung des Unterrichts

Das Befragungsinstrument erhebt die Beurteilung des Unterrichts durch die Lernenden, der vorherrschenden Unterrichtspraxis entsprechend für den Philosophie- und Pädagogik-/Psychologieunterricht getrennt, mit je 38 Items. Insgesamt beinhaltet der Fragebogen so 76 Items zur Beurteilung des PPP-Unterrichts. 16 dieser Items liegt eine abweichende Skalierung zugrunde, weshalb sie separat ausgewertet und dargestellt werden.

Die 60 Items zur Beurteilung des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler werden mit dem Ziel der „Datenreduktion“ und der „Aufdeckung von Strukturen und Beziehungen in den Rohdaten“ (Hollenstein 2009, p. 255) faktoranalytisch untersucht. Zunächst werden die 30 Items zur Beurteilung des Philosophieunterrichts mittels explorativer Faktorenanalyse untersucht. Zur Faktorenextraktion wird das Verfahren der Hauptkomponentenanalyse eingesetzt. Die Bestimmung der optimalen Faktorenzahl wird mittels Kaiser-Kriterium (Eigenwert der extrahierten Komponente > 1) ermittelt. Als Rotationsverfahren wird die Varimax-Methode verwendet. Anschliessend folgt die inhaltliche Interpretation und Benennung der Komponenten. Als Ergebnis der Faktorenanalyse lassen sich im Teilfach Philosophie die 6 Faktoren ermitteln, wie sie in den Tabellen 80 und 81 dargestellt sind.

Tabelle 80: Explorative Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Beurteilung des Unterrichts im Fach Philosophie

| FB | R ² _{total} = 60.8% | N | M | SD | r _{it} | α | Faktorladungen | | | | | |
|--|--|------------|-------------|--------------|-----------------|---------------|---|--------------|--------------|--------|--------|--------|
| | | | | | | | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 |
| Faktor 1: Interessantheit und Klarheit | | 438 | 3.17 | 0.823 | | α=0.89 | R²_{K1} = 32.4% | | | | | |
| 26a | Unsere Lehrkraft gestaltet den Unterricht zeitweise richtig spannend | 438 | 3.26 | 1.154 | 0.785 | | 0.794 | 0.149 | 0.163 | 0.094 | 0.225 | 0.133 |
| 26b | Unsere Lehrkraft stellt uns interessante Aufgaben | 438 | 3.31 | 1.098 | 0.734 | | 0.742 | 0.117 | 0.130 | 0.131 | 0.277 | 0.176 |
| 26c | Unsere Lehrkraft gestaltet den Unterricht abwechslungsreich | 438 | 2.8 | 1.183 | 0.666 | | 0.723 | 0.153 | 0.166 | 0.035 | 0.050 | 0.142 |
| 27a | Unsere Lehrkraft kann gut erklären | 437 | 3.57 | 1.166 | 0.752 | | 0.677 | 0.273 | 0.110 | 0.258 | 0.291 | 0.047 |
| 26e | Unsere Lehrkraft zeigt auf, was wir später mit dem, was wir im Unterricht lernen, anfangen können | 434 | 2.35 | 1.047 | 0.572 | | 0.646 | 0.100 | 0.219 | -0.029 | 0.025 | 0.115 |
| 26d | Unsere Lehrkraft erklärt uns, warum es wichtig ist, was wir an Stoff behandeln | 432 | 2.83 | 1.133 | 0.582 | | 0.637 | 0.043 | 0.374 | 0.028 | -0.067 | 0.001 |
| 27b | Unsere Lehrkraft unterrichtet so, dass man auch eine schwierige Aufgabe bewältigen kann, wenn man sich anstrengt | 423 | 3.50 | 1.077 | 0.683 | | 0.585 | 0.333 | 0.149 | 0.291 | 0.213 | 0.039 |
| 27c | Unsere Lehrkraft erklärt besonders an schwierigen Stellen ganz langsam und sorgfältig | 436 | 3.46 | 1.102 | 0.651 | | 0.561 | 0.444 | 0.120 | 0.209 | 0.125 | -0.017 |
| 27d | Unsere Lehrkraft fasst häufig den Stoff noch einmal zusammen, damit wir ihn gut merken können | 433 | 3.45 | 1.105 | 0.472 | | 0.416 | 0.339 | 0.201 | 0.269 | -0.190 | -0.077 |
| Faktor 2: Betreuung und Unterstützung | | 437 | 3.64 | 0.939 | | α=0.81 | R²_{K2} = 7.8% | | | | | |
| 29c | Unsere Lehrkraft nimmt sich immer die Zeit, wenn ich etwas mit ihr besprechen will | 417 | 3.99 | 1.064 | 0.679 | | 0.186 | 0.825 | 0.111 | 0.043 | 0.113 | -0.045 |
| 29d | Unsere Lehrkraft kümmert sich um mich, wenn ich Schwierigkeiten habe | 404 | 3.58 | 1.138 | 0.702 | | 0.131 | 0.801 | 0.238 | 0.078 | 0.080 | 0.029 |
| 29b | Unsere Lehrkraft erklärt etwas so lange, bis ich es verstehe | 429 | 3.39 | 1.064 | 0.578 | | 0.360 | 0.656 | 0.051 | 0.262 | 0.095 | 0.056 |
| Faktor 3: Leistungserwartung und -förderung | | 438 | 3.20 | 0.683 | | α=0.71 | R²_{K3} = 6.1% | | | | | |
| 31a | Meine Lehrerin/mein Lehrer will, dass ich mich richtig anstrengte | 420 | 3.82 | 1.039 | 0.594 | | 0.194 | 0.197 | 0.699 | -0.016 | 0.153 | 0.086 |
| 32e | Im Unterricht hat die Lehrkraft klar gemacht, was passiert, wenn man Regeln verletzt | 394 | 2.67 | 1.257 | 0.296 | | 0.134 | -0.197 | 0.618 | -0.003 | 0.336 | -0.048 |
| 31b | Meine Lehrerin/mein Lehrer achtet sehr darauf, dass ich gute Leistungen bringe | 403 | 3.05 | 1.015 | 0.522 | | 0.255 | 0.269 | 0.589 | 0.065 | 0.026 | 0.145 |
| 30c | Wichtige Dinge wiederholt unsere Lehrkraft immer wieder | 431 | 3.67 | 0.932 | 0.438 | | 0.260 | 0.221 | 0.491 | 0.235 | -0.084 | -0.059 |
| 30b | Die Hausaufgaben, die wir aufbekommen, sind gute Übungen für den Unterrichtsstoff | 396 | 3.22 | 1.055 | 0.472 | | 0.336 | 0.195 | 0.419 | 0.227 | 0.098 | 0.139 |
| 30a | Wenn wir etwas durchgenommen haben, wird es intensiv geübt | 426 | 2.73 | 0.940 | 0.426 | | 0.407 | 0.163 | 0.408 | 0.123 | -0.255 | 0.097 |

Tabelle 81: Explorative Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Beurteilung des Unterrichts im Fach Philosophie (Fortsetzung)

| | | Faktorladungen | | | | | | | | | | |
|--|--|----------------|-------------|--------------|-----------------|---------------|--|--------|--------|--------------|--------------|--------------|
| | | N | M | SD | r _{it} | α | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 |
| Faktor 4: Vorbereitung Lernkontrollen | | 438 | 3.42 | 0.645 | | α=0.79 | R²_{K4} = 5.4% | | | | | |
| 33b | Bei Lernkontrollen/Proben weiss man genau, was drankommen wird | 436 | 3.33 | 1.136 | 0.731 | | 0.070 | 0.063 | 0.025 | 0.905 | 0.017 | 0.007 |
| 33a | Man weiss bei Lernkontrollen/Proben vorher nie, was man eigentlich können muss | 437 | 3.66 | 1.195 | 0.714 | | 0.089 | 0.104 | 0.032 | 0.878 | 0.058 | -0.055 |
| 33c | Lernkontrollen/Proben werden im Unterricht meistens gut vorbereitet | 434 | 3.32 | 0.957 | 0.480 | | 0.322 | 0.224 | 0.209 | 0.556 | 0.057 | 0.093 |
| Faktor 5: Klassenführung | | 438 | 3.56 | 0.809 | | α=0.68 | R²_{K5} = 4.8% | | | | | |
| 32b | Im Unterricht muss die Lehrkraft oft durchgreifen, um Aufmerksamkeit herzustellen | 433 | 3.48 | 1.159 | 0.553 | | 0.255 | 0.103 | -0.067 | -0.039 | 0.740 | 0.103 |
| 32d | Im Unterricht sind die Spielregeln, die man einhalten muss, allen bekannt | 424 | 4.05 | 0.940 | 0.405 | | -0.017 | 0.192 | 0.303 | 0.112 | 0.690 | -0.126 |
| 32c | Während des Unterrichts sind die Schülerinnen und Schüler aufmerksam und konzentriert | 438 | 3.16 | 1.007 | 0.549 | | 0.509 | 0.026 | 0.153 | 0.119 | 0.595 | 0.009 |
| Faktor 6: Innere Differenzierung | | 436 | 2.00 | 0.782 | | α=0.59 | R²_{K6} = 4.2% | | | | | |
| 28d | Im Unterricht verlangt die Lehrkraft von den leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern deutlich mehr | 423 | 1.84 | 1.054 | 0.475 | | 0.063 | -0.064 | 0.120 | -0.018 | 0.036 | 0.829 |
| 28c | Im Unterricht stellt die Lehrkraft unterschiedlich schwierige Fragen, abhängig davon, wie leistungsfähig eine Schülerin oder ein Schüler ist | 424 | 1.84 | 1.040 | 0.422 | | 0.120 | -0.012 | -0.059 | 0.024 | -0.081 | 0.770 |
| 29a | Unsere Lehrkraft weiss genau, bei welchen Aufgaben ich Schwierigkeiten habe | 411 | 2.32 | 1.006 | 0.313 | | 0.337 | 0.256 | 0.264 | -0.028 | 0.136 | 0.466 |
| Ausgeschlossene Items | | | | | | | | | | | | |
| 28a | Im Unterricht haben die einzelnen Schülerinnen und Schüler oft verschiedene Aufgaben | 430 | 2.00 | 1.111 | | | | | | | | |
| 28b | Im Unterricht können schnellere Schülerinnen und Schüler schon zum Nächsten übergehen | 424 | 2.35 | 1.159 | | | | | | | | |
| 32a | Unsere Lehrkraft weiss immer genau, was in der Klasse vor sich geht | 422 | 2.78 | 1.089 | | | | | | | | |

FB: Nummer im Fragebogen; R²_{total}: gesamthaft erklärter Anteil der Gesamtvarianz

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung

Skalenwerte: 1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: teils-teils, 4: trifft eher zu; 5: trifft völlig zu

r_{it}: Trennschärfe der Items; Corrected Item-Total Correlation; α: Cronbachs Alpha

K₁, ..., K₆: extrahierte Komponenten 1 – 6 ; R²_{Kq}: Effektstärke der Komponente q

Drei Items sind aufgrund ihrer Kommunalität und Reliabilität ausgeschlossen: Das Item „Unsere Lehrkraft weiss immer genau, was in der Klasse vor sich geht“ wies einen zu tiefen Wert der Kommunalität aus (0.399) und die Items „Im Unterricht haben die einzelnen Schülerinnen und Schüler oft verschiedene Aufgaben“ und „Im Unterricht können schnellere Schülerinnen

und Schüler schon zum Nächsten übergehen“ werden als eine Komponente ausgewiesen. Die darauf folgende Reliabilitätsanalyse ergibt aber ein nicht genügendes Cronbach Alpha von 0.461. Aus diesem Grund sind diese drei Items aus der Faktorenanalyse ausgeschlossen.

Im Anschluss an die Faktoranalyse wird die Reliabilität, resp. die interne Konsistenz der Faktoren untersucht. Diese liegt vor, wenn jedes im Faktor verwendete Item eine Trennschärfe von $r_{it} \geq 0.3$ hat und wenn Cronbachs Alpha ≥ 0.6 ist (Hollenstein 2009, p. 286). Die Trennschärfen der einzelnen Items sind vertretbar. Der Faktor „Innere Differenzierung“ erfüllt die Reliabilität mit einem Cronbach Alpha von 0.59 knapp nicht. Trotz dieses Sachverhalts wird der Faktor in die weiteren Analysen einbezogen. Bei der Interpretation dieses Faktors muss dieser Umstand aber mitbedacht werden.

Die statistischen Werte der Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Beurteilung des Philosophieunterrichts sind vertretbar. Die faktorenanalytisch konstruierten Skalen können somit für die weiteren Analysen genutzt werden.

Für die Unterrichtsbeurteilungen in den beiden Teilfächern Philosophie und Pädagogik/Psychologie wird eine möglichst ideale Vergleichbarkeit angestrebt. Hierzu wird geprüft, ob die sechs auf der Basis der explorativen Faktoren- und Reliabilitätsanalyse gebildeten Skalen zur Beurteilung des Unterrichts im Fach Philosophie auch für die Beurteilung im Fach Pädagogik/Psychologie haltbar sind. Jede Skala wird mithilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse geprüft. Mittels Cronbachs Alpha wird danach die Reliabilität berechnet, resp. die interne Konsistenz des Faktors geprüft. Die Ergebnisse dieser Analysen sind in den Tabellen 82-87 zusammengestellt für die folgende Erläuterungen gelten.

Skalenwerte: 1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: teils-teils, 4: trifft eher zu; 5: trifft völlig zu
N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; r_{it} : Trennschärfe der Items; Corrected Item-Total Correlation; α : Cronbachs Alpha; K: Komponente; R^2_K : Effektstärke der Komponente

Tabelle 82: Konfirmatorische Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zum Faktor „Interessantheit und Klarheit im Pädagogik-/Psychologieunterricht“

| | | Faktorladung | | | | | |
|---|--|--------------|-------------|--------------|-----------------------|-----------------|--|
| | | N | M | SD | r_{it} | α | K |
| Faktor: Interessantheit und Klarheit | | 438 | 3.52 | 0.748 | | α = 0.88 | R²_k = 52.0% |
| 26a | Unsere Lehrkraft gestaltet den Unterricht zeitweise richtig spannend | 438 | 3.46 | 1.013 | 0.740 | | 0.817 |
| 26b | Unsere Lehrkraft stellt uns interessante Aufgaben | 437 | 3.35 | 0.941 | 0.698 | | 0.785 |
| 26c | Unsere Lehrkraft gestaltet den Unterricht abwechslungsreich | 438 | 3.37 | 1.128 | 0.657 | | 0.748 |
| 27a | Unsere Lehrkraft kann gut erklären | 438 | 3.68 | 1.071 | 0.561 | | 0.800 |
| 26e | Unsere Lehrkraft zeigt auf, was wir später mit dem, was wir im Unterricht lernen, anfangen können | 435 | 3.38 | 1.141 | 0.561 | | 0.653 |
| 26d | Unsere Lehrkraft erklärt uns, warum es wichtig ist, was wir an Stoff behandeln | 432 | 3.37 | 1.040 | 0.718 | | 0.638 |
| 27b | Unsere Lehrkraft unterrichtet so, dass man auch eine schwierige Aufgabe bewältigen kann, wenn man sich anstrengt | 426 | 3.81 | 0.949 | 0.654 | | 0.740 |
| 27c | Unsere Lehrkraft erklärt besonders an schwierigen Stellen ganz langsam und sorgfältig | 435 | 3.62 | 1.010 | 0.654 | | 0.730 |
| 27d | Unsere Lehrkraft fasst häufig den Stoff noch einmal zusammen, damit wir ihn gut merken können | 432 | 3.64 | 1.087 | 0.446 | | 0.534 |

Tabelle 83: Konfirmatorische Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zum Faktor „Betreuung und Unterstützung im Pädagogik-/Psychologieunterricht“

| | | Faktorladung | | | | | |
|--|--|--------------|-------------|--------------|-----------------------|-----------------|--|
| | | N | M | SD | r_{it} | α | K |
| Faktor: Betreuung und Unterstützung | | 437 | 3.87 | 0.855 | | α = 0.78 | R²_k = 69.4% |
| 29c | Unsere Lehrkraft nimmt sich immer die Zeit, wenn ich etwas mit ihr besprechen will | 418 | 4.10 | 1.009 | 0.688 | | 0.882 |
| 29d | Unsere Lehrkraft kümmert sich um mich, wenn ich Schwierigkeiten habe | 404 | 3.90 | 1.023 | 0.670 | | 0.866 |
| 29b | Unsere Lehrkraft erklärt etwas so lange, bis ich es verstehe | 428 | 3.71 | 0.969 | 0.501 | | 0.744 |

Tabelle 84: Konfirmatorische Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zum Faktor „Leistungserwartung und -förderung im Pädagogik-/Psychologieunterricht“

| | | Faktorladung | | | | | |
|--|--|--------------|-------------|--------------|----------|-----------------------------------|------------------------------------|
| | | N | M | SD | r_{it} | α | K |
| Faktor: Leistungserwartung und -förderung | | 438 | 3.42 | 0.644 | | $\alpha = 0.69$ | $R^2_k = 39.9\%$ |
| 31a | Meine Lehrerin/mein Lehrer will, dass ich mich richtig anstrengende | 422 | 3.77 | 0.962 | 0.516 | | 0.686 |
| 32e | Im Unterricht hat die Lehrkraft klar gemacht, was passiert, wenn man Regeln verletzt | 401 | 2.79 | 1.294 | 0.309 | | 0.686 |
| 31b | Meine Lehrerin/mein Lehrer achtet sehr darauf, dass ich gute Leistungen bringe | 407 | 3.31 | 1.023 | 0.443 | | 0.665 |
| 30c | Wichtige Dinge wiederholt unsere Lehrkraft immer wieder | 430 | 3.90 | 0.867 | 0.412 | | 0.632 |
| 30b | Die Hausaufgaben, die wir aufbekommen, sind gute Übungen für den Unterrichtsstoff | 406 | 3.37 | 1.002 | 0.433 | | 0.642 |
| 30a | Wenn wir etwas durchgenommen haben, wird es intensiv geübt | 432 | 3.34 | 0.925 | 0.436 | | 0.647 |

Tabelle 85: Konfirmatorische Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zum Faktor „Vorbereitung Lernkontrollen im Pädagogik-/Psychologieunterricht“

| | | Faktorladung | | | | | |
|--|--|--------------|-------------|--------------|----------|-----------------------------------|------------------------------------|
| | | N | M | SD | r_{it} | α | K |
| Faktor: Vorbereitung Lernkontrollen | | 438 | 3.86 | 0.839 | | $\alpha = 0.75$ | $R^2_k = 67.1\%$ |
| 33b | Bei Lernkontrollen/Proben weiss man genau, was drankommen wird | 436 | 3.82 | 1.059 | 0.676 | | 0.879 |
| 33a | Man weiss bei Lernkontrollen/Proben vorher nie, was man eigentlich können muss | 438 | 4.14 | 1.058 | 0.630 | | 0.855 |
| 33c | Lernkontrollen/Proben werden im Unterricht meistens gut vorbereitet | 436 | 3.61 | 0.953 | 0.456 | | 0.714 |

Tabelle 86: Konfirmatorische Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zum Faktor „Klassenführung im Pädagogik-/Psychologieunterricht“

| | | Faktorladung | | | | | |
|-------------------------------|---|--------------|-------------|--------------|----------|-----------------------------------|------------------------------------|
| | | N | M | SD | r_{it} | α | K |
| Faktor: Klassenführung | | 438 | 3.43 | 0.825 | | $\alpha = 0.70$ | $R^2_k = 62.7\%$ |
| 32b | Im Unterricht muss die Lehrkraft oft durchgreifen, um Aufmerksamkeit herzustellen | 436 | 3.19 | 1.187 | 0.517 | | 0.798 |
| 32d | Im Unterricht sind die Spielregeln, die man einhalten muss, allen bekannt | 425 | 3.99 | 0.975 | 0.403 | | 0.700 |
| 32c | Während des Unterrichts sind die Schülerinnen und Schüler aufmerksam und konzentriert | 438 | 3.12 | 0.939 | 0.650 | | 0.868 |

Tabelle 87: Konfirmatorische Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zum Faktor „Innere Differenzierung im Pädagogik-/Psychologieunterricht“

| | | Faktorladung | | | | | |
|---|--|--------------|-------------|--------------|----------|-----------------------------------|------------------------------------|
| | | N | M | SD | r_{it} | α | K |
| Faktor: „Innere Differenzierung“ | | 436 | 1.95 | 0.691 | | $\alpha = 0.48$ | $R^2_k = 49.8\%$ |
| 28d | Im Unterricht verlangt die Lehrkraft von den leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern deutlich mehr | 424 | 1.63 | 0.843 | 0.369 | | 0.776 |
| 28c | Im Unterricht stellt die Lehrkraft unterschiedlich schwierige Fragen, abhängig davon, wie leistungsfähig eine Schülerin oder ein Schüler ist | 423 | 1.82 | 0.996 | 0.323 | | 0.745 |
| 29a | Unsere Lehrkraft weiss genau, bei welchen Aufgaben ich Schwierigkeiten habe | 412 | 2.37 | 0.967 | 0.228 | | 0.581 |

Aufgrund der konfirmatorischen Faktoren- und Reliabilitätsanalyse scheint die gleiche Faktorenbildung für die Teilfächer Philosophie und Pädagogik/Psychologie vertretbar. Die zu einem Faktor zusammengefassten Variablen weisen alle hohe Faktorladungen auf und sind damit für die entsprechende Komponente bedeutsam. Vier Komponenten erreichen eine Effektgrösse (R^2) von $\geq 50\%$. Die Effektgrösse der Komponente „Innere Differenzierung“ bleibt mit 49.8% knapp, diejenige der Komponente „Leistungserwartung und –förderung“ mit 39.9% deutlich unter 50% . Im Hinblick auf die Interpretierbarkeit und Vergleichbarkeit der Ergebnisse und um mögliche Informationsverluste zu vermeiden, werden die beiden Komponenten dennoch in die weiteren Analysen einbezogen.

Die Reliabilitätsanalyse zeigt für die einzelnen Items befriedigende Trennschärfen. Die ersten fünf Faktoren erweisen sich mit einem Cronbach Alpha > 0.6 als konsistent. Wie bei der explorativen Analyse zum Teilfach Philosophie ist auch bei der konfirmatorischen Faktorenan-

lyse beim Faktor 6 „Innere Differenzierung“ die Reliabilität mit 0.48 ungenügend. Der Faktor wird aber gleichwohl nicht ausgeschlossen, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Auch hier wird auf die Einschränkung bei der Interpretation dieses Faktors hingewiesen. Im Weiteren werden nun die Befragungsergebnisse zu den sechs aufgrund von Schülerinnen- und Schülerangaben gewonnenen Indikatoren zur Beurteilung des Philosophie- und des Pädagogik-/Psychologieunterrichts dargestellt.

10.6.2 Der PPP-Unterricht aus der Sicht der Lernenden

Insgesamt zeigt sich bei den faktorenanalytisch gewonnenen Indikatoren, dass die Lernenden mit der Unterrichtsqualität in den beiden Teilfächern Philosophie und Pädagogik/Psychologie recht zufrieden sind. Bis auf den Indikator „Innere Differenzierung“ liegen die Mittelwerte zwischen 3 und 4, was einer eher positiven Beurteilung entspricht (Tabelle 88).

Tabelle 88: Beurteilung des Unterrichts nach Teilfächern

| | Philosophie | | | Pädagogik/ Psychologie | | | Statistische Kennwerte t (df) p |
|--|-------------|------|-------|---------------------------|------|-------|---------------------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | |
| Interessantheit und Klarheit | 438 | 3.17 | 0.823 | 438 | 3.52 | 0.747 | -6.556 (437) *** |
| Betreuung und Unterstützung | 437 | 3.64 | 0.939 | 437 | 3.87 | 0.855 | -4.545 (436) *** |
| Leistungserwartung und -förderung | 438 | 3.20 | 0.683 | 438 | 3.42 | 0.644 | -6.145 (437) *** |
| Vorbereitung Lernkontrollen | 438 | 3.42 | 0.644 | 438 | 3.86 | 0.839 | -11.118 (437) *** |
| Klassenführung | 438 | 3.56 | 0.809 | 438 | 3.43 | 0.825 | 2.952 (437) ** |
| Innere Differenzierung | 436 | 2.00 | 0.782 | 436 | 1.95 | 0.691 | 1.905 (435) ^{ns} |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; t: T-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001
Die Skala reicht von 1 (minimale Ausprägung) bis 5 (maximale Ausprägung)

Der T-Test bei gepaarten Stichproben zum Vergleich der Indikatormittelwerte zwischen den zwei Teilfächern ergibt bei fünf Indikatoren signifikante Unterschiede. Nur beim Indikator 6 zur inneren Differenzierung sind die Unterschiede der Mittelwerte nicht signifikant.

Bezüglich Interessantheit und Klarheit, Betreuung und Unterstützung, Leistungserwartung und -förderung sowie Vorbereitung auf Lernkontrollen wird der Pädagogik-/Psychologieunterricht von den Lernenden signifikant besser bewertet als der Philosophieunterricht. Hingegen wird die Klassenführung im Fach Philosophie signifikant positiver beurteilt.

Weiter interessiert die Frage, ob die Unterrichtsbeurteilungen der beiden Teilfächer zwischen den Kantonen differieren. Zunächst werden die Unterschiede der Beurteilungen im Fach Philosophie mit einer univariaten Varianzanalyse untersucht (Tabelle 89). Dieser zufolge bewerte-

ten die Lernenden in den drei Kantonen Aargau, Bern und Luzern die Betreuung und Unterstützung sowie die Vorbereitung für die Lernkontrollen gleich. Signifikante kantonale Unterschiede zeigen sich bei der Interessantheit und Klarheit, bei der Leistungserwartung und –förderung, bei der Klassenführung sowie bei der inneren Differenzierung.

Tabelle 89: Beurteilung des Unterrichts in Philosophie nach Kantonen

| | Aargau | | | Bern | | | Luzern | | | Statistische Kennwerte |
|--|--------|------|-------|------|------|-------|--------|------|-------|---------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | F (df) p |
| Interessantheit und Klarheit | 99 | 3.30 | 0.694 | 249 | 3.25 | 0.815 | 90 | 2.80 | 0.879 | 11.830 (2) *** |
| Betreuung und Unterstützung | 99 | 3.79 | 0.757 | 248 | 3.56 | 1.012 | 90 | 3.72 | 0.892 | 2.532 (2) ^{ns} |
| Leistungserwartung und -förderung | 99 | 3.32 | 0.654 | 249 | 3.27 | 0.650 | 90 | 2.89 | 0.718 | 12.551 (2) *** |
| Vorbereitung Lernkontrollen | 99 | 3.46 | 0.616 | 249 | 3.45 | 0.650 | 90 | 3.29 | 0.648 | 2.278 (2) ^{ns} |
| Klassenführung | 99 | 3.67 | 0.745 | 249 | 3.64 | 0.792 | 90 | 3.21 | 0.836 | 10.894 (2) *** |
| Innere Differenzierung | 99 | 2.00 | 0.870 | 247 | 2.09 | 0.772 | 90 | 1.76 | 0.656 | 5.752 (2) ** |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; F: F-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001
Die Skala reicht von 1 (minimale Ausprägung) bis 5 (maximale Ausprägung)

Die folgenden Ergebnisse der Post-hoc-Tests zeigen, zwischen welchen Kantonen sich die Mittelwerte der Indikatoren für Unterrichtsqualität signifikant unterscheiden. Für das Teilfach Philosophie zeigen sich folgende signifikanten Unterschiede zwischen den Kantonen:

- Die Interessantheit und Klarheit wird im Kanton Luzern signifikant schlechter beurteilt als in den Kantonen Bern und Aargau.

Games-Howell-Test (mittlere Differenz) Luzern – Aargau: -0.494 (p < 0.001)

Games-Howell-Test (mittlere Differenz) Luzern – Bern: -0.446 (p < 0.001)

- Die Leistungserwartung und –förderung wird im Kanton Luzern signifikant schlechter beurteilt als in den Kantonen Bern und Aargau.

Scheffé-Test (mittlere Differenz) Luzern – Aargau: -0.428 (p < 0.001)

Scheffé-Test (mittlere Differenz) Luzern – Bern: -0.376 (p < 0.001)

- Die Klassenführung wird im Kanton Luzern signifikant schlechter beurteilt als in den Kantonen Bern und Aargau

Scheffé-Test (mittlere Differenz) Luzern – Aargau: -0.459 ($p < 0.001$)

Scheffé-Test (mittlere Differenz) Luzern – Bern -0.426 ($p < 0.001$)

- Die innere Differenzierung wird im Kanton Luzern signifikant schlechter beurteilt als im Kanton Bern

Scheffé-Test (mittlere Differenz) Luzern – Bern: -0.323 ($p < 0.01$)

Beim Fach Pädagogik/Psychologie zeigt die univariate Varianzanalyse signifikante Unterschiede zwischen den Kantonen bei Interessantheit und Klarheit, Betreuung und Unterstützung sowie Klassenführung (Tabelle 90).

