Berufsbildung, Arbeit und Innovation
Dissertationen/Habilitationen

Susanne Berger

32

Vorberufliche Bildung in Deutschland, Frankreich und Großbritannien

Eine internationale vergleichende Fallstudie zur curricularen Ausformung in Theorie und Praxis

wbv

Berufsbildung, Arbeit und Innovation
Dissertationen/Habilitationen

Susanne Berger

Vorberufliche Bildung in Deutschland, Frankreich und Großbritannien

Eine internationale vergleichende Fallstudie zur curricularen Ausformung in Theorie und Praxis

wbv

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen/Habilitationen, Band 32

Geschäftsführende Herausgeber
Marianne Friese, Gießen
Klaus Jenewein, Magdeburg
Georg Spöttl, Bremen

Wissenschaftlicher Beirat
Thomas Bals, Osnabrück
Karin Büchter, Hamburg
Frank Bünning, Magdeburg
Ingrid Darmann-Finck, Bremen
Michael Dick, Magdeburg
Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
Martin Fischer, Karlsruhe
Philipp Gonon, Zürich
Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
Manuela Niethammer, Dresden
Jörg-Peter Pahl, Dresden
Karin Rebmann, Oldenburg
Susan Seeber, Göttingen
Tade Tramm, Hamburg
Thomas Vollmer, Hamburg

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/



Die Veröffentlichung lag dem Promotionsausschuss
der Universität Bremen als Dissertation vor.

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, 2015
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Umschlaggestaltung: FaktorZwo, Günter Pawlak, Bielefeld

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

ISBN 978-3-7639-5536-7
Bestell-Nr. 6004470
DOI: 10.3278/6004470w

Danksagung

Ein langer und intensiver Weg liegt nun hinter mir. Ein Pfad mit Gipfeln und auch ein paar Tälern. Doch gerade die Gipfel waren Aussichtspunkte, die mir Weitblick, Klarheit und damit Elan und Freude an der Arbeit brachten. Diese münden in die nun vorliegende Dissertation.

Diesen Weg konnte ich durch die Unterstützung vieler Weggefährtinnen und Weggefährten beschreiten, die ich hier gar nicht alle namentlich nennen kann. Ihnen bin ich sehr dankbar.

Für die Betreuung meiner Dissertation gilt mein besonderer Dank Herrn Professor Dr. Matthias Pilz, der mir in dieser spannenden Phase meiner akademischen Laufbahn mit fachlichen Anregungen zur Seite stand. Zugleich hat er mich auch stets zur Findung meines ‚eigenen Weges' und damit zu individuellen Schwerpunktsetzungen in der Arbeit ermutigt.

Für seine wertvollen Hinweise und die Übernahme des Zweitgutachtens bin ich Herrn Professor Dr. Thomas Retzmann zu Dank verpflichtet.

Herrn Professor Dr. Michael Wagner möchte ich für die Übernahme des Vorsitzes der Prüfungskommission danken.

Dank gebührt auch meinen aktuellen sowie ehemaligen Kolleginnen und Kollegen am Institut für Berufs- Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln für deren große Hilfsbereitschaft.

Für meine Familie und Freunde war vor allem die letzte Etappe meiner Dissertation nicht minder aufregend und aufreibend zugleich: Ich bedanke mich für die Geduld und Nachsicht sowie die bestärkenden Gespräche.

Von Herzen danke ich Michael Buchmann. Neben dem wertvollen inhaltlichen Austausch teilte er mit mir jegliche Momente der Freude – aber auch des weniger freudigen Innehaltens – und bedachte mich mit seiner größtmöglichen Unterstützung.

Mein herausragender Dank gilt meinen Eltern Sigrid und Klaus Berger. Sie haben mich nicht nur in Hinblick auf die Dissertation, sondern immerzu bei all meinen Wegen voller Liebe unterstützt.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis 11
Tabellenverzeichnis 19
Abkürzungsverzeichnis 21

Erläuterungen zu den Stilmitteln, der Zitationsweise und zum Umgang mit Übersetzungen 25

1 Einleitung 27
1.1 Die Zielsetzungen der Studie 28
1.2 Der Gang der Untersuchung 30

2 Stand der Forschung und Herleitung eines definitorischen Konstruktes vorberuflicher Bildung 35
2.1 Singuläre Länderbetrachtungen zur Untersuchung der curricularen Ausformung vorberufliche Bildung 36
2.1.1 Untersuchungen zur Relevanz des offiziellen Curriculums 37
2.1.2 Untersuchungen zur Relevanz des gelebten Curriculums 48
2.1.3 Zusammenfassender Überblick über den Stand der Forschung singulärer Länderbetrachtungen und Skizzierung der Forschungslücke zur curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung 53
2.2 International vergleichende Studien zur Untersuchung der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung 55
2.2.1 International vergleichende Studien zum Übergang an der Schnittstelle Schule-Beruf 65
2.2.2 Zusammenfassender Überblick über den Stand der Forschung zu international vergleichenden Studien und Skizzierung der Forschungslücke zur curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung 70
2.3 Die Herleitung eines definitorischen Konstruktes vorberuflicher Bildung . . 73
2.3.1 Konzentration auf die Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulwesens 74
2.3.2 Förderung des Verständnisses der Arbeits- und Wirtschaftswelt 76
2.3.3 Relevanz des direkten oder zeitlich verzögerten Übergangs in die Arbeits- und Wirtschaftswelt 86
2.3.4 Synthese: Definition vorberuflicher Bildung 89

3 Die forschungstheoretische Ausrichtung 91
3.1 Die Curriculumforschung 91
3.1.1 Die Zielsetzungen und Schwerpunkte der Curriculumforschung und ihre Anwendung in dieser Studie 91
3.1.2 Das Verständnis von Curriculum 103
3.2 Die international vergleichende (Berufs-) Bildungsforschung 112
3.2.1 Die Zielsetzungen und Funktionen der vergleichenden Forschung und ihre Anwendung in dieser Studie 114
3.2.2 Die Wechselwirkung des Erziehungssystems mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen 118
3.2.3 Die Begründete Auswahl der Länder sowie der zu vergleichenden Bildungsgänge und Unterrichtsfächer 123
3.2.3.1 Die Auswahl der Länder bzw. Landesteile 124
3.2.3.2 Die Auswahl der zu vergleichenden Bildungsgänge und Unterrichtsfächer innerhalb der vorberuflichen Bildung 133

4 Der Untersuchungsplan und die Untersuchungsverfahren . . 147
4.1 Der Untersuchungsplan der Mehrfallstudie 148
4.2 Die Untersuchungsverfahren 162
4.2.1 Die kriteriengeleitete qualitative Inhaltsanalyse der Lehrpläne 167
4.2.1.1 Dokumentation des Verfahrens der kriteriengeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse 168
4.2.1.2 Das thematische Kategoriensystem und Analyseraster für die kriteriengeleitete qualitative Inhaltsanalyse der Lehrpläne 172
4.2.1.3 Die Vorgehensweise in der Erhebung und Auswertung der Lehrpläne 193
4.2.1.4 Die Bestimmung der konkreten Untersuchungsgegenstände und kriteriengeleitete qualitative Inhaltsanalyse der Lehrpläne 201
4.2.2 Das qualitative Interview 211
4.2.2.1 Die Datenerhebung: Begründung des eingesetzten Interviewleitfadens . . 220
4.2.2.2 Die Stichprobe und Intervieworganisation 234
4.2.2.3 Die Datenaufbereitung und qualitativ inhaltsanalytische Auswertung der Experteninterviews 236
4.3 Die wissenschaftliche Güte im Forschungsprozess 244
4.3.1 Das Gütekriterium der Validität 245
4.3.2 Das Gütekriterium der Reliabilität 245
4.3.3 Berücksichtigung weiterer Gütekriterien im qualitativen Forschungsprozess 248

5 Fall eins: Die vorberufliche Bildung in Deutschland 255
5.1 Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland im Überblick 258
5.1.1 Die rechtlichen Grundlagen und die Verwaltung des Bildungswesens 258
5.1.2 Die Struktur des Bildungswesens im Überblick 261
5.1.3 Die offiziellen curricularen Grundlagen zur Ausgestaltung der Sekundarstufe I 264
5.1.3.1 Die Realschule in Baden-Württemberg 266
5.1.3.2 Die Realschule in Nordrhein-Westfalen 268
5.1.4 Ein Kurzüberblick über die Qualifizierung des Lehrpersonals 271
5.2 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Lehrpläne in Deutschland . . 274
5.2.1 Überblick über das Gesamtergebnis 277
5.2.2 Differenzierte Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf die einzelnen Analysekriterien 280
5.2.3 Differenzierte Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf einzelne Unterrichtsfächer bzw. Lehrpläne 284
5.3 Ergebnisse der Experteninterviews mit deutschen Lehrkräften und Schulleitern 290
5.3.1 Physische und materielle Aspekte 291
5.3.2 Personelle sowie temporale Aspekte 292
5.3.3 Kulturelle Aspekte 297
5.3.4 Politische Aspekte 301
5.4 Die Analyse des Theorie-Praxis-Verhältnisses der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung in Deutschland 305
5.4.1 Thematische Schwerpunkte und Stellenwert der betriebs- und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen sowie der Selbst- und Sozialkompetenzen in den Lehrplänen 307
5.4.2 Individuelle Schwerpunkte der befragten Lehrkräfte im Unterricht der vorberuflichen Bildung 311
5.4.3 Die Relevanz der ökonomischen Bildung im Rahmen der vorberuflichen Bildung 316
5.4.4 Zusammenfassung zur Analyse des Theorie-Praxis-Verhältnisses der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung in Deutschland 320

6 Fall zwei: Die vorberufliche Bildung in Frankreich 325
6.1 Das Bildungswesen Frankreichs im Überblick 325
6.1.1 Die rechtlichen Grundlagen und die Verwaltung des Bildungswesens 326
6.1.2 Die Struktur des Bildungswesens im Überblick 328

6.1.3 Die offiziellen curricularen Grundlagen zur Ausgestaltung der Sekundarstufe 330
6.1.4 Ein Kurzüberblick über die Qualifizierung des Lehrpersonals 334
6.2 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Lehrpläne in Frankreich . . . 337
6.2.1 Überblick über das Gesamtergebnis 338
6.2.2 Differenzierte Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf die einzelnen Analysekriterien 339
6.2.3 Differenzierte Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf einzelne Unterrichtsfächer bzw. Lehrpläne 343
6.3 Ergebnisse der Experteninterviews mit französischen Lehrkräften und Schulleitern 351
6.3.1 Temporale sowie politische Aspekte 352
6.3.2 Physische und materielle Aspekte 355
6.3.3 Personelle Aspekte 356
6.3.4 Kulturelle Aspekte 358
6.4 Die Analyse des Theorie-Praxis-Verhältnisses der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung in Frankreich 362
6.4.1 Thematische Schwerpunkte und Stellenwert der betriebs- und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen sowie der Selbst- und Sozialkompetenzen in den Lehrplänen 363
6.4.2 Individuelle Schwerpunkte der befragten Lehrkräfte im Unterricht der vorberuflichen Bildung 367
6.4.3 Die Relevanz der Schnittstelle Schule-Wirtschaft in der vorberuflichen Bildung 370
6.4.4 Zusammenfassung zur Gegenüberstellung des offiziellen, institutionellen und individuellen Curriculums vorberuflicher Bildung in Frankreich 374

7 Fall drei: Die vorberufliche Bildung in Schottland 377
7.1 Das Bildungswesen Schottlands im Überblick 377
7.1.1 Die rechtlichen Grundlagen und die Verwaltung des Bildungswesens 378
7.1.2 Die Struktur des Bildungswesens im Überblick 380
7.1.3 Die offiziellen curricularen Grundlagen zur Ausgestaltung der Sekundarstufe I 384
7.1.4 Kurzüberblick über Qualifizierung des Lehrpersonals 393
7.2 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Lehrpläne in Schottland . . . 395
7.2.1 Überblick über das Gesamtergebnis 396
7.2.2 Differenzierte Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf die einzelnen Analysekriterien 397

7.2.3 Differenzierte Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf einzelne Unterrichtsfächer bzw. Lehrpläne 401
7.3 Ergebnisse der Experteninterviews mit schottischen Lehrkräften und Schulleitern 409
7.3.1 Physische und materielle Aspekte 410
7.3.2 Personelle sowie temporale Aspekte 411
7.3.3 Politische Aspekte 414
7.3.4 Kulturelle Aspekte 416
7.4 Die Analyse des Theorie-Praxis-Verhältnisses der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung in Schottland 419
7.4.1 Thematische Schwerpunkte und Stellenwert der betriebs- und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen sowie der Selbst- und Sozialkompetenzen in den Lehrplänen 420
7.4.2 Individuelle Schwerpunkte der befragten Lehrkräfte im Unterricht der vorberuflichen Bildung 426
7.4.3 Zusammenfassung zur Gegenüberstellung des offiziellen, institutionellen und individuellen Curriculums vorberuflicher Bildung in Schottland 430

8 Ländervergleichende Analyse und Interpretation der Gesamtbefunde 433
8.1 Die (nationale) Tragweite der offiziellen Curricula 438
8.2 Der Stellenwert der vorberuflichen Bildung im Prüfungswesen 442
8.3 Der Einfluss von Pflicht- und Wahl(pflicht-)fächern in der vorberuflichen Bildung 447
8.4 Die innere Struktur der Unterrichtsfächer in der vorberuflichen Bildung . . 455
8.5 Die inhaltlichen Schwerpunkte in den Lehrplänen 461
8.5.1 Gegenüberstellung der Schwerpunkte in den Lehrplänen eigenständiger und integrativer Unterrichtsfächer 462
8.5.2 Übersicht über die Gesamtergebnisse der Curriculumanalyse im Ländervergleich 464
8.5.3 Thematische Schwerpunktlegungen in den Lehrplänen im Ländervergleich 471
8.6 Der Einfluss des Werdeganges der Lehrkräfte 479
8.7 Das individuelle Curriculum der Lehrkräfte 496
8.8 Der Einfluss der beruflichen Bildung auf die vorberufliche Bildung 507
8.9 Synopse und Ausblick 526

9 Schlussbetrachtung 537
9.1 Die Reichweiten und Grenzen des Forschungsansatzes 540
9.2 Ausblick 545

Literaturverzeichnis 549

Anhang A Interviewleitfaden für die Experteninterviews mit Schulleitern und Lehrkräften 595

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Der Aufbau der Studie 34

Abb. 2 Anknüpfungspunkte vorberuflicher Bildung in den Unterrichtsfächern der Sekundarstufe I. 79

Abb. 3 Die der Studie zugrunde gelegte Definition vorberuflicher Bildung 90

Abb. 4 Die Funktionen des offiziellen Curriculums. Angepasste Darstellung in Anlehnung an Vollstädt et al. (1999: 23). 95

Abb. 5 Die drei Ebenen von Gestaltungsprozessen im Bildungswesen. Eigene Darstellung in Anlehnung an Fend (2008: 17) 99

Abb. 6 Das Mehrebenenmodell zur Analyse der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung. Teil I: Darstellung der vier Prozessebenen. 102

Abb. 7 Das prozessorientierte Verständnis von Curriculum. Angepasste Darstellung in Anlehnung an Vollstädt et al. (1999: 15; 17). 104

Abb. 8 Das Verständnis des offiziellen Curriculums vorberuflicher Bildung 107

Abb. 9 Das Mehrebenenmodell zur Analyse der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung. Teil II: Integration des prozessorientierten Verständnisses von Curriculum 111

Abb. 10 Wechselwirkungen gesellschaftlicher Teilsysteme. Angepasste Darstellung in Anlehnung an Grimm (1987: 11), abgebildet in Fend (2006: 36). 119

Abb. 11 Rahmenmodell für erziehungswissenschaftliche Vergleichsuntersuchungen. Übersetzte und angepasste Darstellung in Anlehnung an Bray und Thomas (1995: 475) 121

Abb. 12 Die Begründungszusammenhänge für die Länderauswahl. 125

Abb. 13 Die Auswahl der zu vergleichenden Unterrichtsfächer in Deutschland, Frankreich und Schottland 146

Abb. 14 Basis-Typen von Fallstudiendesigns. Übersetzte Darstellung in Anlehnung an Yin (2003: 40) 150

Abb. 15 Schematische Darstellung des Gefüges aus Land, Fall, Analyseeinheiten und Kontext 152

Abb. 16 Das Mehrebenenmodell zur Analyse der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung. Teil III: Integration der Analyseeinheiten im Fallstudiendesign 155

Abb. 17 Modell zur systematischen Vergleichsgestaltung in der international vergleichenden Forschung in den Erziehungswissenschaften. Übersetze und angepasste Darstellung in Anlehnung an Bereday (1964: 28) 157

Abb. 18 Überblick über die Vorgehensweise in der Mehrfallstudie 161

Abb. 19 Das Mehrebenenmodell zur Analyse der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung. Teil IV: Untersuchungsverfahren 167

Abb. 20 22 Themenbereiche des WBT. Eigene Darstellung in Anlehnung an Lüdecke und Sczesny (1999: 134) 180

Abb. 21 Übersicht über die Dimension der volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen 182

Abb. 22 Übersicht über die Dimension der betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen 183

Abb. 23 Erster Auszug aus dem Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Eigene Darstellung in Anlehnung an Bundesagentur für Arbeit (2006: 44 ff.) . . . 186

Abb. 24 Auszug aus der Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Kompetenzkategorie 2: Interagieren in heterogenen Gruppen. Eigene Darstellung in Anlehnung an OECD (2005a: 14 ff.) 187

Abb. 25 Übersicht über die Dimension der Sozialkompetenzen 189

Abb. 26 Zweiter Auszug aus dem Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Eigene Darstellung in Anlehnung an Bundesagentur für Arbeit (2006: 42 ff.) . . . 190

Abb. 27 Auszug aus der Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Kompetenzkategorie 3: Eigenständiges Handeln. Eigene Darstellung in Anlehnung an OECD (2005a: 16 ff.) 192

Abb. 28 Übersicht über die Dimension der Selbstkompetenzen 193

Abb. 29 Das Ablaufmodell des inhaltsanalytischen Auswertungsverfahrens der Interviews 240

Abb. 30 Vereinfachte Darstellung der Struktur des Bildungssystems der Bundesrepublik Deutschland. Angepasste Darstellung in Anlehnung an Döbert (2010a: 203) 263

Abb. 31 Überblick über das Gesamtergebnis der deutschen Curriculumanalyse. Aggregierte prozentuale Verteilung der codierten Textstellen beider Bundesländer auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen 279

Abb. 32 Überblick über das Gesamtergebnis der nordrhein-westfälischen Curriculumanalyse. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 200) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen 279

Abb. 33 Überblick über das Gesamtergebnis der baden-württembergischen Curriculumanalyse. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 94) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen 280

Abb. 34 Differenzierter Überblick über das Gesamtergebnis der deutschen Curriculumanalyse. Aggregierte prozentuale Verteilung der codierten Textstellen beider Bundesländer auf die Analysekriterien innerhalb der vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen 284

Abb. 35 Überblick über das Ergebnis der Analyse des baden-württembergischen Lehrplans des Fächerverbundes EWG. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 26) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen. 286

Abb. 36 Überblick über das Ergebnis der Analyse des nordrhein-westfälischen Lehrplans des Wahlpflichtfaches Sozialwissenschaften. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 60) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen. 286

Abb. 37 Überblick über das Ergebnis der Analyse des baden-württembergischen Lehrplans der TOP BORS und WVR. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 57) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen 288

Abb. 38 Differenzierter Überblick über das Ergebnis der Analyse des baden-württembergischen Lehrplans der TOP BORS und WVR. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 57) auf die Analysekriterien innerhalb der Dimensionen Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen 289

Abb. 39 Überblick über das Ergebnis der Analyse des nordrhein-westfälischen Lehrplan des Unterrichtsfaches Politik. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 54) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen. 289

Abb. 40 Vereinfachte Darstellung der Struktur des Bildungssystems Frankreichs. Angepasste Darstellung in Anlehung an Berger (2011: 8) 330

Abb. 41 Übersicht über die Struktur der Erstausbildung der Lehrkräfte in Frankreich (unter Einbezug der IUFM in der zweiten Ausbildungsphase). Übersetzte und angepasste Darstellung in Anlehnung an Conférence des directeurs d'IUFM (2013). 336

Abb. 42 Überblick über das Gesamtergebnis der französischen Curriculumanalyse. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 100) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen. 339

Abb. 43 Differenzierter Überblick über das Gesamtergebnis der französischen Curriculumanalyse. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 100) auf die Analysekriterien innerhalb der vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen. 343

Abb. 44 Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans des Fächerverbundes HGE. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 32) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen. 345

Abb. 45 Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans des Fächerverbundes HGE unter Auslassung der allgemeinen Einführung in den Lehrplan. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 26) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen 345

Abb. 46 Differenzierter Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans des Fächerverbundes HGE unter Auslassung der allgemeinen Einführung in den Lehrplan. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 26) auf die Analysekriterien innerhalb der zwei Dimensionen betriebswirtschaftliche und volkswirtschaftliche Sachkompetenzen 347

Abb. 47 Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans des Kurses DP. Verteilung der codierten Textstellen (n = 17) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen. 348

Abb. 48 Differenzierter Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans des Kurses DP. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 17) auf die Analysekriterien innerhalb der zwei Dimensionen betriebswirtschaftliche und volkswirtschaftliche Sachkompetenzen 350

Abb. 49 Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans des Bildungsfundamentes. Verteilung der codierten Textstellen (n = 51) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen 351

Abb. 50 Vereinfachte Darstellung der Struktur des Bildungssystems Schottlands. Angepasste Darstellung in Anlehung an Gries et al. (2005: 36 ff.;) Pilz (2011b: 28); Schaub und Zenke (2004: 1829) 384

Abb. 51 Überblick über das Gesamtergebnis der schottischen Curriculumanalyse. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 147) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen 397

Abb. 52 Differenzierter Überblick über das Gesamtergebnis der schottischen Curriculumanalyse. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 147) auf die Analysekriterien innerhalb der vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen 401

Abb. 53 Überblick über das Ergebnis der Analyse des Curriculums des Lehrplans Business Management. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 68) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen 402

Abb. 54 Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans des Kurses Economics. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 58) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen 403

Abb. 55 Differenzierter Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans des Kurses Business Management. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 68) auf die Analysekriterien innerhalb der Dimension betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen 404

Abb. 56 Differenzierter Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans des Kurses Economics. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 58) auf die Analysekriterien innerhalb der Dimension volkswirtschaftliche Sachkompetenzen 405

Abb. 57 Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans der Unit Work Experience. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 21) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen 407

Abb. 58 Differenzierter Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans der Unit Work Experience. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 21) auf die Analysekriterien innerhalb der zwei Dimension Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen 408

Abb. 59 Veranschaulichung der Vorgehensweise in der Durchführung der ländervergleichenden Analyse und Diskussion in Bezug auf die acht Vergleichsaspekte 438

Abb. 60 Orientierungsschema zur Veranschaulichung der Tendenzen der inhaltlichen Schwerpunktlegungen in den Lehrplänen der vorberuflichen Bildung Deutschlands, Frankreichs und Schottlands in Bezug auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen 463

Abb. 61 Mögliche Einordung der internationalen Befunde zum individuellen Curriculum der Lehrkräfte in die Typologie nach Eraut (1994) 504

Abb. 62 Orientierungsschema zur Veranschaulichung der allgemeinen Befundlage im Ländervergleich 534

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Einordnung der Bildungssysteme Deutschlands, Frankreichs, Großbritanniens und der USA nach ihrem Grad der Stratifizierung, Standardisierung und des Anteils an allgemeinbildenden bzw. berufsspezifischen Qualifikationen und Berechtigungen. Übersetzte Darstellung in Anlehnung an Kerckhoff (2000: 459) 68

Tab. 2 Datenklassen zur Untersuchung von Bildungssystemen. Angepasste Darstellung in Anlehnung an Fend (2006: 188). Hervorhebungen durch die Autorin 163

Tab. 3 Übersetzte und angepasste Darstellung des Rahmenmodells für die vergleichende Curriculumforschung in Anlehnung an Adamson und Morris (2007: 274). Hervorhebungen durch die Autorin 165

Tab. 4 Thematische Strukturierung des BWL-Lehrbuchs Appleby, Robert C. (1994): Modern business administration. 6. Aufl. London: Pitman 179

Tab. 5 Thematische Strukturierung des VWL-Lehrbuchs Mankiw, Nicholas G. (2007): Principles of economics. 4. Aufl. Mason: Thomson South-Western 179

Tab. 6 Das Analyseraster für die Curriculumanalyse 195

Tab. 7 Einflussfaktoren auf die Umsetzung des offiziellen Curriculums. Übersetzte und angepasste Darstellung in Anlehnung an Posner (2004: 201) 223

Tab. 8 Das ex ante bestehende Kategoriensystem für die Entwicklung des Interviewleitfadens sowie die qualitativ inhaltsanalytische Auswertung der Interviews mit Lehrkräften 225

Tab. 9 Das revidierte Kategoriensystem für die qualitativ inhaltsanalytische Auswertung der Interviews mit Lehrkräften 243

Tab. 10 Allgemeinbildende, akademische und berufliche Abschlüsse in Schottland in Bezug zum SCQF und der ISCED. Eigene Zusammenstellung in Anlehnung an: EURYDICE (2004: 262 ff.); Pilz (2011b: 71); SCQF (2012) und The Scottish Government und European Social Fund (2009: 15) 390

Tab. 11 Einordnung der alten und neuen schottischen Qualifikationen in Verbindung mit dem SCQF Level 1 bis 7. Übersetzte und angepasste Darstellung in Anlehnung an SQA (2013a) 392

Abkürzungsverzeichnis

Allgemeingültige Abkürzungen, die beispielweise dem Duden entnommen werden können (z. B., etc.), werden nicht in das Verzeichnis aufgenommen.

Abkürzung	Bedeutung
Bac	Baccalauréat [Hochschulreife]
Bac Pro	Baccalauréat professionnel [Berufsbildende Hochschulreife]
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BEd	Bachelor of Education
BEP	Brevet d'études professionnels [Berufsbildungszeugnis]
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BORS	Berufsorientierung in der Realschule
BW	Baden-Württemberg
BWL	Betriebswirtschaftslehre
CAP	Certificat d'aptitude professionnel [Berufsbefähigungszeugnis]
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire [Lehrbefähigung für das Lehramt an Sekundarschulen]
CAPET	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique [Lehrbefähigung für das Lehramt in technischen Unterrichtsfächern]
CAPLP	Certificat d'aptidude au professorat de lycée professionnel [Lehrbefähigung für das Lehramt an Beruflichen Schulen]
CBI	Confederation of British Industry
Cedefop	European Centre for the Development of Vocational Training
CfE	Curriculum for Excellence
CME	Coordinated Market Economies
CR	Intercoderreliabilitätskoeffizient
Degöb	Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung

Abkürzung	Bedeutung
DNB	Diplôme national du brevet [Abschlussprüfung in Frankreich auf ISCED-Level 2]
DP	Découverte professionelle [Wahfach Entdeckung der Berufswelt]
EACEA	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
EQR	Europäsicher Qualifikationsrahmen
EU	Europäische Union
EWG	Erdkunde-Wirtschaftskunde-Gemeinschaftskunde
FDP	Freie Demokratische Partei
FEC	Further Education Colleges
Fifobi	Fit for business – Developing business competencies in school
FüK	Fächerübergreifende Kompetenzprüfung
GG	Grundgesetz
GTC	The General Teaching Council for Scotland
HGE	Histoire-Géographie-Éducation civique [Geschichte-Geografie-Staatsbürgerkunde]
HMIe	Her Majesty's Inspectorate of Education
HNC	Higher National Certificate
HND	Higher National Diploma
HwO	Handwerksordnung
ICT	Information- and Communication Technology
ISCED	International Standard Classification of Education
IUFM	Instituts Universitaires de Formation des Maîtres [Universitäre Institute der Lehrerbildung]
KMK	Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
LABG	Gesetzes über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen. Lehrerausbildungsgesetz (in Nordrhein-Westfalen)
LEAs	Local Education Authorities
LME	Liberal Market Economies

Abkürzung	Bedeutung
LZV	Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität. Lehramtszugangsverordnung
MEN	Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [Ministerium für nationale Bildung]
MIS	Management and Information Studies
NOS	National Occupational Standards
NQs	National Qualifications
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PGDE	Professional Graduate Diploma in Education
PH	Pädagogische Hochschule
PISA	Programme for International Student Assessment
SCQF	Scottish Credit and Qualifications Framework
SQA	Scottish Qualifications Authority
SVQ	Scottish Vocational Qualifications
TEL	Test of Economic Literacy
TOP	Themenorientiertes Projekt
TU	Technische Universität
TUCE	Test of Understanding in College Economics
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UzK	Universität zu Köln
VoC	Varieties of Capitalism
VWL	Volkswirtschaftslehre
WBT	Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test
WVR	Wirtschaften, Verwalten und Recht

Erläuterungen zu den Stilmitteln, der Zitationsweise und zum Umgang mit Übersetzungen

Stilmittel

Es folgt eine Auflistung der verwendeten Stilmittel. Zusätzlich finden sich zur Verdeutlichung des Gebrauches der Stilmittel an den entsprechenden Stellen der Arbeit Hinweise für den Leser.

- ‚…' kennzeichnet Ausdrücke, die im Text bewusst unscharf verwendet werden und auf deren Klärung verzichtet wird.
- „…" kennzeichnet ausschließlich wörtliche Zitate.
- *Kursiv* und **fett** gesetzte Ausdrücke sind als Lesehilfe im Sinne einer optischen Hervorhebung gedacht. Hier ist außerdem auf die Erläuterungen zur Verwendung der jeweiligen Hervorhebungen im Text bzw. in den Fußnoten zu verweisen (vgl. z. B. Kapitel 2.1.1 oder Kapitel 3.2.3.2).
- *Kursiv* dient außerdem der Hervorhebung von einzelnen Ausdrücken/Begrifflichkeiten in der Fremdsprache (siehe unten).
- Auf die durchgängige Verwendung der weiblichen und männlichen Form wird verzichtet. Personen- und Funktionsbezeichnungen sind geschlechtsneutral zu verstehen.
- Zahlen von null bis zwölf werden in Buchstaben und die Zahlen ab 13 werden in Ziffern geschrieben.

Zitationsweise

- Zitiert wird im Text mittels der Nennung von Autorennachname(n), Erscheinungsjahr und ggf. Seitenzahl der zitierten Publikation (Name – Jahr – Doppelpunkt – Seite).
- „ff." hinter der Seitenzahl meint diese Seite und die folgende(n) Seite(n).
- Bei einer Aufzählung mehrerer Quellen sind diese mit Semikolon voneinander getrennt.
- Insofern ein Zitat drei Textzeilen überschreitet, dann wird dies eingerückt dargestellt.
- Zur Lesehervorhebung werden Zitate aus den analysierten Curricula sowie Originalaussagen der interviewten Lehrkräfte und Schulleiter eingerückt dargestellt.

- In wörtlichen Zitaten wird die jeweilige originale Schreibweise übernommen (d. h. z. B. auch die vor der Reform der deutschen Rechtschreibung von 1996).
- Auslassungen in der Wiedergabe von Zitaten sind durch eine eckige Klammer mit drei Punkten gekennzeichnet […].
- Die eckige Klammer gibt an, insofern in einem Originalzitat durch die Autorin [ein Wort] oder [ein Buchstabe] ergänzt wird, um die grammatikalische Korrektheit des Satzes herzzustellen.
- Insofern durch die Autorin optische Hervorhebungen (z. B. *Kursivschrift*) in den Zitaten vorgenommen werden, weist eine entsprechende Anmerkung den Leser darauf hin.

Übersetzungen

- Auf die Übersetzung englischer Zitate und Ausdrücke wird verzichtet, da von ausreichenden Englischkenntnissen der Leserschaft auszugehen ist.
- Auszüge aus französischsprachigen Originaltexten (einschließlich der untersuchten Curricula) werden durch die Autorin dieser Arbeit übersetzt. Die Übersetzungen bzw. die Originaltextteile sind durch eine [eckige Klammer] gekennzeichnet. Um etwaigen Fehlinterpretationen vorzubeugen, wird zusätzlich zur Übersetzung das jeweilige wörtliche Zitat auch in der Originalsprache aufgeführt.
- Die audiodigital aufgezeichneten englisch- und französischsprachigen Interviews wurden in Teil-Transkripten in deutscher Sprache dokumentiert. Die aufgeführten Zitate sind die Originalaussagen der interviewten Personen, die jedoch im Zuge der Übersetzung sprachlich geglättet wurden.

1 Einleitung

Bereits seit den 1970er Jahren ist eine Ausweitung schulischer Bildung, die den erleichterten Übergang der Jugendlichen in Ausbildung und Beruf zum Schwerpunkt hat, zu beobachten (Pätzold 2008: 593). Dies begründet sich einerseits durch ökonomisch-technologische Entwicklungsprozesse, die zu veränderten Bedingungen in der Arbeitswelt und damit zu wandelnden Anforderungsprofilen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter[1] führen. Andererseits fehlen genau dadurch den Jugendlichen feste Anhaltspunkte, die dazu tendieren, „sich möglichst lange möglichst viele Bildungs- und Berufsoptionen offen zu halten" (Pätzold 2008: 594). Beck (1986) beschrieb dahingehend bereits vor knapp 30 Jahren den im Kontext drohender Arbeitslosigkeit allgemein gestiegenen Anspruch, in Ausbildung und Wissen zu investieren sowie die Tendenz des Einzelnen, höherwertige Bildungsabschlüsse anzustreben (Beck 1986: 241). Die vorberufliche Bildung[2] im Sinne einer Allgemeinbildung rückt demnach nicht nur in Deutschland, sondern auch weltweit in den letzten zehn Jahren mehr und mehr ins Zentrum bildungspolitischer Diskussionen (Cedefop 2008b: 11 ff.); (Jappelli 2010: 430 ff.); (OECD 2003a: 34 ff.); (OECD 2005b: 27).

Der internationale Vergleich der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung bildet die Grundlage eines besseren ‚Eigenverstehens durch Fremdverstehen': „Der ‚Umweg' über ausländische Erfahrungen ermöglicht ein vertieftes Verständnis der Ausgangsproblematik in der eigenen Gesellschaft […]" (Georg 2005: 186). Die so generierten neuen Erkenntnisse können als Basis für die Weiterentwicklung vorberuflicher Bildung in Curriculums- und Unterrichtsgestaltung dienen, um dadurch den skizzierten gegenwärtigen Herausforderungen am Übergang Schule-Beruf begegnen zu können. So kann bspw. eine bessere Anschlussfähigkeit an der „ersten Schwelle"[3] (Pilz 2004: 177); (Rauner

1 Im Folgenden sind die in dieser Studie verwendeten Personen- und Funktionsbezeichnungen geschlechtsneutral zu verstehen. Auf die durchgängige Verwendung der weiblichen und männlichen Form wird aus stilistischen Gründen verzichtet.

2 Zum Begriffsverständnis bzw. der Arbeitsdefinition vorberuflicher Bildung dieser Studie vgl. Kapitel 2.3.4.

3 Idealtypischerweise kann in Hinblick auf den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in den Beruf zwischen zwei Schwellen unterschieden werden (Mertens 1976: 68 ff.). Die erste Schwelle bezieht sich auf den Übergang vom System schulischer Allgemeinbildung zur, falls existierend, (formalisierten) beruflichen Bildung. Die zweite Schwelle meint den Übergang vom beruflichen Bildungswesen in das Beschäftigungswesen und damit den Arbeitsmarkt. Zur näheren Information sowie kritischen Würdigung dieses Zwei-Schwellen-Modells wird verwiesen an: Pilz (2004: 176 ff.) und Rauner (1996: 25 ff.) Des Weiteren wird in Kapitel 2.2.1 ein Überblick zu international vergleichenden Studien aus dem Bereich der Übergangsforschung (*School-To-Work Transition*) gegeben.

1996: 25) erlangt werden, indem den Schülern ein umfassendes Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt im Kontext einer vorberuflichen Bildung vermittelt wird (Bundesausschuss für Berufsbildung 1972: 1); (Frommberger 2007: 47).

Jedoch setzt die Ausarbeitung von Best Practice-Ansätzen und die Formulierung von bildungspolitischen Empfehlungen im Sinne des *Policy borrowing* die Untersuchung des *Status quo* zur curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung voraus. Das Ausweisen des Stands der Forschung in Kapitel 2 legt allerdings den gegenwärtigen Mangel an international vergleichenden Studien offen, die sich mit einer *empirischen Untersuchung* der vorberuflichen Bildung beschäftigen: So existieren zwar partiell singuläre Länderstudien, die sich der Analyse des geschriebenen Curriculums für die vorberufliche Bildung widmen, jedoch bleibt eine nähere Untersuchung der Umsetzung dessen auf Schulebene sowie der individuellen Wahrnehmung und Auslegung durch den Lehrer in der Regel aus. Die vorliegende international vergleichende Studie möchte daher einen Beitrag zur empirischen Untersuchung der Ausformung vorberuflicher Bildung auf mehreren Prozessebenen im Bildungs- bzw. Curriculumsystem leisten.

1.1 Die Zielsetzungen der Studie

Das Erkenntnissinteresse der vorliegenden Dissertation liegt in der international vergleichenden Untersuchung der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung auf mehreren Prozessebenen im Bildungs- bzw. Curriculumsystem in ausgewählten Landesteilen Deutschlands, Frankreichs und Großbritanniens.

Vorberufliche Bildung umfasst im Sinne dieser Studie (vgl. Kapitel 2.3.4) die auf offiziellen curricularen Vorgaben basierenden Inhalte, Maßnahmen und Aktivitäten, die auf dem Niveau der allgemeinbildenden Pflichtschule zum Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt beitragen. Dieses Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt fördert die Entwicklung der individuellen beruflichen Selbstbestimmung sowie ökonomischen, finanziellen und sozialen Mündigkeit der Schüler.

Die Untersuchungen im Rahmen dieser international vergleichenden Studie berücksichtigen drei Prozessebenen im Bildungs- bzw. Curriculumsystem:[4]

4 Zum der vorliegenden Studie zugrundeliegenden Mehrebenenmodell vgl. Kapitel 3.1.1 (Abbildung 6), Kapitel 3.1.2 (Abbildung 9) sowie Kapitel 4.1 und 4.2 (Abbildung 16 und Abbildung 19).

Die Studie widmet sich erstens dem ‚offiziellen Curriculum'[5] vorberuflicher Bildung: Dies meint einerseits die in den Lehrplänen niedergeschrieben Lehr-Lernziele und -inhalte, welche mittels einer kriteriengeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse untersucht werden. Andererseits werden für die Abbildung des offiziellen Curriculums vorberuflicher Bildung weitere Primärquellen, wie z. B. Rechtsvorschriften, Verordnungen und Rahmenrichtlinien betrachtet, die unter anderem Auskunft über die Ausformung von Bildungsgängen und Fächern, die (abschlussbezogene) Prüfungsgestaltung oder das zugrunde liegende Unterrichtsstundenkontingent geben.

Zweitens beschäftigt sich die Studie auf der Prozessebene der Einzelschule mit der Relevanz von klassen- und jahrgangsübergreifenden Maßnahmen vorberuflicher Bildung und damit unter anderem der Kooperation der Schulen mit außerschulischen Einrichtungen aus dem öffentlichen und privatwirtschaftlichen Sektor.

Drittens zielt die vorliegende Studie auf die Untersuchung des, durch die Lehrkraft interpretierten und ausgelegten, ‚individuellen Curriculums' vorberuflicher Bildung ab und widmet sich damit der Ebene der Unterrichtspraxis.

Im Rahmen von qualitativen Experteninterviews werden beide letztere Prozessebenen und somit sowohl die Aktivitäten vorberuflicher Bildung auf Einzelschulebene als auch die unterrichtsgestalterischen Schwerpunkte der Lehrenden empirisch erfasst.

Unter Einbezug der skizzierten Untersuchungsebenen verfolgt die Dissertation damit *zum einen* das Ziel, das *Theorie-Praxis-Verhältnis der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung* darzulegen. Dabei wird *länderspezifisch* das geschriebene bzw. offizielle dem auf Schul- und Unterrichtsebene gelebten (institutionellen und individuellen) Curriculum vorberuflicher Bildung kontrastierend gegenübergestellt (vgl. Kapitel 5, 6 und 7).

Zum anderen verfolgt das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie die relevanten *Besonderheiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten* in der Ausfor-

5 Kapitel 3.1.2 begründet das dieser Studie zugrunde gelegte *prozessorientierte Verständnis von Curriculum*, was an dieser Stelle nur kurz angedeutet werden soll: Unter ‚Curriculum' werden demnach *nicht nur* die schriftlich verfassten und offiziell erlassenen Dokumente zur Planung von Lernprozessen verstanden. – Diese sind unter dem Begriff des *offiziellen Curriculums* zu fassen, das unter anderem auch die von offizieller Seite ausgewiesenen Lehr-Lernziele und -inhalte in Form eines *‚Lehrplans'* beinhaltet (vgl. Abbildung 8). Das breitere, prozessorientierte Verständnis von Curriculum bezieht neben dieser theoretischen Seite auch die Praxis-Seite und damit den Entstehungs-, Verwirklichungs- und Auswirkungseffekt von Lernprozessen mit ein: D. h. wie das *offizielle Curriculum* seine konkrete Anbindung an den einzelnen Schulen findet (institutionelles Curriculum) und wie dieses individuell durch den Lehrkörper wahrgenommen, gedeutet und umgesetzt wird (individuelles Curriculum) (vgl. Abbildung 9).

mung vorberuflicher Bildung *zwischen den einzelnen Ländern zu vergleichen* (vgl. Kapitel 8). Diese ländervergleichende Auswertung der gewonnenen Erkenntnisse zur curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung in Theorie und Praxis beinhaltet zugleich die Interpretation der Befunde vor dem Hintergrund der Ausgestaltung des jeweiligen allgemein- und berufsbildenden Bildungssystems sowie dem betreffenden nationalen gesamtgesellschaftlichen Kontext. Zur Berücksichtigung dieser systemischen Zusammenhänge wird daher im Rahmen des internationalen Vergleichs noch eine vierte Prozessebene als ‚Metaebene' mit in die Untersuchung einbezogen, die die „Relationierung" (Schriewer 1987: 633) der Erkenntnisse und Schlussfolgerungen berücksichtigt und damit zur Überwindung des Ethnozentrismus des Forschers beiträgt.

Die Komplexität des Forschungsansatzes dieser Mehrfallstudie erlaubt eine tiefergehende Durchdringung der Untersuchungsobjekte. Zugleich impliziert dies jedoch auch eine entsprechende Konzentration in Hinblick auf die Auswahl der in den Erhebungen berücksichtigten Landesteilen und Regionen, die Bestimmung der untersuchten Schularten, Unterrichtsfächer und die jeweiligen Lehrpläne sowie die Anzahl an durchgeführten Interviews. Statistische Generalisierungen und Induktionsschlüsse auf die Gesamteinheit vorberuflicher Bildung oder das gesamte Bildungssystem eines Landes sind in der vorliegenden Studie somit weder beabsichtigt noch möglich. Gleichwohl liefern die im Rahmen dieser Dissertation generierten Befunde *Tendenzen* zur curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung in Theorie und Praxis in Deutschland, Frankreich und Großbritannien. Diese können zum einen bspw. als Grundlage für bildungspolitische Diskussionen über die Möglichkeiten und Grenzen vorberuflicher Bildung von praktischem Nutzen sein. Zum anderen erlauben die vorliegenden Befunde unter anderem weiterführende Untersuchungen zur Spiegelung der Expertenmeinungen der interviewten Lehrkräfte auf der einen Seite und der *tatsächlichen Realisierung* im Klassenzimmer des individuellen Curriculums auf der anderen Seite.

1.2 Der Gang der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit gliedert sich, wie in Abbildung 1 in einer Übersicht dargestellt, in neun Kapitel, wobei sich der Aufbau durch die Zielsetzungen und Forschungsschwerpunkte begründet.

Der Fokus dieser Studie liegt auf der international vergleichenden Untersuchung der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung auf mehreren Prozessebenen im Bildungssystem in ausgewählten Landesteilen Deutschlands, Frankreichs und Großbritanniens. Dafür gilt es zunächst die Frage zu klären, was im Rahmen dieser Arbeit unter ‚vorberuflicher Bildung' zu verstehen ist. In

Kapitel 2 erhält der Leser zunächst einen Überblick über den Forschungsstand zur Untersuchung der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung (vgl. Kapitel 2.1 und 2.2). Die dort ausgewählten und dargestellten Beiträge legen den gegenwärtigen Forschungsbedarf an empirischen Vergleichsuntersuchungen, die sich mit der vorberuflichen Bildung beschäftigen, offen. Zugleich liefern die bestehenden Forschungsarbeiten Anknüpfungspunkte für die Herleitung eines eigenen definitorischen Konstrukts vorberuflicher Bildung in Kapitel 2.3.

Die vorliegende Studie versteht sich sowohl als Beitrag zur Curriculumforschung als auch zur international vergleichenden Bildungsforschung. Daher werden in Teil 3 diese beiden theoretischen Bezugsfelder charakterisiert und in Hinblick auf ihre Anwendung in der vorliegenden Studie spezifiziert. Der Vorteil, der sich aus der Intersektion der Curriculumforschung und der international vergleichenden Forschung ergibt, basiert auf der Annahme, dass Curricula als Teil und ‚Produkt' des Bildungssystems im besonderen Maße unter anderem kulturelle und soziale Unterschiede in den nationalen Bildungssystemen offenbaren können. Zugleich kann das Curriculum wiederum nicht losgelöst von den anderen gesellschaftlichen Subsystemen betrachtet werden. Durch die Untersuchung des offiziellen Curriculums sowie der Analyse der Wahrnehmung, Interpretation und Umsetzung dessen auf Schul- und Unterrichtsebene, können in fundierter Weise länderspezifische Besonderheiten in der Ausformung vorberuflicher Bildung identifiziert und im internationalen Vergleich in Bezug zueinander gesetzt werden.

Kapitel 3.1 klärt in Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Studie das Verständnis von ‚Curriculum'. Zugleich werden die mit dem Einsatz der Curriculumforschung verbundeneren Ziele und Schwerpunkte begründet. Mit dem Ausweisen dieser Ziele werden die verschiedenen Prozessebenen im Bildungssystem offenkundig, die im Rahmen der vorliegenden international vergleichenden Studie zur theoretischen und praktischen curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung einzubeziehen sind.

Der internationale Vergleich in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften erfährt nicht zuletzt durch die fortschreitende Globalisierung und der damit einhergehenden wachsenden Mobilität der Bürger sowie der zunehmenden Berufsbildungszusammenarbeit mehr und mehr an Bedeutung. Kapitel 3.2 weist daher die mit dem internationalen Vergleich verbundenen Zielsetzungen und Funktionen aus. Zur Präzisierung des Untersuchungsgegenstandes erfolgt die begründete Auswahl der Länder bzw. Landesteile, innerhalb derer es die curriculare Ausformung vorberuflicher Bildung zu analysieren gilt. Zur Sicherung der Vergleichbarkeit dieser Länder gilt es hier ferner, die für die Untersuchung

als äquivalent zu betrachtenden Bildungsgänge sowie Unterrichtsfächer für die vorberufliche Bildung zu identifizieren.

Diese theoretische Fundierung ist zugleich die Voraussetzung für die begründete Auswahl des zugrunde gelegten Untersuchungsplans und der daran angelehnten Untersuchungsverfahren in Kapitel 4. Diese Festlegung auf einen Untersuchungsplan oder ein Forschungsdesign kann zugleich nur unter Rückbezug auf das Erkenntnisinteresse bzw. den Untersuchungsgestand dieser Studie erfolgen. Die vorliegende Arbeit zielt *zum einen* auf die *länderspezifische* Gegenüberstellung des sowohl geschriebenen als auch gelebten Curriculums vorberuflicher Bildung ab. *Zum anderen* beabsichtigt die anschließende *ländervergleichenden* Analyse, die nationalen Besonderheiten in der Ausformung vorberuflicher Bildung vor ihrem jeweiligen Kontext des Bildungssystems bzw. weiteren gesellschaftlichen Systems zu analysieren und zu interpretieren. Unter Rückbezug auf die in Kapitel 3 identifizierten für die Untersuchung relevanten Prozess- bzw. Untersuchungsebenen erweist sich daher der Einsatz eines *Mehrfallstudiendesigns* für die vorliegende Arbeit als sinnvoll. Kapitel 4 begründet den Untersuchungsplan der Studie. Dieses Explizit-Machen und Begründen sowohl in Bezug auf den Untersuchungsplan als auch auf die Untersuchungsverfahren trägt zur wissenschaftlichen Güte im Forschungsprozess bei.

Die in Anlehnung an das Mehrfallstudiendesign weitestgehend deckungsgleich strukturierten Kapitel 5, 6 und 7 beinhalten die nationalspezifische Darstellung und Analyse des Theorie-Praxis-Verhältnisses vorberuflicher Bildung. Dabei werden zunächst die rechtlichen Grundlagen des Bildungswesens, einschließlich der Bildungsverwaltung und der Qualifizierung des Lehrpersonals skizziert. In der Beschreibung der Grundzüge des allgemein- und berufsbildenden Bildungssystems liegt ein besonderer Fokus auf der Untersuchung der Rechtsvorschriften, Verordnungen und Rahmenrichtlinien, die unter anderem Auskunft über die Ausformung von Bildungsgängen und Fächern, die (abschlussbezogene) Prüfungsgestaltung und das zugrunde liegende Unterrichtsstundenkontingent im Rahmen der vorberuflichen Bildung der Sekundarstufe I geben. Ein weiterer Kernbestandteil der drei Einzelfallbetrachtungen zur Ausformung der vorberuflichen Bildung in Deutschland, Frankreich und Großbritannien bildet die ausführliche Darstellung und Analyse der empirischen Befunde der kriteriengeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse der Lehrpläne auf der einen Seite sowie der Experteninterviews mit Lehrkräften und Schulleitern auf der anderen. Die Einzelfallbetrachtungen schließen mit einer kontrastierenden Gegenüberstellung des Theorie-Praxis-Verhältnisses der Ausformung vorberuflicher Bildung: Hier fließen auf der ‚Theorie-Seite' sowohl die Erkenntnisse aus der Betrachtung der Richtlinien und (Prüfungs-)Verordnungen der Bildungsgänge der Sekundarstufe I als auch der inhaltsanalytischen Untersuchung der Lehrpläne

der vorberuflichen Bildung ein. Diese werden mit den empirischen Befunden aus den Interviews, als der ‚Praxis-Seite' verglichen.

Im Rahmen von Kapitel 8 gilt es im Anschluss an diese Einzelfallbetrachtungen, die Besonderheiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der theoretischen und praktischen Ausformung vorberuflicher Bildung einem internationalen Vergleich zuzuführen. Dabei kommt (unter Rückgriff auf die in den Einzelfallbeschreibungen erfolgten Darstellungen der Grundzüge der allgemein- und berufsbildenden Bildungssysteme etc.), der Analyse und Interpretation der Befunde vor ihrem nationalen gesellschaftlichen Kontext eine besondere Bedeutung zu.

Im Zuge der Schlussbetrachtung in Kapitel 9 gilt es, die zentralen Befunde kurz zu resümieren. Mit dem Ausweisen der Reichweiten und Grenzen des dieser Studie zugrunde gelegten Forschungsansatzes werden zugleich mögliche Anknüpfungspunkte für künftige Untersuchungen zur vorberuflichen Bildung offengelegt.

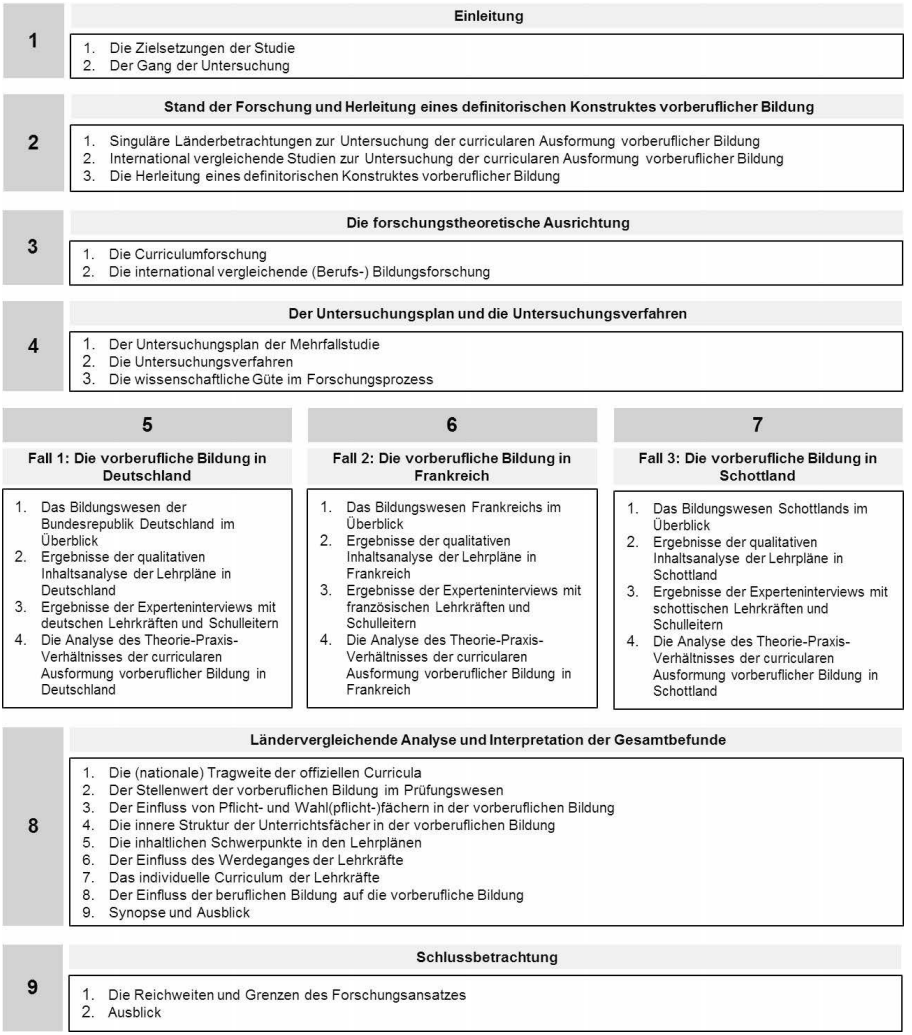


Abb. 1: Der Aufbau der Studie

2 Stand der Forschung und Herleitung eines definitorischen Konstruktes vorberuflicher Bildung

Die hier ausgewählten und dargestellten Beiträge sind erstens für die Entwicklung und Ableitung eines eigenen definitorischen Konstrukts vorberuflicher Bildung (vgl. Kapitel 2.3) von Relevanz. Zweitens wird zugleich der gegenwärtige Forschungsbedarf an Studien, vor allem auf international vergleichender Ebene, die die curriculare Ausformung vorberufliche Bildung *empirisch* untersuchen, augenscheinlich. Der Mangel an *aktuellen* Untersuchungen zeigt sich dahingehend, dass für die folgende Darstellung bestehender Forschungsbeiträge zur vorberuflichen Bildung in Teilen bis auf die Jahre 1987 und 1995[6] zurückgegangen werden muss, da keine entsprechenden neueren Studien vorliegen. Drittens bieten diese Studien eine Ausgangsbasis für die Entwicklung der der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegten Untersuchungsinstrumente (vgl. Kapitel 4.2.1 und 4.2.2). Viertens bilden die Befunde bestehender Studien einen wichtigen Bezugspunkt für die ländervergleichende Analyse und Interpretation der Gesamtergebnisse dieser Untersuchung (vgl. Kapitel 8), um so die getroffenen Schlussfolgerungen zu fundieren (vgl. Kapitel 4.3). Hier gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass die Befunde aus *anderen Ländern* selbstverständlich nur eine begrenzte Aussagekraft in Hinblick auf die Ausformung vorberuflicher Bildung in den *drei Ländern dieser Studie* haben: So kann z. B. möglicherweise die Ausgestaltung eines Faches in der vorberuflichen Bildung in den USA auf andere Kontextfaktoren zurückgeführt werden, als dies in Deutschland der Fall ist. Die Untersuchung der Kontexteinbettung und Begründungszusammenhänge in Bezug auf andere Länder ist jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Studie.

Im Folgenden wird eine zweischrittige Vorgehensweise angestrebt:

Erstens werden in Kapitel 2.1 Studien, die die curriculare Ausformung vorberuflicher Bildung *singulär in einem Land* untersuchen, skizziert. Kapitel 2.2 widmet sich zweitens international vergleichenden Studien, die die vorberufliche Bildung in *mehr als einem Land* untersuchen. Die Begriffsdefinition vorberuflicher Bildung der vorliegenden Studie (vgl. Kapitel 2.3) fokussiert die Förderung eines umfassenden Verständnisses der Arbeits- und Wirtschaftswelt. Dieses Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt forciert die Entwicklung der individuellen beruflichen Selbstbestimmung und trägt zur wirtschaftlichen

6 Hier sind die in Kapitel 2.1.2 und 2.2 skizzierten Studien von Ziefuß (1995) und Lauterbach (1987) angesprochen.

Mündigkeit der Schüler bei (vgl. Kapitel 2.3.2). Somit finden in Kapitel 2.1 und 2.2 sowohl Forschungsarbeiten zum Bereich der ökonomischen Bildung als auch zur Berufsorientierung bzw. Berufsberatung Eingang.

Die Reihenfolge der Darstellung der Studien in Kapitel 2.1 und 2.2 ist nur bedingt chronologisch, da eine inhaltlich aufeinander aufbauende und sinnlogische Verknüpfung der Beiträge angestrebt wird. Um vorrangig diejenigen Aspekte der aufgeführten Beiträge herauszustellen, die für die vorliegende Studie von Wichtigkeit sind, variiert ferner der Umfang in der Aufbereitung der Beträge: Manche Untersuchungen werden somit ausführlicher beschrieben als andere.

In Kapitel 2.3 erfolgt abschließend die begründete Darlegung des dieser Studie zugrunde gelegten Begriffsverständnisses vorberuflicher Bildung. Damit wird der Herausbildung des konkreten Untersuchungsgegenstandes[7] Rechnung getragen.

2.1 Singuläre Länderbetrachtungen zur Untersuchung der curricularen Ausformung vorberufliche Bildung

Im Folgenden wird ein Überblick über ausgewählte Studien gegeben, die sich mit der Ausformung vorberuflicher Bildung *in einem Land* beschäftigen.

Dabei wird zwischen Untersuchungen, die sich mit dem geschriebenen, offiziellen Curriculum (vgl. Kapitel 2.1.1) und Studien, die sich mit dem in der Unterrichtspraxis gelebten Curriculum beschäftigen (vgl. Kapitel 2.1.2), differenziert. In Kapitel 2.1.3 erfolgt ein Überblick, der in Bezug auf die skizzierten Ein-Land-Betrachtungen noch einmal den gegenwärtigen Stand der Forschung zusammenfasst. Überwiegend liegt das Schwergewicht in Kapitel 2.1 auf Studien, die sich auf die Situation der vorberuflichen Bildung in Deutschland beziehen. Dessen ungeachtet werden jeweils in Kapitel 2.1.1 und 2.1.2 im Anschluss an die Darlegungen zu Deutschland, auch Untersuchungen zur vorberuflichen Bildung im sowohl europäischen als auch außereuropäischen Ausland mit in die Ausführungen zum Stand der Forschung einbezogen.

7 Zur Bedeutung des so genannten *tertium comparationis* in der international vergleichenden Forschung vgl. Kapitel 3.2.1.

2.1.1 Untersuchungen zur Relevanz des offiziellen Curriculums[8]

Schlösser und Weber (1999) untersuchten in einer umfassenden Analyse die für die Mittel- und Oberstufe des Gymnasiums geltenden Lehrpläne der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächer und Fächerverbünde[9] in den 16 Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland bezüglich des Stellenwertes ökonomischer Bildung. Ferner wurden auch die Lehrpläne der angrenzenden Fächer Geschichte und Geografie mit in die Studie einbezogen. Das der Studie zugrunde gelegte Verständnis ökonomischer Bildung bezog sich auf fünf zentrale Inhalts- bzw. Themenfelder, die ihre vorrangigen Bezugspunkte in der fachwissenschaftlichen Disziplin der Wirtschaftswissen haben: Der private Haushalt im Wirtschaftsgeschehen, der Betrieb als ökonomisches und soziales Aktionszentrum, die Wirtschaftsordnung als permanente ordnungspolitische Gesamtaufgabe, die Funktion des Staates in einer marktwirtschaftlichen Ordnung und das Ausland bzw. die internationalen Wirtschaftsbeziehungen (Kaminski 1999: 26 ff.).[10] Den Mittelpunkt der Studie bildeten die 16 Länderbeschreibungen, die zum einen skizzieren, welche Fächer und Fächerverbünde in den einzelnen Bundesländern an der ökonomischen Bildung am Gymnasium beteiligt sind und welche allgemeinen Ziele und Aufgaben hier mit der ökonomischen Bildung verbunden werden. Zum anderen beinhalteten die Länderbeschreibungen, welche ökonomischen Lernfelder und Themen in den jeweiligen

8 Kapitel 3.1.2 begründet das dieser Studie zugrunde gelegte *prozessorientierte Verständnis von Curriculum*, was an dieser Stelle nur kurz angedeutet werden soll: Unter ‚Curriculum' werden demnach *nicht nur* die schriftlich verfassten und offiziell erlassenen Dokumenten zur Planung von Lernprozessen verstanden. Diese sind unter dem Begriff des *offiziellen Curriculums* zu fassen, das unter anderem auch die von offizieller Seite ausgewiesenen Lehr-Lernziele und -inhalte in Form eines *‚Lehrplans'* beinhaltet (vgl. Abbildung 8). Das breitere, prozessorientierte Verständnis von Curriculum bezieht neben dieser theoretischen Seite auch die Praxis-Seite und damit den Entstehungs-, Verwirklichungs- und Auswirkungseffekt von Lernprozessen mit ein. D. h. wie das *offizielle Curriculum* seine konkrete Anbindung an den einzelnen Schulen findet (institutionelles Curriculum) und wie dieses individuell durch den Lehrkörper wahrgenommen, gedeutet und umgesetzt wird (individuelles Curriculum) (vgl. Abbildung 9).

9 Die Begriffe ‚Verbundfach', ‚integratives Fach', ‚Integrationsfach' und ‚Fächerverbund' werden im Rahmen dieser Studie synonym gebraucht und bezeichnen die Zusammenlegung von mehreren Unterrichtsfächern, die dann integrativ in einem Unterrichtsfach unterrichtet werden. Die genaue Zusammensetzung dieser Fächerverbünde, der Stellenwert der Teil-Fächer sowie die curriculare Ausformung ist von Land zu Land sowie von Fach zu Fach verschieden.

10 Im Rahmen der Entwicklung eines Ziel-Inhaltskonzeptes für ein offizielles Curriculum ‚Wirtschaft' für das Gymnasium ging bereits Kaminski (1996) von diesen fünf zentralen Inhaltsfeldern des Wirtschaftsunterrichts aus: 1. Der private Haushalt im Wirtschaftsgeschehen; 2. Der Betrieb als ökonomisches und soziales Aktionszentrum; 3. Die Wirtschaftsordnung als permanente ordnungspolitische Gestaltungsaufgabe; 4. Die Funktion des Staates in einer marktwirtschaftlichen Ordnung; 5. Das Ausland (Internationale Wirtschaftsbeziehungen) (Kaminski 1996: 37 ff.).

Curricula abgedeckt werden (Schlösser und Weber 1999: 49). In Hinblick auf die Ergebnisse der Studie ist festzuhalten:

> Die „Allokation von Elementen ökonomischer Bildung auf Schulstufen und Fächer differiert von einem Bundesland zum anderen und reicht von eigenen wirtschaftswissenschaftlichen Schulfächern über Integrationsfächer wie Arbeitslehre oder Sozialwissenschaften bis hin zur Beschränkung auf die Übernahme der Verantwortung für ökonomische Bildung allein durch den Erdkunde- bzw. Geschichtsunterricht. Inhaltlich finden wir ausgewogene Konzeptionen mit strikter Beachtung des Überwältigungs- und Indoktrinationsverbots, aber auch einseitige, insbesondere marktskeptische und interventionsoptimistische Vorgaben" (Schlösser und Weber 1999: 43).

In Anlehnung an die Studie von Schlösser und Weber (1999) widmete sich Weber (2007)[11] der systematischen Analyse der curricularen Situation ökonomischer Bildung im gesamten allgemeinbildenden Schulwesen (einschließlich der Primarstufe) der Bundesrepublik Deutschland.[12] Die Studie nahm eine Charakterisierung der ökonomischen Bildung nach Schulstufen und den dort vorhandenen möglichen Ankerfächern[13] vor und deckt die zentralen Inhalts- und Themenfelder in den entsprechenden Lehrplänen auf. Für die Sekundarstufe I macht Weber (2007) drei Lernbereiche für die ökonomische Bildung aus (Weber 2007: 57 ff.); (Weber 2013: 33 ff.):

1. Ökonomische Bildung durch *wirtschaftlich-technische Fächer*, wie z. B. die Unterrichtsfächer Arbeitslehre oder Arbeit-Wirtschaft-Technik, die vorrangig an Hauptschulen angesiedelt sind.

11 Weber (2007) bezieht sich auf eine Kurzzusammenfassung der Studie. Die gesamte Studie liegt der Autorin dieser Arbeit als unveröffentlichtes Manuskript vor: Weber (2013). Die folgenden Ausführungen beziehen sich gleichermaßen auf beide Quellen.

12 Wie in der vorliegenden Studie zog Weber (2013) für die Analyse auf Realschulniveau in Baden-Württemberg den Lehrplan des Fächerverbundes EWG (Kultusministerium BW 2004: 116–125) heran. Für die Realschule bzw. Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen untersuchte Weber ebenso den Lehrplan Sozialwissenschaften (Kultusministerium NRW 1994) sowie die Rahmenvorgabe Politische Bildung (Kultusministerium NRW 2001) und die Rahmenvorhabe für die ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I (Kultusministerium NRW 2004); (Weber 2013: IV; VI, IX), (vgl. Kapitel 4.2.1.4).

13 Als „Ankerfächer für die ökonomische Bildung" (Weber 2013: 10) definiert Weber in Anlehnung an Schlösser und Weber (1999) diejenigen sowohl eigenständigen als auch integrativen Unterrichtsfächer, die „dem Erwerb ökonomischer Bildung sowohl Zeit als auch Raum zugestehen, die die ökonomische Bildung in ihrem Bildungsauftrag integrieren und sie auch im Rahmen ihrer Inhalte adäquat berücksichtigen" (Weber 2013: 10). Die von Weber deklarierten Ankerfächer ökonomischer Bildung in der Sekundarstufe I sind an Realschulen in Baden-Württemberg der Fächerverbund EWG und an Realschulen in Nordrhein-Westfalen das Fach Politik sowie das Wahlpflichtfach Sozialwissenschaften (Weber 2013: 36).

2. Ökonomische Bildung in den *Sozialwissenschaften.* Die hier zuzuordnenden Unterrichtsfächer zeichnen sich durch eine hohe Pluralität aus: Zum einen hinsichtlich der Fachbezeichnungen und zum anderen in Hinblick auf die verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkte der Fächer (einschließlich der hier zugrunde liegenden wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen. Weber (2013) zählt hierunter bspw. auch die Unterrichtsfächer Politik (Realschule Nordrhein-Westfalen) und den Fächerverbund Erdkunde-Wirtschaftskunde-Gemeinschaftskunde (EWG) (Realschule Baden-Württemberg) (Weber 2013: 62 ff.), (vgl. Kapitel 3.2.3.2).
3. Ökonomische Bildung durch *ökonomische (Wahl-)Pflichtfächer*. Weber (2013: 69 ff.) fasst hierunter Rahmenvorgaben, Richtlinien und Lehpläne, die nicht zwangsläufig für ein eigenständiges Fach ‚Ökonomische Bildung' gelten, sondern fächerübergreifenden Charakters sind. Als Beispiel kann hier die Rahmenvorgabe für die ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen angeführt werden (Weber 2013: 70).

In ihrer Ergebnisdarstellung[14] konstatiert Weber (2013) zunächst die großen Differenzen der zur Verfügung stehenden Stundenkontingente zwischen den drei Lernbereichen bzw. den daran anknüpfenden Unterrichtsfächern. Diese divergieren bspw. zwischen acht Wochenstunden im Fach Arbeit/Wirtschaft an niedersächsischen Hauptschulen und zwei Unterrichtsstunden pro Woche im Fächerverbund EWG an Realschulen in Baden-Württemberg (vgl. Kapitel 5.1.3.1). Gleichzeitig hält Weber (2013) in Hinblick auf das Zeitkontingent fest:

> „Welcher Anteil in diesem unübersichtlichen Feld der Integrationsfächer der ökonomischen Bildung eines Mittelstufenschülers tatsächlich gewidmet wird, ist angesichts des Integrationscharakters der Fächer nur annäherungsweise zu ermitteln, da neben der unklaren Ausweisung des gesamten Faches der jeweilige ökonomische Anteil am Fach ebenfalls nicht präzise bestimmt wird" (Weber 2013: 74 ff.).

Neben dem zeitlichen Aspekt, bestehen nach Weber (2013) auch große inhaltliche Divergenzen zwischen den drei Lernbereichen ökonomischer Bildung

14 An dieser Stelle erfolgt nur ein kurzer Ausblick auf die Ergebnisse von Weber. Eine weiterführende Ergebnisdarstellung wird in Kapitel 8 in Verknüpfung und Diskussion mit den im Rahmen der vorliegenden Studien generierten Befunden realisiert.
Da Webers Ergebnisse zur ökonomischen Bildung in der Grundschule sowie in der gymnasialen Oberstufe für die vorliegende Studie weniger von Belang sind, wird auf eine explizite Beschreibung dieser verzichtet. Ferner ist in Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Studie aufgrund der vorrangigen Verortung des wirtschaftlich-technischen Lernbereiches an Hauptschulen, eine Untersuchung hier entbehrlich. Für weiterführende Informationen wird verwiesen an: Weber (2013: 18–32; 87–113; 38–54).

(siehe oben) bzw. den hier zugeordneten Ankerfächern: In den sozialwissenschaftlichen Fächern und Fächerverbünden, wie sie mehrheitlich an Realschulen in Deutschland eingesetzt sind, wäre zwar die ökonomische Bildung berücksichtigt, diese erfolge aber „nur bruchstückhaft und nicht selten mit äußerst unklaren Zielvorstellungen […] [und] nicht selten dominant aus der Perspektive der politischen Bildung" (Weber 2013: 116 ff.). Ferner konstatiert Weber (2013), dass einerseits allein der Name des Faches oder des Fächerverbundes nicht zwangsläufig auf dessen Inhalte schließen ließe. Andererseits gäben auch die Bezeichnungen der Themenbereiche in den Lehrplänen nicht notwendigerweise Auskunft darüber, ob diese bspw. nicht einzig aus dem Blickwinkel der politischen Bildung betrachtet werden (Weber 2013: 79 ff.). Generell weisen die analysierten Lehrpläne für die Sekundarstufe I in Deutschland zum einen Defizite in Hinblick auf die Themen Geld, Finanzen und Konsum und zum anderen bezüglich des Themenbereiches nachhaltiges Wirtschaften auf. Der bundesweiten Tendenz entsprechend, liegen die thematischen Schwerpunkte in den sozialwissenschaftlichen Fächern in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen auf den Aspekten Wirtschaftsordnung (und hier vor allem den Merkmalen und Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft) und Wirtschaftspolitik sowie internationale Wirtschaftsbeziehungen. In Bezug auf die Auseinandersetzung mit Unternehmen identifiziert Weber (2013) zwar eine entsprechende Berücksichtigung in der Hälfte der untersuchten sozialwissenschaftlichen Lehrpläne für die Sekundarstufe I, ein „dezidiertes Verständnis für die Funktionsbedingungen des Unternehmens" bliebe aber, so Weber, selten entwickelt (Weber 2013: 64; 67 ff.). In der Mittelstufe sind in Deutschland rein ökonomische Fächer eher die Ausnahme oder sie stellen nur ein Wahlangebot dar. Zum Zeitpunkt der Erhebung in 2006 zählte Weber (2013) für den Realschulbereich nur Bayern und Niedersachsen auf, die die ökonomische Bildung in entsprechenden Integrationsfächern (Wirtschaft und Recht bzw. Arbeit/Wirtschaft) verpflichtend anboten. Sechs Bundesländer integrierten zum Erhebungszeitpunkt die ökonomische Bildung an Realschulen im Wahlpflichtbereich (z. B. in Bayern das Fach Betriebswirtschaftslehre (BWL) oder in Thüringen das Integrationsfach Wirtschaft und Recht) (Weber 2013: 36; 69 ff.). In Bezug auf die ökonomische Bildung in den „reinen" (Weber 2013: 116) Fächern ökonomischer Bildung hält Weber zwar einerseits fest, dass wirtschaftliche Inhalte hier in differenzierter und aspektreicherer Weise behandelt werden. Andererseits vernachlässigen diese Fächer(verbünde) zugleich auch oft ökonomische Entscheidung- und Handlungsfelder, wie bspw. die Berufsorientierung, der private Haushalt und die internationalen Wirtschaftsbeziehungen, so Weber. Demgegenüber nehmen die Themenbereiche Geld und Kredit sowie Zahlungsverkehr und Kapitalmarkt in den (Wahl-)Pflichtfächern der ökonomischen Bil-

dung tendenziell einen größeren Stellenwert ein als in den anderen beiden Fächergruppen bzw. Lernbereichen (Weber 2013: 71 ff.; 116).

Sowohl in Bezug auf die ökonomischen als auch die sozialwissenschaftlichen Fächer hält Weber (2013) abschließend fest, dass diese Fächergruppen Mängel in Bezug auf die Rolle der Schüler als Verbraucher und Berufswähler[15] aufweisen (Weber 2013: 117).

Küstner (1998) bezog in seine Untersuchung alle allgemeinbildenden weiterführenden Schulen der vier Bundesländern Bayern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt mit ein. Er untersuchte die wirtschaftswissenschaftlichen Curricula[16] in Hinblick auf den Stellenwert ökonomischer Bildung und zog dabei die folgenden Analysekriterien heran: Lernziele, Inhalte, Schwerpunkte, Gesamtkonzeption des Lehrplans und Unterrichtsmethoden im Bereich der ökonomischen Bildung (Küstner 1998: 13). Küstner (1998) kommt zu dem Ergebnis, dass (mit einzelnen Abweichungen) die untersuchten Curricula vorrangig die nachstehenden Themenbereiche abdecken: Berufswahl, Arbeit und Betrieb, Grundzüge wirtschaftlichen Handelns, Geld und Geldgeschäfte, Markt(geschehen) und Verbraucher, Soziale Marktwirtschaft und Wirtschaftsordnung sowie System der sozialen Sicherung (Küstner 1998: 33). Demgegenüber werden bspw. die Themenbereiche Wirtschaftspolitik, Ökonomie und Ökologie sowie europäischer Wirtschaftsraum in den analysierten Curricula der Sekundastufe I eher rudimentär behandelt (Küstner 1998: 35 ff.). Dem Lehrplan Sozialwissenschaften für die nordrhein-westfälische Realschule (Kultusministerium NRW 1994) spricht Küstner eine „strukturelle Betrachtung der Wirtschaft" ab: „Vielmehr handelt es sich hier um die Vermittlung eines zusammenhanglosen wirtschaftlichen Grundwissens aus der Perspektive unterschiedlicher Bereiche und Entwicklungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens" (Küstner 1998: 29). Generell fällt daher auch das Gesamturteil Küstners über die Situation der ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I eher negativ aus, da unter anderem wirtschaftliche, soziale und politische Funktionszusammenhänge in den untersuchten Curricula nur unzureichend thematisiert würden (Küstner 1998: 37).

15 Gleichwohl Weber (2013) aber hier einschränkt, dass die Berufsorientierung in manchen Bundesländern auch im Rahmen von separaten, nicht in diese Untersuchung einbezogenen Projekte und Fächern, stattfände. So bspw. auch an der Realschule in Baden-Württemberg (vgl. Kapitel 3.2.3.2 und 5.1.3.1).

16 In Nordrhein-Westfalen erfolgte auf Realschulniveau, wie in der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 3.2.3.2 und hier Abbildung 13 sowie Kapitel 4.2.1.4), eine Analyse des Lehrplans Sozialwissenschaften (Kultusministerium NRW 1994); (Küstner 1998: 11).

Berg und Hagedorn (2013)[17] analysierten ausgewählte Lehrpläne der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächer und Fächerverbünde der allgemeinbildenden Gymnasien sowie die entsprechenden Fächer der beruflichen Gymnasien angesichts der dort verorteten ökonomische Inhalte.[18] Dazu bedienten sie sich einer Häufigkeits- bzw. Frequenzanalyse. Das Kategoriensystem wurde in Anlehnung an den Katalog der „Erkenntnislogischen Reihung des wirtschaftlichen Bildungsstoffes" nach May (1998) erstellt.[19] Dazu wurden den Oberkategorien Arbeitsrecht, Verbraucherrecht, Verbraucherpolitik und Markt die entsprechenden ‚Bildungsstoffe' zugeordnet. Das curriculare Textmaterial wurde dann in Hinblick auf das Vorkommen (und die Häufigkeit) dieser untersucht (Berg und Hagedorn 2013: 42). Die Ergebnisse der Analyse legen unter anderem offen, dass die Themengebiete Bedürfnisbefriedigung, System der sozialen Sicherung, Geldanlage, private Altersvorsorge und wirtschaftliche Integration Deutschlands in den analysierten Curricula[20] „selten oder gar nicht" (Berg und Hagedorn 2013: 47) Berücksichtigung finden. Generell beinhalten die untersuchten Curricula der Fächer (unter anderem) BWL, Rechnungswesen und Volkswirtschaftslehre (VWL) am Beruflichen Gymnasium mehr Bildungsstoffe als die des Allgemeinbildenden Gymnasiums (Berg und Hagedorn 2013: 47).

Klein (2011)[21] führte eine Analyse der Lehrpläne und Schulbücher für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und Fächerverbünde an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen (bzw. mit Stichproben aus anderen Bundesländern) durch. In Anlehnung an den Ansatz der Kategorialen Wirtschaftsdidaktik (Kruber 2000 bzw. Dau-

17 Das der Studie von Berg und Hagedorn (2013) zugrunde gelegte Forschungsdesign und methodische Vorgehen wird an dieser Stelle etwas detaillierter beschrieben. Dies ist dadurch begründet, dass in Kapitel 4.2.1.2 ein Rückbezug auf das Vorgehen von Berg und Hagedorn (2013) in Hinblick auf die Entwicklung eines eigenen thematischen Kategoriensystems und Analyserasters für die Untersuchung der Lehrpläne erfolgt.

18 Um ferner herauszufinden, welche Unterschiede in der curricularen Konstruktion der jeweiligen Fächer hinsichtlich ihres Beitrages für Förderung einer ökonomischen Allgemeinbildung liegen, fand in einem zweiten Schritt der Studie eine tiefergehende Diskursanalyse einzelner Aspekte der Lehrpläne statt (Berg und Hagedorn 2013: 43), auf die an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingegangen wird.

19 Zu den Kategorien des wirtschaftlichen Bildungsstoffes nach May (1998) vgl. Kapitel 2.3.2 und 4.2.1.2.

20 Die Untersuchung beschränkte sich auf die vier Bundesländer Schleswig-Holstein, Sachsen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen (Berg und Hagedorn 2013: 45).

21 Das der Studie von Klein (2011) zugrunde gelegte Forschungsdesign und methodische Vorgehen wird an dieser Stelle etwas detaillierter beschrieben. Dies ist dadurch begründet, dass in Kapitel 4.2.1.2 ein Rückbezug auf das Vorgehen von Klein (2011) in Hinblick auf die Entwicklung eines eigenen thematischen Kategoriensystems und Analyserasters für die Untersuchung der Lehrpläne erfolgt.

enhauer 1978)[22] wurden insgesamt 47 Schlüsselbegriffe (Klein 2011: 26 ff.) identifiziert, die sich als Merkmale der „Sozialen Marktwirtschaft" sowie von „Funktionen und Rolle von Unternehmen als wichtige Akteure im Wirtschaftsprozess" (Klein 2011: 20) beschreiben lassen. Die Identifizierung der Schlüsselbegriffe erfolgte in Anlehnung an die Systematik der Disziplin der Wirtschaftswissenschaften und basierte vorrangig auf den Inhaltsbereichen des „Wirtschaftskundlichen Bildungs-Tests" (WBT) (Beck 1998).[23] Diese Schlüsselbegriffe hatten die Funktion eines Suchrasters inne, mittels dessen die Lehrpläne und Schulbücher quantitativ untersucht wurden. „Das Suchraster lässt erkennen, ob und wie umfassend ökonomische Begriffe eingebaut und ausgestaltet wurden" (Klein 2011: 21). Als Ergebnis der untersuchten Lehrpläne[24] für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in Nordrhein-Westfalen[25] lässt sich zunächst grob festhalten, dass „ein Curriculum ökonomische Bildung, das wirtschaftsdidaktischen Ansprüchen genügt [fehlt]" (Klein und Schare 2010: 4). Die detaillierten Ergebnisse für Nordrhein-Westfalen belgen ferner, dass bspw. die Thematik Geld und Finanzen, wenn überhaupt, nur sehr oberflächlich behandelt wird. Selbst Themenbereiche wie Markt (Warenmarkt) und Handel sind nicht in allen untersuchten Lehrplänen wiederzufinden. Ebenso vernachlässigt sind Themen, die dem Verständnis von Funktionen und Rolle von Unternehmen dienen. „Als stark prägendes curriculares Band, das sich durch fast alle Lehrpläne zieht, können jedoch die Themen Globalisierung, Ökologie, Strukturwandel und Verteilungsgerechtigkeit bezeichnet werden" (Klein und Schare 2010: 33). Eine genaue Betrachtung des Lehrplans Sozialwissenschaften Realschule (Kultusministerium NRW 1994) belegt zwar einerseits eine thematische Bandbreite an ökonomischen Inhalten. Andererseits liegt ein starker inhaltlicher Schwerpunkt dieses Curriculums auf dem Thema Arbeitslosigkeit. Der Begriff ‚Soziale Marktwirtschaft' taucht jedoch im Lehrplan nicht auf. Bis auf den Terminus ‚Investitionen' ist ferner keine Begrifflichkeit auszumachen, die im Kontext von unternehmerischem Handeln zu nennen wäre (Klein und Schare 2010: 25).

Die an die Lehrplananalyse anknüpfende Untersuchung der Schulbücher, (155 im gesamten Bundesgebiet und davon 43 in Nordrhein-Westfalen) (Klein 2011: 50)[26], widmete sich der Darstellung der sozialen Marktwirtschaft sowie des

22 Zur näheren Beschreibung dieses Ansatzes siehe Kapitel 2.3.2.
23 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 43.
24 Eine Auflistung der untersuchten Lehrpläne erfolgt in Klein und Schare (2010: 16 ff.). Für die Schulart der Realschule bildeten die folgenden Fächer und Fächerverbünde den Untersuchungsgegenstand: Geschichte, Erdkunde, Sozialwissenschaften und Technik.
25 Der ausführlichen Analyse der nordrhein-westfälischen Studie wird in einer gesonderten Publikation Rechnung getragen: Klein und Schare (2010).
26 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 25.

Unternehmers als Akteur im Wirtschaftsprozess. Ferner wurden gesellschaftswissenschaftliche Schulbücher der Sekundarstufe I und II auf die Förderung selbständiger ökonomischer Handlungskompetenzen (in Sinne einer *Entrepreneurship Education*) untersucht (Klein 2011: 46). Als zentrales Ergebnis der Studie kann festgehalten werden, dass zwar die Schlüsselbegriffe Strukturwandel, Verteilungsgerechtigkeit und Arbeitslosigkeit in den untersuchten Schulbüchern dominieren, jedoch bspw. Thematiken zur Funktionsweise des Arbeitsmarktes, des Wirtschaftskreislaufes und der Unternehmensformen tendenziell weniger Berücksichtigung finden (Klein 2011: 84 ff.). Klein (2011) schließt daraus, dass eine problematisierende und mehrperspektivische Auseinandersetzung mit ökonomischen Sachverhalten und Wirkungsprozessen in den analysierten Schulbüchern in der Regel nicht angestrebt wird. Ferner seien die Darstellungen in den Büchern oft marktpessimistisch und stellen unternehmerisches Handeln eher negativ dar (Klein 2011: 84 ff.).

Kenner (2000) analysierte ausgewählte Lehrpläne[27] der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg hinsichtlich der Fragestellung, mit welcher Gewichtung die drei ökonomischen Lebensbereiche (wirtschaftliches Handeln im privaten Bereich, im Beruf und im gesellschaftlichen Kontext)[28] in den curricularen Dokumenten Berücksichtigung finden. Aufgrund des großen Interpretationsspielraumes im Datenmaterial zielte die Studie dabei auf die „Entwicklung eines Überblicks […], mit dem die schulartspezifischen Akzentuierungen wirtschaftsrelevanter Lebensbereiche aufgezeigt werden sollen" (Kenner 2000: 20) ab. Methodologisch bediente sich die Untersuchung dem Instrument der Inhaltsanalyse. Dazu wurden die in den Lehrplänen angegebenen Lehr-Lernziele und -inhalte inhaltlich den oben genannten drei Lebensbereichen ökonomischen Handelns zugeordnet. Im Anschluss wurden die so kategorisierten Ziele und Inhalte mit der im offiziellen Curriculum für die gesamte Lehrplaneinheit angegebenen Richtstundenzahl verrechnet (Kenner 2000: 22). Für die analysierten Fächer und Fächerverbünde der baden-württembergischen Realschule wurden 100 Stunden miteinbezogen. Den größten Anteil (42 %) nimmt daran der Bereich ‚Wirtschaftliches Handeln im gesellschaftspolitischen Kontext' ein. Die anderen beiden Gebiete, ‚Wirtschaftliches Handeln im privaten Bereich' und ‚Wirtschaftliches Handeln im beruflichen Bereich' haben an-

27 Kenner hat die Auswahl der von ihm analysierten Lehrpläne dahingehend eingeschränkt, dass diese „exemplarischen Charakters" sei (Kenner 2000: 20). Für die Realschule untersuchte Kenner (2000) die für die folgenden Fächer und Fächerverbünde im Jahr 1999 gültigen Lehrpläne: Gemeinschaftskunde (Klasse 7–10); Erdkunde (Klasse 6, 9 und 10); Natur und Technik (Klasse 7) sowie Mensch und Umwelt (Klasse 7 und 9) (Kenner 2000: 22).

28 Kenner (2000) lehnte sich in der Definition dieser drei Situations- bzw. Lebensfelder wirtschaftlichen Handelns an die wirtschaftsdidaktischen Überlegungen nach Kaminski (1996), (vgl. Anmerkung in Fußnote 10), und Kruber und Albers (1994) an.

teilsmäßig (ca. 29 %) in den analysierten Dokumenten in etwa den gleichen Stellenwert. Im direkten Vergleich mit den analysierten Lehrplänen der Hauptschule und des Gymnasiums in Baden-Württemberg fallen der deutlich erhöhte Anteil gesellschaftspolitischer Inhalte am Gymnasium (71 %) und das Übergewicht an arbeits- und berufsbezogenen Inhalten an der Hauptschule (53 %) auf (Kenner 2000: 23).

Pilz und Frey (2012) gingen in einer aktuellen Studie der Frage nach, „inwiefern Selbst- und Sozialkompetenzen im Kontext der Ausbildungsreife im Unterricht der Hauptschule von Relevanz sind, und konkreter, inwieweit diese in den Ordnungsgrundlagen der Hauptschulen verankert sind" (Pilz und Frey 2012: 320). Dazu wurden die zum Zeitpunkt der Erhebung für die Klassen fünf bis neun an Hauptschulen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen gültigen offiziellen curricularen Dokumente aller Unterrichtsfächer systematisch untersucht (Pilz und Frey 2012: 320 ff.). Die Analyse setzte die Entwicklung eines Untersuchungsinstrumentes voraus, was mit der Operationalisierung der beiden Kompetenzbereiche der Selbst- und Sozialkompetenzen einherging.[29] Die genaue Definition der Selbst- und Sozialkompetenzen erfolgte zum einen unter Rückgriff einschlägiger Quellen,[30] die das Konstrukt im Kontext der Ausbildungsreife näher beleuchten. Zum anderen fand eine Vorstudie statt, im Rahmen derer Ausbildungsexperten zu den Anforderungen von Jugendlichen am Übergang Schule-Beruf befragt wurden (Pilz und Frey 2012: 320). Daraus folgend wurden die Bereiche der Selbst- und Sozialkompetenz jeweils über zwei zentrale Fähigkeiten bestimmt: Zum einen die Leistungseinschätzungsfähigkeit und die Zeitmanagementfähigkeit sowie zum anderen die Teamfähigkeit und die Kritikfähigkeit (Pilz und Frey 2012: 323 ff.). Die inhaltsanalytische Untersuchung der Curricula diente der „quantifizierenden Erfassung der ausgewählten Fähigkeiten und deren eindeutige[n] Verortung in den untersuchten Curricula" (Pilz und Frey 2012: 320). Die Befunde der Studie legen die curriculare Verortung der im Kontext der Ausbildungsreife bedeutsamen Selbst- und Sozialkompetenzen offen. In beiden untersuchten Bundesländern sind diese verhältnismäßig häufig in den Fächern Deutsch und Gesellschaftslehre, sowie aber auch Sport berücksichtigt. Allgemein ist der Bereich der Selbstkompetenzen in den untersuchten Dokumenten Nordrhein-Westfalens etwas ausgeprägter als der

29 Das der Studie von Pilz und Frey (2012) zugrunde gelegte Forschungsdesign und methodische Vorgehen wird an dieser Stelle etwas detaillierter beschrieben. Dies ist dadurch begründet, dass in Kapitel 4.2.1.2 ein Rückbezug auf das Vorgehen von Pilz und Frey (2012) in Hinblick auf die Entwicklung eines eigenen thematischen Kategoriensystems und Analyserasters für die Untersuchung der Lehrpläne erfolgt.

30 Als Basis dienten den Autoren unter anderem die Ansätze nach Euler (2004b) bzw. Euler (2004a) und nach Prandini (2001) (Pilz und Frey 2012: 321 ff.).

der Sozialkompetenzen; während dies sich in Baden-Württemberg umgekehrt verhält (Pilz und Frey 2012: 332 ff.).

In **Österreich**[31] realisierte Brandlmaier (2006) eine Lehrplananalyse, die sie mit der Zielsetzung der Konstruktion eines Fragebogens als Analyseinstrument zur Erfassung der ökonomischen Bildung von Oberstufenschülern in Österreich verbanden. Dafür untersuchte Brandlmaier (2006) zunächst, inwieweit die Lehrpläne und Schulbücher Inhalte zum Erwerb einer ökonomischen Bildung enthalten (Brandlmaier 2006: 18).[32] Für die Untersuchung der curricularen Dokumente und Schulbücher wurde das Begriffsverständnis ökonomischer Bildung nach Albers (1995) und Beck (1989)[33] operationalisiert und entsprechende Ober- und Unterkategorien gebildet. Diesen konnten dann in der Inhaltsanalyse die entsprechenden Lerninhalte zugeordnet werden. Die Bestimmung der Kategorien orientierte sich dabei an der fachwissenschaftlichen Systematik der Wirtschaftswissenschaften. Die Oberkategorien bildeten BWL, VWL, Weltwirtschaftslehre und Wirtschaftsrecht. Ferner wurde noch eine fünfte Oberkategorie für den Bereich der Berufsorientierung geschaffen. (Brandlmaier 2006: 192 ff.). Die Ergebnisse der Curriculumanalyse belegen, dass der VWL das weitaus größte Gewicht zukommt (Anteil von 41 % am analysierten Material). Demgegenüber können nur 26 % bzw. 21 % der Inhalte den Oberkategorien Weltwirtschaft bzw. BWL zugeordnet werden. Die Bereiche Wirtschaftsrecht und Berufsorientierung finden in den analysierten Curricula des Gymnasiums kaum Berücksichtigung (Brandlmaier 2006: 193 ff.).

Für die **Vereinigten Staaten von Amerika (USA)** untersuchten Buckles und Watts (1998) im Rahmen einer Curriculumanalyse, inwiefern die ökonomische Bildung in den Lehrplänen der Fächer Geschichte, Sozialwissenschaften, Politik

31 Um dem Leser die Bezugspunkte zu den angeführten internationalen Studien zu veranschaulichen, werden die Namen dieser Länder im vorliegenden Kapitel durch eine **fette** Hervorhebung gekennzeichnet.

32 Für die Konstruktion des Fragebogens wurden ferner Experteninterviews mit Lehrern, Schülern und Stake Holdern hinsichtlich deren Erwartungen an die wirtschaftlichen Kenntnisse von Absolventen durchgeführt. Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse dieser Studie wird nun vorrangig auf die Vorgehensweise in der Analyse der curricularen Richtlinien eingegangen. Für weitere Informationen zu den Experteninterviews sowie der Fragebogenkonstruktion wird verwiesen an: Brandlmaier (2006: 231 ff. und 279 ff.).
Zum späteren Einsatz jenes Fragebogens in einer anschließenden international vergleichenden Untersuchung von Katschnig und Hanisch (2006) zum Wirtschaftswissen von Abiturienten in Österreich, Deutschland, Tschechien und Ungarn vgl. Kapitel 2.2.

33 In Anlehnung an das Verständnis ökonomischer Bildung nach Albers (1995) und Beck (1989) legten die Autoren dabei der Studie ein Begriffsverständnis von ökonomischer Bildung zugrunde, dass die ökonomische Bildung als Teilbereich von Bildung versteht, „der zur erfolgreichen Bewältigung der ökonomisch geprägten Lebenssituationen im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Bereich befähigt und sich aus den drei Bereichen ‚Wissen und Verständnis', ‚Fertigkeiten' sowie ‚Einstellungen und Interessen' zusammensetzt" (Brandlmaier 2006: 33).

und Geografie der amerikanischen High School Berücksichtigung findet.[34] Die Grundlage für das Analyseraster bildeten die „*National Voluntary Content Standards for Pre-college Economics Education*" nach Siegfried und Meszaros (1997) (Buckles und Watts 1998: 158). Die Ergebnisse belegen, dass wirtschaftliche Inhalte vorrangig in den analysierten Dokumenten für das Fach Geschichte Beachtung finden; jedoch am wenigsten in Politik betrachtet werden. Thematisch überwiegt in allen untersuchten Fächern vor allem der Bereich der Wirtschaftspolitik, wobei jedoch eine kritische Auseinandersetzung damit entfiel. Ferner findet der Themenbereich Geld- und Finanzwesen in den untersuchten Lehrplänen gar keine oder kaum Beachtung (Buckles und Watts 1998: 159). Zusammenfassend kommen Buckles und Watts (1998) daher zu dem Ergebnis, dass die betrachteten Fächer „would contribute to low levels of economic literacy" (Buckles und Watts 1998: 165).

In einer aktuellen Studie untersuchte Krisanthan (2013) die inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung vorberuflicher Bildung in ausgewählten offiziellen curricularen Richtlinien der Jahrgangsstufen neun und zehn in **Indien**. In seiner Definition[35] charakterisierte er vorberufliche Bildung als

> „die Gesamtheit der schulischen Maßnahmen, die von offizieller Seite in der Sekundarschule (Lower Secondary), mit der Intention den Übergang auf den Arbeitsmarkt zu erleichtern, durchgeführt werden. Sie zielt darauf ab, die Jugendlichen auf die Arbeitswelt oder auf weitere berufliche Bildungswege vorzubereiten" (Krisanthan 2013: 18).

Dabei knüpfte Krisanthan (2013) die vorberufliche Bildung nicht an ein bestimmtes Schulfach und bezog in seine qualitativ inhaltsanalytische Untersuchung[36] sowohl Lehrpläne der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen als auch der berufsorientierenden Unterrichtsfächer ein.[37] Die Befunde[38] legen eine klare Schwerpunktlegung der untersuchten fachbezogenen Curriculum-Teile auf die Vermittlung von fachwissenschaftlichen Inhalten offen. Diese nehmen

34 In den USA findet die ökonomische Bildung sowohl integrativ, im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Fächer und Fächerverbünde Geschichte, Sozialwissenschaften, Politik und Geografie, als auch im Rahmen des eigenständigen Unterrichtsfaches bzw. optionalen Kurses *Econmics* statt (Walstad und Rebeck 2001a: 452).

35 Diese Begriffsbestimmung von Krisanthan (2013) bzw. Krisanthan und Pilz (2014) (vgl. Kapitel 2.1.2) erfolgt einerseits in Anlehnung an die Definition von *pre-vocational education* des Glossars der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2003b), (vgl. Kapitel 2.3.1), sowie andererseits an die Arbeitsdefinition von Li (2012: 6), (vgl. Kapitel 2.2).

36 Zur Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse in jener Studie siehe Krisanthan (2013: 29 ff.).

37 Die konkrete Angabe der Untersuchungsgegenstände erfolgt in Krisanthan (2013: 31 ff.).

38 An dieser Stelle erfolgt nur ein kurzer Ausblick auf die Ergebnisse von Krisanthan (2013). Eine weiterführende Ergebnisdarstellung wird in Kapitel 8.5 in Verknüpfung und Diskussion mit den im Rahmen der vorliegenden Studien generierten Befunden realisiert.

durchschnittlich 77 % des analysierten Materials ein (Krisanthan 2013: 56). Wenngleich die sich auf unterschiedliche Fächer und Fächerverbünde beziehenden curricularen Dokumente Divergenzen in der konkreten fachlichen und inhaltlichen Ausgestaltung aufweisen, nehmen allgemein die Inhalte aus dem Bereich der BWL einen geringeren Stellenwert ein, als jene aus dem Bereich der VWL (Krisanthan 2013: 58; 60). Als zentrale volkswirtschaftliche Themenbereiche konstatiert Krisanthan (2013) unter anderem die Rolle der Regierung in der indischen Volkswirtschaft, Marktformen sowie volkswirtschaftliche Prinzipien (Krisanthan 2013: 58) (vgl. dazu auch Krisanthan und Pilz (2014: 70 ff.)). Trotz der Dominanz der Fachwissenschaften sind die analysierten Lehrpläne, wenn auch in jeweils sehr unterschiedlichem Maße, ebenso durch die Schlüsselqualifikationen[39], wie Teamfähigkeit, Interaktion in heterogenen Gruppen sowie Kommunikationsfähigkeit geprägt (Krisanthan 2013: 57). Generell nehmen in den analysierten Lehrplänen die Themenbereiche, die den Schülern Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Arbeitswelt vermitteln sollen, den geringsten Umfang ein (Krisanthan 2013: 57). Krisanthan (2013) hält limitierend in Bezug auf die Aussagekraft der Befunde der Untersuchung fest, dass diese „nur bedingt Schlüsse über die tatsächliche schulische Praxis" zulassen. Als Forschungsdesiderat schlägt er die Spiegelung dieser Ergebnisse mit z. B. Erkenntnissen aus entsprechend durchzuführenden Interviews mit Lehrkräften vor (Krisanthan 2013: 62).[40] Ferner skizziert Krisanthan (2013) die Idee einer möglichen international vergleichenden Gegenüberstellung der eigenen Befunde mit jenen einer aktuellen Studie von Li (2012), die die curriculare Ausformung vorberuflicher Bildung in China und Deutschland untersuchte (vgl. Kapitel 2.2).

2.1.2 Untersuchungen zur Relevanz des gelebten Curriculums

In ihrer aktuellen Studie zur vorberuflichen Bildung in **Indien** weisen die Autoren als „Erkenntnisinteresse" (Krisanthan und Pilz 2014: 65) der Untersuchung aus „die vorberufliche Bildung in der Sekundarschule (*Lower Secondary*) dahingehend zu untersuchen, wie sich die curriculare Ausgestaltung sowie die schulische Implementierung darstellen" (Krisanthan und Pilz 2014: 65). In der qualitativen Fallstudie wurden die Ergebnisse der inhaltsanalytisch untersuchten Lehrpläne (vgl. Krisanthan 2013, Kapitel 2.1.1) jenen der Experteninterviews mit praktizierenden Lehrkräften gegenübergestellt. Die Befunde zeigen, dass sowohl in den schriftlichen curricularen Dokumenten als auch in den unterrichtsplanerischen Entscheidungen der Lehrenden das Fachwissen im Vordergrund steht: „[…] die meisten Befragten [sahen] mit Blick auf die Abschluss-

39 Vgl. dazu Krisanthan (2013: 40).

40 Diesem Forschungsdesiderat nimmt sich die Publikation von Krisanthan und Pilz (2014) an, vgl. Kapitel 2.1.2.

prüfungen die Vermittlung von fachwissenschaftlichen Inhalten als wichtigste Zielsetzung der Curricula und in der Konsequenz auch als ihre primäre Aufgabe an" (Krisanthan und Pilz 2014: 75). In ihrer Interpretation und Implementierung des kodifizierten Lehrplans sind die Lehrkräfte „in einem hohen Maße" (Krisanthan und Pilz 2014: 76) durch ihren individuellen Ausbildungshintergrund bestimmt: So ist die Mehrheit der Befragten nicht originär für die vorberufliche bzw. ökonomische Bildung universitär ausgebildet, denn die Lehrenden verfügen meist über eine Lehrbefähigung für das Fach Geschichte (Krisanthan und Pilz 2014: 74).[41]

In einer die ‚Output-Seite' ökonomischer Bildung betrachtenden Studie untersuchten Würth und Klein (2001) die Kenntnisse und Einstellungen zu wirtschaftlichen Themen von Achtklässlern und die von Schülern der jeweiligen Abschlussklasse (bzw. zwölfte Klasse Gymnasium) an baden-württembergischen Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien (einschließlich dem Technischen und Ernährungswissenschaftlichen Gymnasium sowie dem Wirtschaftsgymnasium). Ausgehend von der These, dass der Beitrag der allgemeinbildenden Schule zur Vermittlung wirtschaftlicher Zusammenhänge zu gering sei, wurden in der empirischen Studie im Jahr 2000 insgesamt 6280 Schüler befragt (Würth und Klein 2001: 49). Untersucht wurde „ökonomisches Wissen" als „akkumulierbare Kenntnisse über wirtschaftliche Tatbestände und Zusammenhänge" (Würth und Klein 2001:127). Gegenstand der Untersuchung war jedoch nicht das „das subjektive wirtschaftliche ‚Bescheid wissen', sondern einzig die Inhalte und Wertigkeiten eines *noch zu bestimmenden Konstrukts ‚Wirtschaftswissen*'" (Würth und Klein 2001: 127) [Hervorhebung durch die Autorin], welches Würth und Klein (2001) jedoch nicht weiter präzisierten. Die im Rahmen des standardisierten Fragebogens eingesetzten Fragestellungen zielten einerseits auf die Untersuchung des Wissensstands der Schüler über tagesaktuelle wirtschaftliche Vorgänge und Strukturen (z. B. „Was ist das festgelegte Wechselkursverhältnis von € zu DM?") sowie über curricular verankerte betriebswirtschaftliche und volkswirtschaftliche Themen ab (z. B. „Was bestimmen Angebot und Nachfrage?") (Würth und Klein 2001:141; 156). Andererseits wurde das Interesse der Jugendlichen an wirtschaftlichen Themen aller Art sowie deren Einstellungen zum Thema Marktwirtschaft, Wettbewerb, Sozialleistungen und zur Selbständigkeit erhoben. Der Fragebogen inkludierte außerdem Fragen zum Lebensalltag, den Berufswünschen der Schüler, den Noten in den Kernfächern, der Bildungsqualifikation der Eltern, PC-Nutzung und -Zu-

41 An dieser Stelle erfolgt nur ein kurzer Ausblick auf die Ergebnisse von Krisanthan und Pilz (2014). Eine weiterführende Ergebnisdarstellung wird in den Kapitel 8.2, 8.5, 8.6 und 8.7 in Verknüpfung und Diskussion mit den im Rahmen der vorliegenden Studien generierten Befunden realisiert.

gang sowie dem Taschengeld der Schüler (Würth und Klein 2001: 44). Da die untersuchten Schularten zum Zeitpunkt der Erhebung in Baden-Württemberg über kein einheitliches Curriculum verfügten, variierte ein Teil der Fragen in Hinblick auf die behandelten Unterrichtsinhalte von Schulart zu Schulart. Außerdem gab es zwei verschiedene Fragebatterien zum wirtschaftlichen Allgemeinwissen für jüngere und ältere Schüler (Würth und Klein 2001: 277). Die Ergebnisse der Studie bescheinigen, dass „das abrufbare Wissen bei Haupt- und Realschülern über lehrplanmäßig behandelten wirtschaftlichen Unterrichtsstoff […] als defizitär bewertet werden [muss]" (Würth und Klein 2001: 256).

Basierend auf dieser „Ist-Situationsbeschreibung" (Klein 2003: 20) des Wissens und der Einstellungen von Schülern zu ökonomischen Sachverhalten wurden in einer Folgestudie von Klein (2003) die Einstellungen von Lehrkräften und Schulleitern in Baden-Württemberg zum Thema Wirtschaftswissen an Schulen evaluiert. Die an 130 Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien tätigen Lehrenden wurden im Rahmen von persönlichen Interviews befragt. Die Stichprobe setzte dabei aus 130 Schulleitern und 265 Fachlehrern wirtschaftskundlicher Fächer und Fächerverbünde Gemeinschaftskunde, Erdkunde, Geschichte, Wirtschaftslehre, Mensch und Umwelt, Sachkunde sowie Hauswirtschaftslehre zusammen. Zusätzlich wurden 240 ‚wirtschaftsferne' Lehrkräfte (z. B. der Mathematik und Fremdsprachen) als Kontrollgruppe befragt (Klein 2003: 25 ff.). Folgende Bereiche bildeten dabei den Gesprächsgegenstand (Klein 2003: 23 ff.):

1. Die Grundhaltung der befragten Lehrkräfte und Schulleiter zu einer Erweiterung des Wirtschaftsunterrichts an den jeweiligen Schularten;
2. Die vonseiten der Lehrkräfte präferierten Gestaltungsformen eines verstärkten Wirtschaftsunterrichts;
3. Die inhaltliche und thematische Ausgestaltung des Wirtschaftsunterrichts;
4. Die Didaktik und Methodik im Wirtschaftsunterricht unter besonderer Berücksichtigung der Kooperation Schule-Wirtschaft;
5. Der Stellenwert von Fortbildungen im Rahmen der ökonomischen Bildung und die Einstellungen der Befragten zu Betriebspraktika für (angehende) Lehrer.

Zusammenfassend lässt sich als Ergebnis an dieser Studie kurz resümieren, dass der Großteil der Befragten Wirtschaftswissen als elementaren Bestandteil einer Allgemeinbildung ansieht. Das ökonomische Fachwissen der Lehrenden wird in der Regel autodidaktisch erworben, denn nur ein Drittel der befragten Sozial-

und Gemeinschaftskundelehrer gibt an, dass sie dieses Fach auch entsprechend studiert hatten. Im Unterricht räumen die Lehrkräfte den Kooperationen mit außerschulischen Partnern der Arbeits- und Wirtschaftswelt einen wichtigen Stellenwert ein (Klein 2003: 31; 35; 72).

Kohlmeyer (2008) verfolgte in **Deutschland** im Rahmen einer Befragung von Siebtklässlern eine Bestandsaufnahme der aktuellen Aktivitäten zur Arbeits-, Berufs- und Studienorientierung an 150 brandenburgischen Schulen der Sekundarstufe I und II. Dabei identifiziert Kohlmeyer (2008) vor allem Schwachpunkte bei der Arbeitswelt-, Berufs- und Studienorientierung in der Sekundarstufe II und deckt eine fehlende systematische Qualitätssicherung der Berufsorientierung an den Schulen auf.

Ziefuß (1995)[42] beleuchtete in einer **innerdeutschen** Studie explizit das Verhältnis von geschriebenen bzw. offiziellen und gelebten Curriculum im Bereich des Unterrichtsfaches bzw. Lernbereiches Arbeitslehre. In seine Untersuchung bezog er alle Schularten der 16 Bundesländer mit ein, die ein entsprechendes Unterrichtsfach zu ihrem Fächerkanon zählen können. Ziefuß (1995) ging dabei der Frage nach, „ob und inwieweit sich die Theorie, hier als konkrete Form eines Lehrplans oder einer Rahmenrichtlinie (eines Rahmenplans) verstanden, von gewünschten Realisierungsformen im Unterricht unterscheidet" (Ziefuß 1995: 151). Die einschließlich der Vorarbeiten auf das Jahr 1988 zurückgehende Studie untersuchte zum einen schriftliche curriculare Dokumente. Zum anderen wurden über alle Bundesländer hinweg insgesamt 308 Lehrkräfte befragt. Darüber hinaus fanden ebenso teilnehmende Beobachtungen der Unterrichtspraxis statt (Ziefuß 1995: 153 ff.). Als ein zentrales Ergebnis der Studie können die von den Lehrern über alle Bundesländer hinweg kritisierten oft unvorteilhaften Rahmenbedingungen für die Realisierung des Unterrichts in der Arbeitslehre genannt werden: Dies betrifft sowohl den zu großen Umfang der Lerninhalte als auch den (mitunter damit verbundenen) zu geringen individuellen Handlungsspielraum der Lehrkörper (z. B. für eigene Themen und freies, projektorientiertes Arbeiten) (Ziefuß 1995: 160 ff.). Darüber hinaus wird vom Großteil der befragten Lehrer unter dem Stichwort „Theorie-Praxisbezug" (Ziefuß 1995: 161) einerseits mehr Zeit zur Vertiefung der theoretischen Lerninhalte gefordert, sodass der Unterricht nicht zum „puren Praktizismus" (Ziefuß 1995: 161) verfalle. Andererseits forcieren die Lehrer die Ausweitung der Kooperation mit externen Partnern und der Einbezug außerschulischer Lernorte (Ziefuß 1995: 162 ff.). Beides, so das Fazit von Ziefuß, bedürfe jedoch einer

42 Die Darstellung dieser älteren Studie aus dem Jahr 1995 begründet sich durch die Tatsache, dass aktuellere Untersuchungen, die sich sowohl mit einer empirischen Analyse der curricularen schriftlichen Dokumente als auch deren Gegenüberstellung mit den Ebenen der Schul- und Unterrichtspraxis in der vorberuflichen Bildung auseinandersetzen, rar sind.

„kontinuierlichen Lehrerfortbildung sowie eine an den Problemen der Unterrichtspraxis sich orientierende Lehrerausbildung" (Ziefuß 1995: 161).

Für die **USA** untersuchten Walstad und Rebeck (2001a) den Zusammenhang zwischen dem Abschneiden von High School-Schülern beim standardisierten „*Test of Economic Literacy* (TEL) (3. Auflage)" (Walstad und Rebeck 2001b)[43] und der Belegung eines eigenständigen[44] Kurses im Bereich *Economics* (Walstad und Rebeck 2001a: 452). Sie kommen dabei zu dem Ergebnis dass, Schüler, die einen Kurs in *Economics* belegten hatten, durchschnittlich 61 % der Fragen des TEL korrekt beantworten können. Demgegenüber beantworten Schüler, die mit wirtschaftlichen Inhalten lediglich durch den Besuch des integrativen sozialwissenschaftlichen Fächerangebotes in Berührung kamen, im Durchschnitt nur 41 % der Testfragen richtig (Walstad und Rebeck 2001a: 454). Die Stärken der Schüler, die wirtschaftliche Inhalte durch ein eigenständiges Unterrichtsfach erlernen, liegen unter anderem in den Themenbereichen ökonomische Knappheit, Produktivität, Angebot und Nachfrage sowie Wirtschaftsordnungen, wo sie im Durchschnitt signifikant bessere Ergebnisse als ihre Mitschüler, die diesen Kurs nicht belegen, erzielen (Walstad und Rebeck 2001a: 455).

43 Der TEL wurde 1976 basierend auf einem Curriculum wirtschaftskundlicher Grundfertigkeiten 1976 vom *Joint* (später *National*) *Council for Economic Education* für die USA entwickelt. Insgesamt hat der *Council for Economic Education* vier standardisierte und normierte Tests für die ökonomische Bildung entwickelt (Hausmann und Retzmann 2014: 331). Darunter auch der *Test of Understanding in College Economics* (TUCE) (vgl. Kapitel 8.6). Die von Soper und Walstad (1987) überarbeite, zweite Version des TEL, der TEL2, wurde bei über 3000 Schülern einer Normierungsstudie unterzogen. Eine erneute Novellierung wurde in 2001 durch Walstad und Rebeck (2001b) angestrebt. Die Normierungsstudie dieses TEL3 fand landesweit bei über 7200 High School-Schülern statt (Miller und Vanfossen 2008: 293). Der TEL ist ein Multiple-Choice-Test, der in einer A- und B-Version vorliegt. (Zur Kritik am TEL vgl. unter anderem Nelson und Sheffrin 1991).
Basierend auf dem 46 Items umfassenden TEL2, wurde von Beck (1998) eine deutschsprachige Version des Tests entwickelt, wobei sich die Autoren sehr eng an das amerikanische Original hielten. Der so genannte „Wirtschaftskundliche Bildungs-Test" (WBT) besteht, wie der TEL2, aus 46 Aufgaben mit vier Distraktoren, die über 15 Ankertitems miteinander verbunden sind, mittels denen das wirtschaftskundliche Grundlagenwissen und Verständnis für ökonomische Sachverhalte von Jugendlichen abgeprüft werden soll. Die Normierungsstudie umfasste 9514 Schüler der Realschulen, der allgemeinbildenden Gymnasien und Wirtschaftsgymnasien, der Berufsfach- bzw. Wirtschaftsschulen, Berufsschüler (Auszubildende) an kaufmännischen Berufsschulen sowie Studenten der Wirtschaftswissenschaften (Beck 1998: 26 ff.). In beiden äquivalenten Parallelformen (A/B) des Tests lassen sich vier Hauptthemenbereiche ausmachen: Grundlagen, Mikro-, Makroökonomie sowie Internationale Beziehungen (vgl. Kapitel 4.2.1.2, Abbildung 20). Die Aufgaben des Tests unterscheiden sich in Hinblick auf ihren Schwierigkeitsgrad, der sich mittels der Bloomschen Lernzieltaxonomie für den kognitiven Bereich operationalisieren lässt (Lüdecke und Sczesny 1999: 133).

44 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 34.

2.1.3 Zusammenfassender Überblick über den Stand der Forschung singulärer Länderbetrachtungen und Skizzierung der Forschungslücke zur curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung

Zusammenfassend fällt mit Blick auf die ausgewählten und dargestellten Ein-Land-Betrachtungen, auf, dass eine schwerpunktmäßige Untersuchung der Berücksichtigung der ökonomischen Bildung bzw. des Stellenwertes wirtschaftlicher Thematiken in schriftlichen curricularen Dokumenten (vgl. Kapitel 2.1.1) erfolgt. Sowohl jüngere Untersuchungen aus der deutschen Forschungsgemeinschaft, wie die von Krisanthan (2013), Berg und Hagedorn (2013), Klein (2011) und Weber (2007) als auch länger zurückliegende Studien (vgl. z. B. Küstner (1998); Schlösser und Weber (1999); Kenner (2000)) betrachten ausschließlich die Ebene des offiziellen Curriculums. Zugleich bildet die Untersuchung von Weber (2007), (vgl. Kapitel 2.1.1) gegenwärtig die einzige Studie, die die curriculare Situation der ökonomischen Bildung in *allen* deutschen Bundesländern und in allen Schularten analysiert und systematisch verglichen hat (Weber 2013: 4). Dies trifft auch auf die beiden auf Österreich und die USA bezogenen Untersuchungen von Brandlmaier (2006) sowie Buckles und Watts (1998) zu (vgl. Kapitel 2.1.1). Dabei ist jedoch eine Auseinandersetzung mit der, durch verschiedene institutionelle und persönliche Einflussfaktoren beeinflussten, Interpretation der curricularen Dokumente durch die jeweilige Lehrkraft und die Realisierung in der Unterrichtspraxis ausgeblieben. Zwar widmeten sich für Deutschland die Studie von Würth und Klein (2001) und für die USA die Untersuchung von Walstad und Rebeck (2001a), (vgl. Kapitel 2.1.2), der ‚Output-Seite' der ökonomischen Bildung, indem sie eine Analyse des Wirtschaftswissens von Schülern vornahmen, eine Spiegelung dieser Analyseergebnisse mit dem offiziellen Curriculum (als ‚Input') erfolgte jedoch nicht.

Ziefuß (1995) zeigte in seiner Mitte der 1990er Jahre entstanden Studie das Verhältnis von offiziellen und gelebten Curriculum im Bereich der Arbeitslehre auf.

Eine *aktuelle* Studie, die sich sowohl einer empirischen Analyse der curricularen schriftlichen Dokumente als auch deren Gegenüberstellung mit der Meso- bzw. Mikroebene (Fend 2008: 17), (vgl. Kapitel 3.1.1, Abbildung 6), und damit den Ebenen der Schul- und Unterrichtspraxis in der vorberuflichen Bildung auseinandersetzt, ist die Untersuchung zur curricularen Verankerung und schulischen Praxis in der vorberuflichen Bildung in Indien von Krisanthan und Pilz (2014).

Ferner charakterisiert sich der bestehende Forschungsstand durch den in der Regel eher enger abgesteckten Untersuchungsgegenstand, der sich meist

ausschließlich auf das „Wirtschaftswissen" der Schüler (Würth und Klein 2001:127) bezieht. Eine Erfassung unter einem umfassenderen Verständnis *vorberuflicher Bildung* (vgl. Kapitel 2.3) ist jedoch außerhalb der Reichweite dieser Studien. Eine Ausnahme bilden an dieser Stelle die auf die curriculare Ausgestaltung der vorberuflichen Bildung in Indien bezogene Studien von Krisanthan (2013) sowie aktuell Krisanthan und Pilz (2014): Hier liegt ein an die Definition der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) (2003b), (vgl. Kapitel 2.3.1), angelehntes, weitergefasstes Begriffsverständnis zugrunde, das die vorberufliche Bildung als die Vorbereitung der Schüler auf die Berufs- und Arbeitswelt am Übergang Schule-Beruf definiert (Krisanthan 2013: 18); (Krisanthan und Pilz (2014: 64 ff.), (vgl. Kapitel 2.1.1 und 2.1.2).

Nicht zuletzt lassen sich bei dem hier skizzierten Stand der Forschung auch forschungsmethodische Mängel feststellen: So ist bspw. für den Leser der Studie von Küstner (1998) (vgl. Kapitel 2.1.1) zum curricularen Stellenwert der ökonomischen Bildung die theoretische Herleitung der der Studie zugrunde gelegten Analyse- und Vergleichskriterien nicht explizit nachvollziehbar.

Somit widmet sich die vorliegende Studie der oben skizzierten *Forschungslücke* dahingehend, dass

1. dem gegenwärtigen Mangel an *aktuellen*, empirischen Untersuchungen zur curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung Rechnung getragen wird;
2. der Untersuchung ein umfassendes Verständnis vorberuflicher Bildung (vgl. Kapitel 2.3) zugrunde gelegt wird, das über ein rein wirtschaftliches Fachwissen hinaus geht und darüber hinaus die am Übergang von der Schule in den Beruf (vgl. Kapitel 2.2.1) relevanten Selbst- und Sozialkompetenzen miteinbezieht (vgl. Kapitel 2.3.2);
3. neben der empirischen Analyse der offiziellen Lehrpläne vorberuflicher Bildung gleichermaßen das an Schulen gelebte bzw. vonseiten der Lehrkraft interpretierte Curriculum empirisch untersucht wird (vgl. Kapitel 3.1.2 und 4.1);
4. unter Einbezug mehrerer Untersuchungsebenen das Theorie-Praxis-Verhältnis der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung insgesamt kontrastierend gegenübergestellt. Gleichermaßen werden dabei die jeweiligen (wechselseitigen) Einflussgrößen analysiert (vgl. Kapitel 3.1.1 und 4.1).

2.2 International vergleichende Studien zur Untersuchung der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung

International vergleichende Untersuchungen, die die curriculare Ausformung vorberufliche Bildung in verschiedenen Ländern thematisieren, sind eher vereinzelt zu finden (Li 2012: 5). Aufgrund dieses zum einen geringeren Umfangs und zum anderen der großen Heterogenität der ausgewählten Studien (z. B. sowohl in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand als auch der Untersuchungsmethoden), wird auf ein Clustern der Untersuchungen nach geschriebenem und gelebtem Curriculum (wie im vorherigen Kapitel 2.1) an dieser Stelle verzichtet. Dessen ungeachtet bilden diese Studien eine wichtige Grundlage für, – einerseits die Genese eines eigenen Begriffsverständnisses vorberuflicher Bildung (vgl. Kapitel 2.3) und – andererseits die länderübergreifende Interpretation der Befunde dieser Studie (vgl. Kapitel 8). Letzterer Aspekt bezieht sich vor allem auf die exkursartige Skizzierung von international vergleichenden Studien aus dem angrenzenden Forschungsbereich der Übergangsforschung (vgl. Kapitel 2.2.1). Abschließend fasst Kapitel 2.2.2 in einem Überblick den Stand der Forschung zur vorberuflichen Bildung aus international vergleichender Forschungsperspektive zusammen und zeigt zugleich die Forschungsdesiderata sowie entsprechenden Handlungsfelder für die vorliegende Studie auf.

In einer international vergleichenden Gegenüberstellung von der **Bundesrepublik Deutschland, Dänemark, Frankreich, Großbritannien, Italien, den Niederlanden, Österreich, Schweden, der Schweiz und den USA**[45] skizzierte Lauterbach (1987) den Übergang vom Schul- in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem und den Stellenwert der vorberufliche Bildung in der Sekundarschule (Lauterbach 1987: 7). In seiner Darstellung legte Lauterbach (1987) ein Verständnis vorberuflicher Bildung zugrunde, das ausdrücklich „Maßnahmen zur Berufsvorbereitung für Jugendliche […], die arbeitslos sind oder von der Arbeitslosigkeit bedroht werden, und keine Möglichkeit haben, eine berufliche Ausbildung zu durchlaufen" ausklammert und sich maßgeblich auf Ansätze vorberuflicher Bildung am Ende der Pflichtschulzeit der Sekundarschule konzentriert. Lauterbach (1987) konkludiert, dass im Großteil der betrachteten Bildungssysteme entsprechende Schulfächer vorberuflicher Bildung nicht durchgängig für alle Schultypen angeboten werden. In der Bundesrepublik Deutschland wurde die vorberufliche Bildung zum Zeitpunkt der Untersuchung bspw. nur an Hauptschulen im Rahmen des Unterrichtsfaches Arbeitslehre aufgegriffen (Lauterbach 1987: 11). Aufgrund der Vielzahl der in die Untersuchung miteinbezogenen Länder beschränkt sich die Darstellung Lauter-

45 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 31.

bachs vorrangig auf einen groben Überblick. Genauere Analysen (bspw. der eingesetzten Curricula) wurden jedoch in diesem Rahmen nicht realisiert.

Frommberger (2005) untersuchte die Rolle der Berufsorientierung in **niederländischen** Curricula der ökonomischen Bildung der Sekundarstufe I. Als zentrales Ergebnis hält Frommberger (2005) für die Niederlanden das, im Vergleich zu Deutschland, „hohe Maß an beruflicher Ausbildung im Rahmen der Pflichtbeschulung" (Frommberger 2005: 14) fest. Er führt dies unter anderem auf das unterschiedliche zugrundeliegende Verständnis vorberuflicher Bildung in beiden Ländern zurück. So können bspw. in den Niederlanden im Rahmen der Sekundarstufe I berufliche Lernbereiche abgeschlossen werden, die optional in der späteren beruflichen Erstausbildung anerkannt werden. Die sich auf die offiziellen curricularen Richtlinien beziehende Studie von Frommberger (2005) ließ jedoch den Einbezug der Ebene der Unterrichtspraxis außen vor.

Härtel (2008) stellte einige wesentliche Aspekte und Entwicklungen der schulischen Berufsorientierung, darunter der Stellenwert von Schülerpraktika, in einem weiteren europäischen Kontext dar. Dabei lag ein „umfassendes Verständnis von Berufsorientierung" zugrunde, da er die Berufsorientierung als „Schlüsselelement von Strategien für lebenslanges Lernen" begreift (Härtel 2008: 355). Im Mittelpunkt des Beitrages stand daher auch weniger eine differenzierte (empirische) Analyse der Situation der schulischen Berufsorientierung in einzelnen europäischen Ländern als vielmehr ein Aufzeigen von Tendenzen und Handlungsspielräumen.

Ebenfalls auf die Berufsorientierung abzielend, bzw. hier ausschließlich den Teilbereich der Berufsberatung betrachtend, setzte die OECD in 2009 eine groß angelegte Studie mit **14 Ländern** an. Die Untersuchung berücksichtigte sowohl schulische als auch außerschulische Beratungsmaßnahmen. Berufsberatung [*Career guidance*] wird hier wie folgt definiert: [46]

46 Die international vergleichende Forschung birgt oft die Herausforderung, dass scheinbar sich entsprechende (Fach-)begriffe in ihrer Bedeutung doch voneinander abweichen (Rothe 1995: 2). Eine wortgetreue Übersetzung der jeweiligen Fachausdrücke könnte demnach die Gefahr der Ungenauigkeit und/oder Fehlinterpretation mit sich bringen. Daher wurde für die Übersetzung von unter anderem Prüfungen und Abschlüssen im Bildungswesen das „Europäisches Glossar zum Bildungswesen" EURYDICE (2004) sowie die Publikation „*Terminology of European education and training policy*" Cedefop (2008c) herangezogen. Auf die Übersetzung englischer Zitate wurde im Rahmen der vorliegenden Studie verzichtet, da von ausreichenden Englischkenntnissen der Leserschaft auszugehen ist. Auszüge aus französischsprachigen Originaltexten (einschließlich der untersuchten Curricula) werden durch die Autorin dieser Arbeit übersetzt. Die Übersetzungen bzw. die Orginaltextteile sind durch eine eckige Klammer gekennzeichnet. Um etwaigen Fehlinterpretationen vorzubeugen, wird zusätzlich zur (eigenen) Übersetzung das jeweilige wörtliche Zitat auch in der Originalsprache aufgeführt (vgl. Kapitel 4.3.3).

„Career guidance refers to services intended to assist people, of any age and at any point throughout their lives to make educational, training and occupational choices and to manage their careers. Career guidance helps people to reflect on their ambitions, interests, qualifications and abilities. It helps them to understand the labour market and education systems, and to relate this to what they know about themselves. Comprehensive career guidance tries to teach people to plan and make decisions about work and learning. Career guidance makes information about the labour market and about educational opportunities more accessible by organising it, systematising it, and making it available when and where people need it" (OECD 2004: 19).

Da die Studie sowohl Beratungsmaßnahmen für Schüler als auch für Erwachsene untersuchte (OECD 2004: 3), blieb eine tiefergehende Analyse der vorberuflichen und ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I und der entsprechenden Curricula aus.[47]

Grindel und Lässig (2007) gingen in einer international vergleichenden Schulbuchanalyse der Frage nach, welches Bild von Unternehmern und Staat Jugendlichen im Alter von zehn bis 19 Jahren in **Deutschland, England und Schweden** durch Schulbücher vermittelt wird und welchen Stellenwert die ökonomischen Bildung allgemein in den Lehrwerken einnimmt. In Deutschland[48] wurden für die Analyse 58 offiziell zugelassene Schulbücher für die Unterrichtsfächer Geschichte und Geografie sowie für die sozialwissenschaftlichen Fächer, wie Gemeinschaftskunde oder Wirtschaftslehre etc., für Sekundarstufe I und II ausgewählt (Grindel und Lässig 2007: 12 ff.). Das Quellenmaterial wurde methodisch auf drei Ebenen erschlossen: Erstens quantifizierend, d. h. es wurde untersucht, wie viel Raum ein Themenbereich in der Gesamtbetrachtung des Schulbuchs einnimmt oder wie umfangreich ein Thema behandelt wird. Zweitens mittels der qualitativen Inhaltsanalyse, um zu eruieren, wie genau ein Thema inhaltlich aufbereitet wird. Drittens hermeneutisch, um sich der Frage zu widmen, welches Verständnis und welche Sinnstrukturen hinter der Darstellung eines bestimmten Themas liegen (Grindel und Lässig 2007:

47 Auch die daran anschließenden Studien zur Berufsberatung (vgl. z. B. Cedefop (2009); Cedefop (2011)) widmeten sich eher der Deskription als Analyse von Beratungsmaßnahmen und konzentrierten sich vorrangig auf die Politikberatung in diesem Bereich.

48 Die Analyse umfasste für England 66 Lehrwerke und für Schweden 18 Schulbücher. In beiden Ländern werden die Schulbücher der Unterrichtsfächer Geschichte und Geografie sowie der sozialwissenschaftlichen Fächer, wie Gemeinschaftskunde oder Wirtschaftslehre etc., äquivalent zu Deutschland, für die Altersstufe der elf- bis 18-jährigen Schüler (England) bzw. der elf- bis 20-jährigen Lerner (Schweden) eingesetzt (Grindel und Lässig 2007: 14).

15 ff.). In Hinblick auf die Ergebnisse der Untersuchung[49] kann knapp resümiert werden, dass in allen drei Ländern der Themenbereich Wirtschaft vorrangig in Schulbüchern für das Unterrichtsfach Geschichte vertreten ist. Der quantitative Stellenwert und die Breite, in der ökonomische Themen angesprochen werden, variiert zwischen den untersuchen Ländern ebenso nur geringfügig (Grindel und Lässig 2007: 90). Sowohl länderspezifische als auch in Teilen schulartspezifische (vor allem im mehrgliedrigen Schulsystem Deutschlands) Unterschiede bestehen zum einen in der didaktischen Konzeption der Lehrwerke, z. B. hinsichtlich des Praxisbezuges und der Anschaulichkeit der inhaltlichen Darstellungen in den Schulbüchern. Zum anderen divergiert auch die inhaltliche Aufbereitung der ökonomischen Themenbereiche von Land zu Land: Deutsche Schulbücher legen bspw. ein besonderes Gewicht auf die Grundlagenbildung und widmen sich vorrangig Themen, wie Wirtschaftsordnung, Unternehmen, Wirtschaftspolitik etc. (Grindel und Lässig 2007: 91). Partiell limitiert wird die Studie jedoch dadurch, dass sie, wie die Autoren selbst einschränken, „nicht die schulische Praxis ökonomischer Bildung [untersucht]" (Grindel und Lässig 2007: 5).

In Anlehnung an die in Kapitel 2.1.2 beschriebene Studie von Klein (2003) untersuchten Götz et al. (2003) den Stellenwert von Wirtschaftswissen in der Lehrerausbildung in **Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz sowie im Großraum Wien und im Kanton Zürich**. Dabei wurden explizit alle Studienfächer, die als Unterrichtsfächer im Lehramtsstudium studiert werden können, für die Analyse herangezogen.[50] Der Studie wurde ein „begriffliches und systematisches Gerüst" (Götz et al. 2003: 205) von Wirtschaftswissen zugrunde gelegt, das sich auf vier thematische Oberkategorien bezieht (Götz et al. 2003: 261 ff.):

1. ‚Didaktik der ökonomischen Bildung': Diese Oberkategorie widmet sich der Didaktik und Methodik im Wirtschaftsunterricht. Hier finden auch berufsvorbereitende und arbeitsweltliche Themen Berücksichtigung.
2. ‚Wirtschaftswissenschaften': Diese Oberkategorie wird einerseits in volks- und betriebswirtschaftliche Unterkategorien unterteilt. So finden sich im Bereich der VWL bspw. die Wirtschaftspolitik und die Makroökonomik.

49 An dieser Stelle erfolgt nur ein kurzer Ausblick auf die Ergebnisse von Grindel und Lässig (2007). Eine weiterführende Ergebnisdarstellung wird in Kapitel 8.5 in Verknüpfung und Diskussion mit den im Rahmen der vorliegenden Studien generierten Befunden realisiert.

50 Eine ältere, ausschließlich auf Deutschland bezogene Studie zur „Bedeutung der Ökonomie in der Lehrerausbildung" (Weber 2001) untersuchte die Studienfächer mit den Schwerpunkten Wirtschafts- und Sozialwissenschaften bzw. Wirtschafts-, Arbeits-, und Hauswirtschaftslehre sowie Technik und analysierte diese hinsichtlich des Stellenwertes wirtschaftswissenschaftlicher und wirtschaftsdidaktischer Themen (vgl. Kapitel 8.6).

Andererseits beinhaltet die Oberkategorie die Unterkategorie ‚Grundlagen der Wirtschaftswissenschaften', die eher von allgemeinerem Charakters ist.

3. ‚Propädeutik' beinhaltet diejenigen Unterkategorien, die für das tiefergehende Verständnis wirtschaftswissenschaftlicher Inhalte von Belang sind, wie z. B. die Wirtschaftsmathematik.
4. ‚Wirtschaftswissen im Rahmen benachbarter Fächer' bezieht sich auf Disziplinen, in denen ökonomische Sachverhalte aus einer anderen Perspektive dargestellt werden, wie z. B. im Rahmen der Wirtschaftsgeografie.

Die Anlehnung dieses begrifflichen Konstrukts von Wirtschaftswissen erfolgte dabei maßgeblich mit Blick auf den Ansatz der Kategorialen Wirtschaftsdidaktik nach Kruber (2000) bzw. Dauenhauer (1978).[51] Dies ist gleichbedeutend mit einer klaren Verortung in Hinblick auf die fachwissenschaftliche Bezugsdisziplin der Wirtschaftswissenschaften. Im Rahmen einer Inhaltsanalyse wurden in der Studie von Götz et al. (2003) unter Rückgriff auf das skizzierte thematische Kategoriensystem die zum Untersuchungszeitpunkt geltenden offiziellen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für die Lehrämter an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II untersucht (Götz et al. 2003: 200 ff.). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Vermittlung von wirtschaftswissenschaftlichem Wissen in der Ausbildung von Lehrkräften in den verschiedenen Regionen und Schularten stark differiert. Prinzipiell lassen sich hier zwei Strömungen ausmachen: Erstens Wirtschaftswissen als eigenständiges fachwissenschaftliches Element der schulischen Bildung. Zweitens wirtschaftsbezogene Inhalte in der Vorbereitung der Schüler auf die Berufs- und Arbeitswelt (Götz et al. 2003: 325). Die zweite Perspektive trifft zum Erhebungszeitpunkt auf die gesamte Lehrerausbildung in Baden-Württemberg zu: Hier „wird den Wirtschaftswissenschaften offensichtlich jegliche eigenständige Relevanz im Rahmen der Schulbildung abgesprochen […]" (Götz et al. 2003: 326). Demgegenüber werden zwar auch in der Ausbildung von zukünftigen Hauptschullehrern in Bayern arbeits- und lebensweltliche Themen in den Curricula thematisiert, je höher jedoch das Abschlussniveau der Schulart, „desto stärker treten die fachwissenschaftlichen Elemente in den Vordergrund" (Götz et al. 2003: 327). Ähnlich wie in Bayern, stellt sich auch die Situation der Lehrerausbildung in Wien dar, auf die jedoch hier nicht näher eingegangen werden soll.

Im Rahmen einer Folgestudie (Würth 2004) fand die vergleichende Analyse der Fortbildungsprogramme für Lehrkräfte in **Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Bayern, dem Kanton Zürich und dem Bundesland Wien** statt. Die

51 Zur näheren Beschreibung dieses Ansatzes siehe Kapitel 2.3.2.

Ziele der Studie waren zum einen zu erheben, in welchen Fortbildungsveranstaltungen sich ‚Wirtschaftswissen' nachweisen lässt sowie zum anderen zu untersuchen, wie und in welchem Umfang dieses Wissen vermittelt wird. Dazu wurden in den Schuljahren 2002/2003 und 2003/2004 lokale und überregionale Fortbildungsangebote für an allgemeinbildenden Schulen tätige Lehrer im Rahmen einer Inhaltsanalyse untersucht (Würth 2004: 53 ff.). Ergänzend dazu fand eine Befragung von 57 Teilnehmern wirtschaftsbezogener Fortbildungsveranstaltungen statt, um deren Teilnahmemotivation sowie die Nachhaltigkeit der Veranstaltungen zu erfassen (Würth 2004: 79). Bei den Ergebnissen aus dem Bundesland Baden-Württemberg ist das deutliche Übergewicht von Fortbildungsangeboten für Gymnasiallehrkräfte auffallend. Im Realschulbereich überwiegen zum Erhebungszeitpunkt Angebote zur damaligen Neueinführung des Fächerverbundes EWG (Würth 2004: 121 ff.).

Katschnig und Hanisch (2006) knüpften an die Studie von Brandlmaier (2006), (vgl. Kapitel 2.1.1) an und untersuchten in einem internationalen Vergleich das Wirtschaftswissen von Abiturienten in **Österreich, Deutschland, Tschechien und Ungarn**. Dazu wurde, basierend auf dem von Brandlmaier (2006) elaborierteren Testverfahren zur ökonomischen Bildung sowie zusätzlicher Interviews mit Experten aus der Wirtschaft in den vier Ländern, ein Fragebogen entwickelt. In den vier beteiligten Ländern wurden damit insgesamt 2179 Abiturienten befragt. Die Ergebnisse der Studie belegen ein „unzureichendes" (Katschnig und Hanisch 2006: 349) Wissen über wirtschaftliche Zusammenhänge der befragten Personen.

Wie bereits in der auf die USA beschränkten Einzelfallstudie von Walstad und Rebeck (2001a), (vgl. Kapitel 2.1.2), kam der TEL[52] ebenfalls in einer international vergleichenden Studie zur ökonomischen Bildung von jungen Erwachsenen in den **USA, Großbritannien, Deutschland, Österreich, der Schweiz, Ungarn, Griechenland und Korea** zum Einsatz. Bei der Untersuchung des Stands wirtschaftsbezogenen Wissens griffen Lüdecke und Sczesny (1999) zum Teil auf bestehende Erhebungen mittels des TEL und seinem deutschsprachigen Pendant, dem WBT, zurück.[53] Die Gesamtstichprobe betrug über alle Länder hinweg 9142 Probanden, die sich vorrangig aus Schülern der Sekundarstufe II aus allgemein- und berufsbildenden Schulen zusammensetzte (Lüdecke und Sczesny 1999: 130 ff.). Im Durchschnitt wurden knapp 50 % der Testaufgaben richtig gelöst; wobei im internationalen Vergleich die Testleistungen der deutschen, schweizerischen und österreichischen Schüler mit 45 % bzw. 44 % an

52 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 43.

53 Eine detaillierte Analyse zum Stand ökonomischen Wissens in Deutschland wurde von den beiden Autoren 1998 realisiert.

korrekt beantworteten Fragen am schlechtesten und die der britischen Schüler mit 64 % richtigen Antworten am besten ausfielen (Lüdecke und Sczesny 1999: 133). Bei näherer Betrachtung der Ergebnisse liegen die Defizite der Probanden vorrangig in den beiden Hauptthemenbereichen internationale Beziehungen (mit unter anderem den thematischen Aspekten Handelshemmnisse und internationale Aspekte von Wachstum und Stabilität) und Makroökonomie (mit unter anderem den thematischen Aspekten Bruttosozialprodukt, Arbeitslosigkeit, Geld- und Fiskalpolitik). Der Themenbereich internationale Beziehungen macht auch dem Großteil der deutschen Schüler die meisten Schwierigkeiten (40 % korrekte Lösungen). Ebenfalls können in Mikro- bzw. Makroökonmie mit 44 % bzw. 45 % richtig beantworteten Fragen Mängel ausgemacht werden (Lüdecke und Sczesny 1999: 135). Die besten Ergebnisse erzielen alle Jugendlichen innerhalb der Kategorie des deklarativen Wissens (erste Taxonomiestufe) (Lüdecke und Sczesny 1999: 136).

In einem **französisch-sowjetischen** Systemvergleich studierten Hörner und Schlott (1983) die curriculare, schulorganisatorische und gesellschaftlichen Problematik der technischen Bildung und Berufsorientierung. „In bewußter[54] Abgrenzung zur außerschulisch organisierten Berufsberatung" (Hörner und Schlott 1983: 1) versteht sich die an allgemeinbildenden Schulen angesiedelte Berufsorientierung im Rahmen dieser Studie als ein

> „Lernbereich […], der die Arbeitswelt selbst oder ihre wichtigsten Inhaltsaspekte wie etwa Elemente der Technik, das manuell-kreative Schaffen oder die wissenschaftlich rationale Systematisierung technischer Phänomene (Technologie) zum Gegenstand hat" (Hörner und Schlott 1983: 2).

Die Weite dieser Begriffsdefinition schließt somit sowohl den Technik- als auch den Hauswirtschaftsunterricht mit ein. Nach einer historischen und theoretischen Fundierung der Berufsorientierung in beiden Ländern wurde im Hauptteil der Studie eine Curriculumanalyse vorgenommen. Die Curriculumanalyse integrierte sowohl die Analyse von offiziellen Lehrplänen als auch die Untersuchung der für die Umsetzung des Curriculums notwendigen materiellen und personellen Rahmenbedingungen (Hörner und Schlott 1983: 108 ff.; 132 ff.; 235 ff.; 257 ff.). Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass sowohl in Frankreich als auch in der Sowjetunion die Berufsorientierung zu einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung sowie in beiden Fällen auf Arbeiterberufe hinlenken soll. Dennoch fällt dabei gerade in Frankreich die Tendenz der allgemeinbildenden Schule, Abstand gegenüber der Arbeits- und Wirtschaftswelt einzunehmen, auf (Hörner und Schlott 1983: 275 ff.; 283).

54 In wörtlichen Zitaten wird die jeweilige originale Schreibweise (d. h. hier vor der Reform der deutschen Rechtschreibung von 1996) übernommen.

Die bisher skizzierten international vergleichenden Studien legen zum einen den Schwerpunkt auf die deskriptive Beschreibung und Gegenüberstellung von Maßnahmen vorberuflicher Bildung (z. B. der Berufsberatung, (OECD 2004)). Zum anderen finden in Untersuchungen *entweder* die Analyse schriftlicher curricularer Dokumente statt (vgl. z. B. Grindel und Lässig (2007)) *oder* es werden bspw. im Rahmen von Erhebungen zum Wirtschaftswissen von Schülern (vgl. z. B. Katschnig und Hanisch (2006) sowie Lüdecke und Sczesny (1999)) der praktischen Ausgestaltung vorberuflicher Bildung Rechnung getragen. Eine Verknüpfung des Theorie-Praxis-Verhältnisses der Ausformung vorberuflicher Bildung findet jedoch explizit nicht statt. Eine Ausnahme bildet hier die aktuelle Studie von Li (2012). Ihm gelingt es in seiner Untersuchung der Ausgestaltung vorberuflicher Bildung in ausgewählten Landesteilen **Chinas und Deutschlands**, tiefergehende Einblicke in das sowohl geschriebene als auch gelebte Curriculum vorberuflicher Bildung auf der Ebene der Sekundarstufe I zu ermitteln.[55] Dazu wurde zum einen eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne durchgeführt (Li 2012: 54 ff.). Zum anderen fanden in beiden Ländern Interviews mit Lehrkräften statt (Li 2012: 95 ff.). Das der Studie zugrunde gelegte Begriffsverständnis vorberuflicher Bildung[56] integrierte alle schulische Maßnahmen, die einerseits zum Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt beitragen und andererseits den Übergang Schule-Beruf erleichtern sollen. Li (2012) band sein Verständnis vorberuflicher Bildung, das vorrangig auf die Wirtschaftswissenschaften als wissenschaftliche Bezugsdisziplin referiert, ferner nicht an *ein* konkretes Unterrichtsfach, sondern versteht es als „open to different education activities" (Li 2012: 7).[57] Die Befunde[58] von Li

55 In Deutschland bezogen sich die Untersuchungen auf die Schulart der Hauptschule in den Bundesländern Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen (Li 2012: 11).

56 „Pre-vocational education contains all the educational measures taken by official educational institutions during the lower secondary education that are designed to intentionally introduce the participants to the world of work and/or to prepare them to entry into further vocational or technical programs, with a purpose of facilitating the STW transition in their future career development. It does not necessarily lead to a labor-market relevant vocational qualification but helps the participants to gain the knowledge, skills, attitudes and competences which are necessary for a smooth STW transition later. The content and form of it is not limited to one certain discipline, but open to different education activities. The main object of it is closely related to future vocational (education and/or training) activities of the participants, but not so much to the further academic education choices" (Li 2012: 7).
Dieses begriffliche Konstrukt diente gleichermaßen als Basis für die Begriffsbestimmung ‚vorberuflicher Bildung' in einer auf Indien bezogenen Folgestudie von Krisanthan (2013), (vgl. Kapitel 2.1.1).

57 Vgl. ebenso in einer Folgestudie Krisanthan (2013: 18): „[…]ist die vorberufliche Bildung darüber hinaus nicht an ein bestimmtes Schulfach gebunden."

58 An dieser Stelle erfolgt nur ein kurzer Ausblick auf die Ergebnisse von Li (2012). Eine weiterführende Ergebnisdarstellung wird in Kapitel 8 in Verknüpfung und Diskussion mit den im Rahmen der vorliegenden Studien generierten Befunden realisiert.

(2012) legen sowohl Divergenzen zwischen den untersuchten Ländern als auch in Bezug auf die Gegenüberstellung des offiziellen und gelebten Curriculums offen. Den Ergebnissen der Analyse der Lehrpläne zufolge, fokussieren die untersuchten deutschen offiziellen curricularen Richtlinien für die vorberufliche Bildung an der Hauptschule den Bereich des Fachwissens. Demgegenüber liegt der Schwerpunkt der Lehrpläne in China eher auf der Persönlichkeitsbildung der Schüler (Li 2012: 150). Generell zeichnet sich nach Li (2012) die vorberufliche Bildung in China auch durch einen größeren Bezug zur aktuellen Lebenswelt der Schüler aus. Dagegen spricht die vorberufliche Bildung in Deutschland eher die Berufsorientierung und Berufsvorbereitung der Schüler am Übergang Schule-Beruf an: „[…] the German curricula orient is the life situation after school life. […] the curricula are explicitly preparing for the vocational developments later on" (Li 2012: 152). Die unterrichtspraktische Umsetzung des Curriculums ist in beiden Ländern vorrangig durch den individuellen Hintergrund und die jeweilige Ausbildung der Lehrkraft bestimmt. Hier sind unter anderem auch etwaige außerschulische Berufserfahrungen der Lehrer für die Berufsvorbereitung der Schüler von Relevanz (Li 2012: 154 ff.). In der Unterrichtspraxis vorberuflicher Bildung in Deutschland nimmt die Zusammenarbeit der befragten Hauptschulen mit Partnern aus der Arbeits- und Wirtschaftswelt einen hohen Stellenwert ein. Im Vergleich dazu sind solche Kooperationen in China „almost totally missing" (Li 2012: 155).

Einen ersten Ansatz im *europäischen Kontext*, die vorberufliche Bildung unter einem breiteren Verständnis (unter Integration der ökonomischen Allgemeinbildung und der Berufsorientierung) zu untersuchen, liefert das durch das Programm für lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission geförderte Forschungsprojekt *Fit for business – Developing business competencies in school* (Fifobi).[59] Das übergeordnete Projektziel der am Projekt beteiligten Forscherteams aus den Ländern **Deutschland, Lettland, Österreich, Polen, Portugal, Schottland und Ungarn** war die Optimierung der Schnittstelle Schule-Beruf sowie die Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns, um so das lebenslange Lernen in Europa zu begünstigen. Aufgrund bis dato mangelnder Befunde, die eine solche Formulierung von (bildungspolitischen) Handlungsempfehlungen zuließen, sollte daher zunächst der Status quo aller „Formen und Inhalte vorberuflicher Bildung am Ende der allgemein bildenden Pflichtschulen (ISCED[60] Level 2)" (Berger und Pilz 2012a: 114) erhoben werden.

59 Zur näheren Information über das Projekt, bei dem die Autorin dieser Arbeit selbst mitgearbeitet hat, wird unter anderem verwiesen an: Pilz et al. (2012); Berger et al. (2012); Berger und Pilz (2011); G.R.E.A.T. (2014), Pilz et al. (2014).

60 ISCED steht für die *International Standard Classification of Education* (vgl. UNESCO (1997) bzw. UNESCO (2011)).

Die hier verwendete Arbeitsdefinition vorberuflicher Bildung orientierte sich an der Definition von *pre-vocational education* des Glossars der OECD[61] und integrierte damit sämtliche schulischen Maßnahmen, die den Schülern den Übergang von der Schule in die Arbeits- und Berufswelt erleichtern sollen (Berger et al. 2012: 680 und Pilz et al. 2014: 27). Die Erhebung des aktuellen Stands der Ausformung vorberuflicher Bildung erfolgte zum einen mittels einer qualitativ inhaltsanalytischen Untersuchung der entsprechenden offiziellen schriftlichen curricularen Dokumente.[62] Zum anderen wurden diese Befunde zum geschriebenen Curriculum mit jenen des in der Unterrichtspraxis gelebten Curriculums gespiegelt. Um somit die schulische Vermittlung vorberuflicher Bildung in den sieben Ländern der Studie zu erheben, fanden halboffene Interviews mit insgesamt 75 Lehrern und Schulleitern statt (Pilz 2012b: 10). Ergänzend dazu wurden ebenso Interviews mit Vertretern der Sozialpartnerschaft und ausbildenden Unternehmen zur Einschätzung der schulischen sowie eigenen Aktivitäten (z. B. Schulkooperationen etc.) im Rahmen der vorberuflichen Bildung sowie zur Eruierung noch offener Potenziale geführt (Berger und Pilz 2012a: 117).

Die Befunde[63] aus dem Forschungsprojekt Fifobi zeigen, dass die vorberufliche Bildung in den untersuchten Ländern im Fächerkanon der allgemeinbildenden Pflichtschule der Sekundarstufe I zumeist integrativ in bestehenden Unterrichtsfächern, wie Sozialwissenschaften (z. B. in Lettland der Fächerverbund *Self and Society*) (Muzis et al. 2012: 39), Politik (z. B. in Polen) (Kurek et al. 2012: 64) oder Geografie (z. B. in Österreich) (Schwarz 2012: 151) stattfindet. Der Fokus der analysierten Lehrpläne liegt in den Ländern der Studie in der Regel auf dem Fachwissen. Mit der Ausnahme von Schottland, legen die Dokumente den Schwerpunkt in der vorberuflichen Bildung eher auf volkswirtschaftliche als auf betriebswirtschaftliche Inhalte (Canning et al. 2012: 193 und Pilz et al. 2014: 28). Wie in Deutschland,[64] liegt bspw. auch in Ungarn der inhaltliche Fokus der Lehrpläne der untersuchten Unterrichtsfächer Politik und Sozialwissenschaften vor allem auf den Themenbereichen Globalisierung und internationaler Handel (Canning et al. 2012: 193 und Pilz et al. 2014: 28 ff.).

61 Vgl. Kapitel 2.3.1. Diese Definition fand unter anderem auch in den Arbeitsdefinitionen vorberuflicher Bildung (bzw. *pre-vocational education*) von Li (2012: 6) und Krisanthan (2013: 18) Berücksichtigung (vgl. Kapitel 2.1.1, 2.1.3 und 2.2 bzw. hier Fußnote 56).

62 Vgl. dazu auch der Verweis zum Forschungsprojekt Fifobi (bzw. den Quellen Berger et al. (2012), Pilz et al. (2012)/Pilz (2012b) sowie Pilz et al. (2014)) in den Kapiteln 4.2.1.1 und 4.2.1.2.

63 An dieser Stelle erfolgt nur ein kurzer Ausblick auf die Ergebnisse des Projektes Fifobi. Eine weiterführende Ergebnisdarstellung wird in Kapitel 8 in Verknüpfung und Diskussion mit den im Rahmen der vorliegenden Studien generierten Befunden realisiert.

64 Die Untersuchung beschränkt sich hier auf die Schulart der Realschule in den beiden Bundesländern Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen (Berger und Pilz 2012b: 121).

Die schriftlichen curricularen Dokumente thematisieren ebenso die Selbst- und Sozialkompetenzen. In vier der sieben Länder der Studie wird dabei der Ausbildung der Sozialkompetenzen in den Lehrplänen ein größerer Stellenwert eingeräumt. In Lettland und Österreich sind diese beiden Kompetenzbereiche annähernd gleichwertig in den Lehrplänen vertreten. In Schottland dominieren dagegen die Selbstkompetenzen gegenüber den Sozialkompetenzen (Canning et al. 2012: 193 ff. und Pilz et al. 2014: 28). Divergenzen zwischen den sieben Ländern der Studie sind vor allem in Hinblick auf die Unterrichtspraxis vorberuflicher Bildung auszumachen: So wird einerseits die Wichtigkeit des Fachwissens von den befragten Lehrkräften unterschiedlich beurteilt: In Schottland legen die Lehrer den Schwerpunkt im Unterricht vorberuflicher Bildung auf die Förderung von übertragbaren „occupational skills" (McGlynn et al. 2012: 24) und die Ausbildung von Selbstkompetenzen. Demgegenüber negieren die befragten Lehrkräfte in Portugal die Wichtigkeit vorberuflicher Bildung und entsprechender Aktivitäten zur Optimierung des Übergangs Schule-Beruf, da sie die Schülerschaft als zu jung dafür erachten (Figuera 2012: 184). Über alle Länder hinweg wird von den Befragten die mangelnde und/oder unzureichende Ausbildung der Lehrer für die Anforderungen des Unterrichtens im Bereich der vorberuflichen Bildung thematisiert (Canning et al. 2012: 196 ff. und Pilz et al. 2014: 35; 37).[65]

2.2.1 International vergleichende Studien zum Übergang an der Schnittstelle Schule-Beruf

Wenngleich die vorliegende Studie sich nicht als originärer Beitrag zur Übergangsforschung (zur Definition von Übergang siehe unten) an der Schnittstelle Schule-Beruf versteht, können die Befunde von international vergleichenden Untersuchungen aus diesem angrenzenden Forschungsbereich Erkenntnisse für die länderübergreifende Interpretation und Diskussion der Befunde dieser Studie (vgl. Kapitel 8) liefern. Im Folgenden wird daher, mit Blick auf das Interesse dieser Studie, auf eine erschöpfende Darstellung des Status quo der Übergangsforschung verzichtet und an den aktuellen ausführliche Überblick von Brzinsky-Fay (2011: 16 ff.) verwiesen.[66]

65 Die Darstellung der nationalspezifischen sowie länderübergreifenden Implikationen und Empfehlungen würde den Rahmen der vorliegenden Studie übersteigen. Es wird dazu verwiesen an: Canning et al. (2012: 200 ff.) sowie Pilz et al. (2014: 28 ff.).

66 Brzinsky-Fay (2011) klassifizierte dabei den internationalen Stand der Forschung zur *School-To-Work Transition* nach drei wissenschaftlichen Strömungen: Soziologische Ansätze, ökonomische Ansätze und politologische Ansätze.

Kutscha (1991) definiert Übergang bzw. Übergangsprozesse als

> „[…] den komplexen Zusammenhang institutionalisierter Beziehungen zwischen Individuen und gesellschaftlich organisierten Einrichtungen an der Schnittstelle des dauerhaften Wechsels von einer zur anderen Einrichtung. […] bei Übergangsprozessen [handelt es sich] grundsätzlich um zeitraumbezogene Vorgänge" (Kutscha 1991: 115 ff.).

Den Bezugspunkt der Übergangsforschung bilden somit die Strukturen und Prozesse des Übergangs von einer gesellschaftlichen Einrichtung zur anderen:

> „Übergangsstrukturen regulieren die für die Reproduktion eines Sozialsystems funktionale Allokation der personellen Ressourcen, sie legen den Bedingungsrahmen fest und stecken Handlungsspielräume ab, innerhalb derer sich der Lebenslauf der Gesellschaftsmitglieder [vollzieht]" (Kutscha 1991: 117).

Zentrale Übergänge sind mitunter an den Schwellen der Berufsausbildung und des Beschäftigungssystems angesiedelt. Aufgrund von einerseits Entwicklungen im Rekrutierungsverhalten der (Ausbildungs-)Betriebe und andererseits Veränderungen im Übergangsverhalten der Schulabsolventen, rückte in Deutschland in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in das berufliche Bildungswesen an der so genannten „ersten Schwelle" (Pilz 2004: 177); (Rauner 1996: 25) zunehmend in das wissenschaftliche (und öffentliche) Interesse (Kutscha 1991: 122).

Studien, die sich mit der so genannten *School-To-Work Transition* beschäftigen, thematisieren häufig die kontextualen Bedingungen von Lernprozessen: D. h., der Schwerpunkt jener Untersuchungen liegt bspw. auf dem institutionellen Rahmen und den Voraussetzungen eines Bildungssystems oder den Merkmalen der jeweiligen Arbeitsmärkte und Wirtschaftssysteme. Einen sehr bedeutenden Forschungsbeitrag zur Übergangsforschung leisteten Müller und Shavit (1998): In einer Fallstudie wurde der Übergang Schule-Beruf **in 13 Ländern**[67] untersucht. In ihrer Studie bezogen sie die Effekte des (höchsten) erreichten Bildungsabschlusses und den Anteil einer Alterskohorte in post-sekundären Bildungsgängen auf den erfolgreichen (im Sinne von einer geringen Verweildauer in Arbeitslosigkeit) Übergang Schule-Beruf mit ein. Ferner setzten sie den Grad der *Stratifizierung*[68] des jeweiligen Bildungssystems den Grad der

67 Australien, Deutschland, Frankreich, Irland, Israel, Italien, Japan, die Niederlande, Schweden, die Schweiz, Taiwan, die USA und das Vereinigte Königreich (Müller und Shavit 1998: 11).

68 Nach Allmendinger (1989: 231 ff.), (vgl. auch Kerckhoff (2000: 455 ff.)), wird unter *Stratifizierung* im Bildungssystem der jeweilige Anteil an gemeinsamer Lernzeit bzw. leistungsdifferenzierter Selektion im Bildungssystem verstanden. In stratifizierten Systemen, wie das durch das mehrgliedrige Schulsystem der Sekundarstufe bestimmte Deutschland, können Arbeitgeber

landesweiten *Standardisierung*[69] der Curricula sowie den Aspekt, inwiefern die im Bildungssystem erworbenen Qualifikationen eher *allgemeinbildender oder berufsspezifischer Natur* sind in Zusammenhang mit dem Übergang Schule-Beruf (Müller und Shavit 1998: 10).

Unter Rückgriff auf die Daten des Europäischen Labour Force Surveys der Jahre 1992 bis 1997 ging Gangl (2003) in einer international vergleichenden Untersuchung dem Arbeitsmarktwert von Bildungsabschlüssen beim Übergang in das Erwerbsleben auf den Grund. Gangl (2003) kommt dabei zu ähnlichen Ergebnissen, wie bspw. Ryan (2001)[70] und belegt, dass eine „berufliche Spezialisierung und insbesondere eine duale Ausbildung Übergangsprobleme beim Einstieg in den Arbeitsmarkt gegenüber vergleichbar anspruchsvollen Qualifikationen reduziert" (Gangl 2003: 85).

In Berücksichtigung der Determinanten der Stratifizierung, Standardisierung und beruflichen Spezifität (siehe oben), untersuchte ebenso Kerckhoff (2000) in einer international vergleichenden Studie zwischen **Deutschland, Frankreich, Großbritannien und den USA**, inwiefern die Spezifität der nationalen Bildungssysteme den Übergang Schule-Beruf in den jeweiligen Ländern beeinflusst.[71] Kerckhoff (2000) nahm dafür, wie in Tabelle 1 veranschaulicht, folgende Einordnung der Länder vor:

---

sich in ihrer Auswahl der Auszubildenden und Arbeitnehmer weitestgehend auf die Vorselektion der Schulen verlassen. Es herrscht demgemäß eine enge Bindung zwischen Bildung und Beschäftigung, die sich unter Umständen auf eine geringere Mobilität in Bezug auf den Wechsel der Hierarchieebene auswirkt.
In unstratifizierten Systemen liegt die Selektionsfunktion hinsichtlich der beruflichen Stellung demgegenüber im hohen Maße bei den Unternehmen selbst: Daher ist die Verbindung zwischen Bildung und Beschäftigung auch eher geringer, was die Mobilität, gerade zu Anfang des Berufslebens, verstärkt (vgl. auch Allmendinger und Hinz (1997: 253)).
Stratifizierung im Kontext *beruflicher Bildung* bezieht sich unter anderem darauf, inwieweit sich An- und Ungelernte von beruflich Ausgebildeten in Hinblick auf die jeweiligen Aufstiegschancen unterscheiden (Blossfeld 1993: 31).

69 *Standardisierung* bezieht sich auf die nationale Anerkennung von Qualifikationen sowie den Grad der Einheitlichkeit und Qualität von Curricula sowie Standards in der Lehrerausbildung. Standardisierte Bildungssysteme unterscheiden sich gegenüber unstandardisierten Systemen insofern, dass der Informationsgehalt von in standardisierten Systemen erworbenen Qualifikationen vonseiten der Unternehmen als relativ hoch eingeschätzt wird und damit die Zuordnung zu bestimmten Stellen und Hierarchieebenen erleichtert wird. Eingangsprüfungen müssen hier seltener eingesetzt werden (Allmendinger und Hinz 1997: 253); (Blossfeld 1993: 27).

70 In einer sieben-Länderstudie untersuchte Ryan (2001) den Übergang von der Schule in das Beschäftigungssystem unter besonderer Berücksichtigung der Ausgestaltung der beruflichen Bildung in den Ländern. Ryan (2001: 77) kommt unter anderem zu dem Ergebnis, dass der Abschluss von Lehrlings- o.ä. dualen Ausbildungen das individuelle Risiko der Arbeitslosigkeit reduzieren kann.

71 Ebenfalls klassifizierte Blossfeld (1993) die berufliche Erstausbildung Jugendlicher in einem internationalen Vergleich und bezog sich dabei auf die Dimensionen Theorie- und Praxisbezug

Tab. 1: Einordnung der Bildungssysteme Deutschlands, Frankreichs, Großbritanniens und der USA nach ihrem Grad der Stratifizierung, Standardisierung und des Anteils an allgemeinbildenden bzw. berufsspezifischen Qualifikationen und Berechtigungen. Übersetzte Darstellung in Anlehnung an Kerckhoff (2000: 459)

Gesellschaft	Stratifikation	Standardisierung	Allgemeinbildende/ Berufliche Qualifikation
Großbritannien	mittel	mittel	Allgemeinbildende/ Berufliche
Frankreich	mittel	hoch	Allgemeinbildende/ Berufliche
Deutschland	hoch	hoch	Berufliche
USA	gering	gering	Allgemeinbildende

Obwohl die Studie die Seiten der inhaltlichen Ausgestaltung der offiziellen Curricula sowie der Unterrichtspraxis vernachlässigte, lieferte sie eine systematische Grundlage für weitere Forschungsarbeiten im Bereich der Übergangsforschung.

Brzinsky-Fay (2011) kritisiert, dass in den bestehenden Forschungsarbeiten der Übergangsforschung der Übergang meist nur zeitlich punktuell und unter dem Gesichtspunkt des Übertritts von Arbeitslosigkeit in Beschäftigung betrachtet werden würde: „Classical analysis of labour market transitions focuses on a single status change, for instance between employment and unemployment, which has to be described as a time point" (Brzinsky-Fay 2011: 12). Demgemäß lägen, so Brzinsky-Fay (2011), bisher nur wenige Längsschnittstudien vor, die sich mit mehr als einer Übergangsphase beschäftigen. Ein weiteres Problem sei, dass viele Studien in der Betrachtung der institutionellen Einflussfaktoren am Übergang Schule-Beruf, auf das Individuum bezogene Faktoren vernachlässigten. Brzinsky-Fay (2011) hat daher versucht, in seiner Untersuchung diese beiden Faktoren zu berücksichtigen.

Obwohl der politökonomische *Varieties of Capitalism*-Ansatz[72] (VoC) von Hall und Soskice (2001b) nicht originär der *Übergangsforschung* zugeordnet werden kann, wird er doch gegenwärtig in den Sozialwissenschaften als besonders

der Berufsausbildung, Standardisierung der Berufsausbildung und Stratifizierung der Berufsausbildung.

72 Nicht unerwähnt sollte in Bezug auf die Wohlfahrtsstaatforschung auch der Beitrag von Esping-Andersen (1989) mit seinem Buch „*The Three Worlds of Welfare Capitalism*" sein, in dem er eine Dreier-Typologie von Wohlfahrtsstaaten entworfen hat, die er je nach deren Umgang mit den Herausforderungen des Strukturwandels klassifiziert.

einflussreich betrachtet (Teubner 2011).[73] Gemäß dem VoC-Ansatz hängt die wirtschaftliche Performanz eines Landes im hohen Maße von der Ausgestaltung der Beziehungen und Koordination im internen Umfeld der Unternehmen (z. B. Betriebsführung) sowie im externen Umfeld (z. B. Beziehungen zu anderen Firmen, Investitionen in berufliche Bildung etc.) ab. Die Argumentation im VoC-Ansatz hat sich hauptsächlich auf die berufliche Aus- und Weiterbildung bezogen. Gleichwohl können, basierend auf der Annahme, dass die vorberufliche Bildung eines Landes immer auch in Interdependenz mit der jeweiligen Ausgestaltung der beruflichen Bildung zu betrachten ist (Lauterbach 1987: 8 ff.), auch etwaige Implikationen in Hinblick auf die Ausformung vorberuflicher Bildung und den Übergang vom allgemeinbildenden Schulsystem in die berufliche Bildung gezogen werden. Hall und Soskice (2001b) unterscheiden in ihrem Ansatz zwischen zwei idealtypischen[74] Marktwirtschaften: Den ‚liberalen Marktwirtschaften' [*Liberal Market Economies*] (*LMEs*) und den ‚koordinierten Marktwirtschaften' [*Coordinated Market Economies*] (*CMEs*) (Hall und Soskice 2001a: 8 ff.). Als Beispiele für real existierende Typen einer LME können die **USA und Großbritannien** genannt werden. Inner- und außerbetriebliche Beziehungen sind hier maßgeblich durch Hierarchie und Wettbewerb bestimmt. Weiterhin ist das Verhältnis der Betriebe am Markt vorrangig auf den Austausch von Gütern und Dienstleistungen beschränkt. Die allgemeine Bildung an formalen Bildungseinrichtungen (Schulen und Hochschulen) hat einen höheren Stellenwert als die berufliche Bildung. Der Wissenstransfer wird in LMEs weitestgehend durch die grundsätzlich eher hohe Fluktuation am Arbeitsmarkt gewährleistet. Die Betriebe setzen in der Aus- und Weiterbildung auf die Vermittlung von einzelbetriebsspezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten. Generell wird die betriebliche Investition in Humankapital eher kurz- als langfristig gedacht. Die Betriebe verfügen darüber hinaus über tendenziell wenig Mitbestimmungsmöglichkeiten in Bezug auf die (Berufs-)Bildungslandschaft und die Ver-

73 In Bezug auf die vorliegende Studie wird der VoC-Ansatz von Hall und Soskice (2001b) für die länderübergreifende Interpretation und Kontextualisierung der nationalen Erkenntnisse (vgl. Kapitel 8) von Nutzen sein. Etwaige Verknüpfungen zwischen den jeweiligen nationalen Produktions- bzw. Wirtschaftssystemen und der Ausformung vorberuflicher Bildung in einem Land werden in Bezug zueinander gesetzt.

74 Ein ‚Typus' ist das Grundelement einer jeden Typologie. Die Einteilung von Typen erfolgt anhand eines oder mehrerer charakteristischer Merkmale. Typologien als „theoretische Konstrukte" haben die Funktion „die ‚chaotische' Vielfalt realer Phänomene durch deren Einordnung in bestimmte ‚Klassen' oder ‚Gattungen' zu strukturieren" (Deißinger 1995: 369). Ein *Idealtyp* ist nach Weber (1904) eine heuristische Größe, die hilft, Sozialphänomene zu verstehen. Der Idealtyp liefert, im Gegensatz zum *Realtyp*, nur ein verkürztes Abbild der Wirklichkeit (Stavenhagen 1969: 215 ff.). Die Typenbildung beim Idealtyp erfolgt auf abstrakter Ebene durch die Isolierung und Überspitzung bestimmter Merkmaler realer empirischer Phänomene. Konträr zum Realtyp, hat der Idealtyp somit nicht zwingend eine Entsprechung in der Realität (Deißinger 1995: 369 ff.).

mittlung von Qualifikationsinhalten an den formalen Bildungseinrichtungen, die in den Händen des Staates liegt (Hall und Soskice 2001a: 30 ff.). Der zweite Idealtypus, der CME, lässt sich in der Realität am Beispiel **Deutschlands** wiederfinden. Inner- und außerbetriebliche Beziehungen basieren hier weniger auf Wettbewerb, sondern auf gemeinschaftlichen Netzwerken zum Informationsaustausch. Während in LME die Unternehmen in der Regel eher schwach organisiert sind, spielen in den CME die Arbeitgeberverbände und Kammern sowie die Gewerkschaften und Berufsverbände eine wichtige Rolle mit Blick auf die Aushandlung von kollektiven Problemen, wie bspw. der Qualifizierung von Fachkräften. Mitunter aufgrund der tendenziell längeren Verweildauer der Arbeitnehmer in einem Betrieb, bzw. in derselben Branche, sind die Betriebe grundsätzlich stark an der Ausbildung und Qualifizierung der Mitarbeiter interessiert. Das strukturierte berufliche Aus- und Weiterbildungssystem ist insgesamt von größerer Bedeutung als in LMEs. Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften beteiligen sich an der Ausgestaltung und Zertifizierung beruflicher Bildung und genießen dabei das Vertrauen ihrer Mitglieder für die entsprechenden Verhandlungsprozesse (Hall und Soskice 2001a: 25 ff.).[75]

2.2.2 Zusammenfassender Überblick über den Stand der Forschung zu international vergleichenden Studien und Skizzierung der Forschungslücke zur curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung

Zusammenfassend ist der Forschungsstand zu international vergleichenden Studien, die sich der theoretischen sowie praktischen Ausformung vorberuflicher Bildung widmen, als sehr heterogen zu beschreiben:

Erstens gibt es eine Bandbreite an international vergleichenden Untersuchung, die sich mit den institutionellen Rahmenbedingen, den Voraussetzungen eines Bildungssystems oder den Merkmalen der jeweiligen Arbeitsmärkte und Wirtschaftssysteme im Kontext der Analyse des Übergangs von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt auseinandersetzen (vgl. z. B. die in Kapitel 2.2.1 skizzierten Studien von Müller und Shavit (1998), Kerckhoff (2000) und Gangl (2003)). Die Ergebnisse dieser Studien liefern Informationen in Hinblick auf die Interpretation der Daten dieser Untersuchung (vgl. Kapitel 8), da die Ausformung vorberuflicher Bildung auch immer unter einem weiteren systemischen

75 Zu den Wechselwirkungen der gesellschaftlichen Subsysteme ‚Bildungssystem', ökonomisches System' und ‚politisches System' vgl. Fend (2006: 35 ff.), (Kapitel 3.2.2., Abbildung 10). Zum der vorliegenden Studie zugrundeliegenden Mehrebenenmodell vgl. Kapitel 3.1.1 (Abbildung 6), Kapitel 3.1.2 (Abbildung 9) sowie Kapitel 4.1 und 4.2 (Abbildung 16 und Abbildung 19).

Kontext (z. B. zur Schnittstelle der beruflichen Bildung) betrachtet werden muss (Lauterbach 1987: 8 ff.).

Zweitens ist für den Forschungsstand aus international vergleichender Perspektive kennzeichnend, dass zwar mehrere Untersuchungen ausgemacht werden können, die sich mit der Rolle der Berufsorientierung bzw. der Berufsberatung beschäftigen (vgl. z. B. Lauterbach (1987); OECD (2004: 3); Frommberger (2005) und Härtel (2008), vgl. Kapitel 2.2). Das Augenmerk dieser Beiträge liegt aber in der Regel weniger auf einer differenzierten (und empirischen) Analyse als vielmehr auf dem Aufzeigen von Tendenzen und Handlungsspielräumen. Damit beschränken sich diese Vergleichsuntersuchungen vorrangig auf die *Deskription* von Bildungssystemen (oder Systemteilen) und bleiben dadurch auf den ersten Stufen des Verfahrens für einen systematischen Vergleich nach Bereday (1964) bzw. Hilker (1962) stehen (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 18). Ferner widmen sich die eben genannten Studien vorrangig dem Bereich der *Berufsorientierung*. Eine Erfassung unter einem weiteren Verständnis ‚vorberuflicher Bildung' (unter Einbezug sowohl des schulischen Teils der Berufsorientierung als auch der verschiedenen Facetten ökonomischer Bildung) (vgl. Kapitel 2.3) ist in den oben genannten Studien nicht realisiert. Als „forschungsrelevant" (Pätzold 2008: 602) sind demgemäß Untersuchungen, die beide Aspekte und damit die „Lern- und Kooperationsformen zwischen Schule und Betrieb" (Pätzold 2008: 602) integrieren.

Drittens zeichnen sich die dargestellten *empirischen* Studien dadurch aus, dass sie *entweder* die Analyse schriftlicher curricularer Dokumente, wie Lehrpläne, Schulbücher und Prüfungsordnungen, vollziehen (vgl. z. B. Grindel und Lässig (2007); Würth (2004); Götz et al. (2003)) *oder* die Untersuchung der praktischen Ausgestaltung vorberuflicher Bildung berücksichtigen. Letzterem Aspekt wird bspw. im Rahmen von international vergleichenden Analysen zum Wirtschaftswissen von Schülern (vgl. z. B. Katschnig und Hanisch (2006); Lüdecke und Sczesny (1999), vgl. Kapitel 2.2) Rechnung getragen. Eine Verknüpfung des Theorie-Praxis-Verhältnisses der Ausformung vorberuflicher Bildung fand jedoch explizit nicht statt. Eine Ausnahme bilden hier die beiden aktuellen international vergleichenden Studien von Li (2012) und Pilz et al. (2012), die mittels einer Inhaltsanalyse der curricularen Richtlinien und Lehrpläne *und* der Befragung von Lehrkräften das offizielle dem gelebten Curriculum gegenüberstellten (vgl. Kapitel 2.2).

Viertens konzentrieren sich bestehende international vergleichende Untersuchungen stark auf die Makroebene des Bildungssystems[76] unter „Vernachlässi-

76 Zu den Gestaltungsprozessen auf den verschiedenen Ebenen im Bildungswesen vgl. auch Kapitel 3.1.1.

gung der Mikroebene der Bildungs- und Erziehungsprozesse" (Rakhkochkine 2012: 720).[77] Dieses Forschungsdesiderat, in Verbindung mit einer Forderung nach einer systematisierten und standardisieren Curriculumforschung, reklamierte Hörner[78] bereits 1981:

> „So bleibt eine Untersuchung des Curriculumproblems in internationaler Perspektive, die über die Beschreibung von Curriculumpraxis hinausgeht und sich an Standards vergleichender Forschung […] orientiert, weiterhin ein Desiderat. Insbesondere aber fehlt eine kritische Bilanz der bisherigen Entwicklung, besonders in Hinblick auf die Beziehung von Curriculumtheorie und Reform- bzw. Schulpraxis" (Hörner 1981: 11).

Aus den oben dargelegten Forschungslücken lassen sich für diese Studie folgende Konsequenzen und Handlungsfelder ableiten:

1. In der vorliegenden Arbeit wird den Forderungen von unter anderem Allemann-Ghionda (2004: 76 ff.), Miller und Vanfossen (2008: 285; 300), Schug und Walstad (1991: 417) sowie Torney-Puta (1991: 600) Rechnung getragen, dass der internationale Vergleich nicht nur in der Gegenüberstellung von bildungspolitischen Aspekten und Reformen verharren, sondern vor allem die *Praxis* von Bildung und Erziehung im Sinne einer Untersuchung der Bildungsinhalte oder der eingesetzten Unterrichtsmethoden miteinbeziehen sollte.
2. Bezugnehmend auf Punkt 1 gilt es demgemäß in dieser Studie, nicht auf der Stufe der reinen „Deskription" (Hilker 1962: 107, vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 18) von einzelnen Phänomenen der nationalen Bildungssystemen stehen zu bleiben, sondern diese einem umfassenden länderübergreifenden Vergleich zuzuführen. Dieser Vergleich integriert die Herausstellung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und analysiert und relationiert diese vor ihrem jeweiligen nationalspezifischen Kontext.
3. Diese Studie geht über die ausschließliche Untersuchung von schriftlichen curricularen Dokumenten hinaus und bezieht mittels Interviews mit Lehrkräften und Schulleitern ebenso die Ebene der *Schul- und Unterrichtspraxis* mit ein: „[In cross-national research related to social studies] Studies

77 Eine bibliographische Analyse der in der Fachzeitschrift „Comparative Education" publizierten Beiträge im Zeitraum von 1977 und 1998 zeigt, dass nur etwa 6 % der dort erschienenen Artikel sich mit curricularen Inhalten beschäftigten. Demgegenüber lag mit etwa 31 % der Schwerpunkt, zumindest innerhalb dieser Untersuchungsperiode, auf Beiträgen zur Bildungspolitik und zu Bildungsreformen (Little 2000: 283).

78 Demgemäß stellt auch die in Kapitel 2.2 dargestellte Studie von Hörner und Schlott (1983) zur curricularen Ausgestaltung der Berufsorientierung in Frankreich und der Sowjetunion einen einflussreichen Beitrag zu einer systematisierten und standardisieren Curriculumforschung dar.

are needed not only on the content of textbooks […]" (Torney-Puta 1991: 600).

4. Die vorliegende Arbeit leistet damit einhergehend einen aktuellen Forschungsbeitrag, dem (noch immer aktuellen) „Defizit an empirischen Erkenntnissen" (Vollstädt et al. 1999: 34) nachzukommen: Einerseits wird das offizielle Curriculum in seiner spezifischen Ausprägungsform des Lehrplans (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 8)[79] mittels einer kriteriengeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse untersucht, um inhaltliche Schwerpunkte zu identifizieren. Andererseits gilt es, die Wahrnehmung, Interpretation und Umsetzung des offiziellen Curriculums (in der Gesamtheit der offiziellen (Rahmen-)Richtlinien, Verordnungen und Lehrplänen) auf Schul- und Unterrichtsebene in Form von Experteninterviews mit Schulleitern und Lehrkräften empirisch zu untersuchen (vgl. Kapitel 4.1 und 4.2).

2.3 Die Herleitung eines definitorischen Konstruktes vorberuflicher Bildung

Die Genese des Untersuchungsgegenstandes und damit einhergehend die strukturellen Bezugspunkte im Bildungssystem lassen sich anhand der begrifflichen Konkretisierung *vorberuflicher Bildung* vornehmen. Einerseits bilden die in Kapitel 2.1 und 2.2 dargestellten und für das *eigene begriffliche Konstrukt* vorberuflicher Bildung als relevant erachteten Beiträge die Grundlage für die Entwicklung und Ableitung eines Definitionsansatzes. Andererseits orientiert sich das dieser Studie zugrunde gelegte Begriffsverständnis vorberuflicher Bildung maßgeblich an nachstehender Definition des Bundesausschusses für Berufsbildung aus dem Jahr 1972:[80]

„Die vorberufliche Bildung umfaßt alle Maßnahmen, die im Wesentlichen für die Primarstufe und alle Bildungsgänge der Sekundarstufe I zum Ver-

79 Kapitel 3.1.2 begründet das dieser Studie zugrunde gelegte *prozessorientierte Verständnis von Curriculum*, was an dieser Stelle nur kurz angedeutet werden soll: Unter ‚Curriculum' werden demnach *nicht nur* die schriftlich verfassten und offiziell erlassenen Dokumenten zur Planung von Lernprozessen verstanden. – Diese sind unter dem Begriff des *offiziellen Curriculums* zu fassen, das unter anderem auch die von offizieller Seite ausgewiesenen Lehr-Lernziele und -inhalte in Form eines *‚Lehrplans'* beinhaltet (vgl. Abbildung 8). Das breitere, prozessorientierte Verständnis von Curriculum bezieht neben dieser theoretischen Seite auch die die Praxis-Seite und damit den Entstehungs-, Verwirklichungs- und Auswirkungseffekt von Lernprozessen mit ein. D. h. wie das *offizielle Curriculum* seine konkrete Anbindung an den einzelnen Schulen findet (institutionelles Curriculum) und wie dieses individuell durch den Lehrkörper wahrgenommen, gedeutet und umgesetzt wird (individuelles Curriculum) (vgl. Abbildung 9).

80 Wie bereits in den Studien von Krisanthan (2013: 17), (vgl. Kapitel 2.1.1) und Li (2012: 6), (vgl. Kapitel 2.2).

> ständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt erforderlich sind. Es handelt sich dabei um jene Kenntnisse und Fertigkeiten, Einsichten und Verhaltensweisen, die dem Jugendlichen für einen unmittelbaren oder späteren Übergang in eine berufliche Grundbildung zu vermitteln sind. […]" (Bundesausschuss für Berufsbildung 1972: 1).

Obwohl diese Begriffsbestimmung aus dem deutschen Kontext stammt, kann sie durch ihr eher breit angelegtes Verständnis vorberuflicher Bildung auch im Rahmen einer *international vergleichenden* Untersuchung als Definitionsgrundlage genutzt werden. So werden bspw. keine allein Deutschland betreffenden Einschränkungen (z. B. in Bezug auf eine bestimmte deutsche Schulart) unternommen. Darüber hinaus liefert die Definition des Bundesausschusses für Berufsbildung Anknüpfungspunkte zu internationalen Begriffsauslegungen einer vorberuflichen Bildung oder *pre-vocational education* (OECD 2003b), (vgl. Kapitel 2.3.1).

Im Folgenden wird das in der vorliegenden Studie verwendete Begriffsverständnis vorberuflicher Bildung anhand der einzelnen Bestandteile der obigen Definition des Bundesausschuss für Berufsbildung (1972) schrittweise in den Kapiteln 2.3.1, 2.3.2 und 2.3.3 erläutert. Abschließend werden in Kapitel 2.3.4 die einzelnen Komponenten des definitorischen Konstrukts in einer eigenen, dieser Studie zugrunde gelegten Definition vorberuflicher Bildung zusammengefasst.

2.3.1 Konzentration auf die Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulwesens

Vorberufliche Bildung umfasst „Maßnahmen, die im Wesentlichen für die Primarstufe und alle Bildungsgänge der Sekundarstufe I […] erforderlich sind" (Bundesausschuss für Berufsbildung 1972: 1).

Demgemäß ist für die Definition der vorliegenden Studie zunächst festzuhalten, dass vorberufliche Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen und hier konkret auf dem Level 2 der ISCED (UNESCO 2011) und somit auf dem Niveau der Sekundarstufe I anzusiedeln ist. Diese Konzentration auf den allgemeinbildenden Bereich (bzw. die Sekundarstufe I) erfolgte bereits in anderen Studien, die sich mit der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung beschäftigten (vgl. z. B. Krisanthan und Pilz (2014), Walstad und Rebeck (2001a), Weber (2007) und Ziefuß (1995)), (vgl. Kapitel 2.1).

Die der vorberuflichen Bildung zuzuordnenden Unterrichtsfächer und Kurse (vgl. Kapitel 2.3.2) werden oftmals nicht durchgängig über die ganze Schulzeit der Sekundarstufe I hinweg angeboten, sondern zählen vermehrt erst gegen

Ende der Sekundarstufe I zum festen Bestandteil des Fächerkanons (vgl. dazu Kapitel 3.2.3.2). Wie unter anderem in der Studie von Pilz et al. (2012), (vgl. Kapitel 2.2), richtet sich demgemäß das Augenmerk der vorliegenden Untersuchung auf die letzten beiden Jahre der Pflichtschulzeit im allgemeinbildenden Schulwesen. Diese Schwerpunktsetzung begründet sich durch die Bedeutsamkeit der letzten beiden Pflichtschuljahre als ‚Weichenstellung' in Hinblick auf den Übergang Schule-Beruf[81] (vgl. Kapitel 2.2.1), (Birkelbach 2008: 11).

Aufgrund der Vielseitigkeit der Bedeutung von ‚Allgemeinbildung' wird für die vorliegende Arbeit in Anlehnung an Hörner (1993: 33) ein Allgemeinbildungsbegriff zugrunde gelegt, der sich einerseits auf die Pflichtschule „im Sinne einer ‚Bildung für alle'" (Hörner 1993: 33) bezieht sowie andererseits grundlegende und somit nicht direkt berufsqualifizierenden Kenntnisse anspricht. Dieser Allgemeinbildungsbegriff schließt die systematische Berücksichtigung der Abiturstufe (ISCED-Level 3) aus, da diese in den meisten Ländern im Sinne der Schulpflicht in der Regel nicht obligatorisch ist.[82] Ferner bleibt der Primarbereich in dieser Untersuchung ausgeklammert, der zwar Teil des Pflichtschulbereiches ist, jedoch in Hinblick auf die vorberufliche Bildung eher einen untergeordneten Stellenwert einnimmt: „Es steht außer Frage, dass der Schwerpunkt einer vorberuflichen Bildung den Schulen der Sekundarstufen zugeordnet wird" (Strömel 2013: 32). Obwohl somit die Untersuchung des Primarbereichs im Rahmen dieser Untersuchung als entbehrlich betrachtet wird,[83] negiert dies natürlich nicht die Tatsache, dass ein erster Kontakt mit Lerninhalten, die sich mit der Thematik der Berufs- und Arbeitswelt beschäftigen, schon in der Grundschule erfolgt (KMK 2008: 8).

In Anlehnung an Lauterbach (1987: 7), (vgl. Kapitel 2.2), geht mit der Konzentration auf das allgemeinbildende Schulwesen, und hier maßgeblich auf Ansätze vorberuflicher Bildung am Ende der Pflichtschulzeit der Sekundarschule, die bewusste Aussparung von Maßnahmen beruflicher Grundbildung oder Berufsvorbereitung im *berufsbildenden Bereich* einher. Demgemäß führt vorberufliche Bildung nicht zu berufsqualifizierenden Abschlüssen oder Abschlussteilen. Ferner findet in der Regel später im berufsbildenden Bereich keine entsprechende Anerkennung der Lernleistung statt. Diese klare definitorische Grenzziehung zwischen allgemein- und berufsbildendem Bereich ist auch in der

81 Dies schließt nicht die Möglichkeit eines *verzögerten Übergangs*, bspw. nach dem Besuch eines weiterführenden allgemeinbildenden Bildungsgangs, aus (vgl. Kapitel 2.3.3).

82 Zur Ausgestaltung der Schulpflicht in den Ländern dieser Untersuchung wird verwiesen an Kapitel 5.1.2 (Deutschland), 6.1.2 (Frankreich) und 7.1.2 (Schottland).

83 Eine Untersuchung der curricularen Situation der ökonomischen Bildung im (unter anderem) Primarbereich liefert bspw. Weber (2007), (vgl. Kapitel 2.1.1).

international gängigen Definition von „pre-vocational education" der OECD (2003) berücksichtigt:

> „[…] to introduce participants to the world of work and to prepare them for entry into vocational or technical education programmes. Successful completion of such programmes *does not yet lead to a labour-market relevant vocational or technical qualification*" (OECD 2003b) [Hervorhebung durch die Autorin].[84]

Zusammenfassend steht im Forschungsinteresse dieser Studie somit die schulische vorberuflicher Bildung, welche in den letzten beiden Jahren der Pflichtschulzeit im allgemeinbildenden Schulwesen (Niveau der Sekundarstufe I) auf dem ISCED-Level 2 anzusiedeln sind. Diese schulische Form der vorberuflichen Bildung ist in den offiziell geltenden und etablierten curricularen Richtlinien und Lehrplänen festgelegt, die die Grundlage für die konkrete Unterrichtsgestaltung der Lehrkörper bilden. Ausgehend von den Bestimmungen der offiziellen Curricula, schließt die schulische vorberufliche Bildung ebenso weiterführende Aktivitäten und Maßnahmen auf Einzelschulebene, einschließlich der Kooperation mit außerschulischen Akteuren, ein (vgl. Abbildung 3).

2.3.2 Förderung des Verständnisses der Arbeits- und Wirtschaftswelt

Gemäß der Definition des Bundesausschusses für Berufsbildung (vgl. Kapitel 2.3) umfasst die vorberufliche Bildung „alle Maßnahmen, die […] zum Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt erforderlich sind" (Bundesausschuss für Berufsbildung 1972: 1).

Welche Maßnahmen dies konkret sind oder welche *Unterrichtsfächer* auf Schulebene explizit an diesen „Maßnahmen" der vorberuflichen Bildung beteiligt sind, bleibt im Rahmen der obigen Begriffsbestimmung des Bundesausschusses für Berufsbildung nicht näher definiert. Einerseits können schulische Maßnahmen, die für das Verständnis über die Arbeits- und Wirtschaftswelt för-

84 Die die hier angeführte Definition des Glossars der OECD bezieht sich auf die Begriffsbestimmung in UNESCO (1997). In 2011 fand eine Überarbeitung des ISCED statt (UNESCO 2011) und die Definition von *„pre-vocational education"* wurde dahingehend vereinfacht, dass prinzipiell nur zwischen Programmen beruflicher und allgemeinbildender Natur unterschieden wird: „Programme orientation in ISCED (2011) differentiates only between vocational programmes and general programmes. ISCED (1997) classified pre-vocational education separately. Such programmes do not provide labour market relevant qualifications and are now mainly classified as general education" (UNESCO 2011: Punkt 278).
Dennoch wird in der Literatur (vgl. z. B. Krisanthan (2013: 17), Kapitel 2.1.1 sowie Li (2012: 6), Kapitel 2.2) auch weiterhin die oben aufgeführte (ältere) Definition von *pre-vocational education* parallel verwendet und dient daher auch als definitorischer Bezugspunkt für das Begriffsverständnis vorberuflicher Bildung im Rahmen dieser Studie.

derlich sind, fächerübergreifenden Charakters sein und als Aufgabe der gesamten Schulgemeinschaft oder des Klassenlehrers begriffen werden: Hierunter wären unter anderem die Organisation des Schülerbetriebspraktikums oder die Kooperationen mit außerschulischen Akteuren des öffentlichen und privatwirtschaftlichen Sektors zu zählen (vgl. Kapitel 2.3.1).

Andererseits bieten sich in einer Vielzahl von Unterrichtsfächern der Sekundarstufe I Anknüpfungspunkte, um das Verständnis der Schüler über die Arbeits- und Wirtschaftswelt zu fördern (vgl. Abbildung 2): So wird bspw. im muttersprachlichen Unterricht das Schreiben von Bewerbungen geübt, wie das folgende Beispiel aus dem Lehrplan für das Fach Deutsch der Realschule in Baden-Württemberg (vgl. Kapitel 5.1.3.1) veranschaulicht: „Die Schülerinnen und Schüler können Texte verfassen und einen Schreibprozess eigenverantwortlich planen und gestalten. […] Sie können standardisierte Formen wie Brief, Protokoll, Bewerbungsschreiben für eigene Schreibhandlungen nutzen" (Kultusministerium BW 2004: 55). Gleichermaßen skizziert der baden-württembergische Bildungsplan der Realschule auch Anknüpfungspunkte für die Einbindung der Fremdsprachen (hier Englisch) im Rahmen der vorberuflichen Bildung:

> „Die Schülerinnen und Schüler können altersgemäß und angemessen im Rahmen der folgenden Themenbereiche kommunizieren: […]
>
> - aktuelles Geschehen auf dem Gebiet der Politik und der Wirtschaft, […]
> - Wissenschaft und Technik (Chancen und Risiken des wissenschaftlichen Fortschritts, Arbeit und Beruf, Mobilität, technologischer Wandel) […]" (Kultusministerium BW 2004: 80).

Ferner werden berufspraktische Fertigkeiten und Fähigkeiten ebenso in den Fächern Technik oder Hauswirtschaft eingeübt. Nach Sachs (2006) trägt der Technikunterricht zur vorberuflichen Orientierung und als Voraussetzung für eine begründete Berufswahl bei:

> „Der Technikunterricht erschließt darüber hinaus grundlegende technische Einsichten, vermittelt elementare technische Fähigkeiten, die nicht nur in den technischen Berufen, sondern zunehmend als grundlegende Orientierung auch in den klassischen nichttechnischen Berufen benötigt werden" (Sachs 2006: 19).

So wird z. B. auch im Lehrplan der französischen Gesamtschule die Bedeutsamkeit des Technikunterrichts im Kontext des Übergangs Schule-Beruf (vgl. Kapitel 2.2.1) angesprochen:

> „[…] une maîtrise suffisante des techniques usuelles est nécessaire à l'insertion sociale et professionnelle" [die ausreichende Beherrschung von gebräuchlichen technischen Anwendungen ist für die Eingliederung in die Gesellschaft und Arbeitswelt notwendig] (MEN 2008a: 5).

Darüber hinaus existieren bspw. in der Sekundarstufe I in Schottland sehr spezifische vorberufliche Kurse, die so genannten *Skills for work Courses* (vgl. Kapitel 3.2.3.2 und 7.1.3), im Rahmen derer die Schüler bereits erste konkrete Erfahrungen in einem abgegrenzten Berufsfeld (z. B. Baugewerbe, Gesundheit und Pflege, Haarpflege etc.) sammeln können. Ebenso sind ökonomische Problemlöseaufgaben Bestandteil eines an der Lebenswirklichkeit der Schüler ausgerichteten Mathematikunterrichts. Wie Pilz und Frey (2012) in ihrer Studie aufzeigen, werden nicht zuletzt auch im Sportunterricht Selbst- und Sozialkompetenzen, wie z. B. die Teamfähigkeit, integriert (Pilz und Frey 2012: 331).

Die erschöpfende Darstellung der Facetten und Anknüpfungspunkte vorberuflicher Bildung im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schule würde an dieser Stelle den Rahmen übersteigen (vgl. dazu Abbildung 2). Gleichwohl sind diese mit Blick auf die im Kontext der vorliegenden Studie generierten Befunde im Bewusstsein des Lesers zu behalten (vgl. Kapitel 4.2.1.4 und 9.1).

In der Regel sind die *Fachwissenschaften* der maßgebliche Bezugspunkt für die Konstituierung von Unterrichtsfächern:

> „Suchen wir zunächst nach dem beherrschenden Faktor in dem einzelnen Fach, so scheint dies die Wissenschaft zu sei. Jedem Fach entspricht, so scheint es, eine Wissenschaft, deren Sachzusammenhang in seiner Gesetzlichkeit den Aufbau des Fachunterrichts bestimmt" (Weniger 1975: 218).

Diese Orientierung an der Struktur der fachwissenschaftlichen Disziplin kann gerade in der *Curriculumforschung* (vgl. Kapitel 3.1) als *hinreichende Bedingung* im Sinne eines „allgemeine[n] Orientierungsmittel[s] für das Verständnis der Wirklichkeit" (Nestle 1983: 103) angesehen werden. Die Fachwissenschaften dienen damit in der vorliegenden Studie als Hilfsmittel für die Auswahl der in die Untersuchung einzubeziehenden Unterrichtsfächer vorberuflicher Bildung (vgl. Kapitel 3.2.3.2 und 4.2.1.4).

Obwohl durch den Einbezug *aller* Unterrichtsfächer der Sekundarstufe I sicherlich ein größerer Erkenntnissgewinn in Hinblick auf eine umfassende Darstellung der curricularen Situation der vorberuflichen Bildung in den drei ausgewählten Ländern zu erwarten wäre, ist es für das gewählte Forschungsdesign der Fallstudie (vgl. Kapitel 4.1) von *hinreichender Bedingung*, eine *explizite Eingrenzung der Untersuchungsgegenstände* vorzunehmen (vgl. Kapitel 3.2.3.2 und 4.2.1.4). Diese Eingrenzung der Untersuchungsgegenstände ist nicht zu-

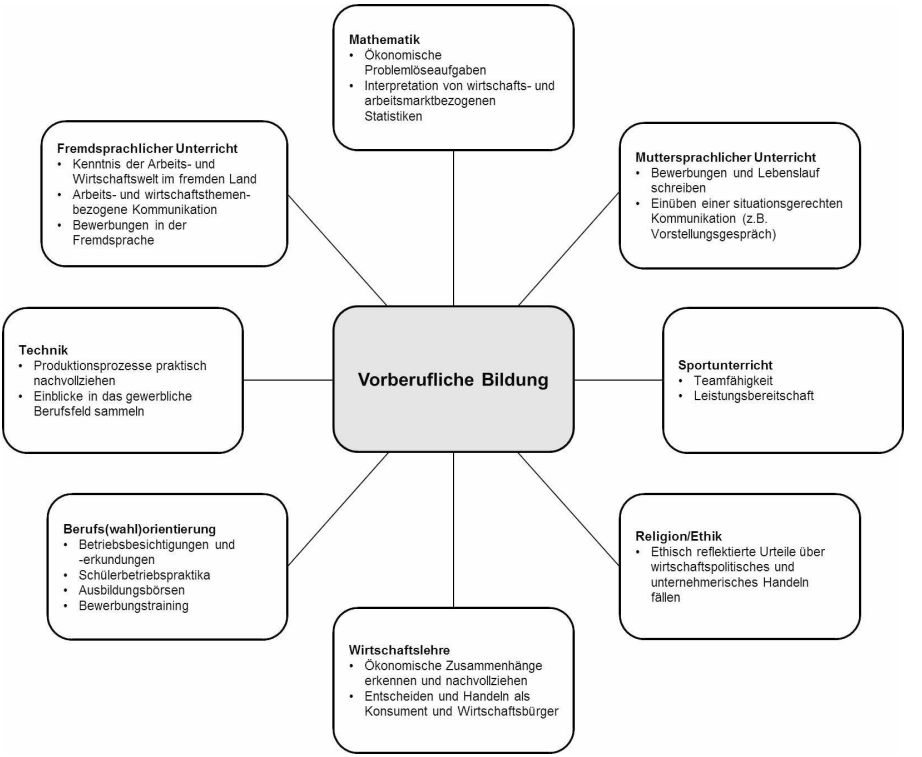


Abb. 2: Anknüpfungspunkte vorberuflicher Bildung in den Unterrichtsfächern der Sekundarstufe I

letzt aus forschungsökonomischen Gründen für die vorliegende Mehrfallstudie, die sich sowohl der empirischen Untersuchung des geschriebenen als auch auf Schul- und Unterrichtseben gelebten Curriculums widmet (vgl. Kapitel 1.1), notwendig.

Die Auswahl der Untersuchungsgegenstände dieser Studie geht jedoch nicht mit der Beschränkung auf die Untersuchung eines einzelnen Unterrichtsfaches (z. B. Wirtschaftslehre) pro Land einher. Dies beugt zum einen der Problematik vor, dass gleichnamige Unterrichtsfächer in unterschiedlichen Ländern nicht zwingend im Sinne der „funktionalen Äquivalenz" (Anweiler 1986: 231); (Hörner 1993: 19), (vgl. Kapitel 3.2.3), vergleichbar sind: „A subject might be labelled as ‚History' in two different countries, but the nature and content of the subject might to vary so much as to render comparison futile" (Adamson und Morris 2007: 282).

Zum anderen erscheint nach Sachs (2006) in der vorberuflichen Bildung die „Kombination von fachbezogener vorberuflicher Bildung mit einer verbindlichen fächerverbindenden […] Unterrichtseinheit" als „pädagogisch überzeugend" (Sachs 2006: 20).

Obwohl somit die vorliegende Studie nicht auf die länderübergreifende Gegenüberstellung eines einzigen Unterrichtsfaches abzielt, ist nichtdestotrotz die Fachwissenschaft entscheidend in der Auswahl des Konglomerates der zu untersuchenden Fächer und Kurse vorberuflicher Bildung (vgl. Kapitel 3.2.3.2).[85] Vorberufliche Bildung, wie sie im Rahmen dieser Studie verstanden wird, begründet sich maßgeblich in Anlehnung an die fachwissenschaftliche Disziplin der *Wirtschaftswissenschaften*. Die Wirtschaftswissenschaften werden hier in Bezug auf die Entwicklung eines *„Verständnisses der Arbeits- und Wirtschaftswelt"* (Bundesausschuss für Berufsbildung 1972: 1) (siehe oben und vgl. eingangs Kapitel 2.3) gegenüber den der anderen Unterrichtsfächer (vgl. Abbildung 2) zugrunde legten Disziplinen, wie z. B. der Sprach- und Literaturwissenschaften, der Mathematikwissenschaft oder der Technologie, als die einflussreichere Größe betrachtet: So orientierten sich unter anderem auch die Studien von Berg und Hagedorn (2013), Klein (2011) sowie Schlösser und Weber (1999), (vgl. Kapitel 2.1.1), in ihren Analysen deutscher curricularer Richtlinien und Lehrpläne der vorberuflichen bzw. ökonomischen Bildung ebenso vorrangig an der Fachsystematik der Wirtschaftswissenschaften. Gleichermaßen bildeten auch in der Analyse österreichischer Curricula die Bereiche BWL, VWL, Weltwirtschaftslehre und Wirtschaftsrecht die Oberkategorien für die Curriculumanalyse (Brandlmaier 2006), (vgl. Kapitel 2.1.1). Nicht zuletzt griffen ebenso in international vergleichenden Studien unter anderem Götz et al. (2003) in ihrer inhaltsanalytischen Untersuchung der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für Lehrämter sowie Li (2012) und Krisanthan (2013) bei der Curriculumanalyse zur vorberuflichen Bildung primär (siehe unten) auf das Konstrukt der wirtschaftswissenschaftlichen Disziplin zurück (vgl. Kapitel 2.1.1 und 2.2). Diese Konzentration auf die Bezugsdisziplin der Wirtschaftswissenschaften (bzw. die daran angrenzenden Sozialwissenschaften) geht im *Verständnis vorberuflicher Bildung der vorliegenden Studie* mit einem bewussten Verzicht der Untersuchung von Unterrichtsfächern aus z. B. dem wirtschaftlich-technischen bzw. hauswirtschaftlichen Bereich einher. Andere Studien, wie die von Li (2012) sowie Krisanthan (2013), (vgl. Kapitel 2.1.1 und 2.2), berücksichtigen in ihrem Begriffsverständnis vorberuflicher Bildung neben den Wirtschaftswissenschaften ebenso die Technologie als Bezugsdisziplin (Li 2012: 58 ff.) und (Krisanthan 2013: 37).

85 Ferner erfolgt in Kapitel 4.2.1.4 die Materialauswahl für den zu analysierenden curricularen Textkorpus auf Basis dieser Prämisse.

In der Auswahl der Untersuchungsgegenstände der vorliegenden Studie werden zum einen diejenigen Unterrichtsfächer mit in die Untersuchung einbezogen, die als eigenständige Fächer und Kurse die Wirtschaftswissenschaften als Bezugspunkt haben: Dies sind bspw. in Schottland die Kurse *Business Management* und *Economics* (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Zum anderen werden auch Fächerverbünde[86] in die Selektion der Untersuchungsgegenstände vorberuflicher Bildung (vgl. Kapitel 3.2.3.2 und 4.2.1.4) einbezogen, die sich neben den Wirtschaftswissenschaften auch an *weitere sozialwissenschaftliche Bezugsdisziplinen* (wie z. B. die Politikwissenschaft, Soziologie, Geografie oder Geschichte) anlehnen.[87] Dies trifft bspw. auf das französische Integrationsfach *Histoire-Géographie-Éducation civique (HGE)* (Geschichte-Geografie-Staatsbürgerkunde) (vgl. Kapitel 3.2.3.2 und 6.1.3) sowie den baden-württembergischen Fächerverbund EWG (vgl. Kapitel 3.2.3.2) zu.

Neben der skizzierten internationalen Heterogenität in Hinblick auf die innere Struktur der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer, existieren auch Unterschiede, ob oder inwiefern die vorberufliche Bildung (bzw. die entsprechenden Unterrichtsfächer) Teil des verpflichtenden Kerncurriculums der Sekundarstufe I ist: So umfasst der verpflichtende Fächerkanon der letzten beiden Jahre der schottischen Gesamtschule nur eine geringe Anzahl an obligatorischen allgemeinbildenden Kursen, wie bspw. Englisch und Mathematik (vgl. Kapitel 7.1.3). Um folglich nicht per Definition die für die vorberufliche Bildung relevanten Unterrichtsfächer und Kurse aus dieser Untersuchung auszuschließen, werden in der Auswahl des Untersuchungsgegenstandes sowohl Fächer aus dem Pflichtcurriculum als auch aus dem Wahlpflicht- bzw. Wahlbereich[88] berücksichtigt (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Die Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt impliziert aufgrund der Komplexität ökonomischer Zusammenhänge,

> „die in der Regel neben der wirtschaften politische und soziale Dimensionen aufweisen, […] eine nahezu unbegrenzte [Stofffülle]. […] Es bedarf daher

86 Die Begriffe ‚Verbundfach', ‚integratives Fach', ‚Integrationsfach' und ‚Fächerverbund' werden im Rahmen dieser Studie synonym gebraucht und bezeichnen die Zusammenlegung von mehreren Unterrichtsfächern, die dann integrativ in einem Unterrichtsfach unterrichtet werden. Die genaue Zusammensetzung dieser Fächerverbünde, der Stellenwert der Teil-Fächer sowie die curriculare Ausformung ist von Land zu Land sowie von Fach zu Fach verschieden.

87 Zur Pluralität in den Bezugswissenschaften der sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer und die daran anknüpfende Diskussion in der deutschen Forschergemeinschaft wird verwiesen an: Weber 2013: 55 ff.

88 Selbstverständlich impliziert diese Integration des Wahl(plicht-)bereiches, dass im Rahmen der hier zugeordneten Fächer und Kurse nicht von einer flächendeckenden vorberuflichen Bildung im Sinne einer Allgemeinbildung gesprochen werden kann (vgl. Kapitel 8.3).

> der Auswahl und Begründung von ‚Stoffen', die im Unterricht behandelt werden sollten" (Kruber 2000: 286 ff.).

Diese Auswahl von ‚Stoffen' legitimiert Kruber (2000)[89] für die ökonomische Bildung in Anlehnung an die bildungstheoretische Didaktik der Kategorialen Bildung nach Wolfgang Klafki[90] (1975 bzw. 2007):[91]

> „[Kategoriale Bildung] meint einen einheitlichen Vorgang, der zwei konstitutive Momente enthält: Der Lernende gewinnt über das am Besonderen erarbeitete Allgemeine Einsichten in einen Zusammenhang, einen Aspekt, eine Dimension seiner naturhaften und/oder kulturell-gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit, und zugleich damit gewinnt er eine ihm bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive" (Klafki 2007: 144).

Das „Besondere" (siehe Zitat oben) dient somit der Aneignung von allgemeine Strukturen bzw. Kategorien. Anhand der Auseinandersetzung mit konkreten „Schlüsselproblemen"[92] werden nicht nur „strukturelle Erkenntnisse" und in Hinblick auf das Fachwissen, sondern auch „grundlegende Einstellungen und Fähigkeiten" entwickelt. Diese Fähigkeiten sind 1. die Kritikbereitschaft und -fähigkeit; 2. die Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit; 3. die Empathiefähigkeit und 4. die Fähigkeit zum vernetzen Denken (Klafki 2007: 63) (vgl. dazu auch Kapitel 4.2.1.2).

Im Sinne der *Kategorialen ökonomischen Bildung* bzw. *Wirtschaftsdidaktik* werden *wirtschaftswissenschaftliche* Kategorien als Bildungsinhalte ausgewählt: „Gefragt sind die Fachwissenschaften, hier die Wirtschaftswissenschaften" (Kruber 2000: 287) (vgl. dazu auch Dauenhauer (1978: 63 ff.)). Kruber (2000)

89 Bzw. vgl. auch Kruber (1997a).

90 Nach Klafki soll die Auswahl der Bildungsinhalte im Sinne der Kategorialen Bildung nach deren *Bildungsgehalt* und dabei anhand drei didaktischer Prinzipien erfolgen: Das Elementare, das Fundamentale und das Exemplarische (vgl. ausführlich Jank und Meyer 2005: 218 ff.).

91 Das Konstrukt der Kategorialen Bildung erläutert Klafki ausführlich in der Publikation: Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim; Basel: Beltz. Das nachstehende Zitat ist dem weiterentwickelten Werk, Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, entnommen.

92 Klafki (2007) definiert fünf „epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und vermutlichen Zukunft": 1. Die Friedensfrage; 2. die Umweltfrage; 3. die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit; 4. die Gefahren neuer technischer Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung des Produktionssystems und 5. die Subjektivität des Einzelnen und damit die zwischenmenschliche Verantwortung (Klafki 2007: 56 ff.). In seinem Verständnis von *Allgemeinbildung* ist die Auseinandersetzung mit gegenwarts- und zukunftsbezogenen Frage- und Problemstellungen von zentraler Bedeutung (Klafki 2007: 53).

identifiziert 13 „Stoffkategorien der Wirtschaft" (Kruber 2000: 292). Dabei knüpft der Autor zum einen an die im tradierten volkswirtschaftlichen Lehrbuch Mankiw (1999) ausgewiesenen Inhalte und Lehr-Lernziele an. Zum anderen orientiert sich Kruber (2000) dabei an der „Erkenntnislogischen Reihung des wirtschaftlichen Bildungsstoffes" nach May (1998) (Kruber 2000: 290).[93] Als Ziel ökonomischer Bildung definiert Kruber (2000),

> „Heranwachsende zu mündigen Wirtschaftsbürgern zu erziehen. […] um [sie] zu tüchtigen, selbstbestimmten und verantwortlichen Entscheidungen und Handlungen als Konsumenten, Erwerbstätige und Wirtschaftsbürger zu befähigen" (Kruber 2000: 286).

In Anlehnung an Kruber (2000) und Retzmann et al. (2010) steht somit nicht nur die Ausbildung von Fachkompetenz (bzw. „Tüchtigkeit")[94] im Mittelpunkt ökonomischer Bildung, sondern die Befähigung zum selbstbestimmten Handeln, d. h. „Mündigkeit" (Retzmann et al. 2010: 12) und zur Verantwortungsübernahme.

