



Vorberufliche Bildung in Deutschland und China – ein curricularer Vergleich

Jun Li und Matthias Pilz

Universität zu Köln

Abstract

Pre-vocational education, as an instrument to introduce the participants to the world of work and prepare them to enter further vocational or technical programs during secondary education, takes varied forms in different parts of the world. This paper endeavors to investigate the education objectives and the guiding principles of pre-vocational education curricula. Through comparing the curricula in Germany and China the authors attempt to find some common development trends of pre-vocational education in the era of globalization. By doing content analysis the selected curricula in both countries are analyzed and grouped into different categories. Based on the comparison results some conclusions are drawn, concerning what the guiding principles in pre-vocational education in both countries are and what kinds of curriculum potentially function well.

1. Hintergrundinformation

Das Problem der Jugendarbeitslosigkeit stellt eine große Herausforderung für viele Länder der Welt dar. Nach den Statistiken der OECD (2011) lag im Jahr 2009 die durchschnittliche Arbeitslosenquote bei Arbeitskräften im Alter zwischen 15 und 24 Jahren in mehr als 25 OECD-Ländern bei 16,7 Prozent, und einige dieser Länder haben eine Jugendarbeitslosigkeit von über 20 Prozent. Einer der Gründe dafür ist, dass die Jugendlichen Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt haben. Die Verbesserung der Übergangsprozesse für die Jugendlichen ist daher zu einer entscheidenden Aufgabe der Regierungen geworden. Seit Ende der 1990er Jahre wird das Thema in wissenschaftlichen Untersuchungen und Diskussionen vielfach behandelt. Der größte Teil der Übergangsforschung konzentriert sich auf soziale und bildende Prozesse, die nach der Sekundarstufe I stattfinden. Die verschiedenen Typen der beruflichen Bildung, der Einfluss auf den Arbeitsmarkt, die Auswirkungen der Hochschulbildung bzw. des allgemeinen Bildungsstandes usw. sind einige der häufigsten

Themen, die behandelt werden (vgl. Heinz, 1999; Müller & Gangl, 2003, S. 23–62, 186–212; Shavit & Müller, 2003, S. 2–10).

Die Prozesse in der Sekundarstufe I sind daher sehr wichtig für den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Forschungen aus dem Bereich der Karriereentwicklung haben gezeigt, dass sich Schülerinnen und Schüler im Alter von 13 bis 16 Jahren in einer entscheidenden Phase ihrer Persönlichkeitsentwicklung befinden. Ein Grund dafür ist, dass sich in dieser Zeit ihre Selbstwahrnehmung maßgeblich entwickelt, darunter fallen auch die beruflichen Aspekte (Super & Hall, 1978; Havighurst, 1979, S. 62–65; Oerter & Montada, 2002, S. 268, 302). Daher ist es notwendig, Maßnahmen in der Sekundarstufe I durchzuführen, um die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler, was den beruflichen Werdegang betrifft, auf eine nachhaltige Weise zu entwickeln.

In einer Zeit der zunehmenden Vielfalt in der Berufswahl und der großen Ungewissheit in der Berufsentwicklung haben viele Länder in einer frühen Phase von Bildungsprozessen Maßnahmen ergriffen, um den zukünftigen Übergang der Jugendlichen von der Schule in die Arbeitswelt zu verbessern und zu erleichtern (OECD, 2000). Die vorberufliche Bildung ist ein elementares Instrument dafür.

2. Deutschland und China

Aktuell ist die Globalisierung eine der größten Herausforderungen der Welt (vgl. UNCTAD, 2007, S. 8–11). Deutschland und China sind beide stark in diesen Prozess involviert und profitieren wirtschaftlich, besonders im produzierenden Sektor der Wirtschaft. Neben dieser Gemeinsamkeit haben beide Länder in den letzten Jahren Reformen im Bereich der vorberuflichen Bildung durchgeführt und setzten damit ein Zeichen für die Abstimmung der bildungspolitischen Maßnahmen zur Vorbereitung der Jugendlichen auf die zukünftige Arbeitswelt.

In vielen deutschen Bundesländern wurde der alte Begriff ‚Arbeitslehre‘ durch das neue Konzept der vorberuflichen Bildung oder z.B. den „Fächerverbund Wirtschaft-Arbeit-Gesundheit“ ersetzt (Dedering, 2000, S. 38 f.). Dadurch kam es zu einer inhaltlichen Neuausrichtung sowie einigen Ergänzungen der Inhalte, wie z.B. mit Elementen der Volkswirtschaftslehre (VWL) und Betriebswirtschaftslehre (BWL).