Tabelle 90: Beurteilung des Unterrichts in Pädagogik/Psychologie nach Kantonen

| | Aargau | | | Bern | | | Luzern | | | Statistische Kennwerte |
|--|--------|------|-------|------|------|-------|--------|------|-------|------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | F (df) p |
| Interessantheit und Klarheit | 99 | 3.56 | 0.655 | 249 | 3.40 | 0.769 | 90 | 3.79 | 0.707 | 9.522 (2) *** |
| Betreuung und Unterstützung | 99 | 3.88 | 0.771 | 248 | 3.75 | 0.919 | 90 | 4.21 | 0.658 | 9.936 (2) *** |
| Leistungserwartung und -förderung | 99 | 3.46 | 0.616 | 249 | 3.45 | 0.650 | 90 | 3.23 | 0.648 | 2.278 (2) ns |
| Vorbereitung Lernkontrollen | 99 | 3.77 | 0.776 | 249 | 3.88 | 0.849 | 90 | 3.91 | 0.879 | 0.783 (2) ns |
| Klassenführung | 99 | 3.67 | 0.741 | 249 | 3.24 | 0.854 | 90 | 3.66 | 0.701 | 14.933 (2) *** |
| Innere Differenzierung | 99 | 1.92 | 0.726 | 249 | 1.99 | 0.711 | 90 | 1.84 | 0.577 | 1.757 (2) ns |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; F: F-Wert; df: Freiheitsgrade;

p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Die Skala reicht von 1 (minimale Ausprägung) bis 5 (maximale Ausprägung)

Auch hier zeigen Post-hoc-Tests, zwischen welchen Kantonen sich die Mittelwerte der Indikatoren für Unterrichtsqualität signifikant unterscheiden. Für den Fachbereich Pädagogik/Psychologie zeigen sich für das Teilfach Pädagogik/Psychologie bei drei der sechs Qualitätsindikatoren signifikante Unterschiede.

- Die Interessantheit und Klarheit wird im Kanton Luzern signifikant besser beurteilt als im Kanton Bern.

Scheffé-Test (mittlere Differenz) Luzern – Bern: 0.387 ($p < 0.001$)

- Die Betreuung und Unterstützung wird im Kanton Luzern signifikant besser beurteilt als in den Kantonen Aargau und Bern.

Games-Howell-Test (mittlere Differenz) Luzern – Aargau: 0.332 ($p < 0.01$)

Games-Howell-Test (mittlere Differenz) Luzern – Bern 0.460 ($p < 0.001$)

- Die Klassenführung wird im Kanton Luzern signifikant besser beurteilt als im Kanton Bern.

Games-Howell-Test (mittlere Differenz) Luzern – Bern: 0.422 ($p < 0.001$)

Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf jene Items, die aufgrund der unterschiedlichen Skalierung nicht zusammen mit den anderen Items zur Beurteilung des Unterrichts faktoranalysiert und damit auch nicht in die bisherige Ergebnisdarstellung eingeflossen sind. Fünf Fragen sollen separat für die Fächer Philosophie und Pädagogik/Psychologie die Zeitnutzung im Unterricht klären. Mit drei weiteren Items soll zudem erhellt werden, wie die Lernenden den Schwierigkeitsgrad, den Stoffumfang und das Unterrichtstempo in den beiden Fächern beurteilen.

Insgesamt zeigen die Mittelwerte zur Zeitnutzung, dass die Lehrpersonen im Philosophie- und im Pädagogik-/Psychologieunterricht selten Unterrichtszeit ungenutzt verstreichen lassen (Tabelle 91).

Tabelle 91: Beurteilung der Zeitnutzung im Unterricht nach Teilfächern

| | Philosophie | | | Pädagogik/ Psychologie | | | Statistische Kennwerte t (df) p |
|---|-------------|------|-------|---------------------------|------|-------|---------------------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | |
| Lehrkraft muss während des Unterrichts weg | 437 | 1.61 | 0.781 | 437 | 1.82 | 0.929 | -4.526 (436) *** |
| Ein grosser Teil der Stunde ist schon vorbei, bevor der Unterricht richtig anfängt | 436 | 2.01 | 1.158 | 436 | 1.96 | 1.077 | 0.816 (435) ns |
| Mit dem Unterricht aufhören lange vor der Pause | 438 | 1.58 | 0.821 | 438 | 1.55 | 0.720 | 0.905 (437) ns |
| Lehrkraft erzählt Geschichten, die mit dem Stoff nichts zu tun haben | 436 | 2.06 | 1.161 | 437 | 1.88 | 0.994 | 2.803 (434) ** |
| Es gibt Leerlaufzeiten, in denen nichts getan wird | 433 | 2.11 | 1.011 | 434 | 2.27 | 1.016 | -2.999 (432) ** |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; t: T-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$
Skala: 1 = sehr selten oder nie, 2 = selten, 3 = gelegentlich, 4 = oft, 5 = sehr oft oder immer

Ein Vergleich zwischen den zwei Teilfächern zeigt, dass die Lehrkraft im Philosophieunterricht signifikant weniger den Unterricht verlässt als im Pädagogik-/Psychologieunterricht

(Mittelwertvergleich für gepaarte Stichproben). Auch Leerlaufzeiten, in denen nichts getan wird, kommen im Philosophieunterricht seltener vor als im Pädagogik-/Psychologieunterricht. Dass die Lehrkraft Geschichten ohne stofflichen Zusammenhang erzählt, nehmen die Lernenden hingegen bei den Philosophielehrkräften häufiger wahr als bei den Lehrkräften für Pädagogik/Psychologie.

Die Mittelwerte zum Schwierigkeitsgrad, zum Stoffumfang und zum Tempo des Unterrichts weisen auf eine grundsätzlich angemessene Anforderung in beiden Teilfächern hin. Gemäss dem Mittelwertvergleich für gepaarte Stichproben wird ersichtlich, dass der Schwierigkeitsgrad und das Tempo des Philosophieunterrichts signifikant höher beurteilt werden als im Pädagogik/Psychologie-Unterricht. Die Beurteilung des Stoffumfangs unterscheidet sich zwischen den Teilfächern hingegen nicht signifikant (Tabelle 92).

Tabelle 92: Beurteilung des Anspruchs an die Lernenden nach Teilfächern

| | Philosophie | | | Pädagogik/ Psychologie | | | Statistische Kennwerte t (df) p |
|---|-------------|------|-------|---------------------------|------|-------|---------------------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | |
| Schwierigkeitsgrad des Unterrichts | 429 | 3.48 | 0.665 | 431 | 2.92 | 0.522 | 15.294 (424) *** |
| Stoffumfang des Unterrichts | 425 | 3.38 | 0.645 | 429 | 3.43 | 0.731 | -1.000 (421) ^{ns} |
| Tempo des Unterrichts | 426 | 3.22 | 0.678 | 428 | 2.89 | 0.624 | 7.700 (420) *** |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; t: T-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001
Skala: 1 = zu niedrig 2 = eher zu niedrig, 3 = gerade richtig, 4 = eher zu hoch, 5 = zu hoch

10.7 Sozialklima

Vier Items im Fragebogen erheben die Wahrnehmung des Sozialklimas in der Schwerpunktfachgruppe. Mit diesen Fragen soll erhellt werden, welche Qualität das Klassenklima in den teilweise stammklassengemischten Schwerpunktfachgruppen hat.

Insgesamt wird das Sozialklima von den Lernenden positiv beurteilt. In den Klassen gibt es kaum Streitereien, die Lernenden verstehen sich gut und die Atmosphäre ist angenehm. Die Einschätzung des Sozialklimas ist bei den Schülerinnen und Schülern etwa gleich. Nur die Anzahl der Streitereien wird von den Schülerinnen etwas höher eingeschätzt als bei den Schülern (Tabelle 93).

Tabelle 93: Beurteilung des Sozialklimas nach Geschlecht

| | TOTAL | | | Schülerinnen | | | Schüler | | | Statistische Kennwerte t (df) p |
|--|-------|------|-------|--------------|------|-------|---------|------|-------|------------------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | |
| In unserer Schwerpunktfachgruppe herrscht eine angenehme Atmosphäre | 437 | 4.24 | 0.732 | 327 | 4.24 | 0.743 | 110 | 4.24 | 0.703 | -0.065 (435) ^{ns} |
| In unserer Schwerpunktfachgruppe gibt es nicht viele Streitereien zwischen den Schülerinnen und Schülern | 435 | 4.53 | 0.709 | 325 | 4.57 | 0.675 | 110 | 4.40 | 0.792 | -2.044 (166) * |
| Mit den meisten Mitschülerinnen und -schülern unserer Schwerpunktfachgruppe verstehe ich mich gut | 435 | 4.38 | 0.723 | 325 | 4.39 | 0.740 | 110 | 4.35 | 0.670 | -0.607 (433) ^{ns} |
| Wenn wir morgen wegziehen müssten, würde ich meine Mitschülerinnen und Mitschüler der Schwerpunktfachgruppe vermissen | 432 | 3.63 | 1.148 | 323 | 3.69 | 1.122 | 109 | 3.46 | 1.214 | -1.826 (430) ^{ns} |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; t: T-Wert; df: Freiheitsgrade;

p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001

Skala: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = teils-teils, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft völlig zu

10.8 Integration der Teilfächer

Das Schwerpunktfach PPP ist als Kombinationsfach mit den drei Teilfächern Philosophie, Pädagogik und Psychologie konzipiert. In der Unterrichtspraxis dominiert im Schwerpunktfach PPP jedoch das Modell, wonach die Fächer Philosophie- und Pädagogik-/Psychologie getrennt und von verschiedenen Lehrpersonen unterrichtet werden. Vor diesem Hintergrund interessiert die Frage, inwiefern die Lernenden eine Integration der drei Teilfächer wahrnehmen. Die wahrgenommene Integration der Teilfächer wird mit Fragen nach der Häufigkeit der Verbindungen zwischen den Teilfächern und nach der Häufigkeit integrationsfördernder Organisationsformen sowie fächerübergreifender Arbeitsweisen erhoben.

Wie die Tabelle 94 zeigt, nehmen die Lernenden am häufigsten Verbindungen zwischen den zwei Teilfächern Pädagogik und Psychologie wahr. Zwischen Philosophie und Pädagogik werden selten Verbindungen wahrgenommen, etwas mehr zwischen Philosophie und Psychologie. Eher selten ist zudem die Wahrnehmung von Verbindungen zwischen allen drei Teilfächern.

Tabelle 94: Wahrgenommene Häufigkeit von Verbindungen zwischen den Teilfächern

| | Aargau | | | Bern | | | Luzern | | | Statistische Kennwerte F (df) p |
|--|--------|------|-------|------|------|-------|--------|------|-------|------------------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | |
| Verbindungen zwischen Philosophie und Pädagogik | 99 | 1.98 | 0.880 | 246 | 2.18 | 0.917 | 89 | 2.06 | 0.958 | 1.842 (2) ^{ns} |
| Verbindungen zwischen Pädagogik und Psychologie | 99 | 3.96 | 0.741 | 246 | 3.92 | 0.827 | 90 | 3.98 | 0.764 | 0.187 (2) ^{ns} |
| Verbindungen zwischen Philosophie und Psychologie | 99 | 2.45 | 0.940 | 247 | 2.55 | 0.918 | 89 | 2.20 | 0.894 | 4.712 (2) ^{**} |
| Verbindungen zwischen Philosophie, Pädagogik und Psychologie | 97 | 2.23 | 0.784 | 239 | 2.49 | 0.925 | 87 | 2.60 | 0.933 | 4.372 (2) [*] |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; F: F-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001
Skala: 1 = sehr selten oder nie, 2 = selten, 3 = gelegentlich, 4 = oft, 5 = sehr oft oder immer

In der Wahrnehmung von Verbindungen zwischen Philosophie und Pädagogik und zwischen Pädagogik und Psychologie zeigt die univariate Varianzanalyse keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kantonen. Bezüglich der wahrgenommenen Verbindungen zwischen Philosophie und Psychologie und zwischen allen drei Teilfächern sind die Unterschiede mindestens zwischen zwei Kantonen signifikant. Die Post-hoc-Tests zeigen, welche Mittelwerte sich signifikant unterscheiden.

- Die Befragten des Kantons Bern nehmen die Verbindung zwischen Philosophie und Psychologie stärker wahr als ihre Kolleginnen und Kollegen im Kanton Luzern.

Scheffé-Test (mittlere Differenz) Bern – Luzern: 0.348 (p < 0.01)

- Die Verbindung zwischen allen drei Teilfächern wird in den Kantonen Bern und Luzern signifikant häufiger wahrgenommen als im Kanton Aargau.

Games-Howell-Test (mittlere Differenz) Bern – Aargau: 0.259 (p < 0.5)

Games-Howell-Test (mittlere Differenz) Luzern – Aargau: 0.371 (p < 0.5)

Die folgende Tabelle 95 zeigt, dass die Lernenden insgesamt integrationsfördernde Organisationsformen im Schwerpunktfach PPP eher schwach wahrnehmen. Es fällt zudem auf, dass die Befragten im Kanton Luzern häufiger derartige Organisationsformen erkennen als die Lernenden der beiden anderen Kantone.

Tabelle 95: Wahrgenommene Häufigkeit integrationsfördernder Organisationsformen

| | Aargau | | | Bern | | | Luzern | | | Statistische Kennwerte F (df) p |
|--|--------|------|-------|------|------|-------|--------|------|-------|------------------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | |
| PPP-Lehrkräfte erteilen zusammen den Unterricht | 99 | 1.25 | 0.502 | 247 | 1.20 | 0.441 | 90 | 1.38 | 0.856 | 3.190 (2) * |
| Arbeiten an einem Projekt mit Bezug zu den drei Teilfächern | 99 | 1.30 | 0.562 | 247 | 1.48 | 0.691 | 89 | 2.72 | 1.469 | 76.702 (2) *** |
| Exkursion mit Bezug zu den drei Teilfächern | 99 | 1.33 | 0.623 | 249 | 1.45 | 0.683 | 89 | 1.84 | 0.865 | 13.562 (2) *** |
| Blocktag mit Bezug zu den drei Teilfächern | 98 | 1.19 | 0.490 | 248 | 1.62 | 0.796 | 89 | 2.45 | 1.148 | 55.971 (2) *** |
| Blockwoche mit Bezug zu den drei Teilfächern | 97 | 1.23 | 0.604 | 247 | 1.53 | 0.785 | 89 | 1.62 | 0.846 | 7.271 (2) *** |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; F: F-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001
Skala: 1 = sehr selten oder nie, 2 = selten, 3 = gelegentlich, 4 = oft, 5 = sehr oft oder immer

Mittels einer univariaten Varianzanalyse lassen sich diese Unterschiede bestätigen. Bei allen Organisationsformen zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen mindestens zwei Kantonen. Bei der Frage, ob die PPP-Lehrkräfte zusammen den Unterricht erteilen, zeigt sich ein knapp signifikanter Unterschied zwischen den Kantonen. Da der Games-Howell-Test keine signifikanten Werte ausweist, lässt sich nicht sagen, zwischen welchen Kantonen sich die Mittelwerte signifikant unterscheiden.

Bei den anderen integrationsfördernden Organisationsformen zeigen die Ergebnisse der Games-Howell-Tests, zwischen welchen Kantonen sich die Mittelwerte signifikant unterscheiden:

- Das Arbeiten an einem Projekt mit Bezug zu den drei Teilfächern wird im Kanton Luzern signifikant öfter wahrgenommen als in den Kantonen Aargau und Bern und im Kanton Bern signifikant öfter als im Kanton Aargau.

Games-Howell-Test (mittlere Differenz) Luzern – Aargau: 1.416 (p < 0.001)

Games-Howell-Test (mittlere Differenz) Luzern – Bern: 1.241 (p < 0.001)

Games-Howell-Test (mittlere Differenz) Bern - Aargau: 0.175 (p < 0.05)

- Exkursionen mit Bezug zu den drei Teilfächern konstatieren die Lernenden im Kanton Luzern signifikant häufiger als in den Kantonen Aargau und Bern.

Games-Howell-Test (mittlere Differenz) Luzern – Aargau: 0.509 ($p < 0.001$)

Games-Howell-Test (mittlere Differenz) Luzern – Bern: 0.389 ($p < 0.01$)

- Blocktage mit Bezug zu den drei Teilfächern erleben die Lernenden im Kanton Luzern signifikant öfter als in den Kantonen Aargau und Bern sowie im Kanton Bern signifikant öfter als im Kanton Aargau.

Games-Howell-Test (mittlere Differenz) Luzern – Aargau: 1.256 ($p < 0.001$)

Games-Howell-Test (mittlere Differenz) Luzern – Bern 0.828 ($p < 0.001$)

Games-Howell-Test (mittlere Differenz) Bern – Aargau: 0.427 ($p < 0.001$)

- Blockwochen mit Bezug zu den drei Teilfächern registrieren die Lernenden im Kanton Aargau signifikant weniger oft als in den Kantonen Bern und in Luzern.

Games-Howell-Test (mittlere Differenz) Bern – Aargau: 0.300 ($p < 0.01$)

Games-Howell-Test (mittlere Differenz) Luzern – Aargau: 0.391 ($p < 0.01$)

Zur Frage nach anderen, nicht in den vorgegebenen Items aufgehobenen integrierenden Organisationsformen äussern sich 38 Lernende. Oft wiederholen oder spezifizieren die Lernenden ihre Angaben zu den vorgegebenen Items. Erweiternd werden Prüfungen mit Aufgaben zu den drei Teilbereichen und das Behandeln des gleichen Themas in den einzelnen Teilfächern genannt. Mit der letztgenannten Integrationsmöglichkeit sind fächerübergreifende Arbeitsformen angesprochen. Hierzu enthält der Fragebogen drei Items, die klären sollen, wie oft die Lernenden die Behandlung eines übergeordneten Themas aus der Perspektive aller drei Teilfächer, das Verknüpfungen von Inhalten der Teilfächer und das Verwenden von Erkenntnissen eines Teilfachs in einem anderen wahrnehmen. Die Ergebnisse zur Einschätzung der Häufigkeit dieser integrationsfördernden Arbeitsweisen zeigt die Tabelle 96.

Tabelle 96: Wahrgenommene Häufigkeit integrationsfördernder Arbeitsweisen

| | Aargau | | | Bern | | | Luzern | | | Statistische Kennwerte |
|---|--------|------|-------|------|------|-------|--------|------|-------|---------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | F (df) p |
| Ein übergeordnetes Thema wird aus der Perspektive der drei Teilfächer bearbeitet | 99 | 1.63 | 0.679 | 249 | 1.64 | 0.826 | 90 | 3.01 | 1.525 | 69.611 (2) *** |
| Die Inhalte einzelner Teilfächer werden miteinander verknüpft | 99 | 2.01 | 0.875 | 248 | 1.86 | 0.922 | 90 | 2.08 | 0.974 | 2.247 (2) ns |
| In einem Teilfach werden Erkenntnisse aus einem anderen Teilfach eingebracht | 99 | 2.21 | 0.982 | 245 | 2.17 | 0.973 | 90 | 2.29 | 0.951 | 0.486 (2) ns |

Skala: 1 = sehr selten oder nie, 2 = selten, 3 = gelegentlich, 4 = oft, 5 = sehr oft oder immer
 N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; F: F-Wert; df: Freiheitsgrade;
 p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001

Die Lernenden des Kantons Luzern geben im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen der beiden anderen Kantone öfter an, dass ein übergeordnetes Thema aus der Perspektive der drei Teilfächer bearbeitet wird. Gemäss der univariaten Varianzanalyse sind die Mittelwertunterschiede zwischen den Kantonen bei dieser fächerübergreifenden Arbeitsweise signifikant. Post-hoc-Tests zeigen, zwischen welchen Kantonen die Mittelwertunterschiede signifikant sind.

- Gemäss Angaben der Lernenden wird im Kanton Luzern signifikant häufiger ein übergeordnetes Thema aus der Perspektive der drei Teilfächer bearbeitet als in den Kantonen Aargau und Bern.

Games-Howell-Test (mittlere Differenz) Luzern – Aargau: 1.385 (p < 0.001)

Games-Howell-Test (mittlere Differenz) Luzern – Bern: 1.385 (p < 0.001)

Das Verknüpfen von Inhalten der Teilfächer und dass in einem Teilfach Erkenntnisse aus einem anderen Teilfach eingebracht werden, erleben die Lernenden eher selten - unabhängig davon, in welchem Kanton sie die Schule besuchen.

10.9 Fachkenntnisse und Noten

Wie die Lernenden mit Schwerpunktfach PPP ihre Fachkenntnisse in den drei Teilfächern des Schwerpunktfachs und in den Grundlagenfächern einschätzen, zeigt die Tabelle 97.

Tabelle 97: Selbst deklarierte Fachkenntnisse nach Geschlecht

| | TOTAL | | | Schülerinnen | | | Schüler | | | Statistische Kennwerte t (df) p |
|---|-------|------|-------|--------------|------|-------|---------|------|-------|------------------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | |
| Psychologie | 437 | 4.07 | 0.768 | 327 | 4.12 | 0.703 | 110 | 3.90 | 0.918 | -2.321 (154) [*] |
| Pädagogik | 437 | 3.92 | 0.817 | 327 | 3.99 | 0.767 | 110 | 3.69 | 0.916 | -3.120 (163) ^{**} |
| Deutsch | 437 | 3.86 | 0.760 | 327 | 3.83 | 0.753 | 110 | 3.97 | 0.772 | 1.760 (435) ^{ns} |
| Geschichte | 437 | 3.70 | 0.935 | 327 | 3.56 | 0.931 | 110 | 4.15 | 0.799 | 6.401 (216) ^{***} |
| Bildnerisches Gestalten oder Musik | 435 | 3.59 | 1.033 | 326 | 3.63 | 1.010 | 109 | 3.47 | 1.093 | -1.464 (433) ^{ns} |
| Philosophie | 437 | 3.56 | 0.970 | 327 | 3.47 | 0.949 | 110 | 3.80 | 0.994 | 3.080 (435) ^{**} |
| Geografie | 436 | 3.56 | 0.909 | 326 | 3.46 | 0.865 | 110 | 3.88 | 0.965 | 4.325 (434) ^{***} |
| Biologie | 436 | 3.45 | 0.892 | 326 | 3.45 | 0.889 | 110 | 3.45 | 0.905 | 0.037 (434) ^{ns} |
| Französisch | 436 | 2.95 | 1.136 | 327 | 3.04 | 1.115 | 109 | 2.66 | 1.156 | -3.071 (434) ^{**} |
| Mathematik | 437 | 2.89 | 1.225 | 327 | 2.86 | 1.203 | 110 | 2.99 | 1.289 | 0.975 (435) ^{ns} |
| Chemie | 436 | 2.61 | 1.139 | 326 | 2.48 | 1.080 | 100 | 2.97 | 1.230 | 3.977 (434) ^{***} |
| Physik | 436 | 2.57 | 1.064 | 326 | 2.38 | 0.968 | 110 | 3.15 | 1.127 | 6.977 (434) ^{***} |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; t: T-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001
Skalenwerte: 1 = schlecht, 2 = eher schlecht, 3 = mittelmässig, 4 = eher gut, 5 = gut

Im Ganzen gesehen empfinden sich die Lernenden im Fach Psychologie am kompetentesten. Auch in Pädagogik deklarieren die Lernenden eine eher gute eigene Fachkompetenz. Bezogen auf die drei Teilfächer des Schwerpunktfachs PPP, wird die Fachkompetenz in Philosophie am schlechtesten beurteilt. Zwischen den Geschlechtern zeigen sich signifikante Unterschiede bei der Einschätzung der Fachkompetenz in den drei Fächern des Schwerpunktfachs. Die Schülerinnen schätzen ihre Kenntnisse in Psychologie und Pädagogik signifikant besser ein als die Schüler. Im Fach Philosophie schätzen die Schüler hingegen ihre Fachkompetenz besser ein als die Schülerinnen. Bei den Grundlagenfächern werden die eigenen Fachkenntnisse in den Fächer Deutsch, Geschichte, Bildnerisches Gestalten/Musik, Geografie und Biologie mit Mittelwerten >3.0 insgesamt eher positiv beurteilt, wobei sich in den Fächern Geschichte und Geografie hochsignifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen. In beiden Fächern empfinden sich die Schüler kompetenter als die Schülerinnen. Die eigenen Fach-

kenntnisse im Fach Französisch werden insgesamt als mittelmässig beurteilt, wobei sich die Schülerinnen in diesem Fach signifikant kompetenter fühlen als die Schüler.

Am schlechtesten schätzen die Befragten ihre Fachkenntnisse in den Fächern Mathematik, Chemie und Physik ein, wobei sich die Schüler in den beiden Fächern Chemie und Physik signifikant kompetenter fühlen als die Schülerinnen.

In der Tabelle 98 sind die von den Lernenden angegebenen Noten des letzten Zeugnisses vor der Befragung ausgewiesen. Die Noten für das Schwerpunktfach PPP, für die getrennt unterrichteten Fachbereiche Philosophie und Pädagogik/Psychologie, sowie für die drei Fächer Deutsch, Französisch und Mathematik liegen vor (Tabelle 98).

Tabelle 98: Letzte Zeugnisnoten vor der Matur

| | TOTAL | | | Schülerinnen | | | Schüler | | | Statistische Kennwerte t (df) p |
|---|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|---------|-------|-------|---------------------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | |
| Note PPP | 433 | 4.844 | 0.448 | 325 | 4.883 | 0.441 | 108 | 4.727 | 0.450 | -3.172 (431) ** |
| Teilnote Philosophie | 408 | 4.706 | 0.611 | 305 | 4.715 | 0.602 | 103 | 4.680 | 0.641 | -0.504 (406) ^{ns} |
| Teilnote Pädagogik/Psychologie | 409 | 4.895 | 0.483 | 306 | 4.969 | 0.436 | 103 | 4.675 | 0.550 | -4.932 (147) *** |
| Noten Deutsch | 432 | 4.809 | 0.459 | 324 | 4.827 | 0.451 | 108 | 4.755 | 0.481 | -1.422 (430) ^{ns} |
| Noten Französisch | 429 | 4.442 | 0.702 | 321 | 4.544 | 0.678 | 108 | 4.139 | 0.693 | -5.339 (427) *** |
| Noten Mathematik | 433 | 4.328 | 0.857 | 325 | 4.365 | 0.833 | 108 | 4.218 | 0.923 | -1.545 (431) ^{ns} |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; t: T-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001
Skala⁵⁶: 1-6

Insgesamt erreichen die Lernenden im Durchschnitt die beste Note im Teilfach Pädagogik/ Psychologie. Die Schülerinnen erreichen im Teilfach Pädagogik/Psychologie und im Schwerpunktfach PPP signifikant bessere Noten als die Schüler. Die Note im Fach Deutsch ist die höchste der übrigen Fachnoten. Schlechter schneiden die Lernenden in Französisch ab. Hier zeigt sich ein signifikanter Geschlechterunterschied: Die Schülerinnen erreichen durchschnittlich eine höhere Note als die Schüler. Im Fach Mathematik ist die Note insgesamt am tiefsten. Der Unterschied zwischen den Geschlechtern ist nicht signifikant.

In der Untersuchung EVAMAR I wurde für das Schwerpunktfach PPP ein Notenmittelwert von 4.84 ermittelt. Die hier ermittelte Note für das Schwerpunktfach PPP ist identisch. Für

⁵⁶ Zur Erhebung der Daten wurde im Fragebogen folgende Skala verwendet: 1 = 1, 2 = 1.5, 3 = 2, 4 = 2.5, 5 = 3, 6 = 3.5, 7 = 4, 8 = 4.5, 9 = 5, 10 = 5.5, 11 = 6. Bei der Dateneingabe wurden die Angaben der Schülerinnen und Schüler in der gängigen Notenskala von 1-6 erfasst.

das Fach Mathematik kommunizieren die Befragten dieser Untersuchung die Note 4.33. Dieser Wert liegt über dem in EVAMAR I ermittelten Wert von 4.18. Die hier ermittelten Noten der Fächer Französisch und Deutsch lassen sich nicht mit den Werten aus EVAMAR I vergleichen, da dort gesamtschweizerisch die Noten für die Unterrichtssprache und für die zweite Landessprache ermittelt wurden.

Bereits in der obigen Übersicht zeigt sich, dass die Notenmittelwerte des Teilfachs Pädagogik/Psychologie über der durchschnittlichen Note des Teilfachs Philosophie liegen. Wie der t-Test für gepaarte Stichproben zeigt, ist dieser Unterschied hoch signifikant (Tabelle 99).