Grundlegend für das Verständnis wirtschaftlicher Probleme sind für Kruber (2000) fünf Denkmuster (Kruber 2000: 290 ff.):

1. Denken in den Strukturen der ökonomischen Verhaltenstheorie;
2. Denken in Wirkungszusammenhängen;
3. Denken in ordnungspolitischen Zusammenhängen;
4. (Wirtschafts-)Politisches Denken;
5. Ethisches Denken.

Die zu einem „Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt" (Bundesausschuss für Berufsbildung 1972: 1) hinführende *vorberufliche Bildung* gründet in der vorliegenden Arbeit in ihrer fachwissenschaftlichen Anlehnung somit vorrangig auf einem Verständnis der Kategorialen Didaktik *ökonomischer Bildung*.[95] Ökonomische Bildung (oder auch *economic literacy*) zielt darauf ab, die Schüler dahingehend zu befähigen, wirtschaftliche Zusammenhänge zu verstehen, deren Interdependenzen mit anderen, z. B. gesellschaftlichen, politischen oder ethischen, Frage- und Problemstellungen zu erkennen, selbstbestimmt und verantwortlich Entscheidungen und Handlungen zu treffen und

93 Zur Liste der Stoffkategorien nach Kruber (2000) vgl. Kapitel 4.2.1.2, bzw. Fußnote 187.

94 „Der Begriff der Tüchtigkeit kann als domänenspezifische Fachkompetenz verstanden werden. Sie umfasst Fach- und Fachmethodenkenntnisse ebenso wie Urteils- und Handlungsfähigkeit" (Retzmann et al. 2010: 12).

95 Gleichermaßen legten auch die Studien von z. B. Klein (2011) und Götz et al. (2003), (vgl. Kapitel 2.1.1 und 2.2), ihren Untersuchungen dieses Verständnis zugrunde.

damit die reflektierte Lösungskompetenz der Schüler zu fördern (Dubs 2001: 5); (Kruber 2000: 286 ff.). Die Relevanz der ökonomischen Bildung für die dieser Studie zugrunde gelegte *Definition vorberuflicher Bildung* begründet sich somit in Anlehnung an deren Beitrag zur Allgemeinbildung: „Economic decisions are made on a daily basis. In our society, the ability to apply an economic perspective to public and private concerns is an essential skill for all citizens" (Schug und Walstad 1991: 411). Retzmann et al. (2010) titeln die ökonomische Bildung als „unverzichtbare[n] Bestandteil der Allgemeinbildung" und führen weiter aus: „ökonomische Bildung befähigt den Menschen zur individuellen Lebensführung, zur gesellschaftlichen Teilhabe sowie zur politischen Mitwirkung; sie trägt damit zur Integration der Heranwachsenden in die Gesellschaft bei" (Retzmann et al. 2010: 12).

Ein solches Verständnis ökonomischer Bildung schließt auch den Bereich der *Berufsorientierung* mit ein, da die ökonomische Bildung den Einzelnen auf seine Rollen als Verbraucher, Erwerbstätiger und Wirtschaftsbürger vorbereitet (Retzmann et al. 2010: 15). So befähigt sie das Individuum dazu (Degöb 2004: 5):

- sich reflektiert in Wirtschaft, Staat und Gesellschaft mit Hilfe ökonomischer Denkmuster zu orientieren,
- ein ethisch reflektiertes Urteil über ökonomische Sachverhalte, Zusammenhänge, Probleme und Lösungen zu erlangen,
- selbstbestimmt und verantwortlich Entscheidungen und Handlungen in ökonomisch geprägten Lebenssituationen als Konsument, *Berufswähler*, Erwerbstätiger und Wirtschaftsbürger zu treffen.

In Rückbesinnung auf den bildungstheoretischen Ansatz nach Klafki (2007) (siehe oben) ist „ein Element von Allgemeinbildung" die „Vorbereitung auf berufliche oder berufsfeld-bezogene Schwerpunktsetzungen" (Klafki 2007: 69). In diesem Sinne widmet sich Klafki in einer gesonderten Publikation der „Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt" (Klafki 1970) und thematisiert hier unter anderem die Relevanz von Betriebserkundungen (Klafki 1970: 86).

Mit Blick auf das dieser Studie zugrunde gelegten Begriffsverständnis vorberuflicher Bildung wird ausschließlich der *schulische Bereich der Berufsorientierung* angesprochen. D. h. die Untersuchung bezieht sich ausschließlich auf *schulische* Unterrichtsfächer, Kurse, Informations- und Beratungsangebote sowie *von schulischer Seite gesteuerte oder initiierte* Maßnahmen und Kooperationen mit außerschulischen Partnern (z. B. Betriebsbesichtigungen und -erkundungen, Schülerpraktika) (vgl. Kapitel 2.3.1). Diese Programme sind von ihrem Grundsatz entsprechend curricular festgelegt und können durch Aktivitäten

auf Einzelschulebene oder durch die Initiative von einzelnen Lehrkräften ergänzt und erweitert werden. Darunter fallen z. B. die auf Schulebene beschlossene zeitliche Ausweitung des in offiziellen Curricula vorgeschriebenen Schülerbetriebspraktikums oder die Ausrichtung einer lokalen/schulischen Berufswahlmesse. In Abgrenzung zu der hier verfolgten Schwerpunktlegung auf *schulische Angebote* der Berufsorientierung kann daher die weitergefasste Begriffsbestimmung der Berufsberatung (*Career guidance*) der OECD (2004: 19) gesehen werden (vgl. Kapitel 2.2).

Das definitorische Konstrukt vorberuflicher Bildung dieser Studie, das sich auf die ökonomische (Allgemein-)Bildung rekurriert, integriert neben dem Bereich der Berufsorientierung gleichermaßen die *finanzielle Allgemeinbildung* (auch *finacial literacy* genannt[96]): So kann das Konzept der finanziellen Allgemeinbildung *als Teil der vorberuflichen Bildung* betrachtet werden, insofern eine kontroverse Auseinandersetzung sowie multiperspektivische Betrachtung des Themenbereichs Finanzwesen stattfindet (Kaminski und Friebel 2012: 46); (Morton 2005: 67). Morton (2005) spricht sich für eine Integration der finanziellen Allgemeinbildung in die vorberufliche (bzw. hier ökonomische) Bildung aus und argumentiert konkret über die wechselseitige Befruchtung beider Bereiche:

> „[…] concepts and principles of economics enable us to view personal finance in a broad perspective within which consumers act also as producers and citizens. […] A student who understands basic economic principles can apply those principles to the entire range of personal financial decisions" (Morton 2005: 67 ff.).

Für ein solch integratives Verständnis finanzieller Allgemeinbildung schlagen Kaminski und Friebel (2012) die folgende Definition vor:

> „Finanzielle Allgemeinbildung bezeichnet den Prozess zur Entwicklung von Finanzkompetenz. Diese wird als die Summe von Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die es einem Individuum ermöglichen, sich kompetent und mündig auf dem Finanzdienstleistungsmarkt zu orientieren, es befähigen, seine privaten Finanzen zu organisieren, entsprechend zu handeln und sich an der

96 Im Folgenden werden die Begrifflichkeiten finanzielle Allgemeinbildung, *finacial literacy*, *financial education* oder auch Finanzkompetenz synonym gebraucht. Eine international etablierte Definition von „*financial education*" ist die der OECD: „Financial education is the process by which financial consumers/investors improve their understanding of financial products, concepts and risks and, through information, instruction and/or objective advice, develop the skills and confidence to become more aware of financial risks and opportunities, to make informed choices, to know where to go for help, and to take other effective actions to improve their financial well-being" (OECD 2005b: 26).

> Analyse und Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen des Finanzdienstleistungsbereichs zu beteiligen. Finanzielle Allgemeinbildung umfasst neben der Verbraucherperspektive auch die Unternehmensperspektive und die ordnungspolitische Dimension, um eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem Finanzwesen, den Finanzprodukten und den darauf bezogenen institutionellen Rahmenbedingungen zu ermöglichen" (Kaminski und Friebel 2012: 6).

Abschließend bleibt unter Rückbezug auf die obigen Ausführungen – besonders in Hinblick auf den Beitrag der ökonomischen Bildung zur Allgemeinbildung und der Allgemeinbildungskonzeption von Klafki – festzuhalten, dass das dieser Studie zugrunde gelegte Verständnis vorberuflicher Bildung nicht allein auf den Bereich des (*Wirtschafts-)Wissens* bzw. der *Sachkompetenzen* zur Arbeits- und Wirtschaftswelt rekurriert. Über das Fachwissen hinaus sollen die „grundlegende[n] Einstellungen und Fähigkeiten" (Klafki 2007: 63) miteinbezogen werden, die zur Ausbildung der für die vorberufliche Bildung bedeutsamen *Selbst- und Sozialkompetenzen* beitragen: In Anlehnung an Roth (1971) kann nämlich die „frei verantwortete Handlungsfähigkeit" (Roth 1971: 381) des Menschen und damit auch die individuelle berufliche Selbstbestimmung sowie soziale und ökonomische Mündigkeit erst im Zuge der Ausformung der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz erreicht werden (vgl. Kapitel 4.2.1.2).

2.3.3 Relevanz des direkten oder zeitlich verzögerten Übergangs in die Arbeits- und Wirtschaftswelt

Die letzte Komponente der dem Begriffsverständnis dieser Studie zugrunde gelegten Definition vorberuflicher Bildung des Bundesausschusses für Berufsbildung (vgl. Kapitel 2.3) bezieht sich darauf, dass vorberufliche Bildung nicht ausschließlich für den „unmittelbaren […] Übergang in eine berufliche Grundbildung" (Bundesausschuss für Berufsbildung 1972: 1) vorbereitet, sondern dieser auch *zu einem späteren Zeitpunkt* erfolgen kann.

Der Übergang von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt (vgl. dazu auch Kapitel 2.2.1) kann von Land zu Land unterschiedlich organisiert sein und damit verschiedenen Rahmenbedingungen unterliegen. Rauner (1996) unterscheidet hier vier Modelle, die zeigen, dass der Übergang Schule-Beruf hin-

sichtlich der zeitlichen, inhaltlichen und institutionellen Dimension differieren kann (Rauner 1996: 26 ff.):[97]

- Modell eins, der *unmittelbare Übergang*, unterscheidet nicht zwischen erster und zweiter Schwelle, da der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zu einer Schwelle zusammenfällt und somit kein gesonderter Qualifizierungs- oder Ausbildungsabschnitt zwischengeschaltet ist. Die Qualifizierung erfolgt somit, wie z. B. in Japan, ohne eine formale Erstausbildung und ist in den betrieblichen Prozess integriert. Gleichzeitig liegt hier eine „Kombination von hoher Allgemeinbildung, abstrakten Arbeitsqualifikationen und hoher Arbeitsmoral sowie Betriebsbindung" (Rauner 1996: 26) vor.
- Modell zwei, der *deregulierte Übergang,* ist bspw. in *Großbritannien* zu finden. Der Übergang charakterisiert sich hier durch lange und wenig regulierte Phasen, die mit längeren Such- und Orientierungsprozessen der Jugendlichen einhergehen. Die Inanspruchnahme von Qualifizierungsprogrammen ist zum einen mit dem Einstig in den Arbeitsmarkt verknüpft und kann andererseits auch eine „Parksituation auf der Suche nach einem Arbeitsplatz im Beschäftigungssystem" (Rauner 1996: 27) sein. In diesem Modell sind sowohl die erste Übergangsschwelle, d. h. von der Schule in den ersten Qualifizierungsmarkt als auch an der zweiten Schwelle von der beruflichen Qualifizierung in den Arbeitsmarkt hoch.
- Modell drei, der *regulierte überlappende Übergang*, erfolgt, wie bspw. in *Deutschland*, an erster Schwelle zunächst als Übergang in ein reguliertes System dualer Berufsausbildung. Dieses charakterisiert sich durch die Verknüpfung der Lernorte berufsbildende Schule und Betrieb. „Die Berufsbildung wird so zur Brücke zwischen Arbeitswelt und Bildungssystem" (Rauner 1996: 28). Demgemäß sind beide Übergangsphasen als „sehr weich" (Rauner 1996: 27) zu betiteln.
- Modell vier, der *verschobene Übergang*. Hier gibt es, wie bspw. in *Frankreich*, in der Regel ein bedeutendes System vollzeitschulischer Berufsausbildung an dessen Ende der Erwerb eines staatlichen Zertifikates steht. Der Übergang an erster Schwelle, d. h. von der allgemeinbildenden Schule in eine schulische Berufsausbildung, ist daher als eher „unproblematisch" (Rauner 1996: 28) zu bezeichnen. In diesem Modell bleiben Schule und Arbeit in der Regel institutionell voneinander getrennt. So

97 Das Modell von Rauner (1996) zur „Bedeutung der Berufsbildung beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt" wird an dieser Stelle ausführlicher dargestellt, da es an späterer Stelle dieser Arbeit (vgl. z. B. Kapitel 2.3.3) und vor allem in Kapitel 8 in Bezug auf die Interpretation der Gesamtbefunde im Ländervergleich wiederholt aufgegriffen wird.

entscheidet maßgeblich die zweite Schwelle als Eintritt in den Arbeitsmarkt, die im Gegensatz zur ersten Schwelle durchaus höher ist, maßgeblich über den erfolgreichen Übergang in die Beschäftigung.

Im Modell vier (Beispiel Frankreich) erfolgt zwischen der allgemeinbildenden Schule der Sekundarstufe I und dem Eintritt in den Arbeitsmarkt die berufliche Ausbildung im Rahmen einer vollzeitschulischen Ausbildung. Die Berührungspunkte mit dem realen Arbeitsmarkt sind in der Regel auf Betriebspraktika von unterschiedlicher Dauer (zwischen zwölf und 22 Wochen) beschränkt (ÉduSCOL 2011b). Damit ist nicht mehr von einem direkten Übergang in den Arbeitsmarkt zu sprechen, dieser ist als „verschoben" (Rauner 1996: 28) zu betrachten. Ein verschobener oder vielmehr *verzögerter Übergang* liegt bspw. auch dann vor, wenn zwischen der Sekundarstufe I der Besuch einer weiterführenden *allgemeinbildenden Schule der Sekundarstufe II* zwischengeschaltet ist, um so bspw. einen höherwertigeren allgemeinbildenden Bildungsabschluss (z. B. in Frankreich die Allgemeine Hochschulreife, vgl. Kapitel 6.1.2) anzustreben.

Aber auch in Deutschland und Großbritannien kann von einem *verzögerten Übergang in den Arbeitsmarkt* gesprochen werden, insofern nach der Pflichtschulzeit der Besuch einer weiterführenden allgemein- oder berufsbildenden Vollzeitschule der Sekundarstufe II zwischengeschaltet ist: In diesem Sinne findet weder ein *direkter* Eintritt in den Qualifizierungs- oder Arbeitsmarkt (Beispiel Großbritannien) noch in ein reguliertes System dualer Berufsausbildung (Beispiel Deutschland) statt. So setzte bspw. in Schottland im Schuljahr 2011/2012 85 % des Altersjahrgangsgangs nach der Pflichtschulzeit den Besuch in der Sekundarstufe II der Gesamtschule fort (The Scottish Government 2011, vgl. Kapitel 7.1.2).

In Deutschland blieben in 2012 38 % der Schulabgänger nach Erwerb des Mittleren Schulabschlusses (ISCED-Level 2) (vgl. Kapitel 5.1.2) an einer teil- oder vollqualifizierenden[98] beruflichen Vollzeitschule bzw. an einer weiterführenden allgemein- oder berufsbildenden Schule (d. h. z. B. Gymnasium, Fachoberschule, Fachgymnasium). Demgegenüber begannen 40 % der Abgänger mit Mittleren Schulabschluss eine betriebliche Ausbildung nach BBiG bzw.

98 „Grundsätzlich sind daher Bildungsgänge mit Berufsabschluss (vollqualifizierend) von Bildungsgängen ohne Berufsabschluss (teilqualifizierend) zu unterscheiden. Teilqualifizierende Bildungsgänge setzen den Hauptschulabschluss voraus und vermitteln neben einem höheren Schulabschluss eine berufliche Grundbildung oder erweiterte berufliche Kenntnisse. Die vollqualifizierenden Bildungsgänge mit Berufsabschluss setzen in der Regel den mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) voraus und können zu einem Berufsabschluss gemäß Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. Handwerksordnung (HwO) führen oder zu einem Berufsabschluss nach Landesrecht führen" (Sandmann 2013: 80 ff.).

HwO (BIBB 2013: 81). Damit trägt die berufliche Vollzeitschule einerseits zur Entlastung des Lehrstellenmarktes bei und gibt damit andererseits denjenigen Jugendlichen, die sich erfolglos auf einen Ausbildungsplatz im Rahmen des dualen Systems der Berufsausbildung beworben haben oder in ihrer Berufswahlorientierung noch nicht entsprechend fortgeschritten sind, eine Chance zur Weiterqualifizierung (Sandmann 2013: 80). Darüber hinaus werden die beruflichen Vollzeitschulen vor allem auch zunehmend von Schülern mit Mittlerem Schulabschluss genutzt, höherwertige allgemeinbildende Bildungsabschlüsse anzustreben: „Absolventen vollzeitschulischer Ausbildung nutzen diesen Bildungsweg zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife bzw. Fachhochschulreife und damit als Durchgangskorridor zum Studium" (Sandmann 2013: 80). So strebten zwar in 2012 gemäß der Schulabgängerbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) 52 % der Schüler mit einem Mittleren Schulabschluss eine Ausbildung im System dualer Berufsausbildung an. Für 20 % der Schüler mit Mittleren Schulabschluss stand im Frühjahr des Jahres jedoch bereits die Entscheidung für den Besuch einer weiterführenden allgemeinbildenden und beruflichen Schule oder einer teilqualifizierenden beruflichen Vollzeitschule fest. Ferner planten 14 % die Absolvierung einer vollqualifizierenden Schulberufsausbildung bzw. einer Beamtenausbildung (BIBB 2013: 77).

Für die dieser Studie zugrunde gelegte Definition bleibt somit aus den obigen Ausführungen festzuhalten, dass die vorberufliche Bildung nicht zwangsläufig auf einen direkten und damit „unmittelbaren […] Übergang" (Bundesausschuss für Berufsbildung 1972: 1) in die Berufs- und Arbeitswelt vorbereitet, sondern dieser Übergang auch verzögert, d. h. zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen kann. D. h., dem Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt bzw. in ein System beruflicher Qualifizierung kann z. B. auch der Besuch einer weiterführenden allgemein- oder berufsbildenden Vollzeitschule der Sekundarstufe II zwischengeschaltet sein.

2.3.4 Synthese: Definition vorberuflicher Bildung

Zusammenfassend lässt sich aus vorausgehenden Ausführungen folgende für diese Arbeit geltende Definition vorberuflicher Bildung ableiten, die zugleich Explikation des *tertium comparationis* (Lauterbach 2003b: 520), (vgl. Kapitel 3.2.1), dieser Studie ist (vgl. Abbildung 3):

Vorberufliche Bildung ist im allgemeinbildenden Schulwesen innerhalb der letzten beiden Schuljahre der Pflichtschulzeit der Sekundarschule (ISCED-Level 2) anzusiedeln. Im Fächerkanon des Pflicht- und Wahlbereiches der Schule ist die vorberufliche Bildung in denjenigen eigenständigen sowie integrativen Unter-

richtsfächern und Kursen verankert, die Bezüge zur fachwissenschaftlichen Disziplin der Wirtschaftswissenschaften aufweisen. Dabei ist die schulische vorberufliche Bildung jedoch nicht auf ein einziges Unterrichtsfach beschränkt. Die Maßnahmen und Inhalte der vorberuflichen Bildung sind in etablierten, offiziell geltenden Rechtsvorschriften, Verordnungen sowie curricularen Richtlinien und Lehrplänen festgeschrieben. Dieses offizielle Curriculum bildet einerseits die Grundlage für den konkreten Unterricht der Lehrkräfte. Andererseits formt das offizielle Curriculum die Ausgangsbasis für weiterführende Aktivitäten und Maßnahmen vorberuflicher Bildung auf der Einzelschulebene, einschließlich der Kooperation mit außerschulischen Akteuren. Vorberufliche Bildung trägt damit zu einem umfassenden Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt der Schüler bei. Neben den Sachkompetenzen sind es die Selbst- und Sozialkompetenzen, die im Rahmen einer umfassenden vorberuflichen Bildung die individuelle berufliche Selbstbestimmung sowie ökonomische, finanzielle und soziale Mündigkeit der Schüler ausbilden. Vorberufliche Bildung bereitet auf den direkten oder zeitlich verzögerten Übergang in eine berufliche Grundbildung vor, ist jedoch trennscharf von Letzterer zu betrachten. Sie führt demgemäß nicht zu berufsqualifizierenden Abschlüssen (oder Abschlussteilen); eine Anerkennung von Lernleistungen vorberuflicher Bildung im Rahmen der beruflichen Bildung ist nicht vorgesehen.

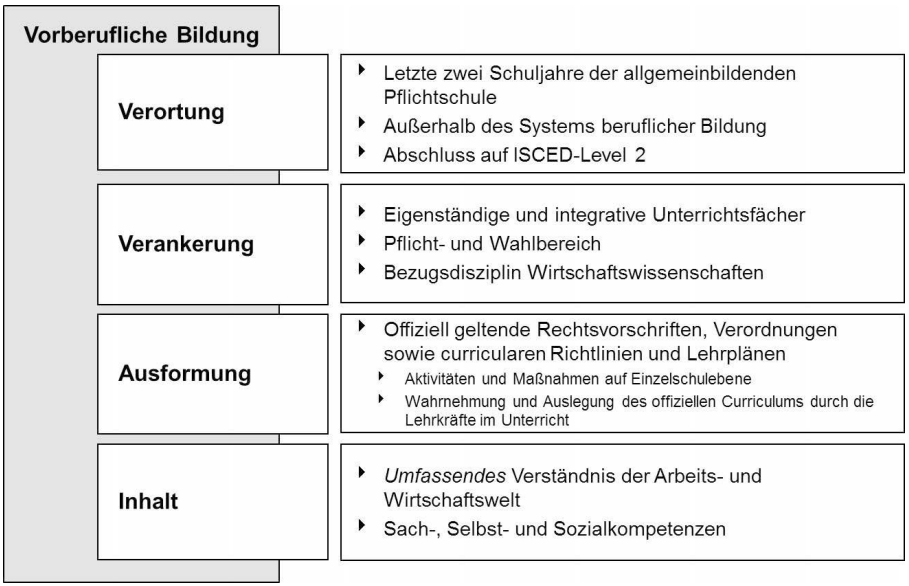


Abb. 3: Die der Studie zugrunde gelegte Definition vorberuflicher Bildung

3 Die forschungstheoretische Ausrichtung

Im vorangegangenen Kapitel 2 wurden bereits einschlägige, für die vorliegende Studie wesentliche, Untersuchungen aus den Bereichen der Curriculumforschung und der international vergleichenden Bildungsforschung vorgestellt.

Die vorliegende Studie versteht sich *sowohl* als Beitrag zur *Curriculumforschung als auch* zur *international vergleichenden (Berufs-)Bildungsforschung*. Daher werden im Folgenden in Kapitel 3.1 und 3.2 beide theoretische Bezugsfelder charakterisiert und in Hinblick auf ihre Anwendung in der vorliegenden Studie spezifiziert.[99] Diese theoretische Fundierung ist zugleich die Voraussetzung für die begründete Auswahl des Untersuchungsplans und der daran angelehnten Untersuchungsverfahren in Kapitel 4.

3.1 Die Curriculumforschung

Die Curriculumforschung hat in den Sozial- und Erziehungswissenschaften eine lange Tradition.[100] Sie beinhaltet diverse Strömungen, Formen und Schwerpunktsetzungen, die es in Kapitel 3.1.1 näher zu beleuchten und auf diese Studie anzuwenden gilt. Konkretisiert auf das Erkenntnisinteresse der Arbeit, münden die Überlegungen in ein Mehrebenenmodell (vgl. Abbildung 5) zur Analyse der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung. Dieses Mehrebenenmodell gilt es in Kapitel 3.1.2 in Bezug zum *Verständnis von Curriculum* weiterzuentwickeln (vgl. Abbildung 9). Eine dritte und vierte Weiterentwicklung erfährt dieses Mehrebenenmodell in den Kapiteln 4.1 und 4.2 (vgl. Abbildung 16 und Abbildung 19) in Hinblick auf das Forschungsdesign und die angewendeten Untersuchungsverfahren zur Analyse der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung. Auf diese Weise wird das zentrale Untersuchungsobjekt dieser Studie näher umrissen und bereits das Fundament der in Kapitel 4 zu bergründenden Vorgehensweise in der Untersuchung gelegt.

3.1.1 Die Zielsetzungen und Schwerpunkte der Curriculumforschung und ihre Anwendung in dieser Studie

Die in der Curriculumforschung angesiedelten Studien können in ihrer Zielsetzung stark variieren. Einen Überblick über die verschiedenen Formen und

99 Die Strukturierung und das Vorgehen innerhalb der Kapitel 3.1 und 3.2 wird zu Anfang jener Kapitel dargelegt.

100 Einen allgemeinen historischen Überblick hierzu geben Snyder et al. (1992: 403 ff.) sowie für die Curriculumforschung in der Bundesrepublik Deutschland im Speziellen Hesse und Manz (1974: 13 ff.).

Schwerpunkte gibt unter anderem Dauenhauer (1976), der maßgeblich zwischen sechs Formen der Curriculumforschung unterscheidet (Dauenhauer 1976: 8):

1. Die Curriculumentwicklung;
2. Die rein analytische Erforschung des Entwickelten;
3. Die Curriculumerprobung (im Sinne einer Evaluation);
4. Die Bedingungserforschung;
5. Die historische Forschung;
6. Die wissenschaftssystematische Forschung, die unter anderem die Forschung zur Curriculumtheorie und die vergleichende Forschung integriert.

Da die vorliegende Studie auf die Untersuchung des Theorie-Praxis-Verhältnisses der Ausformung vorberuflicher Bildung abzielt (vgl. Kapitel 1.1), ist sie zum einem dem Bereich der *Bedingungsforschung* – in Hinblick auf die Frage nach den Determinanten der unterrichtspraktischen Umsetzung des *offiziellen Curriculums*[101] bzw. dessen Auslegung durch die Einzelschule sowie den Lehrkörper – zuzuordnen. Zum anderen wird in der vorliegenden Untersuchung ein internationaler Vergleich zwischen der Ausformung vorberuflicher Bildung in Deutschland, Frankreich und Großbritannien geleistet, was der Dauenhauer'schen Form der *wissenschaftssystematischen Curriculumforschung* entspricht.

Ähnlich wie Dauenhauer (1976), haben auch Adamson und Morris (2007) eine Klassifikation von drei möglichen Forschungsperspektiven für eine international vergleichende Analyse von Curricula entworfen. Sie unterscheiden, abhängig vom jeweiligen Forschungsziel, zwischen der *evaluativen, interpretativen* und *kritischen Forschungsperspektive* (Adamson und Morris 2007: 271 ff.):

1. *Evaluative Studien* werden vorrangig eingesetzt, um anschließende (legislative) Entscheidungen über das bestehende offizielle Curriculum zu treffen bzw. um Wertungen und Rankings vorzunehmen.
2. *Interpretative Studien* „endeavours to analyse and explain phenomena" (Adamson und Morris 2007: 272). Das primäre Ziel dieser Forschungsperspektive liegt im näheren Verständnis von (pädagogischen) Konzepten, die meist in Zusammenhang und Wechselspiel mit weiteren gesellschaftlichen Kontextvariablen betrachtet werden.

101 Kapitel 3.1.2 begründet das dieser Studie zugrunde gelegte *prozessorientierte Verständnis von Curriculum*.

3. Studien mit *kritischer Forschungsperspektive* helfen hinter den Curricula liegende Konzepte und Bilder aufzudecken, bspw. welches Frauenbild ihnen zugrunde liegt.

In Anlehnung an das Interesse der vorliegenden Studie wird eine *interpretative Forschungsperspektive* zugrunde gelegt, die das Verständnis der Ausformung vorberuflicher Bildung und damit einhergehend die Herausstellung von Besonderheiten, Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Ländern zum Ziel hat.

Mit der Anlehnung der vorliegenden Studie an die Strömungen der *Bedingungsforschung* bzw. der *wissenschaftssystematischen Curriculumforschung* nach Dauenhauer (1976: 8) sowie an die *interpretative Forschungsperspektive* nach Adamson und Morris (2007) geht zugleich eine *Lossagung von der Evaluationsforschung* (z. B. Curriculumentwicklung und -Erprobung) einher:[102] Evaluative Studien dienen maßgeblich der Bewertung bestehender offizieller Curricula und haben im Anschluss an die Evaluation das Ziel, entsprechend begründete Curriculumrevisionen einzuleiten. Dieser Forschungsströmung sind bspw. auch Studien zuzuordnen, sie sich mit der Rezeption bzw. Rezeptionsintensität der Lehrpläne durch die Lehrkräfte auseinander setzen: D. h. „Wie gut kennen die Lehrkräfte die für sie zutreffenden Lehrpläne?" (Vollstädt et al. 1999: 41) oder „To what degree as curriculum been implemented?" (Snyder et al. 1992: 429). Im englischsprachigen Raum wird dieser Forschungsansatz auch unter dem so genannten *Fidelity approach* gefasst: „Fidelity of implementation is traditionally defined as the determination of *how well* an intervention is implemented in comparison with the original program design […]" (O'Donnel 2008: 33) [Hervorhebung durch die Autorin] (vgl. dazu auch Fullan und Pomfret (1977)).

Ein Schwerpunkt evaluativer Studien bzw. von Studien, die sich an den *Fidelity approach* anlehnen liegt somit darauf zu untersuchen, ob die in den Lehrplänen niedergeschriebenen Lehr-Lernziele und -inhalte die Lehrer auch wirklich erreichen bzw. inwiefern das Verständnis der Curriculumentwickler mit jenem der Lehrkräfte übereinstimmt. Dieser Aspekt ist in Verbindung mit der Intention des Staates zu sehen, dass z. B. durch Curriculumrevisionen immer eine Veränderung der Unterrichtspraxis beabsichtigt ist: „Es wird davon ausgegangen, daß die Intentionen des Lehrplans die Lehrerinnen und Lehrer wirklich erreichen, von ihnen akzeptiert und im Schulalltag berücksichtigt werden" (Vollstädt et al. 1999: 27). Damit wird zugleich die „Orientierungsfunktion" (Künzli 2009: 143) (vgl. auch Abbildung 4) der offiziellen Curricula angesprochen (siehe unten).

102 Vgl. dazu auch Kapitel 4.2 und 4.2.2.1.

Curricula entstehen nicht im ‚luftleeren Raum' und sind immer auch ein Ausdruck gesellschaftlicher Wertevorstellungen (Fend 2006: 31). „Als Subsystem im gesamten Bildungssystem" (Dauenhauer 1976: 7) kann das Curriculum somit nicht losgelöst vom „gesellschaftlichen Umfeld" (Dauenhauer 1976: 42) gesehen werden (vgl. Kapitel 3.2.2). Künzli (2009) präzisiert dies, indem er das Curriculum einerseits als Abbild gesellschaftlicher Strukturen und Wirkungszusammenhänge betrachtet und andererseits die Funktion des Curriculums in der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse thematisiert:[103]

> „Im Curriculum schlagen sich die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse ebenso nieder wie der technisch-zivilisatorische Entwicklungsstand und die politischen und ökonomischen Herausforderungen. Das Curriculum kann umgekehrt auch als eine Kraft verstanden werden, welche diejenigen Verhältnisse, die sich in ihm niedergeschlagen haben, reproduziert" (Künzli 2009: 137).

Das wechselwirkende Verhältnis[104] zwischen den gesellschaftlichen Strukturen, d. h. den (bildungs-)politischen, kulturellen und ökonomischen Verhältnissen auf der einen Seite und dem Curriculum auf der anderen Seite kann noch einmal genauer herausgearbeitet werden, wenn man die *Funktionen des offiziellen Curriculums* betrachtet: Künzli (2009: 143) und Vollstädt et al. (1999: 20 ff.) unterscheiden hier zwischen erstens der *Legitimationsfunktion* und zweitens der *Orientierungsfunktion* vom offiziellen Curriculum (vgl. Abbildung 4):

1. Die *Legitimationsfunktion* beschreibt zum einen, dass curriculare Inhalte in der Regel über politisch legislative Verfahren (und weniger über wissenschaftliche Erklärungen) bestimmt werden. Diese Funktion ist insbesondere in der Erforschung von Curriculumentwicklung bedeutsam (siehe oben Dauenhauer (1976: 8)). Zum anderen legitimieren die Lehrenden in der Unterrichtsplanung ihre Auswahl der Lehr- Lerninhalte über die offiziell geltenden curricularen Richtlinien und Lehrpläne.
2. Die *Orientierungsfunktion* oder auch „praktische Funktion" (Hopmann und Künzli 1992: 18) von offiziellen curricularen Richtlinien und Lehrplänen kann auf zwei Arten wirksam werden (Vollstädt et al. 1999: 28): Einerseits auf *direktem Weg*, d. h. durch die Interpretation des offiziellen

103 Vgl. dazu auch Weniger (1975: 226): „[In den Lehrplänen ist der] Niederschlag der Bildungsideale einer Zeit, einer gesellschaftlichen Gruppe, eines Volkes oder eines Kulturkreises zu sehen."

104 In Kapitel 3.2.2 gilt es dieses Verhältnis noch mal in Hinblick auf die Rolle des Erziehungssystems im Allgemeinen mit seinen Wechselwirkungen mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen zu präzisieren.

Curriculums durch die jeweilige Lehrkraft und ihre Umsetzung in der Unterrichtspraxis in Abhängigkeit von den jeweiligen Bedingungsvariablen von Unterricht. Andererseits auf *indirektem Weg*, d. h., inwiefern sich Lehrer an Materialien orientieren, die durch die offiziell erlassenen curricularen Richtlinien beeinflusst sind (bspw. der Stellenwert von Schulbüchern) (vgl. dazu auch Kapitel 3.1.2, Abbildung 7 und Abbildung 9). Diese Funktion spielt in der Curriculumforschung vor allem in Hinblick auf die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis und damit dem einerseits geschriebenen und andererseits gelebten Curriculum eine wichtige Rolle. Die Orientierungsfunktion beinhaltet ferner den Charakter der Verbindlichkeit offizieller curricularer Vorgaben (siehe dazu auch unten): Dieser reicht von losen Handlungsempfehlungen über bindende Standards zur Unterrichtsgestaltung, an welche Akteure (d. h. in der Regel die Lehrkräfte) mehr oder weniger gebunden sind.

Die *Orientierungsfunktion* ist immer in der wechselseitigen Abhängigkeit mit der *Legitimationsfunktion* (und damit im Gesamtzusammenhang mit den politischen, kulturellen und ökonomischen Determinanten) zu betrachten (vgl. Abbildung 4):

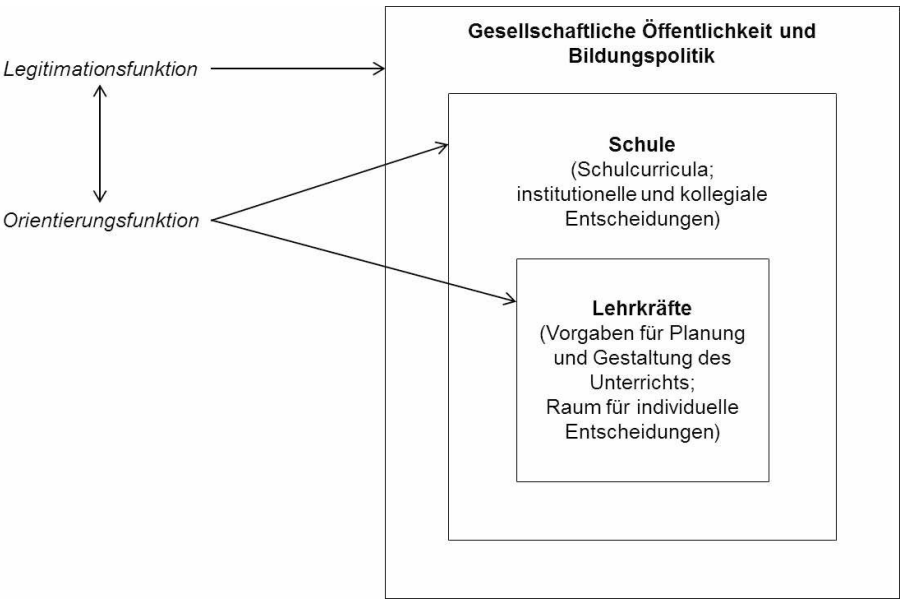


Abb. 4: Die Funktionen des offiziellen Curriculums. Angepasste Darstellung in Anlehnung an Vollstädt et al. (1999: 23)

In Bezug auf die Funktionen des offiziellen Curriculums gilt es zunächst festzuhalten, dass zum einen die Lehrkräfte ihre unterrichtsplanerischen Entscheidungen nach außen über die offiziell geltenden Curricula legitimieren (siehe oben). Zum anderen dient das offizielle Curriculum als mehr oder minder verbindliche Orientierung für die konkrete Gestaltung des Unterrichts. Der Lehrkraft kommt somit in der „Rekontextualisierung" (Fend 2008: 236) des offiziellen Curriculums auf der einen Seite und des situativen, personellen und institutionellen Handlungskontextes auf der anderen Seite eine wichtige Rolle zu.

Daher ist die Untersuchung der Interpretation, Rezeption, Bewertung und Verwendung offizieller curricularer Vorgaben durch den Lehrkörper für die empirische Forschung von Bedeutung (Vollstädt et al. 1999: 41). Thornton (1991: 237) titelt den Lehrer als „curricular-instructional gatekeeper" und spricht damit dessen Schlüsselrolle in der Deutung und Umsetzung der offiziellen curricularen Richtlinien an: „As gatekeepers, teachers make the day-to-day decisions concerning both subject matter and the experiences to which students have access and the nature of that subject matter and those experiences" (Thornton 1991: 237). Als Komponenten des *gatekeepings* beschreibt Thornton (1991) erstens die individuelle Auslegung bzw. das zugrundeliegende Verständnis des Lehrers von seinem Unterrichtsfach, zweitens die planerischen Entscheidungen, die die Lehrkraft in Bezug auf die Lernziele und -inhalte trifft und drittens die didaktischen, methodischen und erzieherischen Entscheidungen des Lehrers in Hinblick auf die Umsetzung des geschriebenen Curriculums (Thornton 1991: 237 ff.). Basierend auf ihren individuellen Lehrerfahrungen im Kontext Schule, ihrer Ausbildung und dem damit verbundenem Wissen und Können sowie nicht zuletzt ihren persönlichen und professionellen Einstellungen und zugrunde liegenden Anschauungen entwickeln Lehrkräfte eine eigene Vision ‚ihres Curriculums', welches sie im alltäglichen Unterricht umsetzen (Shkedi 2009: 850), (vgl. dazu auch Kapitel 3.1.2). Diese ‚eigene Version' der Lehrenden vom Curriculum kann auch mit der Metapher des ‚heimlichen Lehrplans' oder des ‚hidden curriculum'[105] umschrieben werden (Künzli 2009: 135); (Jackson 1968: 33).[106] ‚Heimlich' spricht hier die nicht offen kommunizierten und in Teilen unterbewussten Lehr-Lernziele an, die der Lehrer in seiner Interpretation und praktischen Umsetzung des offiziellen Curriculums vermittelt (Tenberg 2006: 152). Das vonseiten der Lehrenden gedeutete Curriculum kann in mehr oder minder ausgeprägter Weise mit den offiziell geltenden curricularen Vorgaben einhergehen, aber unter Umständen auch vollständig von die-

105 Zur Rezeption des englischen Begriffes des *hidden curriculum* vgl. Jackson (1992: 4 ff.).

106 Eine tiefergehende Diskussion um den ‚heimlichen Lehrplan' in der vorberuflichen Bildung erfolgt in Kapitel 8.6.

sem differieren. Eraut (1994: 26 ff.) unterscheidet hierzu vier idealtypische[107] Formen der Umsetzung des offiziellen Curriculums in der Unterrichtspraxis:[108]

1. *Replication*: Die unveränderte Übertragung der offiziell geltenden curricularen Richtlinien, Lehrpläne und Verordnungen in die Unterrichtspraxis. Diese Dimension ist in der Regel in der Realität nicht anzutreffen, da reale Unterrichtssituationen dafür zu komplex sind.
2. *Application:* Die Übertragung des offiziellen Curriculums unter minimalen Anpassungen vonseiten der Lehrkraft, die jedoch nicht die Grundlegungen des Curriculums berühren.
3. *Interpretation*: Bei der interpretativen Umsetzung offizieller curricularer Vorgaben berücksichtigt der Lehrer die zentralen Bedingungsfaktoren von Unterricht (die Lehrkraft selbst, den Lerner, das Lernumfeld) (vgl. Kapitel 4.2.2.1, Tabelle 7) und passt seinen Unterricht entsprechend an.
4. *Association*: Das offizielle Curriculum dient dem Lehrkörper lediglich als Inspirationsquelle für die Entwicklung ihres ‚eigenen' Curriculums (auch, wenn dieser Prozess nur implizit und nicht explizit geschieht).

So fand bspw. Shkedi (2009: 851) in der Untersuchung der Rezeption neu eingeführter offizieller Curricula durch israelische Bibellehrer heraus, dass die Lehrkräfte diese lediglich als „source of stimulation and inspiration" (Shkedi 2009: 851) sahen und somit als unverbindlich betrachteten.

In Anlehnung an die *interpretative Forschungsperspektive* (siehe oben) kann im Rahmen der vorliegenden Studie eine umfassende Untersuchung der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung unter Berücksichtigung der Bedingungs- und Wechselwirkungszusammenhänge des Curriculumssystems mit weiteren gesellschaftlichen Kontextvariablen (vgl. dazu auch Kapitel 3.2.2) nur erfolgen, wenn mehrere Gestaltungsebenen im Bildungswesen integriert werden. Die verschiedenen Prozess- bzw. Untersuchungsebenen dienen der strukturierten Bestandsaufnahme und bilden damit die Grundlage für die international vergleichende Arbeit: „The essential condition for a study to be classified as ‚comparative': data are collected at more than one level and analysis also proceeds at more than one level" (Noah 1973: 115), (vgl. Kapitel 3.2.1 und 3.2.2).[109]

107 Vgl. Anmerkung in Fußnote 74.

108 In Kapitel 8.7 findet eine *mögliche* Einordung der vorliegenden internationalen Befunde zum individuellen Curriculum der Lehrkräfte in die Typologie nach Eraut (1994) statt.

109 Zum (angenommenen) Nutzen aus der Intersektion der Bereiche der Curriculumforschung und der international vergleichenden Forschung in den Erziehungswissenschaften vgl. Einleitung der Kapitel 3.1 und 3.1.2.

In der Absicht „das Ganze des Bildungswesens und seiner Gestaltungsmöglichkeiten in den Blick zu nehmen" (Fend 2008: 11), definiert Fend (2008) drei Ebenen zur Analyse von Gestaltungsprozessen im Bildungswesen (Fend 2008: 17), (vgl. Abbildung 5):

1. Die *Makroebene* nennt der Autor auch die „Schule auf dem Papier" oder „die Schule in der Ferne von Behörden und Politik" (Fend 2008: 145). Die Makroebene bezieht sich auf die *Steuerung des gesamten Bildungswesens*. Zur Erläuterung der staatlichen Instrumente der Makrosteuerung (vgl. Abbildung 5) lehnt sich Fend (2008) an das Konzept der *Educational Governance*[110] an.
2. Die *Mesoebene* widmet sich der *Einzelschule in ihrem lokalen Umfeld*. Abbildung 5 veranschaulicht die Gestaltungsprozesse auf der Mesoebene. Trotz möglicherweise ähnlicher Ausgangsbedingungen auf der Makroebene, kann die konkrete Ausgestaltung auf der Mesoebene, bspw. in Hinblick auf die materielle, räumliche sowie personelle Ausstattung der Einrichtungen, von Einzelschule zu Einzelschule variieren. Weitere Differenzen zwischen den Einzelschulen ergeben sich unter anderem durch den jeweiligen Gestaltungswillen der Schulen, das Schulprofil und dem Stellenwert von internen Schulcurricula (Fend 2008: 146 ff.), (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 7).
3. Die *Mikroebene* definiert Fend (2008) als Ebene der „‚Menschenbildung' im Bildungswesen" (Fend 2008: 235) und beinhaltet die in Abbildung 5 aufgeführten Prozesse. Die Mikroebene widmet sich der konkreten Realisierung von *Unterricht* durch die Lehrkraft. Das Lehrerhandeln ist hier in Abhängigkeit von
    - der Makroebene und somit der Steuerungsebene des Bildungswesens,
    - den jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen an den Einzelschulen,

110 Im Rahmen der vorliegenden Studie wird keine umfassende Beschreibung des Konstrukts *Educational Governance* geleistet, da dieses maßgeblich in seiner Anwendung durch Fend (2008) zum Einsatz kommt. Zur begrifflichen Klärung wird daher auf die einschlägige Definition von Altrichter et al. (2007a) verwiesen. Demnach erlaubt das Konstrukt des *Educational Governance* eine umfassende Beschreibung und Analyse „von Steuerungs- und Umstrukturierungsfragen im Bildungswesen […] als Probleme der *Handlungskoordination zwischen Akteurskonstellationen in einem Mehrebenensystem*" (Altrichter et al. 2007a: 10) [Hervorhebungen im Original].

- der Professionalität der Lehrperson selbst („kognitive Lehrvoraussetzungen") (Fend 2008: 236),
- den motivationalen und kognitiven Voraussetzungen der Schüler und der sozialen Dynamik in den Schulklassen

zu betrachten (Fend 2008: 236).

Unter Rückbesinnung auf die dieser Studie zugrunde gelegte *interpretative Forschungsperspektive* (siehe oben) und im Verständnis der Studie als Mehrebenenanalyse bzw. multiplanen Vergleich (Schriewer 1987: 633), (vgl. Kapitel 3.2.2), integriert die vorliegende Untersuchung der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung in Deutschland, Frankreich und Großbritannien *alle drei Ebenen* von Gestaltungsprozessen im Bildungswesen nach Fend (2008), (vgl. Abbildung 5):

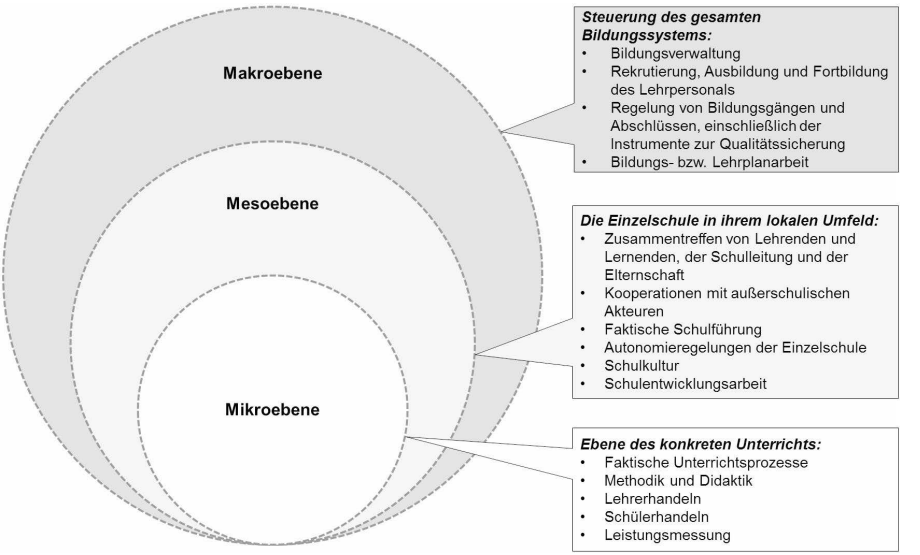


Abb. 5: Die drei Ebenen von Gestaltungsprozessen im Bildungswesen. Eigene Darstellung in Anlehnung an Fend (2008: 17)

Da jedoch, je nach Fragestellung und gewähltem Forschungsansatz, die jeweilige konzeptionelle Fassung der Ebenen und deren Einzelelemente unterschiedlich ausgestaltet sein können (Schriewer 1982: 217), wird das in der vorliegenden Arbeit verwendete Mehrebenenmodell um eine *vierte Ebene, die Metaebene* ergänzt (vgl. Abbildung 6): Die *Metaebene* (vgl. Abbildung 6) bezieht sich somit auf die *gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der vorberufli-*

chen Bildung. Diese umfassen die Bedingungs- und Wechselwirkungszusammenhänge des Bildungssystems in Bezug zum weiteren (bildungs-)politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlich-ideologischen Kontext (vgl. Kapitel 3.2.2). Die Informationen zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dienen in der vorliegenden Studie vor allem der *Erklärung und „Relationierung"* (Schriewer 1987: 633, vgl. Kapitel 4.1) der nationalen Befunde zur curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung in ihrer länderübergreifenden Gegenüberstellung und Diskussion in Kapitel 8.

Im Mehrebenenmodell dieser Studie liegt (in Anlehnung an Fend (2008: 17), vgl. Abbildung 5) auf der *Makroebene* (vgl. Abbildung 6) die Steuerung, Verwaltung sowie Finanzierung des Bildungssystems in den Händen des *Staates*. Dieser regelt durch Schulgesetze, Bildungsgangregelungen sowie Abschluss- und Zertifizierungsregelungen die Struktur des Bildungssystems. Der Staat tritt des Weiteren als maßgeblicher Akteur im Personalmanagement, d. h. der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte auf (Fend 2008: 17, vgl. Abbildung 5). Über politisch legislative Verfahren wird das Fächerangebot und die Ausgestaltung der Fächer innerhalb der jeweiligen Bildungsgänge geregelt und damit eingehend die Lehr-Lernziele und -inhalte (in Form von Lehrplänen) bestimmt (Dauenhauer 1976: 8, vgl. Abbildung 4). So wird bspw. auf der Makroebene auch festgelegt, ob die vorberufliche Bildung im Rahmen von eigenständigen oder integrativen Unterrichtsfächern unterrichtet wird und inwiefern diese zum verpflichtenden Kerncurriculum der allgemeinbildenden der Sekundarstufe I zählen bzw. mit Blick auf die Abschlussprüfung evaluiert werden. Ferner werden auf dieser Steuerungsebene, bspw. innerhalb von Bildungsgangregelungen, Verwaltungsvorschriften und Verordnungen, auch die Ausgestaltung und der Umfang von Schülerbetriebspraktika sowie das Unterrichtsstundenkontingent festgelegt.

Die *Mesoebene* bildet die Entscheidungs- und Steuerungsebene der *Einzelschule* in ihrem lokalen Umfeld ab (vgl. Abbildung 6). Damit werden die auf Einzelschulebene vorhandenen physischen, materiellen, aber auch personellen Ressourcen angesprochen und somit bspw. auch die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums in Bezug auf qualifizierte Lehrkräfte für die Fächer der vorberuflichen Bildung. Mit Blick auf die Professionalisierung des Lehrerkollegiums kommen auf der Mesoebene z. B. auch etwaige stundenplantechnische Restriktionen zum Tragen. Die Metaebene integriert das auf Einzelschulebene entwickelte Schulprofil und/oder interne Schulcurriculum vorberuflicher Bildung, das auf Basis der offiziellen curricularen Vorgaben (Makroebene) erarbeitet wird. In Verbindung zum Schulcurriculum oder losgelöst davon, sind auf dieser Entscheidungsebene fächer- und jahrgangsübergreifende Aktivitäten angesiedelt: Bspw. die Entscheidung der einzelnen Schule über die Einrichtung einer

Schülerfirma. Die Mesoebene bildet für den Bereich der vorberuflichen Bildung die Zusammenarbeit mit der Elternschaft und die Kooperation der Schule mit außerschulischen Einrichtungen aus dem öffentlichen und privatwirtschaftlichen Sektor ab.

Die *Mikroebene* spricht die Ebene des konkreten Unterrichts an (Fend 2008: 235, vgl. Abbildung 5). Hier treten die einzelnen Lehrkräfte in der Verantwortung der Gestaltung ihres Unterrichts auf. In ihrer Rolle als „*curricular-instructional gatekeeper*" (Thornton 1991: 237, siehe oben) bringen die Lehrenden nicht nur ein eigenes Verständnis ihres Unterrichtsfaches mit. In der Planung und Umsetzung ihres Unterrichtes deuten und interpretieren die Lehrkräfte darüber hinaus die auf der Makroebene (siehe oben) festgelegten Lehr-Lernziele und -inhalte, bspw. in Hinblick auf die einzusetzenden Methoden, Sozialformen und Medien. Die Umsetzung des offiziellen Curriculums ist dabei durch verschiedene Faktoren beeinflusst (Posner 2004: 201, vgl. Kapitel 4.2.2.1): So spielen bspw. neben den divergierenden motivationalen und kognitiven Voraussetzungen der einzelnen Schüler (Fend 2008: 236), auch die Professionalität und damit das Wissen und Können der Lehrkräfte eine wichtige Rolle bei der Realisierung der offiziellen Vorgaben (Posner 2004: 198), (vgl. Kapitel 4.2.2.1). Darüber hinaus wirken die jeweiligen personellen, materiellen und räumlichen Ressourcen der Einzelschule (Metaebene) bestimmend auf die Umsetzung des offiziellen Curriculums durch den Lehrer beim Unterrichten ein (Posner 2004: 198), (vgl. Kapitel 4.2.2.1).

Zusammenfassend lässt sich das der vorliegenden Studie zugrunde gelegte Mehrebenenmodell zur Analyse der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung in Abbildung 6 veranschaulichen:

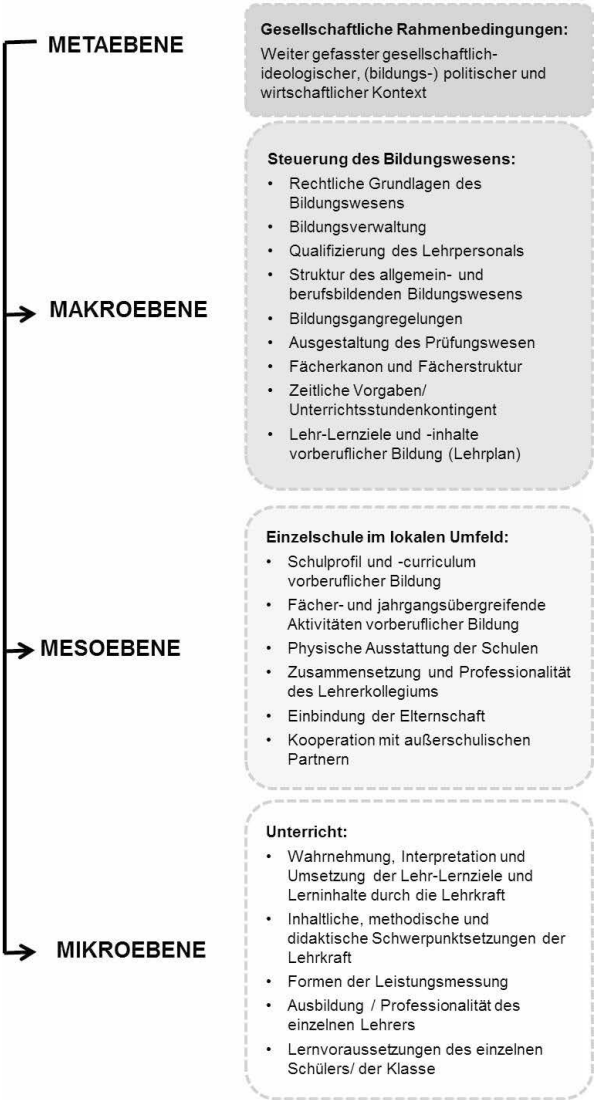


Abb. 6: Das Mehrebenenmodell zur Analyse der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung. Teil I: Darstellung der vier Prozessebenen

In Hinblick dieses Mehrebenenmodell gilt es jedoch zu beachten, dass die vier Ebenen nicht trennscharf voneinander betrachtet werden können.

Dazu ein Beispiel: Das Phänomen *fachfremden Unterrichts* betrifft sowohl die Makro- und Meso- als auch die Mikroebene:

1. Die Strukturen in der Lehrerausbildung (*Makroebene*) können den fachfremd erteilten Unterricht von systemischer Seite her bedingen, da bspw. für einzelne Unterrichtsfächer kein entsprechendes Studienfach in den Lehramtsstudiengängen angeboten wird oder dies aufgrund von reglementierten Studiumsfächerkombinationen nicht möglich ist.
2. Die Zusammensetzung des Kollegiums und damit das aktuell verfügbare (Fach-)Lehrpersonal an der *Einzelschule* bedingen unter Umständen den etwaigen Einsatz von fachfremden Lehrern zur Deckung des Fächerangebotes bzw. können auch bspw. stundenplantechnische Restriktionen mit sich bringen.
3. Im Unterricht selbst (*Mikroebene*) setzen möglicherweise fachfremde Kollegen andere (thematische) Schwerpunkte als entsprechend ausgebildete Fachlehrer bzw. verfügen unter Umständen auch nicht immer über das notwendige fachdidaktische Know-how.

Für die Arbeit würde somit eine zu trennscharfe Betrachtung der verschiedenen Ebenen sogar die Interpretation einzelner Phänomene limitieren, da in Teilen erst durch eine Ebenen-übergreifende Analyse die Zusammenhänge entsprechend nachvollzogen werden können.[111]

3.1.2 Das Verständnis von Curriculum

Bereits Anfang der 1980er Jahre wurde ein „lack of substantive agreement" (Beauchamp 1982: 24) in Hinblick auf das Verständnis des Begriffs ‚Curriculum'[112] festgestellt. Auch noch heute kann weder national noch international von einer einheitlichen Definition ausgegangen werden (Cedefop 2010: 9).

Der vorliegenden Arbeit wird *ein prozessorientiertes Verständnis von Curriculum* zugrunde gelegt, das sich nicht nur auf schriftlich verfasste und offiziell

111 Demgemäß wird bspw. auch in der ländervergleichenden Analyse in Kapitel 8 zwar in der Diskussion und Interpretation der Befunde ein Rückbezug auf die jeweiligen Ebenen des Modells genommen obwohl gleichzeitig dies in inhärenter und damit nicht nach einzelnen Ebenen geclusterter Weise erfolgt.

112 Zur etymologischen Bedeutung des Begriffs ‚Curriculum', welches begriffsgeschichtlich auf der einen Seite den Bildungs- und Lebenslauf (*curriculum vitae*) eines Individuums meint und auf der anderen Seite ein „institutionell organisiertes Lehrgangs- oder Schulangebot" (Künzli 2009: 134) bezeichnet, wird zur weiteren Information verwiesen an: Künzli (2009: 134 ff.).

erlassene Dokumente bezieht, sondern auch die „Lernkultur" (Posch et al. 1996: o.S.) und damit einhergehend auch den Entstehungs-, Verwirklichungs- und Auswirkungseffekt von Lernprozessen integriert (vgl. Abbildung 9).

Im prozessorientierten Curriculumverständnis nach Vollstädt et al. (1999) können Curricula nach fünf Konkretisierungsformen (hier fett gedruckt) differenziert werden (vgl. Abbildung 7):

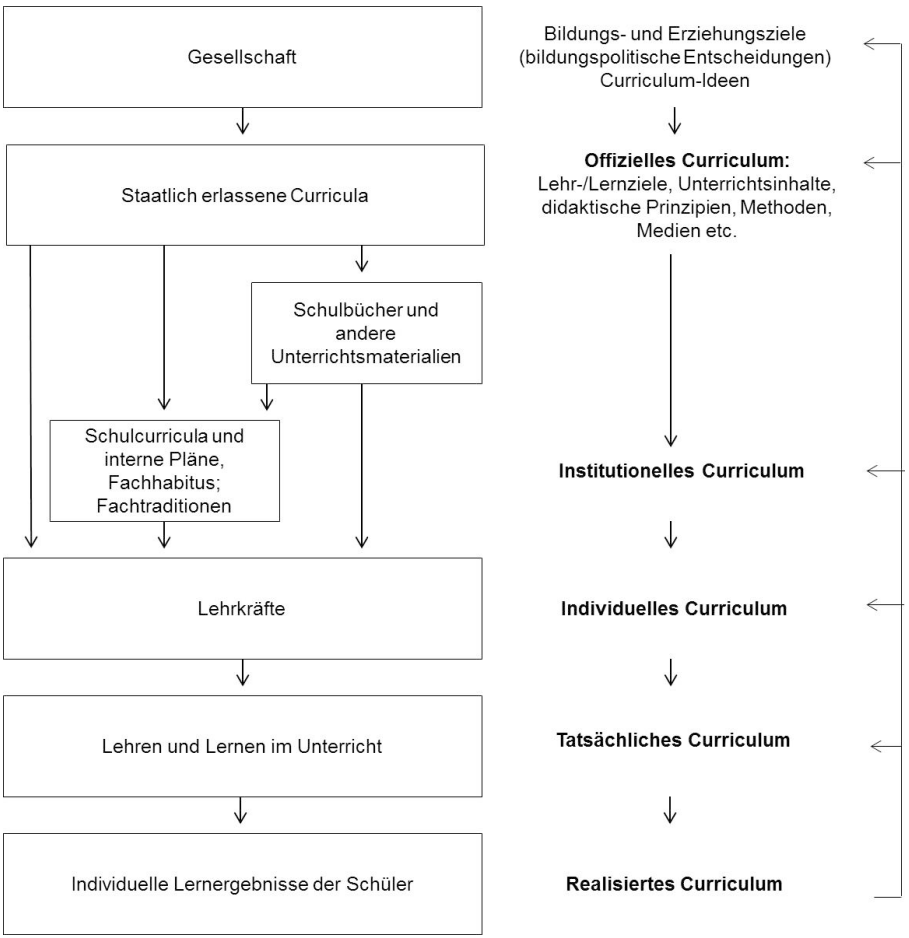


Abb. 7: Das prozessorientierte Verständnis von Curriculum. Angepasste Darstellung in Anlehnung an Vollstädt et al. (1999: 15; 17)

Die *Bildungs- und Erziehungsziele einer Gesellschaft*, welche durch historisch gewachsene kulturelle Wertevorstellungen sowie gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse determiniert sind (Künzli 2009: 137), (vgl. Kapitel 3.1.1), finden ihren Ausdruck im *offiziellen, staatlich erlassenen Curriculum* (vgl. Abbildung 7). In einer international vergleichenden Studie wurde die folgende Definition in Bezug auf das *offizielle Curriculum* vorgenommen:

> „[…] a normative document (or a collection of documents) setting the framework for planning learning experiences. Depending on the country, the type of education and training, and the institution, curricula may define, among other learning outcomes, objectives, contents, place and duration of learning, teaching and assessment methods to a greater or to a lesser extent" (Cedefop 2010: 9).

Somit enthält das *offizielle Curriculum* in unterschiedlichem Differenzierungsgrad und meist nach Schulstufen, -formen und -fächern differenziert, mehr oder minder verbindliche sowie ausführliche Hinweise[113] zu den Lehr-Lernzielen, Unterrichtsinhalten, Unterrichtsstundenkontingenten didaktischen Prinzipien und Methoden sowie Maßgabengaben zur Prüfungsgestaltung.

Das von staatlicher Seite erlassene offizielle Curriculum bildet einerseits die Basis für die Entwicklung von Schulbüchern (vgl. Abbildung 7). Andererseits dient es (zusammen mit den Schulbüchern und Lehr-Lernmaterialien) als Grundlage für die Erarbeitung von schuleigenen Curricula und Plänen sowie Maßnahmen und Aktivitäten auf Einzelschulebene. Mit diesem so genannten *institutionellen Curriculum* wird der Bedeutung der Bedingungen, Absichten und Unterrichtstraditionen auf Einzelschulebene (Mesoebene) Rechnung getragen (vgl. Abbildung 7).

Das *individuelle Curriculum* (vgl. Abbildung 7) bezieht sich demgegenüber auf die Interpretation des kodifizierten Curriculums vor dem Hintergrund der subjektiven Erfahrungen der jeweiligen Lehrkraft und der Bedingungsfaktoren in der Schule. Das individuelle Curriculum ist jedoch nicht mit der Unterrichtsrealität, dem *tatsächlichen Curriculum* (vgl. Abbildung 7) gleichzusetzen: Dieses so genannte „*enacted curriculum*" (Bloomer 1997: 135) bezieht sich auf das faktische Unterrichtsgeschehen. Dabei fließen vorrangig auch (spontane) situative Entscheidungen seitens des Lehrers ein, die nicht zwingender Bestandteil des *ursprünglich* vonseiten des Lehrkörpers beabsichtigten Unterrichts waren.

Selbstverständlich können die eigentlichen Lernergebnisse der Schüler in Form des *realisierten Curriculums* (vgl. Abbildung 7) nocheinmal stark von den oben

113 Zur „Orientierungsfunktion" (Künzli 2009: 143) von offiziellen Curricula vgl. Kapitel 3.1.1, Abbildung 4.

genannten Ausprägungen des intendierten Curriculums differieren (Vollstädt et al. 1999: 15 ff.).

Wie in Kapitel 3.1.1 dargelegt (vgl. dazu auch Abbildung 4), finden die Bildungs- und Erziehungsziele eines Staates ihre Ausprägung in den offiziellen Curricula, die wiederrum der Orientierungspunkt für die individuellen Entscheidungen der Lehrkraft über die Auswahl der Lerninhalte in der Unterrichtspraxis sind (in Abbildung 7 veranschaulicht durch die von oben nach unten gehenden Pfeile). Zugleich hat wiederrum das Curriculum der Schul- und Unterrichtspraxis eine rückkoppelnde Wirkung auf die darüberliegenden Ebenen (in Abbildung 7 durch die rechten äußeren Pfeile verdeutlicht). Bspw. durch die Einbeziehung der Erfahrungen praktizierender Lehrkräfte im Prozess von Lehrplanreformen. Auch das realisierte Curriculum in Form der individuellen Lernergebnisse der Schüler (vgl. Abbildung 7) wirkt sich auf etwaige Reformen des offiziellen Curriculums aus: Dies ist z. B. der Fall, wenn Reformen des offiziellen Curriculums aufgrund des vergleichsweise schlechten Abschneidens von Schülern in nationalen und internationalen Schulleistungsuntersuchungen initiiert werden.

Alternative Definitionen, die sich ebenfalls mit einem prozessorientierten Curriculumverständnis auseinandersetzen, gehen meist mit einer *geringeren Trennschärfe* der Begrifflichkeiten einher als bei Vollstädt et al. (1999). Sie bedienen sich in der Regel einer zweidimensionalen Differenzierung zwischen dem *geschriebenen* bzw. *intendierten* Curriculum und dem *umgesetzten* bzw. in der Unterrichtspraxis *realisierten* Curriculum. Im deutschsprachigen Raum geht diese Unterscheidung insbesondere auf Aregger und Frey (1971) unter der Verwendung der Termini des „impliziten" und „expliziten" Curriculums (Aregger und Frey 1971: 18) zurück. Das *explizite Curriculum* umfasst die „beabsichtigten Determinanten des Unterrichts" (Aregger und Frey 1971: 18), wie sie in Erlassen, Lehrplänen, Schulbüchern oder anderen schriftlichen Dokumenten zur Unterrichtsplanung definiert sind. Demgegenüber ist das *implizite Curriculum* nicht objektiviert und „betrifft jene Determinanten des Unterrichts, die durch die Bedingungen der Unterrichtssituation (Schüler-Lehrer etc.), insbesondere im Bereich des Lehrers gegeben sind" (Aregger und Frey 1971: 19). Aregger und Frey (1971) thematisieren damit die besondere Rolle der Lehrkörper in der Realisierung des *expliziten Curriculums* (Thornton (1991), (vgl. Kapitel 3.1.1). Posner (2004) bedient sich in seiner Unterscheidung der Terminologie „official curriculum" und „operational curriculum": „An official curriculum is meaningless unless it is translated by teachers into an operational curriculum" (Posner 2004: 191). Ebenso differenziert bspw. Bloomer (1997: 135) zwischen dem *prescribed curriculum* und *enacted curriculum*.

In Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der *vorliegenden Arbeit* (vgl. Kapitel 1.1) ist ein *prozessorientiertes Verständnis von Curriculum* von Relevanz, welches das Curriculum im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang mit seinen politischen, kulturellen und ökonomischen Determinanten begreift. Dieses hier zugrunde gelegte Curriculumverständnis, wie es im Folgenden noch zu präzisieren gilt, beinhaltet die drei Ausprägungsformen des erstens offiziellen Curriculums, zweitens institutionellen Curriculums und drittens individuellen Curriculums (vgl. Abbildung 9).

Zur Untersuchung der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung unter Berücksichtigung der Bedingungs- und Wechselwirkungszusammenhänge des Curriculumsystems mit weiteren gesellschaftlichen Kontextvariablen wurde in Kapitel 3.1.1 ein Mehrebenenmodell elaboriert (vgl. Abbildung 6). Dieses Mehrebenenmodell gilt es nun mit Blick auf das dieser Studie zugrunde gelegten Begriffsverständnisses von Curriculum, weiterzuentwickeln (vgl. Abbildung 9).

Wie in Kapitel 1.1 ausgewiesen, richtet sich das Augenmerk der Studie auf die *Gegenüberstellung des Theorie-Praxis-Verhältnisses vorberuflicher Bildung*. *Theorie* meint die Ausprägungsform des *offiziellen Curriculums* (vgl. Abbildung 9).

Das Verständnis des offiziellen Curriculums dieser Studie beinhaltet die in Abbildung 8[114] dargestellten Bestandteile:

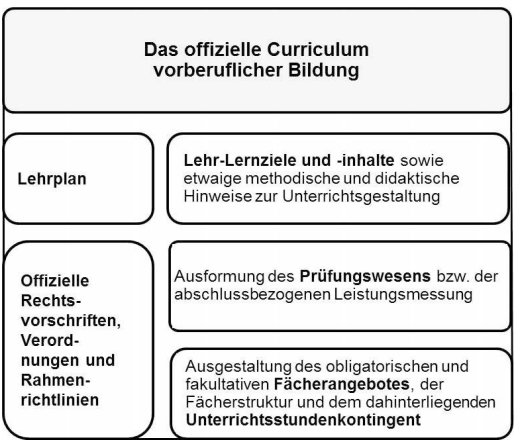


Abb. 8: Das Verständnis des offiziellen Curriculums vorberuflicher Bildung

114 Zur Veranschaulichung des ‚offiziellen Curriculums' im prozessorientierten Curriculumverständnis zeigt die Abbildung 8 einen *Ausschnitt der Makroebene* des der Studie zugrunde liegenden Mehrebenenmodells (vgl. Abbildung 9).

Damit wird für das vorliegende Begriffsverständnis der *Lehrplan* (englisch *learning programme* und französisch *programme scolaire*[115]) als *Teil des offiziellen Curriculums betrachtet*. Wenngleich sowohl in der pädagogischen Praxis als auch in der Forschung nicht immer eine explizite Trennung der beiden Begrifflichkeiten vorgenommen wird (Pörtner 1997: 159 ff.); (Frey 1970: 15), kann von einer größeren Reichweite des angelsächsischen Konzepts des Curriculums ausgegangen werden. Den Kern des *Lehrplans* beschreibt Weniger (1975: 216) wie folgt: „Der Lehrplan gibt an, was im Unterricht gelten soll […]." Im Lehrplan sind vorrangig die (staatlich definierten) Bildungsinhalte und Lehr-Lernziele beschrieben, die dort „in größerer oder geringerer Ausführlichkeit" (Fend 2006: 31) (zeitlich) gegliedert und strukturiert sind. Die begriffliche Reichweite des angelsächsischen Konzepts des Curriculums geht weiter, obwohl auch hier nicht von einer einheitlichen Definition ausgegangen werden kann (Jackson 1992: 4).

Posch et al. (1996) grenzen den Lehrplan-Begriff zum Terminus des (offiziellen) Curriculum wie folgt voneinander ab:

> „Curriculum hat im allgemeinen eine umfassendere Bedeutung als Lehrplan. Spricht man […] von Curriculum, so meint man die Lernkultur insgesamt, bestehend aus Zielen, Inhalten, Verfahren, Lernsituationen, Medien, didaktischen Handlungsvorschlägen, Vorstellungen über die Lehrerrolle sowie deren Evaluation. Mit Lehrplan assoziiert man dagegen die Ansammlung von Stoff- bzw. Zielvorschriften. Durch den Curriculumbegriff wird desweiteren eine proßeshaftere Sichtweise des Zustandekommens dieser Lernkultur angestrebt" (Posch et al. 1996: o.S.).

Jenes Verständnis von offiziellem Curriculum, das auch dieser Arbeit zugrunde liegt, integriert somit auch die *Lernkultur* und beinhaltet *nicht nur* die in Lehrplänen ausgewiesenen formellen Elemente der Lehr-Lernziele und -inhalte, *sondern auch* das

> „Gesamtpaket an Maßnahmen, das bei der Gestaltung, Organisation und Planung eines Angebotes im Rahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung umgesetzt wird. Dies umfasst die Festlegung der Lernergebnisse, -inhalte, -methoden (einschließlich Leistungsbewertung) und -mittel […]" (Cedefop 2008c: 57).

115 Zur Rezeptionsgeschichte des Begriffes des Curriculums in der französischen Diskussion wird verwiesen an: Hörner (1979: 246 ff.) Für die Begriffsdarstellung im angelsächsischen Kontext gibt Jackson (1992: 4 ff.) einen weitereichenden Überblick.

Das *offizielle Curriculum* wird im Rahmen der vorliegenden Studie (vgl. Abbildung 8) demnach als ein Konglomerat normativer Dokumente für die „Planung von Lernerfahrungen" betrachtet:

> „A curriculum is a normative document (or a collection of documents) setting the framework for planning learning experiences. Depending on the country, the type of education and training, and the institution, curricula may define, among other learning outcomes, objectives, contents, place and duration of learning, teaching and assessment methods to a greater or to a lesser extent" (Cedefop 2010: 9).

Im Mehrebenenmodell zur Analyse der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung ist das offizielle Curriculum als ‚Theorie-Seite' auf der *Makroebene* angesiedelt. Die Makroebene ist jedoch nicht allein mit der Ausprägungsform des offiziellen Curriculums gleichzusetzen. Neben den in Lehrplänen, offiziellen Rechtsvorschriften, Verordnungen und Rahmenrichtlinien unter anderem festlegten Vorgaben zu den Lehr-Lernzielen und -inhalten, der Ausformung des Prüfungswesens oder der Ausgestaltung des Fächerangebotes (vgl. Abbildung 8), umfasst die Makroebene vorberuflicher Bildung außerdem die rechtliche Grundlagen des Bildungswesens, die Ausgestaltung der Bildungsverwaltung (z. B. ob zentral oder regional/föderal), die generelle Struktur des allgemein- und berufsbildenden Bildungswesens (einschließlich entsprechender Bildungsgangregelungen) sowie die Ausbildung und Qualifizierung des Lehrpersonals (vgl. Abbildung 9).

Die *Praxis-Seite* in Bezug zum untersuchenden curricularen Theorie-Praxis-Verhältnis vorberuflicher Bildung integriert (in Anlehnung an das Curriculumverständnis von Vollstädt et al. (1999), siehe oben Abbildung 7) sowohl das *institutionelle Curriculum* der Einzelschule als auch das *individuelle Curriculum* des jeweiligen Lehrkörpers (vgl. Abbildung 9). Das auf der Makroebene in Form von Schulgesetzen, Verwaltungsvorschriften, Prüfungsordnungen sowie Lehrplänen erlassene offizielle Curriculum wird unter den Bedingungen auf Einzelschulebene auf der *Mesoebene* ‚gelebt' (Vollstädt 1999 et al.: 15 ff., siehe oben). Mittels dieses *institutionellen Curriculums* wird die Gewichtigkeit von „curricularen Verständigungen und Entscheidungen ‚vor Ort'" (Vollstädt et al. 1999: 17) im prozessorientierten Curriculumverständnis dieser Studie berücksichtigt. Das institutionelle Curriculum, das im vorliegenden Prozessmodell mit der Mesoebene gleichzusetzen ist, beinhaltet unter anderem das etwaige Schulprofil einer Schule und fächer- und jahrgangsübergreifende Aktivitäten in der vorberuflichen Bildung sowie die allgemeinen physischen sowie aber auch personellen Ressourcen der Einzelschule (vgl. Abbildung 9).

In der Planung und Umsetzung ihres Unterrichtes (einschließlich der Leistungsmessung) auf der *Mikroebene* berücksichtigen die Lehrenden nicht nur die staatlich vorgegebenen Richtlinien, Verordnungen und Lehrpläne (Makroebene), sondern beziehen ebenso die zur Verfügung stehenden Ressourcen auf Einzelschulebene, d. h. Mesoebene mit ein (vgl. Abbildung 9). Das *individuelle Curriculum* bezieht sich damit einerseits auf die Wahrnehmung, Interpretation und Umsetzung[116] der offiziellen curricularen Vorgaben im Bereich der vorberuflichen Bildung durch den Lehrkörper (Vollstädt et al. 1999: 15 ff., siehe oben). Hier spielen die Einflussfaktoren, wie fachliches und didaktisch-methodisches Wissen und Können, individuelle Qualitätsansprüche an Unterricht, bisherige Unterrichtserfahrungen, aber auch etwaige außerschulische Berufserfahrungen eine Rolle. Diese individuellen Einflussgrößen werden oft unter der Metapher des ‚heimlichen Lehrplans' oder des ‚hidden curriculum' zusammengefasst (Künzli 2009: 135); (Jackson 1968: 33) (vgl. Kapitel 3.1.1).[117] Andererseits beinhaltet das individuelle Curriculum die jeweiligen inhaltlichen, didaktischen und methodischen Schwerpunktsetzungen (einschließlich in Bezug auf die Leistungsmessung), die der einzelnen Lehrkraft mit Blick auf den Verbindlichkeitscharakter des offiziellen Curriculums möglich sind.

Es bleibt somit für das prozessorientierte *Begriffsverständnis von Curriculum der vorliegenden Arbeit* folgendes knapp festzuhalten: Das Augenmerk richtet sich in seiner Gegenüberstellung des Theorie-Praxis-Verhältnisses vorberuflicher Bildung auf die spezifischen Existenz- bzw. Konkretisierungsformen des *offiziellen, institutionellen und individuellen Curriculums* nach Vollstädt et al. (1999: 15), die auf der *Makro-, Meso- und Mikroebene* des Bildungswesens wiederzufinden sind. Im Verständnis dieser Studie als Mehrebenenanalyse, der eine interpretative Forschungsperspektive zugrunde liegt (vgl. Kapitel 3.1.1), integriert das zugrunde gelegte Mehrebenenmodell ebenso die *Metaebene*, die sich auf die *gesellschaftlichen Rahmenbedingungen* der curricularen Ausformung vorberuflichen Bildung bezieht.

116 ‚Wahrnehmung, Interpretation und Umsetzung des offiziellen Curriculums' meint in diesem Kontext, wie die Lehrer mit dem kodifizierten Curriculum umgehen sowie dieses vor ihrem subjektiven Erfahrungshorizont deuten und dann im Unterricht umsetzen (vgl. Kapitel 4.2 und 4.2.2.1). Dabei ist es jedoch *nicht* das Ziel zu testen, *wie genau* die Lehrer die Lehrpläne kennen oder inwiefern das Curriculumverständnis der Lehrer auch mit dem der Curriculumentwickler übereinstimmt (im Sinne einer so genannten *evaluativen Studie* bzw. des *Fidelity approach*) (vgl. Kapitel 3.1.1 und 4.2.2).

117 Eine tiefergehende Diskussion um den ‚heimlichen Lehrplan' in der vorberuflichen Bildung erfolgt in der vorliegenden Studie in Kapitel 8.6.

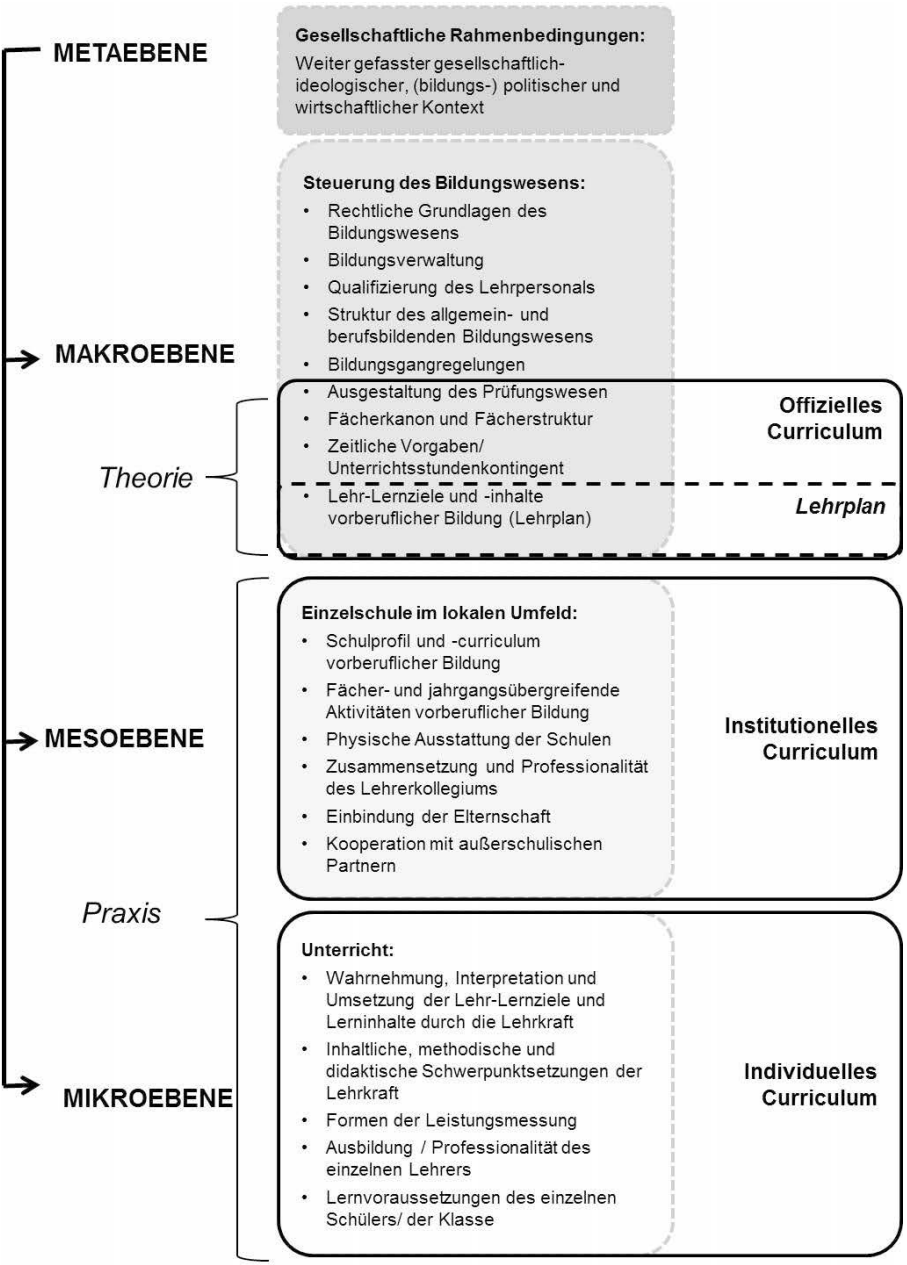


Abb. 9: Das Mehrebenenmodell zur Analyse der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung. Teil II: Integration des prozessorientierten Verständnisses von Curriculum[118]

Unter Zuhilfenahme der zweiten theoretischen Bezugsgröße dieser Studie, der international vergleichenden Forschung (vgl. Kapitel 3.2), werden jedoch die Erfahrungen aus den einzelnen Ländern der Studie zum offiziellen, institutionellen und individuellen Curriculum nicht nur vor dem Hintergrund der Ausgestaltung des jeweiligen allgemein- und berufsbildenden Bildungssystems (Makroebene) sowie dem einzubeziehenden nationalen gesellschaftlichen Kontext (Metaebene) gedeutet, sondern darüber hinaus in ihrem Gesamtzusammenhang einem umfassenden *supranationalen Vergleich* zugeführt.

So kommen Hörner und Schlott (1983: 7 ff.) in ihrer Diskussion um die Intersektion der Bereiche der *Curriculumforschung* und der *international vergleichenden Forschung in den Erziehungswissenschaften* zur Ansicht, dass durch eine vergleichende Untersuchung der Curricula in besonderen Maße auch kulturelle, soziale und ökonomische Unterschiede auf der Metaebene in den nationalen Bildungssystemen offengelegt werden können, da diese im Curriculum „leichter greifbar" seien und „pädagogisch am deutlichsten in Erscheinung treten" (Hörner und Schlott 1983: 8). Die in Curricula verfassten Bildungsinhalte können „nicht als naturgegebene Größen" (Jobst 2004: 119) hingenommen werden, sondern sind in Abhängigkeit zu ihrem Kontext, in welchen sie produziert und reproduziert werden, zu beachtrachten (Jobst 2004: 119 ff.), (vgl. dazu auch Abbildung 10).

3.2 Die international vergleichende (Berufs-) Bildungsforschung

Durch die fortschreitende Globalisierung und Internationalisierung erfährt der internationale Vergleich[119] nicht nur in den Sozialwissenschaften im Allgemei-

118 Eine dritte und vierte Weiterentwicklung erfährt dieses Mehrebenenmodell in den Kapiteln 4.1 und 4.2 (vgl. Abbildung 16 und Abbildung 19).

119 In der vergleichenden Forschung im Bereich der Sozialwissenschaften wird einerseits vom *internationalen* und anderseits vom *interkulturellen* Vergleich gesprochen. Der *Kulturvergleich* fokussiert eher das Verstehen von „Praktiken, Symbolen, Werten und Deutungsmustern" (Walther 2011: 27) von Gemeinschaften und orientiert sich nicht notwendigerweise an Nationalstaaten als Untersuchungseinheiten. Demgegenüber ist der Referenzrahmen im *internationalen Systemvergleich* eher der verfasste Nationalstaat, wenn bspw. Besonderheiten der Bildungssysteme verschiedener Länder einander gegenübergestellt werden. In Anlehnung an Walther (2011: 33) schließen sich jedoch Kultur- und Systemvergleich nicht einander aus, sondern bedingen sich vielmehr gegenseitig: So berücksichtigt jeder internationale Systemvergleich, wie auch die vorliegende Studie, auch die interkulturelle Dimension, in welchem die Erkenntnisse in Abhängigkeit zu anderen kulturellen und sozio-ökonomischen Kontexten gedeutet werden.
Für eine ausführlichere Darstellung der Abgrenzung zwischen interkulturellem und internationalem Vergleich wird verwiesen an: Allemann-Ghionda (2004: 73 ff.); Walther (2011: 27 ff.).

nen,[120] sondern auch in der Erziehungswissenschaft sowie in der Berufsbildungsforschung im Besonderen immer mehr an Bedeutung (Georg 2005: 186; Pilz 2011a). Das Eigenverstehen durch Fremdverstehen und die damit einhergehende „Kontingenzerfahrung" (Jobst 2004: 119) eröffnet ein fundierteres Begreifen des eigenen Bildungssystems und den dahinterliegenden Ursache-Wirkungszusammenhängen (Bereday 1961: 142), (vgl. Kapitel 4.1). Rothe (1995) konstatiert darüber hinaus, dass „derjenige, der sich nicht mit Systemen anderer Staaten befaßt hat, sich des eigenen in seinen Ausprägungen und Besonderheiten kaum bewußt wird" (Rothe 1995: 1).

Die vergleichende Wissenschaft von der Bildung und Erziehung wurde erstmals im Jahr 1817 in der bereits im Titel den Terminus „*Ouvrage sur l'éducation comparée*"[121] führenden Programmschrift von dem Aufklärer Marc-Antoine Jullien de Paris (1775–1848) angezeigt. Jullien de Paris sprach sich für die vergleichende Forschung der Systeme öffentlichen Unterrichts in verschiedenen Staaten Europas aus [„[…] les établissements et les méthodes d'éducation et d'instruction des différents États de l'Europe"] (Jullien de Paris (1817), zitiert nach Groux (1997: 111)) und gilt damit als Begründer und *„père fondateur"* (Groux 1997: 111) der vergleichenden Erziehungswissenschaft.[122] Die Arbeiten von Jullien de Paris wurden um 1900 durch den englischen Erziehungswissenschaftler Michael Sadler weiterentwickelt, der das Erkenntnisinteresse des Vergleichs weniger im Suchen nach Gesetzmäßigkeiten, sondern vorrangig im *Verstehen* sah (Lauterbach 2003a: 54). Weitere maßgebliche Fortschritte in der Entwicklung der vergleichenden Erziehungswissenschaft sind erst nach dem Zweiten Weltkrieg zu verzeichnen (Lauterbach 2003a: 55). Im 19. Jahrhundert standen im Sinne des *total approach* umfassende Analysen deskriptiven Charakters des *gesamten* Bildungssystems im Vordergrund international vergleichender Forschung. Diese dienten vorrangig dazu, Verbesserungsmöglichkeiten für die Entwicklung des eigenen Bildungssystems offenzulegen. In den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts erfuhr die international vergleichende Forschung einen Wandel: Im Rahmen des *problem approach* (Holmes

120 Da von keiner allgemein gültigen Systematik der Erziehungswissenschaft auszugehen ist, wird die Erziehungswissenschaft hier nach Gudjons (2008: 26) als „integrierende Sozialwissenschaft" verstanden, die in Hinblick auf ihre Fragestellungen und Methoden interdisziplinar angelegt ist und über verschiedene Sub-Disziplinen, wie bspw. der Berufs- und Wirtschaftspädagogik oder der Allgemeinen Pädagogik, verfügt (Lenzen 1994a: 11 ff.; Krüger 2006a). Weiterhin wird in Anlehnung an Lauterbach (2003b: 528) die (vergleichende) Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht als eigenständige Disziplin, sondern in theoretischer und methodischer Verknüpfung zur (unter anderem) vergleichenden Erziehungswissenschaft betrachtet.

121 Jullien (1817)

122 Für eine ausführlichere Darstellung der Grundlegungen durch Marc-Antoine Jullien de Paris wird verwiesen an: Hilker (1962: 17 ff.).

1958) war der Bezugspunkt im internationalen Vergleich nicht mehr die Deskription des *gesamten* Bildungssystems, sondern hierin genau definierte Analyseeinheiten. Der *problem approach* kann somit als Paradigmenwechsel in der international vergleichenden Forschung in Hinblick auf die Forderung „to make the study of education scientific" (Holmes 1958: 8) verstanden werden.[123]

Infolgedessen gilt es zunächst in Kapitel 3.2.1 zu klären, was überhaupt als ein Vergleich anzusehen ist. Dabei werden erst die Ziele und Funktionen der international vergleichenden (Berufs-)Bildungsforschung im Allgemeinen skizziert. Anschließend werden die Ziele und Funktionen des Vergleichs der vorliegenden Studie in Bezug auf das *tertium comparationis* präzisiert.

Diese Studie versteht sich als *multiplaner Vergleich* (Schriewer 1987: 633) und fokussiert die In-Bezug-Setzung mehrerer Untersuchungsebenen im Rahmen eines Mehrebenenmodells, wie es bereits in Kapitel 3.1.1 dargelegt und im Rahmen von Kapitel 3.1.2 weiterentwickelt wurde. In Kapitel 3.2.2 werden die Wechselwirkungen des Erziehungssystems mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen skizziert.

Kapitel 3.2.3 widmet sich abschließend der Frage, welche Länder (bzw. Landesteile) überhaupt Gegenstand des Vergleiches dieser Studie sind. In Hinblick auf die Präzisierung des *tertium comparationis* (vgl. Kapitel 3.2.1) geht dies mit einer Begründung der Vergleichbarkeit der vorberuflichen Bildung in den Ländern bzw. der Auswahl der entsprechenden Unterrichtsfächer einher.

3.2.1 Die Zielsetzungen und Funktionen der vergleichenden Forschung und ihre Anwendung in dieser Studie

In der Beschäftigung mit der international vergleichenden Forschung in der Erziehungswissenschaft gilt es zunächst zu spezifizieren, *was* überhaupt ein *Vergleich* ist. Seidenfaden (1966: 10) definiert den Vergleich unter Zuhilfenahme von drei Merkmalen:

1. „Im Vergleich werden zwei oder mehr Gegebenheiten miteinander konfrontiert in der Absicht, Unterschiede (und Übereinstimmungen) sichtbar zu machen, gegebenenfalls sie auch zu deuten und zu klären.
2. Vergleiche geschehen stets im Hinblick auf etwas, sind gezielt.

123 Auf eine differenzierte Darstellung der historischen Entwicklung der vergleichenden Erziehungswissenschaft und der vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird verzichtet, da an dieser Stelle schwerpunktmäßig der theoretische Rahmen der vorliegenden Untersuchung begründet wird. Für eine ausführlichere Darstellung wird verwiesen an: Bray et al. (2007: 1 ff.), Lauterbach (2003a: 53 ff.), Allemann-Ghionda (2004: 17 ff.).

3. Vergleiche setzen voraus, dass die zu vergleichenden Gegebenheiten auf das Vergleichsziel hin vergleichbar sind, d. h. eine verwandte Struktur, gemeinsame Funktionen oder gleichgerichteten Sinn haben."

Wie im ersten Merkmal von Seidenfaden (1966) definiert, sah bereits einige Jahre zuvor Bereday (1961) das *Ziel des Vergleichs* in den Erziehungswissenschaften als Suche nach dem „Sinn" in den „Ähnlichkeiten und Unterschiedenen der Erziehungssysteme" (Bereday 1961: 140).

Georg (2005: 187) charakterisiert den Vergleich in den Sozialwissenschaften als die „Beschreibung und Analyse von Gemeinsamkeiten oder Unterschieden zwischen zwei oder mehr Beobachtungseinheiten" und misst damit der genauen Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes sowie damit einhergehend der Abgrenzung all dem gegenüber, was nicht Gegenstand des Vergleichs sein soll, eine zentrale Bedeutung zu. Das Erkenntnisinteresse von vergleichenden Untersuchungen, die sich an der gesellschaftlichen Wirklichkeit orientieren, werden diesbezüglich methodisch gesehen über das *tertium comparationis* realisiert (Lauterbach 2003b: 520).

> „Die Definition eines tertium comparationis […] ist die Voraussetzung für den systematischen Vergleich. Das tertium comparationis ist gleichsam der Bezugspunkt, der den Vergleich konzentriert auf eine spezielle Aufgabenstellung in methodisch begründeter Form erlaubt" (Röhrs 1995: 99).

Die Auswahl des tertium comparationis geschieht in enger Verknüpfung mit der zuvor definierten Forschungsfrage bzw. dem ausgewiesenen Forschungsziel (Pilz 2012a: 564). Das tertium comparationis präzisiert aber nicht nur das Ziel des Vergleichs, sondern sichert gleichermaßen die Vergleichbarkeit des zu gegenüberstellenden Untersuchungsgenstandes (Walther 2011: 26 ff.). Darüber hinaus erfolgt durch die Definition des tertium comparationis eine gewisse Distanzierung des Wissenschaftlers gegenüber dem Untersuchungsobjekt (Rothe 1995: 12) und es soll verhindert werden, „dass das eine Objekt am anderen gemessen wird, wie es in spontanen Alltagsvergleichen häufig geschieht" (Waterkamp 2006: 196).

Der Untersuchungsgegenstand und damit das tertium comparationis in der vorliegenden international vergleichenden Untersuchung ist die curriculare Ausformung *vorberuflicher Bildung*, wie sie Kapitel 2.3 definitorisch präzisiert wurde. Im Mittelpunkt dieser Forschungsarbeit steht somit die Untersuchung der auf offiziellen curricularen Vorgaben basierenden Inhalte, Maßnahmen und Aktivitäten vorberuflicher Bildung in Schule und im Unterricht, die auf dem Niveau der allgemeinbildenden Sekundarstufe I zu einem umfassenden Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt beitragen (vgl. Kapitel 2.3.4). Auf die

Frage Bezug nehmend „Wozu soll der Vergleich dienen?“ (Hörner 1996: 14), fasst Hörner (1996) das Erkenntnisinteresse von international vergleichenden Studien in der Erziehungswissenschaft in einer Typologie zusammen, in der er zwischen vier verschiedenen *Funktionen* unterscheidet, die vergleichende Studien (auch überlappend) erfüllen können (Hörner 1996: 6 ff.); (Hörner 1996: 14):

1. *Idiographische Funktion* als „Kenntnis der Besonderheit des Gegenstandes“ (Hörner 1996: 14). Dabei steht das genaue Verstehen des Einmaligen und Individuellen innerhalb der zu untersuchenden Phänomene im Forschungsinteresse und weniger das Aufdecken allgemeingültiger Zusammenhänge (Hörner 1993: 7). Idiographien (oder Fallstudien) bilden oftmals die Grundlage einer jeden Vergleichsforschung (Walther 2011: 36);
2. *Melioristische Funktion* als die Suche nach dem *Best Practice*. Diese Forschungsperspektive ist häufig im Kontext anwendungsbezogener Forschung anzutreffen;
3. *Evolutionisitische Funktion* als die „Suche nach dem Entwicklungstrend“ (Hörner 1993: 9) von Bildungsentwicklungen und weniger der Herausstellung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten;
4. *Experimentelle Funktion* als die Suche nach dem Universellen und länderunabhängigen Funktionszusammenhängen. Dabei dienen einzelne Länder als Repräsentanten von bestimmten Gruppierungen und Kombinationen von Variablen.

Die Komplexität der Untersuchungsgegenstände im Bereich international vergleichender Bildungsforschung impliziert oftmals die Kombination, bzw. Überschneidung mehrerer der von Hörner (1996) skizzierten Funktionen (Lauterbach 2003b: 521): So sind bspw. sich der *experimentellen Funktion* widmende Studien, die die Verallgemeinerbarkeit der Aussagen auf einen oder mehrere Kontexte anstreben, zugleich auch auf *idiographisches Kontextwissen* angewiesen (Walther 2011: 38).

Die vorliegende Studie integriert vorrangig die *idiographische Funktion*, indem im Rahmen einer Mehrfallstudie (vgl. Kapitel 4.1) die Besonderheiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der curricularen und unterrichtspraktischen Ausformung vorberuflicher Bildung in den drei Ländern der Studie herausgearbeitet werden. Diese Fokussierung begründet sich gleichermaßen über das in Kapitel 3.1.2 dargelegte Verständnis der vorliegenden Untersuchung als eine *interpretative Curriculumstudie*. In Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Studie (vgl. Kapitel 1.1) gilt es somit die gesellschaftlichen Phänomene sowie

Rahmenbedingungen im Ländervergleich mit in die Interpretation einzubeziehen und somit die nationalen Befunde kontextgebunden zu erklären (vgl. Kapitel 3.1.1 und 4.1).

Die idiographische Funktion birgt die Gefahr der „Versenkung im Detail" (Hörner 1993: 7) und damit den Verlust des selektiven problemorientierten Arbeitens, so dass der Gewinn neuer Erkenntnisse unter Umständen gefährdet sein kann (Pilz 2012a: 566). Jedoch implizieren die vorangegangenen Ausführungen keineswegs, dass in der *vorliegenden Arbeit*, im Sinne des *total approach*, eine umfassende *deskriptive* Länderstudie geleistet wird.[124] Vielmehr steht in Anlehnung an den *problem approach* (Holmes 1958: 3) die Konzentration auf die Singularität einzelner Systeme hinsichtlich eines konkreten Vergleichsobjektes bzw. klar umrissenen ‚Problems', nämlich der vorberuflichen Bildung (vgl. Kapitel 2.3), im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses, welche im Ländervergleich vor dem Hintergrund nationaler „Situationskomplexe" (Schriewer 1987: 633) interpretiert wird.

Gleichwohl es *nicht* der originären Zielsetzung der vorliegenden Studie entspricht (vgl. Kapitel 1.1), können deren Ergebnisse dennoch im Sinne der *meliooristischen Funktion* zur Weiterentwicklung der Praxis vorberuflicher Bildung in Curriculums- und Unterrichtsgestaltung dienen und somit zugleich Fundierungen für weiterführende Studien bieten (vgl. Kapitel 9.2). In Bezug auf die länderübergreifenden Implikationen für die Schul- und Unterrichtspraxis ist jedoch stets zu berücksichtigen, dass beim internationalen Transfer von Best Practice-Ansätzen immer das jeweilige „institutionelle Geflecht, das wiederum funktional bezogen auf sozio-ökonomische Strukturen und durch kulturelle Werte und Deutungsmuster legitimiert ist" (Walther 2011: 53), zu berücksichtigen ist. Ein *„Policy borrowing"* (Schmid 1999: 6) ist demgemäß nur in sehr beschränktem Maß möglich, da Ansätze aus fremden Ländern (und Regionen) meist spezifische, historisch gewachsene hinreichende Bedingungen mit sich bringen.

Es lässt sich daher festhalten, dass die *vorliegende Studie* auf einem Verständnis von Vergleich basiert, der auf die Reflexion der ausgeprägten, landesspezifischen Situation (hier bezogen auf das Theorie-Praxis-Verhältnis vorberuflicher Bildung) abzielt und sich ausdrücklich nicht dem Übertragen und Verwerten von Ansätzen aus fremden Kontexten widmet. Dies begründet sich nicht zuletzt dadurch, dass die Ausarbeitung von Best Practice-Ansätzen und die Formulierung von bildungspolitischen Empfehlungen im Sinne des *Policy borrow-*

124 Dies drückt sich nicht zuletzt im gewählten (Mehr-)fallstudiendesign und damit der Auswahl sowie Definition von entsprechenden Analyseeinheiten zur Untersuchung der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung aus (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 15). Vgl. auch die Anmerkung in Fußnote 165.

ing überhaupt erst eine *Erhebung des Status quo voraussetzt*. Wie eingangs in Kapitel 2 aufgezeigt, existieren aktuell jedoch keine international vergleichenden Studien, die die curriculare und unterrichtspraktische Ausformung vorberuflicher Bildung in den drei Ländern dieser Studie empirisch untersuchen. Das Interesse der vorliegenden Arbeit als Beitrag zu den interpretativen Studien in der Curriculumforschung liegt somit in der problemorientierten Analyse der Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der curricularen und unterrichtspraktischen Ausformung vorberuflicher Bildung in ausgewählten Landesteilen Deutschlands, Frankreichs und Großbritanniens. Der idiografische Charakter der Studie impliziert dabei zugleich, dass ein tiefergehendes Verständnis der jeweiligen nationalen Besonderheiten in der Ausformung vorberuflicher Bildung angestrebt wird, welche vor ihrem landesspezifischen Kontext zu interpretieren sind.

3.2.2 Die Wechselwirkung des Erziehungssystems mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen

Die Wichtigkeit gesellschaftlicher Determinanten für Erziehungs- und Sozialisationsprozesse wurden als solche zum ersten Mal zu Beginn des 20. Jahrhunderts vom Emile Durkheim erörtert.[125] Durkheim sah eine klare Verknüpfung der Erziehungspraxis einer Gesellschaft (oder einer zeitlichen Epoche) mit dem jeweils vorherrschenden *sozialen System*, inbegriffen der politischen Gegebenheiten sowie religiöser und moralischer Anschauungen (Koller 2006: 118 ff.).[126]

Für die vergleichende Analyse von Bildungssystemen wurde der Ansatz der Systemtheorie schon relativ früh rezipiert: So postulierte bereits Berstecher (1970: 83 ff.), dass jeder Vergleich auf der Grundlage eines bestimmten Systemzusammenhangs erfolgen müsse. Aufgrund der Wechselwirkungen des Bildungs- und Erziehungssystems mit der *Gesellschaft im Allgemeinen* und mit anderen *Subsystemen im Besonderen* kann nicht von ‚dem' Bildungssystem im normativen Sinne gesprochen werden. Bildungssysteme unterliegen einem ständigen Wandel und lassen sich daher nur ausschnittartig auf einer Entwicklungsstufe modellanalytisch erfassen (Anweiler 1986: 229).

Nach dem Verständnis von Fend (2006: 32 ff.) (in Anlehnung an die strukturfunktionalistischen Gesellschaftstheorie nach Parsons[127]) trägt das Bildungssys-

125 Emile Durkheim (1858–1917). Für weitere Informationen zum Erziehungs- und Sozialisationsbegriff nach Durkheim wird verwiesen an: Koller (2006: 117 ff.).

126 An dieser Stelle kann keine erschöpfende Darstellung der Entwicklung des Sozialisationsbegriffes und der unterschiedlichen (auch neueren) Ansätze der Sozialisationstheorie geleistet werden. Für weitere Informationen wird verwiesen an: Hurrelmann (2006: 11 ff.).

127 Talcott Parsons (1902–1979) (vgl. Parsons 1975): Eine Weiterentwicklung der soziologischen Systemtheorie fand maßgeblich durch *Niklas Luhmann* (1927–1998) statt: (Luhmann 1987).

tem zur Stabilität der Grundlagen moderner Gesellschaften bei und erfüllt vor allem die gesellschaftliche Funktion der „Reproduktion und Innovation von Gesellschaft und Kultur beim biologischen Austausch der Mitglieder einer Gesellschaft" (Fend 2006: 49) (vgl. Kapitel 3.1.1). In der Idee des Strukturfunktionalismus definiert sich Gesellschaft über drei gesellschaftlichen Subsysteme: Das Erziehungs- bzw. Bildungssystem, das ökonomische System und das politische System (Fend 2006: 35 ff.) (vgl. Abbildung 10). *Im Modell* stehen alle drei Subsysteme in Wechselwirkung (bzw. im Leistungsaustausch) und gegenseitigen Abhängigkeitsprozessen. Alle Subsysteme erfüllen dabei bestimmte Funktionen gegenüber den nebengeordneten Subsystemen sowie gegenüber der Gesamtgesellschaft und erbringen gleichzeitig auch bestimmte Leistungen.[128] Schematisch (und in gegenüber zur Realität verkürzter Weise) wird dieses Gefüge in Abbildung 10 darstellt:

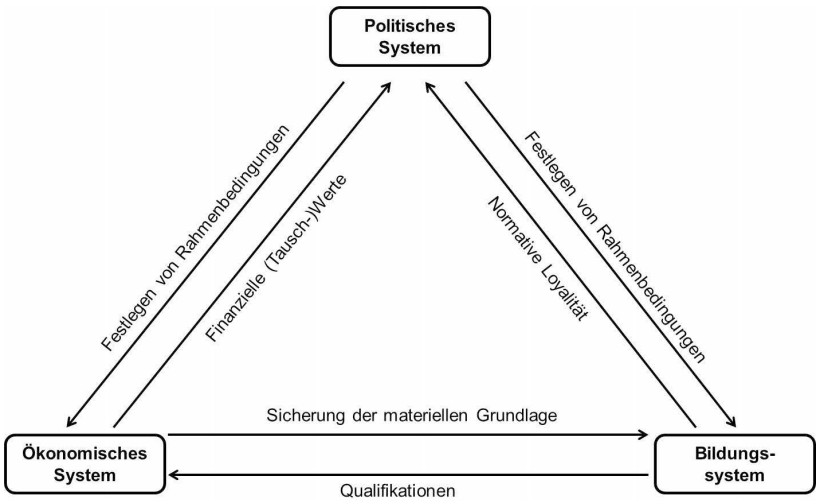


Abb. 10: Wechselwirkungen gesellschaftlicher Teilsysteme. Angepasste Darstellung in Anlehnung an Grimm (1987: 11), abgebildet in Fend (2006: 36)

Auf eine Beschreibung der Grundlagen der Systemtheorie wird an dieser Stelle jedoch bewusst verzichtet und für weitere Informationen verwiesen an: Willke (2006).

128 Ein alternatives Modell zum Zusammenspiel des ‚supranationalen politisch-kulturellen Systems', des ‚national politisch-kulturellen Systems' sowie des ‚Beschäftigungs- und Bildungssystems' liefert Pilz (1999: 59). Pilz (1999) verdeutlicht in diesem Modell nicht nur wechselseitigen Beziehungen zwischen den genannten Teil-Systemen, sondern spezifiziert einerseits insbesondere die gegenseitige Beeinflussung des Beschäftigungs- und Bildungssystems. Andererseits skizziert er zugleich die Wechselwirkung innerhalb des Bildungssystems, d. h. zwischen den Teilbereichen ‚Allgemeinbildender Bereich' und ‚Berufsbildender Bereich'.

In Realität ist die Abhängigkeit zwischen Bildungssystem sowie politischem und ökonomischem System unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass sich das (öffentliche) Bildungssystem durch Steuereinnahmen des Staates (politisches System) finanziert, die dieser aus dem ökonomischen System generiert hat. Das Bildungssystem wiederum beliefert das ökonomische System mit qualifizierten Arbeitskräften.

Die gesellschaftliche Reproduktionsaufgabe des Bildungssystems lässt sich weiterhin in vier Aufgabenbereiche unterteilen (Fend 2006: 49 ff.):

1. Die *kulturelle Reproduktion* (oder auch Enkulturation) durch die Institutionalisierung der Vermittlung grundlegender Symbolsysteme, wie z. B. Sprache und Schrift;
2. Die *Qualifikationsfunktion*, die sich auf die Vermittlung von berufsrelevanten Fertigkeiten und Kenntnissen bezieht;
3. Die eng mit der Qualifikationsfunktion verknüpfte *Allokationsfunktion* des Bildungssystems: Durch die (staatliche) Bindung von Berechtigungen an bestimmte Qualifikationen, erfolgt eine Verbindung „von Personen mit bestimmten Qualifikationen zu Aufgaben mit bestimmten Anforderungen" (Fend 2006: 50). Oder einfacher gesagt: Der Zuordnung von Personen mit bestimmten Qualifikationen zu beruflichen und gesellschaftlichen Positionen. Damit wirkt der Staat indirekt auf die Sozialstruktur einer Gesellschaft ein (Kell 1982: 305; 315);
4. Die *Integrations- und Legitimationsfunktion* des Bildungssystems, die sich durch die Vermittlung von Normen und Werten auszeichnet und damit das Bildungssystem zur Gewährleistung einer kohärenten Kultur und sozialen Identität einer Gesellschaft beiträgt.

Die *vorliegende Studie* versteht sich aufgrund ihres idiographischen Charakters (vgl. Kapitel 3.2.1) als *multiplaner Vergleich* (Schriewer 1987: 633) und legt den Schwerpunkt auf die In-Bezug-Setzung mehrerer Untersuchungsebenen (Mehrebenenanalyse) (vgl. Kapitel 3.1.2). Es findet demgemäß sowohl eine Perspektiven- als auch Methodentriangulation (vgl. Kapitel 4.1 und 4.2) statt (Hellwig 2007: 201).

Bray und Thomas (1995) haben dazu ein dreidimensionales Rahmenmodell für vergleichende Untersuchungen in den Erziehungswissenschaften entwickelt (vgl. Abbildung 11): Das Modell beschreibt drei Dimensionen, die jeweils unterschiedliche Ebenen umfassen: Erstens die *geografische/örtliche Dimension* mit den Ebenen Kontinente/internationale Regionen, Staaten, Provinzen/Regionen, Bezirke, Schulen, Klassenzimmer und Individuen. Zweitens die *ortsunabhän-*

gige, bevölkerungsspezifische Dimension, die unter anderem zwischen ethnischen, religiösen oder altersspezifischen Gruppen unterscheidet. Und drittens die *gesellschaftliche und bildungspolitische Aspekte umfassende Ebene*, wie dem Curriculum oder dem Arbeitsmarkt.

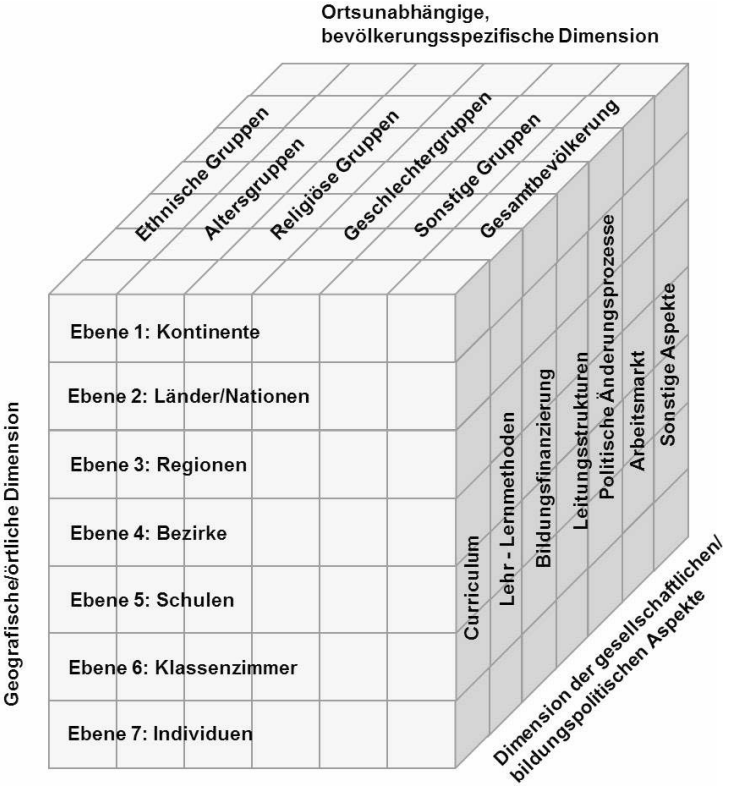


Abb. 11: Rahmenmodell für erziehungswissenschaftliche Vergleichsuntersuchungen. Übersetzte und angepasste Darstellung in Anlehnung an Bray und Thomas (1995: 475)

Nach Bray und Thomas (1995: 474) integriert in der Regel jede vergleichende Untersuchung, wenn auch in unterschiedlicher Ausgestaltung, innerhalb aller drei Dimensionen ein oder mehrere Ebenen.

In Anlehnung an das der vorliegenden Studie zugrunde gelegte Mehrebenenmodell zur Analyse von Gestaltungsprozessen im Bildungswesen (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 9), lässt sich für *diese Arbeit* die folgende Verortung in die

verschiedenen Dimensionen und Ebenen des Rahmenmodells nach Bray und Thomas (1995) vornehmen:

Zum einen bezieht sich die Studie auf der *nationalen* bzw. *regionalen Ebene* auf ausgewählte Landesteile in Deutschland, Frankreich und Großbritannien (vgl. Kapitel 3.2.3) und widmet sich der vorberuflichen Bildung auf dem *Niveau der Sekundarstufe I* (Ebene 2, 3 und 5 im Modell nach Bray und Thomas (1995), vgl. Abbildung 11). Hier wird das für die vorberufliche Bildung etablierte und offiziell geltende *Curriculum* (im Modell nach Bray und Thomas (1995) Dimension der *gesellschaftlichen und bildungspolitischen Aspekte*, vgl. Abbildung 11) hinsichtlich seiner fächerspezifischen und schwerpunktmäßigen Ausgestaltung untersucht. Des Weiteren werden als bevölkerungsspezifische Gruppe *Lehrkräfte* in Hinblick auf die Umsetzung des vorgegebenen Curriculums im *Klassenzimmer* (Ebene 6 im Modell nach Bray und Thomas (1995), vgl. Abbildung 11) sowie weiterer Aktivitäten vorberuflicher Bildung auf *Schulebene* (Ebene 5 im Modell nach Bray und Thomas (1995), vgl. Abbildung 11) befragt. Einerseits werden die Befunde zu diesem Theorie-Praxis-Verhältnis vorberuflicher Bildung fallspezifisch als nationale (bzw. regionale) Einzelphänomene analysiert (vgl. Kapitel 5.4, 6.4 und 7.4). Andererseits werden die jeweiligen länderspezifischen Befunde vor dem Hintergrund der Ausgestaltung des Kontextes des jeweiligen allgemein- und berufsbildenden *Bildungssystems* sowie des einzubeziehenden *gesellschaftlichen Rahmens* interpretiert und relationiert (vgl. Kapitel 8).

Es bleibt somit festzuhalten, dass zum einen das Curriculum „als Subsystem im gesamten Bildungssystem" (Dauenhauer 1976: 7) nur im Gesamtzusammenhang mit der Ausgestaltung des jeweiligen Bildungswesens betrachtet werden kann (vgl. Kapitel 3.1.1). Zum anderen legen die oben durch Fend (2006: 35 ff.) beschriebenen Wechselwirkungen des Erziehungssystems mit dem ökonomischen und politischen System offen, dass das Bildungswesen eines Landes selbst wiederum nur unter Berücksichtigung des jeweiligen gesellschaftlichen Kontextes verstanden werden kann. Im Rahmenmodell nach Bray und Thomas (1995) wird dieser Kontext durch die verschiedenen Dimensionen und Ebenen noch einmal präzisiert.

In Bezug zum konkreten Untersuchungsgestand der vorliegenden Studie, bildet das in Kapitel 3.1.1 elaborierte und im weiteren Verlauf in Kapitel 3.1.2 weiterentwickelte Mehrebenenmodell (vgl. Abbildung 6 und Abbildung 9) die Ausgangsbasis für die Interpretation und Kontextualisierung der Befunde zur curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung (vgl. Kapitel 8).

3.2.3 Die Begründete Auswahl der Länder sowie der zu vergleichenden Bildungsgänge und Unterrichtsfächer

Bezugnehmend zum Erkenntnisinteresse bzw. dem tertium comparationis (vgl. Kapitel 3.2.1) gilt es das entsprechende Sampling und damit die Auswahl der regionalen Untersuchungseinheiten[129] zu klären. Nach Lenhardt (2008) ist ein „sinnvoller Vergleich" in der international vergleichenden Forschung nur unter der Voraussetzung zu realisieren, „wenn sich die betrachteten Gegenstände in einem bedeutsamen Merkmal gleichen. Nur dann lässt sich ein gemeinsamer Maßstab finden, dessen ein Vergleich bedarf" (Lenhardt 2008: 1012 ff.). Die Sicherung der Vergleichbarkeit im Rahmen der Bestimmung des tertium comparationis (vgl. Kapitel 3.2.1) bedeutet nicht die Suche nach der *Gleichartigkeit* bestimmter Phänomene: Vielmehr gilt es, die „funktionale Äquivalenz" (Anweiler 1986: 231) der zu vergleichenden Paradigmen zu gewährleisten, d. h., den unter Umständen national differierenden Problemlösungsweg abgekoppelt von der identischen Zielerreichung zu sehen: „Als ‚funktional äquivalent' werden nämlich zwei Dinge bezeichnet, wenn sie dasselbe Ziel erreichen, dasselbe Problem lösen, seien sie strukturell auch noch so heterogen" (Hörner 1993: 19 ff.).

Für die Herangehensweise an international vergleichende Untersuchungen, die, wie die vorliegende Studie, mit mehreren Analyseebenen (vgl. Kapitel 3.1.2) arbeiten, eigenen sich besonders *qualitative Fallstudien* als Untersuchungsplan (vgl. Kapitel 4.1). Die vorliegende Forschungsarbeit versteht sich als international vergleichende Studie, die das Augenmerk auf die kritische Hinterfragung und In-Bezug-Setzung der Befunde aus einzelnen differenziert zu betrachtenden Fällen zueinander legt. In diesem Forschungsdesign kommt der *Auswahl der Untersuchungseinheiten* eine besondere Bedeutung zu, da die Komplexität des Forschungsansatzes nur eine beschränkte Handhabbarkeit von Fällen und Analyseeinheiten möglich macht (vgl. Kapitel 4.1).

Im Rahmen dieser international vergleichenden Studie wird die curriculare Ausformung vorberuflicher Bildung auf mehreren Prozessebenen im Bildungssystem in ausgewählten Landesteilen Deutschlands, Frankreichs und Großbritanniens untersucht. Diese Auswahl bezieht sich in **Großbritannien** aufgrund der unterschiedlichen sowohl strukturellen als auch curricularen Ausgestaltung der Bildungssysteme in Schottland, Wales und England (vgl. Kapitel 7.1), auf die ausschließliche Untersuchung der vorberuflichen Bildung in **Schottland.** Für das zentralistisch organisierte Bildungssystem **Frankreichs** ist eine solche re-

129 Zur Auswahl des konkreten Textkorpus für die Curriculumanalyse sowie der Stichprobe für die Interviews mit Lehrkräften und Schulleitern vgl. Kapitel 4.2.1.4 und 4.2.2.2.

gionale Begrenzung[130] (zumindest in Bezug auf die zu untersuchenden national geltenden offiziellen curricularen Richtlinien und Lehrpläne) (vgl. Kapitel 6.1.3) entbehrlich. Demgegenüber ist im vorliegenden Fallstudiendesign (vgl. Kapitel 4.1) eine weitere regionale Einschränkung in Hinblick auf das durch den Föderalismus geprägte Bildungssystem **Deutschlands** notwendig. Nicht zuletzt aus forschungsökonomischen Gründen, beschränkt sich die Untersuchung hier auf zwei Bundesländer: **Baden-Württemberg** und **Nordrhein-Westfalen**.

Im Folgenden gilt es zunächst in Kapitel 3.2.3.1 diese getroffene Auswahl der Länder bzw. Landesteile anhand verschiedener Kriterien zu begründen (vgl. Abbildung 12). Im Anschluss wird in Kapitel 3.2.3.2 diese Eingrenzung in Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand ‚vorberuflicher Bildung' konkretisiert: Diese Konkretisierung ist gleichbedeutend mit der genauen Eingrenzung der zu untersuchenden Schularten bzw. Bildungsgängen in Deutschland, Frankreich und Schottland sowie der für die vorberufliche Bildung relevanten Unterrichtsfächer und Kurse (vgl. Abbildung 13).

3.2.3.1 Die Auswahl der Länder bzw. Landesteile

Die Länderauswahl vollzieht sich in Anlehnung an ein *Most Different System Design* (Przeworski und Teune 1970: 32 ff.). Durch die Wahl von möglichst gegensätzlichen Ländern bzw. Sozialsystemen dienen die systemischen Unterschiede als *erklärende Variable des Untersuchungsgegenstandes,* hier der Ausformung der vorberuflichen Bildung.

Wie in Abbildung 12 dargestellt, sind für die Auswahl der im Rahmen der vorliegenden Studie zu untersuchenden Länder vor allem *vier Begründungszusammenhänge* heranzuziehen, die nachstehend noch näher präzisiert werden:

130 Dennoch machte der Einsatz von persönlich in den drei Ländern vor Ort durchgeführten Experteninterviews mit Lehrkräften eine regionale Einschränkung in Bezug auf die ausgewählten Schulen notwendig. In Frankreich begrenzten sich die durchgeführten Interviews daher aus forschungsökonomischen Gründen auf zwei Ballungsräume (vgl. Kapitel 4.2.2.2).

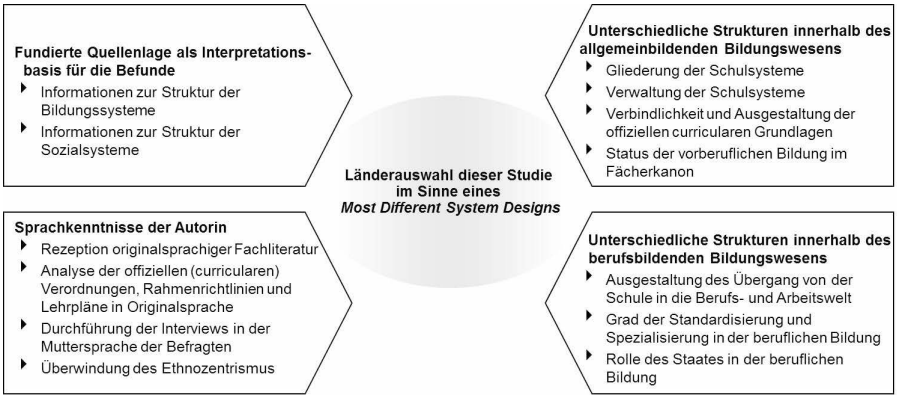


Abb. 12: Die Begründungszusammenhänge für die Länderauswahl

Die Länderauswahl begründet sich dahin gehend, dass durch eine **fundierte Quellenlage** bereits ausreichende Informationen über die Strukturen der Bildungs- und Sozialsysteme dieser drei ‚Kernländer' der Europäischen Union (EU) in der Literatur vorhanden sind (vgl. Abbildung 12). Diese Kenntnisse bilden die Voraussetzung für den Anspruch dieser Studie, die aus Primärquellen (d. h. den offiziellen Verordnungen, Rahmenrichtlinien und Lehrplänen sowie den Auskünften der Schulleiter und Lehrkräfte) gewonnenen Einsichten zum offiziellen Curriculum vorberuflicher Bildung vor ihrem jeweiligen länderspezifischen gesellschaftlichen Gesamtkontext in einer ländervergleichenden Gegenüberstellung (vgl. Kapitel 8) zu beleuchten und zu interpretieren (vgl. Kapitel 3.1.1 und 3.1.2). In Verbindung mit dem Begründungszusammenhang einer fundierten Quellenlage sind ebenfalls die **Sprachkenntnisse der Autorin** hinsichtlich der Länderauswahl dieser Studie zu sehen (vgl. Abbildung 12). Der internationale Vergleich birgt nicht nur in der Forschung, sondern auch im Alltäglichen, die Gefahr, das *Fremde* bzw. *Andersartige* in bestehende und vertraute Denkmuster einzuordnenden und dementsprechend nach den eigenen (nationalen) Maßstäben zu beurteilen. Selbst die „vermeintlich verallgemeinerbaren, tatsächlich aber aus dem heimischen Kontext mitgebrachten, also ethnozentrisitischen" angesetzten Vergleichs- bzw. Analysekategorien beinhalten stets „eine kulturelle Projektion" (Georg 2005: 189). Dieses „Dilemma" (Georg 2005: 189) resultiert maßgeblich aus dem Sachverhalt, dass keine „kulturunabhängige wissenschaftliche Terminologie" somit eine „‚dritte' Sprache, in der sich unterschiedliche Kulturen und Gesellschaften von einer Metaebene aus beschreiben ließen" existiert (Georg 2005: 189). Exemplarisch ist diese Problematik an der national und kulturell unterschiedlichen Besetzung von Begrifflichkeiten zu illustrieren: So lässt sich zwar der Begriff *Freiheit* im Französischen

mit *Liberté* übersetzen; die dahinter liegenden im gesellschaftlichen Kontext historisch gewachsenen Deutungsmuster können jedoch national variieren (Mono 2009: 32 ff.). Für die international vergleichende Forschung lässt sich darauf schlussfolgern, dass die aus dem Vergleich gewonnenen Erkenntnisse in Bezug zu den gesellschaftsspezifischen Wirkungszusammenhängen zu setzen und vor diesen zu relativieren sind (vgl. Kapitel 3.2.2, 4.3.3 und siehe die Anmerkungen oben).

Dem einzelnen Forscher bietet somit die Kenntnis der Sprache der zu untersuchenden Länder ein Mittel zur Überwindung des oben beschriebenen Dilemmas. Er ist nicht auf Übersetzungen von Primär- und Sekundärquellen, die unter Umständen durch den Ethnozentrismus des Übersetzers gefärbte Deutungen und beinhalten können, angewiesen:

> „Die Kenntnis der Sprache des zu studierenden Gebietes ist eine unumstößliche Vorbedingung der vergleichenden Arbeit. […] Es ist unvorstellbar, die gedruckten Quellen eines Landes, auf das man sich zu spezialisieren vorgibt, nur in Übersetzungen zu lesen […]" (Bereday 1961:146).

Demgemäß sollte der Forscher die Sprache der zu vergleichenden Länder „gut beherrschen" um somit einerseits der „korrekten Interpretation der sprachlich erhobenen Daten" (Rakhkochkine 2012: 728) und andererseits dem Verständnis fremdsprachlicher Fachliteratur Rechnung tragen zu können.[131]

Erstens konnte somit durch ausgewiesene Sprachkenntnisse der Autorin in Deutsch (Muttersprache) sowie Englisch und Französisch sowohl auf originalsprachige als auch übersetze Fachliteratur zurückgegriffen werden. Dies bezog sich einerseits auf die Rezeption von Primärquellen, wie z. B. offizielle Rechtsvorschriften, Verordnungen und Rahmenrichtlinien zur Ausgestaltung des Fächerangebotes, der Stundentafeln oder der abschlussbezogenen Leistungsmessung (die neben dem Lehrplan, siehe unten, ein Teil des offiziellen Curriculums vorberuflicher Bildung bilden, vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 8). Andererseits boten die Sprachkenntnisse die Möglichkeit der (vorrangig anhand von Sekundärquellen erfolgten) profunden Aneignung des relevanten Kontextwissens der Makro- und Mesoebene (vgl. Kapitel 3.1.1, Abbildung 6). Die Kontextinformationen kommen vor allen in Bezug auf die länderübergreifende Interpretation der Gesamtbefunde in Kapitel 8 zum Tragen.

Demzufolge konnten in der Darstellung der zentralen verwaltungstechnischen, strukturellen, curricularen und personalen Grundlagen der jeweiligen nationalen Bildungssysteme in den Kapitel 5.1, 6.1 und 7.1 sowohl deutsch- als auch englisch- bzw. französischsprachige Primär- und Sekundarquellen herangezo-

131 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 46 und Kapitel 4.3.3.

gen werden. Damit sollten etwaige Widersprüche durch Ungenauigkeiten in der Übersetzung (oder übersetzten Interpretation) weitestgehend ausgeschlossen werden.

Zweitens konnten in der qualitativ inhaltsanalytischen Untersuchung der Lehrpläne vorberuflicher Bildung (vgl. Kapitel 4.2.1) die jeweiligen Texte in ihrer Ausgangssprache analysiert werden.

Drittens bot die Kenntnis der Sprache der Länder dieser Studie ferner den Vorteil, die Interviews mit Lehrkräften und Schulleitern (vgl. Kapitel 4.2.2) zur Erhebung des individuellen und institutionellen Curriculums vorberuflicher Bildung (vgl. Kapitel 3.1.2) ohne Zuhilfenahme eines Dolmetschers (oder Ausweichen auf eine gemeinsame Fremdsprache) durchführen zu können. Durch die Verwendung der Muttersprache der interviewten Personen konnte einfacher ein persönlicher Bezug zu den Befragten aufgebaut werden, was die Erfragung von individuellen und institutionellen Denkmustern und Wirkungszusammenhängen erleichterte (vgl. Kapitel 4.2.2.1 und 4.3.3).

Im Sinne des *Most Different System Designs* können als weitere zwei Begründungszusammenhänge für die Länderauswahl dieser Studie die von Land zu Land **divergierende Struktur innerhalb des allgemeinbildenden sowie des berufsbildenden Bildungssystems** herangezogen werden (vgl. Abbildung 12). Angesichts der Vielseitigkeit der Bildungssysteme in Europa, bieten Typologien ein hilfreiches Konstrukt zur Abgrenzung der verschiedenen Länder untereinander. Die im Folgenden ausgewählten Typologien zur internationalen (und in Bezug auf Deutschland nationalen) Klassifizierung von allgemein- und berufsbildenden Bildungssystemen nach Immerfall (2006), von Below (2011) und Greinert (1988) dienen der Begründung der getroffenen Länderauswahl und zur Absicherung des *Most Different System Designs*. Ferner liefern sie Anknüpfungspunkte für die Interpretationen der nationalen Befunde in ihrer länderübergreifenden Gegenüberstellung (vgl. Kapitel 8).[132]

Obwohl mit den Verträgen von Maastricht (1993) und Amsterdam (1999) bereits die Grundsteine der Zusammenarbeit der Mitgliedsstaaten der EU im Bereich der allgemeinen und berufliche Bildung gelegt wurden und diese EU-Politik durch die Verabschiedung der Lissabon-Strategie im Jahr 2000 zusätzliche Impulse erhielt (Europäischen Kommission 1993); (Europäische Kommission 2013a), weisen die europäischen Länder große Strukturunterschiede in der

132 Es sei daher an dieser Stelle herauszustellen, dass die vorliegende Studie explizit *nicht* auf das *Testen* der angeführten Typologien zur Klassifizierung von Bildungssystemen im sowohl allgemein- als auch berufsbildenden Bereich abzielt. Die angeführten Klassifizierungen dienen maßgeblich der Legitimierung der Länderauswahl sowie als Basis für die Interpretationen im Rahmen der ländervergleichenden Analyse in Kapitel 8 dieser Studie.

Ausgestaltung ihrer Bildungssysteme auf: Die konkrete Bildungspolitik liegt stets in den Händen der Mitgliedsstaaten selbst. Die historischen Entwicklungen der Nationalstaaten und die damit verbundenen eigenen Zielsetzungen begründen die gegenwärtigen Charakteristika und Unterschiedlichkeiten der nationalen Bildungssysteme:

> „Bildungs- und Ausbildungssysteme in den westeuropäischen Gesellschaften sind historisch nicht zufällig, sondern das Ergebnis bestimmter kultureller Werteorientierungen, der sozio-ökonomischen Kontextbedingungen, aber auch gesellschaftlicher Machtverhältnisse. […] Bildung und Ausbildung gehören deshalb zu jenem Teil der institutionellen Infrastruktur der europäischen Gesellschaften, der als Folge unterschiedlicher historischer Ausgangsbedingungen und Entwicklungen von Land zu Land stark variiert" (Müller et al. 1997: 185).

Nach Immerfall (2006: 63 ff.) lassen sich die **Bildungssysteme Europas im Bereich der Allgemeinbildung** grob in drei Typen einteilen:

1. Der *erste Typ*, das Gesamtschulsystems, charakterisiert sich dadurch, dass Schüler relativ lange gemeinsam im Rahmen der Grundschule lernen. Darunter ist bspw. mit einer Grundschulzeit von neun Jahren auch *Frankreich* zu zählen, wo die Schüler im Anschluss in der Sekundarstufe ebenfalls eine Gesamtschule besuchen (vgl. Kapitel 3.2.3.2 und 6.1.2).
2. Der *zweite Typ* zeichnet sich zwar durch eine kürzere gemeinsame Grundschulzeit (in der Regel von sechs oder sieben Jahren) aus, allerdings besuchen die Schüler danach jedoch ebenfalls in vielen Fällen einen nicht selektiven Schultypus der Sekundarstufe. – So auch bspw. in *Schottland*, wo an die sechsjährige Grundschulzeit die Gesamtschule der Sekundarstufe anschließt (vgl. Kapitel 3.2.3.2 und 7.1.2).
3. Der *dritte Typ* charakterisiert sich einerseits durch seine im Vergleich eher kurze gemeinsame Grundschulzeit und andererseits durch eine nach Leistungsniveau der Schüler ausdifferenzierte Sekundarstufe. Exemplarisch ist hier unter anderem *Deutschland* einzuordnen (vgl. Kapitel 3.2.3.2 und 5.1.2).

Immerfall (2006) thematisiert in dieser Typologie somit vor allem den Aspekt der Unterschiedlichkeit in der Gliederung der Schulsysteme. Daneben lassen sich bspw. auch von Land zu Land Divergenzen in der Verwaltung der Schulsysteme feststellen: So existieren zum einen zentralstaatlich verwaltete Schulsysteme (wie bspw. Frankreich) gegenüber dezentral (z. B. Großbritannien bzw. Schottland) oder auch föderal (z. B. Deutschland, siehe unten) verwalteten Bildungssystemen (vgl. Kapitel 5.1.1, 6.1.1 und 7.1.1). Wie aus den Beschreibun-

gen der Bildungssysteme der drei Länder dieser Studie in den Kapiteln 5.1, 6.1 und 7.1 noch detaillierter hervorgehend wird, hat die Verwaltung der Schulsysteme unter anderem auch einen Einfluss auf die (nationale) Reichweite der curricularen Vorgaben (vgl. Kapitel 3.2.3.2). In enger Verknüpfung kann damit auch der Verbindlichkeitscharakter der offiziellen Curricula betrachtet werden. Ferner weisen die drei für die vorliegende Untersuchung herangezogenen Länder bzw. Landesteile Unterschiede in Hinblick auf den Stellenwert der vorberuflichen Bildung im Gesamtfächerkanon des jeweiligen Bildungsganges oder im Rahmen der (Abschluss-)Prüfung auf (vgl. Kapitel 5.1.3, 6.1.3 und 7.1.3).

Die der Hoheit der Bundesländer unterliegende Ausgestaltung der Bildungssysteme in der Bundesrepublik Deutschland differiert von Bundesland zu Bundesland.[133] Demgemäß kann auch hier für die begründete Auswahl[134] der zu untersuchenden Bundesländer Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen eine Typologie ein nützliches Konstrukt sein. Von Below (2011) entwickelte im Jahr 1997 eine *Typologie von Bildungssystemen innerhalb Deutschlands* und unterschied zwischen vier möglichen Modellen (von Below 2011: 151 ff.):

1. *Traditionell-konservative Bildungssysteme,* in denen sowohl die Strukturen als auch die Inhalte fest geregelt sind. Dies bedeutet, dass relativ früh eine Selektion hinsichtlich des Besuchs des weiterführenden dreigliedrigen Schulsystems stattfindet. Übergänge zwischen den Schularten sind eher schwierig. Die offiziellen Curricula (und vor allem die in den Lehrplänen festgelegten Lehr-Lernziele und -inhalte) sind streng verbindlich und deren Einhaltung wird (z. B. durch zentrale Abschlussprüfungen) überwacht.
2. *Reformiert-konservative Bildungssysteme* haben zwar eine aufgeweichtere Struktur, d. h. es gibt bspw. im größeren Umfang Gesamtschulen und auch der Wechsel zwischen den Schularten gestaltet sich leichter. Dennoch sind die Lehr-Lernziele und -inhalte bindend und deren Einhaltung wird demensprechend überprüft.
3. *Traditionell-liberale Bildungssysteme* charakterisieren sich dadurch, dass die Strukturen der meist dreigliedrigen Bildungssysteme eher starr sind und sich die Übergänge zwischen den Schularten eher schwierig gestalten. „Die Inhalte sind jedoch an einem individuelleren Persönlichkeitsbild ausgerichtet und werden auch nicht so verbindlich gelehrt" (von Below 2011: 151).

133 Zu den Grundlagen der föderal strukturierten deutschen Bildungslandschaft wird an Kapitel 5.1.1 verwiesen.

134 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 132.

4. *Reformiert-liberale Bildungssysteme* sind Bildungssysteme, in denen die Strukturen weniger starr und Übergänge zu weiterführenden Schulen eher locker geregelt sind sowie die Schullandschaft durch einige Gesamtschulen geprägt ist. Die Lehrenden können gleichwohl die Lehr-Lernziele und -inhalte flexibler an den Bedürfnissen der Lerner anpassen, da diese in der Regel nicht zentral abgeprüft werden.

In Bezug auf den international vergleichenden Schwerpunkt der vorliegenden Studie gilt es die Sicherung der „funktionalen Äquivalenz" (Anweiler 1986: 231); (Hörner 1993: 19), (vgl. Kapitel 3.2.3), mit Blick auf die Auswahl der entsprechenden Bundesländer in der Bundesrepublik Deutschland zu wahren: Trotz gewisser Differenzen, können die beiden (neben Bayern) die größte Schülerzahl an allgemeinbildenden Schulen aufweisenden Bundesländer Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2012), nach *aktuellem Stand* dem *reformiert-konservativen Typ* in der Typologie nach von Below (2011) zugeordnet werden:[135]

Baden-Württemberg tendiert infolge der gegenwärtigen Flexibilisierungsmaßnahmen, bspw. hinsichtlich der seit dem Schuljahr 2012 etablierten *fakultativen* Grundschulempfehlung und der Aufweichung der Übergänge zwischen den Schularten (bspw. auch durch die Einführung der so genannten ‚Werkrealschule' in 2010 (Landesbildungsserver BW 2010) aktuell in Richtung eines *reformierten Schulsystems*. Trotz dieser Reformansätze ist Baden-Württemberg in Hinblick auf den großen Stellenwert landeseinheitlicher Abschlussprüfungen (vgl. Kapitel 5.1.3.1), zentraler Vergleichsarbeiten während des Schuljahres und Maßnahmen der Selbst- und Fremdevaluation als integralen Bestandteil der innerschulischen Qualitätsentwicklung (Landesbildungsserver BW 2013b) dennoch als *traditionell* einzuordnen.

Aufgrund der strenger gewordenen Regelungen in Bezug auf die landesweit einheitlich abgeprüften Lehr-Lernziele und -inhalte kann *Nordrhein-Westfalen* gegenwärtig ebenso dem *reformiert-konservativen Typ* zugeordnet werden. Einerseits wurde die Flexibilität in der Ausgestaltung des Bildungssystems in den letzten Jahren noch weiter ausgebaut (z. B. in Hinblick auf die Erweiterung des

135 Von Below (2011) ordnete auf dem Stand von 1997 Baden-Württemberg aufgrund seiner zentralen Abschlussprüfungen und der (bis dato) verbindlichen Grundschulempfehlung über den Besuch der weiterführenden Schule dem ersten Typ eines traditionell-konservativen Bildungssystems zu. Nordrhein-Westfalen dagegen wird aufgrund seiner weniger starren Strukturen in Hinblick auf den Stellenwert der Gesamtschulen sowie der (bis dato) dezentralisierten und somit nicht landesweit standardisierten Abschlussprüfung am Ende der Klasse zehn und dem Abitur in den Typ eines reformiert-liberalen Bildungssystems eingruppiert. Diese Eingruppierung ist jedoch aufgrund neuerer bildungspolitischer Entwicklungen in beiden Bundesländern als überholt zu betrachten.

Gesamtschulangebotes durch die Einführung einer neuen integrierten Schulart, der ‚Sekundarschule' in 2011 sowie des Ausbaus an Schulen für gemeinsames Lernen von Schülern mit und ohne Handycap (Kultusministerium NRW 2014b); (Kultusministerium NRW 2013b). Andererseits wurde jedoch durch die Etablierung zentralisierter Abschlussprüfungen am Ende der Klasse zehn (APO-S I: § 31, Kultusministerium NRW 29.04.2005), (vgl. Kapitel 5.1.3.2) und mittels der Einführung des Zentralabiturs (APO-GOSt: § 33, Kultusministerium NRW 01.04.2005) die Kontrolle der Einhaltung der curricularen Bestimmungen seit 2007 verschärft.

Diese Konzentration auf zwei Bundesländer impliziert, dass hier selbstverständlich keine Gesamtaussagen und Induktionsschlüsse auf das gesamte deutsche Bildungssystem angestrebt werden. Wird im Folgenden, vor allem in Bezug auf die Ergebnisse der Studie, von „Deutschland" gesprochen, schließt dies jene Einschränkung ein (vgl. Kapitel 9.1).

Angesichts der Interdependenz von allgemeinbildendem und berufsbildendem Bildungssystem muss die im allgemeinbildenden Schulwesen angesiedelte vorberufliche Bildung grundsätzlich auch in Verbindung mit dem **System der beruflichen Erstausbildung bzw. dem Eintritt in den Arbeitsmarkt** betrachtet werden (Lauterbach 1987: 8 ff.). Aufgrund eben dieser Kopplung des beruflichen Bildungswesens an das allgemeinbildende Schulwesen auf der einen Seite und an das Beschäftigungssystem auf der anderen Seite (Pilz 2004: 177 ff.), können die Unterschiede in der Ausgestaltung der Berufsbildungssysteme in den verschiedenen Ländern noch weitaus differenzierter ausfallen, als dies für das allgemeinbildende Schulwesen der Fall ist (Müller et al. 1997: 192). So wies Kerckhoff (2000) für Deutschland, Frankreich und Großbritannien große Divergenzen in Bezug auf den Grad der *Standardisierung im Bereich der beruflichen Bildung*, d. h. der nationalen Anerkennung von Qualifikationen sowie dem Grad der Einheitlichkeit und Qualität von offiziellen Curricula, nach (vgl. Kapitel 2.2.1, Tabelle 1).

In Anlehnung an den VoC-Ansatz von Hall und Soskice (2001b), (vgl. Kapitel 2.2.1), zeichnet sich bspw. das System beruflicher Bildung in der koordinierten Marktwirtschaft Deutschlands durch eine starke Involvierung der Sozialparteien und ein hohes Konsensprinzip in der Setzung von Rahmenbedingungen (z. B. hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung der Qualifikationen) aus. Dadurch profitieren die Unternehmen von ihrer Investition in eine nicht nur firmen-, sondern auch *breiteren, branchenspezifischeren Ausbildung* (vgl. dazu auch Estevez-Abe et al. (2001: 170 ff.)).[136] In der liberalen Marktwirtschaft

136 Estevez-Abe et al. (2001) realisierten eine Weiterentwicklung des VoC-Ansatzes von Hall und Soskice (2001b) und setzten sich mit der Frage auseinander, in welchem Zusammenhang die

Großbritanniens wird der Wissenstransfer vorrangig über eine hohe Fluktuation am Arbeitsmarkt gewährleistet, so dass hier vorrangig firmenspezifische Kenntnisse im Mittelpunkt stehen, die *on-the-job* in den Unternehmen vermittelt werden. Eine zwischen dem Staat auf der einen Seite und den Sozialparteien auf der anderen Seite ausgehandelte berufliche Bildung existiert als solche nicht. Die Investition in branchenspezifisches Know-how wird daher von den Unternehmen als weniger rentabel angesehen, da ein Abwerben der fertig ausgebildeten Fachkräfte durch die Konkurrenz zu befürchten ist (vgl. Kapitel 8.8).

Wie in Kapitel 2.3.3 durch den Ansatz von Rauner (1996) beschrieben, divergiert in Deutschland, Frankreich und Großbritannien auch die *Ausgestaltung des Übergangs von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt*: Während Rauner (1996) somit in Bezug auf Großbritannien von einem „deregulierten Übergang" (Rauner 1996: 26) spricht, der durch hohe Schwellen beim Eintritt in sowohl den Qualifikations- als auch den Arbeitsmarkt gekennzeichnet ist, klassifiziert er Deutschlands „regulierten überlappenden Übergang" (Rauner 1996: 27) an beiden Schwellen als „sehr weich" (Rauner 1996: 27). Im, in Bezug auf Frankreich, „verschobenen Übergang" (Rauner 1996: 28) ist durch das ausgeprägte Schulberufssystem vor allem die zweite Übergangsschwelle in den Arbeitsmarkt eher hoch.

Nach Greinert (1988)[137] lassen sich im internationalen Kontext drei ideale Grundtypen[138] *formalisierter Berufsausbildung* feststellen: Das *Marktmodell,* das *Schulmodell* und das *staatlich gesteuerte Marktmodell*. Die Modelle unterscheiden sich vor allem dahingehend, inwieweit der Staat auf berufliche Bil-

Spezifität von Qualifikationen der Arbeitnehmer und das jeweilige System sozialer Sicherung in einem Land stehen.

137 Einen Alternativvorschlag zur Typologisierung von Berufsbildungssystemen liefert (unter kritisch systematischer Betrachtung der Greinert'schen Klassifizierung) Deißinger (1995) mit seinem Konzept der ‚Qualifizierungsstile'. Weiterführend wird ebenfalls an Gonon (2014: 2 ff.) verwiesen. Der Autor gibt eine Übersicht bestehender Modelle und Typologien zur Klassifizierung und Unterscheidungen von Berufsbildungssystemen.

138 Ein ‚Typus' ist das Grundelement einer jeden Typologie. Die Einteilung von Typen erfolgt anhand eines oder mehrerer charakteristischer Merkmale. Typologien als „theoretische Konstrukte" haben die Funktion „die ‚chaotische' Vielfalt realer Phänomene durch deren Einordnung in bestimmte ‚Klassen' oder ‚Gattungen' zu strukturieren" (Deißinger 1995: 369). Ein *Idealtyp* ist nach Weber (1904) eine heuristische Größe, die hilft, Sozialphänomene zu verstehen. Der Idealtyp liefert, im Gegensatz zum *Realtyp*, nur ein verkürztes Abbild der Wirklichkeit (Stavenhagen 1969: 215 ff.). Die Typenbildung beim Idealtyp erfolgt auf abstrakter Ebene durch die Isolierung und Überspitzung bestimmter Merkmaler realer empirischer Phänomene. Konträr zum Realtyp, hat der Idealtyp somit nicht zwingend eine Entsprechung in der Realität (Deißinger 1995: 369 ff.).

dungsprozesse einwirkt und diese überwacht bzw. steuert (Greinert 1988: 145 ff.):

Im eher liberalistischen *Marktmodell*, wie es in *Realform* bspw. in *Schottland* vorzufinden ist, spielt der Staat nur eine marginale Rolle in der beruflichen Bildung. Während der Staat im allgemeinbildenden Schulwesen seine Steuerungs- und Kontrollfunktion ausübt, bleibt das davon separierte System beruflicher Bildung weitestgehend unberührt. Betriebe haben als Ausbildungsträger in diesem Modell eine starke Position: Sie sind im hohen Maße für die Rahmenbedingungen der Ausbildung (z. B. hinsichtlich der Ausbildungsinhalte) selbst verantwortlich (Greinert 1988: 146).

Das *Schulmodell* kann konträr zum Marktmodell betrachtet werden, da der Staat hier als maßgeblicher Akteur für die Planung, Durchführung und Kontrolle des beruflichen Bildungswesens auftritt. Demgegenüber haben Betriebe eine eher schwache Funktion. Der Stellenwert allgemeinbildender Abschlüsse ist hoch; der Zugang zu berufsbildenden Bildungsgängen ist somit, wie auch im Realbeispiel *Frankreich*, oft an vorangehende allgemeinbildende Schulabschlüsse gekoppelt (Greinert 1988: 147 ff.).

Als Mischform der beiden obigen Modelle kann das *staatlich gesteuerte Marktmodell* gesehen werden. Das öffentliche System der Allgemeinbildung ist von der beruflichen Bildung getrennt. Der Staat hat eine Kontrollfunktion in der beruflichen Bildung indem er Rahmenbedingungen für Betriebe bzw. Ausbildungsträger festsetzt. In diesem Modell, wie es in der Realität in *Deutschland* vorzufinden ist, kooperieren öffentliche Berufsbildungseinrichtungen mit privaten Ausbildungsbetrieben, was unter anderem an zwei verschiedenen Lernorten, Betrieb und Berufsschule, ersichtlich wird (Greinert 1988: 148).

3.2.3.2 Die Auswahl der zu vergleichenden Bildungsgänge und Unterrichtsfächer innerhalb der vorberuflichen Bildung

Im vorangegangenen Kapitel 3.2.3.1 fand die Auswahl der Länder in Bezug auf vier Begründungszusammenhänge statt (vgl. Abbildung 12). Die Bestimmung der Untersuchungseinheiten einer international vergleichenden Studie kann jedoch nicht alleinig bei der Länderauswahl stehenbleiben:

> „Selection must focus not just on the countries to be compared but also on a more concrete, pragmatic dimension. Here, at least two aspects are significant: Firstly the relevant area within the […] [education] system must be definied […]. Second, there should be clarity at the pilot phase as to whether what is being compared acutally exists in the countries selectes for comparison" (Pilz 2012a: 564 ff.).

Alle drei ausgewählten Länder weisen trotz der in Kapitel 3.2.3.1 beschriebenen Unterschiede in den Strukturen der allgemein- und berufsbildenden Bildungssysteme die notwendige „funktionale Äquivalenz" (Anweiler 1986: 231); (Hörner 1993: 19), (vgl. Kapitel 3.2.3), in Bezug auf den Vergleich der Ausformung vorberuflicher Bildung in den letzten beiden Pflichtschuljahren der Sekundarstufe I auf. Hinsichtlich des dieser Studie zugrunde gelegten Verständnisses vorberuflicher Bildung (vgl. Kapitel 2.3) sind vor allem die folgenden *drei Aspekte funktionaler Äquivalenz* wichtig, die es im Anschluss in Bezug auf die Länder Deutschland, Frankreich und Schottland zu präzisieren gilt:

1. In allen drei Ländern dieser Studie wird ein auf ISCED-Level 2 äquivalenter *allgemeinbildender Schulabschluss* verliehen. Mit der Konzentration auf das allgemeinbildende Schulwesen, und hier maßgeblich auf Ansätze vorberuflicher Bildung in den letzten beiden Pflichtschulzeitjahren der Sekundarschule, werden zugleich Maßnahmen beruflicher Grundbildung oder Berufsvorbereitung im *berufsbildenden Bereich* explizit im Rahmen dieser Untersuchung aus den Erhebungen *ausgeschlossen* (vgl. Kapitel 2.3.1).
   Der allgemeinbildende Abschluss der Sekundarstufe I ermöglicht in allen drei Ländern einerseits den direkten Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung bzw. Qualifizierung. Andererseits kann dieser auch zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen (vgl. Kapitel 2.3.3): In den Bildungssystemen aller drei Länder ist nach dem Abschluss an der jeweils äquivalenten Schulform der Sekundarstufe I ebenso der Besuch einer weiterführenden allgemein- oder berufsbildenden Vollzeitschule der Sekundarstufe II, bspw. zur Vorbereitung eines auf ISCED-Level 3 anzusiedelnden Schulabschlusses für die Erlangung der Hochschulreife, möglich.

2. Sowohl in Deutschland als auch in Frankreich und Schottland findet die vorberufliche Bildung in entsprechenden eigenständigen und/oder integrativen Unterrichtsfächern statt. Diese Unterrichtsfächer orientieren sich (ausschließlich oder mitunter) an der Fachsystematik der Wirtschaftswissenschaften (vgl. Kapitel 2.3.2).
   Nachstehend wird daher für Deutschland, Frankreich und Schottland die Vergleichbarkeit der vorberuflichen Bildung, die mit der Auswahl der entsprechenden Unterrichtsfächer und Kurse einhergeht, maßgeblich durch diese fachsystematische Orientierung begründet.[139] Ferner erfolgt ebenso

139 Trotz dieser fachwissenschaftlichen Konzentration bleibt an dieser Stelle wiederholt festzuhalten, dass sich die vorberufliche Bildung im Verständnis dieser Studie dabei nicht auf ein einziges Unterrichtsfach (z. B. Politik oder Wirtschaftslehre) beschränkt (vgl. Kapitel 2.3.2). Gleichermaßen gilt es jedoch die in Kapitel 2.3.2 thematisierte Eingrenzung der Fächer mit Blick auf die Befunde dieser Studie im Bewusstsein zu behalten.

in Kapitel 4.2.1.4 die konkrete Materialauswahl für den zu analysierenden curricularen Textkorpus auf Basis dieser Prämisse.

3. Die Verhaftung vorberuflicher Bildung in entsprechenden Unterrichtsfächern und Kursen der allgemeinbildenden Pflichtschule (vgl. Punkt zwei) geht mit der Berücksichtigung in entsprechenden *offiziellen Curricula* (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 8) einher: Die vorberufliche Bildung (im Verständnis dieser Arbeit, vgl. Kapitel 2.3) ist somit in allen drei Ländern im Fächerkanon der jeweiligen Schularten durch offiziell geltende und etablierte (curriculare) Verordnungen, Rahmenrichtlinien und Lehrplänen beschrieben (vgl. Kapitel 2.3.1 und 2.3.4).

Im Folgenden werden knapp die Aspekte funktionaler Äquivalenz pro Land dargelegt und damit die Auswahl der Untersuchungseinheiten in Hinblick auf die zu vergleichenden Bildungsgänge und Unterrichtsfächer innerhalb der vorberuflichen Bildung getroffen.[140] Einen Überblick über die Auswahl gibt am Ende Abbildung 13. Um nicht der im Untersuchungsdesign der Mehrfallstudie vorgesehenen, den Analysen vorangestellten *Fallbeschreibungen* vorwegzugreifen (vgl. Kapitel 4.1) und um Redundanzen zu vermeiden, erfolgt eine *detaillierte Beschreibung der Bildungssysteme* der drei Länder in den Kapiteln 5.1, 6.1 und 7.1.

Auswahl der vorberuflichen Bildung in Deutschland

Im föderalistisch geprägten Schulsystem Deutschlands obliegen die legislativen Kompetenzen im Bereich der Bildung den so genannten ‚Kultusministerien' der 16 Bundesländer. Demnach variieren die konkrete Struktur der Bildungssysteme und damit auch die Ausgestaltung der Unterrichtsfächer und des Prüfungswesens sowie die in den Lehrplänen festgelegten Lehr-Lernziele und -inhalte von Bundesland zu Bundesland (vgl. dazu ausführlich Kapitel 5.1.1).

In Deutschland existieren, neben den (je nach Bundesland sehr heterogen bestehenden) Gesamtschulen, drei hinsichtlich des Leistungsniveaus divergierende parallele Schularten der Sekundarstufe: Die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium (Döbert 2010a: 187); (KMK 2013a: 113 ff.); (vgl. Kapitel 5.1.2). Die im Mittelpunkt der Untersuchung stehende Schulart der differenzierten Sekundarstufe I in Deutschland ist die *Realschule*, die ihre in der Regel zehn- bis 16-jährige Schüler im Rahmen des Mittleren Schulabschlusses zu einer Qualifikation auf ISCED-Level 2 führt. In Hinblick auf die beiden ausgewählten Schularten der Sekundarstufe I in Frankreich und Schottland (vgl. Ka-

140 Kapitel 4.2.1.1 und 4.2.1.4 thematisieren die Implikationen, die diese Auswahl in Hinblick auf die Befunde dieser Studie mit sich bringen.

pitel 3.2.3.2), erscheint die Realschule mit ihrer Option, den Schülern durch den Mittleren Schulabschluss den direkten Zugang zu weiterführenden allgemein- und berufsbildenden Bildungsgängen der Sekundarstufe II bzw. der gymnasialen Oberstufe (und damit zur Erreichung eines Schulabschlusses auf ISCED-Level 3) zu ermöglichen, für den vorliegenden internationalen Vergleich die adäquate Schulart.

Die Untersuchung *Hauptschule*, die ebenfalls zu einem auf ISCED-Level 2 anzusiedelnden Abschluss führt, ist damit im Ländervergleich der vorliegenden Studie entbehrlich.[141] Darüber hinaus ist aktuell im Kontext der Etablierung neuer paralleler Schularten auf der Ebene der Sekundarstufe I in Deutschland[142] ein zunehmender Wegfall der Hauptschule zu beobachten, die das örtliche Angebot an Hauptschulen mindern.[143]

Da die Einrichtung von *Gesamtschulen* zum einen nach dem Schulrecht der Länder sehr unterschiedlich geregelt ist (KMK 2013a: 113 ff.) und zum anderen bspw. sich aktuell der Unterricht der Gesamtschule in Baden-Württemberg an den Curricula der drei anderen Schularten orientiert, bleiben sie in der vorliegenden Untersuchung ausgeklammert. Ebenso ist das eine „vertiefte Allgemeinbildung […] und wissenschaftspropädeutische Bildung" (KMK 2013a: 112) vermittelnde *Gymnasium* nicht Gegenstand dieser Untersuchung, da es originär auf die Aufnahme eines Studiums nach dem Abschluss auf dem ISCED-Level 3 vorbereitet (vgl. Kapitel 5.1.2, Abbildung 30).

Vorberufliche Bildung im Sinne des Verständnisses dieser Studie (vgl. Kapitel 2.3) findet in der *Realschule in Deutschland* entweder in einem eigenständigen Unterrichtsfach oder in gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächern und Fächerverbünden (z. B. in Zusammenhang mit den Fächern Geschichte, Erdkunde, Politik oder Sozialwissenschaften) statt. Die vorberufliche Bildung kann dabei sowohl in Fächern des Kerncurriculums verankert sein, als auch im (Wahl-)pflichtbereich verortet sein.

In ihrem Bericht zur „wirtschaftlichen Bildung an allgemeinbildenden Schulen" (KMK 2008) stellt das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister

141 Eine Untersuchung der Ausgestaltung vorberuflicher Bildung in ausgewählten Landesteilen Chinas und Deutschlands erfolgte unter Rückgriff auf die Schulform der Hauptschule in der aktuellen Studie von Li (2012), (vgl. Kapitel 2.2).

142 Z.B. in Nordrhein-Westfalen durch die Einrichtung der neuen Schulart der ‚Sekundarschule': Die im Rahmen des Schulrechtsänderungsgesetzes am 20. Oktober 2011 etablierte Sekundarschule ergänzt das bestehende Schulangebot der Sekundarstufe I im Bundesland Nordrhein-Westfalen. Sie umfasst die Jahrgangsstufen fünf bis zehn (Kultusministerium NRW 2014b). Zum Schuljahr 2013/2014 bestehen 81 Sekundarschulen (Derwesten.de 2013).

143 Darüber hinaus ist bspw. auch der sinkende quantitative Stellenwert an Hauptschulabsolventen im dualen System der deutschen Berufsausbildung zu beobachten (vgl. Kapitel 5.1.1).

der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)[144] pro Bundesland die jeweilig bedeutsamen Fächer vor. Die Auswahl der Untersuchungsgegenstände dieser Studie (im Sinne der zu betrachtenden Fächer und qualitativ inhaltsanalytisch zu untersuchenden Lehrpläne)[145] orientiert sich für Deutschland daher zum einen an dieser KMK-Empfehlung (vgl. Kapitel 4.2.1.4). Zum anderen werden, wie bereits in Kapitel 2.3.2 erläutert, nur diejenigen Unterrichtsfächer herangezogen, die sich an die fachwissenschaftliche Disziplin der Wirtschaftswissenschaften anlehnen (vgl. Abbildung 13).

In der Realschule in ***Baden-Württemberg*** (vgl. Kapitel 5.1.3.1) findet seit der Einführung der aktuell geltenden Curricula in 2004 die vorberufliche Bildung vorrangig in dem für alle Schüler verpflichtenden Fächerverbund *EWG* statt.[146] Darüber hinaus wird ein tiefergehendes Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt in den beiden fächerübergreifenden obligatorischen *Themenorientierten Projekten (TOP)* (vgl. Kapitel 5.1.3.1) *Wirtschaften, Verwalten und Recht (TOP WVR)* und *Berufsorientierung in der Realschule (TOP BORS)* gefördert (KMK 2008: 17); (Kultusministerium BW 2004). Aufgrund des fachwissenschaftlichen Bezugspunktes der Wirtschaftswissenschaften im Begriffsverständnis vorberuflicher Bildung (vgl. Kapitel 2.3.2) bleiben in Baden-Württemberg das Fach Technik und der hauswirtschaftliche Fächerverbund ‚Mensch und Umwelt' im Rahmen der vorliegenden Studie unberücksichtigt (vgl. Abbildung 13).

Im Rahmen des Fächerverbundes *EWG* wird die Förderung des vernetzten Denkens der Schüler im Bereich der Gesellschaftswissenschaften angestrebt. Wirtschafskunde wird dabei als „Bindeglied" (Kultusministerium BW 2004: 117) zwischen den Bereichen Erdkunde und Gemeinschaftskunde betrachtet, was zur wirtschaftlich verantwortungsbewussten Handlungsweise der Jugendlichen beitragen soll:

> „Durch den Nachvollzug und das Verstehen unternehmerischen Denkens und Handelns und seiner gesellschaftspolitischen Verantwortung bejahen die Schülerinnen und Schüler die Intentionen der Sozialen Marktwirtschaft und akzeptieren sie in ihren Grenzen" (Kultusministerium BW 2004: 117).

Durch das *TOP BORS*, welches als Obliegenheit der gesamten Schulgemeinschaft und somit als Querschnittsaufgabe aller Fächer betrachtet wird, erlan-

144 Zur Rolle der KMK in der Bundesrepublik Deutschland siehe Kapitel 5.1.1.

145 Die begründete Auswahl der zu analysierenden Lehrpläne und des konkreten Textkorpusses sowie weitere Informationen zum Aufbau und zur Strukturierung dieser Dokumente finden sich in Kapitel 4.2.1.4.

146 In einer vorausgegangen Studie zog auch Weber (2013) für die Curriculumanalyse auf Realschulniveau in Baden-Württemberg den Bildungsplan des Fächerverbundes EWG (Kultusministerium BW 2004: 116–125) heran (vgl. Kapitel 2.1.1).

gen die Schüler eine „persönliche Berufswahlkompetenz, legen Fixpunkte fest und erarbeiten sich selbstständig einen Überblick über zentrale Gesichtspunkte der Berufs- und Arbeitswelt" (Kultusministerium BW 2004: 184). Dabei wird der Kooperation mit außerschulischen Partnern ein hoher Stellenwert beigemessen: „Die Lehrkräfte sind regelmäßig im Dialog mit außerschulischen Experten aus Betrieben, Behörden und den auf der Realschule aufbauenden Schulen" (Kultusministerium BW 2004: 184). Zentraler Bestandteil des TOP BORS ist ferner das einwöchige Schülerbetriebspraktikum (vgl. Kapitel 5.1.3.1).

Im Rahmen des *TOP WVR* gilt es, wirtschaftliche Prozesse für die Schüler erfahr- und erlebbar zu machen und dabei Wirtschaft, Verwaltung und die dazu gehörigen rechtlichen Rahmenbedingungen in ihrem Gesamtzusammenhang zu betrachten (Kultusministerium BW 2004: 188). Beispiele für ein WVR-Projekt sind die Etablierung einer Schülerfirma, die Herstellung und der Vertrieb von Produkten oder Dienstleistungen sowie das Planen und Organisieren von Feierlichkeiten und sportlichen Wettkämpfen an der Schule (KMK 2008: 19).

In ***Nordrhein-Westfalen*** wird die vorberufliche Bildung in der Realschule (vgl. Kapitel 5.1.3.2) vor allem durch das *obligatorische Unterrichtsfach Politik* und das W*ahlpflichtfach Sozialwissenschaften* abgedeckt (KMK 2008: 76) (vgl. Abbildung 13).[147]

Der *Politikunterricht* an der Realschule in Nordrhein-Westfalen trägt dazu bei, die Schüler sowohl für ihre Rollen als Erwerbstätige und Konsumenten wie auch als politisch mündige Bürger vorzubereiten. Darüber hinaus fördert er die Berufsorientierung der Schüler (Kultusministerium NRW 2001: 8; 18). Daher findet meist im Rahmen des Politikunterrichts die Vor- und Nachbereitung des zwei- bis dreiwöchigen verbindlichen Schülerbetriebspraktikums statt (vgl. Kapitel 5.1.3.2). Im Rahmen des Politikunterrichtes erfolgt ebenso die Umsetzung der so genannten *‚Rahmenvorgabe für die ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I'* (Kultusministerium NRW 2004), die als Querschnittscurriculum die ökonomische Grundbildung der Schüler fördern soll und die Jugendlichen auf „künftige Lebenssituationen der Berufs- und Arbeitswelt" vorzubereiten will (Kultusministerium NRW 2004: 11), (vgl. Kapitel 4.2.1.4 und 5.1.3.2).

Vorberufliche Bildung (im Verständnis dieser Studie, vgl. Kapitel 2.3) findet in Nordrhein-Westfalen ferner in dem ab Klasse sieben angebotenen Wahlpflichtfach *Sozialwissenschaften* statt (KMK 2008: 76); (Kultusministerium NRW 1994). Sozialwissenschaften zielt auf die Entwicklung einer „gesellschaftlichen

147 In einer vorausgegangen Studie zog auch Weber (2013) für die Curriculumanalyse auf Realschulniveau bzw. Niveau der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen die Unterrichtsfächer Politik und Sozialwissenschaften heran (Weber 2013: 5), (vgl. Kapitel 2.1.1).

Handlungskompetenz“ (Kultusministerium NRW 1994: 35) in den Bereichen Vorsorgen, Konsum, Produktion, Mitbestimmung, Organisation und Herrschaft ab. Das Verbundfach Sozialwissenschaften integriert die drei Bezugsdisziplinen[148] Ökonomie, Soziologie und Politikwissenschaften (Kultusministerium NRW 1994: 36).

Auswahl der vorberuflichen Bildung in Frankreich

Auf dem Niveau der Sekundarstufe I besuchen in Frankreich alle Schüler eine leistungsundifferenzierte Gesamtschule, das *collège*. Im zentralistisch verwalteten Schulwesen Frankreichs sind die Inhalte der Lehrpläne, der *programmes scolaires*, im ganzen Land kongruent und von verbindlichem Charakter (vgl. Kapitel 6.1.1). Im Alter von 15 Jahren legen die Schüler am *collège* die auf ISCED-Level 2 angesiedelte zentrale Prüfung zum *Diplôme national du brevet* (DNB) ab (Tümmers 2006: 183), (vgl. Kapitel 6.1.3). Im Anschluss an die Pflichtschulzeit am *collège* können die Schüler entweder den allgemeinbildenden oder berufsbildenden Weg einschlagen, um bspw. eine Allgemeinbildende oder Berufsbildende Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben (vgl. Kapitel 6.1.2, Abbildung 40).

Das curriculare Fundament im französischen Bildungswesen bildet seit 2005 der *Socle commun de connaissances et de compétences*. Dieses ‚Bildungsfundament‘ definiert sieben Kenntnisse und Kompetenzen, die jeder Schüler im Rahmen seiner Pflichtschulzeit erreichen sollte (vgl. Kapitel 6.1.1). Im Rahmen der hier ausgewiesenen Kompetenz *l’autonomie et l’initiative* [die persönliche Autonomie und der Initiativgeist] werden sowohl das lebenslange Lernen und die Berufsorientierung als auch Kenntnisse über die Arbeits- und Wirtschaftswelt angesprochen, so dass dieser Teilbereich[149] des Bildungsfundamentes für die vorliegende Untersuchung der vorberuflichen Bildung berücksichtigt wird (vgl. Abbildung 13):

> „Connaître l’environnement économique: l’entreprise; les métiers de secteurs et de niveaux de qualification variés ainsi que les parcours de formation correspondants et les possibilités de s’y intégrer“ [Kennnisse über das wirtschaftliche Umfeld: Die Unternehmung, die innerhalb unterschiedlicher Branchen und auf verschiedenen Qualifikationsstufen angesiedelten Berufs-

148 Zur Relevanz der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen im Verständnis vorberuflicher Bildung dieser Studie vgl. Kapitel 2.3.2.

149 Die begründete Auswahl der zu analysierenden konkreten schriftlichen curricularen Dokumente sowie Informationen zum Aufbau und zur Strukturierung des Curriculums finden sich in Kapitel 4.2.1.4.

bilder sowie die unterschiedlichen Möglichkeiten und Ausbildungswege diese anzustreben] (MEN 2006: 23).

Vorberufliche Bildung findet in Frankreich, wie ebenfalls in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, nicht innerhalb eines eigenständigen Unterrichtsfaches statt: Ein „Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt" (Bundesausschuss für Berufsbildung 1972), (vgl. Kapitel 2.3.2), wird integrativ im Rahmen des obligatorischen[150] Fächerverbundes *Histoire-Géographie-Éducation civique* [Geschichte-Geografie-Staatsbürgerkunde] (HGE) sowie dem Wahlfach *Découverte professionelle* [Entdeckung der Berufswelt] (DP) unterrichtet (MEN 2012c) (vgl. Abbildung 13), die es im Folgenden noch näher zu beschreiben gilt. Die Anlehnung des Begriffsverständnisses vorberuflicher Bildung an die fachwissenschaftliche Disziplin der Wirtschaftswissenschaften macht eine Untersuchung des am französischen *collège* etablierten Unterrichtsfaches *Technologie* [Technik] entbehrlich (vgl. Kapitel 2.3.2).

Das fakultative Fach *DP* kann (in Abhängigkeit vom Angebot der Einzelschule) entweder als drei- oder sechsstündiger Kurs belegt werden. Der Leitgedanke dieses Faches besteht darin, die individuelle Berufswahlorientierung der Schüler durch Einblicke in die Berufs- und Arbeitswelt und erweitere Kenntnisse des wirtschaftlichen und sozialen Umfeldes zu fördern (ÉduSCOL 2009). Der Hauptunterschied zwischen der dreistündigen *Option facultative de Découverte professionnelle* [fakultative Option der Entdeckung der Berufswelt] (MEN 2005b) und dem sechsstündigen *Module de Découverte professionnelle* [‚Modul' der Entdeckung der Berufswelt] (MEN 2005a) liegt darin, dass der längere Kurs sich explizit an (schwächere) Schüler richtet, die in der Regel bereits die Entscheidung getroffen haben, nach dem *collège* den Weg der beruflichen Bildung einzuschlagen (ÉduSCOL 2009). Das ‚Modul' der Entdeckung der Berufswelt, das in der Regel an einer berufsbildenden Vollzeitschule, dem Beruflichen Gymnasium (vgl. Kapitel 6.1.2), stattfindet, beinhaltet ferner bspw. mehr Zeit für Betriebsbesichtigungen bzw. -erkundungen [*visites d'entreprises*][151] oder auch Treffen bzw. dem Austausch mit Fachkräften aus den Betrieben [*rencontres avec des professionnels*] (ÉduSCOL 2009); (Cahuzac et al. 2007: 9; 14).

Neben dem fakultativen Fach DP und dem berufsbildendem Praktikum (vgl. Kapitel 6.1.3), ist die vorberufliche Bildung in Frankreich vorrangig im für alle

150 Zum Pflicht- und Wahlfachangebot der Sekundarstufe I in Frankreich vgl. Kapitel 6.1.3.

151 Im Französischen wird nicht explizit zwischen der Methode der Betriebsbesichtigung und jener der Betriebserkundung unterschieden. (Zur Abgrenzung vgl. Beinke (2012: 125) sowie Kaiser und Kaminski (2012: 248) sowie die Ausführungen zur Unterscheidung beider Methoden in Fußnote 308). Aus dem Kontext heraus kann es sich bei der hier angesprochenen Form der *visites d'entreprises* sowohl um *Betriebsbesichtigungen* als auch um *Betriebserkundungen* handeln.

Schüler verpflichtenden Fächerverbund *HGE* angesiedelt (MEN 2012c). Dieser sozialwissenschaftliche Fächerverbund ist Teil des Kerncurriculums der Sekundarstufe I (vgl. Kapitel 6.1.3). Er zielt darauf ab, die Schüler auf ein verantwortungsvolles und mündiges gesellschaftliches Leben vorzubereiten und sie dabei für die Fortführung unterschiedlicher Wege in der Arbeits- und Wirtschaftswelt zu rüsten:

> „[Préparer] les élèves à vivre et à s'intégrer dans la société et à poursuivre des études dans les différentes voies de formation dispensées en aval" [die Schüler in das gesellschaftliche Leben integrieren sowie auf verschiedene nachgeschaltete Ausbildungswege vorbereiten] (MEN 2008b: 1).

Auswahl der vorberuflichen Bildung in Schottland

In Schottland besuchen alle Schüler im Alter von zwölf Jahren eine Gesamtschule [*comprehensive school*] (vgl. Kapitel 7.1.2, Abbildung 50). Diese können sie nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht im Alter von 16 Jahren mit einem auf ISCED-Level 2 einzuordnenden Abschluss verlassen (vgl. Kapitel 7.1.2). Dieser Abschluss wird entweder über die Prüfungen in den jeweiligen Unterrichtsfächern im Rahmen des *Standard Grade* (*General level*) oder der *National Courses* (*Intermediate level 1*) erreicht (EURYDICE 2004: 123; 189); (British Council 2012).[152] Der Abschluss bildet einerseits die Zugangsvoraussetzung für eine berufliche Ausbildung bzw. ermöglicht auch den direkten Berufseinstieg und gilt andererseits als Voraussetzungen für weiterführende allgemeinbildende Bildungsgänge (vgl. Kapitel 7.1.2, Abbildung 50 und Kapitel 7.1.3): So kann bspw. innerhalb ein bzw. zwei weiterer Schuljahre in der Sekundarstufe II [*upper secondary school*] der *Higher*-Abschluss bzw. *Advanced Higher*-Abschluss (beide ISCED-Level 3) (vgl. Kapitel 7.1.3, Tabelle 10) vorbereitet werden (British Council 2012); (EURYDICE 2004: 22; 117 ff.). Das Curriculum der Sekundarstufe I charakterisiert sich in den letzten beiden von insgesamt vier Schuljahren durch eine Vielzahl von optionalen Kursen, Fächern und Themengebieten, die die Schüler entsprechend ihrer Neigungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie dem jeweiligen Angebot der Einzelschule wählen (Boyd 2008: 428), (vgl. Kapitel 7.1.3). Daraus resultiert ein heterogenes Bild in der Fächerstruktur. Die vorberufliche Bildung kann daher in mehreren Bereichen des vielfältigen schottischen Kursangebotes im Sekundarbereich verortet werden. Die komplexe Auswahl des Untersuchungsgegenstandes[153] findet daher

152 Die begründete Auswahl dieser Abschlüsse bzw. Abschlussniveaus erfolgt in Kapitel 7.1.3.

153 Die begründete Auswahl der zu analysierenden Lehrpläne und des konkreten Textkorpusses sowie weitere Informationen zum Aufbau und zur Strukturierung dieser Dokumente finden sich in Kapitel 4.2.1.4.

in einem *dreischrittigen Verfahren* statt und legt die folgenden drei Kurse (bzw. Units) für die Untersuchung fest (vgl. Abbildung 13):

1. Kurs *Business Management*[154] [BWL] – Abschluss/Niveau *Intermediate 1* (SAQ 2009a);
2. Unit *Work Experience*[155] [Berufsorientierung] – Abschluss/Niveau *Intermediate 1* (SQA 2009b);
3. Kurs *Economics*[156] [VWL] – Abschluss/Niveau *Standard Grade General level* (SQA 2000).

In einem *ersten Schritt* wurde ein schottischer Bildungsexperte für die vorberufliche Bildung kontaktiert und zu den innerhalb der vorberuflichen Bildung bedeutsamen Kursen befragt (Dolan 2013). Die Einschätzungen des Bildungsexperten werden daraufhin in *Schritt zwei* mit den von der Schottischen Behörde für Bildungsnachweise [*Scottish Qualifications Authority*] (SQA)[157] für das Schuljahr 2011/2012 veröffentlichten Belegzahlen der Kurse übereinandergelegt (SQA 2012): Die Unit Work Experience wird ausschließlich im Bereich der *National Courses* angeboten, was die entsprechende Auswahlentscheidung vereinfachte. Die Kurse zur BWL sowie VWL finden in beiden Abschlüssen Beachtung. Laut SQA (2012) wurde der Kurs Economics in 2011 und 2012 in *Intermediate 1* nicht mehr belegt, so dass davon auszugehen ist, dass das Kursangebot an den Schulen entsprechend komplett eingestellt wurde. Demgegenüber sind zwar auch die Belegzahlen für Economics im *Standard Grade* stark rückläufig (-57 % von 2011 auf 2012), nach entsprechender Abklärung im Expertengespräch (Dolan (2013), siehe oben), fand dieser Kurs dennoch in der Curriculumanalyse[158] Berücksichtigung. In Business Management überwie-

154 Obwohl es sich um einen fremdsprachlichen Begriff handelt (vgl. Erläuterung der Stilmittel zu Beginn dieser Studie), wird „*Business Management*" (sowie „*Work Experience*" und „*Economics*") im Folgenden nicht mehr *kursiv* hervorgehoben werden. Da dieser Begriff sehr häufig in der Studie verwendet wird, würde die Kursivschreibung insgesamt den Lesefluss hemmen. Die *kursive Hervorhebung* von *Business Management* bleibt damit denjenigen Stellen in der Arbeit vorbehalten, die als Lesehervorhebung gedacht sind.

155 Vgl. Anmerkung in Fußnote 154.

156 Vgl. Anmerkung in Fußnote 154.

157 Die SQA ist die größte und zentrale Stelle zur Entwicklung, Validierung und Vergabe bzw. Anerkennung von allgemein- und berufsbildenden Qualifikationen in Schottland. Für weiterführende Informationen wird verwiesen an: SQA (2013d).

158 Wird in Bezug auf die vorliegende Untersuchung von „*Curriculumanalyse*" gesprochen, so ist damit in Anlehnung an das prozessorientierte Verständnis von Curriculum (vgl. Kapitel 3.1.2) die *kriteriengeleitete qualitative Inhaltsanalyse der Lehrpläne* (vgl. Kapitel 4.2.1.1) gemeint. Gleichermaßen erfolgt diese begriffliche Vereinheitlichung bspw. auch in den Studien von Buckles und Watts (1998), Krisanthan (2013) und Pilz et al. (2012), die eine Analyse der Lehrpläne vornahmen.

gen ebenfalls die Belegzahlen für den Abschluss *Standard Grade*. Das Augenmerk der vorliegenden Arbeit wird auf die Gegenüberstellung des offiziellen mit dem institutionellen sowie individuellen Curriculums gerichtet (vgl. Kapitel 3.1.2). Daher spielt in einem *dritten Schritt* bei der Auswahl der zu analysierenden Dokumente eine Rolle, welche Kurse und damit offizielle Curricula an den an dieser Studie interviewten Einzelschulen *konkret* eingesetzt werden: Obwohl zwar die Belegzahlen für Gesamtschottland für die Auswahl des Kurses Business Management Abschluss *Standard Grade* sprachen, überwog an den im Rahmen der Interviews beteiligten Schulen das Kursangebot im Bereich Business Management für den niveaugleichen (vgl. Kapitel 7.1.3) Abschluss *Intermediate 1*. Folglich wurde der Kurs Business Management Abschluss *Intermediate 1* als Untersuchungsgegenstand mit in die Studie aufgenommen.

Neben den beiden Kursen Business Management und Economics setzt sich die Fächergruppe der *Business Education* noch aus weiteren Fächern zusammen: Erstens *Accounting* und zweitens *Administration* (Reid 2008: 447), die jedoch, wie es nachfolgend zu begründen gilt, explizit nicht in diese Untersuchung einbezogen werden: So widersprechen zum einen die äußerst geringen Belegzahlen des Kurses *Accounting* einer ausreichenden Berücksichtigung dieses Unterrichtsfaches im Gesamtfächerkanon der allgemeinbildenden Schulen in Schottland:

In 2012 machte dieser Kurs in der Summe aller neu belegten Kurse im *Standard Grade* einen Anteil von 0,5 % und in Hinblick auf den Abschluss *Intermediate 1*, lediglich 0,1 % aus (SQA 2012). Zum anderen wird *Accounting* in der Kursphilosophie der SQA dem mathematischen Bereich (und damit nicht dem Wirtschaftswissenschaftlichen) zugeordnet.

Ferner wird der Kurs *Administration*, trotz der hier grundsätzlich höheren Belegzahlen (in 2012 machte dieser Kurs in der Summe aller neu belegten Kurse im *Standard Grade* ein Anteil von 1,7 % und im *Intermediate 1* 3,7 % aus (SQA 2012)), in der Auswahl der Untersuchungsgegenstände dieser Studie nach Rücksprache mit dem Experten nicht berücksichtigt (Dolan 2013). Der Grund hierfür liegt in der allgemeinhin eher ‚beruflichen' Ausrichtung dieses Kurses: Obwohl das Fach *Administration* nicht dem Angebot der *Skills for Work Courses* (siehe unten) zugeordnet wird, werden hier im Vergleich zu den anderen drei Fächern der *Business Studies* bereits vielmehr berufsbildende, kaufmännische Kenntnisse vermittelt (Dolan 2013). So konstatiert auch Reid (2008) in Bezug auf die aktuelle Zusammensetzung der Fächergruppe: „Administration is the most *vocational* of the Business subjects […]" (Reid 2008: 449) [Hervorhebungen durch die Autorin].

Da die *Skills for Work Courses* (vgl. Kapitel 7.1.3) im schottischen Verständnis originärer Ausdruck einer *pre-vocational education* sind (Howieson und Raffe 2007: 1), ist es im Folgenden wichtig, die Entscheidung *gegen* die Einbeziehung dieser Fächergruppe in die Auswahl der Untersuchungsgegenstände zu legitimieren:

Neben ihrem eher breiteren Ansatz, die allgemeine Beschäftigungsfähigkeit [*employability*] und damit die Flexibilität, Anpassungsbereitschaft, Problemlösefähigkeit sowie die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Schüler zu fördern, zielen die *Skills for Work Courses* einerseits vorrangig darauf ab, an die nationalen berufsbezogenen Standards[159] angelehnte berufsspezifische Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln: „[…] specific vocational skills and knowledge linked to National Occupational Standards" (Howieson und Raffe 2007: 5). Andererseits können durch die *Skills for Work Courses* bereits berufliche Qualifikationen im Rahmen der *Scottish Vocational Qualifications (SVQs)*[160] erlangt werden. Diese Leistungen sind transferierbar und werden bei der Belegung entsprechender Kurse im beruflichen Bildungswesen angerechnet (Dolan 2013). Bezugnehmend auf das Begriffsverständnis vorberuflicher Bildung dieser Studie werden jedoch Bildungsangebote, die auf die berufliche Qualifizierung abzielen bzw. die Möglichkeit zur späteren Anerkennung von Lernleistungen im berufsbildenden Bereich inkludieren per Definition ausgeschlossen (vgl. Kapitel 2.3.1). Darüber hinaus finden die *Skills for Work Courses*, wie bspw. in Frankreich der sechsstündige Kurs DP (vgl. Kapitel 4.2.1.4 und 6.1.3), partiell an den beruflichen Schulen, den *Further Education Colleges* (FEC) (vgl. Kapitel 7.1.2), statt. Das berufsbildende Schulwesen ist jedoch *nicht* Bestandteil des dieser Studie zugrunde gelegten Verständnisses vorberuflicher Bildung (vgl. Kapitel 2.3.1). Ferner kann weder in Frankreich noch in Deutschland ein für die international vergleichende Arbeit notwendiges funktionales Äquivalent (Anweiler 1986: 231); (Hörner 1993: 19), (vgl. Kapitel 3.2.3), dieser Kurse im allgemeinbildenden Bereich ausgemacht werden, welches somit eine genauere (vergleichende) Untersuchung der *Skills for Work Courses* entbehrlich macht.

159 Die *National Occupational Standards (NOS)* definieren Kompetenzanforderungen, die an den Einzelnen hinsichtlich der zu erwartenden Arbeitsergebnisse gestellt werden. Die von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite konzertierten Standards dienen als Richtwerte für gute Praktiken. Die *Scottish Vocational Qualifications (SVQs),* (vgl. Fußnote 160), basieren ebenfalls auf diesen Standards (Cuddy und Leney 2005: 65).

160 SVQs sind kompetenzorientierte berufliche Befähigungsnachweise bzw. Qualifikationsstandards, welche für eine bestimmte Arbeitsaufgabe erforderlichen Kompetenzen reflektieren. Sie basieren auf den im Rahmen des NOS definierten Kompetenzanforderungen (vgl. Fußnote 159). Sie sind lernortunabhängig. SVQs werden in der Regel am Arbeitsplatz selbst oder in (durch die SQA) anerkannten arbeitsbezogenen Umgebungen (z. B. Colleges) vermittelt. SVQs existieren auf den Niveaustufen eins bis elf des schottischen Anrechnungs- und Qualifikationsrahmen (Cuddy und Leney 2005: 91); (Pilz 2011b: 43 ff.), (vgl. Kapitel 7.1.3).

Die drei für diese Untersuchung ausgewählten und nun im Folgenden näher zu präzisierenden, Kurse (bzw. Units) Business Management, Economics und Work Experience zählen zum fakultativen Fächerangebot, da nur ein kleiner Teil an allgemeinbildenden Kursen, in z. B. Englisch oder Mathematik, dem verpflichtenden Kerncurriculum zugeordnet ist (vgl. Kapitel 7.1.3).

Der Kurs *Business Management* (Abschluss/Niveau *Intermediate 1*) wurde im Schuljahr 2012 von 1287 Schülern belegt, was einen Anteil von 1,7 % an den gesamten Belegzahlen im *Intermediate 1* ausmachte (SQA 2012). Der Kurs umfasst drei verpflichtende Units à 40 Stunden, die mit insgesamt 24 Punkten auf dem Level vier des schottischen Anrechnungs- und Qualifikationsrahmen, dem *Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF)*[161], zertifiziert werden. Das Abschlussniveau *Intermediate 1* auf dem Level vier des SCQF entspricht dem ISCED-Level 2 (EURYDICE 2004: 123, vgl. Kapitel 7.1.3, Tabelle 10).

Die Unit *Work Experience* (Abschluss/Niveau *Intermediate 1*), dient maßgeblich der Vor- und Nachbereitung des obligatorischen einwöchigen (Betriebs-)Praktikums (vgl. Kapitel 7.1.3), (SQA 2008: 4); (The Scottish Government 2008: 58). Obwohl die Unit somit *theoretisch* zum fakultativen Kursangebot zählt, ist sie in der *Praxis der Kurswahl* aufgrund ihrer Einbindung des verpflichtenden Betriebspraktikums Teil des Kerncurriculums der Schüler in der Sekundarstufe I. Zu den Outcomes dieser Unit zählen neben der Planung und Vorbereitung des Praktikums, ebenso die Reflexion und Konkretisierung individueller Berufswahlentscheidungen: „Review the contribution of the knowledge and skills gained through work experience to own personal, social and vocational development" (SQA 2009b: 1).

Obwohl die Belegzahlen für den fakultativen Kurs Economics (Abschluss/Niveau *Standard Grade, General level*) im Sekundarbereich I stark rückläufig sind (SQA 2012), ist dieser aufgrund seiner Zielsetzungen und Inhalte Bestanteil einer vorberuflichen Bildung im Sinne des Verständnisses dieser Studie und wurde daher unter Rücksprache mit dem oben genannten Experten (Dolan 2013) in der Auswahl der Untersuchungsgegenstände berücksichtigt. Der zweijährige Kurs zielt auf das Verständnis von ökonomischen Schlüsselkonzepten und Phänomenen ab und will dabei vor allen die Problemlösefähigkeit der Schüler fördern: „Enabling pupils to examine and tackle the economic problem as it occurs in their own lives and at various levels in and beyond their own community" (SQA 2000: 8). Zu den zentralen elf *Fields of Study* des Kurses zählen unter anderem die inhaltlichen Schwerpunkte: Das ökonomische System, Produktion, Marktmechanismen, Konsum und Arbeitslosigkeit (SQA

161 Eine tiefergehendere Beschreibung des SCQF und die begründete Auswahl dieser Abschlüsse bzw. Abschlussniveaus erfolgt in Kapitel 7.1.3.

2000: 11). Der *Standard Grade*-Abschluss (*General level*) ist auf der Stufe vier des SCQF angesiedelt und damit mit dem Niveau des *Intermediate 1*-Abschlusses (siehe oben) vergleichbar (SCQF 2012). Dieses Abschlussniveau entspricht einer Einordnung aus ISCED-Level 2 (EURYDICE 2004: 189, Kapitel 7.1.3, Tabelle 10).

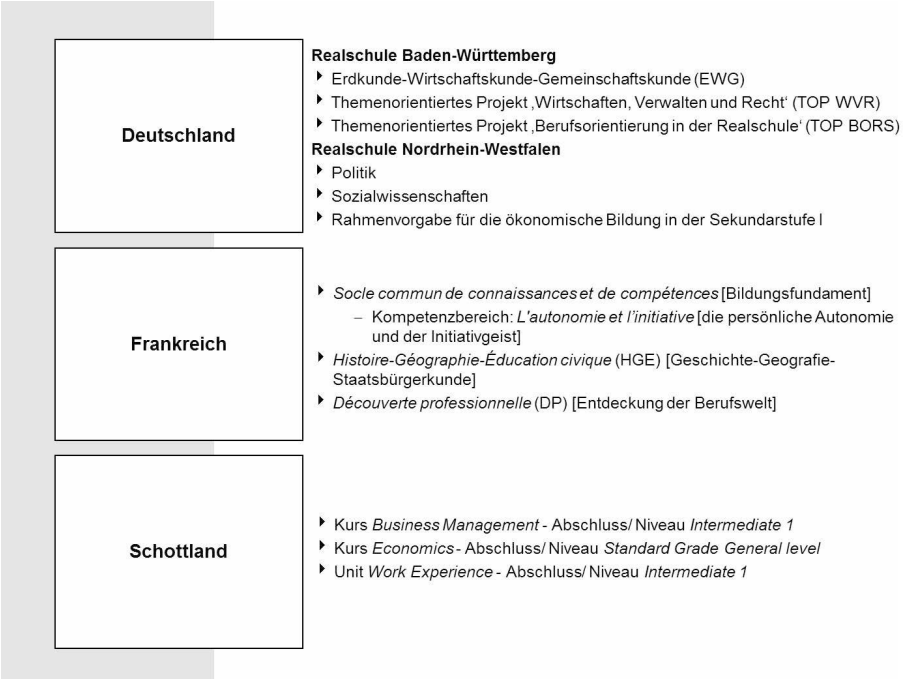


Abb. 13: Die Auswahl der zu vergleichenden Unterrichtsfächer in Deutschland, Frankreich und Schottland

4 Der Untersuchungsplan und die Untersuchungsverfahren

Die vorausgegangene theoretische Fundierung dieser Studie in Ausrichtung an die beiden Bezugsfelder der Curriculumforschung (vgl. Kapitel 3.1) auf der einen Seite und die international vergleichenden (Berufs-) Bildungsforschung (vgl. Kapitel 3.2) auf der anderen Seite bilden die Basis für die begründete Auswahl des nun folgenden *Untersuchungsplans* (vgl. Kapitel 4.1) und der daran angelehnten *Untersuchungsverfahren* (vgl. Kapitel 4.2). Diese Auswahl kann ausschließlich in Bezug zum jeweiligen Erkenntnisinteresse (vgl. Kapitel 1.1) bzw. dem Untersuchungsgegenstand (vgl. Kapitel 2.3.4) getroffen werden.

Untersuchungspläne oder Forschungsdesigns umfassen auf formaler Ebene in erster Linie die Rahmenbedingungen und Regeln des Untersuchungsablaufs. Für die qualitative Forschung können verschiedene Untersuchungspläne unterschieden werden: Neben unter anderem dem qualitativen Experiment, der Dokumentenanalyse oder der Handlungsforschung[162] haben in den vergangenen zweieinhalb Dekaden vor allem *Fallstudien* als Forschungsdesign qualitativer Forschung auf internationaler Ebene wachsenden Zuspruch erfahren (Borchardt und Göthlich 2007: 33). So konstatiert auch Cummings (1999: 437): „Case studies are important stepping stones to comparisons." Qualitative Fallstudien als Untersuchungsplan dienen der Untersuchung eines gegenwärtigen Phänomenens „within its real-life context" (Döbert et al. 2004: 13) und eignen sich damit auch besonders in Bezug auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie. Daher widmet sich im Folgenden Kapitel 4.1 dem spezifischen Untersuchungsplan der Fallstudie und begründet deren Anwendung in der Studie.

Verschiedene Arten von Untersuchungsplänen beinhalten gleichermaßen unterschiedliche Möglichkeiten an konkreten Untersuchungsverfahren, d. h. Methoden der Datenerhebung, der Datenaufbereitung sowie deren Auswertung, welche in Kapitel 4.2 erläutert werden.

Die wissenschaftliche Qualität sowohl quantitativer als auch qualitativer Forschung wird anhand bestimmter Gütekriterien im Forschungsprozess gemessen. Dabei erfahren das Explizit-Machen und Begründen der Vorgehensweise sowohl in Bezug auf den Untersuchungsplan (vgl. Kapitel 4.1) als auch hinsichtlich der genauen Vorgehensweise in der Datenerhebung, der Datenaufbereitung sowie deren Auswertung (vgl. Kapitel 4.2) einen besonderen Stellen-

162 Für weitere Informationen zu möglichen Untersuchungsplänen und –designs qualitativer Forschung wird verwiesen an Mayring (2002: 40 ff.) und Yin (2003: 5 ff.).

wert. Kapitel 4.3 trägt daher die Maßnahmen zur wissenschaftlichen Güte im Forschungsprozess zusammen.[163]

4.1 Der Untersuchungsplan der Mehrfallstudie

Durch den interdisziplinären Charakter sind die methodischen Referenzpunkte der international vergleichenden Forschung in den Sozialwissenschaften im Allgemeinen sowie in der Erziehungswissenschaft und Berufsbildungsforschung (vgl. Kapitel 3.2) im Besonderen sehr heterogen (Hellwig 2007: 197). Damit kommt der Auswahl der Untersuchungsmethoden in der vergleichenden Forschung eine besondere Bedeutung zu (Pilz 2012a: 567). Generell, so Pilz (2011a), dürfte die „enge Verzahnung mit den Theorien und Methoden der vergleichenden Erziehungswissenschaften […] zu einer gegenseitigen Befruchtung beitragen und die Gesamtdisziplin [hier: der vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik] fördern" (Pilz 2011a: 17).

> „Vereinfacht gesprochen ließe sich internationale Vergleichsforschung dadurch charakterisieren, dass empirische Forschung nicht nur in einem, sondern in bzw. bezogen auf mehrere räumliche Untersuchungskontexte durchgeführt wird […]. Je nach Art der Datenerhebung und -analyse bedeutet dies die Forschung im Ausland, die parallele Durchführung mehrerer Teiluntersuchungen in verschiedenen Ländern oder die Zusammenführung und Analyse von vergleichbaren Datensätzen aus zwei oder mehreren Ländern" (Walther 2011: 42).

In Abhängigkeit der Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes (vgl. Kapitel 2.3 und 3.2.3) sowie der zugrunde gelegten Theorien (vgl. Kapitel 3.1 und 3.2) knüpfen, wie es im Folgenden dazulegen und zu begründen gilt, das Forschungsdesign samt der zu wählenden Methoden der Datenerhebung und –auswertung an. Der dieser Studie zugrunde gelegte Untersuchungsplan, bzw. das Forschungsdesign, ist eine *Mehrfallstudie.* Im Folgenden werden somit die mit dem Einsatz von Fallstudien verbundenen Zielsetzungen und der daran anlehnende Untersuchungsablauf zunächst im Allgemeinen beschrieben sowie im Anschluss die entsprechende Vorgehensweise für die Mehrfallstudie der vorliegenden Studie konkretisiert.

Fallstudien [*case studies*] als Untersuchungspläne versuchen das zu untersuchende Objekt in seinem Kontext zu begreifen. Das Ziel im Fallstudienansatz ist es „ein ganzheitliches und damit realistisches Bild der sozialen Welt zu zeich-

163 Die Strukturierung und das Vorgehen innerhalb der Kapitel 4.1, 4.2 und 4.3 wird zu Anfang jener Kapitel dargelegt.

nen" (Lauer 2003: 299).[164] Cresswell (1997) beschreibt die Fallstudie als die Untersuchung eines „*bounded system*", welches durch die intensive Aufbereitung von Daten unter Einbezug verschiedener Informationsressourcen analysiert wird (Georg 2005: 61). Die Grenzen zwischen dem zu untersuchenden Phänomen und dessen Kontext sind dabei fließend (Yin 2003: 13).

Die Vorteile in der Arbeit mit Fallstudien liegen in der Erfassung des Einzelfalles in seiner Komplexität und Differenziertheit. Aufgrund der Untersuchung der Fälle in ihrer „embeddedness of social situations" (Stephens 2009: 46), können Fallstudien besonders Entwicklungen, Prozessabläufe und Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen aufdecken. Indem die Ergebnisse möglichst mehrdimensional dargestellt werden, gelten Fallstudien als besonders „strong in reality" (Kimmel und Uterwedde 2005: 46). Durch die Untersuchung der Phänomene in ihrem Kontext gelingt mittels der Fallstudie eine tiefere Durchdringung der Untersuchungsobjekte mitsamt ihren Beziehungen und Wechselwirkungen zur Umwelt, die bspw. durch einen quantitativ ausgewerteten Fragebogen beschränkt sein könnte.

Im Unterschied zu Letzterem lassen sich aber auch genau an dieser Stelle die *Grenzen des Ansatzes* ausweisen: Durch die Konzentration auf einen konkreten Fall[165] dienen Fallstudien nicht der statistischen Generalisierung und Darstellung von Häufigkeiten hinsichtlich des zu untersuchenden Phänomens. Statistische Induktionsschlüsse auf die Gesamteinheit oder das Gesamtsystem bleiben damit aus (Borchardt und Göthlich 2007: 36); (Brezinka 1961: 178).

Ob der Forschungsansatz der Fallstudie eine adäquate Vorgehensweise in einer Untersuchung sein kann, hängt im Wesentlichen von der Zielsetzung der Studie und den konkreten Forschungsfragen ab. Fallstudien können sowohl in der Theoriebildung als auch für explorative, deskriptive und erklärende Zwecke eingesetzt werden (Yin 2003: 3). Die Arbeit mit Fallstudien ist vor allem für die internationale Bildungsforschung als „angemessen" (Lenhardt 2008: 1012) zu beurteilen: Sie erlaubt einerseits die genaue Rekonstruktion der Strukturen im Bildungswesen sowie andererseits Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen nationalen Bildungssystemen herauszustellen (Lenhardt 2008: 1012 ff.), (vgl. Kapitel 3.2.1). Letzterer Aspekt ist vor allem in Hinblick auf die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 1.1) von Belang, welche in der länderver-

164 Der Aspekt der ‚Ganzheitlichkeit' bezieht sich, in Abgrenzung zu quantitativen Erhebungen, die sich eher auf „statistische Momentaufnahmen" (Borchardt und Göthlich 2007: 36) beschränken, darauf, dass sich Fallstudien besonders gut dazu eigenen Entwicklungen, Prozessabläufe und Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen aufdecken.

165 Im Verständnis der Studie als *problem approach* (in Abgrenzung zum *total approach*) entspricht genau diese Konzentration dem Sinn der angestrebten Vorgehensweise (vgl. Kapitel 3.2.1, sowie hier die Anmerkung in Fußnote 124).

gleichenden Auswertung (vgl. Kapitel 8) die Gegenüberstellung der Besonderheiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Ausformung vorberuflicher Bildung zwischen den einzelnen Ländern anstrebt (vgl. Kapitel 3.2.1).

In der Klassifizierung der Grundtypen für den Aufbau von Fallstudiendesigns lassen sich nach Yin (2003: 40) prinzipiell vier Typen von Fallstudien unterscheiden (vgl. Abbildung 14):

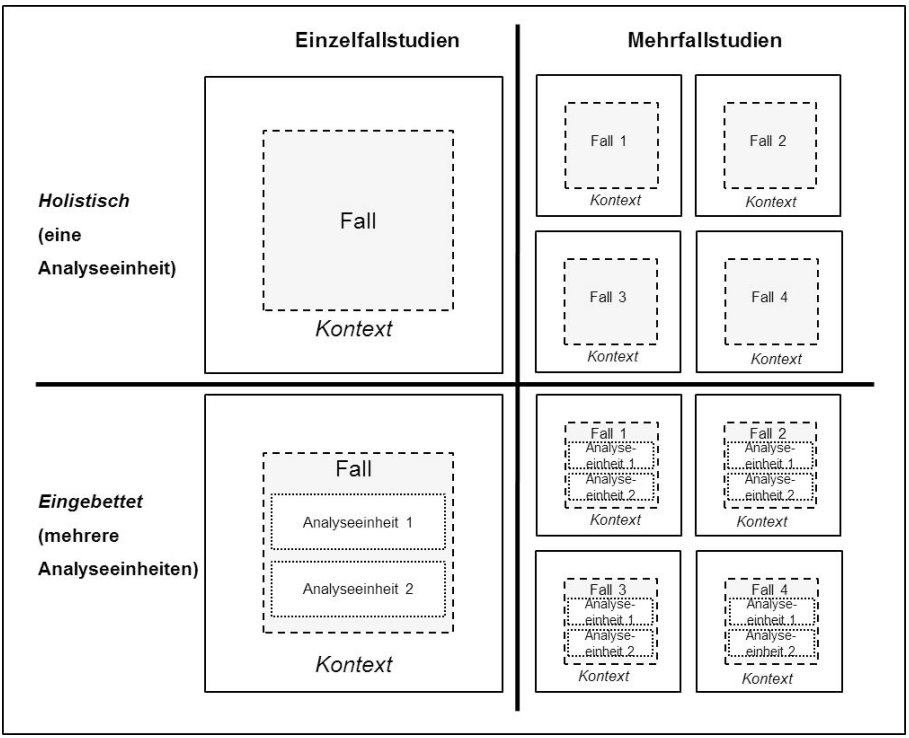


Abb. 14: Basis-Typen von Fallstudiendesigns. Übersetzte Darstellung in Anlehnung an Yin (2003: 40)

Einzelfallstudien [*Single-case designs*] widmen sich der differenzierten Untersuchung besonders extremer, repräsentativer, typischer oder bisher schwer zugänglicher Phänomene. In einem ‚holistischen' Design ist nur eine einzige Analyseeinheit, bspw. eine Schule, Gegenstand der Untersuchung: „[…] if the case study examined only the global nature of an organization or of a program, a *holistic design* would have been used" (Yin 2003: 43) [Hervorhebung im Original].

Werden mehrere Analyseeinheiten für die Untersuchung herangezogen, z. B. mehrere Klassen ein und derselben zu untersuchenden Schule, dann weist die Einzelfallstudie eine eingebettete Betrachtungsweise – „*embedded case study design*" (Yin 2003: 43) – auf (vgl. Abbildung 14), (Döbert et al. 2004: 39 ff.).

Mehrfallstudien [*Multiple-case designs*] integrieren die Untersuchung *mehrerer Fälle*, die dann anschließend als *cross-case* miteinander *verglichen werden*. Auch hier kann jeder Fall entweder ‚holistisch' (siehe oben), d. h. nur aus einer einzigen Analyseeinheit bestehend, betrachtet werden oder die Untersuchung bezieht sich auf die Analyse mehrerer Einheiten pro Fall. Der Fokus in *Multiple-case designs* liegt auf der kritischen Hinterfragung und In-Bezug-Setzung der Befunde aus den einzelnen Fällen zueinander (Döbert et al. 2004: 46 ff.). Es findet demgemäß in der Mehrfallstudie eine Verschiebung des Blickwinkels von der Betrachtung des Einzelfalls in seiner Komplexität und Ganzheit hin zu einer Gegenüberstellung bestimmter Ausschnitte von verschiedenen Fällen statt (Flick 2010: 179). Die Vorteile einer *Mehr*fallstudie gegenüber einer *Einzel*fallstudie liegen in Bezug auf die generierten Schlussfolgerungen in dem „substantial […] analytical benefit from having two (or more) cases" (Yin 2003: 53). Dies ist gerade mit Blick auf den internationalen Vergleich von Bedeutsamkeit, da die Selbsterkenntnis durch Fremderkenntnis hilft, die getroffenen Schlüsse und Hypothesen im Ländervergleich zu überprüfen und so den eigenen Ethnozentrismus zu überwinden (vgl. Kapitel 3.2 und 4.3.3).

Um der Qualitätssicherung[166] im Rahmen des Fallstudienansatzes gerecht zu werden, gilt es die zu untersuchenden Fälle genau zu definieren. Yin (2003) bedient sich in seiner Klassifizierung von Fallstudienansätzen (vgl. Abbildung 14) der Differenzierung zwischen ‚Analyseeinheit', ‚Fall' und ‚Kontext'. Dabei erfolgt zunächst die Trennung zwischen denjenigen Objekten, die für die Untersuchung der Forschungsfrage mittelbar (Kontext) oder unmittelbar (Fall) relevant sind und jenen, die weder mittelbar noch unmittelbar von Belang sind. Analyseeinheiten sind immer eine Teilmenge eines übergeordneten Falles. Die Anzahl der Fälle und Analyseeinheiten innerhalb der gesamten Fallstudie kann je nach Fragestellung und Zielsetzung der Untersuchung variieren (Yin 2003: 39 ff.). Prinzipiell können die Größe und die Beschaffenheit (d. h. ob es sich bspw. um Personen oder Prozesse handelt) von Analyseeinheit zu Analyseeinheit variieren. Gleichermaßen können die anzuwendenden Untersuchungsverfahren je nach Erkenntnisinteresse in Bezug auf die jeweiligen Analyseeinheiten variieren (Yin 2003: 42 ff.). – So dass bspw. *im selben Fall* eine Analyseeinheit empirisch mittels eines Fragebogens erforscht wird und eine an-

166 Zur Qualitätssicherung im Rahmen der vorliegenden Studie vgl. Kapitel 4.3.

dere Analyseeinheit literaturbasiert anhand von Primär- und Sekundärquellen untersucht wird.

Die von Yin (2003) postulierte methodische Differenzierung in der Definition der Fälle (vgl. Abbildung 14) erlaubt es im Sinne des in der vorliegenden Studie realisierten multiplanen Vergleichs, mehrere Untersuchungsebenen und damit mehrere Ebenen von Gestaltungs- und Steuerungsprozessen im Bildungswesen in der Analyse der Ausformung vorberuflicher Bildung in den drei Ländern bzw. Landesteilen zu berücksichtigen (vgl. Kapitel 3.1.1 und 3.1.2, Abbildung 9). Durch die Integration mehrerer Fälle, die anschließend als *cross-case* (hier im Ländervergleich) einander gegenübergestellt werden, handelt es sich in der vorliegenden Arbeit um eine Mehrfallstudie [*Multiple-case design*]. Schematisch lässt sich das Gefüge aus Fall, Land, Analyseeinheiten, Kontext in der vorliegenden Studie wie folgt in Abbildung 15 exemplarisch für einen Fall darstellen:

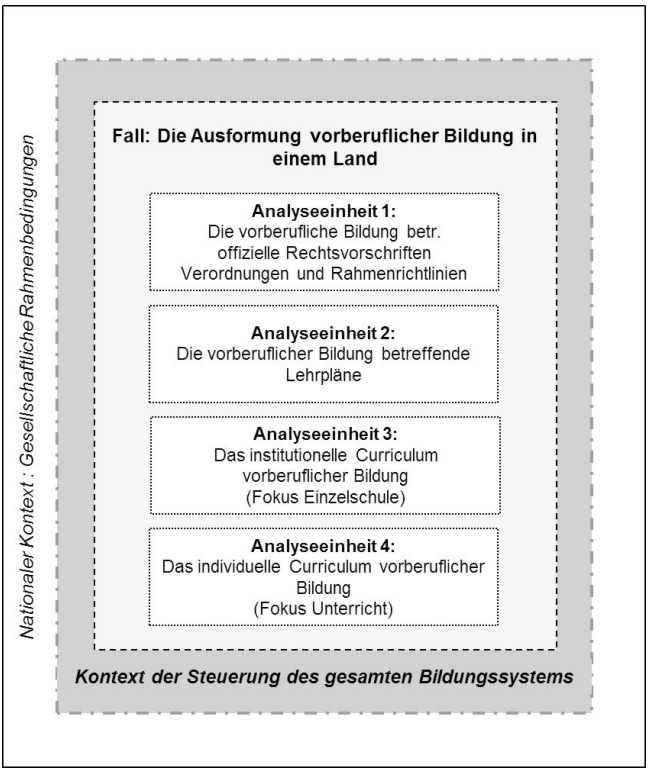


Abb. 15: Schematische Darstellung des Gefüges aus Land, Fall, Analyseeinheiten und Kontext

Die einzelnen *Fälle* entsprechen damit der Ausformung vorberuflicher Bildung in einem Land:[167]

- Fall 1: Die Ausformung vorberuflicher Bildung in Deutschland, genauer gesagt in den beiden Bundesländern Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen (vgl. Kapitel 5);[168]
- Fall 2: Die Ausformung vorberuflicher Bildung in Frankreich (vgl. Kapitel 6);
- Fall 3: Die Ausformung vorberuflicher Bildung in Schottland (vgl. Kapitel 7).