In China wurde das entsprechende Konzept der Arbeitslehre (auf Chinesisch 劳动课 übersetzt: Lehre der Arbeit) während der Curriculumreform Ende der 1990er Jahre in ein innovatives Curriculum mit dem Titel ‚Umfassende praktische Aktivitäten‘ integriert. Die vom Chinese Ministry of Education eingeleitete Curriculumreform hat gezeigt, dass sich die Denkweise der Entscheidungsträger in Bezug auf die vorberufliche Bildung teilweise geändert hat (Xu, 2004).

Obwohl in den letzten Jahren zahlreiche berufspädagogische Untersuchungen in China durchgeführt und einige Ergebnisse der vergleichenden Berufsbildungsforschung in deutscher Sprache veröffentlicht wurden, fokussierte sich der größte Teil der

Forschungsarbeiten auf den Bereich der Sekundarstufe II und das Hochschulniveau (vgl. z.B. Rützel & Ziehm, 2006). Beispiele hierfür sind der Vergleich des deutschen dualen Ausbildungssystems mit der chinesischen ‚schulorientierten Berufsbildung‘ oder das Konzept des Lernfelds und seine Implikationen für das chinesische Curriculum (Wang, 2008; Rützel & Ziehm, 2006, S. 78; Wang & Rützel, 2008). Es existiert allerdings bislang hinsichtlich der beiden Länder noch keine komparative Forschung im Bereich der vorberuflichen Bildung.

Deswegen kann eine vergleichende Forschung zwischen Deutschland und China im Bereich der vorberuflichen Bildung dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schließen. In diesem Sinne ist es sinnvoll zu hinterfragen, welche konkreten Fragestellungen diese beiden Länder momentan beschäftigen und welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen den Ansätzen der beiden Länder existieren. Untersuchungsobjekt der Forschung ist die ‚vorberufliche Bildung‘, welche die verschiedenen Möglichkeiten und Curriculumansätze umfasst. Im Folgenden wird daher eine genaue Definition entwickelt.

3. Definition des zu untersuchenden Konstrukts ‚vorberufliche Bildung‘

Laut Bundesausschuss für Berufsbildung ist vorberufliche Bildung in Deutschland folgendermaßen definiert:

Die vorberufliche Bildung umfasst alle Maßnahmen, die im wesentlichen für die Primarstufe und alle Bildungsgänge der Sekundarstufe I zum Verständnis 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).

Im vergleichenden Kontext ist es hilfreich, einen Begriff zu verwenden und zu integrieren, der in der länderübergreifenden Forschung entwickelt wurde. Das OECD-Konzept für vorberufliche Bildung lautet:

Pre-vocational education is mainly designed to introduce participants to the world of work and to prepare them to entry into further vocational or technical programs. Successful completion of such programs does not lead to a labor-market relevant vocational or technical qualification (OECD, 2002).

In dieser Definition wird der Aspekt berücksichtigt, dass die vorberufliche Bildung selber keine Ausbildung, sondern eine Maßnahme zur Vorbereitung für weitere Ausbildungsprogramme darstellt. In China gibt es bislang noch keine offizielle Definition für vorberufliche Bildung. Wenn die beiden Begriffe im deutschen und im OECD-Kontext integriert werden, ergibt sich folgende Arbeitsdefinition:

Vorberufliche Bildung enthält alle pädagogischen Maßnahmen, die von offiziellen Bildungseinrichtungen in der Sekundarstufe I durchgeführt werden. Sie beabsichtigen, Jugendliche in die Arbeitswelt einzuführen und/oder einen Beitrag zu leisten, um diese auf weitere berufliche Bildungsprogramme hinzuführen.

Diese Definition inkludiert den Ansatz, dass die vorberufliche Bildung nicht direkt zu beruflich relevanten Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt führt, sondern dazu beiträgt, dass die Schülerinnen und Schüler nützliche Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen und Kompetenzen erwerben, die den Übergang in den Arbeitsmarkt erleichtern. Inhalte und Formen sind dabei nicht auf ein bestimmtes Lehrfach begrenzt. Wichtig ist, dass das Ziel der vorberuflichen Bildung mit den zukünftigen berufsbezogenen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler eng verbunden ist.

Der größte Teil der vergleichenden Berufsbildungsforschung fokussiert auf die ordnungspolitische Makroebene, das heißt auf die gegenwartsbezogene Organisation der beruflichen Bildungsformen sowie die berufsbildungspolitischen Rahmenbedingungen und -daten. Diese führen in der wissenschaftlichen Betrachtung zu Typologisierungsversuchen (Frommberger, 2004, S. 2). Aber ein solcher Typologisierungsversuch „besitzt ohne die Kenntnis der Form der curricularen Steuerung und der didaktischen Gestaltung der beruflichen Lernprozesse nur einen begrenzten Aussagewert“ (ebd.).