Tabelle 99: Vergleich der Teilnoten Philosophie und Pädagogik/Psychologie

| | N | Gepaarte Differenzen | | Statistische Kennwerte t (df) p |
|--|-----|----------------------|-------|------------------------------------|
| | | M | SD | |
| Teilnote Philosophie - Teilnote Pädagogik/Psychologie | 406 | -0.192 | 0.664 | -5.831(405)*** |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; t: T-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz; Skala: 1-6; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001

10.10 Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Schwerpunktfachs

In Bezug auf die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Schwerpunktfachs PPP zeigen die folgenden Ergebnisse, wie die Lernenden die Bedeutung des Fachs für den privaten Alltag, für die zukünftige Ausbildung und für die spätere Berufspraxis einschätzen (Tabelle 100).

Tabelle 100: Beurteilung der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung nach Geschlecht

| | TOTAL | | | Schülerinnen | | | Schüler | | | Statistische Kennwerte t (df) p |
|--|-------|------|-------|--------------|------|-------|---------|------|-------|------------------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | |
| Bedeutung für meinen privaten Alltag | 434 | 3.86 | 0.791 | 324 | 3.89 | 0.775 | 110 | 3.79 | 0.836 | -1.123 (432) ns |
| Bedeutung für meine zukünftige Ausbildung | 429 | 3.53 | 1.167 | 320 | 3.58 | 1.159 | 109 | 3.39 | 1.186 | -1.467 (427) ns |
| Bedeutung für meine spätere Berufspraxis | 425 | 3.60 | 1.105 | 317 | 3.66 | 1.104 | 108 | 3.44 | 1.096 | -1.825 (423) ns |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; t: T-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001

Skalenwerte: 1 = ganz unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = teilweise wichtig, 4 = eher wichtig, 5 = sehr wichtig

Am grössten ist für die Lernenden die Bedeutung des Schwerpunktfachs PPP für ihren priva-

ten Alltag. Die Bedeutung für die spätere Berufspraxis und für die zukünftige Ausbildung schätzen die Lernenden - in geringerem Ausmass - ebenfalls als eher wichtig ein. Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der eingeschätzten Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Schwerpunktfachs PPP (Tabelle 100). Zwischen mindestens zwei Kantonen findet sich aufgrund der univariaten Varianzanalyse ein signifikanter Mittelwertunterschied bei der Einschätzung der Bedeutung für den privaten Alltag (Tabelle 101).

Tabelle 101: Beurteilung der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung nach Kanton

| | Aargau | | | Bern | | | Luzern | | | Statistische Kennwerte F (df) p |
|--|--------|------|-------|------|------|-------|--------|------|-------|---------------------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | |
| Bedeutung für meinen privaten Alltag | 99 | 3.73 | 0.867 | 247 | 3.86 | 0.774 | 88 | 4.02 | 0.727 | 3.285 (2) * |
| Bedeutung für meine zukünftige Ausbildung | 99 | 3.54 | 1.181 | 242 | 3.45 | 1.166 | 88 | 3.74 | 1.140 | 2.038 (2) ^{ns} |
| Bedeutung für meine spätere Berufspraxis | 98 | 3.59 | 1.165 | 239 | 3.52 | 1.099 | 88 | 3.84 | 1.027 | 2.760 (2) ^{ns} |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; F: F-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001; Skalenwerte: 1 = ganz unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = teilweise wichtig, 4 = eher wichtig, 5 = sehr wichtig

- Gemäss Games-Howell-Test zeigt sich, dass zwischen den Kantonen Aargau und Luzern signifikante Unterschiede bestehen.

Games-Howell-Test (mittlere Differenz) Luzern – Aargau: 0.295 (p < 0.05)

Die Lernenden im Kanton Aargau schätzen die Bedeutung des Schwerpunktfachs PPP für den privaten Alltag demnach weniger hoch ein als ihre Kolleginnen und Kollegen im Kanton Luzern.

10.11 Wiederwahl des Schwerpunktfachs PPP

Würden die Lernenden das Schwerpunktfach PPP wieder wählen? Von 425 der 438 befragten Maturandinnen und Maturanden liegen zu dieser Frage Angaben vor (Tabelle 102). Insgesamt geben 75.5% der Befragten an, dass sie das Schwerpunktfach PPP wieder wählen würden. Zum Vergleich: Die Befragung der Abschlussklassen der Untersuchung EVAMAR I ergab, dass nur 57% der Lernenden mit Schwerpunktfach PPP das Fach wieder wählen würden

(BBW; EDK 2003). Damit divergieren die Befunde dieser Untersuchung und der Untersuchung EVAMAR I erheblich. Denkbar ist, dass die unterschiedliche Art des Fragens im Fragebogen Einfluss auf die Ergebnisse hatte. In der Untersuchung EVAMAR I mussten die Lernenden hinsichtlich der Wiederwahl die Frage beantworten, welches Schwerpunktfach sie aus aktueller Sicht wählen würden, wenn Ihr Gymnasium alle Schwerpunktfächer anbieten würde. Die Antwort erfolgte durch das Ankreuzen eines Schwerpunktfachs aus einer vorgegebenen Liste. Die Liste konnte durch ein frei formulierbares Schwerpunktfach ergänzt werden. Aufgrund der Übereinstimmungen des besuchten und des gewünschten Schwerpunktfachs konnte die Wiederwahlquote geschlussfolgert werden (Ramseier et al. 2005a, p. 8). In der vorliegenden Untersuchung wurden die Maturandinnen und Maturanden grundsätzlich gefragt, ob sie ihr Schwerpunktfach wieder wählen würden. Nur bei denjenigen, die das Schwerpunktfach PPP nicht wieder wählen würden, interessierte die Alternativwahl. Diese war durch Ankreuzen eines Schwerpunktfachs aus einer fest vorgegebenen Liste der Schwerpunktfächer nach Maturitäts-Anerkennungsreglement (MAR 1995, Art. 9) mitzuteilen. Die in dieser Untersuchung eruierte Wiederwahlquote ist geschlechterunabhängig. Gemäss dem Koeffizienten Phi besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Wiederwahl und dem Geschlecht.

Tabelle 102: Wiederwahl des Schwerpunktfachs PPP nach Geschlecht

| | | Würden Sie das Schwerpunktfach PPP wieder wählen? | | |
|------------|--------------|---|-------------|------------|
| | | Ja | Nein | TOTAL |
| Geschlecht | Schülerinnen | 245 (76.5%) | 75 (23.5%) | 320 (100%) |
| | Schüler | 76 (72.4%) | 29 (27.6%) | 105 (100%) |
| TOTAL | | 321 (75.5%) | 104 (24.5%) | 425 (100%) |

Phi p: -0.042^{ns}

Besteht zwischen der Wiederwahl des Fachs PPP und dem Kanton ein Zusammenhang? Im Kanton Aargau würden 82.8% Lernenden das Schwerpunktfach PPP wiederwählen, in Bern sind es 71.4% und in Luzern 78.8%. Gemäss Chi-Quadrat-Test besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Wiederwahl und dem Kanton (Tabelle 103).

Tabelle 103: Wiederwahl des Schwerpunktfachs nach Kanton

| | | Würden Sie das Schwerpunktfach PPP wieder wählen? | | |
|---------------|---------------|---|-------------|------------|
| | | Ja | Nein | TOTAL |
| Kanton | Aargau | 82 (82.8%) | 17 (17.2%) | 99 (100%) |
| | Bern | 172 (71.4%) | 69 (28.6%) | 241 (100%) |
| | Luzern | 67 (78.8%) | 18 (21.2%) | 85 (100%) |
| | TOTAL | 321 (75.5%) | 104 (24.5%) | 425 (100%) |

Chi-Quadrat(df)p: 5.609 (2); nicht signifikant
df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz

Wenn ein Viertel der Befragten PPP nicht mehr als Schwerpunktfach wählen würden, interessiert die Frage, welches Schwerpunktfach diese Lernenden heute wählen würden (Tabelle 104). Als Alternativen sind mit je 17.5% Biologie/Chemie und Wirtschaft/Recht am beliebtesten. 32% würden heute eine moderne Sprache (Spanisch oder Englisch) wählen.

Tabelle 104: Alternativwahl anstelle des Schwerpunktfachs PPP

| | TOTAL | Schülerinnen | Schüler |
|--|-------|--------------|---------|
| Biologie und Chemie | 17.5% | 19.1% | 13.8% |
| Wirtschaft und Recht | 17.5% | 16.2% | 20.7% |
| Spanisch | 16.5% | 20.6% | 6.9% |
| Englisch | 15.5% | 14.6% | 17.2% |
| Bildnerisches Gestalten | 9.3% | 10.3% | 6.9% |
| Musik | 7.2% | 7.4% | 6.9% |
| Physik und Anwendungen der Mathematik | 6.2% | 1.5% | 17.2% |
| Italienisch | 5.2% | 7.4% | 0.0% |
| Französisch | 3.1% | 1.5% | 6.9% |
| Griechisch | 1.0% | 0.0% | 3.4% |
| Latein | 1.0% | 1.5% | 0.0% |
| TOTAL | 100% | 100% | 100% |
| N | 97 | 68 | 29 |

Der Fragebogen bietet die Möglichkeit an, in einem offenen Antwortformat zu begründen, warum am Ende der gymnasialen Ausbildung ein anderes Schwerpunktfach gewählt würde. Von den 104 Schülerinnen und Schülern, die PPP nicht mehr als Schwerpunktfach wählen würden, teilen 88 ihre Begründung mit. Einige Begründungen beinhalten mehrere Aspekte, sodass insgesamt 102 Aspekte eruiert und nach Themenbereichen kategorisiert werden konnten (Tabelle 105).

Tabelle 105: Begründungen für die Nichtwiederwahl des Schwerpunktfachs PPP

| Begründungen | |
|---|--------|
| Verlagerung/bessere Kenntnis eigener Stärken und Interessen | 36.3% |
| Nutzen des Alternativfachs (nicht PPP) für die Zukunft (Ausbildung/Alltag) | 28.4% |
| Organisatorische/reglementarische Gründe (Angebot/Überbelegung/Kombinationsverbot) | 8.8% |
| Unzufriedenheit mit dem Unterricht/der Lehrkraft | 8.8% |
| Anderer Belegung im Wahlfachbereich (Päd./Psych. oder Philo. als Ergänzungsfach) | 5.9% |
| Vorstellungen und Realität von PPP stimmen nicht überein | 3.9% |
| Alternativ gewähltes SF ist weniger aufwendig | 3.9% |
| Anderes Fach macht mehr Spass | 3.9% |
| TOTAL | 100.0% |
| N | 102 |

Zwei Gründe für die Nichtwiederwahl stechen heraus: die Verlagerung, resp. die gründlichere Kenntnis der fachlichen Stärken und Interessen sowie Überlegungen zum Nutzen des Schwerpunktfachs für die zukünftige Ausbildung und den Alltag.

10.12 Zufriedenheit mit dem Schwerpunktfach PPP

10.12.1 Globale Zufriedenheit

Eine Kernfrage der Maturandinnen- und Maturandenbefragung betrifft die globale Zufriedenheit der Lernenden mit dem Schwerpunktfach PPP (Tabelle 106).

Tabelle 106: Globale Zufriedenheit mit dem Schwerpunktfach PPP

| | TOTAL | Schülerinnen | Schüler |
|-------------------------|--------------|---------------------|----------------|
| Unzufrieden | 0.9% | 0.3% | 2.7% |
| Eher unzufrieden | 6.2% | 7.0% | 3.6% |
| Teils-teils | 22.2% | 21.4% | 24.5% |
| Eher zufrieden | 43.5% | 41.0% | 50.9% |
| Zufrieden | 27.7% | 30.3% | 18.2% |
| TOTAL | 100% | 100% | 100% |
| N | 437 | 327 | 110 |

71.2% der Lernenden sind mit dem Schwerpunktfach PPP insgesamt zufrieden oder eher zufrieden. 22.2 % sind teilweise zufrieden und 7.1% sind unzufrieden oder eher unzufrieden. Nach Geschlecht unterschieden zeigen sich kaum nennenswerte Differenzen. Der Mittelwertvergleich mittels T-Test für unabhängige Stichproben zeigt hinsichtlich der globalen Zufriedenheit keine signifikanten Abweichungen zwischen den Geschlechtern (Tabelle 107).

Tabelle 107: Globale Zufriedenheit mit dem Schwerpunktfach PPP nach Geschlecht

| | TOTAL | | | Schülerinnen | | | Schüler | | | Statistische Kennwerte t (df) p |
|--|-------|------|-------|--------------|------|-------|---------|------|-------|------------------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | |
| Globale Zufriedenheit mit dem Schwerpunktfach PPP | 437 | 3.90 | 0.903 | 327 | 3.94 | 0.908 | 110 | 3.78 | 0.882 | -1.580 (435) ^{ns} |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; t: T-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001
Skalenwerte: 1 = unzufrieden, 2 = eher unzufrieden, 3 = teils-teils, 4 = eher zufrieden, 5 = zufrieden

Auch der Vergleich der globalen Zufriedenheit zwischen den Kantonen mittels Varianzanalyse zeigt keine signifikanten Unterschiede (Tabelle 108).

Tabelle 108: Globale Zufriedenheit mit dem Schwerpunktfach PPP nach Kanton

| | Aargau | | | Bern | | | Luzern | | | Statistische Kennwerte F (df) p |
|--|--------|------|-------|------|------|-------|--------|------|-------|------------------------------------|
| | N | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | |
| Globale Zufriedenheit mit dem Schwerpunktfach PPP | 99 | 4.00 | 0.915 | 248 | 3.83 | 0.876 | 90 | 3.99 | 0.954 | 1.869 (2) ^{ns} |

N: Anzahl Fälle; M: arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; F: F-Wert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz; Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001
Skalenwerte: 1 = unzufrieden, 2 = eher unzufrieden, 3 = teils-teils, 4 = eher zufrieden, 5 = zufrieden

10.12.2 Zufriedenheit und Wiederwahl

In einer weiteren Analyse soll geklärt werden, ob die globale Zufriedenheit Auswirkungen auf die Wiederwahl des Schwerpunktfaches PPP hat. Gemäss dem Mehrfelder Chi-Quadrat-Test kann angenommen werden, dass die Wiederwahl des Schwerpunktfaches und die globale Zufriedenheit mit dem Schwerpunktfach PPP zusammenhängen (Tabelle 109).

Tabelle 109: Globale Zufriedenheit und Wiederwahl des Schwerpunktfachs PPP

| | | Würden Sie das Schwerpunktfach PPP wieder wählen? | | |
|--|-------------------------|---|------|-------|
| | | Ja | Nein | TOTAL |
| Globale Zufriedenheit mit dem Schwerpunktfach PPP | Unzufrieden | 0 | 4 | 4 |
| | Eher unzufrieden | 5 | 22 | 27 |
| | Teils-teils | 48 | 42 | 90 |
| | Eher zufrieden | 155 | 30 | 185 |
| | Zufrieden | 113 | 6 | 119 |
| | TOTAL | 321 | 104 | 425 |

Chi-Quadrat(df) p: 114.941 (4); p<0.001
df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz

10.12.3 Prädiktoren für globale Zufriedenheit

Abschliessend soll erhellert werden, welche Variablen die globale Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler erklären. Die Bearbeitung dieser Frage erfolgt mittels multipler linearer Regressionsanalyse (Methode schrittweise). In einem Regressionsmodell sollen Prädiktoren für die globale Zufriedenheit als abhängige Variable beschrieben werden.

Zur Ausarbeitung des endgültigen Modells wurden verschiedene Voruntersuchungen durchgeführt, Modelle entwickelt, getestet und verworfen. Zur Aufnahme, respektive zum Ausschluss von Variablen im Regressionsmodell führten folgende Ergebnisse und inhaltliche Überlegungen:

- Das Geschlecht, der Kanton und die Besuchsdauer des Gymnasiums erwiesen sich bezüglich der globalen Zufriedenheit nicht als signifikante Einflussgrössen, weshalb diese Variablen nicht in das Modell aufgenommen wurden.

Basis für die weitere Formulierung des Regressionsmodells war die Hypothese, dass jene Items einen Einfluss auf die globale Zufriedenheit der Lernenden haben, welche die aktuelle Situation der Lernenden widerspiegeln (z. B. Fachinteressen, Fachkenntnisse, Noten zum Zeitpunkt der Befragung). In verschiedenen Voruntersuchungen erwiesen sich die folgenden Variablen als signifikant und wurden deshalb in das Modell aufgenommen:

- Die Fachinteressen, deren Veränderung und die Fachkenntnisse in den drei Teilfächern Philosophie, Pädagogik und Psychologie
- Die Interessantheit und Klarheit im Philosophie- und Pädagogik/Psychologie-Unterricht
- Die Noten im Schwerpunktfach PPP und in den getrennt unterrichteten und benoteten Fachbereichen Philosophie und Pädagogik/Psychologie
- Die Einschätzung der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Schwerpunktfachs PPP

Nachfolgend sind die insgesamt 17 in einem ersten Schritt in das Regressionsmodell aufgenommen Variablen zusammengestellt (alphabetische Reihenfolge):

- Bedeutung für meinen privaten Alltag
- Bedeutung für meine spätere Berufspraxis
- Bedeutung für meine zukünftige Ausbildung
- Fachinteresse Pädagogik
- Fachinteresse Philosophie
- Fachinteresse Psychologie
- Fachkenntnisse Pädagogik
- Fachkenntnisse Philosophie
- Fachkenntnisse Psychologie
- Interessantheit und Klarheit im Pädagogik-/Psychologieunterricht
- Interessantheit und Klarheit im Philosophieunterricht
- Note Schwerpunktfach PPP
- Teilnote Pädagogik/Psychologie
- Teilnote Philosophie
- Veränderung Fachinteresse Pädagogik
- Veränderung Fachinteresse Philosophie
- Veränderung Fachinteresse Psychologie

Die schrittweise Regressionsanalyse in SPSS mit diesen 17 Variablen weist sechs unterschiedliche Modelle aus. Im sechsten Modell, welches als finales Modell im Weiteren zur Darstellung gelangt, werden elf nicht signifikante Variablen ausgeschlossen (Tabelle 110).

Tabelle 110: Aus dem Regressionsmodell ausgeschlossene Variablen

| | Kennwerte der Regression | | |
|---|--------------------------|-------|----|
| | Beta | t | p |
| Bedeutung für meine spätere Berufspraxis | 0.053 | 1.236 | ns |
| Bedeutung für meine zukünftige Ausbildung | 0.055 | 1.284 | ns |
| Fachinteresse Philosophie | 0.040 | 0.700 | ns |
| Fachinteresse Psychologie | 0.026 | 0.483 | ns |
| Fachkenntnisse Pädagogik | 0.060 | 1.208 | ns |
| Fachkenntnisse Psychologie | 0.055 | 1.121 | ns |
| Note Schwerpunktfach PPP | 0.009 | 0.222 | ns |
| Teilnote Pädagogik/Psychologie | 0.023 | 0.564 | ns |
| Teilnote Philosophie | 0.043 | 0.914 | ns |
| Veränderung Fachinteresse Pädagogik | 0.011 | 0.160 | ns |
| Veränderung Fachinteresse Philosophie | 0.086 | 1.693 | ns |

t: T-Wert; p: Signifikanz; ns: nicht signifikant

Das sechste Modell ist in der Tabelle 111 dargestellt. Im Vergleich zu den anderen Modellen bezieht es am meisten (sechs) Prädiktoren für globale Zufriedenheit mit ein. Gleichzeitig ist das korrigierte R^2 dieses Modells am höchsten und damit die Passung des Modells am besten.

Tabelle 111: Regressionsmodell für die globale Zufriedenheit der Lernenden

| Prädiktoren für die globale Zufriedenheit | Beta | t | p |
|--|-------|-------|-----|
| Interessantheit und Klarheit im Pädagogik-/Psychologieunterricht | 0.295 | 6.632 | *** |
| Bedeutung für meinen privaten Alltag | 0.187 | 4.480 | *** |
| Fachkenntnisse Philosophie | 0.181 | 3.942 | *** |
| Veränderung Fachinteresse Psychologie | 0.179 | 4.035 | *** |
| Fachinteresse Pädagogik | 0.175 | 3.820 | *** |
| Interessantheit und Klarheit im Philosophieunterricht | 0.121 | 2.663 | ** |

Beta: standardisierter Koeffizient; t: T-Wert; p: Signifikanz
 Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Wie gut wird die globale Zufriedenheit als abhängige Variable durch das ermittelte Regressionsmodell erklärt? Der F-Wert von 53.941 mit einem $p < 0.001$ zeigt, dass das Modell als Ganzes signifikant ist. Mit einem korrigierten R^2 von 0.448 ist der Aufklärungsgrad dieses

Modells hoch. 44.8% der Varianz der globalen Zufriedenheit als abhängige Variable lassen sich durch das Modell erklären. Die Regressionsvorhersage ist bei einem Standardfehler des Schätzwertes von 0.671 genau. Die T-Werte der einzelnen Prädiktoren sind signifikant, respektive hoch signifikant. Die Mindestgrösse der Stichprobe wird bei sechs Prädiktoren bei weitem übertroffen. Auch der Prüfung der Residuen hält das Modell stand.

Prüfung des Modells als Ganzes:

Signifikanz (F-Test): $F=53.941$, $p<0.001$

Korrigiertes $R^2 = 0.448$

Standardfehler des Schätzwertes: 0.671

Die Betakoeffizienten der einzelnen Variablen im dargestellten Modell lassen sich als standardisierte Koeffizienten direkt miteinander vergleichen: Die Interessantheit und Klarheit des Pädagogik-/Psychologieunterrichts beeinflusst die globale Zufriedenheit der Lernenden mit einem Beta-Wert von 0.295 klar am meisten (nimmt die Interessantheit und Klarheit um eine Einheit zu, steigt die globale Zufriedenheit um 0.295 Punkte). Als unterrichtsbezogener Prädiktor ist auch die Interessantheit und Klarheit des Philosophieunterrichts - wenn auch als Prädiktor mit dem geringsten Einfluss im Modell - bedeutsam.

Die Einschätzung der Bedeutung des Schwerpunktfachs PPP für den privaten Alltag erweist sich als Variable mit dem zweitgrössten Beitrag zur Erklärung der globalen Zufriedenheit. Für die Zufriedenheit der Lernenden ist es demnach massgebend, ob sich im Schwerpunktfach PPP Gelerntes im privaten Alltag nutzen lässt.

Fachbezogen leisten die Variablen zur Einschätzung der eigenen Fachkenntnisse in Philosophie, zur Veränderung der Fachinteressen für Psychologie und zu den Fachinteressen für Pädagogik einen Beitrag zur Erklärung der globalen Zufriedenheit der Lernenden.

Bezüglich der ausgeschlossenen Variablen ist bemerkenswert, dass die Noten im Schwerpunktfach PPP auf die globale Zufriedenheit der Lernenden keinen Einfluss haben.

10.13 Kommentare und Bemerkungen: Überblick über die angesprochenen Themen

Die befragten Schülerinnen und Schüler hatten die Möglichkeit, am Ende des Fragebogens Bemerkungen, resp. Kommentare anzufügen. 146 der 438 an der Befragung teilnehmenden Maturandinnen und Maturanden nutzten diese Möglichkeit. Aufgrund der vorgenommenen inhaltsanalytischen Auswertung dieser Aussagen lassen sich die in den Tabellen 112 zusammengestellten Themenbereiche unterscheiden. Aussagenbeispiele illustrieren die Themenbereiche und legen einige Gedanken der Lernenden offen. Angegeben ist zudem die Anzahl der Nennungen eines Themenbereichs.

Tabelle 112: Kommentare und Bemerkungen der Lernenden nach Themenbereichen

| Themenbereich | Aussagebeispiele ¹ | Anzahl Nennungen |
|--|--|------------------|
| PPP-Unterricht | <ul style="list-style-type: none"> - „Der Unterricht (PPP) ist abwechslungsreich.“ - „Der Unterricht wird in Philosophie mit Diskussionen und in PP mit Illustrationen oder Überlegungen über sich selbst/Freunde/Familie aufgelockert.“ - „Obschon der Unterricht in P eher trocken gestaltet ist, ist er sehr aufschlussreich. Während der PP-Unterricht sehr abwechslungsreich ist und eher chaotisch (trotzdem aufschlussreich).“ - „Pädagogik und Psychologie haben bei mir eher schlecht abgeschnitten, da es sehr trocken und ohne Realitätsbezug unterrichtet wird. Die einzelnen behandelten Themen zeigen den Menschen als sehr einfaches, nach Theorie funktionierendes Wesen.“ | 49 |
| Anlage/Organisation des Schwerpunktfachs PPP | <ul style="list-style-type: none"> - "Für mich ergibt die Kombination der drei Teilfächer Sinn." - "Grundsätzlich glaube ich, dass es PPP-Schülern gut tut, das Fach Philosophie ebenfalls zu besuchen." - "Meiner Meinung nach passt PPP nicht zusammen." - "Ich verstehe es nicht, wieso Philosophie gerade mit Pädagogik/Psychologie kombiniert wird. Es hat für mich nichts Gemeinsames und wird als mühseliges Anhängsel angesehen." - "Ich fände es persönlich besser den Teilbereich P von PP zu trennen und die P alleine zu einem Schwerpunktfach zu machen. So hätte man für die, die sich besonders für Philosophie interessieren mehr Zeit für Stoff und auch im Pädagogik/Psychologie-Bereich könnte man mehr Themen behandeln." | 40 |
| Fachinteressen PPP | <ul style="list-style-type: none"> - "Das SPF PPP interessiert mich sehr." - "Das Fach P ist vielen unserer Klasse verleidet. PP hingegen weckt bei den meisten immer noch grosses Interesse." - "PP geriet mehr und mehr ins Abseits meiner Interessen, obwohl ich bis heute der Meinung bin, dass dieses Gebiet an sich äusserst lehrreich und auch anspruchsvoll ist." | 26 |
| Integration der drei Teilfächer | <ul style="list-style-type: none"> - "Ich konnte bis jetzt zwischen den Fächern keinen Zusammenhang finden." - "Ich fände es gut, wenn man die drei Fächer öfter kombinieren könnte und z. B. ab und zu dasselbe Thema behandeln könnte." | 26 |
| Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Schwerpunktfachs PPP | <ul style="list-style-type: none"> - "Das SPF PPP hat mir geholfen, toleranter und weltoffener zu werden." - "Es ist etwas, was man sehr oft im Leben gebrauchen kann." - "Ich finde das vermittelte Wissen sehr nützlich für den Alltag sowie für alle Studienrichtungen wie z. B. Wirtschaft." | 24 |
| Wahl und Wiederwahl des Schwerpunktfachs PPP | <ul style="list-style-type: none"> - "Ich bin froh, dieses SPF gewählt zu haben." - "Auch wenn ich jetzt nicht in eine dieser Richtungen meine Berufsbahn einschlage, würde ich das SPF wieder wählen." - „Ich hätte jedenfalls, wenn ich hätte wählen können, nur Pädagogik/Psychologie gewählt“. | 21 |
| Gymnasiales Ausbildungsangebot | <ul style="list-style-type: none"> - "Ich finde es wichtig, dass PPP als Schwerpunktfach angeboten wird, weil es etwas ganz anders ist. Es sind alles Fächer, mit denen man im Gymnasium sonst nicht in Berührung kommen kann. Ausserdem gibt es auch nichts Vergleichbares, das drei Fachrichtungen kombiniert." - "Ich würde es wichtig finden, dass PPP in allen Kantonen bzw. in allen Gymnasien angeboten wird. Ohne PPP gäbe es kein Schwerpunktfach, das die Interessen in Sozial- und Geisteswissenschaften abdecken würde." | 15 |

Tabelle 112: Kommentare und Bemerkungen der Lernenden nach Themenbereichen (Fortsetzung)

| Themenbereich | Aussagebeispiele | Anzahl Nennungen |
|-------------------------------------|--|------------------|
| PPP-Lehrpersonen | - "Der Unterricht und die Motivation, die man dafür aufbringt, hängen sehr stark von den Lehrpersonen ab." | 13 |
| Weiterer Ausbildungs- und Berufsweg | - "Ich habe mich eigentlich entschieden, eine Fachhochschule zu besuchen. Ich möchte mehr auch praktisch lernen können." | 10 |
| Fragebogen | - "Frage 28 ist merkwürdig." | 9 |
| Lehrbücher PPP | - "Das Pädagogik/Psychologie-Buch wiederholt sich oft, was das Lesen z.T. mühsam macht." | 4 |
| Werdegang | - „Ich habe zuerst die DMS absolviert und deshalb bin ich ab der Sekunda im Gymnasium.“ | 2 |

¹ Die Lernenden benennen das Fach Philosophie oft die Abkürzung „P“ und das Fach Pädagogik/Psychologie mit der Kurzbezeichnung „PP“. „SPF“ steht für Schwerpunktfach.