Die drei untersuchten Fälle sind *eingebettet*, d. h. pro Fall wird weiterhin zwischen je vier *Analyseeinheiten* unterschieden, die mittels verschiedener Verfahren untersucht werden, wie es im folgenden Kapitel 4.2 noch näher zu präzisieren gilt (vgl. dazu auch Abbildung 19) Analyseeinheit 1 und 2 sind zusammen dem Verständnis des offiziellen Curriculums (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 8 sowie unten Abbildung 16) zuzuordnen. Zur Untersuchung der *Analyseeinheit 1* werden *literaturbasiert* Primärquellen, wie z. B. Rechtsvorschriften, Verordnungen und Rahmenrichtlinien rezipiert, die unter anderem Auskunft über die Ausformung von Bildungsgängen und Fächern, die (abschlussbezogene) Prüfungsgestaltung oder das zugrunde Unterrichtsstundenkontingent geben. Demgegenüber werden die *Analyseeinheit 2, 3* und *4 empirisch* erhoben. Die für die vorberufliche Bildung relevanten Lehrpläne (Analyseeinheit 2) wurden mittels einer kriteriengeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse untersucht (vgl. Kapitel 4.2.1). Analyseeinheit 3 und 4, die sich auf die Umsetzung der offiziellen curricularen Vorgaben auf Schulebene (institutionelles Curriculum, Analyseeinheit 3) und auf der Ebene des konkreten Unterrichts (individuelles Curriculum, Analyseeinheit 4) beziehen, wurden im Rahmen einer gemeinsamen Erhebung durch Experteninterviews mit Schulleitern und Lehrkräften analysiert (vgl. Kapitel 4.2.2).

167 Zur begründeten Auswahl der Länder dieser Studie vgl. Kapitel 3.2.3.

168 Die *integrative, d. h. Bundesländer-übergreifende* Betrachtung der Befunde zur curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung vernachlässigt von Bundesland zu Bundesland differierende, spezifische Ausprägungen. In dieser international vergleichenden Arbeit wird jedoch nicht eine Mehrfallstudie mit vier Fällen, d. h. 1. Baden-Württemberg, 2. Nordrhein-Westfalen, 3. Frankreich und 4. Schottland angestrebt, sondern die Gegenüberstellung im Rahmen eines an die Nationalstaaten angelehnten Systemvergleichs beabsichtigt (vgl. Kapitel 3.2, Anmerkung in Fußnote 119). Gleichwohl ist diese partielle Limitierung in Bezug auf die deutschen Befunde im Bewusstsein des Lesers zu behalten (vgl. Kapitel 5.2).

Die gestrichelten Linien in Abbildung 15 verdeutlichen den von Yin (2003) angesprochenen Sachverhalt, dass sowohl die einzelnen Analyseeinheiten innerhalb eines Falles als auch die Einbindung des Falles in seinen Kontext nicht trennscharf zu betrachten sind (siehe oben).

Der *Kontext* eines jeden im Rahmen dieser Studie zu betrachtenden Falles bezieht sich auf die *Makroebene der Steuerung des Bildungssystems* und beinhaltet demnach die jeweiligen rechtlichen Grundlagen des Bildungswesens, die Ausgestaltung der Bildungsverwaltung, die Qualifizierung des Lehrpersonals sowie die Struktur des allgemein- und berufsbildenden Bildungswesens (vgl. Abbildung 16).

Da jedoch das Verständnis eines Falles nicht gleichzusetzen ist mit dem ‚Land' selbst, sondern nur die *Ausformung der vorberuflichen Bildung in einem Land* meint, berücksichtigt der weiter gefasstere nationale gesellschaftlich-ideologische, (bildungs-) politische und wirtschaftliche Kontext die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eines Landes (vgl. Abbildung 15).

Im Mehrebenenmodell der vorliegenden Studie wird dies durch die *Metaebene* abgebildet (Abbildung 16). Die Berücksichtigung des Kontextes – sowohl innerhalb eines Falles als auch außerhalb dessen (in Bezug auf die nationalspezifischen Rahmenbedingungen) – hat bei der Analyse und Interpretation der Befunde aus den einzelnen Analyseeinheiten einen wichtigen Stellenwert. Dieser bedeutsame Stellenwert des Kontextes begründet sich somit nicht zuletzt im Verständnis dieser Studie als Mehrebenenanalyse, der eine interpretative Forschungsperspektive zugrunde liegt (vgl. Kapitel 3.1.1). Nach Hörner (1993) spielt in der international vergleichenden Curriculumforschung die Berücksichtigung verschiedener Systemvariablen eine wichtige Rolle, um bspw. das Curriculumsystem in Bezug zur Struktur des gesellschaftlich-ideologischen Systems zu setzen[169] (vgl. dazu auch Kapitel 3.1.1 und Kapitel 3.2.2).

Hinsichtlich der Erstellung von Einzel- und/oder Mehrfallstudien*reporten* existiert keine ‚Musterlösung': Nach Borchardt und Göthlich (2007: 43) ist nach der Erhebung der Ausgangspunkt für die Datenanalyse die Strukturierung und Sortierung des Materials. Die anschließende fallvergleichende Analyse (*cross-case*) beginnt in der Regel mit der „Untersuchung auf Muster" (Borchardt und Göthlich 2007: 43) und verfolgt das Ziel, die zuvor gewonnen Erkenntnisse „vor dem Hintergrund ihres sozialen Kontextes und Bedeutungsfeldes zu interpretieren" (Borchardt und Göthlich 2007: 43). Bereday (1964) und Hilker

169 Hörner (1993: 39 ff.) unterscheidet für seine international vergleichende Untersuchung der technischen Bildung in der allgemeinbildenden Schule zwischen drei Systemvariablen: 1. Der Struktur der Bildungsverwaltung und Curriculumsystem; 2. der Struktur des Berufsbildungssystems und 3. der Struktur des gesellschaftlich-ideologischen Systems.

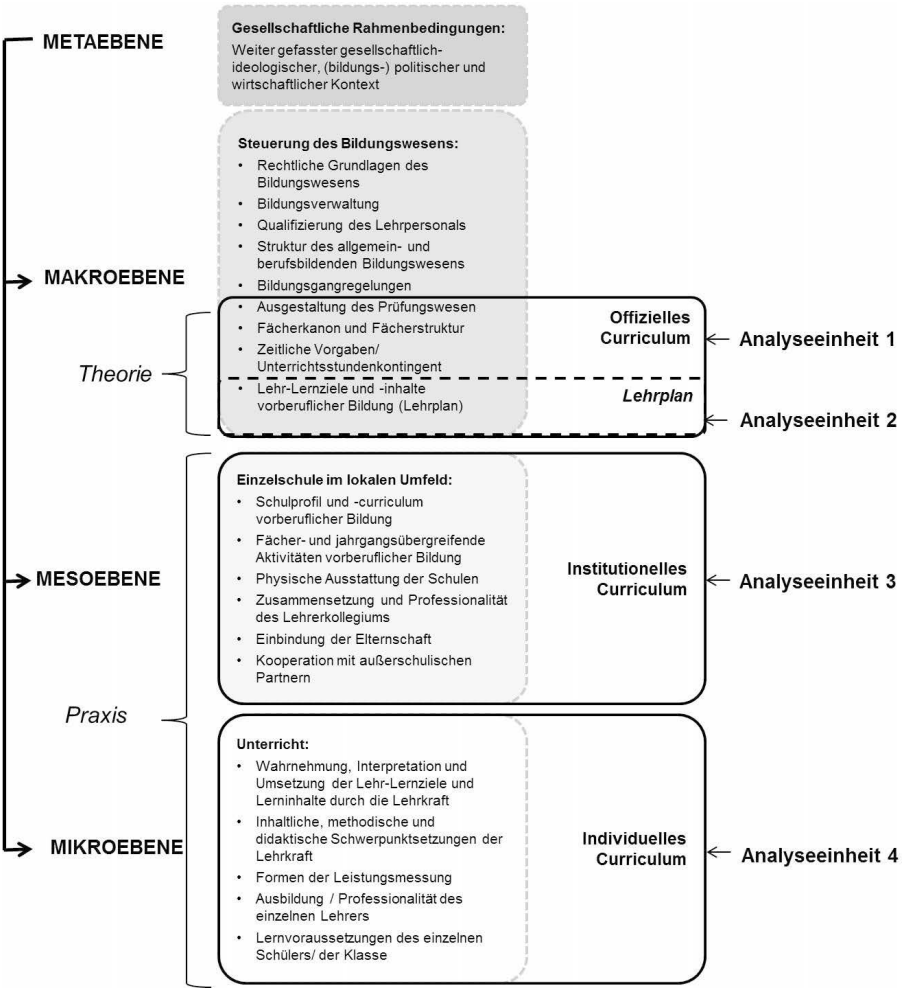


Abb. 16: Das Mehrebenenmodell zur Analyse der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung. Teil III: Integration der Analyseeinheiten im Fallstudiendesign

(1962) haben ein Modell zur systematischen Vergleichsgestaltung in der international vergleichenden Forschung in den Erziehungswissenschaften entwickelt (vgl. Abbildung 17), das mit einem möglichen Ablaufschema einer (Mehr-)Fallstudie nach Yin (2003: 50) kompatibel ist. Die Vorgehensweise im Modell nach Bereday (1964) und Hilker (1962) umfasst vier aufeinander aufbauende Schritte (vgl. Abbildung 17), die in ihrer praktischen Anwendung je-

doch nicht immer klar abgegrenzt voneinander zu trennen sind und sich daher überschneiden können:

1. Die *Deskription,* impliziert die „möglichst sorgfältig[e] und vollständig[e]" (Hilker 1962: 107) Beobachtung und Beschreibung des zu untersuchenden Phänomens im Bildungssystem und umfasst sowohl den Prozess der Datenerhebung als auch der Datenaufbereitung. Je nach Erkenntnisinteresse und Funktion des Vergleichs erfolgt diese Beschreibung auf Basis einer internationalen Literaturrecherche, dem Analysieren von nationalen und internationalen Statistiken sowie der Durchführung von Interviews und *Surveys* (Walther 2011: 44).
2. In der Stufe der *Interpretation* nach Bereday (1964) und Hilker (1962), (vgl. Abbildung 17), werden die gewonnenen Erkenntnisse in einen weiteren Kontext und Bezug (z. B. zum wirtschaftlichen und politischen System) mit dem „Ziel des Erklärens und Verstehens" (Pilz 2011a) gesetzt. D. h. bspw., dass Interviewtranskripte codiert werden, dabei anhand erster grober Kriterien analysiert und anschließend kontextimmanent interpretiert und bearbeitet werden.
3. „The comparative approach begins with juxtaposition" (Bereday 1964: 22): Der dritte Schritt der *Juxtaposition* (vgl. Abbildung 17) stellt die gewonnen kontextimmanenten Erkenntnisse aus den Ländern auf eine vergleichende Stufe nebeneinander. Ziel dieses Schrittes, den auch Hilker (1962: 121) als „erste Stufe" des *eigentlichen* Vergleichs ansieht, ist es, die Befunde so zu ordnen, dass sowohl Gleichheiten als auch Unterschiede in den Ländern, bezogen auf das Vergleichskriterium, sichtbar werden.
4. Die Stufe der *Komparation* (vgl. Abbildung 17) dient dazu, in Anlehnung an das Erkenntnisinteresse Beziehungen und Verknüpfungen zwischen den Ländern der Untersuchung herzustellen und diese auszuwerten. Diese vergleichende Analyse erfolgt auf Basis der zuvor, mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschieden, gruppierten Einzelbefunde. Nach Schriewer (1987; 2000) kommt dabei im Rahmen des sozialwissenschaftlichen Vergleichs dem Einbezug und der Deutung weiterer gesellschaftlicher Kontexte eine besondere Bedeutung zu: Durch die „Relationierung von Relationen" (Schriewer 1987: 633) und

   > „der mit ihr verbundenen Abstraktion des Zugriffs, ließ sich der Vergleich dazu nutzen, unterschiedliche gesellschaftliche (nationale, kulturelle etc.) Situationskomplexe […] auf wiederkehrende makrosoziale

Beziehungen hin zu untersuchen, um deren kausal interpretierbare Regelhaftigkeit zu ermitteln" (Schriewer 2000: 500).

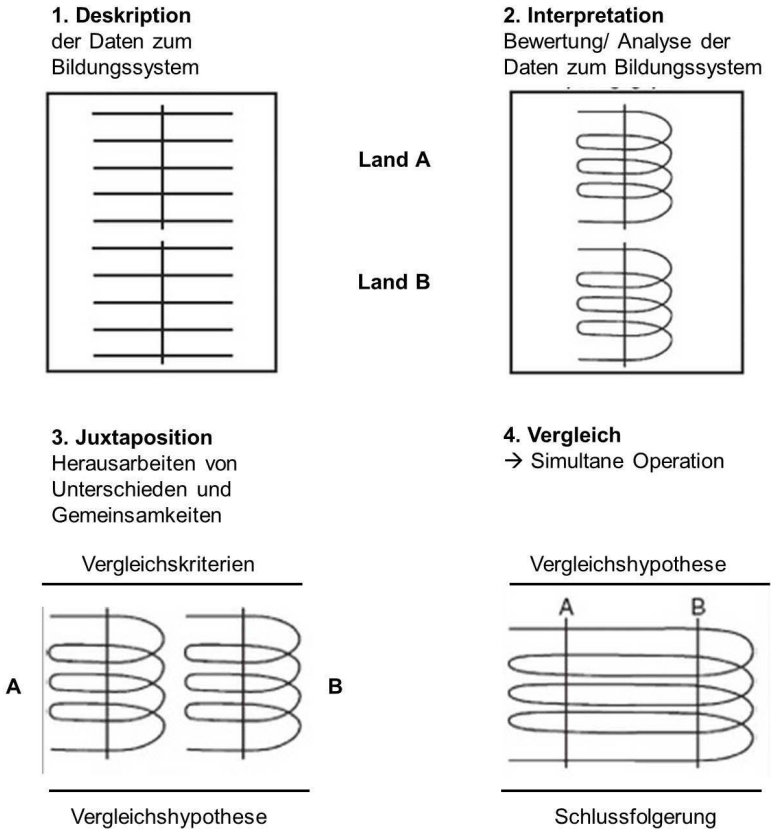


Abb. 17: Modell zur systematischen Vergleichsgestaltung in der international vergleichenden Forschung in den Erziehungswissenschaften. Übersetze und angepasste Darstellung in Anlehnung an Bereday (1964: 28)

Das (mögliche) Ablaufschema einer Mehrfallstudie nach Yin (2003) integriert *drei interdependente Phasen*, die sich ebenfalls überschneiden können bzw. in Teilen auch mögliche „feedback loops" (Yin 2003: 50) erfordern. Die erste Phase „Define & Design" (Yin 2003: 50) thematisiert die Fallauswahl bzw. dessen genauere Bestimmung. In Anlehnung daran gilt es zudem die Untersuchungsmethoden auszuwählen. Phase zwei widmet sich der konkreten Durchführung der Erhebungen sowie deren Auswertung. Die Befunde hieraus münden in *Einzelfallstudienreporte*. Das Ziel der dritten und letzten Phase

(„Analyze & Conclude") (Yin 2003: 50) ist demgegenüber die Erstellung *fallvergleichender Reporte*.

Unter Rückgriff auf das skizzierte Modell nach Bereday (1964) und Hilker (1962), (vgl. Abbildung 17) und in Anlehnung an die drei Phasen eines möglichen Ablaufschemas nach Yin (2003) lässt sich für die vorliegende Mehrfallstudie die folgende fünf-schrittige Vorgehensweise festhalten (vgl. Abbildung 18), die auch maßgeblich den Aufbau drei ‚(Einzel-)Fall'-Kapitel zur vorberuflichen Bildung in Deutschland, Frankreich und Schottland begründet (vgl. Kapitel 5, 6 und 7).

An erster Stelle (vgl. Abbildung 18) stehen die konkrete Fallauswahl in Bezug auf die zu untersuchenden Länder (bzw. Regionen), Schularten, Unterrichtsfächer bzw. Kurse und zugrunde gelegten Curricula bzw. Lehrpläne und Lehrplan-Teile. Dies wird im Rahmen der Kapitel 3.2.3, 3.2.3.2 und 4.2.1.4 realisiert. Diese Auswahl setzt zugleich eine begriffliche Fundierung dessen voraus, *was* unter ‚vorberuflicher Bildung' zu verstehen ist und damit bspw. *wo im Bildungssystem* diese im Verständnis der Studie angesiedelt ist oder *welche Unterrichtsfächer* hier angesprochen werden. Demgemäß erfolgte in Kapitel 2.3 die ausführliche Herleitung eines definitorischen Konstruktes, welches in Kapitel 2.3.4 in eine Arbeitsdefinition vorberuflicher Bildung mündet. Yin (2003) fasst diese beiden Schritte in der Phase *Define and Design* zusammen.

Wie bereits oben beschrieben, spielt die Berücksichtigung des *Kontextes* – sowohl innerhalb eines Falles als auch außerhalb dessen (in Bezug auf die nationalspezifischen Rahmenbedingungen) (vgl. Abbildung 15) – bei der Analyse und Interpretation der Befunde aus den einzelnen Analyseeinheiten eine wichtige Rolle. In Anlehnung an die erste Stufe des Vergleichs nach Bereday (1964) und Hilker (1962), (vgl. Abbildung 17), erfolgt daher in einem nächsten Schritt die *Deskription*, d. h. hier die Fallbeschreibung in Bezug auf die Darstellung der Grundzüge des nationalen Bildungssystems.[170] Ein besonderes Augendmerk liegt im Rahmen dieser Fallbeschreibungen, welche im Rahmen der Kapitel 5.1, 6.1 und 7.1 erfolgen, auf den in offiziellen Rechtsvorschriften, Verordnungen und Rahmenrichtlinien (als Teil des offiziellen Curriculums, vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 8) festgehaltenen Regelungen zur (abschlussbezogenen) Leistungsmessung sowie zur Ausgestaltung des obligatorischen und fakultativen Fächerangebotes, der Fächerstruktur und dem dahinterliegenden Unterrichtsstun-

170 Diese *Fall*beschreibung ist keinesfalls mit einer globalen *Länder*beschreibung gleichzusetzen, da nur diejenigen Aspekte des *Bildungssystems eines Falles* beschrieben werden, die in Hinblick auf das Verständnis der vorberuflichen Bildung in diesem Land von Bedeutung sind. Eine globale Länderbeschreibung (einschließlich bspw. der Darstellung des politischen und ökonomischen Systems) (vgl. Kapitel 3.2.2) würde dem Verständnis dieser Studie im Sinne des *problem approachs* (vgl. Kapitel 3.2.1) widersprechen.

denkontingent. Dementsprechend fließen in die Fallbeschreibungen an dieser Stelle zugleich die Befunde der literaturbasierten Erfassung der Analyseeinheit 1 (vgl. Abbildung 15) ein.

Im Anschluss an diese Beschreibungen der jeweiligen Grundzüge des Bildungswesens der drei Länder gilt es die empirisch gewonnen Daten aus der Inhaltsanalyse der Lehrpläne (Analyseeinheit 2) auf der einen Seite und den Interviews mit Schulleitern und Lehrkräften (Analyseeinheiten 3 und 4) auf der anderen Seite (vgl. Abbildung 15) zunächst separiert voneinander auszuwerten (vgl. Abbildung 18). Da jedoch für die Erhebung die Analyseeinheiten 3 und 4 zusammengefasst wurden (vgl. Kapitel 4.2.2), erfolgt auch deren Auswertung und damit die Darstellung der Befunde in den Fällen (vgl. Kapitel 5.3, 6.3 und 7.3) in inhärenter Weise. Diese Zusammenfassung erfolgte aufgrund der Gegebenheit, dass die unterrichtspraktische Umsetzung des offiziellen Curriculums von den befragten Lehrern nicht gänzlich losgelöst von den jeweiligen Bedingungen auf Einzelschulebene (und damit dem institutionellen Curriculum) betrachtet werden kann (vgl. Kapitel 3.1.1). Demgemäß werden in den Fällen im Rahmen der Kapitel 5.2, 6.2 und 7.2 zunächst die Befunde aus der kriteriengeleiteten Inhaltsanalyse der Lehrpläne (vgl. Kapitel 4.2.1) dargestellt. Anschließend widmen sich die Kapitel 5.3, 6.3 und 7.3 der differenzierten Darstellung der Ergebnisse aus den Experteninterviews (vgl. Kapitel 4.2.2) mit Lehrkräften und Schulleitern. In Anlehnung an die Vorgehensweise nach Bereday (1964) und Hilker (1962), (vgl. Abbildung 17), entspricht dieser Schritt bereits der einer ersten *Interpretation*, da die zuvor aufbereiteten Daten mittels qualitativ inhaltsanalytischer Verfahren (vgl. Kapitel 4.2.1.3 und 4.2.2.3) bearbeitet und analysiert wurden.

Diese differenzierte Auswertung und getrennte Darstellung der Befunde aus der Analyse der Lehrpläne auf der einen Seite und der aus den Interviews mit Lehrkräften und Schulleitern auf der anderen Seite bildet die Basis für die anschließende *Gesamtauswertung auf Fallebene* (vgl. Abbildung 18). Demgemäß wird auch innerhalb dieser Darstellungen (d. h. den Kapiteln 5.2, 6.2 und 7.2 auf der einen Seite und den Kapiteln 5.3, 6.3 und 7.3 auf der anderen Seite) zunächst bewusst auf die inhaltlichen Verknüpfungen verzichtet. Die Gesamtauswertung auf Fallebene, welches das abschließende Kernelement der zweiten Phase im Modell nach Yin (2003), (siehe oben), bildet, verfolgt in den Kapiteln 5.4, 6.4 und 7.4 das Ziel der länderspezifischen Untersuchung des Theorie-Praxis-Verhältnisses vorberuflicher Bildung und damit der kontrastierenden Gegenüberstellung des offiziellen Curriculums und des an Schulen und im Unterricht gelebten (institutionellen und individuellen) Curriculums (vgl. Kapitel 1.1). Somit gilt es in Bezug auf das offizielle Curriculum an dieser Stelle auch die empirischen Befunde aus der Analyse der Lehrpläne in Gesamtzusam-

menhang mit den in Verordnungen und Richtlinien festgelegten Regelegungen zur vorberuflichen Bildung zu betrachten. Nicht zuletzt um Redundanzen zum anschließenden Ländervergleich (siehe unten) zu vermeiden, werden an dieser Stelle auf der Einzelfallebene vorrangig nur diejenigen Informationen aus den Fallbeschreibungen (vgl. Kapitel 5.1, 6.1 und 7.1) herangezogen, die mit Blick auf die konkrete Gegenüberstellung des offiziellen sowie individuellen und Institutionen Curriculums von Relevanz sind. Der Einbezug des jeweiligen *Fallkontextes* (Steuerung des gesamten Bildungswesens)[171] (vgl. Abbildung 15) ist der Interpretation im Ländervergleich vorbehalten.

Die singuläre Betrachtung der einzelnen Fälle mündet nun in die ländervergleichende Analyse und Interpretation (*cross-case*) (Yin 2003: 50), (vgl. Abbildung 18). Dabei werden die Besonderheiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Ausformung vorberuflicher Bildung zwischen den einzelnen Ländern im Sinne der *Juxtaposition* (vgl. Abbildung 17) herausgearbeitet. Zugleich erfolgt auch eine Interpretation der Befunde vor dem Hintergrund der Ausgestaltung der Steuerung des jeweiligen allgemein- und berufsbildenden Bildungssystems sowie des heranzuziehenden nationalen gesamtgesellschaftlichen Kontextes (vgl. Abbildung 15). Demgemäß ist für den internationalen Vergleich (vgl. Abbildung 17), wie er im Rahmen dieser Studie in Kapitel 8 erfolgt, nicht nur der fallspezifische Kontext, sondern in Teilen auch der weiter gefasstere gesellschaftlich-ideologische, (bildungs-) politische und wirtschaftliche Kontext (Metaebene, vgl. Abbildung 16) für das Verständnis und die „Relationierung" (Schriewer 1987: 633, siehe oben) der Befunde von Bedeutung (vgl. Abbildung 18).

Die einzelnen Schritte dieser skizzierten Vorgehensweise (vgl. Abbildung 18) beeinflussen sich gegenseitig und bleiben vor allem in deren *praktischen Ausführung nicht überschneidungsfrei*. Ein Aspekt der jedoch nicht einschränkend in Bezug auf das gewählte Verfahren betrachtet werden sollte, sondern noch einmal die Bedeutsamkeit einer Mehrebenenanalyse hervorhebt, die sich durch die Interdependenz der einzelnen Bereiche und Ebenen auszeichnet (vgl. Kapitel 3.1.1). Die fünfschrittige Vorgehensweise hilft, die Fülle der erhobenen Daten zu ordnen und aufzubereiten, was ebenso der Qualitätssicherung im Forschungsprozess in Hinblick auf die „Regelgeleitetheit" (Mayring 2002: 145) der Untersuchung Rechnung trägt (vgl. Kapitel 4.3.3).

171 Bzw. natürlich auch des nationales Kontextes (gesellschaftliche Rahmenbedingungen) (vgl. Abbildung 15).

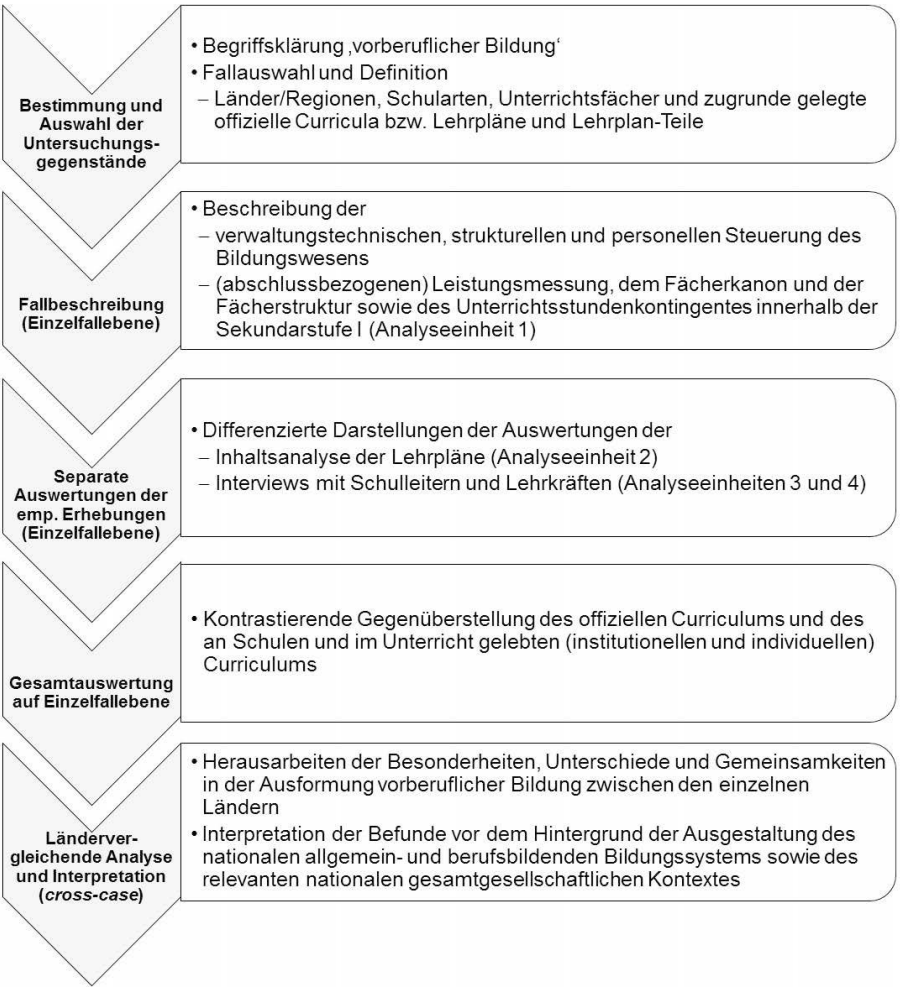


Abb. 18: Überblick über die Vorgehensweise in der Mehrfallstudie

4.2 Die Untersuchungsverfahren

Je nach Erkenntnisinteresse einer Untersuchung und das darauf abgestimmte Forschungsdesign, bieten sich verschiedene Untersuchungsverfahren zur Erhebung, Aufbereitung und Auswertung von Daten an Mayring (2002: 65). Um die im Rahmen dieser Studie zur Anwendung kommenden Verfahren zur Erhebung, Aufbereitung und Auswertung von Daten im Fallstudienansatz zu begründen, werden im Folgenden verschiedene Datenklassen und daran anlehnende Untersuchungsmethoden zur Erfassung von unterschiedlichen Prozessebenen im Bildungs- und Curriculumsystem vorgestellt. Das vorliegende Kapitel 4.2 schließt mit einer knappen Skizzierung der multimethodischen Vorgehensweise in dieser Studie und gibt damit einen Ausblick auf die in Kapitel 4.2.1 und 4.2.2 näher zu präzisierenden Untersuchungsmethoden der kriteriengeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse und der qualitativen Experteninterviews.

Der Einsatz von Fallstudien ist ein Forschungsansatz, der zwar das Ziel, den Ablauf und damit gewisse Rahmenbedingungen für die Untersuchung festlegt, sich jedoch nicht einer bestimmten Methode in der Erhebung und Auswertung von Daten zuschreibt. Um jedoch der im Fallstudienansatz bedeutsamen Untersuchung der verschiedenen Facetten und Dimensionen eines Untersuchungsobjekts gerecht zu werden, ist die Fallstudie meist multimethodisch angelegt.

> „Eine solche Methodentriangulation erlaubt nicht nur, diese Intention der Fallstudie zu realisieren, sondern sie bietet obendrein die relative Gewähr, Methodenfehler vergleichend – insbesondere Artefakte – zu erkennen und zu vermeiden" (Lamnek 2005: 301).

Generell sollten die Erhebungstechniken im Fallstudieneinsatz nach Lamnek (2005) in erster Linie „kommunikativ" sein, so dass die soziale Wirklichkeit bereits in der Situation der Erhebung präsent wird (Lamnek 2005: 328). Zu den zentralen Methoden im Fallstudienansatz gehören vor allem die *Befragung* (z. B. im Rahmen eines fokussierten Interviews oder Experteninterviews) (vgl. Kapitel 4.2.2), die *Beobachtung* (bspw. die teilnehmende oder verdeckte Beobachtung) (vgl. Kapitel 4.2.2), *Gruppendiskussionsverfahren* sowie die *qualitative Inhaltsanalyse*, die in der Regel oft gemeinsam, mit den bereits genannten Verfahren verwendet werden. Dokumente für die qualitative Inhaltsanalyse sind sowohl Primärquellen (z. B. Zusammenfassungen, Transkripte oder Protokolle der Interviews und Beobachtungen) als auch Sekundärquellen (Lamnek 2005: 326); (Borchardt und Göthlich 2007: 37 ff.).

Welche *Klassen von Daten* für die Untersuchung von *Bildungssystemen* zur Verfügung stehen, lässt sich nach Fend (2006: 188) in der folgenden tabellarischen Übersicht darstellen (vgl. Tabelle 2). Fend (2006) unterscheidet dabei vier

verschiedene Datenklassen, die auf unterschiedlichen Handlungsebenen bzw. Ebenen von Gestaltungsprozessen im Bildungssystem (Fend 2008: 11), (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 5) zu generieren sind. So eignen sich bspw. zur Untersuchung der *Makroebene*, d. h. der Ebene der Steuerung des Bildungswesens (vgl. Abbildung 5 und Abbildung 6), als Daten unter anderem Lehrpläne, wie sie auch in der vorliegenden Arbeit herangezogen werden. Die *Mesoebene* und somit die Ebene der Einzelschule sowie die *Mikroebene* des Unterrichts (vgl. Abbildung 5 und Abbildung 6) kann nach Fend (2006) mitunter durch Aussagen bzw. Selbstreferenzen von Schulleitern und Lehrpersonen adäquat erfasst werden (vgl. Tabelle 2).[172]

Tab. 2: Datenklassen zur Untersuchung von Bildungssystemen. Angepasste Darstellung in Anlehnung an Fend (2006: 188). Hervorhebungen durch die Autorin

	Handlungsebene	Datenklassen			
		Texte	**Statistiken**	**Selbstreferenzen und Fremdreferenzen**	**Beobachtungen**
Makroebene	**Schulsystem**	• **Lehrpläne** • Gesetzesvorschläge	• Schülerzahlen • Anzahl Lehrkräfte → Aufgliederung nach Jahren/ Schulformen/ sozialer Herkunft	• Interviews mit Experten über das Schulsystem • Aussagen von Politikern	• Sitzungen von Entscheidungsgremien • Nationale und internationale Konferenzen
Mesoebene	**Schule**	• Schulverfassungen • Konferenzprotokolle	• Zustrom der Schülerschaft • Rekrutierung nach Schicht	• **Aussagen von Schulleitern und Schulleiterinnen** • **Aussagen von Lehrpersonen**	• Verhalten von Schulleiterinnen und Schulleitern • Vorgänge in Konferenzen
Mikroebene	**Klasse**	• Klassenbucheinträge	• Klassengröße	• Wahrnehmungen der Eltern	• Verhalten der Schülerinnen und Schüler untereinander
	Unterricht Lehrperson	• Lehrbücher • Unterrichtsvorbereitung	• Anzahl von Strafen pro Stunde	• **Urteile der Lehrpersonen**	• Unterrichtsführung der Lehrpersonen
	Unterricht Schülerschaft	• Mitschriften • Aufsätze • Hausarbeiten • Prüfungsarbeiten	• Absenzen • Durchschnittsleistungen • Mittelwert der Schulangst	• Wahrnehmungen der Schule • Selbstwahrnehmung der Leistungsfähigkeit	• Aufmerksamkeit • Lerndauer • Störverhalten • Leistungstests

172 Zum der vorliegenden Studie zugrundeliegenden Mehrebenenmodell vgl. Kapitel 3.1.1 (Abbildung 6), Kapitel 3.1.2 (Abbildung 9) sowie Kapitel 4.1 und 4.2 (Abbildung 16 und Abbildung 19).

Die Fend'sche Systematisierung zur Beschreibung von Bildungssystemen im Allgemeinen lässt sich für den Teilbereich des Curriculumsystems (vgl. Kapitel 3.1.1) im Besonderen noch einmal spezifizieren: Die gewählte Forschungsperspektive in der Curriculumforschung (vgl. die Systematiken nach Dauenhauer (1976) sowie Adamson und Morris (2007) in Kapitel 3.1.2) bestimmt maßgeblich die Wahl der Forschungsmethoden im Untersuchungsprozess und damit auch die Entscheidung über die zu untersuchende curriculare Erscheinungsform. Adamson und Morris (2007) fassen diese Dimensionen in einem Rahmenmodell für die vergleichende Curriculumforschung zusammen (vgl. Tabelle 3). In Abhängigkeit vom jeweiligen *Aspekt des Curriculums*,[173] der untersucht werden soll (z. B. das geplante und intendierte Curriculum)[174] und von dessen *typischer Erscheinungsform* (bspw. in Lehrplänen) lässt sich die zu wählende *typische Untersuchungsmethode* (z. B. Inhaltsanalyse) bestimmen:

Um *in der vorliegenden Arbeit* der Untersuchung der verschiedenen Facetten und Dimensionen in der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung in den einzelnen Fallstudien gerecht zu werden, ist das Fallstudiendesign multimethodisch angelegt. Dazu wurden pro Fall vier Analyseeinheiten gebildet (vgl. Kapitel 4.1 vgl. Abbildung 15).

Wie bereits in Kapitel 4.1 erwähnt, steht nach Yin (2003: 42 ff.) die unterschiedliche Beschaffenheit der Analyseeinheiten (hier geschriebene Dokumente vs. Selbstauskünfte von Personen) und verschiedenen angewendeten Verfahren zu deren Erhebung (hier literaturbasiert vs. empirisch) in keinerlei Widerspruch zum Fallstudiendesign.

Analyseeinheit 1 ist Bestandteil der in Kapitel 5.1, 6.1 und 7.1 zu erfolgenden *Fallbeschreibungen* im Zuge derer ein Überblick Ausgestaltung der nationalen Bildungssysteme gegeben wird (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 18). Dazu werden *literaturbasiert Primärquellen*, wie z. B. Rechtsvorschriften, Verordnungen und Rahmenrichtlinien rezipiert, die unter anderem Auskunft über die Ausformung von Bildungsgängen und Fächern, die (abschlussbezogene) Prüfungsgestaltung oder das zugrunde Unterrichtsstundenkontingent geben. Darüber hinaus werden hier, ebenfalls literaturbasiert (vorrangig anhand von Sekundärquellen), die verwaltungstechnische, strukturelle und personelle Steuerung des Bildungswesens beschrieben (*Makroebene*) (vgl. Abbildung 19). Die Informationen aus

173 Im Curriculumverständnis der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 3.1.2 und hier Abbildung 9) entspricht der Aspekt des „geplanten und intendierten Curriculums" dem Gedanken des *offiziellen Curriculums*. Demgegenüber beinhaltet das „umgesetzte Curriculum" nach Adamson und Morris (2007) sowohl das Verständnis des *institutionellen sowie individuellen Curriculums* (vgl. Tabelle 3).

174 Zum dieser Studie zugrunde gelegten *prozessorientierten Verständnis* von ‚Curriculum' vgl. Kapitel 3.1.2 und hier Abbildung 9.

den Fallbeschreibungen dienen zum einen der Gegenüberstellung des Theorie-Praxis-Verhältnisses und damit des Vergleichs des offiziellen Curriculums mit dem an Schulen und im Unterricht gelebten (institutionellen und individuellen) Curriculums. Zum anderen sind vor allem die Informationen aus den *Fallkontexten* (vgl. Kapitel 4.1, vgl. Abbildung 15) für den internationalen Vergleich und der Interpretation der Gesamtbefunde vor ihren länderspezifischen Rahmenbedingungen bedeutsam (vgl. Kapitel 3.1.1, 3.2.2 und 4.1).

Tab. 3: Übersetzte[175] und angepasste Darstellung des Rahmenmodells für die vergleichende Curriculumforschung in Anlehnung an Adamson und Morris (2007: 274). Hervorhebungen durch die Autorin

	Aspekt des Curriculums	Typische Erscheinungsform	Typische Untersuchungsmethoden
	Ideologie	Bücher; Beiträge in wissenschaftlichen Fachzeitschriften; politische Positionspapiere	Diskurs- (und Inhalts-)analyse
Entsprechend dem Verständnis des *offiziellen Curriculums*	**Geplantes und intendiertes Curriculum**	**Lehrpläne; Lehrerhandreichungen;** Lehr-Lernmaterialien; Arbeitspläne; Unterrichtsverlaufspläne; Prüfungsmaterialien; Protokolle; politische Positionspapiere	Diskurs- (und **Inhalts-)analyse; Interviews**
Entsprechend dem Verständnis des *institutionellen und individuellen Curriculums*	**Umgesetztes Curriculum**	**Lehrer- und Schülerhandlung (z.B. in Bezug auf Zeit und Ressourcen);** Rolle von Lehrern und Schülern; Schüleraktivität; **Interaktionen im Klassenzimmer (z.B. in Bezug auf Fragetechniken, Sozialformen); Aktivitäten auf Schulebene;** Output der Schüler	Unterrichtsbeobachtungen; schriftliche Notizen von Lehrkräften; **Interviews**; Ethnografien; Leistungserfassung
	Persönlich erfahrenes und erlebtes Curriculum	Änderungen der Einstellung und/ oder Verhaltensweisen von Schülern; Änderungen der Einstellung und/ oder Verhaltensweisen von Lehrern; kognitive Prozesse bei Schülern	Fragebögen; Interviews; autobiographische narrative Interviews; reflexive Methoden/ Selbstreferenzen; psychometrische Tests

Im Rahmen der *Fall*beschreibungen erfolgt jedoch ausdrücklich keine globale *Länder*beschreibung (einschließlich bspw. der Darstellung des politischen und ökonomischen Systems eines Landes) (vgl. Kapitel 3.2.2), da dies dem Verständnis dieser Studie im Sinne des *problem approachs* (vgl. Kapitel 3.2.1) widersprechen würde. Demgemäß werden diejenigen Informationen zum weiter gefassten gesellschaftlich-ideologischen, (bildungs-) politischen und wirt-

175 Hier sei zusätzlich auf die von Adamson und Morris (2007) im Originaldokument mit dem Titel „Curriculum Manifestation and Typical Research Methods" verwendeten englischen Begrifflichkeiten der *Curriculumaspekte* (Spalte 1, Tabelle 3) zu verweisen: ‚*ideology*', ‚*planned/ intended*', ‚*enacted*' und ‚*experienced*'.

schaftlichen Kontext (*Metaebene*) eines Landes im *Ländervergleich* (vgl. Kapitel 8) situativ an den entsprechenden Stellen herangezogen, insofern diese für tiefergehendes Verständnis der vorberuflichen Bildung in einem Land sowie der Interpretation und Relationierung der Befunde von Nutzen sind. Wie aus Abbildung 19 ersichtlich wird, sind die relevanten gesamtgesellschaftlichen Kontextinformationen literaturbasiert anhand von (vorrangig) Sekundärquellen zu generieren.

Die Analyseeinheiten 2, 3 und 4 werden im Zuge dieser Untersuchung empirisch untersucht (vgl. Abbildung 19). Wie es in Kapitel 4.2.2 näher zu präzisieren gilt, werden im Rahmen einer *kriteriengeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse* (Dauenhauer 1976: 82 ff.); (Dauenhauer 1978: 58); (Adamson und Morris 2007: 274); (Grindel und Lässig 2007: 16) die Lehrpläne der vorberuflichen Bildung in den jeweiligen Ländern untersucht (entsprechend der Analyseeinheit 2, vgl. Abbildung 15). Ziel dieser ersten empirischen Datenerhebung auf der *Makroebene* ist es, inhaltliche Schwerpunkte in den Dokumenten zu identifizieren (vgl. Abbildung 19).

In Anlehnung an Fend (2006: 188), (vgl. Tabelle 2), werden für die Untersuchung der Ausformung vorberuflicher Bildung auf der Ebene der Einzelschule als ‚Datenklasse' Selbstreferenzen von Schulleitern und Lehrpersonen herangezogen. Somit werden die Gestaltungsprozesse auf der *Mesoebene* mittels qualitativer Experteninterviews (vgl. Kapitel 4.2.2) mit praktizierenden Lehrkräften und Schulleitern der drei Länder berücksichtigt. Im Rahmen dieser Interviews wird das *institutionelle Curriculum* (vgl. Abbildung 19) vorberuflicher Bildung erörtert (entsprechend der Analyseeinheit 3, vgl. Abbildung 15). Die „Expertenaussage" (Dauenhauer 1978: 58) gilt als zentrales Instrument in der Untersuchung von Curricula (Dauenhauer 1978: 58); (Adamson und Morris 2007: 274). Dabei werden „Sachverständige der […] Schulpraxis […] auf der Grundlage des Ist-Curriculums nach ihren Auffassungen gefragt" (Dauenhauer 1978: 58). Darum wird in der vorliegenden Studie die Ausformung vorberuflicher Bildung auf der *Mikroebene* (vgl. Abbildung 19) und damit der Ebene der Unterrichtspraxis im Rahmen von qualitativen Experteninterviews (vgl. Kapitel 4.2.2) erhoben. Im Mittelpunkt steht hier die „Expertenaussage" (Dauenhauer 1978: 58) der einzelnen Lehrkräfte in Hinblick auf ihr individuelles Curriculum (entsprechend der Analyseeinheit 4, vgl. Abbildung 15). Es gilt somit unter anderem die unterrichtsgestalterischen Schwerpunkte der Lehrkräfte in der *Wahrnehmung, Interpretation und Umsetzung des offiziellen Curriculums*[176] zu eruieren (vgl. Kapitel 3.1.2 und 4.2.2.1).

176 Vgl. dazu Kapitel 4.2.2 sowie die Anmerkung in Fußnote 220 und 221.

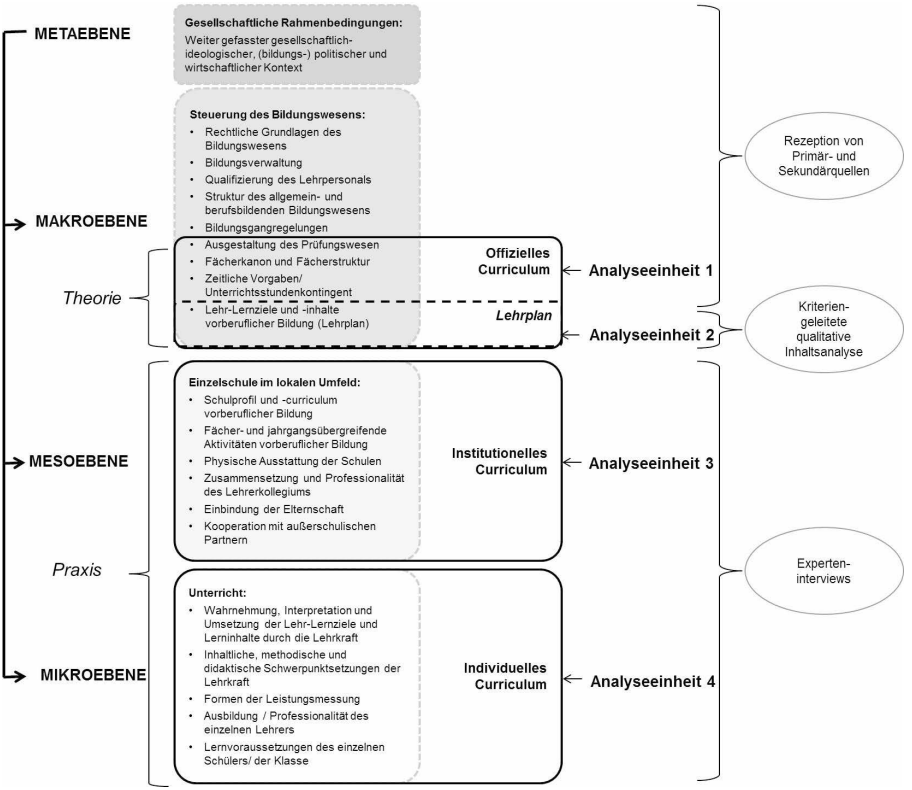


Abb. 19: Das Mehrebenenmodell zur Analyse der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung. Teil IV: Untersuchungsverfahren

4.2.1 Die kriteriengeleitete qualitative Inhaltsanalyse der Lehrpläne

Der erste empirische Teil dieser Studie richtet sein Augenmerk auf das auf der *Makroebene* angesiedelte *offiziellen Curriculum* bzw. hier den Teilbereich des *Lehrplans* (vgl. Kapitel 3.1.2 und hier Abbildung 8).[177] Die Untersuchung zieht die in schriftlichen, staatlich erlassenen und veröffentlichten Dokumenten beschriebenen Leitgedanken zum Unterricht, Kompetenzen, Lehr-Lernziele und Unterrichtsinhalte sowie (falls vorhanden) didaktische Prinzipien und die einzu-

177 Wird in Bezug auf die vorliegende Untersuchung von *„Curriculumanalyse"* gesprochen, so ist damit in Anlehnung an das prozessorientierte Verständnis von Curriculum (vgl. Kapitel 3.1.2) sowie den zugrunde gelegten Untersuchungsverfahren (vgl. Kapitel 4.2, Abbildung 19) die *kriteriengeleitete qualitative Inhaltsanalyse der Lehrpläne* gemeint. Gleichermaßen erfolgt diese begriffliche Vereinheitlichung bspw. auch in den Studien von Buckles und Watts (1998), Krisanthan (2013) und Pilz et al. (2012), die eine Analyse der Lehrpläne vornahmen.

setzenden Methoden und Medien in Betracht. Konkret werden im Rahmen der vorliegenden Studie die zugrunde liegende Fächerstruktur und die Schwerpunkte innerhalb der vorberuflichen Bildung in den jeweiligen Ländern identifiziert.

Im Folgenden wird zunächst in Kapitel 4.2.1.1 das für die Untersuchung der Lehrpläne angewendete Verfahren der kriteriengeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt. Im Anschluss wird in Kapitel 4.2.1.2 das zugrunde gelegte Kategoriensystem und daran anlehne Curriculumanalyseraster[178] begründet. Die konkrete Anwendung dieses Analyserasters (d. h. die konkrete Datenerhebung) und die Auswertung der so generierten Daten werden anschließend in Kapitel 4.2.1.3 beschrieben. Dieses Explizit-Machen der genauen Vorgehensweise in der Datenerhebung sowie deren Auswertung trägt zugleich zur Sicherung der wissenschaftlichen Güte im Forschungsprozess der vorliegenden Studie bei (vgl. Kapitel 4.3). In diesem Sinne ist auch die genaue Bestimmung der Untersuchungsgegenstände und damit der zu untersuchenden Lehrpläne bzw. Lehrplan-Teile in Kapitel 4.2.1.4 ein wichtiger Bestandteil der qualitätssichernden „Verfahrensdokumentation" (Mayring 2002: 144), (vgl. Kapitel 4.3.3).

4.2.1.1 Dokumentation des Verfahrens der kriteriengeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse

Das offizielle Curriculum (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 8), zu dessen typischer Erscheinungsform schriftliche curriculare Dokumente, Lehrpläne, Stoffverteilungspläne und Schulbücher zählen, lässt sich am geeignetsten im Rahmen einer kriteriengeleiteten Inhalts- bzw. Dokumentenanalyse erfassen (Dauenhauer 1976: 82 ff.); (Dauenhauer 1978: 58); (Adamson und Morris 2007: 274), (vgl. Kapitel 4.2.1, Tabelle 1 und Tabelle 2). „Es werden Dokumente (Lehrbücher, Lehrpläne, Prüfungsaufgaben, unter anderem) nach standardisierten Rastern ausgewertet, um ein Profil des Ist-Curriculums zu erhalten" (Dauenhauer 1978: 58).

Wie generell in der empirischen Sozialforschung, können auch in Hinblick auf die Inhaltsanalyse zwischen *quantitativen Methoden* auf der einen Seite und *qualitativen Methoden* auf der anderen Seite unterschieden werden:

Lamnek (2005: 494) kennzeichnet die *quantitative* Inhaltsanalyse als „objektiv, systematisch, quantitativ und manifest." Die quantitative Inhaltsanalyse beruht maßgeblich auf Auszählungsvorgängen von manifesten Inhalten, um dadurch dem Anspruch an Wissenschaftlichkeit gerecht zu werden. Ferner charakterisiert sie sich erstens dadurch, dass die Texte durch den Forscher genau zu be-

178 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 177.

stimmen sind (Auswahl der Stichprobe). Dabei ist es zweitens von Wichtigkeit, dass das gesamte ausgewählte Textmaterial als gleichberechtigt betrachtet und mit demselben Instrumentarium der Inhaltsanalyse untersucht wird. Drittens sind ex ante das Instrumentarium mit seinem zugrundeliegenden Kategoriensystem und den Analysekriterien genau zu bestimmen (Lamnek 2005: 295 ff.).

Ein grobes Unterscheidungskriterium der *qualitativen Inhaltsanalyse* gegenüber der quantitativen ist, dass die qualitative Inhaltsanalyse nicht oder nur partiell auf auszählende Verfahren zurückgreift. Ferner zeichnet sich die *qualitative Inhaltsanalyse* dadurch aus, dass sie durch ihre Offenheit versucht, den Sinn eines Textes durch Interpretation und Bedeutungszuweisung zu erschließen (Lamnek 2005: 510). Dadurch wird zugleich die Kritik an der quantitativen Inhaltsanalyse deutlich, die nicht hinter das schaut, welches als manifeste Aussage vorliegt und dabei Sinnstrukturen im Text negiert (Lamnek 2005: 506). Ein weiterer Kritikpunkt an der quantitativen Inhaltsanalyse ist, dass durch ein streng im Vorhinein festgesetztes Hypothesenkonstrukt der Blick auf das Textmaterial durch bestimmte Perspektiven eingeschränkt wird (QUASUS 2007).

Auch innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse kann zwischen *mehr* oder *weniger offenen Formen* differenziert werden (Lamnek 2005: 506): Offenere Verfahren implizieren, dass sich mögliche Kategorisierungen aus dem Material selbst ergeben sollen. Es gibt demgemäß keine vorab festgelegten Analysekriterien. Weniger offene inhaltsanalytische Verfahren arbeiten durchaus mit einem ex ante bestimmten Kategoriensystem und entsprechenden Analysekriterien. Dieses zweite Verfahren, welchem sich auch die vorliegende Arbeit bedient, hat zum einen den Vorteil, dass es auch sehr große Materialmengen handhabbar macht. Zum anderen lässt es die strikte Scheidelinie zwischen quantitativer und qualitativer Sozialforschung partiell erweichen. Gleichwohl bleibt zu erwähnen, dass ein weniger offenes Verfahren zugleich die Nivellierung des individuellen Charakters des Einzelfalles impliziert.

Für die vorliegende Untersuchung ausgewiesener Lehrpläne bleibt festzuhalten, dass ein *qualitativ inhaltsanalytisches Verfahren* Anwendung findet. Das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse zur Untersuchung dieser curricularen Erscheinungsform hat sich bereits in anderen (internationalen) Studien bewährt (vgl. z. B. Grindel und Lässig (2007); Berger et al. (2012: 681); Li (2012: 54 ff.); Krisanthan (2013) bzw. Krisanthan und Pilz (2014: 65 ff.) sowie Pilz und Frey (2012), vgl. Kapitel 2.1.1, 2.1.2 und 2.2).

Das im Rahmen der vorliegenden Untersuchung eingesetzte qualitativ inhaltsanalytische Verfahren der Datenerhebung zeichnet sich durch ein ex ante festgelegtes Kategoriensystem, das in ein differenziertes Analyseraster (vgl. Kapitel 4.2.1.2 sowie Kapitel 4.2.1.3, Tabelle 6) übersetzt wurde, aus. Dieses In-

strumentarium soll den Textkorpus so strukturieren, dass Rückschlüsse auf Lehr-Lernziele und -inhalte innerhalb der vorberuflichen Bildung im untersuchten Lehrplan des jeweiligen Landes(teils) möglich sind. Die auf diese Weise gewonnen Daten spiegeln die Verteilung der codierten Stellen im Textkorpus in Bezug auf die Kategorien wieder (siehe unten). Dies lässt Aussagen über die (inhaltliche) Schwerpunktlegung und Ausgestaltung der analysierten Curriculum-Teile und damit der Charakteristik vorberuflicher Bildung im Ländervergleich zu.

Dabei ist jedoch in jedem Fall zu berücksichtigen, dass zum einen keine Aussagen über den quantitativen Zusammenhang in Hinblick auf den *gesamten Lehrplan* getroffen werden können, da nur ausgewählte Teile der jeweils für die Schulform und Jahrgangsstufe in den Ländern geltenden curricularen Richtlinien analysiert werden (vgl. Kapitel 4.2.1.4). Zum anderen ist die relative Bezugsgröße („n") immer die jeweilige Summe an codierten Textstellen im analysierten Material pro Land.

Quantitative Vergleiche *zwischen* den drei Ländern sind, wie die folgenden Begründungszusammenhänge deutlich machen, kaum möglich und damit nicht Ziel der vorliegenden Studie (vgl. dazu auch Kapitel 4.2.1.4):

1. Die analysierten Lehrpläne beziehen sich auf unterschiedliche Fächer und Fächerverbünde mit divergierendem Stellenwert im Fächerkanon der Schule. Aufgrund der großen internationalen Heterogenität in der Fächerstruktur im Bereich der vorberuflichen Bildung wurden einerseits Fächer aus dem Pflichtcurriculum, wie z. B. das Fach EWG in Baden-Württemberg (vgl. Kapitel 4.2.1.4) mit in die Analyse einbezogen. Andererseits berücksichtigte die Curriculumanalyse auch Unterrichtsfächer aus dem Wahlpflicht- bzw. Wahlbereich (z. B. das Fach Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen bzw. der Kurs Business Management in Schottland, vgl. Kapitel 3.2.3.2 und 4.2.1.4).
2. Die Lehrpläne unterscheiden sich dahingehend, dass sie sich zum einen auf eigenständige Unterrichtsfächer für die ökonomische Bildung bzw. die Berufsorientierung, wie z. B. das TOP BORS in Baden-Württemberg (vgl. Kapitel 4.2.1.4), beziehen. Zum anderen wurden gleichermaßen Lehrpläne für Fächerverbünde, wie z. B. das Integrationsfach HGE in Frankreich (vgl. Kapitel 4.2.1.4), berücksichtigt.
3. Der Aufbau und die Struktur der schriftlichen curricularen Dokumente unterscheidet sich nicht nur von Land zu Land, sondern divergiert in Teilen auch innerhalb eines Landes von Unterrichtsfach zu Unterrichtsfach (vgl. Kapitel 4.2.1.4): So existieren bspw. in Schottland und Baden-Württ-

temberg outcome- bzw. kompetenzorientierte Lehr- bzw. Bildungspläne (vgl. Kapitel 3.2.3.2 und 4.2.1.4). Demgegenüber sind in Frankreich die *programmes scolaires* [Lehrpläne] (z. B. für das Unterrichtsfach HGE) eher detailliert und lerninhaltsbezogenen (vgl. Kapitel 6.1.1). Für die vorberufliche Bildung in Nordrhein-Westfalen bestehen parallel unter anderem sowohl die kompetenzorientierten ‚Rahmenvorgaben' als auch die, die genauen Lerninhalte thematisierenden, ‚Richtlinien und Lehrpläne' (vgl. Kapitel 3.2.3.2 und 4.2.1.4).

4. Die Variable der den Fächern zugrunde gelegten Unterrichtsstunden kann im Rahmen der vorliegenden international vergleichenden Analyse nur unzureichend kontrolliert werden, denn

    - das (verpflichtende) Gesamtstundenkontingent variiert von Schulart zu Schulart und von Land zu Land;
    - es existieren pro Land Unterschiede in der zur Verfügung stehenden (Jahres-)Wochenstundenanzahl der Fächer bzw. Fächerverbünde. In Teilen wird dieser Aspekt des Zeitrichtwertes noch dahingehend verschärft, dass die Einzelschulen über eine gewisse Autonomie in der Verteilung der Stunden verfügen: So wird bspw. im *offiziellen Curriculum* (vgl. Kapitel 3.1.2) für die Realschule in Baden-Württemberg lediglich die allgemeine Kontingentstundentafel ausgewiesen. Die Angaben der Kontingentstundentafel beziehen sich in der Regel auf die gesamten Jahreswochenstunden, die den einzelnen Fächern bzw. Fächerverbünden insgesamt bis zum Abschluss des Bildungsgangs zur Verfügung stehen. Die Entscheidung der Verteilung dieser Jahreswochenstunden auf die einzelnen Klassenstufen liegt bei der Einzelschule (Kultusministerium BW 2013b), (vgl. Kapitel 5.1.3.1). Gleichermaßen weist die Stundentafel für die Realschule in Nordrhein-Westfalen pro Unterrichtsfach die entsprechenden Unterrichtstunden *zusammengefasst* für die Klassen fünf und sechs sowie die Klassenstufen sieben bis zehn aus: So sieht z. B. die Stundentafel für den Fächerverbund Sozialwissenschaften insgesamt zwölf Wochenstunden vor, die auf die Klassen sieben bis zehn zu verteilen sind (APO-S I: Anlage 2, Kultusministerium NRW 29.04.2005), (vgl. Kapitel 5.1.3.2).
    - in Bezug auf die Integrationsfächer ist es kaum zu präzisieren, welchem Teil-Fach welcher (stundenmäßige) Anteil zugestanden wird. Die offiziellen curricularen Richtlinien und Verordnungen weisen in der Regel lediglich *einen gemeinsamen Stundenpool* für den Fächerverbund aus und konkretisieren dabei nicht, wieviel Stunden (und

Minuten) dabei jeweils auf die einzelnen Teil-Fächer entfallen bzw. machen hier nur vage Angaben (vgl. Weber 2013: 33; 74 ff.). So äußert sich bspw. das offizielle Curriculum für das Unterrichtsfach Sozialwissenschaften (Nordrhein-Westfalen) zur Gewichtung der drei dem Fächerverbund zugrunde gelegten Disziplinen Ökonomie, Soziologie und Politikwissenschaften lediglich dahingehend, dass diese, je nach Themenbereich, unterschiedlich ins Gewicht fallen können (Kultusministerium NRW 1994: 43).

In Frankreich beträgt die Wochenstundenanzahl für den Fächerverbund HGE *insgesamt* in den letzten beiden Schuljahren der Sekundarstufe I drei bzw. dreieinhalb Stunden (vgl. Kapitel 6.1.3). Im offiziellen Curriculum findet sich der Verweis auf die stundenmäßig strikt paritätische Behandlung der beiden Teil-Fächer Geschichte und Geografie und die Anpassungsmöglichkeiten mittels des Teil-Faches Staatsbürgerkunde:

„[…] [le professeur] a l'obligation de couvrir l'intégralité des trois programmes, de veiller strictement à la parité horaire entre l'histoire et la géographie et d'accorder à l'éducation civique toute la place qui lui revient" […] [[der Lehrer] ist dazu verpflichtet, die drei Teil-Fächer in ihrer Gesamtheit in seinem Unterricht zu berücksichtigen, dabei ist auf die strikte Parität des Stundenanteils zwischen Geschichte und Geografie zu achten und das Teil-Fach der Staatsbürgerkunde an den geeigneten Stelle zu flankieren] (MEN: 2008b: 2).

Letztlich steht im Mittelpunkt der hier angewendeten Form von Inhaltsanalyse, in Abgrenzung zu streng quantitativen inhaltsanalytischen Verfahren, *nicht* die Bestätigung oder Widerlegung von zuvor aufgestellten Hypothesen: Vielmehr wird der individuelle Fall, d. h. hier die curriculare Ausformung vorberuflicher Bildung, analysiert und daraus folgernd Erkenntnisse formuliert (vgl. Kapitel 4.1).

Somit ist ein länderübergreifender quantitativer Vergleich der Befunde der Curriculumanalyse weder Ziel der vorliegenden Untersuchung noch kann dieser aufgrund der oben angeführten Begründungszusammenhänge in diesem Umfang methodisch realisiert werden.

4.2.1.2 Das thematische Kategoriensystem und Analyseraster für die kriteriengeleitete qualitative Inhaltsanalyse der Lehrpläne

Das Kategoriensystem und hieran angelehnte Curriculumanalyseraster bilden den Mittelpunkt der systematischen, qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 4.2.1.1) der vorliegenden Untersuchung.

Im Folgenden wird zunächst das im Rahmen dieser Untersuchung verwendete **Kategoriensystem** skizziert. Im Anschluss wird die Vorgehensweise in der Erstellung des **Analyserasters** ausgewiesen. Darüber hinaus erfolgt die begründete Herleitung der jeweils den Kategorien zugeordneten Analysekriterien.

Die Entwicklung des Curriculumanalyserasters orientiert sich einerseits an vorausgegangen Untersuchungen, die sich ebenfalls mit der Analyse schriftlicher curricularer Dokumente befasst haben (vgl. Kapitel 2.1.1). Andererseits wird für die Bestimmung der Analysekriterien auf bestehende wissenschaftliche Systematiken und Kompetenzkonzeptionen zurückgegriffen.

Das Kategoriensystem

Die inhaltliche Schwerpunktsetzung innerhalb der Lehrpläne der vorberuflichen Bildung wird anhand folgender vier zentraler Kategorien erfasst, aufgedeckt und später in den Fallstudienreporten (vgl. Kapitel 4.1) in Kapitel 5.2., 6.2 und 7.2 dargestellt. Diese sind:

1. Betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen
2. Volkswirtschaftliche Sachkompetenzen
3. Sozialkompetenzen
4. Selbstkompetenzen

Diese Dimensionierung erfolgt in Anlehnung an die Kompetenzkonzeption von Roth (1971), die sowohl die Diskussionen in der pädagogisch-praktischen, erziehungswissenschaftlichen als auch in der pädagogisch-psychologischen Forschung beeinflusst hat (Klieme und Hartig 2007: 20 ff.); (Straka und Macke 2009: 15).[179] Roth (1971) stellt die Entwicklungs-, Lern- und Erziehungspro-

179 Die Entwicklung von „Schlüsselkompetenzen" (OECD 2005a), „Schlüsselqualifikationen" (Reetz 1989) oder auch „beruflicher Handlungskompetenz" (Deutscher Bildungsrat 1974) und die entsprechend zugeordneten Kompetenzgruppen und Teilkompetenzen bestimmen nicht nur in Deutschland, sondern weltweit pädagogische, psychologische und nicht zuletzt bildungspolitische Diskussionen. Im international vergleichenden Kontext kann schwer von *einer einheitlichen Definition* von ‚Kompetenz' oder gar *einem einheitlichen Kompetenzmodell* ausgegangen werden. Winterton et al. (2006: 29) sprechen hier von „competence as a 'fuzzy concept'". In Hinblick auf die Fragestellung dieser Studie ist daher eine Darstellung des Kompetenzbegriffs bzw. der Entwicklung eines (eigenen) Kompetenzkonzeptes für die vorberufliche Bildung entbehrlich, da auf bestehende Konzepte zurückgegriffen wird. Für weiterführende Informationen zum Kompetenzbegriff wird verwiesen an: Kobelt (2008); Erpenbeck und von Rosenstiel (2003a: XIIIff.); Salganik und Rychen (2003); Straka und Macke (2009: 15 ff.). Damit ist an dieser Stelle zugleich die Thematisierung der verschiedenen wissenschaftlichen Ansätze zur Kompetenzdebatte im Allgemeinen bzw. zu den fachlichen und überfachlichen Kompetenzen im Speziellen abkömmlich (vgl. dazu z. B. Weinert (2001)).

zesse dar, die den Menschen im Zuge der Ausformung seiner *Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen* zu einer „frei verantwortete Handlungsfähigkeit" (Roth 1971: 381) hinführen (vgl. Kapitel 2.3.2). Die Roth'sche Dreier-Dimensionierung in die Kompetenzbereiche seiner *Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz* hat sich, nicht nur in der deutschen Diskussion, weitestgehend als Rahmen für eine mögliche Kompetenzdimensionierung durchgesetzt (Baethge et al. 2006: 38): So erfolgte unter Rückgriff auf diesen anthropologisch-pädagogischen Ansatz von Roth (1971) sowie dem „Konzept der Schlüsselqualifikationen" nach Reetz (1989) auch die Konzeptionierung der Kompetenzmatrix in der deutschen Machbarkeitsstudie eines Berufsbildungs-PISA (*Programme for International Student Assessment*) (Baethge et al. 2006: 38 ff.).

Die Dimensionierung in Sachkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen ist gleichermaßen auf internationalem Niveau elaborierten Kompetenzkonzepten wiederzufinden. Die „*Typology of knowledge, skills and competences*" nach Winterton et al. (2006), welche als Vorarbeit zur Entwicklung des Europäsichen Qualifikationsrahmens (EQR)[180] diente, integriert ebenfalls drei Dimensionen: *Knowledge* [Kenntnisse], *Skills* [Fertigkeiten] und *Competences* [Kompetenzen].[181] Dabei deckt die zu den Sachkompetenzen vergleichbare Dimension *Knowledge* (Winterton et al. 2006: 64) die kognitiven Fähigkeiten sowie das deklarative Wissen ab. *Skills* beziehen sowohl die Methoden- als auch die Sozialkompetenz mit ein (Winterton et al. 2006: 64). Die Dimension *Competences* ist mit den Selbstkompetenzen korrespondierend, da diese sich auf Aspekte wie Stressresistenz, Entscheidungsfähigkeit, Motivation und selbstgesteuertes Lernen bezieht (Winterton et al. 2006: 68).

Die „Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen" (OECD 2005a), welche als Referenzrahmen für die Ausweitung der Kompetenzmessung auf neue Bereiche im Rahmen des PISA dient, operiert ebenfalls mit einem aus drei Kategorien bestehenden konzeptuellen Rahmen: 1. „Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln", 2. „Interagieren in heterogenen Gruppen" und 3. „Autonome Handlungsfähigkeit" (OECD 2005a: 7).

180 Der EQR soll die (berufliche) Mobilität der Bürger in Europa erleichtern und damit das lebenslange Lernen fördern. Der EQR dient dabei als supranationaler Metarahmen und Übersetzungsinstrument für die national entwickelten Qualifikationsrahmen. Für weiterführende Informationen zum EQR wird verwiesen an: Europäische Kommission (2013b).

181 Die „Typology of knowledge, skills and competences" schreibt sich keinem nationalen Kompetenzmodell und -Verständnis zu, sondern kann als Synthese mehrerer innerhalb der EU-Ländern existierender und etablierter Qualifikationsrahmen und Kompetenzmodelle betrachtet werden (Winterton et al. 2006: 46 ff.).

Im Kompetenzkonstrukt der *vorliegenden Studie* finden die beiden ‚Kompetenzkategorien'[182] „Interagieren in heterogenen Gruppen" und „Autonome Handlungsfähigkeit" in den beiden Dimensionen Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen ihre Entsprechung. Demnach wird die von der OECD (2005a) vorgenommene Präzisierung dieser beiden Kompetenzkategorien (vgl. Abbildung 24) auch für die Entwicklung und Herleitung der einzelnen Teilkompetenzen im eigenen Konstrukt bzw. Analyseraster genutzt (vgl. Kapitel 4.2.1.2).

Die dem Verständnis dieser Untersuchung zugrunde gelegte Dimensionen der Sachkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen unterscheiden sich durch ihre jeweilige spezifische Blickrichtung. Gleichwohl sind die Dimensionen als ineinandergreifend und interdependent zu verstehen. So hält auch Klafki (2007) im Sinne seiner Allgemeinbildungskonzeption in Bezug auf die vier grundlegenden Fähigkeiten Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, Empathiefähigkeit sowie die Fähigkeit zum vernetzen Denken (Klafki 2007: 63) (vgl. Kapitel 2.3.2) fest, dass diese Fähigkeiten zum einen „zwar nicht an *spezielle Themen* gebunden [sind]" (Klafki 2007: 65) [Hervorhebung durch die Autorin]. Zum anderen jedoch zugleich entsprechende *Inhalte* voraussetzen: So kann nach Klafki (2007) die Kritik- und Argumentationsfähigkeit nur entwickelt werden, wenn man „deren Sinn" an „einigen exemplarischen Beispielen erfaßt [hat]" (Klafki 2007: 65).

Gleichermaßen ist bspw. nach Baethge et al. (2006: 38) der Einsatz und Erwerb von *Wissen* (Sachkompetenz) auch immer über die *Motive und Einstellungen eines Individuums* und damit seiner Selbstkompetenz gesteuert.

Das Analyseraster

Für die Erstellung des Analyserasters werden den vier Kategorien ‚betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen', ‚volkswirtschaftliche Sachkompetenzen', ‚Sozialkompetenzen' und ‚Selbstkompetenzen' *Analysekriterien* zugeordnet.

Die Anzahl der zugeordneten Analysekriterien variiert dabei pro Kategorie: Während den beiden ökonomischen Sachkompetenzen jeweils neun bzw. elf Analysekriterien zugeordnet werden (vgl. Abbildung 21 und Abbildung 22), sind die Sozial- und Selbstkompetenzen mittels fünf bzw. vier Kriterien definiert (vgl. Abbildung 25 und Abbildung 28). Die Herleitung der Analysekriterien im Bereich der Sachkompetenzen in Anlehnung an die fachwissenschaftliche Systematik der BWL und VWL (vgl. Kapitel 2.3.2 und siehe unten), macht an dieser Stelle eine differenzierte Ausgestaltung des Analyserasters notwen-

182 Die Verwendung der Bezeichnung ‚Kompetenzkategorie' erfolgt in Anlehnung an die offizielle Benennung der OECD.

dig. Demgegenüber können im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen einzelne Ausprägung leichter zusammengefasst werden, ohne hierbei die Genauigkeit der Analysekriterien bzw. des Analyserasters in diesem Bereich einzuschränken.

Zugleich ist die Definition der Analysekriterien, vor allem innerhalb der Dimensionen der Selbst- und Sozialkompetenzen, nicht überschneidungsfrei:[183] So weisen bspw. die beiden der Dimension der Sozialkompetenzen zugeordneten Teilkompetenzen ‚Kritikfähigkeit' und ‚Konfliktfähigkeit' inhaltliche Verknüpfungen auf, da die Bereitschaft zur Lösungsorientierung und zur konstruktiven Bewältigung von Konflikten mitunter das Anerkennen unterschiedlicher Standpunkte und Meinungen und somit ein gewisses Maß an Kritikfähigkeit voraussetzt.

Wenn auch weniger verwoben als bei den beiden eher ‚weicheren' Dimensionen der Selbst- und Sozialkompetenzen, bauen auch die einzelnen Analysekriterien innerhalb der betriebs- und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen aufeinander auf: So ist bspw. die Ausgestaltung des jeweiligen volkswirtschaftlichen Systems, der Wirtschaftsordnung oder auch die Funktionsweise von Märkten immer in Abhängigkeit zur Wirtschaftspolitik zu sehen (vgl. Abbildung 21).

Gleichermaßen stehen innerhalb der Dimension der betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen z. B. die Organisationsstruktur eines Unternehmens, einschließlich der verschiedenen Entscheidungsebenen und Hierarchien auf der einen Seite und die Rolle von Überwachung und Kontrolle in einem Unternehmen sowie die Möglichkeiten der Mitbestimmung auf der anderen Seite in Verbindung miteinander (vgl. Abbildung 22).

Das Ziel dieser Curriculumanalyse ist es (vgl. Kapitel 4.2.2), die länderspezifische, theoretische curriculare Ausformung vorberuflicher Bildung in den Lehrplänen der jeweiligen Fächern und Fächerverbünden näher zu umreißen sowie die thematischen Schwerpunkte innerhalb der vorberuflichen Bildung zu identifizieren. Die Interpretation der Daten der Curriculumanalyse fokussiert in der Konsequenz *weniger* auf die Darstellung der Ausprägung und Gegenüberstellung von Häufigkeiten[184] der *einzelnen Analysekriterien*. Vielmehr sollen die Analysekriterien des Instrumentariums dazu dienen, den Textkorpus des Lehr-

183 Um diesen Überschneidungen bzw. gegenseitigen Abhängigkeiten der Analysekriterien Rechnung zu tragen, wurde für den Analyseprozess die Codierregel aufgestellt, dass wenn eine Textstelle Bezüge zu mehr als einem Analysekriterium aufweist, diese entsprechend mehrmals codiert wird (vgl. Kapitel 4.2.1.3).

184 Zum Ausschluss der quantitativen Gegenüberstellung der Ergebnisse der Curriculumanalyse vgl. Kapitel 4.2.1.1.

plans so zu strukturieren, dass Rückschlüsse auf die *curriculare Ausformung vorberuflicher Bildung insgesamt* und die Schwerpunktlegungen im Rahmen der vier Kategorien im untersuchten Curriculum des jeweiligen Landes(teils) möglich sind. Somit erfolgt zwar einerseits im Rahmen der nationalen Darstellung der Ergebnisse der Curriculumanalyse (vgl. Kapitel 5.2., 6.2 und 7.2) ein differenzierter Blick innerhalb der vier Kategorien betriebs- und volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen und damit eine Bezugnahme auf einzelne Analysekriterien. Andererseits liegt das Augenmerk auf der Gegenüberstellung des Verhältnisses zwischen dem geschriebenen und individuell wahrgenommenen Lehrplan auf Einzelfallebene (vgl. Kapitel 5.4, 6.4 und 7.4) sowie der ländervergleichenden Analyse (vgl. Kapitel 8.5) hauptsächlich auf den vier Kategorien selbst, ohne hier in eine Detailanalyse einzelner Items zu gehen. Das Herunterbrechen der Deutung auf einzelne Analyseitems kann nur dann als sinnvoll angesehen werden, insofern diese entweder in Hinblick auf die Interviews mit Lehrkräften oder im internationalen Vergleich entsprechende Bezüge aufweisen (vgl. z. B. Kapitel 8.5.3). Demgemäß sind auch die variierende Anzahl der pro Kategorie zugeordneten Analysekriterien sowie die partiellen inhaltlichen Überschneidungen der Items hinsichtlich des Erkenntnisinteresses dieser Untersuchung für die Aussagekraft der Befunde kaum von Relevanz und können an dieser Stelle vernachlässigt werden. Gleichwohl ist mit Blick auf das Verständnis der Ergebnisse der Curriculumanalyse zu berücksichtigen, dass die einzelnen Analysekriterien unterschiedlich ‚breit' aufgestellt sind.

In der weiteren Entwicklung des Analyserasters werden die einzelnen Kriterien inhaltlich durch *stichpunktartige Beschreibungen* präzisiert. Zur besseren Handhabung des Erhebungsinstrumentes, werden zusätzlich pro Analysekriterium *Ankerbeispiele* ausgewiesen. Diese Ankerbeispiele veranschaulichen das Auftreten eines jeweiligen Analysekriteriums in den Lehrplänen.[185] Diese Reihung an Stichpunkten erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern diente vorrangig als Orientierungshilfe für den geschulten Codierer (vgl. Kapitel 4.2.1.3).

Die Arbeit mit stichpunktartigen Beschreibungen von Merkmalen bzw. Analysekriterien hat sich auch bereits in vorausgegangen Forschungsarbeiten, die eine Curriculumanalyse vollzogen haben, bewährt: So analysierten z. B. Berg und Hagedorn (2013) ausgewählte Curricula mittels eines am Katalog der „Erkenntnislogischen Reihung des wirtschaftlichen Bildungsstoffes" nach May (1998) erstellten Analyserasters (vgl. Kapitel 2.1.1). In Anlehnung an das Kon-

185 Zum Einsatz von Ankerbeispielen in der Curriculumanalyse vgl. auch Pilz und Frey (2012: 323 ff.).

zept der *Kategorialen Bildung* nach Klafki (1963) (vgl. Kapitel 2.3.2) deklariert May (1998) 14 Bildungsstoffe, die er mittels Stichpunkten näher umreißt. So wird bspw. der Bildungsstoff ‚Markt' mit den folgenden Begriffen umschrieben: Leistung und Gegenleistung, Angebot und Nachfrage, Wettbewerb, Preisbildung sowie Globalisierung der Märkte (May 1998: 55).

Für ihre Lehrplan- und Schulbuchanalyse der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer entwickelte Klein (2011) ein 47 Schlüsselbegriffe umfassendes Analyse- bzw. Suchraster (vgl. Kapitel 2.1.1). So wurde z. B. im Suchraster der Oberbegriff ‚Rolle des Staates' durch die vier Begriffe ‚Funktionen von Steuern', ‚Regulierung', ‚Rechtsstaatlichkeit' und ‚Marktversagen' definiert (Klein 2011: 26).

Wie in Kapitel 2.3.2 erläutert, erfolgt die Ausrichtung des Verständnisses vorberuflicher Bildung der vorliegenden Arbeit, wie bereits in vorausgegangenen Studien (vgl. unter anderem Berg und Hagedorn (2013); Brandlmaier (2006); Klein (2011); Schlösser und Weber (1999), Kapitel 2.1.1) unter Rückgriff auf die *wissenschaftliche Bezugsdisziplin der Wirtschaftswissenschaften* (vgl. Kapitel 2.3.2). Diese fachliche Verortung betrifft in dieser Studie vor allem die *betriebs- und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen*, auf welche nun Bezug genommen wird:

Ökonomische Sachkompetenz geht über ein deklaratives Wissen in BWL und VWL hinaus. Roth (1971) definiert *Sachkompetenz* „als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können" (Roth 1971: 180). Um in der vorliegenden Arbeit ein möglichst vollständiges Bild der in den Lehrplänen verorteten (wirtschaftlichen) Sachkompetenzen mittels des Analyserasters abbilden zu können, wird für die Kriterienbildung die *fachsystematische Strukturierung* der beiden *wissenschaftlichen* Disziplinen der VWL und der BWL herangezogen. Die konkrete Herleitung der Analysekriterien (und deren stichpunktartige Beschreibung) erfolgt demgemäß zunächst in Bezugnahme auf die thematische Strukturierung von internationalen Standardlehrwerken in der BWL und VWL: Für die BWL wird das Lehrbuch „*Modern business administration*" (Appleby 1994) (vgl. Tabelle 4) herangezogen. Die vierte Auflage des Lehrbuches „*Principles of economics*" (Mankiw 2007) für die VWL (vgl. Tabelle 5) dient der inhaltlichen Präzisierung der Dimension der volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen.

Der Rückbezug auf wirtschaftswissenschaftliche Lehrbücher in der Ausgestaltung von Analyseinstrumenten sowie der Spezifizierung von Konstrukten hat sich bereits in älteren Studien bewährt: In der Entwicklung eines Ansatzes kategorialer ökonomischer Bildung und der Identifizierung der hier bedeutsamen Stoffkategorien knüpfte Kruber (2000) ebenfalls unter anderem an die im Lehrbuch (Mankiw 1999) (hier ältere, deutschsprachige Ausgabe) ausgewiesenen

Inhalte und Lehr-Lernziele an (Kruber 2000: 290), (vgl. Kapitel 2.3.2). Gleichermaßen nutzen, begründet durch die internationale Gültigkeit der ausgewählten Standardwerke Appleby (1994) und Mankiw (2007), ebenso Pilz et al. (2012), Li (2012) und Krisanthan (2013) bzw. Krisanthan und Pilz (2014), (vgl. Kapitel 2.2 sowie 2.1.1 und 2.1.2), diese universitären Lehrwerke als Basis für die Bestimmung der Analysekriterien für die Curriculumanalyse (Pilz 2012b: 10); (Pilz et al. 2014: 27) bzw. (Berger et al. 2012: 681); (Li 2012: 58 ff.); (Krisanthan 2013: 37) bzw. (Krisanthan und Pilz 2014: 66 ff.).

Tab. 4: Thematische Strukturierung des BWL-Lehrbuchs Appleby, Robert C. (1994): Modern business administration. 6. Aufl. London: Pitman

Thematische Strukturierung des BWL-Lehrbuchs Appleby, Robert C. (1994): Modern business administration. 6. Aufl. London: Pitman
Nature of management
Business and its external environment
Corporate strategy and planning
Organizing
Directing
Controlling
Marketing and sales management
Production and operation management
Human resource management
Administrative management

Tab. 5: Thematische Strukturierung des VWL-Lehrbuchs Mankiw, Nicholas G. (2007): Principles of economics. 4. Aufl. Mason: Thomson South-Western

Thematische Strukturierung des VWL-Lehrbuchs Mankiw, Nicholas G. (2007): Principles of economics. 4. Aufl. Mason: Thomson South-Western	
The principles of economics	Earnings and discrimination
Thinking like an economist	Income inequality and poverty
Interdependence and the gains from trade	The theory of consumer choice
The market forces of supply and demand	Frontiers of microeconomics
Elasticity and its application	Measuring a nation's income
Supply, demand, and government policies	Measuring the costs of living
Consumers, producers, and the efficiency of markets	Production and growth
The costs of taxation	Saving, investment, and the finacial system
International trade	The basic tools of finance

(Fortsetzung Tab. 5)

Thematische Strukturierung des VWL-Lehrbuchs Mankiw, Nicholas G. (2007): Principles of economics. 4. Aufl. Mason: Thomson South-Western	
Externalities	Unemployment
Public goods and common resources	The monetary system
The design of the tax system	Money growth and inflation
The costs of production	Open-economy macroeconomics: Basic concepts
Firms in competitive markets	A macroeconomic theory of the open economy
Monopoly	Aggregate demand and aggregate supply
Oligopoly	The influence of monetary and fiscal policy on aggregate demand
Monopolistic competition	The short-run trade-off between inflation and unemployment
The markets for the factors of production	Five debates over macroeconomic policy

Weiterhin werden in die Bestimmung der Analysekriterien für die Curriculumanalyse, wie bereits in der Untersuchung von Klein (2011), (vgl. Kapitel 2.1.1), die im TEL2 (Soper und Walstad 1987) bzw. WBT (Beck 1998)[186] deklarierten 22 Inhaltsbereiche wirtschaftskundlichen Grundlagenwissens herangezogen (vgl. Abbildung 20):

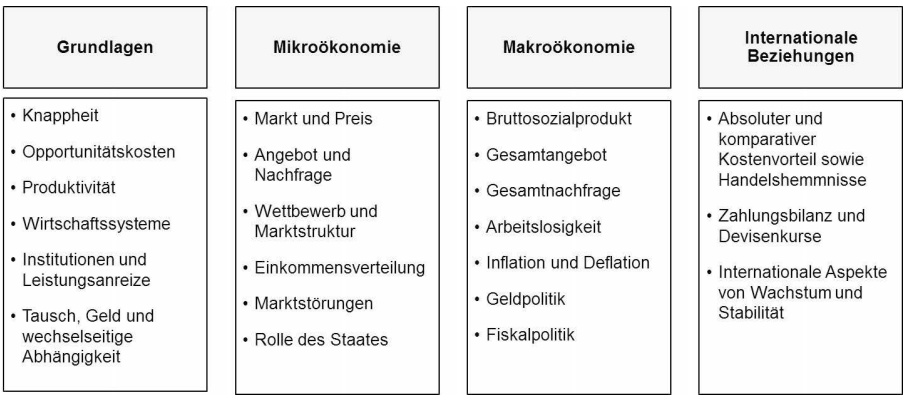


Abb. 20: 22 Themenbereiche des WBT. Eigene Darstellung in Anlehnung an Lüdecke und Sczesny (1999: 134)

186 Vgl. Anmerkung in Fußnote 43.

Darüber hinaus bildet die Liste der wirtschaftlichen Bildungsstoffe nach May (1998) und deren Weiterentwicklung durch Kruber (2000)[187] (vgl. Kapitel 2.3.2) die Grundlage für die Kriterienentwicklung und stichpunktartige Beschreibung innerhalb der Kategorie der betriebs- und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen (wie bereits unter anderem bei Berg und Hagedorn (2013) sowie Götz et al. (2003), vgl. Kapitel 2.1.1 und 2.2).

Insgesamt werden somit der Kategorie Sachkompetenzen 20 Analysekriterien bzw. wirtschaftliche Themenbereiche zugeordnet. Dabei entfallen elf Themenbereiche auf die VWL und neun auf die der BWL. Die nachfolgenden Abbildung 21 und Abbildung 22 skizzieren die den Kategorien volks- und betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen zugeordneten Analysekriterien sowie deren stichpunktartige Beschreibung.[188] Wie bereits zu Anfang angedeutet, sind jeweils die beiden ersten Analysekriterien der Dimensionen der volks- und betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen inhaltlich etwas weiter gefasst und vermögen daher unter Umständen in der Analyse tendenziell mehr Textstellen im Lehrplan anzusprechen, als die eher enger definierten übrigen Items. Da jedoch im Rahmen der Curriculumanalyse das Ziel verfolgt wird, den Textkorpus des Lehrplans so zu strukturieren, dass Rückschlüsse auf die curriculare Ausformung vorberuflicher Bildung *insgesamt* und *die allgemeinen inhaltlichen Schwerpunktlegungen im Rahmen der vier Dimensionen* möglich sind, ist diese divergierende Breite der einzelnen Items zwar mit dem Blick auf die Ergebnisse der Curriculumanalyse im Bewusstsein zu behalten, jedoch für die allgemeine Aussagekraft der Befunde kaum von Belang.

Wenngleich diese Strukturierung des Wirtschaftswissens als Bezugsgröße für die Kriterienentwicklung dient, impliziert dies hier nicht, dass alle diese Thematiken aus *pädagogisch-didaktischer Sicht* auch für die Schülerklientel der Sekundarstufe I als essenziel betrachtet werden müssen. Vielmehr dient die an die Fachwissenschaften angelehnte differenzierte Operationalisierung der Sachkompetenzen im vorliegenden internationalen Vergleich dazu, den eigenen national geprägten Ethnozentrismus zu überwinden (vgl. Kapitel 4.3.3): Somit werden bei der Erstellung des Analyserasters auf der Grundlage von wirtschaftswissenschaftlichen Standardlehrwerken auch Themenbereiche mi-

187 Nachfolgend die Liste dieser ‚Stoffkategorien' (in verkürzter Darstellung) nach Kruber (2000: 292 ff.): Knappheit von Ressourcen im Verhältnis zu den Bedürfnissen der Menschen; Nutzen-Kosten-Überlegungen; Risikoabwägungen; Arbeitsteilung; Koordination von Marktwirtschaft; Märkte; Wettbewerb; Geld; Wirtschaftskreislauf; Interdependenzen und Zielkonflikte; Instabilitäten; Strukturwandel; Ungleichheiten; ökologische Probleme; Staatseingriffe; Interessenkonflikte; werteorientierte wirtschaftspolitische Auseinandersetzungen; Wirtschaftsordnung; politische Willensbildung.

188 Die Nennung der Stichpunkte in der Beschreibung unterliegt keiner hierarchischen Reihenfolge.

Volkswirtschaftliche Prinzipien und Grundbegriffe	• Wirtschaftssystem, Wirtschaftsordnung, Marktwirtschaft, Interdependenzen und Wechselwirkungen, Arten von Gütern, Knappheit und Wert
Funktionsweise von Märkten	• Marktkräfte von Angebot und Nachfrage, Preisbildung, Elastizität, Wirtschaftsschwankungen, Bedarf und Bedürfnisse, Markteffizienz, Marktstörungen, Leistung und Gegenleistung, Kurve der aggregierten Nachfrage, Kurve des aggregierten Angebotes
Internationale Beziehungen	• Außenhandel, EU- und Welthandel, Handelsverflechtungen, Handelsbeschränkungen, Globalisierung, Zahlungsbilanz und Devisenkurse, internationale Aspekte von Wachstum und Stabilität
Marktteilnehmer	• Wirtschaftskreislauf, Konsumenten, Produzenten, Wettbewerb, Kosten-Nutzen-Überlegungen
Finanzen	• Sparen, Investition, Schulden und Kredite, eigenverantwortliche Finanzplanung, Bank- und Finanzwesen, Ursachen und Kosten der Inflation und Deflation; die Bedeutung des Geldes
Wirtschaftspolitik	• Staatsfinanzsystem, Regulierung und Steuerung, Geld- und Fiskalpolitik, Wettbewerbspolitik, Ökologie und Umweltschutz, soziale Sicherung, Verbraucherpolitik, Verbraucherrecht
Marktformen	• Monopol, Oligopol
Unternehmungen in Märkten	• Produktionsfaktoren und Produktion, das Angebot von Unternehmen, Unternehmenskonzentration, Verantwortung, Rationalisierung, Gewinn, Investition
Einkommens- und Vermögensverteilung	• Einkommen, Arbeitseinkommen und Unternehmensgewinne, Einkommensumverteilung, Transferleistungen
Wirtschaftsindikatoren	• Messung des Volkseinkommens, BIP, Wohlstand, Wirtschaftsschwankungen/Konjunktur, Preisindex
Arbeitsmarktökonomik	• Funktionsweise des Arbeitsmarktes, Arbeitslosigkeit, Arbeits- und Tarifrecht, Streik, Sozialpartnerschaft, Qualifikation, Mitbestimmung, Arbeitnehmerschutz, Diskriminierung, Technologischer Wandel und Qualifizierung

Abb. 21: Übersicht über die Dimension der volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen

taufgenommen, die zunächst aus deutscher pädagogisch-didaktischer Sicht möglicherweise weniger von Belang wären. Dennoch könnten aber unter Umständen diese Thematiken in anderen Ländern einen abweichenden Stellenwert in den Lehrplänen einnehmen.[189]

Wie bereits in Kapitel 2.3 angeführt, bezieht die dieser Studie zugrunde gelegte Definition vorberuflicher Bildung eben nicht nur die kognitive Komponente des (Wirtschafts-)Wissens und somit der Sachkompetenzen mit ein, son-

189 So konnten bspw. im Rahmen der deutschen Curriculumanalyse dem Item ‚Marketing und Vertrieb' in den untersuchten Lehrplänen kaum entsprechende Textstellen zugeordnet werden (vgl. Kapitel 5.2.2, Abbildung 34). Demgegenüber nimmt jedoch dieser Themenbereich im analysierten Textkorpus in Schottland einen vergleichsweise hohen Stellenwert ein (vgl. Kapitel 7.2.2, Abbildung 52).

Betriebswirtschaftliche Grundbegriffe und Grundlagen unternehmerischen Wirtschaftens	• Wirtschaftlichkeit, Rechtsformen der Unternehmung, Gründung, Ziele von Unternehmen, ethische und soziale Verantwortung, Unternehmen und andere wirtschaftliche Akteure
Unternehmensstrategie und -planung	• Strategische Planung, operative Planung, Unternehmensentwicklung, Strategieformen, Entscheidungsfindung, Rationalität, Standortfaktoren, Ablauf von Planung, Betriebsmittel
Organisation	• Arbeitsabläufe im Unternehmen, Kompetenzgefüge, Organisationsstrukturen, Aufbau- und Organisationsentscheidungen, Organisationsebenen, Hierarchie, Arbeitsteilung, Verantwortlichkeiten, Kontrollentscheidungen
Führung und Leitung	• Führungsprinzipien, Managementprinzipien und -systeme, Überwachung und Kontrolle, Mitbestimmung, Kommunikation
Finanzierung und Controlling	• Investition und Finanzierungsformen, Bilanz und Bilanzierung, Gewinn- und Verlustrechnung, Kostenrechnung, Betriebliches Rechnungswesen/ Buchhaltung
Marketing und Vertrieb	• Markterkundung, Distribution, Preispolitik, Vertriebspolitik, Service, Kommunikationspolitik, Werbung, Verkauf
Produktions- und Verfahrensmanagement	• Bereitstellungs-, Produktions- und Absatzplanung, Beschaffung, Produktentwicklung, Produktionsfunktionen, Materialwirtschaft, Lagerhaltung, Bedarfsplanung, Automatisierung
Personalwesen	• Personalplanung, Einstellungen und Entlassungen, Ziel- und Konfliktmanagement, Arbeitsentgelt, Lohngestaltung, Arbeits- und Tarifrecht, Ausbildung, Fort- und Weiterbildung
Verwaltung und Sachbearbeitung	• Administrative Planung und Organisation, Einsatz von Informationstechnologien, Datenschutz, Equipment, Vordruck- und Formularwesen

Abb. 22: Übersicht über die Dimension der betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen

dern widmet sich der Abbildung eines *umfassenden Verständnisses der Arbeits- und Wirtschaftswelt*, gleichermaßen der im Rahmen der vorberuflichen Bildung relevanten *Sozial- und Selbstkompetenzen*. Obwohl eine trennscharfe Abgrenzung der Dimensionen Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen aufgrund ihrer Interdependenz und Wechselwirkung nur schwer möglich ist (siehe oben), werden im Rahmen des hier zugrunde gelegten Konzeptes die beiden Dimensionen Sozial- und Selbstkompetenzen dadurch unterschieden, dass die *Sozialkompetenzen* sich auf die Gesamtheit der Fähigkeiten eines Individuums beziehen, die *in kooperativen Situationen* erforderlich sind. Die Ausbildung von Sozialkompetenzen bedingt demnach spezifische *soziale Kontakte* und einen Umgang *mit anderen*. Wohingegen *Selbstkompetenzen* sich auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung in einem engeren Sinn beziehen (Baethge et al. 2006: 41; 47); (Straka und Macke 2009: 16). Zugleich bleibt auch die Definition der Analysekriterien *innerhalb* der beiden Dimensionen der Selbst- und Sozialkompetenzen nicht überschneidungsfrei: So weisen z. B. die

beiden der Dimension der Sozialkompetenzen[190] zugeordneten Teilkompetenzen ‚Kritikfähigkeit' und ‚Konfliktfähigkeit' eine wechselseitige Verknüpfung auf (Beispiel siehe oben). Gleichermaßen sind bspw. auch die ‚Kommunikationsfähigkeit' und die ‚Empathiefähigkeit' auf der einen Seite sowie die ‚Teamfähigkeit' auf der anderen Seite interdependent, da die Arbeit im Team mitunter das Beherrschen von Kommunikationsregeln und Umgangsformen sowie die Fähigkeit, sich in die Denkweise eines anderen Menschen hineinzuversetzen bedingt.

Für die Erstellung des Analyserasters der vorliegenden Untersuchung erfolgt die Präzisierung der Dimensionen der Sozialkompetenzen und der Selbstkompetenzen zum einen unter Bezugnahme auf ein deutsches Konstrukt in Form des „Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife" (Bundesagentur für Arbeit 2006) (siehe unten). Zum anderen wurden als Basis für die Herleitung der einzelnen Teilkompetenzen die beiden Kompetenzkategorien ‚Interagieren in heterogenen Gruppen' und ‚Eigenständiges Handeln' der OECD (2005a), (siehe oben), herangezogen.[191] Beide Quellen bewährten sich bereits in den international vergleichenden Studien von Pilz et al. (2012), Li (2012) sowie Krisanthan und Pilz (2014), (vgl. Kapitel 2.2 und 2.1.2), als Grundlage für die Operationalisierung der Kriterien für die Analyse der Lehrpläne der vorberuflichen Bildung (Pilz 2012b: 10) bzw. (Berger et al. 2012: 681) sowie (Li 2012: 69 ff., 74 ff. und 77) und (Krisanthan und Pilz 2014: 69).

Der „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife" (Bundesagentur für Arbeit 2006) ist in Deutschland im Rahmen des „Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs" entstanden. Das Konstrukt der Ausbildungsreife[192] bezieht sich hier auf die Voraussetzungen des Einzelnen am Übergang Schule-Beruf. Das Konstrukt spricht sich *gegen* die Ausrichtung auf *spezifische berufliche* Kenntnisse aus. Somit ist es mit der zugrunde gelegten Definition vorberuflicher Bildung der vorliegenden Studie (vgl. Kapitel 2.3) vereinbar. Der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife unterscheidet zwischen fünf Merkmalsbe-

190 Ein Beispiel für die interdependenten Beziehungen der einzelnen Teilkompetenzen innerhalb der Dimension der Selbstkompetenzen wird weiter unten im Text skizziert.

191 In Rückbesinnung auf die Ausführungen zur ‚Kategorialen Bildung' bzw. einer ‚kategorialen Wirtschaftsdidaktik' in Kapitel 2.3.2 wird in Bezug auf die Dimensionen der Selbst- und Sozialkompetenzen ebenfalls die Allgemeinbildungskonzeption nach Klafki (2007) angesprochen.

192 Die Definition von Ausbildungsreife nach der Bundesagentur für Arbeit (2006: 13) lautet wie folgt: „Eine Person kann als ausbildungsreif bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt. Dabei wird von den spezifischen Anforderungen einzelner Berufe abgesehen, die zur Beurteilung der Eignung für den jeweiligen Beruf herangezogen werden (Berufseignung). Fehlende Ausbildungsreife zu einem gegebenen Zeitpunkt schließt nicht aus, dass diese zu einem späteren Zeitpunkt erreicht werden kann."

reichen,[193] darunter auch der Bereich der *Psychologischen Merkmale des Arbeitsverhaltens* und der *Persönlichkeit*. Dieser setzt sich aus den elf folgenden Merkmalen zusammen (Bundesagentur für Arbeit 2006: 21):

1. Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz
2. Kommunikationsfähigkeit
3. Konfliktfähigkeit
4. Kritikfähigkeit
5. Leistungsbereitschaft
6. Selbstorganisation/Selbstständigkeit
7. Sorgfalt
8. Teamfähigkeit
9. Umgangsformen
10. Verantwortungsbewusstsein
11. Zuverlässigkeit

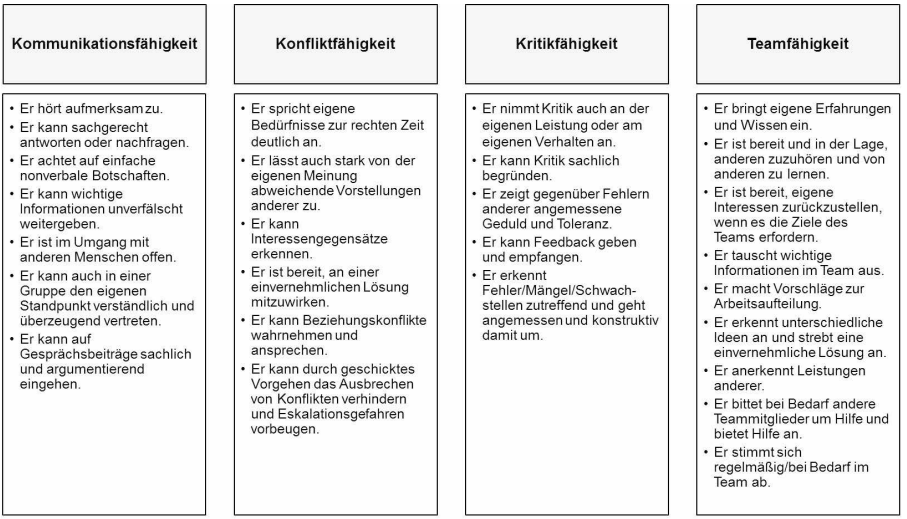
Für die Elaborierung des Analyserasters für die Curriculumanalyse der vorliegenden Studie werden, in Anlehnung an Pilz et al. (2012),[194] für die Dimension der *Sozialkompetenzen* die folgenden vier Merkmale des Kriterienkataloges zur Ausbildungsreife herangezogen:

1. Kommunikationsfähigkeit,
2. Konfliktfähigkeit
3. Kritikfähigkeit
4. Teamfähigkeit

193 Die fünf Merkmalsbereiche sind: Schulische Basiskenntnisse, psychologische Leistungsmerkmale, physische Merkmale, psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit sowie Berufswahlreife (Bundesagentur für Arbeit 2006: 17).

194 In ihrer Untersuchung der in den offiziellen Curricula der Hauptschule verankerten Selbst- und Sozialkompetenzen definieren Pilz und Frey (2012) die Sozialkompetenzen im Kontext der Ausbildungsreife ebenfalls über die beiden Fähigkeiten Teamfähigkeit und Kritikfähigkeit (Pilz und Frey 2012: 323 ff.), (vgl. Kapitel 2.1.1).

Abbildung 23 stellt dazu den entsprechenden Auszug aus dem Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife mit den für die vorliegende Analyse relevanten Merkmalen dar:



Kommunikationsfähigkeit	Konfliktfähigkeit	Kritikfähigkeit	Teamfähigkeit
• Er hört aufmerksam zu. • Er kann sachgerecht antworten oder nachfragen. • Er achtet auf einfache nonverbale Botschaften. • Er kann wichtige Informationen unverfälscht weitergeben. • Er ist im Umgang mit anderen Menschen offen. • Er kann auch in einer Gruppe den eigenen Standpunkt verständlich und überzeugend vertreten. • Er kann auf Gesprächsbeiträge sachlich und argumentierend eingehen.	• Er spricht eigene Bedürfnisse zur rechten Zeit deutlich an. • Er lässt auch stark von der eigenen Meinung abweichende Vorstellungen anderer zu. • Er kann Interessengegensätze erkennen. • Er ist bereit, an einer einvernehmlichen Lösung mitzuwirken. • Er kann Beziehungskonflikte wahrnehmen und ansprechen. • Er kann durch geschicktes Vorgehen das Ausbrechen von Konflikten verhindern und Eskalationsgefahren vorbeugen.	• Er nimmt Kritik auch an der eigenen Leistung oder am eigenen Verhalten an. • Er kann Kritik sachlich begründen. • Er zeigt gegenüber Fehlern anderer angemessene Geduld und Toleranz. • Er kann Feedback geben und empfangen. • Er erkennt Fehler/Mängel/Schwachstellen zutreffend und geht angemessen und konstruktiv damit um.	• Er bringt eigene Erfahrungen und Wissen ein. • Er ist bereit und in der Lage, anderen zuzuhören und von anderen zu lernen. • Er ist bereit, eigene Interessen zurückzustellen, wenn es die Ziele des Teams erfordern. • Er tauscht wichtige Informationen im Team aus. • Er macht Vorschläge zur Arbeitsaufteilung. • Er erkennt unterschiedliche Ideen an und strebt eine einvernehmliche Lösung an. • Er anerkennt Leistungen anderer. • Er bittet bei Bedarf andere Teammitglieder um Hilfe und bietet Hilfe an. • Er stimmt sich regelmäßig/bei Bedarf im Team ab.

Abb. 23: Erster Auszug aus dem Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Eigene Darstellung in Anlehnung an Bundesagentur für Arbeit (2006: 44 ff.)[195]

Als Ergänzung zu diesem deutschen Konstrukt wurde im Rahmen der vorliegenden Studie für die Herleitung der Analysekriterien im Bereich der Sozialkompetenzen die OECD-Definition der Kompetenzkategorie ‚Interagieren in heterogenen Gruppen' herangezogen (OECD 2005a: 14 ff.). Wie in Abbil-

195 Im Original werden jedes Mal beide Geschlechter, im Sinne von „Sie/er […]" angeführt. Aus Lesbarkeitsgründen wurde an dieser Stelle darauf verzichtet.

dung 24 dargestellt, setzt sich diese Kompetenzkategorie aus drei Teilbereichen zusammen, die ihrerseits noch einmal näher präzisiert werden:



Abb. 24: Auszug aus der Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Kompetenzkategorie 2: Interagieren in heterogenen Gruppen. Eigene Darstellung in Anlehnung an OECD (2005a: 14 ff.)

Während somit der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife noch einmal zwischen der ‚Kritikfähigkeit' und der ‚Konfliktfähigkeit' unterscheidet (vgl. Abbildung 23), werden diese beiden Merkmale in der OECD-Definition unter dem Teilbereich ‚Fähigkeit zur Bewältigung und Lösung von Konflikten' zusammengefasst (vgl. Abbildung 24).

Ebenfalls finden sich in der Definition des Teilbereiches ‚Kooperationsfähigkeit' der OECD (vgl. Abbildung 24) Entsprechungen im deutschen Konstrukt zu sowohl der ‚Kommunikationsfähigkeit' (da hier z. B. die Verhandlungsfähigkeit thematisiert wird) als auch der ‚Teamfähigkeit' (bspw. in Bezug auf das Treffen von Vereinbarungen) (vgl. Abbildung 23).

Die Dimensionierung der Sozialkompetenzen lehnt sich in der vorliegenden Studie (vgl. Abbildung 25) zwar an die differenziertere Darstellung und die Bezeichnungen des Kriterienkataloges zur Ausbildungsreife an (d. h. Kommunikations-, Konflikt-, Kritik- und Teamfähigkeit), stellt jedoch explizit deren partielle Überschneidung und wechselseitige Verknüpfung mit der OECD-Definition heraus (siehe oben).

Neben den vier Teilkompetenzen *Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit* beinhaltet die Dimension der Sozialkompetenzen des Analyserasters dieser Studie zusätzlich die *Empathiefähigkeit*, die in der OECD-Definition als „Fähigkeit, gute und tragfähige Beziehungen zu anderen

Menschen zu unterhalten" behandelt wird (vgl. Abbildung 24). Die Empathiefähigkeit bildet ferner eine der vier „grundlegende[n] Einstellungen und Fähigkeiten" im Sinne der Allgemeinbildungskonzeption nach Klafki (2007) (siehe oben und vgl. Kapitel 2.3.2). Klafki definiert „Empathie" als Fähigkeit,

> „eine Situation, ein Problem, eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen, von der Sache Betroffenen sehen zu können. […] [Es geht] darum, Prozesse der argumentativen Erarbeitung begründeter Konsense in Gang zu setzen oder in Gang zu halten, Konsense, die über die anfängliche Diskrepanz unterschiedlicher Sichtweisen hinausgelangen können" (Klafki 2007: 63).

Neben der Empathiefähigkeit führt Klafki ebenso die „Kritikfähigkeit und -bereitschaft" (einschließlich der Fähigkeit zur Selbstkritik) sowie die „Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit" (Klafki 2007: 63) an.[196]

In Abbildung 25 werden die fünf Teilbereiche der Dimension der Sozialkompetenzen, die zugleich die Analysekriterien für Curriculumanalyse bilden, entsprechend stichpunktartig beschrieben.[197] Die divergierende Breite in der Operationalisierung der einzelnen Items ist zwar einerseits mit Blick auf die späteren Befunde im Bewusstsein zu behalten, jedoch für die allgemeine Aussagekraft kaum von Belang, da im Rahmen der Curriculumanalyse dieser Studie das Ziel verfolgt wird, *allgemeine* Rückschlüsse auf die curriculare Ausformung vorberuflicher Bildung *insgesamt* zu erhalten und die Schwerpunktlegungen innerhalb der Lehr-Lernziele und -inhalte zu eruieren.

Zur Herleitung der Dimension der *Selbstkompetenzen* (vgl. Abbildung 28), welche sich über die vier interdependenten Teilkompetenzen *Leistungsmotivation, Unabhängigkeitsstreben, internale Kontrollüberzeugung* und *moderate Risikobereitschaft* (vgl. Abbildung 28) bestimmt, können gleichermaßen wie bei den Sozialkompetenzen (vgl. Abbildung 25 und Abbildung 25) als Basis sowohl der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife (Bundesagentur für Arbeit 2006), (vgl. Abbildung 26), als auch die internationale Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen der OECD (2005a), (vgl. Abbildung 27), herangezogen werden (siehe unten).

Wie bereits oben für die Dimension der Sozialkompetenzen exemplarisch skizziert, bleiben auch innerhalb der Dimensionen der Selbstkompetenzen inhaltli-

196 Die vierte Fähigkeit der Allgemeinbildungskonzeption nach Klafki (2007) bildet die Fähigkeit zum „vernetzten Denken" (Klafki 2007: 63), die sich in der vorliegenden Studie innerhalb der Dimension der Selbstkompetenzen wiederfindet (siehe unten und vgl. Abbildung 28).

197 Die stichpunktartigen Beschreibungen der einzelnen fünf Teilkompetenzen erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dienen vorrangig als Orientierungshilfe für den geschulten Codierer im Analyseprozess (siehe oben).



Abb. 25: Übersicht über die Dimension der Sozialkompetenzen

che Überschneidungen und wechselseitige Beziehungen der vier Analysekriterien nicht aus: So setzt z. B. das Abwägen von Chancen und Risiken im Sinne eines unternehmerischen Denkens und Handels (Analysekriterium ‚moderate Risikobereitschaft') ein gewisses Maß an Vorstellungskraft sowie die Fähigkeit zum vernetztem Denken (Analysekriterium ‚Unabhängigkeitsstreben') voraus. Da jedoch die Curriculumanalyse weniger auf die Darstellung der Ausprägung und Gegenüberstellung von Häufigkeiten[198] der *einzelnen Analysekriterien* abzielt, sondern eher die globalere Verteilung auf die vier Dimensionen betriebs- und volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen dargestellt werden soll, sind diese Überschneidungen für die allgemeine Aussagekraft der Befunde von geringem Stellenwert (siehe oben).

In Anlehnung an Pilz et al. (2012) wurden für die Dimension der Selbstkompetenzen aus dem Bereich der *Psychologischen Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit* des Kriterienkataloges zur Ausbildungsreife (Bundesagentur für Arbeit 2006: 21) die folgenden vier Merkmale für die Entwicklung des Analyserasters herangezogen (vgl. Abbildung 26):

1. Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz
2. Leistungsbereitschaft

198 Zum Ausschluss der quantitativen Gegenüberstellung der Ergebnisse der Curriculumanalyse vgl. Kapitel 4.2.1.1.

3. Selbstorganisation und Selbstständigkeit
4. Verantwortungsbewusstsein

Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz	Leistungsbereitschaft	Selbstorganisation und Selbstständigkeit	Verantwortungs-bewusstsein
• Er beendet eine übertragene Aufgabe erst, wenn sie vollständig erfüllt ist. • Er erfüllt Aufgaben und Ziele, die einen kontinuierlichen Arbeitseinsatz erfordern. • Er verfolgt ein Ziel/eine Aufgabe mit erneuter Anstrengung angemessen weiter, wenn vorübergehende Schwierigkeiten auftauchen oder erste Erfolge ausbleiben. • Er kann äußere Schwierigkeiten, Rückschläge und belastende Ereignisse/Erfahrungen erkennen und Lösungsmöglichkeiten entwickeln. • Er kann innere Widerstände reflektieren und konstruktiv bewältigen.	• Er widmet sich Aufgaben mit angemessener Intensität. • Er strengt sich auch bei ‚unbeliebten' Aufgaben an. • Er erkennt von sich aus, welche Aufgaben zu erledigen sind, und erledigt diese. • Er sucht sich neue Aufgaben und Herausforderungen. • Er entwickelt Ideen, setzt sich selbst Ziele und setzt sie um.	• Er kann den Lebensalltag selbstständig bewältigen. • Er kann selbstständig Anrufe mit Institutionen, Arbeitgebern usw. führen. • Er erledigt Aufgaben aus eigenem Antrieb und beschafft sich die erforderlichen Informationen und Hilfsmittel. • Er kann das erreichte Arbeitsergebnis in Bezug zu der gestellten Aufgabe und im Blick auf den verfügbaren Zeitrahmen bewerten. • Er kann das gewählte Vorgehen im Verhältnis von Aufwand und Ergebnis bewerten und optimieren. • Er überträgt Lösungswege auf andere Aufgabenstellungen.	• Er übernimmt Verantwortung für Aufgaben, die vereinbart wurden. • Er geht verantwortungsvoll mit sich selbst um. • Er vermeidet Gefährdungen der eigenen und anderer Personen. • Er übernimmt Verantwortung für anvertraute Materialien, Geräte usw.

Abb. 26: Zweiter Auszug aus dem Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Eigene Darstellung in Anlehnung an Bundesagentur für Arbeit (2006: 42 ff.)[199]

Im Analyseraster der vorliegenden Studie finden sich der innerhalb der Selbstkompetenzen die Merkmale des Kriterienkataloges zur Ausbildungsreife ‚Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz', ‚Leistungsbereitschaft' sowie aber auch ‚Selbstorganisation und Selbstständigkeit' (vgl. Abbildung 26) vorrangig innerhalb der Teilkompetenz *Leistungsmotivation* wieder: Die Leistungsmotivation beinhaltet unter anderem die Aspekte der Zielorientierung in der Bearbeitung von Aufgaben (Merkmale Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz sowie Leistungsbereitschaft), der Fähigkeit zur Selbstorganisation (Merkmal Selbstorganisation und Selbstständigkeit) sowie der Ausdauer und Stressresistenz (Merkmal Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz) (vgl. Abbildung 28).

199 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 195.

Die Teilkompetenz der *internalen Kontrollüberzeugung* innerhalb der Dimension der Selbstkompetenzen (vgl. Abbildung 28), findet im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife einerseits im Merkmal ‚Selbstorganisation und Selbstständigkeit' Entsprechung, da hier unter anderem die Fähigkeit zur selbstständigen Planung in der Bearbeitung von Aufgaben angesprochen wird (vgl. Abbildung 26). Andererseits beinhaltet die Definition des Merkmals ‚Verantwortungsbewusstsein' des Kriterienkataloges zur Ausbildungsreife (vgl. Abbildung 26) nicht nur den verantwortungsvollen Umgang mit Risiken (siehe unten), sondern auch die allgemeine Verantwortung gegenüber sich selbst im Sinne der Entwicklung eines Selbstbewusstseins (Teilkompetenz internale Kontrollüberzeugung, vgl. Abbildung 28). Zugleich wird im Konstrukt dieser Studie das Kriterienkatalogs-Merkmal ‚Verantwortungsbewusstsein' (vgl. Abbildung 26) auch innerhalb der Teilkompetenz der *moderaten Risikobereitschaft* (vgl. Abbildung 28) aufgegriffen und damit unter anderem der eigenverantwortliche Umgang im Abwägen von Chancen und Risiken sowie die Vermeidung von Gefährdungen der eigenen und anderen Personen thematisiert.

Neben dem deutschen Konstrukt, in Form des Kriterienkataloges zur Ausbildungsreife, wird in der Herleitung der Analysekriterien der Selbstkompetenzen ebenfalls die internationale Klassifizierung der OECD in der Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen (OECD 2005a) berücksichtigt. Für die Operationalisierung der Dimension der Selbstkompetenzen ist hier vor allem die Kompetenzkategorie ‚Eigenständiges Handeln' entscheidend. Diese beinhaltet die

folgenden, in Abbildung 27 dargestellten drei Teilbereiche, die ihrerseits noch einmal inhaltlich näher umrissen werden:

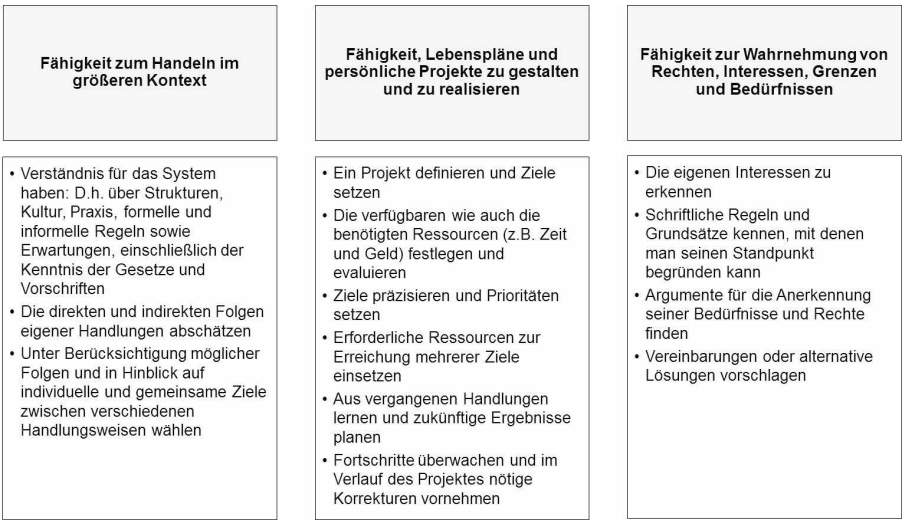


Abb. 27: Auszug aus der Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Kompetenzkategorie 3: Eigenständiges Handeln. Eigene Darstellung in Anlehnung an OECD (2005a: 16 ff.)

Die ‚Fähigkeit, Lebenspläne und persönliche Projekte zu gestalten und zu realisieren', die unter anderem die Zielorientierung sowie die Überwachung und Evaluation von eigenen Fortschritten im Lernprozess beinhaltet (vgl. Abbildung 27), wird im Konstrukt der vorliegenden Studie vorrangig über die Teilkompetenz der *Leistungsmotivation* abgedeckt (vgl. Abbildung 28). Ebenfalls findet die hier von der OECD beschriebene Fähigkeit zum planmäßigen Einsatz von Ressourcen (vgl. Abbildung 27) auch in der Teilkompetenz der *internalen Kontrollüberzeugung* Entsprechung, die die Fähigkeit zur selbstständigen Planung des eigenen Lernprozesses aufgreift (vgl. Abbildung 28). Da die Teilkompetenz der *internalen Kontrollüberzeugung* ebenso über den Aspekt des Erkennens eigener Interessen und der Selbstbehauptung definiert wird (vgl. Abbildung 28), finden sich gleichermaßen Anknüpfungspunkte zur OECD-Definition ‚Fähigkeit zur Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Bedürfnissen' (vgl. Abbildung 27). Das systemische und vernetzte Denken, das vonseiten der OECD im Kontext der ‚Fähigkeit zum Handeln im größeren Kontext' angesprochen wird (vgl. Abbildung 27), deckt das Konstrukt dieser Studie innerhalb der Teilkompetenz *Unabhängigkeitsstreben* ab (vgl. Abbildung 28). In der Allgemeinbildungskonzeption nach Klafki (2007) beinhaltet die Fähigkeit

zum „vernetzten Denken“ oder „Zusammenhangsdenken“ (Klafki 2007: 63) unter anderem das Verständnis von wissenschaftlichen, technischen, ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Wechselwirkungszusammenhängen (Klafki 2007: 64 ff.).

Der Aspekt des Abschätzens von indirekten und direkten Folgen des eigenen Handelns wird der ‚Fähigkeit zum Handeln im größeren Kontext‘ (vgl. Abbildung 27) in der Teilkompetenz der *moderaten Risikobereitschaft* aufgegriffen (vgl. Abbildung 28).

Internale Kontrollüberzeugung	Leistungsmotivation	Unabhängigkeits-streben	Moderate Risikobereitschaft
• Erkennen der eigenen Interessen • Selbstbewusstsein • Selbstbehauptung • Fähigkeit zur selbstständigen Planung des eigenen Lernprozesses • Entscheidungsfähigkeit • Lernmethodik	• Leistungsbereitschaft • Bereitschaft zum lebenslangen Lernen • Annahme von komplexen Aufgaben • Zielorientierung • Ausdauer und Stressresistenz • Fähigkeit zur Selbstorganisation • Eigene Lernfortschritte evaluieren	• Denken in systemischen Zusammenhängen • Abstraktes und vernetztes Denken • Analysefähigkeit • Kreativität und Vorstellungskraft • Innovationsfähigkeit	• Verantwortungsbewusstsein gegenüber sich selbst und anderen • Abwägen von Chancen und Risiken • Vermeidung von Gefährdungen der eigenen und anderen Personen • Unternehmerisches Denken und Handeln

Abb. 28: Übersicht über die Dimension der Selbstkompetenzen

Abschließend bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass das hier zugrunde gelegte Kompetenzschema, bzw. die Dimensionierung in die Bereiche betriebs- und volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Sozial- und Selbstkompetenzen vorrangig *als operatives Konstrukt* für die Entwicklung eines Analyseinstrumentes dient. Demgemäß wird im Rahmen dieser Untersuchung auch nicht das Ziel verfolgt, ein umfassendes Kompetenzkonzept vorberuflicher Bildung zu elaborieren.[200] Die jeweiligen Beschreibungen der Dimensionen bzw. die stichwortartige Präzisierung der Teilkompetenzen erheben daher nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dienen vorrangig zur thematischen Sensibilisierung des Codierers bei der Analyse der Lehrpläne (vgl. Kapitel 4.2.1.3 und 4.3).

4.2.1.3 Die Vorgehensweise in der Erhebung und Auswertung der Lehrpläne

Das oben begründete Analyseraster (vgl. Kapitel 4.2.1.2) wird auf alle zu untersuchenden Textkorpusse dieser Untersuchung (vgl. Kapitel 4.2.1.4) gleich-

200 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 179.

wertig angewendet. Durch dieses Vorgehen wurde zugleich der wissenschaftlichen Güte im Forschungsprozess in Hinblick auf die präzise Verfahrensdokumentation und Regelgeleitetheit Rechnung getragen (vgl. Kapitel 4.3.3).

Die Satz-für-Satz Analyse der ausgewählten Lehrpläne (vgl. Kapitel 4.2.1.4) ordnet die gefundenen Textstellen mittels des Analyserasters (vgl. Tabelle 6) den zuvor definierten Kategorien bzw. Analysekriterien zu. Dazu wird im Analyseraster (vgl. Tabelle 6) jedem Kriterium ein Code zugewiesen. Die Codes E1 bis E8 beziehen sich auf die volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen. B1 bis B11 sind die elf Analysekriterien im Bereich der betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen zugeordnet. Die Analysekriterien innerhalb der Dimension der Sozialkompetenzen werden mit den Codes SO1 bis SO5 versehen und diejenigen im Bereich der Selbstkompetenzen mit den Codes SE1 bis SE4. Jedes Kriterium im Analyseraster wird anhand von Stichpunkten beschrieben und damit inhaltlich für den Codierer näher definiert, wobei die Reihenfolge der Stichpunkte keinerlei Hierarchisierung darstellt. Durch die den Analysekriterien zugeordneten Ankerbeispiele, die mögliche Textauszüge aus dem Lehrplan darstellen, wird der besseren Handhabbarkeit des Analyseinstrumentariums Rechnung getragen: Die Beispiele veranschaulichen nochmals die Analysekriterien und dienen damit der Sensibilisierung der Codierer im Analyseprozess.

Tab. 6: Das Analyseraster für die Curriculumanalyse

Dimension und Items	Code	Ankerbeispiel eines möglichen Textauszuges aus dem Curriculum
Volkswirtschaftliche Sachkompetenzen		
Volkswirtschaftliche Prinzipien und Grundbegriffe Wirtschaftssystem, Wirtschaftsordnung, Marktwirtschaft, Interdependenzen und Wechselwirkungen, Arten von Gütern, Knappheit und Wert	E1	„Die Schüler können die Dynamik von Wirtschaft und die daraus resultierenden Folgen einschätzen."
Funktionsweise von Märkten Marktkräfte von Angebot und Nachfrage, Preisbildung, Elastizität, Wirtschaftsschwankungen, Bedarf und Bedürfnisse, Markteffizienz, Marktstörungen, Leistung und Gegenleistung, Kurve der aggregierten Nachfrage, Kurve des aggregierten Angebotes	E2	„Verständnis der gesamtwirtschaftlichen Beschäftigungs-, Produktions- und Preisentwicklung als Ergebnis des Zusammenwirkens von gesamtwirtschaftlicher Nachfrage und gesamtwirtschaftlichem Angebot."
Internationale Beziehungen Außenhandel, EU- und Welthandel, Handelsverflechtungen, Handelsbeschränkungen, Globalisierung, Zahlungsbilanz und Devisenkurse, internationale Aspekte von Wachstum und Stabilität	E3	„Die Schüler können exemplarisch globale Warenströme, die internationale Arbeitsteilung und die Konkurrenzsituation erläutern."
Marktteilnehmer Wirtschaftskreislauf, Konsumenten, Produzenten, Wettbewerb, Kosten-Nutzen-Überlegungen	E4	„Sich als Konsument in Hinblick auf die eigene ökonomische Entscheidung reflektiert verhalten können."
Finanzen Sparen, Investition, Schulden und Kredite, eigenverantwortliche Finanzplanung, Bank- und Finanzwesen, Ursachen und Kosten der Inflation und Deflation, die Bedeutung des Geldes	E5	„Erläuterung der Geldfunktion und Sicherung des Geldwertes durch die Europäische Zentralbank."
Wirtschaftspolitik Staatsfinanzsystem, Regulierung und Steuerung, Geld- und Fiskalpolitik, Wettbewerbspolitik, Ökologie und Umweltschutz, soziale Sicherung, Verbraucherpolitik, Verbraucherrecht	E6	„Einsicht in politische Entscheidungen und Maßnahmen zur Ergänzung der Marktabstimmung um soziale Elemente."
Marktformen Monopol, Oligopol	E7	„Kenntnis verschiedener Marktformen und deren Einfluss auf die Preisbildung."
Unternehmungen in Märkten Produktionsfaktoren und Produktion, das Angebot von Unternehmen, Unter-	E8	„Einsatz und Bewertung der Produktionsfaktoren zur Erhöhung des Wett-

(Fortsetzung Tab. 6)

Dimension und Items	Code	Ankerbeispiel eines möglichen Textauszuges aus dem Curriculum
nehmenskonzentration, Verantwortung, Rationalisierung, Gewinn, Investition		bewerbs, der Produktivität und der Produktdifferenzierung."
Einkommens- und Vermögensverteilung Einkommen, Arbeitseinkommen und Unternehmensgewinne, Einkommensumverteilung, Transferleistungen	E9	„Die Schüler können politische Entscheidungen über Steuern und Staatsausgaben, insbesondere Transferzahlungen für nicht am Produktionsprozess Beteiligte erläutern."
Wirtschaftsindikatoren Messung des Volkseinkommens, Bruttoinlandsprodukt (BIP), Wohlstand, Wirtschaftsschwankungen/Konjunktur, Preisindex	E10	„Messung der Verteilung der Einkommen und Vermögen auf Haushalte und Gruppen in der Gesellschaft mit unterschiedlich aussagekräftigen Methoden."
Arbeitsmarktökonomik Funktionsweise des Arbeitsmarktes, Arbeitslosigkeit, Arbeits- und Tarifrecht, Streik, Sozialpartnerschaft, Qualifikation, Mitbestimmung, Arbeitnehmerschutz, Diskriminierung, Technologischer Wandel und Qualifizierung	E11	„Diskussion der Abhängigkeit der Qualifikationsstrukturen von der technischen Entwicklung und vom Arbeitskräfteangebot."
Betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen		
Betriebswirtschaftliche Grundbegriffe und Grundlagen unternehmerischen Wirtschaftens Wirtschaftlichkeit, Rechtsformen der Unternehmung, Gründung, Ziele von Unternehmen, ethische und soziale Verantwortung, Unternehmen und andere wirtschaftliche Akteure	B1	„Ökonomische Entscheidungen und wirtschaftliches Handeln von Unternehmen im In- und Ausland nachvollziehen können."
Unternehmensstrategie und -planung Strategische Planung, operative Planung, Unternehmensentwicklung, Strategieformen, Entscheidungsfindung, Rationalität, Standortfaktoren, Ablauf von Planung, Betriebsmittel	B2	„Standortfaktoren, betriebliche Grundfunktionen und betriebliche Kennziffern erläutern."
Organisation Arbeitsabläufe im Unternehmen, Kompetenzgefüge, Organisationsstrukturen, Aufbau- und Organisationsentscheidungen, Organisationsebenen, Hierarchie, Arbeitsteilung, Verantwortlichkeiten, Kontrollentscheidungen	B3	„Untersuchung der Verfahrens- und Entscheidungsabläufe in einem Unternehmen."

(Fortsetzung Tab. 6)

Dimension und Items	Code	Ankerbeispiel eines möglichen Textauszuges aus dem Curriculum
Führung und Leitung Führungsprinzipien, Managementprinzipien und -systeme, Überwachung und Kontrolle, Mitbestimmung, Kommunikation	B4	„Das Verhältnis zwischen Unternehmensleitung und Mitarbeitern: Einrichtung von Personalräten und Möglichkeiten der Mitbestimmung."
Finanzierung und Controlling Investition und Finanzierungsformen, Bilanz und Bilanzierung, Gewinn- und Verlustrechnung, Kostenrechnung, Betriebliches Rechnungswesen/Buchhaltung	B5	„Die Rolle und die Funktionen der Buchhaltungsabteilung in einem Unternehmen beschreiben können."
Marketing und Vertrieb Markterkundung, Distribution, Preispolitik, Vertriebspolitik, Service, Kommunikationspolitik, Werbung, Verkauf	B6	„Die Schüler können Kontakte zu Betrieben, Verwaltungen und weiteren Institutionen knüpfen, um die Bedürfnisse von Auftraggebern und Kunden zu erkunden."
Produktions- und Verfahrensmanagement Bereitstellungs-, Produktions- und Absatzplanung, Beschaffung, Produktentwicklung, Produktionsfunktionen, Materialwirtschaft, Lagerhaltung, Bedarfsplanung, Automatisierung	B7	„Einsichten in die Innovation in der Produktion und Strukturwandel."
Personalwesen Personalplanung, Einstellungen und Entlassungen, Ziel- und Konfliktmanagement, Arbeitsentgelt, Lohngestaltung, Arbeits- und Tarifrecht, Ausbildung, Fort- und Weiterbildung	B8	„Beschreibung des Prozesses der betrieblichen Lohnbildung (Leistungs-, Bedarfs- und Egalitätsprinzip)."
Verwaltung und Sachbearbeitung Administrative Planung und Organisation, Einsatz von Informationstechnologien, Datenschutz, Equipment, Vordruck- und Formularwesen	B9	„Die Schüler werden in die Lage versetzt, Verwaltungsabläufe zu durchschauen und einzuüben."
Sozialkompetenzen		
Kommunikationsfähigkeit Eigene Ideen einbringen und eigene Botschaften klar und deutlich formulieren, andere Menschen anhören und deren Botschaften entschlüsseln und interpretieren, Beherrschen verbaler und nonverbaler Kommunikation, Anwenden einer situationsgerechten Kommunikation, Verhandlungsfähig-	SO1	„Die Schüler können personen- und situationsbezogen kommunizieren."

(Fortsetzung Tab. 6)

Dimension und Items	Code	Ankerbeispiel eines möglichen Textauszuges aus dem Curriculum
keit, Beherrschen von Kommunikationsregeln und Umgangsformen		
Konfliktfähigkeit Erkennen der Ursprünge des Konfliktes, Ansprechen eigener Bedürfnisse und Anerkennen der Bedürfnisse anderer, Erkennen von Bereichen der Übereinstimmung bzw. Nichtübereinstimmung, Bereitschaft zur friedlichen und konstruktiven Beilegung von Differenzen, Lösungsorientierung: Prioritäten setzen und eigene Zugeständnisse abwägen	SO2	„Die Schüler erlernen, Konflikte nach vereinbarten Regeln zu lösen."
Kritikfähigkeit Analysieren und Anerkennen mehrerer Standpunkte, Kritik üben und sachlich begründen, Kritik und Feedback empfangen, Anerkennen und Eingestehen eigener Fehler, Toleranz gegenüber der Fehler anderer	SO3	„Die Schüler können in Gesprächsrunden ihre Erfahrungen reflektieren sowie Kritik angemessen äußern und auch annehmen."
Teamfähigkeit Bereitschaft zum Austausch von Erfahrungen und Informationen, Bereitschaft Vereinbarungen einzugehen, Entscheidungen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Standpunkte treffen, Beherrschen von Regeln der Arbeitsteilung, Bereitschaft zur Einnahme verschiedener Rollen und Aufgaben im Team, Bereitschaft zur Abstimmung	SO4	„Die Schüler können in Teams arbeiten und diese Arbeitsweise als Beitrag zur Stärkung ihrer Persönlichkeit erfahren."
Empathiefähigkeit Wirksamer und sensibler Umgang mit Emotionen, Toleranz und Respekt gegenüber den Werten anderer, Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, Fähigkeit sich in einen anderen Menschen hineinzuversetzen	SO5	„Sich in die Situation und Perspektive anderer versetzten."
Selbstkompetenzen		
Internale Kontrollüberzeugung Erkennen der eigenen Interessen, Selbstbewusstsein, Selbstbehauptung, Fähigkeit zur selbstständigen Planung des eigenen Lernprozesses, Entscheidungsfähigkeit, Lernmethodik	SE1	„Mithilfe der anschaulichen und in großer Anzahl zur Verfügung stehenden Medien sind die Schüler dazu fähig, einen zunehmenden Teil der Lernprozesse selbst zu organisieren."

(Fortsetzung Tab. 6)

Dimension und Items	Code	Ankerbeispiel eines möglichen Textauszuges aus dem Curriculum
Leistungsmotivation Leistungsbereitschaft, Bereitschaft zum lebenslangen Lernen, Annahme von komplexen Aufgaben, Zielorientierung, Ausdauer und Stressresistenz, Fähigkeit zur Selbstorganisation, eigene Lernfortschritte evaluieren	SE2	„Die Schüler können selbstständig und zielgerichtet arbeiten."
Unabhängigkeitsstreben Denken in systemischen Zusammenhängen, abstraktes und vernetztes Denken, Analysefähigkeit, Kreativität und Vorstellungskraft, Innovationsfähigkeit	SE3	„Dabei werden die Schüler ermutigt, eigene Denkpfade zu verlassen und in neue Richtungen zu denken."
Moderate Risikobereitschaft Verantwortungsbewusstsein gegenüber sich selbst und anderen, Abwägen von Chancen und Risiken, Vermeidung von Gefährdungen der eigenen und anderen Personen, Unternehmerisches Denken und Handeln	SE4	„Kosten und Nutzen einer Entscheidung zu ermitteln und abzuschätzen."

Im Rahmen der Analyse werden sowohl *explizite* Nennungen als auch *implizit* formulierte Aussagen in den Lehrplänen erfasst und codiert: D. h., dass in der codierten Textstelle nicht zwingend die genauen Bezeichnungen des Analysekriteriums und der jeweiligen thematischen Stichpunkte vorkommen müssen. Der Vorteil des Verfahrens dieser Studie gegenüber bereits vorausgegangen Curriculumanalysen (vgl. z. B. Klein und Schare (2010) bzw. Klein (2011)) liegt also darin, nicht nur eine „quantitative Sichtung" (Klein und Schare 2010: 15) von im Material auftauchenden Begriffen vorzunehmen, sondern durch die Erfassung impliziter Aussagen, eine *differenzierte* Abbildung des Lehrplan zu erhalten (Li 2012: 55 ff.).

Nachfolgend wird ein Beispiel für die Codierung einer *expliziten* Nennung des Analysekriteriums ‚Konfliktfähigkeit' (Code SO2) im baden-württembergischen Bildungsplan gegeben:

> „Die vielfältigen praxisorientierten Aufgaben erfordern **Eigeninitiative**, Verantwortungsbewusstsein, Kommunikations- und **Konfliktfähigkeit**" (Kultusministerium BW 2004: 188) [Hervorhebungen durch die Autorin].

Hier taucht der Begriff ‚Konfliktfähigkeit' explizit in der codierten Textstelle auf. Ferner wurde jedoch z. B. auch die folgende Textstelle aus dem analysierten

curricularen Textkorpus in Nordrhein-Westfalen als ‚Konfliktfähigkeit' (Code SO2) SO2 codiert:

> Sich in politische Kontroversen durchsetzen, aber auch mit anderen kooperieren und Kompromisse schließen können" (Kultusministerium NRW 2001: 16).

Diese Codierung begründet sich aus der Beschreibung und Deutung des Analysekriteriums heraus, die die Lösungsorientierung und konstruktive Beilegung von Differenzen thematisiert (vgl. Tabelle 6).

Die erste oben angeführte Textstelle aus dem baden-württembergischen Bildungsplan gibt Anlass dazu, eine weitere Codierregel im Rahmen der Curriculumanalyse dieser Studie offenzulegen: Wurden innerhalb einer Textstelle Bezüge *zu mehr als einem* Analysekriterium gefunden, so wurde diese Textstelle entsprechend *mehrmals codiert*. Im Beispiel der obigen Textstelle findet eine *zweite* Zuordnung zum Analysekriterium ‚Kommunikationsfähigkeit' (Code S01) statt. Zwei- und Mehrfachcodierungen existieren sowohl innerhalb einer Kategorie als auch Kategorie-übergreifend statt: Aufgrund der Nennung des Begriffs ‚Eigeninitiative' in der obigen Textstelle konnte die Texstelle ferner mit dem Code SE3 ‚Unabhängigkeitsstreben' versehen werden (implizite Nennung). Die zwei- oder mehrfache Codierung einzelner Textstellen begründet sich aus den wechselseitigen Beziehungen der einzelnen Analysekriterien zueinander (vgl. Kapitel 4.2.1.2).

In den analysierten Lehrplänen vorkommenden Textstellen, die *keinerlei Bezüge* zum zugrunde gelegten Verständnis vorberuflicher Bildung aufweisen, werden ausdrücklich *nicht codiert* und in der Analyse ausgelassen. Daher sei an dieser Stelle wiederholt (vgl. Kapitel 4.2.1.1) darauf zu verweisen, dass die relative Bezugsgröße zur Anzahl der codierten Nennungen immer die jeweilige Summe an codierten Textstellen im analysierten Material pro Land[201] ist, *nicht* jedoch der gesamte Textkorpus.

Zur Qualitätssicherung im Forschungsprozess werden in der vorliegenden Studie alle analysierten Lehrpläne mittels des identischen Analyserasters (vgl. Tabelle 6) von je *zwei unabhängigen Codierern* untersucht. Das Ausweisen dieser Intercoder-Reliabilität trägt zur Sicherstellung der Güte des methodischen Instrumentariums sowie zur Kontrolle der Sorgfalt der Codierer bei (Früh 2004: 108 ff.), (vgl. Kapitel 4.3.2).

201 Zur Berechnung der aus den beiden Bundesländern Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen aggregierten Ergebnisse der deutschen Curriculumanalyse vgl. Kapitel 5.2.

4.2.1.4 Die Bestimmung der konkreten Untersuchungsgegenstände und kriteriengeleitete qualitative Inhaltsanalyse der Lehrpläne

In Kapitel 2.3.2 wurde die Orientierung des Verständnisses vorberuflicher Bildung der vorliegenden Studie durch die Anlehnung an die Bezugsdisziplin der Wirtschaftswissenschaften begründet. Basierend auf dieser Annahme erfolgte in Kapitel 3.2.3.2 (vgl. Abbildung 13) die Auswahl der in den drei Ländern der Studie als relevant zu erachtenden Unterrichtsfächer und Kurse vorberuflicher Bildung. Unter Rückbezug auf diese getroffene Auswahl gilt es im Folgenden die *konkreten* Untersuchungsgegenstände der Curriculumanalyse und damit die Stichprobe der zu untersuchenden Lehrpläne bzw. Teile des Lehrplans zu bestimmen.[202] Dieser Schritt ist als wichtiger Bestandteil der qualitätssichernden Verfahrensdokumentation im Forschungsprozess zu betrachten (vgl. Kapitel 4.3.3).

Nachstehend werden pro Land bzw. Landesteil zunächst die Struktur und der Aufbau der entsprechenden offiziellen curricularen Richtlinien und Lehrpläne dargelegt bevor dann der konkret zu untersuchende Textkorpus in den Dokumenten ausgewiesen wird.

Wie bereits in Kapitel 4.2.1.1 beschrieben, weisen die für die Untersuchung ausgewählten Unterrichtsfächer Unterschiedlichkeiten unter anderem hinsichtlich ihres Stellenwertes im Gesamtfächerkanon des jeweiligen Bildungsganges oder der inneren Struktur auf. Abschließend gilt es daher am Ende des vorliegenden Kapitels festzuhalten, *welche weiteren Limitierungen* die hier getroffene Materialauswahl, im Sinne des konkret zu analysierenden Textkorpus, impliziert.

Der Textkorpus für die Curriculumanalyse in Deutschland

In Deutschland basiert die Materialauswahl für die im Mittelpunkt der Untersuchung stehende Schulart der Realschule vorrangig auf den im Bericht der KMK angeführten Fächern und Fächerverbünden, die in den jeweiligen Bundesländern für die Vermittlung Wirtschafts- und Arbeitsweltbezogener Thematiken bedeutsam sind (KMK 2008), (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

In ***Baden-Württemberg*** wurde im Rahmen des in 2004 für den allgemeinbildenden Schulbereich novellierten offiziellen Curriculums,[203] dem so genannten

202 Da die vorliegende Arbeit ein primär problemorientiertes Erkenntnisinteresse verfolgt (vgl. Kapitel 3.2.1), erhebt sie nicht den Anspruch die letzte Aktualität hinsichtlich der gerade offiziell geltenden Curricula darzustellen.

203 Im Rahmen der Bildungsplanreform 2016 werden alle offiziellen Curricula der Grundschule und aller weiterführenden Schularten novelliert. Für die Sekundarstufe I wird ein gemeinsames, schulartübergreifendes offizielles Curriculum eingeführt. Die neuen Dokumente für die

„Bildungsplan" (Kultusministerium BW 2004), ein Paradigmenwechsel von einer Input- zu einer Outputsteuerung vollzogen. Der Bildungsplan weist im Zweijahresrhythmus durch Bildungsstandards die fachlichen, personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen aus, die die Schüler am Ende dieser Etappe erreicht haben sollen. Diesen Kompetenzen sind in Form eines Kerncurriculums entsprechenden inhaltlichen Vorgaben zugeordnet. Verpflichtender Bestandteil des Bildungsplans ist die *Einführung in den Bildungsplan 2004* durch Herrn Professor Hartmut von Hentig, im Auftrag des Bildungsrats Baden-Württemberg (Kultusministerium BW 2004: 7–19). Hier sind zum einen Grundgedanken des neuen Bildungsplans skizziert. Zum anderen wird der dem Bildungsplan zugrunde gelegte Kompetenzbegriff definiert und davon ausgehend die Lehr-Lernziele, die zentralen Aufgaben von Schule sowie die methodisch-didaktischen Prinzipien erläutert. Im Bildungsplan werden für jedes Fach bzw. jeden Fächerverbund zum einen die *Leitgedanken zum Kompetenzerwerb* angegeben und zum anderen die entsprechenden Kompetenzen und Inhalte in Form von *Bildungsstandards* ausgewiesen.[204]

Den Textkorpus für die Analyse im Bundesland Baden-Württemberg bilden die folgenden Dokumente:

1. Einführung in den Bildungsplan 2004 (Kultusministerium BW 2004: 7–19);
2. Fächerverbund Erdkunde-Wirtschaftskunde-Gemeinschaftskunde (EWG):[205]

Realschule finden sukzessive ab dem Schuljahr 2016/2017 in den fünften und sechsten Klassen Eingang (Kultusministerium BW 2014a). Im Zuge der Reform wird auch der vorberuflichen Bildung (unter anderem) durch ein neues eigenständiges Unterrichtsfach ‚Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung' mehr Bedeutung zugemessen werden als zuvor: „Durch ein eigenständiges Fach werden sowohl die ökonomische Bildung der Schülerinnen und Schüler gestärkt als auch ihr Berufs- und Studienorientierungsprozess gezielt gefördert" (Kultusministerium BW 2014b). Weitere Informationen zur Novellierung des baden-württembergischen Bildungsplans finden sich in Kapitel 5.4.3 und vor allem Kapitel 5.4.4.) Zur Grundlage der Curriculumanalyse siehe auch die Anmerkung in Fußnote 202.

204 Neben den *Leitgedanken zum Kompetenzerwerb* und den *Kompetenzen und Inhalten* bestehen noch zwei weitere Dokumente, die jedoch fakultativen Charakters und damit für die vorliegende Untersuchung entbehrlich sind: Erstens die so genannten *Niveaukonkretisierungen*. Diese präzisieren die zuvor definierten Kompetenzen anhand ausgewählter Beispiele. Zweitens die *Umsetzungsbeispiele* mit konkreten Unterrichtsbeispielen (Landesbildungsserver BW 2013c).

205 Wie in der vorliegenden Studie, zog in einer vorausgegangenen Studie auch Weber (2013) für die Curriculumanalyse auf Realschulniveau in Baden-Württemberg den Bildungsplan des Fächerverbundes EWG (Kultusministerium BW 2004: 116–125) heran (Weber 2013: 5), (vgl. Kapitel 2.1.1 und hier auch die Anmerkung in Fußnote 12).

- Leitgedanken zum Kompetenzerwerb (Kultusministerium BW 2004: 116–119.);
- Bildungsstandards Klasse zehn (Kultusministerium BW 2004: 124–125);

3. Themenorientiertes Projekt Berufsorientierung in der Realschule (TOP BORS)
    - Leitgedanken zum Kompetenzerwerb (Kultusministerium BW 2004: 184);
    - Bildungsstandards (Kultusministerium BW 2004: 185–186);
4. Themenorientiertes Projekt Wirtschaften, Verwalten und Recht (TOP WVR)
    - Leitgedanken zum Kompetenzerwerb (Kultusministerium BW 2004: 188);
    - Bildungsstandards (Kultusministerium BW 2004: 189–190).

In ***Nordrhein-Westfalen*** bestehen aktuell für den Unterricht im Rahmen der vorberuflichen Bildung an der Realschule je nach Unterrichtsfach konzeptionell differente offizielle Curricula:[206] Neben erstens den neuen *Kernlehrplänen*, existieren zweitens die so genannten *Rahmenvorgaben*. Drittens haben für einige Fächer weiterhin die Dokumentengruppe der *Richtlinien und Lehrpläne* Bestand. Viertens bestehen darüber hinaus noch so genannte *Empfehlungen*. Auf die unterschiedliche Charakteristik dieser vier Dokumente sei nun im Folgenden kurz einzugehen:

Seit 2004 werden in Nordrhein-Westfalen, in Orientierung an die Bildungsstandards der KMK, für den allgemeinbildenden Schulbereich sukzessive *Kernlehrpläne* eingeführt. Diese Kernlehrpläne beschreiben für das jeweilige Fach einerseits das Abschlussprofil am Ende der Sekundarstufe I und legen andererseits lernergebnisbezogene, kompetenzorientierte Unterrichtsvorgaben fest, die als Zwischenstufen am Ende bestimmter Jahrgangsstufen erfüllt sein müssen. Bisher liegen für 23 Fächer entsprechende Kernlehrpläne vor, darunter auch der seit 2012 geltende Kernlehrplan für das Fach Politik. Da in dieser Studie das offizielle Curriculum (mit dem Lehrplan als Bestandteil davon, vgl. Abbildung 8) dem individuellen durch die Lehrkraft ausgelegten Curriculum gegenüber gestellt wird (vgl. Kapitel 3.1.2), ist eine Analyse des aktuellen Kernlehrplans Poli-

206 Auflistung der zum Stichtag 15.02.2013 offiziell gültigen curricularen Richtlinien und Lehrpläne: Kultusministerium NRW 2013d.

tik entbehrlich: Die Interviews mit Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen fanden im Oktober und November 2010 statt (vgl. Kapitel 4.2.2.2). Die zu diesem Zeitpunkt gültige offizielle curriculare Richtlinie für das Fach Politik war die unten aufgeführte „Rahmenvorgabe politische Bildung" (Kultusministerium NRW 2001).

Rahmenvorgaben sind (teilweise schulartübergreifende) Referenzrahmen, die Mindeststandards für einen bestimmten Lernbereich formulieren. Dies geht nicht zwangsläufig mit einem eigenständigen Unterrichtsfach einher und dient z. B. dazu, das Profil zu schärfen. Rahmenvorgaben beinhalten eine ausführliche Zieldefinition des jeweiligen Lernbereichs, weisen die zu erreichenden Kompetenzen aus und beschreiben die dazugehörigen Inhalts- und Problemfelder.

Neben den Kernlehrplänen und Rahmenvorgaben bestehen in Nordrhein-Westfalen weiterhin so genannte *Richtlinien und Lehrpläne*, wie bspw. für das Fach Sozialwissenschaften (Kultusministerium NRW 1994). Der Teil *Richtlinien* ist dabei jeweils bei allen Dokumenten identisch: Hier werden unter anderem die Aufgaben und Ziele der Realschule sowie das Lehren und Lernen in der Realschule allgemeinhin ausgewiesen. Innerhalb des nachstehenden Teils *Lehrplan* werden unter anderem zunächst die Aufgaben und Ziele des jeweiligen Faches dargelegt sowie Grundsätze der Unterrichtsgestaltung vorgegeben. Pro Jahrgangsstufe (in Sozialwissenschaften jeweils für die Jahrgangsstufen sieben und acht sowie neun und zehn zusammen) sind die Lehr-Lernziele und -inhalte in relativ detaillierter Weise beschrieben. Zusätzlich enthält der Lehrplan *fakultative* Beispiele für die Unterrichtsgestaltung. Im letzten Teil der Richtlinien und Lehrpläne finden sich Hinweise zum *fächerübergreifenden Lehren und Lernen*.

Darüber hinaus gibt es die Dokumentengruppe der *Empfehlungen*, die sich meist auf pädagogische und fachliche Zusatzangebote beziehen, wie bspw. der speziellen Förderung der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern oder des bilingualen Unterrichts. Für die vorliegende Studie ist diese Art von Dokumenten jedoch aufgrund ihres fakultativen Charakters nicht von Belang.

Den Textkorpus für die Analyse in Nordrhein-Westfalen bilden folgende Dokumente:[207]

1. Rahmenvorgabe politische Bildung (Kultusministerium NRW 2001);
2. Rahmenvorhabe für die ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I (Kultusministerium NRW 2004)
    - und hier zusätzlich der Anhang ‚Ökonomische Bildung in der Realschule' (Kultusministerium NRW 2004: 47; 52–53);
3. Richtlinien und Lehrpläne Sozialwissenschaften Sekundarstufe I Realschule
    - Richtlinien: Aufgaben und Ziele der Realschule (Kultusministerium NRW 1994: 11–16);
    - Richtlinien: Lehren und Lernen in der Realschule (Kultusministerium NRW 1994: 17–25);
    - Richtlinien: Schwerpunkte der Arbeit in den Jahrgangstufen neun und zehn (Kultusministerium NRW 1994: 28–29);
    - Lehrplan Sozialwissenschaften
        - Aufgaben und Ziele des Faches Sozialwissenschaften (Kultusministerium NRW 1994: 35–40);
        - Bereiche und Inhalte – hier konzentriert auf die Jahrgangsstufen neun und zehn (Kultusministerium NRW 1994: 55–75);
        - Grundsätze der Unterrichtsgestaltung (Kultusministerium NRW 1994:76–98);
        - Ausführungen zu den Jahrgangsstufen – hier konzentriert auf die Jahrgangsstufen neun und zehn (Kultusministerium NRW 1994: 102–103);
        - Leistung und ihre Bewertung (Kultusministerium NRW 1994: 104–107).

207 Wie in der vorliegenden Studie, zog auch Weber (2013) in einer vorausgegangenen Studie für die Curriculumanalyse auf Realschulniveau bzw. Niveau der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen den Lehrplan Sozialwissenschaften (Kultusministerium NRW 1994) sowie die Rahmenvorgabe politische Bildung (Kultusministerium NRW 2001) und die Rahmenvorhabe für die ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I (Kultusministerium NRW 2004) heran (Weber 2013: IV; VI, IX), (vgl. Kapitel 2.1.1 und hier auch die Anmerkung in Fußnote 12).

Der Textkorpus für die Curriculumanalyse in Frankreich

In 2008 wurden für nahezu alle Fächer des *collège* die offiziellen Curricula novelliert.[208]

Die *programmes scolaires* [Lehrpläne] (vgl. Kapitel 3.1.2) definieren im Rahmen einer Einleitung [*introduction*] zunächst jahrgangsstufenübergreifend die Idee des jeweiligen Unterrichtsfaches und dessen Prinzipien. Im eigentlichen *programme de l'enseigment* [Unterrichtsplan], welcher neben der *introduction* Gegenstand dieser Untersuchung ist, sind für jede der vier Jahrgangstufen des *collège* relativ detailliert die Lehr-Lerninhalte beschrieben. Hier werden jeweils die entsprechenden *connaissances* [Kenntnisse]*, capacités* [Fähigkeiten] und *démarches* [didaktische und methodische Vorgehensweisen] ausgewiesen. Der für die vorberufliche Bildung heranzuziehende Lehrplan des Fächerverbundes HGE ist darüber hinaus noch mal entsprechend der drei Teil-Fächer untergliedert.

Für das fakultative Fach DP liegen so genannte *orientations pédagogiques* vor (MEN 2005b). Diese unterscheiden sich von den oben beschriebenen Lehrplänen dahingehend, dass sie einerseits knapper gehalten und andererseits abweichend aufgebaut sind: Sie untergliedern sich in vier Bereiche: Erstens die *pädagogischen Zielsetzungen*, unter denen die zu erreichenden Kompetenzen in Bezug zu Themenfeldern beschrieben sind, zweitens die *didaktische und methodische Vorgehensweise*, drittens *Vorschläge zur Umsetzung* und viertens *Evaluation*. Das fakultative Fach DP kann in der letzten Klasse des *collège* entweder mit drei oder sechs Wochenstunden angeboten werden. Die Entscheidung liegt jeweils bei der Einzelschule. Der sechsstündige Kurs findet in der Regel an der berufsbildenden Vollzeitschule, dem Beruflichen Gymnasium (vgl. Kapitel 6.1.2), statt (vgl. Kapitel 6.1.3). Da das berufliche Schulwesen im Begriffsverständnis dieser Studie per Definition ausgeklammert ist (vgl. Kapitel 2.3.1), kann auf die Untersuchung des sechststündigen Kurses in dieser Studie ausdrücklich verzichtet werden. Darüber hinaus macht auch das Interesse dieser Studie, das auf der Gegenüberstellung des offiziellen und des individuellen Curriculums liegt (vgl. Kapitel 3.1.2), eine Analyse des Lehrplans des sechsstündigen Kurses entbehrlich, da in keiner der an den Interviews beteiligten Schulen dieser Kurs zum Zeitpunkt der Erhebung angeboten wurde (vgl. Kapitel 4.2.2.2).

208 Eine Ausnahme bilden die offiziellen Curricula für den Bereich der *DP*, welche zuletzt in 2005 überarbeitet wurden, sowie die in 2009 und 2010 novellierten Lehrpläne für die antiken und modernen Fremdsprachen (MEN 2012c).

Die curricularen Richtlinien des Bildungsfundamentes berücksichtigen durch die Integration der Kompetenz ‚Persönliche Autonomie und Initiativgeist' auch Elemente vorberuflicher Bildung (vgl. Kapitel 3.2.3.2 und 6.1.1). Im Lehrplan des Bildungsfundamentes werden pro Kompetenz die zu erreichenden connaissances [Kenntnisse], capacités [Fähigkeiten] und attitudes [Einstellungen] ausgewiesen (MEN 2006).

Für die Analyse wurden in Frankreich folgende Dokumente berücksichtigt:

1. Programme scolaire Histoire-Géographie-Éducation civique
    - Introduction (MEN 2008b: 1–4);
    - Programme de l'enseignement classe de 4ième (Niveau vierte Klasse) (MEN 2008b: 27–39);
    - Programme de l'enseignement classe de 3ième (Niveau dritte Klasse) (MEN 2008b: 40–55);
2. Découverte professionnelle (dreistündig) (MEN 2005b);
3. Socle commun de connaissances et de compétences (MEN 2006).

Der Textkorpus für die Curriculumanalyse in Schottland

Die für den allgemeinbildenden Bereich wesentlichen Abschlüsse sind (bisher)[209] im schottischen Bildungssystem zum einen die *National Courses* bzw. *National Units* und zum anderen die *Standard Grades* (British Council 2012), (vgl. Kapitel 3.2.3.2 und 7.1.3). Der Aufbau der outcome-orientierten offiziellen curricularen Richtlinien und Lehrpläne variiert zwar je nach Abschluss marginal, aber dennoch lassen sich zentrale Gemeinsamkeiten in denen von der SQA[210] veröffentlichten Dokumente definieren (vgl. Kapitel 7.1.3):

Im Bereich der *National Courses* gibt die *course structure* Auskunft über die obligatorischen Einheiten, *Units*, des Kurses. Ferner werden Hinweise zum empfohlenen Eintritt und Anschluss an den jeweiligen Kurs bzw. die jeweilige

209 Seit dem Schuljahr 2013/2014 findet in Schottland die sukzessive Einführung eines neuen national einheitlichen offiziellen Curriculums statt: Das so genannte *Curriculum for Excellence (CfE)* ersetzt gleichzeitig die bisherigen curricularen Richtlinien und Lehrpläne für die aktuellen nationalen Qualifikationen *Access 1* bis *Access 3*, *Standard Grade* sowie *Intermediate 1* und *Intermediate 2* (SQA 2013b), (vgl. Kapitel 7.1.3). Hinsichtlich des Interesses dieser Studie in der Gegenüberstellung des offiziellen und des institutionellen sowie individuellen Curriculums (vgl. Kapitel 3.1.2), ist eine Analyse des CfE aufgrund dessen zeitlich den Lehrerinterviews nachstehenden Einführung (vgl. Kapitel 4.2.2.2) entbehrlich. Vgl. auch die Anmerkung in Fußnote 394.

210 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 157.

Unit gegeben. Sowohl die offiziellen Curricula der *National Courses* als auch die der *Standards Grades* weisen explizit die Verfahren und Kreditpunkte für die Evaluierung und Zertifizierung (*course assesment*) aus. Zentral in allen offiziellen Curricula der für den allgemeinbildenden Bereich relevanten Abschlüsse ist die Angabe der Grundprinzipien und Ziele des Kurses sowie der entsprechenden Lehr-Lerninhalte. Diese Grundprinzipien werden bei den *National Courses* im Rahmen der einzelnen Unit-Beschreibungen noch präzisiert. Außerdem werden in den offiziellen Curricula Hinweise zur Unterrichtsgestaltung in Form von *Course Support Notes* bzw. zum *course design* sowie Empfehlungen zu *guidance on learning and teaching approaches* gegeben. Aufgrund des *empfehlenden* Charakters dieser Curriculum-Teile sind diese im Rahmen der Curriculumanalyse dieser Studie entbehrlich. In den *National Units* als eigenständig und unabhängig existierende Einheiten (wie z. B. für den Bereich Work Experience) oder Teile eines ganzen *National Courses* (wie z. B. im Kurs Business Management, Niveau *Intermediate 1*) werden die erwarteten *outcomes* und dazugehörige Leistungskriterien (*performance criteria*) ausgewiesen.

Aufgrund der (bisher)[211] parallel bestehenden verschiedenen Abschlüsse und jeweils dahinter liegenden Kurse, Einheiten sowie dazugehörigen curricularen Richtlinien und Lehrpläne, gestaltet sich die Auswahl des Textkorpus für die Analyse in Schottland etwas schwieriger als bei den anderen beiden Ländern. Da ferner in Schottland das jeweilige Abschluss- und Kursangebot von der Einzelschule selbst bestimmt wird, kann von keinem national einheitlichen Bild ausgegangen werden. Die für die vorberufliche Bildung relevanten Kurse sind Business Management und Economics sowie die Unit Work Experience (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Dabei werden für die Untersuchung im Bereich der *National Courses* bzw. *Units* der auf ISCED-Level 2 anzusiedelnde Abschluss der Niveaustufe *Intermediate 1* und andererseits der Abschluss *Standard Grade (General level)* (vgl. Kapitel 7.1.3) herangezogen. In Kapitel 3.2.3.2 wurden anhand eines drei-schrittigen Verfahrens bereits die Kurse bestimmt, die Gegenstand der vorliegen Untersuchung sind. Der konkrete Textkorpus für die Curriculumanalyse setzt sich aus den folgenden Dokumenten bzw. Dokumenten-Teilen zusammen:

1. Course Business Management (Intermediate 1)
    - National course specification: Rationale and aims (SQA 2009a: 4–6);
    - National course specification: Course content (SQA 2009a: 7–9);
    - Unit Business Enterprise (SQA 2009a: 18–22);

211 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 209.

- Unit Business Decision Areas (SQA 2009a: 23–28);
- Unit Business Information and Information and Communication Technology (SQA 2009a: 29–34);

2. Arrangements in Economics (Standard Grade)
   - Rationale (SQA 2000: 5–6);
   - Aims of the course (SQA 2000: 7–8);
   - Course content (SQA 2000: 9–20);
3. Unit Work Experience (Intermediate 1) (SQA 2009b: 1–3).

Implikationen aus der getroffenen curricularen Materialauswahl

In Kapitel 4.2.1.1 wurde bereits anhand vier Aspekten bzw. Begründungszusammenhängen verdeutlicht, warum *quantitative Vergleiche* zwischen den drei Ländern dieser Studie in Bezug auf die zu vergleichenden Unterrichtsfächer und Kurse nicht möglich sind: Neben erstens dem divergierenden Stellenwert der Fächer im Gesamtfächerkanon (Pflicht- vs. Wahl(pflicht-)fächer), zweitens der variierenden inneren Struktur der Fächer, d. h. ob es sich um eigenständige oder integrative Unterrichtsfächer handelt, drittens dem unterschiedlichen Aufbau der offiziellen curricularen Richtlinien und Lehrpläne, divergieren viertens auch die den Fächern und Kursen zugrunde gelegten Zeitrichtwerte (siehe dazu auch unten).

Mit Blick auf die im Rahmen des vorliegenden Kapitels darlegte Struktur bzw. dem Aufbau unterscheiden sich die Lehrpläne auch dahingehend, inwiefern die Dokumente einen eher ‚allgemeineren' Teil, der bspw. die Prinzipien der Schulform und/oder die groben *Leitgedanken* des jeweiligen Faches thematisiert, beinhalten: Obwohl bspw. in den Lehrplänen Schottlands die Grundprinzipien der jeweiligen Kurse ausgewiesen werden, sind diese dennoch eher fachspezifisch formuliert. Demgegenüber ist z. B. die ‚Einführung in den Bildungsplan' in Baden-Württemberg übergreifenderen Charakters, da hier unter anderem auch der Bildungsauftrag der Realschule in Hinblick auf die Förderung der Mündigkeit der Schüler thematisiert wird (Kultusministerium BW 2004: 9). Selbstverständlich hat die divergierende Ausgestaltung der curricularen Dokumente auch Einfluss auf die Befunde diese Studie.

Die Heterogenität in der Struktur wird bspw. ebenso durch die unterschiedliche *Seitenanzahl* des zu analysierenden Textkorpus deutlich. Der Textumfang des zu analysierenden Lehrplan-Teils unterscheidet sich dabei nicht nur von Land zu Land, auch innerhalb eines Landes gibt je nach Fach oder Kurs verschieden

strukturierte sowie mehr oder minder ausführliche und differenzierte Dokumente. So umfasst z. B. in Frankreich der Lehrplan des Kurses DP gerade einmal dreieinhalb Seiten. Demgegenüber besteht der für die Curriculumanalyse relevante Textkorpus des französischen sozialwissenschaftlichen Fächerverbundes HGE aus 31 Seiten (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Da jedoch im Rahmen der vorliegenden Studie keine *einzelnen* Unterrichtsfächer einander gegenübergestellt werden, sondern die nationale curriculare Ausformung vorberufliche Bildung mit dem Konglomerat aller hier einbezogenen Fächer und Kurse *insgesamt* betrachtet wird (vgl. Kapitel 2.3.2), spielt der innerhalb eines Landes divergierende (Seiten-)Umfang der Lehrpläne für die Analyse keine Rolle. Gleichermaßen ist es daran anknüpfend mit Blick auf die Befunde weniger von Belang, dass für die Untersuchung sowohl eigenständige Unterrichtsfächer für die ökonomische Bildung (wie z. B. der Kurs Economics in Schottland) als auch Integrationsfächer (wie z. B. das Integrationsfach HGE in Frankreich), berücksichtigt wurden (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Wie bereits in Kapitel 4.2.1.1 erläutert, kann darüber hinaus die Variable der den Fächern zugrunde gelegten Unterrichtswochenstunden (in Bezug zur verpflichtenden Gesamtstundenanzahl) im Rahmen der vorliegenden international vergleichenden Analyse nur unzureichend kontrolliert werden. Ferner wird die Vergleichbarkeit dadurch erschwert, dass für die Integrationsfächer die offiziellen Curricula lediglich die Gesamtwochenstundenanzahl ausweisen: Es ist hier jedoch nicht ersichtlich, welche Zeitanteile auf die einzelnen Teil-Fächer fallen. Folglich ist eine Gewichtung von Zeitrichtwerten hinsichtlich der prozentualen Verteilung der codierten Textstellen im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse der Analyse der Lehrpläne nicht möglich. Schließlich kommt für den vorliegenden Vergleich erschwerend hinzu, dass aus der Bezeichnung des Themenfeldes bzw. der zu codierenden Textstelle in Teilen nicht zwangsläufig deutlich wird, ob es sich konkret um einen Themenbereich der vorberuflichen Bildung handelt oder ob die Abstraktheit der Formulierung dies nur vermuten lässt.

Abschließend bleibt in Hinblick auf die Auswahl der Untersuchungsgegenstände nochmals festzuhalten (vgl. Kapitel 4.2.1.3), dass in den angegebenen Lehrplänen nur diejenigen Textstellen codiert wurden, die Bezüge zur vorberuflichen Bildung im Sinne des dieser Studie zugrunde gelegten Verständnisses aufwiesen (vgl. Kapitel 2.3). Textauszüge, die sich inhaltlich bspw. auf *ausschließlich* geografische oder politische Themenbereiche bezogen, wurden explizit nicht codiert. Die relative Bezugsgröße („n") zur Anzahl der codierten Nennungen ist damit immer die jeweilige Summe an codierten Textstellen im

analysierten Material pro Land,[212] *nicht* jedoch der gesamte Textkorpus. Ferner zielt die im Rahmen dieser Studie erfolgte Inhaltsanalyse der Lehrpläne somit *nicht* auf die direkte (*quantitative*) Gegenüberstellung (vgl. Kapitel 4.2.1.1) der Befunde zur vorberuflichen Bildung in Deutschland, Frankreich und Schottland ab. Die Grundlage für die Berechnung bildet immer der jeweilige im Land selbst betrachtete und analysierte Textkorpus. Zugleich ist jedoch die in Kapitel 2.3.2 dargelegte Orientierung des Verständnisses vorberuflicher Bildung der vorliegenden Studie in Anlehnung an die Bezugsdisziplin der Wirtschaftswissenschaften im Bewusstsein des Lesers zu behalten: Die Auswahl der Untersuchungsgegenstände und damit der Bildungsgänge, Unterrichtsfächer (vgl. Kapitel 3.2.3.2, Abbildung 13) sowie die Stichprobe der Lehrpläne begründet sich explizit durch dieses wirtschaftswissenschaftliche Verständnis. Diese Konzentration impliziert jedoch nicht, dass vorberufliche Bildung nicht *prinzipiell* auch im Rahmen von anderen Fächern, Fächerverbünden, Kursen sowie fächerübergreifenden schulischen Aktivitäten und Kooperationen stattfinden kann (vgl. Kapitel 2.3.2, Abbildung 2). Durch die explizite Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes können jene Ausformungen vorberuflicher Bildung jedoch im Rahmen vorliegenden Studie vernachlässigt werden (vgl. Kapitel 2.3.2).

4.2.2 Das qualitative Interview

Nach der Curriculumanalyse (vgl. Kapitel 4.2.2) fokussiert, im Sinne des Erkenntnisinteresses dieser Studie zur Untersuchung des curricularen Theorie-Praxis-Verhältnisses der Ausformung vorberuflicher Bildung (vgl. Kapitel 1.1), der zweite empirische Teil der Studie die Erhebung der *Praxis-Seite* (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 9). Diese Praxis-Seite wird im Rahmen von leitfadengestützten Experteninterviews mit Lehrkräften und Schulleitern untersucht. Das Interesse wird dabei durch das fachliche und prozedurale Expertenwissen der Lehrkörper geleitet.

In der Untersuchung des *einerseits individuellen Curriculums* und damit der Analyse der *Mikroebene* des Lernprozesses (vgl. Kapitel 4.2, Abbildung 19) wird daher im Rahmen der Interviews erhoben, wie die Lehrenden das offizielle Curriculum deuten und in der Unterrichtspraxis umsetzen (bzw. in den Interviews angeben, umzusetzen). Es gilt somit unter anderem die unterrichtsgestalterischen Schwerpunkte der Lehrkräfte in der *Wahrnehmung, Interpretation und Umsetzung des offiziellen Curriculums* zu eruieren. ‚Wahrnehmung, Interpretation und Umsetzung des offiziellen Curriculums' meint hier, wie die

212 Zur Berechnung der aus den beiden Bundesländern Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen aggregierten Ergebnisse der deutschen Curriculumanalyse vgl. Kapitel 5.2.

Lehrer mit dem kodifizierten Curriculum umgehen sowie dieses vor ihrem subjektiven Erfahrungshorizont auslegen und dann im Unterricht realisieren (vgl. dazu auch Kapitel 3.1.1 und 4.2.2.1).[213] Dementsprechend zielen die Interviewfragen bspw. auf die Bewertung der Stäken und Schwächen des offiziellen Curriculums aus Lehrersicht, den unterrichtspraktischen Umgang mit den Lehr-Lernzielen und -inhalten des Lehrplans sowie den individuellen thematischen sowie didaktischen Schwerpunktsetzungen des Lehrers in der Unterrichtspraxis ab. Im Mittelpunkt steht hier die „Expertenaussage" (Dauenhauer 1978: 58) (siehe unten) der einzelnen Lehrkräfte in Hinblick auf ihr individuelles Curriculum.

Andererseits findet in den Interviews mit Lehrern und Schulleitern der Stellenwert des jeweiligen, von den Bedingungen und Unterrichtstraditionen auf *Einzelschulebene* (d. h. *Mesoebene*) determinierten, *institutionellen Curriculums* Beachtung (vgl. Kapitel 4.2, Abbildung 19). In den Interviews mit Lehrkräften und Schulleitern bzw. Verantwortlichen an der Schnittstelle Schule-Wirtschaft wird somit die Ausgestaltung vorberuflicher Bildung auf Einzelschulebene erörtert. Es werden unter anderem die physische und personelle Ausstattung der Schulen, die Zusammenarbeit mit der Elternschaft, etwaige Kooperationen mit außerschulischen Partnern sowie die Existenz von klassen- und jahrgangsübergreifenden Maßnahmen bzw. von Schulcurricula in Bezug auf die vorberufliche Bildung abgefragt.

Die Erhebung beider im Kontext der Definition der Fälle im Fallstudiendesgin angelegten Analyseeinheiten, d. h. Analyseeinheit 3 zum institutionellen Curriculum und Analyseeinheit 4 zum individuellen Curriculum (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 15 sowie Kapitel 4.2, Abbildung 19) findet im Zuge *einer* Erhebung statt. Der für die Befragungen von Lehrkräften und Schulleitern eingesetzte Interviewleitfaden (vgl. Kapitel 4.2.2.1 und Anhang A) beinhaltet daher sowohl Fragestellungen, die sich auf die Bedingungen auf Schulebene beziehen (z. B. Verfügbarkeit von Räumen und Medien) als auch solche, die die unterrichtspraktische Realisierung der intendierten Lehr-Lernziele und -inhalte betreffen. Das Zusammenfassen beider Analyseeinheiten für die Erhebung und Auswertung der Daten ist durch deren gegenseitige Beeinflussung begründet, da bspw. die unterrichtspraktische Umsetzung des offiziellen Curriculums nicht gänzlich losgelöst von den jeweiligen Bedingungen auf Einzelschulebene zu

213 Der Fokus liegt somit darauf, wie vertraut die Lehrkräfte mit den Dokumenten sind und wie sie die dort deklarierten Lehr-Lernziele und -inhalte lesen bzw. deuten. Dabei ist es jedoch *nicht* das Ziel *zu testen*, wie genau die Lehrer die Lehrpläne kennen oder inwiefern das Curriculumverständnis der Lehrer auch mit dem der Curriculumentwickler übereinstimmt (im Sinne einer so genannten *evaluativen Studie* bzw. des *Fidelity approach*) (vgl. Kapitel 3.1.1 und 4.2.2).

betrachten sind und somit das institutionelle Curriculum maßgeblich auch das individuelle Curriculum des einzelnen Lehrkörpers bzw. auch den Handlungsspielraum einer Schulleitung bestimmt (vgl. Kapitel 3.1.1).

Im Folgenden wird zunächst der Einsatz von qualitativen Interviews im Forschungsprozess im Allgemeinen bzw. der spezifischen Form der Experteninterviews dargestellt, um somit im Besonderen die Anwendung von Experteninterviews mit Lehrkräften und Schulleitern zur Erfassung des institutionellen und individuellen Curriculums zu begründen. Damit einher geht zugleich eine Abgrenzung gegenüber der Untersuchungsmethode der *Beobachtung* (siehe unten). Wie bereits im vorausgehenden Kapitel zur Curriculumanalyse (vgl. Kapitel 4.2.2), werden anschließend für die Interviews in Kapitel 4.2.2.1 und 4.2.2.3 die eingesetzten Verfahren zur Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung beschrieben. Dies beinhaltet in Kapitel 4.2.2.1 die Begründung des einzusetzenden Interviewleitfadens (vgl. Anhang A) und des hier zugrunde gelegten theoretischen Kategoriensystems. In Kapitel 4.2.2.3 wird neben der Skizzierung des Verfahrens zur Datenaufbereitung die qualitativ inhaltsanalytische Auswertung der Experteninterviews beschrieben. Um dem Desiderat der Verfahrensdokumentation im Rahmen der Qualitätssicherung im Forschungsprozess (vgl. Kapitel 4.3.3) Rechnung zu tragen, wird in Kapitel 4.2.2.2 die Stichprobe und Interieworganisation in den drei Ländern dieser Untersuchung ausgewiesen.

In der näheren Beschäftigung mit der Untersuchungsmethode des Interviews, gilt es zunächst eine Begriffsbestimmung vorzunehmen:

> „Als Interview bezeichnen wir eine verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen. Die jeweiligen Interviewtechniken dienen der Erhebung von Auskünften und Erzählungen der Befragten, sodass sich das Interview durch einen zumeist einseitigen Informationsfluss auszeichnet" (Friebertshäuser und Langer 2010: 438).

Je nach Forschungs- und Erkenntnisinteresse der Untersuchung bieten sich verschiedene, wie in dem oben genannten Zitat angesprochene, Interviewtechniken an. Nach Flick (2010) lassen sich der Kategorie der *Leitfaden-Interviews* das Experteninterview, das fokussierte Interview, das problemzentrierte Interview, das halbstandardisierte Interview sowie das ethnographische Interview unterordnen (Brezinka 1961: 194 ff.). Daneben finden sich nach Friebertshäuser (2010) und Flick (2010) in der Kategorie der *erzählgenerierenden Interviews*, also jene Interviewtechniken die vornehmlich ohne einen Interview- oder Gesprächsleitfaden arbeiten und darauf abzielen, dem Befragten die

Wahl der Gesprächsthemen vor dessen individuellen Lebensumständen selbst zu überlassen, das narrative Interview und das episodische Interview sowie das ero-epische Gespräch (Friebertshäuser und Langer 2010: 441); (Brezinka 1961:227 ff.).

Aus dem Forschungsdesign (vgl. Kapitel 4.1) sowie der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 1.1) abgeleitet, liegt die Wahl eines *Experteninterviews* nahe (vgl. Kapitel 4.2.1), da vorrangig das fachliche und prozedurale Expertenwissen der Lehrkräfte sowie Schulleiter und deren Einschätzungen zum Unterrichten des offiziellen Curriculums vorberuflicher Bildung im Mittelpunkt der Untersuchung steht, nicht aber deren Persönlichkeit. Ferner bietet der Interviewleitfaden ein hohes Maß an Pragmatik in der Interviewdurchführung (vgl. Kapitel 4.2.2.1).

Die nachstehende Darstellung widmet sich daher ausschließlich der Interviewform des Experteninterviews, die der Technik der *Leitfaden-Interviews* zugeordnet wird (Gläser und Laudel 2010: 112):[214]

Das vornehmliche Merkmal von *Leitfaden-Interviews* ist die Vorstrukturierung des Interviews durch einen konkreten Gesprächsleitfaden. Dieser ermöglicht dem Forscher einerseits die Eingrenzung der Gesprächsgegenstände sowie andererseits die Herstellung einer gewissen Vergleichbarkeit der Ergebnisse mehrerer Interviews. Die Erstellung eines solchen Leitfadens setzt in der Regel Kenntnisse über das Forschungsfeld seitens des Forschers voraus, der diesen auf Basis von Theorien, eigenen Vorüberlegungen sowie aber auch evtl. bereits bestehenden Befunden generiert. Damit kann das Leitfaden-Interview sowohl zur Theoriebildung, Hypothesen- und Theorieüberprüfung sowie zur einfachen Sammlung von Daten zu einem bestimmten Themenkomplex dienen. In der Regel bildet der Gesprächsleitfaden ein Fragegerüst, das häufig auch offen gehaltene Erzählaufforderungen und Nachfragestrategien beinhaltet, die den Befragten dazu auffordern, subjektive Einschätzungen detaillierter und konkret anhand von Beispielen zu erläutern. Der Charakter eines Leitfadens impliziert dabei, dass die vorgesehenen Fragen weder in der entsprechenden Reihenfolge noch wortlautgetreu gestellt werden müssen, sondern frei und der Interviewsituation angepasst eingebracht werden können. Damit sich das leitfadengestützte Interview nicht auf einen bloßen Frage-Antwort-Dialog verkürzt, ist die Reihenfolge der zu stellenden Fragen meist offen, sodass der Interviewende sich in seiner Befragung besser auf die Relevanzstrukturen seines Gegenübers

214 Für weitere Informationen zu den oben genannten Interviewtechniken im Rahmen der Leitfaden-Interviews sowie erzählgenerierenden Interviews, deren Zielsetzung und methodisches Vorgehen wird verwiesen an Froschauer und Lueger (2003) sowie Helfferich (2005).

einstellen kann (Friebertshäuser und Langer 2010: 439); (Gläser und Laudel 2010: 143 ff.).

Im *Experten-Interview*, als spezielle Anwendungsform des Leitfaden-Interviews, steht die interviewte Person in ihrer Eigenschaft als Experte und weniger (wie bspw. bei biographischen Interviews) als ganze Person im Forschungsinteresse. Die „Expertenaussage" (Dauenhauer 1978: 58) gilt als zentrales Instrument in der Untersuchung von Curricula (Dauenhauer 1978: 58); (Adamson und Morris 2007: 274) (vgl. Kapitel 4.2, Tabelle 3). Dabei werden „Sachverständige der […] Schulpraxis […] auf der Grundlage des Ist-Curriculums nach ihren Auffassungen gefragt" (Dauenhauer 1978: 58).

Was jedoch *genau* einen Experten auszeichnet, wird in der Debatte um die methodologische Grundlegung stark diskutiert (vgl. dazu Bogner und Menz (2002); Meuser und Nagel (2010: 460 ff.)). Eine eher knappe Definition eines „Experten" beschreibt diesen als „Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte" (Gläser und Laudel 2010: 12). Ausführlicher gestaltet sich die Begriffsbeschreibung eines „Experten" nach Bogner und Menz (2002), die aufgrund ihrer Differenziertheit und Berücksichtigung der verschiedenen ‚Wissensformen' des Experten auch als Grundlage für die vorliegende Arbeit genutzt wird:

> „Der Experte verfügt über technisches, Prozess und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Denkmuster einfließen. […]" (Bogner und Menz 2002: 46).

Dementsprechend verfügt der Experte einerseits über ein privilegiertes Wissen über spezifische Informationszusammenhänge und hat andererseits ein Einblick in die Kontrolle und/oder Implementierung von Problemlösungen und damit verbundenen (kollektiven) Regeln.

Ob jemand im Rahmen einer Untersuchung als Experte angesprochen wird, hängt von dem jeweiligen Forschungsinteresse und der damit verbundenen spezifischen Fragestellung ab. D. h., den Expertenstatus erhält die betreffende Person somit erst durch den Forscher selbst (Meuser und Nagel 2002: 73); (Meuser und Nagel 2010: 461). Dies schließt jedoch gleichzeitig nicht aus, dass sich der ausgewählte Interviewpartner für das Experteninterview auch in der sozialen Realität (z. B. als Angehöriger der „Funktionselite" (EURYDICE 2004:

181)) als Experte auszeichnet. Die Suche nach dem für das Erkenntnisinteresse der Untersuchung ‚richtigen Experten' und das Gewinnen dieser Person für ein Interview können sich durchaus schwierig gestalten: Dies ergibt sich einerseits aus den möglicherweise zeitlichen Restriktionen vonseiten des Experten sowie andererseits aus dem Sachverhalt, dass es in den Interviews unter Umständen um sehr komplexe Prozesse (und damit verbunden auch ‚heikle Themen') gehen kann (Brezinka 1961: 218).

Konkret gelten in *dieser Studie* Lehrkräfte, die in den Fächern und Fächerverbünden der vorberuflichen Bildung eingesetzt sind und daher über entsprechende Kenntnisse der Curricula verfügen als *Experten*. Ferner werden als Experten *Schulleiter* und an den Schulen verantwortliche Personen an der Schnittstelle Schule-Wirtschaft herangezogen.

Der Einsatz von Gesprächsleitfäden bietet sich einerseits an, um dem möglichen Zeitdruck in der Realisation des Interviews zu begegnen (Mujis 2006: 60). Andererseits können durch den Gesprächsleitfaden relevante Informationen in konzentrierter und gesteuerter Form generiert werden und die interviewte Person von unergiebigen Themen hinzu, aus Sicht der Forschungsfrage, wichtigeren Aspekten gelenkt werden (Brezinka 1961: 217); (Meuser und Nagel 2010: 465). Meuser und Nagel (2010) sehen des Weiteren den Einsatz eines Interviewleitfadens im Experteninterview deshalb als Voraussetzung für das Gelingen eines Interviews an, da

> „auf jegliche thematische Vorstrukturierung zu verzichten, wie dies für narrative Interviews kennzeichnend ist, brächte die Gefahr mit sich, sich der Expertin als inkompetenter Gesprächspartner darzustellen, insofern nicht ernstgenommen zu werden und mithin das Wissen der Expertin nicht umfassend zu erheben" (Meuser und Nagel 2010: 464).

Experteninterviews können im Forschungsprozess sowohl als eigenständige als auch als komplementierende Methoden wiedergefunden werden und erlauben durch die Realisierung einer Methodentriangulation (vgl. Kapitel 4.1) unterschiedliche Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand darzustellen (Meuser und Nagel 2002: 218).

Bogner und Menz (2002: 36 ff.) unterscheiden drei Typen des Experteninterviews:

1. Das Experteninterview zur *Exploration* eines neuen oder unübersichtlichen Forschungsfeldes. Das Interview dient dabei „zur Schärfung des Problembewusstseins" (Bogner und Menz 2002: 37) des Forschers.

2. Das *systematisierende Experteninterview* welches als zentrales Ziel die möglichst lückenlose Informationsgewinnung hat. In der Regel wird hier ein sehr ausdifferenzierter Interviewleitfaden eingesetzt.
3. Das *theoriegenerierende Experteninterview*: In diesem Typus wird der Interviewpartner nicht nur als reine Informationsressource genutzt, es stehen daneben dessen „subjektiven Handlungsorientierungen und impliziten Entscheidungsmechanismen" (Bogner und Menz 2002: 38) im Mittelpunkt des Interviews.

Zusammenfassend kennzeichnen sich Experteninterviews somit vor allem durch drei Aspekte:

1. Das ausgewiesene Expertentum der zu befragenden Person, welches durch das Erkenntnisinteresse der Untersuchung geleitet wird;
2. Die verhältnismäßig starke inhaltliche Konzentration des Interviews, in welchem weniger der Interviewte als ganze Person, sondern vorrangig sein technisches, prozedurales und Deutungswissen (Bogner und Menz 2002: 46) im Mittelpunkt steht;
3. Das hohe Maß an Pragmatik in der Interviewdurchführung, das sich nicht zuletzt aus der unter Umständen restriktiven Zeit des zu Interviewenden ergibt.

Interviews bieten, gegenüber bspw. dem Einsatz von Fragebögen, die Chance, die durch individuelle sowie organisatorisch-institutionelle Faktoren beeinflussten Begründungszusammenhänge, Denkmuster und Einschätzungen der Lehrkraft abzubilden:

> „Interviews with teachers have the advantage of allowing the researcher to probe the teacher in depth on his/her teaching and thus to allow more detailed findings to emerge than questionnaires. […] They can often lead to a deeper understanding of underliying teacher beliefs and thought structures" (Mujis 2006: 60).

Aufgrund der eingeschränkten zeitlichen Ressourcen der interviewten Personen, bietet darüber hinaus das Experteninterview für die vorliegende Untersuchung durch seine Zielgerichtetheit mittels des *Interviewleitfadens* (vgl. 4.2.2.1) ein hohes Maß an Pragmatik in der Interviewdurchführung. In Abgrenzung zur Untersuchungsmethode der *Beobachtung* (siehe unten), gilt es im Rahmen der in der vorliegenden Arbeit durchgeführten Experteninterviews nur den Ausschnitt des Involvierens der Lehrkörper in die vorberufliche Bildung zu erheben und weniger innere Einstellungen, Gefühle sowie Verhaltensweisen der ganzen Person aufzudecken (Lamnek 2005: 552).

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht demgemäß also nicht der Lehrkörper als ganze Person, sondern vielmehr sein fachliches und prozedurales Expertenwissen und seine Einschätzungen als Berufspraktiker im Unterrichten der entsprechenden Unterrichtsfächer der vorberuflichen Bildung in der Sekundarstufe I. Durch ihre organisatorisch-institutionelle Eingebundenheit verfügt die Lehrkraft bzw. der Schulleiter ferner über interne und auf schulebene bezogene Einblicke in bildungspolitische Diskussionen zur vorberuflichen Bildung.

Die *Grenzen der Untersuchungsmethode der qualitativen Experteninterviews* können anhand der folgenden drei Aspekte ausgemacht werden:

Die Limitierungen dieser Forschungsmethode liegen erstens in der *Problematik der Anwendung:* Meuser und Nagel (2002: 78 ff.) führen hierzu folgende Varianten des möglichen Misslingens des Interviews auf:

- Der Experte blockiert das Interview, da er unter Umständen fälschlicherweise als Experte angesprochen wurde und sich gar nicht (oder nicht mehr) mit der Thematik des Forschungsinteresses auskennt;
- Der Experte „benutzt die Situation um ‚auszupacken'" (Meuser und Nagel 2002: 78) und spricht über Interna, Verwicklungen innerhalb seines Arbeitsfeldes und ist schwer wieder zum eigentlichen Thema des Interviews zurückzuholen;
- Der Experte wechselt zwischen den Rollen als Experte und Privatmensch und führt bspw. Beispiele aus dem Familienleben an.

Zweitens liegen die möglichen Grenzen der Forschungsmethode des Experteninterviews in seiner *eigentümlichen Konzentration*, die eine umfassende Erfassung der Erfahrungswelt des Interviewpartners (gegenüber erzählgenerierenden Interviews) weitestgehend ausblenden.

Diese Konzentration wird drittens in der Abgrenzung des Einsatzes von Interviews gegenüber der Untersuchungsmethode der *Beobachtung* noch offenkundiger: Der Grundgedanke der Methode der Beobachtung, auf die in der Literatur zur qualitativen Sozialforschung und zur Arbeit mit Fallstudien immer wieder hingewiesen wird (Borchardt und Göthlich 2007: 37 ff.); (Flick 2010: 281 ff.); (Lamnek 2005: 326), ist mit dem Anspruch verbunden, „herauszufinden, wie etwas *tatsächlich* funktioniert oder abläuft" (Flick 2010: 281). In Abgrenzung zur bspw. Untersuchungsmethode der Interviews, kann durch die Beobachtung die Innenperspektive des Beobachtungsobjektes erschlossen werden, die nicht erst noch von dem „wie es sein sollte" (Flick 2010: 281) entwirrt werden muss. Die *Unterrichtsbeobachtung* ist in der Regel eine Form der *teil-*

nehmenden Beobachtung,[215] da der Forscher im Feld, d. h. z. B. in der Schulklasse anwesend ist. Die Methode der Beobachtung hat den Vorteil, einen relativ uneingeschränkten Blick in die soziale Wirklichkeit von Unterricht zu erhalten (Mujis 2006: 58 ff.), allerdings birgt deren Einsatz auch einige *Probleme*:

1. Der Blick des Beobachters auf die vermeintliche ‚Wirklichkeit' ist durch dessen eigene innere kognitive und emotionale Landkarte geprägt. Mujis (2006: 61) spricht hier von dem „observer bias". D. h., Unterricht wird in diesem Fall bspw. durch den Filter der individuellen schulischen und fachlichen Sozialisation beobachtet.
2. Aufgrund von zeitlichen Begrenzungen in der Forschungsökonomie ist die Dauer der zu beobachtenden Einheiten meist limitiert. Somit können immer nur Ausschnitte des Gesamtgeschehens erfasst werden (Flick 2010: 295); (Lamnek 2005: 554). Diese „snapshots" (Mujis 2006: 58) müssen jedoch nicht zwangsläufig mit dem alltäglichen Unterrichtsgeschehen übereinstimmen (Mujis 2006: 61).
3. Der durch die Situation der Beobachtung bestehende „observer effect" (Mujis 2006: 58) kann die „performance" (Mujis 2006: 58) des beobachteten Lehrers in seinem Unterricht beeinflussen.
4. Die Anwesenheit eines Forschers[216] kann unter Umständen sozial erwünschtes Verhalten während der Unterrichtsbeobachtung hervorrufen und weniger die ‚Wirklichkeit' von Unterricht zeigen (Yin 2003: 86).[217]
5. Vor allem für *das vorliegende Forschungsvorhaben* ist es von besonderer Bedeutung, dass, um die tatsächliche Umsetzung des Curriculums vorberuflicher Bildung durch die Lehrkraft in den *letzten beiden Jahren* der Sekundarstufe I zu beurteilen, die zu beobachtende Einheit mindestens *ein Schuljahr* betragen müsste. Dies stellt sich jedoch aus forschungsökonomischen Gründen in einer drei-Länder-Studie als relativ problematisch dar. Jedoch wären ohne dieses zeitliche Kontinuum von mindestens ei-

215 Für weitere Informationen zur Methode der *teilnehmenden Beobachtung* wird verwiesen an Lamnek (2005: 547 ff.). Nach Flick (2010: 282) lassen sich fünf Beobachtungsmethoden bzw. -formen voneinander unterscheiden: 1. Offene vs. verdeckte Beobachtung, 2. teilnehmende vs. nicht-teilnehmende Beobachtung, 3. systematische vs. unsystematische Beobachtung, 4. Beobachtung in künstlichen vs. natürlichen Situationen, 5. Selbst- vs. Fremdbeobachtung.

216 Ein Aspekt, der gerade in Hinblick auf die internationale Ausgerichtetheit der vorliegenden Studie zum Tragen kommen kann.

217 Hier ist festzuhalten, dass prinzipiell der Aspekt der sozialen Erwünschtheit bzw. *social desirability* auch als ein Problem beim Einsatz von Interviews gesehen werden kann: „[Social desirability] is the phenomenon whereby the respondent replies in the way she thinks the reader/researcher/public will expect her to" (Mujis 2006: 62).

nem Schuljahr Rückschlüsse und fallbezogene Verallgemeinerungen nur schwer möglich.

Gleichwohl sei an dieser Stelle in Bezug auf die vorliegende Studie einschränkend festzuhalten, dass die Auskünfte der interviewten Lehrkräfte sich einerseits natürlich immer nur auf deren individuelle Urteile beziehen. Diese müssen demgemäß nicht automatisch mit der ‚Unterrichtswirklichkeit' übereinstimmen. Dennoch ist es andererseits eben diese Subjektivität der befragten Lehrer, die gleichermaßen auch das bestimmende Element realer Unterrichtshandlungen ist und somit auch hier im Forschungsinteresse steht.

Die Favorisierung von Experteninterviews mit Lehrern gegenüber Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen dieser Studie begründet sich daher *in zentraler Weise* durch das Forschungsinteresse am *institutionellen und individuellen Curriculum* (vgl. Kapitel 1.1). Im Fokus der Untersuchung steht die *Auslegung und Interpretation* der im offiziellen Curriculum kodifizierten Lehr-Lernziele, Kompetenzen, Unterrichtsinhalte etc. durch die Lehrkräfte bzw. die Einzelschule (vgl. Kapitel 3.1.1 und 3.1.2). Folglich kann der Lehrkörper selbst als *primäre Informationsquelle* betrachtet werden. Im Umkehrschluss wäre zur Erforschung des *tatsächlichen bzw. real umgesetzten Curriculums*, somit der von situativen Variablen beeinflusste konkret umgesetzte Unterricht (vgl. Kapitel 3.1.2), die (teilnehmende) Beobachtung möglichenfalls die zu bevorzugende Erhebungsmethode (vgl. Kapitel 4.2.1 sowie hier Tabelle 3).

4.2.2.1 Die Datenerhebung: Begründung des eingesetzten Interviewleitfadens

Das Charakteristikum der Leitfaden-Interviews ist ein konkreter Gesprächsleitfaden, der den Gesprächsgegenstand eingrenzt und das Gespräch vorstrukturiert (vgl. Kapitel 4.2.2).

Um in der vorliegenden Arbeit das komplexe Thema der vorberuflichen Bildung an Schulen der Sekundarstufe I, das Gegenstand der Interviews mit Lehrkräften in ausgewählten Landesteilen Deutschlands, Frankreichs und Großbritanniens ist, zu erfassen und zu dimensionieren wird ein deckungsgleicher Interviewleitfaden in deutscher (vgl. Anhang A), französischer und englischer Sprache erstellt.[218] Dieser birgt den Vorteil für den Interviewer, das Interview anhand grob vorformulierter Fragen in der Fremdsprache sprachlich besser vorbereiten und somit in der Interviewsituation sicherer auftreten zu können.

218 Im Folgenden werden die Fragen des deutschen Interviewleitfadens (vgl. dazu auch in zusammenhängender Form Anhang A) dokumentiert. Selbstverständlich kann auf Anfrage sowohl der englisch- als auch französischsprachige Interviewleitfaden vorgelegt werden.

Zugleich wird damit auch eine größere Kontrolle des Gesprächsverlaufes sichergestellt (Gläser und Laudel 2010: 154). Durch die Verwendung der Muttersprache der interviewten Personen kann ein persönlicher Bezug zu den Befragten aufgebaut werden, was die Erfragung von individuellen und institutionellen Denkmustern und Wirkungszusammenhängen erleichtert (vgl. Kapitel 3.2.3.1 und 4.3.3). Ebenso ist der Einsatz des Interviewleitfadens dahingehend hilfreich, die Gespräche in der knapp bemessenen Zeit der interviewten Lehrer, die den Zeitpunkt für das Interview oft in eine Freistunde oder längere Pause legten, in Hinblick auf das Erkenntnisinteresse zu steuern (Flick 2010: 216); (Meuser und Nagel 2010: 465), (vgl. Kapitel 4.2.2). Schließlich dienen, mit Blick auf die anschließende Auswertung der Interviews, der Leitfaden und das dahinterliegende Kategoriensystems als hilfreiches Konstrukt für die Vergleichbarkeit der Ergebnisse der Einzelinterviews untereinander (vgl. Kapitel 4.2.2.3).

Die Erstellung des Interviewleitfadens setzt in der Regel Kenntnisse über das Forschungsfeld seitens des Forschers voraus (vgl. Kapitel 4.2.2). In der vorliegenden Studie wird dieser Prämisse einerseits theoriegestützt (vorrangig basierend auf den Annahmen zur Umsetzung des Curriculums nach Posner (2004)) und andererseits in Anlehnung an die bereits bestehenden Befunde aus der qualitativen Inhaltsanalyse der Lehrpläne (vgl. Kapitel 5.2, 6.2 und 7.2) Rechnung getragen.

Die im Interviewleitfaden dieser Studie (vgl. Anhang A) vorgesehenen Fragen werden weder in der Reihenfolge noch wortlautgetreu gestellt, sondern können frei und der Interviewsituation angepasst eingebracht werden. Dies soll die freie, und den Umständen entsprechend ‚ungekünstelte', Interaktion im Gespräch fördern (siehe oben). Eine kurze Einstiegsphase in den hier generierten Interviews dient einerseits dazu, die groben Rahmenbedingungen des Interviews, z. B. hinsichtlich des zeitlichen Rahmens, der offenen Art der Fragen, abzustecken. Darüber hinaus wird noch einmal Thematik des Interviews vor dem Hintergrund des Dissertationsvorhabens der Interviewerin (und deren Person) skizziert. Die interviewten Personen, denen die absolute Anonymität ihrer Person und der jeweiligen Schule zugesichert wird, werden um die Erlaubnis der Gesprächsaufzeichnung ersucht. Andererseits hatte diese Einstiegsphase das Ziel, ein gutes Klima zwischen Interviewer und Befragtem zu kreieren (Helfferich 2005: 150), etwaige Fragen vonseiten der interviewten Person zu klären und somit insgesamt eine „soziale Beziehung" (Froschauer und Lueger 2003: 67) zwischen den Interagierenden herzustellen. Um weitere etwaige Hemmungen seitens des Interviewpartners abzubauen, orientieren sich die Eingangsfragen des Interviewleitfadens an der „konkreten Lebenswelt" (Froschauer und Lueger 2003: 69) der Befragten: Dieses sind deskriptive Fragen zur interviewten Person, zu deren beruflichen Biographie sowie Angaben zum aktuellen

Einsatzgebiet in der Schule. Die so erhobenen Informationen dienen in der Auswertung einerseits zur situativen Kontextualisierung der Aussagen der Lehrkräfte (insofern diese nicht aus dem direkten Textzusammenhang erschlossen werden können). Andererseits bieten sie die Möglichkeit, Rückschlüsse zu bestimmten Personengruppen (z. B. ausgebildete Fachlehrer vs. fachfremde Lehrer oder erfahrenere Lehrkräfte vs. Novizen) zu ziehen und so Tendenzen in Bezug zu den geäußerten Meinungen abbilden zu können.

Die Frage nach den jeweiligen in der Schule verwendeten offiziellen curricularen Dokumenten ergibt sich aus der Zielsetzung dieser Studie, das offizielle dem individuellen Curriculum gegenüberzustellen (vgl. Kapitel 3.1.2). Dies war vorrangig für die Interviews in Schottland wichtig, da hier die Entscheidung bei der Einzelschule liegt, welche Kurse und damit welche dazugehörigen offiziellen curricularen Richtlinien und Lehrpläne eingesetzt werden (vgl. Kapitel 7.1.3). Ferner divergiert auch das Angebot im Rahmen des fakultativen Faches DP in Frankreich und erfordert daher eine entsprechende Klärung im Rahmen der Interviews (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Konkret lauten die Eingangsfragen des Interviewleitfadens wie folgt (vgl. Anhang A):

- Welche Fächer unterrichten Sie aktuell und in welchen Klassen?
- Mit welchen offiziellen curricularen Richtlinien und Lehrplänen arbeiten Sie?
- Wie hoch ist Ihr aktuelles Stundendeputat?
- Welche Fächer und wo haben Sie studiert?
- Wie lange arbeiten Sie schon als Lehrer/-in?
- An wie vielen Schulen haben Sie bisher gearbeitet?
- Sind Sie im Laufe Ihrer Karriere schon einmal einer außerschulischen Tätigkeit nachgegangen (in einer anderen Institution/in der freien Wirtschaft)?
    - Wenn ja, welche und für wie lange?

Der an die Eingangsfragen anschließende „explorative Teil" (Froschauer und Lueger 2003: 71) des Interviewleitfadens zielt auf die Erhebung der Schul- und Unterrichtspraxis in der vorberuflichen Bildung ab.

Hierzu entwickelte Posner (2004) für die Untersuchung der Umsetzung von offizielen Curricula einen aus sieben Einflussfaktoren [*frame factors*] bestehenden Analyserahmen (vgl. Tabelle 7):

Tab. 7: Einflussfaktoren auf die Umsetzung des offiziellen Curriculums. Übersetzte und angepasste Darstellung in Anlehnung an Posner (2004: 201)

Faktor	Beschreibung
Temporal	Verfügbare vorgegebene Zeit, Dauer, Stundenplantechnische Restriktionen
Physisch/Materiell	Gebäude, Räumlichkeiten, Equipment, Lehr-Lernmaterialien
Politisch	Staatliche und föderale politische Einflussnahme z. B. auf Prüfungsmodalitäten
Organisatorisch	Administrative schulinterne Einflussfaktoren, bspw. in Bezug auf Klassengrößen etc. sowie (administrative) Restriktiven vonseiten der Schulverwaltung
Personell	Wissen und Können, Vermögen sowie Interessenschwerpunkte von Schülern, dem Lehrkörper und der Eltern
Ökonomisch	Kosten- und Nutzenabwägungen, vor allem in Bezug auf die Neueinführung von Curricula
Kulturell	Werte, Normen und Einstellungen in der Schule im Speziellen und in der Gesellschaft im Allgemeinen

In Anlehnung an Posner (2004) wird das dieser Erhebung zugrunde liegenden *Kategoriensystem* entwickelt. Die Kategorien sind dabei einerseits für die Festlegung der Fragen im explorativen des Interviewleitfandens bedeutsam. Andererseits dient dieses bereits im Vorhinein bestehende Kategoriensystem der Strukturierung der Informationen in der späteren Auswertung der aufbereiteten Interviewdaten mittels eines qualitativ inhaltsanalytischen Verfahrens (vgl. Kapitel 4.2.2.3). Eine partielle Überschneidung und/oder Interdependenz der verschiedenen Aspekte bzw. Kategorien resultiert aus der notwendigen Breite mancher Aspekte (vgl. dazu auch die Anpassung des Kategoriensystems im Rahmen der Auswertung in Kapitel 4.2.2.3). Ferner bedingt der Schwerpunkt dieser Studie, der auf der Gegenüberstellung des Theorie-Praxis-Verhältnisses vorberuflicher Bildung und somit auf den spezifischen Existenz- bzw. Konkretisierungsformen des *einerseits offiziellen Curriculums* sowie andererseits *institutionellen* und *individuellen Curriculums* liegt, eine entsprechende Anpassung des durch Posner (2004) vorgeschlagenen Analyserahmens. Diese Adaptierung umfasst die folgenden vier Aspekte:

1. Die von Posner (2004) definierte *ökonomische Einflussgröße* (vgl. Tabelle 7) widmet sich vorrangig dem mit der Einführung von novellierten offiziellen curricularen Richtlinien verbundenen administrativen und finan-

ziellen Aufwand (hinsichtlich bspw. der Schulung der Lehrkräfte) (Posner 2004: 199). Da sich aus der Zielsetzung dieser Studie nicht die Relevanz nach der Hinterfragung von Neuordnung und Implementierung von neuen offiziellen Curricula ergibt (vgl. Kapitel 3.1.1 und 3.1.2), ist diese Kategorie hier entbehrlich.

2. Posners *organisatorische Einflussgröß*e (vgl. Tabelle 7), die unter anderem administrative schulinterne Einflussfaktoren sowie administrative Restriktiven vonseiten der Schulverwaltung abbildet, wird im Kategoriensystem dieser Studie (vgl. Tabelle 8) integrativ berücksichtigt: Etwaige schulinterne Hemmnisse in Bezug auf den Einsatz von Fachlehrern und der Ausgestaltung des Stundenplans werden in der Kategorie *temporale Aspekte* behandelt (siehe Erläuterung unten sowie Tabelle 8). Administrative Restriktionen, die vonseiten der Schulverwaltung ausgehen, finden in den *personellen Aspekten*, z. B. durch das Angebot von Fortbildungen für Lehrkräfte, Berücksichtigung. Die sowohl innerhalb der Einzelschule (*Mesoebene*) als auch von der Schulverwaltungsebene (*Makroebene*) bestehenden organisatorischen Antreiber und Hemmnisse in Bezug auf die Kooperation mit außerschulischen Partnern werden im Rahmen des dieser Untersuchung zugrunde liegenden Kategoriensystems mittels der Kategorie *kulturelle Aspekte* (siehe Erläuterung unten sowie Tabelle 8) abgebildet.

3. Es wird eine neue Kategorie der *inhaltlichen und didaktischen Aspekte* entwickelt, die stärker die kontrastierende Untersuchung des einerseits offiziellen Curriculums und andererseits des vor allem *individuellen* Curriculums berücksichtigt (siehe Erläuterung unten sowie Tabelle 8).

4. Da Posner (2004) sein Konstrukt nicht spezifisch für die Untersuchung der Einflussfaktoren auf die Umsetzung des intendierten Curriculums in der *vorberuflichen Bildung* entwickelte, werden für diese Studie die entsprechenden Kategorien auch inhaltlich angepasst (siehe Erläuterung unten sowie Tabelle 8).

Die folgende Tabelle 8 gibt eine Übersicht über das dieser Erhebung zugrunde gelegte Kategoriensystem, welches aus sechs Oberkategorien und insgesamt 20 Unterkategorien besteht. Nachstehend werden die jeweiligen Kategorien, unter begründetem Rückgriff auf das theoretische Modell nach Posner (2004), erläutert sowie die entsprechenden Fragestellungen für den Interviewleitfaden abgeleitet.

Tab. 8: Das ex ante bestehende Kategoriensystem für die Entwicklung des Interviewleitfadens sowie die qualitativ inhaltsanalytische Auswertung der Interviews mit Lehrkräften

Kategorie	Unterkategorie
Temporale Aspekte	Stundenplantechnische Restriktionen
	Dauer
	Verfügbare vorgegebene Zeit im Curriculum
Physische und materielle Aspekte	Equipment (z. B. Technik; Beamer; PCs)
	Finanzielle Mittel
	Gebäude/Räumlichkeiten
	Lehr-Lernmaterialien
Politische Aspekte	Relevanz des Schulbuchs und anderer Materialien für die Unterrichtsvorbereitung vs. den schriftlichen curricularen Richtlinien und Lehrplänen
	Prüfungsmodalitäten
Personelle Aspekte	Aus- und Weiterbildung der Lehrkraft
	Wissen und Können der Lehrkraft
	Stellenwert des Studiums der Lehrkraft
	Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Schüler
Inhaltliche und didaktische Aspekte	Stellenwert der betriebs- und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen gegenüber der Selbst- und Sozialkompetenzen
	Allgemeine inhaltliche Schwerpunkte im Lehrplan aus Lehrersicht
	Stärken und Schwächen des offiziellen Curriculums aus Lehrersicht
	Individuelle Schwerpunkte der Lehrkraft im Unterricht
	Unterrichtsmethoden
Kulturelle Aspekte	Einbindung der Elternschaft
	Ausgestaltung des Übergangs Schule-Beruf/Relevanz der Berufsorientierung
	Kooperation mit außerschulischen Partnern

Die erste von Posner (2004) angeführte Einflussgröße zur unterrichtspraktischen Umsetzung des offiziellen Curriculums bezieht sich auf die **temporalen Aspekte**.[219] Zeit meint hier die prinzipiell im offiziellen Curriculum vorgegebene sowie durch das Schuljahr begrenzte Zeit. „Because time is always in

219 Um für Leser die sechs Aspekte des Kategoriensystems (vgl. Tabelle 8) im Zuge der Begründung der Interviewfragen optisch hervorzuheben, werden die Bezeichnungen der Aspekte im vorliegenden Kapitel durch eine **fette** Hervorhebung gekennzeichnet.

short supply, teachers are constantly making compromises based on priorities" (Posner 2004: 194). Aufgrund des Faktors Zeit befindet sich der Lehrkörper immer in einem Dilemma zwischen Breite und Tiefe in der Behandlung eines Themas (Posner 2004: 192). Ferner kommt der temporale Aspekt für die Umsetzung des Curriculums ebenfalls zum Tragen, *wann* am Schultag (z. B. ob vor- oder nachmittags, ob nach der Mittagspause oder nach dem Sportunterricht etc.) das entsprechende Unterrichtsfach stattfindet, da dadurch ggf. die Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit der Schüler (und unter Umständen auch der Lehrkraft) beeinflusst wird (Posner 2004: 194). Die Kategorie temporale Aspekte in dem dieser Untersuchung zugrunde gelegten Kategoriensystem setzt sich daher aus den drei Unterkategorien *Stundenplantechnische Restriktionen, Dauer* und *verfügbare vorgegebene Zeit im Curriculum* zusammen. Die erste Unterkategorie bezieht auch personelle Aspekte der Mesoebene mit ein, also bspw., ob ein an Mangel an Fachlehrern an der Einzelschule das curricular vorgesehene zeitliche Angebot des entsprechenden Faches oder Kurses in der vorberuflichen Bildung beeinflusst (zur Überschneidung einzelner Kategorien und Aspekte, siehe oben). Die Unterkategorie *Dauer* beinhaltet die von Posner (2004) skizzierten Gesichtspunkte in Hinblick auf die Sequenzen im Stundenplan. Die dritte Unterkategorie bezieht sich darauf, inwiefern aus Lehrersicht die curricular vorgegebene Zeit dazu ausreicht, die entsprechenden Lehr-Lernziele zu erreichen.