Hier nun soll die Mesoebene im Vordergrund stehen, und es ist zu fragen, wie in der vorberuflichen Bildung das Verhältnis von manueller und geistiger Arbeit, zwischen Wissen und Können, zwischen Praxis und Theorie behandelt wird, welche Arten von Wissen bzw. Kompetenzen einbezogen werden sollen und ob das Curriculum wie in der allgemeinen Bildung stärker wissenschaftsorientiert oder wie in der Berufsbildung mehr praxisorientiert ist. Diese Aspekte sind sehr eng mit zwei fundamentalen Fragen verbunden: Welche Bildungsziele und Inhalte manifestieren sich in der vorberuflichen Bildung? Welche Grundsätze und Prinzipien werden in der Bestimmung und Auswahl von Bildung, Zielen und Inhalten angewandt?

4. Methodik der Curriculumanalyse

Als ein Instrument zur Erleichterung des Übergangs junger Menschen von der Schule in den Beruf kann die vorberufliche Bildung nur reibungslos funktionieren, wenn ihre grundlegende Gestaltung und die Regelung der Inhalte und Methoden mit der psychologischen Entwicklung der Jugendlichen übereinstimmen. Trotz einiger Unstimmigkeiten zwischen den verschiedenen Theorieschulen der Berufsentwicklung besagen die meisten von ihnen, dass der berufliche Entwicklungsprozess als Kompromiss zwischen persönlichen Eigenschaften wie Interesse und Fähigkeiten und externen Faktoren wie Arbeitsanforderungen angesehen werden kann (Ireh, 2000). Jede Form des beruflichen Verhaltens im Prozess der Berufsentwicklung wird im Allgemeinen durch eine Übereinstimmung zwischen der Persönlichkeit und den Anforderungen der Arbeitswelt identifiziert (Chen, 2003). Daher ist es für die vorberufliche Bildung von entscheidender Bedeutung, mit der Beziehung zwischen persönlichen Eigenschaften und externen Faktoren, das heißt mit den Ansprüchen des beruflichen Umfelds oder den Anforderungen der Arbeitswelt, angemessen umzugehen.

Vorberufliche Bildung ist sowohl in Deutschland als auch in China ein Teil der allgemein bildenden Schule, in der die Curricula der Sekundarstufe I hauptsächlich wissensbasiert sind. Wie Künzli (2006, S. 16) formulierte, ist die Disziplin die „thematische Struktur des schulischen Lernens“. Das bedeutet, dass das Fachwissen immer noch eine zentrale Rolle in den meisten Curricula der Sekundarstufe I spielt. Aus diesem Grund ist es interessant zu erfahren, welchen Status das Fachwissen im Curriculum der vorberuflichen Bildung besitzt.

Für eine ländervergleichende Studie bestand nun allerdings die Frage, welche Konstrukte der curricularen Struktur als probate theoretische Basis Verwendung finden könnten. Um eine ethnozentristische Sicht zu vermeiden, wurde ein Team von zwei chinesischen und zwei deutschen Wissenschaftlern sowie einer europäisch fokussierten Wissenschaftlerin zusammengestellt. Dieses kam zu dem Schluss, dass bestehende Curriculumtheorien singularär wenig erkenntnisleitend für den hier gewählten Vergleich sein würden. So berücksichtigen diverse Theorien nur einen sehr begrenzten Ausschnitt curricularer Dimensionen (vgl. Beauchamp, 1982), oder aber die Theorien erwiesen sich hinsichtlich ihrer Konstruktion als zu stark landesspezifisch aufgestellt. So wurden z.B. das deutsche Berufskonzept mit den Dimensionen Fachkompetenz, Selbst- sowie Sozialkompetenz als zu wenig auf den chinesischen Bereich übertragbar angesehen und *competency*-Ansätze als zu stark angelsächsisch dominiert verworfen (vgl. Hellwig, 2008). In der Konsequenz wurde eine eigenständige Differenzierung entwickelt (siehe unten), die partiell auf den Theorien von Reetz (vgl. 1984, 2003) und Kelly (vgl. 2009) basieren, die supranationalen Entwicklungen wie die Kompetenzeinteilung im Europäischen Qualifikationsrahmen (vgl. z.B. Hanf & Rein, 2007) berücksichtigen und letztlich die zentralen Elemente der Curricula in China und Deutschland abzubilden vermögen.