Am meisten Kommentare und Bemerkungen der Lernenden beziehen sich auf den Unterricht. Neben pauschalen Aussagen zum Schwerpunktfachunterricht finden sich auch spezifische Äusserungen zu den beiden Teilfächern Philosophie und Pädagogik/Psychologie.

Am zweithäufigsten äussern sich die Lernenden zur Anlage/Organisation des Schwerpunktfachs PPP. Hinsichtlich der Frage, ob die Kombination von Philosophie und Pädagogik/Psychologie in einem Schwerpunktfach sinnvoll ist, sind sich die Lernenden uneinig. Mehrere äussern sich kritisch und Einzelne formulieren Optimierungsvorschläge.

Die Äusserungen zum Fachinteresse betreffen einerseits summarisch das Schwerpunktfach PPP. Andererseits differenzieren die Befragten zwischen den Fächern Philosophie und Pädagogik/Psychologie. Diese Aussagen deuten darauf hin, dass die Lernenden entweder Philosophie oder Pädagogik/Psychologie bevorzugen.

Bezüglich der Integration der Teilfächer machen einige Lernende ein Manko aus. PPP wird verschiedentlich nicht als ein Fach wahrgenommen.

Die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sehen einige Lernende im Beitrag des Fachs für ihre persönliche Entwicklung und für ihre Bewältigung des Alltags. Einzelne sprechen auch vom Nutzen für ein späteres Studium.

Ihre Schwerpunktfachwahl beurteilen Maturandinnen und Maturanden positiv. Mehrere Befragte würden das Fach wieder wählen. Vereinzelt kommt dabei das Partialinteresse für Pädagogik/Psychologie zum Ausdruck.

Obwohl die Befragten selber die Möglichkeit hatten, das Schwerpunktfach PPP zu besuchen, sprechen sich einige für ein schweizweites Angebot des Fachs aus und begründen dies. Es

wird betont, dass dieses Schwerpunktfach ein wichtiges Element im Ausbildungsangebot sei. Weiter werden Aussagen zur Bedeutung der Lehrperson und zum weiteren Ausbildungs- und Berufsweg getroffen. Ab und an werden Bemerkungen zum Fragebogen gemacht. Vereinzelt äussern sich Lernende zu den Lehrbüchern und zu ihrem persönlichen Werdegang.

10.14 Zusammenfassung

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Befragung von 320 Schülerinnen und 118 Schülern mit Schwerpunktfach PPP der Kantone Aargau (99), Bern (249) und Luzern (90), welche im Jahr 2008 die Maturitätsprüfung abgelegt haben, zusammengefasst:

- Die Lernenden mit Schwerpunktfach PPP interessieren sich für die drei Fächer ihres Schwerpunktfachs. Die Schülerinnen bevorzugen Psychologie und Pädagogik, die Schüler Psychologie und Philosophie. Die Interessen der Lernenden unterscheiden sich zwischen den Geschlechtern in allen drei Fächern signifikant. Während der gymnasialen Ausbildung nimmt das Interesse an allen drei Fächern zu.
- Als zentrales Motiv für die Wahl des Schwerpunktfachs PPP geben die Lernenden ihr Interesse am Fach an. Zudem ist das Motiv, persönliche Stärken entfalten zu können, für die Wahl bedeutsam.
- Gut die Hälfte der Befragten beabsichtigt, an der Universität oder an der ETH zu studieren. Rund die Hälfte dieser Lernenden plant ein Studium in Sozial- und Geisteswissenschaften. Gut 7% möchten Medizin/Pharmazie und 6% Recht studieren. Rund ein Drittel der Befragten plant ein Studium oder eine Ausbildung ausserhalb der Universität oder der ETH, wobei diese Perspektive von den Schülerinnen deutlich öfter angegeben wird als von den Schülern. 45 der 438 der befragten Lernenden mit Schwerpunktfach PPP (rund 10%) planen ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule.
- Für gut 70% der Schülerinnen und Schüler ist die Auswahl an Schwerpunktfächern an ihrer Schule gerade richtig. Knapp 70% geben an, dass ihnen das Informations- und Beratungsangebot ausreicht. Vor der Wahl informieren sich rund 30% der Schülerinnen und Schüler gründlich über das Schwerpunktfach PPP. Um die 50% informieren sich mittelmässig und rund 20% ziehen vor ihrer Schwerpunktfachwahl keine oder wenige Erkundigungen ein. Als Orientierungsgrundlage für den Schwerpunktfachentscheid nutzen die Lernenden primär schulische Informationsangebote und die Aussagen anderer Schülerinnen und Schüler.
- 57% der Lernenden finden die Kombination von Philosophie, Pädagogik und Psychologie in einem Schwerpunktfach sinnvoll, 17% nicht. 26% der Lernenden finden die Kombination nur teilweise sinnvoll.
- Hinsichtlich der Gewichtung der drei Teilfächer finden 13% Psychologie, 15% Pädagogik und 36% Philosophie zu hoch oder eher zu hoch gewichtet. 43% der Befragten würden ein

Teilfach oder zwei Teilfächer weglassen. Im Kanton Aargau würden 74%, im Kanton Bern 63% und im Kanton Luzern 90% der Lernenden, die ein Fach weglassen möchten, Philosophie aus dem Fächerkanon im Schwerpunktfach PPP streichen.

- Die Beurteilung des Unterrichts in Pädagogik/Psychologie und in Philosophie ist insgesamt eher positiv. Die Interessantheit und Klarheit, Betreuung und Unterstützung, Leistungserwartung und -förderung sowie die Vorbereitung auf Lernkontrollen beurteilen die Lernenden im Pädagogik-/Psychologieunterricht besser als im Philosophieunterricht. Die Klassenführung wird hingegen im Philosophieunterricht positiver beurteilt.

Die Beurteilung der Unterrichtsqualität unterscheidet sich zwischen den Kantonen:

Der Philosophieunterricht wird im Kanton Luzern bezüglich Interessantheit und Klarheit, Leistungserwartung und -förderung und Klassenführung gegenüber den Kantonen Aargau und Luzern, bezüglich innerer Differenzierung gegenüber dem Kanton Bern signifikant schlechter beurteilt.

Der Pädagogik-/Psychologieunterricht wird im Kanton Luzern bezüglich Betreuung und Unterstützung gegenüber den Kantonen Aargau und Luzern, bezüglich Interessantheit und Klarheit sowie Klassenführung gegenüber dem Kanton Bern signifikant positiver beurteilt. In beiden Teilfächern kommt es gemäss den Lernenden selten vor, dass die Unterrichtszeit nicht sinnvoll genutzt wird. Die Anforderungen im Unterricht (Schwierigkeitsgrad, Stoffumfang und Unterrichtstempo) werden für beide Teilfächer als angemessen betrachtet.

Der Philosophieunterricht wird bezüglich Tempo und Schwierigkeitsgrad als anspruchsvoller beurteilt als der Pädagogik-/Psychologieunterricht.

- Das Sozialklima in der Schwerpunktfachgruppe wird von den Schülerinnen und Schülern gleichermassen positiv beurteilt.
- Mit den Lehrbüchern in den Fächern Pädagogik und Psychologie sind die Lernenden zufrieden. Schlechter beurteilen die Befragten ihr Lehrbuch, bzw. ihre Lehrbücher in Philosophie. Die Beurteilung des Lehrbuchs, bzw. der Lehrbücher im Unterrichtsfach Philosophie ist im Kanton Luzern signifikant schlechter als in den Kantonen Bern und Aargau.
- In Bezug auf die Integration der drei Teilfächer Philosophie, Pädagogik und Psychologie in einem Schwerpunktfach nehmen die Lernenden eher selten Verbindungen zwischen den Fächern sowie integrationsfördernde Organisationsformen und Arbeitsweisen wahr. Die Lernenden des Kantons Luzern erleben die Integration der Teilfächer insgesamt etwas deutlicher als ihre Kolleginnen und Kollegen in den Kantonen Aargau und Bern.
- In den Fächern Psychologie und Pädagogik sind die selbst deklarierten Fachkenntnisse der Lernenden eher gut und im Vergleich zu den übrigen Schulfächern am besten. Die Schülerinnen fühlen sich in diesen beiden Fächern kompetenter als die Schüler. Auch im Fach Philosophie ist die Beurteilung der eigenen Fachkenntnisse eher positiv. Hier fühlen sich die Schüler kompetenter als die Schülerinnen.
- Die Lernenden erreichen in ihrem letzten Zeugnis vor der Matur insgesamt gute Noten im

Schwerpunktfach PPP und in den beiden getrennt unterrichteten und bewerteten Fachbereichen Philosophie und Pädagogik/Psychologie. Die Schülerinnen erreichen bei der Gesamtnote PPP und im Teilfach Pädagogik/Psychologie höhere Werte als die Schüler. Die Teilnote für Pädagogik/Psychologie ist im Durchschnitt signifikant besser als die Teilnote für Philosophie. Insgesamt liegt die Gesamtnote im Schwerpunktfach PPP leicht über der Note in Deutsch und recht deutlich über der Französisch- und Mathematiknote.

- Drei Viertel der Lernenden würden das Schwerpunktfach PPP unabhängig vom Geschlecht und vom Kanton wieder wählen, ein Viertel nicht. Bei den das Schwerpunktfach PPP nicht wieder wählenden Lernenden sind Biologie und Chemie, Wirtschaft und Recht sowie Spanisch oder Englisch als Alternativwahl am beliebtesten. Die Nichtwiederwahl erklären die Schülerinnen und Schüler primär mit den im Verlauf der Ausbildung modifizierten und geklärten Stärken und Interessen sowie mit dem höheren Nutzen eines alternativen Schwerpunktfachs für die Zeit nach der Maturität. Die Wiederwahl des Schwerpunktfachs PPP ist von der globalen Zufriedenheit abhängig.
- Rund 70% der Lernenden sind unabhängig von Geschlecht und Kanton mit dem Schwerpunktfach PPP zufrieden oder eher zufrieden.
- Die Interessantheit und Klarheit des Pädagogik-/Psychologieunterrichts beeinflusst die globale Zufriedenheit der Lernenden am meisten. Die Einschätzung der Bedeutung des Schwerpunktfachs PPP für den privaten Alltag erweist sich als zweitwichtigster Prädiktor für die globale Zufriedenheit. Fachbezogen sind die Fachkenntnisse in Philosophie, die Veränderung der Fachinteressen für Psychologie und die Fachinteressen für Pädagogik zur Erklärung der globalen Zufriedenheit der Lernenden bedeutsam. Am Geringsten ist schliesslich der Einfluss der Interessantheit und Klarheit des Philosophieunterrichts auf die globale Zufriedenheit. Die sechs genannten Variablen erklären 44.8% der Varianz der globalen Zufriedenheit.
- Die Lernenden beurteilen die Bedeutung des Schwerpunktfachs PPP für den privaten Alltag, für die zukünftige Ausbildung und für die spätere Berufspraxis eher positiv. Am höchsten wird dabei die Bedeutung für den privaten Alltag eingeschätzt.
- Rund ein Drittel der Lernenden fügt dem Fragebogen eigene Kommentare und Bemerkungen an. Die zentralen Themen sind dabei der Unterricht und die Anlage/Organisation des Schwerpunktfachs PPP.

Teil IV: Überblick und Diskussion

11 Das Wichtigste in Kürze

Im Jahr 1995 wurde die gymnasiale Ausbildung in der Schweiz grundlegend reformiert. Die 1968 erlassene Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsausweisen (MAV 1968) mit den fünf Maturitätstypen A-E wurde am 1. August 1995 durch das neue Reglement über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR 1995) mit einem System von Grundlagen-, Schwerpunkt- und Ergänzungsfächern ersetzt. Im Rahmen dieser Maturitätsreform wurde das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP) in den Kanon gymnasialer Unterrichtsfächer aufgenommen. Dieses neue Fach an Schweizer Gymnasien ist Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Ihr Ziel ist, bisherige Entwicklungen und den aktuellen Status quo des Schwerpunktfachs PPP zu untersuchen und eine Datenbasis zu diesem neuen Ausbildungsangebot zu schaffen.

Bislang liegen keine explizit das Schwerpunktfach PPP untersuchende Forschungsarbeiten vor. Hingegen wurde die Maturitätsreform und das Schwerpunktfach PPP in der Forschung bereits verschiedentlich thematisiert. Die grösste Untersuchung in diesem Kontext ist das im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und des Staatssekretariats für Bildung und Forschung (SBF) in zwei Phasen durchgeführte Evaluationsprojekt EVAMAR. In EVAMAR I (Ramseier et al. 2005b) wird aufgrund einer Befragung der direkt Beteiligten zur Umsetzung der Reform eine positive Gesamtbilanz gezogen. Eine Lücke wird im Angebot des Schwerpunktfachs PPP ausgemacht. Der in EVAMAR II (Eberle et al. 2008) mit Tests gemessene Ausbildungsstand der Schülerinnen und Schüler am Ende der Ausbildung wird in den untersuchten Fächern Erstsprache, Mathematik und Biologie insgesamt als zufriedenstellend beurteilt. Lernende mit Schwerpunktfach PPP erzielten in Erstsprache gute, in Mathematik und Biologie eher schlechte Testresultate. Neben den beiden Evaluationsuntersuchungen EVAMAR I und II ist die Dissertation von Robin (2002) zu erwähnen, die mit Fokus auf Pädagogik und Psychologie als neue Unterrichtsfächer am Gymnasium Etappen auf dem Weg zur neuen Maturitäts-Anerkennungsreform und zur Einführung der beiden Fächer nachzeichnet. Anknüpfend an diese verfügbaren Wissensbestände untersucht die vorliegende Untersuchung die Genese, die Implementierung und den Status quo des neuen gymnasialen Unterrichtsfachs Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP).

Die Rekonstruktion der Genese des Fachs fusst auf einer Analyse verschiedener Dokumente zur Maturitäts-Anerkennungsreform. Wie sich zeigt, sind die Hintergründe, die zur Einführung dieser Kombination der drei Fächer Philosophie, Pädagogik und Psychologie geführt haben, vielschichtig. Um die Genese des Schwerpunktfachs PPP zu verstehen, muss der Blick

auf das Unterrichtsfach Philosophie einerseits und auf den Fächerverbund Pädagogik/Psychologie andererseits gerichtet werden.

Philosophie war schon vor der Maturitätsreform von 1995 ein etabliertes gymnasiales Unterrichtsfach. Mit der Einbindung der Philosophie in das Schwerpunktfach PPP wurde das Fach daher nicht neu eingeführt, sondern im gymnasialen Ausbildungsangebot neu verankert.

Mit der Einführung der beiden Fächer Pädagogik und Psychologie wurde eine an sich längst formulierte Forderung nach einem sozialwissenschaftlichen Profil am Gymnasium eingelöst. Allerdings dürfte die Erhaltung der sonst ansonsten brach liegenden Strukturen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Sekundarstufe II für die Einführung der beiden Fächer entscheidender gewesen sein.

Zur Implementierung des Fachs erhellt die Untersuchung auf der Grundlage einer standardisierten E-Mail-Befragung der 26 kantonalen Erziehungs- und Bildungsdirektionen die kantonal divergierende Angebotssituation und die Begründungen der einzelnen Kantone für oder gegen das Angebot des Schwerpunktfachs PPP. Inzwischen wird das Schwerpunktfach PPP in 13 Kantonen angeboten. Die befragten Bildungsverantwortlichen begründen das Angebot primär wie folgt:

1. Die durch die Aufhebung der Lehrerinnen- und Lehrerseminaren frei werdenden Ressourcen sollen genutzt werden.
2. Das auch nach der Aufhebung der Lehrerinnen- und Lehrerseminare bestehende sozialwissenschaftliche Ausbildungsdesiderat auf der Sekundarstufe II soll abgedeckt werden.
3. Die mit dem Maturitäts-Anerkennungsreglement von 1995 neu geschaffenen gymnasialen Bildungsoptionen sollen umgesetzt werden.
4. Das bereits vor der Maturitätsreform von 1995 etablierte Unterrichtsangebot im Fach Philosophie soll weitergeführt und gesichert werden.

Die Argumente der 13 Kantone ohne Angebot des Schwerpunktfachs PPP sind vielschichtig, wobei folgende vier Gründe am meisten genannt werden:

1. Ausbildungsbedürfnisse im Fachbereich PPP werden durch Angebote im Grundlagen- und Ergänzungsfachbereich abgedeckt.
2. Kleinen Kantonen und Gymnasien fehlt die Kapazität für ein Vollangebot im Schwerpunktfachbereich.
3. Pädagogik und Psychologie sind in der tertiären Berufsausbildung von Lehrkräften anzusiedeln und nicht in der gymnasialen Allgemeinbildung.
4. Der bereits vor der Maturitätsreform von 1995 etablierte Philosophieunterricht soll nicht konkurrenziert werden.

Für die Beschreibung des Status quo im Schwerpunktfach PPP wird auf die Kantone Aargau,

Bern und Luzern fokussiert, weil in diesen Kantonen die Anzahl der Gymnasien mit Schwerpunktfach PPP am höchsten ist. Insgesamt 19 Schulen der drei Kantone sind als Stichprobe in die drei Teiluntersuchungen zum Status quo einbezogen. In der ersten Teiluntersuchung wird aufgrund der Analyse von Rechtsgrundlagen und Angaben der 19 Schulen die Anlage und Organisation des Schwerpunktfachs PPP dargestellt. Hierbei wird deutlich, dass grundsätzlich an sämtlichen Schulen das Schwerpunktfach PPP nach den beiden Fachbereichen Philosophie und Pädagogik/Psychologie getrennt unterrichtet wird. Die Stundendotation des Schwerpunktfachs bewegt sich zwischen 12 und 15 Lektionen, wobei die Aufteilung der Lektionen auf die beiden Fachbereiche Philosophie und Pädagogik/Psychologie zwischen den Kantonen und zwischen den Schulen beachtlich variiert. Auch bezüglich der Modalitäten der Maturitätsprüfung zeigen sich inter- und innerkantonale Unterschiede. Die Integration der drei Teilfächer erweist sich insgesamt als eher schwach ausgeprägt.

Zur Beschreibung der Ziele und Inhalte im Schwerpunktfach PPP werden in einer zweiten Teiluntersuchung die Lehrpläne der 19 Gymnasien einer Inhaltsanalyse unterzogen. Sowohl im Fachbereich Pädagogik/Psychologie als auch im Teilfach Philosophie überwiegt das Bild der Heterogenität. Eine gewisse Vorherrschaft psychologischer gegenüber pädagogischer Themen und Aspekte ist auszumachen. Lernen, Entwicklung, Wahrnehmung, Emotion, Motivation und soziale Interaktion sind zentrale Gegenstände der Pädagogik- und Psychologielehrpläne. Im Fachbereich Philosophie zeigt sich eine breite Aufnahme der Themen Erkenntnistheorie, Anthropologie und Ethik.

Mit einer in den Kantonen Aargau, Bern und Luzern durchgeführten standardisierten Befragung von Schülerinnen und Schülern mit Schwerpunktfach PPP kurz vor der Maturitätsprüfung erhellt die Arbeit schliesslich in einer dritten Teiluntersuchung Angaben zu den Lernenden und deren Meinung zu strukturellen, organisatorischen, inhaltlichen und didaktischen Aspekten des Fachs. Ausgewertet wurden 438 Fragebogen, 320 von Schülerinnen und 118 Schülern (Rücklauf = 89%). Die wichtigsten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Rund 70% der Befragten sind mit ihrem Schwerpunktfach zufrieden oder eher zufrieden und 75% der Lernenden würden das Fach wieder wählen.
- Generell interessieren sich die Lernenden für die drei Fächer ihres Schwerpunktfachs, wobei Schülerinnen Psychologie und Pädagogik, Schüler Psychologie und Philosophie bevorzugen.
- Als zentrales Motiv bei der Wahl des Schwerpunktfachs PPP geben die Schülerinnen und Schüler ihr Interesse am Fach an.
- Die Kombination der drei Teilfächer in einem Schwerpunktfach wird von knapp 60% der Lernenden positiv beurteilt. Knapp 75% der die Fächerkombination kritisierenden Lernenden würden das Fach Philosophie weglassen.

- Mit der Qualität des Unterrichts sind die Maturandinnen und Maturanden recht zufrieden. Die Lernenden beurteilen die Interessantheit und Klarheit, die Betreuung und Unterstützung, die Leistungserwartung und -förderung sowie die Vorbereitung auf Lernkontrollen im Pädagogik-/Psychologieunterricht besser als im Philosophieunterricht. Hingegen wird die Klassenführung im Philosophieunterricht positiver beurteilt. Die Interessantheit und Klarheit des Pädagogik- und Psychologieunterrichts erweist sich als bedeutendste Einflussgrösse auf die globale Zufriedenheit mit dem Schwerpunktfach PPP.
- Die Integration der drei Teilfächer wird von den Lernenden insgesamt als eher schwach wahrgenommen.
- Die Schülerinnen und Schüler beurteilen ihre eigenen Fachkenntnisse in den drei Teilfächern des Schwerpunktfachs insgesamt positiv. Schlechtere Fachkenntnisse schreiben sich die Lernenden in den Fächern Mathematik, Chemie und Physik zu.
- Gemäss den Lernenden ist das Fach für den privaten Alltag, für die spätere Berufspraxis und für die zukünftige Ausbildung der Lernenden recht bedeutend. Am wichtigsten ist für die Befragten die Bedeutung für den privaten Alltag.
- Etwas mehr als die Hälfte der Maturandinnen und Maturanden plant nach dem Gymnasium ein Studium an der Universität oder an der ETH. Als Studienrichtung werden Sozial- und Geisteswissenschaften am meisten genannt. Rund 10% planen ein Studium an der Pädagogischen Hochschule.

Die Befragung der Lernenden zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Maturandinnen und Maturanden interessiert und mit den meisten erhobenen Aspekten zum Schwerpunktfach PPP zufrieden sind. Vorbehalte werden vor allem bezüglich der Kombination der drei Teilfächer Philosophie, Pädagogik und Psychologie in einem Fach mitgeteilt. Ein beachtlicher Teil der Maturandinnen und Maturanden äussert sich diesbezüglich kritisch und erachtet einen Umbau des Schwerpunktfachs als indiziert.

12 Abschliessende Analyse und Perspektiven

Die Maturitätsreform von 1995 führte zur Aufnahme des Schwerpunktfachs Philosophie/Pädagogik/Psychologie in den Kanon gymnasialer Unterrichtsfächer. Diese Untersuchung hat sich zum Ziel gesetzt, Wissen zur Genese, zur Implementierung und zum Status quo des neuen Ausbildungsangebots zu generieren und damit eine Grundlage für die weitere Diskussion des neuen gymnasialen Ausbildungsangebots zu schaffen. Die wichtigsten Erkenntnisse der Untersuchung sollen im Folgenden zusammenfassend diskutiert werden. Daran anknüpfend werden mögliche Perspektiven skizziert. Die Ausführungen sind den drei Untersuchungsbereichen Genese, Implementierung und Status quo zugeordnet.

Genese

Wie die Rekonstruktion der Geschichte des Schwerpunktfachs PPP zeigt, ist das Fach eine Konstruktion aus dem tradierten und etablierten gymnasialen Unterrichtsfach Philosophie und den Fächern Pädagogik und Psychologie, die vor dem Hintergrund der Tertiarisierung der Lehrpersonenausbildung und der damit verbundenen Abschaffung der Lehrerinnen- und Lehrerseminare und im Zuge der mit der Maturitätsreform beabsichtigten Öffnung des Gymnasiums gegenüber sozialwissenschaftlichen Fächern neu am Gymnasium beheimatet wurden. Für die Aufnahme von Pädagogik/Psychologie in den Kanon gymnasialer Unterrichtsfächer liessen sich im Rahmen dieser Untersuchung verschiedene Begründungen eruieren. Hingegen liess sich für die Kombination von Philosophie mit Pädagogik/Psychologie in einem Fach keine stringente fachliche Argumentation nachzeichnen. Dass Philosophie den Fächern Pädagogik und Psychologie eine weitere Dimension geben soll (vgl. Fontollet 1996, p. 58), klingt interessant. Was genau mit einer „weiteren Dimension“ gemeint ist, wird indes nicht geklärt. Womöglich bildet die Forderung die Intention ab, die Philosophie solle dem Fachbereich Pädagogik/Psychologie „einen breiteren und allgemeineren erkenntnistheoretischen Rahmen“ (Arbeitsgruppe AGYM/CFM 1994, p. 21) geben. Dieses Argument liesse sich allerdings für jede beliebige Fachkombination mit Philosophie vorbringen. Auch die von Bildungsverantwortlichen eingebrachte Begründung, wonach dem berufspropädeutischen Gepräge der Fächer Pädagogik und Psychologie entgegen gewirkt und die allgemein bildende Zielsetzung des Fachs sichergestellt werden sollen, ist fragwürdig. Pädagogik und Psychologie werden nicht einfach durch die Verbindung mit der Philosophie allgemein bildende gymnasiale Unterrichtsfächer. Auf der anderen Seite fragt sich, ob die Philosophie nicht gerade durch die Kombination mit Pädagogik/Psychologie vereinnahmt und ihr Wesen als Grundlagenwissenschaft unterminiert wird. Der Schweizerische Verband der Philosophielehrerinnen und Philosophielehrer an Mittelschulen (VSPM) hob vermutlich genau auf dieses Problem ab, als er 1981 festhielt, dass Philosophie nur als eigenständiges Fach ernst zu nehmen sei (VSPM 1981).

Kritisch blickt Oelkers (2008a) in seiner Expertise zur Qualität der Schweizer Gymnasien auf das Schwerpunktfach PPP. Er sieht in der Kombination der drei Fächer eine unheilvolle Allianz und warnt vor der Gefahr, dass im Schwerpunktfach PPP einseitig gewichtet und unterrichtet wird. Die eher praktischen und lebenskundlichen Interessen der Lernenden am Fach werden als Nachteil für den gesamten gymnasialen Bildungsgang angesehen. Verlangt wird, dass sich das Fach im Hinblick auf das Ziel der allgemeinen Hochschulreife legitimieren lässt.

„Das Fach selbst ist eine sehr heterogene Konstruktion. Mit der Philosophie verbinden sich ganz andere Fragestellungen als mit der Pädagogik oder der Psychologie. Es ist nicht zu sehen, wie hier, anders als in allen anderen Schwerpunktfächern, ein irgendwie zusammenhängendes Fach entstehen kann. Die Gefahr ist gross, dass der Unterricht überwiegend nur in einem Teilfach erteilt wird, weil anders als in anderen Schwerpunktfächern kaum Beziehungen zwischen den Teilen vorhanden sind, und zwar weder in methodischer noch in thematischer oder auch in wissenschaftsgeschichtlicher Hinsicht. Die Schülerinnen und Schüler bringen dem Fach eher praktische oder lebenskundliches Interesse entgegen, die auf den gesamten gymnasialen Bildungsgang eher nachteilig wirken. Die nationale Erhebung [EVAMAR I, D. M.] hat zwar gezeigt, dass die Leistungen der Absolventinnen und Absolventen des Schwerpunktfaches Philosophie/Pädagogik/Psychologie in den Grundlagenfächern nicht schlechter sind als die anderer Profile. Aber das spricht nicht einfach für ein solches Fach, sondern ist lediglich ein allgemeines Leistungsergebnis. Das Fach muss sich im Blick auf gymnasiale Anforderungen und so bezogen auf die allgemeine Hochschulreife begründen lassen“ (Oelkers 2008a, p. 219).

Dass sich mit der Philosophie andere Fragestellungen verbinden als mit der Pädagogik und der Psychologie soll nicht in Abrede gestellt werden. Auch bleibt im Fachbereich Pädagogik/Psychologie eher diffus, worauf die Akzente gesetzt werden sollen. Liest man hingegen die Bildungsziele des Maturitäts-Anerkennungsreglements (MAR 1995, Art. 5) vor dem Hintergrund der in dieser Untersuchung vorgenommenen Lehrplananalyse, lässt sich zumindest die Intention, mit den drei Fächern einen wesentlichen Beitrag zur angestrebten Hochschulreife zu leisten, erkennen. Vielleicht trägt gerade die Auseinandersetzung der Lernenden mit Lerngegenständen des Schwerpunktfachs PPP „zu jener persönlichen Reife, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet“ (ebd.), bei.