Posners (2004) zweite skizzierte Einflussgröße nimmt sich der **physischen und materiellen Voraussetzungen** zur Realisierung des offiziellen Curriculums an und spricht damit die curriculare Erscheinungsform des *institutionellen Curriculums* an (vgl. Kapitel 3.1.1, Abbildung 9). „[…] physical frame factors generally exert a conservative influence on the curriculum […]" (Posner 2004: 195). Es stellen sich bspw. die Fragen, ob in der Schule entsprechende (Fach-)räume vorhanden sind oder wie sich der Zugang zu Computern (einschließlich Software) gestaltet, sowie nicht zuletzt, ob das verfügbare Lehr-Lernmaterial für die Umsetzung des offiziellen Curriculums ausreichend ist. Im dem dieser Erhebung zugrunde gelegten Kategoriensystem wird daher die Kategorie physische und materielle Aspekte einerseits über die Unterkategorien des verfügbaren (technischen) *Equipments* (z. B. Beamer, Projektoren, Computer, Internetzugang) und des *räumlichen Angebotes* an der Schule präzisiert. Andererseits bezieht sich die Unterkategorie *finanzielle Mittel* auf die finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten der Einzelschule bzw. der einzelnen der Lehrkraft, Anschaffungen vorzunehmen oder bspw. Exkursionen durchzuführen. Letztlich bildet die Unterkategorie *Lehr-Lernmittel* die Ausstattung der Schule mit Materialien für die vorberufliche Bildung (z. B. Planspielen) ab.

Den obigen Ausführungen zu den temporalen Aspekten sowie den physischen und materiellen Aspekten folgend, lassen sich die nachstehenden Fragen für den Interviewleitfaden (vgl. Anhang A) ableiten:

- Wie verhält es sich an Ihrer Schule mit dem für die Umsetzung des offiziellen Curriculums notwendigen Möglichkeiten und Voraussetzungen?
  - Hat Ihre Schule die notwendigen räumlichen Kapazitäten (einschließlich etwaiger Fachräume)?
  - Verfügt Ihre Schule über die für die Umsetzung des offiziellen Curriculums erforderlichen Lehr-/Lernmaterialien und das notwendige Equipment? Bzw. welche Materialien/welches Equipment müsste ihre Schule für eine adäquate Realisierung des offiziellen Curriculums anschaffen?
  - Inwiefern stehen der Schule/Ihnen als Lehrkraft finanzielle Mittel zur Anschaffung von Lehr-/Lernmaterialien sowie z. B. zur Durchführung von Exkursionen im Rahmen der vorberuflichen Bildung zur Verfügung?
  - Bestehen an Ihrer Schule zeitliche Restriktionen in Bezug auf die Umsetzung des offiziellen Curriculums (z. B. aufgrund von fehlenden Fachlehrkräften; Restriktionen im Stundenplan etc.)?
  - Reichen die (an Ihrer Schule im Speziellen und/oder die allgemein curricular) vorgesehenen Stunden aus, um die offiziellen curricularen Vorgaben zu erfüllen?

Politische Einflussfaktoren beziehen sich nach Posner (2004), (vgl. Tabelle 7), bspw. auf die möglichen Freiheiten (oder Einschränkungen) der Lehrkraft in Bezug auf die Auswahl der Lehrmittel und Bücher und vor allem hinsichtlich der Gestaltung von Prüfungen (Posner 2004: 196). Bestehen bspw. einheitliche zentrale Abschlussprüfungen für bestimmte Fächer, so wird dem Lehrkörper unter Umständen eine Curriculum-getreuere Unterrichtsgestaltung abverlangt, als wenn die Schüler im Rahmen durch die Lehrkraft individuell gestellten Prüfungen geprüft werden würden. Daher wird im vorliegenden Kategoriensystem (vgl. Tabelle 8) der Kategorie politische Aspekte die Unterkategorie *Prüfungsmodalitäten* zugeordnet. Ferner ist anzunehmen, dass in der alltäglichen Praxis der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht Schulbücher häufiger ihre Berücksichtigung finden als die staatlich erlassenen Lehrpläne (Vollstädt 1999: 16). Demgemäß zielt die Unterkategorie zur *Relevanz des Schulcurriculums sowie des Schulbuchs und anderer Materialien für die Unterrichtsvorbereitung vs. den schriftlichen curricularen Richtlinien und Lehr-*

pläne darauf ab, den Einfluss dieser Dokumente und Materialien (und damit auch den Stellenwert des institutionellen Curriculums) auf das individuelle Curriculum der Lehrkraft auf der Mikroebene zu erörtern. Konkret lauten die entsprechenden Fragen zur Kategorie politische Aspekte im Interviewleitfaden dieser Studie wie folgt:

- Wie prüfen Sie die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der vorberuflichen Bildung ab (schriftliche Klassenarbeiten; Projektarbeit; Referate etc.)?
- Inwiefern findet die vorberufliche Bildung in der Abschlussprüfung Berücksichtigung?
- Inwiefern arbeiten Sie in der konkreten Planung Ihres Unterrichts mit den curricularen Richtlinien und Lehrplänen oder orientieren sich an Schulbüchern?
  - Gibt es an Ihrer Schule ein Schulcurriculum?
  - Falls ja, welche Relevanz hat dies für Ihre Unterrichtsvorbereitung und dessen Durchführung in der vorberuflichen Bildung?

Die fünfte Einflussgröße nach Posner (2004) bezieht sich auf die **personellen Rahmenbedigungen** bei der Umsetzung des Curriculums: „What makes each school unique is the personal characteristics of the teachers, students, administrators, custodians, and other support personal who occupy it" (Posner 2004: 197). Dabei ist auf der einen Seite davon auszugehen, dass das Schülerklientel als „major determinant" (Posner 2004: 198) bei der unterrichtspraktischen Realisierung des Curriculums betrachtet werden kann. Da Schüler unterschiedliche soziokulturelle und intellektuelle Voraussetzungen sowie divergierende Bedürfnisse und Interessen mitbringen, gilt es diese bei der konkreten Unterrichtsplanung und -durchführung zu berücksichtigen (Posner 2004: 198); (Fend 2008: 236), (vgl. Kapitel 3.1.1 und 3.1.2).

Auf der anderen Seite beeinflusst die jeweilige Lehrkraft maßgeblich durch ihre Professionalität, d. h. ihr Fach- und Unterrichtswissen, ihre didaktischen und methodischen Fähigkeiten, sowie ihre Persönlichkeit und ihr Auftreten den Unterricht und damit die Umsetzung des offiziellen Curriculums (Posner 2004: 198). Die Einflussgrößen sind auch in Bezug auf den ‚heimlichen Lehrplan' der Lehrkraft von Bedeutung (vgl. Kapitel 3.1.1 und 3.1.2).

Fend (2008: 236 ff.), (vgl. Kapitel 3.1.1), gliedert diese Bereiche der Lehrerprofessionalität in

1. Kulturkompetenzen: Inhaltswissen und kulturelle Fähigkeiten;
2. Methodische Kompetenzen: Wissen um Vermittlung;
3. Psychologische Kompetenzen: Subjektwissen als Kenntnis über den Lernenden.

In Hinblick auf die Lehrerprofessionalität sind auch die Entwicklungs- und Fortbildungsmöglichkeiten der Lehrkräfte sowie die Unterstützung durch die Schulleitung nicht zu vernachlässigen (Posner 2004: 198). So ermessenen auch die Studien von Klein (2003) und Götz et al. (2003), (vgl. Kapitel 2.1.2 und 2.2), den Stellenwert der Lehreraus- und Fortbildung im Rahmen der ökonomischen Bildung als wichtige Einflussgröße in Bezug auf die Vermittlungspraxis von Wirtschaftswissen.[220] Die Kategorie personelle Aspekte des dieser Untersuchung zugrunde gelegten Kategoriensystems widmet sich daher sowohl der Einflussgröße der Lehrkraft als auch der des Schülers. Die erste Unterkategorie ist die *Aus- und Weiterbildung der Lehrkraft:* Dies bezieht sich vorrangig auf die allgemeine akademische und fachspezifische Ausbildung der Lehrkörper; während die Unterkategorie *Stellenwert des Studiums der Lehrkraft* gezielter den Stellenwert des Studiums in Hinblick auf den Einsatz in der Schul- und Unterrichtspraxis abbildet. Die dritte Unterkategorie *Wissen und Können der Lehrkraft* spezifiziert etwaige außerschulische (Berufs-) Erfahrungen und Engagements des Lehrers in Bezug auf dessen Tätigkeit im Feld der vorberuflichen Bildung.

Die Unterkategorie zur *Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Schüler* fragt die Rahmenbedingungen für einen schülerzentrierten Unterricht in der vorberuflichen Bildung auf schulischer und unterrichtlicher Ebene ab.

Im Interviewleitfaden dieser Studie (vgl. Anhang A) wird die Kategorie der personellen Aspekte bereits ansatzweise durch die Eingangsfragen zur interviewten Person, zu deren beruflicher Biographie (schulisch und außerschulisch) sowie den Angaben zum aktuellen Einsatzgebiet in der Schule berücksichtigt

220 Wie in Kapitel 3.1.1 begründet dargelegt, zielt die Untersuchung der personellen Einflussfaktoren jedoch *nicht* darauf ab, im Sinne einer *evaluativen Forschungsperspektive* bzw. des *Fidelity approach*, zu erheben, wie genau die Lehrenden das offizielle Curriculum kennen bzw. inwiefern das Verständnis der Curriculumentwickler mit jenem der Lehrkräfte übereinstimmt.

(siehe oben). Darüber hinaus werden der Kategorie der personellen Aspekte hier folgende Fragestellungen zugeordnet:

- Fühlten Sie sich durch Ihr Studium im Allgemeinen/das Studium der entsprechenden Unterrichtsfächer für die Unterrichtspraxis (in der vorberuflichen Bildung) vorbereitet?
  - Warum/warum nicht?
- Haben Sie für den Unterricht in der vorberuflichen Bildung spezielle Fortbildungsangebote wahrgenommen?
  - Falls ja, welche (Träger, Dauer etc.)?
  - Falls nein, warum nicht (z. B. mangelndes Angebot etc.)?
- Inwieweit finden in der vorberuflichen Bildung die individuellen Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung?

Der spezifischen Ausprägungsform des *individuellen Curriculums* wird im Kategoriensystem der vorliegenden Untersuchung mittels einer eigenen Kategorie in Form der **inhaltlichen und didaktischen Aspekte** Rechnung getragen. Damit soll in Hinblick auf die Erörterung des Theorie-Praxis-Verhältnisses der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung der besondere Stellenwert des Lehrkörpers als „curricular-instructional gatekeeper" (Thornton 1991: 237) und damit die Schlüsselrolle der Lehrkraft im Lehr-Lernprozess berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 3.1.1).

Im Rahmen der Kategorie der inhaltlichen und didaktischen Aspekte konzentrieren sich daher die Unterkategorien Stellenwert der betriebs- und volkswirtschaftliche Sachkompetenzen gegenüber der Selbst- und Sozialkompetenzen sowie allgemeine inhaltliche Schwerpunkte im Lehrplan aus Lehrersicht auf die Spiegelung der Befunde aus der Analyse der Lehrpläne (als Teil des offiziellen Curriculums, vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 8) mit jenen aus den Interviews mit Lehrern. Jene dieser beiden Unterkategorien zuzuordnenden Befunde geben somit einerseits Auskunft darüber, wie vertraut die Lehrkräfte mit dem Lehrplan *insgesamt* sind.[221] Andererseits legen sie offen, wie die Lehrkörper die im Lehrplan festgelegten Lehr-Lernziele und -inhalte deklarierten wahrnehmen bzw. deuten.

221 Wie in Kapitel 3.1.1 begründet dargelegt, strebt die vorliegende Studie *nicht* an zu erheben, wie genau die Lehrenden das offizielle Curriculum kennnen bzw. inwiefern das Verständnis der Curriculumentwickler mit jenem der Lehrkräfte übereinstimmt (vgl. dazu auch die Anmerkung in Fußnote 220 und zu Beginn von Kapitel 4.2.2).

Demgegenüber zielt die Unterkategorie *individuelle Schwerpunkte der Lehrkraft im Unterricht* auf die Erhebung der *eigenen* inhaltlichen, methodischen und didaktischen Schwerpunktsetzungen des jeweiligen Lehrers ab.[222] – Diese individuellen Fokusse können sowohl in Einklang mit den offiziellen curricularen Vorgaben sein, jedoch aber auch (je nach Handlungsspielraum der einzelnen Lehrkraft) mehr oder minder davon abweichen.[223] Diese Unterkategorie ist in enger Verbindung mit den aus der Expertise der Lehrkraft ersichtlichen *Stärken und Schwächen des offiziellen Curriculums* zu betrachten. Die Unterkategorie *Unterrichtsmethoden* widmet sich darüber hinaus der konkreten Unterrichtsgestaltung des Lehrers in Hinblick auf die realisierten Sozialformen, Methoden und Medien (auch in Abhängigkeit davon, inwiefern diese bspw. nicht auch durch das offizielle Curriculum *verbindlich* vorgegeben sind). Überdies ist bspw. der Einsatz von entsprechenden Medien auch immer in Abhängigkeit zu den jeweiligen (materiellen) Ressourcen der einzelnen Schule (siehe oben Kategorie physische und materielle Aspekte) zu betrachten.

Der Interviewleitfaden dieser Untersuchung (vgl. Anhang A) integriert zur Abbildung der inhaltlichen und didaktischen Aspekte folgende Fragestellungen:

- Wo liegen ihrer Meinung nach die inhaltlichen Schwerpunkte im Lehrplan vorberuflicher Bildung (im Allgemeinen und in den letzten beiden Schuljahren im Besonderen)?[224]
- Stimmen Sie mit den im Lehrplan vorberuflicher Bildung vorgesehenen Lehr-Lernzielen und -inhalten überein?
  - Was würden Sie hier evtl. verändern wollen?
- Stimmen die prioritären Ziele des offiziellen Curriculums mit Ihrem eigenen Anspruch an den Unterricht vorberuflicher Bildung überein?

222 In der Studie von Klein (2003) wurde im Rahmen einer Befragung von baden-württembergischen Lehrkräften ebenso nach den persönlich als wichtig erachteten schwerpunktmäßigen Inhalten einer ökonomischen Bildung gefragt (Klein 2003: 63 ff.), (vgl. Kapitel 2.1). Darüber hinaus wurde gleichermaßen die Erhebung der Vermittlungspraxis, in Hinblick auf die Didaktik und Methodik des Wirtschaftsunterrichts, als wichtige Bezugsgröße in der Umsetzung des Curriculums erachtet (Klein 2003: 71 ff.).

223 In Bezug darauf, inwieweit diese ‚eigene Vision' des individuellen Curriculums der Lehrenden von den offiziell geltenden curricularen Vorgaben abweicht oder damit übereinstimmt, skizziert Eraut (1994: 26 ff.) vier idealtypische Ausprägungsformen: Diese reichen von der vollständigen und unveränderten Übertragung der vorgeschriebenen Inhalte bis hin zur Nutzung des Lehrplans lediglich als ‚Inspirationsquelle' für den eigenen Unterricht (vgl. Kapitel 3.1.1). In Kapitel 8.7 findet eine *mögliche* Einordung der vorliegenden internationalen Befunde zum individuellen Curriculum der Lehrkräfte in die Typologie nach Eraut (1994) statt.

224 Vgl. die Anmerkungen in Fußnote 220 und 221.

- Was sind aus *Ihrer Perspektive* die wichtigsten Ziele vorberuflicher Bildung?
- In der Untersuchung der Lehrpläne vorberuflicher Bildung habe ich vor allem zwischen den folgenden vier Dimensionen unterschieden: Betriebs- und volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen (z. B. im eigenständigen Arbeiten, Leistungsbereitschaft etc.) sowie viertens Sozialkompetenzen (z. B. Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit etc.).
  - Wie würden Sie die Verteilung dieser vier Dimension im Lehrplan vorberuflicher Bildung einschätzen?
  - Wie schätzen Sie persönlich die Wichtigkeit der Förderung dieser Kompetenzen im Bereich der vorberuflichen Bildung ein?
  - Wo legen Sie persönlich Ihre thematischen sowie methodisch-didaktischen Schwerpunkte im Unterricht vorberuflicher Bildung?
  - Wenn Sie die Behandlung/Gewichtung dieser vier Dimension ändern könnten, wie würden Sie sich entscheiden und warum?
- Welche Unterrichtsmethoden eignen sich Ihrer Meinung nach am besten für den Unterricht in der vorberuflichen Bildung und zur Ausbildung der entsprechenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler?
  - Warum setzen diese/jene Unterrichtsmethode ein?

In Hinblick auf den Einflussfaktor der **kulturellen Bedingungen** in der Realisierung des offiziellen Curriculums unterscheidet Posner (2004) zwischen den innerschulischen kulturellen Einflüssen auf der einen Seite und den außerschulischen (gesellschaftlichen) kulturellen Einflüssen auf der anderen Seite. Erstere sind bspw. die Sicherheit der Schule und ihrer Umgebung, der Teamgeist im Lehrerkollegium sowie die Einbindung der Eltern. Curricula sind jedoch auch immer ein Ausdruck gesellschaftlicher Werte und Normen: „It is less obvious that all curricula are inherently value-laden" (Posner 2004: 200), (vgl. auch Kapitel 3.1.2). Die Kategorie der kulturellen Aspekte beinhaltet erstens die Unterkategorie *Einbindung der Elternschaft*. Da die vorberufliche Bildung an der Schnittstelle zum Übergang in eine berufliche Ausbildung bzw. den Besuch einer weiterführenden Schule angesiedelt ist (vgl. Kapitel 2.3.3), wird zweitens der Wechselwirkung des Curriculums mit anderen gesellschaftlichen Subsystemen[225] mittels der Unterkategorie *Ausgestaltung des Übergangs Schule-Beruf/ Relevanz der Berufsorientierung* im Kontext vorberuflicher Bildung Rechnung

225 Zu den Wechselwirkung der gesellschaftlichen Subsysteme ‚Bildungssystem', ökonomisches System' und ‚politisches System' vgl. Fend (2006: 35 ff.), (Kapitel 3.2.2, Abbildung 10). Zum der vorliegenden Studie zugrundeliegenden Mehrebenenmodell vgl. Kapitel 3.1.1 (Abbil-

getragen. Hieran anknüpfend bezieht die dritte Unterkategorie *Kooperation mit außerschulischen Partnern* die sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule evtl. gegebenen Hemmnisse in Hinblick auf die Zusammenarbeit mit externen Akteuren (z. B. der Privatwirtschaft) mit ein. Dabei wird der konkreten Ausformung des *institutionellen Curriculums* Rechnung getragen und nach den konkreten Aktivitäten auf Einzelschulebene (*Mesoebene*), mit Einrichtungen aus dem öffentlichen und privatwirtschaftlichen Sektor z. B. in Form von Workshops und Partnerschaften zusammen zu arbeiten, gefragt.

Hieraus ergeben sich für den Interviewleitfaden (vgl. Anhang A) folgende Fragen:

- Denken Sie die Schülerinnen und Schüler sind am Ende der Schulzeit ausreichend für den Eintritt in die Berufs- und Arbeitswelt vorbereitet?
  - Schafft der vorberufliche Unterricht eine gelungene Brücke hin zum Einstieg in die Berufs- und Arbeitswelt?

  Warum nicht? Was fehlt Ihrer Meinung nach?
- Arbeiten Sie im Rahmen des Unterrichts in der vorberuflichen Bildung mit externen Partnern zusammen?
  - Gibt es bspw. Patenschaften mit Unternehmen oder Vereinen?
  - Würden Sie sich (mehr) solcher Angebote an Ihrer Schule wünschen? Falls ja, wie sollten diese aussehen? Kennen Sie bereits mögliche Optionen?
- Wie binden Sie die Eltern der Schülerschaft in die vorberufliche Bildung an Ihrer Schule mit ein?

Im Anschluss wird im Rahmen des „klärenden Teils" (Froschauer und Lueger 2003: 72) der hier durchgeführten Interviews den Interviewpartnern die Möglichkeit gegeben, ein Fazit aus dem Gesagten zu ziehen sowie Rückfragen an die Interviewerin zu stellen. Dieser Abschnitt des Gesprächs bietet darüber hinaus die Möglichkeit der Vertiefung und Exemplifizierung der bereits angesprochenen Phänomene.

Der Gesprächsabschluss geht mit dem Beenden der Audioaufzeichnung sowie dem Bedanken für die Gesprächsbereitschaft einher. Weiterhin werden, falls noch nicht geschehen, Kontaktdaten für mögliche Rückfragen (sowohl seitens des Interviewers als auch der interviewten Person) ausgetauscht.

dung 6), Kapitel 3.1.2 (Abbildung 9) sowie Kapitel 4.1 und 4.2 (Abbildung 16 und Abbildung 19).

In der Regel fand in allen hier durchgeführten Interviews weder ein durchgehender Monolog vonseiten der interviewten Lehrer noch ein statisches Frage-Antwort-Spiel zwischen den Interviewer auf der einen und Befragtem auf der anderen Seite statt. Gesprächsangebote und von den Interviewpartnern angesprochene Themen wurden aufgegriffen, weiter vertieft und auf noch nicht angesprochene Thematiken übergeleitet. Dabei lag die Schwierigkeit vor allem darin, den Gesprächspartner aufgrund der beschränkten Zeit von weniger dem Forschungsinteresse entsprechenden, hin zu ergiebigeren Sachverhalten zu lenken.

4.2.2.2 Die Stichprobe und Intervieworganisation

Der Aufwand, den die persönlich und vor Ort durch die Autorin durchgeführten Interviews von je ca. 40 minütiger Dauer mit sich brachte, implizierte, nicht zuletzt aus forschungsökonomischen Gründen eine regionale Begrenzung in Bezug auf die Auswahl der Schulen in den drei Ländern der Untersuchung. Insgesamt wurden im Zeitraum zwischen Oktober 2010 und Dezember 2012 über alle drei Länder hinweg persönliche Experteninterviews mit 42 Personen an 21 Schulen geführt.[226] Konkret waren dies in Deutschland 18 Interviews an acht Schulen, – davon sechs Gespräche in Baden-Württemberg (drei Schulen) und zwölf in Nordrhein-Westfalen (fünf Schulen).[227] In Frankreich wurden insgesamt zehn Personen an sechs Schulen in großstädtischen Gebieten interviewt. Die Erhebungen in Schottland bezogen sich auf einen Ballungsraum, wo insgesamt 14 Personen an sieben Schulen interviewt wurden.

Alle im Rahmen der Untersuchung interviewten Lehrkräfte und Schulleiter sind aktiv in der vorberuflichen Bildung an ihrer Schule tätig. Als Fachlehrer der entsprechenden Schulfächer vorberuflicher Bildung (vgl. Kapitel 3.2.3.2, Abbildung 13) und/oder durch ihrer Tätigkeit in der Schulleitung, Fachleitung oder Schülerberatung, bzw. Verantwortung an der Schnittstelle Schule-Wirtschaft ist den an den Interviews beteiligten Personen das offizielle Curriculum vorberufli-

226 Da die vorliegende Arbeit ein primär problemorientiertes Erkenntnisinteresse verfolgt (vgl. Kapitel 3.2.1), erhebt sie *nicht* den Anspruch die letzte Aktualität hinsichtlich der gerade offiziell geltenden Curricula darzustellen.

227 Die Durchführung der Interviews in Deutschland erfolgte im Rahmen des internationalen Forschungsprojektes Fifobi (vgl. Kapitel 2.2). Dazu wurde der im Rahmen des Projektes eingesetzte Interviewleitfaden durch entsprechende weiterführende Fragen, die das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie bedienen, ergänzt. So konnte sichergestellt werden, dass allen Interviews, die im Rahmen der vorliegenden Studie entstanden sind, derselbe Interviewleitfaden (vgl. Kapitel 4.2.2.1 und Anhang A) zugrunde lag. Da die Autorin der vorliegenden Arbeit zum gegebenen Zeitpunkt auch selbst im Projekt Fifobi mitarbeitete, wurden auch diese Interviews von der Autorin persönlich geführt.

cher Bildung (vgl. Kapitel 4.2.1.4) gut bekannt (vgl. Kapitel 4.2.2 zur Auswahl der Experten).

Im Rahmen dieser Untersuchung wurden sowohl Einzelinterviews als auch Interviews in Kleingruppen eingesetzt. Während in Deutschland alle Interviews auf der Grundlage von individuellen Gesprächen stattfanden, war dies aufgrund der kurzen Auslandsaufenthalte in Schottland und Frankreich nicht immer möglich. Die Gruppengröße variierte hier von zwei Personen (in sechs Fällen) bis hin zu vier Personen (in einem Fall). Die Gruppeninterviews bargen, abgesehen von forschungsökonomischen Gründen, zudem die Chance, durch eine entspannte Atmosphäre (da teilweise z. B. während der Mittagspause), die Äußerungen von spontanen Gesprächsbeiträgen der Teilnehmer zu erhöhen. Weiterhin konnte festgestellt werden, dass, bis auf einen Fall, die Erfassung inkonsistenter Meinungen in der Gruppe im Rahmen der Gruppeninterviews sehr gut gelang (vgl. dazu auch Lamnek 2005: 472). Dadurch konnten zugleich exaltiertere Einzelmeinungen bzw. stark ethnozentristische Blickwinkel durch die Dynamik der Diskussion in der Gruppe relativiert werden. Die angesprochene Ausnahme bildete ein Interview in Frankreich (FR5), an dem eine Junglehrerin mit ihrem Mentor teilnahm. Hier entstand partiell der Eindruck, dass die jüngere Kollegin etwaige konträre Meinungsäußerungen verunsichert zurückhielt bzw. sich, unter Umständen aus Loyalitätsgründen oder beruhend auf der sozialen Erwünschtheit,[228] der Meinung ihres Kollegen anschloss. Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass im direkten Vergleich der geführten Einzel- und Gruppeninterviews trotz des in Teilen divergierenden Antwortverhaltens, im Wesentlichen hinsichtlich *der relevanten generierten Informationen* keine Rückschlüsse auf die Unterschiedlichkeit in der Gruppengröße der Interviews gemacht werden konnten.

Bis auf ein Interview (NRW6), das aufgrund von Erkrankung der zu interviewenden Lehrkraft spontan telefonisch abgehalten wurde, fanden alle Interviews in einem persönlichen face-to-face-Gespräch zwischen Interviewerin und Befragten statt. Dies trug weithin zu einer größeren Kontrolle des Gesprächsverlaufes und dem Reichtum der erhaltenen Informationen bei (Gläser und Laudel 2010: 154), (vgl. Kapitel 4.2.2.1).

Obwohl in allen Interviews derselbe Gesprächsleitfaden (vgl. Kapitel 4.2.2.1) eingesetzt wurde, variierte die Dauer der Interviews einerseits aufgrund des verfügbaren zeitlichen Rahmens der Interviewpartner sowie andererseits der Gesprächs- und Auskunftsfreudigkeit der Lehrkräfte: Die Interviews dauerten im Durchschnitt etwa 38 Minuten, d. h. konkret zwischen 22 Minuten im kür-

228 Vgl. auch die Anmerkung in Fußnote 217.

zesten (SCO12) und etwa einer Stunde (FR2 und FR3 sowie SCO8 und SCO11) im längsten Fall.

Um spontanen Äußerungen und ungezwungenen Bekundungen seitens der interviewten Personen nicht vorwegzugreifen sowie als Interviewerin flexibler in der Interviewdurchführung agieren zu können (vgl. Kapitel 4.2.2.1), wurde im Rahmen dieser Untersuchung explizit darauf verzichtet, den Interviewleitfaden den Befragten im Vorhinein zukommen zu lassen.

4.2.2.3 Die Datenaufbereitung und qualitativ inhaltsanalytische Auswertung der Experteninterviews

Die Phase der *Datenaufbereitung* wird als zentraler Zwischenschritt zwischen de Erhebung und *Auswertung*, d. h. der Analyse und Interpretation der Daten, begriffen (vgl. Abbildung 29).

Im Folgenden wird daher zunächst die Aufbereitung der Daten der im Rahmen dieser Studie geführten qualitativen Experteninterviews skizziert. Danach schließt eine Darstellung des Verfahrens der Datenauswertung an, was mit der Begründung des revidierten, zuvor in Kapitel 4.2.2.1 (vgl. Tabelle 8) entwickelten, Kategoriensystems einhergeht (vgl. Tabelle 9).

Je nach Erkenntnisinteresse kann nach verschiedenen Aufbereitungsmethoden unterschieden werden (Mayring 2002: 85). Diese Datenaufbereitung setzt in der Regel die audio- und/oder videobasierte Aufzeichnung der Interviews voraus (siehe unten). In Abgrenzung zur detailinteressierten Deutung in der Auswertung von bspw. narrativen Interviews,[229] die hinter den Einzelaussagen liegenden Sicht- und Handlungsweisen der Interviewpartner analysieren möchten (Flick 2010: 237), orientiert sich die Auswertung von *Experteninterview*s an inhaltlich zusammengehörigen Textpassagen, die meist schon durch den Interviewleitfaden selbst vorstrukturiert sind (Meuser und Nagel 2010: 466), (vgl. Kapitel 4.2.2). Der „Grad an Detailliertheit und der Fokus der Aufmerksamkeit" (Langer 2010: 516) in der Verschriftlichung der Audiodateien der Interviews variiert ebenso je nach Auswertungsinteresse: Wenn bspw. emotionale Aspekte in der Analyse der Interviews eine wichtige Rolle spielen, können Pausen, Versprecher sowie das Zögern des Interviewpartners für die Interpretation der Interviews von zentraler Bedeutung sein und sollten mit transkribiert werden. Da in der vorliegenden Arbeit vielmehr die Äußerungen der Experten als Informationslieferanten im Kontext ihrer „institutionell-organisatorisches Hand-

229 Für weitere Informationen zu den Interviewtechniken im Rahmen der Leitfaden-Interviews sowie erzählgenerierenden Interviews, deren Zielsetzung und methodisches Vorgehen wird verwiesen an Froschauer und Lueger (2003) sowie Helfferich (2005).

lungsbedingungen" (Meuser und Nagel 2010: 466) im Vordergrund stehen (vgl. Kapitel 4.2.2), ist im Rahmen der Datenaufbereitung die Teil-Transkription thematisch relevanter Passagen des Interviews für die anschließende Auswertung ausreichend. Die Transkription der *gesamten* Tonaufnahme entspricht nicht dem „Normalfall" (Meuser und Nagel 2002: 83) im Experteninterview, da auch in der anschließenden Auswertung nicht die Person des Experten als solche von Interesse ist, sondern der Experte eher als Medium zu betrachten ist.

14 der 18 in Deutschland durchgeführten und audiodigital aufgezeichneten Interviews wurden anhand zuvor aufgestellter Transkriptionsregeln[230] volltranskribiert.[231] Da sich allerdings bei der Analyse der Daten herausstellte, dass der ‚Mehrwert' der Voll-Transkripte gegenüber der Teil-Transkription der Interviews[232] als eher gering zu beurteilen war, wurde bei der Aufbereitung der Daten der restlichen vier deutschen Interviews (BW3, BW4, BW5 und BW6) sowie der in Schottland und Frankreich durchgeführten Gespräche, die jedoch ebenfalls audiodigital aufgezeichnet wurden, auf ein Voll-Transkript verzichtet.[233] Die schriftliche Datenaufbereitung der Interviews orientierte sich am Gesprächsverlauf und damit, (wenn auch in unter Umständen abweichender Reihenfolge der Fragen) in Anlehnung an den Interviewleitfaden dieser Studie bzw. dem hier zugrunde gelegten Kategoriensystem (vgl. Kapitel 4.2.2.1 und Anhang A). Die audiodigital aufgezeichneten Interviews wurden in Teil-Transkripten in deutscher Sprache dokumentiert. Schlüsselaussagen der Lehrkräfte wurden dabei als wörtliche Zitate wiedergegeben.[234]

Im qualitativen Forschungsprozess ist die Datenerhebung in der Regel stärker durch die Untersuchten selbst gesteuert, als dies bei quantifizierenden Methoden der Fall ist. Demgemäß ist das entstandene Datenmaterial auch prinzipiell „unschärfer" (Gläser und Laudel 2010: 43) und bedarf einer entsprechend offenen **Auswertungsmethode**. In der Methodenliteratur sind eine Vielzahl an Möglichkeiten zur Auswertung qualitativer Daten zu finden (vgl. z. B. Flick (2010: 409 ff.); Lamnek (2005: 199 ff.); Mayring (2002: 103 ff.)).[235] Die Begrün-

230 Diese können selbstverständlich auf Anfrage vorgelegt werden.

231 Eine Ausnahme bildet das telefonisch durchgeführte Interview NRW6. Aufgrund der nicht gegebenen Möglichkeit der Audioaufzeichnung des Interviews, liegt hier nur eine zusammenfassende Darstellung der Gesprächsinhalte vor.

232 Gleichermaßen sprechen sich auch Krisanthan und Pilz (2014) in ihrer Studie zur curricularen Verankerung und schulischen Praxis der vorberuflichen Bildung in Indien für die Verwendung von Teil-Transkripten aus (Krisanthan und Pilz 2014: 70) (vgl. Kapitel 2.1.2).

233 Die Transkripte können selbstverständlich auf Anfrage vorgelegt werden.

234 Zur Relevanz der Sprache und dem Umgang mit Übersetzungen im Rahmen dieser Studie vgl. Kapitel 3.2.3.1 und 4.3.3.

235 Eine Klassifizierung von verschiedenen qualitativen Auswertungsmethoden liefern Gläser und Laudel (2010: 44 ff.) und differenzieren dabei zwischen der freien Interpretation, den sequenzanalytischen Methoden, dem Codieren und der qualitativen Inhaltsanalyse.

dung für den Einsatz von Experteninterviews in der vorliegenden Arbeit wurde bereits in Kapitel 4.2.2 ausführlich erläutert. Für die Auswertung von Experteninterviews eignet sich besonders ein *qualitativ inhaltsanalytisches Verfahren* (Gläser und Laudel 2010: 47); (Meuser und Nagel 2010: 466 ff.). Im Gegensatz zu bspw. sequenzanalytischen Verfahren (wie bspw. die Narrationsanalyse nach Schütze (Schütze 1977)) oder die objektive Hermeneutik nach Oevermann (Oevermann 1973)), die auf die Freilegung und Analyse der im Text enthaltenen (biographischen) Konstruktionen sowie verdeckten Sinnstrukturen abzielen, dient die *Inhaltsanalyse* zur Entnahme von Informationen und Sachverhalten im Text. Wie bei der Erhebungsmethode der Experteninterviews steht somit auch bei der Auswertungsmethode der Inhaltsanalyse weniger die befragte Person als Ganze, als ihr Wissen im Vordergrund. Darüber hinaus können mittels qualitativer Inhaltsanalysen größere Datenmengen, wie hier vorliegend Interviews mit 42 Personen, einfacher handhabbar gemacht werden (Flick 2010: 476).

Die qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich durch ein ex ante bestehendes Kategoriensystem aus, welches im Rahmen leitfadengestützter Interviews in der Regel bereits bei der Erstellung des Gesprächsleitfadens Anwendung fand (vgl. Tabelle 8, Kapitel 4.2.2.1). Das Kategoriensystem baut auf den theoretischen Vorüberlegungen zum Untersuchungsgegenstand auf. Die Bestimmung der Untersuchungsgegenstände richtet sich nach der Forschungsfrage (vgl. Kapitel 1.1). D. h., dass unter Umständen auch nicht alle Interviewprotokolle komplett inhaltsanalytisch ausgewertet werden müssen (Lamnek 2005: 518). Der Untersuchungsgegenstand dieser Erhebung setzt sich somit zwar aus allen 33 (Teil-) Transkripten (siehe oben) der Interviews zusammen, es werden jedoch nur die Textstellen inhaltsanalytisch bearbeitet, „in denen sich der Interviewpartner explizit und bewusst zum Gegenstand der Forschungsfrage äußert" (Lamnek 2005: 518), (vgl. Abbildung 29).

In der Inhaltsanalyse werden die dem Text entnommenen Informationen den Kategorien zugeordnet und dann meist relativ unabhängig vom Ursprungstext weiterverarbeitet sowie mit anderen Informationen verknüpft (Gläser und Laudel 2010: 46 ff.). Gläser und Laudel (2010) sprechen hier von einer „Extraktion von Informationen" (Gläser und Laudel 2010: 199) und grenzen diese gegenüber dem ‚Codieren' ab: Beim Codieren sind *Text und Index zusammen* Gegenstand der Auswertung; bei der Extraktion werden der Ursprungstext und die Informationsbasis *unabhängig voneinander* betrachtet: „Extraktion heißt, den Text zu lesen und zu entscheiden, welche der in ihm enthaltenen Informationen für die Untersuchung relevant sind" (Gläser und Laudel 2010: 200). Ziel ist es, eine thematische Übersicht über den Text zu gewinnen. Dazu werden dem Text entnommene Informationen den Kategorien zugeordnet. Das Loslö-

sen von der ursprünglichen Sequenzialität des Textes ist im Rahmen der Extraktion „erlaubt und notwendig, weil nicht die Gesamtperson in ihrem Lebenszusammenhang Gegenstand der Auswertung ist" (Meuser und Nagel 2010: 467), (vgl. Abbildung 29).

Im Gegensatz zur *quantitativen* Inhaltsanalyse ist das Kategoriensystem in der *qualitativen* Inhaltsanalyse *offen*, d. h.:

> „Es kann während der Extraktion verändert werden, wenn im Text Informationen auftauchen, die relevant sind, aber nicht in das Kategoriensystem passen. Die Dimensionen existierender Kategorien können verändert werden, und es können neue Kategorien konstruiert werden. Dadurch verändert sich die Struktur der Informationsbasis, die auf diesem Wege durch die im Material enthaltenen Informationen mit geformt wird" (Gläser und Laudel 2010: 201).

Man spricht in diesem Kontext von einer *induktiven Kategorienbildung*, die sich aus dem spezifischen Material heraus formuliert. Insofern nach einer Teilanalyse des Materials keine neuen Kategorien mehr gebildet werden können, wird das Kategoriensystem final überarbeitet und die Textzuordnungen noch einmal von Anfang an „auf Triftigkeit, auf Vollständigkeit, auf Validität" (Meuser und Nagel 2010: 467) überprüft. D. h., das Material wird mittels des Suchrasters des finalen Kategoriensystems redigiert. Diese rekursive Vorgehensweise hilft die Reliabilität der getroffenen Verallgemeinerungen sowie ihre Fundierung in den Daten im Sinne der Qualitätssicherung im Forschungsprozess (vgl. Kapitel 4.3) zu kontrollieren.[236]

Im Anschluss an die Extraktion erfolgt eine Phase der *Bündelung und Selektion* (vgl. Abbildung 29). Dabei wird die Quelle der herausgenommenen Rohdaten (d. h., der entsprechenden Textstelle) weiter mitgeführt, um so im Auswertungsverlauf jederzeit zum Ursprungstext zurückkehren und damit inhaltliche Entscheidungen kontrollieren zu können (Gläser und Laudel 2010: 201). Durch das Zusammenfassen bedeutungsgleicher Informationen und der Beseitigung von Redundanzen wird das Material noch einmal verdichtet. Die Kombination aus der Reduktion des Materials durch Streichungen auf der einen Seite und dessen Zusammenfassung auf der anderen Seite stellt ein erster Schritt der Generalisierung auf einem höheren Abstraktionsniveau dar (Flick 2010: 410).

Anhand der so strukturierten Informationsbasis kann anschließend die finale *Interpretation* erfolgen (vgl. Abbildung 29). Dabei werden die aus dem Material gewonnenen Erkenntnisse mit Theorien verknüpft: Es werden bspw. so-

236 Die Darlegung des im Rahmen dieser Untersuchung revidierten Kategoriensystems erfolgt weiter unten (vgl. Tabelle 9).

wohl übergreifende Zusammenhänge als auch gegensätzliche und differierende Ausprägungen herausgestellt und analysiert (Gläser 2010: 203); (Meuser und Nagel 2002: 91). „The goal is to discern conceptual similarities, to refine the discriminative power of categories and to discover patterns" (Stephens 2007: 105).

Die Analyse und Auswertung qualitativer Daten ist kein starrer Prozess; „there is no ‚right' way" (Stephens 2007: 105). Vielmehr gilt es diesen am individuellen Erkenntnisinteresse einer Studie auszurichten (Meuser und Nagel 2002: 80 ff.). Das im Rahmen der vorliegenden Studie gewählte Auswertungsverfahren für die Experteninterviews mit Lehrkräften lässt wie folgt zusammenfassen und schematisch darstellen:

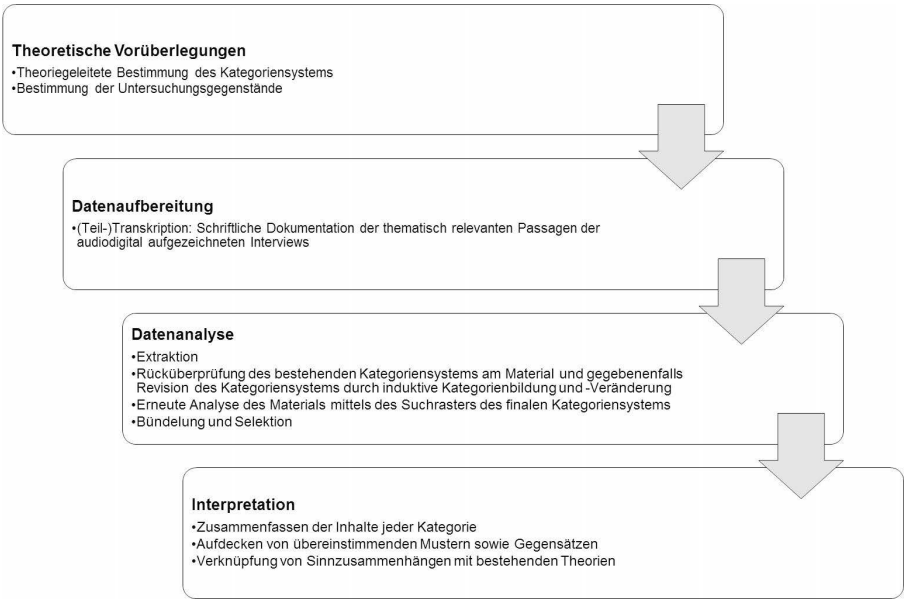


Abb. 29: Das Ablaufmodell des inhaltsanalytischen Auswertungsverfahrens der Interviews

Wie bereits erwähnt, ist in der Phase der *Datenanalyse* (vgl. Abbildung 29), die Überprüfung des bestehenden Kategoriensystems anhand des Materials und eine ggf. daran anschließende Revision des Kategoriensystems in Hinblick auf die Qualitätssicherung von zentraler Bedeutung. D. h., dass sowohl existierende Kategorien adaptiert oder gar gestrichen und z. B. ein System neuer (differenzierterer) Unterkategorien konstruiert werden kann.

Nach dem Durchgang eines Teils des hier vorliegenden Materials werden für das *revidierte Kategoriensystem* innerhalb der fünf folgenden Bereiche Anpassungen im Sinne einer rekursiven Vorgehensweise und induktiven Kategorienbildung vorgenommen:[237]

1. Innerhalb der Kategorie **temporale Aspekte**[238] kann die Unterkategorie *Dauer* als entbehrlich betrachtet werden, da temporale Sequenzen, wie z. B. die Bedeutung 45-minütger gegenüber 90-minütiger Unterrichtsstunden, von Befragten nicht thematisiert wurden. Vielmehr bezogen sich die Aussagen der Lehrkräfte z. B. auf die insgesamt (eingeschränkt) verfügbarere Zeit zur Realisierung der im offiziellen Curriculum vorgegebenen Anforderungen (vgl. Tabelle 9).

2. Im Rahmen der Kategorie der **personellen Aspekte** wird ex post der Unterkategorie *Aus- und Weiterbildung der Lehrkraft* die zusätzliche Unterkategorie *fachfremd* untergeordnet: Diese berücksichtigt den im Rahmen der Interviews oft thematisierten Stellenwert des Einsatzes von Lehrkräften im fachfremden Unterricht, d. h. eine Lehrkraft unterrichtet Unterrichtsfächer, die sie nicht studiert hat bzw. nicht ausreichend dafür ausgebildet ist.
   Im überarbeiteten Kategoriensystem ist innerhalb der Kategorie personelle Aspekte die Unterkategorie *Stellenwert des Studiums der Lehrkraft* entbehrlich: Dieser wird im Codierungsprozess in der Regel über die beiden anderen Unterkategorien *Wissen und Können* sowie vor allem *Aus- und Weiterbildung der Lehrkraft* Rechnung getragen (vgl. Tabelle 9).

3. Das Textmaterial der Interviews erfordert im Rahmen der Kategorie der **inhaltlichen und didaktischen Aspekte** die Entwicklung einer neuen Unterkategorie (vgl. Tabelle 9): Die Unterkategorie *Dreiteilung des Fächerverbundes* widmet sich den vonseiten der Lehrer angegebenen Chancen und Restriktionen in der Realisierung vorberuflicher Bildung im Rahmen eines Verbundfaches, wie z. B. Sozialwissenschaften. Diese ex post entwickelte Unterkategorie ist vorrangig für die deutschen und französischen Interviews wichtig, da vorberufliche Bildung hier in der Regel im Rahmen von Fächerverbünden stattfindet (vgl. Kapitel 3.2.3.2).
   Zu einer vereinfachteren Strukturierung und Clusterung des Materials werden nachträglich der Unterkategorie *Stellenwert der betriebs- und*

237 Das Interviewmaterial machte keine Adaption der bestehenden Kategorien (bzw. dazugehörigen Unterkategorien) physische und materielle Aspekte sowie politische Aspekte erforderlich.

238 Um für Leser die sechs Aspekte des Kategoriensystems (vgl. Tabelle 8 bzw. Tabelle 9) im Zuge der Begründung der Interviewfragen optisch hervorzuheben, werden die Bezeichnungen der Aspekte im vorliegenden Kapitel durch eine **fette** Hervorhebung gekennzeichnet.

volkswirtschaftliche Sachkompetenzen gegenüber der Selbst- und Sozialkompetenzen jeweils drei zusätzliche Unterkategorien (*Fokus Sachkompetenzen, Fokus Selbstkompetenzen und Fokus Sozialkompetenzen*) zugeordnet, um so differenzierter die Angaben der Lehrkräfte abbilden zu können (vgl. Tabelle 9).
Das Kategoriensystem wird im Nachhinein innerhalb der Kategorie inhaltlichen und didaktischen Aspekte durch die zusätzliche Unterkategorie auf zweiter Ebene *Fokus Wirtschaft/ökonomische Bildung* differenziert: Dadurch können diejenigen Aussagen der Lehrkräfte, die sich explizit auf den Stellenwert der ökonomischen Bildung bezogen, klarer herausgestellt werden. Diese Unterkategorie auf zweiter Ebene bezieht sich auf die drei bereits auf erster Ebene bestehenden Unterkategorien *allgemeine inhaltliche Schwerpunkte im Lehrplan aus Lehrersicht*, *Stärken und Schwächen des offiziellen Curriculums aus Lehrersicht* sowie *individuelle Schwerpunkte der Lehrkraft im Unterricht* (vgl. Tabelle 9).

4. Das Textmaterial erfordert unterhalb der Kategorie **kulturelle Aspekte** die nachträglich Bildung der Unterkategorie *Bildungsideal/Bildungskultur:* Diese bezieht sich auf die dem Unterricht grundsätzlich zugrunde gelegte (nationale) Bildungskultur und den damit verbundenen Werten und Idealen. Mittels dieser Unterkategorie wird unter anderem den Angaben der Lehrkräfte zum generellen Stellenwert und dem Ansehen der allgemeinen gegenüber der beruflichen Bildung Rechnung getragen.
   Die neue Unterkategorie *Öffnung von Schule* bezieht sich weniger auf die *konkrete* Zusammenarbeit mit Unternehmungen und Organisationen (vgl. Unterkategorie *Kooperation mit außerschulischen Partnern*), sondern widmet sich der *allgemeinen Bereitschaft* und dem *grundsätzlichen* Interesse (oder den evtl. damit verbundenen Ängsten und Vorbehalten) einer Schule mit Externen zu kooperieren. Diese Unterkategorie ist vor allem in Hinblick auf die französischen Interviews (vgl. Kapitel 6.3) von Bedeutung, da hier verhältnismäßig oft die Öffnung von Schule als relatives Novum im Rahmen der vorberuflichen Bildung angegeben und die damit gepaarten Befangenheiten thematisiert wurden.
   Das revidierte Kategoriensystem berücksichtigt außerdem innerhalb der Unterkategorie *Ausgestaltung des Übergangs Schule-Beruf/Relevanz der Berufsorientierung* die vermehrten Angaben der Lehrkräfte zur Bedeutung des *Schülerbetriebspraktikums bzw. des berufsbildendem Praktikums* in der vorberuflichen Bildung: Hier wird eine zusätzliche Unterkategorie auf zweiter Ebene gebildet, um so eine strukturiertere Abbildung der Aussagen der Interviewpartner zu erlauben.

Tabelle 9 gibt einen Überblick über das im Rahmen der induktiven Kategorienbildung revidiertes Kategoriensystem für die qualitativ inhaltsanalytische Auswertung der Interviews mit Lehrkräften. Änderungen gegenüber dem ex ante bestehenden Kategoriensystem (vgl. Tabelle 8) sind durch entsprechende Hervorhebungen (d. h. Kursivschrift und durchgestrichene Textteile) im Text gekennzeichnet.

Tab. 9: Das revidierte Kategoriensystem für die qualitativ inhaltsanalytische Auswertung der Interviews mit Lehrkräften

Kategorie	Unterkategorie (1. Ebene)	Zusätzliche neue Unterkategorie auf 2. Ebene
Temporale Aspekte	Stundenplantechnische Restriktionen	
	~~Dauer~~	
	Verfügbare vorgegebene Zeit im Curriculum	
Physische und materielle Aspekte	Equipment (z. B. Technik; Beamer; PCs)	
	Finanzielle Mittel	
	Gebäude/Räumlichkeiten	
	Lehr-Lernmaterialien	
Politische Aspekte	Relevanz des Schulbuchs und anderer Materialien für die Unterrichtsvorbereitung vs. den schriftlichen curricularen Richtlinien und Lehrplänen	
	Prüfungsmodalitäten	
Personelle Aspekte	Aus- und Weiterbildung der Lehrkraft	
	Aus- und Weiterbildung der Lehrkraft	*Fachfremd*
	Wissen und Können der Lehrkraft	
	~~Stellenwert des Studiums der Lehrkraft~~	
	Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Schüler	
Inhaltliche und didaktische Aspekte	Stellenwert der betriebs- und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen gegenüber der Selbst- und Sozialkompetenzen	
	Stellenwert der betriebs- und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen gegenüber der Selbst- und Sozialkompetenzen	*Fokus Sachkompetenzen*
	Stellenwert der betriebs- und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen gegenüber der Selbst- und Sozialkompetenzen	*Fokus Selbstkompetenzen*
	Stellenwert der betriebs- und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen gegenüber der Selbst- und Sozialkompetenzen	*Fokus Sozialkompetenzen*
	Allgemeine inhaltliche Schwerpunkte im Lehrplan aus Lehrersicht	

(Fortsetzung Tab. 9)

Kategorie	Unterkategorie (1. Ebene)	Zusätzliche neue Unterkategorie auf 2. Ebene
	Allgemeine inhaltliche Schwerpunkte im Lehrplan aus Lehrersicht	*Fokus Wirtschaft/ ökonomische Bildung*
	Stärken und Schwächen des offiziellen Curriculums aus Lehrersicht	
	Stärken und Schwächen des offiziellen Curriculums aus Lehrersicht	*Fokus Wirtschaft/ ökonomische Bildung*
	Individuelle Schwerpunkte der Lehrkraft im Unterricht	
	Individuelle Schwerpunkte der Lehrkraft im Unterricht	*Fokus Wirtschaft/ ökonomische Bildung*
	Unterrichtsmethoden	
	Dreiteilung des Fächerverbundes	
Kulturelle Aspekte	Einbindung der Elternschaft	
	Ausgestaltung des Übergangs Schule-Beruf/Relevanz der Berufsorientierung	
	Ausgestaltung des Übergangs Schule-Beruf/ Relevanz der Berufsorientierung	*Schülerbetriebspraktikum/berufsbildendes Praktikum*
	Kooperation mit außerschulischen Partnern	
	Bildungsideal/Bildungskultur	
	Öffnung von Schule	

4.3 Die wissenschaftliche Güte im Forschungsprozess

Die Beurteilung der Qualität wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung erfolgt sowohl bei quantitativ als auch bei qualitativ angelegten Studien anhand einer Reihe von Gütekriterien. Dabei ist das Explizit-Machen und Begründen der Vorgehensweise sowohl in Bezug auf den Untersuchungsplan (vgl. Kapitel 4.1) als auch in Hinblick der genauen Vorgehensweise in der Datenerhebung, der Datenaufbereitung sowie deren Auswertung (vgl. Kapitel 4.2) von Bedeutsamkeit.

Obwohl im Bereich der *qualitativen* Forschung Einigkeit darüber besteht, dass die Maßstäbe in der Messung der Güte flexibel zu den hier angewandten Methoden passen müssen, kann bisher nicht, wie in der *quantitativen* Testtheorie (Lienert 1961), von *den klassischen* Gütekriterien der gesprochen werden. So unterscheidet die quantitative Forschung in der Regel zwischen zwei Gütekriterien: Der *Validität* (Gültigkeit der Messung) und der *Reliabilität* (Exaktheit der

Messung). Beide Gütekriterien werden im Folgenden in Kapitel 4.3.1 und 4.3.2 auf den *qualitativen* Forschungsprozess ausgelegt und ihre Anwendung für die vorliegende Studie präzisiert. Kapitel 4.3.3 widmet sich im Anschluss weiterer, sich explizit auf die qualitative Forschung beziehenden Gütekriterien und stellt diese im Kontext der Vorgehensweise der Studie vor.

4.3.1 Das Gütekriterium der Validität

Validität wird im Rahmen *qualitativer* Forschung zu einer Frage, „inwieweit die Konstruktionen des Forschers in den Konstruktionen derjenigen, die er untersucht hat, begründet sind und inwieweit für andere diese Begründetheit nachvollziehbar wird" (Brezinka 1961: 493). Während in der *quantitativen* Forschung die *externe Validität* vor allem durch große Stichproben und damit einen Repräsentationsschluss auf die Grundgesamtheit erreicht werden kann, ist dies in der qualitativen Forschung aufgrund der geringeren Fallzahlen in der Regel nicht möglich (Borchardt und Göthlich 2007: 45). In der *qualitativen* Forschung steht vielmehr das Streben nach *interner Validität* und damit nach der Gültigkeit der aufgestellten Wirkungszusammenhänge und deren subjektiven Überprüfbarkeit durch Dritte im Mittelpunkt der Qualitätssicherungsbemühungen (Borchardt und Göthlich 2007: 45).

4.3.2 Das Gütekriterium der Reliabilität

Reliabilität besteht darin sicher zu stellen, dass spätere Forscher mit der gleichen Vorgehensweise in der Untersuchung zu gleichen Ergebnissen und Schlussfolgerungen kommen (Borchardt und Göthlich 2007: 46). Es geht somit einerseits um die möglichst genaue Dokumentation der Durchführung der Untersuchung sowie andererseits um das Explizit-machen, was, in einem Interview, Teil der Aussage des Interviewten ist und wo die Interpretation des Forschers beginnt (Brezinka 1961: 492).

Bei Interviewdaten lässt sich im Rahmen eines qualitativ inhaltsanalytischen Auswertungsverfahrens der Reliabilität durch eine induktive Kategorienbildung Rechnung tragen (vgl. Kapitel 4.2.2.3). In der vorliegenden Studie wurde dafür das ex ante (theoriegeleitete) Kategoriensystem (vgl. Tabelle 8) am spezifischen Material überprüft und durch das nachträgliche Bilden von neuen Kategorien (und Unterkategorien) sowie das Adaptieren und Streichen von bestehenden Kategorien verfeinert. Im Anschluss wurden die bisherigen Zuordnungen anhand dieses revidierten Kategoriensystems (vgl. Tabelle 9) überprüft. Diese Vorgehensweise trug nicht nur zur Zuverlässigkeit des Auswertungsverfahrens selbst bei, sondern unterstützte durch die Rekursivität auch gleichermaßen die

Validität der Ergebnisse und getroffenen Verallgemeinerungen aus den ausgewerteten Interviewdaten.

Im Rahmen der Qualitätssicherung in der kriteriengeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse der Lehrpläne auf der einen Seite sowie des Codierungsprozesses bei der Auswertung der Interviews auf der anderen Seite wird im Rahmen dieser Studie zusätzlich bei beiden Verfahren die *Intercoderreliabilität* bestimmt. In Abgrenzung zur *Intra*coderreliabilität, die durch die Übereinstimmung der wiederholten Codierung zu unterschiedlichen Zeitpunkten erreicht werden kann, wird mittels der *Inter*coderreliabilität der Grad der Übereinstimmung zwischen zwei Codierern bei der Codierung identischen Materials bestimmt (Früh 2004: 108 ff.). Die Intercoderreliabilität dient damit zur Überprüfung der Güte des methodischen Instrumentariums sowie zur Kontrolle der Sorgfalt der Codierer.

Der Einsatz von mehreren Codierern setzt die explizite Schulung hinsichtlich allgemeiner (Hintergrund-)Informationen sowie der verwendeten Kategorien und ihren Definitionen (Codebogen) voraus. Diese Schulung ist eine Referenz wissenschaftlicher Güte, da so die Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit der Ergebnisse gesichert werden (Früh 2004: 107; 184). Der Intercoderreliabilitätskoeffizient (CR) kann mittels des einschlägig bekannten „Holsti-Koeffizienten" bestimmt werden (Früh 2004: 179). Dabei wird die Anzahl der Codierer (in der vorliegenden Arbeit zwei) mit der Anzahl der *übereinstimmenden* Codierungen (Ü) multipliziert und daraufhin durch die Summe der Gesamtzahl der Codierungen von Codierer eins (C1) und Codierer zwei (C2) dividiert. Konkret lautet die Formel zur Berechnung des CR nach Holsti wie folgt (Früh 2004: 179):

$$CR = \frac{2 \times \text{Ü}}{C1 + C2}$$

Bei einem CR zwischen 0,75 und 0,85 kann von einer guten bis sehr guten Qualität des Kategoriensystems in Hinblick auf die Nachvollziehbarkeit der Analyse ausgegangen werden (Früh 2004: 181).

Alle in der vorliegenden Arbeit analysierten **Lehrpläne** wurden mittels eines identischen Analyserasters (vgl. Tabelle 6) von je zwei unabhängigen Codierern untersucht. Nach Dauenhauer (1978) gilt das Verfahren der Curriculumanalyse „dann [als] objektiv, wenn unterschiedliche Auswerter zum gleichen Profil gelangen" (Dauenhauer 1978: 58). Das Erst-Coding übernahm jeweils die Autorin dieser Studie. Das Zweit-Coding übernahm pro Land jeweils eine andere, fachlich versierte Person. Der Einsatz mehrerer Zweit-Codierer beruhte darauf, dass zum Zeitpunkt der Erhebung keine über ausreichend thematische, analytische und fremdsprachliche Kenntnisse verfügende *einzelne* Person zur Disposi-

tion stand. Alle Zweit-Codierer wurden durch die Autorin dieser Studie in Hinblick auf den Hintergrund der Studie sowie der Vorgehens- und Dokumentationsweise des Codierens geschult. Ferner wurden die einzelnen Kategorien bzw. Analyseitems erklärt und diskutiert. Nach dieser Codiererschulung wurde jeweils zunächst ein Ausschnitt des Lehrplans probehalber codiert und anschließend offene Fragen vonseiten der Zweit-Codierer (bspw. hinsichtlich der genauen Definition eines Analyseitems im Ankerbeispiel) geklärt. Im Anschluss analysierten die Zweit-Codierer die Lehrpläne vollständig. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde der CR nach Holsti für die Analyse der französischen und schottischen Lehrpläne bestimmt. Der CR betrug zwischen der Erst-Codiererin und dem Zweit-Codierer in der Analyse der *französischen Lehrpläne* 0,89 und verweist damit auf eine sehr hohe Übereinstimmungsquote. Der im Rahmen der *schottischen Curriculumanalyse* erreichte CR lag mit 0,76 ebenfalls im Bereich eines „guten Qualitätsstandards" (Früh 2004: 181). Demgemäß kann für diese Erhebung von einer angemessenen Güte des verwendeten methodischen Instrumentariums, bzw. Analyserasters sowie einer sorgfältigen und nachvollziehbaren ausgegangen werden.[239]

Im Falle der Analyse der Lehrpläne Nordrhein-Westfalens und Baden-Württembergs wurde das Material zunächst durch die Erst-Codiererin codiert und dann im Rahmen einer *kommunikativen Validierung* (Mayring 2002: 112 ff.) in einem Gespräch mit dem Zweit-Codierer zur Diskussion gestellt. Das dokumentierte Analyseergebnis ist somit ein Resultat *beider Codierer;* eine Berechnung des CR war aufgrund der fehlenden *separaten* Zweit-Codierung des Materials an dieser Stelle weder möglich noch beabsichtigt.

Weiterhin wurden im Rahmen dieser Studie acht der 33 (Teil-) Transkripte der **Interviews** mit Lehrkräften und Schulleitern von zwei unabhängigen Codierern inhaltsanalytisch ausgewertet. Die qualitative Inhaltsanalyse dieser Studie zeichnete sich durch ein ex ante bestehendes Kategoriensystem aus, welches bereits bei der Erstellung des Gesprächsleitfadens Anwendung fand (vgl. Tabelle 8, Kapitel 4.2.2.1). In der Inhaltsanalyse wurden die relevanten, der transkribierten Interviews entnommenen Informationen dem Kategoriensystem zugeordnet. Dazu fand im Vorhinein eine Codiererschulung statt (Flick 2010: 491), innerhalb derer das Kategoriensystem und die Vorgehensweise beim Codieren detailliert erläutert wurden. Durch die doppelten Analysen und den jeweils anschließenden einschlägigen Besprechungen zwischen Erst- und Zweit-Codierer konnte der Grad der Übereinstimmung zwischen beiden Codierern

239 An dieser Stelle sei einschränkend anzumerken, dass die ‚Holsti-Formel' nicht berücksichtigt, dass die erreichbare Übereinstimmung nicht nur in Abhängigkeit von Trennschärfe der Kategorien und Güte der Codierer variiert, sondern auch in Abhängigkeit von der Anzahl der Ausprägungen einer Kategorie (Früh 2004: 180).

und damit der CR von anfänglich 0,62 auf später 0,81 verbessert werden. Demzufolge konnte für die separate Codierung der 25 noch ausstehenden Interviewtranskripte von einem angemessenen Maß an Kongruenz zwischen Erst- und Zweit-Codierern ausgegangen werden. Durch diese reflexive Verständigung wurde somit der Reliabilität von Interpretationen (in Hinblick auf die als essenziell betrachteten, ausgewählten und entsprechenden Kategorien zugeordneten Textstellen) Rechnung getragen. Vor allem konnte jedoch durch diese Vorgehensweise das ex-ante bestehende Kategoriensystem (vgl. Tabelle 8) durch eine gemeinsam abgestimmte *induktive Kategorienbildung* verfeinert werden. Das Ergebnis bildet das in Kapitel 4.2.2.3 dargelegte revidierte Kategoriensystem (vgl. Tabelle 9).

4.3.3 Berücksichtigung weiterer Gütekriterien im qualitativen Forschungsprozess

Um die für die qualitative Forschung zugreifenden Gütekriterien der Validität und Reliabilität zu ergänzen, stellt Mayring (2002), in Anlehnung an unter anderem Kirk und Miller (1986) *sechs übergreifende Güterkriterien qualitativer Forschung* auf (Mayring 2002: 149 ff.), die im Folgenden kurz skizziert und anhand der in der vorliegenden Arbeit ergriffenen Maßnahmen zur Qualitätssicherung spezifiziert werden:

1. *Verfahrensdokumentation* meint die detaillierte und präzise Dokumentation des Forschungsprozesses (Explikation von Begrifflichkeiten, Erläuterung der methodologischen Vorgehensweise in der Erhebung und Auswertung), sodass dieser für andere nachvollziehbar wird.

   In der vorliegenden Untersuchung wurde diesem Gütekriterium in der begrifflichen Herleitung und Definition vorberuflicher Bildung (vgl. Kapitel 2.3) Rechnung getragen.

   In Kapitel 4.2 wurden präzise das Vorgehen der im Rahmen dieser Studien verwendeten Untersuchungsverfahren erläutert. Dies schloss sowohl die Darlegung des Kategoriensystems und daraus entwickelten Analyserasters für die qualitative inhaltsanalytische Untersuchung der Lehrpläne (vgl. Kapitel 4.2.1.2) als auch eine dezidierte Beschreibung des Vorgehens in der Analyse bzw. der Codierregeln sowie der anschließenden Auswertung mit ein (vgl. Kapitel 4.2.1.3). In Kapitel 4.2.1.4 erfolgte die Auswahl der Stichprobe und damit der zu untersuchenden Lehrpläne bzw. Teile des Lehrplans, so dass der konkrete Untersuchungsgegenstand der Curriculumanalyse für Dritte nachvollziehbar wird. Ferner wurde die Stichprobe für die Experteninterviews mit Lehrkräften in Kapitel 4.2.2.2 angegeben. In Kapitel 4.2.2.1 wurde der Verfahrensdokumentation da-

hingehend Rechnung getragen, dass die Konstruktion des Interviewleitfadens und des hier zugrunde gelegten theoretisch fundierten Kategoriensystem erläutert wurde. Im Anschluss wurde in Kapitel 4.2.2.3 einerseits die Aufbereitung der Daten aus den Interviews beschrieben, als auch das Vorgehen mittels des qualitativ inhaltsanalytischen Auswertungsverfahrens dokumentiert. Die Verfahrensdokumentation im Rahmen der Auswertung der Experteninterviews mit Lehrkräften schließt auch ein, dass die Quellen der herausgenommenen Rohdaten immer mitgeführt wurden, um so jederzeit zum Ursprungstext zurückkehren und damit inhaltliche Entscheidungen kontrollieren zu können. Dazu wurde im Vorhinein jedem Interview ein Code zugeteilt, der zusammen mit der Angabe des Interviewkontextes eines jeden durchgeführten Interviews, einen besseren Überblick über die so generierten Daten gibt. Bei der Datenaufbereitung (d. h. der Teil-Transkription der Interviews)[240] und der Auswertung auf fall- und fallübergreifender Ebene wurde jeweils die Herkunft der verwendeten Aussagen mit den entsprechenden Codes versehen, so dass mittels des Codierungsschlüssels und den Teil-Transkripten der Interviews die Aussagen zu den jeweiligen Interviewpartnern zurückverfolgt werden können.

Die schriftliche Datenaufbereitung der Interviews orientierte sich am Gesprächsverlauf und damit, (wenn auch in unter Umständen abweichender Reihenfolge der Fragen) in Anlehnung an den Interviewleitfaden dieser Studie bzw. dem hier zugrunde gelegten Kategoriensystem (vgl. Kapitel 4.2.2.1). Die audiodigital aufgezeichneten Interviews wurden in Teil-Transkripten in deutscher Sprache dokumentiert.[241] Schlüsselaussagen der Lehrkräfte und Schulleiter wurden dabei als wörtliche Zitate wiedergegeben. Die im Rahmen der Kapitel 6.3 und 7.3 aufgeführten Zitate beziehen sich somit auf Originalaussagen der interviewten Personen, die jedoch im Rahmen der Übersetzung sprachlich geglättet wurden (vgl. Kapitel 4.2.2.3).

Tabelle 6 in Kapitel 4.2.1.3 dokumentiert das für die kriteriengeleitete qualitative Inhaltsanalyse der Lehrpläne verwendete Analyseraster. Auf Anfrage können folgende Dokumente vorgelegt werden: Die vollständige Dokumentation der Codierung aller untersuchten Lehrpläne (vgl. Kapitel 4.2.1.4), der in drei Sprachen eingesetzte Interviewleitfaden (vgl. Kapitel 4.2.2.1),[242] die (Teil-)Transkripte der Interviews, die Transkriptionsre-

240 Zur Relevanz von Übersetzungen, siehe die Anmerkung unten zu ‚Nähe zum Gegenstand'.

241 Auf Anfrage können sowohl die Interviewtranskripte als auch die originalsprachigen Audiodateien selbstverständlich vorgelegt werden.

242 In Anhang A ist die *deutsche* Version des Interviewleitfadens dokumentiert.

geln, sowie die Codierung der aufbereiteten Daten aus den Interviews (vgl. Kapitel 4.2.2.3).

2. *Argumentative Interpretationsabsicherung* bezieht sich auf die eine begründete, schlüssige Interpretationsweise, die dort, wo Brüche sind, diese offenlegt und erklärt, sowie Vorverständnisse der jeweiligen Interpretation aufdeckt.

   Um geleistete Interpretationen in dieser Untersuchung nachvollziehen zu können, erfolgte zunächst eine Darstellung der begrifflichen Herleitung und der Arbeit zugrunde gelegten Definition vorberuflicher Bildung in Kapitel 2.3. Um Brüchen in der anschließenden Interpretation vorzubeugen, wird, in Anlehnung an die Vorgehensweise im Fallstudienansatz (vgl. Kapitel 4.1), zunächst in den Kapiteln 5, 6 und 7 eine Analyse und Auswertung der jeweiligen Untersuchungsergebnisse auf Einzelfallebene realisiert. Dabei wird bei allen drei Fallstudien eine identische Vorgehensweise angestrebt, die deren Vergleichbarkeit und Gegenüberstellung in der anschließenden länderübergreifenden Analyse, Interpretation und Diskussion (*cross-case*) (vgl. Kapitel 8) ermöglicht. Der Ländervergleich zielt zum einen darauf ab, die Besonderheiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Ausformung vorberuflicher Bildung zwischen den einzelnen Ländern kontrastierend gegenüberzustellen. Zum anderen gilt es hier die länderspezifischen Befunde vor dem Hintergrund der Ausgestaltung des jeweiligen allgemein- und berufsbildenden Bildungssystems sowie dem heranzuziehenden nationalen gesamtgesellschaftlichen Kontext zu interpretieren. Der internationale Vergleich macht die Berücksichtigung der länderspezifischen gesellschaftlichen Phänomene und Rahmenbedingungen nicht nur notwendig, zugleich dient diese Einordnung und „Relationierung" (Schriewer 1987: 633) der Erkenntnisse der Überwindung des Ethnozentrismus des Forschers und trägt damit zur wissenschaftlichen Güte einer international vergleichenden Studie bei (vgl. Kapitel 4.1). Darüber hinaus bilden die Befunde zurückliegender Studien einen wichtigen Bezugspunkt für die ländervergleichende Analyse und Interpretation der Gesamtergebnisse dieser Untersuchung (vgl. Kapitel 8), um so die getroffenen Schlussfolgerungen zu fundieren und abzusichern. Hier gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass die Befunde aus *anderen Ländern* selbstverständlich nur eine begrenzte Aussagekraft in Hinblick auf die Ausformung vorberuflicher Bildung in den *drei Ländern dieser Studie* haben (vgl. Kapitel 2).

3. *Regelgeleitetheit* meint das sequenzielle und systematisch begründete Vorgehen in der Untersuchung.

   Die vorliegende Studie orientierte sich in ihrem Vorgehen an den Regeln des Fallstudienansatzes (vgl. Kapitel 4.1). Zur Gewährleistung einer besseren Nachvollziehbarkeit der Studie wurde daher die gesamte Untersuchung in überschaubare Einheiten aufgeteilt: Die Einteilung in Fälle, deren Unterteilung in vier Analyseeinheiten sowie dem jeweiligen Kontext der Fälle bzw. ebenso den Fällen übergeordneten allgemeinen nationalen gesellschaftlichen Kontext (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 15). Die Regelgeleitetheit spiegelt sich ferner in der Dokumentation der begründeten strukturierten Vorgehensweise in beiden vollzogenen empirischen Erhebungen (Inhaltsanalyse der Lehrpläne und Interviews) wider, welche in Kapitel 4.2.1.3, 4.2.2.1 und 4.2.2.3 erfolgte.

4. *Nähe zum Gegenstand* gilt als ein zentrales Merkmal qualitativer Forschung:

   Wie in Kapitel 3.2.3.1 und 4.2.2 dargelegt, wurden im Rahmen der Sammlung von Primärdaten die Interviews in der Muttersprache der Befragten durchgeführt, so dass ein besserer persönlicher Bezug zu den Interviewpartnern aufgebaut werden konnte.

   Zur Dokumentation der Ausformung von Bildungsgängen und Fächern, der (abschlussbezogenen) Leistungsmessung sowie dem Unterrichtsstundenkontingent (Analyseeinheit 1, vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 15) werden Primärquellen (z. B. Rechtsvorschriften, Verordnungen und Rahmenrichtlinien) in Originalsprache rezipiert. Weiterhin werden sowohl deutsch- als auch fremdsprachige Quellen zur Beschreibung des Kontextes der Fälle sowie des übergeordneten landesspezifischen Kontextes (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 15) herangezogen. So können etwaige Widersprüche durch Ungenauigkeiten in der Übersetzung (oder übersetzten Interpretation) weitestgehend ausgeschlossen werden (vgl. Kapitel 3.2.3.1). Da wortgetreue Übersetzungen der in dieser Studie verwendeten fremdsprachigen Fachausdrücke die Gefahr der Ungenauigkeit und/oder Fehlinterpretation mit sich bringen könnten, wird für die Übersetzung von unter anderem Prüfungen und Abschlüssen im Bildungswesen auf das „Europäisches Glossar zum Bildungswesen" (EURYDICE 2004) sowie die Publikation „Terminology of European education and training policy" (Cedefop 2008c) zurückgegriffen. Auf die Übersetzung englischer Zitate wird im Rahmen der vorliegenden Studie verzichtet, da von ausreichenden Englischkenntnissen der Leserschaft auszugehen ist. Auszüge aus französischsprachigen Originaltexten (einschließlich der untersuchten Curricula) wer-

den durch die Autorin dieser Arbeit übersetzt. Die Übersetzungen bzw. die Orginaltextteile sind durch eine eckige Klammer gekennzeichnet. Um etwaigen Fehlinterpretationen vorzubeugen, wird zusätzlich zur (eigenen) Übersetzung das jeweilige wörtliche Zitat auch in der Originalsprache aufgeführt (siehe auch oben *Verfahrensdokumentation*).

5. *Kommunikative Validierung* heißt, die eigenen Interpretationen dadurch zu überprüfen, indem man sie nochmals mit den Beforschten diskutiert.

   Aufgrund der geografischen Verteilung der befragten Experten über die drei Länder und deren institutionelle Eingebundenheit, die mit einer starken terminlichen Einschränkung einhergeht, erfolgt in der vorliegenden Studie die kommunikative Validierung der Ergebnisse der Lehrerinterviews nicht durch die Diskussion der Ergebnisse mit den Befragten selbst, sondern im Rahmen von einem Austausch mit der ‚*scientific community*', d. h. mit anderen Forschern oder geschulten Experten aus dem Bereich. Daher wurden die ersten Ergebnisse der Interviews mit deutschen Lehrkräften auf Fachtagungen in Hinblick auf die getroffenen Schlussfolgerungen und daraus resultierenden etwaigen Verallgemeinerungen diskutiert (Berger 2012b); (Berger 2013a); (Berger 2013b).

6. *Triangulation* verfolgt das Ziel mittels unterschiedlicher Interpreten, Theorieansätze, Methoden und Datenquellen die Ergebnisse zu vergleichen und zu reflektieren.

   „Ziel der Triangulation ist dabei nie, eine völlige Übereinstimmung zu erreichen […]. Aber die Ergebnisse der verschiedenen Perspektiven können verglichen werden, können Stärken und Schwächen der jeweiligen Analysewege aufzeigen und schließlich zu einem kaleidoskopartigen Bild zusammengesetzt werden" (Mayring 2002: 148).

Wie bereits in Kapitel 4.1 erläutert, ist die Triangulation verschiedener Erhebungsmethoden im Rahmen des Forschungsansatzes der Fallstudie meist üblich, um den verschiedenen Facetten und Dimensionen eines Untersuchungsobjekts gerecht zu werden.

Zur möglichst vollständigen Abbildung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung und damit der Kontrastierung des offiziellen Curriculums auf der einen Seite und des institutionellen sowie individuellen Curriculums auf der anderen Seite werden sowohl literaturbasierte als auch empirische Verfahren herangezogen: Die Analyseeinheit 1 sowie der jeweilige fall- sowie landesspezifische Kontext (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 15) wird *literaturbasiert* anhand von original- und deutschsprachigen Primär- und Sekundärquellen erfasst. Demgegenüber werden sowohl die

Analyseeinheit 2 (Lehrpläne der vorberuflichen Bildung, vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 15) als auch die Analyseeinheiten 3 und 4 (institutionelles und individuelles Curriculum vorberuflicher Bildung, vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 15) *empirisch* untersucht. Zum einen durch eine kriteriengeleitete qualitative Inhaltsanalyse der Lehrpläne (vgl. Kapitel 4.2.1) sowie zum anderen durch in der Muttersprache der Befragten durchgeführte Experteninterviews mit Lehrern und Schulleitern (vgl. Kapitel 4.2.2).

5 Fall eins: Die vorberufliche Bildung in Deutschland

In Kapitel 4.1 wurde für die vorliegende Studie das Forschungsdesign der Mehrfallstudie fundiert dargelegt. Unter Rückgriff auf das Modell zur systematischen Vergleichsgestaltung in der international vergleichenden Forschung in den Erziehungswissenschaften nach Bereday (1964) und Hilker (1962), (vgl. Abbildung 17), sowie in Anlehnung an das Ablaufschema einer Mehrfallstudien nach Yin (2003) wurde die Vorgehensweise in dieser Studie begründet (vgl. Abbildung 18). Diese Vorgehensweise legitimiert die drei ‚(Einzel-)Fall'-Kapitel zu jeweils der vorberuflichen Bildung in Deutschland, in Frankreich und in Schottland (vgl. Kapitel 5, 6 und 7). Alle drei Einzelfall-Kapitel sind weitestgehend strukturell identisch aufgebaut. Diese Struktur hilft, die Komplexität der Fälle handhabbar zu machen sowie die Fülle der erhobenen Daten zu ordnen und nicht zuletzt für die ländervergleichende Gegenüberstellung (vgl. Kapitel 8) aufzubereiten. Gleichermaßen wird mittels dieser fallübergreifend kongruenten strukturellen Vorgehensweise dem Gütekriterium der Regelgeleitetheit im Forschungsprozess Rechnung getragen (vgl. Kapitel 4.3.3).

Alle drei Fall-Kapitel beginnen im Sinne der „Deskription" (Hilker 1962: 107) mit einer Fallbeschreibung (vgl. Kapitel 5.1, 6.1 und 7.1), welche mit der überblicksartigen[243] Darstellung der Grundzüge der nationalen Bildungssysteme gleichzusetzen ist. Diese Darstellung geht mit einer Beschreibung der verwaltungstechnischen, strukturellen und personellen Grundlagen der Steuerung des jeweiligen Bildungssystems einher. Ein Schwerpunkt der Fallbeschreibungen bilden die in offiziellen Rechtsvorschriften, Verordnungen und Rahmenrichtlinien (als Teil des offiziellen Curriculums, vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 8) festgehaltenen Regelungen zur (abschlussbezogenen) Leistungsmessung, zur Ausgestaltung des obligatorischen und fakultativen Fächerangebotes sowie zur Fächerstruktur und dem dahinterliegenden Unterrichtsstundenkontingent. Dementsprechend fließen in die Fallbeschreibungen zugleich die Befunde der literaturbasierten Erfassung der Analyseeinheit 1 (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 15) ein (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 18). Zum einen dienen somit die Ausführungen zu den Bildungssystemen Deutschlands, Frankreichs und Schottlands in den Kapiteln 5.1, 6.1 und 7.1 zur kontrastierenden Gegenüberstellung

243 Diese *Fall*beschreibung ist keinesfalls mit einer globalen *Länder*beschreibung gleichzusetzen, da nur diejenigen Aspekte des *Bildungssystems eines Falles* beschrieben werden, die in Hinblick auf das Verständnis der vorberuflichen Bildung in diesem Land von Bedeutung sind. Eine globale Länderbeschreibung (einschließlich bspw. der Darstellung des politischen und ökonomischen Systems) (vgl. Kapitel 3.2.2) würde an dieser Stelle dem Verständnis dieser Studie im Sinne des *problem approachs* (vgl. Kapitel 3.2.1) widersprechen.

des offiziellen Curriculums (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 8) und des an Schulen und im Unterricht gelebten, institutionellen und individuellen Curriculums (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 9), welche in den Kapiteln 5.4, 6.4 und 7.4 erfolgt. Zum anderen sind diese Informationen der *Makroebene* (vgl. Kapitel 3.1.1, Abbildung 6) insbesondere für die ländervergleichende Analyse, Interpretation und Relationierung der Befunde zur vorberuflichen Bildung vor ihrem jeweiligen fall- sowie länderspezifischen Kontext[244] (vgl. Kapitel 3.1.1 und 4.1) in Kapitel 8 von Bedeutung.

Nach dem Überblick über das Bildungswesen erfolgt in Anlehnung an den zugrunde gelegten Untersuchungsplan (vgl. Kapitel 4.1) in den Kapiteln 5.2 und 5.3 (sowie kongruent auch in den Kapiteln 6.2 und 6.3 sowie 7.2 und 7.3) die Darstellung der Ergebnisse der beiden empirischen Erhebungsphasen. Dabei gilt es die nationalen Befunde aus der kriteriengeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse der Lehrpläne auf der einen Seite (vgl. Kapitel 5.2, 6.2 und 7.2) und der Experteninterviews mit Schulleitern und Lehrkräften (vgl. Kapitel 5.3, 6.3 und 7.3) auf der anderen Seite zunächst separiert voneinander auszuwerten (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 18).

Der Aufbau der Kapitel 5.2 bzw. 6.2 und 7.2 ist strukturell identisch: Zu Beginn wird ein Gesamtüberblick über die Ergebnisse aller für die vorberufliche Bildung analysierten Lehrpläne des jeweiligen Landes gegeben.[245] Im nachfolgenden Unterkapitel wird dann eine trennschärfere Betrachtung hinsichtlich der Ausprägungen einzelner Analysekriterien angestrebt. Anschließend erfolgt eine Auffächerung der Ergebnisse nach Lehrplan-Teilen bzw. Unterrichtsfächern oder Kursen. Dabei werden vor allem diejenigen Teilergebnisse herangezogen, die in Hinblick auf das nationale Gesamtergebnis besonders bedeutsam sind und somit die nationalspezifische, theoretische curriculare Ausformung vorberuflicher Bildung noch differenzierter abbilden.

Die aus den *Interviews* gewonnenen Kenntnisse zum *institutionellen Curriculum* und *individuellen Curriculum* (vgl. Kapitel 4.2, Abbildung 19) werden in Kapitel 5.3 (bzw. ebenso in den Kapiteln 6.3 und 7.3) ausführlich dargelegt.[246] Die Ergebnisdarstellung orientiert sich hier weitestgehend am Kategoriensys-

244 Zur Unterscheidung zwischen dem Kontext des originären Falles und dem gesamten nationalen Kontext im Sinne der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 15.

245 Dies bezieht sich auf die in Kapitel 4.2.1.4 ausgewiesenen Dokumente.

246 Die Interviews betreffen im vorliegenden Fallstudiendesign konkret die Analyseeinheiten 3 und 4 (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 15 und Abbildung 16). Da diese gemeinsam im Sinne eines einheitlichen Interviewleitfadens (vgl. Kapitel 4.2.2.1 und Anhang A) wurden, erfolgt auch deren Auswertung und damit die Darstellung der Befunde in den Fällen (vgl. Kapitel 5.3, 6.3 und 7.3) in inhärenter Weise (vgl. Kapitel 4.1).

tem für die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews (vgl. Kapitel 4.2.2.3, Tabelle 9). Dabei werden, die länderspezifischen Ergebnisse berücksichtigend, teilweise die Befunde einzelner Kategorien zusammenfassend dargestellt: Somit variiert die *konkrete* Form der Ergebnisdarstellung in den Kapiteln 5.3, 6.3 und 7.3 aufgrund der national divergierenden Befunde der Lehrerinterviews von Land zu Land marginal, so dass jener Kapitelaufbau im Folgenden jeweils zu Beginn skizziert werden wird.

Erst diese separiert voneinander erfolgende und ausführliche Auswertung der Ergebnisse beider empirischen Erhebungsphasen bildet die Basis für die länderspezifische Analyse und Interpretation des curricularen Theorie-Praxis-Verhältnisses vorberuflicher Bildung in Kapitel 5.4 (und gleichermaßen in den Kapiteln 6.4 und 7.4). Demgemäß wird *innerhalb* der Kapitel 5.2 und 5.3 (bzw. der Kapitel 6.2 und 6.3 sowie 7.2 und 7.3) zunächst bewusst auf die inhaltliche Verknüpfung der Befunde der Curriculumanalyse und jener der Lehrerinterviews verzichtet.

Diese Verknüpfung des einerseits *offiziellen Curriculums* sowie andererseits *institutionellen* und *individuellen Curriculums* und damit der Vergleich des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung erfolgt in den Unterkapiteln 5.4, 6.4 und 7.4 (vgl. Kapitel, 4.1, Abbildung 18). In Bezug auf das *offizielle Curriculum* (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 8) fließen dabei sowohl die Befunde der Analyseeinheit 1 (Rahmenrichtlinien, Prüfungsordnungen etc.) als auch der Analyseeinheit 2 (Lehrpläne) ein (vgl. Kapitel 4.2, Abbildung 19). Nicht zuletzt um Redundanzen zu Kapitel 8 zu vermeiden, wird im Rahmen dieser *Einzelfallauswertungen* jedoch noch explizit auf eine weiterreichende Interpretation der Befunde verzichtet (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 18), die auch den jeweiligen Fallkontext (Steuerung des gesamten Bildungssystems) bzw. nationalen Kontext (gesellschaftliche Rahmenbedingung) (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 15) einbeziehen.

Wie bereits den Aufbau der Kapitel 5.3, 6.3 und 7.3 betreffend, divergiert die jeweilige strukturelle Aufbereitung der Kapitel 5.4, 6.4 und 7.4 aufgrund der von Land zu Land variierenden Schwerpunkte der Befunde. Die begründete Darlegung der Kapitelstruktur wird demgemäß zu Beginn jener Kapitel erfolgen.

5.1 Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland im Überblick

Wie bereits oben (vgl. Einführung Kapitel 5) begründet dargestellt, wird im Folgenden ein Überblick über das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland gegeben. Dabei wird bewusst auf eine enzyklopädische Darstellung und umfassende Beschreibung des Bildungssystems verzichtet.[247] Vorrangig werden somit diejenigen Aspekte herausgegriffen, die einerseits in Hinblick auf die Gegenüberstellung des Theorie-Praxis-Verhältnisses der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung in Kapitel 5.4 von Relevanz sind. Andererseits gilt es in der Beschreibung der verwaltungstechnischen, strukturellen und personellen Grundlagen der Steuerung des jeweiligen Bildungssystems auch die genannten Aspekte für die später erfolgende Interpretation der Gesamtbefunde (vgl. Kapitel 8) herauszuarbeiten.

In Kapitel 5.1.1 werden somit zunächst die wesentlichen gesetzlichen und verwaltungstechnischen Grundlagen des deutschen Bildungssystems gezeichnet sowie im Anschluss in Kapitel 5.1.2 die Struktur des Bildungssystems skizziert. Da sich sowohl Kapitel 5.1.1 als auch Kapitel 5.1.2 dem Überblick über die für *Gesamtdeutschland* wesentlichen Grundzüge des Bildungssystems widmen, wird an dieser Stelle noch bewusst auf eine Beschreibung der jeweiligen Ausformungen in den einzelnen Bundesländern verzichtet. Demgegenüber erfolgt die Darstellung der Ausgestaltung der Sekundarstufe I für die beiden herangezogenen Bundesländer Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen[248] in separater Weise (vgl. Kapitel 5.1.3.1 und 5.1.3.2). In Kapitel 5.1.4 erfolgt ein Kurzüberblick über die Qualifizierung des Lehrpersonals.

5.1.1 Die rechtlichen Grundlagen und die Verwaltung des Bildungswesens

Die föderalistische Struktur der Bundesrepublik Deutschland legt die Zuständigkeit für das Bildungswesen in die Hände der 16 Bundesländer.[249] Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (GG) (GG vom 11.07.2012) enthält nur begrenzte, grundlegende Aussagen zu Bildung, Kultur und Wissenschaft.[250]

247 Der Leser sei für weiterführende Informationen zum deutschen Bildungswesen auf die in diesem Kapitel angegebenen Quellen verwiesen.

248 Zur Auswahl der beiden deutschen Bundesländer vgl. Kapitel 3.2.3.1.

249 Auf eine Darstellung des deutschen Bildungssystems im historischen Verlauf wird an dieser Stelle bewusst verzichtet. Für weitere Informationen dazu wird verwiesen an: von Below (2011: 142 ff.).

250 Für eine ausführliche Darlegung der Bestimmungen im GG bezüglich des Schulwesens wird verwiesen an: Anweiler (1996: 34 ff.).

Laut Artikel 7 Abs. 1 GG obliegt zwar das gesamte Schulwesen der Aufsicht des Staates, dennoch drückt der Grundsatz der Kulturhoheit der Länder den Vorrang der Bundesländer in der Gesetzgebung gegenüber bundeseinheitlicher Regelungen aus und stellt ein prägnantes Kennzeichen der deutschen Bildungslandschaft dar. Das Organ zur Koordinierung der Bildungsangelegenheiten zwischen den Bundesländern und damit zur Sicherung der Vergleichbarkeit von Zeugnissen und Abschlüssen in Deutschland sowie der Hinwirkung auf Qualitätsstandards ist die KMK.[251]

Im föderalistischen Staat der Bundesrepublik Deutschland liegen die legislative Kompetenz, die Schulaufsicht und die Verwaltung bei den Ministerien für Bildung, Kultur und Wissenschaft (‚Kultusministerien') der 16 Bundesländer. Die Schulaufsicht beinhaltet die Fachaufsicht über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit von Schule, die Rechtsaufsicht über die kommunalen Schulträger und die Dienstaufsicht über das pädagogische Personal (Döbert 2010a: 183). Durch die im Auftrag der Kultusministerien der Länder eingesetzten Kommissionen zur Erarbeitung von offiziellen Curricula,[252] die sich für den allgemeinbildenden Bereich aus Wissenschaftlern, Vertretern der Schuladministrationen und erfahrenen Lehrpersonen zusammensetzen, nimmt der Staat direkten Einfluss auf die Ausgestaltung der Lernziele und -inhalte, sowie Stundentafeln und die Zulassung von Schulbüchern (Pörtner 1997: 161).

Der Besuch öffentlicher Schulen ist in Deutschland kostenfrei. Die Kosten für das Lehrpersonal sowie für die Entwicklung und Einführung von neuen offiziellen curricularen Richtlinien und Lehrplänen werden vom jeweiligen Land getragen. Die Personalkosten des nicht-pädagogischen Personals sowie der Bau und die Unterhaltung von Schulen, einschließlich der Bereitstellung von Lehr-Lernmitteln, werden durch die Kommunen übernommen. Die Aufteilung der Kosten zwischen Land und Kommunen entspricht etwa einem Verhältnis von 80 zu 20 (Döbert 2010b: 184). Privatschulen, die im gesamten allgemeinbildenden Bereich im Schuljahr 2012/2013 etwa einen Anteil von 9,8 % ausmachten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 29), unterstehen in der Regel ebenso der Schulaufsicht des jeweiligen Bundeslandes und werden in unterschiedlicher Form staatlich bezuschusst (Döbert 2010a: 185).

251 Auch wenn die KMK hier als mitunter wichtigstes Organ deklariert wird, soll jedoch nicht die Arbeit des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) sowie der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (seit 01.01.2008 als Nachfolger der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) und die der zahlreichen Interessenverbände (z. B. Lehrerverbände, Elternvereinigungen etc.) außer Acht gelassen werden, deren detaillierte Beschreibung jedoch den Rahmen dieser Studie übersteigen würde. Für ausführliche Informationen wird daher verwiesen an: Anweiler (1996: 34 ff.).

252 Zum Verständnis des offiziellen Curriculums vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 8.

Die öffentlichen Bildungsausgaben[253] betrugen im Jahr 2011 gemessen am BIP für den gesamten Elementar- bis Tertiärbereich 4,4 %. Dabei fielen dem Primar- sowie Sekundarbereich I und II zusammen 2,8 % zu (OECD 2014: 303).

Die Qualitätssicherung und Kontrolle der schulischen Bildung in Deutschland gewann vor allem nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse (Baumert 2001) in 2001 an Bedeutung: Im Juni 2006 hat die KMK eine Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring beschlossen, die vier konzeptionell miteinander verbundene Bereiche umfasst (KMK 2006: 6 ff.):

1. Internationale Schulleistungsuntersuchungen (Teilnahme an z. B. PISA);
2. Zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards im Ländervergleich, schulartübergreifend in der dritten, achten und neunten Jahrgangsstufe;
3. Vergleichsarbeiten zur landesweiten Überprüfung der Leistungsfähigkeit einzelner Schulen;
4. Gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern.

Die in Punkt zwei angesprochenen *nationalen* Bildungsstandards (wie bereits erwähnt erfolgt die konkrete Normierung der Bildungs- und Lernziele mittels der durch die Länder erlassenen Curricula) bestehen aktuell für die folgenden Abschlüsse[254] und Bereiche (KMK 2006: 4):

- Primarbereich: Deutsch und Mathematik;
- Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe neun): Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch);
- Mittlerer Schulabschluss (Jahrgangsstufe zehn): Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), Biologie, Chemie und Physik;
- Allgemeine Hochschulreife: Deutsch, Mathematik und die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch).

Zur Unterstützung der 16 Kultusministerien im Rahmen der Qualitätsentwicklung- und kontrolle und damit auch der Überprüfung der Bildungsstandards wurde in 2004 das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen etabliert (KMK 2006: 11).

253 „Öffentliche Bildungsausgaben beinhalten die Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie Unterstützungsleistungen für den Lebensunterhalt von Schülern/Studierenden und für andere private Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen. Darin enthalten sind die Ausgaben sämtlicher öffentlichen Einrichtungen […]" (OECD 2014: 333).

254 Eine knappe Erläuterung der Schulabschlüsse erfolgt in Kapitel 5.1.2, vgl. hier auch Abbildung 30.

5.1.2 Die Struktur des Bildungswesens im Überblick

Die Schulpflicht in Deutschland beginnt im Alter von sechs Jahren und dauert in der Regel zwölf Jahre (einschließlich der Teilzeitschulpflicht in der beruflichen Ausbildung). Die Vollzeitschulpflicht beträgt in den meisten Bundesländern neun Jahre, jedoch bspw. in Nordrhein-Westfalen zehn Jahre (Döbert 2010a: 186 ff.), (vgl. Abbildung 30).

Im Anschluss an die leistungsundifferenzierte Grundschule (diese umfasst je nach Bundesland vier bis sechs Jahrgangsstufen) existiert im Bereich der Sekundarstufe ein zwei- bis fünfgliedriges Schulsystem und damit ein Nebeneinander von unterschiedlichen Schularten, die verschiedene Abschlüsse und Berechtigungen verleihen (vgl. Abbildung 30). Im Wesentlichen ist das von Land zu Land unterschiedliche allgemeinbildende Sekundarschulwesen[255] jedoch durch vier[256] Schularten bestimmt: Die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium und die Gesamtschule.[257] Dabei kann jedoch auch die genaue Bezeichnung der Schulart je nach Bundesland variieren.[258] Im Wesentlichen werden im deutschen Schulsystem drei Abschlüsse verliehen: Der *Hauptschulabschluss* (ISCED-Level 2) (vgl. Abbildung 30) nimmt nimmt in Hinblick auf die Anzahl von Absolventen allgemeinbildender Schulen quantitativ einen immer geringeren Stellenwert ein (17,88 % in 2012 gegenüber bspw. 26,77 % in 1995) (KMK 2014: XXVIII); (KMK 2002: XIV). Dieser Rückgang ist neben dem „Trend zur Höherqualifizierung" (BMBF 2014a: 48) auch durch den zunehmenden Wegfall dieser Schulart in vielen Bundesländern begründet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 69.); (Zaborowski und Breidenstein 2010: 127), (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Der *Mittlere Schulabschluss* (vgl. Abbildung 30) auf ISCED-Level 2 bildet die Voraussetzung für eine Reihe qualifizierter (beruflicher) Bildungsgänge[259] und (bei entsprechenden Noten)[260] für den Besuch einer auf

255 Für nähere Informationen zum berufsbildenden Schulwesen siehe unten und vgl. Hippach-Schneider et al. (2007) sowie Schanz (2010).

256 Für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, deren Förderung in einer allgemeinbildenden Schule nicht adäquat sichergestellt werden kann, gibt es gemäß dem jeweiligen Handicap unterschiedliche Typen von Förderschulen, auf die im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch nicht weiter eingegangen wird. Für weiterführende Informationen wird unter anderem verwiesen an: Hiller (2010) und KMK (2013a: 233 ff.).

257 Für nähere Informationen zu den einzelnen Schularten wird verwiesen an: Döbert (2010a: 187) und KMK (2013a: 111 ff.).

258 Für nähere Informationen wird verwiesen an: KMK (2013a: 111 ff.).

259 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 255.

260 Die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe ist im Bundesland *Nordrhein-Westfalen* an einen Mittleren Schulabschluss mit mindestens im Durchschnitt befriedigenden Leistungen geknüpft. Ausreichende Leistungen in nicht mehr als einem der Fächer Deutsch, Englisch oder Mathematik müssen durch mindestens gute Leistungen in einem der anderen beiden Fächer ausgeglichen werden. Des Weiteren ist nur zum Besuch der gymnasialen Ober-

der Realschule aufbauenden (beruflichen) Schulart zum Erwerb der Fachhochschulreife oder Allgemeinen Hochschulreife bzw. des Besuches der gymnasialen Oberstufe (vgl. Abbildung 30). In 2012 erlangten 40,7 % der Absolventen allgemeinbildender Schulen den Mittleren Schulabschluss (KMK 2014: XXVIII). Absolventen mit Mittlerem Schulabschluss machen im deutschen dualen System der Berufsausbildung den größten Anteil aus. In 2012 belief sich der Anteil der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag mit Mittlerem Schulabschluss auf ca. 42,3 % (gegenüber 24,0 % Studienberechtigten (siehe unten), 30,8 % neuen Auszubildenden mit Hauptschulabschluss und 2,8 % ohne Schulabschluss) (BIBB 2014: 152).

Das Gymnasium umfasst die Sekundarbereiche I und II (vgl. Abbildung 30). Es schließt mit der *Allgemeinen Hochschulreife* (bzw. der Fachhochschulreife) auf ISCED-Level 3. Diese eröffnet den Schülern den Weg für ein Studium an einer (Fach-) Hochschule. In 2012 erlangten 35,8 % der Absolventen allgemeinbildender Schulen die Hochschulzugangsberechtigung durch die Allgemeine Hochschulreife sowie Fachhochschulreife (KMK 2014: XXVIII). Darüber hinaus nutzen zunehmend mehr Abiturienten die Option einer Berufsausbildung im dualen System: Der Anteil an Studienberechtigten mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag betrug in 2012 24 % (BIBB 2014: 152).

Das gesamte deutsche Schulwesen ist, trotz seiner Gliederung in unterschiedliche Schultypen, vertikal durchlässig. D. h. der Wechsel von einer zur anderen Schulart ist prinzipiell möglich (vgl. Abbildung 30). Alle Schulen der Sekundarstufe I haben die so genannte *Orientierungsstufe* gemein.[261] Diese das fünfte und sechste Schuljahr umfassende „Beobachtungs- oder Förderstufe" (Anweiler 1996: 39), welche im Rahmen des ‚Hamburger Abkommens'[262] beschlossen

stufe berechtigt, wer bis zum Ende der zehnten Klasse am Unterricht einer zweiten modernen Fremdsprache teilgenommen hat (APO-S I: § 41, Kultusministerium NRW 29.04.2005).
In *Baden-Württemberg* ist die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe nach Klasse zehn ebenso an mindestens im Durchschnitt befriedigen Leistungen geknüpft. Ferner muss in zwei der Fächer Deutsch, Mathematik und in einer Pflichtfremdsprache mindestens die Note ‚gut' und im dritten dieser Fächer mindestens die Note ‚befriedigend' nachgewiesen werden. In beiden für die Aufnahme am Gymnasium verpflichtenden Fremdsprachen muss mindestens die Note ‚befriedigend' erreicht worden sein (Kultusministerium BW 12.07.2011: § 6).

261 Die Ausgestaltung der Orientierungsstufe war in seiner schulstrukturellen Zuordnung in Deutschland stets umstritten und weist noch heute starke Unterschiede in der Ausformung in den Bundesländern auf. Für ausführliche Informationen wird verwiesen an: Führ (1997: 116 ff.).

262 Das am 28. Oktober 1964 von der KMK verabschiedete und zuletzt 1971 novellierte ‚Hamburger Abkommen' (KMK 28.10.1964) regelt die Vereinheitlichung der grundlegenden Merkmale des allgemeinbildenden Schulwesens: Darunter zählen unter anderem die Bestimmungen über das Schuljahr und die Ferien, die Dauer der Vollzeitschulpflicht, die Regelung für

wurde, verfolgt die Ziele, die individuellen Schullaufbahnentscheidungen der Schüler zu optimieren, soziale Bildungsunterschiede durch zusätzlichen Förderunterricht zu korrigieren und den einzelnen Schüler gemäß seiner Begabungen, Fähigkeiten und Leistungen zu beraten.

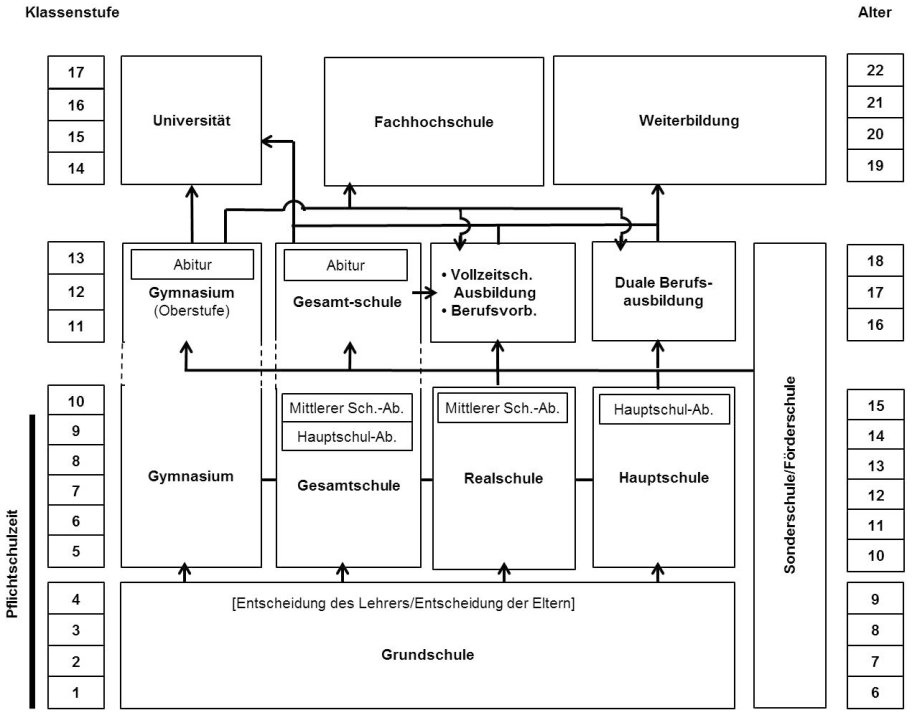


Abb. 30: Vereinfachte Darstellung der Struktur des Bildungssystems der Bundesrepublik Deutschland. Angepasste Darstellung in Anlehnung an Döbert (2010a: 203)

Nach Beendigung der allgemeinen Schulpflicht (vgl. Abbildung 30 unten sowie Kapitel 5.1.1) erfolgt, basierend auf den jeweiligen erworbenen Abschlüssen und Berechtigungen, der Übergang in den Sekundarbereich II. Das Angebot beinhaltet sowohl allgemeinbildende (z. B. die gymnasiale Oberstufe) als auch berufliche Vollzeitschulen sowie die Berufsausbildung im dualen System der Berufsausbildung (KMK 2013a: 112).[263] Eine formale und/oder inhaltliche Verbindung des allgemeinbildenden Schulwesens mit dem Angebot der Berufsbil-

Bezeichnungen und Organisation von Bildungseinrichtungen sowie auch die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen.

263 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 255.

dung besteht in Deutschland in der Regel nicht, da die Unterrichtsfächer keine entsprechenden curricularen Verknüpfungen zur beruflichen Bildung aufzeigen (Frommberger 2007: 47).

5.1.3 Die offiziellen curricularen Grundlagen zur Ausgestaltung der Sekundarstufe I

Die im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehende Schulart der differenzierten Sekundarstufe I in Deutschland ist die *Realschule*,[264] die im Rahmen eines Abschlusses auf ISCED-Level 2, dem *Mittleren Schulabschluss* (EURYDICE 2004: 156), eine „erweiterte allgemeine Bildung" (KMK 2013a: 115) vermittelt und die Schüler dadurch auf „Aufgaben des praktischen Lebens mit erhöhter fachlicher, wirtschaftlicher und sozialer Verantwortung vor[bereitet]" (Führ 1997: 127).

Wenn auch die jeweiligen Länder der Bundesrepublik Deutschland die Verantwortung über die offiziellen Curricula und damit der Lehr-Lernziele und -inhalte inne haben (vgl. Kapitel 5.1.1), liegen für den Bereich der *vorberuflichen Bildung* bundesweite von der KMK beschlossene Rahmenrichtlinien vor, die als Grundlage für die Ausgestaltung der offiziellen Curricula der Länder betrachtet werden können. Dies ist im Bereich der Berufsorientierung die „Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge in der Sekundarstufe I" (KMK 03.12.1993). In diesem auf die „Empfehlung zur Hauptschule" aus dem Jahr 1969 zurückgehenden Beschluss wird explizit die „Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt" als „verpflichtender Bestandteil für alle Bildungsgänge" der Sekundarstufe I benannt. „Der Unterricht erfolgt entweder in einem eigenen Unterrichtsfach oder als Gegenstand anderer Fächer" (KMK 03.12.1993: 9).[265]

Ferner regelt die „Rahmenvereinbarung zwischen der Bundesagentur für Arbeit und der KMK" von 2004 (KMK und Bundesagentur für Arbeit 15.10.2004) die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung: Hier ist unter anderem als zentrale Aufgabe der Schule festgehalten, die Schüler „in Kooperation mit der regionalen Wirtschaft, über Praktika und andere betriebliche Kontakte reale Einblicke in die Arbeitswelt" zu vermitteln (KMK und Bundesagentur für Arbeit 15.10.2004: 4).

264 Die begründete Auswahl der Schulart der *Realschule*, (vor allem gegenüber der *Hauptschule*, welche ebenfalls auf einen auf ISCED-Level 2 eingestuften Bildungsabschluss hinführt), erfolgt in Kapitel 3.2.3.2.

265 Die KMK hat vier Jahre nach dieser Rahmenvereinbarung im Zuge des Berichtes „Dokumentation zur Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen – Sekundarbereich I und II" die mannigfaltigen Aktivitäten der Länder in diesem Bereich veröffentlicht (KMK 1997).

Der Beratungsauftrag der Bundesagentur für Arbeit im Rahmen der Berufsorientierung ist ferner in § 33 des Sozialgesetzbuches (SGB III vom 19.10.2013) sowie auf Landesebene durch entsprechende Kooperationsvereinbarungen zwischen den Bildungsministerien und den Regionaldirektionen der Bundesagentur für Arbeit geregelt.

Ferner ist die Hinführung an die Wirtschafts- und Arbeitswelt meist in den Schulgesetzen der Länder manifestiert.[266]

Die konkrete Umsetzung dieser KMK-Vorgaben variiert jedoch nicht nur zwischen den Bundesländern, sondern auch aufgrund individueller Festlegungen auf Einzelschulebene (*Mesoebene*), (vgl. Kapitel 3.1.1, Abbildung 6) erheblich (Niemeyer und Frey-Huppert 2009: 5). Darüber hinaus sind auch die Bildungsangebote im Bereich Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen auf Länderebene nicht einheitlich reglementiert:

> „Es bestehen zum Teil erhebliche Unterschiede in Bezug auf die Umsetzung, Gestaltung, Art und Umfang, Zuständigkeiten, Steuerungsformen, Ziele, Inhalte und pädagogische Konzepte der jeweiligen Maßnahmen. Berufsorientierung ist zudem als Berufsfeld nicht eindeutig einzugrenzen; weder die Qualifikationsanforderungen noch die Zuständigkeiten der Vielzahl von pädagogischen Fachkräften, die in diesem Bereich tätig sind, sind festgelegt" (Niemeyer und Frey-Huppert 2009: 6).

Mit Blick auf die ökonomische Bildung[267] äußert sich die KMK in ihrem Bericht zur „Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen" wie folgt:

> „Für die Kultusministerkonferenz ist ökonomische Bildung ein unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung und gehört somit zum Bildungsauftrag der allgemein bildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland" (KMK 2008: 7).

Die ökonomische Bildung – in Verbindung mit dem Bereich der Berufsorientierung – fördert bei den Schülern „nicht nur nachhaltiges Verständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge und ökonomisches Handeln, […]" sondern darüber hinaus werden die Schüler „zu selbständigen und verantwortungsbewusstem Handeln [angeleitet]." (KMK 2008: 7). Ferner spricht sich die KMK für eine intensive Fortführung des Dialoges ‚Schule-Wirtschaft' und daneben für den Austausch und die institutionalisierte Zusammenarbeit mit der Wissen-

266 Für die jeweiligen Regelungen in den beiden untersuchten Bundesländern Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen ist an Kapitel 5.1.3.1 und Kapitel 5.1.3.2 zu verweisen.

267 Zur Relevanz der ökonomischen Bildung im Kontext der Definition vorberuflicher Bildung dieser Studie vgl. Kapitel 2.3.2.

schaft, den Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden, der Elternschaft und der Bundesagentur für Arbeit etc. aus (KMK 2008: 8 ff.).

5.1.3.1 Die Realschule in Baden-Württemberg

Das Schulgesetz des Landes Baden-Württemberg regelt in § 1.2 den Bildungsauftrag der Schule dahingehend, auf „die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt mit ihren unterschiedlichen Aufgaben und Entwicklungen vorzubereiten" (Kultusministerium BW 24.04.2012: § 1.2). Ferner sieht laut Schulgesetz das pädagogische Konzept der Realschule in Baden-Württemberg vor, „die Grundlage für eine Berufsausbildung und für weiterführende, insbesondere berufsbezogene schulische Bildungsgänge" zu schaffen (Kultusministerium BW 24.04.2012: § 7.1).

Durch den „besonderen Realitätsbezug" der Realschule (Kultusministerium BW 2013b) werden den Schülern grundlegende personale, soziale, methodische und fachliche Kompetenzen vermittelt, „die den jungen Menschen die Orientierung in der gegenwärtigen und zukünftigen Welt ermöglichen" (Kultusministerium BW 2013b).

Das diesem Konzept zugrunde liegende im Jahr 2004 eingeführte offizielle Curriculum, dem so genannten „Bildungsplan", arbeitet mit handlungsorientierten und fächerverbindenden Unterrichtskonzepten, die dem fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb der Schüler dienen sollen. Die vorberufliche Bildung sowie die Kooperation mit Eltern und außerschulischen Partnern werden dabei bereits in der ‚Einführung in den Bildungsplan 2004' thematisiert (Kultusministerium BW 2004: 7 ff.).[268]

Das obligatorische Fächerangebot der sechs Jahrgangsstufen umfassenden Realschule beinhaltet die folgenden Unterrichtsfächer bzw. Fächerverbünde: Religionslehre bzw. Ethik, Deutsch, Englisch/Französisch, Mathematik, Geschichte, den sozialwissenschaftlichen Fächerverbund EWG, den Fächerverbund Naturwissenschaftliches Arbeiten, Musik, Bildende Kunst sowie Sport (Kultusministerium BW 2013b). Das Pflichtcurriculum wird weiterhin um die in die Jahrgangsstufen fünf bis zehn integrierten vier TOP ergänzt: ‚Technisches Arbeiten' (Klasse fünf), ‚Soziales Engagement' (Klasse sieben), WVR (Klasse acht oder neun) und BORS (Klasse neun). Zentraler Bestandteil des TOP BORS ist das einwöchige *Schülerbetriebspraktikum*, welches im Unterricht sowie im Rahmen der abschließenden Projektprüfung grundständig vorbereitet und evaluiert wird. Die Themenstellungen in den vier TOP werden von den Schülern „in

268 Informationen zum Aufbau und zur Strukturierung des Bildungsplanes finden sich in Kapitel 4.2.1.4.

größtmöglicher Selbstständigkeit und Eigenverantwortung bearbeite[t]. Dadurch werden die Jugendlichen in ihren fachlichen, methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen gefordert und gefördert" (Landesbildungsserver BW 2013a). Zentral in den TOP ist demgemäß die Prozessorientierung und damit die vorrangig eigenverantwortliche Planung, Durchführung und Präsentation des Schüler-Projektes. Dem Gesamtcurriculum liegt eine informationstechnische Grundbildung in allen Jahrgangsstufen der Realschule in Baden-Württemberg quer. Ab der siebten Klasse belegen die Schüler entsprechend ihrer Neigungen und Fähigkeiten ein Wahlpflichtfach: Zur Wahl stehen eine weitere moderne Fremdsprache (Englisch/Französisch), Technik und der hauswirtschaftliche Fächerverbund Mensch und Umwelt (Kultusministerium BW 2013b).

Das zehnte Schuljahr der Realschule schließt mit einer seit dem Schuljahr 2007/2008 novellierten Form der Abschlussprüfung, die im ganzen Bundesland einheitlich ist und aus drei bzw. ggf. vier Bestandteilen besteht:

1. Einer schriftlichen Prüfung in Deutsch, Mathematik und der Pflichtfremdsprache (Englisch oder Französisch) am Ende der Klasse zehn;
2. Einer in der Pflichtfremdsprache im ersten Halbjahr der Klasse zehn stattfindenden mündlichen Prüfung („EuroKomPrüfung");
3. Einer Prüfung der personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen im Rahmen der „Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung" (FüK), die sich aus einer Präsentation zu einem bestimmten Thema (mindestens zweier Fächer oder Fächerverbünde) und einem daran anschließenden Prüfungsgespräch (Gruppenprüfung mit individueller Notengebung) zusammensetzt;
4. Kann auf Wunsch des Schülers zusätzlich noch eine mündliche Prüfung in den Fächern der schriftlichen Prüfung stattfinden.

In die Berechnung der Endergebnisse fließen ebenso kumulativ die Schülerleistungen in allen Fächern aus dem Pflicht- und Wahlpflichtbereich der zehnten Klasse mit ein (RealSchulPrV BW: § 4; § 5; § 5a; § 6, Kultusministerium BW 08.09.2007).

Die Angaben der Kontingentstundentafel für die Realschule in Baden-Württemberg beziehen sich in der Regel auf die gesamten Jahreswochenstunden, die den einzelnen Fächern bzw. Fächerverbünden *insgesamt* bis zum Abschluss des Bildungsgangs zur Verfügung stehen. Die Entscheidung der Verteilung dieser Jahreswochenstunden auf die einzelnen Klassenstufen liegt bei der Einzelschule (Kultusministerium BW 2013b). Die Kontingentstundentafel sieht für die

vier TOP insgesamt einen Stundenpool von acht Stunden vor (Kultusministerium BW 2013b). D. h. es kann davon ausgegangen werden, dass jedes der TOP in der Regel mit zwei Wochenstunden in den jeweiligen Klassenstufen unterrichtet wird. Im gesamten Stundenpool[269] der Klassen fünf bis zehn sind 15 Stunden für den zu untersuchenden Fächerverbund EWG vorgesehen (Kultusministerium BW 2013b), was etwa einem Anteil von zwei bis drei Wochenstunden pro Klassenstufe entspricht.

5.1.3.2 Die Realschule in Nordrhein-Westfalen

Im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen legt der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag in § 2.4 fest, die Schüler dazu zu befähigen „verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, *wirtschaftlichen, beruflichen*, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten" (SchulG, Kultusministerium NRW 13.11.2012) [Hervorhebung durch die Autorin]. § 5 des Schulgesetzes zur „Öffnung von Schule, Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern" wirkt, im Sinne des Bildungs-und Erziehungsauftrages, darauf hin, mit sowohl öffentlichen Trägern als auch „anderen Partnern" zusammenzuarbeiten, um den Jugendlichen „Hilfen zur beruflichen Orientierung" zu geben (SchulG: § 5.2; § 5.3, Kultusministerium NRW 13.11.2012). Die nordrhein-westfälische Realschule vermittelt den Schülern „eine erweiterte allgemeine Bildung, die sie entsprechend ihren Leistungen und Neigungen durch Schwerpunktbildung befähigt, nach Maßgabe der Abschlüsse ihren Bildungsweg in berufs- und studienqualifizierenden Bildungsgängen fortzusetzen" (SchulG: § 15.1, Kultusministerium NRW 13.11.2012). Demgemäß richtet sich die Aufmerksamkeit des Bildungsauftrages der Realschule einerseits auf „praktische Fähigkeiten" sowie andererseits auf „das Interesse an theoretischen Zusammenhängen" (Kultusministerium NRW 2013e).

Für den Bereich der Berufsorientierung existiert zurzeit der schulartübergreifende „Runderlass zur Berufs- und Studienorientierung" (Kultusministerium NRW 21.10.2010), der als Ziel der Berufs- und Studienorientierung die Befähigung zur eigenständigen Entscheidungsfindung am Übergang ins Studium oder Erwerbsleben definiert. Ferner sollen dazu

> „Kenntnisse über die Wirtschafts- und Arbeitswelt und ggf. den Hochschulbereich vermittelt, Berufs- und Entwicklungschancen aufgezeigt und Hilfen für den Übergang in eine Ausbildung, in weitere schulische Bildungsgänge oder in ein Studium gegeben werden" (Kultusministerium NRW 21.10.2010: § 1).

269 Dieser beträgt an der Realschule in Baden-Württemberg 179 Stunden (Kultusministerium BW 2013b).

Darüber hinaus regelt dieser Erlass die Zusammenarbeit zwischen den allgemeinbildenden Schulen, der Agentur für Arbeit, den Hochschulen sowie den Berufskollegs. Nach § 6.1 dieses Erlasses ist in den Klassen neun oder zehn in der Regel ein zwei- bis dreiwöchiges Schülerbetriebspraktikum verpflichtend. Ab Klasse sieben sind weitere Kurzzeitpraktika zulässig. Die konkrete Ausgestaltung der Durchführung der Praktika und deren Verteilung auf die jeweiligen Jahrgangsstufen obliegen der Verantwortung der Einzelschule (*Meso-ebene*) (vgl. Kapitel 3.1.1, Abbildung 6).

Der Unterricht im Pflichtbereich umfasst von Klasse fünf bis zehn die folgenden Fächer bzw. Lernbereiche: Deutsch, Gesellschaftslehre (d. h. die Fächer Erdkunde, Geschichte, Politik), Mathematik, Naturwissenschaften (d. h. die Fächer Biologie, Physik, Chemie), Englisch (erste Fremdsprache), Kunst/Musik/Textilgestaltung, Religionslehre und Sport. Jede Realschule in Nordrhein-Westfalen bietet einen fremdsprachlichen Schwerpunkt an, d. h. das Erlernen einer zweiten modernen Fremdsprache (meist Französisch, aber auch Niederländisch oder Spanisch) ab Klasse sechs. Die Fremdsprache kann als Schwerpunktfach im Wahlpflichtbereich bis zum Ende der Klasse zehn fortgeführt werden. In Klasse sieben wird das Unterrichtangebot durch den Wahlpflichtunterricht ergänzt: Hier können die Schüler neben der Option der Fortführung der zweiten Fremdsprache zwischen unterschiedlichen Schwerpunkten wählen: Ein naturwissenschaftlich-technischer Schwerpunkt mit den Fächern Biologie, Chemie, Physik, Technik oder Informatik, ein sozialwissenschaftlicher Schwerpunkt mit dem Unterrichtsfach Sozialwissenschaften sowie ein musisch-künstlerischer Schwerpunkt mit Musik oder Kunst. Je nach Entscheidung der Einzelschule, kann des Weiteren ab Klasse acht der Unterricht im Fach Hauswirtschaft angeboten werden (APO-S I: § 15 Abs. 3 und 4, Kultusministerium NRW 29.04.2005).

Für die nordrhein-westfälische Realschule existieren aktuell je nach Unterrichtsfach konzeptionell differente offizielle curriculare Richtlinien und Lehrpläne. Neben den seit 2004 sukzessive eingeführten „Kernlehrplänen", bestehen weiterhin so genannte „Richtlinien und Lehrpläne" sowie „Rahmenvorgaben" (vgl. Kapitel 4.2.1.4).[270] So existiert bspw. seit 2004 die „Rahmenvorgabe für die ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I" (Kultusministerium NRW 2004), die eine „ökonomische Grundbildung aller Schülerinnen und Schüler bis zu Beenden der Sekundarstufe I sicher[stellt]" (Kultusministerium NRW 2004: 1). Ziele der ökonomischen Grundbildung sind unter anderem, die Schüler „in ökonomische Denkweisen einzuführen und komplexe wirtschaftliche Zusammenhänge durchschaubar zu machen" sowie die Jugendlichen auf

270 Auflistung der zum Stichtag 15.02.2013 gültigen curricularen Richtlinien und Lehrpläne: Kultusministerium NRW (2013d).

„künftige Lebenssituationen der Berufs- und Arbeitswelt" vorzubereiten (Kultusministerium NRW 2004: 11). Die Umsetzung dieser Rahmenvorgabe erfolgt in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern des Pflichtbereichs, wie in der Realschule bspw. dem Fach Politik.

Aufgrund der Aktualität der Ereignisse in Nordrhein-Westfalen sei an dieser Stelle ein exkursartiger Abriss über den so genannten Modellversuch „Wirtschaft an Realschulen" gegeben. Der Charakter des Modellversuchs schließt jedoch den Einbezug in die Untersuchungen im Rahmen der vorliegenden Studie aus, da ausschließlich offiziell geltende und *etablierte Curricula* berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 2.3.4).

Im Schuljahr 2010/2011 beteiligten sich 70 der 559 Realschulen in Nordrhein-Westfalen (Stand 2010) am Modellversuch Wirtschaft an Realschulen, der Aufschlüsse über die Möglichkeiten und inhaltlichen Ausgestaltungen der Einführung eines Kernfaches ‚Wirtschaft' bzw. eines Wahlpflichtfaches ‚Ökonomie' geben sollte (Retzmann 2011: 56). 46 der teilnehmenden Schulen haben sich im Rahmen des Modellversuchs für das verpflichtende Kernfach und 24 Schulen für das Wahlpflichtfach entschieden (Landtag Nordrhein-Westfalen 2013a: 2). Der zunächst auf drei Jahre angelegte Modellversuch wurde im Frühjahr 2013 um ein weiteres Jahr verlängert und läuft zum Schuljahr 2013/2014 aus. Im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitstudie wurde der Modellversuch evaluiert (IÖB 2013). Die entsprechenden Befunde mündeten in den Abschlussbericht der Landesregierung zum Modellversuch Wirtschaft an Realschulen (Kultusministerium NRW 2014c). Auf Basis eines Antrages der FDP-Landtagsfraktion zur Einführung eines eigenständigen Faches Wirtschaft als verbindliches Schulfach an Realschulen in Nordrhein-Westfalen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2013a), fand im Dezember 2013 eine öffentlichen Anhörung von Sachverständigen (unter anderem aus dem Bereich der Wissenschaft, Spitzenverbänden der Arbeitgeber- und Arbeitnehmer, Lehrer- und Schülerschaft) im Landtag des Landes Nordrhein-Westfalen statt (Landtag Nordrhein-Westfalen 2013b). Dieser Antrag wurde am 19.03.2014 in der Sitzung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung abgelehnt. Gleichwohl sprach sich aber der Landtag für die Forcierung der Verbraucherbildung und der ökonomischen Bildung in den Schulen aus. Den Angaben der Schulministerin des Landes Nordrhein-Westfalen zufolge, soll somit als Konsequenz aus dem positiven Verlauf des Modellversuchs interessierten Realschulen ab dem Schuljahr 2014/2015 die Möglichkeit gegeben werden, ein entsprechendes Wahlpflichtfach ‚Politik/Ökonomische Grundbildung' ab Klasse sieben anzubieten (bildungsklick.de 2014).

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen bestimmt den landeseinheitlichen Termin für die schriftliche Abschlussprüfung zur Erlangung des Mittleren Schulabschlusses und stellt die zentralen Prüfungsaufgaben für die abzuprüfenden Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch. Auf Wunsch des Schülers kann darüber hinaus eine mündliche Prüfung in den Fächern der schriftlichen Prüfung stattfinden. In die Berechnung der Endergebnisse fließen ebenso die Schülerleistungen der Klasse zehn in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch sowie die Leistungen in den übrigen Fächern aus dem zweiten Halbjahr der Klasse zehn ein (APO-S I: § 30-§ 34, Kultusministerium NRW 29.04.2005).

Die Stundentafel[271] für die Realschule in Nordrhein-Westfalen sieht für die Klassen sieben bis zehn für den im Bereich vorberuflicher Bildung relevanten Unterricht im Fach Politik insgesamt fünf und für den Fächerverbund Sozialwissenschaften insgesamt drei bis vier Wochenstunden vor (APO-S I: Anlage 2, Kultusministerium NRW 29.04.2005).

5.1.4 Ein Kurzüberblick über die Qualifizierung des Lehrpersonals

Die **(Erst-)Ausbildung** der Lehrkräfte in Deutschland, welche durch Landesrecht[272] geregelt ist, erfolgt in zwei Phasen: Seit den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts absolvieren die zukünftigen Lehrer im Rahmen der *ersten Phase der Lehrerausbildung* zunächst ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule (PH) (dies betrifft nur noch[273] das Land Baden-Württemberg für Lehrkräfte der Primarstufe und der Sekundarstufe I) oder Universität bzw. Technischen Universität (TU) (restliche Bundesländer sowie in Baden-Württemberg für die Lehrerausbildung für die Sekundarstufe II). Den Kultusministerien der

271 Der Stundenpool beträgt insgesamt 188 Stunden (APO-S I: Anlage 2, Kultusministerium NRW 29.04.2005).

272 Um den Rahmens dieses ‚Kurzüberblicks' nicht überzustrapazieren, wird auf eine bundeslandspezifische Beschreibung der Lehrerbildung an dieser Stelle verzichtet und entsprechend an den relevanten Stellen dieser Studie hingewiesen. Zur Übersicht der Lehrerbildung im Bundesland Nordrhein-Westfalen wird verwiesen an: Kultusministerium NRW (2013c) bzw. die gültige Fassung des „Gesetzes über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen. Lehrerausbildungsgesetz" (LABG) (Kultusministerium NRW 12.05.2009) und der „Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität –Lehramtszugangsverordnung" (LZV) (Kultusministerium NRW 18.06.2009). Für Baden-Württemberg vgl. Kultusministerium BW (2013a) bzw. Kultusministerium BW (24.08.2003 (RPO I)) und Kultusministerium BW (21.12.2007 (RPO II)).
Ferner wird an die kontexteingebundenen Ausführungen zum Lehramtsstudium in den Kapiteln 5.4.3 (hier vor allem mit Blick auf NRW) sowie 8.6 verwiesen.

273 Die zuvor auch in den anderen Bundesländern existierenden Pädagogischen Hochschulen wurden in den sechziger und neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts teilweise in Universitäten umgewandelt oder an jene annektiert (Blömeke 2004: 271 ff.).

16 Bundesländer obliegt die Verantwortung, die Lehrerausbildung durch den Erlass von entsprechenden Prüfungsordnungen zu regeln (KMK 2013a: 177). Die Prüfungsordnungen legen unter anderem die möglichen Studienfächer und deren Kombination fest.

Neben dem Studium dieser zwei bis drei Fächer, die in der Regel die späteren Unterrichtsfächer bilden, sind in jedem Bundesland je nach Prüfungsordnung in unterschiedlichem Maße für alle Lehrämter fachdidaktische und/oder bildungswissenschaftliche Studienleistungen nachzuweisen (siehe unten). Das Studium umfasst ferner eine schriftliche Arbeit, in der die Studierenden die Fähigkeit zur eigenständigen wissenschaftlichen Arbeit nachweisen. Darüber hinaus wird diese erste Phase der Lehrerausbildung durch einschlägige Schulpraktika während des Studiums ergänzt, deren Ausgestaltung und Umfang ebenfalls in den Lehramtsprüfungsordnungen der Länder geregelt ist. Der Anteil schulpraktischer Studien ist im Zuge von Reformen in den vergangenen Jahren deutlich erhöht worden (Döbert 2010a: 179); (Kimmel und Uterwedde 2005: 23 ff.). Die im Rahmen des Bologna-Prozesses novellierten Lehramtsstudiengänge für den Primar- und Sekundarbereich sehen in den meisten Bundesländern einen Zwei-Fach-Bachelor vor, auf dem anknüpfend ein Masterstudiengang (in der Regel schließend mit dem Abschluss des Master of Education) aufbaut.[274] Daneben bestehen in einigen Bundesländern, darunter auch Baden-Württemberg, weiterhin die ‚klassischen' Lehramtsstudiengänge, die mit dem Ersten Staatsexamen schließen.

Das Bestehen des Ersten Staatsexamens oder einer entsprechenden Hochschulprüfung, bzw. je nach Lehramtstyp einer Masterprüfung, bildet die Voraussetzung für den Eintritt in die *zweite Phase der Lehrerausbildung* (KMK 2013a: 179). Für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Realschulen in Baden-Württemberg und an öffentlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen[275] wird der Nachweis eines außerschulischen „Betriebs- oder Sozialpraktikums" (RPOII: § 2.1, Kultusministerium BW 21.12.2007) bzw. über ein „außerschulisches oder schulisches Berufsfeldpraktikum" (LABG: § 12.1, Kultusministerium NRW 12.05.2009) von mindestens vier Wochen vorausgesetzt. Die zweite Phase der Lehrerausbildung in Deutschland bildet das Referendariat, welches die Lehramtsanwärter direkt an einer Schule absolvieren. Die Dauer dieses Vorbereitungsdienstes variiert von Bundesland zu Bundesland zwischen zwölf und 24 Monaten. In Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen beträgt die Dauer gemäß der aktuell geltenden Prüfungsordnungen für den zwei-

274 Mit dem so genannten „Quedlinburger Beschluss" hat die KMK 2005 die Eckpunkte für die bundeslandübergreifende Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in der Lehrerausbildung geregelt (KMK 02.06.2005).

275 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 272.

ten Teil der Lehrerausbildung 18 Monate (KMK 2012:57; 60). Ziel dieses Vorbereitungsdienstes ist es, die an den Hochschulen erworbenen theoretischen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch direkte Erfahrungen aus der Schulpraxis, die in einer Kombination aus Hospitationsphasen, Ausbildungsunterricht, eigenständigem Unterricht sowie schulpraktischen Seminaren (Studienseminaren) erworben werden, zu erweitern und zu vertiefen (Kimmel und Uterwedde 2005: 23 ff.); (KMK 2013a: 185). Das Referendariat schließt mit dem (Zweiten) Staatsexamen und befähigt zum Dienst an öffentlichen und privaten Schulen in Deutschland, obwohl hier kein Rechtsanspruch auf Beschäftigung vorliegt.

Bei einer anschließenden Anstellung im Schuldienst werden die Anwärter in der Regel in den Beamtenstatus übernommen. Dies erfolgt im Rahmen eines Bewerbungsverfahrens nach Kriterien der Eignung, Befähigung und fachlichen Leistung sowie nach dem allgemeinen Neueinstellungsbedarf (KMK 2013a: 186 ff.). Nicht nur aufgrund dieser durch das Beamtenverhältnis begründeten sozialen Absicherung, sondern auch durch die Gehälter der Lehrkräfte, die über dem deutschen Durchschnittseinkommen liegen, genießt der Lehrerberuf in Deutschland ein hohes soziales Prestige (Döbert 2010a: 181).

Mit dem Beschluss der KMK vom 16.12.2004 wurden für die Lehrerbildung in Deutschland einheitliche Standards für den bildungswissenschaftlichen Studienanteil geschaffen. Anknüpfend daran hat die KMK im Jahr 2008 die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung" verabschiedet: Diese dienen als eine weitere Grundlage zur Sicherung der Qualität der Lehrerausbildung in der ersten Ausbildungsphase (siehe oben) sowie auch der Mobilität der Lehramtsanwärter. Für die zweite Phase der Lehrerbildung hat die KMK im Dezember 2012 die „Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung" beschlossen (KMK 2013b).

Wie die Erstausbildung der Lehrkräfte, obliegt auch die **berufliche Weiterentwicklung** der Lehrer den Regelungen der Kultusministerien der Länder. Neben der schulinternen Lehrerfortbildung, die innerhalb des Lehrerkollegiums organsiert und abgestimmt wird, erfolgt die landesweite Organisation der beruflichen Weiterentwicklung der Lehrkräfte über die staatlichen Institute der Lehrerfortbildung mit ihren jeweiligen Außenstellen auf lokaler Ebene (KMK 2013a: 199). Grundsätzlich kann jeder Lehrer an den Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen,

> „wenn die Teilnahme von dienstlichem Nutzen ist und wenn dienstliche Interessen der Teilnahme nicht entgegenstehen. Zur Teilnahme an den Kursen der Lehrerfortbildung werden die Lehrkräfte gegebenenfalls unter Fortzahlung ihrer Bezüge vom Unterricht freigestellt" (KMK 2013a: 200).

Neben der *Lehrerfortbildung*, die der Vertiefung der pädagogischen, psychologischen, didaktischen und fachwissenschaftlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lehrkräfte dient, existiert auch die Form der *Weiterbildung.* Im Rahmen einer, sich meist über einen längeren Zeitraum erstreckenden, Weiterbildung können die Lehrkräfte bspw. die Lehrbefähigung für ein weiteres Unterrichtsfach erlangen (KMK 2013a: 201).

Unter die allgemeine berufliche Weiterentwicklung von Lehrkräften sind auch so genannte Lehrerbetriebspraktika zu zählen. In Nordrhein-Westfalen soll dadurch (vorrangig) den im Bereich der Berufs- und Studienorientierung tätigen Lehrern[276] gemäß dem „Runderlass zur Berufs- und Studienorientierung" die Möglichkeit gegeben werden, „außerhalb ihres üblichen Tätigkeitsfeldes die Wirtschafts- und Arbeitswelt und ihre allgemeinen Zusammenhänge durch eigene Mitarbeit in Betrieben kennen zu lernen […]. Dadurch sollen Lehrkräfte ihre Beratungskompetenz erhöhen und berufsfeldbezogene Erfahrungen sammeln" (Kultusministerium NRW 21.10.2010: § 7.2).

5.2 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Lehrpläne in Deutschland

Die Darstellung der Ergebnisse der Curriculumanalyse[277] bezieht sich auf die im Rahmen einer kriteriengeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 4.2.1) untersuchten, in Kapitel 4.2.1.4 ausgewiesenen Lehrpläne bzw. Lehrplan-Teile der Bundesländer Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. Die Untersuchung berücksichtigt die in schriftlichen, staatlich erlassenen und veröffentlichten Dokumenten beschriebenen Leitgedanken zum Unterricht, Kompetenzen, Lehr-Lernziele und Unterrichtsinhalte sowie (falls vorhanden) didaktische Prinzipien und die einzusetzenden Methoden und Medien.

Es werden *die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen* innerhalb der Lehrpläne der vorberuflichen Bildung anhand vier zentraler Dimensionen *(betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen)* erfasst und analysiert (vgl. Kapitel 4.2.1.2).

276 In Nordrhein-Westfalen sind als Ansprechperson für dieses Themenfeld vonseiten der Schulleitung so genannte „Koordinatoren für Berufs- und Studienorientierung" (StuBO-Koordinatoren) zu benennen (Kultusministerium NRW 21.10.2010: § 1).

277 Wird in Bezug auf die vorliegende Untersuchung von *„Curriculumanalyse"* gesprochen, so ist damit in Anlehnung an das prozessorientierte Verständnis von Curriculum (vgl. Kapitel 3.1.2) sowie den zugrunde gelegten Untersuchungsverfahren (vgl. Kapitel 4.2, Abbildung 19) die *kriteriengeleitete qualitative Inhaltsanalyse der Lehrpläne* gemeint. Wie in Kapitel 3.1.2 (und hier Abbildung 8) dargestellt, ist dabei der *Lehrplan* als Teilbereich des auf der Makroebene angesiedelten *offiziellen Curriculum* zu betrachten.

Die Daten spiegeln die Zuweisung der relevanten Stellen im Textkorpus in Bezug auf die vier genannten Dimensionen bzw. die hier untergeordneten Analysekriterien (vgl. Kapitel 4.2.1.2) wider.[278] In Baden-Württemberg konnten im analysierten Bildungsplan 94 Textstellen identifiziert und den entsprechenden Analysekriterien zugeordnet werden. Demgegenüber belief sich die Gesamtzahl an codierten Nennungen in den untersuchten Lehrplänen in Nordrhein-Westfalen auf 200. Diese Divergenzen resultieren aus der unterschiedlichen Struktur (z. B. Input- vs. Output-basierte Curricula) der analysierten Dokumente in beiden Bundesländern. Während somit bspw. der analysierte Textkorpus des Lehrplans des nordrhein-westfälischen Wahlpflichtfaches Sozialwissenschaften 75 Seiten umfasst, beträgt dieser im baden-württembergischen Äquivalent des Fächerverbundes EWG vier Seiten (vgl. Kapitel 4.2.1.4). Um dieser in den beiden Bundesländern divergierenden Anzahl an codierten Nennungen („n") im Lehrplan in der hier angestrebten aggregierten Gesamtbetrachtung der Ergebnisse der deutschen[279] Curriculumanalyse Rechnung zu tragen, wurde zunächst die *prozentuale Verteilung* der codierten Textstellen separat für jedes Bundesland berechnet. Die relative Bezugsgröße ist dabei die jeweilige Summe an codierten Textstellen im analysierten Material (n): D. h. für Baden-Württemberg entspricht n = 94 und für Nordrhein-Westfalen n = 200. Daraufhin wurde der *prozentuale Durchschnitt* aus den Ergebnissen beider Bundesländer bestimmt.[280] Dazu ein Beispiel: Das Analysekriterium Wirtschaftspolitik (E6) (vgl. Kapitel 4.2.1.2 und Kapitel 4.2.1.3, Tabelle 6) wurde in den untersuchten Dokumenten in Baden-Württemberg mit einem Anteil von 2,1 % an allen Nennungen (n = 94) codiert. Dasselbe Item machte in den nordrhein-westfälischen Lehrplänen der vorberuflichen Bildung einen Anteil von 7 % am Gesamtcoding (n = 200) aus. Die Summe beider Items ergibt 9,1 Prozentpunkte. Der Mittelwert hiervon beträgt E6 = 4,6 Prozentpunkte. Hätte man zur Bestimmung des Prozentsatzes nun lediglich die jeweilige *absolute Zahl* an Nennungen für das Item E6, d. h. in Baden-Württemberg zwei und in Nordrhein-Westfalen 14 Nennungen addiert (=16) und durch die Gesamtzahl aller codierten Text-

278 Die relative Bezugsgröße zur Anzahl der codierten Nennungen ist immer die jeweilige Summe an codierten Textstellen im analysierten Material, *nicht* jedoch der gesamte Textkorpus: In den analysierten Lehrplänen vorkommenden Textstellen, die keinerlei Bezüge zum zugrunde gelegten Verständnis vorberuflicher Bildung aufwiesen, wurden ausdrücklich *nicht* codiert (vgl. Kapitel 4.2.1.3).

279 Die Fokussierung auf die beiden Bundesländer Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen impliziert, dass selbstverständlich keine Gesamtaussagen und Induktionsschlüsse auf das gesamte deutsche Bildungssystem bzw. hier die curriculare Ausformung der vorberuflichen Bildung angestrebt werden. Wird im Folgenden von „Deutschland" gesprochen, schließt dies jene Einschränkung ein (vgl. Kapitel 3.2.3.1).

280 Auf Anfrage kann selbstverständlich die Dokumentation der auf *absoluten Zahlen* basierenden Ergebnisse der Curriculumanalyse vorgelegt werden.

stellen beider Bundesländer (n = 294) geteilt, käme man zu einem das Bundesland Nordrhein-Westfalen überproportional berücksichtigenden Ergebnis von E1 = 5,4 %.[281]

Die hier dargestellten aggregierten Gesamtergebnisse machen Rückschlüsse auf die theoretische curriculare Ausformung und die thematische Schwerpunktsetzung in der vorberuflichen Bildung möglich. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass keine quantitativen Zusammenhangsaussagen hinsichtlich des *gesamten offiziellen Curriculums* in den beiden Bundesländern getroffen werden können, da jeweils nur die Schulart der Realschule berücksichtigt wurde (vgl. Kapitel 5.1.3) und hier lediglich ausgewählte Teile des offiziellen Curriculums bzw. Lehrplans analysiert wurden (vgl. Kapitel 4.2.1.4). Die analysierten Lehrpläne beziehen sich in beiden Bundesländern auf verschiedene Fächer und Fächerverbünde mit abweichendem Stellenwert im Fächerkanon der Schulart, d. h. einerseits Unterrichtsfächer aus dem Pflichtcurriculum (das Fach Politik in Nordrhein-Westfalen und der Fächerverbund EWG sowie die beiden TOP WVR und BORS in Baden-Württemberg) und andererseits Angebote aus dem Wahlpflichtbereich (der Fächerverbund Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen), (vgl. Kapitel 4.2.1.1). Darüber hinaus liegt diesen Fächern ein jeweils unterschiedliches Stundenkontingent zugrunde, dessen konkrete Gewichtung der Einzelschule obliegt (vgl. Kapitel 5.1.3.1, 5.1.3.2 und 4.2.1.1). Ferner geben die offiziellen Curricula Baden-Württembergs und Nordrhein-Westfalens keine genauen Stunden- (oder Minuten-)anteile für die Behandlung der jeweiligen einzelnen Teil-Fächer der Integrationsfächer bzw. Fächerverbünde vor. Folglich wird im Rahmen dieser Darstellung der Ergebnisse der Curriculumanalyse keine Gewichtung von Zeitrichtwerten hinsichtlich der prozentualen Verteilung codierten Textstellen angestrebt.

Gleichwohl hier also primär (vor allem in den Kapiteln 5.2.1 und 5.2.2) die aggregierten Ergebnisse aus beiden Bundesländern dargestellt werden, sind diese Einschränkungen im Bewusstsein des Lesers zu behalten. Dies schließt jedoch nicht aus, dass bei von Bundesland zu Bundesland stark differierenden Befunden, an ausgewählten Stellen außerdem auf die jeweiligen spezifischen Ergebnisse auf Bundesländerebene[282] eingegangen wird.[283] Die Ebene der Bundes-

281 Hier sei wiederholt anzumerken, dass, wie in Kapitel 4.2.1.1 begründet dargelegt, aufgrund des *qualitativen* Charakters der hier durchgeführten Inhaltsanalyse der Lehrpläne *keine quantitativen Vergleiche* der entsprechenden Einzelbefunde beabsichtigt sind.

282 Die relative Bezugsgröße ist bei der Darstellung der Ergebnisse auf Länderebene immer die jeweilige Summe an codierten Textstellen im analysierten Material pro Bundesland.

283 Die *integrative, d. h. Bundesländer-übergreifende Betrachtung* der Befunde vernachlässigt von Bundesland zu Bundesland differierende, spezifische Ausprägungen. In dieser *international vergleichenden Arbeit* wird jedoch *nicht* eine Mehrfallstudie mit vier Fällen, d. h. 1. Baden-Württemberg, 2. Nordrhein-Westfalen, 3. Frankreich und 4. Schottland angestrebt,

länder findet ferner in der differenzierten Darstellung der Ergebnisse der deutschen Curriculumanalyse in Bezug auf die einzelnen Unterrichtsfächer bzw. Lehrpläne (vgl. Kapitel 5.2.3) besondere Berücksichtigung.

Im Folgenden wird in Kapitel 5.2.1 zunächst ein Überblick über das Gesamtergebnis der deutschen Curriculumanalyse[284] gegeben und damit auf die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der Lehrpläne in Bezug auf die vier Dimensionen betriebs- und volkswirtschaftliche Sachkompetenzen sowie Sozial- und Selbstkompetenzen zwischen den beiden Bundesländern Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen eingegangen. Im Rahmen des darauffolgenden Kapitels 5.2.2 werden dann die Ergebnisse unter Berücksichtigung der Ausprägungen in den einzelnen der vier Dimensionen zugeordneten Analysekriterien (vgl. Kapitel 4.2.1.2) differenzierter betrachtet. Kapitel 5.2.3 beschreibt die Ergebnisse einzelner ausgewählter Fächer.[285] Dadurch können die Schwerpunkte und Ausprägungen der Situation der vorberuflichen Bildung in den Lehrplänen noch genauer abgebildet werden.

5.2.1 Überblick über das Gesamtergebnis

Abbildung 31 gibt einen Überblick über das Gesamtergebnis der deutschen[286] Curriculumanalyse. Die Angaben beziehen sich dabei auf die aggregierte prozentuale Verteilung (vgl. Kapitel 5.2) der codierten Textstellen beider Länder auf die vier Dimensionen *betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen*, *volkswirtschaftliche Sachkompetenzen*, *Sozialkompetenzen* und *Selbstkompetenzen*.

Dabei ist zunächst die fast hälftige Zuweisung zwischen den beiden ökonomischen Sachkompetenzen (46 %)[287] auf der einen Seite und den Selbst- und Sozialkompetenzen (zusammen 54 %) auf der anderen Seite erkennbar (vgl. Abbildung 31).

---

sondern die *Gegenüberstellung im Rahmen eines an die Nationalstaaten angelehnten Systemvergleichs* beabsichtigt (vgl. Kapitel 3.2, Anmerkung in Fußnote 119). Gleichwohl bliebe diese partielle Limitierung in Bezug auf die *deutschen Befunde* im Bewusstsein zu behalten (vgl. Kapitel 3.2.3.1 und 4.2.2).

284 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 277.

285 Dabei werden im Folgenden nur die Analyseergebnisse derjenigen in Kapitel 4.2.1.4 ausgewiesenen Lehrpläne beschrieben, die die konstatierten Gesamtbefunde für Deutschland (vgl. Kapitel 5.2.1 und 5.2.2) noch einmal differenzierter verdeutlichen.

286 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 279.

287 Dieser Wert bezieht sich auf beide untersuchte Bundesländer zusammen. Die Grundlegung für die Berechnung erfolgte in Kapitel 5.2. Demgemäß müsste an dieser (und den folgenden auf Gesamtdeutschland bezogenen) Stelle(n) korrekterweise von *Prozentpunkten* gesprochen werden. Mit Blick auf den Lesefluss ist im Text bei Gesamtdeutschland jedoch fortan von *„Prozent"* bzw. *„%"* die Rede. Gleichwohl ist dieser Sachverhalt im Bewusstsein des Lesers zu behalten.

Bei näherer Betrachtung der beiden Bundesländer[288] überwiegt die Dimension der ökonomischen Sachkompetenzen in Nordrhein-Westfalen mit einem Anteil von insgesamt 54 % an der Summe an codierten Textstellen im analysierten Material (n = 200) die der Sozial- und Selbstkompetenzen (46 %) (vgl. Abbildung 32). In Baden-Württemberg nehmen demgegenüber die Sozial- und Selbstkompetenzen mit 61 % am Anteil aller codierten Textstellen (n = 94) insgesamt einen weitaus größeren Stellenwert ein (vgl. Abbildung 33).

Diese Divergenzen können dadurch erklärt werden, dass mit der Reform des Lehr- bzw. Bildungsplans in Baden-Württemberg im Jahr 2004 ein Paradigmenwechsel von einer Input- zu einer Outputsteuerung vollzogen wurde (vgl. Kapitel 4.2.1.4). Dabei werden für die entsprechenden Jahrgangstufen die Bildungsstandards in Form von fachlichen, personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen beschrieben. Demgemäß erfahren hier die Selbst- und Sozialkompetenzen *per se* eine größere Beachtung als in Nordrhein-Westfalen: Dort werden z. B. im für die vorberufliche Bildung relevanten, 20 Jahre alten Lehrplan Sozialwissenschaften die Lehr-Lernziele und -inhalte in relativ detaillierterer Weise ausgewiesen. Der Schwerpunkt liegt hier somit vorrangig auf der Inhalts- bzw. Inputseite.[289]

Das deutsche Gesamtergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse der Lehrpläne der vorberuflichen Bildung (vgl. Abbildung 31) zeigt eine eher untergeordnete Relevanz von betriebswirtschaftlichen Inhalten, denen ein Anteil von 12 % am gesamten codierten deutschen Textkorpus zukommt. Demgegenüber nehmen die volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen mit 34 % den größten Stellenwert ein. Diese Dominanz ist vorrangig auf die Ergebnisse aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen zurückzuführen, wo knapp 44 % der codierten Textstellen (n = 200) sich auf volkswirtschaftliche Inhalte beziehen (vgl. Abbildung 32). In Baden-Württemberg nehmen in der vorberuflichen Bildung die Sozialkompetenzen mit 38 % quantitativ den weitaus größten Raum ein (vgl. Abbildung 33). Diese machen gleichzeitig 32 % in der deutschen Gesamtbetrachtung aus und übertreffen damit klar die Selbstkompetenzen mit einem Anteil von 22 % (vgl. Abbildung 31).

288 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 282.

289 Zu den Implikationen aus der unterschiedlichen Strukturiertheit der Curricula vgl. Kapitel 4.2.1.4.

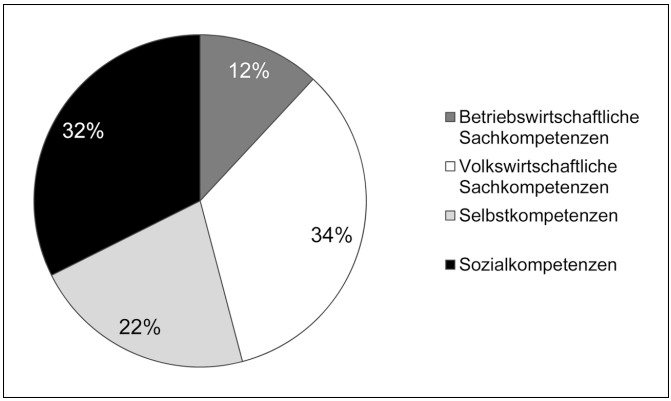


Abb. 31: Überblick über das Gesamtergebnis der deutschen Curriculumanalyse. Aggregierte prozentuale Verteilung der codierten Textstellen beider Bundesländer auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

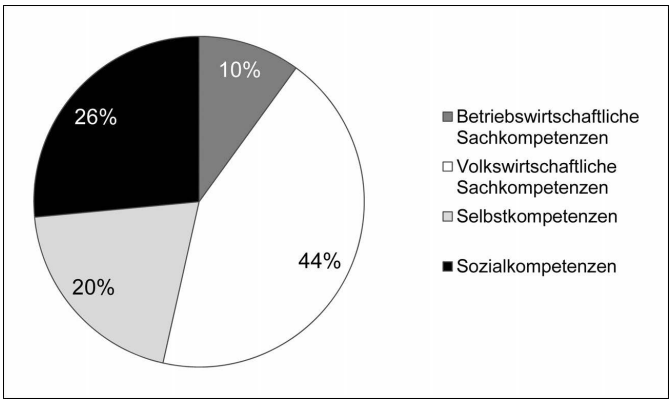


Abb. 32: Überblick über das Gesamtergebnis der nordrhein-westfälischen Curriculumanalyse. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 200) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

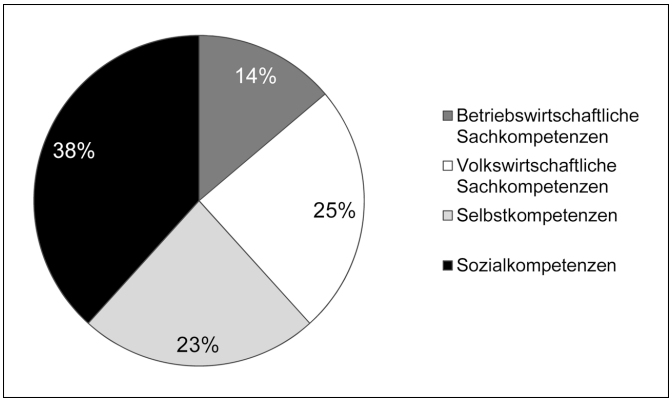


Abb. 33: Überblick über das Gesamtergebnis der baden-württembergischen Curriculumanalyse. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 94) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

5.2.2 Differenzierte Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf die einzelnen Analysekriterien

Bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse der deutschen Curriculumanalyse fällt die heterogene Verteilung in Hinblick auf die Ausprägungen und Schwerpunkte innerhalb der vier Dimensionen betriebs- und volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbst- und Sozialkompetenzen auf:[290] Ein großer Teil der Codierungen fällt auf die Analysekriterien internationale Beziehungen (E3), Kommunikationsfähigkeit (SO1), Teamfähigkeit (SO4) und Unabhängigkeits-

290 Mit Blick auf die differenzierten Befunde der Curriculumanalyse in Bezug zu den einzelnen Analysekriterien ist es im Bewusstsein des Lesers zu behalten, dass in der Erstellung des Analyserasters (vgl. Kapitel 4.2.1.2 und 4.2.1.3) den vier Dimensionen jeweils eine variierende Anzahl an Analysekriterien zugeordnet wurde, die zugleich auch von unterschiedlicher inhaltlicher Breite sind: So vermögen bspw. die eher weiter gefassten Items ‚betriebswirtschaftliche Grundbegriffe und Grundlagen unternehmerischen Wirtschaftens' (B1) sowie ‚volkswirtschaftliche Prinzipien und Grundbegriffe' (E1) unter Umständen mehr Textstellen im Curriculum anzusprechen als z. B. die etwas thematisch begrenzteren Analysekriterien ‚Unternehmensstrategie- und Planung' (B2) sowie ‚Wirtschaftsindikatoren' (E10) (vgl. Abbildung 21, Abbildung 22 und Tabelle 6).
Gleichermaßen bestehen auch partiell inhaltliche Überschneidungen zwischen den einzelnen Analysekriterien innerhalb einer Dimension: So ist z. B. innerhalb der Sozialkompetenzen (vgl. Abbildung 25 und Tabelle 6) von einer gewissen Interdependenz der Teilkompetenzen ‚Konfliktfähigkeit' (SO2) und ‚Kritikfähigkeit' (SO3) auszugehen.
Für die Aussagekraft der Befunde in der Gesamtbetrachtung (besonders in Hinblick auf einerseits die Gegenüberstellung des *offiziellen* sowie *institutionellen* und *individuellen Curriculums* und andererseits im Ländervergleich), sind die genannten Aspekte jedoch von zu vernachlässigendem Stellenwert (vgl. Kapitel 4.2.1.2).

streben (SE3), deren Anteil an allen Codierungen (n = 294) zwischen knapp 7,7 % (SE3) und 10,2 % (SO4) liegt. Daneben konnten den Analysekriterien Finanzierung und Controlling (B5) und Marktformen (E7) sowie Führung und Leitung (B4) keine (bzw. im Fall von B4 nur eine[291]) entsprechende(n) Textstelle(n) in den analysierten Lehrplänen zugeordnet werden (vgl. Abbildung 34).

Einerseits äußert sich das analysierte Material zu allen Analysekriterien der Sozialkompetenzen (SO1 bis SO5) und Selbstkompetenzen (SE1 bis SE4). Andererseits erfolgt dies zugleich in einem sehr unterschiedlich ausgeprägten Ausmaß (vgl. Abbildung 34): Den Schwerpunkt innerhalb der **Sozialkompetenzen**[292] bilden die Kommunikationsfähigkeit (SO1) und die Teamfähigkeit (SO4). Beide Bereiche sind mit einem Anteil von 9,3 % bzw. 10,2 % an den codierten Textstellen zugleich die beiden am stärksten ausgeprägten Analysekriterien (vgl. Abbildung 34). Ein Textauszug aus dem baden-württembergischen Lehrplan des Fächerverbundes EWG veranschaulicht die Thematisierung der Teilkompetenz der Kommunikationsfähigkeit (SO1), die sich unter anderem auf die Anwendung einer situationsgerechten Kommunikation bezieht:

> „Techniken der Diskussion, der Diskussionsleitung oder der Moderatorentätigkeit können die Schülerinnen und Schüler situationsgerecht einsetzen" (Kultusministerium BW 2004: 117).

Die aggregierten Ergebnisse aus den beiden Bundesländern belegen jedoch die eher geringe Thematisierung des Bereiches der Konfliktfähigkeit (SO2) (3,6 %) (vgl. Abbildung 40).

Wie bei den Sozialkompetenzen, liegt auch bei den **Selbstkompetenzen** der Fokus der untersuchten Lehrpläne auf zwei von vier Teilkompetenzen: Dem Bereich des Unabhängigkeitsstrebens (SE3), der bspw. das abstrakte und vernetzte Denken sowie die Kreativität und Vorstellungskraft abdeckt, wurden knapp 8 % (7,7 %) der Textstellen zugeordnet (vgl. Abbildung 34). Auch die Teilkompetenz der internalen Kontrollüberzeugung (SE1) hat mit 6,7 % einen verhältnismäßig hohen Stellenwert im analysierten und codierten Material. Im Vergleich dazu fallen die anderen beiden Teilbereiche der Selbstkompetenzen, die Leistungsmotivation (SE2) und die moderate Risikobereitschaft (SE4), mit ei-

291 Auf Anfrage kann selbstverständlich die gesamte Dokumentation der auf *absoluten Zahlen* basierenden Ergebnisse der Curriculumanalyse vorgelegt werden.

292 Um dem Leser die Bezugspunkte zu den jeweiligen Dimensionen zu veranschaulichen und somit die Befunde besser ‚verorten' zu können, werden die Namen der vier Dimensionen (d. h. betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen) im vorliegenden Unterkapitel durch eine **fette** Hervorhebung gekennzeichnet.

nem Anteil von 3,4 % bzw. 3,9 % etwas zurück (vgl. Abbildung 34): So äußert sich zwar, wie die folgenden beiden Textauszüge deutlich machen, die nordrhein-westfälische „Rahmenvorgabe für die ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I" vereinzelt in Bezug auf die Förderung unternehmerischen Denken und Handelns, generell bleibt dieser, der moderaten Risikobereitschaft (SE4) zugeordnete thematische Bereich der vorberuflichen Bildung jedoch eher wenig berücksichtigt:

> „[Arbeit und Beruf in einer sich verändernden Industrie-, Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft]: Wege in die unternehmerische Selbstständigkeit, Chancen und Risiken" (Kultusministerium NRW 2004: 52).

> „[Ökonomische Entscheidungs- und Handlungskompetenz beinhaltet vor allem die Fähigkeit] mit begrenzten Informationen umgehen und Risiken abschätzen können" (Kultusministerium NRW 2004: 17).

Ein Blick in den innerhalb der analysierten deutschen Lehrpläne am stärksten ausgeprägten Kompetenzbereich der **volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen** (vgl. Abbildung 31), offenbart die Fokussierung auf vier von elf volkswirtschaftlichen Themenbereichen: Volkswirtschaftliche Prinzipien und Grundbegriffe (E1), internationale Beziehungen (E3), Wirtschaftspolitik (E6) und Arbeitsmarktökonomik (E11).[293] Diese vier Themenbereiche machen zusammen ein Viertel am codierten Material aus (vgl. Abbildung 34). Die Codierungen der restlichen sechs Themenbereiche fallen mit einem Anteil von 0 % bis 1,8 % weit hinter den übrigen codierten Textstellen zurück (vgl. Abbildung 34).

8,9 % der codierten Textstellen (vgl. Abbildung 34) beziehen sich dabei, wie der folgende Textauszug veranschaulicht, unter anderem auf die Thematiken Welthandel, Globalisierung sowie internationale Aspekte von Wachstum und Stabilität:

> „Die Schülerinnen und Schüler können an Fallbeispielen die Chancen und Risiken eines liberalisierten Weltmarktes für unterschiedlich entwickelte Staaten erläutern" (Kultusministerium BW 2004: 124).

Damit nimmt der Themenbereich internationale Beziehungen (E3), auf Basis des codierten Materials, den drittgrößten Stellenwert ein.

In den analysierten deutschen Lehrplänen wird das Analysekriterium der Arbeitsmarktökonomik (E11) mit einem Anteil von 5,3 % an allen codierten Textstellen besonders häufig durch die thematischen Aspekte Arbeitslosigkeit, Arbeitnehmerschutz sowie technologischer Wandel und Qualifizierung angesprochen:

293 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 290.

„Abhängigkeit der Qualifikationsstrukturen von der technischen Entwicklung und vom Arbeitskräfteangebot" (Kultusministerium NRW 1994: 55).

Der Themenbereich ‚Markt' findet in den analysierten Dokumenten der vorberuflichen Bildung vor allem über die Aspekte Angebot und Nachfrage (Analysekriterium Funktionsweise von Märkten (E2) und Marktteilnehmer (E4)) mit einem Anteil von 1,8 % bzw. 1,5 % Berücksichtigung. Demgegenüber wird das Thema Marktformen (E7) in keinem der analysierten Lehrpläne beider Bundesländer explizit angesprochen. Ferner äußert sich das codierte Material nur marginal (0,8 %) zum Item E10 (Wirtschaftsindikatoren) (vgl. Abbildung 34).

Die aggregierten Ergebnisse aus den beiden belegen den Schwerpunkt innerhalb der **betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen** auf dem Themenbereich Verwaltung und Sachbearbeitung (B9) (5,2 %) (vgl. Abbildung 34). Hier werden in den Lehrplänen, wie auch die folgenden beiden Textauszüge exemplarisch verdeutlichen, unter anderem administrative Planungen und Abläufe sowie der Einsatz von Informationstechnologien thematisiert:

„Die Schülerinnen und Schüler werden in die Lage versetzt, Verwaltungsabläufe zu durchschauen und einzuüben" (Kultusministerium BW 2004: 188).

„Anwendung von einfachen computergestützten Statistikprorammen zur Erhebung, Auswertung und Aufarbeitung von Daten" (Kultusministerium NRW 2004: 26).

Die vier betriebswirtschaftlichen Themenbereiche betriebswirtschaftliche Grundbegriffe und Grundlagen unternehmerischen Wirtschaftens (B1), Organisation (B3), Marketing und Vertrieb (B6) sowie Produktions- und Verfahrensmanagement (B7) sind quantitativ gleichmäßig, wenngleich unterdurchschnittlich wenig, in den Lehrplänen vertreten: Hier wurden je 1,3 % der codierten Textstellen zugeordnet (vgl. Abbildung 34). Im baden-württembergischen Lehrplan des TOP WVR wird innerhalb des Themenbereiches Marketing und Vertrieb (B6) vor allem die ‚Markterkundung' angesprochen:

„Die Schülerinnen und Schüler können Kontakte zu Betrieben, Verwaltungen und weiteren Institutionen knüpfen, um die Bedürfnisse von Auftraggebern, Kunden oder anderen Gruppen zu erkunden" (Kultusministerium BW 2004: 190).

Während somit zwar in den Lehrplänen durch den Themenbereich der Organisation (B3) Organisationsstrukturen und -ebenen im Unternehmen, die Hierarchie sowie Arbeitsteilung thematisiert werden, werden jedoch die Aspekte der Unternehmensstrategie (B2) und -führung (B4) mit einem Anteil von 0,5 % bzw. 0,3 % an den codierten Textstellen untergeordnet behandelt (vgl. Abbil-

dung 34). Der analysierte Textkorpus weist außerdem keine Textstellen in Hinblick auf die Thematik unternehmerischer Investition und Finanzierung oder das betriebliche Rechnungswesen (Analysekriterium Finanzierung und Controlling (B5)) auf (vgl. Abbildung 34):

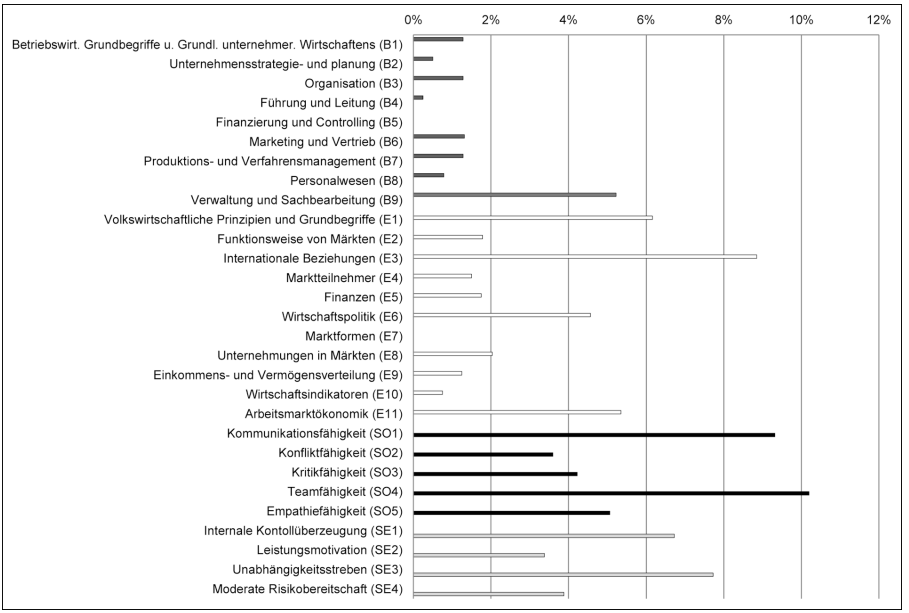


Abb. 34: Differenzierter Überblick über das Gesamtergebnis der deutschen Curriculumanalyse. Aggregierte prozentuale Verteilung der codierten Textstellen beider Bundesländer auf die Analysekriterien innerhalb der vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

5.2.3 Differenzierte Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf einzelne Unterrichtsfächer bzw. Lehrpläne

Einerseits erfolgte bereits in Kapitel 5.2.1 die Darstellung der aggregierten Ergebnisse der beiden Bundesländer hinsichtlich der inhaltlichen und thematischen Schwerpunkte in den untersuchten Lehrplänen anhand der Verteilung auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen. Andererseits wurde auch eine genauere Auffächerung der Ergebnisse *innerhalb* dieser vier Dimensionen realisiert (vgl. Kapitel 5.2.2). Die nun angestrebte differenzierte Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf einzelne Unterrichtsfächer bzw. Lehrpläne erlaubt ein tiefergehendes Verständnis der theoretischen

Ausformung vorberuflicher Bildung in den jeweiligen Bundesländern.[294] Dabei werden im Folgenden nur die Analyseergebnisse derjenigen in Kapitel 4.2.1.4 ausgewiesenen Lehrpläne beschrieben, die die konstatierten Gesamtbefunde für Deutschland (vgl. Kapitel 5.2.1 und 5.2.2) noch einmal differenzierter verdeutlichen.

Folgend wird erstens der Lehrplan des baden-württembergischen Fächerverbundes EWG analysiert (vgl. Abbildung 35). Im Anschluss erfolgt zweitens die Betrachtung des Lehrplans des Wahlpflichtfaches Sozialwissenschaften (Nordrhein-Westfalen) (vgl. Abbildung 36). Drittens wird ein differenzierter Blick in die Lehrpläne der untersuchten TOP (Baden-Württemberg) (vgl. Abbildung 37 + 38) gerichtet. Abschließend erfolgt ein Überblick über die Befunde der Curriculumanalyse des zum verpflichtenden Fächerkanon der Realschule in Nordrhein-Westfalen zählenden Unterrichtsfaches Politik (vgl. Abbildung 39).[295]

Wie bereits in Kapitel 5.2.1 angesprochen, überwiegt in den analysierten Lehrplänen Nordrhein-Westfalens die Dimension der ökonomischen Sachkompetenzen (vgl. Abbildung 32) und in Baden-Württemberg hingegen die der Sozial- und Selbstkompetenzen mit 62 % (vgl. Abbildung 33). Vergleicht man zunächst den Lehrplan des baden-württembergischen Fächerverbundes **EWG**[296] mit dem des als äquivalent zu betrachtenden Unterrichtsfaches **Sozialwissenschaften** (jedoch hier als Wahlpflichtfach) in Nordrhein-Westfalen, zeigen beide Bundesländer ähnliche Ergebnisse auf (vgl. Abbildung 35 und Abbildung 36): Sowohl in Baden-Württemberg als auch in Nordrhein-Westfalen nehmen die volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen mit einem Anteil von 65 % bzw. 68 % an allen codierten Nennungen (Baden-Württemberg: n = 26; Nordrhein-Westfalen: n = 60) den größten Stellenwert im Lehrplan des jeweiligen Unterrichtsfaches ein.

Gleichermaßen bilden im Lehrplan des Fächerverbundes EWG (Baden-Württemberg) die Sozialkompetenzen mit einem Anteil von 15 % bzw. 19 % an allen codierten Textstellen die zweitstärkste Dimension (vgl. Abbildung 35 und Abbildung 36). Die Selbstkompetenzen sind in Baden-Württemberg zusammen mit den betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen mit einen Anteil von je 8 % an allen codierten Nennungen (n = 26) im analysierten Dokument eher von geringerer Bedeutung (vgl. Abbildung 35). Ungeachtet des Ergebnisses, dass in Nordrhein-Westfalen den betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen mit ei-

294 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 282.

295 Kapitel 4.2.1.4 weist alle die für die vorberufliche Bildung in Deutschland Lehrpläne bzw. Dokumenten-Teile aus, die in die qualitative Inhaltsanalyse dieser Studie miteinbezogen wurden.

296 Um dem Leser die Bezugspunkte zu den jeweiligen Unterrichtsfächern bzw. Lehrplänen zu veranschaulichen und somit die Befunde besser ‚verorten' zu können, werden die Namen dieser im vorliegenden Unterkapitel durch eine **fette** Hervorhebung gekennzeichnet.

nem Anteil von 12 % an allen Codierungen (n = 60) ein größerer Stellenwert als in Baden-Württemberg zukommt, bilden desgleichen die Selbstkompetenzen mit 5 % die am geringsten ausgeprägte Dimension (vgl. Abbildung 36).

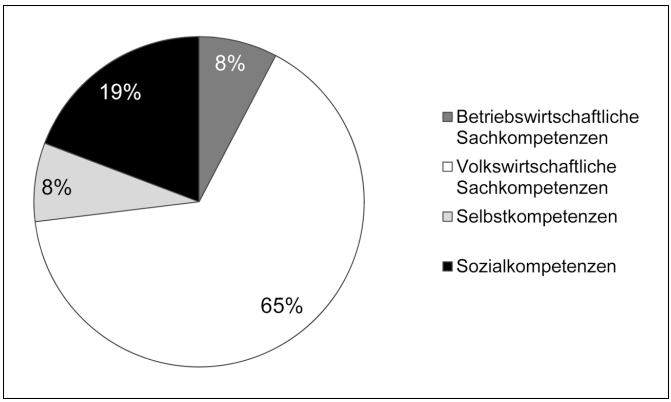


Abb. 35: Überblick über das Ergebnis der Analyse des baden-württembergischen Lehrplans des Fächerverbundes EWG. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 26) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

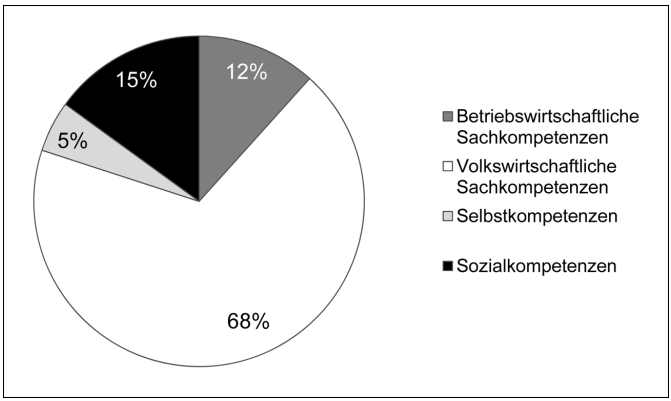


Abb. 36: Überblick über das Ergebnis der Analyse des nordrhein-westfälischen Lehrplans des Wahlpflichtfaches Sozialwissenschaften. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 60) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

Wie Abbildung 37 verdeutlicht, geht das Übergewicht der Dimensionen der Sozial- und Selbstkompetenzen in der vorberuflichen Bildung in Baden-Würt-

temberg (vgl. Abbildung 33) vor allem auf deren hohen quantitativen Stellenwert in den Lehrplänen des **TOP BORS** und des **TOP WVR** zurück. Dies ist dadurch begründet, dass 57 der insgesamt in baden-württembergischen Lehrplänen 94 codierten Nennungen auf die beiden TOP entfallen.[297]

70 % aller codierten Nennungen im Textkorpus der Lehrplänen des TOP BORS und des TOP WVR (n = 57) konnten den Selbst- und Sozialkompetenzen zugeordnet werden; 46 % fallen dabei auf die Dimension der Sozialkompetenzen. Ein genauerer Blick auf die Verteilung der fünf Teilkompetenzen dieser Dimension (SO1 bis SO5) offenbart eine inhaltliche Konzentration auf die Kommunikationsfähigkeit (SO1) (12,3 %), die Kritikfähigkeit (SO3) (10,5 %) und vor allem auf die Teamfähigkeit (SO4) (15,8 %) (vgl. Abbildung 38). Die anderen beiden Kompetenzbereiche werden im analysierten Textkorpus des TOP BORS und des TOP WVR nur vereinzelt angesprochen: So konnte bspw. der Empathiefähigkeit (SO5) nur eine Nennung (entsprechend einem Anteil von 1,8 %) zugeordnet werden (vgl. Abbildung 38). Das folgende Textbeispiel veranschaulicht die Ausprägung der Teamfähigkeit in den Lehrplänen für das TOP BORS und das TOP WVR:

> „Die Schülerinnen und Schüler können in Gruppen einen Arbeits- und Zeitplan mit entsprechenden Teilzielen der Berufsorientierung erstellen" (Kultusministerium BW 2004: 185).

Innerhalb der Dimension der Selbstkompetenzen fällt die Teilkompetenz Unabhängigkeitsstreben (SE3) mit einem Anteil von 10,5 % an allen Codierungen (n = 57) am stärksten ins Gewicht: Die Anzahl der Codierungen liegt hier mit sechs Nennungen doppelt so hoch, wie die Codierungen der drei Teilkompetenzen internale Kontrollüberzeugung (SE1) (drei Nennungen), Leistungsmotivation (SE2) (drei Nennungen) und moderate Risikobereitschaft (SE4) (zwei Nennungen) (vgl. Abbildung 38). Das Analysekriterium Unabhängigkeitsstreben (SE3) umfasst unter anderem den Aspekt der Kreativität und der Vorstellungskraft, wie auch der folgende Auszug aus den ‚Leitgedanken zum Kompetenzerwerb' des Lehrplans für das TOP WVR verdeutlicht:

> „Die Offenheit der Aufgabenstellungen fordert und fördert kreatives Denken und Handeln" (Kultusministerium BW 2004: 188).

297 Im Rahmen dieser Studie wird die nationale Ausformung vorberuflicher Bildung mit dem Konglomerat aller hier ausgewählten Fächer und Kurse *insgesamt* betrachtet und dann länderübergreifend verglichen. Der internationale Vergleich bezieht sich somit ausdrücklich *nicht* auf die Gegenüberstellung einzelner Unterrichtsfächer (vgl. Kapitel 2.3.2). Daher sind die hier erwähnten Abweichungen in der codierten Anzahl an Nennungen pro Dokument (bzw. Unterrichtsfach/Kurs) letztendlich für die *Gesamtbetrachtung eines Landes* (hier Deutschland) unerheblich (vgl. auch Kapitel 4.2.1.4).

Konträr zum deutschen Gesamtergebnis (vgl. Abbildung 31), ist die Dimension der volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen mit einem Anteil von 10 % an allen Codierungen der quantitativ am geringsten ausgebildete Kompetenzbereich in den Lehrplänen des TOP BORS und des TOP WVR (vgl. Abbildung 37). Demgegenüber finden in Baden-Württemberg betriebswirtschaftliche Inhalte mit einem Anteil von 19 % in den beiden TOP eine weitaus größere Beachtung als im Fächerverbund EWG (hier 8 %) (vgl. Abbildung 37 und Abbildung 35).

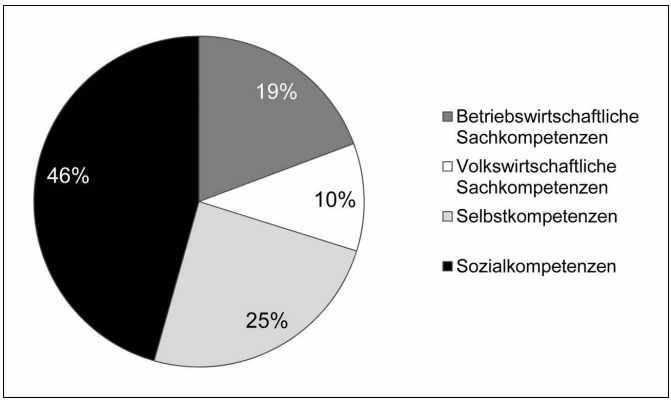


Abb. 37: Überblick über das Ergebnis der Analyse des baden-württembergischen Lehrplans der TOP BORS und WVR. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 57) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

Divergierend zum Ergebnis der Analyse aller für die vorberufliche Bildung relevanter Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen (vgl. Abbildung 32), gestaltet sich die Schwerpunktsetzung im Lehrplan für das Unterrichtsfach **Politik**: Innerhalb der „Rahmenvorgabe politische Bildung" machen die Selbst- und Sozialkompetenzen mit zusammen 58 % einen größeren Anteil als die beiden Sachkompetenzen (52 %) aus. Ein klarer Schwerpunkt liegt auf der Ausbildung der Sozialkompetenzen, denen 41 % aller codierten Nennungen (n = 54) zugeordnet werden konnten (vgl. Abbildung 39). Ökonomische Sachkompetenzen werden im Lehrplan des Faches Politik an 23 Stellen (entsprechend einem Anteil von 42 %) angesprochen. Dabei überwiegen jedoch in hohem Maße die volkwirtschaftlichen Themenbereiche (31 %) (vgl. Abbildung 39). Wie die folgenden beiden Textbeispiele belegen, sind dies hier oft Thematiken aus dem Bereich der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik:

> „Nachhaltigkeit als Gestaltungsprinzip für Politik und Wirtschaft" (Kultusministerium NRW 2001: 21).

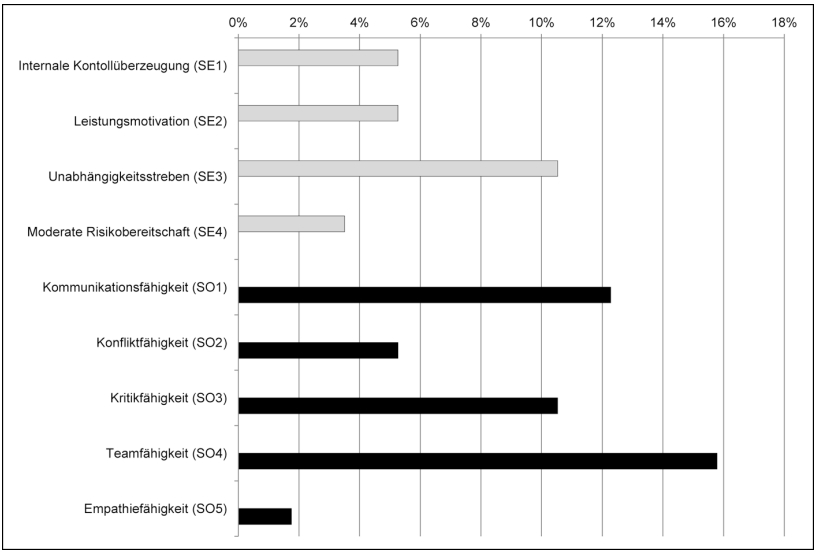


Abb. 38: Differenzierter Überblick über das Ergebnis der Analyse des baden-württembergischen Lehrplans der TOP BORS und WVR. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 57) auf die Analysekriterien innerhalb der Dimensionen Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

„Veränderung des privaten und beruflichen Alltags durch technologische Innovationen" (Kultusministerium NRW 2001: 22).

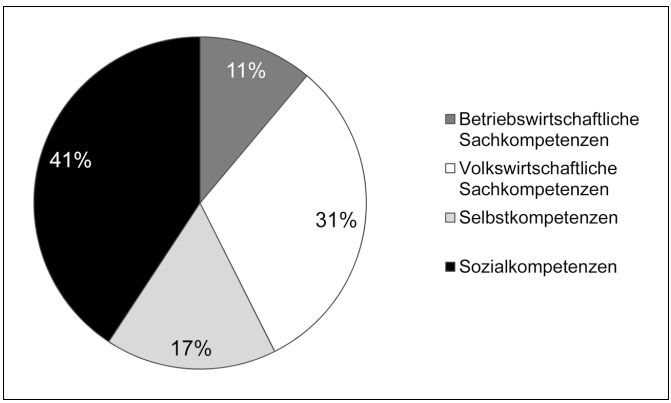


Abb. 39: Überblick über das Ergebnis der Analyse des nordrhein-westfälischen Lehrplan des Unterrichtsfaches Politik. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 54) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

5.3 Ergebnisse der Experteninterviews mit deutschen Lehrkräften und Schulleitern

Nach der Darstellung der deutschen Befunde zum *offiziellen Curriculum* bzw. hier konkret des Teilbereichs des *Lehrplans* (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 8), widmet sich das vorliegende Kapitel der curricularen Erscheinungsform des *institutionellen und individuellen Curriculums* und damit der Praxis-Seite in der Ausformung vorberuflicher Bildung (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 9). Dazu werden die Kenntnisse über singuläre Unterrichtspraktiken aus den Experteninterviews mit 18 Lehrkräften und Schulleitern aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen (vgl. Kapitel 4.2.2.2) detailliert beschrieben.[298]

Strukturell orientiert sich hier die Aufbereitung der Ergebnisse an dem für die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews revidierten Kategoriensystem (vgl. Kapitel 4.2.2.3, Tabelle 9). Die Beschaffenheit der Interviewergebnisse macht es jedoch erforderlich, dass die Befunde in Teilen Kategorie-übergreifend dargestellt werden. Dies ist vorrangig auf die inhaltliche Überschneidung bzw. Interdependenz der Aussagen der Lehrer zu einzelnen thematischen Aspekten zurückzuführen.[299]

In Kapitel 5.3.1 werden zunächst die Befunde zu den physischen und materiellen Aspekten in Hinblick auf das *institutionelle Curriculum* der *Mesoebene* im Bildungswesen beschrieben. Im Anschluss erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der Interviewergebnisse in Bezug auf die beiden Kategorien personelle Aspekte und temporale Aspekte (vgl. Kapitel 5.3.2). Wenngleich auch die Befunde zur Kategorie kulturelle Aspekte Interdependenzen zu jenen der Kategorie personelle Aspekte aufweisen, werden beide Kategorien aufgrund ihres Umfangs in Kapitel 5.3.3 separat behandelt. Kapitel 5.3.4 widmet sich abschließend den Aussagen der Befragten in Bezug auf die politischen Aspekte. Da die Befunde aus der Kategorie inhaltliche und didaktische Aspekte erst in Verbindung mit dem offiziellen Curriculum verständlich nachvollziehbar und damit in Hinblick auf das *Theorie-Praxis-Verhältnis* vorberuflicher Bildung wirksam werden, bleibt deren ausführlichere Diskussion Kapitel 5.4 vorbehalten.[300]

298 Die Interviews betreffen im vorliegenden Fallstudiendesign konkret die Analyseeinheiten 3 und 4 (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 15 und Abbildung 16). Da diese gemeinsam in Sinne eines einheitlichen Interviewleitfadens (vgl. Kapitel 4.2.2.1 und Anhang A) erhoben wurden, erfolgt auch deren Auswertung und damit die Darstellung der Befunde in den Fällen (vgl. Kapitel 5.3, 6.3 und 7.3) in inhärenter Weise (vgl. Kapitel 4.1).

299 Die konkrete Form der Ergebnisdarstellung, vor allem hinsichtlich der Zusammenfassung bestimmter Kategorien sowie der Reihenfolge der Wiedergabe der Befunde, variiert aufgrund der national divergierenden Ergebnisse der Interviews von Land zu Land.

300 Ebenso wird im vorliegenden Kapitel noch explizit auf die Verknüpfung der Befunde aus den Interviews mit jenen der Curriculumanalyse verzichtet, um der Auswertung in Kapitel 5.4

Die Analyse der Daten hat in den meisten Fällen keine größeren Unterschiede zwischen Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen offengelegt. Demgemäß werden beide Bundesländer zusammen dargestellt.[301] Gleichwohl wird bei von Bundesland zu Bundesland stark differierenden Befunden an *ausgewählten* Stellen (vgl. z. B. Kapitel 5.3.4) außerdem auf die jeweiligen spezifischen Ergebnisse auf Länderebene eingegangen. Darüber hinaus geben ohnehin die zur Anonymisierung der Daten (vgl. Kapitel 4.2.2.2 und 4.3.3) verwendeten Codes Auskunft über die Herkunft der Interviews: Die aus den Interviews verwendeten Zitate der Lehrkräfte sind mit entsprechenden Codes versehen. Der Code BW steht dabei für Baden-Württemberg, der Code NRW für Nordrhein-Westfalen. Die Zahl gibt die Nummer des durchgeführten Interviews bzw. der jeweiligen Schule an. Ferner nennen die befragten Lehrkräfte in ihren Aussagen in Teilen den Namen des jeweiligen Unterrichtsfaches, was wiederum Rückschlüsse auf das entsprechende Bundesland zulässt. Die dargestellten Befunde spiegeln das qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertete Gesamtergebnis der 18 in Deutschland durchgeführten Interviews (vgl. Kapitel 4.2.2.2) wider. Die im Folgenden *ausgewählten* Zitate der interviewten Schulleiter und Lehrer werden in Hinblick auf die *Veranschaulichung* der Gesamtbefunde als besonders geeignete Aussagen angesehen. Sie sind jedoch nur exemplarischen Charakters und erheben nicht den Anspruch der Vollständigkeit.

5.3.1 Physische und materielle Aspekte

Die physischen und materiellen Aspekte beziehen sich hier vorrangig auf das Raumangebot an den Schulen, die (technische) Ausstattung sowie das Vorhandensein von Lehr-Lernmaterialien (vgl. Kapitel 4.2.2.1).

Die Verfügbarkeit von spezifischen Lehrmitten für die vorberufliche Bildung, z. B. Planspielen, wird[302] an den befragten Schulen durchweg positiv beurteilt, so dass hier keine Einschränkungen in Bezug auf die Umsetzung der offiziellen curricularen Vorgaben auszumachen sind:

nicht vorwegzugreifen (vgl. Kapitel 4.1). Der Fokus liegt somit auf der detaillierten Analyse der Ergebnisse der Experteninterviews.

301 Die Eingrenzung auf die beiden Bundesländer Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen impliziert, dass selbstverständlich *keine* Gesamtaussagen und Induktionsschlüsse auf das *gesamte* deutsche Bildungssystem bzw. hier die curriculare Ausformung der vorberuflichen Bildung angestrebt werden. Wird im Folgenden von „Deutschland" gesprochen, schließt dies jene Einschränkung ein (vgl. Kapitel 3.2.3.1). Vgl. dazu auch die Anmerkung in Fußnote 168.

302 Die Darstellung der Auskünfte der Schulleiter und Lehrer wird im Präsens gehalten.

NRW2: „Also Raumausstattung, Materialausstattung ist schon nahezu perfekt. Also wir haben hier alles und wir […] dürfen jetzt pro Fachkonferenzen immer auch Material bestellen."[303]

BW3: „Vom Material her sind wir eigentlich recht gut ausgestattet. Es liegt ein guter fachlicher Etat für die Anschaffung von fachspezifischen Materialien vor. Des Weiteren verfügt unsere Schule über genügend allgemeine Materialien wie Plakate, Beamer etc."

Demgegenüber wird jedoch der Zugang zu Computerräumen in Teilen als verbesserungswürdig beschrieben:

BW1: „Also die Räumlichkeiten sind hier eher schlecht. Die Klassenzimmer sind immer ziemlich ausgebucht, es ist alles ausgelastet. Das ist eigentlich eher schwierig. Ja, schwierig ist es dann auch mit Computerräumen, weil wir nur zwei für die komplette Schule haben."

NRW3: „Also, wir haben zwei Computerräume […]. Man muss wirklich sehr weit vorausplanen und dann sagen, ‚okay, in zwei Wochen brauche ich den Computerraum', dann funktioniert das."

5.3.2 Personelle sowie temporale Aspekte

Die temporalen Aspekte berücksichtigen die zeitlichen und organisatorischen Bedingungen an den Schulen, die auf die unterrichtspraktische Umsetzung des offiziellen Curriculums einwirken. Demgegenüber widmet sich die Kategorie personelle Aspekte sowohl der Einflussgröße der Lehrkraft als auch der des Schülers in Bezug auf die Realisierung der offiziellen Vorgaben in der Unterrichtspraxis (vgl. Kapitel 4.2.2.1). Die Auswertung der Interviews legte Interdependenzen in den Aussagen der Schulleiter und Lehrkräfte in Hinblick auf die Aus- und Weiterbildung bzw. dem Stellenwert fachfremd erteilten Unterrichts auf der einen Seite und die daraus entstehenden Implikationen für etwaige stundenplantechnische Restriktionen auf der anderen Seite offen. Somit werden im Folgenden die Angaben der Befragten zu den einerseits personellen sowie andererseits temporalen Einflussfaktoren gemeinsam dargestellt.

303 14 der 18 in Deutschland durchgeführten und audiodigital aufgezeichneten Interviews wurden anhand zuvor aufgestellter Transkriptionsregeln volltranskribiert. Die schriftliche Datenaufbereitung für die übrigen vier Interviews orientierte sich am Gesprächsverlauf und damit, (wenn auch in unter Umständen abweichender Reihenfolge der Fragen) in Anlehnung an den Interviewleitfaden dieser Studie (vgl. Anhang A) bzw. dem hier zugrunde gelegten Kategoriensystem (vgl. Kapitel 4.2.2.1). Hier wurden Teil-Transkripte erstellt.
Diese Teil-Transkripte wurden mit wortgetreuen Mitschriften von Schlüsselaussagen der Lehrkräfte und Schulleiter unterlegt. Die hier aufgeführten Zitate sind somit die wörtlichen Aussagen der interviewten Personen (vgl. Kapitel 4.2.2.3 und 4.3.3). Auf Anfrage können die Interviewtranskripte selbstverständlich vorgelegt werden.

Während die befragten Schulleiter und Lehrkräfte in Baden-Württemberg die Personalsituation als ausreichend einschätzen (außer bei Ausfall durch Krankheit, vgl. BW2) und damit stundenplantechnisch keine Einschränkungen bei der Realisierung des Fächerangebotes in der vorberuflichen Bildung bestehen, weicht die Situation in Nordrhein-Westfalen hiervon in Teilen ab: An vielen an den Befragungen beteiligten Schulen wird die Verfügbarkeit von Fachlehrern für das Wahlpflichtfach Sozialwissenschaften und das Unterrichtsfach Politik bemängelt (vgl. NRW9):

> BW2: „Es läuft insgesamt relativ gut im Fach EWG. Probleme gäbe es dann oder gab es damals, als jemand krank ist. Die Personaldecke ist eben genau ausgelegt und auf diejenigen, die das auch regelmäßig unterrichten und falls jemand krank wird, wird es sehr eng. Aber sonst ist es zufriedenstellend."

> NRW9: „Bei uns an der Schule ist, glaube ich, Frau I. ist die Einzige, die die Qualifikation hat, die Lehrbefähigung [für Sozialwissenschaften/Politik] hat."

Wie bereits ansatzweise aus der Aussage von NRW9 deutlich wird, werden aufgrund von stundenplantechnischen und vor allem personellen Restriktionen zunehmend im Unterricht in Sozialwissenschaften (und Politik) in Nordrhein-Westfalen fachfremde Kollegen aus den benachbarten Unterrichtsfächern, wie z. B. Geschichte, eingesetzt:

> NRW12: „Also ich bin die Einzige, die in Sowi bzw. Politik Facultas hat. Andere Kollegen machen es fachfremd, machen es aber auch schon jahrelang. Wir hatten schon mal mehr Kollegen mit Sowi, die sind allerdings dann versetzt worden […]. Und die Kollegen unterrichten es jetzt im Moment eben fachfremd, aber sie sind sehr engagiert […]."

Der fachfremd erteilte Unterricht[304] kommt auch im Bundesland Baden-Württemberg zum Tragen, jedoch hier in Hinblick auf einen anderen Sachverhalt: Bedingt durch die im Hochschulstudium (vgl. Kapitel 5.1.4) möglichen Fächerkombinationen, haben die aktuell unterrichtenden Lehrkräfte nur ein bis maximal zwei der drei Teil-Fächer des Fächerverbundes EWG grundständig studiert. D. h., ein bis zwei Teil-Fächer unterrichten sie ‚quasi' automatisch ‚fachfremd' (obwohl den Lehrern vonseiten des Ministeriums selbstverständlich die Lehrbefähigung für den gesamten Fächerverbund erteilt wird). In den Schulen wird dies zwar auf *Mesoebene* in Teilen dahingehend berücksichtigt, dass bspw. in der Unterstufe eher qualifizierte Erdkunde-Lehrer eingesetzt werden, (da dieses

304 Der Stellenwert des fachfremden Unterrichts wird im Ländervergleich noch einmal in Kapitel 8.6 aufgegriffen und tiefergehender diskutiert.

Teil-Fach im Lehrplan der Klasse fünf und sechs dominierend ist). Dennoch bringt diese Regelung auf Schulebene zugleich stundenplantechnische Restriktionen mit sich:

> BW1: „So kocht grundsätzlich schon jeder so sein eigenes Süppchen […] Es ist auch so geregelt, dass die Gemeinschaftskundelehrer und die Wirtschaftslehrer eher in den oberen Klassen unterrichten und die anderen sind halt unten."

> BW5: „Durch diese Teilung [des Fächerverbundes] haben wir natürlich bei der Lehrereinteilung ein kleines Problem: Zum Teil sind gestandene Erdkunde-Leute dabei, die sich in den oberen Klassen mit den politischen Aspekten bzw. globalen Themen relativ schwer tun. Viele wollen daher dort [in den höheren Klassen] nicht eingesetzt werden. Das ist für die Schulleitung ein Problem."

BW4 (siehe unten) spricht die aus dem ‚quasi' oder ‚gefühlt' fachfremden Einsatz'[305] resultierende Überforderung mancher Kollegen an, die sich dahingehend ausdrückt, dass im konkreten Unterricht einzelne Themenbereiche, die nicht dem eigenen früheren Studienschwerpunkt entsprechen, gemieden werden:

> BW4: „Unser Hauptproblem ist, es gibt keine Ausbildung für EWG-Lehrer. [...] wir unterrichten also Fächer, ohne, dass eine Studienausbildung dafür existiert. Das ist ja wohl ein Unding! [...] Es [der Fächerverbund EWG] bringt nichts, weil die Kollegen, die von der Erdkundeschiene kommen, kein Politik unterrichten, [...] dadurch bleibt viel liegen. Die Kollegen, die von der Gemeinschaftskunde, also von der Politik her kommen, die haben die größten Probleme, sich dann in die ganze Klimaproblematik einzuarbeiten, was Erdkunde angeht. Denn es ist Fachwissen, das hat man eigentlich nicht. […] Viele Kollegen fühlen sich zu Recht überfordert."

> BW5: „Da ich Erdkunde nicht studiert habe, gibt es dort natürlich auch Themen, die mir nicht so besonders liegen. Dann behandele ich einige Themen nicht so intensiv, wie die Kollegen, die die entsprechenden Inhalte studiert haben. Ansonsten weiche ich aber kaum vom Lehrplan ab."

Aus den vorgehenden Aussagen von BW5 wird bereits die Kritik einiger Lehrkräfte an der hochschulischen Erstausbildung offenkundig:

305 Obwohl die grundständige universitäre Ausbildung meist nur ein bis zwei Teil-Fächer des Fächerverbundes abdeckt, liegen den Lehrkräften offiziell die Lehrbefähigungen für den gesamten Fächerverbund vor.

BW3: „EWG ist problematisch, da wir [im Studium] so gut wie keine Erdkundeanteile hatten. Bei mir war da das Geschichtsstudium zwar auch hilfreich, was allerdings gar nicht vorkam, war bspw. Geologie."

BW1: „Also was man fachwissenschaftlich an der PH mitkriegt, ist ziemlich dünn gesät. […] Und also auch didaktisch und methodisch kam jetzt in Erdkunde an der PH nicht wirklich viel dabei rum."

Die Relevanz des Studiums für die Unterrichtspraxis wird jedoch nicht nur in Baden-Württemberg kritisiert, sondern auch von Kollegen in Nordrhein-Westfalen, bspw. in Bezug auf die Abstraktheit und der Schulferne der Studiumsinhalte, bemängelt:[306]

NRW8: „Also im Studium ist es ja so, dass man sich intensiv mit kleinsten Fachbereichen oder kleinsten Themen beschäftigt und das ist ja für die Schule völlig ungeeignet. Also ich habe da tatsächlich keinen Überblick über das große Ganze bekommen, den man vielleicht mal gebraucht hätte, nein. Den erarbeitet man sich dann später selbst."

NRW11: „Das, was an Uni gemacht wird, das ist deutlich zu hoch und zu anspruchsvoll, hat mit der Schulwirklichkeit nichts zu tun. […] den Fundus muss man sich dann selber im Alltag aneignen."

Aus den Aussagen von obigen NRW8 und NRW11 wird zugleich die Wichtigkeit des *Selbststudiums* deutlich.

Dennoch wird von einem anderen Teil der Befragten die erste Phase der Lehrerbildung (vgl. Kapitel 5.1.4) sowohl im pädagogisch-didaktischen Bereich als auch vor allem im fachwissenschaftlichen Bereich als durchaus hilfreich bewertet:

NRW2: „Also gerade Didaktik würde ich sagen, gerade im Fach Politik, das war schon hilfreich."

NRW6: „Ich fühlte mich vor allem in wirtschaftlichen Themen sehr gut vorbereitet, da dies ein Schwerpunkt in meinem Studium war."

BW3: „Das Politikstudium war allerdings sowohl fachlich als auch didaktisch sehr gut, auch im Wirtschaftsbereich, besonders in der VWL, waren die Studieninhalte genügend."

Im Rahmen der Interviews kam die Bedeutung von Aktivitäten in Bezug auf die berufliche Weiterentwicklung (vgl. Kapitel 5.1.4) bei den Befragten eher weni-

306 Zum Stellenwert des Lehramtsstudiums in Nordrhein-Westfalen mit Blick auf die Vermittlung vorberuflicher Inhalte vgl. auch Kapitel 5.4.3.

ger zum Tragen: Eine baden-württembergische Lehrkraft gab an, dass das Interesse der Lehrer ihrer Schule an Fortbildungen eher gering sei. Zwei Lehrer in Nordrhein-Westfalen haben Fortbildungen zum Methodentraining und im Bereich Wirtschaft besucht.

Vielmehr wird demgegenüber die Bedeutsamkeit der teilweise erfolgten persönlichen außerschulischen Berufserfahrung thematisiert: Insgesamt geben zehn der 18 interviewten Personen an, im Rahmen ihrer Karriere längerfristig außerschulisch Berufserfahrung gesammelt zu haben, – vorrangig als Freiberufler sowie im kaufmännisch-verwaltenden Bereich. Diese Einsichten erlauben den jeweiligen Lehrern im Unterricht mit praxisnahen Beispielen aus der Wirtschaftswelt zu agieren und zu argumentieren. Zugleich wird allgemein der Stellenwert von ökonomischer Bildung von diesen Befragten als sehr wichtig eingeschätzt (vgl. dazu auch Kapitel 5.4.3):

> NRW2: „Ich war vorher zehn Jahre [in der freien Wirtschaft] berufstätig und habe natürlich dadurch so ein bisschen Praxiserfahrung, die ich den Schülern auch vermitteln kann. Das ist so ein kleines Plus, das ich jetzt gegenüber anderen Lehrern habe."

Dennoch hemmt vor allem der Faktor *Zeit* die Befragten an einer Intensivierung wirtschaftlicher Themenbereiche im Unterricht bzw. auch in Bezug auf das praxisnahe Lernen (z. B. im Rahmen einer Schülerfirma) (vgl. BW2 und NRW9):

> NRW2: „Ich denke, dass wir [Wirtschaft] im Sozialwissenschaftsunterricht stärker einbinden müssten. Gerade z. B. auch den betriebswirtschaftlichen Aspekt mehr einbinden müssten, aber dafür bräuchten wir einfach mehr Zeit, mehr Stunden. Ich glaube, das scheitert im Moment einfach an der Stundentafel."

> BW2: „Es [eine Schülerfirma] hat leider keinen Platz. Wir haben uns das schon öfters überlegt, aber das ist einfach von dem, was durch die Bildungsstandards gesetzt ist, nicht möglich."

> NRW9: Also, was schön wäre, wenn wir eine Schülerfirma an der Schule hätten. Haben wir aber nicht, denn zum einen sind personale Aspekte der Grund dafür und zum anderen ist das auch ein Problem der Stundentafel."

Der allgemeine Zeitmangel bei der Realisierung des offiziellen Curriculums wird einerseits auch in Hinblick auf den Ausbau von Praxiskontakten, z. B. im Rahmen von Betriebserkundungen[307], thematisiert (vgl. NRW2). Andererseits fehlt

307 Die Betriebserkundung wird zur speziellen Vertiefung oder praktischen Illustration bestimmter Unterrichtsinhalte durchgeführt. […] Bei Betriebserkundungen erhalten die Schüler einen Erkundungsauftrag oder eine Fragestellung, die sie während des Aufenthalts im Betrieb durch

auch die Zeit für erweiterte Phasen eigenständigen Arbeitens sowie für kooperative Sozialformen (vgl. NRW11), (vgl. dazu auch Kapitel 5.4.2).

> NRW2: „Also wir haben Sozialwissenschaften z. B. dreistündig; ich kenne das noch von früher, dass wir es vierstündig hatten. […] man könnte sich natürlich dann auch z. B. mehr Betriebserkundungen vorstellen, die man im Unterricht machen könnte. Das fällt aber aufgrund der Zeitknappheit einfach weg."

> NRW11: „Wenn ich da 25, 27 Leute ein Referat vortragen lasse, sind mindestens 27 Stunden weg, – das sind neun Wochen, wo ich nichts machen kann. Das muss man einfach sehen, uns fehlt ganz massiv die Zeit für so was. Ich kann die Schüler in Gruppen arbeiten lassen, aber muss möglicherweise diesen Stoff in einer Stunde noch mal nacharbeiten, wenn ich sicherstellen will, dass es bei allen angekommen ist."

Die Befragten sehen vor allem im Rahmen der *Berufsorientierung* große Chancen, die individuellen Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Schüler, z. B. durch die *Schülerbetriebspraktika* oder mittels des Einsatzes von differenzierten Kompetenzfeststellungsverfahren, zu berücksichtigen:

> NRW1: „Wir berücksichtigen die individuellen Interessen und Neigungen der Schüler sehr. Z.B. durch das Schülerbetriebspraktikum. Ansonsten fangen wir auch sehr differenziert an: Wo stehe ich? Wo sind meine Fähigkeiten? Wo sind meine Interessen? Dabei steht das ‚Ich' im Mittelpunkt. Von daher sind wir ganz nah an den einzelnen Wünschen des Schülers."

> BW3: „Es ist erst mal wichtig für jeden ein Grundinteresse abzudecken. Individuelle Anteile sind z. B. das einwöchige Schülerbetriebspraktikum. Im Rahmen der Präsentationsprüfungen setzten die Schüler auch individuelle Schwerpunkte."

5.3.3 Kulturelle Aspekte

Die kulturellen Aspekte beziehen sich auf die Einflüsse außerhalb der Schule, die auf die Umsetzung des offiziellen Curriculums einwirken. Diese umfassen z. B. die Kooperation mit der Elternschaft sowie mit außerschulischen Akteuren aus dem öffentlichen und privatwirtschaftlichen Sektor (vgl. Kapitel 4.2.2.1).

Neben dem *Schülerbetriebspraktikum* (vgl. Kapitel 5.3.2), auf das auch an späterer Stelle dieses Kapitels eingegangen wird, umfasst das Angebot der *Berufsorientierung* der an den Interviews partizipierten Schulen ein weitreichendes

genaues Beobachten oder Befragen der Mitarbeiter selbstständig bearbeiten. Sie konstruieren ihr Wissen also aktiv" (Bertelsmann Stiftung et al. 2012: 121).

Spektrum an extracurricularen Aktivitäten und Maßnahmen: Die Betriebsbesichtigungen und -erkundungen, Ausbildungsmessen sowie individuellen Beratungsangebote und -trainings etc. werden von den befragten Schulleitern und Lehrern in der Regel als angemessen und für die Schüler als förderlich wahrgenommen:

> BW6: „Wir sind eine der Schulen, die die meisten Schüler in Ausbildung bringt. Daher denke ich, dass unsere Schüler schon einigermaßen reif sind für die Berufswahl. Insgesamt ist es aber doch für einen 16-Jährigen ganz schwer. Wir kriegen aber von vielen ehemaligen Schülern die Rückmeldung, dass sie zufrieden sind."

> NRW10: „Also, ich würde sagen, unsere Schüler sind da sehr, sehr gut bedient. Wir machen anderthalb Jahre nur Berufswahlvorbereitung. Darüber hinaus könnte ich eigentlich sagen, dass die Zehner, die abgehen, gut vorbereitet sind. Also, weil wir relativ viel im Prinzip haben – und das auch mit externen Unternehmen."

Bemängelt wird in Teilen nur der Faktor Zeit, der die Ausweitung solcher Angebote hemmt (vgl. Kapitel 5.3.2). Aus den folgenden Zitaten wird die Bandbreite der schulischen Maßnahmen im Sinne des *institutionellen Curriculums* deutlich, die in vielen Fällen mit einer Kooperation mit außerschulischen Partnern und Experten einhergeht:

> BW2: „Fachlich machen wir relativ viel. Das ist in EWG sicher mehr als ein Drittel des Jahres, wo wir uns mit Sachen beschäftigen, wie: Wie finde ich den richtigen Beruf für mich? Was sind Anforderungen in den Berufen? [...] Wir üben Bewerbungen im Fach Deutsch. Wir haben eine eigene Ausbildungsmesse an der Schule, wo Unternehmen aus der Umgebung sich vorstellen und dann ihre Stände haben. Außerschulisch nehmen wir z. B. an Bewerbungsworkshops von Kreditinstituten und Krankenkassen teil. Wir machen viele Betriebsbesichtigungen[308], nehmen an einem ‚Science-Day'

308 Aus dem Interviewmaterial heraus könnte der Schluss gezogen werden, dass die Lehrkraft BW2 unter „Betriebsbesichtigungen" möglicherweise auch *Betriebserkundungen* fasst. Insofern hier also kein differenziertes Verständnis zugrunde liegt. In der Literatur wird die Methode der *Betriebserkundung* jedoch klar von jener der *Betriebsbesichtigung* abgegrenzt: „Die Betriebserkundung wird zur speziellen Vertiefung oder praktischen Illustration bestimmter Unterrichtsinhalte durchgeführt. […] Bei Betriebserkundungen erhalten die Schüler einen Erkundungsauftrag oder eine Fragestellung, die sie während des Aufenthalts im Betrieb durch genaues Beobachten oder Befragen der Mitarbeiter selbstständig bearbeiten. Sie konstruieren ihr Wissen also aktiv" (Bertelsmann Stiftung et al. 2012: 121). „Bei der Betriebsbesichtigung [betrachten die Schüler] den gesamten Betrieb mit geringer Zielorientierung. Insofern bleibt die Betriebsbesichtigung oberflächlicher als die Betriebserkundung. […] Die Schüler erkunden dabei nicht aktiv und werden nicht praktisch tätig" (Bertelsmann Stiftung et al. 2012: 119). Kaiser und Kaminski (2012) begründen die möglichen „didaktische[n]

mit unseren Schülern teil. Die Mädchen unserer Schule machen beim ‚Girls-Day' mit."