Aus den oben genannten Argumentationen wurden folglich drei Dimensionen aus einem pragmatisch ausgerichteten Forschungsverständnis heraus hergeleitet:

- Fachwissen,
- Anforderungen der Situation/Arbeitswelt,
- Persönlichkeitsentwicklung.

Diese Typisierung erhebt dabei nicht den Anspruch, dem Lehrplan in der Realität direkt zu entsprechen, sondern differenziert Idealtypen aus. Die drei Dimensionen korrespondieren jedoch mit der eingangs skizzierten Begriffsdefinition und den vom bildungspolitischen Diskurs in China und Deutschland jeweils postulierten Inhalten, die der Lehrplan einer berufsvorbereitenden Ausbildung angeblich beinhalten sollte. Durch die Anwendung werden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Lehrplänen sichtbar und können analysiert werden.

5. Herleitung der Kriterien für die Curriculumanalyse

Nachdem die drei grundlegenden Dimensionen supranational bestimmt wurden, konnten konkrete Kriterien entwickelt werden, um die Lehrplananalyse realisieren zu können. In den nachfolgenden Abschnitten werden die drei Dimensionen weiter ausgearbeitet und in Kriterien operationalisiert. Um den Vergleich zwischen deutschen und chinesischen Curricula möglichst kulturunspezifisch durchzuführen, wurden alle Kriterien in englischer Sprache generiert.

5.1 Kriterien für die Wissensdimension

Vorberufliche Bildung beinhaltet international im Normalfall sowohl Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre, Technologie als auch die Berufsorientierung und -beratung (vgl. INCA Canada; INCA France; INCA Japan; INCA Netherlands; Schmeer & Nguyen Duc Tri, 2000, S. 37).

Abbildung 1: Kriterien für *Economics* und *Management* (VWL und BWL) (mit Codes)

Kriterien für VWL-Inhalte		Kriterien für BWL-Inhalte	
Basic principles of economics	e 1	Nature of management	b 1
Thinking like an economist	e 2	Business and its external environment	b 2
The market forces of supply and demand	e 3	Corporate strategy and planning	b 3
Trade and globalization	e 4	Organizing	b 4
Actors in the market	e 5	Directing	b 5
The monetary system (the role of money in the economy)	e 6	Controlling	b 6
Government policies and its influences	e 7	Marketing and sales management	b 7
Market forms	e 8	Production and operation management	b 8
Firms in the market	e 9	Human resource management	b 9
Income	e 10	Administrative management	b 10
Indicators of economy	e 11		
Labour market	e 12		

Laut der Argumentation eines eher radikalen Wissenschaftsprinzips sollte sich die Zielstellung und Struktur des Curriculums an den wissenschaftlichen Inhalten und Strukturen der oben genannten Fächer orientieren.¹ Infolgedessen stammen die hier generierten Kriterien der Wissensdimension aus den vorhandenen Strukturen akademischer Lehrbücher. Aus der weltweit anerkannten grundlegenden Literatur im Bereich VWL, BWL und Technik wurden die Lehrbücher ‚Principles of economics‘ von Man-

kiw (2001), ‚Modern business administration‘ von Appleby (1994), und ‚Encyclopaedia of 20th-century technology‘ von Hempstead und Worthington (2004) ausgewählt. Außerdem wurden Inhalte und Strukturen von akademischen Büchern wie ‚Economics. Principles and policy‘ von Baumol und Blinder (1991), ‚Economics‘ von Lipsey und Chrystal (2007) und ‚Economics‘ von Stiglitz und Walsh (2006) berücksichtigt. Aus den Grundinhalten dieser Bücher wurden mithilfe von Klusteranalysen und Übereinstimmungsanalysen Kriterien für die Bereiche VWL, BWL und Technik hergeleitet (vgl. Abb. 1 und 2).²

Abbildung 2: Kriterien für *Technology* (Technik Inhalte) (mit Codes)

Biotechnology	t 1	Health, Medicine	t 11
Chemistry	t 2	Homes (technology)	t 12
Communications	t 3	Leisure, Entertain	t 13
Computers	t 4	Materials	t 14
Construction	t 5	Scientific research, Measurement	t 15
Electronics, Electrical Eng.	t 6	Space	t 16
Energy, Power	t 7	Transportation	t 17
Environment	t 8	Television, Radio, Audio recording	t 18
Film, Cinema, Photography	t 9	Warfare	t 19
Food, Agriculture	t 10		

5.2 Kriterien für die Situationsdimension

Der Ausgangspunkt und die Hauptlegitimation des Situationsprinzips bestehen darin, dass das Curriculum die Schülerinnen und Schüler auf die Lebenssituationen vorbereiten soll. Die gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I sind hauptsächlich auf die weiterführenden allgemein oder beruflich ausgerichteten Bildungsgänge in der Sekundarstufe II ausgerichtet. Für die Hauptschulabsolventen in Deutschland ist es ein essenzielles Ziel, am Ende ihrer schulischen Laufbahn eine Ausbildungsstelle zu bekommen.