Seine Identität als Kombinationsfach muss das Schwerpunktfach PPP aber noch finden. Die Akzentsetzungen, die fachliche Kohärenz und die wissenschaftspropädeutische Funktion sind optimierbar. Letzterem läuft nach Osterwalder die Anlage als Kombinationsfach eher zuwider: „Die Einführung von wissenschaftlichen Kombinationsfächern wie ‚Naturwissenschaften‘ [oder] Philosophie-Psychologie-Pädagogik‘ erschwert eine fruchtbare Auseinandersetzung mit akademischen Bezugsdisziplinen, für die das Gymnasium die Propädeutik liefern soll“ (Osterwalder 2003). Dennoch muss die Profilschärfung gelingen, will das Schwerpunktfach PPP ein ernst genommenes gymnasiales Unterrichtsfach sein.

Es ist nicht falsch, wenn die Schülerinnen und Schüler im Schwerpunktfach PPP Gelerntes als bedeutsam für die Bewältigung ihres privaten Alltags wahrnehmen. Eine vorwiegend lebenskundliche Orientierung läuft indes dem Bildungsziel des Maturitäts-Anerkennungsreglements zuwider. Zudem wird die ohnehin wenig schmeichelhafte Reputation von PPP als weiches

und weniger anspruchsvolles Fach (Pastega 2005, p. 53), „als eine der neuen „Soft-Matura-Richtungen““ (Gut 2009, p. 29) oder als „Hypothek“ (Wissmann 2008) kaum verbessert. Als gymnasiales Unterrichtsfach muss sich PPP deutlicher von den eher lebenskundlich und berufspropädeutischen Profilen an den Fachmittelschulen und den Berufsmaturitätsschulen unterscheiden. Es müsste klarer aufgezeigt werden können, was der Beitrag des Schwerpunktfachs PPP zum Erreichen des Bildungsziels gemäss Maturitäts-Anerkennungsreglement von 1995 ist.

In Bezug auf die Integration der Teilfächer muss das Nebeneinander der weitgehend getrennt unterrichteten, kaum integrierten Fachbereiche Philosophie und Pädagogik/Psychologie überwunden werden. Ansätze für diese Integration sind vorhanden. Wird die Integration als nicht realisierbar oder wenig sinnvoll erachtet, wäre allenfalls ein Umbau des Schwerpunktfachs PPP zu prüfen. Anstelle des Schwerpunktfachs PPP könnte ein sozialwissenschaftliches Schwerpunktfach geschaffen werden, wie es Oelkers in Erwägung zieht. Ihm zufolge „sind die methodischen Grundlagen der verschiedenen Sozialwissenschaften eher konsistent, das Themenaufkommen hat gemeinsame Anliegen, und den Fragestellungen kommt hohe gesellschaftliche Relevanz zu“ (vgl. Oelkers 2008a, p. 221). Sieht man die tolerierten Freiheiten, die sich die Kantone Neuenburg und Waadt bei der fachlichen Ausgestaltung des Schwerpunktfachs PPP nehmen (Breitler; Stauffer 2000; DECS 2009; DFJC 2009), scheint die Einrichtung eines Schwerpunktfachs Pädagogik/Psychologie sogar ohne Änderung des Maturitäts-Anerkennungsreglements realisierbar. Würde das Schwerpunktfach in diesem Sinne auf Pädagogik/Psychologie reduziert, wäre die Verankerung der Philosophie im obligatorischen Grundlagenbereich zwingende Voraussetzung. Auch dieser Änderung stehen keine rechtlichen Hürden im Weg, da die Verankerung von Philosophie als Grundlagenfach im gymnasialen Angebot seit der Änderung des Maturitäts-Anerkennungsreglements im Jahr 2007 möglich ist.

Vermutlich würde die Profilschärfung eines Schwerpunktfachs Pädagogik/Psychologie befriedigender gelingen und die Philosophie könnte sämtlichen Fächern einen breiteren und allgemeineren erkenntnistheoretischen Rahmen geben. Und dies für alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten.

Implementierung

In der Hälfte der Kantone können die Lernenden das Schwerpunktfach PPP nicht belegen, weil es der Kanton, in dem sie das Gymnasium besuchen, nicht anbietet. Der Entscheid für oder gegen ein PPP-Angebot des Kantons war oder ist von den kantonalen Gegebenheiten in der Lehrpersonenausbildung, der tradierten gymnasialen Bildungsphilosophie und Fächerstruktur, den kantonalen Spezifika im Mittelschulbereich, dem Verständnis der Fächer Pädagogik/Psychologie, der Anzahl Gymnasien im Kanton und der Nachfrageorientierung der Kantone bei der Angebotsgestaltung abhängig.

Die meisten Kantone mit Schwerpunktfach begründen das Angebot mit der Aufhebung der seminaristischen Ausbildung von Lehrkräften und ihren Folgen. Die pädagogisch-psychologische Ausbildung der ehemaligen Lehrerinnen- und Lehrerseminare wurde mancherorts in das Gymnasium überführt und mit der Philosophie in einem Schwerpunktfach PPP vereint. Diese Entwicklungen dürften neben einem verkürzten Verständnis der Disziplinen Pädagogik und Psychologie zur monierten berufspropädeutischen Konnotation des Fachs beigetragen haben. Um so mehr sollte sich das Fach von der seminaristischen Tradition emanzipieren und dort lieb gewonnene Ausbildungspraxen überdenken, damit sich PPP als allgemein bildendes und wissenschaftspropädeutisches Fach am Gymnasium behaupten kann.

Nachdenklich stimmt die am meisten vorgebrachte Begründung gegen das Angebot des Schwerpunktfachs PPP, wonach es keinen Bedarf nach einem solchen Fach gebe, weil entsprechende Ausbildungsleistungen im Grundlagen- und Ergänzungsfachbereich abgedeckt würden. Diese Argumentation vermag wenig zu überzeugen. Wahrscheinlich würde niemand die Legitimation des Schwerpunktfachs Biologie/Chemie in Frage stellen, weil Biologie und Chemie je im Grundlagen- und Ergänzungsfachbereich figurieren. Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Kantonen, die das Schwerpunktfach PPP nicht anbieten, deponieren ihr Bedürfnis jedenfalls klar. Gemäss der Untersuchung EVAMAR I ist die Nachfrage der Lernenden nach dem Schwerpunktfach PPP evident (Ramseier et al. 2005b, p. 104f.). Aufgrund der Äusserungen einiger Bildungsverantwortlicher liegt der Verdacht nahe, dass das Schwerpunktfach PPP unter anderem nicht angeboten wird, um bestimmte Begabungs- oder Interessengruppen vom Gymnasium fernzuhalten. Dies käme einer Bevormundung der Schülerinnen und Schüler gleich. Beachtet man den hohen Frauenanteil der am Schwerpunktfach PPP interessierten Lernenden, ist der Verzicht auf das Angebot des Fachs zudem im Hinblick auf die Geschlechtergerechtigkeit des gymnasialen Ausbildungsangebotes unhaltbar.

In mehreren Kantonen erfolgte die Umsetzung der Maturitätsreform von 1995 als Anpassung bestehender Strukturen an die neue Regelung. Vielerorts wurden die ehemaligen Typenmaturitäten einfach in die neuen Schwerpunktfachprofile umgegossen. Wo diese Praxis angewandt wurde, gab es im Fachbereich Pädagogik/Psychologie keine Transformation, da die Schweizer Gymnasien vor der Maturitätsreform von 1995 kein sozialwissenschaftliches Profil kannten. Ob mit einer so realisierten Maturitätsreform der im Maturitäts-Anerkennungsreglement von 1995 angestrebten Vielfalt im gymnasialen Ausbildungsangebot und dem damit verbundenen Individualisierungsgedanken adäquat entsprochen wird, lässt sich in Frage stellen.

Status quo

Die Anlage und die Organisation des Schwerpunktfachs PPP variieren zwischen den untersuchten Kantonen Aargau, Bern und Luzern. Die Lektionendotationen des Schwerpunktfachs, die zeitliche Platzierung des Fachs im Ausbildungsgang oder die Aufteilung der Schwerpunktfachlektionen auf die beiden Fachbereiche Philosophie und Pädagogik/Psychologie unter-

scheiden sich teilweise beachtlich. Einerseits dürfte diese Diversität in der Anlage und Organisation des Fachs mit dem Ausschöpfen kantonaler Freiheiten bei der Ausgestaltung des Schwerpunktfachangebots erklärbar sein. Andererseits bildet sich hier womöglich auch eine gewisse Identitätsdiffusion des Fachs ab.

Auch in Bezug auf die Platzierung des Schwerpunktfachs PPP in der gymnasialen Ausbildung zeigen sich Unterschiede. In der dreijährigen gymnasialen Ausbildung der Kantone Bern und Luzern setzen die Schwerpunktfächer im 10. Schuljahr ein und werden während 3 Jahren unterrichtet. In der vierjährigen gymnasialen Ausbildung des Kantons Aargau setzt das Schwerpunktfach PPP demgegenüber erst im 12. Schuljahr ein und wird während 2 Jahren gelehrt. Die Aargauer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten besuchen damit das Schwerpunktfach PPP in der Regel ab dem 18. Lebensjahr, die Berner und Luzerner Lernenden ab dem 16. Lebensjahr. Denkbar ist, dass sich das Setting im Kanton Aargau aus entwicklungspsychologischen Gründen vorteilhaft auf die Arbeit im Schwerpunktfach PPP auswirkt. Eine diesbezügliche Diskussion dürfte sich jedenfalls lohnen.

Wie die Untersuchung zeigt, werden die Teilfächer Philosophie und Pädagogik/Psychologie weitgehend getrennt geplant, unterrichtet und geprüft. Es gibt zwar verschiedene Bemühungen, die Teilfächer des Schwerpunktfachs PPP zu integrieren. Dieses Vorhaben ist bislang aber noch wenig gediehen. Sollen sich die drei Teildisziplinen des Schwerpunktfachs PPP annähern oder gar fächerübergreifend unterrichtet werden, so ist eine inhaltlich und strukturell optimierte Kooperation der drei Disziplinen unabdingbar. Massnahmen auf verschiedenen Ebenen wären hierfür notwendig. So müssten beispielsweise Gefässe für bezahlten Tandemunterricht der Philosophie- und der Pädagogik-/Psychologielehrkräfte einer Schwerpunktfachgruppe geschaffen werden. Weitere Ansatzpunkte wären die Qualifikation von PPP-Lehrkräften für den Unterricht in allen drei Fächern, eine auf Integration zielende fachdidaktische Ausbildung, die Formulierung von Lehrplänen mit fächerübergreifenden Kompetenzforderungen oder das Schaffen fächerübergreifend angelegter Lehrmittel. Zudem ist kaum eine Integration der Fächer zu erwarten, wenn die Maturitätsprüfung in Philosophie und in Pädagogik/Psychologie getrennt stattfindet. Soll die Ganzheit des Fachs gefördert werden, müssten die bereits vorhandenen Ansätze interdisziplinären Arbeitens und Prüfens ausgebaut werden.

Wie die Lehrplananalyse dieser Untersuchung zeigt, divergieren die Lehrpläne in den beiden Fachbereichen Pädagogik/Psychologie und Philosophie formal und inhaltlich stark. Die inhaltlichen Unterschiede müssen nicht zwingend negativ gewertet werden. Man könnte argumentieren, dass die effektive Auswahl der Lerngegenstände weniger wichtig sei, da die Inhalte primär als Vehikel für den Aufbau fachspezifischer und überfachlicher Kompetenzen dienen. Dennoch darf gefragt werden, ob die Lehrpläne im Schwerpunktfach PPP die drei Teildisziplinen sinnvoll abdecken. Während die Spannweite der Themen in der Psychologie recht weit ist, lassen sich in der Philosophie gewisse und in der Pädagogik erhebliche Lücken ausmachen. Es kann beispielsweise nicht sein, dass sich Gymnasiastinnen und Gymnasiasten

mit Schwerpunktfach PPP im Kanton Aargau nie mit Fragen der historischen Pädagogik auseinandergesetzt haben. Die Curricula des Fachbereichs Pädagogik/Psychologie erinnern zudem teilweise an Ausbildungspläne der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Denkbar ist, dass mit dem aus den Lehrerinnen- und Lehrerseminaren transferierten Lehrkörper ein entsprechendes fachliches Gepräge in die Gymnasien importiert und in den Lehrplänen zementiert wurde. Im Hinblick auf die allgemein bildende und wissenschaftspropädeutische Zielsetzung des Gymnasiums scheint eine diesbezügliche Prüfung der Pädagogik- und Psychologielehrpläne jedenfalls indiziert.

Die Ergebnisse der Befragung von Maturandinnen und Maturanden mit Schwerpunktfach PPP werfen viele Fragen auf, deren Diskussion das Schwerpunktfach PPP weiter bringen könnte. Vier zentrale Befunde sollen abschliessend aufgezeigt und damit verbundene Perspektiven angedeutet werden:

1. Das Schwerpunktfach PPP wird von den Lernenden primär aus fachlichem Interesse und zur Entfaltung persönlicher Stärken gerne gewählt. Am bedeutsamsten ist das Schwerpunktfach PPP aus Sicht der Lernenden für den privaten Alltag. Nur 10% der Lernenden planen nach der Matura ein Studium an der Pädagogischen Hochschule, die restlichen Maturandinnen und Maturanden haben andere Studien- und Ausbildungspläne. PPP wird damit von den Lernenden kaum als Vorbereitung auf die Lehrpersonenausbildung gewählt. Die Implikationen dieser Daten für die Profilbildung des Schwerpunktfachs PPP und für die Ausbildungsgestaltung an den pädagogischen Hochschulen sind zu diskutieren.
2. Knapp die Hälfte der Lernenden beurteilt die Anlage des Schwerpunktfachs kritisch und würde die Fächerkombination verändern. Viele Befragte würden das Fach Philosophie als Teil des Schwerpunktfachs weglassen. Dies umso mehr, wenn Philosophie wie im Kanton Luzern als obligatorisches Fach ausserhalb des Schwerpunktfachs besucht wird. In die Diskussion der Anlage des Schwerpunktfachs PPP sollte dieses Erkenntnis einbezogen werden.
3. Die Lernenden erkennen zwischen den drei Teilfächern des Schwerpunktfachs nur selten Verbindungen. Die Integration der Teildisziplinen scheint bisher nur teilweise gelungen zu sein. Die Diskussion zur Intensivierung integrierender Massnahmen oder zur Veränderung der Anlage des Fachs ist vor diesem Hintergrund indiziert.
4. Ein Viertel der Lernenden würde am Ende der gymnasialen Ausbildung das Schwerpunktfach PPP nicht wieder wählen. Als Begründung geben nahezu 2/3 die Verlagerung oder Klärung der eigenen Stärken und Interessen, resp. den Nutzen eines anderen Schwerpunktfachs für die geplante Anschlussausbildung an. Zu prüfen wäre, ob die Schwerpunktfachwahl generell und die Wahl des Schwerpunktfachs PPP speziell zu früh erfolgt. Zudem könnten diese und weitere Abwahlgründe in Informationsveranstaltungen präventiv thematisiert werden.

Schluss

Das Spektrum zu diskutierender Aspekte ist hiermit nur angedeutet. Eine umfassende Prüfung von Implikationen der in dieser Untersuchung gewonnenen Daten muss Gegenstand weiterführender Diskussionen sein. Diese Untersuchung wird hier abgeschlossen. Es wurde versucht, das Schwerpunktfach PPP als neues Unterrichtsfach an Schweizer Gymnasien in angemessener Breite auszuleuchten. Nicht alle Aspekte konnten mit der gleichen Gründlichkeit untersucht werden. So hat etwa die Befragung der Bildungsverantwortlichen eher explorativen Charakter. Zudem mussten bedeutende Themen wie die Maturaarbeit, fachdidaktische Aspekte oder Fragen zur Schnittstelle zwischen dem PPP-Gymnasium und der Pädagogischen Hochschule ausgeblendet werden. Im ohnehin eher brach liegenden gymnasialen Forschungsfeld sind daher vertiefende und weiterführende Forschungsarbeiten zum Schwerpunktfach PPP indiziert.

Es bleibt zu hoffen, dass sich Diskussionen zum Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie von pauschalisierenden Diffamierungen entfernen. PPP ist weder eine Soft- noch eine Billigmatur, sondern ein legitimierbares und von den Lernenden eingefordertes Bildungsprofil am Gymnasium. Der Expansionskurs des neuen Unterrichtsfachs spricht für sich. Allerdings darf der Erfolg des Fachs nicht dazu führen, dass sich die das Schwerpunktfach PPP mitgestaltenden Kräfte selbstgefällig zurücklehnen. Gefragt ist eine offene und ehrliche Diskussion des neuen Ausbildungsangebots. Nur sie ermöglicht rund zehn Jahre nach der Einführung des Fachs an Schweizer Gymnasien dessen Weiterentwicklung. Werden die Ergebnisse dieser Untersuchung als Datengrundlage in Diskussionen zum Schwerpunktfach PPP einbezogen, hat sie ihr Ziel erreicht.

Anhang

I Befragung der kantonalen Erziehungs- und Bildungsdirektionen zum Angebot des Schwerpunktfachs PPP

Standardisierte Fragen an Kantone, die das Schwerpunktfach PPP gemäss Ramseier et. al. (2004, p. 23) anbieten (Beispiel Kanton Aargau)

1. Warum wurde das Schwerpunktfach PPP im Zuge der MAR-Reform im Kanton Aargau in das Angebot gymnasialer Maturitätsfächer aufgenommen? Seit wann wird PPP im Kanton Aargau angeboten?
2. Welche Rolle spielten die Lehrpersonenbildung und die vor der MAR-Reform etablierte Bildungstradition der Gymnasien im Kanton Aargau für den Entscheid, PPP anzubieten?
3. Wie ist der PPP-Schwerpunktfachunterricht im Kanton Aargau organisatorisch angelegt? Werden die Teilfächer Philosophie, Pädagogik und Psychologie separiert als Einzelfächer oder integriert fächerübergreifend unterrichtet? Welches inhaltliche und zeitliche Gewicht haben ggf. die drei Teilfächer? Unterrichten mehrere Lehrpersonen das Fach (z. B. eine Lehrkraft für Philosophie und eine für Pädagogik/Psychologie)?
4. Welches sind die aktuellen, resp. zukünftigen Lehrpläne für das Schwerpunktfach PPP? Wird mit einem kantonalen Lehrplan und/oder mit schuleigenen Lehrplänen gearbeitet? Sind die Lehrpläne verfügbar?

Standardisierte Fragen an Kantone, die das Schwerpunktfach PPP gemäss Ramseier et. al. (2004, p. 23) nicht anbieten (Beispiel Kanton Solothurn)

1. Warum wurde das Schwerpunktfach PPP im Zuge der MAR-Reform im Kanton Solothurn bisher nicht in das Angebot gymnasialer Maturitätsfächer aufgenommen?
2. Welche Rolle spielten die Lehrpersonenbildung und die vor der MAR-Reform etablierte Bildungstradition der Gymnasien im Kanton Solothurn für den Entscheid, PPP nicht anzubieten?
3. Spielt(e) der Umstand, dass Pädagogik/Psychologie und Philosophie von den Studierenden auch separiert als Ergänzungsfach belegt werden kann, für den Entscheid, das Schwerpunktfach PPP nicht anzubieten, eine Rolle?
4. Ist die Aufnahme des Schwerpunktfachs PPP in das Angebot gymnasialer Maturitätsfächer im Kanton Solothurn geplant? Wenn ja: Warum? In welchen Schulen? Ab wann?

II Grundlagen zur Entwicklung des Fragebogens

Angaben zu Person und Ausbildung

| <i>Komponentenname</i> | <i>Grundlagen</i> | <i>Anz. Items</i> | <i>FB-Nr.</i> |
|-------------------------|-------------------|-------------------|---------------|
| Geschlecht | | 1 | 1 |
| Geburtsjahr | | 1 | 2 |
| Schuljahre im Gymnasium | Eigenentwicklung | 1 | 3 |

Fachinteressen

| | | | |
|----------------------------|------------------------------------|----|---|
| Fachinteressen | Orientierung am MAR (1995, Art. 9) | 12 | 4 |
| Veränderung Fachinteressen | Orientierung am MAR (1995, Art. 9) | 12 | 5 |

Schwerpunktfachwahl/-wechsel

| | | | |
|------------------------|---|---|-----|
| Schwerpunktfachwahl | In Anlehnung an (Ramseier et al. 2005b) | 9 | 6 |
| Schwerpunktfachwechsel | In Anlehnung an (Ramseier et al. 2005b) | 8 | 7-9 |

Schwerpunktfach-Angebot und Information/Beratung

| <i>Komponentenname</i> | <i>Grundlagen</i> | <i>Anz. Items</i> | <i>FB-Nr.</i> |
|------------------------------|-------------------|-------------------|---------------|
| Schwerpunktfachangebot | Eigenentwicklung | 2 | 10/11 |
| Nutzung Information/Beratung | Eigenentwicklung | 1 | 12 |
| Informationsquellen | Eigenentwicklung | 9 | 13 |
| Nutzen Information/Beratung | Eigenentwicklung | 1 | 14 |

Anlage und Organisation des Schwerpunktfachs PPP

| <i>Komponentenname</i> | <i>Grundlagen</i> | <i>Anz. Items</i> | <i>FB-Nr.</i> |
|-------------------------|-------------------|-------------------|---------------|
| Stundendotation | Eigenentwicklung | 1 | 15 |
| Fächerkombination | Eigenentwicklung | 1 | 16 |
| Gewichtung Teilfächer | Eigenentwicklung | 3 | 17 |
| Streichung Teilfach | Eigenentwicklung | 1 | 18 |
| Kombinationsalternative | Eigenentwicklung | 1 | 19 |

Lehrbuch

| <i>Komponentenname</i> | <i>Grundlagen</i> | <i>Anz. Items</i> | <i>FB-Nr.</i> |
|---------------------------------|-------------------|-------------------|---------------|
| Verwendung Lehrbuch Philosophie | Eigenentwicklung | 1 | 20 |
| Eignung Lehrbuch Philosophie | Eigenentwicklung | 6 | 21 |
| Verwendung Lehrbuch Pädagogik | Eigenentwicklung | 1 | 22 |
| Eignung Lehrbuch Pädagogik | Eigenentwicklung | 6 | 23 |
| Verwendung Lehrbuch Psychologie | Eigenentwicklung | 1 | 24 |
| Eignung Lehrbuch Psychologie | Eigenentwicklung | 6 | 25 |

Unterricht

| <i>Komponentenname</i> | <i>Grundlagen</i> | <i>Anz. Items</i> | <i>FB-Nr.</i> |
|---------------------------------------|---|-------------------|---------------|
| Interessantheit | Ditton (2001) | 5 | 26 |
| Klarheit/Strukturiertheit | In Anlehnung an Gruehn (2000) | 4 | 27 |
| Differenzierung | In Anlehnung an Gruehn (2000) | 4 | 28 |
| Schülerinnen- /Schülerorientierung | Helmke; Jäger (2002) | 4 | 29 |
| Üben | Ditton (2001) | 3 | 30 |
| Leistungserwartungen | Helmke; Jäger (2002) | 2 | 31 |
| Klassenführung | Helmke; Jäger (2002) | 5 | 32 |
| Vorbereitung Lernkontrollen | Ditton (2001) | 3 | 33 |
| Zeitnutzung | Ditton (2001) | 5 | 34 |
| Anforderungen | In Anlehnung an Rindermann (2001); Staufenbiel (2001) | 1 | 35 |
| Stoffumfang | In Anlehnung an Rindermann (2001); Staufenbiel (2001) | 1 | 36 |
| Unterrichtstempo | In Anlehnung an Rindermann (2001); Staufenbiel (2001) | 1 | 37 |

Sozialklima in der Klasse

| <i>Komponentenname</i> | <i>Grundlagen</i> | <i>Anz. Items</i> | <i>FB-Nr.</i> |
|---------------------------|-------------------|-------------------|---------------|
| Sozialklima in der Klasse | Ditton (2001) | 4 | 38 |

Integration der Teilfächer

| <i>Komponentenname</i> | <i>Grundlagen</i> | <i>Anz. Items</i> | <i>FB-Nr.</i> |
|------------------------|--------------------------------|-------------------|---------------|
| Fächerverbindungen | Eigenentwicklung | 4 | 39 |
| Organisationsformen | Eigenentwicklung | 6 | 40 |
| Integrationsformen | In Anlehnung an Labudde (2006) | 3 | 41 |

Fachkenntnisse

| <i>Komponentenname</i> | <i>Grundlagen</i> | <i>Anz. Items</i> | <i>FB-Nr.</i> |
|------------------------|------------------------------------|-------------------|---------------|
| Fachkenntnisse | Orientierung am MAR (1995, Art. 9) | 12 | 42 |

Noten

| <i>Komponentenname</i> | <i>Grundlagen</i> | <i>Anz. Items</i> | <i>FB-Nr.</i> |
|------------------------|-------------------|-------------------|---------------|
| Noten | Eigenentwicklung | 6 | 43/44 |

Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung

| <i>Komponentenname</i> | <i>Grundlagen</i> | <i>Anz. Items</i> | <i>FB-Nr.</i> |
|-------------------------------|-------------------|-------------------|---------------|
| Gegenwarts-/Zukunftsbedeutung | Eigenentwicklung | 1 | 45 |

Zufriedenheit mit dem Schwerpunktfach

| <i>Komponentenname</i> | <i>Grundlagen</i> | <i>Anz. Items</i> | <i>FB-Nr.</i> |
|----------------------------|-------------------|-------------------|---------------|
| Allgemeine Zufriedenheit | Eigenentwicklung | 1 | 46 |
| Wiederwahl Schwerpunktfach | Eigenentwicklung | 1 | 47 |

Weiterer Ausbildungs- und Berufsweg

| <i>Komponentenname</i> | <i>Grundlagen</i> | <i>Anz. Items</i> | <i>FB-Nr.</i> |
|-----------------------------|---|-------------------|---------------|
| Perspektive nach der Matura | Orientierung an BFS (2004) und (BFS 2005) | 6 | 48-53 |

Kommentare und Bemerkungen

| <i>Komponentenname</i> | <i>Grundlagen</i> | <i>Anz. Items</i> | <i>FB-Nr.</i> |
|----------------------------|-------------------|-------------------|---------------|
| Kommentare und Bemerkungen | | 1 | 54 |

Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP)
Genese, Implementierung und Status quo eines neuen
Unterrichtsfachs an Schweizer Gymnasien

Fragebogen für Maturandinnen und Maturanden mit Schwerpunktfach PPP

| | |
|--|----------------------|
| Name der Schule: | Kanton: |
| Bezeichnung Schwerpunktfachklasse/gruppe: | Stammklassen: |
| Anzahl Schülerinnen/Schüler: | davon f: |
| Datum der Befragung: | davon m: |



PPP-S

III Fragebogen

Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP) Fragebogen für Maturandinnen und Maturanden

Liebe Maturandinnen und Maturanden

Seit 1995 haben die Schweizer Gymnasien/Kantonsschulen die Möglichkeit, ihren Schülerinnen und Schülern das Schwerpunktfach PPP anzubieten. 10 der 26 Schweizer Kantone führen das Schwerpunktfach PPP inzwischen in ihrem Angebot.

Sie besuchen das Gymnasium oder die Kantonsschule in einem Kanton mit PPP-Angebot und belegen das Schwerpunktfach PPP. In dieser Befragung interessieren uns nun Ihre Erfahrungen mit diesem neuen Unterrichtsfach und Ihre Einstellungen zum Fach und zum Fachunterricht. Die Ergebnisse der Befragung sollen eine Grundlage zur Weiterentwicklung des Fachs und des Fachunterrichts liefern.

Beachten Sie beim Ausfüllen, dass es keine erwünschten oder unerwünschten Antworten gibt. Sämtliche Antworten im Fragebogen werden anonym und streng vertraulich behandelt. Niemand erfährt, wie Sie geantwortet haben.