NRW1: Mit der Gemeinde L. und allen weiterführenden Schulen in der Gegend organisieren wir eine gemeinsame Ausbildungsmesse, die anders als andere Ausbildungsmessen keine reine Messe ist, sondern eine Kombination von ca. 80 Workshops und Messe. […] Das ganze neunte Schuljahr beschäftigt sich mit nichts anderem, zweistündig in der Woche: Dazu gehören das Schülerbetriebspraktikum und Projekttage. Aber auch ein Bewerbungstraining mit externen Referenten, ein Eignungstest-Training und dann auch noch für die Leute, die in den kaufmännischen Bereich wollen, ein Assessment-Center-Training."

NRW6: „In der Projektwoche ‚Berufswahl' in Klasse neun machen wir z. B. eine Selbst- und Partneranalyse, wir besuchen das Berufsinformationszentrum der Agentur für Arbeit, es gibt Betriebserkundungen in Industriebetrieben der Umgebung und es finden Expertenbefragungen in bis zu ca. 20 Berufsfeldern statt. Dann gibt es noch die Studienfahrt ‚Bewerbungstraining' zum Testtraining, Vorstellungsgesprächstraining, Bewerbungstraining mit Experten aus der Wirtschaft, Assessment-Center-Training etc."

Wie bereits aus den vorangegangenen Zitaten deutlich wurde, arbeiten die Schulen im Rahmen der vorberuflichen Bildung mit einem breiten Spektrum an außerschulischen Partnern zusammen: Dazu ist an erster Stelle die verpflichtende Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit zu nennen (vgl. Kapitel 5.1.3).

BW3: „Einmal pro Jahr besuchen wir gemeinsam das Berufsinformationszentrum der Agentur für Arbeit und die Schüler erhalten dort eine Einführung. Für jede Klasse kommt die Agentur auch nochmal für ein spezielles Bewerbungstraining in die Schule. Dabei besteht für die Schüler auch die Möglichkeit, individuelle Beratungstermine mit den jeweiligen Mitarbeitern zu vereinbaren."

Daneben sind es oft Kreditinstitute und Krankenkassen, die an den Schulen unter anderem Trainings für Bewerbungen und Vorstellunggespräche anbieten (vgl. BW2 oben und NRW4 unten). Des Weiteren werden vorrangig *lokale* Unternehmen und soziale Einrichtungen sowie Verbände eingebunden. Die örtli-

Nachteile" (Kaiser und Kaminski 2012: 248), die die Methode der Betriebsbesichtigung (in Abgrenzung zur Betriebserkundung) birgt: „Betriebsbesichtigungen neigen zu undifferenzierter Oberflächlichkeit, erlauben Lehrern und Schülern i. d. R. nur eine passive Rolle, überfordern Lernende durch eine Fülle von Eindrücken und haben im Hinblick auf den Unterrichtserfolg zumeist nur eine geringe Effizienz" (Kaiser und Kaminski 2012: 248).

chen Betriebe haben gleichermaßen einen wichtigen Stellenwert in Bezug auf das Angebot von Praktikumsplätzen für die Schüler (siehe dazu auch unten):

> NRW4: „Wir arbeiten hier mit zwei Kreditinstituten eng zusammen. Den Kontakt zu Supermärkten oder Verbrauchermärkten wollen wir jetzt noch ausdehnen. Wir arbeiten auch mit Handwerksbetrieben zusammen, also da, wo es überschaubar bleibt für die Kinder."

> NRW7: „Wenn wir z. B. das Thema Verbraucherrecht haben, dann arbeiten wir mit der Verbraucherzentrale hier zusammen. Also wir gucken bei den Themen eigentlich immer, was bietet sich an und wen könnten wir da ansprechen."

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb ist an den befragten Institutionen in der Regel bereits über Jahre etabliert und wird zum Teil auch durch feste Partnerschaften bzw. Kooperationsverträge geregelt:

> BW6: „Wir sind eine Schule, die gern auf außerschulische Partner zugeht, haben aber auch viele größere Firmen aus der Umgebung, die regelmäßig auf uns zu kommen. Wir haben Bildungspartnerschaften mit Unternehmen aus den verschiedensten Branchen mit festen Verträgen, mit festgeschriebenem Programm. Viele Unternehmen nehmen gerne Praktikanten von uns auf und kommen auch in die Schule und bieten spezielle Projekte an. Das geht sogar so weit, dass manchmal ein Nachhilfestipendium angeboten wird."

Das *Schülerbetriebspraktikum* (vgl. Kapitel 5.1.3), das in Zusammenarbeit mit den Betrieben und Einrichtungen vor Ort stattfindet, erfährt nach Angaben der Befragten in der vorberuflichen Bildung generell einen hohen Stellenwert: Die interviewten Lehrkräfte heben die Relevanz dieses Praktikums im Prozess der Berufswahlreife der Schüler hervor und betonen zugleich die Wichtigkeit der Vor- und Nachbereitung des Praktikums:

> BW4: „Wir fordern bei uns ja schon ein Sozialpraktikum, damit diese Berufsschiene auch mit abgedeckt wird. Außerdem müssen alle Schüler einen Tag lang in einen technischen Betrieb. […] Die Auswahl der Praktikumsstelle erfolgt leider zu oft aus Gründen der Bequemlichkeit, wie z. B. gute Erreichbarkeit, Arbeitszeit etc. Man sollte insgesamt steuernder eingreifen. Die Schüler haben sonst den Überblick gar nicht."

> BW3: „Dabei [beim Schülerbetriebspraktikum] können die Schüler gezielt gucken, ob der jeweilige Beruf zu ihnen passt. Häufig machen die Schüler freiwillig noch ein zweites oder sogar drittes Praktikum in den Ferien. Ich denke, unsere Schüler sind da relativ weit […]. Insgesamt sind wir stolz da-

rauf, dass der Großteil unserer Schüler nach der Schule einen geeigneten Ausbildungsplatz findet."

NRW7: „Ich glaube, das Schülerbetriebspraktikum hat schon ein ganz großen Stellenwert. Viele kommen auch wieder aus dem Praktikum und sagen ‚Och nee, ich gehe doch lieber weiter zur Schule'. Und wir haben immer wieder Schüler, wenn die aus dem Praktikum wiederkommen, die sagen ‚Das wird mein Beruf, da will ich rein!'"

Als Unterstützer, z. B. auf der Suche nach einem geeigneten Praktikumsplatz, ist auch die Elternschaft im Rahmen der vorberuflichen Bildung eingebunden: Die Zusammenarbeit mit den Eltern fällt jedoch an den Schulen sehr unterschiedlich aus: Während zum Teil die Eltern lediglich durch Elternabende über z. B. das Berufsorientierungsangebot der Schule informiert werden, treten an anderer Stelle Elternteile aktiv als Experten für ihren jeweiligen Beruf im Unterricht auf oder vermitteln entsprechende Kontakte zu ihrem eigenen Arbeitgeber:

BW5: „Wir haben an unserer Schule die Möglichkeit des Expertenunterrichts, d. h., dass Eltern in die Schule kommen und ihren Beruf vorstellen. Darüber hinaus gibt es eine Berufsbörse, bei der auch viele ehemalige Schüler oder Eltern ihre Berufe vorstellen."

BW3: „Wir haben aber auch viele ehemalige Schüler und Eltern, durch die unsere Kontakte zu den Firmen zustande kommen. Wenn man eben weiß, irgendwelche Eltern haben eine Firma oder ein Kieswerk oder einen landwirtschaftlichen Betrieb, dann fragt man natürlich an, ob man da mal eine Betriebsbesichtigung machen kann."

NRW12: „Früher haben wir eigentlich mehr die Eltern mit einbezogen. Aber wir haben festgestellt, dass immer weniger Eltern zu solchen Veranstaltungen kommen. […] Hier an der Schule gibt es eine Ausbildungsmesse, da stellen die Firmen unserer Kleinstadt sich vor und da informieren wir die Eltern und die können dann mit ihren Kindern auch gemeinsam dahin gehen."

Wie in der Aussage von NRW12 anklingt, bemängeln auch andere interviewte Schulleiter und Lehrer ein abnehmendes Interesse und Engagement der Elternschaft (vgl. Kapitel 5.4.2).

5.3.4 Politische Aspekte

Politische Einflussfaktoren beziehen sich unter anderem auf die möglichen Freiheiten (oder Einschränkungen) der Lehrkraft in Bezug auf die Auswahl der

Lehrmittel. Darüber hinaus wird hier die Ausgestaltung der Leistungsmessung gefasst (vgl. Kapitel 4.2.2.1).

In Kapitel 5.3.2 wurde bereits der von den Interviewten angeführte Zeitmangel in Hinblick auf ein praxisnahes Lernen oder der Integration erweiterter Phasen des eigenständigen Arbeitens sowie des kooperativen Lernens in der vorberuflichen Bildung thematisiert.

Dieser Zeitdruck nimmt in der zehnten Klasse (Abschlussklasse) aufgrund der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung nochmals zu:

> BW3: „Die Zehnte ist sehr voll, einfach, wie die Prüfung im Moment läuft. […] In Klasse zehn wird es nach dem Dezember unheimlich schwer, zeitlich da noch was reinzubringen."

BW3 spricht hier die aktuelle Form der Realschulabschlussprüfung in Baden-Württemberg an, die neben einer schriftlichen Prüfung in den Hauptfächern, einer fremdsprachlichen Prüfung, ebenso die FüK vorsieht (vgl. Kapitel 5.1.3.1). Durch diese, die personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen ansprechende, Prüfungsform wird nach Angaben der Lehrkräfte in Baden-Württemberg der Bedeutsamkeit der Selbst- und Sozialkompetenzen in besonderer Weise Rechnung getragen:

> BW2: „Wir machen in Baden-Württemberg diese Fachübergreifende Kompetenzprüfung in Klasse zehn. Dabei müssen zwei Fächer abgedeckt sein, da ist auch immer wieder EWG dabei. Die Themen werden dann über ein ganzes Schuljahr in Gruppen bearbeitet. Am Ende steht eine Gruppenprüfung."

> BW1: „Also bei der Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung werden die Selbst- und Sozialkompetenzen ziemlich stark mit abgeprüft. Die Schüler erarbeiten sich ja selbstständig ein Thema und müssen dann in der Lage sein, das dann auch vorzutragen, zu präsentieren, frei zu sprechen […]. Das macht man zu dritt oder zu viert in der Gruppe, da muss man sich dann aufteilen, wer macht was usw. Also die Sozialkompetenz ist eigentlich schon echt wichtig, besonders für den Abschluss, weil sie da sie wirklich abgeprüft wird."

Außerdem nimmt in Baden-Württemberg unter anderem die Möglichkeit, einen Teil der vorgeschriebenen Klassenarbeiten durch gleichwertige Schülerleistungen, z. B. Projekte, Freiarbeit, Referate etc., zu ersetzen, einen hohen Stellenwert in der Berücksichtigung der Selbst- und Sozialkompetenzen in der Leistungsmessung ein. Die eigenverantwortliche Planung und Durchführung eines Schüler-Projektes, das mit einer Präsentationsprüfung und Dokumentation

schließt, ist ein wesentliches Charakteristikum der vier TOP der Realschule in Baden-Württemberg (vgl. Kapitel 5.1.3.1).

Daher spielen auch hier in der Leistungsmessung neben den fachlichen Kenntnissen, vorrangig die Selbst- und Sozialkompetenzen eine Rolle:

> BW5: „Wir haben am Ende der Realschulzeit die so genannte ‚Fächerübergreifende Kompetenzprüfung'. […] In der Sieben und Acht liefern die Schüler immer wieder eine gleichwertige Schülerleistung in Form von z. B. einer Präsentation ab. In Klasse acht gehen die Schüler in das so genannte ‚Soziales Engagement-Projekt' mit anschließendem Präsentationstag. In der Klasse neun haben die Schüler eine BORS-Woche mit anschließender Dokumentation. Die Schüler müssen also in ihrem sechsjährigen Dasein hier bei uns, sich permanent präsentieren, darstellen, Teamfähigkeit zeigen, Selbstbewusstsein gewinnen und die Methoden, die sie lernen, ihre personale Kompetenz, Fachkompetenz sowie soziale Kompetenz, dauernd umsetzen. Mit der Vorbereitung darauf beginnen wir bereits in Klasse fünf."

> BW3: „In den Klausuren wird vornehmlich das Fachwissen abgeprüft. Bei Präsentationsprüfungen finden solche Methodenkompetenzen, Selbstorganisation etc. starke Berücksichtigung. Bei Gruppenarbeiten wird auch berücksichtigt, wie gut die Aufteilung der Schüler untereinander erfolgt. Uns ist aber auch sehr wichtig, dass fachlich trotzdem was geliefert wird."

Aus der oben genannten Äußerung von BW5 wird auch der Stellenwert schulinterner Methodencurricula deutlich: Diese widmen sich der sukzessiven Vermittlung von kooperativen und eigenständigen Arbeitstechniken und Methoden. Das Methodencurriculum wird an den Schulen in der Regel in Form von einmal im Schuljahr stattfindenden Projekttagen realisiert und ist meist in ein übergeordnetes Schulcurriculum oder Schulprofil (in Sinne des *institutionellen Curriculums*, vgl. Kapitel 3.1.2) integriert.

Neben diesen alternativen Prüfungsformen, finden auch im Unterricht, wie bereits aus den obigen Ausführungen von BW5 deutlich wird, immer wieder sowohl benotete als auch unbenotete Präsentationen statt, die als Vorbereitung für die oben genannten Leistungserhebungen genutzt werden:

> BW2: „Natürlich während des Unterrichts gibt es auch immer wieder Präsentationen, zum Teil benotet, zum Teil nicht."

> BW1: „Ich gucke schon darauf, dass ich relativ oft die in Gruppen- oder Partnerarbeit irgendwie zusammenarbeiten lasse und das dann zum Schluss auch präsentieren lasse. Das werte ich dann in der Mitarbeitsnote."

In Nordrhein-Westfalen gaben die Befragten an, vor allem die so genannten „Kopfnoten", d. h. Zensuren zum Arbeits- und Sozialverhalten[309] des Schülers im Zeugnis, in Hinblick auf die Bewertung und damit zugleich Anerkennung der Selbst- und Sozialkompetenzen zu nutzen:

> NRW1: „Sozial- und Selbstkompetenzen werden nicht in Form von Noten abgeprüft, sondern es wird in Form davon abgeprüft, dass der Unterricht funktioniert. Diese Kompetenzen kommen außerdem in den Kopfnoten zum Tragen."

> NRW3: „Also Sozialkompetenz ist in den Kopfnoten. Selbstkompetenz, ich würde mal sagen, das ist wirklich prozessbezogen. Ich gucke mir die Schüler an, wie der Prozess ist, beobachte sie. – Klar, dies sollte eigentlich auch in die Kopfnote gehen, in das Arbeitsverhalten […]. Aber mal ganz ehrlich, […] es kann dann schon auch sein, dass etwas auch in meine Noten mit einfließt."

Während hinsichtlich des Stellenwertes schriftlicher bzw. alternativer Formen der Leistungsmessung durchaus Divergenzen zwischen den beiden untersuchten Bundesländern auszumachen sind (vgl. dazu auch Kapitel 5.4.2), stimmen die Antworten der Lehrkräfte in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen in Bezug auf die Frage nach dem *Stellenwert der Lehrpläne in der Unterrichtsvorbereitung*, wiederum weitestgehend überein. Die befragten Lehrkräfte geben an, bei der Planung ihres Unterrichts vor allem auf das *Schulcurriculum* zurückzugreifen:

> NRW8: „Wir haben ja für unsere Schule anhand der vorgegebenen Richtlinien und Lehrpläne ein Schulcurriculum erstellt. Ich finde, das passt dann wohl und danach richten wir uns. In welcher Reihenfolge man das macht, ist im Grunde egal. Aber da wir gerne zusammenarbeiten, sprechen wir uns da ab."

> BW3: „Das Kerncurriculum bildet der Bildungsplan, an dessen Rahmen man sich orientiert. Dann schaut man im Schulcurriculum, ob hier Konkretisierungen hinsichtlich bestimmter Thematiken zu finden sind. In Bezug auf die konkrete Auswahl der Lerngegenstände spielen letztlich aber auch persönli-

309 Nach der Änderung des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen per 29.12.2010 weisen Zeugnisse und Schullaufbahnbescheinigungen keine Noten zum Arbeits- und Sozialverhalten (so genannte Kopfnoten) mehr aus (SchulG: § 49.2, Kultusministerium NRW 13.11.2012). Die Interviews mit Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen fanden im Zeitraum Oktober bis November 2010 (vgl. Kapitel 4.2.2.2) und damit *vor* dieser Gesetzesänderung statt. Die Aussagen der Schulleiter bzw. Lehrkräfte im Rahmen der hier durchgeführten Interviews sind somit von diesem Novum unberührt.

che Kenntnisse, Schwerpunkte und Neigungen bzw. die Verfügbarkeit von guten Unterrichtsmaterialien eine Rolle […]."

Das Schulbuch wird vor allem für *fachfremde Lehrkräfte* als wichtige Stütze in der Vorbereitung und Planung des Unterrichts gesehen (vgl. NRW12). Ein großer Teil der befragten Fachlehrer gibt an, darüber hinaus vor allem auch eigens erstellte Unterrichtsmaterialien sowie Artikel aus der Presse mit in den Unterricht einzubeziehen, um so der Aktualität der Thematiken im Rahmen der vorberuflichen Bildung Rechnung zu tragen (vgl. NRW6 und BW5). Eine interviewte Schule in Nordrhein-Westfalen (vgl. NRW7) setzt aus diesem Grund im Wahlpflichtfach Sozialwissenschaften bspw. gar keine Schulbücher mehr ein:

NRW12: „[…] und die Kollegen, die keine Facultas haben und Politik fachfremd machen, die werden durch das Schulbuch auch geführt. […] Und da hat man eben auch Unterstützung durch diese Bücher, – das ist also ganz gut."

NRW6: „Ich arbeite teils mit dem Lehrplan, teils mit dem Schulbuch. Vor allem das aktuelle Sowi-Buch schätzte ich sehr und arbeite hier, enger als früher, mit dem Buch. Leider sind die Daten in den Büchern ja grundsätzlich veraltet, daher versuche ich diese Lücke mit aktuellen Zeitungsartikeln oder Videomitschnitten zu kompensieren."

BW5: „Zu einem großen Teil weicht man natürlich auf das eigene und das Schulmaterial zurück. Im Laufe der Jahre hat man sich da einen Fundus geschaffen. Dazu kann man natürlich den PC nutzen und mit dem arbeite ich sehr gern."

NRW7: „Also wir haben schon Bücher, die wir gut finden, aber wir halten es für nicht mehr sinnvoll, für das Fach Sozialwissenschaften Bücher anzuschaffen. Die sind zu schnell überholt […]."

5.4 Die Analyse des Theorie-Praxis-Verhältnisses der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung in Deutschland

Nach der deskriptiven Auswertung der Befunde der Analyse der Lehrpläne (vgl. Kapitel 5.2) auf der einen Seite und der Interviews mit Lehrkräften und Schulleitern (vgl. Kapitel 5.3) auf der anderen Seite, gilt es nun die Ergebnisse einander gegenüberzustellen.

Im Sinne dieser Analyse des Theorie-Praxis-Verhältnisses der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung in Deutschland, wird das *gesamte offizielle*

Curriculum (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 8) für die Abbildung der ‚Theorie-Seite' herangezogen: D. h., dass neben den empirischen Befunden aus der kriteriengeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse der Lehrpläne *ebenso* die literaturbasiert erfassten, in Rechtsvorschriften, Verordnungen und Rahmenrichtlinien festgesetzten Informationen zur Ausformung von Bildungsgängen und Fächern, zur (abschlussbezogenen) Prüfungsgestaltung oder zum Unterrichtsstundenkontingent (vgl. Kapitel 5.1) berücksichtigt werden.

Auf der ‚Praxis-Seite' werden, wie bereits zu Anfang in Kapitel 5.3 erwähnt, vorrangig die Ergebnisse zur Kategorie der inhaltlichen und didaktischen Aspekte (vgl. Kapitel 4.2.2.3, Tabelle 9) diskutiert und mit jenen Befunden zum offiziellen Curriculum in Verbindung gesetzt. Dies geschieht in Kapitel 5.4.1 zunächst vor allem bezogen auf den Teilbereich des *Lehrplans*[310]: Hier werden die im Rahmen der Analyse der Lehrpläne festgestellten inhaltlichen Schwerpunkte zum Stellenwert der betriebs- und volkswirtschaftliche Sachkompetenzen sowie der Selbst- und Sozialkompetenzen (vgl. Kapitel 5.2) mit den Einschätzungen der Lehrkräfte zum Stellenwert dieser im Lehrplan gespiegelt. Demgegenüber zielt Kapitel 5.4.2 auf die Analyse der *eigenen* inhaltlichen, methodischen und didaktischen Schwerpunktsetzungen des *individuellen Lehrers* ab (vgl. Kapitel 4.2.2.1). Hier wird sowohl auf die Stärken und Schwächen des offiziellen Curriculums aus Lehrersicht eingegangen als auch die daraus resultierenden institutionellen bzw. individuellen Schwerpunktsetzungen der Schulen bzw. Lehrkräfte in der Umsetzung dieser Vorgaben diskutiert. Das *individuelle Curriculum* findet ferner in der gesonderten Diskussion der Relevanz von ökonomischer Bildung in der vorberuflichen Bildung in Kapitel 5.4.3 Berücksichtigung.

Abschließend werden in Kapitel 5.4.4 noch einmal die zentralen Befunde zur Gegenüberstellung des offiziellen Curriculums und des an Schulen und im Unterricht gelebten (institutionellen und individuellen) Curriculums vorberuflicher Bildung in Deutschland zusammengefasst.[311]

310 Eine zu trennscharfe Betrachtung des gesamten offiziellen Curriculums (in Abgrenzung zu seinem Teilbereich des Lehrplans) würde entgegen des prozessorientierten Curriculumverständnisses (vgl. Kapitel 3.1.2) sprechen.

311 Eine ausführlichere Interpretation der hier generierten Befunde vor dem Hintergrund der Ausgestaltung des deutschen allgemein- und berufsbildenden Bildungssystems sowie des relevanten gesamtgesellschaftlichen Kontextes erfolgt jedoch erst in der ländervergleichenden Analyse und Interpretation in Kapitel 8 (vgl. Kapitel 4.1).

5.4.1 Thematische Schwerpunkte und Stellenwert der betriebs- und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen sowie der Selbst- und Sozialkompetenzen in den Lehrplänen

Dieses Kapitel widmet sich den im Lehrplan ausgewiesenen inhaltlichen Schwerpunkten. Dazu werden die Befunde der qualitativen Inhaltsanalyse der Lehrpläne den Angaben der Lehrkräfte, welche Themenbereiche ihrer Wahrnehmung nach im Lehrplan zentral sind, gegenübergestellt.[312] Diese thematischen Fokusse des Lehrplans sind von den Aussagen der Lehrer über ihre *individuellen inhaltlichen, didaktischen und methodischen Schwerpunkte im Unterricht* vorberuflicher Bildung abzugrenzen (vgl. Kapitel 5.4.2).

Das Gesamtergebnis der Analyse der für die vorberufliche Bildung untersuchten Lehrpläne (vgl. Kapitel 4.2.1.4) legt innerhalb der ökonomischen Sachkompetenzen den geringeren Stellenwert betriebswirtschaftlicher gegenüber volkswirtschaftlicher Themenbereiche offen (vgl. Kapitel 5.2.1, Abbildung 31). Auch wenn die beiden Bundesländer durchaus unterschiedliche Schwerpunkte in den Lehrplänen setzen (vgl. Kapitel 5.2.1, Abbildung 32 und Abbildung 33), trifft dieser Trend für Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen gleichermaßen zu (vgl. Kapitel 5.2.1).

Die Angaben der praktizierenden Lehrkräfte stimmen mit der Tendenz der Befunde der Curriculumanalyse dahingehend überein, dass das Schwergewicht eher auf dem Bereich der VWL zu sehen ist:

> BW5: „[Das Curriculum in EWG fokussiert] eher die VWL. Natürlich betrachtet man z. B. in der Klassenstufe acht, wie ein Betrieb aufgebaut ist. In erster Linie sind es aber volkswirtschaftliche Themen wie Konsum, Werbung, Geldanlagen, Sparverhalten, mit denen wir uns beschäftigen."

> NRW3: „Eher der volkswirtschaftliche Bereich. Klar macht man auch ein bisschen, wie ein Unternehmen aufgebaut ist, aber das ist wirklich nur an der Oberfläche kratzend. Also, ich sehe den Schwerpunkt schon in der VWL."

> NRW7: Wir machen schon betriebswirtschaftliche Themen: Wir gucken, wie sind die Betriebe organisiert und aufgebaut, wie ist die Hierarchie in-

312 Der Fokus liegt somit darauf, wie vertraut die Lehrkräfte mit den Dokumenten sind und wie sie die dort deklarierten Lehr-Lernziele und -inhalte lesen bzw. deuten. Dabei ist es jedoch *nicht* das Ziel *zu testen*, wie genau die Lehrer die Lehrpläne kennen oder inwiefern das Curriculumverständnis der Lehrer auch mit dem der Curriculumentwickler übereinstimmt (im Sinne einer so genannten *evaluativen Studie* bzw. des *Fidelity approach*) (vgl. Kapitel 3.1.1 und 4.2.2).

nerhalb einer Firma. […]. Ansonsten würde ich sagen, liegt der Fokus eher auf volkswirtschaftlichen Themen."

Wie bereits NRW7 (siehe oben), schätzt auch folgend NRW10 den Stellenwert betriebswirtschaftlicher gegenüber volkswirtschaftlicher Themenbereiche in den Lehrplänen eher geringer ein. Gleichermaßen wird der Bereich der BWL teilweise als zu komplex für die Schülerschaft der Realschule gesehen (vgl. dazu auch Kapitel 5.3.2 und ausführlich Kapitel 5.4.3):

NRW10: „BWL-Themen machen wir nur punktuell. Das ist so, weil die VWL leichter zu vermitteln ist. Im BWL-Bereich sind ein paar Themen, wie Personalaufbau und Unternehmensstrukturen und so was ist mit drin."

Betriebswirtschaftliche Themenbereiche werden nach den Angaben von NRW1 und BW4 (siehe unten), wenn überhaupt, im offiziellen Curriculum nur im Rahmen der *Berufsorientierung* thematisiert:

BW4: „In der Berufsorientierung liegt der Schwerpunkt, wenn überhaupt, auf der BWL […]. Ich sehe BORS jedoch als ein reines Projekt, eine Trainingseinheit, um eine Lehrstelle zu finden, sonst nichts. Wirtschaftliche Zusammenhänge werden nicht betrachtet. Es ist eine reine Vermittlung von Jobs."

NRW1: „Also, in der Berufswahlorientierung ist der Schwerpunkt auf dem betriebswirtschaftlichen Fachwissen."

Nach Angaben der Lehrkräfte (siehe auch oben BW5, NRW7 und NRW 10), widmet sich der Lehrplan im Bereich der betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen einerseits den Aspekten Organisationsstruktur und Arbeitsabläufe im Unternehmen. Andererseits wird, vorrangig im Rahmen der Berufsorientierung, auch das Thema Arbeitsrecht thematisiert:

NRW12: „Gerade die Klasse neun, wo es um die Berufswahlvorbereitung geht, da haben wir natürlich auch sehr viele betriebswirtschaftliche Anteile: Da reden wir auch über den Betriebsrat oder Rechte […]."

An dieser Stelle ist eine Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Analyse der Lehrpläne zu sehen: Auch hier nimmt der Themenbereich Organisation, der z. B. Strukturen, Hierarchien und Kompetenzgefüge in Unternehmen anspricht, zusammen mit drei weiteren betriebswirtschaftlichen Themen (Verwaltung und Sachbearbeitung, betriebswirtschaftliche Grundbegriffe sowie Marketing und Vertrieb) den zweitgrößten Stellenwert im Rahmen der betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen ein (vgl. Kapitel 5.2.2). Auch das Thema Personalwesen, das unter anderem auch das Arbeits- und Tarifrecht umfasst, konnte im Rahmen der Curriculumanalyse in den untersuchten Dokumenten entsprechend identi-

fiziert werden. Demgegenüber weicht das Ergebnis der Curriculumanalyse (vgl. Kapitel 5.2.2) von den Angaben der Lehrkräfte dahingehend ab, dass die Thematik ‚Verwaltung und Sachbearbeitung' von den Befragten nicht explizit als Schwerpunktthema genannt wird, diese jedoch bei den Befunden zu den betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen den größten Stellenwert in den inhaltsanalytisch untersuchten Lehrplänen einnimmt.

Die Curriculumanalyse identifizierte die thematischen Schwerpunkte im Rahmen der volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen auf den Themenbereichen internationale Beziehungen, volkswirtschaftliche Prinzipien und Grundbegriffe, Arbeitsmarktökonomie sowie Wirtschaftspolitik (vgl. Kapitel 5.2.2). Gleichermaßen heben auch die interviewten Lehrkräfte die Bedeutsamkeit der Themen Globalisierung und Welthandel sowie Strukturwandel am Arbeitsmarkt in den gegenwärtigen Lehrplänen der vorberuflichen Bildung hervor:

> BW5: „In Klassenstufe neun und zehn ist die Berufsorientierung eingeordnet. Darüber hinaus besprechen wir Themen globaler Art, z. B. Globalisierung, Arm und Reich, Nord-Süd-Gefälle etc."
>
> NRW1: „Da machen wir die Unterrichtsreihe zum Thema Struktur und Wandel in der Arbeitswelt. […] In der Zehn mache ich gerade Globalisierung, das hat ja auch volkswirtschaftliche Aspekte ohne Ende. Natürlich betrachten wir dann aber auch den betriebswirtschaftlichen Aspekt, warum geht die Firma ins Ausland? Warum macht sie diese globale Arbeitsteilung? Welchen Kostenvorteil sieht sie? […] Also, das ist dann schon wieder eher betriebswirtschaftlich. Das greift ineinander."
>
> NRW2: „Dann ist natürlich Globalisierung ein Thema."
>
> BW3: „In der Klasse neun liegt der Schwerpunkt auf der Berufsorientierung. Ein weiterer auf dem Thema Soziale Marktwirtschaft. […] In Klasse zehn vertiefen wir Bereiche, wie Verstädterung, Human Development Index, globale Umwelt- und Wirtschaftsprobleme, Ressourcenmangel […]."

Wie bereits die Befunde der Curriculumanalyse offenlegten (vgl. Kapitel 5.2.2), stellen auch die befragten Lehrkräfte die zentrale Bedeutung der Themenbereiche volkswirtschaftliche Prinzipien (z. B. Wirtschaftssystem, Wirtschaftsordnung), (vgl. dazu auch BW3 oben), und Wirtschaftspolitik (z. B. Verbraucherpolitik, Wettbewerbspolitik) in den Lehrplänen heraus:

> BW2: „Wir machen in erster Linie Institutionenkunde […]. Wir sprechen über freie Markwirtschaft und soziale Marktwirtschaft, über die Bedeutung vom Kartellamt […], aber das wird alles bei uns sehr formal behandelt."

NRW2: „Unsere volkswirtschaftlichen Themen sind z. B. jetzt Verbraucherschutz. Wir reden über Verbraucherzentralen und besuchen auch eine."

Die Dominanz des wirtschaftspolitischen Themenbereichs im Lehrplan wurde von den befragten Lehrkräften wiederholt dahingehend aufgegriffen, dass aufgrund der Struktur der Fächer bzw. Fächerverbünde EWG (Baden-Württemberg) und Sozialwissenschaften (Nordrhein-Westfalen),[313] wirtschaftliche Thematiken meist integrativ, d. h. z. B. im Rahmen der Wirtschaftspolitik, behandelt werden:

BW2: „Wirtschaft kommt in EWG in Klasse neun oder zehn meistens nur noch mal in Zusammenhang mit der EU, wenn man dort auch auf die wirtschaftliche Bedeutung zu sprechen kommt. Also am Rande ist das ja immer unterschwellig dabei, z. B. auch bei den Behandlungen des Themas Staat […]."

NRW1: „Das Zusammenleben der Menschen vor 150 Jahren, […] Industrialisierung, das sind ja eigentlich soziologische Themen, […] aber es hat auch Wirtschaft-Aspekte. […] Das mit den Themen ergibt sich dann so, – im Grunde: Wirtschaftspolitik ist ja auch Politik."

Es kann an dieser Stelle für die bisher dargelegten Befunde zunächst festgehalten werden, dass die Ergebnisse der Lehrerinterviews mit jenen der Curriculumanalyse in Bezug auf die auszumachenden zentralen Themenbereiche in den Lehrplänen der vorberuflichen Bildung weitestgehend übereinstimmen.

Die Angaben der Lehrkräfte zum (quantitativen) Stellenwert der Selbst- und Sozialkompetenzen in den Lehrplänen bleiben hinter den Befunden der Curriculumanalyse (vgl. Kapitel 5.2.1) zurück: So findet nach Angaben von NRW5 im „normalen Unterricht" (vgl. NRW5) (gegenüber der extracurricularen Maßnahme der Schülerfirma) kaum eine Berücksichtigung der Selbst- und Sozialkompetenzen statt:

NRW1: „Wenn ich einen selbst organisierten Lerner erwarte, wenn ich jemanden erwarte, der fähig ist in der Gruppenarbeit und im methodenorientierten Unterricht mitzumachen, dann brauche ich diese Selbst- und Sozialkompetenzen. Aber der Schwerpunkt liegt schon hier im fachlichen Bereich."

BW6: „In BORS hat die personale Kompetenz den höchsten Stellenwert."

313 Der Fächerverbund EWG setzt sich aus den drei Teil-Fächern Erdkunde, Wirtschaftskunde und Gemeinschaftskunde zusammen. Demgegenüber integriert Sozialwissenschaften die drei Bezugsdisziplinen Ökonomie, Soziologie und Politikwissenschaften (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

> NRW5: „Normal, im Politikunterricht, sind Schüler immer das passive Element. In der Schülerfirma lenken die Schüler selbst, […] sie sind einfach aktiver an ihrem eigenen Lernprozess beteiligt, als im normalen Unterricht."

Obwohl somit die Lehrkräfte und Schulleiter die Selbst- und Sozialkompetenzen in den Lehrplänen als eher unterrepräsentiert ansehen (eine Ausnahme bildet der Bereich der Leistungsmessung in Baden-Württemberg, vgl. Kapitel 5.3.3 und 5.4.2), liegt der *individuelle Fokus* der Befragten durchaus auf einem an der Lebenswelt der Schüler orientierten und schüleraktivierenden Unterricht, wie es im folgenden Kapitel 5.4.2 näher zu erörtern gilt.

5.4.2 Individuelle Schwerpunkte der befragten Lehrkräfte im Unterricht der vorberuflichen Bildung

Die inhaltlichen Schwerpunkte des *offiziellen Curriculums* in seiner Ausprägungsform des Lehrplans (vgl. Kapitel 5.4.1) werden nun mit den *individuellen thematischen, didaktischen und methodischen Schwerpunktlegungen der Lehrkräfte* im Unterricht der vorberuflichen Bildung in Bezug gesetzt. Gleichermaßen gilt es diese im Zuge der Stärken und Schwächen des offiziellen Curriculums aus Lehrersicht zu diskutieren.

Im Rahmen ihres *individuellen Curriculums* erfahren bei den befragten Schulleitern und Lehrern die Einbindung der Lebenswelt der Schüler und die Sicherung des Aktualitätsbezugs der Lehr-Lerninhalte einen hohen Stellenwert:

> BW5: „Ich muss mich natürlich an Bildungsplan und Buch halten. […] Ich versuche aber immer die Politik, das Aktuelle mit in den Unterricht miteinzubeziehen."

> NRW2: „Ich versuche die Lebenswelt miteinzubeziehen, also damit die Schüler auch sehen, wie es wirklich nach der Schule auch aussieht. Z.B. damit die Schüler wissen, wie füllt man überhaupt ein Bankformular aus, eine Überweisung oder so. Wie ist das später, die eigene Miete zu zahlen und was für Haushaltskosten kommen da auf einen zu. […] Aber zugleich ist mir das Aktuelle auch wichtig: Z.B. müssen meine Schüler in Sozialwissenschaften die ersten fünf Minuten jeder Stunde ein ‚Newsflash' machen, d. h., sie berichten, was ist im Moment aktuell in den Nachrichten passiert."

An den geltenden Lehrplänen wird damit einhergehend einerseits die Praxisferne der Lehr-Lerninhalte kritisiert, da die interviewten Lehrkräfte die Verknüpfung von Theorie und Praxis und die Anwendung des Gelernten in der vorberuflichen Bildung als wichtig erachten. Andererseits vermissen die Befragten in Teilen zugleich in den Lehrplänen die fehlende Vermittlung „wirt-

schaftlicher Zusammenhänge" (BW4)[314] und eines „übergreifenden Wissens" (NRW6):

> NRW5: „Ich finde wichtig, dass die Schüler wissen, warum sie die Theorie erlernen müssen, um sie hinterher auch praktisch zur Anwendung bringen zu können. Und diese Schnittstelle fehlt ganz oft im Unterricht – und gerade in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Das halte ich für immens wichtig, dass man das auch immer praktisch irgendwo anwenden kann."

> BW4: „Da hilft auch das TOP WVR nichts. Das war gut gemeint und schlecht gemacht. Es wird leider verstärkt der Blickwinkel auf verwaltende Gesichtspunkte gelegt, als dass darauf Wert gelegt würde, wirtschaftliche Zusammenhänge und Kreisläufe zu erkennen. Ein Beispiel dafür ist, dass eine Dienstleistung oder ein Produkt in der Herstellung nicht mehr genau untersucht wird, stattdessen wird z. B. eine einfache Stadterkundung durchgeführt."

In Bezug auf den mangelnden Praxisbezug der Inhalte in den Lehrplänen, heben die Befragten die Bedeutung von *Schülerbetriebspraktika* bzw. der Einbindung von *Praxiskontakten aus der Wirtschaft* in der vorberuflichen Bildung hervor (vgl. Kapitel 5.3.3):

> NRW11: „Was wir wieder verstärkt machen müssen sind unter anderem Betriebserkundungen. Es müsste meines Erachtens auch mehr Praktika geben. Wir haben ja offiziell letztendlich nur drei: Davon machen wir zwei Wochen in der Neun und eine in der Zehn."

Gleichermaßen versuchen die Lehrkörper in ihrem individuellen Unterricht in der vorberuflichen Bildung der *praktischen Anwendung* des Gelernten sowie der Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen durch den Einsatz geeigneter Lehr-Lernarrangements (z. B. Planspiele oder Projektarbeiten) (vgl. NRW1 und BW6), Methoden (z. B. Markterkundung) (vgl. NRW2) und Sozialformen gerecht zu werden (vgl. BW1 und NRW8), (vgl. dazu auch Kapitel 5.3.2):

> NRW1: „Wir machen z. B. ein Planspiel, eine Unternehmensgründung. Dabei lernen die Schüler verschiedene Produktionsarten, z. B. Fließbandarbeit kennen. […]. Das machen wir zum Teil auch mit sehr haptischen Sachen, z. B. dass die Schüler einen Kugelschreiber in Teile zerlegen und wieder zusammenbauen müssen. Die müssen dann gucken und vergleichen, wie gut

314 Aufgrund des hohen Anteils von Befunden zur Relevanz der *ökonomischen Bildung* in Bezug auf die individuellen Schwerpunkte der befragten Lehrkräfte, erfolgt die Darlegung dieser Aspekte im gesonderten, nachfolgenden Kapitel 5.4.3.

funktioniert das, wenn jeder alles alleine macht oder wir es in Fließbandform machen."

BW6: „Wir arbeiten in der neunten Klasse mit einem Planspiel. Das ist ein Planspiel, bei dem sich die Schüler Pläne fürs Leben stecken müssen und anschließend Berufen zugelost werden, die an bestimmte Einkommen gekoppelt sind. Damit müssen dann die Schüler haushalten und ihre Ausgaben kalkulieren und decken."

NRW2: „Also ich habe jetzt z. B. eine Markterkundung durchgeführt, das ist ja wieder so eine Methode an sich […]. Bei dieser Methode habe ich dann Teamentwicklung mit drin, Teamfähigkeit, Gruppendynamik, aber auch eigenständige Recherche […]."

BW1: „Ich gucke schon darauf, dass ich relativ oft die in Gruppen- oder Partnerarbeit zusammenarbeiten lasse."

NRW8: „Im Unterricht in Sozialwissenschaften bietet es sich ja häufig an, Gruppenarbeiten zu machen, auch längerfristige […]. Ich schicke die Schüler, wenn es sich anbietet, auch raus, z. B. Leute auf der Straße nach bestimmten Themen zu befragen. Damit die Schüler das auch lernen, Kontakte zu knüpfen, das aktive Sprechen und nicht nur hier zu sitzen."

In Teilen wird die Flexibilität und Spontanität der Lehrkräfte mit Blick auf den Einsatz aufwendigerer Unterrichtsmethoden und -medien durch die partiell schlechte räumliche Situation (vor allem in Bezug auf Fach- oder Computerräume) an den Schulen limitiert. Überwiegend wird jedoch demgegenüber die materielle Ausstattung der Schulen hinsichtlich der Verfügbarkeit von Lehr-Lernmittel als gut beurteilt (vgl. Kapitel 5.3.1).

Die Selbst- und Sozialkompetenzen werden von den interviewten Lehrkräften auch in Teilen dahingehend thematisiert, dass, aufgrund der Leistungsschwäche und sozialer Probleme mancher Schüler, die entsprechende Förderung einen immer größeren Stellenwert erfährt:

BW4: „Auch die Leistungsbereitschaft und das Durchhaltevermögen sind wichtiger denn je. Das lässt ganz stark nach. Unsere Schülerschaft gibt ganz schnell auf. [...] Unsere Schüler sind nicht mehr in der Lage, sich anzustrengen und vor allen Dingen durchzuhalten. […] Die Spanne ist schon ein sehr großes Problem an der Realschule: Es gibt sehr starke, aber auch sehr schwache Schüler, die dann häufig nicht folgen können. Es kommen aber auch immer mehr soziale Probleme auf."

NRW8: „Unseren Schülern fehlt ganz viel Sozialkompetenz."

> NRW7: „Es herrscht auch eine mangelnde Unterstützung von zuhause. Z.B. auch, dass Eltern ihre Kinder zu den Berufsorientierungsabenden begleiten. Es kommen immer weniger Eltern mit, obwohl es eigentlich eine Pflichtveranstaltung, auch für Eltern, ist. Das schreiben wir auch so im Elternbrief."

Obwohl im individuellen Curriculum der Lehrkräfte den Selbst- und Sozialkompetenzen ein allgemein hoher Stellenwert eingeräumt wird, sind es jedoch vor allem zeitliche Restriktionen, die die Lehrenden an einer Ausweitung entsprechender schüleraktivierender Lehr-Lernformen und dem Einsatz komplexerer Lehr-Lernarrangements in der vorberuflichen Bildung hemmen (vgl. Kapitel 5.3.2):

> BW1: „Es wäre es eigentlich oft hilfreich, wenn man einfach mehr Stunden hätte, weil da kann man einfach so viele Sachen machen und die Schüler selbstständig arbeiten lassen oder mal rausgehen."

Die Stundentafel für die Realschule in Nordrhein-Westfalen sieht für die Klassen sieben bis zehn für das Fach Politik insgesamt fünf und für den Fächerverbund Sozialwissenschaften insgesamt drei bis vier Wochenstunden vor (APO-S I: Anlage 2, Kultusministerium NRW 29.04.2005). Die TOP werden in Baden-Württemberg mit je ca. zwei Wochenstunden unterrichtet. Der Fächerverbund EWG findet (von Schule zu Schule variierend) ebenfalls etwa zwei bis drei Unterrichtsstunden pro Woche statt (Kultusministerium BW 2013b), (vgl. Kapitel 5.1.3.1 und 5.1.3.2).

Ausgehend von diesen Voraussetzungen, die das offizielle Curriculum festlegt, bleibt nach Angaben der Lehrkräfte im Unterricht auch teilweise wenig Zeit, die individuellen Lernfortschritte und Bedürfnisse der Schüler adäquat mit einzubeziehen:

> NRW3: „Also, ich muss sagen, klar kriegt man den Stoff durch, aber nicht Hand in Hand mit den Schülern."

Die oben von NRW3 angesprochene und den Zeitmangel betreffende Problematik, bis zum Schuljahresende den entsprechenden „Stoff durchzukriegen", wurde von den Befragten in Nordrhein-Westfalen auch in einer Kritik an der (zu hohen) Anzahl der im Schuljahr abzuleistenden Klassenarbeiten aufgegriffen. Laut der APO-S I sind im Fach Sozialwissenschaften in den Klassen neun und zehn vier bis fünf Klassenarbeiten pro Schuljahr zu schreiben. Die dafür notwendige Prüfungsvorbereitung und -durchführung (vgl. Kapitel 5.3.4) nimmt nach Angaben der Lehrer einen zu hohen (zeitlichen) Stellenwert ein. So bliebe dadurch weniger Zeit für die Berücksichtigung der individuellen Interessen und Bedürfnisse der Schüler (vgl. Kapitel 5.3.2):

NRW9: „Wir haben durchgängig nur drei Stunden. Und das ist leider zu wenig. Dass es sehr eng ist, kommt vor allem in Klasse sieben und acht zum Tragen, denn da müssen wir pro Halbjahr drei Arbeiten schreiben. […] Das engt dann ein, so die Möglichkeiten des freieren Arbeitens, das ist schade."

NRW11: „Ich denke, das Schwergewicht liegt, weil es auch ein schriftliches Fach ist, zu stark noch auf den schriftlichen Arbeiten. Aber wir müssen ja nicht nur schriftliche Arbeiten schreiben, wir können ja auch anderes machen, z. B. Vorträge halten lassen […] Aber es ist so eine grundsätzliche Geschichte, ob denn diese Einzelarbeiten im Gegensatz zu Arbeiten im Plenum denn so effektiv sind. Da kommt dann wieder der Punkt, uns fehlt die Zeit."

Wie NRW11 (siehe oben), kritisieren auch teilweise andere Kollegen in Nordrhein-Westfalen in diesem Zusammenhang die starke Konzentration auf die *schriftlichen Prüfungen* und versuchen hier ‚eigene' Wege zu gehen, um auch mehr eigenständige und kollektive Arbeiten der Schüler mit in die Leistungsmessung einzubeziehen:

NRW8: „Ich mache mir, gerade wenn es längerfristige Gruppenarbeiten sind, schon auch Notizen. Da wird einmal das Ergebnis bewertet und dann natürlich auch der Arbeitsprozess. […] Das notiere ich mir schon. Das fließt auch mit in die Note ein. – Es soll ja eigentlich nicht, dafür haben wir ja noch diese ‚Kopfnoten'."

NRW4: „Also ich mache es sogar über das Erlaubte hinaus: Erlaubt ist offiziell, eine Klassenarbeit im Schuljahr durch eine Gruppenarbeit o.ä. zu ersetzen. […] Ich mache es, nicht weitersagen, ich mache es zweimal im Jahr, in jedem Halbjahr einmal, weil die Schüler es gerne machen und weil ich auch begrüße, wenn die wirklich aktiv werden […]."

Obwohl, wie von NRW4 oben angesprochen, in Nordrhein-Westfalen vom offiziellen Curriculum die Möglichkeit besteht, eine schriftliche Klassenarbeit pro Schuljahr durch eine gleichwertige Leistungsüberprüfung zu ersetzen (APO-S I, § 5 Abs. 8, Kultusministerium NRW 29.04.2005), liegt der Fokus nach Angaben der Befragten primär auf den schriftlichen Lernleistungen und damit dem Fachwissen:

NRW6: „Innerhalb eines Schuljahres werden drei Klassenarbeiten geschrieben. Soziale Kompetenzen z. B. Teamwork und die eigenständige Beschaffung und Aufbereitung von Informationen werden in einer gesonderten, benoteten Gruppenarbeit mit Plakat und Vortrag abgeprüft. Diese Grup-

penarbeit zählt genauso viel, wie eine Klassenarbeit. Die Schüler mögen das. Viele können dadurch auch ihre Note verbessern."

NRW12: „Klassenarbeiten sind bei uns immer noch Klassenarbeiten. Es ist jetzt möglich, etwas zu Hause anzufertigen, dass man das auch mal benoten kann [...]. Die müssen dann schon ihre Klassenarbeit schreiben und da bin ich eigentlich auch ganz zufrieden mit."

5.4.3 Die Relevanz der ökonomischen Bildung im Rahmen der vorberuflichen Bildung

Im Rahmen der deutschen Interviews wurde vonseiten der Lehrkräfte und Schulleiter wiederholt der Stellenwert von *ökonomischer Bildung* bzw. der *Behandlung wirtschaftlicher Thematiken* angesprochen und diskutiert.[315] In Nordrhein-Westfalen kann dieses Interesses bzw. die entsprechende Diskussionsbereitschaft der Lehrer unter Umständen darauf zurückgeführt werden, da zum Zeitpunkt der Erhebungen der Modellversuch Wirtschaft an Realschulen stattfand (vgl. Kapitel 5.1.3.2). Darüber hinaus ist mit Blick auf die ‚Bildungsplanreform 2016' in Baden-Württemberg die Einführung eines eigenständigen Unterrichtsfaches ‚Wirtschaft und/Berufs- und Studienorientierung' (für die Werkrealschulen/Hauptschulen, Realschulen und Gemeinschaftsschule ab Klasse 7 sowie für die Gymnasien ab Klasse 8) geplant (Kultusministerium BW 2014b), (vgl. Kapitel 4.2.1.4 sowie weiterführend Kapitel 5.4.4). Wie bereits in Kapitel 5.4.2 in Bezug auf die Leistungsschwäche der Schüler angedeutet, erachten einzelne Befragte wirtschaftliche Themenbereiche überwiegend für die aktuelle Schülerklientel der Realschule als zu komplex bzw. abstrakt:

BW2: „Für viele Schüler wird das wahnsinnig abstrakt mit Wirtschaft."

NRW10: „Bei den Siebenern muss man da überlegen, wie breche ich das runter und erkläre einer siebten Klasse, wie der Preismechanismus funktioniert. Das ist irre. […] Also, es ist recht kompliziert."

Wie aus den folgenden Ausführungen von NRW8 und NRW11 deutlich wird, kann diese Einschätzung der Lehrkräfte zur Schwierigkeit ökonomischer Themenbereiche, auch in Zusammenhang mit der jeweiligen (universitären) Ausbildung bzw. dem individuellen Hintergrund und Interessenschwerpunkten des einzelnen Lehrers betrachtet werden:

NRW8: „Wirtschaftsthemen liegen mir nicht. Das lasse ich mir natürlich nicht anmerken, aber für die Schüler ist das tatsächlich auch immer so. Bei Wirtschaft da stöhnen sie am meisten, warum auch immer. Also Wirtschaft

315 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 314.

ist ihnen völlig fremd. Da kriegen die, weiß ich nicht, das Wort alleine bewirkt schon Allergie bei den Schülern."

BW4: „Ursprünglich war im TOP WVR die Produktion einer Dienstleistung oder eines Produktes geplant und es anschließend tatsächlich auch auf den Markt zu bringen. Dann eben zu untersuchen, welche Schwierigkeiten auftreten können und wie dabei das wirtschaftliche Risiko eingeschätzt und minimiert werden kann. Das wird von den meisten Kollegen als zu stressig empfunden. Und sie sind auch nicht kreativ genug dafür, weil die Lehrer selbst die wirtschaftlichen Zusammenhänge nicht blicken."

In Kapitel 5.3.2 wurde bereits offengelegt, dass ein Teil der Befragten die erste (hochschulische) Phase der Lehrerausbildung dahingehend kritisiert, dass die gelehrten Inhalte „nichts mit der Schulwirklichkeit zu tun haben" (vgl. NRW8 in Kapitel 5.3.2). Des Weiteren sehen sich die Lehrer gerade hinsichtlich der Berufsorientierung mit der Herausforderung konfrontiert, selbst über keine außerschulischen Berufserfahrungen zu verfügen, um die arbeits- und berufsweltbezogenen Themenbereiche entsprechend authentisch „rüberbringen zu können" (vgl. BW 2 in Kapitel 8.6) (vgl. Kapitel 8.7).

So sieht zwar bspw. in Nordrhein-Westfalen die „Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität -Lehramtszugangsverordnung – (LZV)" (Kultusministerium NRW 18.06.2009) in § 3.1 für Studierende des Lehramts an Haupt-, Real- und Gesamtschulen im bildungswissenschaftlichen Studienanteil (vgl. Kapitel 5.1.4) Lehrveranstaltungen zu den Themenbereichen ‚Arbeitslehre', ‚Berufswahl/Berufsorientierung' sowie ‚wirtschaftliches Handeln in Unternehmen und im Privathaushalt' vor. Da jedoch die konkrete inhaltliche Ausgestaltung des bildungswissenschaftlichen Studienanteils im Lehramtsstudium in den Händen der Universitäten liegt, konnte mit Blick auf die hier generierten Interviewergebnisse nicht ausgemacht werden, inwiefern *die hier Befragten* solche (fächerübergreifenden) Lehrveranstaltungen, z. B. zur Berufsorientierung, besucht haben, bzw. ob das Lehrangebot der jeweiligen Universität dem § 3.1 LZV (Kultusministerium NRW 18.06.2009) entsprechende Veranstaltungen überhaupt zum Studienzeitpunkt vorgesehen hatte (vgl. Kapitel 8.6).

In den *zum Erhebungszeitpunkt* Januar 2015 gültigen Studien- und Prüfungsordnungen der an der Realschullehrerausbildung beteiligten Hochschulen in Nordrhein-Westfalen (Kultusministerium NRW 2015) ist ausschließlich an der Universität zu Köln (UzK) der berufsorientierende bzw. wirtschaftskundliche Profilbereich im Sinne des § 3.1 LZV (Kultusministerium NRW 18.06.2009) *sowohl* Teil des *Bachelor-* als auch des *Masterstudiengangs* Lehramt an Haupt-,

Real- und Gesamtschulen (UzK. Humanwissenschaftliche Fakultät 2011: 26); (UzK. Humanwissenschaftliche Fakultät 2014: 6). Das Wahlpflichtmodul „Übergang in den Beruf" umfasst hier drei Lehrveranstaltungen. Im Bachelorstudiengang werden in diesem Modul insgesamt acht und im Masterstudiengang zwölf Leistungspunkte vergeben (UzK. Humanwissenschaftliche Fakultät 2011: 26); (UzK. Humanwissenschaftliche Fakultät 2014: 6). Das Modulhandbuch für die bildungswissenschaftlichen Studien (im Bachelorstudiengang) weist folgendes Lehr-Lernziel des Moduls „Übergang in den Beruf" aus:

> „Die Studierenden sollen eine berufswissenschaftliche Grundlage erreichen, deren maßgebliche Aufgabe es ist, Schülerinnen und Schüler nicht nur zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen, sondern gleichzeitig auch auf eine Ausbildung und die spätere Berufstätigkeit vorzubereiten" (UzK. Humanwissenschaftliche Fakultät 2011: 26).

Der Berufs- und Arbeitswelt orientierte Profilbereich nach LZV § 3.1 (Kultusministerium NRW 18.06.2009) findet ebenfalls im *Bachelorstudiengang* Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster im Rahmen des Moduls „Berufsorientierung und Schulsozialarbeit" (Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2011: 2312) Berücksichtigung. Im drei Lehrveranstaltungen umfassenden Pflichtmodul (im Umfang von acht Leistungspunkten) wird unter anderem „ein Überblick über die rechtlichen Grundlagen, die Angebotsstruktur und das Maßnahmenspektrum der schulischen und außerschulischen Berufswahlvorbereitung vermittelt" (Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2011: 2312). Die Prüfungsordnung für das bildungswissenschaftliche Studium im *Masterstudiengang* Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen sieht ein solches Modul jedoch *nicht* vor (Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2014).

Obgleich sowohl an der TU Dortmund als auch an der Bergischen Universität Wuppertal im bildungswissenschaftlichen Studium des *Bachelorstudiengangs* Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen *kein* dem § 3.1 LZV (Kultusministerium NRW 18.06.2009) gleichkommendes Lehrangebot auszumachen ist, bieten beide Hochschulen ein entsprechendes Modul im *Masterstudiengang* an (TU Dortmund. Fakultät 12 2014); (Bergische Universität Wuppertal 2014). Das obligatorische Modul „Vorbereitung und Gestaltung schulischer und beruflicher Übergänge" an der TU Dortmund ist mit zwei Lehrveranstaltungen besetzt. Der Arbeitsaufwand hierfür beträgt insgesamt sieben Leistungspunkte (TU Dortmund. Fakultät 12 2014: 2). Das Pflichtmodul „Besondere Probleme der Sekundarstufe I – Haupt-, Real-, Gesamtschulen" im Masterstudiengang Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen an der Bergischen Universität Wuppertal integriert bei einem Umfang von insgesamt zwölf Leistungspunkten

drei obligatorische Lehrveranstaltungen und eine Wahlpflichtveranstaltung (Bergische Universität Wuppertal 2014: 11 ff.). Der Bereich „Unterstützung der Beruflichen Orientierung" zählt dabei jedoch zu den optionalen Kursen (Bergische Universität Wuppertal 2014: 12).

Eine *flächendeckende* Schulung *aller* angehenden Realschullehrkräfte im Bereich der vorberuflichen Bildung ist somit zum Erhebungszeitpunkt in Nordrhein-Westfalen gemäß der Befunde der Analyse der Prüfungsordnungen und Modulhandbücher nicht feststellbar.[316]

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie haben gezeigt, dass diejenigen Lehrkräfte, die bspw. im Rahmen ihrer Karriere bereits in der freien Wirtschaft tätig gewesen waren und/oder ‚Wirtschaft' als ihren persönlichen Interessenschwerpunkt deklarieren, den Stellenwert von ökonomischer Bildung als weitaus wichtiger erachten, als jene Kollegen, die über solche Erfahrungen nicht verfügen (vgl. dazu auch Kapitel 5.3.2):

> NRW4: „Ich habe jetzt dadurch, dass ich Wirtschaft studiert hatte, schon immer sehr viel Wirtschaft gemacht. Ja, weil ich schon denke, dass die Schüler zu wenig über Wirtschaft erfahren, auch innerhalb des Faches Sozialwissenschaften. So, wie es bisher ist, ist es ja maximal ein Drittel und viele Kollegen haben gar nichts in Wirtschaft gemacht, haben also nur Soziologie und Politik gemacht."

> NRW12: „Ich habe vor zwei Jahren eine Fortbildung zum Thema Ökonomie gemacht. Da haben wir noch mal einige Vorlesungen angehört und dann auch in Gruppen nachmittags gearbeitet. Also, das war dann eben die Möglichkeit, sich mit Ökonomie quasi einen Schwerpunkt zu setzen. […] Ich mache jetzt in Sozialwissenschaften halbe-halbe. Also die Hälfte ist Wirtschaftslehre. Das mache ich eigentlich ganz gerne, – die Schüler auch."

> NRW3: „Also, das ist bei uns sehr unterschiedlich. […] Ich glaube, dass ich einfach diese wirtschaftlichen Dinge mehr vertiefe, weil es einfach das eigene Steckenpferd ist. Politische Aspekte macht man auch, aber geht vielleicht nicht so in die Tiefe."

316 An dieser Stelle ist jedoch festzuhalten, dass die Befunde zur *gegenwärtigen* Verankerung des lehramtsbezogenen Profilbereichs „Arbeitslehre und Berufswahl/Berufsorientierung, wirtschaftliches Handeln in Unternehmen und im Privathaushalt" nach LZV § 3.1 (Kultusministerium NRW 18.06.2009) nicht *direkt* den generierten Interviewergebnissen gegenüberzustellen sind: Es liegen keine Informationen darüber vor, ob und inwiefern solche Lehrveranstaltungen überhaupt *zum Studienzeitpunkt der Befragten* in den Prüfungs- und Studienordnungen der jeweiligen Universitäten Berücksichtigung fanden.

Neben dem Zeitmangel (vgl. Kapitel 5.3.2 und 5.4.2) kritisieren die befragten Lehrer in Bezug auf die Einbindung wirtschaftlicher Themenbereiche im Unterricht deren zu geringen Stellenwert in den Lehrplänen der vorberuflichen Bildung:

> BW2: „Wenn ich Wirtschaft in der Realschule betrachte, dann kratzen wir nur an der Oberfläche. Wir haben zu wenige Möglichkeiten, wenn wir z. B. so ein WVR-Projekt machen, das auch zu reflektieren. Was wir bräuchten wäre, dass dann praktisch uns jemand aus der Wirtschaft begleitet und dann hilft das zu reflektieren."

> BW5: „Der Umgang mit Geld ist den Schülern von Seiten der Schule her eher unbekannt."

> NRW6: „Ich würde gerne wirtschaftliche Inhalte stärker hervorheben, da diese für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler in der Berufs- und Arbeitswelt, aber auch als Verbraucher sehr relevant sind Ich würde sehr die Einführung des Faches Wirtschaft in Nordrhein-Westfalen begrüßen."

Demgegenüber erachten andere Kollegen zwar den Stellenwert von ‚Wirtschaft' als grundsätzlich wichtig, sprechen sich jedoch gegen eine überproportionale Berücksichtigung ökonomischer Themenbereiche in EWG bzw. Politik und Sozialwissenschaften aus:

> BW3: „In den unteren Klassen überwiegt die Erdkunde und je höher man geht, umso mehr überwiegen Politik und die Wirtschaft. Dies ist meiner Meinung nach von der Ausgewogenheit in Ordnung. Häufig sind die Übergänge aber auch fließend, so dass es durchaus sinnvoll ist, diese drei in einem Fach zu unterrichten."

> NRW7: „Nein, favorisieren würde ich Wirtschaft nicht. Wir haben die Themen so festgelegt und wir versuchen eigentlich in jeder Jahrgangsstufe sowohl politische Aspekte als auch wirtschaftliche und so ein bisschen soziale Themen aufzuarbeiten […]. BWL ist ansonsten viel zu schwierig, als dass die Schüler das verstehen können. Das ist ja dann eigentlich auch das, was die Schüler am kaufmännischen Berufskolleg machen würden."

5.4.4 Zusammenfassung zur Analyse des Theorie-Praxis-Verhältnisses der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung in Deutschland

Im Rahmen von Kapitel 5.4 wurden die spezifischen Existenz- bzw. Konkretisierungsformen des *offiziellen Curriculums* auf der einen Seite und des *institutionellen* und *individuellen Curriculums* auf der anderen Seite gegenübergestellt.

Mit Blick auf dieses Theorie-Praxis-Verhältnis vorberuflicher Bildung kann zunächst festgehalten werden, dass die im Rahmen der Curriculumanalyse identifizierten Kernthemen der Lehrpläne weitestgehend mit den Einschätzungen der Lehrkräfte zu den Lehr-Lernzielen und -inhalten der Lehrpläne übereinstimmen. Obwohl es explizit nicht dem Ziel dieser Untersuchung entsprach zu testen, ob das Curriculumverständnis der Lehrer auch mit dem der Curriculumentwickler übereinstimmt (im Sinne einer so genannten *evaluativen Studie* bzw. des *Fidelity approach*) (vgl. Kapitel 3.1.1 und 4.2.2), weist dieser Befund auf die *generelle Vertrautheit* der Lehrenden mit dem offiziellen Curriculum hin. Die thematischen Schwerpunkte der Lehrpläne liegen auf den Themenbereichen Organisationsstruktur und Arbeitsabläufe im Unternehmen, internationale Beziehungen bzw. Globalisierung, Wirtschaftssysteme, Wirtschaftspolitik und Strukturwandel. Obwohl die Inhaltsanalyse der Lehrpläne (vor allem für das Bundesland Baden-Württemberg) die verhältnismäßig hohe Gewichtung der Selbst- und Sozialkompetenzen offenlegte, sehen die befragten Lehrer den Fokus in den Lehrplänen eher auf den Bereich des Fachwissens gerichtet. Gleichzeitig betonen aber die interviewten *baden-württembergischen* Lehrkräfte und Schulleiter die Wichtigkeit der Selbst- und Sozialkompetenzen in Bezug auf alternative Verfahren der Leistungsmessung: Nach den offiziell geltenden Prüfungsrichtlinien werden sowohl während des Schuljahres, z. B. im Rahmen der Bewertung der TOP, als auch im Rahmen der Realschulabschlussprüfung die entsprechenden personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen der Schüler in der Evaluation berücksichtigt (vgl. Kapitel 5.3.4). Demgegenüber richtet die Realschulabschlussprüfung in *Nordrhein-Westfalen* das Augenmerk auf das Schriftliche und damit das Fachwissen. Gleichwohl auch hier die Prüfungsordnung die Möglichkeit vorsieht, während des Schuljahres eine schriftliche Klassenarbeit durch eine vergleichbare alternative Form der Leistungsmessung zu ersetzen, arbeiten die befragten Lehrkräfte in *Nordrhein-Westfalen* in der Regel (mit nur vereinzelten Ausnahmen) mit schriftlichen Klausuren (vgl. Kapitel 5.3.4 und 5.4.2). Gleichwohl ist das *individuelle Curriculum* der befragten Lehrkräfte beider Bundesländer geprägt von einem schüleraktivierenden und die Selbst- und Sozialkompetenzen forcierenden Unterricht: Im Rahmen von z. B. Planspielen, Projektarbeiten sowie kollektiven Sozialformen werden unter anderem das eigenständige Arbeiten und die Teamfähigkeit der Schüler gefördert (vgl. Kapitel 5.4.2). Zum sukzessiven Aufbau der sozialen, personalen und methodischen Kompetenz, arbeitet ein Großteil der im Rahmen der Interviews eingebundenen Schulen mit einem extracurricularen, fächerübergreifenden ‚Methodencurriculum', als Bestandteil des Schulcurriculums oder Schulprofils (*institutionelles Curriculum*). Dieses Methodencurriculum, welches nicht originär der vorberuflichen Bildung zuzuordnen ist, sondern alle Fächer gleichermaßen betrifft, greift in der Regel ab Klasse

fünf und beinhaltet gleichermaßen für jedes darauffolgende Schuljahr entsprechende Bausteine, z. B. zum Thema ‚Präsentationen' oder ‚Teamwork'. Weiterhin ist in Bezug auf das institutionelle Curriculum der Einzelschulen die Wichtigkeit von Praxiskontakten und Kooperationen mit außerschulischen Partnern im Rahmen der vorberuflichen Bildung anzuführen. Ungeachtet dessen, dass die *offiziellen Curricula* (z. B. in Nordrhein-Westfalen in Form des „Runderlasses zur Berufs- und Studienorientierung", vgl. Kapitel 5.1.3.2) hier in der Regel kaum *konkrete* Vorgaben machen und die differenzierte Ausgestaltung der Autonomie der Einzelschulen überlassen (vgl. Kapitel 5.1.3), verfügt ein Großteil der an den Interviews beteiligten Schulen über ein gut ausgebautes Netz an Kontakten zur Arbeits- und Wirtschaftswelt. Gleichermaßen werden bspw. die Wichtigkeit von Schülerbetriebspraktika, Betriebsbesichtigungen und -erkundungen und Praxiskontakten von den befragten Lehrkräften in besonderem Maße hervorgehoben und hier bspw. eine Erhöhung der Praktikumstage gefordert (vgl. Kapitel 5.3.3 und 5.4.2). Sowohl in Hinblick auf den Einsatz alternativer Formen der Unterrichtsgestaltung als auch bezüglich der Ausweitung eines praxisnahen Lernens (z. B. im Rahmen einer Schülerfirma) führen die Lehrkräfte jedoch die Problematik des *Zeitmangels* an: Die in den offiziellen Curricula ausgewiesenen Unterrichtsstunden reichen aus Lehrersicht oftmals kaum aus. Weder zur adäquaten Berücksichtigung der individuellen Interessen der Schüler im Rahmen schüleraktivierenden Lehr-Lernformen noch bspw. zur Intensivierung der Aktivitäten an der Schnittstelle Schule-Wirtschaft (vgl. Kapitel 5.3.2, 5.3.3 und 5.4.2).

Teilweise wird von den Befragten, gerade in Bezug auf die Berufsorientierung, auch das schwache Engagement und Interesse der Elternschaft als Hemmnis für eine erfolgreiche Gestaltung des Übergangs Schule-Beruf thematisiert (vgl. Kapitel 5.4.2). Damit einhergehend führen die interviewten Lehrer und Schulleiter in Teilen auch die Schwierigkeit der großen Leistungsspanne der Schülerschaft der Realschule an (vgl. Kapitel 5.4.2). Zugleich erachten manche Lehrer auch die Behandlung wirtschaftlicher Themenbereiche für die Schülerklientel der Realschule als zu komplex bzw. abstrakt (vgl. Kapitel 5.4.3). Die Dreiteilung der Fächerverbünde Sozialwissenschaften und EWG[317] sowie die Relevanz von ökonomischer Bildung an der Realschule (vgl. Kapitel 5.4.3) wird von den befragten Lehrkräften unterschiedlich beurteilt: Die Interviewbefunde legen hier einen Zusammenhang zwischen einerseits dem jeweiligen individuellen beruflichen Hintergrund, (universitäres Studium und etwaige außerschulische Berufserfahrungen), und den persönlichen Interessenschwerpunkten der Lehrkraft sowie andererseits der Bewertung der Bedeutsamkeit von ökonomischer Bildung offen (vgl. Kapitel 5.3.2 und 5.4.3): Die Ausbildung und das persönliche

317 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 313.

Interesse des Lehrers hat demnach nicht nur Einfluss auf die Favorisierung (oder Ablehnung) wirtschaftlicher Unterrichtsinhalte, sondern spiegelt sich, gerade in Baden-Württemberg, auch generell in der individuellen Gewichtung der drei Teil-Fächer des Fächerverbundes wider: Es wird von den interviewten EWG-Lehrern in Baden-Württemberg somit als problematisch angesehen, dass meist ein bis zwei der drei Teil-Fächer quasi automatisch ‚fachfremd'[318] unterrichtet werden müssen bzw. die Lehrer hierfür nur unzureichend ausgebildet sind (vgl. Kapitel 5.3.2).[319] Die Makroebene der Steuerung des Bildungswesens betreffend (vgl. Kapitel 3.1.1, Abbildung 6), ist mit Blick auf die ausgewählten Bundesländer festzuhalten, dass beide deutschen Bundesländer im Zuge aktueller Reformen der vorberuflichen Bildung jeweils *eine unterschiedliche* Stellung im Fächerkanon der Realschule zugestehen (werden): So hat sich der Ausschuss für Schule und Weiterbildung des nordrhein-westfälischen Landtags im Frühjahr 2014 *gegen* die Einführung eines eigenständigen und verpflichtenden Schulfaches ‚Wirtschaft' entschlossen. Interessierte Realschulen wurde einzig die Möglichkeit eingeräumt, ein entsprechendes Wahlpflichtfach ‚Politik/Ökonomische Grundbildung' ab Klasse sieben anzubieten (bildungsklick.de 2014), (vgl. Kapitel 5.1.3.2). Demgegenüber sieht die ‚Bildungsplanreform 2016' in Baden-Württemberg die *Einführung eines eigenständigen Faches ‚Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung'* vor: Dieses Unterrichtsfach wird ab dem Schuljahr 2018/2019 ab Klasse 7 in das *Pflichtcurriculum* der Realschule mitaufgenommen werden (Kultusministerium BW 2014b), (vgl. Kapitel 4.2.1.4 und 5.4.3). Im Zuge der Reform wird der Fächerverbund EWG aufgelöst werden. Das so genannte „Gesellschaftswissenschaftliche Feld" wird dann die vier eigenständigen Fächer Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung, Geschichte, Geographie und Gemeinschaftskunde beinhalten (Kultusministerium BW 2013c). Der neue Bildungsplan integriert so genannte ‚Leitperspektiven', die nicht einem einzigen Fach oder Fächerverbund zugeordnet werden, sondern eine spiralcurriculare Verankerung[320] in den einzelnen Fächern finden sollen. Durch die beiden ‚themenspezifischen Leitperspektiven' „Berufliche Orientierung" und „Verbraucherbildung" (Kultusministerium BW 2014c: 4 ff.) wird der vorberuflichen Bildung an der baden-württembergischen Realschule, über die Einführung des eigenständigen Pflichtfaches Wirtschaft/Berufs- und Studienori-

318 Obwohl die grundständige universitäre Ausbildung meist nur ein bis zwei Teil-Fächer des Fächerverbundes abdeckt, liegen den Lehrkräften offiziell die Lehrbefähigungen für den gesamten Fächerverbund vor.

319 Der Stellenwert des fachfremden Unterrichts wird noch einmal tiefergehender im Ländervergleich in Kapitel 8.6 diskutiert.

320 Definition des Kultusministeriums zu ‚spiralcurricularer Verankerung': „Ein Unterrichtsgegenstand oder eine angestrebte Kompetenz wird im Verlauf des Bildungsgangs immer wieder aufgegriffen, auf jeweils höherem und komplexerem Niveau behandelt und somit gleichermaßen altersangemessen wie auch vertieft vermittelt" (Kultusministerium BW 2014d).

entierung hinaus, noch mal ein größer Stellenwert beigemessen werden als zuvor.[321]

321 Zur *(möglichen)* künftigen inhaltlichen Ausgestaltung der Leitperspektiven wird an die im „Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung von Leitperspektiven" vorgeschlagenen Kompetenzen und Inhalte verwiesen: Kultusministerium BW (2014c: 16 ff. und 27 ff.)

6 Fall zwei: Die vorberufliche Bildung in Frankreich

Wie im Design dieser Mehrfallstudie (vgl. Kapitel 4.1) vorgesehen, ist der grobe Aufbau der drei ‚Fall'-Kapitel 5, 6 und 7 kongruent. Zur begründeten Darlegungen der Strukturierung dieses Kapitels wird daher an die Einführung in Kapitel 5 verwiesen.

Das folgende Kapitel 6.1 widmet sich der überblicksartigen Darstellung des französischen Bildungswesens und damit der Beschreibung der *Makroebene* bzw. des korrekten Fallkontextes. Dies schließt die in offiziellen curricularen Richtlinien und Verordnungen festgehaltenen Regelungen zur unter anderem Ausgestaltung des Prüfungswesens in der Sekundarstufe I ein (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 15 und Abbildung 16). Kapitel 6.2 stellt in differenzierter Weise die Befunde der Analyse der Lehrpläne dar. Diese münden zusammen mit den Ergebnissen aus den Experteninterviews mit Lehrkräften und Schulleitern (vgl. Kapitel 6.3) in die Analyse des curricularen Theorie-Praxis-Verhältnisses der vorberuflichen Bildung in Frankreich. [322]

6.1 Das Bildungswesen Frankreichs im Überblick

Im Folgenden wird ein Überblick[323] über das Bildungswesen Frankreichs gegeben.[324] Aufgrund des zugrunde liegenden Mehrfallstudiendesigns orientiert sich strukturell der Aufbau von Kapitel 6.1 an dem von Kapitel 5.1, so dass hier auf eine wiederholte, begründete Darlegung der Kapitelstruktur verzichtet werden kann (vgl. Kapitel 5 und 5.1): Es werden die zentralen verwaltungstechnischen, strukturellen, curricularen und personellen Grundlagen des Bildungswesens skizziert und damit auch Informationen aus Primärquellen, wie z. B. Rechtsvorschriften, Verordnungen und Rahmenrichtlinien herangezogen,

322 In Bezug auf das *offizielle Curriculum* als ‚Theorie'-Seite in der Untersuchung der curricularen Ausformung (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 8) fließen dabei sowohl die Befunde der Analyseeinheit 1 (Prüfungsordnungen, Bildungsgangregelungen etc.) als auch der Analyseeinheit 2 (Lehrpläne) ein (vgl. Kapitel 4.2, Abbildung 19).

323 Wie bereits in Kapitel 5.1 einführend angemerkt, sind für diese Kontextualisierung der Befunde zur Ausformung vorberuflicher Bildung in Frankreich nicht alle Facetten und Nuancen des französischen Bildungswesens von Belang, so dass an dieser Stelle bewusst auf eine enzyklopädische Darstellung und umfassende Beschreibung verzichtet wird. Der Leser sei für weiterführende Informationen zum französischen Bildungswesen auf die angegebenen Quellen in diesem Kapitel verwiesen.

324 Teile dieses Abschnittes wurden bereits in *abgeänderter Form* von der Autorin im Rahmen der folgenden Beiträge veröffentlicht: Berger (2011) bzw. Berger (2012a).

die z. B. Auskunft über die Ausformung von Bildungsgängen und Fächern, sowie die (abschlussbezogene) Prüfungsgestaltung in der Sekundarstufe I geben.

6.1.1 Die rechtlichen Grundlagen und die Verwaltung des Bildungswesens

Die drei Grundprinzipien des französischen Bildungswesens, *laïcité* [Neutralität], *égalité* [Gleichheit] und *gratuité* [Kostenfreiheit] sind zugleich wesentlicher Bestanteil des französisches Staatsverständnisses (Hörner und Many 2010: 242).

Der in Artikel 1 der Verfassung der V. Französischen Republik (Conseil Constitutionnel 23.07.2008) verankerte Gleichheitsgedanke spiegelt sich maßgeblich auch in der Rolle des Staates als Garant für Gleichheit im Bildungswesen wider: Demgemäß ist es nicht verwunderlich, dass in einem zentralistischen Staat, wie Frankreich jede bildungspolitische Maßnahme nationale Tragweite hat: „Das französische Schulwesen gilt als das klassische staatlich dominierte, zentralistische Schulwesen in Europa" (Pörtner 1997: 164). Folglich sind auch die Lehr-Lernziele und -inhalte der *programmes scolaires*, der Lehrpläne, in Frankreich flächendeckend gültig. Ferner obliegt dem Staat eine herausragende Stellung in der Durchführung der Abschlussprüfungen. Demgemäß wird in Frankreich die schulpraktische Umsetzung des offiziellen Curriculums auf Schul- und Unterrichtsebene durch zentrale Prüfungen und Leistungskontrollen auf der einen Seite sowie regelmäßige Überprüfungen [*inspections*] der Lehrkräfte durch die Schulaufsichtsbehörden auf der anderen Seite überwacht (Auduc 2006: 38); (Hörner und Many 2010: 245).[325]

Als eine der wichtigsten gesetzlichen Grundlagen (Kempf 2007: 392) des aktuellen französischen Bildungssystems ist das *loi d'orientation* vom 10. Juli 1989 anzuführen: Artikel 1 definiert die Bildung als „première priorité nationale" [erste nationale Priorität] (Le Président de la République française 10.07.1989: Art. 1). Weiterhin definierte das Gesetz in Artikel 3 das Ziel, dass bis zum Jahr 2000 80 % eines Altersjahrganges einen Abschluss auf Abiturniveau (ISCED-Level 3) erlangen sollte (Le Président de la République française 10.07.1989: Art. 3).[326]

325 Für weitere Informationen zum System der Qualitätssicherung im französischen Bildungswesen wird verwiesen an: Hörner und Many (2010: 245 ff.).

326 In Bezug auf diese Quote ist jedoch auf zwei (einschränkende) Aspekte hinzuweisen: Zum einen ist mit den 80 % nicht die tatsächliche Anzahl an erfolgreichen Abiturienten gemeint, sondern nur der Anteil an Jugendlichen in einer zur Hochschulzugangsberechtigung hinführenden Abschlussklasse. Zum anderen bezieht die Quote neben der Allgemeinen Hochschulreife auch die Fachhochschulreife mit technischem Schwerpunkt und die Berufsbildende Hochschulreife mit ein (Hörner und Many 2010: 242).

Das seit 2005 bestehende ‚Bildungsfundament', der *socle commun de connaissances et de compétences*, setzt die Kenntnisse und Kompetenzen, die jeder Schüler in Frankreich bis zum Beenden der Pflichtschulzeit erlangt haben sollte, fest. Dazu führt jeder Lerner über die gesamte Pflichtschulzeit hinweg ein so genanntes *livret personnel de compétences*, ein persönliches Kompetenzportfolio, das die individuellen Fortschritte in Bezug auf die Kenntnisse und Kompetenzen des Bildungsfundamentes dokumentiert und bis zum Ende der Pflichtschulzeit zur Zulassung zur Abschlussprüfung vervollständigt sein soll. Der Lehrplan des Bildungsfundamentes liegt allen Unterrichtsfächern quer. Ferner findet es in allen ab 2008 in Kraft getretenen Lehrplänen für den Primar- und Sekundarbereich seine Beachtung. Die sieben im Bildungsfundament ausgewiesenen Kompetenzen sind: Beherrschung der französischen Sprache, Praxis einer modernen Fremdsprache, mathematische, naturwissenschaftliche und technologische Grundlagen, Beherrschung der geläufigen Informations- und Kommunikationstechniken, humanistische Kultur, soziale und bürgerschaftliche Kompetenzen sowie die persönliche Autonomie und der Initiativgeist (MEN 2006, vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Die vorwiegend zentralistisch organisierte staatliche Schulverwaltung, gesteuert durch das Ministerium für Nationale Bildung, dem *Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche* (MEN) mit Sitz in Paris, untergliedert sich in 28 regionale Schulverwaltungsbezirke, die so genannten *académies*. Diese stimmen sowohl im ‚Mutterland' als auch in den Überseedepartements weitestgehend mit den Grenzen der Regionen überein (Zettelmeier 1999: 142).[327] Mit Ausnahme von Teilen der beruflichen Aus- und Weiterbildung (z. B. dem betrieblichen Teil der Lehrlingsausbildung) (vgl. Kapitel 6.1.2) wird das gesamte Bildungswesen durch das MEN finanziert. Somit wird auch der größte Posten, die Personalkosten, vom Zentralstaat getragen. Nur die Sachkosten werden von den Regionen bzw. im Primarbereich von den Kommunen übernommen (Hörner 2004: 158). Die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen[328] aller Bildungsbereiche (Elementar- bis Tertiärbereich) betrugen in Frankreich in 2011 5,6 % als Prozentsatz des BIP. Die Ausgaben für den Primar- sowie Sekundarbereich I und II zusammen machten dabei mit 3,7 % den größten Anteil daran aus. Damit liegen die Bildungsausgaben Frankreichs über dem EU21-Durchschnitt von 5,3 % bzw. 3,5 % (OECD 2014: 303).

327 Vereinzelte bevölkerungsreichere Gebiete, wie die Großräume Paris und Rhône-Alpes, bilden die Ausnahme, dort existieren mehrere Schulverwaltungsbezirke parallel (Kempf 2007: 392).

328 „Öffentliche Bildungsausgaben beinhalten die Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie Unterstützungsleistungen für den Lebensunterhalt von Schülern/Studierenden und für andere private Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen. Darin enthalten sind die Ausgaben sämtlicher öffentlichen Einrichtungen […]." (OECD 2014: 333).

6.1.2 Die Struktur des Bildungswesens im Überblick

Ungeachtet dessen, dass die Pflichtschulzeit nicht vor dem sechsten Lebensjahr eines Schülers beginnt, besuchen fast alle Kinder vor dem Eintritt in die Grundschule [*école élémentaire*], eine Vorschule, die *école maternelle*. Der Vorschulbereich kann daher sowohl strukturell als auch pädagogisch und administrativ als Teil des Schulsystems betrachtet werden (Hörner 2004: 159).

Nach der fünfjährigen Grundschulzeit wechseln alle Schüler ohne Aufnahmeprüfung und Berücksichtigung der Leistungsunterschiede gemeinsam an das *collège* (vgl. Kapitel 6.1.3). Die Schulzeit an diesem nicht-selektiven und leistungsundifferenzierenden Schultyp der Sekundarstufe I beträgt vier Jahre (Auduc 2006: 159), (vgl. Abbildung 40). Im Anschluss an die Pflichtschulzeit[329] am *collège* besteht für die Schüler zum einen die Möglichkeit, an ein Allgemeinbildendes [*lycée général*] bzw. Technisches Gymnasium [*lycée général technologique*] zu wechseln. Hier können in drei Jahren entweder die Allgemeine Hochschulreife [*Baccalauréat général*] oder die Fachhochschulreife mit technischem Schwerpunkt [*Baccalauréat technologique*] erlangt werden (vgl. Abbildung 40).[330] Zum anderen besteht nach, oder in Teilen schon während (vgl. Kapitel 6.1.3), des Besuches des *collège* die Option, den Weg der beruflichen Bildung einzuschlagen. Generell ist die berufliche Bildung in Frankreich jedoch sowohl in der Sekundarstufe II als auch im postsekundären Bereich verortet. Die berufliche Erstausbildung im Sekundarbereich II ist durch zwei alternative und voneinander unabhängige Strukturen gekennzeichnet: Einerseits der Ausbildung in berufsbildenden Vollzeitschulen, den Beruflichen Gymnasien [*lycée professionel*], und andererseits der Lehrlingsausbildung im alternierenden System [*apprentissage (professionnel)*] bzw. [*formation en alternance*]. Quantitativ

329 An dieser Stelle sei auf ein „Kuriosum" (Hörner und Many 2010: 251) in Hinblick auf die Organisation der *Schulpflicht* in Frankreich hingewiesen: Die Schulzeit in den beiden Einrichtungen des französischen Pflichtschulbereiches, der *école élémentaire* und dem *collège*, beträgt insgesamt neun Jahre. Die eigentliche Schulpflicht ist jedoch auf zehn Jahre festgelegt. Hörner und Many (2010: 251) schlussfolgern daraus: „Man geht stillschweigend davon aus, dass die Minderheit der Jugendlichen, die ihre schulische Ausbildung nicht jenseits der Pflichtschule fortsetzt, mindestens einmal sitzen bleibt und damit das schulpflichtige Alter überschritten hat."

330 Der Lehrplan der ersten Klasse [*seconde de détermination*] ist am Allgemeinbildenden und Technischen Gymnasium identisch und dient zur Orientierung für die Wahl des Zweiges (eher allgemeinbildend oder eben technisch), der in den weiteren zwei Jahren besucht werden soll. Diese Profilierung (die ferner mit der Wahl entsprechender Schwerpunktkurse (Mathematik-Naturwissenschaften, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften oder Literatur-Sprachen) einhergeht) beinhaltet zugleich auch die Festlegung auf einen bestimmten Abiturtyp: Die Fachhochschulreife mit technischem Schwerpunkt oder die Allgemeine Hochschulreife (Lauer 2003: 5). Neben der Profilierung dient die Orientierungsphase im ersten Jahr ferner dazu, im Falle des „mangelnden Erfolges", auch die „Reorientierung" (Hörner und Many 2010: 253) zum berufsbildenden Bereich einzuschlagen.

macht die alternierende Lehrlingsausbildung jedoch einen weitaus geringeren Stellenwert im Bildungsangebot aus: Im Jahr 2011 belief sich die Gesamtzahl der Schüler an beruflichen Vollzeitschulen (ohne Technisches Gymnasium) auf circa 694.600. Demgegenüber befanden sich knapp 426.000 Jugendliche in einer Lehre (MEN 2012d: 105; 153). Obwohl beide Strukturen in der Regel zu den drei gleichen Abschlüssen führen, zeichnet sich vor allem die Ausbildung an den *beruflichen Vollzeitschulen* durch einen *hohen Anteil an allgemeinbildendem Unterricht* aus.

Die drei maßgeblichen beruflichen Abschlüsse sind:

1. Das Berufsbefähigungszeugnis (*Certificat d'aptitude professionnel* (CAP);
2. Das Berufsbildungszeugnis (*Brevet d'études professionnels* (BEP);
3. Die Berufsbildende Hochschulreife (*Baccalauréat professionnel* (Bac pro).

Die Abschlüsse sind in Hinblick auf die Zugangsvoraussetzungen und Anforderungen an Jugendliche sowie der späteren Einsetzbarkeit am Arbeitsmarkt von unterschiedlichem ‚Wert': So gewährt bspw. das auf der untersten Stufe angesiedelte CAP den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt innerhalb eines *eher eng* definierten Gebiets von insgesamt 200 Berufsfeldern. Demgegenüber verleiht das Bac pro (auf der obersten Stufe der berufsbildenden Abschlüsse der Sekundarstufe II) als *Doppelqualifikation* den Inhabern einerseits einen breit aufgestellten beruflichen Abschluss innerhalb von 80 Fachgebieten und andererseits die Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Abbildung 40); (MEN 2014). Abschließend ist in Bezug auf die berufliche Bildung in Frankreich anzumerken, dass prinzipiell der *allgemeinbildenden (weiterführenden)* Schule ein höherer Stellenwert zugemessen wird als der Ausbildung innerhalb des beruflichen Zweiges:

> „Ziel ist es immer, nach dem collège das lycée [général] zu besuchen, um sich dort auf das baccalauréat vorzubereiten, eine zentrale und anonyme Prüfung, deren Bestehen den Zugang zum Hochschulstudium gewährt. Nur wer auf dem Weg zum baccalauréat scheitert, ‚entscheidet' sich für eine berufliche Ausbildung" (Lauer 2003: 6).

Wie bereits oben angesprochen, kann ferner von einer starken Hierarchisierung der Abschlüsse auch *innerhalb* des Systems der beruflichen Bildung ausgegangen werden: So wird bspw. dem Bac pro als Doppelqualifikation sowohl

am Arbeitsmarkt als auch gesamtgesellschaftlich eine größere Bedeutung zugemessen, als den vorgelagerten beruflichen Abschlüssen.[331]

Der tertiäre Bildungsbereich (vgl. Abbildung 40) zeichnet sich in Frankreich durch eine große strukturelle Vielfalt aus, auf die an dieser Stelle in Hinblick auf das Interesse dieser Studie nicht explizit eingegangen wird.[332]

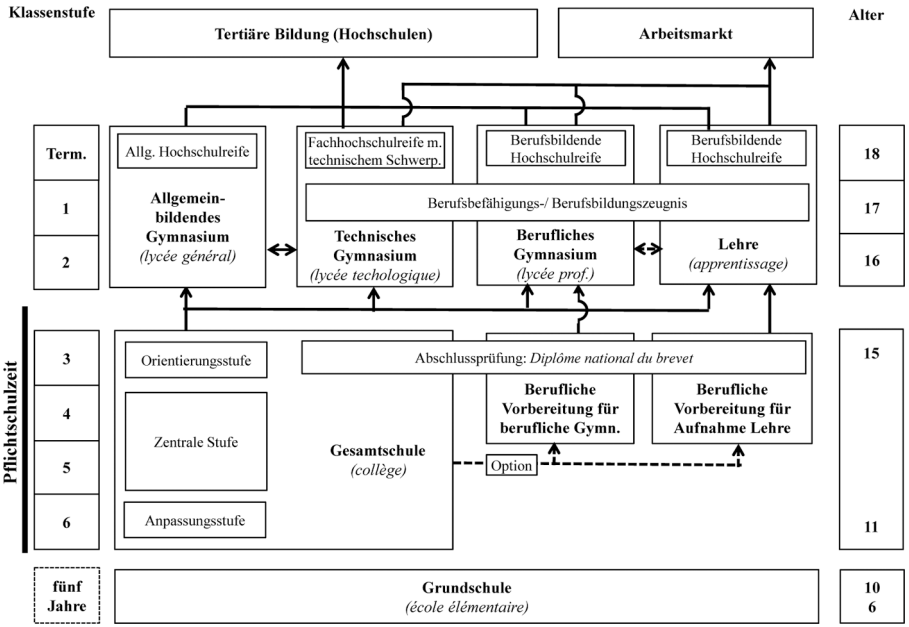


Abb. 40: Vereinfachte Darstellung der Struktur des Bildungssystems Frankreichs. Angepasste Darstellung in Anlehung an Berger (2011: 8)

6.1.3 Die offiziellen curricularen Grundlagen zur Ausgestaltung der Sekundarstufe

Das *collège* beginnt in Klasse sechs und endet in Klasse drei, die Zählung der Klassenstufen erfolgt entgegengesetzt zu der in Deutschland. Die Schulzeit gliedert sich in drei Stufen, den so genannten *cycles* (vgl. Abbildung 40); (Auduc 2001: 44 ff.); (Auduc 2006: 42 ff.).

331 Für weitere Informationen zum französischen System der Aus- und Weiterbildung wird verwiesen an: Berger (2011); Bouder und Kirsch (2007); Cedefop (2008a); Oerter und Hörner (1995).

332 Für weitere Informationen zum tertiären Bildungsbereich in Frankreich wird verwiesen an: Berger (2011: 10 ff.); Hörner und Many (2010: 255 ff.) und Kempf (2007: 401 ff.).

Ziel der ersten einjährigen Stufe, dem *cycle d'adaption* [Anpassungstufe], ist es, die in der Grundschule erworbenen Kompetenzen zu vertiefen und diese entsprechend der Anforderungen der Sekundarstufe weiterzuentwickeln (Auduc 2006: 42).

Innerhalb der Mittelstufe, dem *cycle central* [zentrale Stufe] (Klasse fünf und vier), wählen in Klasse vier alle Schüler verbindlich eine zweite Fremdsprache (in der Regel Deutsch, Spanisch oder Englisch) und haben ebenfalls die Möglichkeit, ab Klasse fünf freiwillig den Lateinunterricht zu besuchen (ÉduSCOL 2010). Ferner gibt es in den Klassen vier und drei als Alternative zum herkömmlichen Weg am *collège* die Option, den technologischen bzw. berufsorientierenden Zweig [*dispositif en alternance*] einzuschlagen (vgl. Abbildung 40). Neben einem zentralen Anteil an allgemeinbildendem Unterricht (zum Pflichtcurriculum, siehe unten), der in der Regel am *collège* stattfindet, erhalten die Jugendlichen hier durch den berufspraktischen Anteil Einblicke in die Berufs- und Arbeitswelt und entwickeln dabei ihre individuelle Berufswahlkompetenz weiter. Der berufspraktische Anteil findet dabei an ein bis zwei Halbtagen in der Woche (oder im Rahmen von mehrtägigen Praktika) entweder in den Beruflichen Gymnasien oder kooperierenden Betrieben statt. Generell wird in diesem alternierenden Bildungsweg eine enge Kooperation zwischen dem *collège* und der jeweiligen zweiten Bildungseinrichtung bzw. den dort tätigen Lehrkräften und Ausbildern angestrebt (ÉduSCOL 2011a). Ungeachtet dessen bleibt anzumerken, dass der berufsorientierende Zweig vor allem dazu dient, eher leistungsschwächere Schüler zu einem (beruflichen) Schulabschluss zu lenken und ferner nicht als ‚Regelangebot' betrachtet werden kann: Die *dispositif en alternance* (siehe oben) greift vorrangig dann, wenn bisherige Bemühungen, die andauernden schulischen Schwierigkeiten eines Jugendlichen zu beheben, gescheitert sind:

> „[…] les difficultés scolaires persistent en dépit des différentes mesures d'aide et de soutien mises en œuvre dès le cycle d'adaptation. […] l'objectif est de remotiver les élèves en les mettant dans des situations d'apprentissage qui rompent avec le cadre habituel de la scolarité" [[…] trotz entsprechender Unterstützung- und Beratungsmaßnahmen, die seit der Anpassungsstufe eingeleitet wurden, dauern die schulischen Schwierigkeiten weiter an. […] das Ziel ist es, die Schüler zu re-motivieren, indem sie aus ihrem gewöhnlichen schulischen Umfeld herausgenommen und in berufliche Ausbildungssituationen integriert werden] (ÉduSCOL 2011a).

Die dritte und letzte Klasse am *collège* bildet die Orientierungsstufe und damit den Ausgangspunkt für weitere Schullaufbahnentscheidungen (Hörner 2004: 167).

Wie bereits in Kapitel 6.1.1 und 3.2.3.2 beschrieben, existiert in Frankreich ein einheitliches Curriculum für die Sekundarstufe I mit nationaler Tragweite. Das Kerncurriculum des *collège* umfasst die folgenden Unterrichtsfächer: Französisch, Mathematik, zwei moderne Fremdsprachen (erste Fremdsprache ab Klasse sechs, zweite Fremdsprache ab Klasse fünf)[333], den Fächerverbund HGE (vgl. Kapitel 3.2.3.2), Naturwissenschaft und Technik, Bildende Kunst, Musik sowie Sport. Neben diesem verpflichtenden Kerncurriculum haben die Schüler ebenso verschiedene Wahlmöglichkeiten: Diese sind in Klasse fünf Latein und in Klasse vier die Weiterführung des Lateinkurses oder der Beginn einer regionalen Sprache.[334] Die fakultativen Fächer der Abschlussklasse des *collège* umfassen neben den Sprachen (Latein, Altgriechisch, regionale Sprachen) ebenso den Kurs DP (MEN 2012b). Dieser Kurs kann, je nach Entscheidung der Einzelschule, sowohl drei- als auch sechsstündig angeboten werden und widmet sich der Hinführung der Schüler zur Berufs- und Arbeitswelt (ÉduSCOL 2010); (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Über das fakultative Fach DP hinaus, ist im Rahmen des ‚Parcours zur Entdeckung von Berufen und Ausbildungswegen' [*parcours de découverte des métiers et des formations*] für alle Schüler ein zehntägiges berufsbildendes Praktikum in einem Betrieb oder Berufliches Gymnasium verpflichtend. Dies ist seit 2008 im Rahmen einer Verwaltungsvorschrift zentral für das *collège* festgelegt (MEN 2008c: 1471). Während fünf Tage am Stück in der Abschlussklasse der Sekundarstufe I als zusammenhängendes Praktikum zu absolvieren sind, können die anderen fünf Tage der berufsbildenden Praxiserfahrungen auch gesplittet, bspw. durch Treffen mit Fachkräften aus den Betrieben [*rencontres avec des professionnels*] oder der Teilnahme an Berufsentdeckungs- und Berufsorientierungsmessen [*salons et carrefours métiers*], erfüllt werden. Die konkrete Ausgestaltung liegt hier bei der Einzelschule (MEN 2008c: 1472 ff.):

> „Sur la totalité de sa scolarité en collège, un élève aura passé 10 jours dans une entreprise ou en relation avec des acteurs du monde professionnel (dont 5 jours pour la séquance d'observation de troisième)" [In der Gesamtheit seiner Schulzeit am *collège* hat jeder Schüler mindestens zehn Tage in Unternehmen oder in Verbindung mit Akteuren der Wirtschaftswelt zu verbringen (wovon fünf Tage im Rahmen der Orientierungsstufe in der dritten Klasse zu erfolgen haben)] (MEN 2008c: 1472).

333 Die erste moderne Fremdsprache ist in der Regel Englisch. Die zweite moderne Fremdsprache (meist Deutsch oder Spanisch) kann ebenso durch das Erlernen einer regionalen Sprache, wie z. B. Baskisch, Bretonisch oder Katalanisch, ersetzt werden (MEN 2012b).

334 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 333.

Darüber hinaus macht die Verwaltungsvorschrift zum Berufsentdeckungs-Parcours Angaben für mögliche, auf lokaler bzw. Schulebene zu realisierende Aktivitäten und Maßnahmen in Hinblick auf die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren, bspw. im Rahmen von Betriebsbesichtigungen bzw. erkundungen [*visites d'entreprises*],[335] Expertenbefragungen oder Berufsentdeckungs- und Berufsorientierungsmessen (MEN 2008c: 1471).

Am Ende der Gesamtschulzeit steht eine zentrale Abschlussprüfung (vgl. Abbildung 40): Das DNB ist auf ISCED-Level 2 anzusiedeln. Die in ganz Frankreich identische Prüfung in schriftlicher Form umfasst drei Prüfungsteile: Französisch, Mathematik sowie den Fächerverbund HGE (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Darüber hinaus findet eine schulinterne mündliche Prüfung in Kunstgeschichte statt. Ferner werden die Leistungen (mit Ausnahme der im Prüfungsfach HGE) des dritten Schuljahres und die Verhaltensnote [*note de vie scolaire*] kumulativ mit in die Gesamtnote einbezogen. Außerdem werden die individuell besten Leistungen aus den Kursen aus dem fakultativen Bereich (hierunter fällt auch der Kurs DP) in der Berechnung der Abschlussnote berücksichtigt. Der Zulassung zur Abschlussprüfung wird die Vervollständigung des persönlichen Kompetenzportfolios im Rahmen des ‚Bildungsfundaments' (vgl. Kapitel 6.1.1) und damit der Nachweis über das Beherrschen der hier definierten sieben Kompetenzen vorausgesetzt (MEN 2013d).

Im Jahr 2011 legten circa 84,5 % der Schüler diese Prüfung erfolgreich ab (MEN 2012d: 234). Hier ist anzumerken, dass der formale Zugang zum Sekundarbereich II nicht an die erfolgreiche Absolvierung der Prüfung zum DNB gebunden ist (EURYDICE 2004: 45).

Das Unterrichtsstundenkontingent sieht für die vierte (d. h. vorletzte) Klasse des *collège* 29 Wochenstunden vor. In der dritten und damit Abschlussklasse beträgt die Gesamtstundenzahl 31,5 Wochenstunden. Das Unterrichtsstundenvolumen für den, neben dem fakultativen Fach DP (siehe oben) für diese Untersuchung heranzuziehenden, Fächerverbund HGE (vgl. Kapitel 3.2.3.2) beträgt in der vierten Klasse wöchentlich drei Stunden. In der Abschlussklasse des *collège* findet der Unterricht im Fächerverbund dreieinhalbstündig statt (MEN 2011b).

335 Im Französischen wird nicht explizit zwischen der Methode der Betriebsbesichtigung und jener der Betriebserkundung unterschieden. (Zur Abgrenzung vgl. Beinke (2012: 125) sowie Kaiser und Kaminski (2012: 248) sowie die Ausführungen zur Unterscheidung beider Methoden in Fußnote 308). Aus dem Kontext heraus kann es sich bei der hier angesprochenen Form der *visites d'entreprises* sowohl um *Betriebsbesichtigungen* als auch um *Betriebserkundungen* handeln.

6.1.4 Ein Kurzüberblick über die Qualifizierung des Lehrpersonals

Abbildung 41 gibt einen Überblick über die Struktur der **Erstausbildung** von Lehrkräften in Frankreich. Diese umfasst drei Ausbildungsphasen: Erstens ein dreijähriges universitäres Studium, zweitens ein Masterstudium bzw. die Vorbereitung auf das Auswahlverfahren (siehe unten) und drittens den schulpraktischen Vorbereitungsdienst.

Die erste Phase der Erstausbildung der Lehrkräfte in Frankreich ist ein Studium an einer Hochschule. Die in der Sekundarstufe I und II eingesetzten Lehrkräfte (*professeurs de lycée et collège*) unterrichten in der Regel ein einziges Unterrichtsfach. Dieses Unterrichtsfach studieren sie drei Jahre (bac+3).[336] Ziel ist der Erwerb der *Licence,* eines dem Bachelor analogen Studienabschlusses. Je nach Rahmenbedingungen der Hochschulen, sind bereits während dieser *ersten Ausbildungsphase* (vgl. Abbildung 41) Praktika an Schulen möglich (Conférence des directeurs d'IUFM 2013).

Wie bei allen Angestellten im öffentlichen Dienst in Frankreich ist die Einstellung von Lehrkräften von dem Erfolg beim Auswahlverfahren, dem sogenannten *concours*, abhängig (MEN 2013b: 1). Die Vorbereitung auf die äußerst kompetitiven *concours* erfolgt in der Regel an einer der 31 *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFM) [Universitäre Institute der Lehrerbildung]. Diese, immer häufiger in die Universitäten integrierten zentralen Einrichtungen der Lehrerbildung, bieten verschiedene Masterstudiengänge an, die innerhalb von zwei Jahren (bac+5) die für die Auswahlprüfungen notwendigen fachlichen, pädagogischen und didaktischen Kompetenzen vermitteln.

Innerhalb des Masterstudiums, d. h. der zweiten Ausbildungsphase (vgl. Abbildung 41), absolvieren die Studierenden entsprechende Schulpraktika, die durch Seminare begleitet werden. Die Ausgestaltung des Schulpraktikums variiert je nach Rahmenbedingungen des zuständigen Schulverwaltungsbezirks. Die Bandbreite reicht von der reinen Unterrichtsbeobachtung, über begleiteten Unterricht, hin zu phasenweisem eigenständigen Unterricht. In der zweiten Ausbildungsphase müssen mindestens 40 Schulpraktikumstage abgeleistet werden (Conférence des directeurs d'IUFM 2013). Gemäß eines offiziellen Erlasses zur Ausbildung an den IUFM ist ferner für alle Lehramtsstudierende eine betriebliche Praxiserfahrung obligatorisch (MEN 2007: IX): Während das Betriebspraktikum für künftige Lehrer an einem Beruflichen Gymnasium mindestens drei Wochen umfasst, bleibt der Umfang des Praktikums für die Lehrer anderen Schularten nicht weiter präzisiert (MEN 2007: IX; X).

336 „bac+3" meint Hochschulreife plus ein dreijähriges Vollzeitstudium. Dabei gibt die Zahl hinter dem Plus immer die entsprechende Anzahl an Studienjahren an.

Im Sekundarbereich wird zwischen drei Auswahlprüfungen unterschieden: Dem CAPES *(Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire)* [Lehrbefähigung für das Lehramt an Sekundarschulen] für die allgemeinen Fächer und dem CAPET *(Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique)* [Lehrbefähigung für das Lehramt in technischen Unterrichtsfächern] für die technischen Fächer (vor allem für eine Tätigkeit am Technischen Gymnasium von Relevanz). Für den Unterricht an einem Beruflichen Gymnasium gibt es die selektive Prüfung *zum Certificat d'aptidude au professorat de lycée professionnel* (CAPLP) [Lehrbefähigung für das Lehramt an Beruflichen Schulen]. Die Stellenvergabe erfolgt im Anschluss an die Auswahlprüfungen zentral. Dabei ist der jeweilige im Rahmen des Auswahlverfahrens erreichte Ranglistenplatz von immanenter Bedeutung (Cedefop 2008a: 42 ff.); (Kersting 2013). In 2011 bewarben sich in Frankreich (einschließlich der Überseedepartements) 18.136 Kandidaten auf 3.100 Lehrerstellen. Die Erfolgsquote beim *concours* betrug damit gerade einmal 17 %.[337] Der Großteil (61,1 %) der erfolgreichen Bewerber bereitete sich auf das Auswahlverfahren an einem IUFM vor (MEN 2013b: 3) (siehe oben).

Nach erfolgreichem Auswahlverfahren setzt die dritte und letzte Ausbildungsphase ein (vgl. Abbildung 41). Innerhalb eines Jahres, das mit dem deutschen Referendariat zu vergleichen ist (vgl. Kapitel 5.1.4), werden die unterrichtspraktischen, didaktischen und methodischen Kompetenzen vertieft. Die Ausbildung findet einerseits an der Schule statt, wo die dann bereits verbeamteten (und bezahlten) Junglehrer durch erfahrene Lehrer (Mentoren) in der Unterrichtspraxis begleitet werden. Andererseits sind entsprechende (theoretischere) Ausbildungsmodule vorgesehen, die die Schulverwaltungsbezirke (vorrangig über die IUFM) anbieten. Eine gesonderte Prüfung besteht nach Abschluss dieser letzten Ausbildungsphase nicht (Conférence des directeurs d'IUFM 2013).

Die **berufliche Weiterentwicklung** des Personals des Ministeriums für Nationale Bildung (und somit auch die der Lehrkräfte) orientiert sich an den gleichen Rahmenbedingungen, wie sie auch für die Weiterbildung in der Privatwirtschaft gelten: In 2004 wurde im Zuge des Gesetzes zum lebenslangen Lernen [*Loi relative à la formation professionnelle tout au long de la vie*] (Le Président de la République française 25.11.2009) das Recht des Einzelnen auf Bildung [*Droit individuel à la formation*] (DIF) eingeführt. Demnach steht dem Personal

337 Die Angaben beziehen sich hier auf den so genannten „*concours externe*" [externes Auswahverfahren], der sich an Bewerber richtet, die direkt nach Abschluss ihres Studiums auf Masterniveau eine Stelle als Lehrer anstreben. Das interne Auswahlverfahren richtet sich demgegenüber ausschließlich an Bewerber, die bereits mindestens drei Jahre im öffentlichen Dienst oder mindestens fünf Jahre in der Privatwirtschaft tätig waren. 2011 wurden 95 % der Lehrkräfte über den *concours externe* rekrutiert (MEN 2013a).



Abb. 41: Übersicht über die Struktur der Erstausbildung der Lehrkräfte in Frankreich (unter Einbezug der IUFM in der zweiten Ausbildungsphase). Übersetzte und angepasste Darstellung in Anlehnung an Conférence des directeurs d'IUFM (2013)

des Bildungswesens nach mindestens einjähriger Tätigkeit im öffentlichen Dienst das Recht zu, jährlich 20 Stunden für entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen, die in der Regel vonseiten der Schulverwaltung angeboten werden, wahrzunehmen. Dabei sind die Lehrkräfte dazu angehalten, die Weiterbildung möglichst im Rahmen der Schulferien zu absolvieren. Die finanzielle Beihilfe zur Weiterbildung (ca. 50 %) orientiert sich am Jahresnettogehalt des Lehrers (MEN 2011a: 3 ff.).

Nach mindestens dreijähriger Tätigkeit für das Ministerium für Nationale Bildung besteht der Anspruch auf einen Bildungsurlaub [*congé de formation professionnelle*]. Die Gesamtdauer des Bildungsurlaubs darf im Rahmen der ge-

samten Karriere drei Jahre nicht überschreiten. Der Beamtenstatus und der Anspruch auf die Stelle bleiben erhalten. Ferner werden für maximal zwölf Monate 85 % des Bruttolohns ausbezahlt (MEN 2012a).

Wie bereits angemerkt, treten als Weiterbildungsanbieter für Lehrkräfte vor allem die jeweiligen Schulverwaltungen auf, die bspw. den konkreten Ausführungsauftrag an die IUFM weitergeben. Dabei setzen die Schulverwaltungen jährlich spezifische Prioritäten und entwickeln dahingehend entsprechende Weiterbildungspläne. Die Weiterbildungen dienen z. B. dazu, das Bildungspersonal auf Neuerungen im Bildungssystem, z. B. neue Lehrpläne etc., vorzubereiten (MEN 2012a).

6.2 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Lehrpläne in Frankreich

Dieses Unterkapitel widmet sich der Auswertung der im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 4.2.1) untersuchten Lehrpläne bzw. Lehrplan-Teile (vgl. Kapitel 4.2.1.4).

Nach einem allgemeinen Überblick über das Gesamtergebnis der französischen Curriculumanalyse[338] in Kapitel 6.2.1, der sich auf die inhaltlichen Schwerpunkte des französischen Lehrplans in Bezug auf die vier Dimensionen *betriebs- und volkswirtschaftliche Sachkompetenzen* sowie *Sozial- und Selbstkompetenzen* bezieht, erfolgt im Rahmen des darauffolgenden Kapitels eine genauere Betrachtung dieser Ergebnisse unter Berücksichtigung der Ausprägungen in den einzelnen Analysekriterien (vgl. Kapitel 6.2.2). In Kapitel 6.2.3 wird eine differenzierte Darstellung der Ergebnisse der französischen Curriculumanalyse nach einzelnen, in Hinblick auf das Gesamtergebnis besonders relevanten, Lehrplan-Teilen realisiert.

Die inhaltlichen Schwerpunkte in den französischen[339] Lehrplänen werden anhand der prozentualen Verteilung der codierten Textstellen der analysierten Dokumente auf die vier Dimensionen bzw. hier untergeordneten Analysekriterien beschrieben. Die verhältnismäßige Grundlage dieser Verteilung bildet die

338 Wird in Bezug auf die vorliegende Untersuchung von *„Curriculumanalyse"* gesprochen, so ist damit in Anlehnung an das prozessorientierte Verständnis von Curriculum (vgl. Kapitel 3.1.2) sowie den zugrunde gelegten Untersuchungsverfahren (vgl. Kapitel 4.2, Abbildung 19) die *kriteriengeleitete qualitative Inhaltsanalyse der Lehrpläne* gemeint. Wie in Kapitel 3.1.2 (und hier Abbildung 8) dargestellt, ist dabei der *Lehrplan* als Teilbereich des auf der Makroebene angesiedelten *offiziellen Curriculum* zu betrachten.

339 Im zentralistisch organisierten französischen Bildungswesen haben die Curricula nationale Tragweite (vgl. Kapitel 6.1.1), eine Differenzierung nach Regionen oder Bundesländer, wie bspw. in Deutschland (vgl. Kapitel 5.2), ist daher nicht erforderlich.

Gesamtzahl („n“) an codierten Textstellen im analysierten Textkorpus (vgl. Kapitel 4.2.1.4). Generalisierungen hinsichtlich des *gesamten offiziellen Curriculums* bzw. Lehrplans sind damit nicht vorgesehen, da nur die in Kapitel 4.2.1.4 definierten Dokumente mit in die Analyse einbezogen wurden. Ferner wurden in den analysierten Lehrplänen vorkommende Textstellen, die keinerlei Bezüge zum zugrunde gelegten Verständnis vorberuflicher Bildung aufwiesen, ausdrücklich nicht codiert (vgl. Kapitel 4.2.1.3). Den Unterrichtsfächern liegen unterschiedliche Stundenanteile am Gesamtstundenkontingent zugrunde: So wird z. B. der Fächerverbund HGE in der vorletzten Klasse der Sekundarstufe I mit wöchentlich drei Stunden und in der Abschlussklasse mit dreieinhalb Stunden unterrichtet (vgl. Kapitel 6.1.3). Das Curriculum des Fächerverbundes HGE macht darüber hinaus nur sehr vage Angaben in Hinblick auf die stundenmäßige Priorisierung der einzelnen drei Teil-Fächer Geschichte, Geografie und Staatsbürgerkunde (vgl. Kapitel 4.2.1.1). Demgemäß bleiben die Zeitrichtwerte der offiziellen Curricula in der Darstellung der prozentualen Verteilung der codierten Textstellen rechnerisch unberücksichtigt (vgl. Kapitel 4.2.1.4).

6.2.1 Überblick über das Gesamtergebnis

Abbildung 42 gibt einen Überblick über das Gesamtergebnis der französischen Curriculumanalyse. Die Angaben beziehen sich dabei auf die prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 100)[340] auf die vier Dimensionen *betriebs- und volkswirtschaftliche Sachkompetenzen* sowie *Selbst- und Sozialkompetenzen*.

In der Betrachtung des Kreisdiagrammes (vgl. Abbildung 42) fällt zunächst das leichte Übergewicht der beiden Sachkompetenzen (mit zusammen 55 %) gegenüber den Selbst- und Sozialkompetenzen auf. Weiterhin wird eine vergleichsweise ausgewogene Verteilung der drei Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen offenkundig: Ein Viertel aller codierten Nennungen konnten dabei den Sozialkompetenzen zugeordnet werden, die damit, nach den volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen (34 %), den zweitgrößten Stellenwert in Bezug auf die vorberufliche Bildung in den untersuchten Lehrplänen einnehmen. Den Selbstkompetenzen kommt mit einem Anteil von 20 % am gesamten codierten französischen curricularen Textkorpus ein nahezu gleichwertiger Anteil zu, wie den betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen (21 %).

340 Auf Anfrage kann selbstverständlich die gesamte Dokumentation der auf *absoluten Zahlen* basierenden Ergebnisse der Curriculumanalyse vorgelegt werden.

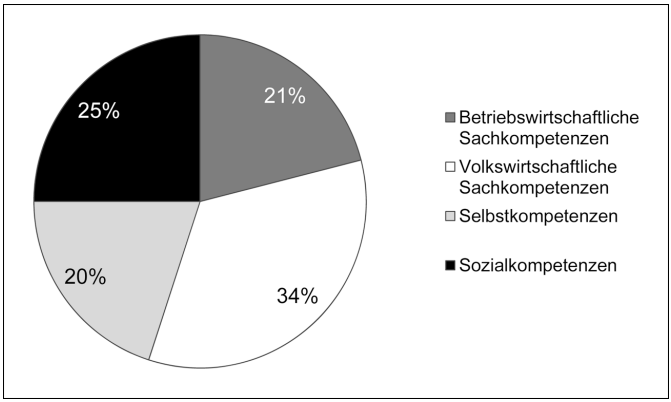


Abb. 42: Überblick über das Gesamtergebnis der französischen Curriculumanalyse. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 100) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

6.2.2 Differenzierte Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf die einzelnen Analysekriterien

Ein differenzierter Blick in die Gesamtergebnisse der analysierten französischen Lehrpläne erfolgt unter Berücksichtigung der den vier Dimensionen *betriebs- und volkswirtschaftliche Sachkompetenzen*, *Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen* zugeordneten Analysekriterien (vgl. Abbildung 43).[341] Der analysierten Textkorpus äußert sich, wenn auch in unterschiedlichem quantitativen Ausmaß, zu allen den Sozialkompetenzen (SO1 bis SO5) und Selbstkompeten-

341 Mit Blick auf die differenzierten Befunde der Curriculumanalyse in Bezug zu den einzelnen Analysekriterien ist es im Bewusstsein des Lesers zu behalten, dass in der Erstellung des Analyserasters (vgl. Kapitel 4.2.1.2 und 4.2.1.3) den vier Dimensionen jeweils eine variierende Anzahl an Analysekriterien zugeordnet wurde, die zugleich auch von unterschiedlicher inhaltlicher Breite sind: So vermögen bspw. die eher weiter gefassten Items ‚betriebswirtschaftliche Grundbegriffe und Grundlagen unternehmerischen Wirtschaftens' (B1) sowie ‚volkswirtschaftliche Prinzipien und Grundbegriffe' (E1) unter Umständen mehr Textstellen im Curriculum ansprechen als z. B. die etwas thematisch begrenzteren Analysekriterien ‚Unternehmensstrategie- und Planung' (B2) sowie ‚Wirtschaftsindikatoren' (E10) (vgl. Abbildung 21, Abbildung 22 und Tabelle 6).
Gleichermaßen bestehen auch partiell inhaltliche Überschneidungen zwischen den einzelnen Analysekriterien innerhalb einer Dimension: So ist z. B. innerhalb der Sozialkompetenzen (vgl. Abbildung 25 und Tabelle 6) von einer gewissen Interdependenz der Teilkompetenzen ‚Konfliktfähigkeit' (SO2) und ‚Kritikfähigkeit' (SO3) auszugehen.
Für die Aussagekraft der Befunde in der Gesamtbetrachtung (besonders in Hinblick auf einerseits die Gegenüberstellung des offiziellen sowie institutionellen und individuellen Curriculums und andererseits im Ländervergleich), sind die genannten Aspekte jedoch von zu vernachlässigendem Stellenwert (vgl. Kapitel 4.2.1.2).

zen (SE1 bis SE4) zugeordneten Analysekriterien. Demgegenüber konnten jedoch nicht zu allen, durch die Analysekriterien ausgewiesenen, Themenbereichen der VWL und der BWL (E1 bis E11 und B1 bis B9) entsprechende Nennungen in den untersuchten Lehrplänen zugeordnet werden. Die Verteilung auf die einzelnen Analysekriterien ist auch insgesamt sehr heterogen: Demgemäß konnten im Fall von fünf Themenbereichen der VWL und der BWL (B5, B8, E2, E7 und E9) keine und bei drei Analysekriterien (E5, SO2 und SE4) nur jeweils eine entsprechende Textstelle[342] im analysierten Textkorpus zugeordnet werden. Demgegenüber nehmen die Bereiche Kommunikationsfähigkeit (SO1), Arbeitsmarktökonomik (E11) und Leistungsmotivation (SE2) mit zwischen 14 % (SO1) und 9 % (SE2) den größten Stellenwert am Anteil aller codierten Textstellen im Lehrplan (n = 100) ein (vgl. Abbildung 43).

So bleiben innerhalb der **betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen**[343] die Thematiken Finanzierung und Controlling (B5) und Personalwesen (B8) in den analysierten Lehrplänen der vorberuflichen Bildung in Frankreich unbeachtet. Die anderen betriebswirtschaftlichen Themenbereiche sind relativ gleichmäßig in den untersuchten Dokumenten vertreten. Mit 5 % am Anteil aller codierten Textstellen (n = 100) überwiegt jedoch leicht der Themenbereich Produktions- und Verfahrensmanagement (B7), der bspw. die Thematiken Produktions- und Absatzplanung, Produktentwicklung, Materialwirtschaft, Lagerhaltung und Bedarfsplanung umfasst. So definiert die folgende Textstelle des Lehrplans eine Fallstudie anhand derer die Schüler den Weg eines Produktes von der Produktion zur Auslieferung erarbeiten:

> „Une étude de cas sur les différentes étapes d'un produit de consommation (agro-alimentaire ou industriel) de son lieu de production à son lieu de consommation" [Eine Fallstudie über die verschiedenen Etappen eines Konsumgutes (agrarisches Produkt/Lebensmittel oder industrielles Produkt) von seinem Produktionsort zu seinem Konsumort] (MEN 2008b: 34).[344]

4 % der Nennungen im codierten Textkorpus konnten dem Themenbereich Verwaltung und Sachbearbeitung (B9) zugeordnet werden. Basierend auf dem analysierten Material findet der eher breiter greifende[345] Themenbereich betriebswirtschaftliche Grundbegriffe und Grundlagen unternehmerischen Wirt-

342 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 340.

343 Um dem Leser die Bezugspunkte zu den jeweiligen Dimensionen zu veranschaulichen und somit die Befunde besser ‚verorten' zu können, werden die Namen der vier Dimensionen (d. h. betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen) im vorliegenden Unterkapitel durch eine **fette** Hervorhebung gekennzeichnet.

344 Zum Umgang mit Übersetzungen vgl. Kapitel 4.3.3.

345 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 341.

schaftens (B1), der bspw. die Inhalte Wirtschaftlichkeit, Rechtsformen der Unternehmung sowie Unternehmen und andere wirtschaftliche Akteure abdeckt, in der Lehrplananalyse der vorberuflichen Bildung nur eine verhältnismäßig geringe Beachtung (3 % am Anteil aller codierten Nennungen) (vgl. Abbildung 43).

Die Themenbereiche der **volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen**, die den Schwerpunktbereich der untersuchten Lehrpläne der vorberuflichen Bildung in Frankreich bilden (vgl. Abbildung 42), sind in Bezug auf die den Analysekriterien zugeordneten Textstellen eher heterogen im Lehrplan berücksichtigt. Die analysierten Lehrpläne werden vor allem von drei Themenbereichen bestimmt: Arbeitsmarktökonomik (E11), internationale Beziehungen (E3) und Marktteilnehmer (E4). Die Anzahl der Codierungen der restlichen acht Themenbereiche fallen dabei zurück (vgl. Abbildung 43).

Das Gebiet Arbeitsmarktökonomik (E11) dominiert mit einem Anteil von 12 % an allen Codierungen nicht nur innerhalb der volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen; – auch in der Gesamtanalyse konnten diesem Analysekriterium die zweithäufigste Anzahl an Textstellen zugeordnet werden. Der folgende Textauszug aus dem Lehrplan des fakultativen Faches DP zeigt exemplarisch eine dem Analysekriterium E11 zugeordnete Textstelle, die sich auf die Gender-Frage am Arbeitsmarkt bezieht:

> „Repérer et analyser la place respective des femmes et des hommes dans les activités professionnelles" [Identifizierung und Analyse der beruflichen Perspektiven von Frauen und Männern] (MEN 2005b: 572).

Demgegenüber werden die Themengebiete Markt (hier in Bezug auf die Themen Funktionsweise von Märkten (E2) und Marktformen (E7)) sowie Geld- und Finanzwesen (hier die Items: Finanzen (E5) sowie Einkommens- und Vermögensverteilung (E9)) gar nicht oder nur kaum (E5 = 1 %) in der vorberuflichen Bildung thematisiert. Auffallend ist an dieser Stelle jedoch, dass, in Relation zu *allen* Analysekriterien im *gesamten* analysierten Material, wiederum dem Themenbereich *Marktteilnehmer* (E4) mit 5 % tendenziell mehr Textstellen zugeordnet werden konnten. Ebenso konnten, mit 7 % am Anteil aller codierten Nennungen, außergewöhnlich viele Textstellen im analysierten Textkorpus dem Themengebiet internationale Beziehungen (E3) zugerechnet werden: Hier werden vor allem die Inhalte EU- und Welthandel, Handelsverflechtungen und Globalisierung thematisiert. Dies belegt auch das folgende Beispiel aus dem Lehrplan des Fächerverbundes HGE, dass die Bedeutung der Küsten und großen Häfen in Bezug auf den internationalen Handel und die Globalisierung zum Gegenstand macht:

„Expliquer pourquoi les littoraux et les grands ports sont les lieux privilégiés de la mondialisation des échanges" [Erklären, warum die Küstenregionen und Häfen bedeutende Orte für den Austausch von Gütern und hinsichtlich der Globalisierung von Märkten sind] (MEN 2008b: 33).

Neben den volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen sind die untersuchten Lehrpläne der vorberuflichen Bildung in Frankreich vorrangig durch die Dimension der **Sozialkompetenzen** geprägt (vgl. Abbildung 42): Der Fokus liegt hier vor allem auf der Kommunikationsfähigkeit (SO1), wie z. B. dem Beherrschen verbaler und nonverbaler Kommunikation sowie dem Anwenden einer situationsgerechten Kommunikation. Dem Bereich der Kommunikationsfähigkeit konnten 14 % der codierten Textstellen in der gesamten Analyse zugeordnet werden (vgl. Abbildung 43). Damit macht dieser Bereich in Hinblick auf das Gesamtergebnis quantitativ den größten in den codierten Dokumenten aus. Exemplarisch zeigen die folgenden beiden Textbeispielen aus dem Lehrplan des Bildungsfundamentes die Berücksichtigung der Kommunikationsfähigkeit:

„[Savoir de] prendre part à un dialogue, un débat […]" [An einem Dialog, einer Diskussion aktiv teilnehmen zu wissen] (MEN 2006: 6).

„[Savoir de] adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché)" [Die eigene Kommunikation (Verhalten und sprachliches Niveau) an eine Kommunikationssituation (Ort, Empfänger, beabsichtigte Botschaft) situativ anpassen zu wissen] (MEN 2006: 7).

Innerhalb der Sozialkompetenzen nehmen die Bereiche Konfliktfähigkeit (SO2), Kritikfähigkeit (SO3), Teamfähigkeit (SO4) und Empathiefähigkeit (SO5) gegenüber der Dominanz der Kommunikationsfähigkeit (SO1) eine eher untergeordnete Rolle im codierten Material ein. Nichtdestotrotz liegt der Anteil an codierten Nennungen bei der Teamfähigkeit (SO4) und Empathiefähigkeit (SO5) mit jeweils 4 % über dem von 17 der insgesamt 29 Items. Sowohl die Teilkompetenz der Konfliktfähigkeit (SO2), die unter anderem die Bereitschaft zur friedlichen und konstruktiven Beilegung von Differenzen umfasst, als auch die der Kritikfähigkeit (SO3) finden mit einem Anteil von 1 % bzw. 2 % an allen codierten Nennungen wenig Beachtung (vgl. Abbildung 43).

Bei differenzierter Betrachtung der **Selbstkompetenzen** fällt auf, dass der Bereich der moderaten Risikobereitschaft (SE4) im analysierten Textkorpus kaum Beachtung findet (1 % am Anteil aller codierten Nennungen). Der Schwerpunkt innerhalb der Selbstkompetenzen liegt eher auf der Leistungsmotivation (SE2): Hier konnten 9 % der codierten Nennungen im analysierten Textkorpus

zugewiesen werden. Wie das folgende Beispiel zeigt, wird in den analysierten Lehrplänen unter anderem die Zielorientierung thematisiert:

> „Motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs" [Motivation und Zielorientierung in der Realisierung der Zielsetzungen] (MEN 2006: 25).

Die Bereiche der internalen Kontrollüberzeugung (SE1) und des Unabhängigkeitsstrebens (SE3), ersteres schließt unter anderem die Entscheidungsfähigkeit und Fähigkeit zur selbstständigen Planung des eigenen Lernprozesses mit ein, sind mit einem Anteil von 4 % bzw. 6 % an allen Codierungen in den codierten Lehrplänen eher unterrepräsentiert (vgl. Abbildung 43):

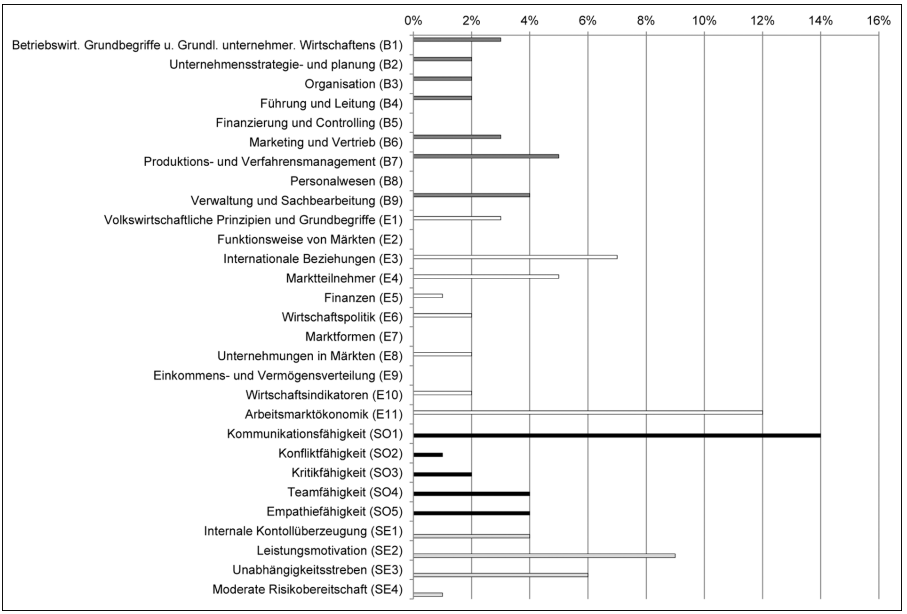


Abb. 43: Differenzierter Überblick über das Gesamtergebnis der französischen Curriculumanalyse. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 100) auf die Analysekriterien innerhalb der vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

6.2.3 Differenzierte Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf einzelne Unterrichtsfächer bzw. Lehrpläne

Es erfolgte bereits in Kapitel 6.2.1 einerseits die Darstellung der in den Lehrplänen der vorberuflichen Bildung in Frankreich verankerten inhaltlichen Schwerpunkte anhand der Verteilung auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche

Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen. Andererseits erlaubte Kapitel 6.2.2 einen differenzierten Blick in die einzelnen Dimensionen hinein. Darüber hinaus trägt nun die Auffächerung der Ergebnisse nach Unterrichtsfächern[346] bzw. Lehrplänen zu einem tiefergehenden Verständnis der Gesamtergebnisse der Curriculumanalyse bei. Folgend wird erstens das Curriculum des Fächerverbundes Geschichte-Geografie-Staatsbürgerkunde näher betrachtet. Im Anschluss erfolgt zweitens eine differenziertere Analyse der curricularen Richtlinien des fakultativen Faches Entdeckung der Berufswelt sowie drittens des ausgewählten Curriculum-Teils des Bildungsfundaments.

Je nach Befundlage, werden die einzelnen Teilergebnisse der Curriculumanalyse hier nicht nur in Hinblick auf die grobe Verteilung auf die vier Dimensionen dargelegt, sondern, wie bspw. bei den Fächern HGE und DP (vgl. Abbildung 46 und Abbildung 48), auch unter Bezugnahme einzelner Analysekriterien eruiert.

Bei einem genaueren Blick in den Lehrplan des Fächerverbundes **HGE**,[347] welcher gegenüber dem fakultativen Fach DP obligatorischer Bestandteil des Fächerangebotes der letzten beiden Schuljahre des *collège* ist (vgl. Kapitel 3.2.3.2 und 6.1.3), ist die Dominanz der ökonomischen Sachkompetenzen mit einem Anteil von 82 % an den in diesem Lehrplan[348] codierten Textstellen (n = 32) augenscheinlich. Die Selbst- und Sozialkompetenzen sind somit mit einem Anteil von jeweils 9 % im analysierten Lehrplan dieses Fächerverbundes unterrepräsentiert (vgl. Abbildung 44).

Klammert man die codierten Textstellen aus der Einführung [*Introduction*] des Lehrplans für HGE (MEN 2008b: 1–4) (n = 6) aus, zeichnet sich in Bezug auf die Dominanz der beiden ökonomischen Sachkompetenzen ein noch viel eindeutigeres Bild (vgl. Abbildung 45):[349] Weder für den Bereich der Sozial- noch der Selbstkompetenzen konnten entsprechende Textstellen im analysierten Curriculum codiert werden. In HGE überwiegen demnach die volkswirtschaftlichen

346 Dabei werden im Folgenden nur die Analyseergebnisse derjenigen in Kapitel 4.2.1.4 ausgewiesenen Lehrpläne beschrieben, die die konstatierten Gesamtbefunde für Frankreich (vgl. Kapitel 5.2.1 und 6.2.2) noch einmal differenzierter verdeutlichen.

347 Um dem Leser die Bezugspunkte zu den jeweiligen Unterrichtsfächern bzw. Lehrplänen zu veranschaulichen und somit die Befunde besser ‚verorten' zu können, werden die Namen dieser im vorliegenden Unterkapitel durch eine **fette** Hervorhebung gekennzeichnet.

348 Der Textkorpus dieses Teils des Lehrplans umfasst die in Kapitel 4.2.1.4 angegebenen Bestandteile des *Programme scolaire Histoire-Géographie-Éducation civique* (MEN 2008b).

349 In der Einführung des Lehrplans für den Fächerverbund HGE (MEN 2008b: 1–4) sind keine Angaben zu Inhalten und Themenbereichen bzw. entsprechenden *Sachkompetenzen* gemacht.

Sachkompetenzen gegenüber den betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen (vgl. Abbildung 44 und Abbildung 45).

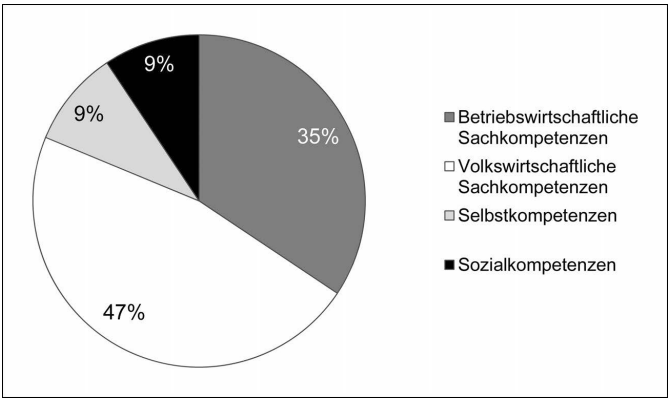


Abb. 44: Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans des Fächerverbundes HGE. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 32) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

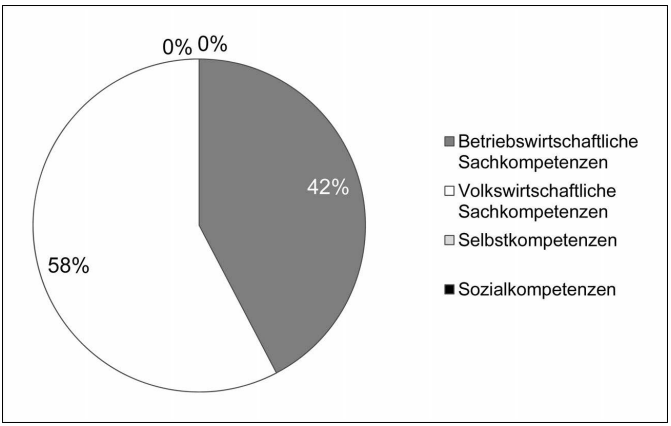


Abb. 45: Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans des Fächerverbundes HGE unter Auslassung der allgemeinen Einführung in den Lehrplan. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 26) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

Bei einer genaueren Betrachtung der Verteilung der codierten Textstellen (n = 26) auf die Analysekriterien der betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen

(B1 bis B9) und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen (E1 bis E11) (vgl. Abbildung 46) ist im Bereich der betriebswirtschaftlichen Sachkompetenz der Themenbereich Produktions- und Verfahrensmanagement (B7) dominierend. Dieses Ergebnis deckt sich zunächst mit dem der Analyse aller für die vorberufliche Bildung untersuchten Lehrpläne (vgl. Kapitel 6.2.2, Abbildung 43). Abweichend zum Gesamtbefund stellt sich aber das Analyseergebnis für den Fächerverbund HGE in Hinblick auf die Ausprägung in anderen Analysekriterien dar: Mit einem Anteil von jeweils 7,7 % an allen codierten Nennungen (n = 26) sind die Themenbereiche Unternehmensstrategie und -planung (B2), Führung und Leitung (B4) sowie Marketing und Vertrieb (B6) gleichermaßen stark in diesem Lehrplan-Teil vertreten. Hingegen spielen die ersteren beiden Themenbereiche, die unter anderem einerseits die Entscheidungsfindung in Unternehmen (B2) sowie andererseits auch die Mitbestimmung von Arbeitnehmern (B4) thematisieren, in der Gesamtbetrachtung aller analysierten Dokumente (vgl. Abbildung 43) nur eine untergeordnete Rolle. Demgegenüber bleiben unter anderem sowohl der eher breiter greifende Themenbereich betriebswirtschaftliche Grundbegriffe und Grundlagen unternehmerischen Wirtschaftens (B1) als auch der Themenbereich, der die Verwaltung, Sachbearbeitung und Bürokommunikation thematisiert (B9), innerhalb des codierten Textkorpus für den Fächerverbund HGE vollkommen unbeachtet (vgl. Abbildung 46).

Innerhalb der volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen sind die Divergenzen zwischen dem Ergebnis der Analyse der gesamten für die vorberufliche Bildung untersuchten Lehrpläne (vgl. Abbildung 43) und dem Lehrplan des Fächerverbundes HGE (vgl. Abbildung 46) weniger stark ausgeprägt, wie innerhalb der betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen. Der Fokus des Lehrplans des Fächerverbundes HGE liegt auf dem Themenbereich der internationalen Beziehungen (E3): Knapp ein Viertel (23,1 %) der hier codierten Textstellen (n = 26) konnten diesem Analysekriterium zugeordnet werden. Die Themen EU- und Welthandel, Handelsverflechtungen und Globalisierung werden auch häufiger in den anderen analysierten Lehrplänen der vorberuflichen Bildung angesprochen (vgl. Abbildung 43). Gleichermaßen liegt mit einem Anteil von 15,4 % ein weiterer Schwerpunkt des Curriculums des Fächerverbundes HGE (wie auch beim gesamten analysierten Textkorpus) auf dem Themenbereich Marktteilnehmer (E4). Gleichwohl bleiben aber andere Aspekte des Themengebietes ‚Markt' (z. B. die Funktionsweise von Märkten (E2) und die verschiedenen Marktformen (E7) im untersuchten Dokument unberücksichtigt (vgl. Abbildung 46).

Ein Großteil der in Bezug auf den Themenbereich Wirtschaftsindikatoren (E10) codierten Textstellen in allen untersuchten Lehrplänen (hier lediglich 2 %) (vgl. Abbildung 43) geht auf Textauszüge aus dem Lehrplan des Fächerverbundes

HGE zurück. E10 nimmt hier, mit einem Anteil von 7,7 % an den hier codierten Textstellen (n = 26), den drittgrößten Stellenwert innerhalb der volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen ein (vgl. Abbildung 46).

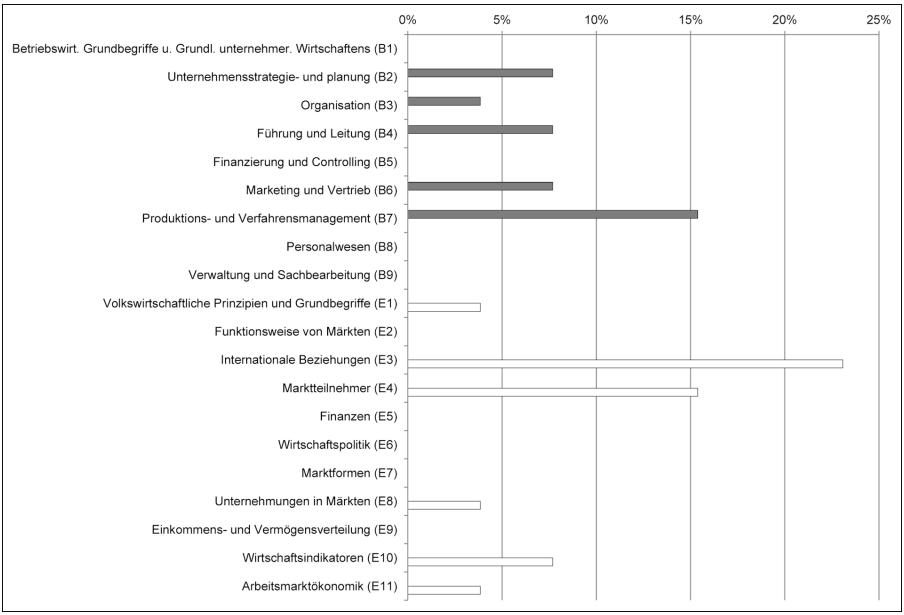


Abb. 46: Differenzierter Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans des Fächerverbundes HGE unter Auslassung der allgemeinen Einführung in den Lehrplan. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 26) auf die Analysekriterien innerhalb der zwei Dimensionen betriebswirtschaftliche und volkswirtschaftliche Sachkompetenzen

In Hinblick auf die codierten Nennungen, wird das Themengebiet Geld- und Finanzwesen bzw. Sparen (Items E5 und E9) im Lehrplan des Fächerverbundes HGE nicht thematisiert (vgl. Abbildung 46).

Die konstatierten Gesamtbefunde der französischen Curriculumanalyse (vgl. Kapitel 6.2.1 und 6.2.2) lassen sich auch noch mal anhand eines differenzierteren Blicks in die Analyseergebnisse des Lehrplans des dreistündigen fakultativen Faches **DP** (MEN 2005b) verdeutlichen. – Gleichwohl hier anzumerken ist, dass diese Teilergebnisse aufgrund der in Relation zur Summe der Nennungen aller analysierten Dokumente (n = 100) geringen Anzahl an Codierungen (n = 17), insgesamt weniger ins Gewicht fallen.[350] Wie aus dem Kreisdiagramm

350 Im Rahmen dieser Studie wird die nationale Ausformung vorberuflicher Bildung mit dem Konglomerat aller hier ausgewählten Fächer und Kurse *insgesamt* betrachtet und dann län-

in Abbildung 47 ersichtlich wird, sind die in dieser Studie im Kontext vorberuflicher Bildung definierten Selbstkompetenzen (vgl. Kapitel 4.2.1.2, Abbildung 28) nicht Gegenstand des Lehrplans dieses Faches. Der Schwerpunkt des Lehrplans des fakultativen Faches DP liegt auf den volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen: 65 % der codierten Textstellen (n = 17) konnten dieser Dimension zugeordnet werden. Die verhältnismäßige Verteilung der betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen und der Sozialkompetenzen (mit einem Anteil von 17 % bzw. 18 % an allen codierten Nennungen) ist relativ ähnlich zum Ergebnis der Analyse aller französischen Lehrpläne der vorberuflichen Bildung (vgl. Kapitel 6.2.1, Abbildung 42).

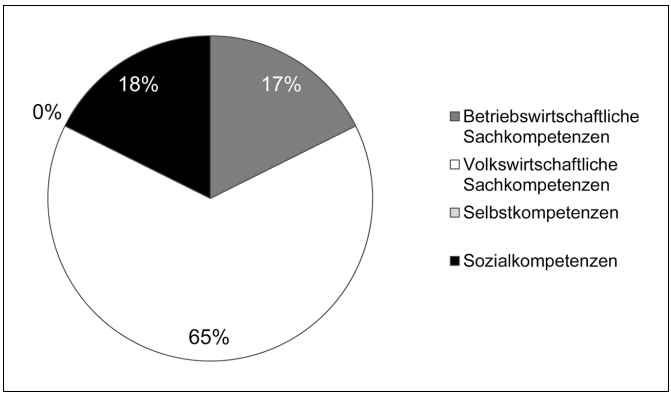


Abb. 47: Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans des Kurses DP. Verteilung der codierten Textstellen (n = 17) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

Die Dominanz der Dimension der volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen kann mitunter auf die hohe Anzahl an codierten Textstellen innerhalb des Themenbereiches Arbeitsmarktökonomik (E11) zurückgeführt werden. Diesem Gebiet konnten 52,9 % aller codierten Nennungen im Lehrplan des Faches DP zugeordnet werden (vgl. Abbildung 48). Der folgende Auszug aus dem Lehrplan veranschaulicht in Hinblick auf dieses Analysekriterium das Thema technologischer Wandel und Qualifizierung:

derübergreifend verglichen. Der internationale Vergleich bezieht sich somit ausdrücklich *nicht* auf die Gegenüberstellung einzelner Unterrichtsfächer, sondern auf die in Kapitel 3.2.3.2 getroffene Auswahl (vgl. Abbildung 13). Daher sind die hier erwähnten Abweichungen in der codierten Anzahl an Nennungen (n) pro Dokument (bzw. Unterrichtsfach/-Kurs) letztendlich für *die Gesamtbetrachtung eines Landes* (hier Frankreich) unerheblich (vgl. auch Kapitel 4.2.1.4).

„Rechercher des exemples de relation entre le progrès technique et l'évolution des activités professionnelles" [Recherche von Beispielen für das Verhältnis zwischen technologischem Fortschritt und dem Wandel von beruflichen Tätigkeiten] (MEN 2005b: 572).

Ferner wird in Bezug auf die *Gesamtergebnisse* (vgl. Kapitel 6.2.2, Abbildung 43) deutlich, dass die allgemeine Dominanz des Themenbereichs Arbeitsmarktökonomik (E11) vorrangig auf die hohe Anzahl an Codierungen im Lehrplan des fakultativen Faches DP zurückzuführen ist (vgl. Abbildung 48).

Neben diesem Themenbereich entfallen die codierten Textstellen im Lehrplan des fakultativen Faches DP innerhalb der volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen mit einem Anteil von jeweils 5,9 % auf nur *zwei weitere Themenbereiche*: Zum einen auf den Themenbereich Marktteilnehmer (E4) und zum anderen auf das unter anderem die Aspekte Produktionsfaktoren und Produktion, Unternehmenskonzentration sowie Rationalisierung umfassende Themengebiet Unternehmungen in Märkten (E8). Des Weiteren konnten im Lehrplan des Faches DP nur zwei betriebswirtschaftliche Themenbereiche identifiziert werden: So werden einerseits betriebswirtschaftliche Grundbegriffe und die Grundlagen unternehmerischen Wirtschaftens (B1) behandelt. Andererseits, wenn auch im sehr geringen Umfang von einer codierten Textstelle, wird im Curriculum der Themenbereich Organisation (d. h. Organisationsstrukturen und -Ebenen in Unternehmen, Hierarchie, Arbeitsteilung, etc.) (Item B3) thematisiert (vgl. Abbildung 48).[351]

Begründet durch die verhältnismäßig hohe Anzahl an codierten Nennungen (n = 51) im **Lehrplan des Bildungsfundamentes** haben jene Befunde einen relativ großen Einfluss auf die Gesamtergebnisse, was an dieser Stelle eine genauere Betrachtung rechtfertigt.[352] Die Gesamtergebnisse der französischen Curriculumanalyse zeigen, dass knapp die Hälfte der codierten Textstellen den Selbst- und Sozialkompetenzen zugeordnet wurden (vgl. Abbildung 42). Die prozentuale Verteilung der im Lehrplan des Bildungsfundamentes codierten Textstellen auf die vier Dimensionen betriebs- und volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Sozialkompetenzen sowie Selbstkompetenzen legt den Schwerpunkt dieses curricularen Dokumentes auf die Selbst- und Sozialkompetenzen offen, die zusammen einen Anteil von 70 % an allen codierten Textstellen (n = 51) ausmachen (vgl. Abbildung 49). Der eher kleinere Anteil der beiden ökonomischen Sachkompetenzen begründet sich aus dem tendenziell allge-

351 Aufgrund der eher geringeren Aussagekraft in Bezug auf die Gesamtergebnisse ist die Abbildung der differenzierten Verteilung der *Sozialkompetenzen* auf die einzelnen Analysekriterien im Fach DP entbehrlich.

352 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 350.

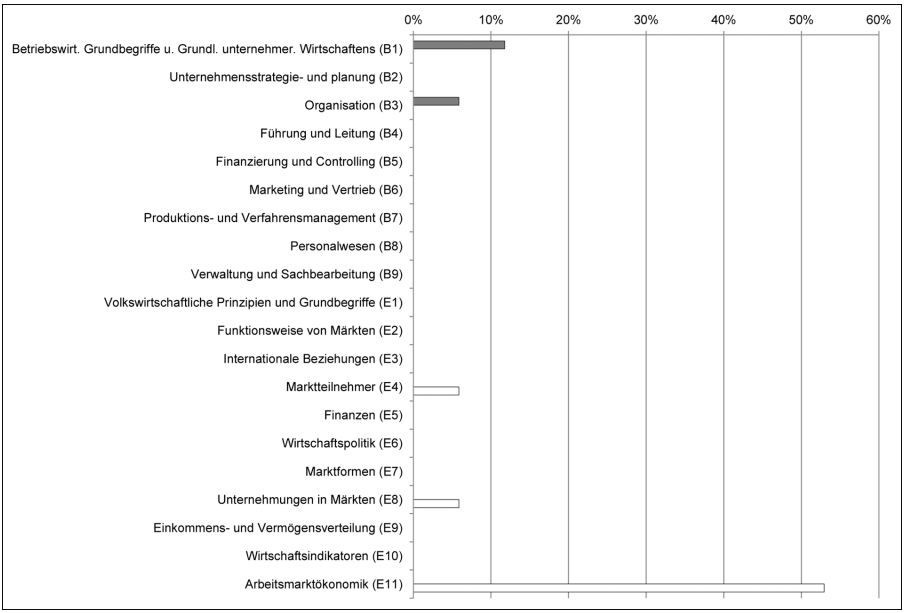


Abb. 48: Differenzierter Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans des Kurses DP. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 17) auf die Analysekriterien innerhalb der zwei Dimensionen betriebswirtschaftliche und volkswirtschaftliche Sachkompetenzen

meineren und nicht fächergebundenden Charakter des Bildungsfundamentes (vgl. Kapitel 6.1.1). Gemäß der hier generierten Analyseergebnisse thematisieren sowohl der Lehrplan des Fächerverbundes HGE als auch der Lehrplan des Faches DP die Ausbildung von Selbstkompetenzen nur *wenig bis gar nicht* (vgl. Abbildung 44 und Abbildung 47). Ebenso nehmen in jenen beiden Lehrplänen die Sozialkompetenzen mit den geringsten Stellenwert ein (vgl. Abbildung 44 und Abbildung 47). Folglich sind die Ausprägungen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen in der Gesamtanalyse aller untersuchten Dokumente (vgl.

Abbildung 42) *vor allem* auf die Charakteristik des Bildungsfundamentes zurückzuführen (vgl. Abbildung 49):

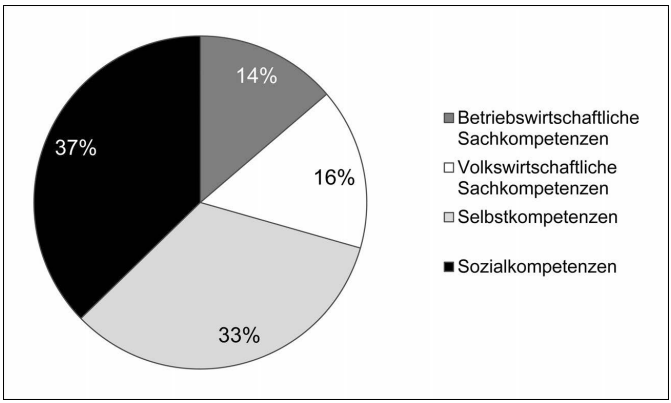


Abb. 49: Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans des Bildungsfundamentes. Verteilung der codierten Textstellen (n = 51) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

6.3 Ergebnisse der Experteninterviews mit französischen Lehrkräften und Schulleitern

Es erfolgt die Analyse der aus den Experteninterviews mit französischen Schulleitern und Lehrkräften gewonnenen Kenntnisse zum *institutionellen* und *individuellen Curriculum.*[353] Die dargestellten Befunde spiegeln das qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertete Gesamtergebnis der zehn in Frankreich durchgeführten Interviews (vgl. Kapitel 4.2.2.2) wider. Zur Veranschaulichung dieser Gesamtbefunde werden in der folgenden Darstellung ausgewählte Zitate der interviewten Schulleiter und Lehrer angeführt. Diese Aussagen sind jedoch nur *exemplarischen Charakters* und erheben nicht den Anspruch der Vollständigkeit.

Strukturell orientiert sich die Aufbereitung der Ergebnisse an dem für die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews revidierten Kategoriensystem (vgl. Kapitel 4.2.2.3, Tabelle 9). Da im Rahmen der Auswertung hinsichtlich der

353 Die Interviews betreffen im vorliegenden Fallstudiendesign konkret die Analyseeinheiten 3 und 4 (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 15 und Abbildung 16). Da diese gemeinsam im Sinne eines einheitlichen Interviewleitfadens (vgl. Kapitel 4.2.2.1) erhoben wurden, erfolgt auch deren Auswertung und damit die Darstellung der Befunde in den Fällen (vgl. Kapitel 5.3, 6.3 und 7.3) in inhärenter Weise (vgl. Kapitel 4.1).

Aussagen der Befragten inhaltliche Überschneidungen sowie Interdependenzen zwischen den einzelnen Kategorien offensichtlich wurden, werden entsprechend die Ergebnisse teilweise Kategorie-übergreifend dargestellt.[354] Zunächst erfolgt in Kapitel 6.3.1 eine zusammenfassende Darlegung der Interviewbefunde zu den einerseits temporalen sowie andererseits politischen Einflusskaktoren. Kapitel 6.3.2 bezieht sich auf die Ergebnisse zur Kategorie der physischen und materiellen Aspekte. Darauffolgend werden die Befunde zu den personellen Aspekten in Kapitel 6.3.3 beschrieben. Kapitel 6.3.4 widmet sich den Ergebnissen aus der Kategorie der kulturellen Einflussfaktoren. Dabei wird jedoch die Untersuchung der Thematik ‚Öffnung von Schule' erst in Kapitel 6.4.3 zur Schnittstelle Schule-Wirtschaft in einem breiteren Kontext der Gesamtergebnisse realisiert.

Im Rahmen des vorliegenden Kapitels 6.3 werden bewusst noch keine Verknüpfungen der hier dargelegten Befunde der Interviews mit jenen der qualitativen Inhaltsanalyse der Lehrpläne (vgl. Kapitel 6.2) angestrebt. Die tiefergehende Interpretation und damit zugleich In-Bezug-Setzung der Ergebnisse zum *offiziellen Curriculum* vorberuflicher Bildung auf der einen Seite sowie jenen zum individuellen und institutionellen Curriculum auf der anderen Seite erfolgt in der länderspezifischen *Gegenüberstellung des Theorie-Praxis-Verhältnisses* vorberuflicher Bildung in Kapitel 6.4.[355] Da ferner die spezifischen Befunde aus der Kategorie inhaltliche und didaktische Aspekte (vgl. 4.2.2.3, Tabelle 9) erst durch deren Verknüpfung mit den Befunden zum offiziellen Curriculum in Gänze nachvollziehbar sind, bleibt deren ausführlichere Beschreibung ebenso Kapitel 6.4 vorbehalten.

6.3.1 Temporale sowie politische Aspekte

An vielen Stellen der französischen Interviews wurden von den Befragten temporale Einflussgrößen auf die Umsetzung des Lehrplans in Zusammenhang mit dem Stellenwert der zentralen Abschlussprüfung gesetzt. Daher werden folgend die Angaben der Schulleiter und Lehrkräfte zu den temporalen Einflussfaktoren mit den politischen Aspekten (hier mit dem Augenmerk auf den Prüfungen) gemeinsam dargestellt (vgl. dazu auch Kapitel 6.4.2).

Der Faktor Zeit stellt eine zentrale Einflussgröße für die Befragten dar: Durch die inhaltliche Überfüllung des sehr detaillierten Lehrplans des Fächerverbun-

354 Die konkrete Form der Ergebnisdarstellung, vor allem hinsichtlich der Zusammenfassung bestimmter Kategorien sowie der Reihenfolge der Wiedergabe der Befunde, variiert aufgrund der national divergierenden Ergebnisse der Lehrerinterviews von Land zu Land.

355 Zur begründeten Darlegung dieser Vorgehensweise im Mehrfallstudiendesign dieser Arbeit vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 18.

des HGE sind zum einen die pädagogischen Freiheiten der Lehrkräfte in Bezug auf die Auswahl der Themen und Inhalte beschränkt. Zum anderen könnten, so die Befragten, dadurch auch einzelne Themen und Unterrichtsinhalte nicht ausreichend vertieft und eingeübt werden:

> FR3:[356] „Die Lehrpläne sind viel zu überladen. […] – das ist nicht machbar, das ist katastrophal."[357]

> FR2: „Die Lehrpläne sind inhaltlich sehr überladen. Ich habe den Eindruck, überhaupt nichts vertiefen zu können. Sobald ich dann doch ein Thema etwas tiefergehend behandle, muss ich mich wieder beeilen um mit dem Stoff durchzukommen, da ja im folgenden Schuljahr dies entsprechend vorausgesetzt wird."

Der von FR2 beschriebene Druck, bis zum Ende des Schuljahres den Stoff mit den Schülern entsprechend behandelt haben zu müssen, ist in Hinblick auf die *Abschlussprüfung* von noch größerer Bedeutung. Der Fächerverbund HGE ist hier Teil der Prüfung in schriftlicher Form (vgl. Kapitel 6.1.3):

> FR7b: „Der Lehrplan ist sehr voll und wir müssen schauen, dass wir mit dem entsprechenden Stoff durchkommen und mit dem Blick auf die zentrale Abschlussprüfung auch alle Themen abdecken."

Demgegenüber wird[358] von den Interviewten zum einen die inhaltliche Offenheit des Lehrplans des Faches DP begrüßt. Zum anderen wird die Tatsache, dass DP als fakultatives Fach nicht Teil der Abschlussprüfung zum DNB (vgl. Kapitel 6.1.3) ist, befürwortet, da sich hieraus pädagogische Freiheit in der Auswahl sowie der didaktischen und methodischen Aufbereitung der Unterrichtsinhalte ergeben:

---

356 Um die Anonymität der befragten Lehrkräfte zu wahren (vgl. Kapitel 4.2.2.2 und 4.3.3) sind alle verwendeten Aussagen mit entsprechenden Codes versehen. Der Code FR steht dabei für Frankreich. Die Zahl gibt die Nummer des durchgeführten Interviews bzw. der jeweiligen Schule an. Die Buchstaben a/b bzw. m/w beziehen sich bei Gruppeninterviews auf die einzelnen teilnehmenden Personen.

357 Die schriftliche Datenaufbereitung der Interviews orientierte sich am Gesprächsverlauf und damit, (wenn auch in unter Umständen abweichender Reihenfolge der Fragen) in Anlehnung an den Interviewleitfaden dieser Studie bzw. dem hier zugrunde gelegten Kategoriensystem (vgl. Kapitel 4.2.2.1).
Die audiodigital aufgezeichneten Interviews wurden in Teil-Transkripten in deutscher Sprache dokumentiert. Schlüsselaussagen der Lehrkräfte wurden dabei als wörtliche Zitate wiedergegeben. Die hier aufgeführten Zitate beziehen sich somit auf Originalaussagen der interviewten Personen, die jedoch im Rahmen der Übersetzung sprachlich geglättet wurden (vgl. Kapitel 4.2.2.3 und 4.3.3). Auf Anfrage können sowohl die Interviewtranskripte als auch die originalsprachigen Audiodateien selbstverständlich vorgelegt werden.

358 Die Darstellung der Auskünfte der Schulleiter und Lehrer wird im Präsens gehalten.

FR7a: „In DP haben wir kein Buch. Wir arbeiten mit den Schülern viel mit dem Internet und in der Schülerbibliothek. Dies unterscheidet den Unterricht in DP sehr vom in Frankreich üblichen ‚traditionellen' Unterricht. Dies begründet sich vor allem dadurch, dass DP nicht Teil der Abschlussprüfung ist und nicht dafür zählt."

FR1a: „Wir haben im Fach DP große Freiheiten. Meine Kollegin und ich haben für DP ein eigenes Schulcurriculum entwickelt, samt den notwendigen Materialien, Arbeitsblättern, aber auch Betriebserkundungen[359] etc. Wir haben kein Schulbuch, wir arbeiten vorrangig mit dem Internet und Arbeitsblättern."

Aus den beiden angeführten Zitaten wird ferner für das Fach DP der hohe Stellenwert von *selbst erstellten Unterrichtskonzepten und Materialien* sowie dem Internet als Ressource in der Unterrichtsvorbereitung und dessen Durchführung deutlich.

Demgegenüber ist im Fächerverbund HGE der überwiegend als sehr detailliert (und überfüllt) wahrgenommene Lehrplan für die Lehrkräfte verbindlicher als im Falle des fakultativen Faches DP, da HGE Teil der zentralen Abschlussprüfung ist:

FR5 m: „Wir haben ein Schulcurriculum; der Unterricht orientiert sich jedoch direkt am vom Ministerium erlassenen Lehrplan. Das ist unsere ‚Bibel'. Das Schulcurriculum hingegen beinhaltet vielmehr grobe Richtlinien und das Profil der Schule."

In der Unterrichtsvorbereitung wird von den interviewten Lehrern im Fächerverbund HGE neben dem Lehrplan vorrangig das Schulbuch genutzt. Zusätzlich zu den Lehrwerken setzten die Lehrer zudem oft aktuelle Quellen (z. B. Zeitungsartikel) ein:

FR3: „In der Vorbereitung meines Unterrichts stütze ich mich vor allem auf die Schulbücher. Ich habe die Schulbücher sämtlicher Verlage vorliegen und stelle mir daraus meinen Unterricht zusammen. Darüber hinaus setzte ich gerne originale Quellen sowie Artikel aus Zeitungen im Unterricht ein."

Neben den eher größeren Freiheiten in der Unterrichtsvorbereitung und -Durchführung im fakultativen Fach DP, gegenüber den vergleichsweise strengeren

359 Im Französischen wird nicht explizit zwischen der Methode der Betriebsbesichtigung und jener der Betriebserkundung unterschieden. (Zur Abgrenzung vgl. Beinke (2012: 125) sowie Kaiser und Kaminski (2012: 248) sowie die Ausführungen zur Unterscheidung beider Methoden in Fußnote 308). Aus dem Kontext des Interviews heraus handelt es sich bei der von der Lehrkraft FR1a angesprochenen Form eher um *Betriebserkundungen*.

Verbindlichkeiten im Fächerverbund HGE, unterscheiden sich die beiden Kernfächer der vorberuflichen Bildung in Frankreich auch in der *schuljahrbegleitenden Evaluation und Bewertung der Lernergebnisse* der Schüler. Den Angaben der interviewten Schulleitern und Lehrkräften zufolge liegt der Fokus in HGE eindeutig auf dem Schriftlichen und damit zugleich auf dem Fachwissen. Mündliche Leistungen sowie die Arbeitshaltung, das eigenständige Arbeiten und die Teamfähigkeit der Schüler werden insgesamt weniger berücksichtigt:

> FR5w: „Es werden aktuell immer wieder alternative Formen der Bewertung und Evaluation sowie Benotung diskutiert. Diese Formen werden jedoch immer nur als ‚Zusatz' gesehen, nicht um das alte Verfahren der schriftlichen Evaluation zu ersetzen. […] Die Note der schriftlichen Evaluation ist in unserem System bei Lehrern, Schülern und Eltern von zentraler Bedeutung. Das ist Kultur."

Die von FR5w oben angeführte Bedeutsamkeit der schriftlichen Noten für Eltern, Schüler und Lehrer wird noch mal einmal durch die folgenden beiden Äußerungen von FR5 m und FR7b verstärkt zum Ausdruck gebracht:

> FR5 m: „Ein Lehrer, der keine schriftliche Klassenarbeit schreibt, würde als Anarchist verschrien werden und säße umgehend im Büro des Schulleiters."

> FR7b: „Oft sind es jedoch die Eltern, die sehr auf die schriftlichen Noten fixiert sind."

Der Einbezug alternativer Bewertungsverfahren, die neben dem Fachwissen auch die Selbst- und Sozialkompetenzen der Schüler zum Gegenstand der Leistungserhebung machen, findet in den Schulen in unterschiedlicher Weise Berücksichtigung, wie die folgenden Zitate von zwei DP-Lehrer belegen:

> FR7a: „Wir beobachten dabei die Schüler in ihrer individuellen Entwicklung im Bereich der kommunikativen Kompetenzen und dem eigenständigen Arbeiten. Wir bewerten also das savoir-être. [...] Es gibt in DP keine schriftliche Klassenarbeit."

> FR1a: „Wir arbeiten [in DP] vor allem mit schriftlichen Klassenarbeiten, Fragen-Antwort-Arbeiten sowie Aufsatz-Arbeiten. Daneben benoten wir auch in Einzelfällen Referate."

6.3.2 Physische und materielle Aspekte

Das (Fach-)Raumangebot an der Schule, das bereitgestellte (technische) Equipment sowie die Verfügbarkeit und Zugangs- bzw. Anschaffungsmöglichkeiten von Lehr-Lernmaterialien (vgl. Kapitel 4.2.2.1) werden von den interviewten Lehrkräften als durchweg positiv bewertet:

FR5 m: „Unsere Schule ist gut ausgestattet. Wir haben Laptops für die Schüler, Internetzugang in den Klassenzimmern, wir haben eine gut ausgestattete Schülerbibliothek. […]"

Gleichermaßen sind in den Schulen in der Regel ausreichende finanzielle Mittel vorhanden, um Exkursionen im Rahmen der vorberuflichen Bildung (z. B. Betriebsbesichtigungen und -erkundungen) durchzuführen:

FR1b: „Uns geht es sehr gut. Wir können in angemessenem Umfang Exkursionen mit den Schülern machen."

6.3.3 Personelle Aspekte

Die personellen Aspekte beziehen sich sowohl auf die Einflussgröße der Lehrkraft als auch die des Schülers in der Umsetzung des offiziellen Curriculums. In Bezug auf die *Lehrenden* hat vor allem die *Aus- und Weiterbildung* einen wichtigen Stellenwert (vgl. Kapitel 4.2.2.1 und 4.2.2.3).

Aus den Interviewbefunden zum Stellenwert der Aus- und Weiterbildung geht hervor, dass die Lehrer die Praxisferne ihres zurückliegenden Studiums kritisieren. Obwohl von einem Teil der interviewten Lehrkräfte die fachliche und theoretische Ausbildung an den Universitäten wertgeschätzt wird, beurteilen alle hier befragten Lehrer die Vorbereitung auf die *Unterrichtspraxis*, trotz entsprechenden Studiums-begleitenden Schulpraktika, als unzureichend:

FR5w: „Fachlich fühlte ich mich gut vorbereitet. Was jedoch die Pädagogik usw. angeht, lernt man das erst in der Unterrichtspraxis."

FR2: „Wissenschaftlich und fachlich fühlte ich mich, vor allem in Geschichte, gut vorbereitet. Mein Fazit ist jedoch: Hatte ich eine gute Ausbildung? – Die Antwort ist nein."

Weiterhin thematisieren die interviewten Lehrkräfte die Problematik, dass es an den Universitäten keinen entsprechenden Studiengang für den Fächerverbund HGE gibt und die künftigen HGE-Lehrer in der Regel nur eines der drei Teil-Fächer grundständig studieren. Den Angaben der Lehrer zufolge ist ein Großteil der im Rahmen des Fächerverbundes eingesetzten Lehrkräfte Historiker, der kleinere Teil hat Geografie studiert (vgl. Kapitel 6.1.4).[360] Für das Teil-Fach *Éducation civique* [Staatsbürgerkunde] gibt es für das Niveau der Sekundarstufe I auch keine entsprechende Auswahlprüfung zur Unterrichtsbefähigung für den Sekundarbereich (CAPES) (vgl. Kapitel 6.1.4):

360 Fünf der sechs im Rahmen dieser Interviews befragten HGE-Lehrer haben Geschichte studiert, eine Lehrkraft Geografie.

> FR2: „Für das Fach Éducation civique gibt es kein ‚CAPES'-Diplom und dementsprechend keine eigenständigen Fachlehrer. Also wurde das Fach Éducation civique an den Fächerverbund HGE angedockt. 90 % der Lehrkräfte dieses Fächerverbundes sind jedoch Historiker."

Es wird folglich von den interviewten HGE-Lehrkräften als problematisch angesehen, dass meist zwei der drei Teil-Fächer quasi ‚fachfremd'[361] erteilt werden müssen (obwohl natürlich vonseiten des Ministeriums die Lehrbefähigung für den gesamten Fächerverbund erteilt wird). Teilweise geben die Interviewten daher auch an, manchmal diejenigen Themengebiete zu meiden oder nur oberflächlich zu behandeln, für die sie nur unzureichend ausgebildet sind:

> FR3: „Ich bevorzuge Geschichte. [...] In Geografie weiß ich nichts. Hier mache ich wirklich nur die großen und essentiellen Themen. […] Im Endeffekt macht man ja alles um diejenigen Themenbereiche zu behandeln, in denen man fit ist."

Die partiell fehlende Anbindung an das Lehramtsstudium belegt den großen Stellenwert des *Selbststudiums* des einzelnen Lehrkörpers in Bezug auf den Fächerverbund HGE:

> FR2: „Die Inhalte für das Unterrichten des Faches Geografie musste ich mir selbst beibringen. Glücklicherweise war meine Mentorin Geografin, wovon ich sehr in meiner Ausbildung profitierte."

Entsprechend der Auskünfte der im Rahmen dieser Befragung interviewten Lehrkräfte nehmen Fort- und Weiterbildungen, trotz eines entsprechenden Angebotes, eine eher untergeordnete Rolle ein. FR4 setzt damit auch das fehlende Wissen vieler Lehrkräfte hinsichtlich des Einsatzes alternativer Bewertungs- und Benotungsverfahren in Bezug (vgl. Kapitel 6.3.1):

> FR4: „Die Evaluation und Bewertung beschränkt sich bei vielen Kollegen vorrangig auf das Schriftliche. Die Evaluation des *savoir-faire* ist eine Sache, die die Lehrer in der Regel nicht handzuhaben wissen."

Des Weiteren gab nur einer von vier befragten DP-Lehrern an, dieses Fach betreffend eine entsprechende Fortbildung (vgl. Kapitel 6.1.4) besucht zu haben. Die anderen drei Befragten haben sich die Inhalte selbst angeeignet bzw. greifen in zwei Fällen auf Wissen und Erfahrungen in ihrer Tätigkeit als Technikleherer zurück.

361 Der Stellenwert des fachfremden Unterrichts wird noch einmal tiefergehender im Ländervergleich in Kapitel 8.6. diskutiert.

> FR4: „Wir Lehrer, wir haben überhaupt keinen Bezug zur Wirtschaftswelt. Bei mir ist dies etwas anders. Ich bin Techniklehrerin und da musste ich während meines Universitätsstudiums auch Betriebspraktika absolvieren."

Vier der insgesamt zehn in Frankreich interviewten Lehrkräfte für den Fächerverbund HGE und das fakultative Fach DP können für ihre Unterrichtspraxis in der vorberuflichen Bildung zudem auf außerschulische Berufserfahrung, z. B. im Transportsektor oder kaufmännisch-verwaltenden Bereich, zurückgreifen.

6.3.4 Kulturelle Aspekte

Die kulturellen Aspekte widmen sich vorrangig dem Stellenwert der *Berufsorientierung* bzw. der Ausgestaltung des Übergangs Schule-Beruf im Rahmen der vorberuflichen Bildung. Damit einhergehend wird die Kooperation mit außerschulischen Partnern bzw. die Einbindung der Elternschaft thematisiert. Hier wird auch der Stellenwert des berufsbildenden Praxiserfahrungen bzw. des Schülerbetriebspraktikums (vgl. Kapitel 6.1.3) aufgegriffen. Die kulturellen Aspekte beziehen sich jedoch auch auf die grundsätzlich zugrunde gelegte (nationale) *Bildungskultur* und den damit verbundenen Werten und Idealen, die wiederum die allgemeine ‚Öffnung von Schule' berühren (vgl. dazu auch Kapitel 6.4.3).[362]

An allen an den Interviews beteiligten Schulen finden Angebote zur Berufsorientierung im Rahmen der vorberuflichen Bildung statt: Einen zentralen Stellenwert bildet dabei das für alle Schüler (und somit auch für diejenigen, die nicht den fakultativen Kurs DP wählen) verpflichtende *Schülerbetriebspraktikum* (vgl. Kapitel 6.1.3), wie FR3 im folgenden Zitat hervorhebt:

> FR3: „Unsere Schüler machen in der dritten Klasse ein einwöchiges berufsbildendes Praktikum. Das finde ich sehr gut. Das Praktikum ist eine gute Möglichkeit für die Schüler, ihre Berufswahl zu konkretisieren und Kontakte zu Unternehmen zu knüpfen. Die Schüler schreiben einen Praktikumsbericht und es findet im Anschluss eine mündliche Prüfung statt. […] Durch die berufsbildenden Praktika lernen die Schüler auch ein gewisses Maß an Selbstständigkeit, indem sie sich bspw. um den Praktikumsplatz selbst kümmern."

Neben dem Praktikum gibt es verschiedene schulische Maßnahmen und Aktivitäten im Rahmen der vorberuflichen Bildung, die vorrangig auf die berufliche

362 Die Thematik der ‚Öffnung von Schule' wird unter Rückbezug auf den weiteren bildungspolitischen und gesellschaftlichen Kontext in Frankreich (z. B. in Hinblick auf das Ansehen der beruflichen Bildung) in Kapitel 8.8 im Ländervergleich noch einmal aufgegriffen und tiefergehender diskutiert.

Orientierung der Jugendlichen abzielen, die jedoch aufgrund der eher allgemeinen und rahmengebenden Formulierungen des relevanten offiziellen Erlasses (MEN 2008c, vgl. Kapitel 6.1.3) von Schule zu Schule sehr heterogen ausgeprägt sein können.

Wenngleich bei den Schulen in Teilen eine eher zurückhaltende Einstellung der Lehrerschaft gegenüber einer ‚Öffnung von Schule', vor allem in Richtung der freien Wirtschaft, zu verzeichnen ist (vgl. Kapitel 6.4.3), bieten alle an den Interviews beteiligten Schulen entsprechende berufsorientierende Angebote an: An zwei von sechs Schulen (vgl. Kapitel 4.2.2.2) berichten die Interviewten von einem fächerübergreifenden, institutionalisierten Berufsorientierungsangebot, das in einem Fall (FR4) auch in das *Schulprofil* eingebunden ist:

> FR2: „Im Rahmen des ‚Berufserkundungs-Parcours' lernen die Schüler an unserer Schule ab der fünften Klasse über ihre Schulzeit am collège hinweg fortwährend etwas über verschiedene Berufe und berufliche Bildungswege. Hierfür ist der jeweilige Klassenlehrer verantwortlich."

> FR4: „An dieser Schule beginnen wir schon sehr früh mit dem Thema Berufswahlorientierung. Zuständig hierfür ist dann der jeweilige Klassenlehrer. […] Ein Teil unseres Schulprofils ist die Berufsorientierung ab Klasse fünf."

> FR7a: „Die Berufsorientierung nimmt an unserer Schule einen großen Stellenwert ein. [...] Jedes Unterrichtsfach ist aufgefordert, entsprechende Anknüpfungspunkte zu machen."

Ferner findet z. B. an diesen Schulen (FR7 und FR4) auch eine Einbindung der Elternschaft im Rahmen der vorberuflichen Bildung statt:

> FR7a: „Im Rahmen des DP-Unterrichts stellen manche Elternteile ihren Beruf vor. Darüber hinaus haben wir die Eltern eingeladen, ihre Kinder zur Ausbildungsmesse an unserer Schule zu begleiten."

> FR4: „In der fünften Klasse interviewen bspw. die Schüler ihre Eltern über deren Beruf. Die Schüler stellen dann den Beruf vor der Klasse vor. In der vierten Klasse beschäftigen die Schüler sich mit einer gesamten Branche und den dort zugeordneten Berufen."

Neben den Eltern werden in Teilen auch Experten aus der Wirtschaft in den Unterricht eingeladen (vgl. FR1a und FR4). Diese stellen sich auch auf schulinternen Berufsentdeckungs- und Berufsorientierungsmessen vor (vgl. FR5 m und

FR7a). Darüber hinaus finden Betriebserkundungen[363] lokaler Betriebe statt (vgl. FR1a):

> FR1a: „Wir haben auch Betriebserkundungen in Unternehmen unterschiedlicher Branchen durchgeführt; z. B. auch in einer Behindertenwerkstatt. Darüber hinaus haben wir auch externe Experten zu uns in den Unterricht eingeladen. […] Da im letzten Schuljahr besonders viele Schüler an Berufen im Hotel- und Gaststättengewerbe interessiert waren, lag hier unser Schwerpunkt."

> FR4: „In der dritten Klasse laden wir Vertreter eines großen Chemiekonzerns sowie eines Kreditinstituts zu uns ein, um die Schüler über deren Unternehmen zu informieren."

> FR5 m: „Wir haben jedes Schuljahr die sogenannten *‚Carrefours des métiers'*, wo Vertreter von Unternehmen ihren Betrieb bzw. ihre Branche bei uns an der Schule vorstellen."

> FR7a: „Wir arbeiten seit fünf Jahren mit der *‚Association apprendre pour entreprendre'* zusammen. Von diesem Anbieter kommt auch das von uns implementierte Konzept der Schülerfirma. Darüber hinaus organisieren wir seit diesem Jahr an unserer Schule eine Berufsentdeckungs- und Berufsorientierungsmesse [*Forum de métiers*]; dort können die Schüler Kontakte zu Unternehmen aus der Region knüpfen und sich ein Bild über verschiedene Berufe verschaffen. Dieses Jahr beteiligten sich 20 Anbieter."

Die Kontakte zu den außerschulischen Partnern entstehen sowohl über persönliche Verbindungen der Lehrer (und Eltern) als auch über Vermittlungen vonseiten des zuständigen Schulamtes:

> FR7a: „Das meiste lief über persönliche Kontakte. Darüber hinaus arbeiteten wir mit den Kammern/Verbänden zusammen. Das Schulamt hat ebenfalls entsprechende Kontakte zu Unternehmen, die wir nutzen konnten."

Die von den Lehrkräften beschriebenen Kooperationen zwischen den Schulen auf der einen Seite und Unternehmen sowie Assoziationen auf der anderen Seite bestehen teilweise schon über viele Jahre hinweg. Offizielle Partnerschaften bzw. Kooperationsverträge werden jedoch nur mittelbar über das zuständige Schulamt mit den Firmen und Einrichtungen geschlossen:

363 Im Französischen wird nicht explizit zwischen der Methode der Betriebsbesichtigung und jener der Betriebserkundung unterschieden. (Zur Abgrenzung vgl. Beinke (2012: 125) sowie Kaiser und Kaminski (2012: 248) sowie die Ausführungen zur Unterscheidung beider Methoden in Fußnote 308). Aus dem Kontext des Interviews heraus handelt es sich bei der von der Lehrkraft FR1a angesprochenen Form eher um *Betriebserkundungen*.

FR4: „Es bestehen lange Kooperationen mit Unternehmen und diese sind an dieser Schule institutionalisiert."

FR1a: „Offizielle Partnerschaften werden durch das Schulamt unserer Stadt koordiniert. Auf Schulebene werden jedoch auch Beziehungen zu Unternehmen gepflegt. Bspw. an unserer Schule zu einem großen Stromlieferant, dort haben wir auch im letzten Schuljahr eine Betriebserkundung[364] gemacht."

Dennoch wird etwa von der Hälfte der Befragten die *Kooperation mit externen Partnern* als *ausbaufähig* beschrieben. Einerseits wird als Grund für die gegenwärtigen Hemmnisse das mangelnde Interesse der Unternehmen genannt:

FR3: „In Frankreich ist es schwierig, Personen, Unternehmen und Vereine zu finden, die (entgeltfrei) mit uns Schulen zusammenarbeiten wollen. Z.B. werden Mitarbeiter von den Unternehmen teilweise nicht für einen Vortrag bei uns frei gestellt."

Andererseits wird in den Interviews auch die in Teilen eher zurückhaltende Einstellung der Schulen selbst thematisiert, sich für eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (aus der Wirtschaftswelt) zu öffnen. Diese Problematik in Hinblick einer ‚Öffnung von Schule' gilt es in Kapitel 6.4.3 noch tiefergehender herauszustellen.

364 Im Französischen wird nicht explizit zwischen der Methode der Betriebsbesichtigung und jener der Betriebserkundung unterschieden. (Zur Abgrenzung vgl. Beinke (2012: 125) sowie Kaiser und Kaminski (2012: 248) sowie die Ausführungen zur Unterscheidung beider Methoden in Fußnote 308). Aus dem Kontext des Interviews heraus handelt es sich bei der von der Lehrkraft FR1a angesprochenen Form eher um *Betriebserkundungen*.

6.4 Die Analyse des Theorie-Praxis-Verhältnisses der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung in Frankreich

Das vorliegende Kapitel zielt auf die Gegenüberstellung des Theorie-Praxis-Verhältnisses vorberuflicher Bildung und damit auf die spezifischen Existenz- bzw. Konkretisierungsformen des einerseits *offiziellen Curriculums* sowie andererseits *individuellen* und *institutionellen Curriculums* ab. In Bezug auf das *offizielle Curriculum* (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 8) als ‚Theorie-Seite' (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 9) fließen dabei sowohl die wesentlichen Befunde der Analyseeinheit 1 (Rahmenrichtlinien, Prüfungsordnungen etc.) als auch der Analyseeinheit 2 (Lehrpläne) ein (vgl. Kapitel 4.2, Abbildung 19). Die ‚Praxis-Seite' beinhaltet die Befunde aus den Experteninterviews mit Lehrkräften und Schulleitern (vgl. Kapitel 6.3). Des Weiteren werden hier, wie zu Anfang in Kapitel 6.3 beschrieben, die spezifischen Interviewbefunde zur Kategorie ‚inhaltliche und didaktische Aspekte' (vgl. 4.2.2.3, Tabelle 9) diskutiert. Durch die Verknüpfung dieser Ergebnisse mit jenen zum offiziellen Curriculum ist ein besseres Nachvollziehen in Hinblick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis vorberuflicher Bildung zu erwarten. Im Rahmen dieser Einzel*fall*auswertung erfolgt jedoch ausdrücklich noch keine *weiterreichende Interpretation* der Befunde (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 18), die gleichermaßen den jeweiligen Fallkontext (Steuerung des gesamten Bildungssystems) bzw. nationalen Kontext (gesellschaftliche Rahmenbedingungen) (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 15) berücksichtigt. Dies bleibt dem Ländervergleich in Kapitel 8 vorbehalten.

Kapitel 6.4.1 stellt die im Rahmen der Curriculumanalyse identifizierten inhaltlichen Schwerpunkte der Lehrpläne den vonseiten der Lehrer wahrgenommenen thematischen Fokussen des Lehrplans gegenüber. Die im Anschluss in Kapitel 6.4.2 diskutierten *individuellen thematischen, didaktischen und methodischen Schwerpunkte* der Lehrenden können sowohl in Einklang mit den offiziellen curricularen Vorgaben sein, jedoch aber auch (je nach Handlungsspielraum der einzelnen Lehrkraft) mehr oder minder davon abweichen. Das *institutionelle und individuelle* Curriculum findet ferner in der Diskussion der Relevanz der Schnittstelle Schule-Wirtschaft in Kapitel 6.4.3 Berücksichtigung. – Wie bereits zu Anfang in Kapitel 6.3 und 6.3.4 angemerkt, stammen die Ergebnisse hier aus der Kategorie der kulturellen Aspekte und stehen daher in engem Bezug zu den in Kapitel 6.3.4 dargelegten Befunden. Abschließend werden die zentralen Befunde zur Identifizierung des Theorie-Praxis-Verhältnis-

ses der curricularen Ausformung der vorberuflichen Bildung in Frankreich noch einmal in Kapitel 6.4.4 zusammengefasst.[365]

6.4.1 Thematische Schwerpunkte und Stellenwert der betriebs- und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen sowie der Selbst- und Sozialkompetenzen in den Lehrplänen

Die nachfolgend dargestellten, originär aus der Kategorie der inhaltlichen und didaktische Aspekte (vgl. Tabelle 9, Kapitel 4.2.2.3) entnommenen, Befunde thematisieren die vonseiten der Lehrkräfte ausgewiesenen inhaltlichen Schwerpunkte in den Lehrplänen der vorberuflichen Bildung. Das Forschungsinteresse liegt demnach darin, wie die Lehrkräfte die im Lehrplan deklarierten Lehr-Lerninhalte lesen und interpretieren (vgl. Kapitel 4.2.2).[366] Diese Ergebnisse sind von den Aussagen der Lehrer über ihre *individuellen Schwerpunkte im Unterricht* vorberuflicher Bildung abzugrenzen (vgl. hierzu Kapitel 6.4.2). Letztere zielen auf die etwaigen curricularen und pädagogischen Freiheiten ab, die dem Lehrkörper Raum für individuelle thematische und/oder didaktische Schwerpunkte in der Umsetzung des Curriculums geben.

Wie aus den Ausführungen in Kapitel 6.2.1 deutlich wurde, wird bei der Gesamtbetrachtung der Ergebnisse der Analyse der französischen Lehrpläne zunächst das leichte Übergewicht (55 %) der ökonomischen Sachkompetenzen gegenüber den Selbst- und Sozialkompetenzen offenkundig. Generell nehmen jedoch die volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen mit einem Anteil von 34 % an allen codierten Textstellen (n = 100) den größten Stellenwert im analysierten Material ein (vgl. Abbildung 42). Demgegenüber liegt der prozentuale Anteil am codierten Material bei den drei anderen Dimensionen Sozialkompetenzen, betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen und Selbstkompetenzen zwischen 25 % und 20 % (vgl. Abbildung 42).

Die Auffächerung der Ergebnisse nach Unterrichtsfächern bzw. einzelnen Lehrplänen erlaubte in Kapitel 6.2.3 darüber hinaus ein tiefergehendes Verständnis der Gesamtergebnisse: Daraus ging hervor, dass das Überwiegen der ökonomischen Sachkompetenzen (und hier dem Bereich der volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen) vor allem auf deren starken Ausprägung im Lehrplan des Fächerverbundes HGE zurückzuführen ist (vgl. Abbildung 44 und Abbildung 45).

365 Die Struktur der Ergebnisdarstellung in der Gegenüberstellung des offiziellen Curriculums und des institutionellen sowie individuellen Curriculums variiert aufgrund der national divergierenden Ergebnisse von Land zu Land (vgl. Einführung in Kapitel 5).

366 Dabei ist es jedoch *nicht* das Ziel zu testen, *wie genau* die Lehrer die Lehrpläne kennen oder inwiefern das Curriculumverständnis der Lehrer auch mit dem der Curriculumentwickler übereinstimmt (im Sinne einer so genannten *evaluativen Studie* bzw. des *Fidelity approach*) (vgl. Kapitel 3.1.1 und 4.2.2).

Unter Auslassung der Codierung der Einführung in den Lehrplan des Fächerverbundes ist unverkennbar, dass weder dem Bereich der Sozial- noch der Selbstkompetenzen im analysierten Textkorpus entsprechende Textstellen zugeordnet werden konnten (vgl. Abbildung 45).

Dieses Ergebnis der Curriculumanalyse deckt sich gleichermaßen mit den Befunden aus den Interviews mit im Rahmen des Fächerverbundes HGE tätigen Lehrern: Wie bereits aus den Ausführungen in Kapitel 6.3.1 deutlich wurde, liegt der Schwerpunkt in der Leistungsbewertung auf den schriftlichen Lernergebnissen und damit dem Fachwissen. In diesem Sinne sehen die befragten Lehrer den Fokus des Lehrplans des Fächerverbundes HGE vorrangig auf den Sachkompetenzen:

> FR2: „Der Schwerpunkt liegt auf den Sachkompetenzen. Ich weiß nicht, ob sich das Curriculum in HGE auch zu Selbst- und sozialen Kompetenzen äußert. Selbstkompetenzen, wie bspw. die Organisation des eigenen Lernprozesses, und Sozialkompetenzen finden in Frankreich vorrangig im Curriculum des *Socle commun de connaissances et de compétences* Berücksichtigung."

> FR3: „Die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen ist eine fächerübergreifende Aufgabe der gesamten Schulgemeinschaft. Aber im Lehrplan des Fächerverbundes HGE steht dazu nichts."

Die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen wird von den Lehrkräften als Aufgabe der gesamten Schulgemeinschaft begriffen. Als zentrales Dokument nennen die Lehrer hier den Lehrplan des Bildungsfundamentes. Diese Einschätzung stimmt mit der der Analyse des Lehrplans des Bildungsfundamentes (vgl. Kapitel 6.2.3) überein: Die Befunde des hier analysierten Textkorpus definieren den klaren Fokus auf den Sozial- und Selbstkompetenzen, die zusammen 70 % an den codierten Nennungen ausmachen (vgl. Abbildung 49).

Als inhaltliche Schwerpunkte des Lehrplans des Fächerverbundes HGE geben die Befragten für die Klassen vier und drei die Themenbereiche Globalisierung, EU, Justiz, Demokratie und politische Institutionen an.

Zum allgemeinen Stellenwert wirtschaftskundlicher Inhalte gehen die Einschätzungen der Lehrkräfte partiell auseinander: So wird von einem Teil der Lehrerschaft angegeben, dass der Anteil von ökonomischen Themenbereichen im Lehrplan des Faches HGE im Zuge der letzten Novellierungen (zuletzt in 2008, vgl. Kapitel 4.2.1.4 und 6.1.1) stetig zurückgegangen ist:

> FR7b: „Früher waren wirtschaftliche Themen im Lehrplan noch dominanter, jetzt liegt es an uns Lehrern, diese Themen im Unterricht eigenständig zu forcieren."

Andere Befragte, wie z. B. FR5 m, skizzierten demgegenüber eine gegensätzliche Entwicklung in der inhaltlichen Ausgestaltung der Lehrpläne (vor allem in HGE):

> FR5 m: „In der Betrachtung der Entwicklung der Lehrpläne für HGE fällt auf, dass der wirtschaftliche Anteil stetig zugenommen hat. […] Wirtschaft ist hier mehr und mehr präsent. Ich weiß allerdings nicht, ob man das noch mehr ausweiten sollte."

Übereinstimmend sind jedoch die Meinungen dahingehend, dass wirtschaftliche Themen vorrangig im Teil-Fach Geografie, so z. B. im Rahmen des Themenblocks Globalisierung, angesprochen werden:

> FR5w: „Vor allem in der vierten Klasse im Rahmen der Behandlung des Themas ‚Globalisierung' ist der Wirtschaftsanteil groß."

> FR2: „Wir behandeln in HGE wirtschafts-geografische Themen, z. B. im Rahmen des Themenblocks Globalisierung."

Diese Einschätzungen der Lehrkräfte, dass ökonomische Themenbereiche vor allem innerhalb des Lehrplans des Teil-Faches Geografie behandelt werden, decken sich gleichermaßen mit den Befunden der Inhaltsanalyse der Dokumente: In der Untersuchung des Lehrplans des Fächerverbundes HGE wurden 23 der 26 Codierungen[367] aus dem Lehrplan-Teil für den Zweig Geografie (MEN 2008b: 33–36 (Geografie vierte Klasse) und MEN 2008b: 49–53 (Geografie dritte Klasse) generiert.

Gemäß der Curriculumanalyse liegt der Schwerpunkt innerhalb des Lehrplans des fakultativen Faches DP auf den *volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen*. Im Vergleich dazu nehmen die betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen sowie die Sozialkompetenzen eine stark unterrepräsentierte Rolle ein. In Bezug auf die *Selbstkompetenzen* (z. B. Leistungsmotivation, Fähigkeit zur selbstständigen Planung des eigenen Lernprozesses, Lernmethodik etc.) konnte *keine entsprechende Textstelle* codiert werden (vgl. Kapitel 6.2.3, Abbildung 47). Diese Befunde stehen teilweise im Gegensatz zu den Angaben der Lehrkräfte, die vorrangig die Stärkung der „Eigenständigkeit und Eigenverantwortung" (FR1a) und damit der Selbstkompetenzen als Schwerpunkt des offiziellen Curriculums des Faches DP angeben:

367 Hier unter Auslassung der Teil-Fach- und Jahrgangs-unspezifischen Einführung in den Lehrplan des Fächerverbundes HGE.

FR1a: „In der dritten Klasse versuchen wir die Schüler im Rahmen des Unterrichts im Fach DP für die Welt der Arbeit zu sensibilisieren; zudem wollen wir die Eigenständigkeit und Eigenverantwortung der Schüler stärken."

FR7b: „Wichtig ist, dass die Schüler in DP eine Berufswahlreife erlangen und sich in ihren personalen Kompetenzen weiterentwickeln."

Weiterhin werden von den Lehrkräften die Thematiken Unternehmensaufbau und -organisation sowie Arbeitsbedingungen im Unternehmen als curricular bedeutsame Bestandteile des Faches DP genannt:

FR4: „Wirtschaftliche Themen nehmen in DP einen großen Stellenwert ein. Wir schauen uns bspw. den Aufbau eines Unternehmens an. Wir schauen, wie ein Unternehmen funktioniert, wie dort die Arbeitsbedingungen sind, welche Berufe dort ausgeübt werden."

Dies deckt sich insofern mit den Befunden aus der Curriculumanalyse, dass sich knapp 53 % der codierten Textstellen im DP-Lehrplan auf das Themengebiet Arbeitsmarktökonomik (d. h. unter anderem Qualifikation, Mitbestimmung, Arbeitnehmerschutz, Diskriminierung, technologischer Wandel und Qualifizierung) beziehen. Daneben ist auch das Themenfeld Organisation in den Dokumenten thematisiert (vgl. Abbildung 48). Dies schließt z. B. die Organisationsstrukturen, Organisationsebenen und Hierarchie im Unternehmen ein. Diese Thematik wurde jedoch von den Befragten nicht explizit angesprochen.

Eine mögliche Erklärung für die partiellen Abweichungen der Ergebnisse der Analyse des Lehrplans des Faches DP von den Befunden der Lehrerinterviews ist, dass, aufgrund des fakultativen und nicht prüfungsrelevanten Charakters des Faches DP (vgl. Kapitel 6.1.3), der Lehrplan einen eher geringen Verbindlichkeitsgrad aufweist. Dies wird bspw. auch durch die folgenden beiden Äußerungen von FR1a und FR7a deutlich:

FR1a: „Wir haben im Fach DP große Freiheiten. Meine Kollegin und ich haben für DP ein eigenes Schulcurriculum entwickelt, samt den notwendigen Materialien, Arbeitsblättern, aber auch Betriebsbesichtigungen und -erkundungen etc. Wir haben kein Schulbuch, wir arbeiten vorrangig mit dem Internet und Arbeitsblättern."

FR7a: „Im Fach DP gibt es einen Lehrplan; man ist aber nicht dazu verpflichtet, diesen zu erfüllen. […] Das liegt daran, dass es ein Wahlfach ist."

Zusammenfassend bleibt an dieser Stelle zunächst festzuhalten, dass die interviewten Lehrer mit den offiziellen curricularen Dokumenten vertraut sind: Die Angaben der Lehrkräfte zu den von ihnen in den Lehrplänen wahrgenommenen zentralen inhaltlichen Schwerpunkten stimmen weitestgehend mit den Be-

funden der Curriculumanalyse überein.[368] Nicht zuletzt können jedoch aufgrund spezifischer Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren hiervon die *individuellen thematischen, didaktischen und methodischen Schwerpunktsetzungen* im Unterricht der befragten Lehrkräfte in der Umsetzung des offiziellen Curriculums abweichen, wie es im Folgenden in Kapitel 6.4.2 zu eruieren gilt.

6.4.2 Individuelle Schwerpunkte der befragten Lehrkräfte im Unterricht der vorberuflichen Bildung

Obwohl die Curriculumanalyse und die Befragungen der Lehrkräfte zum offiziellen Curriculum den Schwerpunkt des Fächerverbundes HGE auf der Ausbildung von Sachkompetenzen offenlegen (vgl. Kapitel 6.4.1), weicht hiervon der individuelle Fokus einiger Lehrer partiell ab: So wird bspw. in der *Umsetzung des offiziellen Curriculums in der eigenen Unterrichtspraxis* von den HGE-Lehrern die Bedeutung der *Selbstkompetenzen* in Hinblick auf die Eigenständigkeit der Schüler im Recherchieren von Informationen sowie in der Organisation des gesamten Lernprozesses hervorgehoben:

> FR7b: „Was mir persönlich wichtig ist: Das *savoir-être*. Das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen, sich selbst zu organisieren etc."

> FR6: „Mein Schwerpunkt im HGE-Unterricht liegt auf der Ausbildung eines mündigen Staatsbürgers. […] Des Weiteren finde ich die Ausbildung methodischer Kompetenzen, z. B. wie analysiere ich einen Text? Wie recherchiere ich eigenständig? etc. sehr wichtig. […] Verantwortlichkeit sowie die Rechte und Pflichten jedes Einzelnen sind mir wichtig. Ebenfalls erachtete ich das Thema nachhaltiges Wirtschaften/nachhaltige Entwicklung von zentraler Bedeutung."

Während die Analyse des Lehrplans des fakultativen Faches DP keine relevanten Textstellen in Bezug auf die Dimension der Sozialkompetenzen identifizieren konnte (vgl. Kapitel 6.2.3, Abbildung 47), unterscheidet sich hiervon jedoch der eigene Fokus und damit das *individuelle Curriculum* eines befragten DP-Lehrers:

> FR7a: „Mein Schwerpunkt liegt auf den sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen."

Demgegenüber beeinflussen auch andere Faktoren das individuelle Curriculum der Lehrer im Unterricht: So wird zwar einerseits die Ausbildung von Selbst- und Sozialkompetenzen von den interviewten Lehrern als wichtig erachtet. Andererseits, so die Befragten, beeinflusst unter anderem der *Zeitmangel* (vgl. Ka-

368 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 366.

pitel 6.3.1) die konkrete Umsetzung im Unterricht so maßgeblich, dass letztlich doch die Vermittlung von Fachwissen im Vordergrund steht. Gleichzeitig ist es aufgrund dessen auch schwierig, die individuellen Interessen der Schüler zu berücksichtigen:

> FR3: „In Hinblick auf die Förderung sozialer Kompetenzen fehlt mir im Unterricht selbst einfach die Zeit. Daher gebe ich manchmal Hausaufgaben auf, die in Gruppenarbeit mit den Mitschülern zu bearbeiten sind."

Zusammen mit dem Zeitmangel kritisieren die Befragten vor allem die *Überfüllung des Lehrplans*:

> FR6: „Der Lehrplan ist sehr schwer und überladen. […] Auch, wenn wir gewisse pädagogische Freiheiten haben. […] Durch die Überfüllung des Lehrplans, kann man sich schwer dem individuellen Lerntempo der Schüler anpassen."

So sieht das *offizielle Curriculum* des Fächerverbundes HGE in der vorletzten Klasse und damit in der Abschlussklasse des *collège* drei bzw- dreieinhalb Wochenstunden vor (MEN 2011b, vgl. Kapitel 6.1.3). Allgemein wird jedoch von den Befragten diese Zeit als zu knapp bemessen eingeschätzt und damit der temporale Faktor, mit als Haupteinflussgröße auf die unterrichtspraktische Umsetzung der offiziellen curricularen Vorgaben betrachtet. Die Überfüllung des Lehrplans (vor allem im Fächerverbund HGE) und der hohe Grad an Detailliertheit der vorgegebenen Themen und Inhalte ist, wie bereits aus den Ausführungen in Kapitel 6.3.1 deutlich wurde, ein Grund für den von den Lehrkräften wahrgenommenen zeitlichen Druck im Unterricht.

Ein anderer Grund für diesen empfundenen Druck liegt in der Berücksichtigung des Fächerverbundes HGE für die zentrale Abschlussprüfung zum DNB: Die offiziellen Prüfungsbestimmungen sehen hier für die Fächer Mathematik, Französisch und HGE eine Prüfung in schriftlicher Form vor (MEN 2013d, vgl. Kapitel 6.1.3). Im Mittelpunkt des Unterrichts der befragten Fachlehrer steht daher auch, vor allem in der Abschlussklasse, die bestmögliche Prüfungsvorbereitung (vgl. Kapitel 6.3.1):

> FR3: „In der dritten Klasse halte ich mich genau an den Lehrplan. Man arbeitet eben vorrangig auf das Bestehen der Abschlussprüfung hin."

> FR7b: „Allgemein mögen die Schüler wirtschaftliche Themen. Wir haben aber im [HGE]-Unterricht keine Zeit, diese entsprechend zu behandeln. Deswegen unterrichte ich so gerne DP, da kann ich solche Themen noch einmal aufgreifen."

Wie bereits in den Kapitel 6.3.1 und 6.4.1 angesprochen, ist der Verbindlichkeitsgrad des offiziellen Curriculums für DP deutlich geringer, da dieses optionale Unterrichtsfach nicht Bestandteil der schriftlichen Prüfungen zum DNB ist (vgl. Kapitel 6.1.3). Demgemäß variieren hier auch die Spielräume der Lehrkräfte, individuelle thematische, didaktische sowie methodische Schwerpunkte in der unterrichtspraktischen Umsetzung zu setzen. Die pädagogischen Freiheiten, die der sehr knapp gehaltene, zwei Seiten umfassende Lehrplan in DP dem Lehrer lässt, wird durchweg als sehr positiv beurteilt (vgl. auch Kapitel 6.3.1):

> FR1b: „DP ist das einzige Fach, indem man frei ist. Das ist sehr wichtig. Dadurch entsteht auch ein ganz anderes Lernklima im Klassenzimmer: Man diskutiert, man hilft sich gegenseitig. […] Da kommen zu Beginn teilweise ganz hoffnungslose Schüler in den Kurs, die dann wirklich aktiv werden. […] Sie sind hier wirklich sie selbst."

Zeitmangel und -druck in der Umsetzung des offiziellen Curriculums, die sehr detailliert (und als „überfüllt" (vgl. FR5 m in Kapitel 8.4)) wahrgenommenen Lehrpläne, der Aspekt der hohen Verbindlichkeit der Vorgaben sowie nicht zuletzt der Fokus der Lehrpläne auf die Sachkompetenzen (vgl. Kapitel 6.3.1, 6.4.1 und siehe oben) beeinflussen auch die konkrete Unterrichtsgestaltung in Hinblick auf die *Sozialformen und Methoden*:

> FR6: „Im Unterricht arbeite ich gerne mit Rollenspielen und kleineren eigenständigen Projektarbeiten. Ich bin sehr begeistert von den Ergebnissen, die die Schüler dabei erzielen. Ich würde gerne mehr mit solchen alternativen Unterrichtsformen arbeiten, da ich hier die klaren Vorteile sehe, leider fehlt mir jedoch dazu die Zeit."

> FR5 m: „In Frankreich arbeiten wir wenig mit Gruppenarbeiten. Auch das Mündliche wird unterproportional berücksichtigt. Der Fokus liegt auf dem Schriftlichen. […] Dies spiegelt sich auch in der Abschlussprüfung wider."

> FR3: „Das Problem liegt darin, dass in meiner Klasse 30 Schüler sitzen. Da sind alternative Unterrichtsformen und -methoden kaum möglich. Darüber hinaus ist das Curriculum, das ich bis Ende des Schuljahres durchbekommen muss, einfach zu überladen."

Der oben von FR5 m angesprochene „Fokus auf dem Schriftlichen" steht zum einen in enger Verbindung mit der Dominanz des Schriftlichen in der Gestaltung der Abschlussprüfung zum DNB (siehe oben und vgl. Kapitel 6.3.1) sowie zum anderem dem Abprüfen schriftlicher Lernleistungen im Rahmen der schuljahrbegleitenden Leistungsbewertung:

> FR6: „Leider wird vorrangig nur das Fachwissen evaluiert. Es gibt natürlich die schriftlichen Klassenarbeiten. Ich versuche auch die Selbstkompetenzen in die Evaluation miteinzubeziehen, indem ich eher offene und kritischere Fragen in den Klassenarbeiten stelle."

Die schuljahrbegleitende Leistungsmessung in den Fächern des Kerncurriculums erfolgt demnach vorrangig über Klassenarbeiten, die das Fachwissen der Schüler abprüfen. Eine Anerkennung der Selbst- und Sozialkompetenzen findet maßgeblich über die im Zeugnis ausgewiesene Verhaltensnote (vgl. Kapitel 6.1.3) statt:

> FR7b: „In den anderen traditionellen Unterrichtsfächern ist es vor allem das Fachwissen, was zählt und danach vielleicht das selbstständige Arbeiten. Das *savoir-être* wird in der Verhaltensnote im Zeugnis berücksichtigt."

Daher heben die interviewten Lehrer die Möglichkeiten des Einbezugs alternativer Formen der Leistungsmessung im Unterrichtsfach DP positiv hervor, da das offizielle Curriculum hier keine normativen Vorgaben macht (vgl. Kapitel 6.3.1).

Wie bereits in Kapitel 6.3.3 angeführt, sind die individuellen Fokusse der Lehrkräfte im Fächerverbund HGE gleichermaßen auch durch den ehemaligen Studienschwerpunkt beeinflusst: Die Schwerpunktsetzung des Lehrers in der Umsetzung des offiziellen Curriculums liegt meist auf dem Teil-Fach des Fächerverbundes HGE, das er einst entsprechend studiert hatte. Darüber hinaus sind die Unterrichtsgestaltung und Schwerpunktsetzung einerseits vom persönlichen Interesse und Engagement des einzelnen Lehrers (z. B. durch ein *Selbststudium*) abhängig und können mitunter auch durch eine vorherige berufliche Tätigkeit außerhalb des Bildungssektors beeinflusst sein (vgl. Kapitel 6.3.3). Andererseits ist die Unterrichtspraxis aber auch in Bezug zu den Möglichkeiten, die die einzelne Schule bietet, zu setzten.

6.4.3 Die Relevanz der Schnittstelle Schule-Wirtschaft in der vorberuflichen Bildung

Die Befundlage zum *individuellen Curriculum* (in seiner Abgrenzung von offiziellen Curriculum) bedingt an dieser Stelle die gesonderte Betrachtung der Relevanz der Schnittstelle Schule-Wirtschaft: Diese umfasst sowohl den Stellenwert von wirtschaftlichen Inhalten im Lehrplan als auch die Thematisierung von Kooperationen mit außerschulischen Partnern in Hinblick einer ‚Öffnung von Schule'. Somit sind die hier diskutierten Befunde in Verbindung mit den Ausführungen in Kapitel 6.3.4 zu betrachten.

Wie aus der Darstellung der Befunde der Curriculumanalyse in Kapitel 6.2 deutlich wurde, bietet die vorberufliche Bildung in Frankreich, trotz bspw. der Absenz eines eigenständigen Unterrichtsfaches ‚Wirtschaft', diverse Anknüpfungspunkte hinsichtlich der betriebs- und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen. Die *Relevanz ökonomischer Themen* im Unterricht vorberuflicher Bildung wird von den befragten Lehrkräften und Schulleitern jedoch verschiedenartig beurteilt: So spricht sich ein Teil der interviewten Lehrer für die integrative Behandlung wirtschaftlicher Themen innerhalb der Teil-Fächer Geografie und Geschichte im Fächerverbund aus, da ökonomische Sachverhalte für die Altersklasse als *zu komplex bzw. von zu geringerer Bedeutung* angesehen werden:

> FR5 m: „Ich persönlich denke, Wirtschaft interessiert die Schüler am *collège* nicht wirklich. Ich denke, man erreicht die Schüler besser, indem man wirtschaftliche Themen im Rahmen bspw. der Wirtschaftsgeografie integriert."

> FR5w: „Meiner Meinung nach ist es sinnvoller, wirtschaftliche Themen integriert in die Behandlung historischer oder geografischer Thematiken zu unterrichten. […] Wirtschaft, das ist immer noch ein Schimpfwort in den französischen Lehrplänen."

Wobei an dieser Stelle auch anzumerken ist, dass die Komplexität der curricularen Inhalte nicht nur in Bezug auf wirtschaftliche Thematiken kritisiert, sondern allgemein von der Lehrerschaft als Schwäche des Lehrplans betrachtet wird:

> FR7b: „Es scheint mir, dass für das Schülerklientel, das ich am *collège* unterrichte, der Lehrplan in HGE zu anspruchsvoll und zu überladen ist."

> FR2: „Meine aktuellen Schüler sind sehr schwach. Die Lehrpläne orientieren sich aber am durchschnittlichen Schüler oder vielleicht sogar etwas überdurchschnittlichen Schüler."

Andere interviewte Lehrkräfte messen wirtschaftlichen Themen für die Schülerschaft des *collège* eine größere Bedeutung zu. Gleichzeitig wird hier aber eine kritische und nicht zu einseitige Betrachtung ökonomischer Sachverhalte angestrebt (vgl. FR2):

> FR7b: „Den Schülern fehlt bei wirtschaftlichen Themen der Gesamtzusammenhang. Der globale Überblick. Die Schüler können sich nicht in das Gesamtbild hineinversetzen. Ich glaube, so etwas fehlt in Frankreich. […] Ich wäre ganz angetan, wenn der Lehrplan mehr Wirtschaft vorsehen würde. Die Schüler sind hier sehr interessiert!"

> FR2: „Ich denke, es ist wichtig, dass die Schüler wissen, was ein Unternehmen ist. Ein Unternehmen als produktive Einheit im Wirtschaftsgeschehen. Wie ein Unternehmen funktioniert und warum und wann nicht funktioniert. Ich finde eine kritische Haltung wichtig."