Im Kontext der vorberuflichen Bildung ist die Lebenssituation, an der sich der Lehrplan orientiert, die zukünftige Berufswelt der Schülerinnen und Schüler. Allerdings sind die Lebenssituationen in China und Deutschland in unterschiedliche gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedingungen eingebettet. Die Anforderungen der beiden unterschiedlichen Arbeitsmärkte werden daher getrennt voneinander betrachtet. Jedoch erfordert eine internationale Vergleichsforschung einheitliche Vergleichsmaßstäbe und -kriterien. Demzufolge wurden die Kriterien des Situationsprinzips für

Deutschland und China zuerst unabhängig voneinander entwickelt und dann zusammengeführt.

Für deutsche Schülerinnen und Schüler wird der Übergang von der Schule in den Beruf durch anschließende Bildungsgänge realisiert, besonders durch die Berufsausbildung. Aus diesem Grund werden die Anforderungen des Arbeitsmarkts und der zukünftigen Berufe für Hauptschulabsolventen durch die Anforderungen der Ausbildung signalisiert. Das Konzept der ‚Ausbildungsreife‘ prüft, ob eine Person „die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt“ (Bundesagentur für Arbeit, 2008, S. 13). Es repräsentiert die Anforderungen der Ausbildung und der Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler. Trotz der fehlenden einheitlichen Definition in der Wissenschaft kann der von der Bundesagentur und anderen Wirtschafts- und Sozialpartnern entwickelte Kriterienkatalog der Ausbildungsreife als Basis für das Auswahlverfahren der Kriterien des Situationsprinzips genutzt werden, weil alle beteiligten Akteure involviert sind.

Zwei Teile des Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife, nämlich ‚Schulische Basiskenntnisse‘ und ‚Physische Merkmale‘, werden entweder in anderen Fächern der Sekundarstufe I unterrichtet oder sind von entwicklungsphysiologischen Faktoren abhängig, weshalb sie nicht relevant für die vorberufliche Bildung sind. Diese zwei Komponenten werden im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht in die Kriterien der Curriculumanalyse integriert.

In China gibt es seitens des Arbeitgeberverbandes oder des damit verbundenen staatlichen Sektors noch keine vergleichbare Publikation über die allgemeinen Anforderungen an die Arbeitnehmer. Die Internationale Arbeitsorganisation (International Labour Organisation, ILO) hat zusammen mit der University of Leicester einen Forschungsbericht zu Ansprüchen der Arbeitgeber bezüglich des Qualifikationsbedarfs in China erstellt (vgl. Venter, Ashton & Sung, 2002). Die von Arbeitgebern erwarteten Kompetenzen und Fähigkeiten konnten, obwohl diese in technische, verwaltende und manuelle Bereiche differenziert wurden, die allgemeinen Anforderungen der Wirtschaft für Arbeitnehmer darlegen (ebd., S. 20, 41). Gleichzeitig wurden in dieser Untersuchung praktische Verhaltensregeln oder Regeln für Arbeitnehmer von über 30 chinesischen Unternehmen gesammelt. Die Unternehmen wurden nach verschiedenen Industrien, nach unterschiedlichen Eigentumsverhältnissen (Staat oder privat) und nach ihren Größen ausgewählt. Gleiche und ähnliche Elemente zwischen diesen Unternehmen wurden untersucht und mit den Befunden der ILO-Untersuchung zusammengeführt. Sie bilden die zentralen Kriterien für das Situationsprinzip auf chinesischer Seite, partiell ergänzt (bei Übereinstimmung der Konstrukte) durch einzelne Kriterien der deutschen Seite. Nachfolgend sind die Kriterien für die Situationsdimension aufgelistet (vgl. Abb. 3 und 4).