Einige praktische Hinweise:

- Die meisten Fragen können Sie durch Ankreuzen beantworten. Bitte setzen Sie die Kreuze mit schwarzem oder dunkelblauem Kugelschreiber (kein Bleistift) eindeutig in die entsprechenden Kreise. Vermeiden Sie bitte Kreuze, die bis zum Nachbarkreis reichen und Kreuze zwischen zwei Kreisen. Verzichten Sie bitte auch darauf, Ihre Kreuze mit Symbolen (z.B. mit Pfeilen zur Tendenzangabe) zu ergänzen. Uneindeutige Kreuze können nicht in die Auswertung einbezogen werden.
- Wenn Sie bei einer Frage keine Antwort wissen oder geben möchten, so haben Sie meistens die Möglichkeit, "keine Antwort" anzukreuzen.
- Bei einem Fehler streichen Sie das falsche Kreuz bitte deutlich durch. Kreuzen Sie dann den gewünschten Kreis an.
- Es gibt auch einzelne Fragen, die Ihre handschriftliche Beantwortung oder Ergänzung ermöglichen. Schreiben Sie bitte gut lesbar auf die dafür vorgesehenen Zeilen.
- Ergänzende Bemerkungen und Kommentare sind uns willkommen. Bitte schreiben Sie diese ausschliesslich auf die dafür vorgesehenen Zeilen am Ende des Fragebogens.
- Die kleinen Ziffern neben den Kreisen dienen uns zur Auswertung und sind für Sie ohne Bedeutung.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Dominik Mombelli-Matthys

Angaben zu Person und Ausbildung

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Welches Geschlecht haben Sie? | O ₁ männlich | | O ₂ weiblich | |
| 2. In welchem Jahr sind Sie geboren? | O ₁ 1985 O ₅ 1989 | O ₂ 1986 O ₆ 1990 | O ₃ 1987 O ₇ 1991 | O ₄ 1988 O ₈ 1992 |
| 3. Seit welchem Jahr besuchen Sie diese Schule (inklusive allfälliger Schuljahre vor dem Gymnasium)? | O ₁ 1998 O ₄ 2002 O ₇ 2006 | O ₂ 1999 O ₅ 2003 O ₈ 2007 | O ₃ 2000 O ₆ 2004 O ₉ 2008 | O ₄ 2001 O ₇ 2005 O ₁₀ 2009 O ₁₂ 19_____ |

Fachinteressen

4. Bitte geben Sie an, wie stark Sie die folgenden Fächer interessieren.

| | Dieses Fach interessiert mich | | | | | keine Antwort |
|------------------------------------|-------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | nicht | wenig | teils- teils | ziemlich | sehr | |
| Deutsch | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Französisch | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Mathematik | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Biologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Chemie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Physik | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Geschichte | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Geografie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Bildnerisches Gestalten oder Musik | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Philosophie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Pädagogik | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |

5. Bitte geben Sie an, inwiefern sich Ihr Interesse an den folgenden Fächern im Laufe Ihrer gymnasialen Ausbildung verändert hat.

| | Mein Interesse an diesem Fach ist | | | | | keine Antwort |
|------------------------------------|-----------------------------------|----------------|------------------|----------------|-----------------|----------------|
| | stark gesunken | gesunken | gleich geblieben | eher gestiegen | stark gestiegen | |
| Deutsch | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Französisch | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Mathematik | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Biologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Chemie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Physik | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Geschichte | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Geografie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Bildnerisches Gestalten oder Musik | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Philosophie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Pädagogik | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |



Schwerpunktfachwahl

6. Wie wichtig waren die folgenden Gründe bei Ihrer Entscheidung für das Schwerpunktfach PPP?

| | ganz unwichtig | eher unwichtig | teilweise wichtig | eher wichtig | sehr wichtig | keine Antwort |
|---|----------------|----------------|-------------------|----------------|----------------|----------------|
| Interesse am Fach | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Persönliche Stärken entfalten | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Das Fach ist einfacher als andere | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Vorbereitung auf Wunschstudium/Wunschberuf | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Einfluss von Lehnkräften und Eltern | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Mit bestimmten Kolleginnen/Kollegen zusammen sein | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Bestimmte Lehrkraft vermeiden oder von bestimmter Lehrkraft unterrichtet werden | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Mein Wunsch-Schwerpunktfach wurde an dieser Schule nicht angeboten | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Anderer Grund, nämlich: | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |

Schwerpunktfachwechsel

7. Geben Sie bitte an, ob Sie während Ihrer Ausbildung das Schwerpunktfach gewechselt haben. Wie lange Sie das frühere Schwerpunktfach besucht haben, spielt dabei keine Rolle. Bei mehreren Wechseln des Schwerpunktfachs beziehen Sie sich bitte auf den letzten Wechsel.

| | | |
|--|--|---|
| Ich habe während der Ausbildung das Schwerpunktfach gewechselt | O ₁ Ja → weiter mit Frage 8 | O ₂ Nein → weiter mit Frage 10 |
| 8. Welches Schwerpunktfach belegten Sie vor dem Wechsel zum Schwerpunktfach PPP? | | |
| O ₁ Latein | O ₂ Griechisch | O ₃ Französisch |
| O ₄ Italienisch | O ₅ Englisch | O ₆ Spanisch |
| O ₇ Russisch | O ₈ Physik und Anwendung der Mathematik | O ₉ Biologie und Chemie |
| O ₁₀ Wirtschaft und Recht | O ₁₁ Bildnerisches Gestalten | O ₁₂ Musik |

9. Bitte geben Sie an, wie wichtig die folgenden Gründe für den Wechsel waren.

| | ganz unwichtig | eher unwichtig | teilweise wichtig | eher wichtig | sehr wichtig | keine Antwort |
|---|----------------|----------------|-------------------|----------------|----------------|----------------|
| Das Schwerpunktfach gab zu viel zu tun | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Ich hatte falsche Vorstellungen vom Fach | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Das Fach war keine Herausforderung für mich | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Die Lehrperson entsprach mir nicht | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Ich hatte in dieser Gruppe keine Kolleginnen und Kollegen | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Anderer Grund, nämlich: | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |

Schwerpunktfachangebot

10. Bitte geben Sie an, wie Sie die Auswahl, der an Ihrer Schule angebotenen Schwerpunktfächer einschätzen.

| | zu klein | eher klein | gerade richtig | eher zu gross | zu gross | keine Antwort |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Das Schwerpunktfachangebot an unserer Schule ist... | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |

11. Vermissen Sie ein Schwerpunktfach oder mehrere Schwerpunktfächer im Angebot Ihrer Schule?

| | |
|----------------------------|--|
| O ₁ Nein | |
| Ja, und zwar | |
| O ₂ Latein | O ₆ Russisch |
| O ₃ Griechisch | O ₉ Physik und Anwendung der Mathematik |
| O ₄ Französisch | O ₁₀ Biologie und Chemie |
| O ₅ Italienisch | O ₁₁ Wirtschaft und Recht |
| O ₆ Englisch | O ₁₂ Bildnerisches Gestalten |
| O ₇ Spanisch | O ₁₃ Musik |
| | O ₀ keine Antwort |

Informations- und Beratungsangebot

12. Geben Sie bitte an, in welchem Ausmass Sie sich vor Ihrer Schwerpunktfachwahl über das Schwerpunktfach PPP informiert haben.

| | nicht | wenig | mittel- massig | ziemlich | sehr | keine Antwort |
|------------------------------|----------------|----------------|-------------------|----------------|----------------|------------------|
| Ich habe mich ... informiert | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |

13. Uns interessiert, wie Sie sich vor der Wahl des Schwerpunktfachs über das Schwerpunktfach PPP informiert haben. Beurteilen Sie bitte, wie wichtig die folgenden Informationsquellen für Sie waren. Sollten Sie bei Frage 12 "ich habe mich nicht informiert" angekreuzt haben, fähren Sie bitte mit Frage 14 weiter.

| | ganz unwichtig | eher unwichtig | teils - teils | eher wichtig | sehr wichtig | keine Antwort |
|---|-------------------|-------------------|------------------|-----------------|-----------------|------------------|
| Berufsberatungsstellen | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Informationsveranstaltung der Schule (z.B. Tag der offenen Türe) | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Informationsmaterialien (z.B. Broschüren oder Infopapiere von Schulen) | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Aussagen von anderen Schülerinnen und Schülern | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Aussagen von Geschwistern | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Aussagen von Lehrpersonen | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Aussagen von Eltern | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Internetseite der Schule | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Andere, nämlich: _____ | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |

14. Reichte Ihnen das Informations- und Beratungsangebot zur Schwerpunktfachwahl aus?

| | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | teils - teils | trifft eher zu | trifft völlig zu | keine Antwort |
|---|------------------------|-------------------------|------------------|-------------------|---------------------|------------------|
| Das Informations- und Beratungsangebot reichte mir aus, um meine Wahl zu treffen | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |

Anlage und Organisation des Fachs

15. Geben Sie bitte an, wie Sie den zeitlichen Anteil des Schwerpunktfachs an der gesamten gymnasialen Ausbildung einschätzen.

| | zu niedrig | eher zu niedrig | gerade richtig | eher zu hoch | zu hoch | keine Antwort |
|--|----------------|--------------------|-------------------|-----------------|----------------|------------------|
| Der zeitliche Anteil des Schwerpunktfachs an der gesamten Ausbildung ist... | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |

16. Uns interessiert, wie Sie ganz allgemein die Kombination der drei Fächer Philosophie, Pädagogik und Psychologie zu einem Schwerpunktfach einschätzen.

| | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | teils - teils | trifft eher zu | trifft völlig zu | keine Antwort |
|--|------------------------|-------------------------|------------------|-------------------|---------------------|------------------|
| Philosophie, Pädagogik und Psychologie in einem Schwerpunktfach zu kombinieren ist sinnvoll. | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |

17. Wie beurteilen Sie die Gewichtung der Teilfächer?

| | zu niedrig | eher zu niedrig | gerade richtig | eher zu hoch | zu hoch | keine Antwort |
|--|----------------|--------------------|-------------------|-----------------|----------------|------------------|
| Die Gewichtung des Teilfachs Philosophie innerhalb des Schwerpunktfachs PPP ist... | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Die Gewichtung des Teilfachs Pädagogik innerhalb des Schwerpunktfachs PPP ist... | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Die Gewichtung des Teilfachs Psychologie innerhalb des Schwerpunktfachs PPP ist... | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |

18. Würden Sie ein Teilfach oder zwei Teilfächer weglassen?

| O ₁ Nein | Ja, nämlich O ₂ Philosophie O ₃ Pädagogik O ₄ Psychologie | O ₀ keine Antwort |
|---------------------|---|------------------------------|
|---------------------|---|------------------------------|

19. Würden Sie sich eine Kombination mit einem anderen Fach wünschen?

| | |
|--|------------------------------|
| O ₁ Nein | O ₀ keine Antwort |
| O ₂ Ja, meine Wunschkombination wäre (bitte alle Fächer Ihrer Wunschkombination angeben): | O ₀ keine Antwort |

Lehrbuch

Im Folgenden interessiert uns, ob Sie in den Teilfächern des Schwerpunkt-fachs PPP mit einem Lehrbuch (ein Ihnen zur Verfügung stehendes Sachbuch, das für die Bearbeitung unterschiedlicher Themen im Unterricht verwendet wird) arbeiten. Wenn Sie mit einem Lehrbuch arbeiten, so möchten wir Ihre Beurteilung des Lehrbuchs erfahren. Sollen Sie mit einem Lehrbuch arbeiten, welches zwei Fächer (z.B. Pädagogik und Psychologie) abdeckt, dann kreuzen Sie bitte bei beiden Fächern die Antworten analog an.

| | | | | | | | | | | |
|--|---|----------------------|----------------|----------------|------------------|---|--|--|--|--|
| 20. Im Teilfach Philosophie arbeiten wir mit einem Lehrbuch | O ₁ Ja → weiter mit Frage 21 | | | | | O ₂ Nein → weiter mit Frage 22 | | | | |
| 21. Wie beurteilen Sie dieses Philosophie-Lehrbuch? | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | teils – teils | trifft eher zu | trifft völlig zu | keine Antwort | | | | |
| Das Lehrbuch... ... führt in geeigneter Art und Weise in das Fach ein | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | | | | |
| ... regt zur Auseinandersetzung mit Inhalten des Faches an | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | | | | |
| ... ist klar aufgebaut | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | | | | |
| ... ist verständlich geschrieben | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | | | | |
| ... ist hilfreich illustriert (Grafiken, Tabellen) | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | | | | |
| ... ist ansprechend gestaltet | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | | | | |



| | | | | | | | | | | |
|--|---|----------------------|----------------|----------------|------------------|---|--|--|--|--|
| 22. Im Teilfach Pädagogik arbeiten wir mit einem Lehrbuch | O ₁ Ja → weiter mit Frage 23 | | | | | O ₂ Nein → weiter mit Frage 24 | | | | |
| 23. Wie beurteilen Sie dieses Pädagogik-Lehrbuch? | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | teils – teils | trifft eher zu | trifft völlig zu | keine Antwort | | | | |
| Das Lehrbuch... ... führt in geeigneter Art und Weise in das Fach ein | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | | | | |
| ... regt zur Auseinandersetzung mit Inhalten des Faches an | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | | | | |
| ... ist klar aufgebaut | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | | | | |
| ... ist verständlich geschrieben | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | | | | |
| ... ist hilfreich illustriert (Grafiken, Tabellen) | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | | | | |
| ... ist ansprechend gestaltet | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|--|---|----------------------|----------------|----------------|------------------|---|--|--|--|--|
| 24. Im Teilfach Psychologie arbeiten wir mit einem Lehrbuch | O ₁ Ja → weiter mit Frage 25 | | | | | O ₂ Nein → weiter mit Frage 26 | | | | |
| 25. Wie beurteilen Sie dieses Psychologie-Lehrbuch? | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | teils – teils | trifft eher zu | trifft völlig zu | keine Antwort | | | | |
| Das Lehrbuch... ... führt in geeigneter Art und Weise in das Fach ein | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | | | | |
| ... regt zur Auseinandersetzung mit Inhalten des Faches an | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | | | | |
| ... ist klar aufgebaut | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | | | | |
| ... ist verständlich geschrieben | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | | | | |
| ... ist hilfreich illustriert (Grafiken, Tabellen) | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | | | | |
| ... ist ansprechend gestaltet | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | | | | |

Unterricht

Nun interessiert uns, wie Sie verschiedene Merkmale des Unterrichts im Schwerpunktfach PPP einschätzen. Da der Unterricht im Schwerpunktfach PPP in den meisten Schulen grundsätzlich nach Philosophie und Pädagogik/Psychologie getrennt erteilt wird, wird die Einschätzung des Unterrichts nach Philosophie und Pädagogik/Psychologie getrennt erfragt. Sollen Sie diese Trennung aufgrund der Unterrichtspraxis an Ihrer Schule nicht vornehmen können, so fahren Sie bitte mit der Frage 38 weiter.

26. Wie interessant finden Sie den Unterricht?

| Unsere Lehrkraft... | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | teils – teils | trifft eher zu | trifft völlig zu | keine Antwort |
|--|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| ...gestaltet den Unterricht so, dass er für mich spannend ist | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| ...stellt uns interessante Aufgaben | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| ...gestaltet den Unterricht abwechslungsreich | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| ...erklärt uns, warum es wichtig ist, was wir an Stoff behandeln | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| ...zeigt auf, was wir später in dem, was wir im Unterricht lernen, anfragen können | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |

27. Wie beurteilen Sie die Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts?

| Unsere Lehrkraft | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | teils – teils | trifft eher zu | trifft völlig zu | keine Antwort |
|---|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| ...kann gut erklären | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| ...unterrichtet so, dass man auch eine schwere Aufgabe bewältigen kann, wenn man sich anstrengt | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| ...erklärt besonders an schwierigen Stellen ganz langsam und sorgfältig | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| ...fasst häufig noch einmal den Stoff zusammen, damit wir ihn gut merken können | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |

28. In welchem Masse wird die Leistungsfähigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler berücksichtigt?

| Im Unterricht... | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | teils – teils | trifft eher zu | trifft völlig zu | keine Antwort |
|---|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| haben die einzelnen Schülerinnen oder Schüler verschiedene Aufgaben | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| Können schnellere Schüler schon zum nächsten übergehen | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| ...stellt die Lehrkraft unterschiedlich schwierige Fragen, abhängig davon, wie leistungsfähig eine Schülerin oder Schüler ist | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| ...verlangt die Lehrkraft von den leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern deutlich mehr | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |



29. Wie weit geht Ihre Lehrkraft auf einzelne Schülerinnen und Schüler ein?

| Unsere Lehrkraft | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | teils – teils | trifft eher zu | trifft völlig zu | keine Antwort |
|--|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| ...weiss genau, bei welchen Aufgaben ich Schwierigkeiten habe | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| ...erklärt etwas so lange, bis ich es verstanden habe | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| ...nimmt sich immer die Zeit, wenn ich etwas mit ihr besprechen will | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| ...kannet sich um mich, wenn ich Schwierigkeiten habe | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |

30. Wie üben Sie im Unterricht?

| | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | teils – teils | trifft eher zu | trifft vollig zu | keine Antwort |
|---|---------------------|----------------------|----------------|----------------|------------------|----------------|
| Philosophie Pädagogik/Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Wenn wir etwas durch- genommen haben, wird es intensiv geübt | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Philosophie Pädagogik/Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Die Hausaufgaben, die wir helfen, werden in den Übungen für den Unter- richtsstoff | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Philosophie Pädagogik/Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Wichtige Dinge wiederholt unser Lehrer immer wieder | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |

31. Wie beurteilen Sie die Leistungserwartungen?

| | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | teils – teils | trifft eher zu | trifft vollig zu | keine Antwort |
|---|---------------------|----------------------|----------------|----------------|------------------|----------------|
| Philosophie Pädagogik/Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Meine Lehrer/mein Lehrer will, dass ich mich richtig anstrengende | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Philosophie Pädagogik/Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Meine Lehrer/mein Lehrer achtet sehr darauf, dass ich gute Leistungen bringe | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |

32. Wie beurteilen Sie folgende Aspekte zur Klassenführung?

| | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | teils – teils | trifft eher zu | trifft vollig zu | keine Antwort |
|---|---------------------|----------------------|----------------|----------------|------------------|----------------|
| Philosophie Pädagogik/Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Unsere Lehrkraft weiss sich gut, was in der Klasse vor sich geht | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Philosophie Pädagogik/Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Im Unterricht muss die Lehrkraft oft durchgreifen, um Aufmerksamkeit herzustellen | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Philosophie Pädagogik/Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Während des Unterrichts sind die Schülernnen und Schüler aufmerksam und konzentriert | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Philosophie Pädagogik/Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Im Unterricht sind die Spielregeln, die man einhalten muss, allen bekannt | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Philosophie Pädagogik/Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Im Unterricht hat die Lehrkraft klar gemacht, was man tun muss, wenn man Regeln verletzt | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |

33. Wie beurteilen Sie folgende Aspekte bezüglich den Lernkontrollen/Proben?

| | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | teils – teils | trifft eher zu | trifft vollig zu | keine Antwort |
|--|---------------------|----------------------|----------------|----------------|------------------|----------------|
| Philosophie Pädagogik/Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Man weiss bei Lernkontrollen/Proben immer, was man eigentlich können muss | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Philosophie Pädagogik/Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Bei Lernkontrollen/Proben weiss man genau, was drankommen wird. | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Philosophie Pädagogik/Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Lernkontrollen/Proben werden im Unterricht meistens gut vorbereitet | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |

34. Wie wird die Zeit im PPP-Unterricht genutzt?

| | sehr selten oder nie | selten | gelegentlich | oft | sehr oft immer | keine Antwort |
|---|----------------------------|----------------|----------------|----------------|-------------------|------------------|
| Philosophie Pädagogik/Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Wie oft kommt es vor, dass... | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Philosophie Pädagogik/Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| ...die Lehrkraft während dem Unterricht weg muss? | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Philosophie Pädagogik/Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| ...ein grosser Teil der Stunden dabei ist, bevor Sie mit dem Unterricht richtig anfangen? | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Philosophie Pädagogik/Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| ...Sie schon lange vor der Pause mit dem Unterricht aufhören? | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Philosophie Pädagogik/Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| ...die Lehrkraft Geschichten erzählt, die mit dem Stoff nichts zu tun haben? | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Philosophie Pädagogik/Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| ...es im Unterricht Lernaufgaben gibt, in denen nichts geläut wird? | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |

35. Wie beurteilen Sie die Anforderungen des Unterrichts?

| | zu niedrig | eher zu niedrig | gerade richtig | eher zu hoch | zu hoch | keine Antwort |
|--|----------------|--------------------|-------------------|-----------------|----------------|------------------|
| Philosophie Pädagogik/Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |
| Der Schwierigkeitsgrad des Unterrichts ist... | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ |

36. Wie beurteilen Sie den Stoffumfang des Unterrichts?

| Der Stoffumfang im Unterricht ist... | zu niedrig | eher zu niedrig | gerade richtig | eher zu hoch | zu hoch | keine Antwort |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Philosophie | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| Pädagogik/Psychologie | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |

37. Wie beurteilen Sie das Unterrichtstempo?

| Das Tempo im Unterricht ist... | zu niedrig | eher zu niedrig | gerade richtig | eher zu hoch | zu hoch | keine Antwort |
|--------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Philosophie | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| Pädagogik/Psychologie | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |

Klima in der Schwerpunktfachgruppe

38. Wie beurteilen Sie das Klima in Ihrer Schwerpunktfachgruppe?

| | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | teils – teils | trifft eher zu | trifft völlig zu | keine Antwort |
|---|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| In unserer Schwerpunktfachgruppe herrscht eine angenehme Atmosphäre | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| In unserer Schwerpunktfachgruppe gibt es viele Streitereien zwischen den Schülerinnen und Schülern | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| Mit den meisten Mitschülerinnen und -schülern unserer Schwerpunktfachgruppe verstehe ich mich gut | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| Wenn wir morgen wegziehen müssten, würde ich meine Mitschülerinnen und Mitschüler der Schwerpunktfachgruppe vermissen | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |



Integration der Teilfächer Philosophie, Pädagogik und Psychologie

Im Folgenden interessiert uns, wie Sie die Integration der Teilfächer Philosophie, Pädagogik und Psychologie einschätzen. Bitte geben Sie an, wie Sie die Integration in der Praxis erleben.

39. Wie oft werden für Sie im Schwerpunktfach PPP Verbindungen zwischen den Teilfächern deutlich?

| | sehr selten oder nie | selten | gelegentlich | oft | sehr oft oder immer | keine Antwort |
|---|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Zwischen Philosophie und Pädagogik | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| Zwischen Pädagogik und Psychologie | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| Zwischen Philosophie und Psychologie | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| Zwischen Philosophie, Pädagogik und Psychologie | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |



40. Wie oft sind Sie im Schwerpunktfach PPP folgenden Organisationsformen begegnet?

| | sehr selten oder nie | selten | gelegentlich | oft | sehr oft oder immer | keine Antwort |
|--|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| PPP-Lehrkräfte erteilen zusammen den Unterricht | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| Arbeit an einem Projekt mit Bezug zu den drei Teilfächern des Schwerpunktfachs PPP | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| Exkursion mit Bezug zu den drei Teilfächern des Schwerpunktfachs PPP | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| Blocktag mit Bezug zu den drei Teilfächern des Schwerpunktfachs PPP | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| Blockwoche mit Bezug zu den drei Teilfächern des Schwerpunktfachs PPP | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |
| andere, integrierende Organisationsform, nämlich: _____ | <input type="radio"/> 0 ₁ | <input type="radio"/> 0 ₂ | <input type="radio"/> 0 ₃ | <input type="radio"/> 0 ₄ | <input type="radio"/> 0 ₅ | <input type="radio"/> 0 ₆ |

41. Wie oft haben Sie im PPP-Unterricht in der folgenden Art und Weise gearbeitet?

| | sehr selten oder nie | selten | gelegentlich | oft | sehr oft oder immer | keine Antwort |
|--|----------------------------|----------------|----------------|----------------|---------------------------|------------------|
| Ein übergeordnetes Thema wird aus der Perspektive der drei Teilfächer bearbeitet (Beispiel: Das Thema "Freiheit" wird aus der Perspektive der Philosophie, der Pädagogik und der Psychologie bearbeitet) | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Die Inhalte einzelner Teilfächer werden miteinander verknüpft (Beispiel: Menschenbilder in der Philosophie werden mit Menschenbildern in der Psychologie verglichen) | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| In einem Teilfach werden Erkenntnisse aus einem anderen Teilfach eingebracht (Beispiel: In der philosophischen Erkenntnistheorie werden wahrnehmungspsychologische Erkenntnisse eingebracht) | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |

Fachkenntnisse

42. Wie schätzen Sie Ihre Fachkenntnisse zum heutigen Zeitpunkt in folgenden Fächern ein?

| | schlecht | eher schlecht | mittelmässig | eher gut | gut | keine Antwort |
|------------------------------------|----------------|------------------|----------------|----------------|----------------|------------------|
| Deutsch | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Französisch | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Mathematik | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Biologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Chemie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Physik | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Geschichte | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Geografie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Bildnerisches Gestalten oder Musik | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Philosophie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Pädagogik | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |

Noten

43. Welche Noten hatten Sie im letzten Zeugnis in folgenden Fächern?

| | 1 | 1.5 | 2 | 2.5 | 3 | 3.5 | 4 | 4.5 | 5 | 5.5 | 6 | keine Antwort |
|---------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|------------------|
| Deutsch | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | O ₇ | O ₈ | O ₉ | O ₁₀ | O ₁₁ | O ₀ |
| Französisch | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | O ₇ | O ₈ | O ₉ | O ₁₀ | O ₁₁ | O ₀ |
| Mathematik | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | O ₇ | O ₈ | O ₉ | O ₁₀ | O ₁₁ | O ₀ |
| Schwerpunktfach PPP | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | O ₇ | O ₈ | O ₉ | O ₁₀ | O ₁₁ | O ₀ |

44. Entsprechend der vorherrschenden Unterrichtspraxis, wonach Philosophie und Pädagogik/Psychologie getrennt unterrichtet werden, bilden die Lehrkräfte meist auch die Noten vor der Verrechnung für beide Fachbereiche getrennt. Uns interessiert, aus welchen Teilnoten sich Ihre PPP-Note im letzten Zeugnis zusammensetzt.

| | 1 | 1.5 | 2 | 2.5 | 3 | 3.5 | 4 | 4.5 | 5 | 5.5 | 6 | keine Antwort |
|---------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|------------------|
| Philosophie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | O ₇ | O ₈ | O ₉ | O ₁₀ | O ₁₁ | O ₀ |
| Pädagogik/ Psychologie | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₆ | O ₇ | O ₈ | O ₉ | O ₁₀ | O ₁₁ | O ₀ |

Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung

45. Wie schätzen Sie die Bedeutung des Schwerpunktfachs PPP für die folgenden Bereiche ein?

| | ganz unwichtig | eher unwichtig | teilweise wichtig | eher wichtig | sehr wichtig | keine Antwort |
|---|-------------------|-------------------|----------------------|-----------------|-----------------|------------------|
| Für meinen privaten Alltag | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Für meine zukünftige Ausbildung (z. B. Studium) | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |
| Für meine spätere Berufspraxis | O ₁ | O ₂ | O ₃ | O ₄ | O ₅ | O ₀ |



Zufriedenheit

46. Geben Sie bitte an, wie zufrieden sie ganz allgemein mit dem Schwerpunktfach PPP sind.

| unzu- frieden | eher un- zufrieden | teils-teils zufrieden | eher zufrieden | keine Antwort |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="radio"/> O ₁ | <input type="radio"/> O ₂ | <input type="radio"/> O ₃ | <input type="radio"/> O ₄ | <input type="radio"/> O ₅ |

Mit meinem Schwerpunktfach PPP bin ich insgesamt...