> FR6: „Ich bin nicht dagegen, aber Wirtschaft in der Schule ist in Frankreich ein bisschen ein Tabuthema. Ich glaube wir sind hier ganz schön von der wirtschaftlichen Realität da draußen abgeschnitten. Durch meine außerschulischen Tätigkeiten, unter anderem bei einer Zeitung und als Sekretärin, denen ich im Laufe meiner Karriere nachgegangen bin, bin ich hier offener."

Aus den vorausgegangenen Zitaten von FR5w und FR6, ‚die Wirtschaft' als „Schimpfwort" und „Tabuthema" in der Schule sehen, werden die teilweise bestehenden Vorbehalte im französischen Bildungssystem in Bezug auf die Schnittstelle (allgemeinbildende) Schule-Wirtschaft deutlich. Dies kommt auch in der folgenden Äußerung von FR3 zum Ausdruck, die den generellen Widerstand der Lehrerschaft gegenüber der freien Wirtschaft skizziert:

> FR3: „Der Großteil der Lehrerschaft spricht sich eher für die Ausbildung eines mündigen Bürgers aus und nicht für die eines künftigen Unternehmers. Da besteht ein sehr, sehr großer Widerstand bei den Lehrern."

Dieser beschriebene Widerstand gegenüber der Wirtschaftswelt kann mit der in Teilen zurückhaltenden Einstellung der Lehrer zu einer ‚Öffnung von Schule' in Verbindung gebracht werden, die auch im Stellenwert der Kooperation mit außerschulischen Partnern ausdrückt (vgl. Kapitel 6.3.4).

Wie bereits in Kapitel 6.3.4 skizziert, sind die Kooperation mit externen Partnern und der Einbezug außerschulischer Lernorte im Rahmen der vorberuflichen Bildung an den für die Interviews herangezogenen Schulen bereits in großen Teilen etabliert. Im offiziellen Erlass zum so genannten „Parcours zur Entdeckung von Berufen und Ausbildungswegen" ist zum einen das zehntätige berufsbildende Praktikum normativ festgelegt. Zum anderen macht die offizielle Richtlinie *Vorschläge* zu weiteren *möglichen* Aktivitäten und Maßnahmen, wie z. B. Treffen mit Fachkräften aus den Betrieben [*rencontres avec des professionnels*] oder auch Betriebsbesichtigungen bzw. erkundungen [*visites d'entreprises*][369] (MEN 2008c: 1471 ff.), (vgl. Kapitel 6.1.3). Diese Vorschläge sind jedoch nicht bindend und die konkrete Ausgestaltung des ‚Parcours' zur Entdeckung von Berufen und Ausbildungswegen liegt in der Autonomie der Einzelschule. Demnach variieren auch die jeweiligen Aktivitäten und Maßnahmen von Schule zu Schule. Diese umfassen bspw. die Einladung von Experten

369 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 335.

in den Unterricht, Betriebsbesichtigungen bzw. –erkundungen von lokalen Unternehmen sowie die Organisation von schulinternen Berufsentdeckungs- und Berufsorientierungsmessen (vgl. Kapitel 6.3.4). Größtenteils bestehen nach Angaben der befragten Schulleiter und Lehrer an den Schulen keine finanziellen Hemmnisse, die bspw. der Durchführung von Exkursionen entgegenstehen würden (vgl. Kapitel 6.3.2).

Im Rahmen ihres *institutionellen Curriculums* hat auch eine der an den Interviews beteiligten Schulen eine *Schülerfirma* etabliert. Dies ist jedoch eine freiwillige Maßnahme dieser Einzelschule, da auch hier das offizielle Curriculum keine entsprechenden Vorgaben macht.

> FR7a: „Seit fünf Jahren haben wir an unserer Schule eine Schülerfirma. Hier lernen die Schüler handlungsorientiert wirtschaftliche Themen: Die Entwicklung eines Produktes und dessen Implementierung am Markt etc. Darüber hinaus stehen dabei die Ausbildung von kommunikativen und kooperativen Kompetenzen sowie das eigenständige Arbeiten im Mittelpunkt."

An einzelnen Schulen existieren z. B. auch spezielle Beratungsangebote für ‚schulmüde' Jugendliche, die jedoch auch über die normativen Vorgaben des offiziellen Curriculums hinausgehen und bspw. dazu dienen, das *Schulprofil der Einzelschule* zu schärfen:

> FR7a: „Alle Schüler, selbst diejenigen, die nicht das fakultative Fach DP wählen, nehmen in der dritten Klasse entsprechende Beratungsangebote wahr. An unserer Schule gibt es zusätzlich für ‚schulmüde' Jugendliche die Möglichkeit, in der vierten Klasse parallel zum Unterricht am *collège* ein berufsbildendes Praktikum am Beruflichen Gymnasium zu machen. Dadurch sollen diese Schüler wieder motiviert werden, ihren regulären Abschluss am Ende der dritten Klasse zu absolvieren."

Größtenteils wird das in der Abschlussklasse stattfindende berufsbildende Praktikum/Schülerbetriebspraktikum (vgl. Kapitel 6.1.3 und 6.3.4) von den Befragten als wichtiger Schritt in Richtung ‚Öffnung von Schule' empfunden:

> FR3: „Das berufsbildende Praktikum in der dritten Klasse ist bereits ein guter Schritt in Richtung Öffnung von Schule, gerade für schwächere Schüler stellt dieses Praktikum eine Chance dar. Generell ist jedoch der Widerstand gegenüber der Wirtschaft groß."

Dennoch bestehen in großen Teilen der Lehrerschaft auch Ängste und Vorbehalte gegenüber einer zu groß werdenden Einflussnahme der Wirtschaftswelt auf die Schule:

FR4: „Wir haben ja hier in Frankreich immer noch das Tabuthema bezüglich der Kooperation Schule-Wirtschaft. Manche Kollegen haben da große Angst. Einerseits heißt es, die Kooperation mit der Wirtschaft soll verstärkt werden, andererseits sind die Hemmnisse noch sehr groß und niemand fordert es explizit ein. […] Bis vor einigen Jahren hätte niemals ein Unternehmen nur einen Fuß in eine Schule setzen können. Das beginnt nun sich ein bisschen zu ändern, jedoch sehr langsam."

6.4.4 Zusammenfassung zur Gegenüberstellung des offiziellen, institutionellen und individuellen Curriculums vorberuflicher Bildung in Frankreich

Die vorausgegangene Auswertung auf Fallebene widmete sich der Gegenüberstellung des *offiziellen Curriculums* auf der einen Seite und des *institutionellen* und *individuellen Curriculums* auf der anderen Seite.

Die zentralen Befunde zu diesem Theorie-Praxis-Verhältnis in der curricularen Ausformung der vorberuflichen Bildung in Frankreich zeigen zunächst, dass die im Rahmen der Curriculumanalyse identifizierten inhaltlichen und thematischen Schwerpunkte der untersuchten Lehrpläne weitestgehend mit den Beurteilungen der Lehrkräfte zum geschriebenen übereinstimmen. Dies kann als Hinweis für die Vertrautheit der befragten Unterrichtenden mit den offiziellen curricularen Richtlinien gesehen werden (vgl. Kapitel 6.4.1). Sowohl aus der Inhaltsanalyse der Lehrpläne als auch den Interviews mit Lehrkräften und Schulleitern geht hervor, dass vor allem im Lehrplan des Fächerverbundes HGE die Dimension der Sachkompetenzen den Selbst- und Sozialkompetenzen überwiegt. Innerhalb der Sachkompetenzen werden in allen analysierten Dokumenten vorrangig *volkswirtschaftliche Themenbereiche*, wie z. B. die Thematiken Arbeitsmarktökonomik und internationale Beziehungen angesprochen (vgl. Kapitel 6.2.1 und 6.2.2). Im Lehrplan des Faches DP nehmen die Befragten eine größere Wichtigkeit der Sozial- und Selbstkompetenzen wahr, als die Curriculumanalyse festgestellt hat. Dass an dieser Stelle das Ergebnis der Inhaltsanalyse der Lehrpläne auf der einen Seite und die Einschätzungen der Lehrkräfte auf der anderen Seite voneinander abweichen, kann zum einen durch die nur sehr knappen, auf zwei Seiten gehaltenen Ausführungen des Lehrplans begründet werden. Zum anderen ist als weiterer möglicher Grund der fakultative Charakter des Faches DP und damit einhergehend die geringe Verbindlichkeit des *offiziellen Curriculums* anzuführen (vgl. Kapitel 6.4.2).

Dieser (Un-)Verbindlichkeitscharakter hängt gleichermaßen damit zusammen, dass DP, entgegen dem Fächerverbund HGE, nicht prüfungsrelevant für die in Frankreich zentrale Abschlussprüfung zum DNB ist (vgl. Kapitel 6.4.2). Die daraus entstehende Freiheit in der Umsetzung des offiziellen Curriculums wird

von den Befragten als sehr positiv wahrgenommen: Sie bietet einerseits mehr Raum, die individuellen Interessen der Schüler im Rahmen der vorberuflichen Bildung zu berücksichtigen und ohne zeitlichen Druck Inhalte zu vertiefen. Andererseits wird von den interviewten Lehrern dadurch die Chance genutzt, gegenüber dem Unterricht in den ‚traditionellen' Unterrichtsfächern des Kerncurriculums, mit alternativen und offeneren Unterrichtsmethoden und Sozialformen zu arbeiten (vgl. Kapitel 6.4.2). Trotz des allgemein restriktiveren Charakters des offiziellen Curriculums des Fächerverbundes HGE, versuchen die Befragten, z. B. durch die Einladung von externen Experten in den Unterricht, *individuelle Schwerpunkte in der Unterrichtspraxis* zu setzen. Je näher jedoch die *Prüfung* zum DNB rückt, desto mehr steht auch die Vermittlung von Fachwissen in Form eines lehrerzentrierten Unterrichts im Vordergrund (siehe unten und vgl. Kapitel 6.4.2).

Die individuellen thematischen, didaktischen und methodischen Fokusse der Lehrkräfte im Fächerverbund HGE hängen auch vor allem mit dem persönlichen *ehemaligen Studienschwerpunkt* zusammen: Ein Aspekt, der Hinblick auf die Thematik der Ausbildung der Lehrkräfte und dem Stellenwert des fachfremden Unterrichts in Kapitel 8.6 im Ländervergleich aufgegriffen und diskutiert werden soll.

Der *Faktor Zeit* wird von allen Befragten einstimmig als eine der Haupteinflussgrößen auf die Umsetzung des offiziellen Curriculums in der Unterrichtspraxis angegeben. Das offizielle Curriculum wird, gerade im Fächerverbund HGE aufgrund der Bedeutung für die zentrale Abschlussprüfung, als überladen und in Teilen zu komplex für die Schülerschaft des *collège* wahrgenommen. Nach Angaben der Befragten bleibt aufgrund diesem feingliedrigen und detaillierten Ausweisen der Lehr-Lerninhalte in den Lehrplänen in der Konsequenz nur noch wenig Zeit für die Ausbildung von Selbst- und Sozialkompetenzen, denn der Schwerpunkt liegt auf der *Vermittlung von Fachwissen*.

Dies hat einerseits Einfluss auf die eingesetzten Unterrichtsmethoden (vorrangig Frontalunterricht und Lehrer-Schüler-Gespräch) als auch gleichermaßen auf die schuljahrbegleitende Leistungsmessung, die zumeist durch schriftliche Klassenarbeiten erfolgt (vgl. Kapitel 6.4.2). Generell wird in Frankreich, den Angaben der Befragten zufolge, bei Lehrern, Schülern und Eltern schriftlichen Lernleistungen mehr Bedeutung zugemessen als mündlichen. Damit geht auch eine *Negation des Praktischen bzw. Beruflichen* im französischen Schulsystem einher (vgl. Kapitel 6.4.2 und Kapitel 6.4.3).

Obwohl bspw. an nahezu allen an den befragten Schulen eine Zusammenarbeit mit externen Partnern und der Einbezug außerschulischer Lernorte im Rahmen der vorberuflichen Bildung stattfinden, sind jedoch die jeweiligen An-

gebote und Maßnahmen von Schule zu Schule sehr heterogen ausgeformt, da das offizielle Curriculum den einzelnen Schulen hier große Handlungsspielräume lässt (vgl. Kapitel 6.3.4 und 6.4.3). Damit einher geht auch ein divergierendes Meinungsbild innerhalb der Lehrerschaft: Ein Teil der Befragten wünscht sich ein Ausbau an Aktivitäten, die das *Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt* bei den Schülern fördern; konträr dazu befürchten andere Kollegen, durch bspw. die Zusammenarbeit mit lokalen Unternehmen, eine zu starke Einflussnahme der Wirtschaftswelt auf den Öffentlichkeitsbereich der Schule.

7 Fall drei: Die vorberufliche Bildung in Schottland

Das aktuelle Kapitel beginnt in 7.1, wie in der Vorgehensweise dieser Mehrfallstudie (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 18) vorgesehen,[370] im Sinne der Stufe der „Deskription" (Hilker 1962: 107); (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 17) zunächst mit der Beschreibung der Grundzüge des schottischen Bildungswesens. Im Anschluss werden, kongruent zur Struktur der beiden vorhergehenden Kapitel 5 und 6, die Ergebnisse der Curriculumanalyse (Kapitel 7.2) und der Experteninterviews mit Lehrkräften und Schulleitern (Kapitel 7.3) analysiert, bevor abschließend in Kapitel 7.4 die Gesamtauswertung auf Einzelfallebene und damit die kontrastierende Gegenüberstellung des *offiziellen Curriculums* und des an Schulen und im Unterricht gelebten *(institutionellen und individuellen) Curriculums* erfolgt.

7.1 Das Bildungswesen Schottlands im Überblick

Der Aufbau dieses Kapitels 7.1 ist strukturell identisch zu dem von Kapitel 5.1 und 6.1. Die theoretische Begründung dieser Kapitelstruktur erfolgte bereits in der Einführung von Kapitel 5 und soll an dieser Stelle nicht wiederholend dargelegt werden. Kapitel 7.1.1 und 7.1.2 widmen sich der Skizzierung einerseits der gesetzmäßigen und verwaltungstechnischen Grundlagen des schottischen Bildungswesens sowie andererseits der allgemeinen Struktur des Bildungssystems. Im Anschluss wird in Kapitel 7.1.3 ein Überblick über die Ausgestaltung der Sekundarstufe und die hier relevanten Besonderheiten gegeben. Abschließend erfolgt ein Kurzüberblick über die Qualifizierung des Lehrpersonals (vgl. Kapitel 7.1.4). Neben Sekundärquellen werden dabei Informationen über die Ausformung von Bildungsgängen und Fächern, sowie die (abschlussbezogene) Prüfungsgestaltung in der Sekundarstufe I vorrangig aus Primärquellen, wie z. B. Rechtsvorschriften, Verordnungen und Rahmenrichtlinien gezogen (vgl. Kapitel 4.1). Es wird jedoch bewusst auf eine enzyklopädische Darstellung und umfassende Beschreibung des Bildungssystems verzichtet.[371] Vorrangig werden somit diejenigen Aspekte herausgegriffen, die sowohl in Hinblick auf die Gegenüberstellung des Theorie-Praxis-Verhältnisses der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung in Kapitel 7.4 als auch für die ländervergleichende Inter-

370 Im Design der Mehrfallstudie (vgl. Kapitel 4.1) ist der grobe Aufbau der drei ‚Fall'-Kapitel 5, 6 und 7 kongruent. Zur begründeten Darlegungen der Strukturierung dieses Kapitels wird daher auch an die Einführung in Kapitel 5 verwiesen.

371 Der Leser sei für weiterführende Informationen zum schottischen Bildungswesen auf die in diesem Kapitel angegebenen Quellen verwiesen.

pretation der Gesamtbefunde unter Einbezug der *Makroebene* in Kapitel 8 von Relevanz sind.

7.1.1 Die rechtlichen Grundlagen und die Verwaltung des Bildungswesens

Sowohl das allgemeinbildende als auch das berufliche Bildungswesen wird in Großbritannien dezentral verwaltet,[372] wodurch sich die unterschiedliche Ausgestaltung der Bildungssysteme in den Teilstaaten England, Schottland und Wales begründen lässt. Zwar könnte aufgrund der gleichen o.ä. Bezeichnungen der Strukturen und Bildungsprogramme zunächst der Eindruck entstehen, dass in den Teilstaaten gleichförmige Bildungsstrukturen existieren, die Bildungssysteme weisen jedoch „einige markante Unterschiede" (Pilz und Deißinger 2001: 440) auf. [373]

Als „*Geburtsstunde* für ein modernes staatlich getragenes Bildungssystem" (Pilz und Deißinger 2001: 30) [Hervorhebung im Original] messen die Autoren dem *Scottish Education Act* von 1872 eine zentrale, bis in die Gegenwart reichende, Bedeutung für die Ausgestaltung des schottischen Bildungswesens bei: Das Gesetz formalisierte und institutionalisierte das Bildungssystem unter der Aufsicht des Staates, während zuvor die Bildungs- und Erziehungsaufgabe den Kirchen unterstand. Damit einhergehend wurde eine allgemeine Schulpflicht für alle fünf- bis dreizehnjährigen Kinder und Jugendlichen eingeführt, die mittels neuer verbindlicher Lehrpläne beschult werden sollten (Pilz und Deißinger 2001: 30). Eine weitere zentrale gesetzliche Grundlage des heutigen schottischen Bildungssystems[374] bildet der *Education (Scotland) Act* von 1980 (Her Majesty's Stationery Office 1980), der den zentralen rechtlichen Rahmen für die Ausgestaltung des Bildungssystems sowie auch die Rechte und Pflichten der Elternschaft und Schulbehörden (siehe unten) festlegt (vgl. Kapitel 7.1.2).

372 Ein maßgebliches Gesetz im Dezentralisierungsprozess des Bildungssystems im gesamten Vereinigten Königreich war der *Education Act* von 1944, der unter anderem die Kontrolle über die Curricula in die lokale Verantwortung legte. Für weitere Informationen zur historischen Entwicklung des Bildungswesens des Vereinigten Königreichs wird verwiesen an: Harris und Gorad (2010: 823–829).

373 Die uneingeschränkte Darstellung der Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Ausgestaltung der Bildungssysteme in Großbritannien bzw. dem gesamten Vereinigten Königreich würde über den Rahmen dieser Studie hinausgehen. Für weiterführende Informationen wird daher verwiesen an: Cuddy und Leney (2005) sowie Harris und Gorad (2010). Für die konkrete Gegenüberstellung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der beruflichen Qualifizierung (unter Einbezug des allgemeinbildenden Schulsystems) in Schottland und England wird verwiesen an: Pilz und Deißinger (2001).

374 Auf eine erschöpfende Darstellung der allgemeinen gesetzlichen Grundlagen des schottischen Bildungssystems wird an dieser Stelle verzichtet. Weitere relevante Gesetze werden an den geeigneten Stellen der Studie kontextgebunden aufgegriffen (vgl. z. B. Kapitel 8.1).

Seit der Einführung der Teilautonomie Schottlands in 1999 verfügen das schottische Parlament und die aus ihm hervorgehende Exekutive im Bereich der Sozialpolitik, einschließlich der Bildungs- und Ausbildungspolitik, über weitreichende eigenständige Kompetenzen (Cuddy und Leney 2005: 11). Namentlich hat dabei das *Cabinet Secretary for Education and Lifelong Learning* die Hauptverantwortung im gesamten Bildungsbereich von der frühkindlichen bis hin zur Hochschulbildung, einschließlich der SQA (siehe unten). Zugleich üben die quasi-autonomen öffentlich-rechtlichen Körperschaften, die für die Implementierung der Schulpolitik sowie die Qualitätssicherung zuständig sind, eine regulatorische Kontrollfunktion aus (EURYDICE 2013). Bis zum Jahr 2011 war die *Her Majesty's Inspectorate of Education* (HMIe) das zentrale ausführende Organ im Bereich der Bildungspolitik. Die HMIe hatte die Aufsicht über das öffentliche und private Schulwesen von der *primary School* bis hin zu den FEC und verfügte über umfassende Kompetenzen im Bereich der Lehrerbildung. Im Jahr 2011 verschmolzen das HMIe und die öffentliche, der schottischen Regierung unterstehenden Körperschaft *Learning and Teaching Scotland*, welche vorrangig für die Entwicklung und Begleitung des offiziellen Curriculums verantwortlich war, zu einer Organisation: *Education Scotland* (The Scottish Government 2010).

Zu den Hauptaufgaben von *Education Scotland* gehören die Qualitätssicherung im gesamten Bildungswesen, einschließlich der Lehrerbildung sowie die Implementierung der offiziellen Curricula und damit der Lehrpläne. Dabei arbeitet *Education Scotland* unter anderem eng mit dem lokalen Schulbehörden zusammen (Education Scotland 2013). Auf lokaler Ebene sind die 32 regionalen Schulbehörden, *Local Education Authorities* (LEAs), für das bedarfsdeckende Bildungsangebot und die Umsetzung der Bildungspolitik der schottischen Regierung zuständig. Sie übernehmen damit auch die Verantwortung für das an den Schulen gelehrte offizielle Curriculum. In der Zuständigkeit der LEAs liegt die Beschäftigung des Bildungspersonals (Pilz 2011b: 23 ff.). Die finanziellen Mittel hierfür erhalten die LEAs durch Gemeindesteuern und Zuweisungen des Finanzministeriums, welche sie dann an die Schulen als Haushaltsmittel verteilen. Die Schulen verwalten dabei 80 % des Schulhaushaltes autonom (Pilz 2011b: 24); (Schaub und Zenke 2004: 1818 ff.). Über die so genannten *School Boards* wirken die Eltern der Schülerschaft sowohl bei der finanziellen Mittelverwaltung als auch bspw. bei der Bestimmung des Fächer- bzw. Kursangebotes (vgl. Kapitel 7.1.3) an den Einzelschulen mit (The Scottish Executive 2004b); (Pilz und Deißinger 2001: 443).

Die Bildungsausgaben in Schottland betrugen in 2012 6,2 % des BIP. Davon beliefen sich die Ausgaben für die sekundäre Bildung auf 2,16 %.[375]

7.1.2 Die Struktur des Bildungswesens im Überblick

Der *Education (Scotland) Act* von 1980 (Her Majesty's Stationery Office 1980, vgl. Kapitel 7.1.1), regelt in Artikel 31 den Beginn der Pflichtschulzeit über eine Definition des „*school age*", welches im Alter von fünf Jahren beginnt und mit der Vollendung des 15. Lebensjahres endet. In Schottland haben alle Kinder im Alter von ca. drei bis vier Jahren einen Anspruch auf einen kostenfreien Platz in einer Kindertagestätte [*nursery*] (The Scottish Executive 2005: 57). Die curriculare offizielle Grundlage für die pädagogische Arbeit in den *nurseries* bildet seit dem Schuljahr2013/2014 das neue *Curriculum for Excellence (early stage).*[376] Im Alter von fünf bis elf bzw. zwölf Jahren besuchen alle Schüler verpflichtend die *primary school* (vgl. Abbildung 50). Am Ende dieser Grundschulzeit wechseln alle Schüler en bloc in die leistungsundifferenzierte Gesamtschule [*comprehensive school*], die allen Lernern die gleichen Möglichkeiten und Chancen zur Entfaltung ihrer individuellen Potenziale geben möchte (Boyd 2008: 427); (Pilz und Deißinger 2001: 442 ff.). Diese sechs Jahrgangsstufen umfassende sekundäre Einheitsschule, wie sie seit 1965 besteht, folgt den drei Prinzipien „social unity, democracy and equality" (Bryce und Humes 2008a: 33). Diese Prinzipien können gleichermaßen als Inbegriff der schottischen Bildungsphilosophie betrachtet werden (Bryce und Humes 2008a: 33). Die Schulpflicht ist mit Vollendung der ersten vier Jahrgangsstufen (S1 bis S4), entsprechend der Sekundarstufe I (*lower secondary education*), erfüllt (vgl. Abbildung 50). Dennoch setzen tendenziell immer mehr Schüler ihre Schulzeit im Rahmen der Sekundarstufe II (S5 und S6) fort. Dies ist für die Schüler meist gleichbedeutend mit einem Verweilen an den *secondary schools,* da die Oberstufen in diesen Schulzentren oft integriert sind. Im Schuljahr 2011/2012 besuchte ein Großteil der 16-Jährigen (85 %) die weiterführende Jahrgangsstufe S5, die zum *Higher*-Abschluss führt (ISCED-Level 3) (vgl. Kapitel 7.1.3, Tabelle 10). 56 % der Schüler eines Altersjahrgangs strebte in 2011/2012 mit dem Besuch der Jahrgangsstufe S6 die auf ISCED-Level 4 anzusiedelnden (vgl. Kapitel 7.1.3, Tabelle 10) *Advanced Higher*-Abschlüsse an, die an vielen Universitäten schon als Studienleistung mit angerechnet werden können (Pilz und Deißinger 2001: 59); (The Scottish Government 2011).[377] Das Erlangen dieser beiden Qualifikationen

375 Eigene Berechnungen nach The Scottish Government (2013a: 20; 22) und UK Public Spending (2013).

376 Für weitere Informationen zum *Curriculum for Excellence* siehe unten.

377 In Bezug auf die Abschlüsse *Higher* und *Advanced Higher* sei auch an die Ausführungen zur Einführung des *Higher Still Systems* im Jahr 1999 in Kapitel 7.1.3 verwiesen.

spielt im schottischen Bildungssystem eine wesentliche Rolle, da sie den Zugang in eine höhere akademische Bildung ermöglichen und zugleich den Berufseinstieg erleichtern sollen (vgl. Abbildung 50); (Pilz und Deißinger 2001: 444); (EURYDICE 2004: 22; 118). Pilz und Deißinger (2001) titeln die Beendigung der Pflichtschulzeit und den etwaigen Austritt des Schülers aus der *secondary school* als den „wichtigsten Verteilungspunkt" (Pilz und Deißinger 2001: 31) im schottischen Bildungssystem:

> „Hier entscheidet sich, ob ein Schüler direkt über den Königsweg zur Universität übergeht, über das *College* zur Universität gelangt oder in einer der verschiedenen berufsbildenden Einrichtungen eine berufliche Bildung erhält" (Pilz und Deißinger 2001: 31).

Zusammen mit der Möglichkeit der Vorbereitung von *Higher*-Abschlüssen in der Oberstufe der *secondary schools*, stehen den Jugendlichen nach Beendigung der Schulpflicht folgende vier Bildungswege offen, die nachstehend kurz skizziert werden (Cuddy und Leney 2005: 35), (vgl. Abbildung 50):

1. Der Verbleib an der Gesamtschule zur Erlangung der auf ISCED-Level 3 anzusiedelnden *Higher*-Abschlüsse (siehe oben);
2. Der Wechsel an ein FEC;
3. Der Übergang in ein betriebliches Ausbildungsprogramm, im Rahmen der *modern apprenticeships*;
4. Der direkte Eintritt in den Arbeitsmarkt im Rahmen einer Vollzeit- oder Teilzeitbeschäftigung bzw. einer gemeinnützigen Tätigkeit.

Die FEC bieten Jugendlichen und Erwachsenen die Option einer beruflichen Erstausbildung sowie der Weiterbildung in Kombination mit einer vertiefenden Allgemeinbildung, die den direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt oder weiterführenden beruflichen Qualifizierungen ermöglicht (Cuddy und Leney 2005: 32), (vgl. Abbildung 50). Somit ist auch der Begriff *„Further Education"* in Bezug auf die colleges nicht ohne weiteres mit „Weiterbildung" zu übersetzen, da in Schottland ‚das System' der beruflichen Erstausbildung als solches nicht existent ist und somit die Erstausbildung nicht trennscharf von der Weiterbildung zu betrachten ist (Pilz und Deißinger 2001: 36).[378] An den FEC können

378 Pilz und Deißinger (2001) definieren somit den Begriff der *Further Education* im schottischen Kontext wie folgt: „Unter dem Begriff *Further Education* versteht man einen Bildungsgang nach Beendigung der Pflichtschulzeit, also durchaus auch für Erwachsene, der nicht dem Bereich der *Higher Education* mit vor- und universitären Bildungsgängen angesiedelt ist, ohne dabei aber an einen bestimmten Lernort gebunden zu sein" (Pilz und Deißinger 2001: 37) [Hervorhebungen im Original].

die so genannten SVQs,[379] die kompetenzorientierten beruflichen Befähigungsnachweise erlangt werden. Eine Verknüpfung von allgemein- und berufsbildenden Inhalten ermöglichen das *Higher National Certificate* (HNC) und das *Higher National Diploma* (HND). Diese schon bereits zu den akademischen Abschlüssen zählenden Qualifikationen (vgl. Kapitel 7.1.3, Tabelle 10) ermöglichen in Teilen den Übergang in das zweite oder dritte Jahr eines universitären Studiengangs. Darüber hinaus besteht an den FEC die Möglichkeit zum Erwerb von allgemein- und berufsbilden *Higher*- bzw. *Advanced Higher*-Abschlüssen (Cuddy und Leney 2005: 33). Trotz des Offerierens des HNC und des HND besitzen die colleges formell keinen universitären Status, da sie keine höheren Studienabschlüsse vergeben (Pilz und Deißinger 2001: 35).

Die *modern apprenticeships* sind staatlich unterstützte Programme mit dem Ziel, Jugendlichen „ohne höhere akademische Perspektiven eine zertifizierte berufliche Perspektive zu bieten" (Pilz 2011b: 55). Zugleich zielen die *modern apprenticeships* darauf ab, gegen den Fachkräftemangel in Schottland vorzugehen. Die Ausbildung erfolgt alternierend in Schule und Betrieb. Die ausbildenden Betriebe und Betriebsverbünde müssen entsprechende Standards erfüllen. Dabei schließen die Betriebe mit den *Local Enterprise Companies*, denen die Betreuung und Kontrolle der *modern apprenticeships* obliegt, Verträge ab, die das Angebot und die Finanzierung der Ausbildungsgänge festgelegen. Die Ausbildung, die vorrangig im technischen, aber auch kaufmännischen Sektor angeboten wird, zielt in der Regel auf die Vorbereitung eines SVQ-Abschluss der Stufe 3 ab, was dem ISCED-Level 3 bis 4 entspricht (vgl. Kapitel 7.1.3, Tabelle 10). Damit ist sowohl der direkte Eintritt in den Arbeitsmarkt möglich als auch die Option weiterführender (beruflicher) Bildungswege im Tertiären Bildungssektor gegeben (Cuddy und Leney 2005: 40); (Pilz 2011b: 55), (vgl. Abbildung 50).

In Schottland findet die berufliche Qualifizierung jedoch vielfach *unternehmensintern*, d. h. *on-the-job* und ohne Anbindung an eine staatliche Bildungseinrichtung statt. Da der Erwerb von SVQs grundsätzlich lernortunabhängig ist, kann die Zertifizierung der beruflichen Qualifikationen dann entsprechend losgelöst von einem formalisierten Bildungsgang erfolgen (Cuddy und Leney 2005: 91); (Pilz 2011b: 43 ff.). Viele Unternehmen limitieren ihre Ausbildungsaktivität jedoch dahin gehend, dass sie nur *Teilqualifikationen* vermitteln, die sich auf die Ausübung betriebsspezifischer Tätigkeiten konzentrieren. Die Vermittlung einer breiten beruflichen Handlungskompetenz, wie bspw. im Sinne des deutschen Berufskonzeptes, findet nicht statt. Diese Investition wird von den meisten Unternehmen als zu riskant erachtet, da sie die hohen Kosten der

379 Zur Definition der SVQs vgl. die Anmerkung in Fußnote 160.

Ausbildung scheuen bzw. vielmehr noch ein Abwerben („*poaching*") der eigens ausgebildeten Fachkräfte am dem sich durch hohe Fluktuation kennzeichnenden britischen Arbeitsmarkt befürchten (Clarke et al. 1994: 381), (vgl. dazu auch Hall und Soskice (2001b) in Kapitel 3.2.3.1). Mit der stark nach einzelbetriebsspezifischen Bedürfnissen ausgerichteten Ausbildung versuchen die Betriebe somit die Ausgebildeten besser an den Betrieb zu binden (Koch und Reuling 1998: 37); (Soskice und Hancké 1996: 14 ff.).

> „[…] in the absence of some kind of strong institutional framework, employers will either balk at the costs of training for skills which have become more transferable, or they will seek to undermine transparency, and to confine training to the minimum currently required by the job" (Mardsen 1995: 110).

In Bezug auf die oben angeführten beruflichen Abschlüsse und Qualifikationen bleibt ferner anzumerken, dass der schottische Arbeitsmarkt weitaus weniger durch ein starres *Berechtigungswesen* ausgezeichnet ist, als die bspw. in Deutschland oder Frankreich der Fall ist: Auf einfachem und mittlerem Qualifikationsniveau ist es bei Einstellungen weitaus wichtiger ob eine Tätigkeit kompetent ausgeführt werden kann, als dass dafür entsprechende formale Zertifikate vorliegen. – Demgegenüber führt jedoch aber der Zugang zu gehobenen Positionen in Wirtschaft und Verwaltung in erster Linie über Hochschulabschlüsse (Pilz und Deißinger 2001: 19; 52).

Zusammenfassend charakterisieren Pilz und Deißinger (2001: 447) die berufliche Bildung in Schottland anhand der folgenden vier Merkmale:

1. Die großen Freiheiten der einzelnen Betriebe in der Ausgestaltung der unternehmensinternen Berufsausbildung.
2. Die Vielfalt der an der Berufsausbildung beteiligten Akteure und Lernorte.
3. Die relative Durchlässigkeit des Systems beruflicher Erstausbildung gegenüber der Sekundar- sowie vor allem Weiterbildung.
4. Der optionale Charakter der beruflichen Befähigungsnachweise.

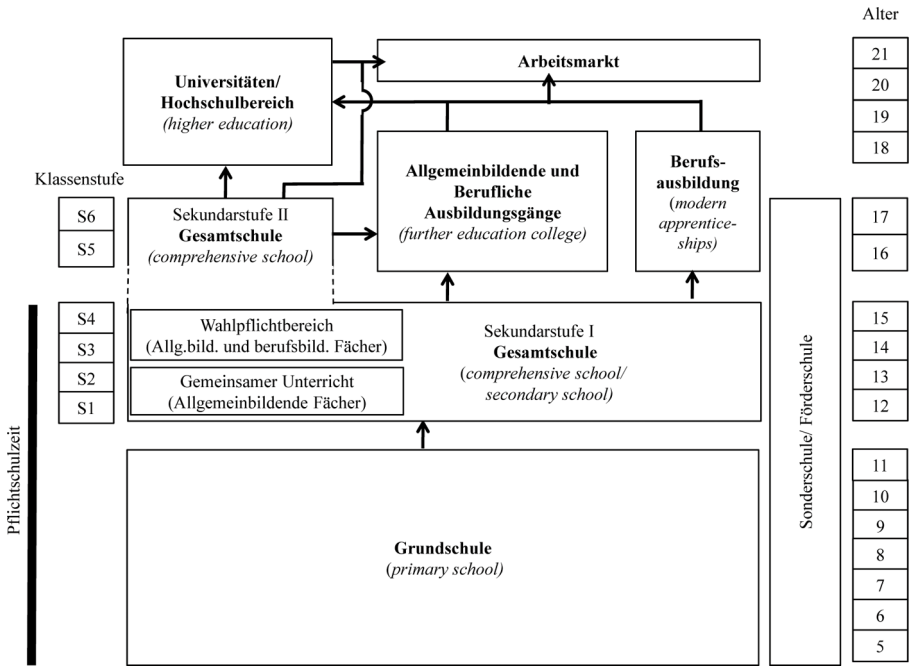


Abb. 50: Vereinfachte Darstellung der Struktur des Bildungssystems Schottlands. Angepasste Darstellung in Anlehung an Gries et al. (2005: 36 ff.;) Pilz (2011b: 28); Schaub und Zenke (2004: 1829)

7.1.3 Die offiziellen curricularen Grundlagen zur Ausgestaltung der Sekundarstufe I

Vorab ist an dieser Stelle anzumerken, dass die leistungsundifferenzierte *comprehensive school* oder *secondary school* der Sekundarstufe nicht einheitlich bezeichnet wird, obwohl die Struktur und die curricularen Grundlagen aller öffentlichen Schulen in der Regel kongruent sind. Ein großer Teil der Sekundarschulen nennt sich *„high schools"* oder *„academies"*. Parallel dazu existieren aber auch *„secondary schools"* oder *„junior high schools"* (Dolan 2013).

Wie die standardisierten Abschlussprüfungen (siehe unten), haben auch die entsprechend darauf vorbereitenden offiziellen Curricula in Schottland nationale Reichweite. Dabei existiert(e) jedoch in Schottland, im Vergleich zu England und Wales, bis zur aktuell laufenden Einführung des *Curriculum for Excel-*

lence (CfE),[380] kein einheitliches, staatliches *national curriculum*, welches die Mindestanforderungen an das Bildungsangebot der 5- bis 16-Jährigen festlegt (Harris und Gorad 2010: 825). Wie es im Folgenden noch näher zu präzisieren gilt, bestehen (bis zum vollständigen Abschluss der Einführung des CfE)[381] verschiedene, parallele Abschlüsse und ein daraus folgendes vielfältiges Kursangebot (vgl. Tabelle 10). Die Entscheidung, welche Abschlüsse und Kurse (außerhalb des Pflichtcurriculums, siehe unten) angeboten werden, liegt in der Verantwortung der Einzelschule.

Der für alle Schüler verpflichtende Fächerkanon der ersten beiden Jahre der Sekundarstufe I (S1 und S2) konzentriert sich auf den allgemeinbildenden Bereich und umfasst in der Regel die folgenden Fächer: Englisch, eine Fremdsprache, Naturwissenschaften, Geschichte, Geografie, Hauswirtschaft, Technik, Kunst, Musik und Sport (Pilz 2011b: 33). In S3 und S4 belegen die Schüler im Rahmen des Wahlpflichtbereiches [*option choice*] entsprechend ihrer Neigungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie dem jeweiligen Angebot der Einzelschule bis zu acht Schulfächer (bzw. Kurse) (Boyd 2008: 428); (vgl. Kapitel 7.1.2, Abbildung 50). Gleichwohl sind, in der Regel mit unterschiedlich gewichtigen Stundenanteilen im Gesamtcurriculum, folgende Unterrichtsfächer obligatorisch: Englisch, Mathematik, eine Naturwissenschaft (Biologie, Chemie oder Physik), eine Sozialwissenschaft (Geschichte, Geografie oder Politik) und Sport (McGlynn et al. 2012: 18 ff.); (Dolan 2013). Alle öffentlich finanzierten Schulen[382] verpflichten sich daher *Kernfächer* wie Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften usw. in allen Jahrgangsstufen anzubieten, dennoch verfügen die Einzelschulen über große *Gestaltungsfreiräume*, was mit einer Vielfalt an möglichen Fächerkombinationen einhergeht (Cuddy und Leney 2005: 29). Die für die vorliegende Untersuchung im Bereich der vorberuflichen Bildung ausgewählten (vgl. Kapitel 3.2.3.2) Fächer Business Management, Economics und Work Experience[383] zählen zum fakultativen Kursangebot.

380 Das neue in 2004 lancierte CfE ersetzt als national einheitliches Curriculum sukzessive die bisherigen Qualifikationen. Weitere Informationen zum CfE siehe unten und vgl. Tabelle 11.

381 Die Einführung des CfE beginnt zum Schuljahr 2013/2014 in der Klassenstufe S4. Parallel dazu schließen die bestehenden S5- und S6- Klassen ihren Abschluss im bisherigen System der National Qualifications (NQs) (siehe unten) ab (SQA 2013b).

382 In 2009 besuchten 94 % der Schüler Sekundarschulen in öffentlicher Trägerschaft (The Scottish Government 2009); (The Scottish Government 2011). Damit spielen Schulen in privater Trägerschaft eher eine untergeordnete Rolle. 53 der 365 öffentlich finanzierten Sekundarschulen lagen 2012 in der Verantwortung der römisch-katholischen Kirche (The Scottish Government 2011). Wie alle anderen Schulen in öffentlicher Trägerschaft, sind jene *catholic schools* Gesamtschulen und unterliegen den gleichen Kontrollen und bieten die gleichen Qualifikationen an, wie die säkularen Schulen (McKinney 2008: 258 ff.).

383 Zur in der Praxis der Kurswahl quasi obligatorischen Relevanz der Unit Work Experience siehe weiter unten im Text.

Durch die Wahl von speziellen berufspraktischen Kursen, den *Skills for Work Courses*[384], können die Schüler in S3 und S4 im fakultativen Bereich bereits berufspraktische Fertigkeiten und Fähigkeiten in einem konkreten Bereich (z. B. Baugewerbe, Gesundheit und Pflege, Haarpflege etc.) erlangen sowie ihre Kompetenzen im Rahmen der individuellen Berufswahlreife entwickeln. Dadurch soll generell die *employability*, d. h. Beschäftigungsfähigkeit, der Jugendlichen verbessert werden (Evans 2008: 325). Im Vordergrund stehen demnach: „skills and knowledge in a broad vocational area; Core Skills; an understanding of the workplace; positive attitudes to learning; and skills and attitudes for employability" (Howieson und Raffe 2007: 2). Die *Skills for Work Courses*, welche ferner bereits zu beruflichen Qualifikationen führen (siehe unten), finden in der Regel in enger Kooperation mit lokalen Betrieben und Stake Holdern sowie den FEC (vgl. Kapitel 7.1.2) statt: Zum einen werden Kurse direkt in den FEC angeboten. Zum anderen werden Lehrkräfte der FEC zum Unterricht an den Sekundarschulen abgeordnet, insofern die Schule nicht selbst über entsprechend ausgebildete Fachlehrer verfügt (SQA 2013c).

Neben diesen optionalen berufspraktischen Kursen absolvieren alle Schüler in S4 ein einwöchiges[385] verpflichtendes (Betriebs-)Praktikum, welches im Rahmen der Unit Work Experience vor- und nachbereitet wird (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Dieses Praktikum ist als Teil des „universal principle" (The Scottish Government 2008: 58) des schottischen Bildungssystems zu betrachten, da es die praktischen und beruflichen Fertigkeiten und Fähigkeiten, unabhängig vom originären individuellen Bildungsweg, hervorhebt. Obwohl die Unit Work Experience somit *theoretisch* zum fakultativen Kursangebot zählt, ist sie in der *Praxis der Kurswahl* aufgrund ihrer Einbindung des verpflichtenden Betriebspraktikums Teil des Kerncurriculums der Schüler in der Sekundarstufe I. Im Rahmen der 40-stündigen Unit Work Experience können sechs Kreditpunkte auf Level vier des SCQF (siehe unten) erreicht werden (SQA 2009b: 1 ff.). Im Gegensatz zu den beiden anderen für die Untersuchung ausgewählten Kursen (siehe unten), ist für die Unit Work Experience *keine externe Prüfung* vorgesehen. Die Evaluie-

384 Die Etablierung der *Skills for Work Courses* erfolgte in 2007 nach einer erfolgreichen zweijährigen Pilotierungsphase mit den Zielsetzungen, einerseits mehr optionale Angebote in das Gesamtcurriculum der Sekundarstufe zu integrieren und andererseits eine größere Balance zwischen allgemein- und berufsbildendem Angebot herzustellen (Howieson und Raffe 2007: 2). Die (bisher) im Rahmen der *national courses* auf den Niveaustufen *Access 3*, *Intermediate 1* und *Intermediate 2* sowie *Higher* angebotenen Kurse werden extern durch die SQA evaluiert und zertifiziert. So wird bspw. die erfolgreiche Absolvierung eines Kurses auf SCQF level vier mit 24 SCQF-credit points zertifiziert. *Skills for Work Courses* sind auch Bestandteil des neuen CfE. Für weitere Informationen zu den *Skills for Work Courses* wird verwiesen an: SQA (2013c). Eine kritische Würdigung dieser erfolgt in: Howieson und Raffe (2007).

385 Das offizielle Curriculum schreibt eine Mindestdauer von 24 h für das Praktikum vor (SQA 2009b: 6).

rung obliegt bei der Einzelschule und kann bspw. den Praktikumsbericht miteinbeziehen. Das Ziel der Unit ist die individuelle Weiterentwicklung des Schülers in Hinblick auf seine persönliche Berufswahlreife (SQA 2009b: 1; 9).

Am Ende der Jahrgangsstufe S4 legen die Schüler in ihren jeweiligen Fächern staatliche Prüfungen zum Erlangen der NQs ab. Die NQs sind eine der drei Hauptgruppen an Qualifikationen im SCQF die vonseiten der SQA[386] verliehen werden (vgl. Tabelle 10). Die für eine Breite an Fächern und Themengebieten existierenden NQs richten sich an Schüler und Studenten an Sekundarschulen und colleges (British Council 2012).

Bis zur *Higher Still*-Initiative im Jahr 1999 bestand in Schottland noch eine viel größere Vielfalt an Bildungsangeboten und Abschlüssen: Das Bildungsprogramm *„Higher Still: Opportunity for All"*, welches ursprünglich primär für den Nachpflichtschulbereich angedacht war und sich dann auch im Rahmen des Sekundarbereiches I etablierte,[387] sollte zunächst zu einer Aufwertung der Hochschulzugangsberechtigung führen: An den auf ein Jahr ausgelegten *Highers* (vgl. Kapitel 7.1.2) wurde zum einen die sehr kurze Lernzeit und der damit einhergehende erhöhte Lernstress bei den Schülern kritisiert. Zum anderen wurde hinterfragt, inwiefern durch nur ein Jahr in der Oberstufe (in England sind es bspw. zwei Jahre, vgl. Pilz und Deißinger (2001: 445)) eine entsprechende Studierfähigkeit bei den Schülern hergestellt werden könne (Pilz 2011b: 57). Neben einer Anpassung und Profilierung der bestehenden *Highers* wurde der Abschluss der *Advanced Highers* eingeführt: Der auf ISCED-Level 4 einzugruppierende Abschluss (vgl. Tabelle 10) vermittelt innerhalb von zwei Jahren bereits Qualifikationen, die an den Universtäten mit als Studienleistung anerkannt werden können.[388] Neben der Novellierung der Hochschulzugangsberechtigungen war eine weitere maßgebliche Zielsetzung der *Higher Still*-Initiative, die Struktur der Bildungsangebote zu vereinheitlichen und zusammenzufassen. Damit einher ging das Bestreben, die Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung zu erhöhen. Es wurden sowohl im allgemein- als auch berufsbildenden Bereich homogen strukturierte Kursgruppen entwickelt, die aus einzelnen durch die SQA zertifizierten Units bestehen. Eine Kursgruppe (im Sekundarbereich die *National Courses*) besteht dabei aus drei Units (siehe ausführlich unten); (Pilz 2011b: 58). Durch diese einheitlichen Strukturelemente

386 Die SQA ist die größte, zentrale Stelle zur Entwicklung, Validierung und Vergabe bzw. Anerkennung von allgemein- und berufsbildenden Qualifikationen in Schottland. Für weiterführende Informationen wird verwiesen an: SQA (2013d).

387 Aufgrund der bis zur aktuellen Einführung des CfE (siehe unten) maßgeblichen Wirkungskraft des *Higher Still*-Systems, wird jenes Bildungsprogramm an dieser Stelle etwas ausführlicher dargestellt.

388 Vgl. ausführlich Pilz (2011b: 57 ff.).

der Kurse, die unter identischen Qualitätskriterien entwickelt wurden sicherte das *Higher Still*-System nicht nur eine bessere Vergleichbarkeit allgemeinbildender und beruflicher Abschlüsse, sondern trug darüber hinaus dazu bei, die „Stigmatisierung […] von beruflichen Kursen" (Pilz 2011b: 66) an den Schulen etwas abzuschwächen, da bspw. die Kombination von allgemeinbildenden und beruflichen Kursen an den Sekundarschulen und colleges erleichtert wurde.[389]

Wie bereits angesprochen, sind die im Zuge des *Higher Still*-Systems etablierten NQs eine der drei Hauptgruppen an Qualifikationen die im SCQF entsprechend eingruppiert werden können. Der SCQF integriert eine Fülle akademischer und berufsbildender Ausbildungs- und Studiengänge sowie Qualifikationen und sichert deren Vergleichbarkeit (Cuddy und Leney 2005: 21; 33). Der mit dem übergeordneten Ziel der Förderung des lebenslangen Lernens in 2001 etablierte SCQF berücksichtigt die (messbaren) Ergebnisse formaler und informeller Lernprozesse und fasst damit zugleich alle schulischen, beruflichen und akademischen Abschlüsse in *einem* Rahmen zusammen. Dieser Anrechnungs- und Qualifikationsrahmen integriert dabei sowohl (vollständige) Abschlüsse als auch Teilabschlüsse bzw. Qualifikationseinheiten (*units*). Die Einordnung und damit die Vergleichbarkeit der verschiedenen schottischen Qualifikationen wird im SCQF zum einen durch zwölf Niveaustufen (*levels*) (vgl. Tabelle 10),[390] die den Schwierigkeitsgrad des Gelernten widerspiegeln, gewährleistet (vgl. Tabelle 10). Zum anderen gibt ein Kreditpunktesystem Auskunft über den zeitlichen Umfang des Gelernten. Ein SCQF-*credit-point* entspricht dabei einem Durchschnitt von zehn Stunden Lernzeit (Raffe et al. 2007: 60 ff.); (SCQF 2012).

Die für den allgemeinbildenden Bereich wesentlichen NQs sind zum einen die *National Courses* bzw. *National Units* und zum anderen die *Standard Grades* (British Council 2012), die im Folgenden noch näher präzisiert werden (vgl. dazu Tabelle 10). Am Ende eines jeden Kurses (bzw. in Teilen auch Unit) im Rahmen der NQs steht eine eigenständige Prüfung, die als Voraussetzung für die nächste Niveaustufe gilt. So können sich diejenigen Schüler, die nicht den

389 Die *Higher Still*-Reform ließe sich hinsichtlich der Frage nach der Erreichung der Zielsetzung zur Erhöhung der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung noch einer ausführlicheren kritischen Würdigung unterziehen, auf die jedoch an dieser Stelle mit Blick auf den Umfang verzichtet wird. Für eine ausführliche Darstellung und kritische Betrachtung der *Higher Still*-Reform wird daher verwiesen an Pilz (2011b: 57 ff.).

390 Die Deskriptoren der einzelnen Niveaustufen können grob in fünf Rubriken zusammengefasst werden: 1. *Knowledge and understanding (mainly subject based)*; 2. *Practice (applied knowledge and understanding)*; 3. *Generic cognitive skills (e. g. evaluation, critical analysis)*; 4. *Communication, numeracy and IT skills* sowie 5. *Autonomy, accountability and working with others* (SCQF 2012).

gesamten Bildungsgang durchlaufen, die erfolgreich abgelegten Stufen bzw. Kurse bescheinigen lassen (Cuddy und Leney 2005: 33).

Die *National Courses* im Sekundarbereich unterscheiden sieben Niveaustufen. Jeder Kurs besteht in der Regel aus drei *National Units*. Die für eine Vielzahl von Fächern und Themengebieten angebotenen *National Units* umfassen jeweils 40 Unterrichtsstunden. Am Ende jedes *National Cours* steht eine externe, standardisierte (meist schriftliche) Prüfung durch die SQA. Die SQA verleiht den Abschluss und legt ferner Regelungen für die internen Leistungsbeurteilungen fest (EURYDICE 2004: 123). Die Niveaustufen der *National Courses* sind *Access 1*, *2* und *3*,[391] *Intermediate 1* und *Intermediate 2*, *Higher* und *Advanced Higher*[392] (vgl. Tabelle 10); (British Council 2012). Der auf ISCED-Level 2 anzusiedelnde Abschluss der Niveaustufe *Intermediate 1* wird in der Regel in einer der letzten beiden Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I erworben. Der Abschluss bildet einerseits die Zugangsvoraussetzung für berufliche Bildungsgänge (vgl. Kapitel 7.1.2) bzw. ermöglicht auch den direkten Berufseinstieg (vgl. Abbildung 50) und gilt andererseits als Bedingung für weiterführende Bildungsgänge mit dem Abschluss auf der Niveaustufe *Intermediate 2* (EURYDICE 2004: 123). Das Niveau des *Intermediate 1*-Abschlusses ist auf der Stufe 4 des SCQF und so mit dem Abschluss *Standard Grade (General level)* vergleichbar (vgl. Tabelle 10); (SCQF 2012).

Die Gesamtstundenzahl des im Rahmen dieser Untersuchung ausgewählten Kurses Business Management, Niveaustufe *Intermediate 1* beträgt 160 Stunden und integriert dabei neben dem Anteil von drei Units à 40 Stunden, weitere 40 Stunden zur vertiefenden Übung und Prüfungsvorbereitung (SQA 2009a: 2). Die Prüfung in schriftlicher Form mit einer Dauer von einer Stunde 15 Minuten wird extern durch die SQA abgenommen und fokussiert dabei: „[…] knowledge and understanding covering the Course content and also assesses the ability of candidates to identify, describe and give reasons for business decisions and business problems" (SQA 2009a: 10).

Der *Standard Grade*-Abschluss steht in der Regel am Ende eines zweijährigen Bildungsgangs der Sekundarstufe I. Der Abschluss wird auf drei verschiedenen Niveaustufen vergeben: Die Basis bildet das *Foundation level*, welches die Voraussetzung für das auf ISCED-Level 2 anzusiedelnde anschließende *General le-*

391 Der *Access-Abschluss* 1 bis 3 ist auf den ersten drei Niveaustufen des SCQF angesiedelt, wobei *Access 3* dem Niveau des *Standard Grade*-Abschlusses (*Foundation level*) entspricht (EURYDICE 2004: 21); (SCQF 2012).

392 Die Abschlüsse *Higher* und *Advanced Higher* (anzusiedeln auf den SCQF Niveaustufen 6 und 7 bzw. ISCED-Level 3 und 4) gelten als Zugangsberechtigung für den Besuch einer Hochschule oder auch als beruflicher Befähigungsnachweis bei Bewerbungen um einen Arbeitsplatz (EURYDICE 2004: 22; 117 ff.); (SCQF 2012).

vel ist. Am Ende steht das *Credit level* (SCQF 2012); (vgl. Tabelle 10). Wie auch die oben beschriebenen *National Courses*, wird der *Standard Grade* für viele allgemeinbildende und berufsbezogene Fächer bzw. Themengebiete angeboten (British Council 2012). Wie gleichermaßen für die *National Courses* üblich, steht am Ende jeder Niveaustufe eine durch die SQA durchgeführte externe, standardisierte und Prüfung in meist schriftlicher Form: „Je nach Unterrichtsfach können aber auch mündliche und praktische Prüfungen abgenommen werden. In einigen Fächern fließen auch die Unterrichtsleistungen in die Bewertung mit ein" (EURYDICE 2004: 189). In Abhängigkeit von den in den jeweiligen Prüfungen erzielten Ergebnissen können im Anschluss *National Units* bzw. *National Courses* auf *Intermediate*- oder *Higher*- Level belegt werden (vgl. Tabelle 10); (British Council 2012). Ferner ist mit dem *Standard Grade*-Abschluss die Möglichkeit zum Einstieg in die berufliche Bildung sowie der direkte Berufseinstieg gegeben (EURYDICE 2004: 189); (vgl. Kapitel 7.1.3, Abbildung 50). In dem für die vorliegende Untersuchung ausgewählten Kurs Economics, Niveaustufe *General level* (vgl. Kapitel 3.2.3.2) beträgt die Gesamtstundenanzahl der einschließlich Vor- und Nachbereitungszeit sowie Prüfungsvorbereitung 160 Stunden. Der Kurs schließt mit einer externen schriftlichen Prüfung mit einer Dauer von einer Stunde 15 Minuten (SQA 2000: 22 ff.).

Tab. 10: Allgemeinbildende, akademische und berufliche Abschlüsse in Schottland in Bezug zum SCQF und der ISCED. Eigene Zusammenstellung in Anlehnung an: EURYDICE (2004: 262 ff.); Pilz (2011b: 71); SCQF (2012) und The Scottish Government und European Social Fund (2009: 15)

SCQF Level	**National Qualifications (NQs)**		**Scottish Vocational Qualifications (SVQs)**	**Qualifications of Higher Education**	**ISCED-Level**
	National Courses and Units	Standard Grade			
12				Doctoral Degree	6
11			SVQ 5	• Master Degree; • Post Graduate Diploma/ Certificate	5
10				• Honours Degree; • Graduate Diploma/Certificate	
9			SVQ 4	• Bachelors Degree;	

(Fortsetzung Tab. 10)

SCQF Level	National Qualifications (NQs)		Scottish Vocational Qualifications (SVQs)	Qualifications of Higher Education	ISCED-Level
				• Ordinary Degree; • Graduate Diploma/Certificate	
8	Higher National Diploma		SVQ 4	• Higher National Diploma; • Diploma in Higher Education	4
7	Advanced Higer		SVQ 3	Higher National Certificate	
6	Higher		SVQ 3		3
5	Intermediate 2	Standard Grade Credit level	SVQ 2		2
4	Intermediate 1	Standard Grade General level	SVQ 1		
3	Access 3	Standard Grade Foundation level			
2	Access 2				1
1	Access 1				

Aus den obigen Ausführungen zu den parallel existierenden Abschlüssen werden die „subject-centredness of Scotland's secondary schools" (Bryce und Humes 2008a: 38) und die damit einhergehende Bandbreite sowie Dichte an optionalen Fächern und Themengebieten deutlich. Eine Abkehr und damit ein „declutter the curriculum" (Bryce und Humes 2008a: 40) verspricht das in 2004 lancierte CfE, das zugleich mit der Zielsetzung verbunden ist, eine Erleichterung der bisherigen, offiziellen überfüllten Curricula zu schaffen (The Scottish Executive 2004a: 15). Dieses national einheitliche Curriculum richtet sich an Schüler im Alter von drei bis 18 Jahren und ist somit vom Elementarschulbereich bis zur Sekundarstufe II (*upper secondary*) von Relevanz. Die Qualifikationen, auf die sich das CfE bezieht, heißen *National* 1, *National* 2, *National* 3, *National* 4 und *National* 5. Diese ersetzen seit dem Schuljahr 2013/2014 vollständig die aktuellen nationalen Qualifikationen *Access 1* bis *Access 3*,

Standard Grade sowie *Intermediate 1* und *Intermediate 2*.[393] Die aktuellen *Higher* und *Advanced Higher*-Qualifikationen werden ebenfalls gänzlich durch neue (jedoch gleichnamige) Qualifikationen ab dem Schuljahr 2014/2015 bzw. für die *Advanced Higher* ab dem Schuljahr 2015/2016 ersetzt werden. Tabelle 11 gibt Aufschluss über die Einordnung der alten und neuen Qualifikationen in Verbindung mit dem SCQF (vgl. dazu auch Tabelle 10).

Das CfE repräsentiert eine alternative und flexible Form des Lehrens und Lernens, die sowohl die Lehrkörper in ihrer Expertise durch neue Freiheiten bestärkt als auch zugleich lernerzentriert ausgerichtet ist. Das CfE beinhaltet die Zielsetzung, dass alle jungen Menschen sich hin zu „successful learners, confident individuals, responsible citizens and effective contributors to society and at work" entwickeln (The Scottish Executive 2004a: 12).

Tab. 11: Einordnung der alten und neuen schottischen Qualifikationen in Verbindung mit dem SCQF Level 1 bis 7. Übersetzte und angepasste Darstellung in Anlehnung an SQA (2013a)

SCQF Level	Neue Qualifikationen im Rahmen des CfE	Ersetzt	Bisherige nationale Qualifikationen
1	National 1	→	Access 1
2	National 2	→	Access 2
3	National 3	→	Access 3 Standard Grade (Foundation level)
4	National 4	→	Standard Grade (General level) Intermediate 1
5	National 5	→	Standard Grade (Credit level) Intermediate 2
6	Higher (neu)	→	Higher
7	Advanced Higher (neu)	→	Advanced Higher

Wie bei den bisherigen nationalen Qualifikationen, liegt die zentrale Entwicklungs-, Verleihungs-, und Qualitätssicherungsaufgabe der neuen Qualifikationen des CfE ebenso in den Händen der SQA. Die im Rahmen des CfE angebotenen Kurse und Units sind von weniger vorschreibendem Charakter, erlauben dem Lernenden eine größere Wahlfreiheit und damit eine Individualisierung des Lernprozesses. Wenngleich auch ein verpflichtendes Kerncurriculum im Rahmen von obligatorischen, von allen Schülern zu belegenden Kursen existiert. Auf der Stufe der Qualifikation *National* 4 sind dies unter anderem Units in den Bereichen *literacy, numeracy, wellbeing* und *problem solving*. Des

393 Die Implementierung des CfE in den Sekundarschulen liegt damit nach den Erhebungszeitraum der Lehrerinterviews (vgl. die Anmerkungen in Fußnote 394 sowie Kapitel 4.2.2.2).

Weiteren sind Komponenten der berufsorientierenden *Skills for Work courses* elementarer Bestandteil des novellierten Kerncurriculums im Rahmen des CfE (SQA 2013a). Eine weitere Neuerung im Rahmen der neuen Qualifikationen ist die *interne* (nach standardisierten Regelungen), durch die Lehrkraft durchgeführte Evaluierung und Bewertung der Qualifikationen *National* 1 bis 4. Während zwar die Qualifikationen *National* 5, *Higher* und *Advanced Higher* ebenso intern evaluierte und zertifizierte Units beinhalten, legen darüber hinaus alle Schüler eine zusätzliche durch die SQA durchgeführte Prüfung in schriftlicher Form ab (SQA 2013a).

Im Bereich der vorberuflichen Bildung hält das neue CfE auf den Stufen 3 und 4 des SCQF (d. h. bezogen auf die Qualifikationen *National* 3 und 4) einen Kurs in *Business* bereit. Auf dem Niveau *National* 2 gibt es jedoch bereits praktischere Hinführungen in das Themengebiet, welchen im Kurs *Business in Practice* Rechnung getragen wird. Auf den Stufen *National* 5 und höher bietet das CfE ferner Kurse in Business Management sowie Economics an. Ebenfalls dem Bereich der vorberuflichen Bildung zuzuordnen sind die Kurse *Administration and IT*, welche für die Qualifikationen *National* 3 bis *Higher* angeboten werden sowie Kurse in *Accounting* für die Qualifikationen *National* 5, *Higher* und *Advanced Higher* (SQA 2013a).[394]

7.1.4 Kurzüberblick über Qualifizierung des Lehrpersonals

Die **Erstausbildung** der Lehrkräfte für den Sekundarbereich wird in Schottland im Rahmen eines Studiums realisiert. Dafür sind sieben Ausbildungseinrichtungen für Lehramtsstudenten, sogenannte *Teacher Education Institutions* (TEIs), vorhanden, welche in Universitäten integriert sind (Menter 2008: 817). Es gibt grundsätzlich zwei Möglichkeiten, die Lehrberechtigung für den Sekundarbereich zu erhalten:

1. Personen, die bereits einen Abschluss in mindestens einem Unterrichtsfach haben, können den einjährigen Studiengang zum *Professional Graduate Diploma in Education* (PGDE) absolvieren. Als Vollzeitstudium beträgt dieser mindestens eine Laufzeit von 36 Wochen, wovon ungefähr

394 Die Einführung des CfE zum Schuljahr 2013/2014 bzw. 2014/2015 und 2015/2016 liegt zeitlich nach dem Erhebungszeitraum der vorliegenden Arbeit. Alle an den Interviews dieser Studie beteiligten Schulen arbeiteten zum Interviewzeitpunkt (Oktober 2010 und Dezember 2012) (vgl. Kapitel 4.2.2.2) noch nach den an die bisherigen Abschlüsse gebundenen offiziellen Curricula. Daher wird hier einerseits auf die weitere Präzisierung der oben genannten Kurse verzichtet. Für weitere Informationen bzw. zu den Inhalten des CfE wird verwiesen an: SQA (2013a). Andererseits ist in Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Studie aus den oben genannten Gründen auch die kriteriengeleitete qualitative Inhaltsanalyse des CfE entbehrlich (vgl. Kapitel 4.2.1.4).

die Hälfte als Praktika in der Schule verbracht wird. Dieses ist der schnellste und beliebteste Weg, um die Lehrbefähigung zu erhalten. Alternativ kann der PGDE-Kurs auch als Teilzeit- oder Fernstudium absolviert werden.

2. Angehende Lehrkräfte, die noch keinen Abschluss in einem Unterrichtsfach vorweisen können, haben die Möglichkeit, einen vierjährigen Studiengang zum *Bachelor of Education* (BEd) zu absolvieren. Neben der fachwissenschaftlichen Ausbildung umfasst das Studium auch einen erziehungswissenschaftlichen Teil (University of Stirling 2014b). Das Studium wird entweder in einem der Unterrichtsbereiche Musik, Sport und Technologie oder innerhalb mehrerer kombinierter Bereiche (Kurse) abgelegt. Die Fächerwahl im Studium orientiert sich dabei an den künftigen Unterrichtsfächern (Pilz 2011b: 93). Für den Fachbereich Wirtschaft (*Business Education*) müssen die Lehramtsstudenten die vier Fächer Accounting, Economics, IT und Business Management belegen und hier mindestens 80 SCQF *credits-points* erreichen (Dolan 2013). Im Rahmen des BEd nimmt das Erlangen von schulpraktischen Erfahrungen einen hohen Stellenwert ein. Das Ausmaß der Praxiseinsätze ist dabei jedoch vom jeweiligen Unterrichtsfach und den Reglements der Universität abhängig (The Scottish Government 2013b); (GTC 2006). So beinhaltet bspw. das Studium zur Erlangung des BEd im Sekundarbereich an der Universität Stirling drei schulische Praxisphasen im Umfang von insgesamt mindestens 16 Wochen (University of Stirling 2014b). Demgegenüber sind *betriebliche Praxiserfahrungen* in den offiziellen Curricula des Studienganges nicht vorgesehen (University of Stirling 2014b); (Canning 2014).

Die *volle Lehrerlaubnis* erlangt man *in beiden Wegen* mit der erfolgreichen Absolvierung des einjährigen Vorbereitungsdienstes, auf den alle Studienabgänger eine Platzgarantie haben. Während dieser Zeit sammeln die Lehramtsanwärter praktische Unterrichtserfahrungen und werden von einem erfahrenen Lehrer als Mentor begleitet. Dabei werden maximal 70 % der Arbeitszeit einer fertig ausgebildeten Lehrkraft mit dem tatsächlichen Unterrichten und der dazugehörigen Vor- und Nachbereitung verbracht. Die übrige Zeit ist für die individuelle berufliche Weiterentwicklung und Profilierung reserviert. Am Ende des Vorbereitungsdienstes ist keine gesonderte Prüfung vorgesehen (Dolan 2013); (The Scottish Government 2013b); (GTC 2013).

Die *Skills for Work Courses* werden vorrangig durch an FEC tätigen Lehrkräfte bzw. Dozenten realisiert (vgl. Kapitel 7.1.3). Diese Dozenten qualifizieren sich neben ihrer Lehrbefugnis in der Regel durch weitere berufliche Abschlüsse und

eine entsprechende berufspraktische Erfahrung in dem Gebiet (McGlynn et al. 2012: 20).

Nach dem Vorbereitungsdienst ist die verpflichtende Registrierung beim *General Teaching Council for Scotland* (GTC) verbindlich. Der GTC übt nicht nur großen Einfluss auf die Lehrerbildung aus, sondern ist auch zusammen mit den Bildungsbehörden und Lehrerbildungsstätten für die Zahl der jährlich bereitgestellten Ausbildungsplätze für künftige Lehrkräfte verantwortlich. Die Stellensuche der fertig ausgebildeten Lehrer erfolgt durch eine direkte Bewerbung auf die von den jeweiligen Schulen ausgeschriebenen Stellen (Dolan 2013); (Pilz 2011b: 93); (The Scottish Government 2013b); (GTC 2013).

Im Rahmen des *Continuing Professional Development* der **beruflichen Weiterentwicklung**, verpflichten sich alle Lehrer jährlich im Umfang von 35 Stunden an innerschulischen sowie durch die lokalen Schulbehörden angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen (Pilz 2011b: 94); (The Scottish Government 2013b). Die Angebote und Maßnahmen umfassen bspw. die Evaluation des eigenen Unterrichts sowie die Beobachtung und Besprechung des Unterrichts von Kollegen. Darüber hinaus können im Rahmen der beruflichen Weiterentwicklung auch Kurse zur Erlangung einer Lehrerlaubnis in weiteren Kursen/Fächern belegt werden (The Scottish Government 2013b).

7.2 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Lehrpläne in Schottland

Die Darstellung der Ergebnisse der Curriculumanalyse[395] beziehen sich auf die im Rahmen der kriteriengeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 4.2.1) untersuchten, in Kapitel 4.2.1.4 ausgewiesenen Lehrpläne bzw. Lehrplan-Teile.

Anhand der prozentualen Verteilung der in den Lehrplänen codierten Textstellen auf die vier Dimensionen (bzw. hier untergeordneten Analysekriterien) *betriebs- und volkswirtschaftliche Sachkompetenzen* sowie *Sozial- und Selbstkompetenzen* (vgl. Kapitel 4.2.1.2 und 4.2.1.3) gilt es die *inhaltlichen Schwerpunktsetzungen* innerhalb der Lehrpläne der vorberuflichen zu erfassen und zu analysieren (vgl. Kapitel 4.2.1.2). Hier gilt es zu beachten, dass die relative Be-

395 Wird in Bezug auf die vorliegende Untersuchung von *„Curriculumanalyse"* gesprochen, so ist damit in Anlehnung an das prozessorientierte Verständnis von Curriculum (vgl. Kapitel 3.1.2) sowie den zugrunde gelegten Untersuchungsverfahren (vgl. Kapitel 4.2, Abbildung 19) die *kriteriengeleitete qualitative Inhaltsanalyse der Lehrpläne* gemeint. Wie in Kapitel 3.1.2 (und hier Abbildung 8) dargestellt, ist dabei der *Lehrplan* als Teilbereich des auf der Makroebene angesiedelten *offiziellen Curriculum* zu betrachten.

zugsgröße die jeweilige Summe an codierten Textstellen (n) in den analysierten Dokumenten ist.[396] Da in die Analyse nur die in Kapitel 4.2.1.4 deklarierten Lehrpläne bzw. Lehrplan-Teile miteinbezogen wurden, nicht aber das Gesamtcurriculum mit allen Fächern und Kursen der Sekundarstufe I berücksichtigt wurde, werden ebenso wenig quantitative Zusammenhangsaussagen in Bezug auf das *gesamte Curriculum* angestrebt (vgl. Kapitel 4.2.1.1). In die Analyse werden sowohl zwei ganze Kurse (Business Management und Economics), als auch eine einzelne Unit, Work Experience[397], miteinbezogen. Den Kursen wird gegenüber der einzelnen Unit insgesamt das Vierfache an Gesamtstunden zugrunde gelegt (vgl. Kapitel 7.1.3). Eine rechnerische Gewichtung von Zeitrichtrichtwerten ist in der in der Darstellung der prozentualen Verteilung der codierten Textstellen jedoch entbehrlich, da im Ländervergleich die Variable der den Fächern zugrunde gelegten Unterrichtsstunden nur unzureichend kontrolliert werden kann (vgl. Kapitel 4.2.1.1).

Während Kapitel 7.2.1 zunächst einen Gesamtüberblick über die Ergebnisse aller für die vorberufliche Bildung in Schottland analysierten Lehrpläne gibt, erfolgt im darauffolgenden Kapitel 7.2.2 eine differenzierte Betrachtung des Gesamtergebnisses in Hinblick auf die prozentuale Verteilung der codierten Textstellen auf die Analysekriterien innerhalb der vier genannten Dimensionen. Durch die Auffächerung der Ergebnisse nach den jeweiligen Kursen bzw. Lehrplänen können in Kapitel 7.2.3 darüber hinaus die inhaltlichen Schwerpunkte noch differenzierter abgebildet werden.

7.2.1 Überblick über das Gesamtergebnis

Abbildung 51 veranschaulicht das Ergebnis aller in Bezug auf die vorberufliche Bildung in Schottland (vgl. Kapitel 4.2.1.4) qualitativ inhaltsanalytisch untersuchten Lehrpläne. Die Angaben beziehen sich dabei auf die prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 147) auf die vier Dimensionen *betriebs- und volkswirtschaftliche Sachkompetenzen* sowie *Selbst- und Sozialkompetenzen*.

396 Die relative Bezugsgröße (n) zur Anzahl der codierten Nennungen ist immer die jeweilige Summe an codierten Textstellen im analysierten Material, *nicht* jedoch der gesamte Textkorpus: In den analysierten Lehrplänen vorkommende Textstellen, die keinerlei Bezüge zum zugrunde gelegten Verständnis vorberuflicher Bildung aufwiesen, wurden ausdrücklich *nicht* codiert (vgl. Kapitel 4.2.1.3).
Auf Anfrage kann selbstverständlich die gesamte Dokumentation der auf *absoluten Zahlen* basierenden Ergebnisse der Curriculumanalyse vorgelegt werden.

397 Für den Bereich Work Experience existiert kein Curriculum in Form eines ganzen Kurses, bestehend aus *mehreren* Units (SQA 2009b).

Das Gesamtergebnis legt die Fokussierung der analysierten schottischen Dokumente auf die Dimension der Sachkompetenzen offen: Dreiviertel aller codierten Textstellen (n = 147) finden sich fast gleichermaßen verteilt sowohl in der Dimension der betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen (hier mit einem Anteil von 40 % am gesamten codierten Material) als auch der volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen (36 %) wieder. Die Selbstkompetenzen machen 16 % aller codierten Nennungen im analysierten Textkorpus aus. Demgegenüber sind die Sozialkompetenzen mit einem Anteil von 8 % deutlich unterrepräsentiert (vgl. Abbildung 51).

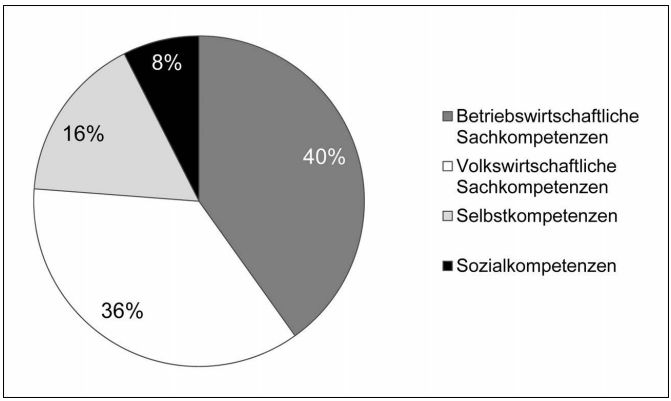


Abb. 51: Überblick über das Gesamtergebnis der schottischen Curriculumanalyse. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 147) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

7.2.2 Differenzierte Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf die einzelnen Analysekriterien

Bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse in Hinblick auf die Ausprägungen und Schwerpunkte innerhalb der vier Dimensionen *betriebs- und volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbst- und Sozialkompetenzen* ist augenscheinlich, dass nahezu allen Analysekriterien entsprechende Belege in den untersuchten Dokumenten zugeordnet werden konnten. Dennoch ist die Verteilung der codierten Nennungen auf die 29 Analysekriterien eher heterogen:[398] Allge-

398 Mit Blick auf die differenzierten Befunde der Curriculumanalyse in Bezug zu den einzelnen Analysekriterien ist es im Bewusstsein des Lesers zu behalten, dass in der Erstellung des Analyserasters (vgl. Kapitel 4.2.1.2 und 4.2.1.3) den vier Dimensionen jeweils eine variierende Anzahl an Analysekriterien zugeordnet wurde, die zugleich auch von unterschiedlicher inhaltlicher Breite sind: So vermögen bspw. die eher weiter gefassten Items ‚betriebswirtschaftliche

mein dominieren die fünf Bereiche betriebswirtschaftliche Grundbegriffe und Grundlagen unternehmerischen Wirtschaftens (B1), Verwaltung und Sachbearbeitung (B9), volkswirtschaftliche Prinzipien und Grundbegriffe (E1), Marktteilnehmer (E4) und Leistungsmotivation (SE2), deren Anteil an der Gesamtzahl an codierten Textstellen (n = 147) zwischen 6,1 % (SE2) und 10,2 % (E1) liegt. Die restlichen 24 Analysekriterien finden generell nur eine verhältnismäßig geringere Beachtung in den analysierten Lehrplänen. Darüber hinaus konnten den beiden Analysekriterien Konfliktfähigkeit (SO2) und Empathiefähigkeit (SO5) keine entsprechenden Textstellen zugeordnet werden. Ferner wurden die volks- und betriebswirtschaftlichen Themenbereiche Führung und Leitung (B4), Marktformen (E7), Einkommens- und Vermögensverteilung (E9) und Wirtschaftsindikatoren (E10) sowie das der Selbstkompetenz zugeordnete Item Unabhängigkeitsstreben (SE3) nur je einmal im Rahmen der Analyse codiert (vgl. Abbildung 52).[399]

Wie bereits erwähnt, dokumentieren die untersuchten Lehrpläne im Bereich der **Sozialkompetenzen**[400] weder die Förderung der Konfliktfähigkeit (SO2) noch die Empathiefähigkeit (SO5), die bspw. die Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie den wirksamen Umgang mit Emotionen einschließt (vgl. Abbildung 52). Den Teilkompetenzen Kritikfähigkeit (SE3) und Teamfähigkeit (SO4) wurden je drei Nennungen zugeordnet, was einem Anteil von 2 % am gesamten codierten Material entspricht (vgl. Abbildung 52). Der Fokus innerhalb Sozialkompetenzen liegt mit einem Anteil von 3,4 % (mehr oder weniger singulär) auf der Kommunikationsfähigkeit, wie beispielweise der folgende Auszug aus dem Lehrplan der Unit Work Experience zeigt:

Grundbegriffe und Grundlagen unternehmerischen Wirtschaftens' (B1) sowie ‚volkswirtschaftliche Prinzipien und Grundbegriffe' (E1) unter Umständen mehr Textstellen im Curriculum ansprechen als z. B. die etwas thematisch begrenzteren Analysekriterien ‚Unternehmensstrategie- und Planung' (B2) sowie ‚Wirtschaftsindikatoren' (E10) (vgl. Abbildung 21, Abbildung 22 und Tabelle 6).

Gleichermaßen bestehen auch partiell inhaltliche Überschneidungen zwischen den einzelnen Analysekriterien innerhalb einer Dimension: So ist z. B. innerhalb der Sozialkompetenzen (vgl. Abbildung 25 und Tabelle 6) von einer gewissen Interdependenz der Teilkompetenzen ‚Konfliktfähigkeit' (SO2) und ‚Kritikfähigkeit' (SO3) auszugehen. Für die Aussagekraft der Befunde in der Gesamtbetrachtung der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung (besonders in Hinblick auf einerseits die Gegenüberstellung des offiziellen sowie institutionellen und individuellen Curriculums und andererseits im Ländervergleich), sind die genannten Aspekte jedoch von geringerem Stellenwert (vgl. Kapitel 4.2.1.2).

399 Auf Anfrage kann selbstverständlich die gesamte Dokumentation der auf *absoluten Zahlen* basierenden Ergebnisse der Curriculumanalyse vorgelegt werden.

400 Um dem Leser die Bezugspunkte zu den jeweiligen Dimensionen zu veranschaulichen und somit die Befunde besser ‚verorten' zu können, werden die Namen der vier Dimensionen (d. h. betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen) im vorliegenden Unterkapitel durch eine **fette** Hervorhebung gekennzeichnet.

„Feelings and reactions to the work experience are expressed clearly" (SQA 2009b: 3).[401]

Ein differenzierter Blick in die Ausprägungen innerhalb der **Selbstkompetenzen** (SE1 bis SE4) offenbahrt, dass hier der Schwerpunkt (6,1 %) auf der Teilkompetenz der Leistungsmotivation (SE2) liegt. Zu diesem Bereich zählen bspw. Leistungsbereitschaft, die Fähigkeit zur Selbstorganisation und die Fähigkeit, eigene Lernfortschritte zu evaluieren. Daneben finden die beiden Bereiche der internalen Kontrollüberzeugung (SE1) und der moderaten Risikobereitschaft (SE4) mit einem Anteil von jeweils 4,8 % an der Gesamtzahl an codierten Nennungen (n = 147) in den untersuchten Lehrplänen jeweils gleich viel Beachtung. Demgegenüber fällt die Teilkompetenz Unabhängigkeitsstreben (SE3) stark zurück, da nur ein Textauszug in allen analysierten Dokumenten diesem Bereich zugeordnet wurde (vgl. Abbildung 52).

Die genauere Betrachtung der **betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen** (B1 bis B9), welche die am stärksten ausgeprägte Dimension in den analysierten schottischen Lehrplänen der vorberuflichen Bildung darstellt (vgl. Abbildung 51), offenbart die relativ gleichmäßige Verteilung von fünf der neun Themenbereichen (vgl. Abbildung 52). Diese Themenbereiche beziehen sich zum einen auf die Arbeitsteilung und die Verantwortlichkeiten im Unternehmen (B3) (3,4 %) sowie das Personalwesen (B8) (4,1 %). Auffallend ist in Bezug auf dieses Themengebiet jedoch, dass der hier annektierte Bereich der Führung und Leitung (B4), der unter anderem die Aspekte Führungsprinzipien, Überwachung und Kontrolle, Mitbestimmung sowie Kommunikation thematisiert, in den untersuchten Dokumenten kaum Beachtung findet (0,7 %) (vgl. Abbildung 52). Zum anderen zählen zu den oben angesprochenen fünf Bereichen das gesamte Gebiet der Produktentwicklung und -herstellung (B7) (4,1 %) und dessen Vertrieb (B6) (4,8 %). Gleichermaßen konnten 4,1 % der codierten Textstellen dem Themenbereich Finanzierung und Controlling (B5) zugeordnet werden, der unter anderem das betriebliche Rechnungswesen inkludiert. Den Schwerpunkt innerhalb der betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen bilden die betriebswirtschaftlichen Grundbegriffe und Grundlagen unternehmerischen Wirtschaftens (B1).[402] Dieser Themenbereich ist mit einem Anteil von 9,5 % an allen Codierungen zugleich das, nach dem Themenbereich volkswirtschaftliche Prinzipien und Grundbegriffe (E1) (siehe unten), am zweitstärksten ausgeprägte Analysekriterium (vgl. Abbildung 52).[403] Das folgende Textbeispiel

401 Zum Umgang mit Übersetzungen vgl. Kapitel 4.3.3.
402 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 398.
403 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 398.

aus dem Lehrplan des Kurses Business Management thematisiert die Bedeutung von Unternehmungen und ihr Umfeld:

> „Describe the role of business enterprise in contemporary society" (SQA 2009a: 20).

Einen überproportionalen Anteil an allen Codierungen nimmt mit 7,5 % ebenso der Themenbereich Verwaltung und Sachbearbeitung (B9) ein (vgl. Abbildung 52). Die hier codierten Textstellen beschäftigen sich fast ausschließlich mit dem Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien, wie der folgende Auszug aus dem Lehrplan des Kurses Business Management zeigt:

> „Describe current uses of Information and Communication Technology and business software in business enterprises" (SQA 2009a: 31).

Innerhalb der den **volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen** zugeordneten Analysekriterien (E1 bis E11) heben sich zwei Themenbereiche mit ihrem Anteil an allen codierten Textstellen besonders hervor: Zum einen der eher breite Themenbereich volkswirtschaftliche Prinzipien und Grundbegriffe (E1). Unter dieses Analysekriterium konnte mit einem Anteil von 10,2 % die größte Anzahl an codierten Textstellen gefasst werden (vgl. Abbildung 52). Das folgende Beispiel veranschaulicht die Berücksichtigung dieses Themenbereiches im Lehrplan des Kurses Economics:

> „Developing in pupils: knowledge and understanding of economic concepts" (SQA 2000: 8).

Zum anderen nimmt der Themenbereich Marktteilnehmer (E4) (z. B. Wirtschaftskreislauf, Konsumenten, Produzenten, Wettbewerb, Kosten-Nutzen-Überlegungen) mit einem Anteil von 8,8 % am codierten Material in den Lehrplänen der vorberuflichen Bildung in Schottland einen großen Stellenwert ein. Nachfolgend eine codierte Textstelle für diesen Themenbereich aus dem Lehrplan des Kurses Economics:

> „Scales of preference for consumers and for producers" (SQA 2000: 12).

Demgegenüber findet, ausgehend von den hier generierten Befunden, das Thema Marktformen (E7) in den untersuchten Dokumenten kaum Berücksichtigung (0,7 % am Anteil der codierten Textstellen) (vgl. Abbildung 52). Unterberücksichtigt bleiben mit je einer Nennung (entspricht einem Anteil von 0,7 %) ebenso die beiden Themenbereiche Einkommens- und Vermögensverteilung (E9) sowie Wirtschaftsindikatoren (E10) (vgl. Abbildung 52).

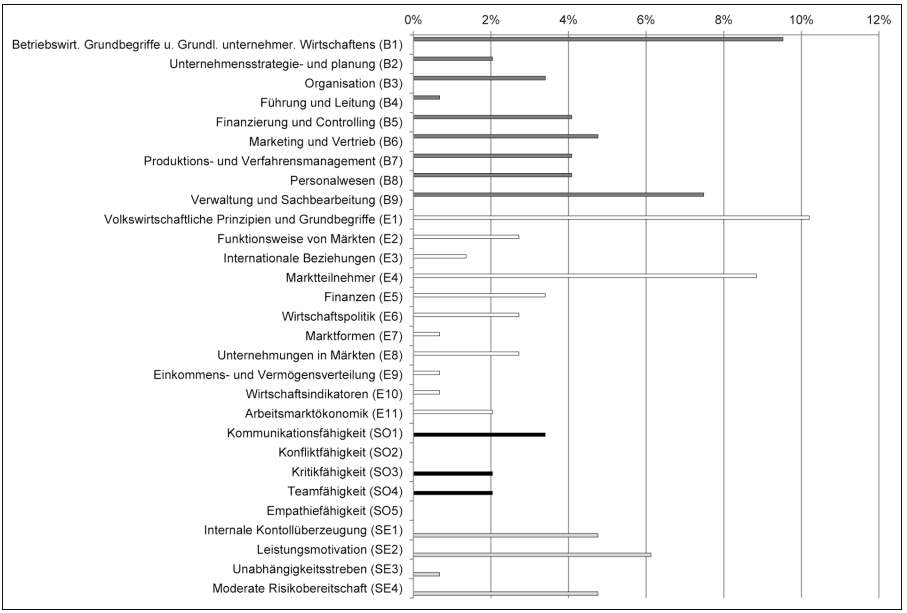


Abb. 52: Differenzierter Überblick über das Gesamtergebnis der schottischen Curriculumanalyse. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 147) auf die Analysekriterien innerhalb der vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

7.2.3 Differenzierte Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf einzelne Unterrichtsfächer bzw. Lehrpläne

Bei der Auffächerung der Ergebnisse der Inhaltsanalyse nach den einzelnen Kursen (vgl. Kapitel 3.2.3.2) bzw. den hier zugrunde gelegten Lehrplänen, lassen sich in Bezug auf das Gesamtergebnis weitere Erkenntnisse über die theoretische Ausformung und Schwerpunktsetzung vorberuflicher Bildung in Schottland gewinnen. Je nach Befundlage, werden im Folgenden die einzelnen Teilergebnisse der Analyse nicht nur mit Blick auf die grobe *Verteilung* auf die vier Dimensionen betriebs- und volkswirtschaftliche Sachkompetenten sowie Selbst- und Sozialkompetenzen dargelegt, sondern, wie bspw. bei den Lehrplänen Business Management, Economics und Work Experience unter Bezugnahme *einzelner Analysekriterien* eruiert (vgl. Abbildung 55, Abbildung 56 und Abbildung 58).

Dabei ist es zunächst nicht verwunderlich, dass im Bereich der Sachkompetenzen der Lehrplan des Kurses *Business Management* vorrangig durch Inhalte der *BWL* und jener des Kurses *Economics* (SQA 2000) hauptsächlich durch Themen

der *VWL* bestimmt ist (vgl. Abbildung 53 und Abbildung 54). Zugleich fällt für beide Kurse jedoch die starke Konzentration auf die Dimension der Sachkompetenzen überhaupt auf: Im analysierten Lehrplan des Kurses Business Management konnten insgesamt 83 % aller codierten Textstellen (n = 68) den Sachkompetenzen zugeordnet werden, 81 % fallen dabei auf die betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen (vgl. Abbildung 53). Im analysierten Textkorpus für den Kurs Economics kommt diese Ausrichtung noch deutlicher zum Tragen: Die Sachkompetenzen machen einen Anteil von 96 % (davon 89 % die volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen) an allen hier codierten Textstellen (n = 58) aus. In Bezug auf die Dimensionen der Selbst- und Sozialkompetenzen konnte hier nur je eine entsprechende Textstelle (dies entspricht einem Anteil von 2 % am codierten Material im Kurs Economics) zugeordnet werden (vgl. Abbildung 54).

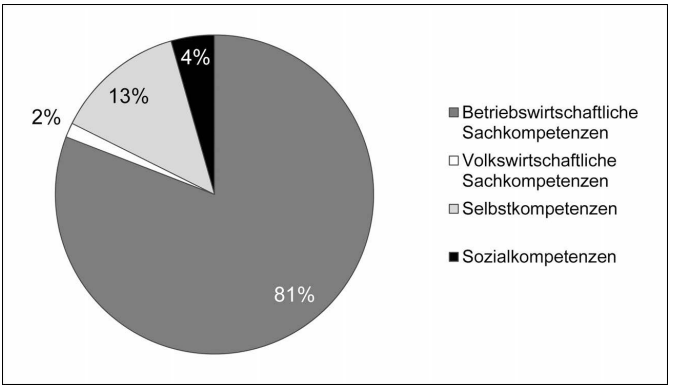


Abb. 53: Überblick über das Ergebnis der Analyse des Curriculums des Lehrplans Business Management. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 68) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

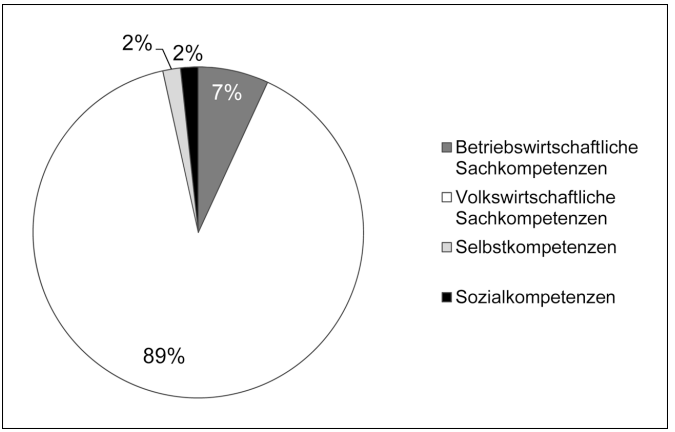


Abb. 54: Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans des Kurses Economics. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 58) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

Abbildung 55 erlaubt einen differenzierten Blick in die betriebswirtschaftlichen Themenbereiche, die im Lehrplan des Kurses **Business Management**[404] in der Sekundarstufe I in Schottland abgedeckt werden. Wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, konnten für alle durch die Analysekriterien B1 bis B9 definierten betriebswirtschaftlichen Themenbereiche entsprechende Textbeispiele im Lehrplan deklariert werden. Dabei sind die vier Themenbereiche Organisation (B3), Finanzierung und Controlling (B5), Produktions- und Verfahrensmanagement (B7) sowie Personalwesen (B8) mit einem Anteil von je 7,4 % an allen codierten Nennungen (n = 68) gleichermaßen häufig in den analysierten Dokumenten vertreten (vgl. Abbildung 55). Die thematischen Schwerpunkte liegen jedoch auf den allgemeinen Grundlagen unternehmerischen Wirtschaftens (B1), bspw. in Bezug auf Unternehmen und ihr Umfeld sowie auf dem Bereich Verwaltung (B9). Diese beiden Themenbereiche nehmen einen Anteil von 19,1 % bzw. 16,2 % an den codierten Textstellen ein. Der am drittstärksten ausgeprägte Themenbereich ist mit anteilig 10,3 % Marketing und Vertrieb (B7) (vgl. Abbildung 55). Größtenteils deckt sich damit das differenzierte Analyseergebnis des Lehrplans des Kurses Business Management mit dem des gesamten für die vorberufliche Bildung analysierten Textkorpus (vgl. Abbildung 52). Dies lässt sich dadurch begründen, dass, wie bereits skizziert, zum

404 Um dem Leser die Bezugspunkte zu den jeweiligen Unterrichtsfächern bzw. Lehrplänen zu veranschaulichen und somit die Befunde besser ‚verorten' zu können, werden die Namen dieser im vorliegenden Unterkapitel durch eine **fette** Hervorhebung gekennzeichnet.

einen der Kurs Economics kaum betriebswirtschaftliche Inhalte anspricht. Zum anderen thematisiert auch die Unit Work Experience (vgl. Abbildung 57) keine Sachkompetenzen im Allgemeinen (und damit auch keine betriebswirtschaftlichen Aspekte im Besonderen). Nicht zuletzt haben die Analyseergebnisse des Kurses Business Management aufgrund ihres verhältnismäßig hohen Anteils (n= 68) an der Gesamtzahl der Codierungen aller Dokumente (n = 147) auch einen bedeutenden Einfluss auf das Gesamtergebnis der schottischen Curriculumanalyse.[405]

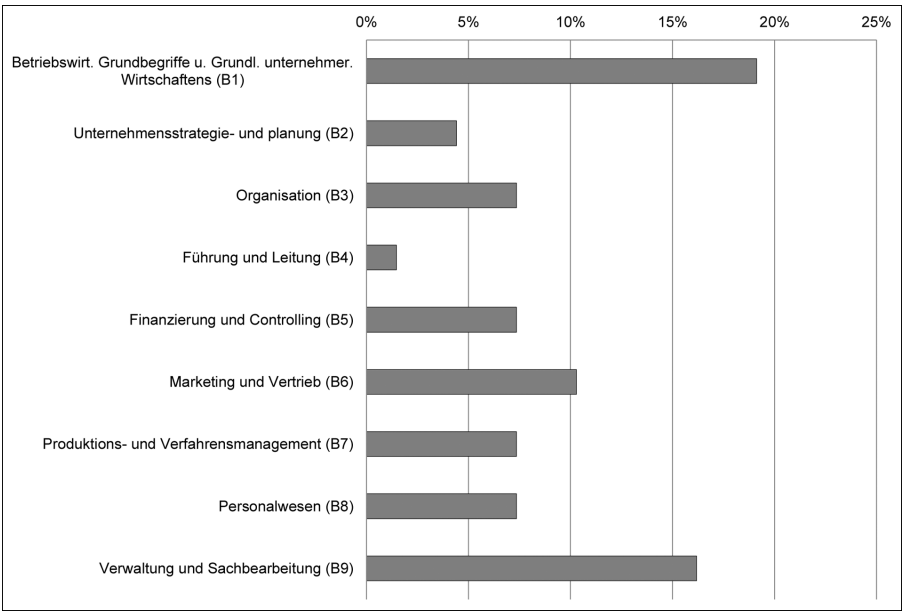


Abb. 55: Differenzierter Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans des Kurses Business Management. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 68) auf die Analysekriterien innerhalb der Dimension betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen

Diese Übereinstimmung des differenzierten Analyseergebnisses des Kurses Business Management (vgl. Abbildung 55) mit dem Gesamtergebnis (vgl. Ab-

405 Im Rahmen dieser Studie wird die nationale Ausformung vorberuflicher Bildung mit dem Konglomerat aller hier ausgewählten Fächer und Kurse *insgesamt* betrachtet und dann länderübergreifend verglichen. Der internationale Vergleich bezieht sich somit ausdrücklich *nicht* auf die Gegenüberstellung einzelner Unterrichtsfächer (vgl. Kapitel 2.3.2). Daher sind die hier erwähnten Abweichungen in der codierten Anzahl an Nennungen (n) pro Dokument (bzw. Unterrichtsfach/Kurs) letztendlich für *die Gesamtbetrachtung eines Landes* (hier Schottland) unerheblich (vgl. auch Kapitel 4.2.1.4).

bildung 52) trifft auch für den Kurs Economics zu (vgl. Abbildung 52 und Abbildung 56): Wie aus Abbildung 56 deutlich wird nimmt demnach der volkswirtschaftliche thematische Schwerpunkt mit einem Anteil von 24,1 % bzw. 22,4 % an den Codierungen auf den Bereichen volkswirtschaftliche Prinzipien und Grundbegriffe (E1) und Marktteilnehmer (E4) den höchsten Stellenwert ein.

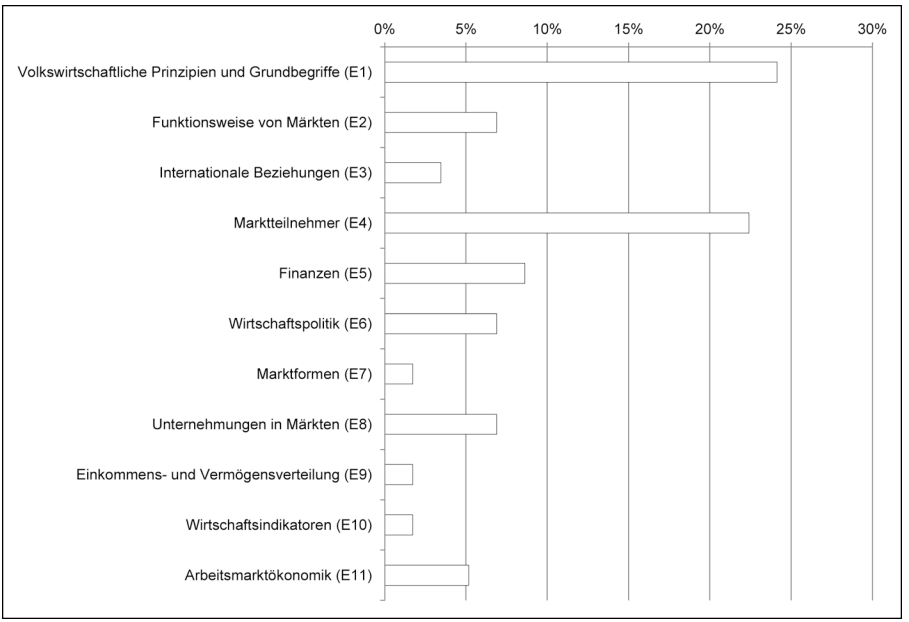


Abb. 56: Differenzierter Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans des Kurses Economics. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 58) auf die Analysekriterien innerhalb der Dimension volkswirtschaftliche Sachkompetenzen

In der Unit Work Experience konnten in der Analyse keine entsprechenden Nennungen im Lehrplantext ausgemacht werden, die sich auf die volkswirtschaftliche Sachkompetenzen beziehen (vgl. Abbildung 57). Ferner konnte auch im analysierten Lehrplan des Kurses Business Management lediglich eine entsprechende Textstelle (dies entspricht einem Anteil von 2 % am codierten Material (n = 68)) in Bezug auf die volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen codiert werden (vgl. Abbildung 53). Damit ist an dieser Stelle eine differenzierte Betrachtung der Analyseergebnisse des Kurses Economics entbehrlich, da diese in großen Teilen jenen des Gesamtergebnisses der schottischen Curriculumanalyse entsprechen (vgl. Kapitel 7.2.2, Abbildung 52).

Wie bereits dargestellt, thematisieren die Lehrpläne der Kurse Business Management und Economics kaum die Selbst- und Sozialkompetenzen (vgl. Abbildung 53 und Abbildung 54), denn die meisten Textstellen konnten hier den entsprechenden Kriterien der beiden ökonomischen Sachkompetenzen zugeordnet werden. Obwohl somit die Analyseergebnisse der Unit Work Experience aufgrund der in Relation zur Summe der Nennungen aller analysierten Dokumente (n = 147) geringen Anzahl an Codierungen (n = 21) insgesamt weniger ins Gewicht fallen,[406] prägen hier die Codierungen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen das schottische Gesamtergebnis (vgl. Abbildung 52 und Abbildung 58). Im Rahmen der Analyse des Lehrplans der Unit Work Experience konnten, wie bereits oben erwähnt, keine entsprechenden Textstellen deklariert werden, die sich auf die Dimensionen der betriebs- und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen beziehen (vgl. Abbildung 57). Wie schon beim Gesamtergebnis der schottischen Curriculumanalyse (vgl. Abbildung 51), überwiegt beim Lehrplan der Unit Work Experience die Dimension der Selbstkompetenzen mit einem Anteil von 67 % jene der Sozialkompetenzen (vgl. Abbildung 57). *Innerhalb der Selbstkompetenzen* liegt ein klarer Fokus auf der Teilkompetenz der Leistungsmotivation (SE2), die mit einem Anteil von 42,9 % an allen codierten Textstellen (n = 21) auch insgesamt das Bild des Lehrplans der Unit Work Experience bestimmt (vgl. Abbildung 58). Dieses Ergebnis deckt sich wiederum mit dem *Gesamtbefund für Schottland*: Auch hier entfallen die meisten Codierungen innerhalb der Selbst- und Sozialkompetenzen auf die, unter anderem die Fähigkeit, eigene Stärken und Schwächen zu evaluieren umfassende Teilkompetenz der Leistungsmotivation (SE2) (vgl. Abbildung 52). Der folgende Text veranschaulicht die Ausprägung der Leistungsmotivation (SE2) im Lehrplan der Unit Work Experience:

> „The initial self-assessment is re-examined in terms of strengths and weaknesses and progress towards defined goals is reviewed effectively" (SQA 2009b: 3).

Gegenüber dem am zweithäufigsten (19,0 %) codierten Bereich der internalen Kontrollüberzeugung (SE1), der bspw. die Planung des eigenen Lernprozesses beinhaltet, finden im Lehrplan der Unit Work Experience die anderen beiden Teilkompetenzen der moderaten Risikobereitschaft (SE4) und des Unabhängigkeitsstrebens (SE2) kaum bzw. keine Beachtung (Abbildung 58). Innerhalb der Dimension der Sozialkompetenzen, die mit einem Anteil von 33 % einen vergleichsweise geringeren Stellenwert einnimmt (vgl. Abbildung 57), fallen die codierten Textstellen auf lediglich drei von fünf Teilkompetenzen: Der Kommunikationsfähigkeit (SO1), der Kritikfähigkeit (SO3) und der Teamfähigkeit (SO4)

406 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 405.

(vgl. Abbildung 57). Beide letzteren Bereiche sind anteilig mit je 14,3 % vertreten. Dem, bspw. die verbale und nonverbale Kommunikation umfassenden Bereich der *Kommunikationsfähigkeit* (SO1) konnte *nur eine* von 21 codierten Textstellen im Lehrplan der Unit Work Experience zugeordnet werden (vgl. Abbildung 58).

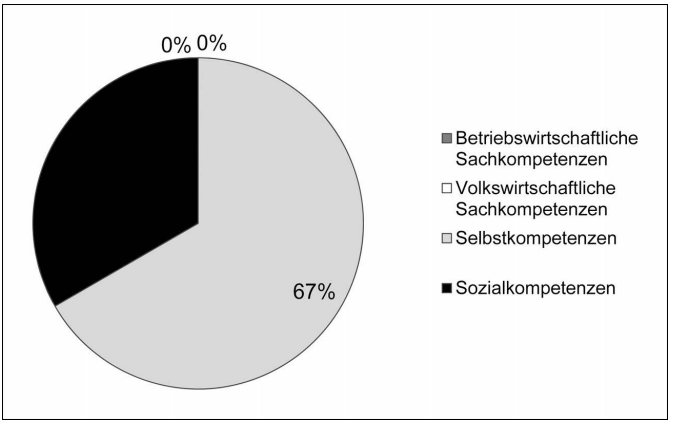


Abb. 57: Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans der Unit Work Experience. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 21) auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

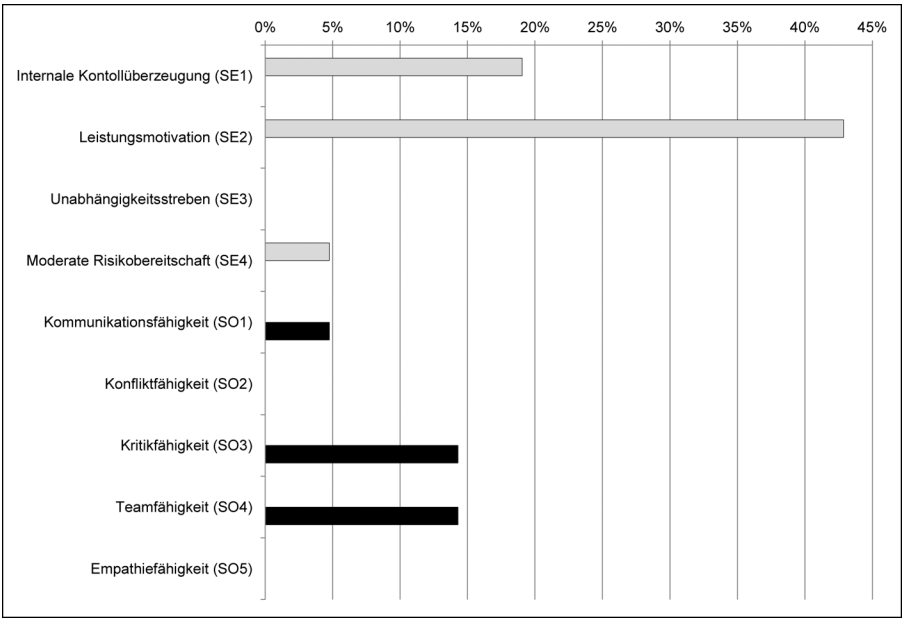


Abb. 58: Differenzierter Überblick über das Ergebnis der Analyse des Lehrplans der Unit Work Experience. Prozentuale Verteilung der codierten Textstellen (n = 21) auf die Analysekriterien innerhalb der zwei Dimension Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

7.3 Ergebnisse der Experteninterviews mit schottischen Lehrkräften und Schulleitern

Im Rahmen der Analyse der Ergebnisse aus den Experteninterviews mit schottischen Lehrern und Schulleitern wird der Erscheinungsform des *institutionellen* sowie *individuellen Curriculums* und damit der empirischen Untersuchung der *Meso- sowie Mikroebene* im Bildungssystem Rechnung getragen (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 9).[407]

Um hier zunächst den Blick zielgerichtet auf die Angaben der Befragten zur Schul- und Unterrichtspraxis in der vorberuflichen Bildung richten zu können, wird im Rahmen dieses Kapitels noch bewusst darauf verzichtet, die Befunde aus den Interviews mit jenen zum *offiziellen Curriculum* in Bezug zu setzen. Diese Verknüpfung erfolgt in der Gesamtauswertung aus der Fallebene in Kapitel 7.4, um hier der Analyse des Theorie-Praxis-Verhältnisses der curricularen Ausformung der vorberuflichen Bildung in Schottland Rechnung tragen (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 18).

Die Analyse der Interviewergebnisse orientiert sich strukturell an dem in Kapitel 4.2.2.3 dargelegten revidierten Kategoriensystem (vgl. Tabelle 9). Da sich die Aussagen der Interviewten in Teilen inhaltlich überschneiden sowie in der Auswertung Kategorie-übergreifende Interdependenzen offenkundig wurden, wird dies in der Ergebnisdarstellung entsprechend berücksichtigt.[408] Zunächst erfolgt daher in Kapitel 7.3.1 eine Analyse der Interviewbefunde zu den physischen und materiellen Einflussfaktoren. Darauffolgend werden in Kapitel 7.3.2 die Befunde zu den personellen Einflussfaktoren auf der einen Seite und den temporalen Aspekten auf der anderen Seite zusammenhängend dargestellt. Kapitel 7.3.3 widmet sich den politischen Aspekten. In Kapitel 7.3.4 werden die Befunde aus der Kategorie der kulturellen Einflussfaktoren beschrieben. Da die spezifischen Ergebnisse aus der Kategorie inhaltliche und didaktische Aspekte (vgl. Kapitel 4.2.2.3, Tabelle 9) erst in Verbindung mit der Betrachtung der Ausformung des *offiziellen Curriculums* verständlich nachvollziehbar werden, bleibt deren ausführlichere Diskussion Kapitel 7.4 vorbehalten (vgl. dazu auch Kapitel 5, Einleitung).

407 Die Interviews betreffen im vorliegenden Fallstudiendesign konkret die Analyseeinheiten 3 und 4 (vgl. 4.1, Kapitel Abbildung 15 und Abbildung 16). Da diese gemeinsam im Sinne eines einheitlichen Interviewleitfadens (vgl. Kapitel 4.2.2.1) erhoben wurden, erfolgt auch deren Auswertung und damit die Darstellung der Befunde in den Fällen (vgl. Kapitel 5.3, 6.3 und 7.3) in inhärenter Weise (vgl. Kapitel 4.1).

408 Die konkrete Form der Ergebnisdarstellung, vor allem hinsichtlich der Zusammenfassung bestimmter Kategorien sowie der Reihenfolge der Wiedergabe der Befunde, variiert aufgrund der national divergierenden Ergebnisse der Lehrerinterviews von Land zu Land.

Die folgenden Darlegungen bilden das Gesamtergebnis der 14 in Schottland durchgeführten und qualitativ inhaltsanalytisch ausgewerteten Interviews ab (vgl. Kapitel 4.2.2.2). Zur Veranschaulichung der Befunde werden ausgewählte Zitate der interviewten Schulleiter und Lehrer herangezogen. Sie sind jedoch nur *exemplarischen Charakters* und erheben nicht den Anspruch der Vollständigkeit.

7.3.1 Physische und materielle Aspekte

Die Umsetzung des offiziellen Curriculums ist in Abhängigkeit zum zur Verfügung stehenden Lehr-Lernmaterial sowie der räumlichen und technischen Ausstattung der Schulen zu betrachten. Ferner ist die Ausgestaltung der Praxis ebenso durch die finanziellen und organisatorischen Ressourcen der Schule bestimmt, um z. B. Anschaffungen vorzunehmen oder Exkursionen durchzuführen (vgl. Kapitel 4.2.2.1).

In Bezug auf den zuletzt genannten Aspekt konkretisiert[409] SCO8c[410] die Mittelverteilung an schottischen Schulen dahingehend, dass nicht nur der Einzelschule von der zuständigen regionalen Schulbehörde ein bestimmter Etat zugewiesen wird (vgl. Kapitel 7.1.1), sondern ferner auch jeder Fachbereich sowie die einzelnen Lehrkräfte selbst über autonome finanzielle Mittel verfügt:

> SCO8c: „Jedem Lehrer wird ein gewisser Etat eingerichtet sowie der Schule und den jeweiligen Fachbereichen auch ein Etat zugeteilt wird. Diese können dann für solche Anschaffungen [Lehr-Lernmaterialien] genutzt werden."[411]

409 Die Darstellung der Auskünfte der Schulleiter und Lehrer wird im Präsens gehalten.

410 Um die Anonymität der befragten Lehrkräfte und Schulleiter zu wahren (vgl. Kapitel 4.2.2.2 und 4.3.3), sind alle verwendeten Aussagen mit entsprechenden Codes versehen. Der Code SCO steht dabei für Schottland. Die Zahl gibt die Nummer des durchgeführten Interviews bzw. der jeweiligen Schule an. Die Buchstaben a/b bzw. m/w beziehen sich bei Gruppeninterviews auf die einzelnen teilnehmenden Personen.

411 Die schriftliche Datenaufbereitung der Interviews orientierte sich am Gesprächsverlauf und damit, (wenn auch in unter Umständen abweichender Reihenfolge der Fragen) in Anlehnung an den Interviewleitfaden dieser Studie bzw. dem hier zugrunde gelegten Kategoriensystem (vgl. Kapitel 4.2.2.1).
Die audiodigital aufgezeichneten Interviews wurden in Teil-Transkripten in deutscher Sprache dokumentiert. Schlüsselaussagen der Lehrkräfte wurden dabei als wörtliche Zitate wiedergegeben. Die hier aufgeführten Zitate beziehen sich somit auf Originalaussagen der interviewten Personen, die jedoch im Rahmen der Übersetzung sprachlich geglättet wurden (vgl. Kapitel 4.2.2.3 und 4.3.3). Auf Anfrage können sowohl die Interviewtranskripte als auch die originalsprachigen Audiodateien selbstverständlich vorgelegt werden.

Diese Autonomie wird vonseiten der Befragten begrüßt und zugleich auch die Verfügbarkeit von Lehr-Lernmaterialien für die vorberufliche Bildung positiv eingeschätzt:

> SCO9a: „Wir verfügen hier über einige Ressourcen, wie z. B. Bücher, elektronische Medien, Arbeitsblätter. Wir können auch immer zusätzliche Bücher und Materialien für den jeweiligen Kurs kaufen, wenn diese benötigt werden."

> SCO10a: „Alle Materialien, die benötigt werden, stehen zur Verfügung. Die Schüler haben für eigenständige Recherchen auch Zugang zur universitären Datenbank."

Alle interviewten Lehrkräfte erlauben sich durchweg ein positives Urteil über die allgemeine räumliche Situation an den Schulen sowie die (technische) Ausstattung der Klassenzimmer und Fachräume:

> SCO8b: „In den meisten Klassenzimmern haben wir ca. 20 PCs an der Wand stehen sowie in der Mitte Platz und Tische für Gruppenarbeit."

7.3.2 Personelle sowie temporale Aspekte

Die temporalen Aspekte berücksichtigen die zeitlichen und organisatorischen Bedingungen an den Schulen, die auf die unterrichtspraktische Umsetzung des offiziellen Curriculums einwirken (vgl. Kapitel 4.2.2.1). An einigen Stellen der schottischen Interviews wurden stundenplantechnische Restriktionen in Zusammenhang mit der Problematik, über zu wenig qualifizierte Lehrkräfte an den jeweiligen Schulen zu verfügen, gebracht. Im Folgenden werden daher die Angaben der Lehrkräfte zu den personellen Einflussfaktoren auf die Realisierung des offiziellen Curriculums auf der einen Seite sowie die temporalen Aspekte auf der anderen Seite in inhärenter Weise dargestellt.

Auf die Frage, inwiefern die Interviewten ihr Erststudium in Hinblick auf die Vorbereitung auf die Anforderungen der Unterrichtspraxis einschätzen, weichen die Urteile der Personen voneinander ab: Auf der einen Seite wird die Ausbildung als hilfreich beurteilt:

> SCO9b: „Ja, in Bezug auf meinen Abschluss in Business Information Management war das Studium auf jeden Fall von Relevanz."

Auf der anderen Seite wird jedoch die Ausbildung grundsätzlich als zu *praxisfern* kritisiert. Im Rahmen dieser Kritik wird auch der Stellenwert des *Selbststudiums* der Lehrer mehrfach thematisiert.

> SCO10b: „Das Studium liegt bereits eine lange Zeit zurück. Seitdem haben sich nicht nur die Struktur des Unterrichtsfaches, sondern auch dessen In-

halte und Anforderungen sehr gewandelt. Dies spiegelt sich vor allem in Bezug auf die Informations- und Kommunikationstechnologie wider. Alle notwendigen Fertigkeiten und Fähigkeiten haben wir uns mehr oder weniger im Selbststudium beigebracht."

Das Selbststudium der Lehrer wird auch deshalb als wichtig eingeschätzt, da zum Teil Fortbildungsangebote fehlen (vgl. SCO10a). Darüber hinaus erschwert teilweise auch der Personalmangel an Schulen (vgl. SCO12) die Teilnahme an entsprechenden Maßnahmen der beruflichen Weiterentwicklung (vgl. Kapitel 7.1.4):

SCO10a: „Als aktuell das *Curriculum for Excellence* lanciert wurde, gab es kaum entsprechende Fortbildungsangebote. Daher haben sich schulübergreifend Lehrer zusammengeschlossen, die sich über die eher groben Vorgaben dieses Curriculums inhaltlich austauschen sowie selbst entwickelte Unterrichtsmaterialien auf einer Datenbank miteinander teilen."

SCO12: „Nein, ich habe keine Fortbildungen besucht. Hier an der Schule ist es schwierig, raus zu kommen. – Nicht einmal für eintägige Kurse. Stunden, die nicht von Kollegen vertreten werden können sowie mangelnde Mittel sind Gründe dafür."

Die Situation der beruflichen Weiterentwicklung wird jedoch nicht durchweg von allen Interviewten negativ eingeschätzt. Diese Weiterbildungen sind vor allem dann von Bedeutung, wenn zu wenig ausgebildete Fachlehrer zur Verfügung stehen und Lehrkräfte fachfremd eingesetzt werden:

SCO13: „Personal ist ein Problem, weil nicht viele Lehrer, die Business Management unterrichten können, zur Verfügung stehen. Ich selbst bin keine ausgebildete Business Management-Lehrerin. Viele Lehrer eignen sich die Sachen im Bereich Business Management selbst an. So habe ich mir viel in meinem Unterricht im zweiten Jahr angeeignet. […] Seit August durchlaufe ich eine Fortbildung um die Qualifikation zu erlangen, Business Management auch in höheren Kursen unterrichten zu dürfen."

Die Problematik, dass zu *wenig qualifizierte Lehrkräfte* zur Verfügung stehen, beeinflusst nicht zuletzt auch das konkrete Kursangebot an den Schulen:

SCO8b: „Es existieren Überlegungen, dass man nicht immer alle Kurse anbieten kann. Es gibt Kurse, die nur drei oder vier Schüler wählen wollen, die wir dann aber nicht anbieten können. Das ist dann ein Balanceakt."

SCO9b: „Selbstverständlich wäre ein zusätzlicher Lehrer sehr angenehm. Aktuell bräuchten wir eine qualifizierte Lehrkraft um den Kurs Business Management auf dem *‚Intermediate 2'* und *‚Higher'* anbieten zu können."

Die Berücksichtigung der persönlichen Interessen, Fähigkeiten und Neigungen der Schüler erfolgt auf Schulebene (*Mesoebene*) (vgl. Kapitel 3.1.1, Abbildung 6) vor allem im Rahmen der individuellen Beratungen für die Wahl der Kurse im Rahmen der *Option Choice* in den Klassen S3 und S4 (vgl. Kapitel 7.1.3):

> SCO3: „Dann haben wir noch mehrere off- und online-Programme, wie sie [die Schüler] ihre Stärken einschätzen können […]. Daraufhin haben sie ein eins-zu-eins-Interview mit einem Beratungslehrer und schauen nach ihren Stärken, Einschätzungen, Interessen und alternativen Möglichkeiten. Wir schauen auch nach ihren Zeugnissen, aber auch die Einschätzungen der Lehrer sind sehr wichtig. Die Lehrer sind gut darin den Schülern zu verdeutlichen, was ihre Stärken und Möglichkeiten sind, aber auch welche Kurse sie dann wählen sollten."

Die Lehrkräfte schätzen den Lehrplan der Unit Work Experience dahingehend, dass dieser ihnen eine größere pädagogische Freiheit einräumt, die die individuelle Förderung der Schüler begünstigt:

> SCO9a: „Ich glaube der Lehrplan in Work Experience gibt die Chance, dass jeder Schüler die Möglichkeit hat, seine eigenen, individuellen Erfahrungen mit der Welt der Arbeit und Wirtschaft zu machen. […] Im Kurs Work Experience sind die Schüler insofern frei, dass sie die Fähigkeiten und Qualifikation erlangen können, die ihnen am meisten zusagen. Also das ist sehr individuell und persönlich gestaltet. […] Und diese sehr kleinen Lerngruppen sind da zum Unterrichten natürlich wunderbar."

Die Lehrkörper sehen die in den offiziellen Curricula der Kurse Business Management und Economics *vorgegebene Zeit* für die Vermittlung der zentralen Inhalte und damit zur Vorbereitung auf die externen, standardisierten und *Prüfungen* in schriftlicher Form (vgl. Kapitel 7.1.3 und 7.3.3) als ausreichend an (vgl. SCO12). Zugleich kritisieren die Lehrkräfte aber auch, wie aus den folgenden Ausführungen von SCO9b und SCO10a ersichtlich wird, den Zeitmangel mit Blick auf die *Vertiefung* von Unterrichtsinhalten sowie die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen bzw. der ‚Soft Skills':

> SCO12: „In Business Management haben wir 160 Stunden, einschließlich der Zeit für Wiederholungen und Prüfungsvorbereitungen. Das scheint mir ausreichend Zeit."

> SCO9b: „Die vorgesehenen Stunden sind vollkommen ausreichend, um die Kursanforderungen zu erfüllen. Die Zeit reicht vielleicht nicht immer um noch etwas Zusätzliches zu machen. Aber der hauptsächliche Schwerpunkt sollte auch darauf liegen, was benötigt wird, um den Kurs zu bestehen. […]

> Somit rutscht das Interesse mehr in Richtung Examen. Mit mehr verfügbarer Zeit würde ich gerne die Soft Skills stärker fördern, aber diese ist ja leider nicht vorhanden."

> SCO10a: „Der sehr wissenslastige Lehrplan lässt wenig Raum für zusätzliches Üben an praktischen Fallbeispielen, die mit aktiven, offeneren Unterrichtsmethoden einhergehen. Der Unterricht ist stark darauf ausgerichtet, alle Einheiten entsprechend abzuhandeln, so dass die Schüler die zentralen schriftlichen Prüfungen bestehen können."

Zeitliche Restriktionen in der Umsetzung des offiziellen Curriculums wird teilweise auch in Verbindung mit dem Aspekt, den Schülern mehr Praxiserfahrungen im Bereich der Arbeits- und Wirtschaftswelt zu ermöglichen, angeführt (vgl. Kapitel 7.3.4 und 7.4.2):

> SCO10a: „Generell wäre es wünschenswert noch weitere Kontakte [zu Unternehmen] aufzubauen. Jedoch lässt das Curriculum wenig Raum für praktische Erfahrungen."

> SCO12: „Viele der Schüler, die den Business Management Kurs besuchen, engagieren sich auch in der Schülerfirma, die es an unserer Schule gibt. Perspektivisch gesehen, wäre es auch eine Möglichkeit, eine eigene Schülerfirma im Business Management Kurs zu etablieren, allerdings sehe ich hier wieder zeitliche Restriktionen als Problem."

7.3.3 Politische Aspekte

Die politischen Aspekte berücksichtigen unter anderem auch die möglichen Freiheiten (oder Einschränkungen) der Lehrkraft in Bezug auf die Auswahl der *Lehrmittel*. Darüber hinaus wird hier die Ausgestaltung der *Prüfungsmodalitäten* gefasst, da angenommen werden kann, dass z. B. ein zentralisiertes Prüfungswesen unter Umständen die individuellen pädagogischen Freiheiten der Lehrkräfte in der Ausgestaltung des Unterrichts hemmen kann (vgl. Kapitel 4.2.2.1).

Wie bereits in Kapitel 7.3.2 in Bezug auf den Faktor Zeit angesprochen, wird die Ausgestaltung des Unterrichts in Business Management und Economics durch die Konzentration auf die Vorbereitung auf die externen, standardisierten und Prüfungen in schriftlicher Form (vgl. Kapitel 7.1.3) am Ende des Kurses bzw. Schuljahres beeinflusst:

> SCO12: „Die Hauptpriorität liegt natürlich in der Examensvorbereitung. Ich glaube zwar in den unteren Klassen ist das anders, da ist mehr Praxis usw. […]."

Der Einsatz schuljahrbegleitender Leistungsmessungen liegt im Ermessen des einzelnen Lehrkörpers, da das Curriculum (auch unter zeitlichen Aspekten) prinzipiell nur die Evaluation am Ende des gesamten Kurses vorsieht (vgl. Kapitel 7.1.3):

> SCO8d: „Ja, so können wir z. B. nach Abschluss einer Einheit eine interne Bewertung vornehmen, was natürlich Unterrichtszeit wegnimmt."

Viele der befragten Lehrkräfte nutzen jedoch auch gerade alternative Formen der Leistungsmessung *während des Schuljahres*, wie z. B. das *peer assessment*, um die Selbst- und Sozialkompetenzen der Schüler zu fördern:

> SCO13: „Wir führen auch peer assessments durch, indem wir viel aufzeichnen und die Schüler die Möglichkeit haben, respektvoll die Präsentationen der Mitschüler zu kommentieren."

> SCO9b: „Ja, über das peer assessment z. B., was unter anderem bei Präsentation genutzt wird. Also sie [die Schüler] bekommen ein Feedback und wir diskutieren gemeinsam, wie sie die jeweilige Aufgabe bearbeitet haben. Es werden sowohl die positiven als auch die negativen Aspekte der Arbeit angesprochen."

Die *offiziellen Curricula* haben in Business Management und Economics durch die extern abgenommene, standardisierte Leistungsmessung am Ende des Kurses ein hohes *Maß an Verbindlichkeit* für die Lehrkräfte. Daher greifen einige der Befragten in der Unterrichtsvorbereitung und dessen Durchführung zusätzlich auf die vonseiten der SQA veröffentlichten *Course Support Notes* zurück (vgl. SCO8b und SCO12), welche die Kursinhalte konkretisieren und in Teilen auch Unterrichtsmaterialien (z. B. in Form von Arbeitsblättern) beinhalten. Die *Course Support Notes* sind jedoch für die Lehrenden nicht verpflichtend, sondern ein fakultatives Zusatzangebot vonseiten der SQA (vgl. Kapitel 4.2.1.4). Andere Kollegen nutzen demgegenüber, neben den Schulbüchern, eigens zusammengestellte und selbst *angefertigte Lehr-Lernmaterialien*:

> SCO8b: „Da gibt es Themen, die abgedeckt werden müssen. Der Unterricht basiert daher auf den Materialien und *Course Support Notes*, die die SQA bereithält. Ich nutze auch Schulbücher und arbeite mit Zeitungsartikeln und Mitschnitten aus Fernsehsendungen. So dass die Schüler wissen was los ist und wie die Wirtschaft da draußen funktioniert."

> SCO12: „Wir arbeiten sowohl mit dem Lehrbuch als auch nah am Curriculum und mit den vom Ministerium herausgegebenen Materialien. Das sind die *Course Support Notes* […] und hier gibt es Beispiele für schriftliche Tests."

SCO10a: „Der Unterricht ist relativ streng nach den Vorgaben des Lehrplans ausgerichtet, da die Schüler eine zentrale, externe Prüfung absolvieren. Darüber hinaus greife ich für die Ausgestaltung des konkreten Unterrichts auf ein Lehrbuch, Materialien von Lehrer-Datenbanken im Internet sowie Pressematerialien zurück. Ebenso Videos und Fernsehsendungen finden Eingang im Unterricht."

7.3.4 Kulturelle Aspekte

Wenngleich auch in Teilen zeitliche Restriktionen als Hemmnis hinsichtlich der Einbindung der Praxis im Bereich der Arbeit und Wirtschaft genannt wurden (vgl. Kapitel 7.3.2), verfügen die an den Interviews beteiligten Schulen über ein großes Netzwerk an *außerschulischen Partnern*: So hat vor allem die Zusammenarbeit mit den FEC einen hohen Stellenwert im Rahmen der vorberuflichen Bildung. Dies begründet sich nicht zuletzt aus der engen Zusammenarbeit der *comprehensive schools* mit den FEC im Rahmen der *Skills for Work Courses* (vgl. Kapitel 7.1.3). Darüber hinaus bestehen unter anderem Kooperationen mit lokalen Produktionsunternehmen (vgl. SCO3 und SCO10a), der Berufsberatung des Arbeitsamtes sowie der Finanzdienstleistungsbranche (vgl. SCO11b):

SCO3: „Wir haben eine ganze Bandbreite an Kooperationen. Im Rahmen der *Skills for Work Courses* ist es das nahegelegene FEC. Ansonsten haben wir rund 75 formale Partner. Bei der Berufsberatung haben wir gute Erfahrungen mit Beratern, ‚*Career Officern*', vom Arbeitsamt gemacht, die zwei Tage in der Woche zu uns kommen. […] Außerdem kooperieren wir noch mit einer sehr großen Bäckerei in Schottland, die unter anderem auch Praktikantenstellen zur Verfügung stellt."

SCO10a: „Die Schule hat zwei offizielle Partnerschaften mit Unternehmen aus der Umgebung. Darüber hinaus bestehen weitere lose und eher informelle Kontakte. Im Business Management-Kurs finden regelmäßig Betriebsbesichtigungen [*factory tours*], wie bspw. im letzten Jahr in einer Keks-Fabrik, statt. Darüber hinaus werden auch Referenten von Unternehmen zu bestimmten Themen (z. B. Marketing) in die Schule eingeladen."

SCO11b: „Wir kooperieren mit einer Bank, die die Schüler in das Thema ‚Umgang mit Geld' einführt und vorbereitet."

Die befragten Lehrkräfte profitieren von der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern auf vielfältige Weise und nutzen diese für unterschiedliche Zielsetzungen bzw. Schwerpunkte im Unterricht. Zum einen dienen bspw. die Betriebsbesichtigungen von Produktionsunternehmen der Veranschaulichung des Produktionszyklus:

SCO13: „Ja wir haben Unternehmen, die uns unterstützen, z. B. einen Gebäckhersteller hier aus der Umgebung und noch ein paar andere. Wir machen mit den Schülern auch Betriebsbesichtigungen. Wir stellen z. B. auch Aufgaben an die Schüler, dass Sie dann ein bestimmtes Produkt dieser Firmen vor der Klasse präsentieren müssen. […] Wir haben auch bspw. einen großen Getränkehersteller besichtigt und die Schüler konnten die Realität dieser Firma kennen lernen."

Zum anderen werden die Kontakte zu lokalen Betrieben dazu genutzt, innerbetriebliche Prozesse besser nachzuvollziehen:

SCO8d: „Die Schüler im Kurs Business Management erstellen einen Geschäftsbericht über ein Unternehmen. Dazu kontaktieren die Schüler die Unternehmen, um ihren Bericht zu schreiben. Somit sollten die Schüler dann innerhalb eines Unternehmens verschiedene Bereiche untersuchen. Der Kontakt mit der Unternehmenswelt wird immer wichtiger."

Ferner wird den Schülern durch externe Experten im Unterricht Unterstützung in Hinblick auf Bewerbungssituationen gegeben:

SCO11a: „Zudem bereiten wir die Schüler auch auf ihre Bewerbungsgespräche vor und laden hierzu Experten ein, die ihnen zeigen und erklären, wie sie sich am besten verkaufen können."

SCO6: „Dann haben wir noch einen externen Berater, der den Schülern z. B. aufzeigt, welche Fragen man in einem Bewerbungsgespräch stellen kann usw."

Neben der Kooperation mit außerschulischen Partnern erfährt, gerade im Bereich der *Berufsorientierung*, die in Schottland originär durch die Unit *Work Experience* (vgl. Kapitel 7.1.3 und 7.2.3) angesprochen wird, die Zusammenarbeit mit der Elternschaft einen hohen Stellenwert. In diesem Kontext wurde vonseiten der Befragten auch das *Schülerbetriebspraktikum* aufgegriffen: Die Eltern wirken zum einen unterstützend bei der Suche einer Praktikumsstelle mit und vermitteln z. B. Kontakte zu ihrem eigenen Arbeitgeber. Zum anderen stellen auch Elternteile ihren Beruf vor der Klasse vor.

Im Rahmen von Elternabenden werden die Eltern über das Angebot der Berufsorientierung an der Schule informiert:

SCO6: „Wir versuchen die Eltern bei dem gesamten Prozess [der Berufsorientierung] zu involvieren. Dazu bieten wir Elternabende an. Die Schüler interviewen ihre Eltern über ihren Beruf, z. B. über allgemeine Anforderung, etc. […] Wir haben die Erfahrung gemacht, dass früher die Schüler sich einfach nur irgendeinen Praktikumsplatz gesucht haben, nur um ein Praktikum

zu haben. Seitdem wir die Eltern einbeziehen, unterstützen sie ihre Kinder mehr. Dadurch ist die Qualität der Praktikumsstellen sehr gestiegen."

Wie bereits aus der obigen Aussage von SCO6 deutlich wurde, besteht bei den Befragten überwiegend der Wunsch, die Zusammenarbeit mit der Elternschaft auszubauen und sie bspw. auch mehr im Kurs Business Management als Experten einzubeziehen:

SCO10a: „Die Schüler interviewen ihre Eltern zuhause über ihren Beruf, bisher haben wir jedoch im Business Management-Unterricht noch keine Eltern eingeladen."

SCO10b: „Wir wollen in Zukunft die Eltern mehr im Business Management-Unterricht einbinden."

SCO13: „Um ehrlich zu sein, sollten wir die Eltern mehr einbinden. Was wir gemacht haben ist, dass die Schüler ihre Eltern zu ihrer Arbeit befragen. Und so konnten wir einen Kontakt herstellen."

SCO9b: „In der Vergangenheit hatten wir Elternabende, bei denen wir mit den Eltern besprochen haben, was ihre Kinder im Kurs Business Management lernen […]. Aber jetzt denken wir über Kooperationen mit den Eltern nach, in dem Sinne, dass wir einen ‚Berufserkundungs-Abend' veranstalten wollen."

Der Intensivierung solcher Praxiskontakte stehen, nach Angaben der Interviewten, jedoch auch immer wieder *zeitliche und organisatorische Gründe* entgegen (vgl. Kapitel 7.3.2), da es sich hier generell nicht um eine offizielle curriculare Verbindlichkeit handelt, sondern diese Möglichkeit über die *Anforderungen des offiziellen Curriculums* hinausgeht:

SCO11a: „Wir könnten wahrscheinlich noch Kontakte zur Wirtschaftswelt entwickeln, aber bisher ist das nur eine extra-curriculare Möglichkeit."

Im Rahmen der Unit Work Experience wird vorrangig das einwöchige verpflichtende Schülerbetriebspraktikum mit den Schülern entsprechend vor- und nachbereitet (vgl. Kapitel 7.1.3). Die interviewten Lehrkräfte erachten zumeist jedoch die Dauer des *Praktikums* als zu kurz:

SCO6: „Wir haben vorher [vor dem Schülerbetriebspraktikum] eine Projektwoche, in der wir die Schüler auf die Woche vorbereiten. Da geht es dann um Dinge, wie z. B. Gesundheit und Arbeitssicherheit sowie die Gründe, warum die Schüler dieses Praktikum gewählt haben und die Ziele, die sie damit verbinden etc. Nach dem Praktikum schickt uns dann der Arbeitsgeber einen Bericht über den Praktikumsverlauf. Die Schüler reflektieren das

Praktikum aber auch selbst. Ca. einen Monat nach dem Praktikum haben wir einen Abend, an dem sich Arbeitsgeber und Schüler nochmals austauschen und z. B. Karrierewege besprechen können."

SCO9a: „Was ich mir für die Schüler vorstelle, ist, dass sie mehr Arbeitserfahrung sammeln sollten."

SCO10b: „Das einwöchige Praktikum im Rahmen der Unit Work Experience wird generell als zu wenig angesehen."

7.4 Die Analyse des Theorie-Praxis-Verhältnisses der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung in Schottland

Wie bereits in den Diskussionen des Theorie-Praxis-Verhältnisses der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung der Fälle Deutschland (vgl. Kapitel 5.4) und Frankreich (vgl. Kapitel 6.4), wird im Folgenden das *offizielle Curriculum* dem an Schulen und im Unterricht *gelebten (institutionellen* und *individuellen) Curriculum* kontrastierend gegenübergestellt (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 18). Im Sinne dieser Gegenüberstellung von Theorie und Praxis wird für die Abbildung der Theorie-Seite das gesamte *offizielle Curriculum* (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 8) herangezogen: D. h. neben den relevanten Befunden aus der kriteriengeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse der Lehrpläne (vgl. Kapitel 7.2), fließen ebenso die literaturbasiert erfassten, in Rechtsvorschriften, Verordnungen und Rahmenrichtlinien festgesetzten wesentlichen Informationen zur Ausformung von Bildungsgängen und Fächern, zur (abschlussbezogenen) Prüfungsgestaltung oder zum Unterrichtsstundenkontingent (vgl. Kapitel 7.1) mit in die Analyse ein. Die ‚Praxis-Seite' beinhaltet die empirischen Befunde der Interviews mit Lehrkräften und Schulleitern (vgl. Kapitel 7.3). Wie bereits eingangs in Kapitel 7.3 dargestellt, findet im Rahmen des vorliegenden Kapitels die Diskussion der Interviewbefunde zur Kategorie ‚inhaltlicher und didaktischer Aspekte' (vgl. Kapitel 4.2.2.1) statt, da durch die Verknüpfung dieser Ergebnisse mit jenen zum offiziellen Curriculum ein klareres Bild der Ausformung vorberuflicher Bildung skizziert werden kann.

Wie schon in den Kapitel 5.4 und 6.4 wird jedoch an dieser Stelle noch bewusst von der ausführlicheren *Interpretation* der Befunde vor ihrem jeweiligen bildungssystemspezifischen sowie weiteren gesellschaftlichen Kontext[412] (Makro- und Metaebene), (vgl. Kapitel 3.1.1, Abbildung 6) abgesehen. Dies findet

412 Nicht zuletzt um Redundanzen zu Kapitel 8 zu vermeiden, bleibt der Einbezug des jeweiligen *Fallkontextes* (Steuerung des gesamten Bildungswesens) bzw. des *nationalen Kontextes* (ge-

schwerpunktmäßig in der *länderübergreifenden Gesamtauswertung* in Kapitel 8 statt (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 18).

Die folgende Darstellung widmet sich in Kapitel 7.4.1 zunächst der Gegenüberstellung der im Rahmen der Curriculumanalyse identifizierten thematischen Schwerpunktsetzungen in den untersuchten Lehrplänen und deren Wahrnehmung durch die praktizierenden Lehrkräfte. Damit wird offenkundig, wie die Befragten die hier offiziell festgelegten Lehr-Lernziele und -inhalte lesen bzw. deuten. Darauffolgend gilt es in Kapitel 7.4.2 diese Befunde von dem *individuellen Curriculum* der befragten Lehrkräfte und damit *den eigenen* inhaltlichen, didaktischen und methodischen Schwerpunktsetzungen der Schulpraktiker zu spiegeln. Ebenfalls werden in Kapitel 7.4.2 die vonseiten der Lehrkräfte und Schulleiter identifizierten Stärken und Schwächen des offiziellen Curriculums vorberuflicher Bildung analysiert. Abschließend werden die zentralen Untersuchungsergebnisse zur theoretischen und praktischen curricularen Ausformung der vorberuflichen Bildung in Schottland in Kapitel 7.4.3 zusammengefasst.[413]

7.4.1 Thematische Schwerpunkte und Stellenwert der betriebs- und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen sowie der Selbst- und Sozialkompetenzen in den Lehrplänen

Im Folgenden gilt es die Angaben der Lehrkräfte und Schulleiter (vgl. Kapitel 7.3) zu den von ihnen wahrgenommenen thematischen Schwerpunkten der Lehrpläne, den Ergebnissen der Curriculumanalyse (vgl. Kapitel 7.2) gegenüber zu stellen. Der Fokus liegt somit darauf, wie vertraut die Lehrkräfte mit den Dokumenten sind und wie sie die dort deklarierten Lehr-Lernziele und -inhalte lesen bzw. deuten. Dabei ist es jedoch *nicht* das Ziel zu testen, *wie genau* die Lehrer die Lehrpläne kennen oder inwiefern das Curriculumverständnis der Lehrer auch mit dem der Curriculumentwickler übereinstimmt (im Sinne einer so genannten *evaluativen Studie* bzw. des *Fidelity approach*) (vgl. Kapitel 3.1.1 und 4.2.2). Die nachfolgendend dargestellten Befunde sind ferner von den *individuellen thematischen, didaktischen und methodischen Schwerpunkten der Lehrer im Unterricht* vorberuflicher Bildung abzugrenzen, die im Anschluss in Kapitel 7.4.2 näher diskutiert werden.

sellschaftliche Rahmenbedingungen) (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 15) der ländervergleichenden Analyse und Interpretation der Gesamtbefunde vorbehalten.

413 Die Struktur der Ergebnisdarstellung in der Gegenüberstellung des offiziellen Curriculums und des institutionellen sowie individuellen Curriculums variiert aufgrund der national divergierenden Ergebnisse von Land zu Land (vgl. Einführung in Kapitel 5).

Die Darstellung dieses Unterkapitels orientiert sich maßgeblich am Stellenwert der vier Dimensionen der betriebs- und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen, der Selbstkompetenzen und der Sozialkompetenzen in den Lehrplänen.

Wie bereits im Rahmen der Gesamtbetrachtung der Ergebnisse der schottischen Curriculumanalyse (vgl. Kapitel 7.2.1) deutlich wurde, liegt ein klarer Schwerpunkt der analysierten Lehrpläne auf den *ökonomischen Sachkompetenzen*, die zusammen 76 % an allen codierten Nennungen (n = 147) ausmachen. Die Selbstkompetenzen spielen mit einem Anteil von 16 % und die Sozialkompetenzen mit anteilig 8 % an allen Codierungen demgegenüber nur eine untergeordnete Rolle in den Dokumenten (vgl. Kapitel 7.2.1, Abbildung 51). Noch eindeutiger fällt das Ergebnis der Analyse der Lehrpläne der beiden Kurse Business Management sowie Economics aus (vgl. Kapitel 7.2.3): Hier dominieren die betriebs- und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen mit einem Anteil von 83 % bzw. 96 % (vgl. Kapitel 7.2.3, Abbildung 53 und Abbildung 54).

Spiegelt man diese Befunde der Curriculumanalyse nun gegenüber den Angaben der Lehrkräfte, welche inhaltlichen Schwerpunkte sie in den Lehrplänen dieser beiden Kurse sehen, erhält man ein ähnliches Ergebnis: Der Großteil der befragten Lehrer sieht den Fokus auf die *ökonomischen Sachkompetenzen* gerichtet:

> SCO12: „Der Fokus des Lehrplans [im Kurs Business Management] liegt klar auf den Sachkompetenzen."
>
> SCO13: „In S3 geht es hauptsächlich darum, Theoriewissen zu vermitteln."
>
> SCO10a: „Der Lehrplan legt den Schwerpunkt vor allem auf Wissensvermittlung. Diese nimmt etwa 70 % ein. Die Begründung hierfür liegt in der Vorbereitung der Schüler auf die zentralen schriftlichen Prüfungen."

Aus der obigen Aussage von SCO10a wird deutlich, dass sich die Fokussierung auf das Fachwissen vor allem durch den hohen Stellenwert der extern abgenommenen *Abschlussprüfungen* in den Kursen Business Management und Economics begründet ist. Je näher die Abschlussprüfung rückt, desto mehr liegt in der Unterrichtspraxis die Aufmerksamkeit auf der Wissensvermittlung und desto weniger auf der Ausbildung von Selbst- und Sozialkompetenzen (vgl. Kapitel 7.3.3):

> SCO8c: „Je mehr es zählt und je näher die Abschlussprüfung rückt, desto mehr liegt die Aufmerksamkeit auf dem Wissen und Verstehen. […] Zu Beginn des Schuljahres arbeiten wir noch mehr mit Projekten, die Gruppenarbeiten beinhalten. Alles in allem geht der Fokus aber immer wieder in Rich-

> tung der Abschlussprüfung. […] Wir versuchen zwar dem Anspruch an soziale Kompetenzen gerecht zu werden, aber nach wie vor fokussieren wir 60–70 % des Unterrichts auf das finale Examen; 30–40 % machen Aufgaben aus, die die sozialen Kompetenzen mit einbeziehen."

SCO13, SCO12 und SCO8b (siehe unten) stellen den skizzierten, eher *„wissenslastigen"* (vgl. SCO 10a in Kapitel 7.3.2) Fokus der bisher gültigen Lehrpläne den Veränderungen im Rahmen des neuen CfE (vgl. Kapitel und 7.1.3) gegenüber:

> SCO13: „Das bisherige Curriculum ist mehr auf Wissen ausgelegt, beinhaltete also mehr Theoriewissen über BWL und auch etwas in VWL. Das neue CfE umfasst eher auch Fertigkeiten wie Präsentationstechniken oder auch die Fähigkeiten, sich vor Menschen hinzustellen oder mit ihnen zu angemessen kommunizieren. […] Der Schüler steht hier mehr im Mittelpunkt und der Schwerpunkt liegt darauf, dass die Schüler Eigenverantwortung übernehmen. Der Fokus liegt hier auch in den Prüfungen mehr auf der Praxis und dem Anwenden von Wissen als auf dem reinen Schreiben."

> SCO12: „Die Veränderungen, die stärker hin zu sozialen und personalen Kompetenzen gehen, sind im neuen CfE verankert."

> SCO8b: „Durch das neue CfE soll mehr auf die Schüler eingegangen werden und zudem vermittelt werden, dass Arbeiten in Teams zum Job dazugehört. Auch, wenn sich die Inhalte wenig geändert haben, was primär anders gemacht werden soll, ist die Art und Weise, wie wir den Schülern den Stoff vermitteln."

Sowohl die Curriculumanalyse (vgl. Kapitel 7.2.1 und 7.2.3) als auch die Angaben der Lehrkräfte stimmen somit dahingehend überein, dass in den offiziellen Lehrplänen der Kurse Business Management und Economics vorrangig die ökonomischen Sachkompetenzen angesprochen werden. Obwohl hier SCO13 einräumt, dass in Klasse S4 auch die Problemlösekompetenz in den Mittelpunkt des Unterrichts rückt, da die Schüler im Rahmen einer Fallstudie ihr gelerntes Wissen anwenden müssen:

> SCO13: „Im dritten Jahr geht es hauptsächlich darum, Theoriewissen zu vermitteln. Das Ziel am Ende des vierten Jahres ist, dass die Schüler in der Lage sind, eine betriebswirtschaftliche Fallstudie in zu verstehen, Probleme zu erkennen und über die Studie zu sprechen. Problemlösefähigkeiten sind hier wichtig."

Die Schwerpunktlegung der Lehrpläne auf die Sachkompetenzen sowie die Abschlussprüfung (vgl. Kapitel 7.3.3) hat nicht zuletzt auch einen Einfluss auf

die konkrete Unterrichtsgestaltung in der *Umsetzung des offiziellen Curriculums*. Daher gilt es in Kapitel 7.4.2 die eingesetzten *Sozialformen und Methoden* in der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte noch näher zu umreißen.

Die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen in der vorberuflichen Bildung (oft von den befragten Lehrern unter dem Begriff „*employability skills*" gefasst) wird vonseiten der Lehrkräfte und Schulleiter auch als Aufgabe der *gesamten Schulgemeinschaft* wahrgenommen:

> SCO11b: „Jedes Schulfach hat die Aufgabe diese ‚employability skills' zu fördern. […]. Jeder [Lehrer] ist hier verantwortlich, – das liegt nicht mehr in der Verantwortung eines einzelnen Schulfaches."

> SCO8d: „Es gibt innerhalb der Schule viele Bereiche, bei denen die Schüler diese Soft Skills einüben können, wie z. B. im letzten Jahr bei der Wohltätigkeitsveranstaltung gegen Brustkrebs, die die Schüler selbst organisiert haben. Die Theorie können sie in der Klasse erlernen und können sie dann direkt praktisch umsetzen."

Dies geht gleichermaßen mit dem curricularen Leitziel der Unit Work Experience einher, die als cross-curricularer Bestandteil im letzten Schuljahr der Sekundarstufe I (vgl. Kapitel 7.1.3) der Förderung der individuellen Berufswahlreife bzw. Beschäftigungsfähigkeit der Schüler sowie der fächerübergreifenden Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenzen dient: „Developing planning, organisational, investigative, interpersonal skills and self awareness through work experience with limited tutor/trainer support" (SQA 2009b: 1).

Die Curriculumanalyse deckte in Hinblick auf die Verteilung der Textstellen auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen im Lehrplan der Unit Work Experience einen klaren Fokus auf die *Selbstkompetenzen* (Anteil von 67 %) auf. Die restlichen codierten Textstellen entfallen auf die Dimension der Sozialkompetenzen (vgl. Kapitel 7.2.3, Abbildung 57). Den beiden Teilkompetenzen Leistungsmotivation und Teamfähigkeit wurden knapp 43 % bzw. 14 % der Codierungen zugeordnet (vgl. Kapitel 7.2.3, Abbildung 58). Gleichermaßen sehen die an den Schulen für die Unit *Work Experience* bzw. den Bereich der *Berufsorientierung* verantwortlichen Lehrer hier den Schwerpunkt des Lehrplans:

> SCO3: „Die Sozialkompetenzen, das ‚*how to be*', mit anderen zusammenarbeiten, Leistungsbereitschaft, Selbstdisziplin, Problemlösekompetenz. […] Es ist ein kooperatives Lernen und es wird forciert, dass die Schüler als Team zusammenarbeiten."

> SCO6: „Es sind die Sozialkompetenzen und die praktischen Fähigkeiten. […] Die Schüler auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Auch z. B. ein gutes Bewerbungsgespräch zu führen, Lebensläufe zu schreiben etc."

Auf die Frage nach den *genauen* inhaltlichen Schwerpunkten bzw. *konkreten Themengebieten* der Lehrpläne, decken sich die Aussagen der Lehrkräfte mit den Ergebnissen der Curriculumanalyse dahingehend, dass der Schwerpunkt des Lehrplans des Kurses Business Management[414] von den Lehrern klar auf den *betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen* gesehen wird (vgl. SCO10a unten). Im Rahmen der Lehrplananalyse konnte ebenso lediglich eine Nennung im Lehrplan identifiziert werden, die sich auf den Bereich der VWL bezieht (vgl. Kapitel 7.2.3, Abbildung 53).

> SCO10a: „Der Fokus liegt klar auf der Vermittlung von Fachwissen im Bereich BWL. Volkswirtschaftliche Themen werden zwar grob angeschnitten, finden aber generell keine Berücksichtigung im Curriculum."

Den Befunden der Curriculumanalyse zufolge, liegen die konkreten thematischen Schwerpunkte des Lehrplans des Kurses Business Management auf erstens den allgemeinen Grundlagen unternehmerischen Wirtschaftens, bspw. in Bezug auf die Rolle von Unternehmen in ihrem Umfeld; zweitens dem Themenbereich Verwaltung und Sachbearbeitung sowie drittens dem Themengebiet Marketing und Vertrieb. Daneben sind die vier Themenbereiche Organisation (z. B. in Hinblick auf Arbeitsabläufe im Unternehmen, Organisationsstrukturen, Arbeitsteilung etc.), Finanzierung und Controlling, Produktions- und Verfahrensmanagement sowie Personalwesen mit einem Anteil von je 7,4 % an allen codierten Nennungen (n = 68) gleichermaßen häufig in den analysierten Dokumenten inhaltlich vertreten (vgl. Kapitel 7.2.3, Abbildung 55). Die Angaben der Lehrkräfte zu den Schwerpunkten des schriftlichen Curriculums des Kurses Business Management decken sich größtenteils mit den Befunden der Curriculumanalyse: Von den Befragten wird der Themenbereich unternehmerisches Wirtschaften als wichtiger Bestandteil des Lehrplans des Kurses Business Management erachtet:

> SCO11b: „In Business Management, hier gehen wir ins Detail, wie unternehmerisches Wirtschaften funktioniert. […] Es geht nicht nur, wie im Kurs ‚Administration und Verwaltung', um den Einsatz von Informationstechnologien im Unternehmen etc., sondern es ist ein Kurs, der sich mit dem ganzen Unternehmen und seinem Umfeld beschäftigt."

414 Da der Großteil der interviewten Lehrer, die sich zu dieser Frage äußerten, Lehrkräfte für den Kurs Business Management sind, widmet sich auch die Ergebnisdarstellung an dieser Stelle vor allem den inhaltlichen Schwerpunkten im Kurs Business Management.

Das im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse des Lehrplans des Kurses Business Management am zweithäufigsten codierte Themengebiet Verwaltung und Sachbearbeitung (vgl. Kapitel 7.2.3, Abbildung 55) wird jedoch teilweise von den interviewten Lehrern (vgl. Zitat von SCO11b oben) (zumindest im direkten Vergleich zu dessen Relevanz im Kurs *Administration*, vgl. Kapitel 3.2.3.2), als weniger präsent wahrgenommen.

Als weiteren thematischen Schwerpunkt im Lehrplan des Kurses Business Management identifizieren die befragen Lehrer zum einen die Thematiken Organisationsstruktur von Unternehmen und Arbeitsabläufe in Unternehmen. Zum anderen wurden die Themenbereiche Produktion (hier eingeschlossen die Produktentwicklung sowie Produktions- und Absatzplanung) (vgl. SCO9b und SCO11b) sowie Marketing und Vertrieb (vgl. SCO9b) angeführt.

> SCO9b: „Wir schauen uns die Organisationsstruktur und die Arbeitsabläufe im Unternehmen an. Wir schauen in die verschiedenen Abteilungen, wie die Finanzabteilung, die Personalabteilung, den Verkauf etc., hinein. Wir versuchen zu verstehen und nachzuvollziehen, was die einzelnen Aufgabenbereiche dieser Abteilungen sind."

> SCO13: „Wir führen zudem ein Projekt durch, bei dem wir die Produkte planen, herstellen und sie verkaufen. […] Die Schüler lernen dabei die komplette Wertschöpfungskette von der Entwicklung über die Produktion bis hin zur Vermarktung eines Produktes kennen."

> SCO11b: „In unserem Business Management-Kurs geht es darum, zu verstehen, was eine Produktion zum Funktionieren braucht oder wie Produkte hergestellt werden."

> SCO9b: „Wir hatten letztes Jahr ein sehr gutes Projekt. Dabei haben die Schüler eine Idee für ein Produkt entwickelt und haben dafür die Marketingkampagne inklusive Werbung, Werbesong und TV-Werbung erarbeitet."

SCO9b führt gleichermaßen die Gewichtigkeit der vier Themengebiete Produktions- und Verfahrensmanagement, Marketing, Finanzierung und Controlling, sowie Personalwesen in den Lehrplänen an:

> SCO9b: „Wir unterrichten Produktion, Marketing, Finanzwesen und Human Resource Management, also vier Kernthemen und Grundlagen, wie die Wirtschaft funktioniert."

Darüber hinaus wird von seiten der Lehrkräfte auch der Stellenwert unternehmerischen Denkens und Handels im Lehrplan des Kurses Business Management hervorgehoben:

> SCO 12: „Wir beschäftigen uns in den Business Management-Kursen mit Fragen, wie man bspw. ein Unternehmen gründet, welche Probleme und Fragen es dabei zu klären gilt etc. Wir schauen uns erfolgreiche Unternehmen bzw. Unternehmer an."

Diese Einschätzung der Lehrkörper deckt sich mit dem Ergebnis der Curriculumanalyse: Dem Item moderate Risikobereitschaft (SE4), der unter anderem das Abwägen von Chancen und Risiken sowie das unternehmerisches Denken und Handeln beinhaltet, konnten 8,8 % der Codierungen dieses Lehrplans zugeordnet werden. Damit dominiert dieser Kompetenzbereich gleichfalls die Dimension der Selbstkompetenzen.

Es kann an dieser Stelle zunächst resümierend festgestellt werden, dass die Befunde der Curriculumanalyse mit den Angaben der befragten Lehrkräfte zu den inhaltlichen Schwerpunkten in den schriftlichen Lehrplänen in großen Teilen übereinstimmen: Es ist somit von einer *allgemeinen Vertrautheit* der befragten Lehrer mit den offiziellen Dokumente auszugehen.[415] Diese Befunde werden nun in Kapitel 7.4.2 mit den *individuellen inhaltlichen, didaktischen und methodischen Schwerpunktlegungen* der Lehrkräfte in der Unterrichtspraxis gespiegelt. Dies geht gleichzeitig mit einer In-Bezug-Setzung zu den aus Lehrersicht wahrgenommenen Stärken und Schwächen des offiziellen Curriculums vorberuflicher Bildung einher.

7.4.2 Individuelle Schwerpunkte der befragten Lehrkräfte im Unterricht der vorberuflichen Bildung

In ihrer Beurteilung des offiziellen Curriculums kritisieren die befragten Lehrer den mangelnden Praxisbezug, der sich bspw. zum einen in der *fehlenden Einbindung von Praxiskontakten* aus der Wirtschaft ausdrückt und sich zum anderen allgemein auf die *Anwendung des Gelernten* bezieht:

> SCO12: „Es wäre [im Kurs Business Management] hilfreich und wichtig in Zukunft eine Verbindung zu einem lokalen Unternehmen zu haben, welches auch offen für Fragen der Schüler ist und man bspw. auch die verschiedenen Berufsbilder im Unternehmen kennen lernen könnte. Die Inhalte im Kurs sind zum Teil ziemlich trocken. Es ist viel mehr Theorie als praktische Erfahrung. Besser wäre es, wenn es näher am realen Leben orientiert wäre."

> SCO13: „Zwischen August und Weihnachten könnte es vielleicht mehr Angebote im Training praktischer Fertigkeiten geben, bspw. für Vorstellungsgespräche oder zum Erstellen von Lebensläufen."

415 Vgl. die Anmerkungen in Fußnote 366 und zu Anfang von Kapitel 7.4.1.

> SCO10a: „Ich sehe die Stärken im Curriculum [des Kurses Business Management] bei den Themen Werbung, Marketing, Arbeit und Beruf sowie Verbraucherservice. Diese Themen haben einen größeren Praxisbezug. Als Schwäche sehe ich z. B. die erste Unit, sie ist sehr abstrakt und behandelt vor allem auf Fachtermini und Theorie. – Dies sind zwar wichtige Voraussetzungen für die folgenden Themen, die im Bereich Business Management behandelt werden, die Relevanz und der Zugriff sind für die Schüler jedoch hier eher schwierig. […] Wenn ich etwas am Curriculum ändern könnte, würde ich stärker den Praxisbezug und somit die Anwendung des Gelernten fokussieren."

Im Unterricht der Befragten haben die Anwendung des Gelernten und damit der Einbezug von *offeneren und alternativen Unterrichtsmethoden* einen hohen Stellenwert. Jedoch wurde die *fehlende Zeit* dafür problematisiert. Die offiziellen Curricula der Kurse Business Management, Niveaustufe *Intermediate 1* und Economics, Niveaustufe *General level* sehen jeweils 160 Stunden vor. Darin ist bereits ein Anteil zur vertiefenden Übung und Prüfungsvorbereitung eingeschlossen (vgl. Kapitel 7.1.3).

Nach Angaben der Befragten reicht diese vorgegebene Zeit nicht immer für die Vertiefung von Unterrichtsinhalten sowie die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen aus (vgl. Kapitel 7.3.2):

> SCO11b: „Die Einbindung aktiven Lernens, das wäre noch etwas, was ich gerne mehr machen würde. Aber das ist auch abhängig von der Zeit, die zur Verfügung steht."

> SCO12: „Es sollte dahingehend eine Balance hergestellt werden, wie viel Zeit auf die Wissensvermittlung und wie viel Zeit auf die Ausbildung von Sozialkompetenzen verwendet wird."

> SCO9b: „Ich denke, es wäre besser, wenn wir mehr Zeit hätten, die Soft Skills bei den Schülern zu fördern und auch den Aspekt des unternehmerischen Denkens und Handelns zu forcieren. Eben mehr aktives Lernen, […] z. B. die Schüler ein Produkt herstellen und vermarkten zu lassen, das würde es etwas lebensnaher machen. […] Dass wir so strikt das Curriculum durcharbeiten müssen und z. B. eine Einheit an einem bestimmten Tag fertig bearbeitet haben müssen, das würde ich gerne ändern."

Darüber hinaus wird von SCO11b z. B. auch der Wunsch geäußert, den im Lehrplan des Kurses Business Management eher untergeordnet behandelten Bereich der volkswirtschaftlichen Thematiken stärker zu forcieren:

> SCO11b: „Mir gefällt der Business Management-Kurs. […] Jedoch hätte ich gern ein bisschen mehr über Angebot und Nachfrage im Lehrplan, also ein bisschen mehr VWL. Aber insgesamt ist der Kurs gut."

Obwohl die Befragten die Zeit, die das offizielle Curriculum für ein Schüler aktivierendes Lernen vorsieht, als eher knapp bemessen einschätzen (siehe oben und vgl. Kapitel 7.3.2), finden dennoch in den Unterricht der interviewten Lehrer zumeist offenere und kooperative Unterrichtsmethoden, z. B. auch in Form von Projekten zur Herstellung und Vermarktung eines Produktes, Eingang:

> SCO13: „Da gibt es einen Teil, bei dem vor allem der Lehrer den Unterricht leitet, wir nutzen hier Power Point-Präsentationen um die Inhalte zu vermitteln. Aber es werden auch immer mehr Gruppenarbeiten genutzt. Die Schüler erarbeiten sich die Inhalte gemeinsam und stellen diese vor. – Z.B. in Form eines Vortrages, eines Posters oder einer Präsentation."

> SCO8c: „Überwiegend benutzen wir kooperative Lernmethoden. Wir arbeiten daran, dass die Schüler immer eigenständiger werden, selbst Themen recherchieren und untersuchen. Also geben wir ihnen Material, was sie zur Weiterarbeit anstößt."

> SCO10a: „Wichtig ist mir die Vorbereitung auf die zentralen Prüfungen. [...] Jedoch möchte ich die Schüler auch für ihre weitere Schullaufbahn und berufliche Karriere optimal vorbereiten und dafür sehe ich die Ausbildung von Selbst- und Sozialkompetenzen als sehr wichtig an. Ich übe diese Soft Skills mit entsprechenden Lehr-Lernmethoden ein. Neben Lehrer-Schüler-Gesprächen arbeite ich viel mit kooperativen Methoden, wie Gruppenarbeiten oder gemeinsamen Präsentationen. Allerdings lässt das Curriculum eher wenig Zeit für handlungsorientierte Unterrichtsformen und Methoden."

Dahingehend wird von den Befragten auch nicht zuletzt die *gute räumliche Situation* und die *Verfügbarkeit von Lehr-Lernmaterialien* an den Schulen (vgl. Kapitel 7.3.1) in Verbindung mit der Möglichkeit, Projekte im Unterricht durchzuführen und die Klasse bei Gruppenarbeiten aufzuteilen, gebracht:

> SCO8c: „Ich habe Zugang zum Computerraum. In den Klassenzimmern sind Gruppenarbeiten gut möglich. Auch haben wir genügend Räumlichkeiten für Projektarbeit. Die räumliche Ausstattung ist wirklich kein Problem hier."

Je näher jedoch die Abschlussprüfung rückt, desto mehr liegt der Fokus auf der *Prüfungsvorbereitung* und damit zugleich auf der Vermittlung von Fachwissen, wodurch zugleich die konkrete Unterrichtsgestaltung in Hinblick auf die Sozialformen und Methoden beeinflusst wird (vgl. Kapitel 7.3.2):

SCO10a: „Auf S4-Level und auch auf den folgenden Levels steht alles im Fokus der Vorbereitungen auf die zentralen schriftlichen Prüfungen."

So werden auch z. B. schuljahrbegleitende Leistungsmessungen unter anderem dazu genutzt, Frage- und Antworttechniken für die Abschlussprüfung einzuüben (vgl. SCO12 unten). Vonseiten des *offiziellen Curriculums* sind jedoch derartige Überprüfungen *während* des Schuljahres nicht vorgesehen, da hier nur die Prüfung am Ende des Kurses bzw. in Teilen einer entsprechenden Unit vorgeschrieben ist (vgl. Kapitel 7.1.3):

SCO12: „Wenn, dann machen wir Klassenbewertungen am Ende jeder Einheit mittels von Schülern verfassten Aufsätzen. Diese dienen aber vor allem der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung. […] Wir üben Prüfungsfragen."

In Anlehnung an die Kritik der Lehrer am offiziellen Curriculum (siehe oben) und in Bezug zu den favorisierten Unterrichtsmethoden und Sozialformen gestalten sich auch die individuellen Schwerpunkte der Lehrkräfte im eigenen Unterricht. Das indi*viduelle Curriculum* der Lehrkräfte hebt den *Praxisbezug* und die *Anwendung des Gelernten* hervor:

SCO11b: „Man benötigt das Wissen, aber dann muss man fähig sein, dieses Wissen anzuwenden und umzusetzen. […] Mir ist auch der Blick in die Praxis sehr wichtig, also die ganzen internationalen und nationalen Firmen, die bei uns in der Umgebung Standorte haben, als Praxis-Beispiele mit in den Unterricht einzubeziehen."

Die Lehrer sehen, wie bereits aus der Aussage von SCO10a (siehe oben) deutlich wurde, die Vorbereitung der Schüler auf ihre weitere schulische und berufliche Laufbahn sowie auf das Leben als *mündigen Wirtschaftsbürger* als wichtig an:

SCO8c: „Im Großen und Ganzen wünsche ich mir, dass die Schüler die Schule als selbstständige, erfolgreiche Individuen verlassen."

SCO8d: „Aus Sicht meines Faches hoffe ich, dass die Schüler nach ihrem Abschluss in der Lage sind, Thematiken in Frage zu stellen, die mit dem wirtschaftlichen und sozialen Leben zu tun haben. Insbesondere hoffe ich natürlich, dass sie verstehen, was in der Wirtschaft vor sich geht oder in der Politik oder in den Medien. […] Wir nehmen uns auch Zeit für bspw. ethisch-moralische Blickwinkel in Bezug auf Wirtschaft."

7.4.3 Zusammenfassung zur Gegenüberstellung des offiziellen, institutionellen und individuellen Curriculums vorberuflicher Bildung in Schottland

Kapitel 7.4 zielte auf die Gegenüberstellung des Theorie-Praxis-Verhältnisses der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung in Schottland ab.

In Bezug auf diese Gegenüberstellung bleibt zunächst festzuhalten, dass die Ergebnisse der Curriculumanalyse mit den Aussagen der Lehrkräfte zu den von ihnen wahrgenommenen, inhaltlichen Schwerpunkten in den Lehrplänen weitestgehend übereinstimmen. Es ist daher von einer *generellen Vertrautheit*[416] der interviewten Lehrkräfte mit den Dokumenten auszugehen.

Die inhaltlichen Schwerpunkte in den Lehrplänen liegen den Befunden der Inhaltsanalyse der Dokumente und jenen der Interviews mit Schulpraktikern zufolge in den Kursen *Business Management* und *Economics* primär auf den *betriebs- und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen*. Demgegenüber zielt der Lehrplan der Unit Work Experience vorrangig auf die Ausbildung der Selbst- und Sozialkompetenzen ab (vgl. Kapitel 7.4.1). Die interviewten Lehrer sprechen sich für die generell größere pädagogische und didaktische Freiheit, die das offizielle Curriculum ihnen im Rahmen der Unit Work Experience lässt. Dagegen wird der *Zeitdruck* in Hinblick auf die zentralen Prüfungen bei den Kursen Business Management und Economics von den interviewten Fachlehrern als eher einschränkend wahrgenommen: Es fehle in der Unterrichtspraxis die Zeit, um einzelne Unterrichtssequenzen weitergehend zu vertiefen und zu üben bzw. die theoretischen Inhalte praxisnah anzuwenden. Die interviewten Lehrkräfte erhoffen sich durch das neue CfE, stärker die Sozial- und Selbstkompetenzen der Schüler, durch bspw. vermehrte Gruppenarbeiten und das Einüben von Präsentationstechniken fördern zu können. Die aktuellen bzw. bisherigen Lehrpläne werden dafür als zu „wissenslastig" (vgl. SCO10a in Kapitel 7.3.2) empfunden (vgl. Kapitel 7.4.1). Der Zeitmangel sowie Prüfungsdruck sind nach Angaben der Befragten mitunter auch dafür verantwortlich, dass die *Einbindung von Praxiskontakten aus der Wirtschaft* sowie der Elternschaft im Kurs Business Management in der Unterrichtspraxis Teilen noch ausbaufähig sei (vgl. Kapitel 7.4.2). Diese Praxiskontakte erfahren in der Unit Work Experience, nicht zuletzt aufgrund des hier angegliederten Schülerbetriebspraktikums, einen höheren Stellenwert als in den Kursen Business Management und Economics: Neben dem aktiven Kontakt zu lokalen Unternehmen ist vor allem die Zusammenarbeit mit den FEC von Bedeutsamkeit.

416 Vgl. die Anmerkungen in Fußnote 366 sowie zu Beginn von Kapitel 7.4.1.

Obwohl die Lehrpläne der Kurse Business Management und Economics die Sachkompetenzen fokussieren, setzen die interviewten Lehrkräfte im Sinne ihres *individuellen Curriculums* in der Unterrichtspraxis vermehrt auch *alternative Unterrichtsformen* zur *Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen* ein: Diese sind bspw. eigenständige bzw. in Kleingruppen zu bearbeitende Projekte zur Herstellung und Vermarktung eines Produktes (vgl. Kapitel 7.4.2). Aufgrund der generell guten *räumlichen und materiellen Ausstattung* der an den Interviews beteiligten Schulen (vgl. Kapitel 7.3.1), arbeiten die Befragten z. B. auch häufiger mit von den Schülern eigenständig durchgeführten Recherchen und Dokumentationen am Computer. Die schüleraktivierenden Lernformen sollen zugleich zur allgemeinen *employability* der Lernenden beitragen und sie auf den Übergang Schule-Beruf vorbereiten. Je näher jedoch die Abschlussprüfung rückt, desto mehr liegt der Schwerpunkt auf der Prüfungsvorbereitung und damit zugleich auf der Vermittlung von Fachwissen.

Abschließend ist in Bezug auf die Befunde zum Theorie-Praxis-Verhältnis der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung in Schottland anzumerken, dass das Angebot an Kursen, wie bereits in Kapitel 7.3.2 angeklungen, nicht zuletzt vom verfügbaren Angebot an entsprechenden Fachlehrern an den jeweiligen Schulen abhängt. Die daran anlehnende Thematik des *fachfremd erteilten Unterrichts* gilt es in Kapitel 8.6 im Ländervergleich noch einmal aufzugreifen und tiefergehender zu diskutieren.

8 Ländervergleichende Analyse und Interpretation der Gesamtbefunde

Die vorliegende international vergleichende Untersuchung zur Analyse der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung versteht sich als Mehrfallstudie (vgl. Kapitel 4.1). Mittels dieses so genannten *Multiple-case designs* gelingt es, in eine Untersuchung mehrere Fälle zu integrieren, die dann im Anschluss an die einzelfallbezogene Betrachtungsweise einander gegenübergestellt werden.

Die vorausgehenden Kapitel 5, 6 und 7 konzentrierten sich auf die *einzelfalls*pezifische Analyse des Theorie-Praxis-Verhältnisses der vorberuflichen Bildung in Deutschland, Frankreich und Schottland. Hier flossen auf der ‚Theorie-Seite' sowohl die Erkenntnisse aus der Untersuchung der Richtlinien und (Prüfungs-)Verordnungen der Bildungsgänge der Sekundarstufe I als auch der inhaltsanalytischen Untersuchung der Lehrpläne der vorberuflichen Bildung ein. Die Erkenntnisse der ‚Theorie-Seite' wurden den Befunden aus den Interviews mit Unterrichtspraktikern, als der ‚Praxis-Seite', kontrastierend gegenübergestellt (vgl. Kapitel 5.4, 6.4 und 7.4). Dieser Vergleich setzte einerseits die Beschreibung der Grundzüge der nationalen allgemein- und berufsbildenden Bildungssysteme (*Makroebene*) voraus (vgl. Kapitel 5.1, 6.1 und 7.1). Zum anderen galt es dafür im Sinne des Forschungsdesigns dieser Mehrfallstudie (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 18) zunächst die beiden empirischen Erhebungen voneinander isoliert auszuwerten und die Befunde in separat Weise darzustellen (vgl. Kapitel 5.2 und 5.3, 6.2 und 6.3 sowie 7.2 und 7.3).

Im Anschluss an diese Einzelfallbetrachtungen gilt es nun, im vorliegenden Kapitel eine *ländervergleichende Analyse und Interpretation* der Befunde vorzunehmen (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 18). Das Ziel dieser *fallübergreifenden* Betrachtung besteht *erstens* darin, die Besonderheiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der theoretischen und praktischen Ausformung vorberuflicher Bildung zwischen den einzelnen Ländern herauszuarbeiten. – Hier stellen sich vor allem zwei Fragen, die sowohl die *Makro-*, als auch die *Meso-* und *Mikroebene* betreffen (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 9):

1. Wo liegen diese Besonderheiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der spezifischen Ausprägungsform des gesamten *offiziellen Curriculums* als *Teilbereich* der *Makroebene* (siehe oben und vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 8 und Abbildung 9) und damit in den offiziellen Richtlinien, Verordnungen und Lehrplänen zur vorberuflichen Bildung?
2. Wie nehmen die befragten Unterrichtspraktiker diese Gesichtspunkte im Sinne ihres *individuellen Curriculums* (*Mikroebene*) wahr?

Bzw. konkreter formuliert: Wie interpretieren sie einerseits das kodifizierte Curriculum vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Erfahrungen und setzen dies andererseits im Kontext der jeweiligen Bedingungen an ihrer Schule (*institutionelles Curriculum – Mesoebene*) um?[417]

Zweitens zielt der Ländervergleich auf die Frage nach dem ‚*Warum*' ab, d. h.:

- Worin können unter Rückbezug auf zum einen die Bedingungen der gesamten *Makroebene* (Ebene der Steuerung des Bildungssystems) und zum anderen der *Metaebene* (Ebene des weiter gefassten gesellschaftlich-ideologischen, politischen und wirtschaftlichen Kontextes) (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 9) diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten begründet sein?

Im Sinne der systematischen Vorgehensweise für die international vergleichende Untersuchung in den Sozialwissenschaften nach Bereday (1964) und Hilker (1962) entspricht die Frage nach dem ‚*Warum*' (siehe oben) der Stufe der *Komparation* (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 17). Das Aufdecken von „Ähnlichkeiten und Unterschieden der Erziehungssysteme" und die Analyse des dahinterliegenden „Sinn[s]" (Bereday 1961: 140) kann somit als maßgebliches Charakteristikum des internationalen Vergleichs in den Erziehungswissenschaften angesehen werden (vgl. Kapitel 3.2.1). Somit kommt im Zuge der Interpretation im vorliegenden Kapitel, unter Rückgriff auf die Einzelfallbetrachtungen, vor allem dem nationalen gesellschaftlichen Kontext eine besondere Bedeutung zu. In Anlehnung an die in Kapitel 4.1 zugrunde gelegte und begründete Vorgehensweise gilt es, für die Interpretation *in erster Linie* den *fallspezifischen Kontext* zu berücksichtigen und diese Perspektive an relevanten Stellen durch den Einbezug des jeweiligen *weiteren nationalen Kontextes* zu ergänzen.[418] Dabei können die aus dem Kontext abgeleiteten *Erklärungsansätze* unter Umständen für ein Land von Relevanz sein, für ein anderes jedoch nicht: So wird bspw. in Kapitel 8.5.3 als *möglicher Begründungszusammenhang* für die thematische Schwerpunktlegung der Lehrpläne Deutschlands und Frankreichs auf das Thema ‚Internationalisierung von Handel' die hohe internationale Handelsverflechtung dieser beiden Länder herangezogen. Für die thematischen Aus-

417 Wie in Kapitel 3.1.1 begründet dargelegt, strebt die vorliegende Studie damit jedoch *nicht* an zu erheben, *wie genau* die Lehrenden das offizielle Curriculum *kennen* bzw. inwiefern das Verständnis der Curriculumentwickler mit jenem der Lehrkräfte übereinstimmt (im Sinne einer so genannten *evaluativen Studie* bzw. des *Fidelity approach*). Es galt vielmehr zu eruieren, wie die Lehrer mit dem kodifizierten Curriculum umgehen sowie dieses vor ihrem subjektiven Erfahrungshorizont interpretieren und dann im Unterricht umsetzen (bzw. in den Interviews angaben, umzusetzen) (vgl. dazu auch Kapitel 4.2.2).

418 Kapitel 4.1 (und hier Abbildung 15) verdeutlicht das Gefüge aus Fall, Land, Analyseeinheiten und Kontext im *Multiple-case design* dieser Studie.

prägungen der untersuchten Lehrpläne in Schottland ist dieser Erklärungsansatz jedoch an jener Stelle nicht von Bedeutung.

Genau diese Konzentration entspricht jedoch dem Verständnis dieser Studie als *problem approach* (vgl. Kapitel 3.2.1). Der internationale Vergleich macht die Berücksichtigung der nationalen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nicht nur notwendig, diese Bezugnahme und „Relationierung" (Schriewer 1987: 633) der Erkenntnisse trägt darüber hinaus zur *Überwindung des Ethnozentrismus des Forschers* bei (vgl. Kapitel 4.1).

Ferner bilden die heranzuziehenden Befunde älterer Studien einen Bezugspunkt für die ländervergleichende Interpretation der Ergebnisse dieser Untersuchung, um so die eigenen getroffenen Schlussfolgerungen abzusichern. Hierbei gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass die Befunde aus *anderen Ländern* (z. B. die USA oder Indien, vgl. Kapitel 8.4 und 8.5) selbstverständlich nur eine begrenzte Aussagekraft in Hinblick auf die Ausformung vorberuflicher Bildung in den *drei Ländern dieser Studie* haben: So ist möglicherweise die Ausgestaltung eines Faches oder Fächerverbundes in der vorberuflichen Bildung in den USA auf andere Kontextfaktoren zurückzuführen als dies in Deutschland der Fall ist. Die Untersuchung der Kontexteinbettung und Begründungszusammenhänge in Bezug auf *andere Länder* ist jedoch *nicht* Gegenstand der vorliegenden Studie.

Für die Strukturierung dieses Kapitels 8 würde sich, in Anlehnung an Noah (1973) (vgl. Kapitel 3.1.1), eine systematische Untergliederung nach Prozessebenen (vgl. Kapitel 3.1.1, Abbildung 6) anbieten: D. h., die Diskussion der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung zwischen den drei Ländern dieser Studie anhand bzw. pro Prozessebene vorzunehmen. Jedoch sprechen drei Gründe gegen diese stringente Vorgehensweise:

Erstens können, wie in Kapitel 3.1.1 beschrieben, die jeweiligen Ebenen des dieser Studie zugrunde gelegten Mehrebenenmodells (vgl. Kapitel 3.1.1, Abbildung 6) nicht zu trennscharf voneinander betrachtet werden, da sie sich *wechselseitig beeinflussen* (vgl. dazu auch Fend (2008) in Kapitel 3.1.1, Abbildung 5).

Zweitens würde eine separate Betrachtung der Ebenen den Erkenntnisgewinn aus der Interpretation der Befunde dahingehend *limitieren*, da erst durch eine Ebenen-übergreifende Analyse die Zusammenhänge zwischen *Meta-, Makro-, Meso-* und *Mikroebene* nachvollzogen werden können (vgl. Kapitel 3.1.2, 3.2.2 und 3.2.2).

Drittens würde es durch die wechselseitige Beeinflussung der verschiedenen Ebenen (siehe erstens) zu größeren *Redundanzen* in den jeweiligen Unterkapiteln der entsprechenden Ebenen kommen. Dies würde den Lesefluss hemmen.

Wenn auch somit keine strikte Ebenen-Trennung in der Darlegung der Analyse und Interpretation der Befunde angestrebt wird, soll dennoch mit Blick auf das Qualitätskriterium der „Regelgeleitetheit" (Mayring 2002: 145), (vgl. Kapitel 4.3.3) das Vorgehen so dokumentiert werden, dass dieses für Dritte nachvollziehbar wird.

Für die Strukturierung des vorliegenden Kapitels wird daher eine *Untergliederung nach Vergleichsaspekten* vorgenommen (vgl. Abbildung 59).

Mittels des Eigenverstehens durch Fremdverstehen (vgl. Kapitel 3.2) eröffnet der internationale Vergleich die Möglichkeit, mit Blick auf die Vergleichsaspekte gewisse Besonderheiten in den jeweiligen Ländern überhaupt erst in *Erscheinung treten zu lassen*. Für die Bestimmung der acht Vergleichsaspekte wird zum einen das in Kapitel 3.1.1 bzw. Kapitel 3.1.2 entwickelte Mehrebenenmodell (vgl. Abbildung 6 und Abbildung 9) herangezogen. Die Auswahl der Vergleichsaspekte kann jedoch nicht ausschließlich theoriegeleitet erfolgen, da sonst unter Umständen die Chance des ‚Eigenverstehens durch Fremdverstehen' verloren gehen würde. Zum anderen gilt es daher anhand der Ergebnisse in einer *induktiven Vorgehensweise* diejenigen Einzelbefunde aus den Einzelfallbetrachtungen der Kapitel 5, 6 und 7 herauszufiltern, anhand derer die Besonderheiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten am *offensichtlichsten in Erscheinung treten* (Bereday 1964: 22 ff.), (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 17). Konkret fällt die Auswahl auf die in Abbildung 59 dargestellten acht Vergleichsaspekte, die den Unterkapiteln 8.1 bis 8.8 dieses Kapitels entsprechen.

Die kaskadenartige Vorgehensweise beinhaltet, dass in der Regel das Verständnis eines Aspektes das Nachvollziehen des Themenbereiches bedingt, der auf der darunterliegenden Stufe angesiedelt ist (vgl. Abbildung 59). So ist z. B. ein gewisses Vorverständnis über die nationale Tragweite der offiziellen curricularen Richtlinien und Lehrpläne (vgl. Kapitel 8.1) notwendig, um den Stellenwert der vorberuflichen Bildung im Prüfungswesen (vgl. Kapitel 8.2) besser deuten zu können. Bis auf die Vergleichsaspekte des individuellen Curriculums der Lehrer (vgl. Kapitel 8.6) sowie dem Stellenwert des Werdegangs der Lehrkräfte (vgl. Kapitel 8.6), haben alle sechs anderen Themenbereiche des Vergleichs die *Makroebene* zum Ausgangspunkt (vgl. Abbildung 59). Innerhalb eines jeden Vergleichsaspektes gilt es, die entsprechenden Besonderheiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Ländern herauszuarbeiten, um diese dann im Gesamtzusammenhang mit den Wechselwirkungen anderer Ebenen (z. B. des weiter gefassten gesellschaftlich-ideologischen, (bildungs-)politischen

und wirtschaftlichen Kontextes – *Metaebene*) zu interpretieren. Diese Ebenenübergreifende Diskussion und Interpretation sowie auch das ‚Springen' zwischen den verschiedenen Ebenen[419] und Stufen (vgl. Abbildung 59) ist mit der Stufe der *Komparation* (Bereday 1964: 22 ff.); (vgl. Kapitel 4.1, Abbildung 17) gleichzusetzen.

Der erste Vergleichsaspekt bezieht sich auf die Tragweite sowie (nationale) Verbindlichkeit der offiziellen Curricula im Allgemeinen und in der vorberuflichen Bildung im Besonderen (vgl. Kapitel 8.1). Der zweite Aspekt beleuchtet den Stellenwert der vorberuflichen Bildung im abschlussbezogenen Prüfungswesen (vgl. Kapitel 8.2). Aspekte drei und vier beschäftigen sich mit der Ausformung der Unterrichtsfächer vorberuflicher Bildung in Deutschland, Frankreich und Schottland und gehen somit den Fragen nach, inwiefern diese verpflichtender oder fakultativer Bestandteil des Curriculums sind (vgl. Kapitel 8.3) und welche innere Struktur diese aufweisen (z. B. eigenständige gegenüber integrativen Unterrichtsfächer) (vgl. Kapitel 8.4). Unter Rückbezug auf die Befunde der Curriculumanalyse gilt es in Kapitel 8.5, die inhaltlichen Schwerpunkte im Ländervergleich zu betrachten und zu interpretieren. Um der bedeutsamen Rolle der Lehrkraft in der Wahrnehmung, Deutung und Realisierung der offiziellen Curricula gerecht zu werden, bezieht sich der sechste Aspekt (vgl. Kapitel 8.6) sowohl auf die vonseiten der *Makroebene* über Studien- und Prüfungsordnungen gesetzten Rahmenbedingen als auch auf die entsprechenden Implikationen auf *Einzelschul-* und *Mikroebene* (vgl. Abbildung 59). Die *Mikroebene* ist auch Ausgangspunkt in der Analyse und Interpretation der Befunde zum individuellen Curriculum der Lehrkräfte in Kapitel 8.7. Das Nachvollziehen des letzten Vergleichsaspekts zum Einfluss der beruflichen auf die vorberufliche Bildung (vgl. Kapitel 8.8), setzt das Vorverständnis der vorangegangen Stufen eins bis sieben voraus (vgl. Abbildung 59): Dies begründet sich nicht zuletzt dadurch, dass anhand dieses Aspekts als ‚Schnittstellenthema' zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung in besonderem Maße die Stufen- sowie Ebenen-übergreifenden Bezüge deutlich gemacht werden können und hier die entsprechenden Wechselwirkungen (z. B. mit dem ökonomischen System) offenkundig werden (vgl. dazu auch die anfangs gestellten Fragen).

Ohne abschließend eine detaillierte wiederholende Zusammenfassung der Befunde anzustreben, schließt das vorliegende Kapitel in Abschnitt 8.9 mit einer Synopse.

419 Um dem Leser die Bezugspunkte zu den jeweiligen Ebenen zu veranschaulichen und somit die Befunde besser ‚verorten' zu können, werden die Namen der Ebenen (d. h. Meta-, Makro-, Meso- und Mikroebene) im Folgenden durch eine *kursive* Hervorhebung gekennzeichnet.

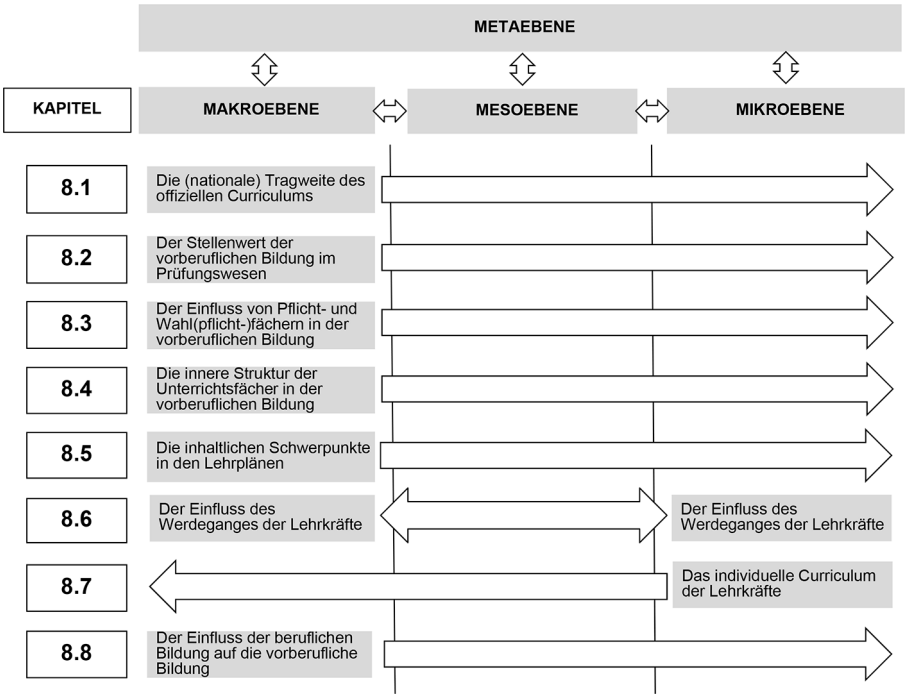


Abb. 59: Veranschaulichung der Vorgehensweise in der Durchführung der ländervergleichenden Analyse und Diskussion in Bezug auf die acht Vergleichsaspekte

8.1 Die (nationale) Tragweite der offiziellen Curricula

Obwohl zwar der Staat (in Form des ‚politischen Systems', vgl. Kapitel 3.2.2, Abbildung 10) auf der *Makroebene* (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 9) in allen drei Ländern seiner Rolle in der Setzung von institutionellen Rahmenbedingungen für das Bildungssystem durch das Erlassen von offiziellen Prüfungsvorschriften, Verordnungen, curricularen Rahmenrichtlinien und Lehrplänen gerecht wird, divergiert jedoch die nationale Tragweite der offiziellen Curricula (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 8) der vorberuflichen Bildung zwischen den Ländern.

Für **Deutschland**[420] bleibt zunächst festzuhalten, dass (bisher) für die vorberufliche Bildung, bzw. die entsprechenden Unterrichtsfächer, keine einheitlichen

420 Der Ländervergleich bedingt, dass im Zuge der Diskussion von Land zu Land ‚gesprungen' wird, um so die Besonderheiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausstellen zu können. Um dem Leser dennoch einen Orientierungspunkt hinsichtlich der nationalspezifischen

nationalen Bildungsstandards existieren (vgl. Kapitel 5.1.1). Die KMK äußert sich im Rahmen verschiedener offizieller Rahmenrichtlinien einerseits zum Stellenwert der Berufsorientierung und der „Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt" (KMK 03.12.1993: 9). Andererseits thematisiert die KMK die ökonomische Bildung als „unverzichtbare[n] Bestandteil der Allgemeinbildung" und misst der Bedeutung der Kooperation mit außerschulischen Partnern einen hohen Stellenwert bei (KMK 2008: 7; 8 ff.). Konkretere Anhaltspunkte in Form eines *Lehrplans* als Bestandteil eines umfassenden offiziellen Curriculums (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 8) werden in Bezug auf die vorberufliche Bildung jedoch auf *Bundesebene* nicht geliefert (vgl. Kapitel 3.2.3.2 und 5.1.3). Grund dafür ist, dass das Angebot an Unterrichtsfächern und die Fächerstruktur sowie die in den Lehrplänen ausgewiesenen Lehr-Lernziele und -inhalte im föderal geprägten Bildungswesen Deutschlands der Verantwortung der Kultusministerien der 16 Bundesländer obliegen (vgl. Kapitel 5.1.1). Die offiziellen Curricula sind im jeweiligen Bundesland für alle Schulen maßgebend, wenn auch der Grad dieser Verbindlichkeit, bzw. deren Überprüfung, stark in Abhängigkeit von der jeweiligen Organisation des Prüfungswesens im Bundesland zu sehen ist (vgl. Kapitel 8.2).

Demgegenüber sind im zentralistisch organisierten Bildungswesen **Frankreichs**, neben dem über alle Regionen hinweg kongruenten strukturellen Aufbau des Bildungswesens und einem identischen Angebot an Unterrichtsfächern, auch die Lehr-Lernziele und -inhalte in den Lehrplänen für das gesamte Land bindend (vgl. Kapitel 6.1.1).

Genau wie das föderal organisierte deutsche Bildungswesen zeichnet sich das Bildungswesen **Großbritanniens** ebenso durch eine dezentrale Verwaltung aus: Dadurch lässt sich die unterschiedliche Ausgestaltung der Bildungssysteme der Teilstaaten England, Schottland und Wales begründen (vgl. Kapitel 7.1.1). Es unterscheidet sich aber dennoch stark in Bezug auf die Reichweite der offiziellen Curricula sowohl vom deutschen als auch französischen Bildungssystem: So bestand für den Sekundarbereich I bis zur aktuellen Einführung des CfE im Schuljahr 2013/2014 kein einheitliches, für **Gesamtschottland** verbindliches, offizielles Curriculum (vgl. Kapitel 7.1.3). Einerseits ist der strukturelle Aufbau des allgemeinbildenden Bildungswesens (vgl. Kapitel 7.1.1) im gesamten Land kongruent und richtet sich an den NQs aus (vgl. Kapitel 7.1.3). Andererseits obliegt es jedoch der Entscheidung der Einzelschule (*Mesoebene*), welche NQs und damit welches Angebot an Abschlüssen und Kursen sie *konkret* anbietet. Über den Pflichtfächerkanon hinaus, kann somit das tatsächliche Angebot an

Ausprägungen zu liefern, wird die wechselnde Bezugnahme auf die Länder jeweils durch den **Fettdruck** des ersten Ländernamens hervorgehoben.

Unterrichtsfächern (und den zugrundeliegenden offiziellen Curricula) pro Jahrgangsstufe von Schule zu Schule variieren. Darüber hinaus hat auch der einzelne Schüler (*Mikroebene*) durch seine individuelle Kurswahl einen entscheidenden Einfluss auf ‚sein Curriculum' (vgl. Kapitel 7.1.3).

Es kann somit zunächst festgehalten werden, dass der Staat in allen drei Ländern einen maßgeblichen Einfluss auf das offizielle Curriculum in der vorberuflichen Bildung hat (vgl. dazu auch Pörtner (1997: 166)). Diese Feststellung belegen auch die Befunde Pörtners (1997), der in einem Ländervergleich zwischen Deutschland, England und Frankreich das Verhältnis von Schule und Staat in Hinblick auf die Einflussnahme des Staates auf das Curriculum untersuchte. Als Ergebnis der Analyse verschiedener offizieller curricularer Verordnungen und Richtlinien kommt Pörtner (1997) zum dem Schluss, dass in allen drei Ländern die Lehr-Lernziele und -inhalte sowie Prüfungen dem „entscheidenden Einfluss" (Pörtner 1997: 166) des Staates unterliegen.

Die Befunde der vorliegenden Studie zeigen, dass in Frankreich die Vorgaben des Staates von zentraler Tragweite für das gesamte Land sind. In Deutschland (mit Ausnahme der *Empfehlungen* bzw. *Rahmen*richtlinien vonseiten der KMK) variieren diese von Bundesland zu Bundesland. In Schottland sind zwar einerseits durch die Rahmung der NQs die curricularen Inhalte von nationaler Verbindlichkeit, andererseits besteht eine große Autonomie der Einzelschule im Angebot an Kursen (*Mesoebene*) und nicht zuletzt auf der *Mikroebene* bei der individuellen Kurswahl des einzelnen Schülers. Darüber hinaus bestehen ferner Unterschiede in Bezug auf die Struktur der Lehrpläne: Z.B. outcome- bzw. kompetenzorientierte Lehr- bzw. „Bildungs"-pläne in Schottland und Baden-Württemberg gegenüber eher inhaltsbezogenen, detaillierteren Dokumenten in Frankreich und ebenso für manche Unterrichtsfächer in Nordrhein-Westfalen (hier Sozialwissenschaften) (vgl. Kapitel 4.2.1.4). Darüber hinaus variiert im Bereich der vorberuflichen Bildung der Grad an Konkretisierung und Genauigkeit der Vorgaben in den offiziellen Curricula zum Teil auch *innerhalb* der drei Länder, so dass hier nicht von einer homogenen Struktur ausgegangen werden kann (vgl. Kapitel 4.2.1.4).

Zusammenfassend setzt somit in **Frankreich** der *Staat* auf der *Makroebene* einheitliche normative Standards in Bezug auf das offizielle Curriculum. Diese sind für alle Schulen (*Mesoebene*) gleichermaßen bindend.

In derselben Weise haben auch im **schottischen** Bildungssystem die bildungspolitischen Entscheidungen auf der *Makroebene* eine Tragweite für Gesamtschottland. Demgegenüber ist jedoch, aufgrund der relativen Autonomie der Schulen in Hinblick auf das Fächerangebot, auf der *Mesoebene* eine grundsätzlich heterogene Struktur festzustellen. Darüber hinaus ist auf der *Mikro-*

ebene die individuelle Kurswahl des einzelnen Schülers bestimmend. In **Deutschland** existieren *auf Bundesebene* auf der *Makroebene*, zumindest für die vorberufliche Bildung, keine einheitlichen offiziellen curricularen Standards, die *für das ganze Land* gelten. In Vertretung des Bundes entwickeln die Kultusministerien der *Länder* offizielle Curricula, die für alle Einzelschulen auf der *Mesoebene* gleichermaßen verbindlich sind.

In Bezug auf die für **Schottland** festzustellenden Freiheiten sowohl auf der *Meso-* als auch auf der *Mikroebene* lässt sich als Erklärungsansatz der VoC-Ansatz nach Hall und Soskice (2001b) (vgl. Kapitel 2.2.1) heranziehen, der dem Individuum in den Produktionssystemen liberaler Marktwirtschaften (wie z. B. der Großbritanniens) in der Regel ein höheres Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung beimisst, als dies bspw. in koordinierten Marktwirtschaften (z. B. Deutschland) der Fall ist (vgl. Kapitel 8.5.2). Pring (1995) drückt diese Freiheiten, die das Bildungssystem Großbritanniens dem Einzelnen zugesteht, überspitzt in der Metapher des ‚Marktes' aus (Pring 1995: 172): In einer liberalisierten Marktwirtschaft hat sich der ‚Bildungsmarkt' nach der Nachfrage der Kunden, d. h. der Schüler bzw. Elternschaft, zu richten. Dem Staat obliegt lediglich die Rolle der Setzung der notwendigen *Rahmenbedingungen* für den ‚Austausch der Güter' bzw. dem Wettbewerb auf dem ‚Bildungsmarkt' abzusichern (vgl. dazu auch Koch und Reuling 1998: 31):

> „The government's responsibility is to ensure the framework for these market forces to operate fairly: namely, (i) schools, so that no one will be prevented from receiving an education, (ii) choices of schools, so that they can act on their judgment about relative values for the services provided, (iii) accurate information about the schools, so that, in the light of their values and desires, parents or students can be rational in their choices" (Pring 1995: 173).

Die hohe Wahlfreiheit der Lernenden in Schottland in der Zusammenstellung ihrer sowohl allgemeinbildenden als auch beruflichen Qualifikationen und die Konkretisierung dieser Wahl durch entsprechende inhaltliche Schwerpunktsetzungen in der Belegung von Kursen ist somit mit einem Grundgedanken des britischen bzw. schottischen Bildungssystems konform: „[...] a tradition of liberalism puts far more emphasis upon the autonomy of individuals to choose the sort of life they want to lead" (Pring 1995:171). So führt der Autor im weiteren Verlauf seiner Ausführungen auch an, dass die (meist konservativen) Befürworter eines liberalistisch ausgelegten Bildungssystems (vgl. dazu auch Kapitel 8.4) sich in der Regel *gegen* die Einführung von *einheitlichen nationalen Curricula* (wie sie in England und Wales bereits bestehen und im Schottland gerade im Zuge der Einführung sind) (vgl. Kapitel 7.1.2) aussprechen: „Real

freedom of choice would allow schools to provide whatever curriculum the thought would meet the wishes of parents – for example […]" (Pring 1995:17). Der Freiheitsgedanke drückt sich im schottischen Bildungssystem, trotz des vergleichsweise zu England geringeren Angebotes an Privatschulen (Pilz und Deißinger 2001: 443), zum einen in der hohen Einbindung der Elternschaft über die an jeder Schule eingerichteten *School Boards* aus: Diese räumen den Eltern Mitbestimmungsrechte bei der finanziellen Mittelverwaltung, aber auch in Hinblick auf die Ausgestaltung des Kursangebotes an den Einzelschulen (*Mesoebene*) ein (vgl. Kapitel 7.1.1). Zum anderen ist in Bezug auf die Schulpflicht in Schottland (vgl. Kapitel 7.1.2) nicht von einer originären *Pflicht*, eine entsprechende *(staatliche) Institution* zu besuchen, zu sprechen: Vielmehr herrscht gemäß dem *Education (Scotland) Act* von 1980 (Her Majesty's Stationery Office 1980), (vgl. Kapitel 7.1.1 und 7.1.2), eine ‚Bildungspflicht', die nach Rücksprache mit den regionalen Schulbehörden auch bspw. durch *Heimunterricht* erfüllt werden kann. Der *Standards in Scotland's Schools etc. Act* vom Jahr 2000 (Her Majesty's Stationery Office 2000) sichert jedem Kind in Schottland das Recht auf eine alters- und entwicklungsstandgemäße Bildung zu:

> „It shall be the right of every child of school age to be provided with school-education by, or by virtue of arrangements made, or entered into, by, an education authority" (Her Majesty's Stationery Office 2000: § 1.1).

Dabei stehen gemäß § 14 des *Standards in Scotland's Schools etc. Act 2000* die LEAs in der Pflicht, über die Qualität der Heimbeschulung zu wachen.

Nicht zuletzt kann jedoch die Tragweite der offiziellen Curricula nicht losgelöst vom Stellenwert der vorberuflichen Bildung im Prüfungswesen betrachtet werden: Nur durch diese Verknüpfung wird ersichtlich, inwiefern die Einhaltung der offiziellen curricularen Vorgaben, z. B. in Form von zentralen Prüfungen, überhaupt überwacht wird (vgl. Kapitel 8.2).

8.2 Der Stellenwert der vorberuflichen Bildung im Prüfungswesen

Die Tragweite und das Maß an Verbindlichkeit der curricularen Vorgaben stehen in enger Verbindung mit der Ausgestaltung des Prüfungswesens im jeweiligen Land (*Makroebene*) (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 9). Hier können für Deutschland, Frankreich und Schottland ebenfalls *große Unterschiede* ausgemacht werden:

Während in **Schottland** ohnehin nicht von *einer einheitlichen* Abschlussprüfung *am Ende* der allgemeinbildenden Pflichtschulzeit gesprochen werden kann (vgl. Kapitel 7.1.3), setzt der Staat in **Frankreich** und **Deutschland** (bzw. hier in Vertretung die Bundesländer) eindeutige Rahmenbedingungen in Bezug auf z. B. die an der Abschlussprüfung beteiligten Unterrichtsfächer.

In **Schottland** entscheidet letztlich der einzelne Schüler durch die Wahl seiner Kurse für die auf ISCED-Level 2 angesiedelte Abschlüsse (d. h. *National Courses, Level Intermediate 1* und *Standard Grade, General level*) (vgl. Kapitel 7.1.3 und 8.1), inwiefern die vorberufliche Bildung Gegenstand ‚seiner' ‚Abschlussprüfung' ist oder nicht: Die Tatsache, dass in Schottland das Prüfungswesen jedoch von der Ebene der Schul- und Unterrichtspraxis ausgelagert ist und die Leistungen der Schüler in den belegten Kursen zum Erlangen der NQs schulextern durch die (zumeist schriftlichen) Prüfungen der SQA in hoch standardisierter Weise evaluiert und zertifiziert werden (vgl. Kapitel 7.1.3), hat einen großen Einfluss auf die Ausrichtung der Schule auf der *Mesoebene* und insbesondere den Unterricht der einzelnen Lehrkräfte auf der *Mikroebene*: So ist es nicht verwunderlich, dass im Rahmen der schottischen Interviews vonseiten der Lehrkräfte oft die Prüfungsvorbereitung in den Kursen Business Management und Economics als zentrale Einflussgröße auf das individuelle Curriculum genannt wird (vgl. Kapitel 7.3.2, 7.4.2 und 8.7). SCO12 bspw. benennt als „Hauptpriorität" des Unterrichts in Business Management die „Examensvorbereitung" (vgl. Kapitel 7.3.3), was in der folgenden Aussage jenes Lehrers noch einmal besonders deutlich wird:

> SCO12: „Der Fokus ist von Tag eins an die Abschlussprüfung."[421]

Dennoch finden, im Gegensatz zu Frankreich (siehe unten und vgl. Kapitel 6.3.1), in der *schuljahrbegleitenden Leistungsmessung* in Schottland auch alternative Evaluations- und Bewertungsformen, wie z. B. das *peer assessment* Eingang in den Unterricht. Diese alternativen Formen der Leistungsmessung erfolgen bspw. in der Unit Work Experience, da hier das offizielle Curriculum keine externe Prüfung vorsieht: Die Prüfungen in der Unit Work Experience obliegen der Einzelschule (*Mesoebene*) und können bspw. den Praktikumsbericht miteinbeziehen (SQA 2009b: 1; 9); (vgl. Kapitel 7.1.3). In den Kursen Business Management und Economics sind vonseiten des *offiziellen Curriculums* (*Makroebene*) Leistungsstandabfragen *während* des Schuljahres nicht vorgesehen,

421 Die hier aufgeführten Zitate beziehen sich auf Originalaussagen der interviewten Personen, die jedoch im Rahmen der Übersetzung sprachlich geglättet wurden (vgl. Kapitel 4.2.2.3 und 4.3.3). Die Zitate wurden in Hinblick auf die Veranschaulichung der Gesamtbefunde (aus Interviews mit 42 Personen) als besonders geeignete Aussagen angesehen. Die Auswahl ist jedoch nur *exemplarischen Charakters* und erhebt nicht den Anspruch der Vollständigkeit.

da hier nur die Prüfung am Ende des Kurses bzw. in Teilen einer entsprechenden Unit vorgeschrieben ist (vgl. Kapitel 7.1.3). Daher wird in diesen beiden Kursen die schuljahrbegleitende Leistungsmessung in Teilen von den Lehrkräften auch dazu genutzt, im Rahmen von schriftlichen Tests, die Prüfungsfrage- und Antworttechniken im Unterricht einzuüben (vgl. Kapitel 7.3.3 und 7.4.2).

In **Frankreich** ist demgegenüber das der vorberuflichen Bildung zuzuordnende Verbundfach HGE (vgl. Kapitel 3.2.3.2), neben Französisch und Mathematik, Gegenstand der für alle Schüler einheitlichen sowie zentral organisierten, schriftlichen Abschlussprüfung zum DNB. Ebenso werden die individuell besten Schülerleistungen aus den Kursen aus dem Wahlbereich (hierunter fällt auch der Kurs DP) kumulativ mit in die Berechnung der Gesamtnote des Abschlusses einbezogen. Für die Zulassung zur Abschlussprüfung wird die Vervollständigung des persönlichen Kompetenzportfolios im Rahmen des Bildungsfundaments und damit der Nachweis über das Beherrschen der sieben hier definierten Kompetenzen (hier unter anderem die Kompetenz ‚persönliche Autonomie und Initiativgeist') vorausgesetzt (vgl. Kapitel 6.1.1). Der Einbezug des Fächerverbundes HGE in die zentrale schriftliche Abschlussprüfung (*Makroebene*) wird von den befragten Lehrkräften, zusammen mit dem empfundenen Zeitdruck in der Realisierung des oft als überfüllt wahrgenommenen Lehrplans, mit als Haupteinflussgröße auf die Umsetzung der offiziellen curricularen Vorgaben angeführt (vgl. Kapitel 6.3.1 und 6.4.2): Die Lehrenden haben den Wunsch, bzw. in Teilen den externen Druck, die Inhalte entsprechend behandelt zu haben, um so die Schüler bestmöglich auf die Prüfung vorzubereiten (vgl. Kapitel 8.7).

So skizzieren auch Krisanthan und Pilz (2014) (vgl. Kapitel 2.1.2) in ihrer aktuellen Studie zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der vorberuflichen Bildung in *Indien*, dass die Prüfungsvorbereitung und damit einhergehend die Vermittlung von Fachwissen einen hohen Stellenwert in dem an Schulen und im Unterricht gelebten Curriculum einnehme (Krisanthan und Pilz 2014: 75 ff.).

In Bezug auf die beiden untersuchten Bundesländer in **Deutschland** ist festzuhalten, dass die vorberufliche Bildung im Rahmen der standardisierten, zentralen, *schriftlichen* Abschlussprüfungen zum Mittleren Schulabschluss *keine* Berücksichtigung findet, da hier nur Leistungsmessungen in Mathematik, Deutsch und der ersten Fremdsprache vorgesehen sind (vgl. Kapitel 5.1.3). In beiden Bundesländern werden jedoch die Schülerleistungen in allen Unterrichtsfächern der zehnten Klasse (und somit auch jenen, die der vorberuflichen Bildung zugeordnet werden können), (vgl. Kapitel 3.2.3.2 und 5.1.3) kumulativ mit in die Berechnungen der Gesamtnote zum Mittleren Schulabschluss einbezogen (vgl. Kapitel 5.1.3). *Neben* der zentralisierten *Prüfungen in schriftlicher*

Form sieht die Realschulabschlussprüfungsordnung auf der *Makroebene* in **Baden-Württemberg** jedoch auch die FüK vor, die sich aus einer Präsentation zu einem bestimmten, individuell gewählten Thema (mindestens zweier Fächer oder Fächerverbünde) und einem daran anschließenden Prüfungsgespräch zusammensetzt: Dabei erarbeiten die Schüler in Gruppen eigenständig im Verlauf des zehnten Schuljahrs projektorientiert ihr Thema. Zusätzlich ist bei dieser Prüfungsform eine intensive Arbeitsphase von etwa drei Wochen vorgesehen (RealSchulPrV BW: § 5, Kultusministerium BW 08.09.2007). Insofern kann, in Abhängigkeit der Fächer- und Themenwahl des einzelnen Schülers auf der *Mikroebene*, das der vorberuflichen Bildung zuzuordnende Verbundfach EWG in diesem Fall auch Teil der Abschlussprüfung am Ende der Realschule sein. In einer breit angelegten Pilotstudie untersuchte Wacker (2010), unter Einbezug sowohl qualitativer als auch quantitativer Zugangsweisen, Prozessmerkmale selbstregulierten Lernens am Beispiel der FüK. Dabei wurden unter anderem auch der Prozess der Themenfindung und die Fächerwahl der Schüler erhoben (Wacker 2010: 290). Die standardisierte Befragung von 156 Schülern und 53 Lehrkräften legt offen, dass zwar am häufigsten das Fach Geschichte und der naturwissenschaftliche Fächerverbund von den Schülern als Prüfungsfächer gewählt wurden. Dennoch bilden der Fächerverbund EWG, zusammen mit dem Fach Deutsch, die zweitstärkste Gruppe der vonseiten der Schüler für die FüK favorisierten Fächer (Wacker 2010: 292 ff.).

Die dargestellten Prüfungsregularien auf der *Makroebene* beeinflussen die Unterrichtspraxis auf der *Mikroebene*: Für alle drei untersuchten Länder kann konstatiert werden, dass das vonseiten der Lehrkräfte empfundene Maß an pädagogischer Freiheit vorrangig dadurch beeinflusst wird, ob die Leistungsmessung im jeweiligen Unterrichtsfach im Rahmen einer vonseiten des Staates standardisierten, zentralen schriftlichen (Abschluss-)prüfung durchgeführt wird oder nicht:

So wird in **Frankreich** vonseiten der befragten DP-Lehrer immer wieder die Autonomie in der Auswahl sowie in der didaktischen und methodischen Aufbereitung der Unterrichtsinhalte positiv hervorgehoben und als kontrastierendes Beispiel gegenüber des „in Frankreich üblichen ‚traditionellen' Unterrichts" (vgl. FR7a in Kapitel 6.3.1) angegeben. Der angesprochene, „in Frankreich übliche Unterricht" meint vor allem den Frontalunterricht und die Dominanz des Schriftlichen (vgl. Kapitel 8.5.2).