Abbildung 3: Die im deutschen Kontext entstandenen Kriterien für die Situationsdimension (mit Codes)

Logic thinking	s 1	Motivation	s 8
Spacious imagination	s 2	Self-organisation and independence	s 9
Retentiveness	s 3	Carefulness	s 10
Speed of operation	s 4	Manners	s 11
Capability of long term concentration	s 5	Sense of responsibility	s 12
Stamina and tolerance of frustration	s 6	Dependability	s 13
Criticizing ability	s 7	Vocational maturity	s 14

Abbildung 4: Die im chinesischen Kontext entstandenen Kriterien für die Situationsdimension (mit Codes)

Strict compliance with rules and regulations	s 15	Truth-seeking and pragmatics	s 22
Obeying the leadership/management	s 16	Loyalty	s 23
Subject to the overall situation	s 17	Innovation	s 24
Accomplishing the task on time	s 18	Love and respect the job	s 25
Operate strictly according to the procedures	s 19	Proficiency	s 26
Dedication to the job	s 20	Dress clean	s 27
Honest and trustworthy	s 21	Caring for public property	s 28

5.3 Kriterien für die Persönlichkeitsdimension

Die Begründung eines in der Literatur diskutierten Persönlichkeitsprinzips (vgl. z.B. Reetz, 2003) liegt u.a. in der Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lernenden und in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit, sodass sie in allen Lebenssituationen angemessen mit Problemen umgehen können. Diese Bewältigung der Lebensprobleme entspricht vereinfacht in vielen Fällen der Definition der Schlüsselkompetenz. Trotz der langjährigen Diskussionen über den Begriff Schlüsselkompetenz (im internationalen Kontext als key competence bezeichnet) gibt es keine universell einheitliche Definition (Eberhard, 2006, S. 17).

Bei der Auswahl und Festlegung der Kriterien für die Persönlichkeitsdimension werden hier grundsätzlich nur die Elemente anerkannt, die im Leben allgemein als wichtig angesehen werden.

Die OECD-Forschung zur Definition und Auswahl von Kompetenzen (DeSeCo, 2005) hat eine Schlüsselkompetenzenreihe entwickelt, die „Jugendliche und Erwachsene auf die Herausforderungen des Lebens vorbereitet“ und die für die nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft als notwendig erachtet werden. Diese Kompetenzen

harmonisieren mit den Grundideen des Persönlichkeitsprinzips und können deswegen für diesen Aspekt verwendet werden (vgl. Abb. 5).

Abbildung 5: Kriterien für die Persönlichkeitsdimension (mit Codes)

The ability to use language, symbols and text interactively	p 1
The ability to use knowledge and information interactively	p 2
The ability to use technology interactively	p 3
The ability to relate well to others	p 4
The ability to cooperate	p 5
The ability to manage and resolve conflicts	p 6
The ability to act within the big picture	p 7
The ability to form and conduct life plans and personal projects	p 8
The ability to assert rights, interests, limits, and needs	p 9

6. Struktur und Umsetzung der Curriculumanalyse

Da sowohl in Deutschland als auch in China intranationale Differenzierungen im Bildungswesen existieren, wurden in dieser Untersuchung jeweils zwei Regionen ausgewählt, in denen die Curricula analysiert wurden, um die Unterschiede innerhalb eines Landes zumindest ansatzweise berücksichtigen zu können. Da in der Sekundarstufe I das deutsche Schulwesen überwiegend dreistufig gegliedert ist und das chinesische Schulwesen in dieser Phase keine große Trennung der Schularten besitzt, besteht das Problem der Vergleichbarkeit. Daher wurde in Deutschland die Hauptschule ausgewählt, weil diese Schulform eine fundamentale allgemeine Bildung vermittelt und eine minimale Basis für Bildung darstellt sowie den Übergang in eine Berufsausbildung fokussiert (Lohmar & Eckhardt, 2010, S. 113). In Deutschland wurden die Curricula der Bundesländer Baden-Württemberg (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004) und Nordrhein-Westfalen (vgl. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, 1989) ausgewählt. In China wurden die Curricula der Provinzen Shanghai (vgl. Shanghai Municipal Education Commission, 2004) und Hubei (vgl. Ministry of Education, 2002) untersucht. Durch diese geografische Aufteilung wurde versucht, die verschiedenen wirtschaftlichen bzw. bildungspolitischen Unterschiede zu berücksichtigen. In allen vier Lehrplänen wurde auf die letzten drei Jahre der Pflichtschulzeit fokussiert, wobei die jeweilige spezifische curriculare Struktur jedoch eine marginale Abweichung (NRW letzten vier Jahre, BW letzten beiden Jahre) erforderte.