47. Würden Sie das Schwerpunktfach PPP wieder wählen?

- O₁ Ja
- O₂ Nein, ich würde folgendes Schwerpunktfach wählen:
- O₂ Latein
 - O₃ Griechisch
 - O₄ Französisch
 - O₅ Italienisch
 - O₆ Englisch
 - O₇ Spanisch
 - O₈ Russisch
 - O₉ PAM
 - O₁₀ Biologie und Chemie
 - O₁₁ Wirtschaft und Recht
 - O₁₂ Bildnerisches Gestalten
 - O₁₃ Musik
- O₆ keine Antwort

Begründung:



Weiterer Ausbildungs- und Berufsweg

48. Welches ist Ihre momentane Ausbildungs-/Berufsperspektive nach der Matura?

- O₁ Studium an einer Universität oder an der ETH (evtl. nach einer Pause)
→ Weiter mit Frage 49
- O₂ Studium/Ausbildung ausserhalb der Universität oder der ETH, z.B. Pädagogische Hochschule, Fachhochschulen oder interne Weiterbildung in einem Betrieb (evtl. nach einer Pause)
→ Weiter mit Frage 51
- O₃ Weitere, nicht Fachhochschulausbildungen
→ Weiter mit Frage 53
- O₄ Praktische Tätigkeit ohne weitere Ausbildung (für mehr als ein Jahr, nicht als Zwischenlösung)
→ weiter mit Frage 54
- O₅ Ich kann meine Ausbildung in keine der oben genannten Gruppen einteilen. Gewählte Ausbildung:
→ weiter mit Frage 54
- O₆ Ich weiss es noch nicht
→ weiter mit Frage 54

49. Steht die Fachrichtung Ihres Universitätsstudiums fest?

- O₁ Fachrichtung steht fest
→ weiter mit Frage 50
- O₂ Fachrichtung steht noch nicht fest
→ weiter mit Frage 54

50. Zu welcher Fachbereichsgruppe gehört das Universitätsstudium, das Sie gewählt haben?

- O₁ Geistes- und Sozialwissenschaften (z.B. Theologie, Sprach-/Literaturwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Musikwissenschaften, Psychologie, Erziehungswissenschaften, Kommunikations-/Medienwissenschaften)
- O₂ Wirtschaftswissenschaften
- O₃ Recht
- O₄ Exakte und Naturwissenschaften (z.B. Mathematik, Physik, Informatik, Biologie, Chemie, Geografie)
- O₅ Medizin und Pharmazie
- O₆ Technische Wissenschaften (z.B. Architektur, Mikrotechnik, Lebensmittelwissenschaft)
- O₇ Interdisziplinäre und andere (z.B. Ökologie, Sport)
→ weiter mit Frage 54

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|-----------|---|
| AGYM: | Ausschuss Gymnasium der Pädagogischen Kommission der EDK |
| DMS | Diplommittelschule |
| EDI/DFI: | Eidgenössisches Departement des Innern/Département fédéral de l'intérieur |
| EDK/CDIP: | Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique |
| EF: | Ergänzungsfach |
| EMK/CFM: | Eidgenössische Maturitätskommission/Commission fédérale de maturité |
| EVAMAR: | Evaluation der Maturitäts-Reform |
| FMS: | Fachmittelschule |
| Gym.: | Gymnasium |
| KGU: | Kommission Gymnasium-Universität des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) |
| KS: | Kantonsschule |
| MAR: | Verordnung/Reglement über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitäts-Anerkennungsreglement) |
| MAV: | Maturitäts-Anerkennungsverordnung |
| P: | Philosophie |
| PH: | Pädagogische Hochschule |
| PP: | Pädagogik/Psychologie |
| PPP: | Philosophie/Pädagogik/Psychologie |
| PPV: | Pädagogisch-psychologischer Verband der Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer (Fachverband des VSG) |
| SBF/BBW | Staatssekretariat für Bildung und Forschung vormals Bundesamt für Bildung und Wissenschaft |
| SF, SPF: | Schwerpunktfach |
| SMK/CSM: | Schweizerische Maturitätskommission/Commission suisse de maturité |
| VSG: | Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer |
| VSPM: | Schweizerischer Verband der Philosophielehrerinnen und Philosophielehrer an Mittelschulen (Fachverband des VSG) |
| WBZ: | Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung von Mittelschullehrpersonen |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tabelle 1: | Noten im Schwerpunktfach und in drei Grundlagenfächern gemäss EVAMAR I | 22 |
| Tabelle 2: | Vergleich der Fach-Testergebnisse nach gewählten Schwerpunktfächern gemäss EVAMAR II | 25 |
| Tabelle 3: | Vergleich der Testergebnisse im überfachlichen Fähigkeitstest nach gewählten Schwerpunktfächern gemäss EVAMAR II | 27 |
| Tabelle 4: | Vergleich der effektiven Maturanoten nach gewählten Schwerpunktfächern gemäss EVAMAR II | 27 |
| Tabelle 5: | Auswahl der in die Untersuchungen einbezogenen Schulen | 32 |
| Tabelle 6: | Anzahl der in die Untersuchungen zum Status quo einbezogenen Schulen | 33 |
| Tabelle 7: | In die Analyse einbezogene Lehrpläne des Kantons Aargau | 42 |
| Tabelle 8: | In die Analyse einbezogene Lehrpläne des Kantons Bern | 43 |
| Tabelle 9: | In die Analyse einbezogene Lehrpläne des Kantons Luzern | 44 |
| Tabelle 10: | Hauptkategorien Pädagogik/Psychologie | 50 |
| Tabelle 11: | Hauptkategorien Philosophie | 50 |
| Tabelle 12: | Strukturmodell wichtiger Leistungsbereiche von Schulen nach Altrichter (1998, p. 297, gekürzt) | 55 |
| Tabelle 13: | Komponenten des Fragebogens im Überblick | 56 |
| Tabelle 14: | Bedeutsame Faktoren des Unterrichts nach Ditton (2000, p. 82) | 57 |
| Tabelle 15: | Klassenbestände und Rücklauf | 60 |
| Tabelle 16: | Zuverlässigkeit der Dateneingabe | 62 |
| Tabelle 17: | Kantone und Anzahl Gymnasien mit Schwerpunktfach PPP ¹ | 81 |
| Tabelle 18: | Argumente für das Angebot des Schwerpunktfachs PPP | 96 |
| Tabelle 19: | Argumente gegen das Angebot des Schwerpunktfachs PPP | 98 |
| Tabelle 20: | Lektionendotation und -aufteilung im Schwerpunktfach PPP der untersuchten Klassen | 104 |
| Tabelle 21: | Anlage der untersuchten PPP-Fachlehrpläne | 114 |
| Tabelle 22: | Differenzierungsgrade ausgewählter Grobziele/Inhalte am Beispiel Kommunikation | 115 |
| Tabelle 23: | Hauptkategorien Pädagogik/Psychologie und Anzahl Subkategorien | 117 |
| Tabelle 24: | Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „00 Grundlagen und Begriffe“ | 118 |
| Tabelle 25: | Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „10 Richtungen, Anwendungsfelder und Geschichte“ | 119 |
| Tabelle 26: | Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „20 Methodologie“ | 120 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tabelle 27: | Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „30 Psychische Funktionen und Kompetenzen“..... | 121 |
| Tabelle 28: | Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „40 Biologische Grundlagen des Verhaltens“ | 122 |
| Tabelle 29: | Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „50 Individuum und Persönlichkeit“ | 123 |
| Tabelle 30: | Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „60 Entwicklung und Biografie“ ... | 124 |
| Tabelle 31: | Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „70 Gesundheit und Krankheit“ | 125 |
| Tabelle 32: | Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „80 Prävention und Therapie“ | 125 |
| Tabelle 33: | Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „90 Kommunikation und Konflikte“ | 126 |
| Tabelle 34: | Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „100 Soziale Interaktion und Gruppe“ | 127 |
| Tabelle 35: | Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „110 Erziehung, Bildung und Schule“ | 128 |
| Tabelle 36: | Pädagogik/Psychologie - Abdeckung „120 Gesellschaft“ | 128 |
| Tabelle 37: | Lehrpläne Pädagogik/Psychologie - Inhaltliche Schwerpunkte der Hauptkategorien 00-20..... | 129 |
| Tabelle 38: | Lehrpläne Pädagogik/Psychologie - Inhaltliche Schwerpunkte der Hauptkategorien 30-60..... | 130 |
| Tabelle 39: | Lehrpläne Pädagogik/Psychologie - Inhaltliche Schwerpunkte der Hauptkategorien 70-120..... | 131 |
| Tabelle 40: | Hauptkategorien Philosophie und Anzahl Subkategorien (Zimmermann 2009) | 133 |
| Tabelle 41: | Philosophie - Abdeckung „00 Begriffe/Methoden/Strömungen“ (Zimmermann 2009, p. 37) | 135 |
| Tabelle 42: | Philosophie - Abdeckung „10 Logik/Argumentationslehre“ (Zimmermann 2009, p. 37) | 135 |
| Tabelle 43: | Philosophie - Abdeckung „20 Metaphysik“ (Zimmermann 2009, p. 37) .. | 136 |
| Tabelle 44: | Philosophie - Abdeckung „30 Erkenntnistheorie/Wissenschaftstheorie“ (Zimmermann 2009, p. 38) | 137 |
| Tabelle 45: | Philosophie - Abdeckung „40 Philosophie des Geistes/Leib-Seele-Problem“ (Zimmermann 2009, p. 38) | 137 |
| Tabelle 46: | Philosophie - Abdeckung „50 Sprachphilosophie“ (Zimmermann 2009, p. 38) | 138 |
| Tabelle 47: | Philosophie - Abdeckung „60 Philosophische Anthropologie“ (Zimmermann 2009, p. 39) | 139 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tabelle 48: | Philosophie - Abdeckung „70 Ethik“ (Zimmermann 2009, p. 40) | 140 |
| Tabelle 49: | Philosophie - Abdeckung „80 Angewandte Ethik (Zimmermann 2009, p. 40) | 141 |
| Tabelle 50: | Philosophie - Abdeckung „90 Politische Philosophie“ (Zimmermann 2009, p. 41) | 142 |
| Tabelle 51: | Philosophie - Abdeckung „100 Sozialphilosophie“, „110 Geschichtsphilosophie“, „120 Religionsphilosophie“, „130 Ästhetik“ und „140 Geschichte der Philosophie“ (Zimmermann 2009, p. 42)..... | 143 |
| Tabelle 52: | Lehrpläne Philosophie - Inhaltliche Schwerpunkte der Hauptkategorien 00-50 (Zimmermann 2009)..... | 144 |
| Tabelle 53: | Lehrpläne Philosophie - Inhaltliche Schwerpunkte der Hauptkategorien 60-130 (Zimmermann 2009)..... | 145 |
| Tabelle 54: | Lehrbücher im PPP-Unterricht des Kantons Aargau | 154 |
| Tabelle 55: | Lehrbücher im PPP-Unterricht des Kantons Bern | 155 |
| Tabelle 56: | Lehrbücher im PPP-Unterricht des Kantons Luzern | 155 |
| Tabelle 57: | Verbrachte Schuljahre am besuchten Gymnasium..... | 158 |
| Tabelle 58: | Fachinteressen der Lernenden nach Geschlecht | 159 |
| Tabelle 59: | Veränderung der Fachinteressen der Lernenden nach Geschlecht..... | 160 |
| Tabelle 60: | Motive bei der Wahl des Schwerpunktfachs PPP nach Geschlecht..... | 162 |
| Tabelle 61: | Gründe für den Wechsel zum Schwerpunktfach PPP nach Geschlecht..... | 163 |
| Tabelle 62: | Ausbildungs- und Berufsperspektiven nach Geschlecht..... | 164 |
| Tabelle 63: | Studienrichtung an der Universität oder ETH nach Geschlecht | 164 |
| Tabelle 64: | Studienrichtungen ausserhalb der Universität oder ETH nach Geschlecht..... | 165 |
| Tabelle 65: | Information und Beratung vor der Schwerpunktfachwahl nach Geschlecht..... | 166 |
| Tabelle 66: | Genutzte Informations- und Beratungsquellen vor der Schwerpunktfachwahl nach Geschlecht..... | 167 |
| Tabelle 67: | Einstellung zum zeitlichen Anteil des Schwerpunktfachs an der gesamten Ausbildung nach Geschlecht..... | 168 |
| Tabelle 68: | Einstellung zum zeitlichen Anteil des Schwerpunktfachs an der gesamten Ausbildung nach Kanton..... | 169 |
| Tabelle 69: | Einstellung zur Kombination von Philosophie, Pädagogik und Psychologie in einem Schwerpunktfach nach Geschlecht..... | 170 |
| Tabelle 70: | Einstellung zur Kombination von Philosophie, Pädagogik und Psychologie in einem Schwerpunktfach nach Kanton..... | 170 |
| Tabelle 71: | Einstellung zur Gewichtung der Teilfächer innerhalb des Schwerpunktfachs | 171 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tabelle 72: | Einstellung zum Weglassen eines Teilfaches nach Kanton..... | 171 |
| Tabelle 73: | Wegzulassendes Teilfach nach Kanton | 172 |
| Tabelle 74: | Konfirmatorische Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Beurteilung des Lehrbuchs Philosophie | 173 |
| Tabelle 75: | Konfirmatorische Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Beurteilung des Lehrbuchs Pädagogik | 174 |
| Tabelle 76: | Konfirmatorische Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Beurteilung des Lehrbuchs Psychologie..... | 174 |
| Tabelle 77: | Beurteilung der Lehrbücher nach Geschlecht..... | 175 |
| Tabelle 78: | Vergleich der Lehrbuchbeurteilungen..... | 175 |
| Tabelle 79: | Beurteilung der Lehrbücher nach Kanton..... | 176 |
| Tabelle 80: | Explorative Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Beurteilung des Unterrichts im Fach Philosophie..... | 177 |
| Tabelle 81: | Explorative Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Beurteilung des Unterrichts im Fach Philosophie (Fortsetzung)..... | 178 |
| Tabelle 82: | Konfirmatorische Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zum Faktor „Interessantheit und Klarheit im Pädagogik-/Psychologieunterricht“ | 180 |
| Tabelle 83: | Konfirmatorische Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zum Faktor „Betreuung und Unterstützung im Pädagogik-/Psychologieunterricht“ | 180 |
| Tabelle 84: | Konfirmatorische Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zum Faktor „Leistungserwartung und -förderung im Pädagogik-/Psychologie- unterricht“ | 181 |
| Tabelle 85: | Konfirmatorische Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zum Faktor „Vorbereitung Lernkontrollen im Pädagogik-/Psychologieunterricht“ | 181 |
| Tabelle 86: | Konfirmatorische Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zum Faktor „Klassenführung im Pädagogik-/Psychologieunterricht“ | 182 |
| Tabelle 87: | Konfirmatorische Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zum Faktor „Innere Differenzierung im Pädagogik-/Psychologieunterricht“ | 182 |
| Tabelle 88: | Beurteilung des Unterrichts nach Teilfächern..... | 183 |
| Tabelle 89: | Beurteilung des Unterrichts in Philosophie nach Kantonen | 184 |
| Tabelle 90: | Beurteilung des Unterrichts in Pädagogik/Psychologie nach Kantonen.... | 185 |
| Tabelle 91: | Beurteilung der Zeitnutzung im Unterricht nach Teilfächern | 186 |
| Tabelle 92: | Beurteilung des Anspruchs an die Lernenden nach Teilfächern | 187 |
| Tabelle 93: | Beurteilung des Sozialklimas nach Geschlecht | 188 |
| Tabelle 94: | Wahrgenommene Häufigkeit von Verbindungen zwischen den Teilfächern | 189 |
| Tabelle 95: | Wahrgenommene Häufigkeit integrationsfördernder Organisationsformen..... | 190 |

| | | |
|--------------|--|-----|
| Tabelle 96: | Wahrgenommene Häufigkeit integrationsfördernder Arbeitsweisen | 192 |
| Tabelle 97: | Selbst deklarierte Fachkenntnisse nach Geschlecht..... | 193 |
| Tabelle 98: | Letzte Zeugnisnoten vor der Matur..... | 194 |
| Tabelle 99: | Vergleich der Teilnoten Philosophie und Pädagogik/Psychologie..... | 195 |
| Tabelle 100: | Beurteilung der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung nach Geschlecht... | 195 |
| Tabelle 101: | Beurteilung der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung nach Kanton..... | 196 |
| Tabelle 102: | Wiederwahl des Schwerpunktfachs PPP nach Geschlecht | 197 |
| Tabelle 103: | Wiederwahl des Schwerpunktfachs nach Kanton | 198 |
| Tabelle 104: | Alternativwahl anstelle des Schwerpunktfachs PPP | 198 |
| Tabelle 105: | Begründungen für die Nichtwiederwahl des Schwerpunktfachs PPP | 199 |
| Tabelle 106: | Globale Zufriedenheit mit dem Schwerpunktfach PPP | 199 |
| Tabelle 107: | Globale Zufriedenheit mit dem Schwerpunktfach PPP nach Geschlecht .. | 200 |
| Tabelle 108: | Globale Zufriedenheit mit dem Schwerpunktfach PPP nach Kanton | 200 |
| Tabelle 109: | Globale Zufriedenheit und Wiederwahl des Schwerpunktfachs PPP | 201 |
| Tabelle 110: | Aus dem Regressionsmodell ausgeschlossene Variablen | 203 |
| Tabelle 111: | Regressionsmodell für die globale Zufriedenheit der Lernenden..... | 203 |
| Tabelle 112: | Kommentare und Bemerkungen der Lernenden nach Themenbereichen.. | 205 |

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|--------------|--|----|
| Abbildung 1: | Die drei Untersuchungsbereiche und fünf Teiluntersuchungen im Überblick | 14 |
| Abbildung 2: | Angebotsstruktur gemäss EVAMAR I (Ramseier et al. 2004, p. 23) | 20 |
| Abbildung 3: | Auswahl der Lehrpläne | 41 |
| Abbildung 4: | Auswahl der Analyseeinheiten..... | 46 |
| Abbildung 5: | Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring 2008, p. 75) | 48 |
| Abbildung 6: | Datensammlung Lehrplananalyse (Auszug) | 52 |
| Abbildung 7: | Codeplan (Auszug) | 61 |

Quellenverzeichnis

- Allemann, Franz (1994). Vorschlag für die Neuregelung der Anerkennung von kantonalen Maturitätsausweisen. Ergebnis der Vernehmlassung zu den Vorschlägen des EDI und der EDK vom 11. Juni 1994. Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW); Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Allenspach, Corinne (2007). Nietzsche als Nische. In: *St. Galler Tagblatt*, 3.11.2007, 51.
- Altenthan, Sophia; Hagemann, Christine (2004). *Pädagogik/Psychologie in der Berufsfachschule Kinderpflege*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Altrichter, Herbert (1998). Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Eds.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (p. 263-335). Innsbruck: StudienVerlag.
- Arbeitsgruppe AGYM/CFM (1994). Regelung über die Anerkennung von kantonalen Maturitätsausweisen vom 30. April 1994. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK); Eidgenössisches Departement des Innern (EDI).
- Assmann, Lothar; Bergmann, Reiner; Henke, Roland Wolfgang (2004). *Zugänge zur Philosophie* (Versch. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bachmann, Adrian (2006). Schriftliche Mitteilung vom 9.10.2006. Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen. Amt für Mittelschulen
- Badertscher, Hans; Criblez, Lucien; Wälchli, Stefan; Weissleder, Martin; Vauthier, Eveline (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz : Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen - Manuel de la formation de base des enseignants et enseignants en Suisse : structures, conditions, habilitations à enseigner*. Bern: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK.
- Bastian, Johannes; Combe, Arno; Langer, Roman (2001). Durch Schülerrückmeldung den Unterricht verbessern. *Pädagogik*, 53 (5), 6-9.
- Battaglia, Mario (2008). Schriftliche Mitteilung vom 1.9.2008. Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Mittelschul - und Berufsbildungsamt.
- Bättig, Brigitte (2004). *Harmos: Lehrplanvergleich - Erstsprache*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Bauer, Max (2008). Schriftliche Mitteilung vom 29.8.2008. Direktion für Bildung und Kultur des Kantons Zug. Amt für Mittelschulen.
- Baumann, Werner (2006). Schriftliche Mitteilung vom 16.10.2006. Schulleitungskonferenz Gymnasien Basel-Landschaft.
- BBT (2005). *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität vom 12. August 2005. Gesundheitliche und soziale Richtung*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT.

- BBW; EDK (2003). *Evaluation der Maturitätsreform. Projektbulletin 2003-1. Erste Ergebnisse der Evaluation der Schweizer Maturitätsreform*. Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)/Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW). Verfügbar unter: http://www.bbw.admin.ch/evamar/pdf/Bulletin_EVAMAR_2003-1_dt.pdf [Letzter Zugriff: 2.8.2010].
- Bernardi, Brenno (1991). L'insegnamento della filosofia nei Licei del Cantone Ticino. *Gymnasium Helveticum*, 45 (4), 220-223.
- Bessoth, Richard; Weibel, Walter (2000). *Unterrichtsqualität an Schweizer Schulen : Grundlagen, Instrumente, Praxis : Hilfen zur Steigerung und Sicherung der pädagogischen Wirksamkeit*. Zug: Verlag Klett und Balmer.
- Bez, Séverin (2008). Schriftliche Mitteilung vom 28.3.2008. Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de vaud. Direction de l'enseignement gymnasial vaudois.
- BFS (2004). *SHIS-Fächerkatalog der Fachhochschulen*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- BFS (2005). *SHIS-Fächerkatalog der universitären Hochschulen*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- BFS (2008). *Klassifikation der schweizerischen Bildungsstatistik*. Bundesamt für Statistik (BFS). Verfügbar unter: <http://www.portal-stat.admin.ch/iscsed97/files/do-d-15.02-iscsed-02.pdf> [Letzter Zugriff: 18.8.2010].
- Bieri, Matthias (2006). Schriftliche Mitteilung vom 10.7.2006. Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Abteilung Berufsbildung und Mittelschule. Sektion Mittelschule.
- Bigler, Walter (2008). Schriftliche Mitteilung vom 30.9.2008. Bildungsdepartement des Kantons Schwyz. Amt für Mittel- und Hochschulen.
- Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern (2005). Überarbeitung der Lehrpläne für die Gymnasien und die Maturitätsschulen für Erwachsene MSE. Auftrag des Bildungs- und Kulturdepartements an die Schulleitungen vom 31.3.2005. Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern.
- Bischofberger, Ivo (2008). Schriftliche Mitteilung vom 4.9.2008. Gymnasium St. Antonius Appenzell.
- Bortz, Jürgen (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6., vollst. überarb. und akt. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bregnard, Thierry (2008). Schriftliche Mitteilung vom 22.3.2008. Département de la formation, de la culture et des sports du canton du Jura. Centre Jurassien d'Enseignement et de Formation.

- Breitler, Chantal; Stauffer, Martin (2000). *Schwerpunktfächer und Ergänzungsfächer an Maturitätsschulen - Ergebnisse einer IDES-Umfrage in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein (Tabelle mit den Angeboten an Schwerpunktfächern)*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK. Verfügbar unter: http://edudoc.ch/record/32252/files/2000_Maturitaet_d.pdf [Letzter Zugriff: 16.11.2009].
- Brosius, Felix (2006). *Spss 14*. Bonn: Mitp.
- Brühweiler, Hans (1991). SPV-Schreiben "Rahmenlehrplan Psychologie/Pädagogik für schweizerische Maturitätsschulen" von Mitte August 1991. Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV).
- Bründler, Paul; Bürgisser, Daniel; Lämmli, Dominique; Bornand, Jilline (2004). *Einführung in die Psychologie und Pädagogik. Lerntext, Aufgaben mit kommentierten Lösungen und Glossar*. Zürich: Compendio Bildungsmedien.
- Buchmeier, Liliane (2008). Schriftliche Mitteilung vom 10.9.2008. Departement für Bildung und Kultur des Kantons Solothurn. Amt für Berufsbildung, Mittel- und Hochschulen. Abteilung Mittel- und Hochschulen.
- Bühl, Achim (2006). *SPSS 14 : Einführung in die moderne Datenanalyse* (10., überarb. und erw. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bühner, Markus (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Bundesrat/EDK (1995). *Verwaltungsvereinbarung zwischen dem Schweizerischen Bundesrat und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) über die Anerkennung von Maturitätsausweisen vom 16. Januar/15. Februar 1995*. Bern: Schweizerischer Bundesrat und Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Bürcher, Robert (1991). Der Philosophieunterricht in der Innerschweiz im Spiegel der Stoffpläne. *Gymnasium Helveticum*, 45 (4), 212-217.
- Burkard, Christoph; Eikenbusch, Gerhard (2000). *Praxishandbuch Evaluation in der Schule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Christoff, Daniel; Roesle, Max; Voelke, André (1954). Der Philosophieunterricht an den schweizerischen Gymnasien. *Gymnasium Helveticum*, 8 (4), 137-149.
- Clausen, Marten (2002). *Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- COHEP (2004). *Zulassung zu den Studiengängen an Pädagogischen Hochschulen*. Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (cohep). Verfügbar unter: http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/04_Dokumente/2004/2004_Bericht_Zulassung_de.pdf [Letzter Zugriff: 18.8.2010].
- Comi, Pasquale (2008). Schriftliche Mitteilung vom 17.10.2008. Kantonsschule Schaffhausen.

- Criblez, Lucien (2002). Das Lehrerseminar im Kanton Bern. Anfang, Entwicklung und Ende eines Lehrerbildungskonzeptes, am Beispiel des Staatsseminars 1830-2000. In Crotti, Claudia; Oelkers, Jürgen (Eds.), *Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002* (p. 75-118). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag BLMV.
- Criblez, Lucien (2003). *Reform durch Expansion. Zum Wandel des Gymnasiums und seines Verhältnisses zur Universität seit 1960*. Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden (VSH). Verfügbar unter: <http://www.ch-hochschullehrer.ethz.ch/pdfs/2003_4_S30_Criblez_Nachtrag.pdf> [Letzter Zugriff: 17.6.2010].
- Criblez, Lucien (2005). *Das Gymnasium im Stress*. Aargauer Mittelschullehrerinnen- und Mittelschullehrer-Verein. Verfügbar unter: <http://www.a-m-v.ch/downloads/amv_aktuell/AMVaktuell_2005_1.pdf> [Letzter Zugriff: 3.8.2010].
- Criblez, Lucien (2006). Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. In Criblez, Lucien; Gautschi, Peter; Hirt Monico, Pia; Messner, Helmut (Eds.), *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen*. (p. 9-13). Bern: h.e.p.-Verlag.
- DECS (2009). *Guide de la maturité gymnasiale*. République et Canton de Neuchâtel. Département de l'éducation, de la culture et des sports (DECS). Service de la formation professionnelle et des lycées. Verfügbar unter: <http://www.ne.ch/neat/documents/formation/formapro_4574/4574_5236/Guide_maturite_gymnasiale_09_10.pdf> [Letzter Zugriff: 26.3.2010].
- Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (2000). *Bildungsplan Gymnasium Aargau*. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau.
- Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (2008). *Das Gymnasium Aargau. Informationsblatt für Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrpersonen und Beratungsstellen*. Verfügbar unter: <http://www.ag.ch/mittelschulen/shared/dokumente/pdf/web_nach_korr_info_prospekt2.pdf> [Letzter Zugriff: 19.10.2009].
- Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (2009). *Bildungswege im Kanton Aargau*. Verfügbar unter: <http://www.ag.ch/bildungswege/de/pub/bersicht_der_bildungswege_im.php> [Letzter Zugriff: 19.10.2009].
- DFJC (2009). *Ecole de maturité. Répartition horaire des disciplines, plan d'études et liste des examens écrits et oraux pour l'année scolaire 2009-2010*. Canton de Vaud. Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). Direction générale de l'enseignement postobligatoire (DGEP). Verfügbar unter: <http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgvd/fichiers_pdf/PET_EM.pdf> [Letzter Zugriff: 26.3.2010].
- Ditton, Hartmut (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (Eds.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft* (p. 73-92). Weinheim: Beltz Verlag.

- Ditton, Hartmut (2001). *Qualitätssicherung in Schule und Unterricht (QuaSSU). Überblick über die Skalen der derzeit laufenden Untersuchung*. Ludwig-Maximilians-Universität München. Verfügbar unter: <http://www.quassu.net/SKALEN_2.pdf> [Letzter Zugriff: 3.8.2010].
- Ditton, Hartmut (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 262-286.
- Eberle, Franz (2005). EVAMAR Phase II - Eine Übersicht über das Evaluationsprojekt. *Gymnasium Helveticum*, 59 (6), 5-11.
- Eberle, Franz (2008a). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Phase II. Kurzbericht zuhanden der EDK und des SBF. 25. August 2008 (Stand vom 13.11.2008)*. Universität Zürich, Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik. Verfügbar unter: <http://www.igb.uzh.ch/forschungsprojekte/evamar/2008_11_13_Kurzbericht_EVAMAR_II_d.pdf> [Letzter Zugriff: 3.8.2010].
- Eberle, Franz (2008b). *EVAMAR II: Die Ergebnisse in Kürze*. Universität Zürich, Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik. Verfügbar unter: <http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/eva2kurz_d.pdf> [Letzter Zugriff: 9.4.2010].
- Eberle, Franz; Gehrer, Karin; Jaggi, Beat; Kottonau, Johannes; Oepke, Maren; Pflüger, Michael; Huber, Christina; Husfeldt, Vera; Lehmann, Lukas; Quesel, Carsten (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR): Schlussbericht zur Phase 2*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDI/EDK (1992). Die Anerkennung von kantonalen Maturitätsausweisen. *Gymnasium Helveticum*, 46 (5), 253-270.
- EDK (1972). *Mittelschule von morgen: Bericht der Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von morgen*. Frauenfeld: Huber.
- EDK (1982). *Empfehlungen betreffend den Hochschulzugang von Inhabern eines Primarlehrerpatentes vom 20. September 1982*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK (1990). *Bildungspolitik in der Schweiz - Bericht der OECD*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Arbeitsgruppe Pädagogische Hochschulen.
- EDK (1994). *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994. Empfehlung an die Kantone gemäss Art. 3 des Schulkonkordates vom 29. Oktober 1970*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Verfügbar unter: <<http://edudoc.ch/record/25492/files/19951026d.pdf?ln=deversion=1>> [Letzter Zugriff: 13.1.2010].
- EDK (Ed.). (1996). *Von der Mittelschule von morgen zur Maturitätsreform 1995 = De l'enseignement secondaire de demain à la réforme de la maturité 1995*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

- EDK (2001). *Schweizer Beitrag für die Datenbank Eurybase - the Information Database on Education in Europe*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK (2004). *Rahmenlehrplan für Fachmittelschulen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK (2005). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz - Aufbau der Pädagogischen Hochschulen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/36400/files/Bericht_LL_B_05d.pdf> [Letzter Zugriff: 20.1.2010].
- EDK (2007a). *Medienmitteilung EDI/EDK 27.6.2007*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Verfügbar unter: <<http://www.edk.ch/dyn/12701.php>> [Letzter Zugriff: 18.5.2010].
- EDK (2007b). *PPP (Philosophie, Pädagogik, Psychologie) in die Maturitätsausbildung, 2007-2008*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Informationszentrum IDES. Verfügbar unter: <<http://www.edudoc.ch/record/26140/files/ppp.pdf>> [Letzter Zugriff: 19.11.2009].
- EDK; SBF (2005). *Landesweite Untersuchung an den Gymnasien: Positive Bilanz für die neue Maturitätsausbildung (Medienmitteilung vom 12.1.2005)*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF). Verfügbar unter: <http://www.sbf.admin.ch/evamar/berichte/PM_Bilanz_EVAMAR_Phase_1_dt.pdf> [Letzter Zugriff: 23.3.2010].
- Eichrodt, Johannes (2006). Schriftliche Mitteilung vom 21.11.2006. Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Mittelschul- und Berufsbildungsamt.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2005a). *Gymnasien. Deutschsprachiger Kantonsteil. Information über das bernische Bildungssystem. Ausgabe August 2005*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2005b). *Lehrplan gymnasialer Bildungsgang : 9. bis 12. Schuljahr*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Eugster, Willi (2008). Schriftliche Mitteilung vom 29.8.2008. Kantonsschule Trogen Appenzell Ausserrhoden.
- Flammer, Ernst (1993). Vorschlag für die Neuregelung der Anerkennung von kantonalen Maturitätsausweisen. Ergebnis der Vernehmlassung zu den Vorschlägen des EDI und der EDK vom 1.7.1992. Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW).
- Fontollet, Pierre-Gérard (1996). *Une maturité de demain. Objectifs et réalités d'une réforme*. In Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Ed.), *Von der Mittelschule von morgen zur Maturitätsreform 1995 = De l'enseignement secondaire de demain à la réforme de la maturité 1995* (p. 47-60). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Frey, Ivo (2008). Schriftliche Mitteilung vom 4.9.2008. Kantonale Mittelschule Uri.
- Gmür, Martin (2008). Nicht alle Maturanden erreichen Hochschulniveau. *Tages Anzeiger*, 14.11.2008, 17.