Wenn auch in **Schottland** schüleraktivierende Lehr-Lernformen in der vorberuflichen Bildung im direkten Vergleich zu Frankreich einen größeren Stellenwert einnehmen (vgl. Kapitel 8.7), verschiebt sich auch in Schottland der Schwerpunkt des Unterrichts der Lehrkräfte nach eigenen Angaben, je näher

die Abschlussprüfung rückt, zunehmend in Richtung intensiver Prüfungsvorbereitung. Damit geht die Fokussierung des Wissensbereiches einher.

Da in beiden untersuchten **deutschen Bundesländern** die Fächer der vorberuflichen Bildung nicht Teil der *schriftlichen* Abschlussprüfung zum Mittleren Schulabschluss sind, ist es in Bezug auf die Befunde aus den Interviews nicht verwunderlich, dass die Abschlussprüfungsvorbereitung vonseiten der deutschen Lehrer in den Interviews *weniger* thematisiert wurde, als dies bei den schottischen und französischen Kollegen der Fall war (vgl. Kapitel 5.3.4). Wie in Frankreich im Fach HGE, findet in Nordrhein-Westfalen in der vorberuflichen Bildung die schuljahrbegleitende Leistungsmessung vorrangig durch *schriftliche Klassenarbeiten* statt (vgl. Kapitel 6.3.1 und 5.3.4). Obwohl in **Nordrhein-Westfalen** vom *offiziellen Curriculum* her die Möglichkeit besteht, pro Schuljahr eine schriftliche Klassenarbeit bspw. durch eine Präsentationsprüfung zu ersetzen (APO-S I, § 5 Abs. 8, Kultusministerium NRW 29.04.2005) machen die befragten Lehrer nach eigenen Angaben von dieser Möglichkeit (mit wenigen Ausnahmen, vgl. Kapitel 5.4.2) keinen regelmäßigen Gebrauch. Eine (abschlussbezogene) Bewertung der *Selbst- und Sozialkompetenzen* findet in Nordrhein-Westfalen insofern nur durch die im Zeugnis ausgewiesenen Zensuren zum Arbeits- und Sozialverhalten,[422] den so genannten ‚Kopfnoten' statt (vgl. Kapitel 6.3.1 und 5.3.4).

Als vergleichbareres Äquivalent zu den ‚Kopfnoten' kann in **Frankreich** die im Zeugnis ausgewiesene Verhaltensnote [*note de vie scolaire*] (vgl. Kapitel 6.1.3 und 6.4.2) betrachtet werden, die nach Angaben der Befragten dem *‚savoir-être'* des Schülers Rechnung trägt: Das Konstrukt des *‚savoir-être'*[423] schließt unter anderem die Einstellungen und Werte des Einzelnen sowie die Idee der Leistungsmotivation als auch das individuelle Verhalten in Bezug auf sich selbst und andere ein (Winterton et al. 2006: 10; 64).

Im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen, erfährt in **Baden-Württemberg** vonseiten des offiziellen Curriculums (*Makroebene*) her, die Evaluierung von Selbst- und Sozialkompetenzen durch die FüK sowie die Projektprüfungen, wie sie am Ende der TOP vorgesehen sind, generell einen größeren Stellenwert. Diese Maßgaben auf der *Makroebene* leiten gleichermaßen das Handeln der Lehrenden in Baden-Württemberg auf der *Mikroebene*: Auf die Frage nach dem Stellenwert der *Selbst- und Sozialkompetenzen* in der vorberuflichen Bildung, benannten von sich aus viele der Befragten die verschiedenen Projektprüfungsformen als besondere Möglichkeit, die Selbst- und Sozialkompetenzen der Schüler im Unterricht entsprechend wertzuschätzen (vgl. Kapitel 5.4.3). Diese

422 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 309 (Kapitel 5.3.4).

423 Eine ausführliche Erörterung des Konstruktes des *savoir-être* nimmt Bellier (1998) vor.

Angaben der Lehrkräfte zur FüK decken sich mit den Befunden der oben skizzierten Studie von Wacker (2010): Auf die Frage nach dem Stellenwert der Zusammenarbeit der Schüler während der Arbeitsprozesse kommt die Studie, die unter anderem die Gruppenprozesse videobasiert analysierte (Wacker 2010: 290), zu dem folgenden Befund: „Hinsichtlich der *Kommunikation und Kooperation zwischen den Gruppenmitgliedern* ist zu erkennen, dass besonders intensive Interaktionsphasen zum einen bei der Erstellung der gemeinsamen Dokumentation und dann bei der Vorbereitung der Präsentation ersichtlich werden" (Wacker 2010: 298) [Hervorhebungen im Original].

Zusammenfassend variiert somit die Relevanz der vorberuflichen Bildung im Rahmen des national sehr unterschiedlich organisierten Prüfungswesens von Land zu Land.

In Schottland ist dies durch die Kurswahl des Schülers auf der *Mikroebene* bestimmt. In den beiden untersuchten deutschen Bundesländern ist auf der *Makroebene* die vorberufliche Bildung nicht originärer Bestandteil der Abschlussprüfung zum Mittleren Schulabschluss. – Insofern nicht, wie in Baden-Württemberg, der einzelne Schüler (*Mikroebene*) dies in seiner Wahl der Prüfungsfächer für die FüK so festgelegt.

In Frankreich sieht demgegenüber das offizielle Curriculum (*Makroebene*) das Verbundfach HGE als verpflichtenden Bestandteil der Abschlussprüfung vor.

Das (Abschluss-)prüfungswesen der Länder hat jedoch die ausschließliche (oder in Baden-Württemberg partielle) Konzentration auf *schriftliche Lernleistungen* gemein (vgl. dazu auch Kapitel 8.5.2), was sich unter anderem bereits in den während des Schuljahres stattfindenden Leistungsstanderhebungen durch vorrangig schriftliche Klassenarbeiten etc. ausdrückt.

8.3 Der Einfluss von Pflicht- und Wahl(pflicht-)fächern in der vorberuflichen Bildung

Neben den oben diskutierten Unterschieden in der Tragweite und (in Bezug zur Prüfungsrelevanz) der Verbindlichkeit der offiziellen Curricula vorberuflicher Bildung (vgl. Kapitel 8.1 und 8.2), können ebenso größere Divergenzen zwischen Deutschland, Frankreich und Schottland in Hinblick auf den ‚Charakter' der Unterrichtsfächer festgestellt werden. Damit sind die auf der *Makroebene* von staatlicher Seite bestimmte Ausgestaltung des Fächerkanons und damit die Einteilung in *obligatorische* Fächer des (Kern-)Curriculums sowie *fakultative* Wahl- und Wahlpflichtfächer gemeint (vgl. Kapitel 3.1.1, Abbildung 6).

In Kapitel 3.2.3.2 (vgl. Abbildung 13) wurden unter der Maßgabe der „funktionalen Äquivalenz" (Hörner 1993: 19) die der vorberuflichen Bildung zuzuordnenden Unterrichtsfächer bestimmt. Zur Sicherung der Vergleichbarkeit der entsprechenden Unterrichtsfächer und -kurse begründete sich die Auswahl an dem dieser Studie zugrundeliegenden Verständnis vorberuflicher Bildung (vgl. Kapitel 2.3.4), welches sich an der wissenschaftlichen Disziplin der Wirtschaftswissenschaften orientiert. [424]

Ein Blick auf die so ausgewählten Unterrichtsfächer offenbart die von Land zu Land große Heterogenität: So kann zunächst zwischen Unterrichtsfächern des verpflichtenden Fächerkanons der jeweiligen Schulart auf der einen Seite und Fächern sowie Kursen aus dem Wahl- bzw. Wahlpflichtbereich auf der anderen Seite differenziert werden.

Wie bereits in Kapitel 8.2 dargelegt, ist in **Frankreich** das Verbundfach HGE Gegenstand der für alle Schüler einheitlichen sowie zentral organisierten schriftlichen Abschlussprüfung zum DNB und bildet damit zugleich einen festen Bestandteil des Kerncurriculums (*Makroebene*) am *collège*.

Gleichermaßen sind in **Deutschland** die der vorberuflichen Bildung zuzuordnenden TOP BORS und WVR, der Fächerverbund EWG (Baden-Württemberg) sowie das Unterrichtsfach Politik (Nordrhein-Westfalen) Teil des verpflichtenden Fächerkanons der Realschule, wenngleich auch eine Berücksichtigung in der *zentralen schriftlichen* Prüfung zum Mittleren Schulabschluss nicht gegeben ist (vgl. Kapitel 8.2).

Der Pflichtbereich im Rahmen der Sekundarstufe I in **Schottland** integriert auf der *Makroebene*, mit unterschiedlich gewichtigen Stundenanteilen im Gesamtcurriculum, nur wenige zentrale Fächer bzw. Kurse. Die Schüler (*Mikroebene*) verfügen im Rahmen der *Option Choice* über eine große Wahlfreiheit zwischen einer Vielzahl von Kursen, Fächern und Themengebieten, die sie entsprechend ihrer Neigungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie aus dem jeweiligen Angebot der Einzelschule (*Mesoebene*) wählen (vgl. Kapitel 7.1.3 und 8.1). Neben diesen optionalen Kursen ist jedoch für alle Schüler in der Klassenstufe S4 ein einwöchiges *verpflichtendes* (Betriebs-)Praktikum vorgesehen, welches im Rahmen der Unit Work Experience vor- und nachbereitet wird (vgl. Kapitel 8.8).[425]

424 Trotz dieser fachwissenschaftlichen Konzentration beschränkte sich dabei die Fächerauswahl pro Land nicht auf ein einziges Unterrichtsfach (z. B. Wirtschaftslehre) (vgl. Kapitel 2.3.2), sondern integrierte in der Regel ein Konglomerat an für die vorberufliche Bildung relevanten Fächern und Kursen, für die jedoch ausnahmslos ein offiziell geltendes und etabliertes Curriculum vorliegt (vgl. Kapitel 2.3.1).

425 Obwohl die Unit somit *theoretisch* auf der *Makroebene* zum fakultativen Kursangebot zählt, ist sie in der *Praxis der Kurswahl* (*Meso-, bzw. Mikroebene*) aufgrund ihrer Einbindung des

Die beiden weiteren Kurse Business Management und Economics sind dem Angebot *optionaler Kurse* zuzuordnen (vgl. Kapitel 3.2.3.2 und 7.1.3).

Ebenso ist in **Nordrhein-Westfalen** und **Frankreich** die vorberufliche Bildung *nicht nur* in den Pflichtfächern Politik und HGE (siehe oben) verankert: In Nordrhein-Westfalen ist das Fach Sozialwissenschaften Bestandteil des *Wahlpflichtbereiches* und in Frankreich ist der berufsorientierende Kurs DP dem Wahlbereich zuzuordnen (vgl. Kapitel 5.1.3.2 und 6.1.3 sowie siehe unten).

Festzuhalten bleibt, dass in Hinblick auf die im Rahmen der vorliegenden Studie ausgewählten und der vorberuflichen Bildung zugeordneten Unterrichtsfächer und Kurse (vgl. Kapitel 3.2.3.2) lediglich in **Baden-Württemberg** *alle* untersuchten Fächer dem Kerncurriculum der Sekundarstufe I zugeordnet werden können. Sowohl in Frankreich und Schottland als auch in Nordrhein-Westfalen findet die vorberufliche Bildung *nur partiell im verpflichtenden Fächerkanon* ihre Berücksichtigung.

Es ist somit fraglich, inwiefern die Integration der vorberuflichen Bildung in den (Wahl-)pflichtbereich nicht möglicherweise den Anspruch eines *allgemeinbildenden Charakters* verfehlt (vgl. dazu auch Weber 2013: 15). Darüber hinaus impliziert der (Wahl-)pflichtbereich die Entscheidung *für ein Fach* auch immer gleichzeitig die *Abwahl der Alternativen*, was im Folgenden noch näher eruiert wird:

Nach der offiziellen Verordnung (*Makroebene*) über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOSt) erfordert die Zulassung zur Abiturprüfung in **Nordrhein-Westfalen** den Nachweis über eine im Rahmen der Sekundarstufe I vier Jahre durchgängig erlernte *zweite Fremdsprache*. Werden die notwendigen Fremdsprachenkenntnisse aus der vorherigen Schulzeit (z. B. an einer Realschule) nicht mitgebracht, können diese im Rahmen der Orientierungs- und Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe nachgeholt werden. Dazu belegen die Schüler einen entsprechenden zusätzlichen Kurs (APO-GOSt: § 8; § 11, Kultusministerium NRW 02.11.2012). Die Belegung dieses Kurses ist jedoch durch dessen relativ hohe Wochenstundenanzahl von vier Stunden mit einem *erhöhten Mehraufwand* für die Schüler verbunden. Daher ist anzunehmen, dass diejenigen Realschüler, die nach der Realschule den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife anstreben, unter Umständen eher die Fortführung der in Klasse sechs der Realschule begonnenen zweiten Fremdsprache (vgl. Kapitel 5.1.3.2) gegenüber der Neubelegung eines anderen Faches aus dem Wahlpflichtbereich, wie bspw. Sozialwissenschaften,

verpflichtenden Betriebspraktikums Teil des Kerncurriculums der Schüler in der Sekundarstufe I (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

favorisieren. So wiesen die Belegzahlen für den Wahlpflichtbereich ab Klasse sieben an der Realschule in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2005/2006 sowie aber auch im Schuljahr 2013/2014[426] in Bezug auf die Weiterführung der zweiten Fremdsprache (in der Regel Französisch oder auch Niederländisch) einen höheren Wert als vergleichsweise die Belegung des Wahlpflichtfaches Sozialwissenschaften auf (Kultusministerium NRW 2006: 82); (Information und Technik NRW: Geschäftsbereich Statistik 2014).

Hartl (2007) konstatiert in Bezug auf den Wahlpflichtbereich, dass „die einmal getroffene Entscheidung für eine Wahlpflichtfächergruppe […] erhebliche Auswirkungen auf den Schulbesuch [hat]" (Hartl 2007: 322). Ferner hält der Autor fest, dass für jene Schüler, die „im Vorfeld mit dem Gedanken spielen, die allgemeine Hochschulreife erwerben zu wollen […] Französisch als zweite Fremdsprache der Schlüssel zum Erfolg sein [kann]" (Hartl 2007: 324). Allgemeinhin kann jedoch die Entscheidung des Schülers im Wahlpflichtbereich auch durch „mehr oder weniger zufällige Faktoren" (Retzmann 2001: 1) geprägt sein, wie z. B. die Persönlichkeiten der Lehrpersonen, die an der jeweiligen Schule die entsprechenden Fächer im Wahlpflichtbereich anbieten oder z. B. welcher Kurs der Freundeskreis wählt (Retzmann 2001: 1).

Die in **Schottland** zunächst sehr frei anmutende Wahl an Kursen (vgl. Kapitel 7.1.3) wird dahingehend gemindert, dass diejenigen Schüler (*Mikroebene*), die in der Fortsetzung ihrer Schullaufbahn den *academic pathway* anstreben, gleichwohl angehalten sind, zwei bis drei Naturwissenschaften, ein bis zwei moderne Fremdsprachen sowie eine Sozialwissenschaft als Kurse zu belegen (Boyd 2008: 428). Nach Angaben der im Rahmen der vorliegenden Studie interviewten Lehrer und Schulleiter, bildet jedoch *gerade* der Kurs Business Management für viele Schüler, die einen Higher-Abschluss auf ISCED-Level 3 ansteuern, einen wichtigen Bestandteil ihrer Kurswahl. Diese Einschätzung spiegelt sich auch in den Belegzahlen der Kurse für Gesamtschottland in 2012 wider: Demnach zählte der Kurs Business Management (neben den Pflichtfächern Mathematik, Englisch etc.) (vgl. Kapitel 7.1.3) zu den zehn meist belegten Kursen auf *Higher*-Niveau (SQA 2012). Der aktuelle Status des Faches Business Management als *academic subject* ist nach Reid (2008) vor allem auf mehrere Curriculumreformen seit Mitte der 1960er Jahre zurückzuführen. Aktuell besteht die Fächergruppe der *Business Education* aus vier Fächern: *Ac-*

426 Nach Auskunft des Geschäftsbereiches Statistik des nordrhein-westfälischen Schulministeriums wird der Wahlpflichtunterricht in Klasse sieben der Realschule im Zuge aktuellerer Untersuchungen zwar weiterhin erhoben, allerdings nicht (oder seit dem Schuljahr 2005/2006 nicht mehr) standardmäßig ausgewertet (Boes 2014). Auf eine Anfrage der Autorin wurde eine Sonderauswertung in Bezug auf das Schuljahr 2013/2014 vorgenommen (Information und Technik NRW: Geschäftsbereich Statistik 2014).

counting, *Administration*, *Business Management* und *Economics* (vgl. Kapitel 3.2.3.2). In den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts enthielt diese Fächergruppe die drei Fächer *Commercial Arithmetic, Bookkeeping* und *Commerce*. Der Autor konstatiert: „These were clearly *vocational subjects*" (Reid 2008: 447) [Hervorhebungen durch die Autorin] und fügt hinzu, dass diese Kurse fast ausschließlich von Schüler*innen* belegt wurden und darüber hinaus vom Großteil der „able pupils" (Reid 2008: 447) nicht als ernstzunehmendes Angebot in der Kurswahl angesehen wurde. Im Zuge einer ersten Überarbeitung der Fächergruppe der *Business Education* Mitte der 1960er Jahre fanden die neuen Fächer *Accounting,* Economics und *Secretarial Studies* Einzug in das Curriculum und ersetzten die Bestehenden. Ferner schlossen diese neuen Fächer das *Higher*-Niveau ein, was zu einer allgemeinen Aufwertung der *Business Education* führte. Weitere Novellierungen des Curriculums in den 1980er und 1990er Jahren forcierten den Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie (*Information- and Communication Technology*, kurz *ICT*), was sich vor allem durch das neue Fach „*Management and Information Studies*" (MIS) ausdrückte (vgl. dazu auch Kapitel 8.6). Als Vorläufer des heutigen Kurses Business Management, trug die Einführung des neuen, eher breiter angelegten Faches MIS nach Reid (2008) im Wesentlichen zu einer entsprechenden Würdigung der Fächergruppe bei:

> „The introduction of MIS provided a less specialist introduction to business for the first time and attracted young people who would not normally have considered choosing business studies at school level, thus helping to raise the profile and the status of Business Studies" (Reid 2008: 448).

Es kann somit erstens mit Blick auf die Aussagen der in Schottland befragten Lehrkräfte, zweitens die aktuellen Belegzahlen für den Kurs Business Management auf *Higher*-Niveau und drittens in Bezug auf die skizzierten Reformbemühungen der letzten 50 Jahre von einem Wandel der Business Studies im Allgemeinen (bzw. des Kurses Business Management im Speziellen) von einem beruflichen Fächerkanon mit eher geringem Ansehen hin zu einer den ‚*academic pathway*' begünstigenden Profilgruppe festgestellt werden (vgl. Kapitel 8.8).

Der Wahlbereich im letzten Schuljahr der **französischen** Gesamtschule bietet den Schülern, neben der Option des Erlernens bzw. Fortführens einer antiken oder regionalen Sprache, die Möglichkeit, im Rahmen der beiden entweder drei- oder sechs Wochenstunden umfassenden DP-Kurse, Einblicke in die Berufs- und Arbeitswelt sowie erweitere Kenntnisse des wirtschaftlichen und sozialen Umfeldes zu erlangen (vgl. Kapitel 6.1.3). Die befragten Lehrkräfte und Schulleiter geben an, dass die Option Latein oder Altgriechisch zu wählen vor

allem für diejenigen Schüler von Interesse sei, die im Anschluss an das *collège* die *Allgemeine Hochschulreife* an einem *Allgemeinbildenden Gymnasium* anstreben. So stellen Hörner und Schlott (1983) für Frankreich fest, dass die damalige Etablierung der Berufsorientierung in die offiziellen Curricula (zu diesem Zeitpunkt vorrangig über das Unterrichtsfach Technik realisiert), mit dem Ziel einherging, das entsprechende Schülerklientel zu Arbeiterberufen hinzulenken (Hörner und Schlott 1983: 283). In 2009[427] machten ca. 30 % der Schüler in der Abschlussklasse vom fakultativen Fächerangebot Gebrauch: Nach Latein bildete die Option des dreistündigen Kurses DP mit 11,9 % das am zweithäufigsten gewählte Angebot (Billet und Cahuzac 2009: 4; 21). Demgegenüber entschieden sich mit 3,9 % in 2006[428] eher wenige Schüler für die Option des sechsstündigen Kurses „Entdeckung der Berufswelt", der in der Regel an einem Beruflichen Gymnasium stattfindet (vgl. Kapitel 6.1.3). Das eher geringere Interesse am sechsstündigen Kurs könnte darauf zurückgeführt werden, dass sich dieser per Definition an eher leistungsschwächere Schüler richtet, bei denen die Entscheidung für den Weg der beruflichen Bildung am Ende des *collège* bereits feststeht (vgl. Kapitel 8.8):

> „Le module de Découverte professionnelle (6 heures hebdomadaires) concerne plus particulièrement un public d'élèves volontaires, *scolairement fragiles*[429], prêts à se mobiliser autour d'un projet de poursuite de formation à l'issue de la classe de troisième" [Das ‚Modul' der Entdeckung der Berufswelt (6 Wochenstunden) richtet sich besonders an freiwillige, *schulisch schwache* Jugendliche mit der Neigung nach Abschluss der dritten Klasse den Weg der beruflichen Bildung einzuschlagen] (ÉduSCOL 2009).

So erfolgte auch einst auf der *Makroebene* die Etablierung des sechsstündigen Kurses mit dem Ziel, die Zahl derjenigen Schüler, die ohne Abschluss die Sekundarstufe I verlassen, zu verringern (ÉduSCOL 2009), (vgl. Kapitel 6.1.3 und 8.8).

Es kann somit geschlussfolgert werden, dass auf der *Makroebene* in Teilen **Deutschlands** sowie in **Frankreich** im Wahlbereich der Sekundarstufe I die Fächer der vorberuflichen Bildung ‚in Konkurrenz' zu anderen, eher die akade-

427 Nach dem in 2009 vom Bildungsministerium in Auftrag gegebenen Bericht zur Bestandsaufnahme des Wahlangebotes am *collège* unter besonderer Berücksichtigung der Option DP3 (Billet und Cahuzac 2009) liegen keine aktuelleren Belegzahlen vor. In den jährlich vonseiten des Bildungsministeriums veröffentlichten Statistiken erscheinen lediglich die Belegzahlen der Kurse in den antiken Sprachen (MEN 2013c: 131). Vgl. auch die Anmerkung in Fußnote 428.

428 Nach dem in 2007 vom Bildungsministerium in Auftrag gegebenen Bericht zur Bestandsaufnahme der Option DP6 (Cahuzac et al. 2007) liegen keine aktuelleren Belegzahlen mehr vor. Vgl. auch die Anmerkung in Fußnote 427.

429 Hervorhebung durch die Autorin.

mische Laufbahn begünstigenden Fächern, stehen. Dementsprechend greifen unter Umständen leistungsstarke Jugendliche, die vor dem Eintritt in die berufliche Bildung das Erlangen eines höherwertigen Bildungsabschlusses aus ISCED-Level 3 anstreben, bei ihrer Fächerwahl möglicherweise eher auf die ‚akademischen' als auf die ‚vorberuflichen' Wahlfächer zurück. Für Frankreich könnte darüber hinaus sogar überspitzt die These vertreten werden, dass die Wahl des sechsstündigen DP-Kurses für die jeweiligen Schüler bereits ein gewisses Stigma mit sich bringt, da diese „*élèves scolairement fragiles*" (siehe Zitat oben) auf Basis einer negativen Selektion in den beruflichen Bildungszweig orientiert werden (vgl. Kapitel 8.8).

Konträr dazu sind jedoch die Entwicklungen in **Schottland** zu sehen, da z. B. die Wahl des Kurses *Business Management* den *academic pathway* eher noch begünstigt. Abschließend sei an dieser Stelle als Erklärungsmodell für die hohe Wahlfreiheit, die das schottische Bildungssystem dem Einzelnen im Rahmen seiner Fächerkombination lässt, erneut auf die *liberalistische Bildungstradition* in Großbritannien hingewiesen (vgl. Kapitel 8.1), die dem Individuum ein hohes Maß an Eigenverantwortung im Kontext des lebenslangen Lernens zusichert. Wenngleich durch aktuelle Maßnahmen der Standardsicherung und bspw. der Einführung eines einheitlichen nationalen Curriculums im Rahmen des CfE (vgl. Kapitel 7.1.3) von einer zunehmenden Abkehr der „marktorientierten Bildungspolitik" (Pilz und Deißinger 2001: 443) der 1980er zu berichten ist, haben die einst beschlossenen Gesetze noch immer eine starke Ausstrahlungskraft für die Ausgestaltung des *heutigen schottischen Bildungssystems*: An dieser Stelle sei der bereits zitierte *Education (Scotland) Act* von 1980 (Her Majesty's Stationery Office 1980) (vgl. Kapitel 7.1.1, 7.1.2 und 8.1) genannt, der den Eltern die freie Schulwahl für ihre Kinder zusichert. Weiterhin ist bspw. auch der *Self-Governing Schools etc. (Scotland) Act* von 1989 (Her Majesty's Stationery Office 1989) anzuführen, der den Schulen die Möglichkeit einräumt, den Status einer selbstverwaltenden Schule (und damit dem Verzicht auf die Verwaltung durch die LEAs) einzunehmen.

Kontrastierend ist demgegenüber das Bild in **Frankreich** zu zeichnen, das auf der *Makroebene* im Bereich der Sekundarstufe I ein Kerncurriculum mit einer hohen Anzahl an obligatorischen Fächern vorsieht. Die Wahlmöglichkeiten der Schüler beschränken sich im *Pflichtbereich* lediglich darauf, *welche* zweite Fremdsprache sie ab dem dritten Jahr am *collège* erlernen. Die in der Abschlussklasse zur Auswahl stehenden fakultativen Unterrichtsfächer, zu denen auch das Fach DP zählt, sind nur *ergänzende Zusatzangebote* für die Schüler, nicht jedoch Wahl*pflicht*fächer (vgl. Kapitel 6.1.3). Ferner hat der einzelne Schüler auf der *Mikroebene* auch keine Freiheiten in Bezug auf die Zusammensetzung der Abschlussprüfung (wie bspw. in Baden-Württemberg oder Schott-

land) (vgl. Kapitel 8.2). Es wird hier die relativ dominante staatliche Rolle (*Makroebene*) in der Setzung von Rahmenbedingungen offenkundig. – Liegt die Aufgabe des Staates in Schottland pointiert formuliert darin, „den Wettbewerb auf dem Bildungsmarkt abzusichern" (Koch und Reuling 1998: 31), „besteht [in Frankreich] eine Tradition des staatlichen Zentralismus" (Koch und Reuling 1998: 33), die das gesamte Bildungswesen, einschließlich der beruflichen Bildung (vgl. Kapitel 8.8) der Autorität und dem Gestaltungswillen des Staates unterzieht. Die starke Rolle des französischen Staates in der Festsetzung von Standards zeigt sich jedoch nicht nur in Bezug auf die *Bildungs*politik, diese lässt sich auch im Bereich der *Wirtschafts*politik (*Metaebene*) wiedererkennen: So skizzieren bspw. Soskice und Hancké (1996) die Vormachtstellung des Staates hinsichtlich der Bildung von Industrienormen und konstatieren:

> „Zentrales Element dieses Modells ist die wichtige Rolle des Staates bei der Bildung und Verbreitung von Industriestandards. Diese Vorherrschaft des Staates resultiert zum Teil aus den Schwächen der industriellen Akteure und also aus der Rolle, die der Staat sich in Modernisierungsprozessen zugeeignet hat" (Soskice und Hancké 1996: 11).

Darüber hinaus begünstigen in Frankreich wirtschaftspolitische Entscheidungen, bspw. bezüglich des Steuer- und Unternehmensrechts, oftmals die Dominanz der Großunternehmen. Viele Großunternehmen in Frankreich standen bzw. stehen unter öffentlicher Vormundschaft (Gabel 2013), (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 8.8): So zählt bspw. die französische Eisenbahngesellschaft *SNCF* noch immer zu den staatlichen Unternehmen. Der Staat ist z. B. auch Anteilseigner des im Bereich der Verteidigung, Luft- und Raumfahrt tätigen Weltkonzerns *Thales Group*. Ferner waren bis 2006 noch alle Flughäfen Frankreichs in öffentlicher Hand und auch die Post (*La Poste*) wurde erst in 2010 privatisiert.

Die obigen Ausführungen verdeutlichen das in Kapitel 3.2.2 in der *Theorie* dargestellte wechselwirkende Verhältnis zwischen dem Bildungssystem und dem politischen sowie ökonomischen System (vgl. Abbildung 10 nach Fend (2006)). Diese Wirkungszusammenhänge auf der *Metaebene* (vgl. Kapitel 3.1.1, Abbildung 6) und ihre Einflüsse auf die darunterliegenden Ebenen wurden im Rahmen dieses Unterkapitels am *konkreten Praxisbeispiel* des Kernfächerangebotes in der Sekundarstufe I offengelegt. Damit wurde die Funktion des offiziellen Curriculums als sowohl Abbild gesellschaftlicher Wirkungszusammenhänge als auch zugleich diese reproduzierende deutlich gemacht (vgl. Kapitel 3.1.1). Ein Zusammenhang, den es insbesondere noch für den Einfluss

der beruflichen Bildung auf die vorberufliche Bildung in Kapitel 8.8 zu diskutieren gilt.

8.4 Die innere Struktur der Unterrichtsfächer in der vorberuflichen Bildung

Über den divergierenden Wahl- bzw. Pflichtcharakter der untersuchten Fächer hinaus unterscheidet sich auch die *innere Fächerstruktur* bzw. Zusammensetzung der Unterrichtsfächer der vorberuflichen Bildung in Deutschland, Frankreich und Schottland.

Weber (2013) stellt in ihrer Analyse der curricularen Situation ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden deutschen Schulwesen fest, dass ökonomische Bildung an Realschulen meist im Rahmen von sozialwissenschaftlichen Fächern und Fächerverbünden stattfindet (Weber 2013: 116 ff.), (vgl. Kapitel 2.1.1). Dieser Befund trifft ebenfalls für die untersuchten **deutschen Bundesländer** Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen zu: Obwohl zwar in Baden-Württemberg durch das TOP BORS dem Bereich der Berufsorientierung Raum durch ein eigenständiges Fach gegeben wird, erfolgt akutell in beiden Bundesländern die vorberufliche Bildung zumeist im Rahmen integrativer sozialwissenschaftlicher Fächer (vgl. Kapitel 3.2.3.2 und 5.1.3). Das **nordrhein-westfälische** Verbundfach Sozialwissenschaften integriert die drei Bezugsdisziplinen[430] Ökonomie, Soziologie und Politikwissenschaften (Kultusministerium NRW 1994: 36). Gleichermaßen werden als „Leitdisziplinen und damit Grundlage der inhaltlichen und methodischen Orientierung" (Kultusministerium NRW 2001: 7) für das Fach Politik in Nordrhein-Westfalen die Politikwissenschaften, die Soziologie und die Wirtschaftswissenschaften genannt (Kultusministerium NRW 2001: 7). Gemäß der „Rahmenvorgabe für die ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I" „[liegt] ein Schwerpunkt der ökonomischen Bildung für alle Schulformen im Fach Politik, das den Anwendungsbezug des Ökonomischen bereits in seiner konstitutiven Interdisziplinarität von Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaft enthält" (Kultusministerium NRW 2004: 13 ff.). Demgegenüber lehnt sich der Fächerverbund EWG in **Baden-Württemberg** neben den Politik- und Wirtschaftswissenschaften ebenso an die Geowissenschaften an (Kultusministerium BW 2004: 116 ff.).[431] Für Deutschland kann somit von einer eher heterogenen inneren Struktur der Un-

430 Zur Relevanz der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen im Verständnis vorberuflicher Bildung dieser Studie vgl. Kapitel 2.3.2.

431 Zur Curriculumreform in Baden-Württemberg und der damit einhergehenden Einführung des eigenständigen Pflichtfaches ‚Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung' zum Schuljahr 2018/2019 ab Klasse sieben an Realschulen vgl. Kapitel 5.4.3 und 5.4.4.

terrichtsfächer im Bereich der vorberuflichen Bildung ausgegangen werden. Diesen Befund belegte für Gesamtdeutschland auch die Studie von Schlösser und Weber (1999), (vgl. Kapitel 2.1.1) in Bezug auf die von Bundesland zu Bundesland differente „Allokation von Elementen ökonomischer Bildung" in den Schulfächern des Allgemeinbildenden *Gymnasiums*.

Obwohl aus der Benennung des **französischen** Fächerverbundes „*Histoire-Géographie-Éducation civique*" [Geschichte-Geografie-Staatsbürgerkunde] lediglich die Bezugsdisziplinen der Geschichts-, Geo- und Politikwissenschaften hervorgehen, strebt das Verbundfach per Definition ebenso die Vorbereitung der Schüler auf die Arbeits- und Wirtschaftswelt an (MEN 2008b: 1), (vgl. Kapitel 3.2.3.2). *Im Gegensatz zu den deutschen Integrationsfächern*, die die Lehr-Lernziele und -inhalte bzw. Bildungsstandards (Baden-Württemberg) in den Lehrplänen integrierend und somit teil-fächerübergreifend ausweisen, werden diese im Lehrplan des Fächerverbundes HGE in Frankreich separat für jedes der drei Teil-Fächer untergliedert dargestellt. Aufgrund dieser Aufteilung des Curriculums nach Subdisziplinen ist es mit Blick auf die französischen Interviewbefunde nicht verwunderlich, dass die befragten Lehrer sich in ihren Ausführungen zumeist auf die einzelnen Teil-Fächer beziehen, wie die Aussage von FR5m veranschaulicht:

> FR5m: „Die Lehrpläne in *Geschichte* und *Geografie* sind überfüllt" [Hervorhebung durch die Autorin].

Der integrative Charakter der Fächer Sozialwissenschaften (Nordrhein-Westfalen) und EWG (Baden-Württemberg) findet in **Deutschland** in den *offiziellen Curricula* nicht nur dahingehend seine Legitimation, dass die Lehr-Lernziele und -inhalte nicht (wie in Frankreich) für die einzelnen Teil-Fächer separiert, sondern in den Lehrplänen *im Verbund* ausgewiesen werden. Darüber hinaus ist auch in den offiziellen Leitgedanken der Lehrpläne beider Verbundfächer die Idee der *fächerübergreifenden Herangehensweise* festgeschrieben: Der Lehrplan Sozialwissenschaften sieht die „Notwendigkeit eines fächerübergreifenden Ansatzes" dadurch begründet, dass die Lebenswirklichkeit der Schüler sich als „ganzheitlicher Prozeß der Wahrnehmung von Wirklichkeit, der Verarbeitung von Erfahrungen, der Entwicklung von Verhaltensmustern und des Entwurfs von Handlungsperspektiven" (Kultusministerium NRW 1994: 39) vollzieht. Der im offiziellen Curriculum manifestierte Grundsatz des baden-württembergischen Fächerverbundes EWG legitimiert das „fachüberschreitend-integrative" Lernen dadurch, dass die Komplexität der Realität eine „ganzheitliche Betrachtungsweise […] über die Fachsystematiken hinaus" bedarf, die den Schülern „verstärkt ein vernetztes und über die Fächer hinausgehendes Denken" (Kultusministerium BW 2004: 116) vermittelt. Obwohl zwar das offizielle

Curriculum (*Makroebene*) in Deutschland die Vision des fächerübergreifenden Ansatzes betont, herrscht im *individuellen Curriculum* (*Mikroebene*) der Lehrer noch immer in Teilen die Vorstellung einer eher *separierten Betrachtungsweise*: Diese Schlussfolgerung wäre zumindest in Hinblick auf die im Rahmen dieser Studie durchgeführten Interviews mit baden-württembergischen Lehrkräften möglich: Wie die beiden folgenden Zitate veranschaulichen, beziehen sich die Lehrer, wie schon ihre französischen Kollegen (siehe oben), in ihren Ausführungen zum Inhalt eher auf die *einzelnen Teil-Fächer*, anstatt auf den Gesamtcharakter des Fächerverbundes EWG:

> BW2: „*Wirtschaft* kommt in EWG in Klasse neun oder zehn" [Hervorhebung durch die Autorin].
>
> BW1: „Aber in *Erdkunde* wär es eigentlich oft hilfreich, wenn man einfach mehr Stunden hätte […]" [Hervorhebung durch die Autorin].

In der Unterrichtspraxis (*Mikroebene*) werden somit in Deutschland in Teilen die Subdisziplinen der Fächerverbünde eher separiert voneinander bzw. in einer weniger „ganzheitlichen Betrachtungsweise" (Kultusministerium BW 2004: 116) unterrichtet, als dies von der *Makroebene* her vorgesehen ist. Ferner ist auch partiell das *institutionelle Curriculum* der Schulen auf der *Mesoebene* in Baden-Württembergs der Idee des Integrationsfaches widersprechend: Teilweise setzen die Schulen bspw. in der Unterstufe eher studierte Erdkunde-Lehrer ein, da dieses Teil-Fach im Lehrplan der Klasse fünf und sechs dominierend ist (vgl. Kapitel 5.3.2). Im Zuge der ‚Bildungsplanreform 2016' in Baden-Württemberg wird der bisherige *Fächerverbund* EWG aufgelöst werden. An dessen Stelle werden die *eigenständigen* Fächer Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung, Geografie und Gemeinschaftskunde treten (Kultusministerium BW 2013c), vgl. Kapitel 5.4.4).[432]

Während somit die vorberufliche Bildung sowohl in Deutschland als auch in Frankreich, wenn auch in unterschiedlicher Weise, in integrativen Unterrichtsfächern verankert ist, bedingt das differenzierte Kurssystem in **Schottland** die Ausformung in entsprechende einzelne, *eigenständige Unterrichtsfächer*. Demgemäß orientieren sich die beiden für die vorliegende Untersuchung herangezogenen Kurse Business Management und Economics[433] an je einer konkreten

432 Darüber hinaus beinhaltet das so genannte ‚gesellschaftswissenschaftliche Feld' auch das Fach Geschichte (Kultusministerium BW 2013c).

433 Die Unit Work Experience ist per Definition für die Vor- und Nachbereitung des obligatorischen einwöchigen (Betriebs-)Praktikums konzipiert und dient darüber hinaus der Reflexion und Konkretisierung individueller Berufswahlentscheidungen (SQA 2009b: 1), (vgl. Kapitel 7.1.3). Eine explizite fachwissenschaftliche Zuschreibung kann daher nicht ausgemacht werden.

wissenschaftlichen Bezugsdisziplin, in diesem Fall der BWL bzw. VWL. Die jeweilige Leitdisziplin zeigt sich zum einen deutlich in den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der Lehrpläne beider Fächer auf der *Makroebene* (vgl. Kapitel 8.5). Zum anderen rücken generell die Fachwissenschaften durch deren klare Verortung in den entsprechenden Unterrichtsfächern auch im konkreten Unterricht (*Mikroebene)* mehr in den Blickwinkel der Lehrenden als dies in Bezug auf die Verbundfächer in Deutschland und Frankreich festzustellen ist (vgl. Kapitel 8.7). Diese klare Bezugnahme der Lehrkräfte auf die jeweilige Leitdisziplin begründet sich nicht zuletzt dadurch, dass in Schottland in der Regel das *originäre Studienfach des Lehrers* (z. B. Business Management) auch dem späteren Unterrichtsfach entspricht (vgl. Kapitel 7.1.4). Die Einfluss der universitären Ausbildung (*Makroebene*) und individuellen Berufsbiografie der befragten Lehrkräfte auf die konkrete Unterrichtsgestaltung auf der *Mikroebene* wird im Folgenden in Kapitel 8.6 aufgegriffen und tiefergehender diskutiert.

Die bildungspolitischen Diskussionen zum Stellenwert eines eigenständigen Unterrichtsfaches für die vorberufliche oder ökonomische Bildung gegenüber dem integrativen Ansatz im Rahmen eines sozialwissenschaftlichen Fächerverbundes erleben bspw. aktuell in Deutschland im Bundesland **Nordrhein-Westfalen** im Zuge der Abstimmung des Landtages über die zum Schuljahr 2014/2105 geplante Einführung eines neuen (integrativen) Wahlpflichtfaches „Politik/Ökonomische Grundbildung" einen Höhepunkt (vgl. Kapitel 5.1.3.2): Die Befürworter eines autonomen Faches ‚Wirtschaft' sehen dessen Notwendigkeit vor allem darin begründet, dass die ökonomische Bildung als Teil einer „umfassenden Persönlichkeitsbildung" (Retzmann 2001: 3) anzusehen ist, die die Schüler in ihrer mündigen Rolle als Konsumenten, Berufswähler, Erwerbstätige sowie Wirtschafts- und Staatsbürger stärkt. Dies müsse entsprechend im Rahmen eines eigenständigen Unterrichtsfaches valorisiert werden. Daher bekennt sich bspw. auch die „Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung" (Degöb) (vgl. dazu auch Kapitel 2.3.2) per Satzung zu der

> „Verankerung und [dem] Ausbau der Fachdidaktik sowie der ökonomischen Bildung in Hochschule, Schule und Weiterbildung sowie in der beruflichen Praxis und der Öffentlichkeit, *insbesondere die Etablierung eines eigenständigen Schulfaches Wirtschaft* in allgemein bildenden Schulen" (Degöb 2012: § 2) [Hervorhebung durch die Autorin].

Demgegenüber wird vonseiten der Fürsprecher des *integrativen Ansatzes* die gegenseitige Befruchtung der einzelnen Teil-Fächer angebracht, da so die Verflechtungen zwischen ‚Wirtschaft' auf der einen Seite und bspw. ‚Politik' auf der anderen Seite für die Schüler besser nachzuvollziehen seien: „Ökonomi-

sche und politische Bildung lehrt man deshalb besser in einem Fach als in mehreren separaten Minifächern" (Hedtke 2013: 8).

Es wird an dieser Stelle jedoch darauf verzichtet, tiefer in die deutschen bildungspolitischen Diskussionen um die Institutionalisierung der ökonomischen Bildung im Fächerkanon der allgemeinbildenden Pflichtschule einzugehen. Die Debatte gilt bereits als tradierter „ideologische[r] Streit" (Retzmann 2001: 4), die neben der Politik, zahlreiche Lobbyisten (z. B. Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände)[434] seit Jahren beschäftigt. Die Frage nach dem Stellenwert von ‚Wirtschaft' als autonomes oder integratives Fach ist nämlich *kein originär deutsches Thema*, sondern wird auch in *anderen Ländern* stark diskutiert:[435]

So stellt bspw. Ikeno (2012) die Zielsetzungen, die mit dem integrativen Fach ‚*Social Studies*' an allgemeinbildenden Schulen in *Japan* verbunden werden, infrage: Der Autor skizziert dabei sechs mögliche Modelle von Verbundfächern, anhand derer er die verschiedenen Einflüsse der Teil-Fächer diskutiert (Ikeno 2012: 30 ff.).

Auch in den *USA* findet die ökonomische Bildung sowohl integrativ im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Fächer und Fächerverbünde Geschichte, Sozialwissenschaften, Politik und Geografie als auch im Rahmen des eigenständigen Unterrichtsfaches bzw. optionalen Kurses Economics statt (Walstad und Rebeck 2001a: 452); (vgl. Kapitel 2.1.1). So hat die in Kapitel 2.1.1 skizzierte Studie von Buckles und Watts (1998), (vgl. auch Kapitel 8.5.3) für die analysierten amerikanischen *High School*-Lehrpläne eine eher rudimentäre Berücksichtigung der ökonomischen Bildung in den Fächern *Geschichte, Sozialwissenschaften, Politik* und *Geografie* belegt. Obwohl die Autoren in ihrem Fazit die gegenseitige Befruchtung z. B. des Unterrichtsfaches Geschichte auf der einen Seite und Wirtschaft auf der anderen Seite nicht verleugnen, sprechen sich Buckles und Watts (1998) schlussendlich für ein eigenständiges Unterrichtsfach

434 Einen Überblick über die Standpunkte verschiedener Interessenverbände (z. B. des Deutschen Gewerkschaftsbundes, der Verbraucherzentrale und der Industrie- und Handelskammer) bietet am Beispiel der Diskussionen um den Modellversuch „Wirtschaft an Realschulen" das Protokoll der Anhörung verschiedener Experten im Rahmen der Sitzung des Ausschuss für Schule und Weiterbildung des Landtags Nordrhein-Westfalens vom 11.12.2013 (Landtag Nordrhein-Westfalen 2013b). Eine aktuelle kontroverse Diskussion zum Thema „‚Wirtschaft' als Pflichtfach in der Sekundarstufe I einführen?" erfolgt auch in Velden und Hedtke (2014).

435 Die folgenden Ausführungen zu anderen Ländern sollen den Stellenwert und die Aktualität der Diskussionen um ein eigenständiges Fach ‚Wirtschaft' unterstreichen. Dabei gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass die Befunde dieser Länder im Rahmen der vorliegenden Studie *nicht* in einen weiteren Kontext gestellt werden. Ferner haben diese Befunde nur eine sehr begrenzte Aussagekraft in Bezug auf die Ausformung vorberuflicher Bildung der Länder der vorliegenden Studie (vgl. dazu auch die Ausführungen in der Einleitung zu Kapitel 8 sowie in der Fußnote 438).

Wirtschaft aus. Als Begründung hierfür geben die Autoren an, dass die Curriculumanalyse in Bezug auf die untersuchten *integrativen Fächer* eine in Teilen unkritische und nur sehr oberflächliche Auseinandersetzung mit ökonomischen Fragestellungen offenlegte: „We found that economic issues and concepts were often described with broad, sweeping brush stokes […]. These documents […] would contribute to low levels of economic literacy" (Buckles und Watts 1998: 165 ff.).

Ähnliche Schlussfolgerungen zieht auch Miller (1988) aus einer länger zurückliegenden Untersuchung von amerikanischen Lehrplänen und Schulbüchern der Sozialwissenschaften in Hinblick auf den Stellenwert ökonomischer Bildung in diesem Verbundfach:

> „[…] [a] major common error running through these texts […] is the absence of any economic theory as a means to organize factors or analyze events. […] These textbooks are not helpful in promoting economic education" (Miller 1988: 74).

In Bezug auf die USA belegt die in Kapitel 2.1.2 referierte Studie von Walstad und Rebeck (2001a) in ihrer Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem Abschneiden von *High School*-Schülern beim TEL[436] und der Belegung eines eigenständigen Kurses im Bereich Economics das bedeutend bessere Abschneiden derjenigen Schüler, die den Kurs Economics besucht hatten (Walstad und Rebeck 2001a: 452 ff.).

Auch Lüdecke und Sczesny (1999), (vgl. Kapitel 2.2) dokumentieren in ihrer international vergleichenden Untersuchung zum Stand wirtschaftskundlichen Wissens bei Jugendlichen Unterschiede zwischen denjenigen Schülern, die in den *USA, Großbritannien* und *Korea* einen *eigenständigen* Kurs in Economics belegt haben und denjenigen, die in diesen Ländern wirtschaftliche Inhalte integrativ in andern (sozialwissenschaftlichen) Fächern erlernt haben: In allen drei Ländern erzielten diejenigen Schüler des eigenständigen Kures Economics signifikant bessere Ergebnisse im TEL als jene Schüler, die diesen Kurs nicht belegten (Lüdecke und Sczesny 1999: 136).

Die skizzierten Befunde aus den *USA* haben selbstverständlich nur eine sehr begrenzte Aussagekraft in Bezug auf die Ausformung der vorberuflichen (und damit auch ökonomischen) Bildung der im Rahmen *dieser Studie untersuchten Länder*. Die internationalen Befunde zeigen jedoch die Gefahr des ‚Verdrängungseffektes' bzw. der ‚Bevorteilung' anderer Teil-Fächer, wie z. B. Politik, gegenüber des Teil-Faches Wirtschaft. In Verbindung mit dem durch die Interviews identifizierten Aspekt, dass in Teilen der fächerübergreifende und

436 Zur Beschreibung des Tests siehe Fußnote 43.

„ganzheitliche" (Kultusministerium BW 2004: 116) Gedanke der Integrationsfächer nur ‚auf dem Papier' des *offiziellen Curriculums* besteht, aber jedoch nicht an den Schulen (*Mesoebene*) und im Unterricht (*Mikroebene*) ‚gelebt' wird, stellt die allgemeine Gewichtigkeit der vorberuflichen Bildung im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schulen infrage.

8.5 Die inhaltlichen Schwerpunkte in den Lehrplänen

Die zuvor diskutierten normativen Rahmungen in Bezug auf den Stellenwert der vorberuflichen Bildung im abschlussbezogenen Prüfungswesen (vgl. Kapitel 8.2), der verpflichtende oder fakultative ‚Charakter' eines Unterrichtsfaches (vgl. Kapitel 8.3), aber vor allem die jeweilige(n) Leitdisziplin(en), die einem Unterrichtsfach zugrunde liegen (vgl. Kapitel 8.4), beeinflussen auch die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der Lehrpläne. Mittels der Entscheidung über die im allgemeinbildenden Pflichtschulbereich zu vermittelnden Lehr-Lernziele und -inhalte übt der Staat auf der *Makroebene* seine Steuerungsfunktion im Bildungswesen im besonderen Maße aus, da Entscheidungen darüber getroffen werden, welche normativen Werte an die nachwachsende Generation weitergegeben werden (vgl. Kapitel 3.1.1 und 3.2.2). Im Sinne der „Qualifikationsfunktion" (Fend 2006: 50), (vgl. Kapitel 3.2.2), ist hier somit zugleich der „Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Wissen und Fertigkeiten in einer Kultur und ihrer Überlieferung und Einübung in Bildungseinrichtungen" (Fend 2006: 50) zentral. Die Lernziele (*Makroebene*) bzw. die Interpretation und Auslegung dieser sind wiederum ausschlaggebend für das individuelle Curriculum der Lehrkräfte (*Mikroebene*) (vgl. Kapitel 8.7).

Als Ergebnis der hier durchgeführten qualitativ inhaltsanalytischen Untersuchung der Lehrpläne der vorberuflichen Bildung können sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in den Ausprägungen der inhaltlichen Schwerpunkte zwischen den Ländern identifiziert werden. Mittels Abbildung 60 soll dem Leser ein Orientierungspunkt zur allgemeinen Befundlage gegeben werden. Die Lage und die Form der drei Vierecke in Abbildung 60 veranschaulichen somit die *Tendenzen* der inhaltlichen Schwerpunktlegungen in den Lehrplänen der vorberuflichen Bildung Deutschlands, Frankreichs und Schottlands in Bezug auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen. Dabei wird explizit auf die Angabe von Skalen oder Prozentwerten verzichtet, da kein quantitativer Vergleich angestrebt wird.[437] *Quantitative Verglei-*

437 Dazu wird an die Darstellung der Ergebnisse der Curriculumanalyse in den Einzelfallstudienreporten verwiesen (vgl. Kapitel 5.2, 6.2 und 7.2).

che zwischen den drei Ländern sind nicht möglich, weil (vgl. Kapitel 4.2.1.1 und 4.2.1.4):

1. der Stellenwert der Fächer im Gesamtfächerkanon – Pflicht- vs. Wahl-(pflicht-)fächer – (vgl. Kapitel 8.3) von Land zu Land unterschiedlich ist.
2. die innere Struktur der Fächer (vgl. Kapitel 8.4) variiert.
3. die Lehrpläne unterschiedlich aufgebaut sind und damit divergierende zugrunde gelegte Zeitrichtwerte einhergehen.
4. die *relative Bezugsgröße* zur Anzahl der codierten Nennungen in den Lehrplänen immer die jeweilige Summe an codierten Textstellen im analysierten Material *pro Land* ist, *nicht* jedoch der gesamte Textkorpus.

Im Folgenden werden zunächst, in Rückbesinnung auf die in Kapitel 8.4 diskutierte innere Struktur der Unterrichtsfächer, die jeweiligen Schwerpunkte in den Lehrplänen *eigenständiger* gegenüber *integrativer* Unterrichtsfächer konstatiert (vgl. Kapitel 8.5.1). Unter expliziter Berücksichtigung auf die in Abbildung 60 dargestellten vier Dimensionen gilt es im Anschluss in Kapitel 8.5.2 die Befunde der Curriculumanalyse im Ländervergleich zu diskutieren und zu interpretieren. Ohne in eine Detailanalyse einzelner Items einzusteigen (vgl. Kapitel 4.2.1.2), erfolgt in Kapitel 8.5.3 ein differenzierter Blick in die konkreten Fokusse *innerhalb* der vier Dimensionen.

8.5.1 Gegenüberstellung der Schwerpunkte in den Lehrplänen eigenständiger und integrativer Unterrichtsfächer

Die in Kapitel 8.4 erörterte innere Fächerstruktur bzw. die Ausrichtung nach unterschiedlichen wissenschaftlichen Leitdisziplinen hat zugleich einen Einfluss auf die thematischen Schwerpunktsetzungen in den Lehrplänen der jeweiligen Unterrichtsfächer: So ist es nicht verwunderlich, dass in **Schottland** die Lehrpläne der Kurse Economics und Business Management in hohem Ausmaß jeweils volkswirtschaftliche bzw. eben betriebswirtschaftliche Themenbereiche behandeln (vgl. Kapitel 7.2.3, Abbildung 53 und Abbildung 54).

Demgegenüber überwiegen in den analysierten Dokumenten der Integrationsfächer **Frankreichs** und **Deutschlands** die *volkswirtschaftlichen Themenbereiche* (vgl. Kapitel 5.2.3, Abbildung 35 und Abbildung 36 sowie Kapitel 6.2.3, Abbildung 44). Die VWL fällt insbesondere in den Lehrplänen des Wahlpflichtfaches Sozialwissenschaften (Nordrhein-Westfalen) und dem obligatorischen Fächerverbund EWG (Baden-Württemberg) ins Gewicht. Im Rahmen der **deutschen** Curriculumanalyse konnten diesem Bereich sechs bzw. acht Mal so viele Textstellen zugeordnet werden, wie der BWL (vgl. Kapitel 5.2.3, Abbildung 36

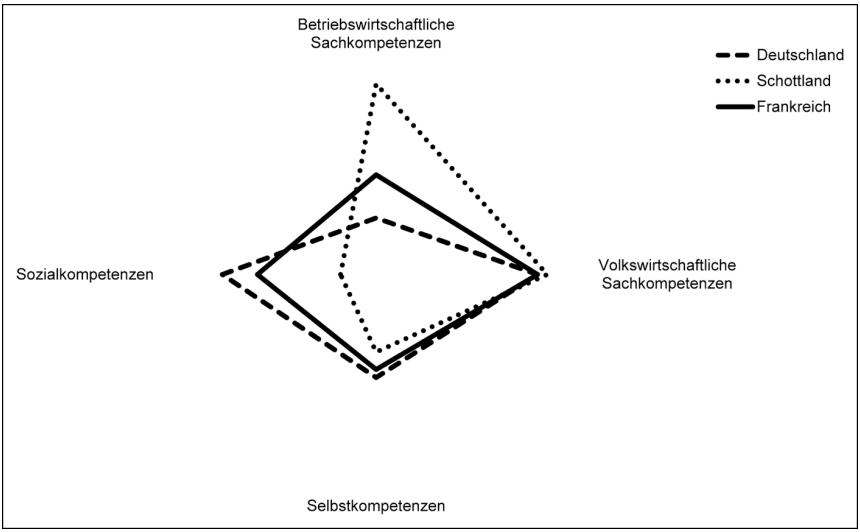


Abb. 60: Orientierungsschema zur Veranschaulichung der Tendenzen der inhaltlichen Schwerpunktlegungen in den Lehrplänen der vorberuflichen Bildung Deutschlands, Frankreichs und Schottlands in Bezug auf die vier Dimensionen betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen

und Abbildung 35). Kenner (2000) kommt in seiner Analyse der Lehrpläne der baden-württembergischen Realschule zum Stand 1999 gleichermaßen zu dem Befund, dass der größte Anteil in den damaligen Lehrplänen der Bereich ‚wirtschaftliches Handeln im *gesellschaftspolitischen Kontext*' einnahm und demgegenüber etwa der Themenbereich ‚wirtschaftliches Handeln im privaten und beruflichen Bereich' weniger angesprochen wurde (Kenner 2000: 22 ff.); (vgl. Kapitel 2.1.1).

Die Dominanz volkswirtschaftlicher Themenbereiche in den Lehrplänen der sozial- (bzw. wirtschaftswissenschaftlichen) *Integrationsfächer*, konnte in Bezug auf *andere Länder* auch bereits in früheren internationalen Studien festgestellt werden:[438]

438 Die Befunde der nachfolgend dargestellten internationalen Studien sollen der Bekräftigung der These dienen, dass in der Regel Integrationsfächer eher die volkswirtschaftlichen gegenüber den betriebswirtschaftlichen Themenbereichen fokussieren. In Bezug auf diese Darstellung gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass in den aufgeführten Ländern unter Umständen auch *andere* (d. h. von den Ländern dieser Studie abweichende) Begründungszusammenhänge und Kontextfaktoren für die Ausgestaltung der Fächerverbünde heranzuziehen sind, die jedoch im Rahmen der vorliegenden Studie nicht untersucht werden (vgl. dazu auch die Ausführungen in der Einleitung zu Kapitel 8).

So konstatiert ebenso Krisanthan (2013) für die untersuchten *Fächerverbünde* vorberuflicher Bildung in *Indien*, dass „in der vorberuflichen Bildung, […] Inhalte aus der BWL eine insgesamt untergeordnete Rolle zu den Inhalten aus der Volkswirtschaftslehre einnehmen" (Krisanthan 2013: 58).[439]

Für *Österreich* stellt gleichermaßen Brandlmaier (2006) in ihrer Untersuchung der Lehrpläne des Verbundfaches ‚Geografie und Wirtschaftskunde' für das Gymnasium und Realgymnasium fest, dass der *VWL* das weitaus größte Gewicht zukommt (Brandlmaier 2006: 193 ff.); (vgl. Kapitel 2.1.1).

Die Befunde aus dem Forschungsprojekt Fifobi (vgl. Kapitel 2.2) legen offen, dass die vorberufliche Bildung in den untersuchten Ländern im Fächerkanon der allgemeinbildenden Pflichtschule der Sekundarstufe I zumeist integrativ in bestehenden Unterrichtsfächern, wie Sozialwissenschaften (z. B. in Lettland der Fächerverbund *‚Self and Society'*) (Muzis et al. 2012: 39), Politik (z. B. in Polen) (Kurek et al. 2012: 64) oder Geografie (z. B. in Österreich) (Schwarz 2012: 151) stattfindet. Gleichermaßen war auch hier jeweils eine Schwerpunktlegung auf volkswirtschaftliche Themenbereiche festzustellen.

Insgesamt werden somit die Befunde der vorliegenden Studie zur Dominanz der VWL (gegenüber der BWL) in den untersuchten Lehrplänen der *sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Integrationsfächer* Deutschlands und Frankreichs durch die Ergebnisse der angeführten vorherigen internationalen Studien *bestätigt*.

8.5.2 Übersicht über die Gesamtergebnisse der Curriculumanalyse im Ländervergleich

Stellt man nun die Gesamtergebnisse der inhaltsanalytisch untersuchten Dokumente aller drei Länder einander gegenüber (vgl. Abbildung 60), so lassen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in Hinblick auf die thematischen Schwerpunktsetzungen in den Lehrplänen der vorberuflichen Bildung ausmachen.

Mit einem Blick auf die Verteilung der ex ante bestimmten, vier zentralen Dimensionen (vgl. Kapitel 4.2.1.2) betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen, *überwiegen* in den analysierten Lehrplänen **Frankreichs** und **Schottlands** die beiden *Sachkompetenzen* auf der einen Seite, gegenüber den Selbst- und Sozialkompetenzen auf der anderen Seite. In Abbildung 60 wird dies anhand der rechts-Verlagerung der für die Situation in Frankreich und Schottland stehenden beiden Vierecke an die rechte obere Seite deutlich.

439 Vgl. dazu auch Krisanthan und Pilz (2014: 70).

Während in **Frankreich** das Verhältnis zwischen den Sachkompetenzen gegenüber den Selbst- und Sozialkompetenzen etwa hälftig ausgeprägt ist (vgl. Kapitel 6.2.1, Abbildung 42), liegt demgegenüber in **Schottland** der Fokus eindeutig auf den Sachkompetenzen (vgl. Kapitel 7.2.1, Abbildung 51). Dies wird durch die Position dieses Vierecks am nahezu rechten oberen Rand im Orientierungsschema in Abbildung 60 veranschaulicht.

Das *leichte Übergewicht* der *Sach*- gegenüber der Selbst- und Sozialkompetenzen in den für **Frankreich** insgesamt analysierten curricularen Dokumenten wird zu einer *klaren Dominanz der Sachkompetenzen*, insofern man ausschließlich das Integrationsfach HGE betrachtet (vgl. Kapitel 8.5.1): In HGE konnte in Bezug auf die untersuchten Lehrpläne der vorletzten und letzten Klasse des *collège* ein klarer Schwerpunkt auf den Sachkompetenzen festgestellt werden (vgl. Kapitel 6.2.3, Abbildung 44). Unter Auslassung der Codierungen der allgemeinen Einführung in den HGE-Lehrplan, zeichnet sich noch ein viel eindeutigeres Bild ab: Der Textkorpus weist dann nur noch Stellen aus, die ausschließlich den betriebs- und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen zugeordnet werden können (vgl. Kapitel 6.2.3, Abbildung 45). Diese Schwerpunktlegung auf den Wissensbereich kommt in Frankreich zugleich mit einer Konzentration auf *schriftliche Lernleistungen* einher, was bspw. auch in der Ausgestaltung der Abschlussprüfung zum DNB seinen Ausdruck findet (siehe unten und vgl. Kapitel 8.2). Ohne an dieser Stelle einen Exkurs zu den *individuellen Schwerpunktlegungen* der Lehrkräfte im Unterricht der vorberuflichen Bildung (*Mikroebene*) zu machen und damit Kapitel 8.7 vorwegzugreifen, bleibt anzumerken, dass die Bedeutung des Schriftlichen auch im Rahmen der Interviews mit Lehrkräften thematisiert wurde, wie die Aussage von FR3 zeigt:

FR3: „In Frankreich schätzt man das Schriftliche."

Die Bedeutung des Wissensbereichs, der sich somit in Frankreich sowohl in der Ausformung des offiziellen (*Makroebene*) als auch des individuellen (*Mikroebene*) Curriculums widerspiegelt, könnte über die Wichtigkeit, die der *allgemeinen Bildung* in Frankreich beigemessen wird, erklärt werden (vgl. auch hierzu ausführlich Kapitel 8.8). Dieser Erklärungsansatz würde gleichermaßen für die Schwerpunktsetzungen der Lehrpläne *innerhalb* der beiden Sachkompetenzen sprechen (vgl. Kapitel 8.5.3): Sowohl in Bezug auf die betriebs- als auch die volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen werden in den analysierten Lehrplänen vorrangig eher *allgemeinere Themenbereiche*, die sich bspw. mit den Grundlagen volkswirtschaftlichen und unternehmerischen Wirtschaftens, dem Bereich der Verwaltung oder der Funktionsweise des Arbeitsmarktes beschäftigen, angesprochen (vgl. Kapitel 6.2.2, Abbildung 43). Das hohe Ansehen der *allgemeinen* Bildung (besonders im Gegensatz zur *beruflichen* Bildung,

vgl. Kapitel 8.8) und die Wertschätzung des Schriftlichen, liegt in den Wurzeln des *französischen Bildungsdenkens*: So ist das Bildungswesen bis heute zum einen durch die humanistische Bildungskonzeption geprägt: „Das französische Bildungsdenken hat die sprachlich-literarische Ausprägung des klassischen Humanismus in vollem Maße übernommen" (Hörner 1979: 206). Im Sinne der humanistischen Bildung, das ‚Menschliche' zu entwickeln und dabei zeitlos gültige Werte zu vermitteln, wurde die Beherrschung des ‚Klassischen' und damit der (antiken) Sprachen vorausgesetzt. Dies ging gleichermaßen mit einer Negierung einer beruflichen Spezialbildung und der strikten Trennung von der Arbeitswelt einher (Hörner 1979: 207 ff.); (Hörner und Schlott 1983: 275 ff.),[440] (vgl. Kapitel 8.8). Neben dem Humanismus waren in Bezug auf die französische Bildungstradition vor allem der Szientismus und der Formalismus einflussreich: Ersterer führte, neben dem Einzug der Naturwissenschaften in die Curricula in den Schulen, vor allem „zu einer enzyklopädischen Anhäufung von Fächern und Lerninhalten" (Hörner 1979: 211). Es war im Sinne der Szientisten, eine Einsicht in alle Wissenschaften zu erlangen. Der Formalismus bestimmte den noch heute für das französische Bildungswesen prägenden Gedanken einer *laizistischen Bildung* (vgl. Kapitel 6.1.1). Darüber hinaus führte die Idee der funktionalen Bildung zu einer partiellen Aufweichung des humanistischen Bildungsideals der Schule des späten 19. Jahrhunderts. Dennoch blieb das *Berufliche* und damit auch das Technische weitestgehend aus dem Bereich der *éducation* und damit der *Geistesbildung* ausgeklammert (Hörner 1979: 203). Ein Blick in die Interviews veranschaulicht die noch immer gegenwärtige Verankerung des skizzierten französischen Bildungsdenkens (*Metaebene*) in den Vorstellungen der Lehrkräfte:

> FR4: „In Frankreich werden vor allem die *Geisteswissenschaften* gewürdigt, nicht jedoch das Technische oder Berufsbildende" [Hervorhebung durch die Autorin].

Gleichermaßen wird hier, wie bereits im oben angeführten Zitat von FR3, deutlich, dass beide befragten Lehrkräfte ihr Statement mit den Worten „*In Frankreich* […]" einleiten: Damit erklären und kontextualisieren sie die Gegebenheiten in ihrem Land für die ausländische Interviewpartnerin: Eine Bedeutsamkeit, die unter Umständen in einer Befragung durch einen Landsmann so nicht offengelegt worden wäre.

Die Curriculumanalyse offenbarte für **Deutschland** (wie bereits für Frankreich, siehe oben) eine etwa hälftige Teilung der einerseits Sachkompetenzen (volks-

440 So stellten ebenso Hörner und Schlott (1983) in ihrer Curriculumanalyse für Frankreich fest, dass ein deutlicher Schwerpunkt auf der *allgemeinen Bildung* liegt (vgl. Kapitel 2.2).

und betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen zusammengefasst) und andererseits der beiden Selbst- und Sozialkompetenzen (vgl. Abbildung 60): Wenn auch hier der gesamte Bereich der *Sachkompetenzen einen insgesamt etwas kleineren Raum* in den analysierten Dokumenten einnimmt (vgl. Kapitel 5.2.1, Abbildung 31). Dieser in Deutschland die vorberufliche Bildung der *Realschule* betreffende Befund weicht bspw. von den Ergebnissen Li's (2012) in Bezug auf die deutsche *Hauptschule* ab: Li (2012) konstatiert für die untersuchten Lehrpläne der Hauptschule in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen „great significance on the transferring of subject knowledge" (Li 2012: 149), (vgl. Kapitel 2.2).

Ein genauerer Blick in die Befunde der Curriculumanalyse der vorliegenden Studie offenbart, neben der sowohl in **Deutschland** als auch in **Frankreich** etwa hälftigen Verteilung der Sachkompetenzen auf der einen Seite und der Selbst- und Sozialkompetenzen auf der anderen Seite, *zwei weitere Gemeinsamkeiten zwischen diesen beiden Ländern*:

Erstens überwiegen in beiden, vorrangig in der vorberuflichen Bildung mit integrativen Unterrichtsfächern arbeitenden Ländern (vgl. Kapitel 8.4), die *volkswirtschaftlichen* gegenüber den betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen (vgl. Kapitel 8.5.1). Abbildung 60 veranschaulicht dies durch die eher geringe Ausbildung der entsprechenden beiden Vierecke in die obere Ecke des Orientierungsschemas.

Zweitens sind die vier Bereiche betriebswirtschaftliche Sachkompetenzen, volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen sowohl in Deutschland als auch in Frankreich jeweils anteilig relativ gleichmäßig im codierten Material vertreten, was in Abbildung 60 anhand der ähnlichen Form der die Situation in Deutschland und Frankreich veranschaulichenden beiden Vierecke deutlich wird (vgl. dazu auch Kapitel 5.2.1, Abbildung 31 und Kapitel 6.2.1, Abbildung 42).

Abweichend gestaltet sich das Bild **Schottlands**, was auch die andersartige Form des violetten Vierecks (für Schottland) in Abbildung 60 begründet: Die beiden Sachkompetenzen treten relativ gleich stark in den Lehrplänen auf und rücken demnach das violette Viereck in den oberen rechten Rand des Orientierungsschemas (vgl. Abbildung 60). Demgegenüber fällt aber bspw. die Kategorie der Sozialkompetenzen stark zurück: So macht dieser Bereich (vgl. dazu auch Kapitel 8.5.3) ohnehin nur einen sehr geringen Anteil am gesamten codierten Material in Schottland aus (vgl. Kapitel 7.2.1, Abbildung 51). Dies ist darauf zurückzuführen, dass in den betrachteten schottischen Dokumenten für zwei der fünf Teilbereiche der Sozialkompetenzen (Konflikt- und Empathiefähigkeit) überhaupt keine entsprechenden Textstellen codiert werden konnten

(vgl. Kapitel 7.2.2, Abbildung 52 sowie die Erklärungsansätze in Kapitel 8.5.3). Wie bereits angeführt, zeichnen sich in Schottland die untersuchten Lehrpläne der Kurse Economics und Business Management vor allem durch deren Schwerpunktlegung auf jeweils volkswirtschaftliche bzw. eben betriebswirtschaftliche Themenbereiche aus (vgl. Kapitel 7.2.3). Diese klare Fokussierung lässt sich vor allem durch den Charakter der beiden Kurse als *eigenständige Fächer* mit einer *klaren wissenschaftlichen Bezugsdisziplin* erklären (vgl. Kapitel 8.4).

An dieser Stelle kann zunächst knapp festhalten werden, dass die Inhaltsanalyse der Lehrpläne Deutschlands, Frankreichs und Schottlands sowohl in Bezug auf die ökonomischen Sachkompetenzen als auch hinsichtlich der Selbst- und Sozialkompetenzen in allen drei Ländern eine entsprechende Berücksichtigung in den schriftlichen Dokumenten offenlegte und in der Gesamtbetrachtung von einem Fundament der vorberuflichen Bildung in den analysierten Dokumenten auszugehen ist.

Dieses Fundament fokussiert in **Schottland** den *Wissensbereich* und misst danach den *Selbstkompetenzen* mehr Bedeutung als den Sozialkompetenzen zu (vgl. Abbildung 60). Kontrastierend räumen demgegenüber die analysierten Lehrpläne **Deutschlands** und **Frankreichs** den ökonomischen *Sachkompetenzen* auf der einen Seite etwa *gleich viel Platz* ein wie den *Selbst- und Sozialkompetenzen* auf der anderen Seite. In Deutschland und Frankreich bilden gleichermaßen die *Sozialkompetenzen* (nach den volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen) die am zweitstärksten ausgeprägte Dimension (vgl. dazu die Erklärungsansätze in Kapitel 8.5.3). Dies wird durch die Ausbildung der beiden entsprechenden Vierecke in die rechte Ecke des Orientierungsschemas in Abbildung 60 veranschaulicht.

Wie oben erwähnt, zeichnen sich die untersuchten **schottischen Lehrpläne** neben der Dominanz der ökonomischen Sachkompetenzen, durch eine größere Schwerpunktlegung auf die *Selbst-* gegenüber den *Sozial*kompetenzen (vgl. Abbildung 60 sowie auch Kapitel 7.2.1, Abbildung 51) aus. Ein Befund der so weder für Deutschland noch für Frankreich zutrifft. Ein möglicher Erklärungsansatz für die erhöhte Ausprägung der Selbstkompetenzen in den schottischen Lehrplänen der vorberuflichen Bildung könnte in der Ausgestaltung des Übergangs Schule-Beruf in Schottland gesucht werden: Im Schwellenmodell nach Rauner (1996), (vgl. Kapitel 2.3.3), ist in Großbritannien sowohl die erste Übergangsschwelle von der Schule in den ersten Qualifizierungsmarkt als auch die zweite Schwelle am Übergang in das Beschäftigungssystem hoch. Beide Übergänge zeichnen sich durch längere Such- und Orientierungsprozesse aus. Demgegenüber verläuft die erste Schwelle am Übergang von der Schule in

eine betriebliche (Deutschland) oder schulische (Frankreich) Berufsausbildung in der Regel in diesen beiden Ländern „unproblematisch" (Rauner 1996: 28), (vgl. dazu auch Kapitel 8.8). Es ist daher anzunehmen, dass den Jugendlichen in Großbritannien im Übergangsprozess ein höheres Maß an *Eigenständigkeit* und *Flexibilität*, aber vor allem auch an *Ausdauer* und *Zielorientierung* abverlangt wird, als in Deutschland oder Frankreich. Die Selbstkompetenzen, Leistungsmotivation oder auch internale Kontrollüberzeugung, wie sie bspw. im Lehrplan der Unit Work Experience besonders häufig angesprochen werden (vgl. Kapitel 7.2.3, Abbildung 58), könnten demnach den Jugendlichen in Schottland in Hinblick auf diese Herausforderungen am Übergang Schule-Beruf Unterstützung bieten. Die Dominanz der Selbstkompetenzen in den schottischen Lehrplänen der vorberuflichen Bildung kann ferner im Spiegel des dem britischen *Bildungs-*, aber auch *Wirtschaftssystems* zugrundliegenden Gedankens des *Liberalismus* betrachtet werden (vgl. Kapitel 8.1 und 8.3): So könnte, in Anlehnung an den VoC-Ansatz nach Hall und Soskice (2001b), (vgl. Kapitel 2.2.1), angenommen werden, dass in den sich durch eine grundsätzlich eher hohe Fluktuation am Arbeitsmarkt auszeichnenden Produktionssystemen liberaler Marktwirtschaften die Bereitschaft des Einzelnen zum *lebenslangen Lernen* einen insgesamt hohen Stellenwert einnimmt. In der Konsequenz würde dies von den Arbeitnehmern nicht nur bei Eintritt in das Arbeitsleben, sondern über ihren gesamten aktiven Beschäftigungszeit hinweg eine entsprechend hohe *intrinsische Leistungsmotivation* erfordern (vgl. dazu auch Canning et al. 2012: 194). Die allgemeine Nachfrage an „transferable skills" (Pring 1995: 60) trug in Großbritanien Ende 1970 und in den 1980er Jahren im Zuge einer anhaltenden Jugendarbeitslosigkeit (die Arbeitslosenquote der unter 25-Jährigen betrug 1984 19,7 %, (Martin 2009: 6)) nicht nur zu zahlreichen Reformmaßnahmen in der Berufsbildungspolitik bei (Clarke et al. 1994: 379); (Kelly 2001: 23), (vgl. Kapitel 8.8), sondern legte auch den Bedarf einer *pre-vocational education* offen:

> „There needed to be a continuation of general education, but in a different form. The students were not ready for the vocational training, but general education had to vocationally relevant – not vocational, but prevocational" (Pring 1995: 60).

Als erster Vorläufer der in Schottland in 2007 etablierten *Skills for Work Courses*, die im Bereich der Sekundarstufe eine größere Balance zwischen allgemein- und berufsbildendem Angebot herstellen sollten (Howieson und Raffe 2007: 2), (vgl. Kapitel 7.1.3), kann das Dokument *„A Basis for Choice"* betrachtet werden: Im Rahmen dieses Schriftstücks wurde in England im Jahr 1979 für die Sekundarstufe II (*post-16 education*) erstmalig die Schlüsselkompetenzen thematisiert: „It was the first major work on core skills and, […] it

was intended to enable skilled school leavers to make informed career and social decisions" (Kelly 2001: 24 ff.). Die dort aufgeführten Schlüsselkompetenzen umfassten unter anderem die Kommunikationsfähigkeit, die Teamfähigkeit und die Problemlösefähigkeit (Pring 1995: 61). Zunächst nur den Bereich der Sekundarstufe II (und fast ausschließlich die FEC) betreffend, fand *„A Basis for Choice"* im Zuge neuer Curricula für den berufsvorbereitenden Bereich in 1987 auch Einzug in die Sekundarstufe I (Pring 1995: 61). Kritiker und Vertreter einer *liberal education* (vgl. Kapitel 8.1 und 8.3) bemängeln immer wieder die Ausgewogenheit der Schlüsselkompetenzen sowie das „lack of philosophical depth" (Kelly 2001: 27). So spricht sich die Philosophie der *liberal education* in ihren Ursprüngen für eine strikte Trennung allgemeiner und beruflicher Bildung aus und proklamiert eine klassische allgemeine, nicht spezielle und damit nicht berufliche Bildung (Fong 2004: 8).

> „There are, in other words, two quite different traditions: the one which is soften called ‚academic' and the other which is called ‚vocational'. The academic tradition is seen as the hallmark of liberal education" (Pring 2007: 123).

Dieses Bildungsdenken findet noch immer im britischen Bildungswesen, gerade bspw. mit Blick auf den *‚Königsweg' der akademischen Bildung* gegenüber dem *Stigma*, den Weg der *beruflichen Bildung* einzuschlagen, seinen Ausdruck (Pilz 2011b: 41, vgl. Kapitel 8.8).

Zurückkommend auf die Befunde der Analyse der schottischen Lehrpläne der vorberuflichen Bildung konnte somit im direkten Vergleich mit den drei anderen Kompetenzbereichen zwar eine prinzipielle Unterberücksichtigung der Sozialkompetenzen festgestellt werden. Da jedoch im Rahmen dieser Studie nur Teilausschnitte des offiziellen Curriculums der Sekundarstufe I analysiert wurden, ist dieser Befund im Besonderen nicht zwangsläufig mit einer fehlenden Anerkennung der Sozialkompetenzen im schottischen Bildungswesen *im Allgemeinen* gleichzusetzen (vgl. Kapitel 4.2.1.4). Somit würde möglicherweise die Analyse der *Skills for Work Courses* ein abweichendes Ergebnis hervorbringen.[441]

Wie in Kapitel 7.2.3 offenkundig wurde, ist der Überhang der Sachkompetenzen gegenüber der Selbst- und Sozialkompetenzen in **Schottland** ausschließlich auf die Ausprägungen in den Lehrplänen der Kurse *Business Management* und *Economics* zurückzuführen (vgl. Kapitel 7.2.3, Abbildung 53 und Abbildung 54). Denn im *Lehrplan der Unit Work Experience* wurden ausnahmslos

441 Die begründete Entscheidung, die *Skills for Work Courses* nicht mit in die Analyse dieser Studie einzubeziehen erfolgt in Kapitel 3.2.3.2.

Textstellen codiert, die den Selbst- und *Sozialkompetenzen* zuzuordnen sind (vgl. Kapitel 7.2.3, Abbildung 58). Als Erklärungsansatz für die Dominanz der Sachkompetenzen in den Lehrplänen der Kurse Business Management und Economics könnte die Ausformung der *(Abschluss-)prüfung* in beiden Kursen herangezogen werden: Die Inhalte beider Kurse werden durch eine externe Prüfung in schriftlicher Form abgefragt. – Demgegenüber obliegt die Form der Leistungsstanderhebung in der Unit Work Experience der Autonomie der einzelnen Schule (*Mesoebene*) bzw. Lehrkraft (*Mikroebene*) (vgl. Kapitel 7.1.3 und 8.2). So könnte der Schluss gezogen werden, dass die *Fokussierung des Schriftlichen* und damit des Fachwissens in der Prüfung auf der einen Seite und die Schwerpunktlegung in den Lehrplänen auf den Sachkompetenzen auf der anderen Seite sich in den Fächern Business Management und Economics gegenseitig bedingen.

Diese Annahme würde auch für die Ausformung der vorberuflichen Bildung in **Frankreich** zutreffen, da wie bereits oben skizziert, in der Analyse der Lehrpläne des Fächerverbundes HGE fast ausschließlich Textstellen den *Sachkompetenzen* entsprechende Textstellen codiert werden konnten. Die Selbst- und Sozialkompetenzen fallen demgegenüber zurück (vgl. dazu auch Kapitel 6.2.3, Abbildung 44 sowie Kapitel 6.2.3, Abbildung 45). Obwohl in Frankreich (im direkten Vergleich zu Schottland) die Prüfung zum DNB nicht durch eine externe staatliche Institution abgenommen wird, ist diese eine für das ganze Land zentral (auf der *Makroebene*) organisierte und einheitliche Prüfung in *schriftlicher Form*, die neben den Fächern Französisch und Mathematik auch den Fächerverbund HGE umfasst (vgl. Kapitel 6.1.3 und 8.2).

8.5.3 Thematische Schwerpunktlegungen in den Lehrplänen im Ländervergleich

Der Blick in die vier Kategorien hinein erfolgt mit der Zielsetzung, in einzelnen Teilbereichen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung zu veranschaulichen. Dabei gilt es bspw. in Bezug auf die Sachkompetenzen, die in den analysierten Lehrplänen von Land zu Land übereinstimmenden sowie divergierenden Themen zu identifizieren. Von einer *quantitativen Gegenüberstellung* sowie umfassenden Detailanalyse in Bezug auf *alle einzelnen Items* wird jedoch an dieser Stelle abgesehen, da dies einerseits dem Schwerpunkt dieser ländervergleichenden Betrachtung entgegenstehen würde (vgl. Kapitel 4.1 und 4.2.1.2) und es andererseits zu größeren Redundanzen gegenüber der Einzelfallbetrachtungen in den Kapiteln 5.2, 6.2 und 7.2 führen würde (vgl. Einleitung Kapitel 8.5).

Innerhalb der *volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen* haben zwar alle drei Länder gemein, dass die analysierten Lehrpläne in der Regel schwerpunktmäßig zwei bis vier Themenbereiche behandeln, die sich gegenüber den anderen Thematiken hervorheben (vgl. Kapitel 4.2.1.2, Abbildung 21). Jedoch gibt es keine Überschneidungen hinsichtlich der für *alle drei Länder* identischen Themen (vgl. Kapitel 5.2.2, 6.2.2 und 7.2.2).

In den Lehrplänen **Frankreichs** und **Schottlands** bildet die Thematik Marktteilnehmer mitunter einen Schwerpunkt innerhalb der volkswirtschaftslichen Sachkompetenzen. Im direkten Vergleich dazu zählt jedoch eben dieser, unter anderem die Rolle der Konsumenten und Produzenten betreffende Themenbereich zu den in **Deutschland** am wenigsten codierten (vgl. Kapitel 5.2.2). Wenngleich somit das Thema ‚Markt' in den analysierten Lehrplänen Frankreichs und Schottlands grob thematisiert wird, konnten in allen drei Ländern kaum (bzw. in Frankreich keine) Textstellen in Bezug auf die Thematik Marktformen identifiziert werden. Eine weitere Gemeinsamkeit in Hinblick auf einen in den Lehrplänen *aller drei Länder vernachlässigten Aspekt* bildet der Gegenstand Einkommens- und Vermögensverteilung, der bspw. die Einkommensumverteilung und die Rolle von Transferleistungen anspricht (vgl. Kapitel 5.2.2, 6.2.2 und 7.2.2).

Obwohl in **Frankreich** die volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen die am stärksten ausgeprägte Kategorie ist (vgl. Abbildung 60 und Kapitel 8.5.2), konnte in den untersuchten Lehrplänen zum Thema Einkommens- und Vermögensverteilung keine relevante Textstelle codiert werden (vgl. Kapitel 6.2.2, Abbildung 43).

Die Curriculumanalyse lassen sowohl für **Deutschland** als auch für **Frankreich** im Bereich der *volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen* in den Lehrplänen die vorrangige Behandlung von eher *allgemeineren Themenbereichen*, die sich z. B. mit der Funktionsweise des Arbeitsmarktes, den internationalen Beziehungen (siehe unten) oder bspw. der Relevanz des Staates in der Regulierung und Steuerung des Wirtschaftssystems beschäftigen (vgl. Kapitel 5.2.2, Abbildung 34 sowie Kapitel 6.2.2, Abbildung 43 und Kapitel 6.2.3, Abbildung 46).

Demgegenüber widmet sich der untersuchte Lehrplan des eigenständigen **schottischen** Unterrichtsfaches Economics eher *spezifischeren* Einzelfall-orientierten Fragegestellungen. Gleichwohl hat aber auch in Schottland die Vermittlung von allgemeinen Grundlagen der VWL einen wichtigen Stellenwert, was die erhöhte Anzahl an Textstellen belegt, die in der Curriculumanalyse dem Themengebiet volkswirtschaftliche Prinzipien und Grundbegriffe zugeordnet werden konnten (vgl. Kapitel 7.2.2).

Wie gerade angedeutet, bildet im Rahmen der volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen die klare Fokussierung der Thematiken im Bereich der *Internationalisierung von Handel* eine *Gemeinsamkeit* der untersuchten Lehrpläne der sozial- bzw. wirtschaftswissenschaftlichen *Integrationsfächer* **Deutschlands** und **Frankreichs** (vgl. Kapitel 5.2.2 und 5.2.3 sowie 6.2.2 und 6.2.3). Der Schwerpunkt auf dem Themenbereich Internationalisierung von Handel könnte dadurch erklärt werden, dass die Politik- bzw. Geowissenschaften mitunter als Leitdisziplinen der Integrationsfächer in Deutschland und Frankreich dienen (vgl. Kapitel 3.2.3.2 und Kapitel 8.4): So wird in **Frankreich** in den untersuchten Lehrplänen des Fächerverbundes HGE die Globalisierung vor allem unter *wirtschaftsgeografischen* Fragestellungen (z. B. die Bedeutung von Urbanisierung, Häfen etc.) angesprochen (vgl. Kapitel 6.2.2).

Der Erklärungsansatz zum Einfluss der Leitdisziplin kann auch für die untersuchten **deutschen** Unterrichtsfächer Politik und Sozialwissenschaften (Nordrhein-Westfalen) sowie EWG (Baden-Württemberg) herangezogen werden: Diese Fächer beziehen sich mitunter auch auf die wissenschaftliche Bezugsdisziplin der *Politikwissenschaft*. Daher ist auch nicht verwunderlich, dass in den Lehrplänen dieser Fächer der Themenbereich *Wirtschaftspolitik* einen Schwerpunkt bildet (vgl. Kapitel 5.2.2).

Ein weiteres mögliches Erklärungsmodell für die hohe Ausprägung des Themenbereichs rund um die internationalen Beziehungen in den deutschen und französischen Lehrplänen (dieses bildet zugleich in Deutschland das am dritthäufigsten und in Frankreich das am vierthäufigsten codierte Thema in den Lehrplänen überhaupt), könnte erneut in Hinblick auf das *Wirtschaftssystem* der Länder (*Metaebene*), bzw. genauer gesagt deren ökonomische Aktivität gesucht werden: In **Deutschland** ist die außenwirtschaftliche Verflechtung der Volkswirtschaft traditionell hoch. Die Außenhandelsquote[442] betrug in 2012 97,7 % (gegenüber bspw. 89,1 % der durchschnittlichen Außenhandelsquote im Euroraum) (Eurostat 2014b); (Eurostat 2014a).

Obwohl der Weltmarktanteil **Frankreichs** in der letzten Dekade kontinuierlich zurückgegangen ist (von 5 % in 2000 auf 3,8 % in 2011) (Gabel 2013) und auch die Außenhandelsquote in 2012 mit 57,1 % eher unterdurchschnittlich war (Eurostat 2014b); (Eurostat 2014a), ist Frankreich (hinter den USA, China, Japan und Deutschland) noch immer die fünftgrößte Volkswirtschaft der Welt.

442 Die Außenhandelsquote gibt als „Offenheitsgrad" (Destatis 2014) Auskunft über die außenwirtschaftliche Verflechtung einer Volkswirtschaft. Sie stellt die Summe der Einfuhren und Ausfuhren an der gesamtwirtschaftlichen Leistung dar. Die Berechnung erfolgt nach folgender Formel:
$$\frac{Exporte - Importe}{BIP} \times 100.$$

Ferner ist das Land als zweitgrößte Handelsnation in Europa mit einer der wichtigsten Exporteure von Dienstleistungen (z. B. im Bereich der Banken oder Hypermärkte) (Gabel 2013). Beide Staaten sind, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, als ‚global player' aktiv, so dass eine entsprechende Verortung der Thematik der internationalen Beziehungen in den Lehrplänen der sozialwissenschaftlichen Fächerverbünde Deutschlands und Frankreichs naheliegt.

In Bezug auf die Ausprägungen *innerhalb der volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen* in den Fächerverbünden in Deutschland und in Frankreich lassen sich Übereinstimmungen mit Befunden aus *anderen Ländern* ausmachen:[443]

So identifizierte Krisanthan (2013) im Rahmen seiner Analyse *indischer* Lehrpläne der vorberuflichen Bildung (siehe oben und vgl. Kapitel 2.1.1) die *Rolle der Regierung* in der indischen Volkswirtschaft sowie *volkswirtschaftliche Prinzipien und Ordnungen* als zentrale Themenbereiche (Krisanthan 2013: 58).

Wenngleich die konkreten thematischen Schwerpunktsetzungen zwischen den einzelnen Ländern der Fifobi-Studie (siehe oben und vgl. Kapitel 2.2) differieren, kann dennoch für die meisten untersuchten Lehrplänen vorberuflicher Bildung von einer überproportionalen Behandlung der *Themen volkswirtschaftliche Prinzipien* (z. B. Wirtschaftsordnung), internationale Handelsverflechtungen und *Globalisierung* sowie *Arbeitsmarkt* gesprochen werden. Ein Befund, der sich mit der vorliegenden Studie für **Deutschland** und **Frankreich** deckt. Mit Ausnahme von Portugal, zählte ferner die Thematik *Wirtschaftspolitik* in den untersuchten Dokumenten aller anderen sechs Länder der Fifobi-Studie zu den drei am häufigsten im Lehrplan angeführten volkswirtschaftlichen Themenbereichen (Canning et al. 2012: 193 ff. und Pilz et al. 2014: 29 ff.).

Die in Kapitel 2.1.1 und 8.4 skizzierte Studie von Buckles und Watts (1998) dokumentiert für die analysierten *amerikanischen High School*-Lehrpläne zum einen eine eher rudimentäre Berücksichtigung der ökonomischen Bildung in den integrativen Fächern Geschichte, Sozialwissenschaften, Politik und Geografie. Zum anderen behandeln diese Fächer, wie bspw. auch in der vorliegenden Studie die Lehrpläne Deutschlands, vorrangig volkswirtschaftliche Themengebiete und hier insbesondere die Thematik der *Wirtschaftspolitik* (Buckles und Watts 1998: 159). Dieser Fokus auf die Wirtschaftspolitik geht den Studienergebnissen von Buckles und Watts (1998) zufolge gleichermaßen mit einer Vernachläs-

443 Mit Blick auf die folgende Darstellung der Befunde aus anderen Länder gilt es zu berücksichtigen, dass in jenen Ländern unter Umständen auch andere (d. h. von den Ländern dieser Studie abweichende) Begründungszusammenhänge und Kontextfaktoren für die thematischen Schwerpunkte der Fächer heranzuziehen sind, die jedoch im Rahmen der vorliegenden Studie *nicht* untersucht werden (vgl. dazu auch die Ausführungen in der Einleitung zu Kapitel 8 sowie in Fußnote 438).

sigung des Themenbereiches Geld und Finanzen in den untersuchten *High School*-Lehrplänen einher.

Wie bereits in Kapitel 2.2 angeführt, konnten auch Grindel und Lässig (2007) in ihrer Untersuchung deutscher Schulbücher sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer unter anderem eine Konzentration auf die Themenbereiche *Wirtschaftsordnung* und *Wirtschaftspolitik* ausmachen (Grindel und Lässig 2007: 91), was wiederum für die im Rahmen der vorliegenden Studie konstatierten Befunde der analysierten deutschen Lehrpläne spricht.

Im Rahmen der vorliegenden Studie weichen die Befunde der inhaltsanalytischen Untersuchung der **schottischen** Lehrpläne zunächst dahingehend von denen Deutschlands und Frankreichs ab, da im schottischen Curriculum dem Bereich der *betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen* der größte Stellenwert in den codierten Dokumenten zugemessen wird (vgl. Abbildung 60 und Kapitel 8.5.2 sowie Kapitel 7.2.1, Abbildung 51). Diese Kategorie ist in den untersuchten Lehrplänen Deutschlands und Frankreichs mitunter die am geringsten ausgeprägte (vgl. Abbildung 60 und Kapitel 8.5.2 sowie Kapitel 5.2.1, Abbildung 31 und Kapitel 6.2.1, Abbildung 42).

Die für **Deutschland** konstatierte vernachlässigte Behandlung *betriebswirtschaftlicher* Thematiken deckt sich bspw. auch mit den Ergebnissen der Studie von Klein (2011), der für das Bundesland Nordrhein-Westfalen in seiner Analyse der Lehrpläne und Schulbücher für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und Fächerverbünde eine *defizitäre Behandlung* von Themen, die dem Verständnis von Funktionen und der Rolle von *Unternehmen* dienen, feststellte (vgl. Kapitel 2.1.1).

Wie bereits in Bezug auf die volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen vorrangig für Deutschland und Frankreich zutreffend, legen die analysierten Lehrpläne innerhalb der betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen *aller drei Länder* den Schwerpunkt auf die Vermittlung von *eher allgemeineren Grundlagen*, bspw. die betriebswirtschaftlichen Grundbegriffe, den Themenbereich Verwaltung (siehe unten) oder den Produktionszyklus betreffend (vgl. Kapitel 5.2.2, Abbildung 34, Kapitel 6.2.2, Abbildung 43 und Kapitel 7.2.2, Abbildung 52).

Vor allem in **Schottland** bilden die Thematiken Verwaltung und Sachbearbeitung sowie Grundlagen unternehmerischen Wirtschaftens die beiden in den Lehrplänen am häufigsten codierten Themenbereiche überhaupt (vgl. Kapitel 7.2.2, Abbildung 52).

Auch in **Deutschland** wurden in der Analyse der Lehrpläne innerhalb der betriebswirtschaftlichen Sachkompetenzen die meisten Textstellen für die Thematik der Administration, Planung und Organisation gezählt (vgl. Kapitel 5.2.2,

Abbildung 34). In Deutschland (bzw. konkret in Baden-Württemberg) wird diesem Bereich durch die Existenz des TOP WVR eine besondere Bedeutung im Kerncurriculum beigemessen (vgl. Kapitel 5.1.3.1). Während somit in der Regel *spezifische* betriebswirtschaftliche Kenntnisse, z. B. im Bereich der Kostenrechnung oder Buchhaltung, nicht in den Lehrplänen Deutschlands, Frankreichs und Schottlands auf dem Niveau der Sekundarstufe I berücksichtigt werden, beziehen sich die hier ausgewiesenen Lehr-Lerninhalte vielmehr auf das Ausfüllen von Vordrucken oder den Einsatz von Informationstechnologien.

In **Frankreich** kann als Erklärungsmodell für die Konzentration auf eher *allgemeinere Thematiken* sowohl in der VWL als auch der BWL, wie in Kapitel 8.5.2 erläutert, wiederholt das hohe Ansehen, dass in Frankreich dem *Allgemeinbildendem* im Sinne der humanistischen Bildungstradition beigemessen wird, herangezogen werden (vgl. Kapitel 8.8).

Der Umgang mit neuen *Medien und Informationstechnologien* kann auch in Verknüpfung zu den *Sozialkompetenzen* betrachtet werden: Wie mit Blick auf die Ergebnisse für Baden-Württemberg deutlich wurde, werden von den Schülern im Rahmen der FüK (als Teil der Realschulabschlussprüfung) oder der Projektprüfungen der TOP zunehmend *neue Medien*, wie z. B. Bildschirm-Präsentationen, eingesetzt (vgl. Kapitel 5.3.4).

Der Ländervergleich offenbart in Hinblick auf die Verankerung der Sozialkompetenzen in den untersuchten Lehrplänen Deutschlands, Frankreichs und Schottlands größere *Gemeinsamkeiten zwischen allen drei Ländern*, als dies beispielweise bei den beiden Sachkompetenzen (siehe oben) der Fall war: So konnten in den Lehrplänen *innerhalb der Sozialkompetenzen* die meisten Textstellen der Teilkompetenz der *Kommunikationsfähigkeit* zugeordnet werden. Die Kommunikationsfähigkeit schließt bspw. den Umgang mit sowohl verbaler als auch nonverbaler Kommunikation ein und thematisiert auch die situationsangemessene Kommunikation bzw. das Beherrschen von Umgangsformen (vgl. Kapitel 4.2.1.2, Abbildung 25).

Gemessen an allen codierten Textstellen in den Lehrplänen Frankreichs und Deutschlands, ist die Kommunikationsfähigkeit der am stärksten bzw. zweitstärksten ausgeprägte Bereich insgesamt (vgl. Kapitel 5.2.2, Abbildung 34 und Kapitel 6.2.2, Abbildung 43).

Obwohl in Schottland die Sozialkompetenzen in allen analysierten Lehrplänen der vorberuflichen Bildung eher eine untergeordnete Rolle spielen (siehe oben), ist ebenso innerhalb der Sozialkompetenzen die *Kommunikationsfähigkeit* dominierend.

Die Dominanz der Kommunikationsfähigkeit in den Lehrplänen der vorberuflichen Bildung könnte in Zusammenhang mit den Anforderungen des *europäischen Arbeitsmarktes* (*Metaebene*) gebracht werden: So kommt bspw., selbst bei einfacheren Dienstleistungsberufen, den sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten eine immer wichtigere Bedeutung zu. Bosch und Weinkopf (2011) sprechen hier von einer „zunehmende[n] Kommunikationsintensität mit Arbeitskolleg/innen, vor allem aber auch zu internen und externen Kund/innen" (Bosch und Weinkopf 2011: 181). Fragt man deutsche Betriebe nach ihren Erwartungen an künftige Auszubildende, so führt ein Großteil der Befragten neben dem Aspekt „Interesse am Beruf" (70,3 %), vor allem kommunikative Kompetenzen im Speziellen (45,9 %) und soziale Kompetenzen im Allgemeinen (40,4 %) an. Der schulischen Vorbildung der Bewerber sowie dem berufsbezogenem Vorwissen werden demgegenüber weniger Bedeutung beigemessen (5,7 % und 11,3 %) (Gericke 2009: 5).[444] Diese Anforderungen bzw. Wünsche der Betriebe an potenzielle Auszubildende fassten auch Experten der Industrie- und Handelskammern sowie Handwerkskammern in einer regionalen Umfrage in Süddeutschland zusammen: Marsal et al. (2009) konstatieren: „Die Ergebnisse der regionalen Befragung zeigen, dass für die Ausbildung grundlegende Kompetenzen im Bereich der Kommunikation vom Auszubildenden erwartet werden" (Marsal et al. 2009: 32). Ein Blick in aktuelle Stellenanzeigen offenbart, dass die Sozialkompetenzen generell eine zunehmende Wichtigkeit in dem Rekrutierungsvorgehen der Unternehmen erfahren (Hauf 2005: 32). „'Überzeugende Persönlichkeit mit einem hohen Maß an sozialer Kompetenz' – diese Formulierung ist […] mittlerweile als Anforderungsprofil in vielen Stellenanzeigen zu finden" (Faßhauer 2001: 74). Der sich in Europa vollziehende Wandel in den Anforderungen an die Arbeitnehmer kann durch die Sektorenverschiebung begründet werden, die mit einem erheblichen Zuwachs der Beschäftigungszahl im Dienstleistungssektor zu erklären ist. Damit einhergehend kann als Begründungszusammenhang für die Bedeutsamkeit der Sozialkompetenzen in den drei untersuchten Ländern der Wandel vom Anbieter- zum Kunden- und Käufermarkt herangezogen werden. Der Kunde und dessen Bedürfnisse rücken stärker in das Interesse, was ein weiteres Erfordernis an Sozialkompetenzen auf der Seite der Anbieter bedingt (Hauf 2005: 33 ff.).

Mit Blick auf einen erfolgreichen Übergang von der Schule in die Berufsausbildung betonen schottische Ausbildungsexperten und Arbeitgeber neben den Sozialkompetenzen im Speziellen, vor allem die Wichtigkeit von *transferablen Kompetenzen* bzw. *‚employability skills'* im Allgemeinen. Spezifische berufliche Vorkenntnisse sowie Fachwissen im Bereich der BWL und VWL werden, wie auch von den deutschen Ausbildungsbetrieben (siehe oben), dagegen als we-

444 Die Werte resultieren aus Mehrfachnenngen.

niger wichtig erachtet. So konstatiert (McGlynn et al. 2012) als Ergebnis einer Befragung der genannten Zielgruppe:

> „The majority of the social partners were agreed that general employability skills and motivation were very important for young people, as they saw these as being transferable into any work area. They considered that knowledge of economics and business was less important than pupils gaining social and self competencies […]. The social partners were all agreed that employability skills were the most important in the world of work […]" (McGlynn et al. 2012: 26; 30).

Die Wichtigkeit der *employability skills* wird auch vonseiten der *Confederation of British Industry* (CBI), dem führenden britische Arbeitgeberverband hervorgehoben. In ihrem umfassenden Bericht zur Situation der beruflichen Bildung in *England* fasst Wolf (2011) die Forderungen der CBI in Bezug auf die Altersgruppe der 14- bis 16-Jährigen wie folgt zusammen: „The CBI's submission, for example, laid emphasis on general skills, notably literacy and numeracy and 'employability skills', and noted that ‚Business does not expect the system to churn out job-ready workers'" (Wolf 2011: 107). Daraus wird deutlich, dass neben der Beherrschung von Kulturtechniken (hier *literacy* und *numeracy*) *übertragbare Kompetenzen* von Bedeutung sind. Es besteht jedoch ausdrücklich nicht die Erwartung, dass die Schulabgänger bereits „*job-ready workers*" sind.

Es bleibt zunächst festzuhalten, dass die untersuchten Lehrpläne in Deutschland, Frankreich und Schottland die Fokussierung kommunikativer Fähigkeiten gemein haben. Eine weitere Gemeinsamkeit, die die Curriculumanalyse *für alle drei Länder gleichermaßen* offengelegt hat, ist die *Vernachlässigung des Bereiches der Konfliktfähigkeit*. So konnten in den für Schottland analysierten Dokumenten sowohl für die Konflikt- als auch für die Empathiefähigkeit keinerlei entsprechende Textstellen in den Lehrplänen identifiziert werden. Ebenso bildet in Deutschland und Frankreich die *Konfliktfähigkeit,* die unter anderem die Bereitschaft zur konstruktiven Beilegung von Differenzen thematisiert, derjenige Teilbereich der Sozialkompetenzen, für den die wenigsten Textstellen in den Lehrplänen codiert wurden.

Die einzelnen Teilbereiche bzw. den Kategorien zugeordneten Analysekriterien sind nicht trennscharf voneinander zu betrachten, da es auch in der Entwicklung des Analyserasters für die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 4.2.1.2, Tabelle 6) *nicht* der Zielsetzung entsprach, klar voneinander abzugrenzende Analysekriterien auszubilden (vgl. Kapitel 4.2.1.2). In Bezug auf die Konfliktfähigkeit sind bspw. inhaltliche Verknüpfungen zur Kritikfähigkeit auszumachen, da z. B. die Fähigkeit, Kritik annehmen zu können, in Verbindung mit der Be-

reitschaft zur lösungsorientierten Konfliktbewältigung zu betrachten ist (vgl. Kapitel 4.2.1.2, Abbildung 25). Im Rahmen der inhaltsanalytischen Untersuchung der Lehrpläne der drei Länder konnten zwar für die *Kritikfähigkeit* mehr Textstellen codiert werden als für die Konfliktfähigkeit. – Dennoch bildet auch die Kritikfähigkeit im Vergleich zu den anderen Teilbereichen der Sozialkompetenzen (vgl. Kapitel 4.2.1.2, Abbildung 25) ein ebenso *in allen drei Ländern eher vernachlässigter Teilbereich*.

Abschließend kann mit Blick auf die Berücksichtigung der *Sozialkompetenzen* in den Lehrplänen festgehalten werden, dass *in allen drei Ländern* die codierten Textstellen eher für eine Fokussierung der Kommunikations- und Teamfähigkeit sprechen und demgegenüber das Einüben des Umgangs mit Kritik sowie das Erkennen und Vorbeugen von Konflikten (zumindest hinsichtlich des kodifizierten, offiziellen Curriculums) tendenziell weniger Beachtung finden.

Bei näherer Betrachtung der Ausprägung der *Selbstkompetenzen* können weder in Bezug auf die Schwerpunktlegung noch auf die Vernachlässigung einzelner Teilbereiche Übereinstimmungen ausgemacht werden, die für *alle drei Länder* gleichermaßen gelten:

So bildet zwar die *Leistungsmotivation* der in Frankreich und Schottland innerhalb der Selbstkompetenzen am häufigsten codierte Teilbereich (zur Bedeutung der Selbstkompetenzen in den schottischen Curricula vgl. Kapitel 8.5.2). Die Leistungsmotivation umfasst bspw. die Fähigkeit eigene Lernfortschritte zu evaluieren und das lebenslange Lernen.

Obwohl in Deutschland die Anzahl der codierten Textstellen zur Leistungsmotivation im Vergleich aller 29 Items des Analyserasters (vgl. Kapitel 4.2.1.2, Tabelle 6) im Mittelfeld liegt, bleibt dieser Teilbereich innerhalb der Selbstkompetenzen der am geringsten ausgeprägte, da die codierten Textauszüge der analysierten Lehrpläne eher die Ausbildung des vernetzen Denkens oder der Analysefähigkeit ansprechen.

8.6 Der Einfluss des Werdeganges der Lehrkräfte

In den Kapiteln 3.1.1 und 4.2.2.1 wurde die maßgebende Bedeutung der Lehrer im Curriculumprozess beschrieben. Durch ihre Professionalität, d. h. ihr Fach- und Unterrichtswissen, ihre didaktischen und methodischen Fähigkeiten, sowie ihre Persönlichkeit und ihr Auftreten wirkt die einzelne Lehrkraft auf den Unterrichtsprozess (*Mikroebene*) und damit die Umsetzung des offiziellen Curriculums ein (Posner 2004: 198); (Fend 2008: 236 ff.).

Nach Ebbers (2007) ist der Rolle, der in der vorberuflichen Bildung tätigen Lehrer eine besondere Bedeutung beizumessen, da sie für den Übergang Schule-Beruf einen wichtigen Stellenwert einnehmen. So wird bspw. an die Lehrenden die Erwartung gerichtet, den Jugendlichen spezielle Unterstützung in Form von Fallmanagements zukommen zu lassen oder „die arbeitsmarktpolitischen Probleme in Bezug auf die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen im Unterricht zu behandeln" (Ebbers 2007: 59). Die Autorin stellt infrage, inwiefern der *typische Werdegang* einer in Deutschland im allgemeinbildenden Bereich eingesetzten Lehrkraft nicht unter Umständen einer adäquaten Vermittlung vorberuflicher Bildung im Wege stehe, da ein Großteil der Lehrerschaft bspw. nicht über Berufs- oder Praxiserfahrungen in der freien Wirtschaft verfügt. Nach Ebbers (2007) sei diese Lehrerschaft darauf angewiesen, sich anhand ihrer Vorstellungen eine ganz eigene (und womöglich idealisierte) Vorstellung der Arbeits- und Wirtschaftswelt zu konstruieren, die sie als „heimlichen Lehrplan" (Ebbers 2007: 59) an die Schülerschaft weitergibt.

Tenberg (2006) nimmt eine Konkretisierung des Konstruktes des ‚heimlichen Lehrplans'[445] vor und definiert zunächst „heimlich" insofern, „dass die Lernziele nicht offen kommuniziert, aber trotzdem latent, durch Inhalte und Struktur der Erziehung sowie das Verhalten der PädagogInnen vermittelt werden" (Tenberg 2006: 152). Darüber hinaus beschreibt Tenberg (2006) die Einflussgrößen, die für den heimlichen Lehrplan des Lehrers bestimmend sind (Tenberg 2006: 152). Er nennt hier bspw. das Schulbuch sowie die durch die Lehrkraft selbst erstellten Unterrichtsmaterialien, die anstatt des offiziellen Curriculums als Ausgangspunkt für die Planung des Unterrichts eingesetzt werden (vgl. Kapitel 8.7). Ferner zählt Tenberg (2006) zu den Einflussgrößen auf den heimlichen Lehrplan auch das persönliche theoretische und berufliche Wissen des Lehrkörpers. Dies ist vor allem in Bezug auf die „individualistisch[e] bzw. subjektiv[e]" (Tenberg 2006: 152) inhaltliche Auswahl und didaktische Reduktion der konkreten Lehr-Lerninhalte ausschlaggebend.

Befunde, wie die von Li (2012), aber auch Krisanthan und Pilz (2014) dokumentieren diese starke *Einflusskraft des Lehrers* auf den Unterricht in der vorberuflichen Bildung: „Teacher is one of the determinant factors influencing the quality of curriculum delivery and implementation" (Li 2012: 154). Zu diesem Befund gelangt Li (2012) im Rahmen seiner international vergleichenden Untersuchung und stellt fest, dass in China und Deutschland sowohl die universitäre Ausbildung als auch die individuelle Erwerbsbiografie des jeweiligen Lehrers (einschließlich bspw. auch außerschulischer Berufserfahrungen) für die

445 Zur Rezeption des englischen Begriffes des *hidden curriculum* vgl. Jackson (1992: 4 ff.).

Unterrichtspraxis in der vorberuflichen Bildung von Bedeutung sind (vgl. Kapitel 2.2).

Die Befragungen der Lehrkräfte im Rahmen der vorliegenden Studie legt die Kritik der Lehrenden an ihrer *hochschulischen Ausbildung* (*Makroebene*) offen (vgl. Kapitel 5.3.2, 5.4.3, 6.3.3 und 7.3.2): Zum einen wurde zwar die *fachwissenschaftliche* Ausbildung von den Lehrkräften eher positiv bewertet, wenn auch in Teilen die Studieninhalte als zu ‚abstrakt' oder ‚schulfremd' wahrgenommen werden:

> FR3: „Das Studium ist sehr theoretisch und fern von den Gegenständen der Unterrichtspraxis. […] Nein, das Studium hat mich überhaupt nicht auf das Unterrichten vorbereitet. Im Rahmen meines Studiums absolvierte ich begleitend ein einjähriges Schulpraktikum, aber das war eigentlich auch eher schlecht."

Zum anderen geben die Befragten jedoch Mängel in der *fachdidaktischen* Ausbildung an, die dazu führten, dass sie sich nach Abschluss ihres Hochschulstudiums kaum auf die Anforderungen der Unterrichtsrealität vorbereitet fühlten:

> NRW3: „Also, wenn ich ehrlich bin, ich fühlte mich nicht sonderlich vorbereitet. Ich muss sagen, methodisch ist nicht viel gelaufen. Ich habe mir das alles hier an der Schule angeeignet. Fachwissen, klar, ein paar spezifische Dinge hat man gemacht [...]. Mir hat das Studium nicht viel gebracht."

Demgegenüber wird die zweite Phase der Lehrerausbildung, die sowohl in Deutschland als auch in Frankreich und Schottland (vgl. Kapitel 5.1.4, 6.1.4 und 7.1.4), wenn auch in national unterschiedlicher Ausformung, mit einer durch Mentoren und/oder zusätzlichen Seminaren begleiteten Ausbildung in der *Schulpraxis* einhergeht, von den Befragten positiv hervorgehoben bzw. als hilfreich beurteilt:

> SCO8b: „Man macht seinen Abschluss und macht dann noch ein Jahr eine post-graduierten-Qualifikation in ‚teaching'. Während dieses Vorbereitungsdienstes ist man an drei verschiedenen Schulen eingesetzt. So hat man letztlich Praxiserfahrung und Theoriewissen. Das macht den Start natürlich leichter."

Die Angaben des hier interviewten Lehrers werden auch durch die Fifobi-Studie (vgl. Kapitel 2.2) belegt: So stellen Canning et al. (2012) (bzw. Pilz et al. (2014)) in der vergleichenden Zusammenfassung der Ergebnisse der sieben Einzelländerstudien (vgl. Kapitel 2.2) fest, dass die Lehrkräfte in den Befragungen wiederholt die mangelnde und/oder unzureichende Lehrerausbildung themati-

sierten, die nicht den Anforderungen des Unterrichtens im Bereich der vorberuflichen Bildung entspräche (siehe auch unten):

> „One of the most disquieting issues to emerge from the interviews was the apparent lack of training for teachers in pre-vocational education. Many claimed that they had only covered the basic theoretical knowledge in economics and had little experience in the areas of self and social competencies" (Canning et al. 2012: 196).

Eine Problematik, die gerade in den an der Fifobi-Studie teilnehmenden postkommunistischen Ländern Lettland, Polen und Ungarn angesprochen wurde, da hier die Inhalte des zurückliegenden Studiums der (gesetzteren) Lehrerschaft stark vom Stoff in den aktuellen Lehrplänen abweichen (Canning et al. 2012: 196 ff.).

Mit Blick auf diese Befunde liegt die Frage nahe, welchen Stellenwert die *vorberufliche Bildung* überhaupt im *Lehramtsstudium* in Deutschland, Frankreich und Schottland einnimmt: Wie in Kapitel 5.1.4 angemerkt, unterscheidet sich in **Deutschland** die konkrete Ausformung der Lehrerausbildung, trotz seitens der KMK verabschiedeter Standards, aufgrund der Länderhoheit von Bundesland zu Bundesland: Bedingt durch die im Hochschulstudium möglichen Fächerkombinationen, haben die Lehrkräfte an Realschulen in Baden-Württemberg[446] nur ein bis maximal zwei der drei Subdisziplinen Erdkunde, Wirtschaftskunde und Gemeinschaftskunde des Fächerverbundes EWG studiert. In Baden-Württemberg sieht die *seit 2011* geltende Prüfungsordnung für das Lehramt an Werkreal-, Haupt- sowie Realschulen (hier am Beispiel der PH Freiburg) das fachwissenschaftliche Studium eines Hauptfaches und zweier Nebenfächer vor, die aus einem festen Fächerangebot ausgewählt und kombiniert werden können. In der Regel muss in der Fächerkombination mindestens ein schulisches Hauptfach (Deutsch, Mathematik, Fremdsprache) enthalten sein (PH Freiburg 2014: 6). Ob und inwiefern die gewählten Nebenfächer in Einklang mit den Teil-Fächern der Fächerverbünde an den Schulen (z. B. EWG an Realschulen) stehen, liegt im Ermessen des einzelnen Studierenden. – Es könnte somit angenommen werden, dass die Kombination zweier eher gegensätzlicher Nebenfächer, z. B. Biologie und Politikwissenschaften, unter Umständen in Hinblick auf spätere Einstellungschancen die zu favorisierende Variante in der Studienfächerkombination wäre, da man auf diese Weise ‚breiter aufgestellt' ist. In der *vor 2011* gültigen Prüfungs- und Studienordnung für das Lehramt an *Realschulen* (PH Freiburg 2006) erstreckte sich das Studium in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken auf ein Hauptfach und zwei Fächer im Fächerver-

446 Zur allgemeinen Informationen (Kurzüberblick) über die Qualifizierung des Lehrpersonals in Deutschland wird an Kapitel 5.1.4 verwiesen.

bund (das so genannte Leitfach und das affine Fach). Mindestens eines dieser drei Fächer musste Deutsch, Mathematik, Englisch oder Französischs sein. Darüber hinaus galt es bei der Wahl des Leit- und Affinfaches die Kombinationsregularien der Fächerverbünde einzuhalten: Bspw. ermöglichte der sozialwissenschaftliche Fächerverbund die Kombination der folgenden möglichen Studienfächer: Ethik, Geschichte, Geografie, Politikwissenschaft, evangelische Theologie/Religionspädagogik, katholische Theologie/Religionspädagogik oder Wirtschaftslehre (PH Freiburg 2006: 3). Die Studierenden waren somit zum damaligen Zeitpunkt in der Kombination des Zweit- und Drittfaches *etwas eingeschränkter* als dies nach den heute geltenden Prüfungsrichtlinien der Fall ist. Gleichwohl geht aber auch hier aus den angeführten Wahlmöglichkeiten hervor, dass bspw. die Kombination der Fächer Ethik und Geografie implizierte, dass ebenso nur ein Teil-Fach, nämlich Erdkunde, des Fächerverbundes EWG grundständig studiert worden wäre. Jedoch sind von dieser Problematik, über womöglich eine unzureichende Ausbildung in *allen drei* Teil-Fächern des Fächerverbunds zu verfügen, nicht nur diejenigen Lehrer betroffen, die nach den entsprechenden Studienordnungen der letzten Dekade studiert haben: Gerade in Bezug auf den *Stellenwert der Wirtschaftswissenschaften im Lehramtsstudium* stellt Götz (2003) für *Baden-Württemberg* große Defizite fest (Götz et al. 2003: 326), (vgl. Kapitel 2.2): Zu diesem Ergebnis kommen Götz et al. (2003), nachdem sie die zum Untersuchungszeitpunkt geltenden offiziellen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für die Lehrämter an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II in Hinblick auf die Vermittlung von wirtschaftswissenschaftlichen Inhalten inhaltsanalytisch untersucht hatten (Götz et al. 2003: 200 ff.).

In Nordrhein-Westfalen läuft der zur Prüfung des Ersten Staatsexamens führende Lehramtsstudiengang im Zuge der Umstellung auf das Bachelor-/Master-Studienmodell (vgl. Kapitel 5.1.4) sukzessive aus. Das Hochschulstudium für das Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen umfasst neben einem bildungswissenschaftlichen Anteil auch die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien in zwei Unterrichtsfächern. Nach bspw. dem „Kölner Modell der Lehrerbildung" (Rektorat der Uzk 2014) bildet eines dieser beiden Unterrichtsfächer das so genannte ‚Kernfach'. Kernfächer können Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Geschichte, Mathematik, Physik, evangelische/katholische Religionslehre oder *Sozialwissenschaften* sein. Das Zweitfach wird im Zuge der Lehramtsstudien an der Uzk entweder aus dem Kernfachangebot oder den folgenden Fächern ausgewählt: Französisch, Geografie, Kunst, Musik, Niederländisch, Praktische Philosophie, Russisch, Spanisch oder Sport (Rektorat der UzK 2014: 10). Das Fächerangebot beinhaltet hier somit den für die vorberufliche Bildung relevanten Lernbereich der *Sozialwissenschaften*.

Wie in Kapitel 5.4.3 beschrieben, können Hochschulen in Nordrhein-Westfalen in Anlehnung an § 3.1 LZV (Kultusministerium NRW 18.06.2009) im bildungswissenschaftlichen Studienanteil des Studiengangs Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen den lehramtsbezogenen Profilbereich „Arbeitslehre und Berufswahl/Berufsorientierung, wirtschaftliches Handeln in Unternehmen und im Privathaushalt" integrieren. Die Analyse der zum Erhebungszeitpunkt Januar 2015 gültigen Studien- und Prüfungsordnungen hat jedoch gezeigt, dass *in der Praxis* nur vier der acht an der Realschullehrerausbildung beteiligten Hochschulen in Nordrhein-Westfalen (Kultusministerium NRW 2015) von der Option der Verankerung eines solchen Profilbereichs in den Prüfungsordnungen und Modulhandbüchern Gebrauch machen. Dabei ist lediglich in Köln in Form des Wahlpflichtmoduls „Übergang in den Beruf" *sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudiengang* Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen die Möglichkeit einer berufsorientierenden bzw. wirtschaftskundlichen Schwerpunktsetzung für die Lehramtsstudenten gegeben (UzK. Humanwissenschaftliche Fakultät 2011: 26); (UzK. Humanwissenschaftliche Fakultät 2014: 6). Ebenso ist in der Prüfungsordnung des *Bachelorstudiengangs* der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster ein entsprechendes Modul vorgesehen (Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2011: 2312). Im Gegensatz zur UzK (siehe oben) sowie aber auch zu den Universitäten Dortmund und Wuppertal (hier integrieren jeweils die *Masterstudiengänge* ein Angebot im Sinne des § 3.1 LZV (TU Dortmund. Fakultät 12 2014); (Bergische Universität Wuppertal 2014: 11 ff.)), ist das Modul „Berufsorientierung und Schulsozialarbeit" in Münster (Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2011: 2312) jedoch die einzige *Pflicht*veranstaltung. Die an den anderen drei Hochschulen angebotenen Module zählen zum *optionalen* Kursangebot. Die *theoretische Möglichkeit* nach § 3.1 LZV (Kultusministerium NRW 18.06.2009) ist somit bisher an den an der Realschullehrerausbildung beteiligten Hochschulen in Nordrhein-Westfalen *in der Praxis* nicht ausreichend ausgeschöpft. Es ist daher fraglich, inwiefern zum aktuellen Zeitpunkt[447] eine *flächendeckende* Schulung *aller* angehenden Realschullehrkräfte in Nordrhein-Westfalen im Bereich der vorberuflichen Bildung gegeben ist.

Sowohl in Nordrhein-Westfalen als auch in Baden-Württemberg ist an die Zulassung zum Vorbereitungsdienst, als zweite Phase der Lehrerausbildung,

447 An dieser Stelle ist jedoch festzuhalten, dass die Befunde zur *gegenwärtigen* Verankerung des lehramtsbezogenen Profilbereichs „Arbeitslehre und Berufswahl/Berufsorientierung, wirtschaftliches Handeln in Unternehmen und im Privathaushalt" nach LZV § 3.1 (Kultusministerium NRW 18.06.2009) nicht *direkt* den generierten Interviewergebnissen gegenüberzustellen sind: Es liegen keine Informationen darüber vor, ob und inwiefern solche Lehrveranstaltungen überhaupt *zum Studienzeitpunkt der Befragten* in den Prüfungs- und Studienordnungen der jeweiligen Universitäten Berücksichtigung fanden.

die Absolvierung eines außerschulischen „Betriebs- oder Sozialpraktikums" (RPOII: § 2.1, Kultusministerium BW 21.12.2007) bzw. „außerschulischen oder schulischen Berufsfeldpraktikums" (LABG: § 12.1, Kultusministerium NRW 12.05.2009) geknüpft (vgl. Kapitel 5.1.4).

In Frankreich und Schottland studieren die im Rahmen der Sekundarstufe I tätigen Lehrkräfte hingegen *ein einziges Fach*, welches zugleich das *spätere Unterrichtsfach* bildet (vgl. Kapitel 6.1.4 und 7.1.4).

Das ausdifferenzierte Kursangebot in der schottischen Sekundarstufe I legt (zumindest in der ‚Theorie'[448]) nahe, dass das studierte Fach, z. B. Business Management, auch dem später zu unterrichtenden Unterrichtsfach entspricht (vgl. Kapitel 7.1.4).

Das nur *ein* Fach umfassende Studium der Lehrkräfte (*Makroebene)* in **Frankreich** bedingt jedoch, dass in der Praxis (*Mikroebene*) von den unterrichtenden Lehrern in der Regel auch nur eines der drei Teil-Fächer des Fächerverbundes HGE grundständig studiert wurde (vgl. dazu auch Kapitel 6.3.3). So haben fünf der sechs im Rahmen der Interviews dieser Studie befragten HGE-Lehrer Geschichte studiert und eine Person Geografie (vgl. Kapitel 6.3.3). Darüber hinaus existiert für das Teil-Fach *Éducation civique* [Staatsbürgerkunde] auf dem Niveau der Sekundarstufe I keine entsprechende Auswahlprüfung zur Unterrichtsbefähigung an Sekundarschulen (CAPES). D. h., eine entsprechende Lehrerausbildung ist von staatlicher Seite (*Makroebene*) hier erst gar nicht vorgesehen (vgl. Kapitel 6.1.4 und 6.3.3). Gemäß eines offiziellen Erlasses zur Ausgestaltung der Lehramtsausbildung an den IUFM ist für alle Lehramtsstudierenden in Frankreich der Nachweis über betriebspraktische Erfahrungen notwendig. Während das Betriebspraktikum für künftige Lehrer an Beruflichen Gymnasien in Frankreich drei Wochen umfasst, bleibt der genaue Umfang des betrieblichen Praxiseinblicks für die übrigen Schularten nicht weiter definiert (MEN 2007: IX; X), (vgl. Kapitel 6.1.4). Dieser offizielle Erlass aus dem Jahr 2007 misst der betrieblichen Praxiserfahrung im Speziellen und der Förderung des Verständnisses der Lehramtsstudierenden gegenüber der Arbeits- und Wirtschaftswelt im Allgemeinen eine hohe Bedeutung bei:

> „[…] l'étudiant qui se destine au métier de professeur a besoin de comprendre le monde du travail, et notamment l'entreprise vers laquelle s'orientera la majorité des élèves. Il est donc nécessaire qu'à ce stade de sa formation il effectue un stage en entreprise" [die Studierenden, die eine Tätigkeit als Lehrer anstreben, benötigen ein Verständnis über die Arbeitswelt und ins-

448 Zum Stellenwert des fachfremden Unterrichts an den in Schottland an den Interviews beteiligten Schulen siehe unten.

besondere über die Betriebe, in denen der Großteil der Schülerschaft später tätig sein wird. Es ist daher notwendig, dass die Studierenden im Laufe ihrer Ausbildung ein Betriebspraktikum absolvieren] (MEN 2007: IX).

Die im Rahmen der vorliegenden Studie befragten Lehrer geben jedoch an, dass zum Zeitpunkt ihrer Ausbildung Betriebspraktika noch nicht zum obligatorischen Bestandteil eines Lehramtsstudiums zählten.

In **Schottland** sind betriebliche Praxiserfahrungen für Lehramtsstudierende im Rahmen des *erziehungswissenschaftlichen* Teils des Studiums nicht verbindlich festgesetzt (University of Stirling 2014b); (Canning 2014). Innerhalb des *fachwissenschaftlichen* Studiums bestimmen die Prüfungs- und Studienordnungen der jeweiligen Fächer über etwaige Pflichtpraktika. Das offizielle Curriculum für das Studium der *Business Studies* (Code N100) sieht – am Beispiel der Universität Stirling – kein obligatorisches Betriebspraktikum vor (University of Stirling 2014a); (Canning 2014), (vgl. Kapitel 7.1.4).

Trotz dieser Divergenzen in der Ausformung der Ausbildung der Lehrkräfte in Verbindung mit der Ausgestaltung der inneren Struktur der Unterrichtsfächer auf der *Makroebene* (vgl. Kapitel 8.4), heben die Befragten *aller drei Länder übereinstimmend* die Bedeutung des *Selbststudiums* (*Mikroebene*) hervor (vgl. dazu auch Kapitel 5.3.2, 6.3.3 und 7.3.2), wie exemplarisch die Aussage von SCO6 verdeutlicht:

SCO6: „Wir haben uns das selbst beigebracht, auch durch unsere Erfahrungen."

Der Stellenwert des Selbststudiums in Bezug auf den Unterricht in den wirtschaftskundlichen Fächern an Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien in **Deutschland** wurde auch im Rahmen einer Studie mit knapp 400 Schulleitern und Lehrkräften bestätigt (Klein 2003, vgl. Kapitel 2.1.2). Nur ein Drittel der befragten Sozial- und Gemeinschaftskundelehrer verfügt nach eigenen Angaben über eine entsprechende Facultas in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Die notwendigen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fähigkeiten seien daher größtenteils „autodidaktisch" (Klein 2003: 31 ff.) erworben worden.

Die über *alle drei Länder* hinweg hohe Bedeutung des Selbststudiums kann ggf. auch in Verbindung zu den Möglichkeiten der beruflichen Weiterentwicklung gesetzt werden (vgl. Kapitel 5.1.4, 6.1.4 und 7.1.4): Die Befunde aus den Interviews legen zum Teil ein Mangel an adäquaten Angeboten offen. Die Einzelmeinungen aus den Interviews decken sich, zumindest mit Blick auf **Deutschland**, mit den Befunden der Studie von Würth (2004) zu Lehrerfortbildungsveranstaltungen in der *ökonomischen Bildung*: Hier wurden zum einen

in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Bayern in den Schuljahren 2002/2003 und 2003/2004 lokale und überregionale Fortbildungsangebote für an allgemeinbildenden Schulen tätige Lehrer im Rahmen einer Inhaltsanalyse untersucht (Würth 2004: 53 ff.). Zum anderen fand eine Befragung von 57 Teilnehmern wirtschaftsbezogener Fortbildungsveranstaltungen statt, um deren Teilnahmemotivation sowie die Nachhaltigkeit der Veranstaltungen zu erfassen (Würth 2004: 79). Würth (2004) stellt für Baden-Württemberg das zum damaligen Zeitpunkt deutliche Übergewicht an Fortbildungsangeboten für Gymnasiallehrkräfte und den *Mangel* an äquivalenten Angeboten für *Realschullehrkräfte* fest (Würth 2004: 121 ff.). Das von Würth (2004) belegte *mangelnde Angebot* geht jedoch den Befunden von Klein (2003) (siehe oben und vgl. Kapitel 2.1.2) zufolge *nicht* mit einer gleichzeitigen *mangelnden Nachfrage* bzw. einem fehlenden Interesse der Lehrerschaft an beruflicher Weiterentwicklung einher: Klein (2003) kommt für Baden-Württemberg im Rahmen seiner Befragung von Schulleitern und Lehrkräften zum Ergebnis, dass die „generelle Fort- und Weiterbildungsbereitschaft unter den Lehrkräften an allen allgemeinbildenden Schularten in Baden-Württemberg sehr ausgeprägt vorhanden [ist], was auch von den Schulleitern bestätigt wird" (Klein 2003: 83). Als „präferierte Fortbildungsform für den Ökonomie-Unterricht" (Klein 2003: 79) gaben die 79 als Fachlehrer an baden-württembergischen Realschulen tätigen Befragten (Klein 2003: 26) sowohl vonseiten des Ministeriums organisierte Lehrerfortbildungen (78 %) als auch *Lehrerbetriebspraktika* (74 %) an (Klein 2003: 79), (siehe dazu auch unten).

Neben dem Mangel an adäquaten Angeboten auf der *Makroebene*, werden bspw. im Rahmen der **schottischen** Interviews auch personelle Restriktionen auf Einzelschulebene (*Mesoebene*) angesprochen, die die Möglichkeiten der beruflichen Weiterentwicklung der Lehrkräfte hemmen: Die aktuelle Personaldecke an Fachlehrern erlaubt es an einer der an den Interviews beteiligten Schulen nicht, dass Lehrende Fortbildungsangebote außerhalb der Ferienzeit wahrnehmen können (vgl. Kapitel 7.3.2).

Gemäß der auf *Makroebene* in **Nordrhein-Westfalen** verordneten LZV (Kultusministerium NRW 18.06.2009) (siehe oben und vgl. ausführlich Kapitel 5.4.3) lassen die vorliegenden Interviewbefunde aus Nordrhein-Westfalen keine Aussagen darüber zu, ob und inwiefern Lehrveranstaltungen zur Berufsorientierung und/oder ökonomischen Bildung im Sinne des § 3.1 LZV (Kultusministerium NRW 18.06.2009) überhaupt *zum Studienzeitpunkt der Befragten* im bildungswissenschaftlichen Studienanteil der Prüfungs- und Studienordnungen für die Studiengänge zum Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen der jeweiligen Universitäten Berücksichtigung fanden. Zum *gegenwärtigen Zeitpunkt* sind die Möglichkeiten nach § 3.1 LZV (Kultusministerium NRW

18.06.2009) hinsichtlich der Integration des Profilbereichs „Arbeitslehre und Berufswahl/Berufsorientierung, wirtschaftliches Handeln in Unternehmen und im Privathaushalt" bisher an den an der Realschullehrerausbildung beteiligten Hochschulen in Nordrhein-Westfalen *in der Praxis* nicht voll ausgeschöpft.

Die Interviewergebnisse verdeutlichen *insgesamt* und somit nicht nur mit Blick auf Nordrhein-Westfalen, sondern gleichermaßen auch auf Baden-Württemberg sowie Frankreich und Schottland den hohen Stellenwert des autodidaktischen Engagements der einzelnen Lehrkraft besonders im Bereich der *Berufsorientierung*. So erfolgt den Angaben der Befragten DP-Lehrer in Frankreich zufolge auf Einzelschulebene, die Auswahl der Lehrkräfte, die für den berufsorientierenden Kurs DP eingesetzt werden, auf ‚Freiwilligenbasis'.

Ähnliche Ergebnisse, die deutsche Lehrerausbildung betreffend, erzielt auch Weber (2001): In ihrer Studie zur „Bedeutung der Ökonomie in der Lehrerausbildung" untersuchte Weber (2001) die Studienfächer mit den Schwerpunkten Wirtschafts- und Sozialwissenschaften bzw. Wirtschafts-, Arbeits-, und Hauswirtschaftslehre sowie Technik und analysierte diese hinsichtlich des Stellenwertes wirtschaftswissenschaftlicher und wirtschaftsdidaktischer Themen. Dabei wurden auch die jeweiligen Prüfungsanforderungen erhoben. Ferner wurde eruiert, ob ein Betriebspraktikum für die Lehramtsstudierenden verpflichtend vorgesehen ist. Im Überblick über alle Bundesländer hält die Studie dabei eine Dominanz der *Politikwissenschaften* als Bezugsdisziplin im sozialwissenschaftlichen Bereich fest (Weber 2001: 254). Betriebliche Praxiserfahrungen sind in den meisten Bundesländern hauptsächlich nur für Studierende technischer Fächer bindend vorgesehenen und werden in den sozialwissenschaftlichen Studienfächern in der Regel kaum abverlangt (Weber 2001: 260).

In Bezug auf den oben angesprochenen Stellenwert von *wirtschaftswissenschaftlichen Inhalten* im Rahmen der hochschulischen Ausbildung der Lehrkräfte kommt z. B. Lynch (1994) in der Synthese von bestehenden Forschungsarbeiten zur Lehrerausbildung in den *USA* zum Ergebnis, dass ein großer Teil der Lehrer, die im Bereich der ökonomischen Bildung an amerikanischen *High Schools* eingesetzt sind, im Rahmen ihres Studiums entweder *gar nicht* oder nur *sehr wenig* mit *wirtschaftswissenschaftlichen Konzepten* in Berührung kamen (Lynch 1994: 68).

Ebenso wiesen Krisanthan und Pilz (2014) in ihrer aktuellen Studie zur vorberuflichen Bildung in *Indien* darauf hin, dass ein Großteil der im Rahmen der Untersuchung befragten Lehrkräfte für das integrative Fach Sozialwissenshaften „neben einem Bachelor in Erziehungswissenschaften einen Hochschulabschluss in Geschichte hatten" (Krisanthan und Pilz 2014: 74) und schlussfolgernd bei diesen Lehren keine wirtschaftswissenschaftliche universitäre

Ausbildung stattgefunden hat. Diese Studien zu den USA und Indien sowie auch die nachfolgend dargestellten Untersuchungen aus *anderen Ländern* haben selbstverständlich nur eine begrenzte Aussagekraft in Hinblick auf die Ausformung vorberuflicher Bildung in den drei Ländern *dieser Studie*.[449] Dennoch lassen sich anhand der anderen Länder Tendenzen abbilden, die die *allgemeine Bedeutung* einer fundierten Lehrerausbildung in der vorberuflichen Bildung hervorheben.

Den Zusammenhang, dass sich bspw. eine fundierte wirtschaftswissenschaftliche Ausbildung der Lehrkräfte auch positiv auf den Wissenszuwachs bei Schülern auswirken kann, haben Allgood und Walstad (1999) in einer *Längsschnittstudie für die USA* empirisch nachgewiesen: Allgood und Walstad (1999) untersuchten das Wirtschaftswissen von amerikanischen *High School*-Lehrern und den möglichen Zusammenhang zwischen dem Wissenszuwachs der Lehrkräfte und dem der Schüler. Dazu wurde das Wirtschaftswissen der 32 an der Studie beteiligten Lehrer, die ein Teilzeitstudiums zur Erlangung des Masterabschlusses in Economics absolvierten, mittels des standardisierten *„Test of Understanding in College Economics"* (TUCE) getestet. Der TUCE ist für das *College*-Level konzipiert und zielt auf die Messung des Verständnisses von mikro- und makroökonomischen Prinzipien ab (Hausmann und Retzmann 2014: 333).[450] Der Test kam im Rahmen der Studie insgesamt vier Mal zum Einsatz: Vor Beginn des Masterstudiums, nach dem zweiten und dritten Studienjahr sowie nach Abschluss des Studiums (Allgood und Walstad 1999: 103). Gemäß der Testergebnisse verbesserten alle an dem Masterprogramm teilnehmenden Lehrkräfte ihr Wirtschaftswissen von Jahr zu Jahr (Allgood und Walstad 1999: 103). Um etwaige Korrelationen zwischen dem Wissenszuwachs der Lehrer und dem der Schüler herauszufinden, wurde ferner das Wirtschaftswissen von insgesamt 232 *High School*-Schülern, in deren Klassen zwölf der oben genannten 32 Lehrkräfte tätig waren, mittels des TEL[451] getestet. Dabei konnte ein statistisch signifikanter positiver Effekt zwischen dem verbesserten Abschneiden der Lehrerschaft im TUCE und dem der Schülerschaft im TEL nachgewiesen werden (Allgood und Walstad 1999: 108). Zusammenfassend bleibt in Hinblick auf die (hier nur kurz dargestellten) Ergebnisse dieser Studie festzuhalten, dass eine fundierte wirtschaftswissenschaftliche Ausbildung der Lehrkräfte sich in der Regel auch positiv auf den Wissenszuwachs der Schüler im Wirtschaftslehreunterricht auswirkt. Dabei dürfe jedoch den Autoren zufolge der Faktor einer entsprechenden *Länge und Intensität der Lehrerausbildung* nicht vernachlässigt werden:

449 Vgl. dazu auch die Anmerkung in Fußnote 443.
450 Vgl. Anmerkung in Fußnote 43.
451 Zur Beschreibung des Tests siehe Fußnote 43.

> „The results suggest that intensive and lengthy instruction in economics for teachers has a long-term payoff in economic understanding for both teachers and students. The testing of fellows showed that they made their most significant gain in their finals year of the three-year program. Students would have received little benefit from teachers in terms of improvement in economic understanding had the institute lasted only one year" (Allgood und Walstad 1999: 109).

Katschnig und Hanisch (2006) bescheinigen nach Abschluss ihrer Studie den Abiturienten in *Österreich, Deutschland, Tschechien* und *Ungarn* ein nur unzureichendes Wissen über wirtschaftliche Zusammenhänge (vgl. Kapitel 2.2). Auch hier führen die Autoren das schlechte Abschneiden der Schüler vor allem auf die *mangelhafte Ausbildung der Lehrkräfte* im Bereich Wirtschaft zurück.

In der oben in Bezug auf den Stellenwert des Selbststudiums bei Lehren angeführten Studie von Klein (2003), (vgl. Kapitel 2.1.2), wurden die Lehrkräfte unter anderem auch nach ihren Vermutungen mit Blick auf die defizitären Schüler-Kenntnisse zur Ökonomie[452] befragt: So führte der Großteil der Realschullehrer das mangelhafte Wirtschaftswissen der Schülerschaft zwar auf das „allgemeine Desinteresse am Thema bei den Schülern" zurück (26 %) (Klein 2003: 55). Ein Teil der Befragten (13 %) erkannte jedoch auch „Kompetenzprobleme und Desinteresse der Lehrer" (Klein 2003: 55) als mögliche Ursache an.

In der vorliegenden Studie veranschaulicht die folgende Aussage von BW2 das Infrage-stellen der eigenen Professionalität in Hinblick auf die fundierte Vermittlung einer vorberuflichen Bildung:

> BW2: „Ob ich das [wirtschaftliche und berufliche Inhalte] tatsächlich auch aufgrund meiner Lebens- und Berufserfahrung überhaupt rüberbringen könnte, das weiß ich nicht. Ich habe ja auch noch nicht viel gearbeitet. Und das ist ein Unterschied."

Der Aspekt der ‚Kompetenzprobleme und Desinteresse auf Seiten der Lehrkräfte' wurde somit auch im Rahmen dieser Studie festgestellt. Dass diese Problematik im Grundsatz auch immer in Verbindung mit der Frage steht, ob und inwiefern der einzelne Lehrer überhaupt die Relevanz einer vorberuflichen (oder ökonomischen) Bildung innerhalb der Sekundarstufe I sieht, wurde für **Deutschland** und **Frankreich** innerhalb der Einzelfallstudien in den Kapiteln Kapitel 5.4.3 und 6.4.3 eruiert.

452 Dies bezieht sich auf die ebenfalls in Kapitel 2.1.2 skizzierten Studie von Würth und Klein (2001) zum Wissen und zu den Einstellungen von Schülern zu ökonomischen Sachverhalten.

So stellt bspw. auch Beinke (2006) bei den deutschen Lehrern in Teilen „wenig realistische Vorstellungen gegenüber der Arbeitswelt" fest und spricht von einer „Aversion" bzw. einem „verkrampfte[n] Verhältnis zur industriell-bürokratischen Gesellschaft" (Beinke 2006: 62). Die folgende Aussage von NRW11 verdeutlicht den hohen Stellenwert des *individuellen Interesses des Lehrenden* hinsichtlich der Wahrnehmung der offiziellen curricularen Vorgaben im Allgemeinen bzw. hier der Bedeutungsbeimessung von Ökonomie für die Schülerschaft der Realschule im Speziellen:

> NRW11: „Ich habe Sozialwissenschaft studiert und nicht Ökonomie. Und daher würde ich auch gerne Sowi unterrichten. Ich kann auch die Wichtigkeit von Wirtschaft in dem Sinne nicht ganz erkennen. […] Im Moment kommt von oben, ob gewollt oder ungewollt, die Gewichtung immer stärker auf Ökonomie, das ist nicht so sehr mein Ding. Ich finde das zwar auch wichtig, aber ein Drittel im Rahmen von Sowi finde ich ausreichend. […] Die Schüler sollten als künftiger Staatsbürger und als Konsument und als Arbeitnehmer vertraut sein, aber nicht die Bedingungen des vollkommenen Markes kennen müssen."

Gegensätzlich zu dieser obigen Aussage wird jedoch gerade im Bundesland Nordrhein-Westfalen von einem anderen Teil der interviewten Lehrer die geringe Einbindung wirtschaftlicher Themenbereiche in den Lehrplänen der Unterrichtsfächer Politik und Sozialwissenschaften beanstandet: Diese Lehrkräfte sprechen sich bspw. auch für die Einführung eines eigenständigen Faches ‚Wirtschaft' aus (vgl. Kapitel 5.4.3), wie es im zum Erhebungszeitpunkt stattfindenden Modellversuch „Wirtschaft an Realschulen" in Nordrhein-Westfalen erprobt wurde (vgl. Kapitel 5.1.3.2 und 8.4):

Die jeweilige universitäre Ausbildung der Lehrkräfte sowie das individuelle Interesse und Engagement des Einzelnen haben jedoch nicht nur Einfluss darauf, ob und inwiefern die Lehrenden die vorberufliche bzw. ökonomische Bildung als wichtig erachten oder nicht. So bestimmt das Hochschulstudium (*Makroebene*) auch maßgeblich die *Gewichtung* der einzelnen *Teil-Fächer* in Bezug auf die sozialwissenschaftlichen Fächerverbünde in Deutschland und Frankreich (vgl. Kapitel 5.4.2 und 6.4.2).

Wie bereits in Kapitel 8.4 diskutiert, wird aus den Äußerungen der Befragten in Deutschland und Frankreich offenkundig, dass in der individuellen Wahrnehmung des offiziellen Curriculums durch die Lehrkräfte eher ein die Teil-Fächer separierendes Verständnis vorliegt. Aus den folgenden beiden Zitaten werden zum einen diese *Teil-Fächer-trennende Betrachtungsweise* und zum anderen der unterschiedliche Stellenwert, der den drei einzelnen Subdisziplinen des Fächerverbundes HGE von den Befragten beigemessen wird, deutlich:

> FR6: „Der Fokus liegt auf Geschichte. Staatsbürgerkunde nimmt den kleinsten Anteil an."

> FR5m „[…] Daher glaube ich, dass manche Lehrer die Staatsbürgerkunde als bloße ‚Anpassungsvariable' nutzen."

Die Befunde der vorliegenden Studie haben offengelegt, dass im Unterrichten der integrativen Fächer in Deutschland und Frankreich die inhaltliche Schwerpunktlegung der Lehrkräfte sich meist auf das Teil-Fach richtet, das dem eigenen früheren Studienschwerpunkt entspricht. Diese Schwerpunktlegung geht in Teilen mit der Meidung bzw. nur oberflächlichen Behandlung der anderen Teil-Fächer des Fächerverbundes bzw. der entsprechenden Themengebiete einher (vgl. FR2):

> FR2: „Es ist schwierig etwas zu unterrichten, wozu man weniger bis keinen Bezug hat. Ich würde sagen, den meisten Lehrern geht es so. Die Schulaufsicht schreibt jedoch die exakte anteilsmäßige Dreiteilung des Fächerverbundes vor. […] Ich versuche das Gleichgewicht zwischen Geografie und Geschichte einzuhalten. Aber Staatsbürgerkunde finde ich ermüdend. Diese Art von Themen, Recht, Verteidigung etc., das langweilt mich."

Die individuellen Schwerpunktlegungen der hier befragten Lehrer demonstrieren den Einfluss der *Makroebene* der Lehrerausbildung auf die *Mikroebene* des Unterrichts. Es kann jedoch auch ein Einfluss auf die *Mesoebene* konstatiert werden, der sich in der Problematik *fachfremden Unterrichtens* ausdrückt:

Dies zeigt sich in **Schottland** dahingehend, dass das Angebot an fakultativen Kursen im Rahmen von *Option Choice* (vgl. Kapitel 7.1.3, 8.1 und 8.3) auch vom verfügbaren Angebot an entsprechenden Fachlehrern an den Schulen (*Mesoebene*) bestimmt ist. Demgemäß können, so die befragten schottischen Schulleiter und Lehrkräfte, bspw. auch nicht *alle* Kurse für *jede* Klassenstufen angeboten werden (vgl. Kapitel 7.3.2):

> SCO12: „Es gab an unserer Schule nie genügend Lehrkräfte für dieses Fach [Business Management]. Daher bieten wir Business Management erst ab Klasse S6 an."

Nach Reid (2008), (vgl. Kapitel 8.3), ist dieser Sachverhalt jedoch eher die Regel als die Ausnahme, da bspw. auch an den meisten Schulen erfahrungsgemäß nie alle vier Teil-Fächer der Fächergruppe *Business Education* (d. h. *Accounting, Administration, Business Management* und *Economics*) angeboten werden: „It is very unusual to find all four subjects on offer in any one school

[…]. Fewer schools now offer Accounting, and fewer still have Economics on the menu" (Reid 2008: 448).[453]

So beeinflusst einerseits mitunter die Ausbildung und Zusammensetzung des Lehrerkollegiums das konkrete Kursangebot der Einzelschule (*Mesoebene*), andererseits erteilen, den Befunden der Interviews zufolge, in den unteren Klassenstufen auch Lehrer aus verwandten Fächern (wie z. B. ICT), fachfremd den Unterricht (*Mikroebene*) in Business Management und Economics. Diese Lehrkräfte haben sich die entsprechenden betriebs- und volkswirtschaftlichen Inhalte vorrangig autonom angeeignet (siehe oben). Der (fachfremde) Einsatz von Lehrkräften, die ursprünglich Informatik (o.ä.) studiert haben, ist insofern gerade beim Fach Business Management naheliegend, da dies ursprünglich aus dem Fach MIS entstammte und gerade in der Anfangszeit nach der Neueinführung vorrangig durch Informatik-Lehrer unterrichtet wurde. Aus dem nachfolgenden Zitat von Reid (2008) wird zugleich das einstige Eigenengagement und Selbststudium dieser Lehrer deutlich: „Many Business Studies teachers at the time had developed their own expertise, and were already teaching advanced ICT […]" (Reid 2008: 448), (vgl. Kapitel 8.3).

In **Frankreich** und **Baden-Württemberg** findet der fachfremde Unterricht vor allem dahingehend seine Ausprägung, dass bereits die universitäre Ausbildung auf der *Makroebene* so ausgelegt ist, dass nur ein bzw. maximal zwei der drei Teil-Fächer der Fächerverbünde HGE und EWG grundständig und in Kombination miteinander studiert werden können (siehe oben). Auf der *Mesoebene* reagieren bspw. die an den Interviews beteiligten Realschulen in Baden-Württemberg auf diese Problematik, indem sie die Lehrkräfte, die Geografie studiert haben, eher in der Unter- oder Mittelstufe in EWG einsetzen (vgl. Kapitel 5.3.2 und siehe Kapitel 8.4).

Der Stellenwert des fachfremd erteilten Unterrichts kommt in einer anderen Ausformung auch im Bundesland **Nordrhein-Westfalen** zum Tragen: Hier wird (auf der *Mesoebene*) an vielen Schulen die Verfügbarkeit von entsprechenden Fachlehrern für die Fächer Politik und Sozialwissenschaften bemängelt, was oft mit dem Einsatz von fachfremden Kollegen der benachbarten Unterrichtsfächer, z. B. Geschichte, einhergeht (vgl. Kapitel 5.3.2). Was in der folgenden Aussage von NRW9 am Beispiel des Faches Sozialwissenschaften deutlich wird, bestätigen auch aktuelle Zahlen des Anteils fachfremden Unterrichts an der Realschule in Nordrhein-Westfalen im Allgemeinen (siehe unten):

453 Der von Reid (2008) angesprochene Rückgang des Angebotes der Schulen in Bezug auf die Fächer *Accounting* und *Economics* spiegelt sich auch in den aktuellen Belegzahlen dieser beiden Kurse wieder (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

> NRW9: „An der Realschule ist das mit Sozialwissenschaften ganz oft der Fall. Das ist ganz selten, dass da Fachleute, ausgebildete Fachlehrer sind."

Laut eines aktuellen statistischen Berichts des nordrhein-westfälischen Schulministeriums wurden im Schuljahr 2012/2013 im Unterrichtsfach Politik[454] im Vergleich zu den anderen Fächern mit Abstand die meisten Stunden fachfremd erteilt: Der Anteil aller Stunden, die durch Lehrkräfte ohne eine entsprechende Lehrbefähigung übernommen wurden, lag in Politik bei knapp 61 % (Kultusministerium NRW 2013a: 99).

Die Befunde der vorliegenden sowie älterer Studien (siehe oben) belegen somit einerseits den hohen Stellenwert der universitären Lehrerausbildung und andererseits das individuelle Engagement (z. B. durch ein Selbststudium) der einzelnen Lehrkraft zur Realisierung der vorberuflichen Bildung in der Unterrichtspraxis (vgl. dazu auch Canning et al. 2012: 196 und Pilz et al. 2014: 35; 37).

Ein weiterer bedeutsamer *personeller Einflussfaktor* hinsichtlich der Umsetzung der offiziellen curricularen Vorgaben in der Unterrichtspraxis ist die etwaige vorherige *außerschulische Berufserfahrung* des einzelnen Lehrers (vgl. dazu auch Ebbers (2007) und Li (2012), siehe oben).

Es kann im Rahmen der hier generierten Befunde vor allem für Deutschland festgehalten werden, dass in der Regel diejenigen Befragten, die bereits *berufliche Erfahrungen außerhalb der Schule* (z. B. in der freien Wirtschaft) gesammelt haben, der vorberuflichen Bildung im Allgemeinen und der ökonomischen Bildung im Speziellen mehr Bedeutung für die Schülerschaft der Sekundarstufe I beimessen, als jene Kollegen, für die dies nicht zutrifft. Dieser Zusammenhang wird am Beispiel der folgenden Aussage von BW4 deutlich:

> BW4: „Für mich persönlich ist das natürlich ganz wichtig, aber ich komme ja auch aus der Wirtschaft. […] Ich fordere von meinen Schülern sehr viel mehr wirtschaftliche Kompetenz ein, als eigentlich gefordert. Das ist leider sehr selten, auch an anderen Schulen."

Der Stellenwert der Erfahrungen des einzelnen Lehrers durch eine dem Schuldienst vorgelagerte Beschäftigung in der freien Wirtschaft wird im Rahmen der Fifobi-Studie (vgl. Kapitel 2.2) z. B. auch für *Portugal*[455] festgestellt, wo nur eine mangelhafte Lehrerausbildung für die Unterrichtsfächer der vorberuflichen Bildung besteht:

454 Es liegen aktuell keine Statistiken in Bezug auf das Unterrichtsfach Sozialwissenschaften vor.

455 Die Befunde zu *Portugal* haben ohne eine entsprechende Kontexteinbettung nur eine begrenzte Aussagekraft in Hinblick auf die *drei Länder dieser Studie*. Dennoch lassen sich daran Tendenzen abbilden, die die allgemeine Bedeutung einer fundierten Lehrerausbildung in der vorberuflichen Bildung hervorheben (siehe oben).

„It is relevant to refer that the teachers who have been interviewed did not have a formal qualification related to economics, business or entrepreneurship concepts and issues. Some have attended economic or business related courses throughout their continuing education. Mostly of the teachers […] have acquired them [their competencies] trough *their professional and social experiences*" (Figuera 2012: 184) [Hervorhebungen durch die Autorin].

Wie aus der Aussage von BW2 (siehe weiter oben) deutlich wurde, messen die Lehrenden einer außerschulischen Praxiserfahrung für die lebensnahe Vermittlung der Inhalte der vorberuflichen Bildung eine hohe Bedeutung zu.

Diese Einschätzung der hier interviewten Lehrkräfte werden durch die Befunde der größer angelegten Studie von Klein (2003), (siehe oben und vgl. Kapitel 2.1.2), für Deutschland dahingehend bestätigt, dass sich die Mehrheit der befragten Realschullehrer in Baden-Württemberg für ein *Lehrerbetriebspraktikum* als bevorzugte Fortbildungsform für den Wirtschaftslehreunterricht aussprach. Klein (2003) argumentiert hier über eine „unerwartet hohe Übereinstimmung zwischen den befragten Auskunftspersonen […], was den durch Absolvieren eines Betriebspraktikums für angehende Fachlehrer zu gewinnenden Erkenntnisnutzen für die künftige Lehrtätigkeit anbetrifft" (Klein 2003: 88). Nach Klein (2003) fand die Idee der Implementierung von Betriebspraktika für Lehramtsstudierende und Referendare einen hohen Zuspruch bei den Befragten aller drei Schularten (Haupt- und Realschule sowie Gymnasium). Lediglich knapp 5 % der befragten Lehrerschaft betrachtete eine solche Möglichkeit der Praxiserfahrung für Lehramtsstudierende als entbehrlich (Klein 2003: 80 ff.). Durch die Lehrerbetriebspraktika erhofften sich die Lehrer ein Zuwachs an Erkenntnissen, die sich auf „Abläufe und Probleme des Arbeitslebens" sowie dem „Erwerb praktischen betriebswirtschaftlichen Wissens" (Klein 2003: 82) beziehen, welche sie dann im Unterricht an die Schüler weitergeben können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der zu Beginn unter Rückbezug auf Ebbers (2007) und Tenberg (2006: 152) angesprochene ‚heimliche Lehrplan' der in dieser Studie befragten Lehrer vor allem durch drei Einflussfaktoren bestimmt ist:

1. Der akademischen Ausbildung;
2. Den etwaigen außerschulischen Berufserfahrungen;
3. Das individuelle Engagement des Einzelnen, bspw. mit Blick auf die eigenständige Aneignung von Unterrichtswissen und -methoden sowie auch die Erstellung von Lehr-Lernmaterialien (vgl. Kapitel 8.7).

Mit diesem heimlichen Lehrplan und den dahinterliegenden Vorstellungen, Konzepten und Ideen (Tenberg 2006: 152 ff.) tritt der Lehrer vor die Klasse und gibt diesen im Zuge seines *individuellen Curriculums* (vgl. Kapitel 8.7) nicht nur an die Schüler weiter, sondern geht dabei zugleich in Resonanz mit den unterschiedlichen soziokulturellen und intellektuellen Voraussetzungen sowie divergierenden Bedürfnissen und Interessen der Schülerschaft (Posner 2004: 198); (Fend 2008: 236), (vgl. Kapitel 3.1.1 und 3.1.2). So konstatiert auch Pring (1995) in Bezug auf das „hidden curriculum": „The same syllabus can be taught in different courses, the same course taught by different teachers – in each case producing different curricula" (Pring 1995: 81).

8.7 Das individuelle Curriculum der Lehrkräfte

In den vorausgegangen Kapiteln konnte für die Ausformung der vorberuflichen Bildung an vielen Stellen der Einfluss der *Meta- sowie Makroebene* auf die darunterliegende *Meso- und Mikroebene* konstatiert werden. Dies haben zuletzt die resümierenden Ausführungen des vorherigen Kapitels 8.6 zum Stellenwert des heimlichen Lehrplans der Lehrkräfte gezeigt. So kann der heimliche Lehrplan, im Sinne der individuellen Vorstellungen und Ideale der Lehrkraft, als Teil des *individuellen Curriculums* auf der Ebene der Unterrichtspraxis betrachtet werden. Im Rahmen des individuellen Curriculums interpretiert der Lehrende das kodifizierte Curriculum vor dem Hintergrund seiner subjektiven Erfahrungen und der Bedingungsfaktoren in der Schule, einschließlich der Voraussetzungen der Schülerschaft (vgl. Kapitel 3.1.2).[456] Im Zuge der Fallstudienreporte zu den drei Ländern wurden bereits ausführlich die individuellen Schwerpunkte der befragten Lehrkräfte im Zuge der Diskussion des Theorie-Praxis-Verhältnisses vorberuflicher Bildung erörtert (vgl. Kapitel 5.4.2, 6.4.2 und 7.4.2). Daher gilt es an dieser Stelle, die größten *Gemeinsamkeiten* und *Unterschiede* zwischen Deutschland, Frankreich und Schottland herauszustellen. Zum Abschluss dieses Kapitels wird der Versuch einer Einordnung der Befunde in das Modell nach Eraut (1994), (vgl. Kapitel 3.1.1), unternommen. Hiermit soll veranschaulicht werden, inwiefern jeweils das offizielle Curriculum (*Makroebene*) für die konkrete Unterrichtsgestaltung auf der *Mikroebene* von (verbindlicher) Relevanz für die Lehrenden ist.

Mit Blick auf die *Makroebene* konnten in den vorausgegangenen Kapiteln generell *mehr Unterschiede* als Gemeinsamkeiten zwischen Deutschland, Frankreich und Schottland in der Ausformung vorberuflicher Bildung festgestellt werden. Diese drücken sich bspw. in der von Land zu Land variierenden Trag-

456 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 417.

weite der curricularen Vorgaben (vgl. Kapitel 8.1) oder der divergierenden Zusammensetzung der Unterrichtsfächer (eigenständige gegenüber verschiedene Ausprägungen integrativer Unterrichtsfächer) (vgl. Kapitel 8.4) aus. Demgegenüber weist das individuelle Curriculum (*Mikroebene*) der befragten Lehrkräfte trotz dieser eher unterschiedlichen Rahmenbedingungen prinzipiell mehr *Übereinstimmungen* zwischen Deutschland, Frankreich und Schottland auf.

Zusammen mit der Berücksichtigung bestimmter Unterrichtsfächer (d. h. in Schottland die Kurse Business Management und Economics und in Frankreich der Fächerverbund HGE) in den zentralen abschlussbezogenen Prüfungen (vgl. Kapitel 8.2), wird von befragten Lehrkräften aller drei Länder der *temporale Faktor* (vgl. Kapitel 4.2.2.1) als Haupteinflussgröße auf die Umsetzung der curricularen Vorgaben angeführt (vgl. Kapitel 5.3.2, 6.3.1, 6.4.2 und 7.3.2).

Die bestehenden Lehrpläne werden oft als überfüllt wahrgenommenen. Ein Aspekt, der vor allem in Frankreich mehrfach problematisiert wurde (vgl. Kapitel 6.3.1).

So geben zwar die schottischen Lehrkräfte an, dass die für die Kurse Business Management und Economics im offiziellen Curriculum vorgesehenen 160 Stunden (vgl. Kapitel 7.1.3) in der Regel ausreichen, die in den Lehrplänen ausgewiesenen Inhalte entsprechend abzuhandeln. Dennoch wird aber auch hier der *Zeitmangel* mit Blick auf die Vertiefung von Unterrichtsinhalten sowie der Förderung von *Selbst- und Sozialkompetenzen* thematisiert (siehe unten und vgl. Kapitel 7.3.2).

Während bspw. Li (2012), (vgl. Kapitel 2.2), für *China* eine eher mangelhafte räumliche und materielle Ausstattung der Schulen konstatiert, hebt er zugleich die gute Situation an den in *Deutschland* in die Untersuchung einbezogenen Hauptschulen hervor: „The German schools normally have sufficient funding and physical conditions that are enough to support the curriculum implementation" (Li 2012: 154). Dieser Befund wird gleichermaßen durch die Interviews *dieser Studie* bestätigt: In keinem der *drei Länder* wird die physische und materielle Ausstattung der Schulen (*Mesoebene*) als Hemmnis bei der Realisierung der offiziellen curricularen Vorgaben (*Mikroebene*) angegeben. Zwar thematisieren in Teilen die Befragten in Deutschland die Problematik, dass Computerfachräume oft lange im Voraus reserviert werden müssen und somit z. B. spontane Internetrecherchen erschwert seien (vgl. Kapitel 5.3.1). – Dennoch wird auch hier die Situation an den Schulen positiv beurteilt. Demgegenüber wird z. B. in Schottland gerade die technische Ausstattung sowohl der Klassenzimmer als auch der Fachräume in besonderem Maße wertgeschätzt, wie die im Folgenden ausgewählte Aussage von SCO11a verdeutlicht:

> SCO11a: „Wir haben vier Computerräume mit je 21 Computern. Die Klassenzimmer haben Beamer und viele auch interaktive Smart boards. […] Kürzlich haben wir in die Schülerbibliothek einen großen Selbstlernbereich mit 30 Computern integriert."

In Schottland kann diese eminente Verfügbarkeit technischen Equipments einerseits dadurch erklärt werden, dass im Rahmen der Fächergruppe der *Business Studies* (oder *Business Education*) seit den 80er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts im besonderen Maße die informationstechnische Bildung forciert wurde: So integrierte der Vorläufer des heutigen Fachs Business Management explizit den Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie (vgl. Kapitel 8.3). Andererseits könnte ein weiterer Erklärungsansatz für die gute technische Ausstattung der Schulen mit Blick auf ein mögliches Sponsoring durch Unternehmen aus der Privatwirtschaft gesucht werden (Consumer Focus Scotland 2009: 1 ff.). Diese Form der (wechselseitigen) Unterstützung ist in Schottland weitaus verbreiteter als dies bspw. in Frankreich, aber auch in Deutschland der Fall ist (Schneider et al. 2010: 577). Da allerdings im Rahmen dieser Studie das Schulsponsoring nicht explizit in die Erhebung einbezogen wurde, bleibt dieser *mögliche* Begründungszusammenhang für das konkrete Beispiel der beteiligten Schulen nur eine Mutmaßung.

Wie innerhalb der Diskussionen des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Ausformung vorberuflicher Bildung bereits auf *Fallebene* (vgl. Kapitel 5.4.4, 6.4.4 und 7.4.3) herausgestellt wurde, sprechen die Befunde in *allen drei Ländern gleichermaßen* für eine generelle Vertrautheit der befragten Lehrkräfte mit den offiziellen curricularen Richtlinien und Lehrplänen.[457] Obwohl die Arbeit mit dem Schulbuch in der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts verbreitet ist, haben eigens erstellte Lehr-Lernmaterialien im Unterricht der vorberuflichen Bildung eine hohe Bedeutung:

So geben bspw. sowohl in Deutschland als auch in Frankreich die Lehrkräfte an, in Teilen sogar ganz auf die Anschaffung und den Einsatz von Schulbüchern zu verzichten (vgl. Kapitel 5.3.4 und 6.3.1). Der Stellenwert des *Schulbuches* als heimlichen Lehrplan (vgl. Kapitel 8.6) kann somit für die hier befragten Lehrkräfte so nicht explizit nachgewiesen werden.

457 Wie in Kapitel 3.1.1 begründet dargelegt, strebte die vorliegende Studie jedoch *nicht* an zu erheben, wie genau die Lehrenden das offizielle Curriculum kennen bzw. inwiefern das Verständnis der Curriculumentwickler mit jenem der Lehrkräfte übereinstimmt (im Sinne einer so genannten *evaluativen Studie* bzw. des *Fidelity approach*). Die *Vertrautheit* spricht somit die *generelle Tendenz* an, wie die Lehrer mit dem kodifizierten Curriculum umgehen sowie dieses vor ihrem subjektiven Erfahrungshorizont deuten und dann im Unterricht umsetzen (bzw. in den Interviews angeben, umzusetzen) (vgl. dazu auch Kapitel 4.2.2).

Mittels der selbst erstellten Unterrichtsmaterialien versuchen die Lehrer in Deutschland, Frankreich und Schottland, dem oft in den Schulbüchern vermissten Aktualitätsbezug Rechnung zu tragen, indem sie bspw. aktuelle Zeitungsartikel verwenden. Dies spricht für das hohe Engagement und die Motivation einzelner Lehrkräfte, was bspw. schon in Kapitel 8.6 in Bezug auf das Selbststudium der Lehrenden gezeigt hat.

Im Gegensatz zu Frankreich und Schottland wird in Deutschland von den Befragten die Bedeutung von Schulcurricula bzw. fächerübergreifender ‚Methodencurricula' im Sinne des institutionellen Curriculum (*Mesoebene*) hervorgehoben (vgl. Kapitel 5.3.4). In den Schulcurricula werden die Vorgaben der offiziellen Curricula mit Blick auf die Bedingungen an den einzelnen Schulen heruntergebrochen und bspw. die konkreten Formen der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern festgehalten (vgl. Kapitel 8.8). Die Methodencurricula widmen sich dem sukzessiven Aufbau von methodischen Fähigkeiten (z. B. Arbeiten im Team, Präsentationstechniken etc.), wodurch in Deutschland auf institutioneller Ebene (*Mesoebene*) der Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen Rechnung getragen wird.

Neben dem mittels der Erstellung von Lehr-Lernmaterialien verbundenen Anspruch, einen entsprechenden Aktualitätsbezug im Unterricht der vorberuflichen Bildung herzustellen, favorisieren die befragten Lehrer *aller drei Länder gleichermaßen* eine Verknüpfung zwischen dem in der Theorie Gelernten und dessen *praktischer Anwendung* (vgl. Kapitel 5.4.2, 6.4.2 und 7.4.2). Dies spiegelt sich in Teilen auch im Einsatz entsprechender *schüleraktivierender Lehr-Lernformen* (siehe unten) bzw. der Einbindung von *Praxiskontakten* im Unterricht (vgl. Kapitel 8.8) wider. Eine weitere *Gemeinsamkeit* zwischen Deutschland, Frankreich und Schottland ist somit der Anspruch vieler befragter Lehrkräfte, die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen der Schüler zu berücksichtigen.

Gleichwohl sprechen sich die Lehrenden *auch* für die Wichtigkeit des Fachwissens aus und heben bspw. den Aufbau eines *systematischen Wissens* über Wirkungsweisen und Zusammenhänge im ökonomischen und politischen System hervor. Dies sei am Beispiel des folgenden Zitats von NRW6 (Deutschland) skizziert:

> NRW6: „Am Lehrplan für das Fach Sozialwissenschaften würde ich kritisieren, dass übergreifendes Wissen […] zu kurz kommt. Die Schüler werden nicht mehr dazu angehalten, über den Tellerrand zu gucken. Z.B. in Wirtschaft: Systemvergleiche, z. B. Planwirtschaft vs. Freie Marktwirtschaft, entfallen vollständig."

Trotz dieser Gemeinsamkeiten, liegt dem individuellen Curriculum (*Mikroebene*) der Lehrenden in Teilen ein *unterschiedliches Verständnis* darüber zugrunde, welches übergeordnete Ziel die vorberufliche Bildung verfolgen sollte:

So sprechen sich die Befragten in Schottland dafür aus, dass die Schüler „die Schule als selbstständige, erfolgreiche Individuen verlassen" (SCO8c in Kapitel 7.4.2) und somit die vorberufliche Bildung die *employability* der Schüler fördern sollte (vgl. Kapitel 7.4.3). So kamen auch McGlynn et al. (2012) in ihrer Befragung von schottischen Lehrkräften zu dem Ergebnis, dass die Lehrenden den übertragbaren „occupational skills" (McGlynn et al. 2012: 24) einen wichtigen Stellenwert im Unterricht vorberuflicher Bildung beimessen (vgl. Kapitel 2.2).

Gleichermaßen spielt im individuellen Curriculum der Lehrkräfte in Frankreich, die Förderung der persönlichen Stärken und individuellen Selbstständigkeit der Schüler im Sinne des *savoir-être* (vgl. Kapitel 8.2) eine wichtige Rolle (vgl. Kapitel 6.4.2). In beiden Ländern werden damit primär *zukunftsgerichtete* Ansätze angesprochen.

Demgegenüber ist das Verständnis vorberuflicher Bildung der deutschen Lehrer eher *gegenwartsbezogen*, indem in den Interviews wiederholt die Wichtigkeit der Ausrichtung der Unterrichtspraxis an der *aktuellen Lebenswelt* der Schüler benannt werden (vgl. Kapitel 5.4.2).

Eine Gemeinsamkeit zwischen Deutschland und Frankreich ist, dass die interviewten Lehrkräfte ihr individuelles Konstrukt einer vorberuflichen Bildung auf dem Grundsatz das Leitbild des „mündigen *Staats*bürgers" (NRW11 in Kapitel 8.6 und FR6 in Kapitel 6.4.2) fußen.

Demgegenüber sprechen die Aussagen der Befragten Business Management- und Economics-Lehrer in Schottland eher für das Leitbild des mündigen *Wirtschafts*bürgers aus, wie aus der folgenden Aussage von SCO9b hervorgeht:

> SCO9b: „Nach Absolvierung des Kurses sollten die Schüler ein Verständnis der Wirtschaftswelt und deren Umfeld haben und Geschehnisse nachvollziehen können."

Das zwischen Deutschland und Frankreich auf der einen Seite und Schottland auf der anderen Seite *divergierende Leitbild* könnte mittels der unterschiedlichen inneren Strukturen der Unterrichtsfächer erklärt werden (vgl. Kapitel 8.4):

Während in Schottland die Kurse Business Management und Economics in ihren wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen klar der BWL bzw. VWL zuzuordnen sind, umfassen die Integrationsfächer EWG, Sozialwissenschaften und Politik in Deutschland sowie der Fächerverbund HGE in Frankreich mehrere Leitdiszipli-

nen. Dabei sind in Deutschland und Frankreich, wie auch die Befunde der Curriculumanalyse offengelegt haben (vgl. Kapitel 8.5.1), mitunter die Politikwissenschaften dominierend.

Gleichermaßen stellen Krisanthan und Pilz (2014) mit Blick auf die Integrationsfächer in der vorberuflichen Bildung in *Indien* fest, dass ein Großteil der befragten Lehrenden dem eigenen Unterricht ebenfalls das Leitbild des mündigen *Staats*bürgers zugrunde legt: „[…], dass es sowohl ihr persönliches [das der Lehrer] als auch Ziel des Curriculums sei, gute Bürgerinnen und Bürger zu erziehen" (Krisanthan und Pilz 2014: 75).

Darüber hinaus wird, wie in Kapitel 6.4.3 skizziert, in Frankreich ‚Wirtschaft' generell noch immer als ‚Tabuthema' behandelt und ist damit einhergehend bei einem Teil der Befragten mit negativen Assoziationen besetzt (vgl. Kapitel 8.8). Dementsprechend würde in Frankreich auch das Leitbild des *Wirtschafts*bürgers dieser Auffassungen entgegensprechen.

Wie oben angeführt, wird die Unterrichtspraxis (*Mikroebene*) dahingehend erschwert, dass die im offiziellen Curriculum (*Makroebene*) vorgesehenen Zeitrichtwerte einem schüleraktivierenden Unterricht, der die individuellen Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Lerner miteinbezieht, entgegenstehen: Während in Frankreich zwar (vor allem im nicht für die Abschlussprüfung relevanten Unterrichtsfach DP) (vgl. Kapitel 8.2) nach und nach auch offenere Lehr-Lernformen Einzug in den Unterricht halten, ist nach Angaben der Befragten die Unterrichtspraxis noch immer in hohem Maße durch den Frontalunterricht geprägt. Dabei wechseln sich das Lehrer-Schüler-Gespräch und vor allem auch Phasen der Stillarbeit, die zur Ausbildung der *schriftlichen* Kompetenzen dienen, ab (vgl. Kapitel 6.4.2). Daher sei an dieser Stelle auch erneut auf die in Kapitel 8.5.2 angeführte Aussage von FR3, „In Frankreich schätzt man das Schriftliche", verwiesen.

Obwohl in Schottland mit zunehmender Terminnähe der kursbezogenen Abschlussprüfungen in schriftlicher Form (vgl. Kapitel 8.2) der individuelle Fokus der Lehrenden auf der Wissensvermittlung liegt, ist die Unterrichtspraxis durch ein hohes Maß an schüleraktivierenden Methoden und Sozialformen gekennzeichnet (vgl. Kapitel 7.4.2). Dabei nehmen vor allem Projektarbeiten einen bedeutenden Stellenwert ein. Im Zuge des selbstständigen Entwurfes, der autonomen Herstellung und auch der anschließenden Vermarktung von eigenen Produkten erwerben die Schüler grundlegende Einsichten in unternehmerisches Denken und Handeln. So wurde bspw. an einer der an den Interviews in Schottland beteiligten Schulen das Menü für das festliche Weihnachtsessen der Lehrerschaft und der Oberstufe zusammengestellt: Dabei galt es nicht nur bestehende Kochrezepte weiterzuentwickeln bzw. neue Rezeptideen zu

kreieren und auszutesten, sondern auch dem gesamten Menü einen entsprechenden Budgetplan zugrunde zu legen. Darüber hinaus war der ‚Personaleinsatz' der Schüler in Küche und Service am Tag der Veranstaltung zu regeln. In der Projektarbeit im Speziellen, aber auch im Rahmen der täglichen Unterrichtspraxis im Allgemeinen, wird nach Angaben der befragten Lehrkräfte in Schottland vermehrt mit Informations- und Kommunikationstechnologien gearbeitet. So sind die Schüler damit bereits relativ früh, bspw. in Bezug auf entsprechende Softwareanwendungen, vertraut. Dieser häufigere Einsatz von neuen Medien ist nicht zuletzt auf die generell gute Ausstattung der Schulen sowie auch auf die Ursprünge der *Business Management Studies* zurückzuführen (siehe oben).

Solche umfassenden Projekte, wie das für Schottland skizzierte, sind an den in Deutschland an den Befragungen beteiligten Schulen eher die Ausnahme als die Regel. Obwohl bspw. das offizielle Curriculum des TOP WVR in Baden-Württemberg (vgl. Kapitel 5.1.3.1) den entsprechenden curricularen Raum dafür ließe, bleibt, nach Angaben der Befragten, das Potenzial dieses Projekts oft nicht ausgeschöpft. Dies verdeutlicht auch die Aussage von BW4 (vgl. Kapitel 5.4.2):

> BW4: „Da hilft auch das TOP WVR nichts. Das war gut gemeint und schlecht gemacht. Es wird leider verstärkt der Blickwinkel auf verwaltende Gesichtspunkte gelegt, als dass darauf Wert gelegt würde, wirtschaftliche Zusammenhänge und Kreisläufe zu erkennen. Ein Beispiel dafür ist, dass eine Dienstleistung oder ein Produkt in der Herstellung nicht mehr genau untersucht wird, stattdessen wird z. B. eine einfache Stadterkundung durchgeführt."

In der Studie von Klein (2003), (vgl. Kapitel 2.1.2 und Kapitel 8.6), schätzten ebenso 89 % der befragten Realschullehrer und Schulleiter ‚Projektarbeiten' im Wirtschaftsunterricht als ‚sehr wichtig' bzw. ‚wichtig' ein.

Eine Schülerfirma als extracurricularer Bestandteil des institutionellen Curriculums (*Mesoebene*) existierte zum Zeitpunkt der Erhebungen in Deutschland nur an einer der befragten Schulen und geht hier vor allem auf das Engagement eines einzelnen Lehrers zurück. Wenngleich die befragten Lehrkräfte und Schulleiter anderer Schulen durchaus das Lernpotenzial von Schülerfirmen anerkennen, werden der Zeitmangel und die Überfüllung der offiziellen Curricula mit als größte Hemmnisse für die Umsetzung solcher Maßnahmen genannt (vgl. Kapitel 5.3.2). Obwohl in Deutschland (in Vergleich z. B. zu Schottland) weniger ausgedehntere Projektarbeiten in der vorberuflichen Bildung stattfinden, nutzen die interviewten Lehrer in ihrer alltäglichen Unterrichtspraxis (trotz der problematisierten zeitlichen Restriktionen) zunehmend auch alternative

Lehr-Lernformen. Als Beispiele werden Gruppenarbeiten und Präsentationen sowie auch ökonomische Planspiele und Markterkundungen genannt (vgl. Kapitel 5.4.2).

Nach Angaben der Lehrenden in Deutschland, Frankreich und Schottland wird im besonderen Maße und für *alle drei Länder gleichermaßen* im Bereich der *Berufsorientierung* einem *praxisbezogenen* und *schüleraktivierenden Unterricht* Rechnung getragen. Dies ist im Zuge des folgenden Kapitel 8.8 noch näher zu umreißen.

Häufig sehen sich jedoch die Lehrkräfte außerhalb des Bereichs der Berufsorientierung, der vor allem in Frankreich im Rahmen des Faches DP und in Schottland hinsichtlich der Unit Work Experience den Lehrern mehr pädagogische Freiheiten zugesteht (vgl. Kapitel 6.4.2 und 7.3.2), eher als ‚Vollstrecker' des offiziellen Curriculums, nicht jedoch als aktiver Gestalter dessen. Diese These ließe sich zumindest in Bezug auf die mehrfachen Äußerungen der befragten Lehrkräfte ‚bis zum Ende des Schuljahres den Stoff durchzubekommen' oder prioritär die Prüfungsvorbereitung im Blick zu haben, vertreten. Gleichermaßen stellt auch Thornton (1991) fest, dass die Lehrenden sich in der Regel oft als ‚ausführende Gewalt' der auf staatlicher Ebene beschlossenen Richtlinien und Lehrpläne fühlen:

> „Despite the central role of the teachers in planning the intended curriculum, it appears that many teachers do not view themselves as key players on the determination of the curriculum. […] Curriculum decisions, many teachers believe, are made by outside authorities […]" (Thornton 1991: 241).

Dementsprechend sei, nach Thornton (1991), den meisten Lehrern ihre zentrale Rolle als „*curricular-instructional gatekeeper*" (Thornton 1991: 237), (vgl. Kapitel 3.1.1) nicht bewusst. – Gleichwohl der Lehrkörper in Bezug auf seine individuelle Deutung des offiziellen Curriculums sowie der planerischen Entscheidungen, die er hinsichtlich der Auswahl der konkreten Lehr-Lernziele und -inhalte sowie der methodischen und erzieherischen Maßnahmen im Unterricht trifft, eine charakteristische Stellung im Curriculumprozess einnimmt (Thornton 1991: 237 ff.).

Wie bereits hinsichtlich des Konstruktes des ‚heimlichen Lehrplans' (vgl. Kapitel 8.6) sowie in Kapitel 3.1.1 für die Funktionen von Curricula deutlich wurde, entwickelt der Lehrer auf Basis seiner individuellen Lehrerfahrungen im Kontext Schule, seiner Ausbildung und dem damit verbundenem Wissen und Können sowie nicht zuletzt seiner persönlichen und professionellen Einstellungen und zugrunde liegenden Anschauungen eine eigene Vision ‚seines Curriculums',

welches für die Unterrichtspraxis bestimmend ist. Wie ‚frei' der Lehrende dabei in Hinblick auf seine individuellen Entscheidungen ist, ist vor allem in Abhängigkeit der Verbindlichkeit und Überwachung der offiziellen curricularen Vorgaben zu betrachten (vgl. Kapitel 8.1, 8.2 und 8.3).

Abschließend gilt es daher im vorliegenden Kapitel einen Versuch der Einordnung der Befunde in die in Kapitel 3.1.1 dargestellte Typologie nach Eraut (1994) vorzunehmen. Eraut (1994) unterscheidet vier idealtypische Formen der Umsetzung des offiziellen Curriculums in der Unterrichtspraxis (vgl. Abbildung 61): Diese reichen von der direkten, unveränderten Übertragung der in den Lehrplänen ausgewiesenen Lehr-Lernziele und -inhalte (*Replication*), über die beiden Formen der *Application* und *Interpretation*, welche mit einer mehr oder weniger stringenten unterrichtspraktischen Realisierung der normativen Richtlinien einhergehen, hin zur vierten Form der *Association*. In dieser letzten Form dient das offizielle Curriculum im Grundsatz eher als ‚Inspirationsquelle' für die Unterrichtsgestaltung des Lehrkörpers, nicht jedoch als maßgebender Bezugsrahmen (Eraut 1994: 26 ff.). Abbildung 61 stellt die vier idealtypischen Formen auf einer Achse dar. Am linken Ende der Achse ist die Form *Replication* angesiedelt. Am rechten Ende steht gegenteilig dazu die Form der *Association*. Die Markierungen der Pfeile auf der Achse symbolisieren die vorgenommene Einordnungen der Befunde dieser Studie. Dabei wird explizit *nicht allein* auf die Befunde aus den Interviews mit Lehrkräften (*Mikroebene*) zurückgegriffen, da die Interdependenz der Ebenen ebenso das Einbeziehen der *Makroebene* notwendig macht: So werden z. B. die auf der *Makroebene* geregelten Rahmenrichtlinien und Prüfungsordnungen sowie aber auch Lehrpläne (als Gesamtheit des offiziellen Curriculums), (vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 8) mit in die Überlegungen für die Eingruppierung einbezogen, da diese für den Unterricht (*Mikroebene*) richtungsweisend sind (vgl. Kapitel 3.1.1).

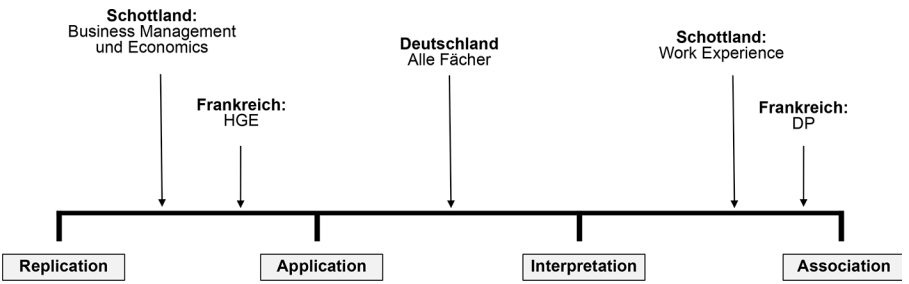


Abb. 61: Mögliche Einordung der internationalen Befunde zum individuellen Curriculum der Lehrkräfte in die Typologie nach Eraut (1994)

Die Einreihungen der Länder basieren auf *subjektiven Einschätzungen* der Autorin und dienen vorrangig als *veranschaulichender Orientierungspunkt* um Tendenzen abzubilden.[458]

Das französische Unterrichtsfach DP am rechten Ende der Achse eingeordnet (vgl. Abbildung 61): Die knapp gehaltenen offiziellen curricularen Vorgaben in Form des Dokumentes *orientations pédagogiques* [pädagogischen Orientierungen] machen nur sehr vage Angaben in Bezug auf die pädagogischen Zielsetzungen des Faches DP und bieten fakultative Vorschläge zur deren didaktischen und methodischen Umsetzung sowie Evaluation (vgl. Kapitel 4.2.1.4). Aufgrund dieser Unverbindlichkeit auf der *Makroebene*, die in engem Zusammenhang mit dem Sachverhalt zu sehen ist, dass das Fach DP nicht originärer Teil der Abschussprüfung zum DNB ist (vgl. Kapitel 8.2), sind auch die Lehrenden in der Umsetzung dieser Vorgaben (*Mikroebene*) sehr frei. Obwohl zwar durch den Lehrplan in DP betriebs- und vor allem volkswirtschaftliche Themenbereiche vorgegeben sind (vgl. Kapitel 6.2.3, Abbildung 47 und Abbildung 48), werden diese von den Lehrkräften als eher unverbindlich betrachtet. Somit bestimmen die Lehrer in hohem Maße eigenständig über die konkreten Inhalte des Unterrichtsfaches DP. Demgegenüber ist auf Basis der französischen Interviewbefunde die Realisierung des offiziellen Curriculums im Fach HGE eher am linken Ende der Achse einzugruppieren (vgl. Abbildung 61): So bezeichnet FR5m in Kapitel 6.3.1 den vom Ministerium erlassenen Lehrplan in HGE (*Makroebene*) als die „Bibel" und damit als strikt verbindliche Grundlage für die Unterrichtsgestaltung eines jeden Lehrers auf der *Mikroebene*. Ferner lassen auch die Aussagen anderer befragter Fachlehrer in Frankreich diese Einschätzung zu, da das offizielle Curriculum in HGE oft als sehr starr und überfüllt wahrgenommen wird und zudem auch abschlussprüfungsrelevant ist (vgl. Kapitel 8.2). Dennoch bieten sich aber auch hier den Lehrenden gewisse Freiheiten, die beispielweise vonseiten der Befragten dazu genutzt werden, diejenigen Themen im Lehrplan eher zu meiden oder nur oberflächlich zu behandeln, die nicht dem eigenen ehemaligen Studienfach oder Interessenschwerpunkt entsprechen (vgl. Kapitel 8.6).

Ähnliches trifft ebenfalls für Deutschland zu, wo die Befunde der Lehrerinterviews die starke Abhängigkeit der Schwerpunktsetzung in der Unterrichtspraxis in Bezug zum individuellen Werdegang (Studienfächer, etwaige außerschulische Berufserfahrung) und dem Engagement der einzelnen Lehrkraft zu stehen scheinen (vgl. Kapitel 8.6). Da jedoch keines der untersuchten Fächer in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen originärer Bestandteil der zentralen *schriftlichen* Abschlussprüfung zum Mittleren Schulabschluss ist (vgl. Kapi-

458 Vgl. dazu auch die Anmerkung am Ende dieses Unterkapitels.

tel 8.2), sind die Vorgaben der offiziellen Curricula zumindest aus der Perspektive für die Lehrenden auch als etwas weniger verbindlich zu betrachten als dies bspw. für Frankreich der Fall ist. Somit wurde ‚Deutschland' im Allgemeinen, bzw. alle untersuchten Unterrichtsfächer im Speziellen, in der Achse eher mittig eingeordnet und ferner (gegenüber Frankreich und Schottland) keine Differenzierung nach Fächern vorgenommen (vgl. Abbildung 61).

Wie bereits das berufsorientierende Fach DP in Frankreich, lässt auch das offizielle Curriculum in Schottland den Lehrern innerhalb der Unit Work Experience relativ viel Freiraum in der Auswahl und Aufbereitung der Lehr-Lernziele und -inhalte. Dies ist primär darauf zurückzuführen, dass im Rahmen der Analyse des Lehrplans dieser Unit keinerlei Textstellen identifiziert werden konnten, die sich auf die Dimensionen der betriebs- und volkswirtschaftlichen Sachkompetenzen beziehen (vgl. Kapitel 7.2.3, Abbildung 57). Somit macht das offizielle Curriculum *per se* keine konkreten Vorgaben zu entsprechenden Inhalten oder Themenbereichen. Dadurch begründet sich auch die Einordnung des Unterrichtsfaches Work Experience am rechten Ende der Achse in Abbildung 61 (und damit links vor dem französischen Fach DP, siehe oben). Der von der *Makroebene* vorgegebene Schwerpunkt des Kurses ist auf die Förderung der individuellen Berufswahlreife bzw. Beschäftigungsfähigkeit [*employability*] der Schüler ausgerichtet und daher sehr allgemein gehalten (vgl. Kapitel 7.4.1). Diese Freiheiten, die das offizielle Curriculum (*Makroebene*) den Lehrern in der Unterrichtspraxis (*Mikroebene*) lässt, drückt sich auch in den Angaben der hier interviewten Lehrkräfte aus: Sie nehmen den Lehrplan als weitaus weniger verbindlich wahr, als dies bspw. in Bezug auf die beiden Fächer Business Management und Economics der Fall ist. Nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass in Schottland das Prüfungswesen von der Ebene der Schul- und Unterrichtspraxis ausgelagert ist und die abschluss- bzw. kurzbezogene Leistungsmessung in schriftlicher Form in den beiden genannten Kursen in hoch standardisierter Weise zentral durch die SQA erfolgt (vgl. Kapitel 8.2), sind die Freiheiten des einzelnen Lehrers in der Umsetzung der curricularen Vorgaben auf der *Mikroebene* nur sehr begrenzt: Je näher die Abschlussprüfung rückt, desto mehr richtet sich der Fokus des individuellen Curriculums der Lehrer auf die intensive Prüfungsvorbereitung. Veranschaulicht wird diese Curriculum-treue Ausrichtung des Unterrichts anhand der Einordnung der beiden Kurse am rechten Ende der Achse in Abbildung 61.

Abschließend bleibt für die vorgenommene Einordnung in die Typologie nach Eraut (1994) festzuhalten, dass die subjektive Wahrnehmung der Lehrkräfte für ihre pädagogischen Spielräume im Rahmen der offiziellen Curricula auch stark dadurch geprägt sind, wie *detailliert die Lehrpläne ausformuliert sind*.

Dies wird am Beispiel des Lehrplans Sozialwissenschaften (Nordrhein-Westfalen) auf der einen Seite und des ‚Bildungsplans', für das als äquivalent zu betrachtende Unterrichtsfach EWG, (Baden-Württemberg) auf der anderen Seite deutlich: Prinzipiell werden die Vorgaben des Input-basierten Lehrplans Sozialwissenschaften, der die Lehr-Lernziele und -inhalte eher kleinschrittig und in sehr detaillierter Weise ausweist, von den Lehrern *subjektiv als restriktiver wahrgenommen*, als dies in Bezug auf die Kollegen im Bundesland Baden-Württemberg festzustellen war: Hier weist der ‚Bildungsplan' als Kerncurriculum durch output-formulierte Bildungsstandards die fachlichen, personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen aus, die die Schüler in den verschiedenen Etappen erreicht haben sollen (vgl. Kapitel 4.2.1.4).

Ähnliches ist in Frankreich für den feingliedrigen und ebenfalls input-basierten Lehrplan des Faches HGE festzustellen: Dieser wird von den interviewten Lehrern mehrheitlich als sehr überfüllt wahrgenommenen und die Stoffmenge wird in Bezug auf die Unterrichtspraxis als einengend betrachtet.

Der vorliegenden Studie liegt eine interpretative Forschungsperspektive zugrunde (vgl. Kapitel 3.1.1). Daher zielte sie *nicht* darauf ab, das allgemeine Curriculumverständnis der Lehrer *zu testen*, bzw. zu erheben, inwiefern das Verständnis der Curriculumentwickler mit dem der Lehrerenden übereinstimmt. Insofern sei erneut darauf hinzuweisen, dass die obige Einordnung in das Modell nach Eraut (1994) auf Basis subjektiver Einschätzungen beruhte und damit *lediglich Tendenzen abgebildet werden sollen*.

8.8 Der Einfluss der beruflichen Bildung auf die vorberufliche Bildung

Nach Lauterbach (1987) muss die Existenz und der Stellenwert entsprechender Schulfächer vorberuflicher Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen auch „immer im Zusammenhang mit dem System der beruflichen Erstausbildung in den einzelnen Ländern gesehen werden." Denn nur unter der „interdependenten Betrachtung zwischen Bildungs- und Ausbildungswesen" (Lauterbach 1987: 8 ff.) kann die nationale Ausformung der vorberuflichen Bildung kontextualisiert und umfassend verstanden werden.

Da das System der beruflichen Bildung wiederum selbst als „Subsystem" (Hörner 1996: 15) des übergeordneten Bildungssystems eines Landes (hier *Makroebene*) zu begreifen ist und ferner das Bildungssystem Subsystem des gesamten gesellschaftlichen Systems auf der *Metaebene* ist (vgl. Kapitel 3.1.1, Abbildung 6), kann die Betrachtungsweise des (Berufs-)Bildungssystems nicht ohne das politische, aber vor allem auch das ökonomische System erfolgen.

Letzteres wird durch das Bildungssystem mit qualifizierten Arbeitskräften beliefert (Fend 2006: 35 ff.), (vgl. Kapitel 3.2.2).

Anhand der vorliegenden Befunde zur Ausformung der vorberuflichen Bildung in Deutschland, Frankreich und Großbritannien lassen sich die Ebenen-übergreifenden Verknüpfungen und Wechselwirkungen zwischen der *Metaebene* und damit dem weiter gefassten gesellschaftlich-ideologischen, (bildungs-)politischen und wirtschaftlichen Kontext, der *Makroebene*, als Ebene der Steuerung des Bildungswesens, sowie der *Mesoebene* der Einzelschule im lokalen Umfeld und der *Mikroebene* des Unterrichts besonders gut herausarbeiten (vgl. Kapitel 3.1.1, Abbildung 6, bzw. vgl. Kapitel 3.1.2, Abbildung 8).

Dies begründet nicht zuletzt die Position dieses Unterkapitels am Ende der ländervergleichenden Analyse und Interpretation der Gesamtbefunde, da die vorausgegangenen Analysen und Erklärungsansätze als Verständnisgrundlage für die nun folgenden Ausführungen dienen.

Im Ergebnis lassen sich sowohl Übereinstimmungen als auch Unterschiede zwischen Deutschland, Frankreich und Großbritannien feststellen. Hierzu betrachtet man, im Sinne der kulturellen Einflussfaktoren, die auf die Umsetzung des offiziellen Curriculums einwirken (vgl. Kapitel 4.2.2.1), die Kooperation der an den Interviews beteiligten Schulen mit außerschulischen Akteuren (z. B. aus dem privatwirtschaftlichen Sektor) und eruiert die verschiedenen Maßnahmen und Aktivitäten der Berufsorientierung im Kontext der vorberuflichen Bildung auf der Einzelschul- und damit *Mesoebene*. Diese Beonderheiten, Gemeinsamkeiten und Divergenzen gilt es im Folgenden herauszustellen und unter Berücksichtigung des weiteren Kontextes des (Berufs-)Bildungssystems sowie des gesamtgesellschaftlichen Systems zu deuten.

Eine Gemeinsamkeit aller drei Länder ist, dass das offizielle Curriculum im expliziten Fall der *Berufsorientierung* als Teilbereich der vorberuflichen Bildung[459] kaum konkretere Vorgaben macht:

So regelt bspw. der „Runderlass zur Berufs- und Studienorientierung" in Nordrhein-Westfalen (vgl. Kapitel 5.1.3.2) grob die Zusammenarbeit der allgemeinbildenden Schulen mit außerschulischen Partnern, wie z. B. auch der Agentur für Arbeit. Die differenzierte Ausgestaltung der Zusammenarbeit bleibt jedoch der Autonomie der Einzelschule überlassen.

459 In Bezug auf die Subsummierung der Berufsorientierung als Teil der ökonomischen Bildung im Speziellen und dem Verständnis vorberuflicher Bildung dieser Arbeit im Allgemeinen wird an Kapitel 2.3.2 verwiesen.

Ähnlich unpräzise bleiben bspw. auch die Vorgaben der Richtlinie „Parcours zur Entdeckung von Berufen und Ausbildungswegen" in Frankreich (vgl. Kapitel 6.1.3): So werden zwar Möglichkeiten für denkbare Maßnahmen und Aktivitäten aufgezählt, jedoch keine zwingenden Vorgaben gemacht:

> „Visites d'information in situ, rencontres avec des professionnels, carrefours métiers, […] visites de différentes etablissemsments, de présentations ou de rencontres avec des élèves ou étudiants […]" [Betriebsbesichtigungen bzw. -erkundungen, Treffen mit Betriebsangehörigen, Ausbildungsbörsen, Besuch von verschiedenen schulischen Einrichtungen, Vorträge und Treffen mit Auszubildenden und Studierenden] (MEN 2008c: 1471).

Des Weiteren ist auch der Lehrplan für das berufsorientierende Unterrichtsfach DP auf der *Makroebene* vom Grundsatz her sehr offen gehalten und hat nur ein geringes Maß an Verbindlichkeit für die Lehrkräfte (vgl. Kapitel 8.7).

Analog dazu gestaltet sich, wie in Kapitel 8.7 erörtert, auch die Situation für den Unverbindlichkeitscharakter der Unit Work Experience in Schottland.

In den offiziellen Verordnungen, Rahmenrichtlinien und Lehrplänen der Berufsorientierung der drei Länder sind jedoch die Angaben zum Umfang des *Schülerbetriebspraktikums verbindlich* formuliert: Dieses reicht von verpflichtend 24 Stunden in Schottland, über eine Woche in Baden-Württemberg bis hin zu zwei Wochen in Frankreich bzw. zwei bis drei Wochen in Nordrhein-Westfalen (vgl. Kapitel 5.1.3, 6.1.3 und 7.1.3). Das Praktikum hat in der Regel in einem betrieblichen Umfeld stattzufinden. In Frankreich sind bspw. auch Hospitationsphasen innerhalb vollzeitschulischer Berufsbildungsgänge am Beruflichen Gymnasium möglich (vgl. Kapitel 6.1.3). Trotz des von Land zu Land (bzw. in Deutschland auch innerhalb des Landes) auf der *Makroebene* festgelegten variierenden quantitativen Umfangs des Praktikums, spricht sich ein Großteil befragten Schulleiter und Lehrkräfte (auf der *Meso-* bzw. *Mikroebene*) *aller drei Länder gleichermaßen* für eine Ausweitung betrieblicher Praxiserfahrungen für die Schüler aus. Dies sei am Beispiel der beiden Aussagen von SCO10b für Schottland und BW2 für Deutschland veranschaulicht (vgl. Kapitel 5.4.2 und 7.3.4):

> SCO10b: „Das einwöchige Praktikum im Rahmen der Unit Work Experience wird generell als zu wenig angesehen."

> BW2: „Also, ich kann nur sagen: In viele Betriebe reinschauen. Ich probiere das meinen Schülern immer zu sagen. Möglichst in viele Betriebe reinschauen. Möglichst viel, überhaupt mal Ferienjobs machen."

Überwiegend werden somit von den interviewten Lehrkörpern in allen drei Ländern Betriebspraktika sowie auch Betriebsbesichtigungen und -erkundungen eine hohe Bedeutung im Berufsorientierungsprozess und in Hinblick auf ein besseres Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt zugesprochen. Einen wichtigen Stellenwert nehmen dabei die Vor- und Nachbereitung der Praktika ein.

In **Schottland** ist dafür im offiziellen Curriculum eigens die Unit Work Experience vorgesehen (vgl. Kapitel 7.1.3). Obwohl es nur wenige Untersuchungen zur Wirksamkeit von Schülerbetriebspraktika gibt (Biermann und Biermann-Berlin 2001), belegen diese Befunde, dass vor allem die grundständige Vorbereitung, angemessene Begleitung sowie anschließende Nachbereitung und Evaluation entscheidend für den Erfolg der Praktika sind (Pätzold 2008: 599). „Work experience may not be of educational value; that depends on the nature of the experience, on the preparation for it and on the debriefing afterwards" (Pring 1995: 67).

Die Etablierung von Schülerbetriebspraktika setzt an den Schulen beständige Kontakte zu lokalen Betrieben voraus, die entsprechende Praktikumsplätze für die Schüler bereitstellen.

In **Deutschland** verfügen die an den Interviews beteiligten Schulen in der Regel über ein gut ausgebautes Netz an Kontakten zur Arbeits- und Wirtschaftswelt. Dies bestätigen unter anderem auch die Befunde von Li (2012: 155), der solide Partnerschaften zwischen deutschen Hauptschulen und den örtlichen Betrieben festgestellt hat (vgl. Kapitel 2.2). Das lokale (betriebliche) Umfeld der Einzelschule (*Mesoebene*) hat dabei nicht nur in Bezug auf das Angebot von Praktikumsplätzen einen hohen Stellenwert: Die Kontakte werden z. B. auch dazu genutzt, um mit den örtlichen Betrieben gemeinsam Ausbildungsbörsen zu veranstalten (vgl. Kapitel 5.3.3). Hier ist somit von einer Win-win-Situation auszugehen, da die Betriebe eine entsprechende Plattform erhalten, künftige Auszubildende kennen zu lernen und die Schüler wiederum erste *direkte* Kontaktaufnahmen zu ausbildenden Unternehmen vollziehen können. Die in Deutschland und Schottland an der Studie beteiligten Schulen verfügen oft über seit Jahren etablierten und gepflegten Partnerschaften zwischen der Einzelschule und den Unternehmen. In Teilen sind diese durch feste Kooperationsverträge geregelt (vgl. Kapitel 5.3.3 und 7.3.4). Dessen ungeachtet können auch hier bspw. die organisatorischen Rahmenbediungen die Ausweitung der Kooperationen zwischen Schulen und Betrieben hemmen, wie Pring (2007) mit Blick auf Großbritannien wie folgt festhält: „However, partnership in theory is not so easy to put into practice. […] Timetabling ist different in differend insitituings, making collaborative teaching often impossible" (Pring 2007: 130).

Auch in **Frankreich** ist, nicht zuletzt durch das Schülerbetriebspraktikum, eine *zunehmende Kontaktaufnahme* der Schulen zur Arbeits- und Wirtschaftswelt zu beobachten, wie die folgende Aussage von FR3 veranschaulicht (vgl. Kapitel 6.3.4):

> FR3: „Das berufsbildende Praktikum in der dritten Klasse ist bereits ein guter Schritt in Richtung Öffnung von Schule […]."

Die französischen Befragten thematisieren die Schwierigkeit, solche Kontakte auf der *Mesoebene* weiter auszubauen: So sei es in Teilen schwer, entsprechende kooperationsbereite Unternehmen im Umfeld zu finden:

> FR4: „Die Beteiligung von Unternehmen an der Berufsentdeckungs- und Berufsorientierungsmesse unserer Schule ist relativ gering."

Als Erklärung für diese Problematik könnte der in Frankreich wenig repräsentative Mittelstand sein (Gabel 2013), der bspw. in Deutschland maßgeblicher Träger des Ausbildungssystems ist: So absolvierten in 2012 in Deutschland 53,3 % der Auszubildenden ihre Ausbildung in Betrieben von kleinerer und mittlerer Größe (d. h. mit zwischen zehn und 249 Beschäftigten). Demgegenüber belief sich beispielsweise der Anteil an Auszubildenden in Großbetrieben mit 250 und mehr Beschäftigen in 2012 auf 28,1 % (BIBB 2014: 196). Ferner hatte in Deutschland der Mittelstand eine wichtige Rolle in der historischen Etablierung der beruflichen Bildung (Greinert 2007: 50 ff.).

Am konkreten Beispiel der dieser Studie für Frankreich zugrunde gelegten Stichprobe ist jedoch einschränkend anzumerken, dass die Interviews ausschließlich in zwei Ballungsräumen durchgeführt wurden (vgl. Kapitel 4.2.2.2). Möglicherweise sind die Kontakte von Schulen zum betrieblichen Umfeld in kleineren Städten oder dem ländlichen Raum ausgeprägter.

Aufgrund der eher unverbindlichen Strukturen für die Berufsorientierung auf der *Makroebene*, ist somit die Verankerung und konkrete Ausgestaltung an den Schulen (*Mesoebene*) auch *innerhalb eines Landes* als sehr heterogen zu bezeichnen: So ist bspw. in Teilen die Zusammenarbeit mit der Arbeits- und Wirtschaftswelt im Rahmen des Schulprofils (institutionelles Curriculum) festgeschrieben (vgl. Kapitel 5.3.3 und 6.3.4). Die an den Schulen der drei Länder etablierten Aktivitäten und Maßnahmen reichen von der Organisation von Ausbildungsbörsen, über Betriebsbesichtigungen und -erkundungen, hin zu Expertengesprächen.

Darüber hinaus werden bspw. in Schottland die Unternehmen aktiv in umfassende Schülerprojektarbeiten zur Herstellung und Vermarktung von Produkten einbezogen (vgl. Kapitel 8.7).

Ferner wird in Deutschland in den Interviews vermehrt die Zusammenarbeit mit Kreditinstituten und Krankenkassen angeführt, die z. B. Bewerbungstrainings für Schüler anbieten (vgl. Kapitel 5.3.3).

Demgegenüber berichten die befragten Schulleiter und Lehrkräfte in Frankreich von speziellen Beratungsangeboten für ‚schulmüde' Jugendliche, die dazu dienen sollen, diese Schüler in Richtung der beruflichen Bildung zu lenken (siehe unten).

Die Befunde aus den Interviews mit Schulleitern sprechen dafür, dass in **Deutschland** und **Frankreich** die Kooperation mit der Arbeits- und Wirtschaftswelt vor allem darauf abzielt, den Schülern erste *Kontakte zu potenziellen Ausbildungsbetrieben* bzw. in Frankreich Einblicke in berufliche Bildungsgänge an den Beruflichen Gymnasien zu gewähren.

Im direkten Vergleich dazu stehen die Maßnahmen und Aktivitäten in **Schottland** etwas weniger im Zeichen der *beruflichen Bildung*: Die Zusammenarbeit mit Betrieben ist eher danach ausgerichtet, z. B. *innerbetriebliche Prozesse besser nachvollziehen zu können* oder dient der Veranschaulichung des Produktionszyklus. Am Beispiel der folgenden Aussage von SCO9b wird der Stellenwert von Betriebsbesichtigungen, um dem favorisierten Theorie-Praxis-Bezug im Unterricht (vgl. Kapitel 8.7) Rechnung zu tragen (vgl. Kapitel 7.3.4), deutlich:

> SCO9b: „Aktuell haben wir zwei Partnerschaften mit Unternehmen. Wir können den Schülern durch unsere Unternehmenspartner zum Teil wirklich zeigen, wie Prozesse real ablaufen, also im Prinzip eine Theorie aus dem Buch nehmen und dann an den Partnerunternehmen zeigen, wie es tatsächlich abläuft."

Zum einen ließen sich diese divergierende Schwerpunkte für die Kooperation mit außerschulischen Partnern in Schottland dadurch erklären, dass die Berufsorientierung *per se* im allgemeinbildenden Bereich neben der *Unit Work Experience* eher im Kontext der *Skills for Work Courses* (vgl. Kapitel 7.1.3 und 8.5.2) angesiedelt ist. Diese Kurse zielen darauf ab, die *employability*, d. h. Beschäftigungsfähigkeit der Jugendlichen zu verbessern.[460] Zum anderen könnte als weiterer Erklärungsansatz die Ausgestaltung der beruflichen Bildung in Schottland sein: Im Gegensatz zu Deutschland und Frankreich (siehe unten), kann in Schottland von keinem originären ‚System' der beruflichen Bildung gesprochen werden, da das britische Berufsbildungssystem weitestgehend ungeregelt ist (Clarke et al. 1994: 379); (Soskice und Hancké 1996: 6). Grob[461]

460 Vgl. die Anmerkung in Fußnote 441.

461 Staatlich unterstütze Ausbildungsprogramme, wie die *modern apprenticeships*, die unter anderem auf die Eingliederung von leistungsschwächeren Jugendlichen in das Bildungs- und

kann zwischen einer „school- bzw. college-based learning route" und einer „work-based learning route" (Koch und Reuling 1998: 14) unterschieden werden (vgl. Kapitel 7.1.2): Erstere ist in Schottland vor allem an den FEC angesiedelt. Die *work-based learning route* meint die betriebsinterne Ausbildung ‚*on-the-job'* und ohne Anbindung an eine staatliche Bildungseinrichtung (vgl. Kapitel 7.1.2). Im Mittelpunkt steht dabei die Vermittlung betriebsspezifischer Kenntnisse, die nicht zwingend zum Erwerb einer formalen Qualifikation im Rahmen der SVQs führen müssen. Diese sind jedoch auch im deregulierten britischen Arbeitsmarkt (*Metaebene*) für das einfache und mittlere Qualifikationsniveau weitaus weniger von Relevanz, als dies bspw. bei den ausgeprägten Berechtigungswesen Deutschlands und Frankreichs (siehe unten) der Fall ist (Pilz und Deißinger 2001: 19); (Clarke et al. 1994: 379). So sieht der Staat in Schottland seine primäre Aufgabe darin, den Wettbewerb auf dem ‚Bildungsmarkt' abzusichern (Koch und Reuling 1998: 31), (vgl. Kapitel 8.1). Daher konstatieren Koch und Reuling (1998): „Die in Großbritannien seit Ende der 70er Jahre vorherrschende neoliberale Ausrichtung der Berufsbildungspolitik verbietet im Prinzip direkte Eingriffe des Staates in den Markt" (Koch und Reuling 1998: 39). Clarke et al. (1994) sprechen hier überspitzt sogar von der „orthodoxen Lehre des freien Marktes" (Clarke et al. 1994: 387), die lange Zeit den Aufbau entsprechender Strukturen verhindert hat. Damit einhergehend kann auch die Etablierung der SVQs im Jahr 1989 (bzw. auch der *National Vocational Qualifications* drei Jahre zuvor in England) als bedeutsamer Schritt in Richtung einer Rahmung der beruflichen Bildung in Schottland gesehen werden (Pring 1995: 57). SVQs sind kompetenzorientierte berufliche Befähigungsnachweise bzw. Qualifikationsstandards, welche die für eine bestimmte Arbeitsaufgabe erforderlichen Kompetenzen reflektieren. Durch die Loslösung des Lernprozesses (formell oder informell) bzw. des Lernortes (z. B. Arbeitsplatz, FEC, private Ausbildungswerkstätten) vom Prozess der Überprüfung und Zertifizierung der beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten, trugen die SVQs zu einer allgemeinen Aufwertung des beruflichen, aber auch des informellen Lernens bei (Pring 1995: 57 ff.). SVQs existieren auf den Niveaustufen eins bis elf des schottischen Anrechnungs- und Qualifikationsrahmen und damit bis hin zum Anspruchsniveau eines Hochschulstudiums (vgl. Kapitel 7.1.3, Tabelle 10). Mit der Etablierung der SVQs wurde erstmalig eine landeseinheitliche Struktur für die berufliche Bildung gewährleistet (Pilz 2011b: 43 ff.), (vgl. Kapitel 7.1.2). Dessen ungeachtet kann „berufliche Bildung […] von wenigen Ausnahmen abgesehen, in Schottland nur in Zusammenhang mit den Bildungsgängen an den Col-

Beschäftigungssystem abzielen, bleiben an dieser Stelle ausgeklammert, vgl. Kapitel 7.1.2 sowie für tiefergehende Informationen Pilz (2011b: 55 ff.).

leges als ein strukturiertes Bildungswesen bezeichnet werden" (Pilz 2011b: 39).