Die Lehrpläne wurden zum Objekt der Curriculumanalyse und mit der Methode der Inhaltsanalyse untersucht. Normalerweise besteht ein Lehrplan aus zwei Komponenten: einer Leitlinie bzw. dem Grundgedanken des Lehrplans und den konkreten Lernzielen und Inhalten. Manchmal finden sich auch Abschnitte mit einigen Anregungen zum pädagogischen Vorgehen und zu Lehrmethoden. Die Lehrpläne der vorberuflichen Bildung sind in Deutschland und China in diesem Sinne ähnlich.³ Daher wurde die Curriculumanalyse in zwei Schritten durchgeführt. Im ersten Schritt wurde die Leitlinie des Lehrplans und im zweiten Schritt wurden die konkreten Ziele und Inhalte codiert. Im Kontext der Codierung wurden die konkreten Kriterien genutzt (siehe entsprechende Abbildungen oben). Jeder Analyse-Einheit wurde ein Code zugeordnet; bei diesem Prozess wurde streng auf die Übereinstimmung der Bedeutung des Codes mit der Einheit geachtet. Um möglichst weitgehend den Charakter und Sinn der curricularen Ausgestaltungen in den zwei unterschiedlichen Kulturräumen erfassen zu können, wurden nicht nur explizite Nennungen berücksichtigt, sondern auch implizite Benennungen mittels entsprechender Interpretation fanden Eingang (Mayring, 2007).

Zur Überprüfung der Codierung, ihrer Objektivität und der Gültigkeit des Codes wurde durch drei Codierer ein blind check am Beispiel des Lehrplans für Baden-Württemberg durchgeführt. Insgesamt stimmte die Anwendung des Kriteriensets bei den drei Codierern weitgehend überein. Die Abweichungen konzentrierten sich auf Inkonsistenzen einzelner Kriterien. Die durch Cohens Kapa ermittelte Übereinstimmung zwischen allen drei Codierern beträgt 0.41, und die Übereinstimmung zwischen zwei Codierern liegt bei 0.91 (vgl. Cohen, 1960).

In einer Beratungsrunde wurden die unklaren sowie die nicht trennscharfen Kriterien durch Umdefinition neu justiert bzw. einige problematische Kriterien aussortiert. Das so gewonnene Set von Kriterien wurde im Anschluss von einem Codierer nochmals für die Lehrpläne in BW und dann in NRW zur Anwendung gebracht. Wegen der großen Anzahl der Codierungen der vier Curricula ist es hier nur möglich, exemplarisch einige Beispiele dieser abschließenden Codierung vorzustellen (vgl. Abb. 6).

Die Abbildung 6 zeigt die ausgewählten Lernziele, ihre Positionierung im Lehrplan (Leitlinie oder Text/konkrete Lernziele), die Art der Äußerung (implizit oder explizit) und die zugeordnete Codierung. Aufgrund der unterschiedlichen Ausdrucksformen und Stile in den verschiedenen Lehrplänen ergeben sich Auswertungsprobleme: Zum Teil werden die Lernziele explizit angesprochen, teilweise sind sie implizit enthalten und erfordern ein gewisses Maß an Interpretation. Die Codierung erfolgte, indem den Lernzielen ein Code gemäß den Abbildungen 1 bis 5 zugeordnet wurde.

Abbildung 6: Beispiel der Codierungstabelle

Bezeichnung der Lernziele im Curriculumplan und Herkunft	Positionierung im Curriculumplan		Art der Äußerung		Codierung
	Leitlinie	Konkrete Lernziele	Explizit	Implizierte Bedeutung	
Vorstellungen über Berufswege und Lebensentwürfe immer wieder zu reflektieren und neu zu konzipieren (vgl. BW WAG Lehrplan S. 126)	■			Implies the ability to form and conduct life plans and personal projects	p 8
Das Lernen im Wirtschaftsunterricht intendiert ..., dass den Schülerinnen und Schülern eine aktive Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Grundsachverhalten und Vorgängen sowie deren Auswirkungen auf den persönlichen Lebensbereich und die Gesellschaft ermöglicht wird (vgl. NRW Wirtschaft Lehrplan S. 59)	■		■		e 1
Die Beherrschung der Kenntnisse und Fertigkeiten, die Förderung des Verständnisses für und der Anwendung von Technologien (übersetzt von den Autoren) (vgl. Shanghai Lehrplan S. 26)	■			Implies ability to use knowledge and technology	p 2, p 3
Beachten der technischen Probleme im alltäglichen Leben (übersetzt von den Autoren) (vgl. Hubei Lehrplan o.S.)		■		Implies truth-seeking and pragmatics	s 22

Codes gemäß Abb. 1 bis 5.