- Gniffke, Franz; Herold, Norbert (Eds.) (1996). *Philosophie: Problemfelder und Disziplinen*. Münster etc.: LIT Verlag.
- Grigoleit, Andrea; Bornand, Jilline (2004). *Philosophie. Abendländisches Denken im historischen Überblick. Lerntext, Aufgaben mit kommentierten Lösungen und Glossar*. Zürich: Compendio Bildungsmedien.
- Gruehn, Sabine (2000). *Unterricht und schulisches Lernen : Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Gudjons, Herbert (2006). *Pädagogisches Grundwissen : Überblick - Kompendium - Studienbuch* (9., neubearb. Aufl., 108.-123. Tsd.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gut, Philipp (2009). In allen Fächern Lücken. *Weltwoche*, 2009 (6), 28-32.
- Gymnasium am Münsterplatz (2009). *Fächer: PPP*. Gymnasium am Münsterplatz. Verfügbar unter: <<http://www.gmbasel.ch/informationen/fachschaften/ppp>> [Letzter Zugriff: 30.10.2009].
- Gymnasium Burgdorf (2003). *Lehrplan Schwerpunktfach Pädagogik/Psychologie/Philosophie*. Burgdorf: Gymnasium Burgdorf.
- Gymnasium Hofwil (2000). *Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie*. Münchenbuchsee: Gymnasium Hofwil.
- Gymnasium Interlaken (o.J.). *Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie*. Interlaken: Gymnasium Interlaken,.
- Gymnasium Lerbermatt (1998). *Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie*. Köniz: Gymnasium Lerbermatt.
- Gymnasium Muristalden (2001). *Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie*. Bern: Gymnasium Muristalden.
- Gymnasium Neufeld (2002). *Lehrplan für Philosophie in PPP - Überarbeiteter Entwurf*. Bern: Gymnasium Neufeld.
- Gymnasium Neufeld (o. J.). *Lehrplan Pädagogik/Psychologie*. Bern: Gymnasium Neufeld.
- Gymnasium Untere Waid (2009). *Gymnasium. B. Schwerpunktfächer. 2. Schwerpunktfach PPP: Philosophie/Pädagogik/Psychologie*. Verfügbar unter: <<http://www.unterewaid.ch/index.cfm?page=116591&cfid=33281354&cftoken=81391724>> [Letzter Zugriff: 9.11.2009].
- Gymnasium Unterstrass (o.J.). *Unser neues Schwerpunktfach: Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP)*. Gymnasium Unterstrass. Verfügbar unter: <http://www.unterstrass.edu/fileadmin/user_upload/PPP/PPP_unterstrass.pdf> [Letzter Zugriff: 30.10.2009].
- Gyr, Constatin (2008). Schriftliche Mitteilung vom 27.10.2008.
- Haenisch, Hans (1988). *Evaluation in der Lehrerfortbildung: Beispiele und Hilfen zur Evaluation von Fortbildungsmassnahmen*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Hauser, Niklaus (2009). Schriftliche Mitteilung vom 13.1.2009. Kantonsschule Glarus.

- Helferich, Christoph; Lang, Peter Christian (2005). *Geschichte der Philosophie. Von den Anfängen bis zur Gegenwart und östliches Denken*. München: DTV.
- Helmke, Andreas (2007). *Unterrichtsqualität: erfassen, bewerten, verbessern* (5. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, Andreas; Jäger, Reinhold S. (Eds.) (2002). *Das Projekt MARKUS: Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz. Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Herzog, Walter (2005a). Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch. Zur Normalität der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (5), 673-693.
- Herzog, Walter (2005b). *Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hobmair, Hermann (Ed.). (1998). *Pädagogik/Psychologie für die berufliche Oberstufe*. Köln: Stam.
- Hobmair, Hermann (Ed.). (2002). *Pädagogik*. Troisdorf: Bildungsv Verlag Eins.
- Hobmair, Hermann (Ed.). (2003). *Psychologie*. Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS.
- Hollenstein, Armin (2009). Skriptum für die Kurse Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft 3 (FS 2009) / Übung 2 in Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft (HS 2009). Universität Bern. Philosophisch-humanwissenschaftliche Fakultät. Institut für Erziehungswissenschaft.
- Hügli, Anton (1997). Lehrerbildung. In Badertscher, Hans (Ed.), *Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: 1897 bis 1997 Entstehung, Geschichte, Wirkung* (p. 269-272). Bern: Haupt.
- ISCED (1997). *International Standard Classification of Education (ISCED 97)*. UNESCO. Verfügbar unter: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm [Letzter Zugriff: 18.8.2010].
- Kanton Aargau (1991). *Dekret über die Organisation der Mittelschulen (Mittelschuldekret) vom 20. August 1991*. Aarau: Grosser Rat des Kantons Aargau.
- Kanton Aargau (1995). *Verordnung über die Mittelschulen (Mittelschulverordnung) vom 28. Juni 1995*. Aarau: Regierungsrat des Kantons Aargau.
- Kanton Aargau (1999). *Verordnung über die Promotion und die Maturität an den Mittelschulen (Maturitätsschulverordnung) vom 23. Juni 1999*. Aarau: Regierungsrat des Kantons Aargau.
- Kanton Bern (1995). *Gesetz über die Maturitätsschulen (MaSG) vom 12. September 1995*. Bern: Grosser Rat des Kantons Bern.
- Kanton Bern (1996). *Maturitätsschulverordnung (MaSV) vom 27. November 1996*. Bern: Regierungsrat des Kantons Bern.
- Kanton Bern (2007). *Mittelschulverordnung (MiSV) vom 7. November 2007*. Bern: Regierungsrat des Kantons Bern.

- Kanton Luzern (1999). *Reglement für die Maturitätsprüfungen im Kanton Luzern vom 27. Mai 1999. Ausgabe vom 1. Januar 2005*. Luzern: Erziehungsrat des Kantons Luzern.
- Kanton Luzern (2001a). *Gesetz über die Gymnasialbildung vom 12. Februar 2001*. Luzern: Grosser Rat des Kantons Luzern.
- Kanton Luzern (2001b). *Verordnung zum Gesetz über die Gymnasialbildung vom 19. Juni 2001*. Luzern: Regierungsrat des Kantons Luzern.
- Kanton Luzern (2008). *Reglement für die Maturitätsprüfungen im Kanton Luzern vom 15. April 2008*. Luzern: Regierungsrat des Kantons Luzern.
- Kantonsschule Baden (2001). *Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie*. Baden: Kantonsschule Baden.
- Kantonsschule Musegg (1999). *Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie*. Luzern: Gymnasium Musegg Luzern.
- Kantonsschule Musegg (o. J.). *Studentenafel Kurzzeitgymnasium Musegg - Luzern*. Luzern: Kantonsschule Musegg Luzern.
- Kantonsschule Seetal (2005). *Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie*. Baldegg: Kantonsschule Seetal.
- Kantonsschule Wettingen (2000). *Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie*. Wettingen: Kantonsschule Wettingen.
- Kantonsschule Willisau (2004). *Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie*. Willisau: Kantonsschule Willisau.
- Kantonsschule Wohlen (2001). *Lehrplan Schwerpunktfach Pädagogik/Psychologie/Philosophie*. Wohlen: Kantonsschule Wohlen.
- Kantonsschule Zofingen (o.J.). *Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie*. Zofingen: Kantonsschule Zofingen.
- KGU (1985). Ein zeitgemässes Gymnasial- und Maturitätsziel. 10 Thesen zum heutigen Zweckartikel der Maturitätsanerkennungsverordnung (Art. 7 der MAV). *Gymnasium Helveticum*, 39 (2), 58-67.
- Kirchhoff, Sabine (2006). *Der Fragebogen: Datenbasis, Konstruktion und Auswertung* (3. überarb. Aufl., Nachdruck). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleger, Heinz; Müller, Alois (1984). Was soll Philosophie am Gymnasium? *Gymnasium Helveticum*, 38 (3), 119-132.
- Künzli, Rudolf (1998). Lehrplanforschung als Wirksamkeitsforschung. In Künzli, Rudolf; Hopmann, Stefan (Eds.), *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland; Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme* (p. 7-14). Chur etc.: Verlag Rüegger.
- Künzli, Rudolf; Santini-Amgarten, Bruno (1999). Wie Lehrpläne umgesetzt und verwendet werden. In Künzli, Rudolf; Bähr, Konstantin; Fries, Anna Verena; Gianni, Ghisla; Rosenmund, Moritz et al. (Eds.), *Lehrplanarbeit: über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme* (p. 144-163). Zürich: Verlag Rüegger.

- Kunzmann, Peter; Burkard, Franz-Peter; Wiedmann, Franz (2005). *dtv-Atlas Philosophie*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Labudde, Peter (2006). Fachunterricht und überfachlicher Unterricht. In Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Eds.), *Handbuch Unterricht* (p. 441-447). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Landwehr, Norbert (2003). *Q2E: Qualität durch Evaluation und Entwicklung : Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen. Broschüre 2: Basisinstrument zur Schulqualität. Systematische Darstellung wichtiger Qualitätsansprüche an Schule und Unterricht*. Wil: h.e.p. Verlag.
- Laurent, Catherine (2008). Implementierung des Schwerpunktfachs PPP in den französischsprachigen Kantonen der Schweiz: Argumente der Bildungsverantwortlichen - eine empirische Mini-Untersuchung. Pädagogische Hochschule Bern. Institut Sekundarstufe 2 (Diplomarbeit).
- Lehmann, Lukas; Criblez, Lucien; Guldemann, Titus; Fuchs, Werner; Périsset Bagnoud, Danièle (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz: Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Maiello, Carmine (2006). *Verhaltenswissenschaftliche Forschung für Einsteiger : Methodenlehre, Statistik und computergestützte Datenauswertung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- MAR (1995). *Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995. Stand vom 14.6.2007*. Bern: Bundesrat; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Märchy, Hans Peter (2008). Schriftliche Mitteilung vom 3.9.2008. Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement des Kantons Graubünden. Amt für Höhere Bildung.
- Martens, Ekkehard (2003). *Ich denke, also bin ich. Grundtexte der Philosophie*. München: Verlag C.H. Beck.
- Marti, Urs (2006). *Demokratie. Das uneingelöste Versprechen*. Zürich: Rotpunktverlag.
- Maturitätskommission des Kantons Bern (2000). *Richtlinien zur Durchführung der Maturitätsprüfungen in Philosophie, Psychologie, Pädagogik vom 28. Januar 2000*. Bern: Maturitätskommission des Kantons Bern.
- Maturitätskommission des Kantons Bern (2008). *Weisungen zu Prüfungsablauf und Prüfungsumfang vom 30. Mai 2008. Anhang 1 - Fachspezifische Weisungen Philosophie/Pädagogik/Psychologie (Schwerpunktfach)*. Bern: Maturitätskommission des Kantons Bern.
- Maturitätskommission des Kantons Luzern (2000). *Weisungen für die Maturitätsprüfungen*. Luzern: Maturitätskommission des Kantons Luzern.
- Maturitätsprüfungskommission des Kantons Aargau (2007). *Kantonale Rahmenvorgaben für die Maturitätsprüfungen an den aargauischen Kantonsschulen vom 5. November 2007. Version vom 17. September 2009*. Aarau: Erziehungsrat/Maturitätsprüfungskommission des Kantons Aargau.

- MAV (1968). *Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsausweisen (Maturitäts-Anerkennungsverordnung - MAV) vom 22. Mai 1968. Stand vom 1. Oktober 1986*. Bern: Der Schweizerische Bundesrat.
- Mayring, Philipp (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Merazzi, Claude; Wyss, Heinz (1991). Der Wandel des Seminars zur Maturitätsschule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (1), 62-80.
- Métraiiller, René-Pierre (2008). Schriftliche Mitteilung vom 2.4.2008. Département de l'éducation, de la culture et du sport du canton du Valais. Service de l'enseignement.
- Meylan, Jean-Pierre (1991). EDK-Schreiben "Rahmenlehrplan Pädagogische Psychologie" vom 9.7.1991. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Meylan, Jean-Pierre (1996a). Die Erneuerung des Gymnasiums und die Anerkennung der Maturitäten - Stationen der Debatte 1968-1995. In Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Ed.), *Von der Mittelschule von morgen zur Maturitätsreform 1995. De l'enseignement secondaire de demain à la réforme de la maturité 1995* (p. 7-45). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Meylan, Jean-Pierre (1996b). Separatdruck zum Band 'Studien und Berichte' der EDK (Bern, 1996): "Von der 'Mittelschule von morgen' zur Maturitätsreform 1995": Die Erneuerung des Gymnasiums und die Anerkennung der Maturitäten: Stationen der Debatte 1968-1995. Chronologie. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Meylan, Jean-Pierre (1997). Die Maturitäts-Anerkennungsverordnung (MAV): Grundlage des ältesten schweizerischen Schulabschlusszeugnisses. In Badertscher, Hans (Ed.), *Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897-1997. Entstehung, Geschichte, Wirkung / La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique 1897-1997. Sa création, son histoire, son oeuvre*. Bern: Haupt.
- Mietzel, Gerd (2005). *Wege in die Psychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Montag, Bernd (2008). Schriftliche Mitteilung vom 30.9.2008. Stiftung Theresianum Ingenbohl.
- Morgenstern, Martin; Zimmer, Robert (1998). *Hintergründe. Die Philosophie und ihre Fragen*. München: DTV.
- Müller, Fritz (Ed.). (1975). *Lehrerbildung von morgen: Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission Lehrerbildung von morgen im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius-Verlag.
- Mummendey, Hans Dieter (2003). *Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung* (4., unveränderte Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Nagel, Thomas (2004). *Was bedeutet das alles? Eine ganz kurze Einführung in die Philosophie*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Neue Kantonsschule Aarau (2002). *Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie*. Aarau: Neue Kantonsschule Aarau.

- NW EDK (2006). *Informationsflyer Februar 06: NW EDK Projekt Benchmarking Schulen Sekundarstufe II*. Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK). Verfügbar unter: <http://www.ag.ch/nwedk/shared/dokumente/pdf/infolyerv2-benchmarking_feb06.pdf> [Letzter Zugriff: 3.8.2010].
- Oelkers, Jürgen (2008a). *Die Qualität der Schweizer Gymnasien. Eine Expertise zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Bern: hep.
- Oelkers, Jürgen (2008b). *Lehrplanentwicklung, Lehrmittel und Bildungsstandards. Vortrag vom 30.9.2008 im Bildungszentrum St. Quirin*. Verfügbar unter: <http://paed-services.uzh.ch/user_downloads/298/339_StQuirin.pdf> [Letzter Zugriff: 3.8.2010].
- Osterwalder, Fritz (2003). *Gymnasiale Allgemeinbildung - Grundlagen der Hochschule. Vereinigung Schweizer Hochschuldozenten. Bulletin, 29 (2/3), 5-11*.
- Osterwalder, Fritz (2004). *Was sollen und was können Lehrpläne?* Universität Bern. Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine und Historische Pädagogik (Vortrag).
- Pädagogische Maturitätsschule Kreuzlingen (2009). *PMS Ausbildung*. Verfügbar unter: <<http://www.pmstg.ch/index.php?id=61>> [Letzter Zugriff: 24.11.2009].
- Pastega, Nadja (2005). *Die Reifeprüfung, die nicht reif macht. Facts, 2005 (4), 52-53*.
- Peters, Jörg; Rolf, Bernd (2002). *Ethik aktuell. Texte und Materialien zur Klassischen und Angewandten Ethik*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Pfister, Jonas (2006). *Philosophie. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Philosophie als Maturitätsfach (1984). *Gymnasium Helveticum, 38 (3), 118-119*.
- Pieper, Annemarie (1998). *Philosophische Disziplinen. Ein Handbuch*. Leipzig: Reclam.
- Posse, Norbert (1993). *Konzepte zur formativen Evaluation schulinterner Lehrerfortbildung*. In Greber, Ulrich; Maybaum, Jutta; Priebe, Botho; Wenzel, Hartmut (Eds.), *Auf dem Weg zur Guten Schule. Schulinterne Lehrerfortbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Perspektiven* (2. unveränd. Aufl., p. 457-480). Weinheim ; Basel: Beltz Verlag.
- Ramseier, Erich; Allraum, Jürgen; Stalder, Ursula (2004). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Ergänzungsband Teil 2. Teilprojekt 1 - Neue Fächerstruktur und Ausbildungserfolg*. Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Abteilung Bildungsplanung und Evaluation (BiEv). Verfügbar unter: <http://www.sbf.admin.ch/evamar/berichte/EVAMAR-Ergaenzungsband_Teil_2.pdf> [Letzter Zugriff: 3.8.2010].
- Ramseier, Erich; Allraum, Jürgen; Stalder, Ursula; Grin, François; Alliaata, Roberta; Müller, Stephan; Willmann, Ivo; Dozio, Edo; Labudde, Peter; Maag Merki, Katharina; Pagnossin, Elisabetta; Stocker, Eugen (2005a). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Fragebogen der Befragung der Abschlussklassen (Teilprojekte 1 & 2)*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren; Staatssekretariat für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: <http://www.sbf.admin.ch/evamar/FB/FB_EVAMAR_Abschluss_d.pdf> [Letzter Zugriff: 3.8.2010].

- Ramseier, Erich; Allraum, Jürgen; Stalder, Ursula; Grin, François; Alliata, Roberta; Müller, Stephan; Willmann, Ivo; Dozio, Edo; Labudde, Peter; Maag Merki, Katharina; Pagnossin, Elisabetta; Stocker, Eugen (2005b). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Neue Fächerstruktur - Pädagogische Ziele - Schulentwicklung. Schlussbericht zur Phase I*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.
- Renevey, Nicolas (2006). Schriftliche Mitteilung vom 28.11.2006. Direktion für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Freiburg. Amt für Unterricht der Sekundarstufe 2.
- Rindermann, Heiner (2001). *Lehrevaluation: Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluationen an Hochschulen. Mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierter Unterrichts*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Robin, Gérald (2002). *La psychologie et la pédagogie, deux nouvelles disciplines dans une maturité réformée pour le XXIème siècle*. Université de Fribourg (Suisse): Dissertation. Verfügbar unter: <<http://ethesis.unifr.ch/theses/downloads.php?file=RobinG.pdf>> [Letzter Zugriff: 26.4.2010].
- Savater, Fernando (2000). *Die Fragen des Lebens. Fernando Savater lädt ein in die Welt der Philosophie*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Sawerschel, Marie-Claude (2008). Schriftliche Mitteilung vom 22.4.2008. Collège de Saussure.
- SBF (2009). *Verzeichnis der Schulen, deren Maturitätsausweise vom Bund und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) anerkannt sind*. Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF). Verfügbar unter: <<http://www.sbf.admin.ch/htm/themen/bildung/matur/schulen.pdf>> [Letzter Zugriff: 11.9.2009].
- SBF; EDK (2007). *EVAMAR. Evaluation der Maturitätsreform. Evaluation de la réforme de la maturité. Valutazione della riforma della maturità*. Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Verfügbar unter: <http://www.sbf.admin.ch/evamar/evamar_1/dt/wahl.html> [Letzter Zugriff: 18.3.2010].
- Schnell, Rainer; Hill, Paul Bernhard; Esser, Elke (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (7., völlig überarb. u. erw. Aufl.). München: Oldenburg.
- Schuler, Christoph (2008). Schriftliche Mitteilung vom 24.10.2008. Kollegium St. Fidelis. Mittelschule Nidwalden.
- Schüpbach, Werner (2004). Die beflügelte Kanti. *Mitteilungsblatt des Bildungs- und Kulturdepartements des Kantons Luzern*, 2004 (3), 4-5.
- Schüpbach, Werner (2006). Schriftliche Mitteilung vom 12.6.2006. Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern. Gruppe Mittelschulen.
- Schweizerische Bundeskanzlei; Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften (2009). *Geschlechtergerechte Sprache : Leitfaden zum geschlechtergerechten Formulieren im Deutschen* (2., vollst. überarb. Aufl. 2009). Bern: Schweizerische Bundeskanzlei.
- Seelandgymnasium Biel - Abteilung Linde (2006). *Lehrplan Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie*. Biel: Seelandgymnasium Biel - Abteilung Linde.
- Senti, Johann Georg; Staub, Guido (1984). La formation gymnasiale et l'enseignement de la philosophie. *Gymnasium Helveticum*, 38 (3), 134-139.

- Signer, Hans Georg (2006). Schriftliche Mitteilung vom 12.10.2006. Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt. Ressort Schulen.
- Slavin, Robert E. (1997). *Educational psychology: theory and practice*. Needham Heights (Mass.): Allyn and Bacon.
- SMK (1995). Regelung über die Anerkennung von kantonalen Maturitätsausweisen. Reglement beschlossen von der EDK am 15. Januar 1995. Verordnung beschlossen vom Bundesrat am 16. Februar 1995. Kommentar. September 1995. Schweizerische Maturitätskommission (SMK).
- Spierling, Volker (2004). *Kleine Geschichte der Philosophie. Grosse Denker von der Antike bis zur Gegenwart*. München: Piper.
- Staufenbiel, Thomas (2001). Universitätsweite Evaluation von Lehrveranstaltungen in Marburg: Vorgehen, Instrumente, Ergebnisse. In Keiner, Edwin (Ed.), *Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft* (p. 43-61). Weinheim: Beltz.
- Stockmann, Reinhard; Meyer, Wolfgang (2010). *Evaluation. Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Strittmatter, Anton (1989). Der seminaristische Weg der Primarlehrerausbildung - Begründungen, Mythen und Entwicklungslinien. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (3), 340-348.
- Strittmatter, Anton (1991). Alma mater turicensis schickt Primarlehrer vom Tisch. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 136 (13), 10-11.
- Strittmatter, Anton (1992). Ein Rahmenlehrplan Pädagogik/Psychologie für die Maturitätsschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (2), 152-157.
- Strittmatter, Anton (2009). Schriftliche Mitteilung vom 24.2.2009.
- Stufflebeam, Daniel L. (2000). The CIPP Model for Evaluation. In Stufflebeam, Daniel L.; Madaus, George F.; Kellaghan, Thomas (Eds.), *Evaluation models : viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd, p. 279-318). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Szlovák, Barbara (2005). *Harmos: Lehrplanvergleich - Naturwissenschaften*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Thesing, Theodor (2001). *Leitideen und Konzepte bedeutender Pädagogen. Ein Arbeitsbuch für den Pädagogikunterricht*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Thiébaud, Isabelle (2008). Schriftliche Mitteilung vom 25.3.2008. Département de l'éducation, de la culture et des sports du canton de Neuchâtel. Service de la formation professionnelle et des lycées. Bureau des lycées académiques neuchâtelais.
- Trottmann, Beat (1979). Überlegungen zur Einführung von Innovationen im Gymnasialwesen der Schweiz. Universität Zürich. Pädagogisches Institut: Lizentiatsarbeit.
- Universität Marburg (2006). *Systematik der Philosophischen Bibliothek Marburg*. Verfügbar unter: <http://www.uni-marburg.de/bis/ueber_uns/dezbib/bibgw/bibsozphi/systphil> [Letzter Zugriff: 8.4.2009].
- Vago, Renato (2008). Schriftliche Mitteilung vom 15.4.2008. Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport del Cantone Ticino. Ufficio dell'insegnamento medio superiore.

- Vonlanthen, Adolf; Lattmann, Urs Peter; Egger, Eugen (1978). *Maturität und Gymnasium : ein Abriss über die Entwicklung der eigenössischen Maturitätsordnungen und deren Auswirkungen auf das Gymnasium*. Bern: Haupt.
- VSPM (1981). *Thesen (Arbeitspapier 1981)*. Schweizerischer Verband der Philosophielehrerinnen und Philosophielehrer an Mittelschulen (VSPM). Verfügbar unter: <http://profphil.ch/de/phg/de/phg/thesen/document_view> [Letzter Zugriff: 19.1.2010].
- VSPM (1984). *Thesen 1984. Resultat des Arbeitspapiers 1981*. Schweizerischer Verband der Philosophielehrerinnen und Philosophielehrer an Mittelschulen (VSPM). Verfügbar unter: <<http://profphil.ch/de/phg/de/phg/thesen1984>> [Letzter Zugriff: 19.1.2010].
- VSPM (2006). *Philosophieunterricht und Geschichte*. Verfügbar unter: <<http://profphil.ch/de/phg/>> [Letzter Zugriff: 1.12.2009].
- VSPM (2007). *Überblick über den Philosophieunterricht in der Schweiz*. Schweizerischer Verband der Philosophielehrerinnen und Philosophielehrer an Mittelschulen (VSPM). Verfügbar unter: <http://profphil.ch/de/de/pan/document_view> [Letzter Zugriff: 21.1.2010].
- Wiater, Werner (2006). Lehrplan, Curriculum, Bildungsstandards. In Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Eds.), *Handbuch Unterricht* (p. 169-178). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wider, Helen (1994). Bericht vom 2. Hearing vom 23. März 1994 in Bern. *Gymnasium Helveticum*, 48 (3), 162-164.
- Wissmann, Reto (2008). Markenzeichen und Hypothek. In: *Der Bund*, 19.11.2008, 17.
- Wosnitza, Marold (2006). *Daten erfassen, auswerten und präsentieren - aber wie? Eine elementare Einführung in sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden, Statistik, computerunterstützte Datenanalyse und Ergebnispräsentation* (4., vollst.überarb. u. erw. Aufl.). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Wyss, Heinz (1996). Lehrerbildungsreform im Gegenwind. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (2), 210-218.
- Zangger, Kurt (2006). Schriftliche Mitteilung vom 18.3.2006. Kantonsschule Zürich Birch.
- Zimbardo, Philip G.; Gerrig, Richard J. (2003). *Psychologie*. Berlin: Springer-Verlag.
- Zimmermann, Peter (2009). *Lehrplanvergleich: Philosophie im Rahmen des Schwerpunktfachs PPP in den Kantonen Aargau, Bern und Luzern*. Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe II (Diplomarbeit). Verfügbar unter: <http://campus.phbern.ch/fileadmin/CAMPUS/07_IS2/Diplomarbeit/DA_Zimmermann_2009.pdf> [Letzter Zugriff: 3.8.2010].
- Zubler, Lorenz (2008). Schriftliche Mitteilung vom 26.9.2008. Pädagogische Maturitätsschule Kreuzlingen.
- Züger, Renato (2008). Zur Nichteinführung des Schwerpunktfachs Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP) im Kanton Tessin: Begründungen und ihre Diskussion vor bildungspolitischem Hintergrund. Pädagogische Hochschule Bern. Institut Sekundarstufe 2 (Praktikumsbericht).