Um nun auf die oben skizzierten Befunde zurückzukommen, ist die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern in Schottland möglicherweise deshalb weniger auf die *berufliche Bildung* abzielend, als in Deutschland und Frankreich, da in Schottland, nicht ‚das' System der beruflichen Erstausbildung auf der *Makroebene* exisitert. Ferner sehen möglicherweise auch die Betriebe die Zusammenarbeit mit den Schulen nicht in Verbindung mit der Zielsetzung, künftige Auszubildende zu rekrutieren, wie dies bspw. in Deutschland auf der *lokalen Ebene* der Fall ist.

Eine *Gemeinsamkeit*, die insbesondere in den Interviews in Frankreich und Schottland thematisiert wurde, ist die Relevanz des *verspäteten Übergangs in die berufliche Bildung,* der mit einer längeren Verweildauer im (allgemeinbildenden) Bildungssystem einhergeht:

So setzt in Schottland der Großteil (80–90 %) eines Altersjahrgangs über das Pflichtschulalter hinaus seine Ausbildung in der Oberstufe der allgemeinbildenden *secondary schools* fort, um hier entsprechende *Higher*-Abschlüsse (ISCED-Level 3) zu erlangen (The Scottish Government 2011), (vgl. Kapitel 7.1.2). Diese Tendenz zur Höherqualifizierung (Pilz 2011b: 34) wird vonseiten der interviewten Schulleiter und Lehrkräfte bestätigt, die als Gründe hierfür mitunter die schlechte Situation am britischen Arbeitsmarkt (*Metaebene*) angeben. Diese mehrheitliche Meinung der Befragten soll am Beispiel der folgenden beiden Aussagen von SCO8b und SCO10b verdeutlicht werden:

> SCO8b: „Letztes Jahr verließen ca. 10 % die Schule im Alter von 16 Jahren. Diese versuchen einen der wenigen College-Plätze zu bekommen oder in eine Ausbildung zu kommen. Aber prinzipiell ist die Lage für sie sehr schlecht und deshalb gehen nur noch die wenigsten mit 16."

> SCO10b: „Der Großteil der Schüler geht bei uns auch nach der Pflichtschulzeit weiter zur Schule. Viele Schüler wissen nicht, was sie genau machen möchten. Darüber hinaus hat die Finanz- und Wirtschaftskrise die Chancen auf einen Ausbildungsplatz erheblich erschwert."

Ausschlaggebend für den Trend, den Bildungsgang im allgemeinbildenden Bildungswesen fortzusetzen und damit möglichst hohe allgemeinbildende Abschlüsse zu erzielen, ist in Frankreich und Schottland jedoch vor allem auf das eher schlechte Ansehen der beruflichen Bildung zurückzuführen. So konstatiert Pilz (2011b) für Schottland:

> „Der höchste soziale und auch ökonomische Status ist in Schottland, wie in ganz Großbritannien, grundsätzlich nur über den Weg der Allgemeinbildung und die angeschlossene akademische Bildung zu erreichen. Berufliche Bildungswege werden hingegen überwiegend als minderwertig oder zweitrangig angesehen" (Pilz 2011b: 39).

Das schlechte Image der beruflichen Bildung und die strikte Trennung zwischen ‚allgemeinbildend' bzw. ‚akademisch' auf der einen Seite und ‚beruflich' auf der anderen Seite ist tief in den Wurzeln der britischen Bildungskultur (*Metaebene*) verankert (Pring 1995: 55). Wie in Kapitel 8.5.2 im Kontext der Befunde der Curriculumanalyse angesprochen, liegt dem britischen Bildungssystem die Idee der *liberal education* zugrunde, die eine klassische allgemeine Bildung und die Vermittlung generalisierbarer und übertragbarer Fähigkeiten und Kenntnisse favorisiert (vgl. dazu auch Kapitel 8.3). Dieses Ideal spricht sich *gegen eine spezielle berufliche Bildung* aus (Pring 1995: 50 ff.) „Vocational training […] has not been the function of schools" (Pring 1995: 51). Bis zu den 1970er Jahren stand diese Bildungsphilosophie auch nicht im Gegensatz zur Funktionsweise des Systems an der Übergangsschwelle von der allgemeinbildenden Schule in den Beruf, die Rauner (1996) im Rahmen seines Modells als „deregulierten Übergang" (Rauner 1996: 26) bezeichnet (vgl. Kapitel 2.3.3). Zunehmende Schwierigkeiten, im Anschluss an die Pflichtschulzeit direkt eine Beschäftigung in einem Unternehmen oder einen *College*-Platz zu erlangen und eine damit einhergehende hohe Jungendarbeitslosigkeit, rückten jedoch in den späten 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts die (vor)berufliche Bildung auch in den Fokus des allgemeinbildenden Bildungssystems und führten zu entsprechenden Reformen im Bildungssystem (Pring 1995: 59); (Clarke et al. 1994: 379). In Kapitel 8.5.2 wurde dies anhand der Etablierung der *Skills for Work courses* verdeutlicht. Obwohl gegenwärtig *theoretisch*, d. h. von der System- bzw. *Makroebene* her, der Eintritt in die universitäre Bildung auch durch berufliche Qualifikationen möglich ist (siehe oben und vgl. Kapitel 7.1.2), nutzen in der *Praxis* gerade die renommierten Hochschulen Schottlands diese Form der Zulassung nur selten: In Schottland obliegt die Ausgestaltung der Zulassungsverfahren den Universitäten selbst. Darüber hinaus steigt im Grundsatz mit der Nachfrage an Studienplätzen in einem bestimmten Fachgebiet auch die Anzahl an notwendigen *Highers* (vgl. Kapitel 7.1.2 und 7.1.3). In der Regel bevorzugen die Universitäten dabei Qualifikationen in den klassischen allgemeinbildenden Fächern, wie Mathematik, Englisch, der Fremdsprachen oder Physik (Koch und Reuling 1998: 20); (Pilz 2011b: 40 ff.), (vgl. Kapitel 8.1). Pilz (2011b) titelt diese an den Universitäten gefragten Fächerkombinationen an *Highers* auch überspitzt „Königsmodulgruppen" (Pilz 2011b: 68), da sie die Möglichkeit versprechen, den ‚Königsweg' der aka-

demischen Bildung einzuschlagen. In der Konsequenz daraus werden *berufsbildende Highers* abgewertet. Die allgemeine bzw. akademische Bildung verspricht in Großbritannien generell die besseren Karrierechancen und Verdienstmöglichkeiten sowie eine größere Arbeitsplatzsicherheit. Während, wie oben angemerkt, der Zugang zu Tätigkeiten auf einfacherem oder mittlerem Qualifikationsniveau nicht per se an formale Berechtigungen gebunden ist, werden berufliche Positionen auf *höherem Qualifikationsniveau* fast ausschließlich durch *Akademiker* besetzt. Dadurch wird insgesamt die berufliche Bildung herabgesetzt und diskriminiert bzw. auch dahingehend stigmatisiert, dass nur diejenigen den Weg der beruflichen Bildung einschlagen, die nicht die entsprechenden Leistungen im allgemeinbildenden Schulsystem erbringen können (Pilz 2011b: 39 ff.); (Koch und Reuling 1998: 20 ff.).

Obwohl sich sowohl der systemische Übergang Schule-Berufe als auch die berufliche Qualifizierung in Frankreich[462] und Schottland auf der *Makroebene* stark voneinander unterscheiden (vgl. dazu auch die kontrastierende Eingruppierungen beider Länder in die Typologien nach Rauner (1996) in Kapitel 2.3.3 und nach Greinert (1988) in Kapitel 3.2.3.1, haben *beide Länder* die soeben für Schottland skizzierte *Abwertung* der *beruflichen* gegenüber der allgemeinen Bildung gemein:

So wird in der Literatur auch die berufliche Bildung in **Frankreich** oft als „Stiefkind" (Kempf 2007: 411) des Bildungswesens bezeichnet. Es ist in Frankreich, wie auch in Großbritannien, der ‚Königsweg' nach der allgemeinbildenden Pflichtschulzeit am *collège* an ein Allgemeinbildendes Gymnasium zu wechseln, um dort in drei Jahren die Allgemeine Hochschulreife vorzubereiten. Damit wird die Option, im Alter von 15 Jahren (vgl. Kapitel 6.1.2, Abbildung 40) den Weg der beruflichen Bildung an einem Beruflichen Gymnasium oder im Rahmen einer Lehre einzuschlagen, gleichbedeutend mit dem Scheitern auf dem Weg zum Allgemeinbildenden Abitur gesehen (Lauer 2003: 6). So konstatieren auch Koch und Reuling (1998): „In Frankreich wird eine berufliche Ausbildung im Regelfall erst nach einem mehr oder weniger gravierenden ‚Schulversagen' (échec scolaire) aufgenommen" (Koch und Reuling 1998: 20), (vgl. Kapitel 6.1.2).

Auf die Interviewfrage nach dem Stellenwert des Übergangs Schule-Beruf, bestätigen die im Rahmen dieser Studie befragten Schulleiter und Lehrkräfte gleichermaßen diese Problematik des *schlechten Ansehens der beruflichen Bildung*

462 Zum System der beruflichen Bildung in Frankreich vgl. Kapitel 6.1.2. Für weiterreichende Informationen wird verwiesen an Berger (2011) sowie Bouder und Kirsch (2007) und Cedefop (2008a).

in Frankreich. Als Beispiele seien daher an dieser Stelle die beiden Aussagen von FR2 und FR5m anzuführen:

> FR2: „In Frankreich machen nur die allerschwächsten Schüler mit 15 bereits eine Lehre."

> FR5m: „Wir haben in Frankreich eine späte und negative Selektion in die berufliche Bildung. Der Weg der beruflichen Bildung wird als Scheitern betrachtet. […] Es herrscht hier ein großer sozialer Druck."

Das Stigma der beruflichen Bildung ist vor allem durch die *humanistische Bildungstradition* (*Metaebene*) in Frankreich geprägt, die unter anderem die Vermittlung der Sprachen in den Mittelpunkt rückt und sich explizit gegen alle Formen der speziellen, beruflichen Bildung ausspricht (vgl. Kapitel 8.5.2). Wie aus den Befunden zum individuellen Curriculum der befragten französischen Lehrkräfte deutlich wurde (vgl. Kapitel 8.7), fördert der Unterricht (*Mikroebene*) somit auch schwerpunktmäßig *das Schriftliche*. Die Wichtigkeit des Schriftlichen im Speziellen bzw. die Bedeutung der Sprachen im Allgemeinen drückt sich im französischen Bildungssystem ebenso dahingehend aus, dass auch hier von einer Art ‚Königmodulgruppen' (siehe oben) gesprochen werden kann. Zum einen ist die unterschiedliche Wertigkeit der verschiedenen Abiturtypen festzustellen: So genießt generell das Allgemeinbildende Abitur das höchste Ansehen. Demgegenüber erhält das Berufliche Abitur ‚*Bac Pro*' zwar im Kontext aller *beruflichen* Qualifikationen die größte, jedoch im Vergleich zum *Allgemeinbildenden Abitur* die geringste Wertschätzung (vgl. Kapitel 6.1.2). Zum anderen bestehen auch Unterschiedene in der Wertigkeit der an den Allgemeinbildenden Gymnasien zu wählenden Profilgruppen (vgl. Kapitel 6.1.2): Grundsätzlich haben der literarische sowie der mathematisch-naturwissenschaftliche Zweig gegenüber der sozialwissenschaftlichen Profilgruppe ein höheres Ansehen (Kempf 2007: 396).

FR1a fasst die *starke Trennung allgemeiner und beruflicher Bildung* und das schlechte Ansehen beruflichen Lernens zusammen und stellt dabei auch die Elternschaft der Schüler in den Mittelpunkt, die für ihre Kinder ausschließlich den Weg der allgemeinen Bildung als ‚würdig' erachten:

> FR1a: „Hier in Frankreich werden berufliche und allgemeine Bildung stark voneinander abgegrenzt. Es gibt eine Art Stereotypisierung der beruflichen Bildung. Eine Schwachstelle hier bei uns an der Schule ist, dies ist aber eigentlich eine soziale und politische Schwachstelle […], dass die Eltern unserer Schüler davon überzeugt sind, dass die manuellen Berufe eher unwürdig sind. […] Generell hat das Berufliche Gymnasium einen schlechten Ruf und ist nur etwas für schwache Schüler. – So denken besonders viele Eltern."

Das Image der beruflichen Bildung in Frankreich beeinflusst den Stellenwert und den Ruf der vorberuflichen Bildung im allgemeinbildenden Schulbereich, was anhand zweier Aspekte besonders deutlich wird: Zum einen richtet sich die Option, nach dem zweiten Jahr am *collège* in den technologischen bzw. berufsorientierenden Zweig zu wechseln (vgl. Kapitel 6.1.2, Abbildung 40), schon per Definition von der *Makroebene* her nur an ‚schulmüde' Jugendliche, um deren (Re-)integration in eine formalisierte Bildung zu gewährleisten, wenn bereits alle bisherigen Bemühungen, „en dépit des différentes mesures d'aide et de soutien" [trotz entsprechender Unterstützung- und Beratungsmaßnahmen] (ÉduSCOL 2011a), gescheitert sind (vgl. Kapitel 6.1.3). Zum anderen kommt der in der französischen Bildungstradition auf der *Metaebene* verankerte Stellenwert beruflichen Lernens auch auf der *Mesoebene* in Hinblick auf die Wahl des fakultativen Faches DP im letzten Schuljahr des *collège* zum Ausdruck: So berichten die interviewten Lehrer und Schulleiter, dass dieser fakultative Kurs (zumindest noch vor einigen Jahren) ausschließlich von sehr lernschwachen Schülern belegt wurde, um diese in Richtung der beruflichen Bildung ‚zu orientieren'. Dies sei anhand der beiden folgenden Aussagen von FR1b und FR4 veranschaulicht:

> FR1b: „Zu Anfang hatten wir im DP-Kurs nur schwache Schüler. Mittlerweile haben wir jedoch eine große Anzahl motivierter Schüler, die sich für dieses Fach entscheiden, darunter auch Schüler, die später ans Allgemeinbildende Gymnasium gehen."

> FR4: „Wir achten sehr darauf, dass die Gruppe im DP-Kurs gemischt und heterogen ist: Dass sowohl sehr starke Schüler, die später das Allgemeinbildende Gymnasium besuchen werden, dabei sind als auch Schüler, deren Weg eher in Richtung der beruflichen Bildung geht. […] Wir machen dafür in den vierten Klassen entsprechend Werbung."

In Teilen wird jedoch auch von der befragten Lehrerschaft in Frankreich die Relevanz von *berufsorientierenden Maßnahmen* am *collège* (vgl. Kapitel 6.3.4) *insgesamt in Frage gestellt*: Wie folgend FR5w, erachten einige der interviewten Lehrkräfte das Alter der Schüler von 15 Jahren als zu jung, um entsprechende Entscheidungen über den weiteren (Aus-)Bildungsweg nach Abschluss des *collège* treffen zu können:

> FR5w: „Die Schüler sind, wenn sie das collège mit 14 oder 15 Jahren verlassen, zudem noch sehr jung. Wahrscheinlich ist der Beruf, den sie am besten kennen der des Lehrers oder vielleicht noch jener der Eltern."

Als Erklärungsansatz für die Vorbehalte gegenüber dem beruflichen Lernen im Allgemeinen und der vorberuflichen Bildung im Speziellen kann auch die

ansonsten „negative Einstellung zu Marktwirtschaft und Unternehmen und Furcht vor der Globalisierung" (Gabel 2013) in der französischen Gesellschaft dienen. In Teilen beschreiben dies die im Rahmen der Studie interviewten Lehrer mit einer Angst der Lehrerschaft vor dem „Kapitalismus" und betitelten die Schnittstelle (allgemeinbildende) Schule-Wirtschaft in Frankreich als „Tabuthema" oder „Schimpfwort" (vgl. Kapitel 6.4.3). Die folgenden beiden Aussagen von FR5m und FR7a veranschaulichen diese Vorbehalte gegenüber einer zu groß werdenden Einflussnahme der Wirtschaftswelt und einer zu dominanten ‚Macht des Kapitalismus':

> FR5m: „Man muss im Bewusstsein behalten, dass es eine französische Eigenheit ist, dass das Unternehmen/die Wirtschaft von der Lehrerschaft als feindselig betrachtet werden. Manche meiner Kollegen sind der Meinung, dass sobald man die Unternehmen in die Schule lässt, man, im übertragenen Sinne, dem Kapitalismus die Hand reicht. […] Hier in Frankreich ist in unserem Bildungssystem ein ganzer Teil der marxistischen Kultur von extrem großer Präsenz. Man muss jedoch auch sagen, dass dies sich aktuell mehr und mehr verändert."

> FR7a: „Unsere Schülerfirma wurde zu Anfang nicht von allen Kollegen begrüßt. – Weil wir ja ‚Kapitalisten' aus den Schülern machen wollen."

Die Bedenken beziehen sich jedoch nicht nur auf die vorberufliche Bildung, sondern bestehen auch gegenüber einer ‚Öffnung von Schule' in Frankreich im weiteren Sinne (vgl. Kapitel 6.4.3): So führt ein Teil der Befragten an, dass mitunter auch die zunehmende Eigenverantwortlichkeit, die den Schulen von der *Makroebene* her zugestanden wird, letztendlich den Wettbewerb zwischen den einzelnen Schulen auf der *Mesoebene* forcieren würde. Der Wettbewerbsgedanke sei jedoch als „gegensätzlich zum eigentlichen Grundgedanken des französischen Bildungssystems" (FR2) zu betrachten.

Nach Hörner (1979) ließe sich dies mit der Angst vor einer zu materialistischen Bildung begründen: „Im bildungspolitischen Bereich führte sie [die Angst] zu einer, wenn auch bisweilen unbewußten, Innovationsfeindlichkeit der Lehrerschaft" (Hörner 1979: 208).

Dies würde in Bezug auf die berufliche Bildung auch die These von Kempf (2007) stützen: Der Autor führt vor allem „ökonomische und ideologische Vorbehalte" (Kempf 2007: 398) hauptsächlich vonseiten linksorientierter Lehrergewerkschaften, die sich gegen eine zu enge Verschmelzung allgemeiner und beruflicher Bildung und damit gegen den „Zugriff des Kapitals" (Kempf 2007: 398) auf den Bildungssektor aussprachen, als Hindernisse für die Versuche Frankreichs an, eine grundständige, betrieblich gestützte Ausbildung aufzu-

bauen (Berger 2011: 16). In Frankreich liegt, im Gegensatz zum marktorientierten beruflichen Bildungswesen Schottlands, die berufliche Bildung im Wesentlichen in den Händen des Staates: Dieser bestimmt die offiziellen Curricula für die vollzeitschulischen beruflichen Bildungsgänge am Berufsbildenden Gymnasium und ist zugleich alleiniger Träger dieser Schulen (Koch und Reuling 1998: 35). Darüber hinaus hat der Staat eine bedeutsame Rolle in der Vergabe von Berechtigungen: Während, wie oben beschrieben, bspw. der britische Arbeitsmarkt weitestgehend dereguliert ist, zeichnet sich der *französische Arbeitsmarkt* (*Metaebene*) durch eine „meritokratische Logik" (Koch und Reuling 1998: 17) aus, d. h. dass z. B. bereits der Zugang zu beruflichen Positionen auf mittlerem Qualifikationsniveau weitestgehend an entsprechende (allgemeinbildende) Schulabschlüsse gekoppelt ist. Bouder und Kirsch (2007) sprechen in Bezug auf den starken Einfluss des staatlichen Berechtigungswesens sogar überspitzt von einem ‚Diplom-Kult':

> „Concerning the contractual links, there has always been a 'cult of the diploma' in the French system. This is illustrated by the obligation to sit for competitive examinations (concours) to enter the civil service […]" (Bouder und Kirsch 2007: 517).

Diesbezüglich ist die in Teilen unscharfe Trennung zwischen Staat, bzw. Politik auf der einen Seite und der Wirtschaft auf der anderen Seite in Frankreich anzusprechen, was vor allem mit *den Rekrutierungsmechanismen der Führungselite* in Staat, Militär, Wirtschaft sowie Kultur zusammenhängt:

> „Private wie staatliche Führungskader werden an den gleichen Hochschulen ausgebildet, deren sehr theoretische Ausbildung einen überdurchschnittlichen Anteil der staatlichen Bildungsausgaben beansprucht und vor allem dem Nachwuchs der ‚besseren Kreise' zugute kommt. Der Wechsel hoher Beamter in die Wirtschaft ist verbreitet […]" (Gabel 2013: o.S.).

Mit den von Gabel (2013) angesprochenen Hochschulen sind vor allem die so genannten *Grandes Écoles*, gemeint, die zur angesehensten Gruppe im französischen Hochschulsystem zählen (Iribarne und Iribarne 1999: 32 ff.). Für die hier vorherrschenden strengen Aufnahmeprüfungen [*concours*] bereiten sich die Anwärter in der Regel zwei- bis drei Jahre vor. Dennoch schaffen 90 % der Bewerber den *concours* nicht (Kempf 2007: 407).

Die Betriebe nehmen mit Blick auf die berufliche Bildung, mit Ausnahme des Bereiches der Lehre, im Berufsbildungssystem Frankreichs nur eine untergeordnete Stellung ein (vgl. Kapitel 6.1.2).[463] Gleichwohl stützen sich Staat und Wirt-

463 Für eine ausführlichere Beschreibung der Lehrlingsausbildung in Frankreich wird verwiesen an: Berger (2011: 16 ff.).

schaft hinsichtlich der oben skizzierten ‚Elitenbildung' gegenseitig. Dies zeigt sich unter anderem auch in den Eigentumsverhältnissen des Staates an Großunternehmen, die mitunter ihre Position der gezielten Förderung durch die Politik zu verdanken haben (vgl. Kapitel 8.3). Im französischen *Bildungssystem* sind die verschiedenen allgemein- und berufsbildenden Abschlüsse hierarchisch anzuordnenden und von unterschiedlicher Wertigkeit (siehe oben und 6.1.2). Auch das *ökonomische System* Frankreichs ist durch rigide Machtstrukturen und klare Hierachien gekennzeichnet: Über 90 % der 200 größten französischen Aktiengesellschaften haben eine monistische Organisationsverfassung (Gabel 2013).

Auch der für Frankreich festzustellende Trend der (allgemeinbildenden bzw. akademischen) Höherqualifizierung (siehe oben) lässt sich in Anlehnung an Soskice und Hancké (1996) über den Einfluss der Großunternehmen in der Wirtschaft (*Makroebene*) (vgl. Kapitel 8.3) begründen: In den 1980er Jahren wandelte sich die Unternehmenspolitik der Großbetriebe dahin gehend, „sich der ungelernten Arbeiter ihrer Belegschaften zu entledigen" (Soskice und Hancké 1996: 20), um anstatt dieser, junge, qualifizierte, vielseitige und flexible junge Menschen einzustellen und diese in die neue Unternehmenswelt zu integrieren:

> „Somit entwickelte sich eine positive Eigendynamik: Die Unternehmen suchten Bac+2, was die Jugendlichen anreizte, mindestens bis zu dieser Ebene in der Schule zu bleiben. Dies erlaubte den Unternehmen, Experimente mit neuen (Arbeit-) Organisationsformen weiterzuentwickeln usw." (Soskice und Hancké 1996: 20).[464]

Dieser Wandel in der Unternehmenspolitik ist auch noch aktuell für die Organisationsstrukturen der französischen Unternehmen (siehe oben) sowie das Rekrutierungsverhalten der Betriebe von Belang:

> „The significant features of the ‚academic model', and in particular the top status accorded to general education […] guide the French production system, particularly the structure of jobs and the organizational and recruitment policies of companies" (Géhin 2007: 39).

Ähnlich argumentieren auch Koch und Reuling (1998) und führen die Tendenz möglichst hohe allgemeinbildende Abschlüsse anzustreben auf den Strukturwandel zurück: Sowohl in Frankreich als auch in Schottland war das Ausmaß, den expandierenden Dienstleistungssektor durch Abiturienten bzw. Akademi-

464 „Bac+2" meint Hochschulreife plus ein zweijähriges Vollzeitstudium. Dabei gibt die Zahl hinter dem Plus immer die entsprechende Anzahl an Studienjahren an (vgl. Kapitel 6.1.4).

ker zu besetzen, stärker ausgeprägt als in Deutschland (Koch und Reuling 1998: 17).

Zusammenfassend lässt sich folgendes hinsichtlich der beruflichen Bildung in **Frankreich** und **Schottland** und deren Einfluss auf die Ausgestaltung und Wahrnehmung vorberuflicher Bildung sowohl auf der *Makro-,* als auch auf der *Meso-* und *Mikroebene* festhalten: Beide Staaten zeichnen sich durch sehr gegensätzliche Strukturen in der beruflichen Bildung aus:

In Schottland durch ein vorrangig marktgesteuertes betriebsspezifisches Training und in Frankreich durch eine starke Einflussnahme des Staates auf das etablierte Schulberufssystem. Gleichwohl bestehen auch Gemeinsamkeiten: So konnte sich trotz entsprechender Bemühungen in den 1970er und 1980er Jahren in beiden Staaten kein (wie bspw. in Deutschland primär vorherrschendes) alternierendes Ausbildungssystem entwickeln. Die „relative Autonomie des Bildungswesens [und] eine Verabsolutierung der ökonomischen Deutungsweisen" (Hörner 1979: 219) schloss in Frankreich die Einflussnahme der Wirtschaft quasi per Definition aus.

In Großbritannien verhinderte die liberalistische ‚Laissez-faire-Ideologie' der Wirtschaft den Ausbau von korporatistischen Strukturen, die bspw. in Deutschland im dualen System der Berufsausbildung von wesentlicher Bedeutung sind (Greinert 2007: 50 ff.); (Soskice und Hancké 1996: 8 ff.; 15). So hält auch Keep (2007) in seiner Diskussion um die Erschwernisse der Etablierung eines ‚Systems' der beruflichen Bildung in Großbritannien fest: „The role of employers in helping desing and manage the national E&T [Education and Training] is also limited" (Keep 2007: 168).

Sowohl in Frankreich als auch in Schottland ist damit einhergehend der Einfluss der Wirtschaft auf die formalisierte berufliche Bildung relativ gering.

In Frankreich könnte als Erklärungsansatz für den fehlenden Ausbau einer stärker betriebsbeteiligenden Ausbildung unter Umständen auch die *fehlenden mittelständischen Strukturen* angeführt werden, die wiederum in Deutschland zentraler Träger der dualen Berufsausbildung sind (siehe oben). Im Vergleich zu Deutschland stand ferner in Frankreich das Verbot der Zünfte im Zuge der französischen Revolution einer weitreichenderen traditionsbasierten Entstehung der Lehre entgegen (Géhin 2007: 36); (Ott und Deißinger 2010: 494).

In Schottland hemmt mitunter die Angst der Unternehmen, fertig ausgebildete Fachkräfte an die Konkurrenz zu verlieren, die Etablierung einer breiteren, branchenspezifischeren Ausbildung (siehe oben). Zudem wird vonseiten der Unternehmen die Bedeutung der Investition in eine breiter aufgestellte berufliche Bildung nicht gesehen, da der Fachkräftenachwuchs und damit auch der

Wissenstransfer weitestgehend über die hohe Fluktuation am Arbeitsmarkt gewährleistet wird (Hall und Soskice 2001b), (vgl. Kapitel 2.2.1).

Zurückkommend auf den für Frankreich und Schottland attestierten Trend zur Höherqualifizierung im Allgemeinen und der Favorisierung der allgemeinen bzw. akademischen Bildung im Speziellen, kann partiell auch für **Deutschland** eine solche Tendenz festgestellt werden:[465] Dies zeigt sich beispielweise im Rahmen der Sekundarstufe I im zunehmenden Wegfall der Hauptschule (vgl. Kapitel 5.1.2). Darüber hinaus ist bspw. die Studienberechtigtenquote[466] von 36 % im Jahr 1995 auf 54 % in 2012 gestiegen (BMBF 2014b: 40). Zwar wird die Hochschulzugangsberechtigung größtenteils an allgemeinbildenden Schulen erworben, in Deutschland spielen jedoch in der Verleihung weiterführender allgemeinbildender Abschlüsse auch die beruflichen Vollzeitschulen (vgl. Kapitel 5.1.2) eine wichtige Rolle. So erwarben bspw. in 2012 34 % der Absolventen in Nordrhein-Westfalen die Studienberechtigung (Fachhochschulreife oder Allgemeine Hochschulreife) durch den Besuch des Berufskollegs[467] (Kultusministerium NRW 2013a: 166). Wie aus der folgenden Aussage von NRW7 deutlich wird, ist mit dem Besuch einer weiterführenden Schule nicht nur der Wunsch verbundenen, nach der Realschule einen höherwertigen Bildungsabschluss anzustreben. Darüber hinaus ist es in Teilen auch die fehlende Berufswahl- oder Ausbildungsreife (Marsal et al. 2009: 31 ff.), die der Aufnahme einer Ausbildung entgegensteht:

> NRW7: „Ich finde es ganz schade, dass viele unserer Schüler nach dem Jahrgang zehn auf ein Berufskolleg[468] gehen. Sie gehen weiter, weil sie eigentlich sagen, ‚och ich gehe mal lieber zur Schule, weil ich das kenne', und damit nicht die Initiative ergreifen, in den Beruf zu gehen."

Trotz dieser Entwicklungen machen Absolventen mit Mittlerem Schulabschluss im deutschen dualen System der Berufsausbildung noch immer den größten Anteil aus (BIBB 2013: 169); (BIBB 2014: 152), (vgl. Kapitel 5.1.2). Abweichend zu Frankreich und Schottland genießt die *berufliche Bildung in Deutschland*

465 Vgl. dazu auch BMBF 2014a: 48.

466 Die Studienberechtigtenquote gibt den Anteil der Studienberechtigten (mit Allgemeiner Hochschulreife sowie Fachhochschulreife) an der altersspezifischen Bevölkerung an (BMBF 2014b: 97).

467 Das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen integriert neben den Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung auch *vollzeitschulische* berufliche Bildungsgänge (z. B. Höhere Berufsfachschule) und Angebote der Weiterbildung (Fachschule). Für weiterführende Informationen wird verwiesen an: Kultusministerium NRW (2014a).

468 Die Lehrkraft bezieht sich hier ausschließlich auf die vollzeitschulischen beruflichen Bildungsgänge. Vgl. dazu auch die Anmerkung in Fußnote 467.

und hier vor allem das duale System der Berufsausbildung ein *hohes Ansehen*.[469]

Teilnehmer beruflicher Bildungsgänge in Frankreich und Schottland sind vorrangig leistungsschwächere Schüler, die auf dem Weg, einen allgemeinbildenden Abschluss auf ISCED-Level 3 zu erzielen, ‚gescheitert' sind. Sie sehen daher die berufliche Bildung als ‚zweite Wahl' an.

Dahingegen nimmt der Anteil an Abiturienten im dualen Ausbildungssystem in Deutschland kontinuierlich zu: Betrug der Anteil der Inhaber einer Studienberechtigung aller in 2002 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge noch knapp 14 %, stieg dieser bis in 2012 auf 24 % an (BIBB 2010: 160); (BIBB 2014: 152). Dass sich deutsche Schüler mit (Fach-)Hochschulreife, als so genannte *Highpotentials*, nach erfolgreichem Abitur *gegen* die Aufnahme eines Studiums und *für die berufliche Ausbildung im dualen System* entscheiden, spricht für die Attraktivität dieses Ausbildungsweges und dessen hohes gesellschaftliches Ansehen (Berger und Pilz 2010: 23 ff.). In einer umfassenden Befragung von 517 Auszubildenden mit Hochschulzugangsberechtigung aus dem Banken- und Versicherungssektor eruierte Pilz (2008), dass das Hauptmotiv dieser Auszubildenden sich (zunächst) gegen ein Hochschulstudium zu entscheiden, mit der Hoffnung verbunden ist, möglichst viel und rasch Geld zu verdienen (85,9 %). Darüber hinaus stimmten knapp 69 % der Befragten der folgenden Aussage zu: ‚Ich glaube, dass ich mit Ausbildung und entsprechender Weiterbildung schneller als durch ein Studium Karriere machen kann' (Pilz 2008: 228). Für das gute Image des deutschen Ausbildungssystems spricht demnach, dass die berufliche Ausbildung zu anerkannten Qualifikationen führt, die nicht nur eine breite berufliche Handlungskompetenz vermitteln und somit allgemeinbildende Inhalte sowie branchen- und betriebsspezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verknüpfen, sondern darüber hinaus auch solide Aufstiegsmöglichkeiten über den Weg der beruflichen Weiterbildung bieten (Berger und Pilz 2010: 8; 32 ff.). Der Zugang zu Positionen auf mittlerem bis höherem Qualifikationsniveau ist somit in Deutschland, im Gegensatz zu Frankreich und Schottland, nicht per se an einen akademischen Bildungsabschlüsse geknüpft, was mitunter die in Deutschland vergleichsweise niedrigere Akademikerquote erklärt: In Deutschland verfügten in 2010 26,7 % der 24- bis 44-Jährigen über einen akademischen Abschluss auf ISCED-Level 5 oder 6. Demgegenüber machte der Anteil an Akademikern innerhalb dieser Al-

469 Eine ausführliche Analyse der betrieblichen, gesellschaftlichen, volkswirtschaftlichen und auf das Individuum bezogenen Vorteile der beruflichen Bildung in Deutschland erfolgt in Berger und Pilz (2010).

tersgruppe in Frankreich 38,2 % und in Schottland 39,3 % aus (EACEA 2012: 173).

Die Reputation der dualen Berufsausbildung in Deutschland ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass sie über eine institutionalisierte Beteiligung der Sozialparteien (Greinert 2007: 55) sowie einem Staat, der als „Konstrukteur von Rahmenbedingungen, Informationsverteiler und bei der allgemeinen Unterstützung auf der politischen Ebene […] eine wichtige Rolle [spielt]" (Soskice und Hancké 1996: 17) verfügt. Die Einbindung der Akteure sichert somit die allgemeine Anerkennung des Ausbildungssystems.

Damit einhergehend ist es in Bezug auf die hier generierten Befunde aus den Interviews mit deutschen Schulleitern und Lehrkräften auch nicht verwunderlich, dass ein Großteil der Befragten sich *für eine Ausweitung der Kooperation mit außerschulischen Partnern* ausspricht, um so den Praxisbezug und Kontakt zur Berufs- und Arbeitswelt auf der *Mikroebene* des Unterrichts herzustellen. Gleichermaßen sprachen sich auch in der Studie von Klein (2003), (vgl. Kapitel 2.1.2, 8.6 und 8.7), 82 % der befragten Schulleiter und Lehrer an Realschulen für die Kooperation Schule-Unternehmen aus und erachten diese als ‚wichtig' (44 %) bzw. ‚sehr wichtig' (38 %) (Klein 2003: 72).

Festzuhalten bleibt: Alle drei Länder dieser Studie unterscheiden sich hinsichtlich der Ausgestaltung sowie in Teilen am Stellenwert der beruflichen Bildung. Damit einhergehend variiert auch auf der *Makroebene* der Einfluss der beruflichen Bildung auf die vorberufliche Bildung. Gleichzeitig wurden dadurch Implikationen auf das institutionelle Curriculum (*Mesoebene*) und das individuelle Curriculum der Lehrkräfte (*Mikroebene*) offenkundig. Gleichwohl haben die Befunde dieser Studie gezeigt, dass zahlreiche Aktivitäten auf *Einzelschulebene* (Kooperationen und Partnerschaften mit Unternehmen, Schülerbetriebspraktika etc.) sowie auf der *Mikroebene* des Unterrichts (z. B. Planspiele, unternehmerische Projekte) zu einer Valorisierung der vorberuflichen Bildung beitragen. Gerade im Teilbereich der Berufsorientierung räumt das offizielle Curriculum von der *Makroebene* her den Schulen und Lehrern größere Freiheiten ein, als dies bspw. in Bezug auf die sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächer festzustellen war (siehe oben sowie vgl. Kapitel 8.2 und 8.3). Diese Freiheiten werden von Schule zu Schule unterschiedlich genutzt und hängen oft im hohen Maße vom *autonomen Engagement einzelner Lehrkräfte* ab (vgl. Kapitel 8.6), wie auch das Beispiel der Etablierung einer Schülerfirma in ‚Eigenregie' an einer Schule in Deutschland zeigte (vgl. Kapitel 8.7).

8.9 Synopse und Ausblick

Die vorangegangene ländervergleichende Analyse und Interpretation der Gesamtbefunde decken sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen Deutschland, Frankreich und Schottland auf. Diese sind für die konkrete Ausformung der vorberuflichen Bildung im Speziellen als auch hinsichtlich des gesamten allgemeinbildenden und beruflichen Bildungssystems sowie des gesellschaftlich-ideologischen, politischen und wirtschaftlichen Kontextes auszumachen. Bezugnehmend auf die ersten beiden Fragen, die in der Einleitung zu Kapitel 8 gestellten wurden, kann zunächst folgendes festgehalten werden:

Obwohl durchaus *divergierende* Strukturen auf der *Makroebene* herrschen, belegen die Kenntisse über die (singulären) Unterrichtspraktiken dieser Studie, dass vorwiegend *Gemeinsamkeiten* auf der *Mikroebene* des Unterrichts und damit hinsichtlich des individuellen Curriculums der Lehrkräfte in den drei Ländern festzustellen sind.

Die dritte in der Einleitung zu Kapitel 8 formulierte Frage nach dem ‚Warum' und damit der kontextbezogenen Erklärung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede sei zunächst an dem zuvor in Kapitel 8.8 diskutierten Einflusses der beruflichen Bildung auf die Ausformung der vorberuflichen Bildung verdeutlicht:

In allen drei Ländern sind unterschiedliche Formen der beruflichen Qualifizierung auf der *Makroebene* auszumachen: Während diese in Deutschland ‚dual' und damit durch den Staat und die Betriebe gleichermaßen getragen wird, ist der Hauptakteur in der beruflichen Bildung in Frankreich allein der Staat. Demgegenüber liegt eine eher marktdominierte berufliche Bildung in Schottland vor. Bedingt durch diese unterschiedlichen Strukturen in der beruflichen Bildung, stehen die Schüler der drei Länder auch vor divergierenden Herausforderungen an der Schwelle des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in den Arbeitsmarkt (vgl. dazu auch Rauner (1996) in Kapitel 2.3.3).

Obwohl der französische und der britische Arbeitsmarkt unterschiedlich reguliert bzw. dereguliert sind, wird für die Einnahme beruflicher Positionen auf höherem Qualifikationsniveau in beiden Ländern in der Regel ein akademischer Abschluss vorausgesetzt; bestimmend hierfür sind mitunter die Rekrutierungsstrategien der Unternehmen (vgl. Kapitel 8.8). Daher streben die Schüler einen möglichst hohen allgemeinbildenden Abschluss an. Der *direkte Übergang* nach der Pflichtschulzeit in die Beschäftigung oder berufliche Qualifizierung gilt als ‚zweite Wahl'. Den Weg der beruflichen Bildung als „*weakly vocational route*" (Pring 2007: 119) einzuschlagen ist gleichbedeutend mit einer Stigmatisierung, auf dem ‚Königsweg' zum Allgemeinbildenden Abitur und damit in der akademischen Bildung ‚gescheitert' zu sein (vgl. Kapitel 8.8).

Divergierend dazu gestaltet sich die Situation in Deutschland: Die *berufliche Bildung* und vor allem das duale System der Berufsausbildung hat sowohl bei den Anbietern der Ausbildungsplätze als auch bei deren Nachfragern einen *guten Ruf*. Obwohl auch in Deutschland immer mehr Jugendliche einen höherwertigen allgemeinbildenden Abschluss anstreben, verspricht die berufliche Bildung durch die Vermittlung anerkannter Abschlüsse im Grundsatz gute Aufstiegschancen und die Einnahme höherer Beschäftigungspositionen (vgl. Kapitel 8.8).

Das eher *schlechte Image der beruflichen Bildung* in Frankreich geht zugleich mit einer marktpessimistischen Einstellung und einer ‚Angst vor dem Kapitalismus' einher (vgl. Kapitel 8.8). Dies bedeutet, dass ‚Wirtschaft' generell eher negativ behaftet ist. Zwar hat ebenso in Schottland das *berufliche Lernen wenig gesellschaftliches Ansehen*, – gegenteilig zu Frankreich herrscht in der liberalisierten Marktwirtschaft des Landes jedoch eine eher marktorientierte bis marktoptimistische Denkweise (vgl. Kapitel 8.1 und 8.8).

Zurückkommend auf die in der Einleitung gestellte Frage nach den Begründungszusammenhängen, gilt es nun eine Antwort darauf zu finden, welche Implikationen die Ausgestaltung der beruflichen Bildung auf die Ausformung der vorberuflichen Bildung hat.

Für Frankreich kann festgestellt werden, dass die negative Konnotation der beruflichen Bildung *in Verbindung* mit einerseits der staatsbetonenden und marktablehnenden Denkweise und andererseits der Rekrutierungsstrategien der Großunternehmen dazu führt, dass auch die vorberufliche Bildung ein allgemeinhin weniger gutes Ansehen genießt. So wählen leistungsstarke Schüler bspw. im fakultativen Bereich des *collège* eher eine antike Sprache, als den berufsorientierenden Kurs DP (vgl. Kapitel 8.3 und 8.8). Ferner liegt es im Interesse der Schüler bzw. vielmehr auch deren Eltern, am Ende des *collège* möglichst die Schullaufbahn an einem Allgemeinbildenden Gymnasium fortzusetzen. Die *Vorherrschaft des Staates* in Frankreich wird in der *vorberuflichen Bildung* dahingehend sichtbar, dass die offiziellen curricularen Richtlinien ein Kerncurriculum mit einer hohen Anzahl an obgligatorischen Fächern vorsehen, welches dem einzelnen Schüler nur wenige Wahlmöglichkeiten lässt (vgl. Kapitel 8.3). Das Kerncurriculum ist von nationaler Tragweite und wird zentral durch schriftliche Abschlussprüfungen examiniert (vgl. Kapitel 8.1 und 8.2). Das offizielle Curriculum wird einerseits durch die Fokussierung des Fachwissens und andererseits einem hohen allgemeinbildenden Anspruch dominiert (vgl. Kapitel 8.5). Dies drückt sich in der inneren Struktur der Unterrichtsfächer aus, da das Pflichtcurriculum für die vorberufliche Bildung einen Fächerverbund vorsieht, der die ökonomische Bildung integrativ mit der politischen, his-

torischen und geografischen Bildung behandelt. Der Lehrplan dieses Verbundfaches ist schwerpunktmäßig durch volkswirtschaftliche Themenbereiche geprägt, die eher allgemeine Aspekte, wie z. B. die volkswirtschaftlichen Prinzipien, die Funktionsweise des Arbeitsmarktes sowie internationale Handelsverflechtungen behandeln (vgl. Kapitel 8.4 und 8.5). Die Curriculumanalyse offenbarte, dass vor allem die zuletzt genannte Thematik vorrangig unter geowissenschaftlichen Fragenstellungen in den Lehrplänen artikuliert wird (vgl. Kapitel 8.5.3). Die strikte Trennung von Markt und Staat im allgemeinbildenden (sowie auch in großen Teilen im berufsbildenden) Bildungswesen Frankreichs führt dazu, dass die Schulen eher wenig Erfahrung in Hinblick einer ‚Öffnung' gegenüber der Arbeits- und Wirtschaftswelt haben. Gleichwohl entwickeln sich auch hier zunehmend Kooperationsnetze und Strukturen (vgl. Kapitel 8.8).

Wie für Frankreich, kann ebenso in Bezug auf Schottland eine Abwertung beruflichen Lernens konstatiert werden (vgl. Kapitel 8.8). Da jedoch nicht nur dem wirtschaftlichen System des Landes, sondern auch dem Bildungssystem eine liberalistische Denkweise zugrunde liegt, ist auch die vorberufliche Bildung weitaus weniger vom Staat dominiert, als dies für Frankreich festzustellen ist. Bis dato existiert kein national einheitliches Curriculum. Ferner verfügen die Schulen in Schottland über weitreichende Autonomien und auch die Elternschaft hat entscheidende Mitbestimmungsrechte (vgl. Kapitel 8.1). Das verpflichtende Kerncurriculum besteht nur aus wenigen Fächern und lässt dem einzelnen Schüler (in Abhängigkeit vom Kursangebot seiner Schule) große Freiräume (vgl. Kapitel 8.3). Darüber hinaus ist die innere Struktur der Fächer und Kurse sehr spezialisiert: Der Lehrplan der wirtschaftswissenschaftlichen Kurse sichert zwar Grundlegungen, widmet sich aber auch konkreteren betriebs- und volkswirtschaftlichen Problemstellungen (vgl. Kapitel 8.5). Aufgrund des in großen Teilen von der Schule ausgelagerten Prüfungswesens, welches sich durch vorrangig schriftliche Leistungsmessungen auszeichnet, ist der Wissensbereich in den Lehrplänen dominierend (vgl. Kapitel 8.2 und 8.5). Das minderwertige Ansehen der beruflichen Bildung zeigt sich, wie in Frankreich, auch in Schottland dahingehend, dass von den Schülern mit Blick auf die Hochschulzugangsberechtigung eher Abschlüsse in allgemeinbildenden als in beruflichen Kursen angestrebt werden. Anders als in Frankreich kommt dies jedoch *nicht* mit einer prinzipiellen Ablehnung von ‚Wirtschaft' einher. *Im Gegenteil*: Die wirtschaftswissenschaftlichen Kurse genießen ein hohes Ansehen (vgl. Kapitel 8.3). Ebenso bestehen in Schottland kaum Vorbehalte gegenüber Kooperationen mit dem privatwirtschaftlichen Umfeld: Der Einbezug der betrieblichen Praxis in den Unterricht der vorberuflichen Bildung gehört zur Normalität an den Schulen (vgl. Kapitel 8.8).

Die Befunde der vorliegenden Studie haben gezeigt, dass die Ausformung vorberuflicher Bildung in Deutschland sowohl Kongruenzen mit Frankreich als auch mit Schottland aufweist. Die *Übereinstimmungen mit Frankreich* zeigen sich in der Dominanz des Staates (bzw. hier in Vertretung die Kultusministerien der Bundesländer) in der Setzung von Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel 8.1). Auf Bundesländerebene einheitliche offizielle Curricula sowie ein Kerncurriculum, das eine hohe Anzahl an obligatorischen Fächern aufweist, beeinflussen die Freiheiten der Lehrer und Lerner auf der *Meso- und Mikroebene*. Gleichermaßen wie in Frankreich, wird der vorberuflichen Bildung in den beiden untersuchten Bundesländern durch integrative Unterrichtsfächer Rechnung getragen (vgl. Kapitel 8.4). Diese beziehen sich neben der Wirtschaftswissenschaft vor allem auf die Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin. Die Befunde der Curriculumanalyse in Deutschland haben daher ähnliche Befunde wie für Frankreich offengelegt: In den Lehrplänen sind volkswirtschaftliche Themenbereiche dominierend. In Anlehnung an die Bezugsdisziplin, nimmt der Bereich der Wirtschaftspolitik in den analysierten Dokumenten einen hohen Stellenwert ein (vgl. Kapitel 8.5).

In *Übereinstimmung mit Schottland* kann die Fächerwahl im Wahlpflichtbereich in Nordrhein-Westfalen betrachtet werden: Wird nach der Realschule ein Fortführen der Schullaufbahn und der Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife angestrebt, liegt die Wahl des fremdsprachlichen Profils nahe (vgl. Kapitel 8.3). Dies geht zugleich mit der Abwahl der anderen Bereiche, darunter auch des sozialwissenschaftlichen, einher. Eine weitere Parallele zur Ausformung der vorberuflichen Bildung in Schottland zeigt sich in Deutschland in der Wichtigkeit der Einbindung der Arbeits- und Wirtschaftswelt, die jedoch dominierend innerhalb der Berufsorientierung verortet ist. Die Kooperation mit lokalen Betrieben ist in Teilen im Schulprofil (*Mesoebene*) der Realschulen festgesetzt (vgl. Kapitel 8.8).

Zurückkommend auf die Frage nach dem ‚Warum' aus der Einleitung zu Kapitel 8 gilt es nun zu klären, wie die angeführten Rahmungen auf der *Meta-* und vor allem *Makroebene* die *Meso-* und *Mikroebene* beeinflussen.

Dazu sei zunächst der Stellenwert der Lehrkraft in der vorberuflichen Bildung angesprochen: Die Befunde dieser und anderer Studien haben die Bedeutsamkeit des individuellen Werdegangs der Lehrkraft in der vorberuflichen Bildung offenbart. So hält auch Lynch (1994) fest: „It has long been recognized that well-trained teachers are an important key to economic learning" (Lynch 1994: 65). Das Lehramtsstudium in den drei Ländern dieser Studie besteht sowohl aus einer universitären Erstausbildung als auch aus einer anschließenden schulischen Praxisphase. Partiell setzt das auf der *Makroebene* staatlich geregelte

Lehramtsstudium dabei schon Rahmungen, die auf der *Meso*- und *Mikroebene* zu etwaigen Restriktionen führen können:

In Frankreich zeigt sich dies z. B. dahingehend, dass nur für zwei Teil-Fächer des Fächerverbundes überhaupt ein lehramtsbezogener Abschluss erworben werden kann.

In Deutschland stehen in Teilen die möglichen Fächerkombinationen im universitären Studium im Gegensatz zur Ausgestaltung der *Unterrichts*fächer auf Schulebene: So sind am Beispiel von Baden-Württemberg die Lehrer *per se* in mindestens einer Subdisziplin des Fächerverbundes nicht ausreichend ausgebildet.[470] Darüber hinaus bestätigen die Interviewbefunde, dass der Unterricht in der vorberuflichen Bildung in *allen drei Ländern* oft auch durch fachfremde Kollegen realisiert wird. Dabei haben vorausgegangene Studien gezeigt, wie wichtig eine fachlich adäquat ausgebildete Lehrkraft für den entsprechenden Kompetenzzuwachs bei den Schülern ist (vgl. Kapitel 8.6). Eklund und Larsson (2009) fordern demgemäß: „The existence of a school subject […] need to educate teachers for this" (Eklund und Larsson 2009: 91). Eine solide universitäre Lehrerausbildung für die vorberufliche Bildung kann bspw. auch betriebliche Praxiserfahrungen integrieren (Canning et al. 2012: 201 ff. und Pilz et al. 2014: 37). Dies könnte unter Umständen die (vor allem in Deutschland und Frankreich) vorherrschende ‚typische' Erwerbsbiografie eines Lehrers zumindest partiell aufweichen und damit das individuelle Curriculum der einzelnen Lehrkraft durch Einblicke in die Praxis der Arbeits- und Wirtschaftswelt anreichern. So skizziert Liening (2001) (für Deutschland) „den Lebensweg eines typischen Lehrers" wie folgt:

> „Zunächst ist er als Schüler in der Schule, dann besucht er als Student die Universität. Während seiner Studierzeit führt er eventuelle Praktika wiederum in der Schule durch. Nach dem ersten Staatsexamen geht er als Referendar wieder in die Schule, um schließlich, nach erfolgreich abgelegtem Staatsexamen und sofern entsprechende Stellen vorhanden sind, als Lehrer in den Schuldienst zu gehen. Und dort bleibt er in der Regel bis zu seiner Pensionierung" (Liening 2001: 111).

Die für die Lehramtsstudierenden in Deutschland und Frankreich verbindlich vorgesehen Betriebspraktika (vgl. Kapitel 8.6) könnten daher als ein möglicher Schritt der Integration betrieblicher Praxiserfahrungen in die Erwerbsbiografien der Lehrer gesehen werden.

470 Obwohl die grundständige universitäre Ausbildung meist nur ein bis zwei Teil-Fächer des Fächerverbundes abdeckt, liegen den Lehrkräften jedoch offiziell die Lehrbefähigungen für den gesamten Fächerverbund vor.

Die Befragungen der Lehrkräfte haben gezeigt, dass der ‚heimliche Lehrplan' des einzelnen Lehrers in hohem Maße durch die individuellem *Vorstellungen über die Arbeits- und Wirtschaftswelt* geprägt ist. So messen diejenigen Lehrkräfte, die bspw. im Rahmen ihres Werdegangs einer *Tätigkeit in der Privatwirtschaft* nachgegangen sind, der vorberuflichen Bildung in der Regel eine höhere Bedeutung bei, als jene Kollegen, die den von Liening (2001) skizzierten ‚typischen Lebensweg' beschritten haben (vgl. Kapitel 8.6).

Gerade in Bezug auf Frankreich konnte durch die Interviews offengelegt werden, wie dominierend für die Wahrnehmung, Interpretation und Umsetzung der offiziellen Curricula auch das Bildungsdenken eines Landes sein kann: So beschreiben die Befragten oft eine Angst der Lehrerschaft gegenüber einer zu starken Einflussnahme der Wirtschaftswelt oder berichteten über Widerstände im Kollegium bei der Etablierung einer Schülerfirma an der Schule (vgl. Kapitel 8.8).

Obwohl das offizielle Curriculum mehrheitlich den Wissensbereich fokussiert (eine Ausnahme bildet Baden-Württemberg), messen die befragten Lehrkräfte der Entwicklung der Selbst- und Sozialkompetenzen im Unterricht der vorberuflichen Bildung eine hohe Bedeutung bei. Die Lehrer *aller drei Länder* betonten die Wichtigkeit der *Verknüpfung von Theorie und Praxis*. Dabei liegen den Vorstellungen der Lehrenden jedoch *unterschiedliche Leitbilder* zugrunde:

In den Integrationsfächern Deutschlands und Frankreichs wird die Ausbildung eines mündigen *Staats*bürgers vonseiten der Befragten betont. Diese beiden Fächerverbünde beziehen sich mitunter auf die Bezugsdisziplin der Politikwissenschaft.

Im eher *marktorientiert ausgerichteten Bildungssystem* Schottlands ist dies demgegenüber der mündige *Wirtschafts*bürger. Den Praxisbezug stellen die Lehrer zum einen über Kontakte zur Wirtschaftswelt her. Zum anderen werden bspw. Projektarbeiten, ökonomische Planspiele und Markterkundungen als Unterrichtsmethoden eingesetzt.

Im Vergleich zu den beiden anderen Ländern, ist in Frankreich der Unterricht jedoch sehr lehrerzentriert und betont das Fachwissen und das Schriftliche. – Ein Sachverhalt, der mitunter wiederum auf die humanistische Bildungstradition in Frankreich zurückgeführt werden könnte (vgl. Kapitel 8.7).

Einer Ausweitung sowohl der Praxiskontakte ins außerschulische Umfeld als auch schüleraktivierender Lehr-Lernformen steht nach Angaben der Befragten *aller drei Länder* meist die Überfüllung des Lehrplans entgegen, die mit einer (in Teilen prüfungsbedingten) Zeitnot in der Unterrichtspraxis einhergeht. Die Lehrenden nehmen sich hier eher *passiv* und als ‚ausführende Gewalt' des offi-

ziellen Curriculums wahr. Ferner haben die Befunde gezeigt, dass je detaillierter und feingliedriger die Lehrpläne formuliert sind, desto geringer schätzen die Lehrenden ihren möglichen Handlungsspielraum ein, – selbst, wenn das jeweilige Fach nicht Teil der Abschlussprüfung ist (vgl. Kapitel 8.2 und 8.7). Der *zeitliche Aspekt* ist mit Blick auf die Integrationsfächer noch in einer anderen Ausprägung von Bedeutung: Werden bspw. den einzelnen Subdisziplinen durch das offizielle Curriculum keine entsprechenden Zeitkontingente zugewiesen, so birgt dies die Gefahr, dass einzelne Teil-Fächer in der Unterrichtspraxis häufiger vernachlässigt werden. Dieser Effekt verstärkt sich, wenn erstens die Inhalte des Faches nicht *zentral abgeprüft* werden und somit deren Einhaltung von *Makroebene* her nicht kontrolliert wird (vgl. Kapitel 8.2). Zweitens wirkt ebenso das nur vage Ausweisen der Bezugsdisziplinen in den offiziellen Curricula dahingehend verstärkend, dass ganze Teil-Fächer oder Themenbereiche nachrangig behandelt werden (vgl. Kapitel 8.4 und 8.6). Nach Eklund und Larsson (2009) ist jedoch gerade eine klare Anbindung an die Wissenschaften wichtig, um eine entsprechende Rahmung für die Wissensvermittlung in einem Fach oder Fächerverbund zu gewährleisten:

> „Within the boundaries of a discipline, it is generally accepted and widespread what is meant by having deep knowledge in some area. In other words, discipline handle the tricky relationship between depth and scope of knowledge" (Eklund und Larsson 2009: 91).

Zurückkommend auf die zu Anfang des Kapitels gestellten Fragen bleibt als ein zentraler Befund dieser ländervergleichenden Analyse und Interpretation festzuhalten: Obwohl sich die Rahmenbedingungen auf der *Makroebene* von Land zu Land größtenteils unterscheiden, konnte für alle drei Länder gleichermaßen festgestellt werden, dass das auf der *Meso-* und *Mikroebene* ‚gelebte' Curriculum in hohem Maße vom Engagement der Schulleiter und Lehrkräfte abhängt. In Teilen geht dies auf den persönlichen Einsatz einzelner Personen zurück, die damit zur Profilschärfung ihrer Schule in der vorberuflichen Bildung beitragen. Größere Freiheiten auf der *Makroebene* können somit zwar einerseits die Gefahr bergen, dass auf der *Meso-* und *Mikroebene* die offiziellen curricularen Inhalte nicht mehr als verbindlich betrachtet werden und damit unter Umständen eine grundständige vorberufliche Bildung nicht mehr gewährleistet wird. Andererseits böten weiterreichende curriculare Freiräume auch die Chance, den Unterricht praxisnaher und schülerorientierter zu gestalten. Gleichzeitig müsste dies unter Umständen wiederum auf der *Makroebene* mit einer entsprechenden Legitimation und Würdigung der vorberuflichen Bildung im Kern-

curriculum der allgemeinbildenden Pflichtschule und im Bereich der Lehrerausbildung einhergehen.[471]

Das in Abbildung 62 dargestellte *hochaggregierte Orientierungsschema* gibt einen finalen Überblick über die allgemeine Befundlage im Ländervergleich. Hier gilt es *nicht*, die im Rahmen des Kapitels 8 diskutierten Ergebnisse des internationalen Vergleichs im Detail abzubilden. Vielmehr soll das Schaubild dazu dienen, für den Leser *Tendenzen* in den übereinstimmenden und divergierenden nationalen Ausformungen der vorberuflichen Bildung kompakt darzustellen sowie grobe *Verknüpfungen* zwischen den einzelnen Vergleichsaspekten und Ebenen aufzuzeigen.

In der linken Spalte sind die dem Ländervergleich zugrunde gelegten Vergleichsaspekte aufgeführt (vgl. dazu die Einleitung zu Kapitel 8). Die wesentlichen nationalspezifischen Ausformungen in Bezug auf diese Vergleichsaspekte werden in stark verkürzter Form in den drei Spalten rechts daneben pro Land dargestellt. Der Leser kann im Ergebnis *horizontal* und von Zeile zu Zeile die größten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den drei Ländern ableiten. Sowohl die wörtliche Angabe der Ebenen (z. B. Makroebene) in der jeweiligen Skizzierung der Ausformung als auch die Pfeile verdeutlichen dabei die identifizierten wechselseitigen Verbindungen auf *vertikaler* (Länder-)Ebene. Um die Übersichtlichkeit des Schaubildes zu wahren, wird auf die grafische Darstellung der Verknüpfungen, die über die jeweiligen acht Vergleichsaspekte hinausgehen, verzichtet. Somit wird bspw. nicht der Einfluss der Ausgestaltung des Prüfungswesens auf das individuelle Curriculum der Lehrkräfte mit einem Pfeil o.ä. angezeigt. Dazu sei an die detaillierten Ausführungen im Text sowie die Anmerkungen in der Einleitung zu diesem Kapitel verwiesen.

471 Für Deutschland vgl. dazu auch die Befunde Ziefuß (1995) in Kapitel 2.1.2.

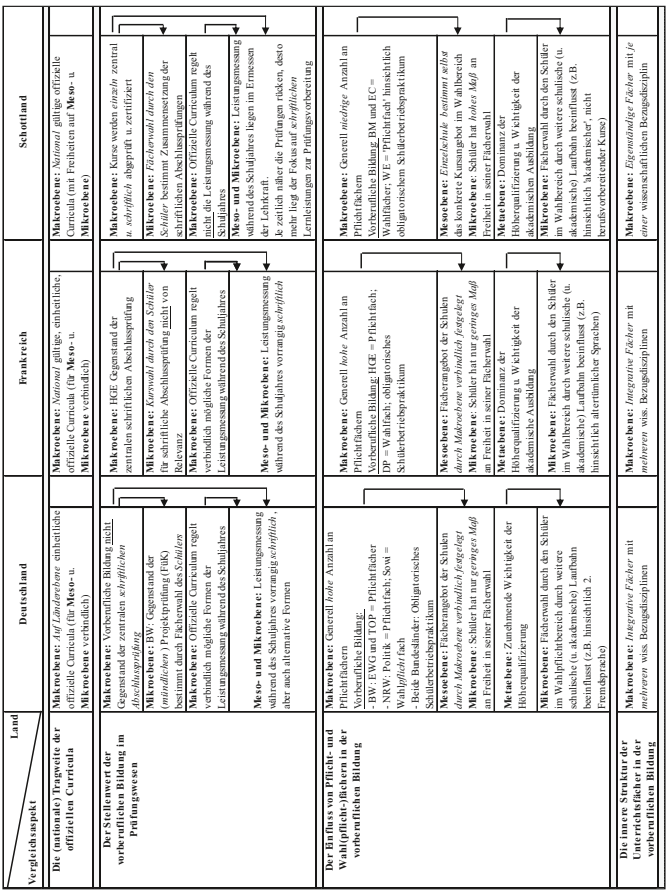


Abb. 62: Orientierungsschema zur Veranschaulichung der allgemeinen Befundlage im Ländervergleich[472]

472 In Abbildung 62 wurden folgende Abkürzungen verwendet, die nicht Teil des Abkürzungsverzeichnisses sind, da sie hier einmalig aufgeführt sind: BM=Business Management; EC=Economics; Sowi=Sozialwissenschaften; WE=Work Experience.

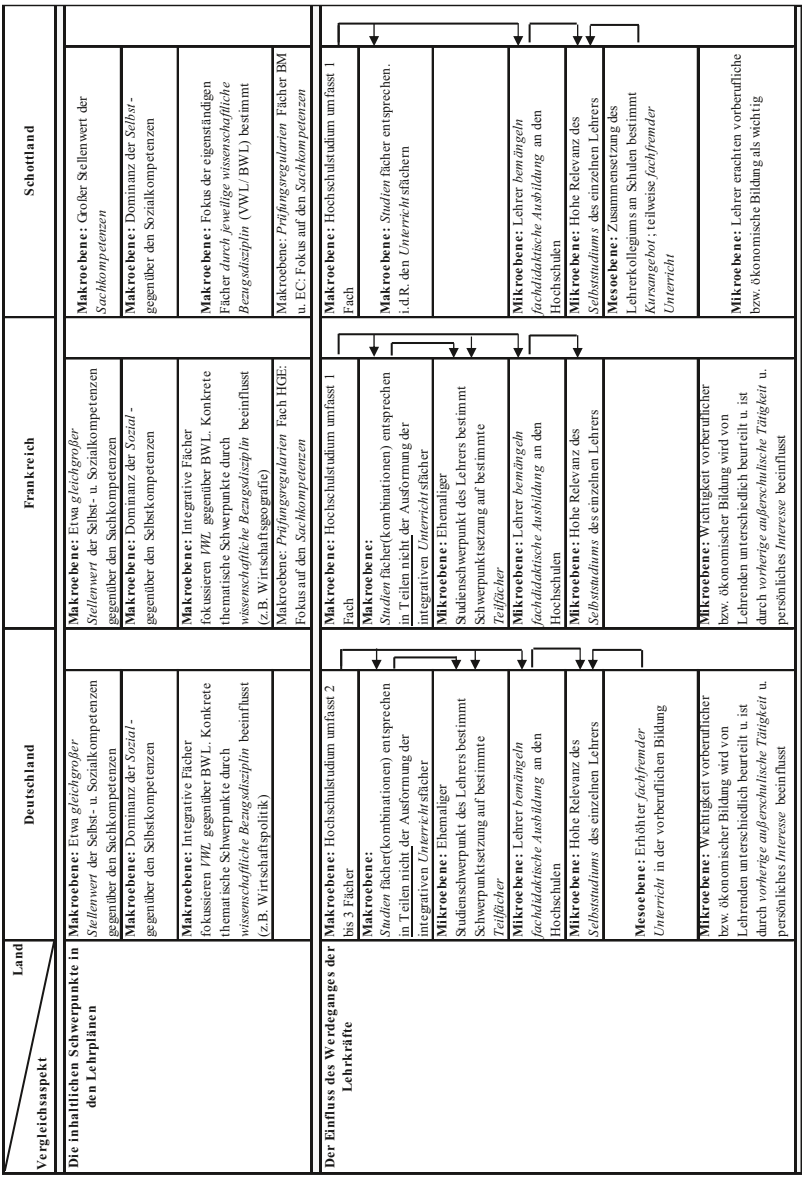


Abb. 62: *(Fortsetzung)*

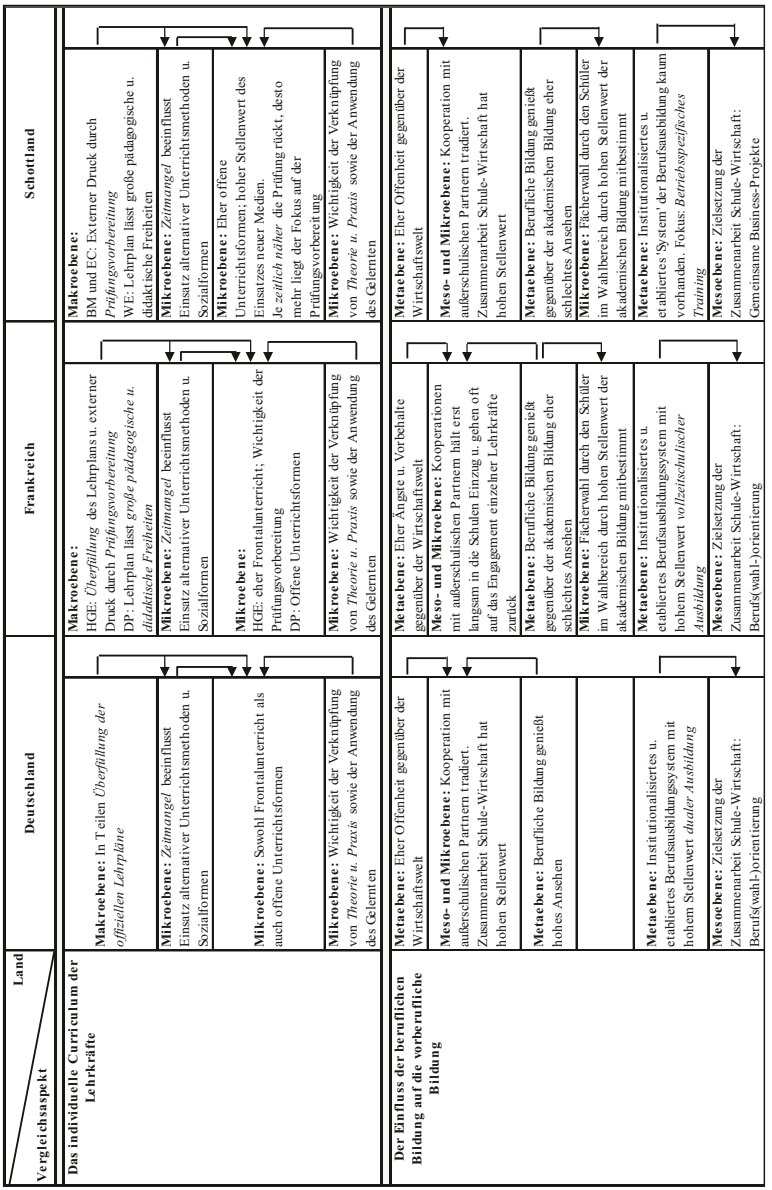


Abb. 62: *(Fortsetzung)*

9 Schlussbetrachtung

Die vorliegende Dissertation hatte das Erkenntnisinteresse, die curriculare Ausformung vorberuflicher Bildung auf mehreren Prozessebenen im Bildungs- bzw. Curriculumsystem in Deutschland, Frankreich und Schottland zu untersuchen.

Mit diesem Erkenntnisinteresse waren *zwei Hauptziele* verbunden:

Erstens galt es, auf *Fallebene das Theorie-Praxis-Verhältnis* der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung darzustellen und zu analysieren. Dazu wurde pro Land zunächst das in amtlichen Rechtsvorschriften, Rahmenrichtlinien und Lehrplänen verankerte *offizielle Curriculum* der vorberuflichen Bildung als Teil der *Makroebene* der staatlichen Steuerung des Bildungswesens untersucht. Im Anschluss standen im Mittelpunkt der Untersuchungen auf Einzelfallebene die *Mesoebene* der Einzelschule in ihrem lokalen Umfeld sowie die *Mikroebene* des Unterrichts. Die zunächst separaten Analysen der empirischen Untersuchungen (vgl. dazu auch im Folgenden Kapitel 9.1) mündeten in eine Gesamtauswertung auf Fallebene und damit in eine kontrastierende Gegenüberstellung des offiziellen Curriculums und des an Schulen und im Unterricht gelebten (institutionellen und individuellen) Curriculums.

Im Mittelpunkt des *zweiten Hauptziels* im Sinne des Erkenntnisinteresses dieser Studie standen die *fall- bzw. länderübergreifende Analyse und Interpretation der Gesamtergebnisse*. Dazu wurden die Besonderheiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Ausformung vorberuflicher Bildung zwischen den einzelnen Ländern herausgearbeitet und analysiert. Im Zuge dieses internationalen Vergleichs galt es dabei, die Befunde vor dem Hintergrund der Ausgestaltung des allgemein- und berufsbildenden Bildungssystems sowie des relevanten nationalen gesamtgesellschaftlichen Kontextes zu analysieren und zu interpretieren. Mit der Beachtung dieser bildungssystemischen und weiter gefassten gesellschaftlich-ideologischen, politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen wurde dem zugrunde gelegten prozessorientierten Verständnis von Curriculum Rechnung getragen: Dieses bezieht sich nicht nur auf schriftlich verfasste und offiziell erlassene Dokumente, sondern berücksichtigt auch den Entstehungs-, Verwirklichungs- und Auswirkungseffekt von Curricula und begreift das Curriculum als Abbild und Reproduzent gesellschaftlicher Strukturen und Wirkungszusammenhänge. Darin wird auch die forschungstheoretische Ausrichtung der vorliegenden Studie offenkundig, indem sich diese Dissertation sowohl als Beitrag zur Curriculumforschung als auch zur international vergleichenden (Berufs-)Bildungsforschung versteht. Der Vorteil liegt in der Interdependenz und gegenseitigen Befruchtung dieser beiden theoretischer Zugänge.

Welche wesentlichen Befunde ließen sich im Zuge der Untersuchungen feststellen?

Die Studie hat sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung auf den verschiedenen Prozessebenen im Bildungs- bzw. Curriculumsystem zwischen den drei Ländern offengelegt. Wie bereits in der Einführung zu Kapitel 8 verdeutlicht, erweist es sich als schwierig, *Haupt*unterschiede bzw. *wesentliche* Gemeinsamkeiten zu generieren. Daher wurde im Zuge von Kapitel 8 der Weg eines Clusterns nach acht Themenbereichen unternommen. Unter Berücksichtigung des weiteren länderspezifischen Kontextes der Makro- und Metaebene wurden diese acht aufeinander aufbauenden bzw. sich wechselseitig beeinflussenden Aspekte im Vergleich der Länder diskutiert und interpretiert.

Die Befunde der Studie zeigen hinsichtlich des Theorie-Praxis-Verhältnisses der Ausformung vorberuflicher Bildung in den ausgewählten Ländern bzw. Landesteilen eine Vertrautheit der Lehrkräfte mit den offiziellen Curricula. Die pädagogischen und didaktischen Freiräume der Lehrenden in der Umsetzung des offiziellen Curriculums sind in hohem Maße vom Pflichtcharakter des jeweiligen Unterrichtsfaches sowie dem Stellenwert vorberuflicher Bildung im Rahmen der (Abschluss-)Prüfung am Ende der allgemeinbildenden Sekundarstufe I abhängig. Ferner ist das individuelle Curriculum durch die Voraussetzungen auf Einzelschulebene (Mesoebene), z. B. in Hinblick auf die Zusammensetzung des Kollegiums, der Ausstattung der Schulen sowie hinsichtlich des Stellenwerts von Praxiskontakten zum privatwirtschaftlichen Umfeld bestimmt. Das sowohl offizielle als auch institutionelle Curriculum bilden den Rahmen für Aktivitäten und Maßnahmen im konkreten Unterricht. Ein weiterer, bedeutsamer Einflussfaktor auf die Realisierung der offiziellen curricularen Vorgaben auf Unterrichtsebene ist die Lehrkraft *in persona* und deren zugrunde liegender ‚heimlicher Lehrplan': Damit werden die Deutung und Interpretation der kodifizierten Lehr-Lernziele vor der eigenen subjektiven Wahrnehmung der Lehrperson angesprochen. Die Befunde der Studie haben gezeigt, dass dieser heimliche Lehrplan mitunter vom ehemaligen Studienschwerpunkt sowie den etwaigen außerschulischen Berufserfahrungen bestimmt wird. So tangiert der Werdegang eines jeden Lehrers nicht nur die Mesoebene mit Blick auf die Personalplanungen (hier inbegriffen der fachfremde Unterricht) sowie in Teilen das Fächerangebot an den Schulen. – Die Ausbildung der Lehrkraft ist vor allem für die individuellen Fokusse in der Unterrichtspraxis und hinsichtlich des persönlichen (in Teilen curricular-übergreifenden) Engagements leitend.

Die ländervergleichende Auswertung der Befunde der Studie legt zwar auf der Makroebene zum einen Divergenzen in der Struktur der Unterrichtsfächer, die

zum Teil an unterschiedliche wissenschaftliche Leitdisziplinen anlehnen, offen. Zum anderen können gleichwohl länderübergreifend Gemeinsamkeiten in den thematischen Schwerpunktsetzungen in den Lehrplänen der jeweiligen Unterrichtsfächer ausgemacht werden. Grundsätzlich bestehen jedoch hier mehr inhaltliche Übereinstimmungen zwischen den untersuchten Lehrplänen der Integrationsfächer Deutschlands und Frankreichs. Aufgrund der national unterschiedlichen Struktur und Verwaltung des allgemeinbildenden Bildungssystems ist neben der Ausgestaltung des Prüfungswesens zugleich die Tragweite und Verbindlichkeit der offiziellen Curricula von Land zu Land verschieden. Darüber hinaus weisen die Bildungssysteme in Deutschland, Frankreich und Schottland unterschiedliche Selektionsprozesse auf: In Deutschland erfolgt die Selektion bereits im Anschluss an die Primarstufe in Hinblick auf die Verteilung auf die drei (hier nun die Gesamtschule ausgenommen) Schularten Gymnasium, Realschule und Hauptschule. Demgegenüber kann für Frankreich und Schottland, die beide auf dem Niveau der Sekundarstufe I über ein Gesamtschulsystem verfügen, eher ein verspäteter Selektionsprozess beobachtet werden: Dieser kommt mit der Entscheidung einher, ob im Anschluss an die Pflichtschulzeit eher ein allgemeinbildend-akademischer oder ein berufsbildender Weg eingeschlagen wird. Dabei gilt in beiden Ländern der berufsbildende Weg (und in Teilen schon die vorgelagerte Wahl entsprechender vorberuflicher Wahlfächer) oft als ‚zweite Wahl', der vor allem leistungsschwächere Jugendliche anspricht.

Vor allem bestimmt die jeweilige Bildungskultur die Bedeutsamkeit vorberuflicher Bildung auf dem Niveau der allgemeinbildenden Schule und geht damit über die systemisch bedingte Ausgestaltung des Übergangs Schule-Beruf hinaus. Dies lässt sich auf der Prozessebene des Bildungssystems und damit des offiziellen Curriculums mitunter an der Etablierung und Strukturierung entsprechender Unterrichtsfächer vorberuflicher Bildung ausmachen. In Anlehnung daran hat bspw. das allgemeine Ansehen der beruflichen Bildung in einem Land auch einen Einfluss auf die Ausgestaltung der Zusammenarbeit von allgemeinbildenden Schulen mit außerschulischen Partnern. Was diese Form von ‚Öffnung von Schule' betrifft, sind weiterhin auch die allgemeine gesellschaftliche Wahrnehmung von ‚Markt' bzw. ‚Wirtschaft' von Bedeutung. So tangieren das Image beruflicher Bildung sowie die innerhalb einer Gesellschaft vorherrschenden Einstellungen gegenüber der Privatwirtschaft auch das individuelle Curriculum der Lehrenden dahingehend, inwiefern bspw. die Entwicklung eines umfassenden Verständnisses über die Arbeits- und Wirtschaftswelt für die Schüler als wichtig erachtet wird.

Trotz der festgestellten eher größeren Unterschiede auf den höheren Prozessebenen des Bildungs- und Curriculumsystems und den damit einhergehenden divergierenden Voraussetzungen, weisen die Befunde der Studie in Deutsch-

land, Frankreich und Schottland auf der Mikroebene eher Ähnlichkeiten auf: In ihrem individuellen Curriculum versuchen die Lehrer aller drei Länder durch entsprechende Unterrichtsmethoden und Kooperationen mit dem schulischen Umfeld dem Theorie-Praxis-Bezug im Unterricht der vorberuflichen Bildung gerecht zu werden. In ihrer persönlich geprägten Auslegung und Interpretation des offiziellen Curriculums sowie unter Einbezug der wahrgenommen Restriktionen der Makroebene, sind die Lehrenden bemüht, *in ihrem individuellen Sinn* die Schüler bestmöglich für ihren weiteren Lebensweg (der sowohl berufsbildend als auch akademisch sein kann) vorzubereiten.

9.1 Die Reichweiten und Grenzen des Forschungsansatzes

Durch die Betrachtung der Phänomene in ihrem Kontext stand im Mittelpunkt der vorliegenden Mehrfallstudie eine tiefere Durchdringung der Untersuchungsobjekte mit samt ihrer Beziehungen und Wechselwirkungen zur Umwelt. Um in der Untersuchung den verschiedenen Facetten und Dimensionen in der Ausformung vorberuflicher Bildung in den einzelnen Länder- bzw. Fallstudien gerecht zu werden, wurde eine mehrperspektivische Herangehensweise bzw. die Arbeit mit einem Mehrebenenmodell angestrebt. Dazu war das Fallstudiendesign multimethodisch angelegt.

Zur Abbildung des *offiziellen Curriculums* auf der *Makroebene* wurden zum einen Rechtsvorschriften, Verordnungen und Rahmenrichtlinien betrachtet, die bspw. Auskunft über die Unterrichtsstundenkontingente oder die Ausgestaltung des Prüfungswesens gaben. Den Kern dieser Erhebungen zum offiziellen Curriculum bildete eine kriteriengeleitete qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne, innerhalb derer die zugrunde liegende Fächerstruktur sowie die konkreten thematischen Schwerpunkte innerhalb der Lehrpläne identifiziert wurden.

In einem zweiten Erhebungsstrang zielten die qualitativen, leitfadengestützten Experteninterviews mit Schulleitern und Lehrkräften der drei Länder auf der *Mikroebene* darauf ab, zu untersuchen, wie die Lehrkräfte die im offiziellen Curriculum deklarierten Inhalte lesen bzw. deuten und angeben, diese im Unterricht umzusetzen.[473] Einhergehend mit den hier von den Lehrenden wahrgenommenen Stärken und Schwächen wurden die persönlichen Schwerpunkte

473 Wie in Kapitel 3.1.1 begründet dargelegt, strebte die vorliegende Studie jedoch *nicht* an zu erheben, *wie genau* die Lehrenden das offizielle Curriculum *kennen* bzw. inwiefern das Verständnis der Curriculumentwickler mit jenem der Lehrkräfte übereinstimmt (im Sinne einer so genannten *evaluativen Studie* bzw. des *Fidelity approach*). Es galt vielmehr zu eruieren, wie die Lehrer mit dem kodifizierten Curriculum umgehen sowie dieses vor ihrem subjektiven Erfahrungshorizont interpretieren und dann im Unterricht umsetzen (bzw. in den Interviews angaben, umzusetzen) (vgl. dazu auch Kapitel 4.2.2).

der Praktiker im Sinne ihres *individuellen Curriculums* abgefragt. In Hinblick auf die *Mesoebene* (*institutionelles Curriculum*) gaben die Interviews unter anderem Auskunft über die physische und personelle Ausstattung der Schulen, die Zusammenarbeit mit der Elternschaft, etwaige Kooperationen mit außerschulischen Partnern sowie die Existenz von klassen- und jahrgangsübergreifenden Maßnahmen bzw. von Schulcurricula für die vorberufliche Bildung.

Ein solch komplexer Forschungsansatz hat jedoch auch seine methodischen Grenzen. Bezugnehmend auf die Ausführungen in den Kapiteln 4.2.1.1 und 4.2.1.4, liegen die Limitierungen der vorliegenden Studie liegt somit in:

1. Der Auswahl der Regionen in den drei Ländern:

   Das Untersuchungsdesign der Fallstudie und die angewendeten qualitativen Forschungsmethoden implizierten nur eine beschränkte Handhabbarkeit von Fällen und Analyseeinheiten. Die Fälle bezogen sich auf die Ausformung der vorberuflichen Bildung in einem Land bzw. Landesteil, nicht jedoch auf die Ausgestaltung des gesamten Bildungssystems (vgl. dazu auch Kapitel 4.1, Abbildung 15). Die Curriculumanalysen in Frankreich und Schottland widmeten sich der Untersuchung der für das ganze Land geltenden Lehrpläne. Im föderal verwalteten Bildungswesen Deutschlands wurden demgegenüber zwei Bundesländer herangezogen. Wurde somit im Kontext der Studie von ‚Deutschland' gesprochen, implizierte dies jene Eingrenzung.

2. Der Bestimmung der zu untersuchten Schularten und Bildungsgänge:

   Die Studie konzentrierte sich alleinig auf die im allgemeinbildenden Schulwesen innerhalb der letzten beiden Schuljahre der Pflichtschulzeit der Sekundarschule verankerte vorberufliche Bildung. Im mehrgliedrig strukturierten deutschen Schulsystem (gegenüber den Gesamtschulsystemen Frankreichs und Schottlands) wurde ferner eine Eingrenzung in Bezug auf die Auswahl der Schulart der Realschule vorgenommen.

3. Den für die Untersuchung herangezogenen Unterrichtsfächern und Kursen:

   Unter Rückgriff auf die Definition vorberuflicher Bildung, wurden nur diejenigen Fächer in den Untersuchungen berücksichtigt, die Bezüge zur fachwissenschaftlichen Disziplin der Wirtschaftswissenschaften aufwiesen. Diese Einschränkung bedeutet jedoch nicht, dass vorberufliche Bildung nicht auch im Rahmen von anderen Fächern, Fächerverbünden, Kursen sowie fächerübergreifenden schulischen Aktivitäten und Kooperationen stattfinden kann.

Ferner wurden in der Studie sowohl Wahl- als auch Wahlpflicht- sowie Pflichtfächer mit einem jeweils divergierenden Stellenwert im Gesamtfächerkanon untersucht. Die ausgewählten Fächer unterscheiden sich in ihrer inneren Struktur: Neben eigenständigen Fächern wurden auch aus unterschiedlichen Teil-Fächern bestehende Fächerverbünde betrachtet. Diesen Fächern liegen zugleich differente Wochenstunden zugrunde, die sich auf von Land zu Land verschiedene Gesamtstundenkontingente beziehen. Die Integrationsfächer implizieren zugleich die Problematik der in der Regel nicht offiziell definierten stundenmäßigen Aufteilung auf die einzelnen Teil-Fächer.

4. Der Auswahl der analysierten Lehrpläne bzw. Lehrplan-Teile und der unterschiedlichen Struktur der Lehrpläne:

   Die ausgewählten Dokumente reichen von eher outcome- bzw. kompetenzorientierten zu eher inhaltbezogenen, detaillierteren Lehrplänen, deren quantitativer Umfang (d. h. die Seitenanzahl) divergiert. Ferner weisen manche Lehrpläne einen eher ‚allgemeineren' Teil (z. B. Leitgedanken zur Schule, zum Bildungsgang, zum Fach etc.) aus, während andere Dokumente solche Vorgaben nicht enthalten.

5. Die Rückschlüsse aus dem für die kriteriengeleitete Inhaltsanalyse der Lehrpläne verwendenten Analyseraster:

   In Erstellung des Analyserasters wurden den vier Dimensionen betriebs- und volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen erstens jeweils eine variierende Anzahl an Analysekriterien zugeordnet, die zweitens zugleich auch von unterschiedlicher inhaltlicher Breite waren: So vermögen bspw. die eher weiter gefassten Items ‚betriebswirtschaftliche Grundbegriffe und Grundlagen unternehmerischen Wirtschaftens' (B1) sowie ‚volkswirtschaftliche Prinzipien und Grundbegriffe' (E1) unter Umständen mehr Textstellen im Curriculum anzusprechen, als z. B. die etwas thematisch begrenzteren Analysekriterien ‚Unternehmensstrategie- und Planung' (B2) sowie ‚Wirtschaftsindikatoren' (E10). Es bestanden drittens partiell inhaltliche Überschneidungen zwischen den einzelnen Analysekriterien innerhalb einer Dimension.

   In den ausgewählten Lehrplänen wurden ferner nur diejenigen Textstellen codiert, die Bezüge zur vorberuflichen Bildung im Sinne des dieser Studie zugrunde gelegten Verständnisses aufwiesen. Textauszüge zu eindeutig anderen Themenbereichen (z. B. Geschichte), wurden explizit nicht codiert. Die relative Bezugsgröße zur Anzahl der codierten Nennungen war damit immer die jeweilige Summe an codierten Textstellen im analysierten

Material pro Land, *nicht* jedoch der gesamte Textkorpus. Zusammen mit den oben sowie unter den Punkten drei und vier genannten Aspekten stand dies einer direkten quantitativen Gegenüberstellung der Befunde der Curriculumanalyse im Ländervergleich entgegen.

6. Der begrenzten Anzahl an Interviews pro Land:

   Um die adäquate Durchführung der qualitativen Experteninterviews gewährleisten zu können, wurden in allen drei Ländern entsprechende regionale Eingrenzungen vorgenommen. Ferner konnten aus forschungsökonomischen Gründen insgesamt nur 42 Personen an 21 Schulen befragt werden.

7. Der Gegebenheit, dass keine Beobachtung der Unterrichtsrealität stattfand:

   Die Studie beschränkte sich auf die Abbildung des individuellen Curriculums und damit die im Rahmen der Interviews vonseiten der Befragten offenbarte Interpretation des kodifizierten Curriculums. Dieses individuelle Curriculum ist jedoch nicht mit der Unterrichtsrealität gleichzusetzen, da die Auskünfte der Lehrkräfte immer im Kontext der Subjektivität des einzelnen Befragten betrachtet werden müssen (vgl. heimlicher Lehrplan). Damit bleibt unter Umständen die ‚Realität' bzw. die Innenperspektive von Unterricht dem Forschenden verschlossen (vgl. dazu auch im Folgenden Kapitel 9.2).

Diese sieben Limitierungen implizieren, dass keine statistischen Generalisierungen und Induktionsschlüsse auf die Gesamteinheit oder das Gesamtsystem eines Landes möglich sind. Diese waren auch im Rahmen dieser Studie nicht beabsichtigt. Das Interesse der Studie lag zum einen in der Erfassung des Einzelfalles in seiner Komplexität und Differenziertheit sowie dessen Einbettung in den Kontext des Bildungssystems und der nationalen gesellschaftlichen Rahmenbedingen. Zum anderen galt es, keine quantitativen Vergleiche zwischen Deutschland, Frankreich und Schottland anzustreben, sondern Trends in der Gegenüberstellung der Besonderheiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und kontextimmanent zu interpretierten.

Wie in Punkt sieben der dargestellten Reichweiten und Grenzen des Forschungsansatzes angesprochen, beziehen sich die Äußerungen und Einschätzungen der befragten Lehrkräfte immer nur auf deren individuellen Urteile und den eigenen Erfahrungshorizont. Die eigentliche ‚Unterrichtswirklichkeit' und somit das ‚tatsächliche Curriculum' (vgl. Kapitel 3.1.1) kann demgegenüber variieren, was im Einzelfall zu veränderten Abbildungen und Interpretationen führen kann. Gleichwohl ist es eben diese Subjektivität der interviewten Lehrer,

die in derselben Weise auch das bestimmende Element realer Unterrichtshandlungen ist. Weiterführende Untersuchungen sollten zur Spiegelung der Expertenmeinungen der Lehrkräfte sequentielle (bspw. im zeitlichen Rahmen einer Unterrichteinheit bis hin zu einem Schulhalbjahr) Beobachtungen von Unterricht integrieren. Mittels der Unterrichtsbeobachtung durch unbeteiligte Dritte könnte folglich die Praxis vorberuflicher Bildung und damit die *tatsächliche* Umsetzung des intendierten Curriculums noch differenzierter beleuchtet werden (Torney-Puta 1991: 600); (Mujis 2006: 58 ff.). So wird die nähere Erforschung der Unterrichtspraxis in der vorberuflichen Bildung (hier genauer gesagt *economic education*) bereits 1991 von Schug und Walstad (1991) und Torney-Puta (1991) proklamiert (Schug und Walstad 1991: 417); (Torney-Puta 1991: 600) sowie auch 17 Jahre später erneut von Miller und Vanfossen (2008) aufgegriffen: „There is a large, unfinished agenda in research in economic literacy […]: to rely less on […] teachers' self reports for research findings and to engage in more direct observation of classrooms" (Miller und Vanfossen 2008: 285; 300).

In der vorliegenden Studie wurden die Beteiligung und der Stellenwert der außerschulischen Partner des öffentlichen und privatwirtschaftlichen Sektors in der vorberuflichen Bildung vor allem über die Auskünfte der Schulleiter und Lehrkräfte abgefragt. Als künftig forschungsrelevant gelten daher Untersuchungen, die die Erwartungen, Konzepte und Konsequenzen der beteiligten Akteure an die vorberufliche Bildung thematisieren (vgl. dazu auch Pätzold (2008: 602)).

Erstrebenswert wären außerdem Untersuchungen, die größere Fallzahlen integrierten und so bspw. weitere Unterrichtsfächer (vgl. Abbildung 2, Kapitel 2.3.2), Klassenstufen oder etwa Schulformen berücksichtigen. Überdies könnten auch größere Stichproben herangezogen werden, um Lehrende in weiteren Regionen zu befragen.

Des Weiteren wäre es mit Blick auf die gegenwärtigen bzw. künftigen Curriculumreformen in *Schottland* (Einführung des CfE zum Schuljahr 2013/2014 in der Klassenstufe S4, vgl. Kapitel 7.1.3 und 7.4.3) und *Baden-Württemberg* (Inkrafttreten des neuen Bildungsplans mit dem eigenständigen Pflichtfach ‚Wirtschaft und/Berufs- und Studienorientierung' zum Schuljahr 2018/2019 in Klasse sieben, vgl. Kapitel 5.4.3 und 5.4.4) von Interesse, eine erneute Untersuchung des Theorie-Praxis-Verhältnisses zu initiieren.

9.2 Ausblick

Wie zu Beginn dieser Dissertationsschrift angesprochen, thematisierte Beck (1986) bereits vor knapp 30 Jahren im Zuge seiner Skizzierung der „Risikogesellschaft" unter anderem das Risiko „sozialer Gefährdungslagen" (Beck 1986: 30) im Sinne von drohender Arbeitslosigkeit. Der Strukturwandel zur Dienstleistungsgesellschaft sowie dessen Implikationen am Arbeitsmarkt, veranlassten den Einzelnen dazu, immer mehr in sein Humankapital und damit in Wissen und Qualifikationen zu investieren. Darin können die Ursprünge des allgemeinen Trends zur Höherqualifikation gesehen werden, wie er auch im Zuge der Analyse und Interpretation der Befunde dieser Studie thematisiert wurde. In Verbindung mit dem durch den demografischen Wandel einhergehenden gegenwärtigen, aber vor allem künftigen Fachkräftekräftemangel unterstreicht dies die zunehmende Bedeutsamkeit einer vorberuflichen Bildung. Für das Individuum trägt eine umfassende vorberufliche Bildung zur Entwicklung seiner individuellen beruflichen Selbstbestimmung sowie ökonomischen, finanziellen und sozialen Mündigkeit bei. Durch ein weiterreichendes Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt, das neben den Sachkompetenzen auch die Ausbildung der entsprechenden Selbst- und Sozialkompetenzen berücksichtigt, kann die vorberufliche Bildung den Einzelnen bei den Herausforderungen am Übergang in das Beschäftigungssystem unterstützen. – Dabei ist es auch zunächst unerheblich, ob dieser Übergang direkt nach der allgemeinbildenden Pflichtschulzeit oder zeitlich verzögert (bspw. durch einen zwischengelagerten Besuch einer weiterführenden Schule) erfolgt. In Bezug auf die angesprochene Problematik des Fachkräftemangels und der allgemein gestiegenen Anforderungen am Arbeitsmarkt, gewinnt die vorberufliche Bildung nicht nur für das Individuum, sondern auch auch gesellschaftlich und ökonomisch gesehen an Bedeutung.

Wie in Kapitel 2 ausgewiesen, ist ein gegenwärtiger Mangel an international vergleichenden Studien, die die curriculare Ausformung vorberuflicher Bildung in der Berücksichtigung mehrerer Prozessebenen im Bildungssystem empirisch untersuchen, festzustellen. Die Ausarbeitung von Best Practice-Ansätzen und die Formulierung von bildungspolitischen Empfehlungen setzt jedoch eine solche differenzierte Analyse des Status quo voraus. Die vorliegende Dissertation trägt somit nicht nur dazu bei, diesem Forschungsdefizit Rechnung zu tragen, sondern hat darüber hinaus den *praktischen Nutzen* als Basis für die Entwicklung von bildungspolitischen Maßnahmen im Sinne des *Policy borrowing* zu dienen. Dabei ermöglichen der „‚Umweg' über ausländische Erfahrungen" (Georg 2005: 186) und damit die kritische Betrachtung ausländischer Verhältnisse unter Reflexion gegebener inländischer Verhältnisse, ein vertieftes Verständnis über die eigene Situation. So trägt auch die länderübergreifende

Analyse und Interpretation der Ergebnisse dieser Studie dazu bei, die Besonderheiten in der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung in den jeweiligen Ländern überhaupt erst in Erscheinung treten zu lassen. Eigene Stärken, aber auch Schwächen im Bildungssystem werden somit im Ländervergleich sichtbarer. Der Erfolg von bildungspolitischen Maßnahmen ist in Abhängigkeit zu deren Einbettung bzw. der Berücksichtigung der nationalen Gegebenheiten im Sinne des ‚institutionellen Settings' zu betrachten. Die praktische Relevanz der Befunde dieser Studie zeigt sich somit auch darin, dass die Interpretation der Ergebnisse unter Berücksichtigung der Ausgestaltung des jeweiligen allgemein- und berufsbildenden Bildungssystems sowie dem zu berücksichtigenden nationalen gesamtgesellschaftlichen Kontext erfolgt ist. So liegen nicht nur empirische Befunde zur Verankerung bzw. Berücksichtigung der vorberuflichen Bildung in den offiziellen Lehrplänen und deren Deutung auf institutioneller sowie unterrichtspraktischer Ebene vor. – Darüber hinaus liefert diese Studie auch die entsprechenden Informationen mit Blick auf das institutionelle Setting in Deutschland, Frankreich und Schottland.

Die Ergebnisse dieser Studie haben den hohen Stellenwert des Engagements einzelner Schulleiter und Lehrkräfte verdeutlicht, die mit ihrem persönlichen Einsatz zur Profilierung der vorberuflichen Bildung auf der Mikroebene des Unterrichts und lokaler bzw. Schulebene beitragen. Im Kontext möglicher nachfolgender bildungspolitscher Schritte, gelte es daher diese Bottom-up-Ansätze durch entsprechend weiterführende Top down-Maßnahmen zu festigen. Diese von staatlicher Seite (Makroebene) initiierten Maßnahmen könnten bspw. mit größeren Freiheiten für die Umsetzung des Curriculums auf der Meso- und Mikroebene einhergehen. Die Vorgänge könnten aber auch in Verbindung mit der Schaffung größerer Verbindlichkeiten stehen: So würde z. B. die Einbindung der vorberuflichen Bildung in das Pflichtcurriculum der allgemeinbildenden Schule den Ernsthaftigkeitscharakter dieser Fächer sowohl gegenüber dem gesamten Lehrerkollegium und der Schülerschaft als auch nach außen (z. B. gegenüber den Eltern) hervorheben. Insofern eine Integration der vorberuflichen Bildung in das (Abschluss-) Prüfungswesen auch die Selbst- und Sozialkompetenten berücksichtigte, würde dies unter Umständen die entsprechende Legimitation und Wertschätzung dieser Soft Skills unterstreichen.

Gegenüber dieser praktischen Relevanz der Befunde der vorliegenden Dissertation liegt deren *theoretische Relevanz* vor allem darin begründet, dass diese Studie eine Grundlage für eine weiterführende wissenschaftliche Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen vorberuflicher Bildung in den drei Ländern liefert. Damit kann sie bspw. auch den Ausgangspunkt für entsprechende Beobachtungen und Analysen der Unterrichtsrealität bilden (vgl. Kapitel 9.1). Der wissenschaftliche Nutzen der Arbeit zeigt sich weitergehend darin, dass

die Studie auch als Grundlage zur Erforschung der curricularen Ausformung der vorberuflichen Bildung in anderen Regionen, Bundesländern und Ländern dienen kann. Dazu wurde im Rahmen der Dissertation einerseits ein fundiertes begriffliches Konstrukt vorberuflicher Bildung hergeleitet, das sich durch die Berücksichtigung bestehender nationaler und internationaler Definitionsansätze und Konzepte legitimiert. Anderseits wurden unter Verschränkung von zwei theoretischen Bezugsgrößen (der international vergleichenden Forschung in den Erziehungswissenschaften und der Curriculumforschung) aufeinander bezogene methodische Instrumentarien entwickelt, die empirische Untersuchungen des curricularen Theorie-Praxis-Verhältnisses auch in anderen Ländern möglich machen.

Literaturverzeichnis

Im Folgenden werden die in der Arbeit zitierten Quellen in alphabetischer bzw. chronologischer Reihenfolge vollständig aufgelistet. In Bezug auf die alphabetische Reihenfolge finden sich bspw. alle Veröffentlichungen des ‚Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland' (kurz ‚KMK') unter dem Buchstaben ‚**S**'. – Obwohl hier die Autoren- bzw. Herausgeberschaft nach einmaligem Ausschreiben, (wie bereits im obigen Text), mit ‚**K**MK' abgekürzt wird. Der Leser sei daher auch an das Abkürzungsverzeichnis zu Beginn dieser Studie verwiesen.

Bei Gesetzen und Verordnungen etc. gibt das Jahr bzw. Datum in der Klammer die zitierte letzte Fassung des Gesetzes an.

Bei Internetquellen ist zusätzlich das letzte Zugriffsdatum auf die Internetseite angegeben. Insofern auf der Internetseite das letzte Aktualisierungsdatum definiert wurde, so wird auch dies mit in der Quellenangabe aufgeführt.

Sammelwerke werden über die Angabe im entsprechenden Beitrag hinaus noch einmal gesondert zitiert.

Adamson, Bob; Morris, Paul (2007): Comparing Curricula. In: Mark Bray, Bob Adamson und Mark Mason (Hg.): Comparative education research. Approaches and methods. Hong Kong: Springer (Comparative Education Research Centre (CERC) Studies in Comparative Education, 19), S. 263–282.

Albers, Hans-Jürgen (1995): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein (Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften, 15).

Albers, Sönke; Klapper, Daniel; Konradt, Udo; Walter, Achim; Wolf, Joachim (Hg.) (2007): Methodik der empirischen Forschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Gabler.

Allemann-Ghionda, Cristina (2004): Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim; Basel: Beltz.

Allgood, Sam; Walstad, William B. (1999): The longitudinal effects of economic education on teachers and their students. In: *Journal of Economic Education* 30 (2), S. 99–111.

Allmendinger, Jutta (1989): Career mobility dynamics. A comparative analysis of the United States, Norway and West Germany. Berlin (Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, 49).

Allmendinger, Jutta; Hinz, Thomas (1997): Mobilität und Lebensverlauf. Deutschland, Großbritannien und Schweden im Vergleich. In: Stefan Hradil und Stefan Immerfall (Hg.): Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 247–285.

Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Jochen (2007a): Einführung. In: Herbert Altrichter, Xaver Büeler, Thomas Brüsemeister, Ute Clement, Martin Heinrich, Jürgen Kussau und Jochen Wissinger (Hg.): Educational governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Educational Governance, 1), S. 9–14.

Altrichter, Herbert; Büeler, Xaver; Brüsemeister, Thomas; Clement, Ute; Heinrich, Martin; Kussau, Jürgen; Wissinger, Jochen (Hg.) (2007b): Educational governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. Für Sozialwiss. (Educational Governance, 1).

Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Horlacher, Rebekka; Larcher Klee, Sabine; Oelkers, Jürgen (Hg.) (2009): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim; Basel: Beltz.

Anweiler, Oskar (1986): Systemvergleich und Bildungsforschung. In: Gernot Gutmann und Siegfried Mampel (Hg.): Probleme systemvergleichender Betrachtung. Berlin: Duncker & Humblot, S. 229–234.

Anweiler, Oskar (Hg.) (1996): Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern. Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien, Türkei. 4. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz (Pädagogik).

Appleby, Robert C. (1994): Modern business administration. 6. Aufl. London: Pitman.

Aregger, Kurt; Frey, Karl (1971): Curriculumtheoretische Ansätze in einem Entwicklungsprojekt. Weinheim; Basel: Beltz (Arbeitspapiere und Kurzberichte aus dem Forschungszentrum Fal des Pädagogischen Instituts der Universität Freiburg (CH)).

Auduc, Jean-Louis (2001): Le système éducatif français. 6. Aufl. Le Perreux-sur-Marne: CRDP de l'Académie de Créteil.

Auduc, Jean-Louis (2006): L'école en France. Paris: Nathan (Repères pratiques Nathan).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf, zuletzt geprüft am 21.11.2014.

Baecker, Dirk; Markowitz, Jürgen (Hg.) (1987): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Niklas Luhmann. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Baethge, Martin; Achtenhagen, Frank; Arends, Lena; Babic, Edwin; Baethge-Kinsky, Volker (2006): Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie. Stuttgart: Steiner (Pädagogik).

Baumert, Jürgen (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Beauchamp, George A. (1982): Curriculum theory: meaning, development, and use. In: *Theory into Practice* 21 (1), S. 23–27.

Beck, Klaus (1989): ‚Ökonomische Bildung' – Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 85 (7), S. 579–596.

Beck, Klaus (1998): Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test. Göttingen [u. a.]: Hogrefe, Verl. für Psychologie.

Beck, Klaus; Kell, Adolf; Achtenberger, Frank (Hg.) (1991): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, 10).

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition suhrkamp. Neue Folge, 365).

Becker, Rolf (Hg.) (2011): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Beinke, Lothar (2006): Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Entscheidungen im Netzwerk der Interessen. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Beinke, Lothar (2012): Betriebserkundung. In: Hermann May und Claudia Wiepcke (Hg.): Lexikon der ökonomischen Bildung. 8. Aufl. München: Oldenbourg, S. 124–127.

Bellier, Sandra (1998): Le Savoir-être dans l'entreprise. Utilité en gestion des ressources humaines. Paris: Vuibert (Entreprendre. Série Vital Roux).

Below von, Susanne (2011): Bildungssysteme im historischen und internationalen Vergleich. In: Rolf Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 139–162.

Bereday, George Z. F. (1961): Theorie und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Friedrich Schneider und Wolfgang Brezinka (Hg.): Weltweite Erziehung. Als Festgabe für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag. Freiburg; Basel; Wien: Herder, S. 139–162.

Bereday, George Z. F. (1964): Comparative method in education. New York: Holt Rinehart & Winston.

Berg, Sabrina; Hagedorn, Udo (2013): Curriculare Konstruktionsunterschiede zwischen ökonomischer Bildung in der Sekundastufe II an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. Eine Lehrplananalyse. In: Thomas Retzmann (Hg.): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. Konzepte, Analysen und empirische Befunde. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Didaktik der ökonomischen Bildung), S. 41–53.

Berger, Susanne (2011): Das französische System der Aus- und Weiterbildung. In: Carsten Kreklau (Hg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Grundlagen der Bildungsarbeit – Ausbildungsförderung, Bd. 223. Köln: Dt. Wirtschaftsdienst, S. 1–31.

Berger, Susanne (2012a): Das französische System der Aus- und Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand.

Berger, Susanne (2012b): Zum Stand der vorberuflichen Bildung in Deutschland, Frankreich und Großbritannien. Vortrag auf der Arbeitstagung „Methoden des Vergleichs." Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion 3: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main, 08.12.2012.

Berger, Susanne (2013a): Zum Stand der vorberuflichen Bildung in Deutschland, Frankreich und Großbritannien. Ein internationaler Vergleich zur Ausformung in Curriculum und Unterrichtspraxis. Vortrag auf der Jahrestagung 2013 „Ökonomische Bildung in Sekundarstufe I und Primarstufe." Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (Degöb). Nürnberg, 05.03.2013.

Berger, Susanne (2013b): Vorberufliche Bildung in Deutschland, Frankreich und Großbritannien. Ein internationaler Vergleich zur Ausformung in Curriculum und Unterrichtspraxis. Vortrag auf der Theorie-Tagung „Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung: nationale und internationale Perspektiven." Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Schulpädagogik Kommission Schulforschung/Didaktik. Leipzig, 20.03.2013.

Berger, Susanne; Canning, Roy; Dolan, Michaeal; Kurek, Slawomir; Pilz, Matthias; Rachwał, Tomasz (2012): Curriculum-making in pre-vocational education in the lower secondary school: A regional comparative analysis within Europe. In: *Journal of Curriculum Studies* 44 (5), S. 1–23.

Berger, Susanne; Pilz, Matthias (2010): Benefits of VET. In: Ute Hippach-Schneider und Bernadette Toth (Hg.): VET research report Germany (ReferNet-Research Report 2009). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), S. 6–49.

Berger, Susanne; Pilz, Matthias (2012a): Vorberufliche Bildung in Curricula und Unterrichtsalltag. Befunde aus einem EU-Projekt. In: Thomas Retzmann (Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl., S. 114–126.

Berger, Susanne; Pilz, Matthias (2012b): The Role of Pre-Vocational Education in the German Realschule: Theory and Practice. In: Matthias Pilz, Susanne Berger und Roy Canning (Hg.): Fit for Business. Developing Business Competencies in School. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 119–144.

Bergische Universität Wuppertal (2014): Prüfungsordnung (Fachspezifische Bestimmungen) für den Teilstudiengang Bildungswissenschaften des Studienganges Master of Education – Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen an der Bergischen Universität Wuppertal vom 15.05.2014. In: *Verkündungsblatt der Bergischen Universität Wuppertal* 43 (22).

Berstecher, Dieter (1970): Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs. Das Beispiel der Bildungsforschung. Stuttgart: Klett.

Bertelsmann Stiftung; Bundesarbeitsgemeinschaft Schulewirtschaft; MTO Psychologische Forschung und Beratung GmbH (Hg.) (2012): Leitfaden Berufsorientierung. Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen. Unter Mitarbeit von Karsten Hammer, Jürgen Ripper und Thomas Schenk. 5. Aufl. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung.

Biermann, Horst; Biermann-Berlin, Brigitte (2001): Das Praktikum – unbezahlt und unbezahlbar. In: *Berufsbildung* 55 (71), S. 3–7.

bildungsklick.de (Hg.) (2014): Ministerin Löhrmann. Jugendliche brauchen mehr Verbraucherbildung und ökonomische Bildung. Online verfügbar unter http://bildungsklick.de/pm/90893/ministerin-loehrmann-jugendliche-brauchen-mehr-verbraucherbildung-und-oekonomische-bildung/, zuletzt aktualisiert am 28.03.2014, zuletzt geprüft am 31.03.2014.

Billet, Jean-Claude; Cahuzac, René (2009): Un enseignement optionnel des classes de troisième de collège: La «Découverte professionnelle 3 heures». État des lieux et propositions. Hg. v. Inspection générale de l'Education nationale. Paris (Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, 2009–054). Online verfügbar unter http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/094000423/0000.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2013.

Birkelbach, Klaus (2008): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Prozesse beruflicher Orientierung im letzten Schuljahr an Haupt-, Gesamt- und Realschulen. In: *Die berufsbildende Schule* 60 (1), S. 11–16.

Blömeke, Sigrid (2004): Phasen und Orte der Lehrerbildung. Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In: Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wildt (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 262–274.

Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard; Wildt, Johannes (Hg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bloomer, Martin (1997): Curriculum making in post-16 education. The social conditions of studentship. London; New York: Routledge.

Blossfeld, Hans-Peter (1993): Die berufliche Erstausbildung Jugendlicher im internationalen Vergleich. In: Peter Diepold und Adolf Kell (Hg.): Entwicklungen in der Berufsausbildung. Deutsche Berufsausbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskrise im Kontext der Europäischen Integration. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) Beihefte, 11), S. 23–40.

Boes, Stephan (2014): Persönliche Anfrage durch die Autorin zum Wahlpflichtbereich an Realschulen in Nordrhein-Westfalen. Auftrags-Nr. 14/103, 18.03.2014. Email an Susanne Berger.

Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.) (2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske und Budrich.

Borchardt, Andreas; Göthlich, Stephan E. (2007): Erkenntnisgewinn durch Fallstudien. In: Sönke Albers, Daniel Klapper, Udo Konradt, Achim Walter und Joachim Wolf (Hg.): Methodik der empirischen Forschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Gabler, S. 33–48.

Bosch, Gerhard; Weinkopf, Claudia (2011): ‚Einfacharbeit' im Dienstleistungssektor. In: *Arbeit* 20 (3), S. 173–187.

Bouder, Annie; Kirsch, Jean Louis (2007): The French Vocational Education and Training System: like an unrecognonized prototype? In: *European Journal of Education* 42 (4), S. 503–521.

Boyd, Brian (2008): The Structure of the Secondary Curriculum. In: Tom G. K. Bryce und Walter M. Humes (Hg.): Scottish education. Beyond devolution. 3. Aufl. Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 425–434.

Brandlmaier, Elke (Hg.) (2006): Ökonomische Bildung von Schüler-Innen allgemeinbildender höherer Schulen. Modellentwicklung, Entwicklung eines Messinstruments, ausgewählte Ergebnisse. Wien: WUV (Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie, 6).

Bray, Mark; Adamson, Bob; Mason, Mark (Hg.) (2007): Comparative education research. Approaches and methods. Hong Kong: Springer (Comparative Education Research Centre (CERC) Studies in Comparative Education, 19).

Bray, Mark; Thomas, R. Murray (1995): Levels of comparison in educational studies. Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. In: *Harvard educational review* 65 (3), S. 472–490.

Brezinka, Wolfgang (Hg.) (1961): Weltweite Erziehung. Als Festgabe für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag. Freiburg: Herder.

Brinkmann, Wilhelm; Renner, Karl (Hg.) (1982): Die Pädagogik und ihre Bereiche. [Albert Reble zum 70. Geburtstag]. Paderborn: Schöningh.

British Council (Hg.) (2012): The Scottish education system. Online verfügbar unter http://www.educationuk.org/Article/GB1262438024220, zuletzt geprüft am 25.11.2012.

Bryce, Tom G. K.; Humes, Walter M. (2008a): Scottish Secondary Education. Philosophy and Practice. In: Tom G. K. Bryce und Walter M. Humes (Hg.): Scottish education. Beyond devolution. 3. Aufl. Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 33–46.

Bryce, Tom G. K.; Humes, Walter M. (Hg.) (2008b): Scottish education. Beyond devolution. 3. Aufl. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Brzinsky-Fay, Christian (2011): School-to-work Transitions in International Comparison. Tampere: Tampere University Press.

Buckles, Stephen; Watts, Michael (1998): National Standards in Economics, History, Social Studies, Civics, and Geography. Complementarities, Competition or Peaceful Coexistence? In: *Journal of Economic Education* 29 (2), S. 157–166.

Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2006): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife.
Online verfügbar unter http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf, zuletzt geprüft am 28.06.2013.

Bundesausschuss für Berufsbildung (1972): Vorberufliche Bildung und Beratungsdienste (Empfehlungen des Bundesausschusses für Berufsbildung). Online verfügbar unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_008-vorberufl.bildung_und_beratungsdienste_116.pdf, zuletzt geprüft am 10.05.2014.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Der Generalsekretär (Hg.) (1998): Aspekte beruflicher Aus- und Weiterbildung im europäischen Vergleich. Unter Mitarbeit von Dybowski Giesela, Folkmar Kath, Winand Kau, Richard Koch und Joachim Reuling. Bielefeld: Bertelsmann.

BIBB (Hg.) (2009): BIBB Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung 3 (10). Online verfügbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_10.pdf, zuletzt geprüft am 14.03.2014.

BIBB (Hg.) (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen der Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.

BIBB (Hg.) (2013): Datenreport zum Berufbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.

BIBB (Hg.) (2014): Datenreport zum Berufbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2014a): Berufsbildungsbericht 2014. Bonn: BMBF.

BMBF (Hg.) (2014b): Bildung und For-schung in Zahlen 2014. Ausgewählte Fakten aus dem Daten-Portal des BMBF. Bonn. Online verfügbar unter http://www.datenportal.bmbf.de/portal/bildung_und_forschung_in_zahlen_2014.pdf am 19.12.2014.

Cahuzac, René; Riquier, Raymond; Thierry, Jaques (2007): Le module de découverte professionnelle. Hg. v. Inspection générale de l'Education nationale. Paris (Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, 2007–010). Online verfügbar unter http://media.education.gouv.fr/file/54/6/4546.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2013.

Canning, Roy (2014): Persönliche Anfrage durch die Autorin zu placements in industry for future teachers, 14.04.2014. E-Mail an Susanne Berger.

Canning, Roy; Berger, Susanne; Pilz, Matthias (2012): A Comparison of Different Pre-Vocational Curricula in Seven European Countries. Theoretical Perspectives and Policy Implications. In: Matthias Pilz, Susanne Berger und Roy Canning (Hg.): Fit for Business. Developing Business Competencies in School. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 191–206.

Christalder, Marieluise; Uterwedde, Henrik (Hg.) (1999): Länderbericht Frankreich. Geschichte, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.

Clarke, Linda; Lange, Thomas; Shackleton, J. R.; Walsh, Siobhan (1994): Die politische Ökonomie der Berufsbildung in Großbritannien und in Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (3), S. 373–388.

Clarke, Linda; Winch, Christopher (Hg.) (2007): Vocational education. International approaches, developments and systems. London; New York: Routledge.

Conférence des directeurs d'IUFM (Hg.) (2013): Devenir enseignant. Formation en IUFM. Online verfügbar unter http://www.iufm.education.fr/devenir-ens/formation.html, zuletzt geprüft am 08.08.2013.

Conseil Constitutionnel (23.07.2008): Verfassung der V. Republik, vom 04.10.1958. Online verfügbar unter http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank_mm/constitution/constitution.pdf, zuletzt geprüft am 12.08.2011.

Consumer Focus Scotland (Hg.) (2009): Guidelines on Commercial Sponsorship in Schools. March 2009. Online verfügbar unter http://www.consumerfocus.org.uk/scotland/files/2010/10/Sponsorship-in-Schools.pdf, zuletzt geprüft am 30.03.2014.

Cox, Robert H.; Schmid, Josef (Hg.) (1999): Reformen in westeuropäischen Wohlfahrtsstaaten. Potentiale und Trends. Tübingen: Inst. für Politikwissenschaft.

Cuddy, Natalia; Leney, Tom (2005): Berufsbildung im Vereinigten Königreich. Kurzbeschreibung. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften (Cedefop panorama series, 112).

Cummings, William K. (1999): The institutions of education: Compare, Compare, Compare! In: *Comparative Education Review* 43 (4), S. 413–437.

Dauenhauer, Erich (1976): Curriculumforschung. Eine Einführung mit Praxisbeispielen aus der Berufspädagogik. München: Verl. Dokumentation.

Dauenhauer, Erich (1978): Didaktik der Wirtschaftslehre. 1. Aufl. Paderborn: Schöningh (Uni-Taschenbücher).

Deißinger, Thomas (1995): Das Konzept der ‚Qualifizierungsstile' als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von ‚Berufsbildungssystemen'. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 91 (4), S. 367–387.

Derwesten.de (Hg.) (2013): NRW bekommt fast 40 neue Sekundarschulen. Online verfügbar unter http://www.derwesten.de/region/nrw-bekommt-fast-40-neue-sekundarschulen-id7754540.html, zuletzt aktualisiert am 22.03.2013, zuletzt geprüft am 25.04.2013.

Destatis (2014): Außenhandelsquote. Hg. v. Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesamtwirtschaftUmwelt/Aussenhandel/Handelskennzahlen/Aussenhandelsquote.html, zuletzt geprüft am 12.04.2014.

Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (Degöb) (2004): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. Online verfügbar unter http://degoeb.de/uploads/degoeb/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf, zuletzt geprüft am 06.03.2014.

Degöb (Hg.) (2012): Satzung der Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung e. V. Online verfügbar unter http://degoeb.de/index.php?page=Satzung, zuletzt aktualisiert am 05.07.2012, zuletzt geprüft am 29.03.2014.

Deutscher Bildungsrat (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn: Bundesdruckerei (Empfehlungen der Bildungskommission).

Diepold, Peter; Kell, Adolf (Hg.) (1993): Entwicklungen in der Berufsausbildung. Deutsche Berufsausbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskrise im Kontext der Europäischen Integration. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) Beihefte, 11).

Döbert, Hans (2010a): Deutschland. In: Hans Döbert (Hg.): Die Bildungssysteme Europas. Albanien, Andorra, Armenien, Aserbeidschan, Belarus, Belgien, Bosnien-Herzegowina, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Färöer Inseln, Finnland, Frankreich, Georgien, Griechenland, Irland, Island, Italien, Kosovo, Kroatien, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Makedonien, Moldawien, Monaco, Montenegro, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Russische Föderation, San Marino, Schweden, Schweiz, Serbien, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Türkei, Ukraine, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, 46), S. 175–203.

Döbert, Hans (Hg.) (2010b): Die Bildungssysteme Europas. Albanien, Andorra, Armenien, Aserbeidschan, Belarus, Belgien, Bosnien-Herzegowina, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Färöer Inseln, Finnland, Frankreich, Georgien, Griechenland, Irland, Island, Italien, Kosovo, Kroatien, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Makedonien, Moldawien, Monaco, Montenegro, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Russische Föderation, San Marino, Schweden, Schweiz, Serbien, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Türkei, Ukraine, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, 46).

Döbert, Hans; Mitter, Wolfgang; Hörner, Wolfgang; Kopp, Botho von (Hg.) (2004): Die Schulsysteme Europas. 2. überarb. u. korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

Dolan, Michael (2013): Persönliche Anfrage durch die Autorin zu Discussion of Details of the Scottish Education System, 21.05.2013. E-Mail an Susanne Berger.

Dubs, Rolf (2001): Wirtschaftsbürgerliche Bildung, Überlegungen zu einem alten Postulat. In: *Journal of Social Science Education* (2), S. 1–10. Online verfügbar unter http://www.sowi-online.de/sites/default/files/wirtschaftsbuergerliche-bildung-dubs.pdf, zuletzt geprüft am 16.03.2014.

Duismann, Gerhard H.; Oberliesen, Rolf (Hg.) (1995): Arbeitsorientierte Bildung 2010. Szenarien zur Entwicklung technischer, ökonomischer und haushaltsbezogener Allgemeinbildung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland ; Kontinuität und Wandel. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Ebbers, Ilona (2007): Zum heimlichen Lehrplan in der vorberuflichen Bildung. In: *Unterricht Wirtschaft* 8 (30), S. 59–62.

Education Scotland (2013): About us. Hg. v. The Scottish Government. Online verfügbar unter http://www.educationscotland.gov.uk/about/index.asp, zuletzt geprüft am 12.04.2013.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) (2012): Key data on education in Europe 2012. Hg. v. European Commission. Luxemburg (Key data on education in European Union).

ÉduSCOL (Hg.) (2009): Découverte professionnelle en classe de troisième. Online verfügbar unter http://eduscol.education.fr/cid45784/option-facultative-ou-module-de-decouverte.html, zuletzt aktualisiert am 01.09.2009, zuletzt geprüft am 11.05.2013.

ÉduSCOL (Hg.) (2010): Les cycles du collège. Hg. v. MEN. Online verfügbar unter http://eduscol.education.fr/cid46763/les-cycles-du-college.html, zuletzt aktualisiert am 12.11.2010, zuletzt geprüft am 11.04.2013.

ÉduSCOL (Hg.) (2011a): Dispositifs en alternance au collège. Hg. MEN. Online verfügbar unter http://eduscol.education.fr/cid46799/les-dispositifs-alternance-college.html, zuletzt aktualisiert am 20.01.2011, zuletzt geprüft am 11.04.2013.

ÉduSCOL (Hg.) (2011b): Périodes de formation en milieu professionnel. Online verfügbar unter http://eduscol.education.fr/cid47128/des-periodes-de-formation-en-milieu-professionnel-obligatoires.html, zuletzt aktualisiert am 18.04.2011, zuletzt geprüft am 06.01.2014.

Edwards, Reginald; Holmes, Brian; van de Graaf, John H. (Hg.) (1973): Relevant methods in comparative education. Report of a meeting of international experts. Hamburg: UNESCO Institute for Education. Online verfügbar unter http://www.fe.hku.hk/cerc/1c.html, zuletzt geprüft am 26.02.2013.

Eklund, Niklas; Larsson, Anna (2009): Teacher Education in Social Science in Sweden in Historical and Comparative Perpective. In: *Journal of Social Science Education* 8 (2), S. 81–93. Online verfügbar unter http://www.jsse.org/2009/2009–2/pdf/Eklund-Larsson-JSSE-2–2009.pdf, zuletzt geprüft am 16.03.2014.

Eraut, Michael (1994): Developing professional knowledge and competence. London; Washington, D.C: Falmer Press.

Erpenbeck, John; Rosenstiel von, Lutz (2003a): Einführung. In: John Erpenbeck und Lutz Rosenstiel von (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. IX–XL.

Erpenbeck, John; Rosenstiel von, Lutz (Hg.) (2003b): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Esping-Andersen, Gøsta (1989): The three worlds of welfare capitalism. 1. Aufl. West Sussex: John Wiley & Sons.

Estevez-Abe, Margarita; Iversen Torben; Soskice, David W. (2001): Social protection and the formation of skills. A reinterpretation of the Welfare State. In: Peter A. Hall und David W. Soskice (Hg.): Varieties of capitalism. The institutional foundations of comparative advantage. Oxford; New York: Oxford University Press, S. 145–183.

Euler, Dieter (2004a): Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen. Grundfragen und theoretische Fundierung. St. Gallen: Inst. für Wirtschaftspädag. Univ. St. Gallen (Sozialkompetenzen in Theorie und Praxis. 1).

Euler, Dieter (2004b): Wirtschaftsdidaktik. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.

Europäischen Kommission (Hg.) (1993): Vertrag von Maastricht über die Europäische Union. Online verfügbar unter http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_maastricht_de.htm, zuletzt aktualisiert am 15.10.2010, zuletzt geprüft am 15.02.2013.

Europäische Kommission (Hg.) (2013a): Auf einen Blick: Allgemeine und berufliche Bildung. Politische Zusammenarbeit. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/at-a-glance/index_de.htm, zuletzt aktualisiert am 07.02.2013, zuletzt geprüft am 15.02.2013.

Europäische Kommission (Hg.) (2013b): Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR). Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_de.htm, zuletzt aktualisiert am 05.11.2013, zuletzt geprüft am 26.11.2013.

European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (Hg.) (2008a): Berufsbildung in Frankreich. Kurzbeschreibung. Luxemburg: Amt f. Amtl. Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Cedefop (Hg.) (2008b): Career development at work. A review of career guidance to support people in employment. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities (Cedefop panorama series, 151). Online verfügbar unter http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5183_en.pdf, zuletzt geprüft am 06.03.2014.

Cedefop (Hg.) (2008c): Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. Multilingual glossary. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. Online verfügbar unter http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf, zuletzt geprüft am 23.11.2013.

Cedefop (Hg.) (2009): Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities (Cedefop panorama series, 164).

Cedefop (Hg.) (2010): Learning outcomes approaches in VET. A comparative analysis of nine European Countries. Luxemburg: Publications Office of the European Union (Research Paper, 6). Online verfügbar unter http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5506_en.pdf, zuletzt geprüft am 06.03.2014.

Cedefop (Hg.) (2011): Lifelong guidance across Europe: reviewing policy progress and future prospects. Publications Office of the European Union. Luxemburg (Working Paper, 11). Online verfügbar unter http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6111_en.pdf, zuletzt geprüft am 06.03.2014.

Eurostat (Hg.) (2014a): Bruttoinlandsprodukt zu Marktpreisen. Online verfügbar unter http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=de&pcode=tec00001, zuletzt aktualisiert am 07.03.2014, zuletzt geprüft am 10.03.2014.

Eurostat (Hg.) (2014b): Waren und Dienstleistungen, Ausfuhr und Einfuhr. Online verfügbar unter http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=de&pcode=tec00110, zuletzt aktualisiert am 07.03.2014, zuletzt geprüft am 10.03.2014.

EURYDICE (2004): Europäisches Glossar zum Bildungswesen. Prüfungen, Abschlüsse und Titel. 2. Aufl. Brüssel: EURYDICE (Bd. 1–2). Online verfügbar unter http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/046DE.pdf.

EURYDICE (2013): United Kingdom (Scotland). National education system. Hg. v. Europäische Kommission. Online verfügbar unter https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Overview, zuletzt aktualisiert am 15.01.2013, zuletzt geprüft am 11.04.2013.

Evans, Karen (2008): Prevocational Education. Case Study of UK. In: Felix Rauner und Rupert Maclean (Hg.): Handbook of technical and vocational education and training research. New York: Springer, S. 324–327.

Faßhauer, Uwe (2001): Emotionale Leistungsfähigkeit im Kontext beruflicher Bildung. Subjektorientierte Aspekte der Qualität von Teamarbeit an beruflichen Schulen. Bielefeld: Bertelsmann (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 5).

Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Figuera, Eduardo (2012): The Entrepreneurship Subject in the Portuguese Education System. In: Matthias Pilz, Susanne Berger und Roy Canning (Hg.): Fit for Business. Developing Business Competencies in School. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 177–190.

Flick, Uwe (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Originalausg., vollständig überarb. und erw. Neuausg. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verl.

Fong, Bobby (2004): Looking Forward. Liberal Education in the 21st Century. In: *Liberal Education, Winter 2004*, S. 8–13.

Frey, Karl (1970): Kriterien in der Curriculumkonstruktion. Weinheim; Basel: Beltz.

Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel, Heike Boller und Sophia Richter (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarb. Aufl., Neusausg. Weinheim, München: Juventa Verl. (Juventa-Handbuch), S. 437–456.

Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore; Boller, Heike; Richter, Sophia (Hg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarb. Aufl., Neusausg. Weinheim; München: Juventa Verl. (Juventa-Handbuch).

Frommberger, Dietmar (2005): Berufsorientierung in der Sekundarstufe I am Beispiel der Ökonomischen Bildung in den Niederlanden. Jena: Friedrich-Schiller-Universität (Reihe A, Kleine Schriften, H. 31).

Frommberger, Dietmar (2007): Berufsbildung in Deutschland und in Europa. Ein Vergleich unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der berufsbildenden Schulen. In: *Die berufsbildende Schule* 59 (2), S. 43–51.

Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Stuttgart: UTB.

Früh, Werner (2004): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 6. Aufl. Konstanz: UVK Verl.-Ges.

Führ, Christoph (1997): Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme. Neuwied: Luchterhand.

Fullan, Michael; Pomfret, Alan (1977): Research on Curriculum and Instruction Implementation. In: *Review of Educational Research* 47 (1), S. 335–397.

Gabel, Markus (2013): Im Schatten der großen Unternehmen. Chancen und Schwächen des Standorts Frankreichs. Hg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung (Dossier Frankreich). Online verfügbar unter http://www.bpb.de/internationales/europa/frankreich/153307/standort-frankreich, zuletzt geprüft am 26.03.2014.

Gangl, Markus (2003): Bildung und Übergangsrisiken beim Einstieg in den Beruf. Ein europäischer Vergleich zum Arbeitsmarktwert von Bildungsabschlüssen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (1), S. 72–89.

Géhin, Jean-Paul (2007): Vocational education in France. A turbulent history and peripheral role. In: Linda Clarke und Christopher Winch (Hg.): Vocational education. International approaches, developments and systems. London; New York: Routledge, S. 34–48.

Gendron, Benedicte (2005): Das berufsorientierte Abitur in Frankreich: Ein Raum, der Jugendlichen vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten bietet. In: *Berufsbildung (Cedefop)* (36), S. 37–53.

Georg, Walter (2005): Vergleichende Berufsbildungsforschung. In: Felix Rauner (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 186–193.

Gericke, Naomi; Krupp, Thomas; Troltsch, Klaus (2009): Unbesetzte Ausbildungsplätze. Warum Betriebe erfolglos bleiben. Ergebnisse des BIBB-Ausbildungsmonitors. In: BIBB Report: Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung 3 (10), S. 1–10. Online verfügbar unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_10.pdf, zuletzt geprüft am 14.03.2014.

German Research Center for Comparative Vocational Education and Training (G.R.E.A.T.) (Hg.) (2014): Fifobi. Developing business competencies in school. Online verfügbar unter http://www.great.uni-koeln.de/16361.html, zuletzt geprüft am 10.05.2014.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Gonon, Philipp (2014): What Makes the Dual System to a Dual System? A New Attempt to Define VET through a Governance Approach. In: bwp@ (25), S. 1–13. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe25/gonon_bwpat25.pdf, zuletzt geprüft am 13.12.2014.

Götz, Patricia; Graf, Ruth; Grunder, Hans-Ulrich; Gut, Maria; Obermann, Christian (2003): Wirtschaftswissen in der Ausbildung von Lehrkräften. In: Hans J. Klein und Reinhold Würth (Hg.): Wirtschaftsunterricht an Schulen im Aufwind? Künzelsau: Swiridoff (Schriften des Interfakultativen Instituts für Entrepreneurship an der Universität Karlsruhe (TH), 7), S. 193–382.

Greinert, Wolf-Dietrich (1988): Marktmodell – Schulmodell – duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. In: *Die berufsbildende Schule* 40 (3), S. 145–156.

Greinert, Wolf-Dietrich (2007): The german philosophy of vocational education. In: Linda Clarke und Christopher Winch (Hg.): Vocational education. International approaches, developments and systems. London, New York: Routledge, S. 49–61.

Gries, Jürgen; Lindenau, Mathias; Maaz, Kai; Waleschkowski, Uta (2005): Bildungssysteme in Europa. Kurzdarstellungen. Berlin: ISIS Berlin e.V (Arbeitsmaterialien/ISIS Berlin e. V). Online verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_11327_11328_2.pdf, zuletzt geprüft am 08.08.2013.

Grimm, Susanne (1987): Soziologie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung und kritische Bilanz. München: Ehrenwirth.

Grindel, Susanne; Lässig, Simone (2007): Unternehmer und Staat in Europäischen Schulbüchern. Deutschland, England und Schweden im Vergleich. Studie im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft. Hg. v. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig. Online verfügbar unter http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Berichte_expertisen/Unternehmer-Staat-Studie.pdf, zuletzt geprüft am 14.11.2012.

Grundgesetz (GG) vom 11.07.2012: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland.

Groux, Dominique (1997): L'éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement. In: *Revue française de pédagogie* (121), S. 111–139.

Gudjons, Herbert (2008): Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. 10. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gutmann, Gernot; Mampel, Siegfried (Hg.) (1986): Probleme systemvergleichender Betrachtung. Berlin: Duncker & Humblot.

Hall, Peter A.; Soskice, David W. (2001a): An Introduction to Varieties of Capitalism. In: Peter A. Hall und David W. Soskice (Hg.): Varieties of capitalism. The institutional foundations of comparative advantage. Oxford; New York: Oxford University Press, S. 1–68.

Hall, Peter A.; Soskice, David W. (Hg.) (2001b): Varieties of capitalism. The institutional foundations of comparative advantage. Oxford; New York: Oxford University Press.

Hallinan, Maureen T. (Hg.) (2000): Handbook of the sociology of education. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Hameyer, Uwe; Frey, Karl; Haft, Henning (Hg.) (1983): Handbuch der Curriculumforschung. Übersichten zur Forschung 1970–1981. Weinheim; Basel: Beltz.

Harris, Neville; Gorad, Stephen (2010): Vereinigtes Königreich von Großbritannien. In: Hans Döbert (Hg.): Die Bildungssysteme Europas. Albanien, Andorra, Armenien, Aserbeidschan, Belarus, Belgien, Bosnien-Herzegowina, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Färöer Inseln, Finnland, Frankreich, Georgien, Griechenland, Irland, Island, Italien, Kosovo, Kroatien, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Makedonien, Moldawien, Monaco, Montenegro, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Russische Föderation, San Marino, Schweden, Schweiz, Serbien, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Türkei, Ukraine, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, 46), S. 823–852.

Härtel, Peter (2008): Berufsorientierung in der Schule – ein europäisches Megathema. In: *Erziehung & Unterricht* 158 (5–6), S. 354–361.

Hartl, Markus (2007): Die Wahlpflichtfächergruppenwahl an der R6. Entscheidung fürs Leben oder nur eine Möglichkeit, Schwerpunkte zu setzen? In: *Schulverwaltung. Bayern* 30 (12), S. 322–324.

Hauf, Kathrin (2005): Sozialkompetenzen und ihre Bedeutung in der Erwachsenenbildung. London: Turnshare (Pädagogik in Wissenschaft und Praxis).

Hausmann, Viona; Retzmann, Thomas (2014): US-amerikanische Tests für die Ökonomische Bildung. Ein Modell für Deutschland? In: Thomas Retzmann (Hg.): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I und Primarstufe. Konzepte, Analysen, Studien und empirische Befunde. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Didaktik der ökonomischen Bildung), S. 330–345.

Hedtke, Reinhold (2013): Stellungnahme. In: Ausschuss für Schule und Weiterbildung des Landtags Nordrhein-Westfalen 30. Sitzung. Ausschussprotokoll. Verhandlungspunkt: ‚Verbraucherbildung in der Schule nachhaltig und vielfältig gestalten' (Antrag Fraktion der SPD und Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (Drucksache 16/3223)) in Verbindung mit ‚Profilbildung des Realschulbildungsgangs stärken – Fach ‚Wirtschaft' als verbindliches Schulfach einführen.' Düsseldorf (APr 16/425), S. 8–9.

Helfferich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch).

Hellwig, Silke (2007): Methodologische Grundlagen der vergleichenden Berufsbildungsforschung am Beispiel eines Leonardo-da-Vinci-Projekts. In: H.-Hugo Kremer und Peter F. E. Sloane (Hg.): Forschungsfragen und -konzepte der beruflichen Bildung. Paderborn: Eusl (Paderborner Forschungs- und Entwicklungswerkstatt, 1), S. 197–212.

Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hg.) (2008): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Her Majesty's Stationery Office (1980): Education (Scotland) Act 1980. Online verfügbar unter http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1980/44/pdfs/ukpga_19800044_en.pdf, zuletzt geprüft am 15.04.2010.

Her Majesty's Stationery Office (1989): Self-Governing Schools etc. (Scotland) Act 1989 1989. Online verfügbar unter http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1989/39/pdfs/ukpga_19890039_en.pdf, zuletzt geprüft am 26.03.2014.

Her Majesty's Stationery Office (2000): Standards in Scotland's Schools etc. Act 2000. Online verfügbar unter http://www.legislation.gov.uk/asp/2000/6/pdfs/asp_20000006_en.pdf, zuletzt geprüft am 26.03.2014.

Hesse, Hans Albrecht; Manz, Wolfgang (1974): Einführung in die Curriculumforschung. 3. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Hilker, Franz (1962): Vergleichende Pädagogik. Eine Einfürung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis. München: Max Hueber Verlag.

Hiller, Gotthilf G. (2010): Förder- und Sonderschulen in Deutschland. Ein Überblick über Bedingungen und Herausforderungen. In: *Sonderpädagogische Förderung: Integration und pädagogische Rehabilitation* 55 (4), S. 398–417.

Hippach-Schneider, Ute; Woll, Christian; Krause, Martina (2007): Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften (Cedefop panorama series, 136).

Hippach-Schneider, Ute; Toth, Bernadette (Hg.) (2010): VET research report 2009 Germany (ReferNet-Research Report 2009). Bonn: BIBB.

Holmes, Brian (1958): The Problem Approach in Comparative Education. Some Methodological Considerations. In: *Comparative Education Review* 2 (1), S. 3–8.

Hopmann, Stefan; Künzli, Rudolf (1992): Didaktik-Renaissance. In: *Bildung und Erziehung* 45 (2), S. 117–135.

Hörner, Wolfgang (1979): Curriculumentwicklung in Frankreich. Probleme und Lösungsversuche einer Inhaltsreform der Sekundarschule (1959–1976). Weinheim; Basel: Beltz (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, 10).

Hörner, Wolfgang (1981): Das Curriculum als Gegenstand vergleichender Forschung. Zur Konzeption des Bandes. In: Wolfgang Hörner und Dietmar Waterkamp (Hg.): Curriculumentwicklung im internationalen Vergleich. Weinheim: Beltz, S. 7–16.

Hörner, Wolfgang (1993): Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich. Köln: Boehlau (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, 52).

Hörner, Wolfgang (1996): Einführung: Bildungssysteme in Europa. Überlegungen zu einer vergleichenden Betrachtung. In: Oskar Anweiler (Hg.): Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern. Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien, Türkei. 4. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz (Pädagogik), S. 13–29.

Hörner, Wolfgang (2004): Frankreich. In: Hans Döbert, Wolfgang Mitter, Wolfgang Hörner und Botho von Kopp (Hg.): Die Schulsysteme Europas. 2. überarb. u. korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 155–175.

Hörner, Wolfgang; Many, Guillaume (2010): Frankreich. In: Hans Döbert (Hg.): Die Bildungssysteme Europas. Albanien, Andorra, Armenien, Aserbeidschan, Belarus, Belgien, Bosnien-Herzegowina, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Färöer Inseln, Finnland, Frankreich, Georgien, Griechenland, Irland, Island, Italien, Kosovo, Kroatien, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Makedonien, Moldawien, Monaco, Montenegro, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Russische Föderation, San Marino, Schweden, Schweiz, Serbien, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Türkei, Ukraine, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, 46), S. 239–262.

Hörner, Wolfgang; Schlott, Wolfgang (1983): Technische Bildung und Berufsorientierung in der Sowjetunion und in Frankreich. Ein intersystemarer Vergleich. Wiesbaden: Harrassowitz.

Hörner, Wolfgang; Waterkamp, Dieter (Hg.) (1981): Curriculumentwicklung im internationalen Vergleich. Weinheim; Basel: Beltz.

Howieson, Cathy; Raffe, David (2007): Skills for Work and the development of vocational and pre-vocational courses for school-age pupils. an issues paper. In: *Research and Information Services bulletin -Published by the Scottish Qualifications Authority (SQA)* (28), S. 1–26. Online verfügbar unter http://www.sqa.org.uk/files_ccc/ResearchBulletin28.pdf, zuletzt geprüft am 27.03.2014.

Hradil, Stefan; Immerfall, Stefan (Hg.) (1997): Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Hurrelmann, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.

Ikeno, Norio (2012): New Theories and Practice in Social Studies in Japan. Is Citizenship Education the Aim of Social Studies as School Subject? In: *Journal of Social Science Education* 11 (2), S. 24–38. Online verfügbar unter http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/download/1198/1101, zuletzt geprüft am 29.03.2014.

Immerfall, Stefan (2006): Europa. Politisches Einigungswerk und gesellschaftliche Entwicklung. Eine Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Information und Technik NRW: Geschäftsbereich Statistik (2014): Schülerinnen und Schüler der siebten Jahrgangsstufe an Realschulen und Realschulzweigen von Verbundschulen in Nordrhein-Westfalen nach Schwerpunkt im Wahlpflichtbereich. Schuljahr 2013/2014. Hg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. [Außerordentliche Auswertung auf Antrag der Autorin].

Institut für Ökonomische Bildung (IÖB) (Hg.) (2013): Auswertung des Modellversuchs ‚Wirtschaft an Schulen' in NRW. Unter Mitarbeit von Dirk Loerwald. Online verfügbar unter http://www.ioeb.de/projekte/auswertung-modellversuchs-wirtschaft-schulen-nrw-2090, zuletzt geprüft am 21.10.2013.

Iribarne, Alain d'; Iribarne, Philippe d' (1999): Das französische Bildungssystem als Ausdruck einer politischen Kultur. In: *Berufsbildung (Cedefop)* (17), S. 26–39.

Jackson, Philip W. (1968): Life in classrooms. New York: Holt Rinehart & Winston.

Jackson, Philip W. (1992): Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. In: Philip W. Jackson (Hg.): Handbook of research on curriculum. A project of the American educational research association. New York: Macmillan; Maxwell, S. 3–40.

Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2005): Didaktische Modelle. 7. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Jappelli, Tullio (2010): Economic Literacy: An International Comparison. In: *The Economic Journal* 120 (548), S. 429–451.

Jobst, Solveijg (2004): Schule zwischen Region und Europa. Zum Stellenwert der europäischen Bewusstseinsbildung in tschechischen und sächsischen Lehrplänen. Theoretische Diskussion und vergleichende Analyse. 1. Aufl. Münster: Waxmann.

Jullien, Marc A. (1817): Esquisse et veus préliminarires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse, et pour quelques parties de l'Allemagne et de l'Italie, et qui doit comprendre successivement, d'après le méme plan, tous les états de l'France Paris: Chez L. Colas.

Kaiser, Franz-Josef; Kaminski, Hans (2011): Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. 4. Aufl.: UTB.

Kaminski, Hans (1996): Ökonomische Bildung und Gymnasium. Ziele, Inhalte, Lernkonzepte des Ökonomieunterrichts. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand (Praxishilfen Schule).

Kaminski, Hans (1999): Lehrplan-Analysen. Ein Beitrag zur Situations-Analyse des Status der ökonomischen Bildung in Lehrplänen des Gymnasiums. In: Hans-Jürgen Schlösser und Birgit Weber (Hg.): Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung, S. 11–30.

Kaminski, Hans; Friebel, Stephan (2012): Arbeitspapier ‚Finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung.' Online verfügbar unter http://www.ioeb.de/sites/default/files/img/Aktuelles/120814_Arbeitspapier_Finanzielle_Allgemeinbildung_Downloadversion.pdf, zuletzt geprüft am 14.11.2012.

Katschnig, Tamara; Hanisch, Günther (2006): Wirtschaftswissen von Maturant/inn/en im internationalen Vergleich. Eine empirische Studie in den Ländern Österreich, Deutschland, Tschechien und Ungarn. In: Elke Brandlmaier (Hg.): Ökonomische Bildung von Schüler-Innen allgemeinbildender höherer Schulen. Modellentwicklung, Entwicklung eines Messinstruments, ausgewählte Ergebnisse. Wien: WUV (Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie, 6), S. 325–353.

Keep, Ewart (2007): The multiple paradoxes of state power in the English education and training System. In: Linda Clarke und Christopher Winch (Hg.): Vocational education. International approaches, developments and systems. London, New York: Routledge, S. 161–175.

Kell, Adolf (1982): Das Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Dieter Lenzen (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, 9/2. 11 Bände. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 289–320.

Kelly, Anthony (2001): The evolution of key skills. Towards a tawney paradigm. In: *Journal of Vocational Education & Training* 53 (1), S. 21–36.

Kempf, Udo (2007): Das politische System Frankreichs. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Kenner, Martin (2000): Die Berücksichtigung verschiedener Lebensbereiche im wirtschaftlichen Unterricht an ausgewählten allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg. In: *Lehren und lernen* 26 (9), S. 20–25.

Kerckhoff, Alan C. (2000): Transition from School to Work in Comparative Perspective. In: Maureen T. Hallinan (Hg.): Handbook of the sociology of education. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, S. 453–474.

Kersting, Jenny-Claire (2013): Die Ausbildung zum Lehrerberuf in Frankreich. Hg. v. Deutsch-französisches Sprachenportal FplusD. Online verfügbar unter http://www.fplusd.org/schule-und-studium/studieren-im-partnerland/die-ausbildung-zum-lehrerberuf-in-frankreich-12/?PHPSESSID=rtkd3m3rph61qr, zuletzt geprüft am 22.04.2013.

Kimmel, Adolf; Uterwedde, Henrik (Hg.) (2005): Länderbericht Frankreich. Geschichte, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft. Bundeszentrale für Politische Bildung. 2., aktual. und neu bearb. Aufl. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe des Bundesinstitus für Berufsbildung Bonn, 462).

Kirk, Jerome; Miller, Marc L. (1986): Reliability and validity in qualitative research. 1. Aufl. Beverly Hills: Sage Publ. (Qualitative research methods, 1).

Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim; Basel: Beltz.

Klafki, Wolfgang (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3./4., durchges. und erg. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz (Göttinger Studien zur Pädagogik, 6).

Klafki, Wolfgang (1970): Unterrichtsbeispiele der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt. Düsseldorf: Bagel.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.

Klein, Hans J. (2003): Economy – to be or not to be at school. Einstellungen von Lehrern zum Wirtschaftsunterricht an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg. In: Hans J. Klein und Reinhold Würth (Hg.): Wirtschaftsunterricht an Schulen im Aufwind? Künzelsau: Swiridoff (Schriften des Interfakultativen Instituts für Entrepreneurship an der Universität Karlsruhe (TH), 7), S. 15–100.

Klein, Hans J.; Würth, Reinhold (Hg.) (2003): Wirtschaftsunterricht an Schulen im Aufwind? Künzelsau: Swiridoff (Schriften des Interfakultativen Instituts für Entrepreneurship an der Universität Karlsruhe (TH), 7).

Klein, Helmut E. (2011): Unternehmer und soziale Marktwirtschaft in Lehrplan und Schulbuch. Der Beitrag gesellschaftswissenschaftlicher Schulbücher zur ökonomischen Bildung. Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft Köln; Bundesarbeitsgemeinschaft Schulewirtschaft.

Klein, Helmut E.; Schare, Teresa (2010): Unternehmer und Soziale Marktwirtschaft im Schulbuch in Nordrhein-Westfalen. Eine Untersuchung der Schulbücher für die Unterrichtsfächer Arbeitslehre, Erdkunde, Geschichte, Gesellschaftslehre, Politik, Sozialwissenschaften und Technik. im Auftrag der Landesvereinigung der Unternehmensverbände Nordrhein-Westfalen e. V. Hg. v. Institut der Deutschen Wirtschaft Köln.

Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Paralleltitel: The concept of competence in social and educational sciences. In: Manfred Prenzel, Ingrid Gogolin und Heinz-Hermann Krüger (Hg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft.* 8), S. 11–29.

Kobelt, Kai (2008): Ideengeschichtliche Entwicklung des pädagogischen Kompetenzkonzeptes. In: Martin Koch (Hg.): In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld: Bertelsmann (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 33), S. 9–24.

Koch, Martin (Hg.) (2008): In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld: Bertelsmann (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 33).

Koch, Richard; Reuling, Joachim (1998): Institutionelle Rahmenbedingungen und Steuerung der beruflichen Erstausbildung am Beispiel von Deutschland, Frankreich und Großbritannien. In: BIBB. Der Generalsekretär (Hg.): Aspekte beruflicher Aus- und Weiterbildung im europäischen Vergleich. Unter Mitarbeit von Dybowski Giesela, Folkmar Kath, Winand Kau, Richard Koch und Joachim Reuling. Bielefeld: Bertelsmann, S. 7–63.

Kohlmeyer, Klaus (2008): Brücken bauen, Weichen stellen. Status quo und Entwicklungspotenziale von Arbeits-, Berufs- und Studienorientierung in Brandenburg aus arbeitspolitischer Perspektive. Potsdam: LASA (LASA-Studie, 45).

Koller, Hans-Christoph (2006): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Kreienbaum, Maria A. (Hg.) (1997): Bildungslandschaft Europa. 10 Schulsysteme im aktuellen Vergleich. 1. Aufl. Bielefeld: Kleine.

Kremer, H.-Hugo; Sloane, Peter F. E. (Hg.) (2007): Forschungsfragen und –konzepte der berflichen Bildung. Paderborn: Eusl (Paderbornder Forschungs- und Entwicklungswerkstatt, 1).

Krisanthan, Balasundaram (2013): Vorberufliche Bildung in Indien. Eine Analyse ihrer curricularen Ausgestaltung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Krisanthan, Balasundaram; Pilz, Matthias (2014): Vorberufliche Bildung in Indien – eine Analyse der curricularen Verankerung und der schulischen Praxis. In: *Tertium Comparationis* 20 (1), S. 61–80.

Kruber, Klaus-Peter (1997a): Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung in der ökonomischen Bildung. In: Klaus-Peter Kruber (Hg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein (Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften, 17), S. 55–74.

Kruber, Klaus-Peter (Hg.) (1997b): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein (Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften, 17).

Kruber, Klaus-Peter (2000): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökologischen Bildung. In: *Gegenwartskunde* 49 (3), S. 285–295.

Kruber, Klaus-Peter; Albers, Hans-Jürgen (1994): Didaktik der ökonomischen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung, 29).

Krüger, Heinz-Hermann (2006a): Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen. In: Heinz-Hermann Krüger (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 7. Aufl. Leverkusen; Farmington Hills: Babara Budrich, S. 321–336.

Krüger, Heinz-Hermann (Hg.) (2006b): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 7. Aufl. Leverkusen; Farmington Hills: Babara Budrich.

Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Thorsten; Budde, Jürgen (Hg.) (2010): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung. 30), S. 127–144. Online verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1007/978–3-531–92201–0_7, zuletzt geprüft am 07.05.2014.

Künzli, Rudolf (2009): Curriculum und Lehrmittel. In: Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabine Larcher Klee und Jürgen Oelkers (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim; Basel: Beltz, S. 134–148.

Kurek, Slawomir; Rachwał, Tomasz; Szubert, Mariusz (2012): Business Competencies in Polish School Curricula. Opinions of Teachers and Social Partners. In: Matthias Pilz, Susanne Berger und Roy Canning (Hg.): Fit for Business. Developing Business Competencies in School. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 61–88.

Küstner, Thomas (1998): Ökonomische Bildung in den Lehrplänen allgemeinbildender Schulen. Vergleichende Analyse in vier Bundesländern. In: Reinhold Weiss (Hg.): Wirtschaft im Unterricht – Anspruch und Realität ökonomischer Bildung. Köln: Div, Dt. Inst.-Verl. (Kölner Texte & Thesen, 48), S. 9–43.

Kutscha, Günter (1991): Übergangsforschung. Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Klaus Beck, Adolf Kell und Frank Achtenberger (Hg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, 10), S. 113–155.

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.

Landesbildungsserver Baden-Württemberg (BW) (Hg.) (2010): Neue Werkrealschule ab 2010/11. Online verfügbar unter http://www.schule-bw.de/schularten/hauptschule/aktuell/neue-werkrealschule/, zuletzt aktualisiert am 03.03.2010, zuletzt geprüft am 06.02.2013.

Landesbildungsserver BW (Hg.) (2013a): Die Realschule. Online verfügbar unter http://www.schule-bw.de/schularten/realschule/, zuletzt geprüft am 25.04.2013.

Landesbildungsserver BW (Hg.) (2013b): Qualitätsentwicklung und Evaluation. Online verfügbar unter http://www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/, zuletzt geprüft am 29.04.2013.

Landesbildungsserver BW (Hg.): (2013c): Der Bildungsplan kurz vorgestellt. Online verfügbar unter http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz, zuletzt geprüft am 27.07.2013.

Landtag Nordrhein-Westfalen (NRW) (2013a): Antrag der Fraktion der FDP. Profilbildung des Realschulbildungsgangs stärken – Fach ' als verbindliches Schulfach einführen (Drucksache 16/3448).

Landtag NRW, Ausschuss für Schule und Weiterbildung (2013b): 30. Sitzung. Ausschussprotokoll. Verhandlungspunkt: ‚Verbraucherbildung in der Schule nachhaltig und vielfältig gestalten' (Antrag Fraktion der SPD und Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (Drucksache 16/3223)) in Verbindung mit ‚Profilbildung des Realschulbildungsgangs stärken – Fach ‚Wirtschaft' als verbindliches Schulfach einführen.' Düsseldorf (APr 16/425).

Langer, Antje (2010): Transkribieren: Grundlagen und Regeln. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel, Heike Boller und Sophia Richter (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarb. Aufl., Neusausg. Weinheim; München: Juventa Verl. (Juventa-Handbuch), S. 515–526.

Lauer, Charlotte (2003): Bildungspolitik in Frankreich. Mannheim: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) (Discussion paper/ZEW, 03–43). Online verfügbar unter ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0343.pdf, zuletzt geprüft am 14.03.2014.

Lauterbach, Uwe (1987): Vorberufliche und berufliche Bildung im internationalen Vergleich. In: *Die Arbeitslehre – Arbeiten + lernen* 9 (52), S. 7–12.

Lauterbach, Uwe (2003a): Vergleichende Berufsbildungsforschung. Theorien, Methodologien und Ertrag am Beispiel der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Bezug auf die korrespondierende Disziplin comparative education/vergleichende Erziehungswissenschaft. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos.

Lauterbach, Uwe (2003b): Vergleichende Berufsbildungsforschung und Vergleichende Erziehungswissenschaft als korrespondierende Disziplinen? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 99 (4), S. 514–535.

Le Président de la République française (10.07.1989): Loi n°89–486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. In: *Journal officiel de la République française* (8860).

Le Président de la République française (25.11.2009): Loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie. LOI n°2009–1437. In: *Journal officiel de la République française* (0273).

Lenhardt, Gero (2008): Vergleichende Bildungsforschung. Bildung, Nationalstaat und Weltgesellschaft. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 1009–1028.

Lenzen, Dieter (1982): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, 9/2. 11 Bände. Stuttgart: Klett-Cotta.

Lenzen, Dieter (1994a): Erziehungswissenschaft – Pädagogik. Geschichte – Konzepte – Fachrichtungen. In: Dieter Lenzen (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, S. 11–41.

Lenzen, Dieter (1994b): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt.

Levstik, Linda S.; Tyson, Cynthia A. (Hg.) (2008): Handbook of research in social studies education. New York: Routledge.

Lienert, Gustav A. (1961): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim; Basel: Beltz.

Liening, Andreas (2001): Arbeit und Beruf. Eine problemorientierte Einführung. In: Hans-Jürgen Schlösser und Peter Davies (Hg.): Stand und Entwicklung der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein (Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften, 25), S. 101–116.

Li, Jun (2012): Pre-vocational Education in Germany and China. A Comparison of Curriculum and Its Implication. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Little, Angela (2000): Development Studies and Comparative Education: Context, Content, Comparison and Contributors. In: *Comparative Education* 36 (3) (Special Number 23), S. 279–296.

Lüdecke, Sigrid; Sczesny, Christoph (1999): Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich. In: *Wirtschaft und Erziehung* 51 (3), S. 130–139.

Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lynch, Gerald J. (1994): High School Economics. Separate Course Versus the Infusion Approach. In: *International Journal of Social Education* 8 (3), S. 59–69.

Mankiw, Nicholas G. (1999): Grundzüge der Volkswirtschaftslehre. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Mankiw, Nicholas G. (2007): Principles of economics. 4. Aufl. Mason: Thomson South-Western.

Mardsen, A. (1995): A Phoenix from the Ashes of Apprenticeship. Vocational Training in Britain. In: *International Contributions to Labour Studies* (5), S. 87–114.

Marsal, Eva; Frey, Urs; Pilz, Matthias (2009): Problemfeld Ausbildungsreife: Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz bei Hauptschülern. In: *Berufsbildung* 63 (115), S. 31–33.

Martin, Gary (2009): A portrait of the youth labor market in 13 countries, 1980–2007. In: *Monthly Labour Review, July 2009*, S. 3–21. Online verfügbar unter http://www.bls.gov/opub/mlr/2009/07/art1full.pdf, zuletzt geprüft am 27.03.2014.

May, Hermann (1998): Didaktik der ökonomischen Bildung. München; Wien: Oldenbourg (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik).

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.

May, Hermann; Wiepcke, Claudia (Hg.) (2012): Lexikon der ökonomischen Bildung. 8. Aufl. München: Oldenbourg.

McGlynn, Catherine; Canning, Roy; Dolan, Michael (2012): Pre-Vocational Education in Scotland. A Case Study of One Local Authority. In: Matthias Pilz, Susanne Berger und Roy Canning (Hg.): Fit for Business. Developing Business Competencies in School. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 17–34.

McKinney, Stephen J. (2008): Catholic Education in Scotland. In: Tom G. K. Bryce und Walter M. Humes (Hg.): Scottish education. Beyond devolution. 3. Aufl. Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 257–265.

Menter, Ian (2008): Teacher Education Institutions. In: Tom G. K. Bryce und Walter M. Humes (Hg.): Scottish education. Beyond devolution. 3. Aufl. Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 817–825.

Mertens, Dieter (1976): Beziehungen zwischen Qualifikation und Arbeitsmarkt. (2x4 Problembereiche). In: Winfried Schlaffke (Hg.): Jugendarbeitslosigkeit. Unlösbare Aufgabe für das Bildungs- und Beschäftigungssystem? Köln: Div, Dt. Inst.-Verl., S. 68–117.

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2002): ExpertInnneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske und Budrich, S. 71–94.

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel, Heike Boller und Sophia Richter (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarb. Aufl., Neusausg. Weinheim; München: Juventa Verl. (Juventa-Handbuch), S. 457–471.

Miller, Steve L. (1988): Economic education for citizenship. San Francisco, Bloomington, Ind: Foundation for Teaching Economics; ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education; Available from Publications Manager, Social Studies Development Center, Indiana University.

Miller, Steven L.; Vanfossen, Phillip J. (2008): Recent Research on Teaching and Learning of Pre-collegiate Economics. In: Linda S. Levstik und Cynthia A. Tyson (Hg.): Handbook of research in social studies education. New York: Routledge, S. 284–306.

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEN) (Hg.) (2006): Le socle commun de connaissances et de compétences. Paris. Online verfügbar unter http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/00/0/socle-commun-decret_162000.pdf, zuletzt geprüft am 25.11.2012.

MEN (2007): Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM. ENCART B.O. du 4–1-2007. (Bulletin Officiel – ENCART (1), S. I–XX).

MEN (2008a): Programmes du collège. Programmes de l'enseignement de technologie (Bulletin Officiel spécial, 6). Online verfügbar unter http://cache.media.eduscol.education.fr/file/special_6/53/1/Programme_technologie_33531.pdf, zuletzt geprüft am 05.01.2014.

MEN (2008b): Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique. Paris (Bulletin Officiel spécial, 6). Online verfügbar unter http://www.education.gouv.fr/cid22116/mene0817481a.html, zuletzt geprüft am 25.11.2012.

MEN (2008c): Orientation (RLR: 523–0). Parcours de découverte des métiers et des formations. (Bulletin Officiel, 29), S. 1470–1474. Online verfügbar unter ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/29/29.pdf, zuletzt geprüft am 08.08.2013.

MEN (2011a): Droit individuel à la formation. Mise en oeuvre pour les personnels enseignants, d'éducation et d'orientation (Bulletin Officiel spécial, 44). Online verfügbar unter http://cache.media.education.gouv.fr//file/44/02/0/BO_MEN_44-01-12-11_201020.pdf, zuletzt geprüft am 12.03.2014.

MEN (Hg.) (2011b): Horaires et cycles. Online verfügbar unter http://eduscol.education.fr/cid46763/les-cycles-college.html, zuletzt aktualisiert am 17.08.2011, zuletzt geprüft am 11.05.2013.

MEN (Hg.) (2012a): La formation continue pour les personnels du ministère de l'éducation nationale. Online verfügbar unter http://www.education.gouv.fr/cid1104/la-formation-continue-pour-les-personnels-du-ministere.html, zuletzt aktualisiert am 01.08.2012, zuletzt geprüft am 09.08.2013.

MEN (Hg.) (2012b): Le collège en pratique. Les horaires par cycle au collège. Online verfügbar unter http://www.education.gouv.fr/cid80/les-horaires-par-cycle-au-college.html, zuletzt aktualisiert am 01.07.2012, zuletzt geprüft am 29.11.2013.

MEN (Hg.) (2012c): Programmes de l'école et du collège. Online verfügbar unter http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-de-l-ecole-et-du-college.html, zuletzt geprüft am 03.05.2013.

MEN (Hg.) (2012d): Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2012. (RERS 2012). Online verfügbar unter http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/36/9/DEPP-RERS-2012_223369.pdf, zuletzt geprüft am 25.03.2014.

MEN (Hg.) (2013a): Concours de recrutement de professeurs des écoles dans l'enseignement public. Évaluation et statistiques. Online verfügbar unter http://www.education.gouv.fr/cid58075/concours-de-recrutement-de-professeurs-des-ecoles.html, zuletzt aktualisiert am 01.04.2013, zuletzt geprüft am 08.08.2013.

MEN (2013b): Les concours de recrutement de professeurs des écoles dans l'enseignement public à la session 2011. In: *Note d'information* (3), S. 1–5.

MEN (Hg.) (2013c): Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2013. (RERS 2013). Online verfügbar unter http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/49/9/DEPP-RERS-2013_266499.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2013.

MEN (Hg.) (2013d): Le diplôme national du brevet. Online verfügbar unter http://www.education.gouv.fr/cid2619/le-diplome-national-du-brevet.html, zuletzt aktualisiert am 01.04.2013, zuletzt geprüft am 26.04.2013.

MEN (Hg.) (2014): La voie professionnelle au lycée. Rénovation de la voie professionnelle. Online verfügbar unter http://www.education.gouv.fr/cid2573/la-voie-professionnelle-au-lycee.html, zuletzt aktualisiert am Jan 2014, zuletzt geprüft am 12.03.2014.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Kultusministerium BW) (24.08.2003): Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen. Realschullehrerprüfungsordnung I. RPO I, vom 24.08.2003.

Kultusministerium BW (2004): Bildungsplan Realschule. Online verfügbar unter http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Realschule/Realschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf, zuletzt geprüft am 12.03.2014.

Kultusministerium BW (08.09.2007): Verordnung des Kultusministeriums über die Abschlußprüfung an Realschulen. RealSchulPrV BW, vom 04.08.1994, zuletzt geändert am 08.09.2007.

Kultusministerium BW (21.12.2007): Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen. Realschullehrerprüfungsordnung II. RPO II.

Kultusministerium BW (12.07.2011): Verordnung des Kultusministeriums über den Übergang zwischen Hauptschulen, Werkrealschulen, Realschulen und Gymnasien der Normalform. (Multilaterale Versetzungsordnung).

Kultusministerium BW (24.04.2012): Schulgesetz für Baden-Württemberg.

Kultusministerium BW (Hg.) (2013a): Beruf Lehrer/Lehrerin. Online verfügbar unter http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/Startseite/Beruf+Lehrerin_Lehrer, zuletzt geprüft am 30.10.2013.

Kultusministerium BW (Hg.) (2013b): Die Realschule. Online verfügbar unter http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1188426/, zuletzt geprüft am 25.04.2013.

Kultusministerium BW (Hg.) (2013c): Bildungsplanreform 2016. Stundenkontingent für die Realschule. Planungsstand Juli 2013. Online verfügbar unter http://www.kultusportal-bw.de/site/pbsbw/get/params_Dattachment/1855048/Stundenkontingent%20f%C3%BCr%20die%20REALSCHULE%20neu.pdf, zuletzt geprüft am 17.12.2014.

Kultusministerium BW (Hg.) (2014a): Bildungsplanreform 2016. Anlass und Bestandteile der Reform. Online verfügbar unter http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/Startseite/schulebw/Anlass+und+Bestandteile, zuletzt geprüft am 16.12.2014.

Kultusministerium BW (Hg.) (2014b): Bildungsplanreform 2016. Wesentliche Rahmenvorgaben und Eckpunkte. Online verfügbar unter http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/Startseite/schulebw/Rahmenvorgaben_Eckpunkte, zuletzt geprüft am 16.12.2014.

Kultusministerium BW (Hg.) (2014c): Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung von Leitperspektiven. Stand: 08. April 2014. Online verfügbar unter http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/params_Dattachment/1845720/Arbeitspapier%20Leitperspektiven.pdf, zuletzt geprüft am 16.12.2014.

Kultusministerium BW (Hg.) (2014d): Bildungsplanreform 2016. Begriffserläuterungen zur Bildungsplanreform. Online verfügbar unter http://kultusportal-bw.de/,Lde/Startseite/schulebw/Begriffserlaeuterungen+zur+Bildungsplanreform, zuletzt geprüft am 17.12.2014.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Kultusministerium NRW) (1994): Sozialwissenschaften Sekundarstufe I. Realschule (Richtlinien und Lehrpläne: Lehren und Lernen in der Realschule).

Kultusministerium NRW (2001): Rahmenvorgabe Politische Bildung (Runderlass).

Kultusministerium NRW (2004): Rahmenvorgabe für die ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I.

Kultusministerium NRW (29.04.2005): Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I: Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I. APO-S I.

Kultusministerium NRW (2006): Das Schulwesen in NRW aus quantitativer Sicht. Schuljahr 2005/ 06. 1. Aufl. (Statistische Übersicht, 355).

Kultusministerium NRW (12.05.2009): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen. Lehrerausbildungsgesetz (LABG).

Kultusministerium NRW (18.06.2009): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität. Lehramtszugangsverordnung (LZV).

Kultusministerium NRW (21.10.2010): Berufs- und Studienorientierung. Runderlass. In: *BASS* 12–21 (1). Online verfügbar unter http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/BO-Erlass2013.pdf, zuletzt geprüft am 17.09.2013.

Kultusministerium NRW (02.11.2012): Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOSt).

Kultusministerium NRW (13.11.2012): Schulgesetz (SchulG) für das Land Nordrhein-Westfalen.

Kultusministerium NRW (Hg.) (2013a): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2012/ 13. 1. Aufl. (Statistische Übersicht, 379).

Kultusministerium NRW (Hg.) (2013b): Gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen. Online verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/index.html, zuletzt geprüft am 05.02.2013.

Kultusministerium NRW (Hg.) (2013c): Zukunftsberuf Lehrer/in Nordrhein-Westfalen. Lehramtsstudium. Online verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Lehramtsstudium/index.html, zuletzt geprüft am 30.10.2013.

Kultusministerium NRW (Hg.) (2013d): Gültigkeitsliste Richtlinien und Lehrpläne. Online verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/RuL/Richtlinienliste.pdf, zuletzt geprüft am 02.05.2013.

Kultusministerium NRW (Hg.) (2013e): Die Realschule. Online verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Realschule/, zuletzt geprüft am 02.05.2013.

Kultusministerium NRW (Hg.) (2014a): Das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/das-berufskolleg-in-nordrhein-westfalen/, zuletzt geprüft am 12.04.2014.

Kultusministerium NRW (Hg.) (2014b): Schulentwicklung. Die Sekundarschule. Online verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/index.html, zuletzt geprüft am 25.01.2014.

Kultusministerium NRW (Hg.) (2014c): ‚Wirtschaft an Realschulen.' Abschlussbericht zum Modellversuch 2010–2014. Online verfügbar unter http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV16-1624.pdf, zuletzt geprüft am 31.03.2014.

Kultusministerium NRW (Hg.) (2015): Hochschulen in NRW mit Lehrerausbildung. Online verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Hochschulen-in-NRW-mit-Lehrerausbildung/index.html, zuletzt geprüft am 07.02.2015.

Morton, John S. (2005): The interdependence of economic and personal finance education. In: *Social education* 69 (2), S. 66–69.

Mujis, Daniel (2006): Measuring teacher effectiveness. Some methodological reflections. In: *Educational Research and Evaluation* 12 (1), S. 53–74.

Müller, Walter; Shavit, Yossi (1998): The Institutional Embeddedness of the Stratification Process. A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. In: Yossi Shavit, Walter Müller und Clare Tame (Hg.): From school to work. A comparative study of educational qualifications and occupational destinations. Oxford; New York: Clarendon Press; Oxford University Press, S. 1–48.

Müller, Walter; Steinmann, Susanne; Schneider, Reinhart (1997): Bildung in Europa. In: Stefan Hradil und Stefan Immerfall (Hg.): Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 177–245.

Muzis, Ivars; Liepins, Emils; Roze, Janis; Krastins, Valdis (2012): The Development of Business Competencies in School. Latvia's Experience. In: Matthias Pilz, Susanne Berger und Roy Canning (Hg.): Fit for Business. Developing Business Competencies in School. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 35–60.

Nelson, Julie A.; Sheffrin, Steven M. (1991): Economic literacy or economic ideology? In: *The Journal of Economic Perspectives (Nashville)* (5), S. 157–165.

Nestle, Werner (1983): Curriculumtheorien im Bereich von Schulfächern und Lernfeldern. In: Uwe Hameyer, Karl Frey und Henning Haft (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung. Übersichten zur Forschung 1970–1981. Weinheim; Basel: Beltz, S. 103–116.

Niemeyer, Beatrix; Frey-Huppert, Christina (2009): Berufsorientierung an Allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme. Hg. v. Hans-Böckler-Stiftung. Online verfügbar unter http://www.boeckler.de/pdf/mbf_pers_bild_berufsorientierung_sek_1.pdf, zuletzt geprüft am 17.09.2013.

Noah, Harold J. (1973): Defining Comparative Education: Conceptions. In: Reginald Edwards, Brian Holmes und John H. van de Graaff (Hg.): Relevant methods in comparative education. Report of a meeting of international experts. Hamburg: UNESCO Institute for Education, S. 109–117. Online verfügbar unter http://www.fe.hku.hk/cerc/1c.html, zuletzt geprüft am 26.02.2013.

O'Donnel, Carol L. (2008): Defining, Conceptualizing, and Measuring Fidelity of Implementation and its Relationship to Outcomes in K-12 Curriculum Intervention Research. In: *Review of Educational Research* 78 (1), S. 33–84.

Oerter, Heinz; Hörner, Wolfgang (1995): Frankreich. In: Uwe Lauterbach (Hg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Baden-Baden: Nomos, S. 1–142.

Oevermann, Ulrich (1973): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Hg.) (2003a): Career Guidance. New Ways Forward. Online verfügbar unter http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/19975192.pdf, zuletzt geprüft am 14.11.2013.

OECD (Hg.) (2003b): Glossary of Statistical Terms. Online verfügbar unter http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5410, zuletzt aktualisiert am 30.01.2003, zuletzt geprüft am 16.05.2013.

OECD (Hg.) (2004): Career guidance and public policy. Bridging the gap. Paris. Online verfügbar unter http://www.oecd.org/education/country-studies/34050171.pdf, zuletzt geprüft am 19.02.2013.

OECD (Hg.) (2005a): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Online verfügbar unter http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2013.

OECD (Hg.) (2005b): Improving financial literacy. Analysis of issues and policies. Paris: OECD.

OECD (Hg.) (2014): Bildung auf einen Blick 2014. OECD-Indikatoren. Bielefeld: Bertelsmann.

Ott, Mariska; Deißinger, Thomas (2010): Frankreichs Berufsbildung im Spiegel der europäischen Berufsbildungspolitik. Eine komparative Analyse unter besonderer Berücksichtigung von Anpassungsproblemen und Anpassungsnotwendigkeiten. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 106 (4), S. 491–516.

Pädagogische Hochschule (PH) Freiburg (2006): Zweite vorläufige Studienordnung der Pädagogischen Hochschule Freiburg für den Studiengang Lehramt an Realschulen. RStO I 2006, vom 22.07.2009. Online verfügbar unter https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/webdoks/studienplanung/so_r_2006_220709.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2014.

PH Freiburg (Hg.) (2014): Informationen zu den Lehramtsstudiengängen. Ab Studienbeginn 01.10.2011. Online verfügbar unter https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/studisek/infobroschuere_lehramt.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2014.

Pahl, Jörg-Peter (Hg.) (1996): Perspektiven gewerblich-technischer Erstausbildung. Ansichten – Bedingungen – Probleme. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Parsons, Talcott (1975): Gesellschaften. Evolutionäre und komparative Perspektiven. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Pätzold, Günter (2008): Übergang Schule – Berufsausbildung. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 593–610.

Pilz, Matthias (1999): Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – eine Alternative für Deutschland? Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems. Markt Schwaben: Eusl (Wirtschaftspädagogisches Forum, 9).

Pilz, Matthias (2004): Die Übergangsproblematik im Kontext beruflicher Erstausbildung in Deutschland. In: *Bildung und Erziehung* 57 (2), S. 175–194.

Pilz, Matthias (2008): Bildungswahlmotive von Abiturienten mit und ohne Studierabsicht im Dualen Ausbildungssystem. Begründungszusammenhänge, empirische Befunde im Kontext von Finanzdienstleistungsberufen sowie bildungspolitische Konsequenzen. In: *Bildung und Erziehung* 61 (2), S. 221–246.

Pilz, Matthias (2011a): Der internationale Vergleich in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Dietmar Waterkamp (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online. Fachgebiet Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa. Online verfügbar unter http://www.erzwissonline.de/fachgebiete/vergleichende_erziehungswissenschaft/beitraege/05110160.htm, zuletzt geprüft am 20.06.2012.

Pilz, Matthias (2011b): Vereinigtes Königreich von Großbritannien und Nordirland. – Schottland -. In: Philipp Grollmann, Dietmar Frommberger, Ute Clement, Thomas Deißinger, Uwe Lauterbach, Matthias Pilz und Georg Spöttl (Hg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung, Bd. 39. Bielefeld: Bertelsmann, S. 1–116.

Pilz, Matthias (2012a): International Comparative Research into Vocational Training. Methods and Approaches. In: Matthias Pilz (Hg.): The Future of Vocational Education and Training in a Changing World. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 561–588.

Pilz, Matthias (2012b): Introduction: Questions, Challenges and Methods. In: Matthias Pilz, Susanne Berger und Roy Canning (Hg.): Fit for Business. Developing Business Competencies in School. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 7–16.

Pilz, Matthias (Hg.) (2012c): The Future of Vocational Education and Training in a Changing World. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Pilz, Matthias; Berger, Susanne; Canning, Roy (Hg.) (2012): Fit for Business. Developing Business Competencies in School. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Pilz, Matthias; Deißinger, Thomas (2001): Systemvarianten beruflicher Qualifizierung. Eine schottisch-englische Vergleichsskizze im Zeichen der Modularisierungsdebatte. In: *Bildung und Erziehung* 54 (4), S. 439–458.

Pilz, Matthias; Frey, Urs (2012): Zum Stand der curricularen Verortung von Selbst- und Sozialkompetenzen im Kontext des Berufsübergangs. Eine Analyse der Lehrpläne der Hauptschulen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf* 60 (3), S. 318–338.

Pilz, Matthias; Berger, Susanne; Canning, Roy (2014): Pre-Vocational Education in Seven European Countries. A Comparison of Curricular Embedding and Implementation in Schools. In: European Journal of Educational Research 3 (1), S. 25–41. Online verfügbar unter http://eurojedu.com/Makale.aspx?kimlik=66, zuletzt geprüft am 13.12.2014.Pörtner, Stefan (1997): Schule und Staat: Betrachtungen über das Curriculum in Deutschland, England und Frankreich. In: Maria A. Kreienbaum (Hg.): Bildungslandschaft Europa. 10 Schulsysteme im aktuellen Vergleich. 1. Aufl. Bielefeld: Kleine, S. 159–167.

Posch, Peter; Larcher, Dietmar; Altrichter; Herbert (Hg.) (1996): CD-ROM der Pädagogik. Hohengehren.

Posner, George J. (2004): Analyzing the curriculum. 3. Aufl. New York: McGraw-Hill.

Prandini, Markus (2001): Persönlichkeitserziehung und Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen. Ein Rahmenmodell zur Förderung von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz. Paderborn: Eusl (Wirtschaftspädagogisches Forum, 18).

Prenzel, Manfred; Gogolin, Ingrid; Krüger, Heinz-Hermann (Hg.) (2007): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft.* 8)

Pring, Richard A. (1995): Closing the gap. Liberal education and vocational preparation. London: Hodder & Stoughton.

Pring, Richard A. (2007): 14–19 and lifelong learning. Distinguishing between academic and vocational learning. In: Linda Clarke und Christopher Winch (Hg.): Vocational education. International approaches, developments and systems. London, New York: Routledge, S. 135–148.

Przeworski, Adam; Teune, Henry (1970): The logic of comparative social inquiry. New York: Wiley-Interscience (Comparative studies in behavioral science).

QUASUS (2007): Einstiegstexte in Methoden der Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung: Unterrichtsbeobachtung. Unter Mitarbeit von Alfred Holzbrecher, Hans-Werner Kuhn und Hildegard Wenzler-Cremer. Hg. v. PH Freiburg. Online verfügbar unter https://www.ph-freiburg.de/projekte/quasus/einstiegstexte-in-methoden-der-qualitativen-sozial-unterrichts-und-schulforschung.html, zuletzt aktualisiert am 2007, zuletzt geprüft am 03.09.2012.

Raffe, David; Gallacher, Jim; Toman, Nuala (2007): The Scottish credit andqualifications framework: Lessons for the EQF. In: *European Journal of Vocational Training* (42/43), S. 59–69.

Rakhkochkine, Anatoli (2012): Probleme internationalen Vergleichens in der Didaktik. In: *Pädagogische Rundschau* 66 (6), S. 719–735.

Rauner, Felix (1996): Die Bedeutung der Berufsbildung beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. In: Jörg-Peter Pahl (Hg.): Perspektiven gewerblich-technischer Erstausbildung. Ansichten – Bedingungen – Probleme. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 25–40.

Rauner, Felix (Hg.) (2005): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann.

Rauner, Felix; Maclean, Rupert (Hg.) (2008): Handbook of technical and vocational education and training research. New York: Springer.

Reetz, Lothar (1989): Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 18 (5/6), S. 3–10.

Reid, Brian (2008): Business Education. In: Tom G. K. Bryce und Walter M. Humes (Hg.): Scottish education. Beyond devolution. 3. Aufl. Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 447–452.

Rektorat der UzK (Hg.) (2014): Lehramtsstudium. Das Kölner Modell der Lehrerbildung. Online verfügbar unter http://verwaltung.uni-koeln.de/abteilung21/content/e1718/e26338/LA_ger.pdf, zuletzt geprüft am 15.03.2014.

Retzmann, Thomas (2001): Braucht die ökonomische Bildung ein eigenes Fach an allgemein bildenden Schulen? Skizze einer möglichen Begründungsrichtung jenseits von restriktiver Bildungspolitik und unzeitgemäßer Ideologie. In: *Journal of Social Science Education* (2), S. 1–10. Online verfügbar unter http://www.sowi-online.de/sites/default/files/retzmann.pdf, zuletzt geprüft am 29.03.2014.

Retzmann, Thomas (2011): Modellversuch ‚Wirtschaft an der Realschule' in NRW. In: *Unterricht Wirtschaft + Politik* (2), S. 56.

Retzmann, Thomas (Hg.) (2012): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl.

Retzmann, Thomas (Hg.) (2013): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. Konzepte, Analysen und empirische Befunde. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Didaktik der ökonomischen Bildung).

Retzmann, Thomas (Hg.) (2014): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I und Primarstufe. Konzepte, Analysen, Studien und empirische Befunde. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Didaktik der ökonomischen Bildung).

Retzmann, Thomas; Seeber, Günther; Remmele, Bernd; Jongebloed, Hans-Carl (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung. Essen; Lahr; Kiel (Abschlussbericht an den Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft). Online verfügbar unter http://www.schulbank.de/finanzwissen/teaser/gutachten-oekonomische-bildung-an-allgemeinbildenden-schulen.pdf, zuletzt geprüft am 05.11.2012.

Röhrs, Hermann (1995): Die vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien-Verl.

Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. 1. Aufl. Hannover: Schroedel (Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik, 2).

Rothe, Georg (1995): Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreichs und Deutschlands im Vergleich. Übereinstimmungen und Besonderheiten in den Beziehungen zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen zweier Kernländer der EU. Nürnberg: Druckhaus Bayreuth.

Ryan, Paul (2001): The school-to-work transition. A cross-national perspective. In: *Journal of economic literature* 39 (1), S. 34–92.

Sachs, Burkhard (2006): Zum Verhältnis von Berufsorientierung und Technikunterricht. In: *Zeitschrift für Technik im Unterricht* 31 (121), S. 10–20.

Salganik, Laura H.; Rychen, Dominique S. (Hg.) (2003): Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Cambridge; Göttingen: Hogrefe & Huber.

Sandmann, Detlef (2013): Perspektiven der vollzeitschulischen Ausbildung. In: *Wirtschaft und Erziehung* 65 (3), S. 79–85.

Schanz, Heinrich (2010): Institutionen der Berufsbildung. Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Studientexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2).

Schaub, Horst; Zenke, Karl G. (2004): Dtv-Wörterbuch Pädagogik. Berlin: Directmedia (Digitale Bibliothek, 65).

Schlaffke, Winfried (Hg.) (1976): Jugendarbeitslosigkeit. Unlösbare Aufgabe für das Bildungs- und Beschäftigungssystem? Köln: Div, Dt. Inst.-Verl.

Schlösser, Hans-Jürgen; Davies, Peter (Hg.) (2001): Stand und Entwicklung der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein (Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften, 25).

Schlösser, Hans-Jürgen; Weber, Birgit (Hg.) (1999): Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung.

Schmid, Josef (1999): Von den Nachbarn lernen – Reflexionen über eine Grauzone zwischen Bildungsreisen und komparativen Analysen. In: Robert H. Cox und Josef Schmid (Hg.): Reformen in westeuropäischen Wohlfahrtsstaaten. Potentiale und Trends. Tübingen: Inst. für Politikwissenschaft, S. 5–13.

Schneider, Tobias; Berger, Susanne; Pilz, Matthias (2010): Chancen und Grenzen von schulischer Drittmitteleinwerbung. Eine empirische Untersuchung an Realschulen in Baden-Württemberg. In: *Pädagogische Rundschau* 64 (5), S. 565–579.

Schriewer, Jürgen (1982): Erziehung und Kultur. Zur Theorie und Methodik vergleichender Erziehungswissenschaft. In: Wilhelm Brinkmann und Karl Renner (Hg.): Die Pädagogik und ihre Bereiche. [Albert Reble zum 70. Geburtstag]. Paderborn: Schöningh, S. 185–236.

Schriewer, Jürgen (1987): Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt. Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen. In: Dirk Baecker und Jürgen Markowitz (Hg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Niklas Luhmann. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 629–668.

Schriewer, Jürgen (2000): Stichwort: Internationaler Vergleich in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3 (4), S. 495–515.

Schug, Marc C.; Walstad, William B. (1991): Teaching and Learning Economics. In: James P. Shaver (Hg.): Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies. New York; Toronto: Macmillan; Collier Macmillan; Maxwell Macmillan International, S. 411–419.

Schütze, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Bielefeld: Univ (Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien, Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, 1).

Schwarz, Ingrid (2012): Perspectives for Pupils and Teachers in Economic Education. European and Austrian Aspects of the Fifobi-Project. In: Matthias Pilz, Susanne Berger und Roy Canning (Hg.): Fit for Business. Developing Business Competencies in School. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 145–176.

Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) (Hg.) (2012): The Scottish Credit and Qualifications Framework. Online verfügbar unter http://www.scqf.org.uk/features/Framework.htm, zuletzt geprüft am 04.04.2012.

Scottish Qualifications Authority (SQA) (2000): Standard Grade Revised Arrangements in Economics. Foundation, General and Credit Levels in and after 1999. Glasgow.

SQA (2008): Personal Development (Intermediate 1). Course Code: C255 10. 1. Aufl. Glasgow.

SQA (2009a): Business Management (Intermediate 1). Course Number: C234 10. 2. Aufl. Glasgow.

SQA (2009b): Work Experience (Intermediate 1). Unit Code: D36H 10. 1. Aufl. Glasgow.

SQA (Hg.) (2012): Annual Statistics Report 2012. Online verfügbar unter http://www.sqa.org.uk/sqa/66899.html, zuletzt geprüft am 02.11.2013.

SQA (Hg.) (2013a): Curriculum for Excellence. Online verfügbar unter http://www.sqa.org.uk/sqa/58062.3806.html, zuletzt geprüft am 11.04.2013.

SQA (Hg.) (2013b): Curriculum for Excellence. Timescales. Online verfügbar unter http://www.sqa.org.uk/sqa/58270.html, zuletzt geprüft am 28.03.2014.

SQA (Hg.) (2013c): Qualifications. Skills for Work. Online verfügbar unter http://www.sqa.org.uk/sqa/25259.998.html, zuletzt geprüft am 13.05.2013.

SQA (Hg.) (2013d): About the Scottish Qualifications Authority (SQA). Online verfügbar unter http://www.sqa.org.uk/sqa/5656.html, zuletzt geprüft am 08.04.2013.

Sczesny, Christoph; Lüdecke, Sigrid (1998): Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand. Diagnose und Defizite. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 94 (3), S. 403–420.

Seidenfaden, Fritz (1966): Der Vergleich in der Pädagogik. Braunschweig: Westermann (Das pädagogische Forum, 9).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (28.10.1964): Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens. Hamburger Abkommen, vom 14.10.1971. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1964/1964_10_28-Hamburger_Abkommen.pdf, zuletzt geprüft am 25.04.2013.

KMK (03.12.1993): Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge in der Sekundarstufe I. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sekundarstufe-i.html, zuletzt geprüft am 29.04.2013.

KMK (1997): Dokumentation zur Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen – Sekundarbereich I und II. Band 2: Schulen des Sekundarbereichs I und Sonderschulen.

KMK (2002): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen. 1992 bis 2001. In: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (164). Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok164.pdf, zuletzt geprüft am 17.12.2014.

KMK (02.06.2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-gegenseitige-Anerkennung-Bachelor-Master.pdf, zuletzt geprüft am 30.10.2013.

KMK (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Bonn; KMK.

KMK (2008): Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001 i. d. F. vom 27.06.2008. Bonn. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_10_19-Wirtschaftliche-Bildung-allg-Schulen.pdf, zuletzt geprüft am 14.11.2012.

KMK (Hg.) (2012): Sachstand in der Lehrerbildung. Stand 10.12.2012. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012-12-10-Sachstand_in_der_Lehrerbildung_Endfsg.pdf, zuletzt geprüft am 26.04.2013.

KMK (Hg.) (2013a): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn: KMK.

KMK (Hg.) (2013b): Standards und inhaltliche Anforderungen für die Lehrerbildung. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/lehrerbildung.html, zuletzt geprüft am 26.04.2013.

KMK (2014): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen. 2003 bis 2012. In: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (204). Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/SKL_Dok_2012.pdf, zuletzt geprüft am 22.11.2014.

KMK; Bundesagentur für Arbeit (15.10.2004): Rahmenvereinbarung zwischen der Bundesagentur für Arbeit und der Kultusministerkonferenz über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-RV-Schule-Berufsberatung.pdf, zuletzt geprüft am 29.04.2013.

Shavit, Yossi; Müller, Walter; Tame, Clare (Hg.) (1998): From school to work. A comparative study of educational qualifications and occupational destinations. Oxford; New York: Clarendon Press; Oxford University Press.

Shkedi, Asher (2009): From curriculum guide to classroom practice. Teachers' narratives of curriculum application. In: *Journal of Curriculum Studies* 41 (6), S. 833–854.

Siegfried, John J.; Meszaros, Bonnie T. (1997): National voluntary content standards for pre-college economics education. In: *The American Economic Review (Evanston)* 87, S. 247–253.

Snyder, Jon; Bolin, Frances; Zumwalt, Karen (1992): Curriculum implementation. In: Philip W. Jackson (Hg.): Handbook of research on curriculum. A project of the American educational research association. New York: Macmillan; Maxwell, S. 402–435.

Soper, John C.; Walstad, William B. (1987): Test of economic literacy. Examiner's manual. 2. Aufl. New York: Joint Council on Economic Education.

Soskice, David W.; Hancké, Bob (1996): Von der Konstruktion von Industrienormen zur Organisation der Berufsausbildung. Eine vergleichende Analyse am Beispiel von Großbritannien, Deutschland, Japan und Frankreich. Hg. v. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Berlin (Discussion Paper, FS I96 – 310).

Sozialgesetzbuch vom 19.10.2013. Drittes Buch. Arbeitsförderung. SGB III.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hg.) (2012): Bildung – Schüler/innen an allgemein bildenden Schulen nach Bundesländern. Schuljahr 2010/2011 und 2011/2012. Online verfügbar unter http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb04_jahrtab25sch.asp, zuletzt aktualisiert am 09.11.2012, zuletzt geprüft am 28.11.2012.

Stavenhagen, Gerhard (1969): Geschichte der Wirtschaftstheorie. 4. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.

Stephens, David (2007): Qualitative research in international settings. London; New York: Routledge.

Straka, Gerald A.; Macke, Gerd (2009): Kompetenz: Handeln können, wollen und dürfen. Zur Klärung eines diffusen Begriffs. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 38 (3), S. 14–17.

Strömel, Lars (2013): Berufsorientierung – schon in der Grundschule? In: *Pädagogik.Leben* (1), S. 32–33.

Technische Universität (TU) Dortmund. Fakultät 12 (2014): Modulhandbuch für den Studiengang Master Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Modulbeschreibungen für das bildungswissenschaftliche Studium vom 16.06.2014.

Tenberg, Ralf (2006): Didaktik lernfeldstrukturierten Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens. 1. Aufl. Hamburg: Verlag Handwerk und Technik.

Teubner, Gunther (2011): Das Projekt der Verfassungssoziologie: Irritationen des nationalstaatlichen Konstitutionalismus. In: *Zeitschrift für Rechtssoziologie* 32 (2), S. 189–204.

The General Teaching Council for Scotland (GTC) (Hg.) (2006): Standard for Initial Teacher Education. Online verfügbar unter http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/the-standard-for-initial-teacher-education.pdf, zuletzt geprüft am 12.06.2013.

GTC (Hg.) (2013): Secondary teaching. Online verfügbar unter http://www.gtcs.org.uk/education-in-scotland/secondary-teaching.aspx, zuletzt geprüft am 09.05.2013.

The Scottish Executive (Hg.) (2004a): A curriculum for excellence. The curriculum Review group. Edinburgh: Scottish Executive. Online verfügbar unter: http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/26800/0023690.pdf, zuletzt geprüft am 10.05.2014.

The Scottish Executive (Hg.) (2004b): School Boards. Edinburgh. Online verfügbar unter http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/09/19902/42690#36, zuletzt geprüft am 20.12.2013.

The Scottish Executive (Hg.) (2005): 2005. Education and training in Scotland: National dossier. Edinburgh: Scottish Executive.

The Scottish Government (Hg.) (2008): Work experience in Scotland. Education Research 2008. Unter Mitarbeit von University of Glasgow Eddy Adams Consultants Ltd with Smart Consultancy (Scotland) Ltd and Training and Employment Research Unit (Education and Lifelong Learning).

The Scottish Government (Hg.) (2009): Schools and pupils in independent schools. 2000–2009 (Independent School Census). Online verfügbar unter http://www.scotland.gov.uk/Publications/2010/04/23144208/3, zuletzt geprüft am 08.04.2013.

The Scottish Government (Hg.) (2010): New education support body (News Releases). Online verfügbar unter http://www.scotland.gov.uk/News/Releases/2010/10/14145207, zuletzt geprüft am 12.04.2013.

The Scottish Government (Hg.) (2011): Summary statistics for schools in Scotland 2011. Pupil Census, Supplementary data. Edinburgh (A National Statistics Publication for Scotland, 2). Online verfügbar unter http://www.scotland.gov.uk/Topics/Statistics/Browse/School-Education/dspupcensus, zuletzt geprüft am 08.04.2013.

The Scottish Government (2013a): Government expenditure & revenue Scotland 2011–2012. Edinburgh: Scottish Government. Online verfügbar unter http://www.scotland.gov.uk/Resource/0041/00415871.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.2013.

The Scottish Government (Hg.) (2013b): Teach in Scotland. Online verfügbar unter http://www.teachinginscotland.com/, zuletzt geprüft am 12.06.2013.

The Scottish Government; European Social Fund (2009): European Structural Funds. Notes for Applicants. Online verfügbar unter http://www.scotland.gov.uk/Resource/0039/00396108.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.2013.

Thornton, Stephen J. (1991): Teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies. In: James P. Shaver (Hg.): Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies. New York; Toronto: Macmillan; Collier Macmillan; Maxwell Macmillan International, S. 237–248.

Torney-Puta, Judith (1991): Cross-National Research in Social Studies. In: James P. Shaver (Hg.): Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies. New York; Toronto: Macmillan; Collier Macmillan; Maxwell Macmillan International, S. 591–601.

Tümmers, Hans J. (2006): Das politische System Frankreichs. Eine Einführung. Orig.-Ausg. München: Beck.

UK Public Spending (Hg.) (2013): Public Spending Secondary Education Scotland. Online verfügbar unter http://www.ukpublicspending.co.uk/spending_chart_2000_2012SCb_13c1li111mcn_22t, zuletzt geprüft am 30.11.2013.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (Hg.) (1997): International Standard Classification of Education (ISCED). Paris. Online verfügbar unter http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm, zuletzt geprüft am 07.09.2011.

UNESCO (Hg.) (2011): Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED). Paris. Online verfügbar unter http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf, zuletzt geprüft am 09.05.2012.

Universität zu Köln (UzK). Humanwissenschaftliche Fakultät (2011): Modulhandbuch vom 10.10.20111. Bachelor of Arts Studienprofil Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Bildungswissenschaften.

UzK. Humanwissenschaftliche Fakultät (2014): Modulhandbuch vom 14.04.2014. Master of Education Studiengang Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Bildungswissenschaften.

University of Stirling (Hg.) (2014a): Business Studies. Study business studies and graduate with a university degree. Online verfügbar unter http://www.stir.ac.uk/undergraduate-study/course-information/courses-a-to-z/stirling-management-school/business-studies/, zuletzt geprüft am 14.04.2014.

University of Stirling (Hg.) (2014b): Education (Secondary). Study Secondary Education and graduate with a university degree. Online verfügbar unter http://www.stir.ac.uk/undergraduate-study/course-information/courses-a-to-z/school-of-education/education-secondary/, zuletzt geprüft am 12.04.2014.

Velden, Arnold; Hedtke, Reinhold (2014): »Wirtschaft« als Pflichtfach in der Sekundarstufe I einführen? PRO: Arnold Velden. CONTRA: Reinhold Hedtke. In: Pädagogik (6), S. 48–49.

Vollstädt, Witlof; Tillmann, Klaus-Jürgen; Rauin, Udo; Höhmann, Katrin; Tebrügge, Andrea (1999): Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen: Leske + Budrich (Reihe Schule und Gesellschaft, 18).

Wacker, Albrecht (2010): Selbstreguliertes Lernen am Beispiel der ‚FüK'. Einblicke in Prozessmerkmale der neuen ‚Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung' an der Realschule in Baden-Württemberg. In: *Pädagogische Rundschau* 64 (3), S. 283–300.

Walstad, William B.; Rebeck, Ken (2001a): Assessing the Economic Understanding of U.S. High School Students. In: *The American Economic Review (Evanston)* 91 (2), S. 452–457.

Walstad, William B.; Rebeck, Ken (2001b): Test of economic literacy. Examiner's manual. 3. Aufl. New York: National Council on Economic Education.

Walther, Andreas (2011): Regimes der Unterstützung im Lebenslauf. Ein Beitrag zum internationalen Vergleich in der Sozialpädagogik. Leverkusen: Barbara Budrich.

Waterkamp, Dietmar (2006): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Münster: Waxmann.

Waterkamp, Dietmar (Hg.) (2011): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online. Fachgebiet Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa. Online verfügbar unter http://www.erzwissonline.de/fachgebiete/verglei chende_erziehungswissenschaft/beitraege/05110160.htm, zuletzt geprüft am 20.06.2012.

Weber, Birgit (2001): Die Bedeutung der Ökonomie in der Lehrerausbildung. Ergebnisse einer Analyse der ökonomisch relevanten Studienfächer für Lehrämter des allgemeinen Schulwesens. In: Hans-Jürgen Schlösser (Hg.): Stand und Entwicklung der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein (Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften. 25), S. 251–266.

Weber, Birgit (2007): Die curriculare Situation der ökonomischen Bildung. In: *Unterricht Wirtschaft* 8 (29), S. 57–61.

Weber, Birgit (2013): Selbstverständlich oder randständig? Die curriculare Bedeutung der ökonomischen Bildung im allgemeinen Schulwesen. Eine curriculare Analyse auf dem Stand von 2006. Unveröffentlichtes Manuskript. Köln.

Weber, Max (1904): Die ‚Objektivität' sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis.

Weinert, Franz E. (2001): Concept of competence. A conceptual clarification. In: Dominique S. Rychen und Laura H. Salganik (Hg.): Defining and selecting key competencies. Kirkland: Hogrefe & Huber, S. 45–65.

Weiss, Reinhold (Hg.) (1998): Wirtschaft im Unterricht – Anspruch und Realität ökonomischer Bildung. Köln: Div, Dt. Inst.-Verl. (Kölner Texte & Thesen, 48).

Weniger, Erich (1975): Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim; Basel: Beltz.

Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2011): Ordnung für die Prüfungen des bildungswissenschaftlichen Studiums zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster innerhalb des Studiums für das Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen vom 31.10.2011.

Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2014): Ordnung für die Prüfungen des bildungswissenschaftlichen Studiums zur Rahmenordnung für die Prüfungen im Studium für das Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen mit dem Abschluss „Master of Education" an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 21.02.2014.

Willke, Helmut (2006): Systemtheorie: Systemtheorie 1. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme: I. 7. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Winterton, Jonathan; Delamare-Le Deist, Françoise; Stringfellow, Emma (2006): Typology of knowledge, skills and competences. Clarification of the concept and prototype. Hg. v. Cedefop. Luxemburg.

Wolf, Alison (2011): Review of Vocational Education. The Wolf Report. Hg. v. British Department of Education. Online verfügbar unter http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Wolf-Report.pdf, zuletzt geprüft am 12.04.2014.

Würth, Reinhold (Hg.) (2004): Wirtschaftswissen in der Lehrkräftefortbildung. Unter Mitarbeit von Hans-Ulrich Grunder, Patricia Götz, Jacqueline Obermann und Christian Obermann. Künzelsau: Swiridoff.

Würth, Reinhold; Klein, Hans J. (2001): Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg. Eine empirische Untersuchung. Künzelsau: Swiridoff.

Yin, Robert K. (2003): Case study research. Design and methods. 4. Aufl. Los Angeles, Calif: Sage Publications.

Zaborowski, Katrin U.; Breidenstein, Georg (2010): ‚Geh lieber nicht hin! – Bleib lieber hier.' Eine Fallstudie zu Selektion und Haltekräften an der Hauptschule. In: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer und Jürgen Budde (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung. 30), S. 127–144.

Zettelmeier, Werner (1999): Bildungssystem im Wandel. In: Marieluise Christadler und Henrik Uterwedde (Hg.): Länderbericht Frankreich. Geschichte, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 139–163.

Ziefuß, Horst (1995): Die Praxis des Unterrichts im Lernfeld Arbeitslehre. Drei Beispiele aus den Ländern der Bundesrepublik Deutschland in den 90er Jahren. In: Gerhard H. Duismann und Rolf Oberliesen (Hg.): Arbeitsorientierte Bildung 2010. Szenarien zur Entwicklung technischer, ökonomischer und haushaltsbezogener Allgemeinbildung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland ; Kontinuität und Wandel. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 145–165.

Anhang A Interviewleitfaden für die Experteninterviews mit Schulleitern und Lehrkräften

Dies ist die deutsche des Interliewleitfadens. Auf Anfrage kann selbstverständlich auch sowohl der englisch- als auch französischsprachige Interviewleitfaden vorgelegt werden.

Eingangsteil

- Welche Fächer unterrichten Sie aktuell und in welchen Klassen?
- Mit welchen offiziellen curricularen Richtlinien und Lehrplänen arbeiten Sie?
- Wie hoch ist Ihr aktuelles Stundendeputat?
- Welche Fächer und wo haben Sie studiert?
- Wie lange arbeiten Sie schon als Lehrer/-in?
- An wie vielen Schulen haben Sie bisher gearbeitet?
- Sind Sie im Laufe Ihrer Karriere schon einmal einer außerschulischen Tätigkeit nachgegangen (in einer anderen Institution/in der freien Wirtschaft)?
    - Wenn ja, welche und für wie lange?

Explorativer Teil

Temporale sowie physische und materielle Aspekte

- Wie verhält es sich an Ihrer Schule mit dem für die Umsetzung des offiziellen Curriculums notwendigen Möglichkeiten und Voraussetzungen?
    - Hat Ihre Schule die notwendigen räumlichen Kapazitäten (einschließlich etwaiger Fachräume)?
    - Verfügt Ihre Schule über die für die Umsetzung des offiziellen Curriculums erforderlichen Lehr-/Lernmaterialien und das notwendige Equipment? Bzw. welche Materialien/welches Equipment müsste ihre Schule für eine adäquate Realisierung des offiziellen Curriculums anschaffen?

  - Inwiefern stehen der Schule/Ihnen als Lehrkraft finanzielle Mittel zur Anschaffung von Lehr-/Lernmaterialien sowie z. B. zur Durchführung von Exkursionen im Rahmen der vorberuflichen Bildung zur Verfügung?
  - Bestehen an Ihrer Schule zeitliche Restriktionen in Bezug auf die Umsetzung des offiziellen Curriculums (z. B. aufgrund von fehlenden Fachlehrkräften; Restriktionen im Stundenplan etc.)?
  - Reichen die (an Ihrer Schule im Speziellen und/oder die allgemein curricular) vorgesehenen Stunden aus, um die offiziellen curricularen Vorgaben zu erfüllen?

Politische Aspekte

- Wie prüfen Sie die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der vorberuflichen Bildung ab (schriftliche Klassenarbeiten; Projektarbeit; Referate etc.)?
- Inwiefern findet die vorberufliche Bildung in der Abschlussprüfung Berücksichtigung?
- Inwiefern arbeiten Sie in der konkreten Planung Ihres Unterrichts mit den curricularen Richtlinien und Lehrplänen oder orientieren sich an Schulbüchern?
  - Gibt es an Ihrer Schule ein Schulcurriculum?
  - Falls ja, welche Relevanz hat dies für Ihre Unterrichtsvorbereitung und dessen Durchführung in der vorberuflichen Bildung?

Personelle Aspekte

- Fühlten Sie sich durch Ihr Studium im Allgemeinen/das Studium der entsprechenden Unterrichtsfächer für die Unterrichtspraxis (in der vorberuflichen Bildung) vorbereitet?
  - Warum/warum nicht?
- Haben Sie für den Unterricht in der vorberuflichen Bildung spezielle Fortbildungsangebote wahrgenommen?
  - Falls ja, welche (Träger, Dauer etc.)?
  - Falls nein, warum nicht (z. B. mangelndes Angebot etc.)?

- Inwieweit finden in der vorberuflichen Bildung die individuellen Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung?

Inhaltliche und didaktische Aspekte

- Wo liegen ihrer Meinung nach die inhaltlichen Schwerpunkte im Lehrplan vorberuflicher Bildung (im Allgemeinen und in den letzten beiden Schuljahren im Besonderen)?
- Stimmen Sie mit den im Lehrplan vorberuflicher Bildung vorgesehenen Lehr-Lernzielen und -inhalten überein?
  - Was würden Sie hier evtl. verändern wollen?
- Stimmen die prioritären Ziele des offiziellen Curriculums mit Ihrem eigenen Anspruch an den Unterricht vorberuflicher Bildung überein?
- Was sind aus *Ihrer Perspektive* die wichtigsten Ziele vorberuflicher Bildung?
- In der Untersuchung der Lehrpläne vorberuflicher Bildung habe ich vor allem zwischen den folgenden vier Dimensionen unterschieden: Betriebs- und volkswirtschaftliche Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen (z. B. im eigenständigen Arbeiten, Leistungsbereitschaft etc.) sowie Sozialkompetenzen (z. B. Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit etc.).
  - Wie würden Sie die Verteilung dieser vier Dimension im Lehrplan vorberuflicher Bildung einschätzen?
  - Wie schätzen Sie persönlich die Wichtigkeit der Förderung dieser Kompetenzen im Bereich der vorberuflichen Bildung ein?
  - Wo legen Sie persönlich Ihre thematischen sowie methodisch-didaktischen Schwerpunkte im Unterricht vorberuflicher Bildung?
  - Wenn Sie die Behandlung/Gewichtung dieser vier Dimension ändern könnten, wie würden Sie sich entscheiden und warum?
- Welche Unterrichtsmethoden eignen sich Ihrer Meinung nach am besten für den Unterricht in der vorberuflichen Bildung und zur Ausbildung der entsprechenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler?
  - Warum setzen diese/jene Unterrichtsmethode ein?

Kulturelle Aspekte

- Denken Sie, die Schülerinnen und Schüler sind am Ende der Schulzeit ausreichend für den Eintritt in die Berufs- und Arbeitswelt vorbereitet?
  - Schafft der vorberufliche Unterricht eine gelungene Brücke hin zum Einstieg in die Berufs- und Arbeitswelt?

  Warum nicht? Was fehlt Ihrer Meinung nach?
- Arbeiten Sie im Rahmen des Unterrichts in der vorberuflichen Bildung mit externen Partnern zusammen?
  - Gibt es bspw. Patenschaften mit Unternehmen oder Vereinen?
  - Würden Sie sich (mehr) solcher Angebote an Ihrer Schule wünschen? Falls ja, wie sollten diese aussehen? Kennen Sie bereits mögliche Optionen?
- Wie binden Sie die Eltern der Schülerschaft in die vorberufliche Bildung an Ihrer Schule mit ein?

Klärender Teil

- Bestehen noch Fragen Ihrerseits?
- Möchten Sie noch etwas hinzufügen, was ich Sie bisher nicht explizit gefragt hatte?

Gesprächsabschluss

- Beenden der Aufzeichnung
- Bedanken für die Bereitschaft zum Interview
- Kontaktdaten für mögliche Rückfragen abklären (sowohl seitens des Interviewers als auch seitens der interviewten Person)



Berufsbildung, Arbeit und Innovation

Dissertationen/Habilitationen

In Anbetracht der wichtigen Frage nach einem gelungenen Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem wird der vorberuflichen Bildung eine besondere Bedeutung beigemessen. Doch welchen curricularen Stellenwert hat die vorberufliche Bildung im allgemeinbildenden Pflichtschulbereich? Wie werden die normativen Vorgaben der Lehrpläne in der Schul- und Unterrichtspraxis umgesetzt? Welche Einflussfaktoren sind hier bestimmend? In einem internationalen Vergleich untersucht Susanne Berger systematisch die vorberufliche Bildung in ausgewählten Landesteilen Deutschlands, Frankreichs und Großbritanniens. Dazu wird zum einen die ‚Theorie-Seite' der vorberuflichen Bildung betrachtet, indem die Curricula inhaltsanalytisch untersucht wurden. Zur Analyse der ‚Praxis-Seite' wurden Lehrende aus allen drei Ländern befragt, wie sie die vorgeschriebenen Lehr-Lernziele deuten und umsetzen. Beide empirischen Erhebungen münden in eine Gegenüberstellung des geschriebenen und des im Unterricht gelebten Curriculums. Den Kern der Studie bildet der internationale Vergleich der Gesamtbefunde, die vor dem Hintergrund des nationalen gesamtgesellschaftlichen Kontextes analysiert und interpretiert werden.

Dieses Buch richtet sich an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Studierende sowie Lehrkräfte an Schulen, die mehr über die theoretische und unterrichtspraktische Ausformung vorberuflicher Bildung erfahren möchten.

Dr. Susanne Berger

schloss ihr Studium an der Pädagogischen Hochschule Freiburg mit dem Magistra Artium sowie der Ersten Staatsprüfung für das Europalehramt an Realschulen ab. Im Anschluss folgte eine Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln, die sie bis heute ausübt. In 2014 wurde sie an der Universität zu Köln zum Dr. rer. pol. promoviert.

ISBN 978-3-7639-5536-7

wbv