7. Ergebnisse der Curriculumanalyse

Die nachfolgend dargestellten relativen Anteile (vgl. Abb. 7) lassen erkennen, dass sich die Lehrpläne in China und Deutschland im Allgemeinen erheblich in Bezug auf die Gewichtung der drei Dimensionen unterscheiden. Die vorberuflichen Curricula in China sind nicht sonderlich auf das Fachwissen hin ausgerichtet, während deutsche Curricula wesentlich größeren Wert auf genau dieses legen. Der Bezug zu Situationen des Arbeitsmarkts spielt, zumindest theoretisch betrachtet, eine wichtige Rolle im chinesischen Kontext. Die Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung werden in den chinesischen Curricula, im Vergleich zu Deutschland, stärker berücksichtigt. Eine konkretere Untersuchung der einzelnen durch die Codierung abgedeckten Aspekte offenbart ein klareres Bild der Unterschiede der Lehrpläne in Deutschland und China: Die deutschen Lehrpläne legen besonderen Wert auf das Verständnis von Marktmechanismen,

Marktteilnehmern (vor allem aus Sicht der Verbraucher), betriebswirtschaftliche Fragen in der Produktion usw., während die chinesischen Curricula Qualitäten wie interaktives Lernen und Verwendung von Fertigkeiten und Technologie, Motivation des Erlernens der Fertigkeiten usw. fördern.

Abbildung 7: Ausgestaltung der Lehrpläne bezüglich der Ausprägungen der drei Dimensionen

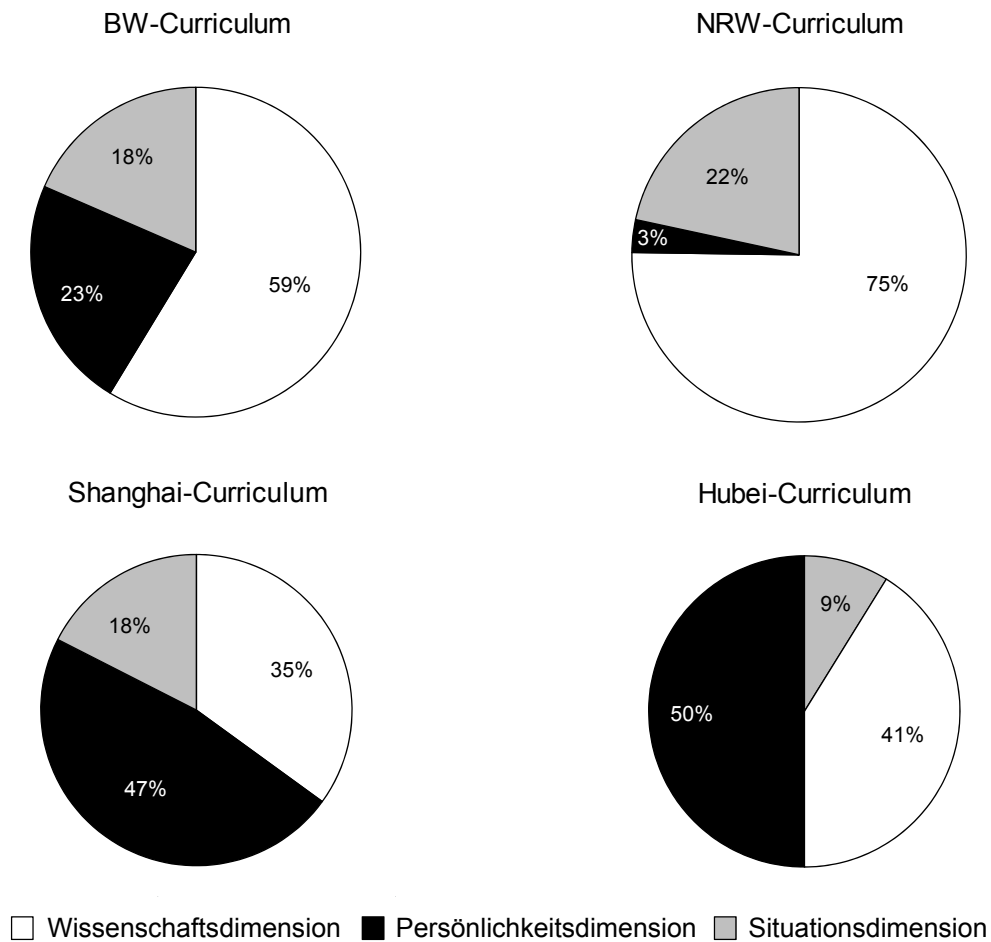
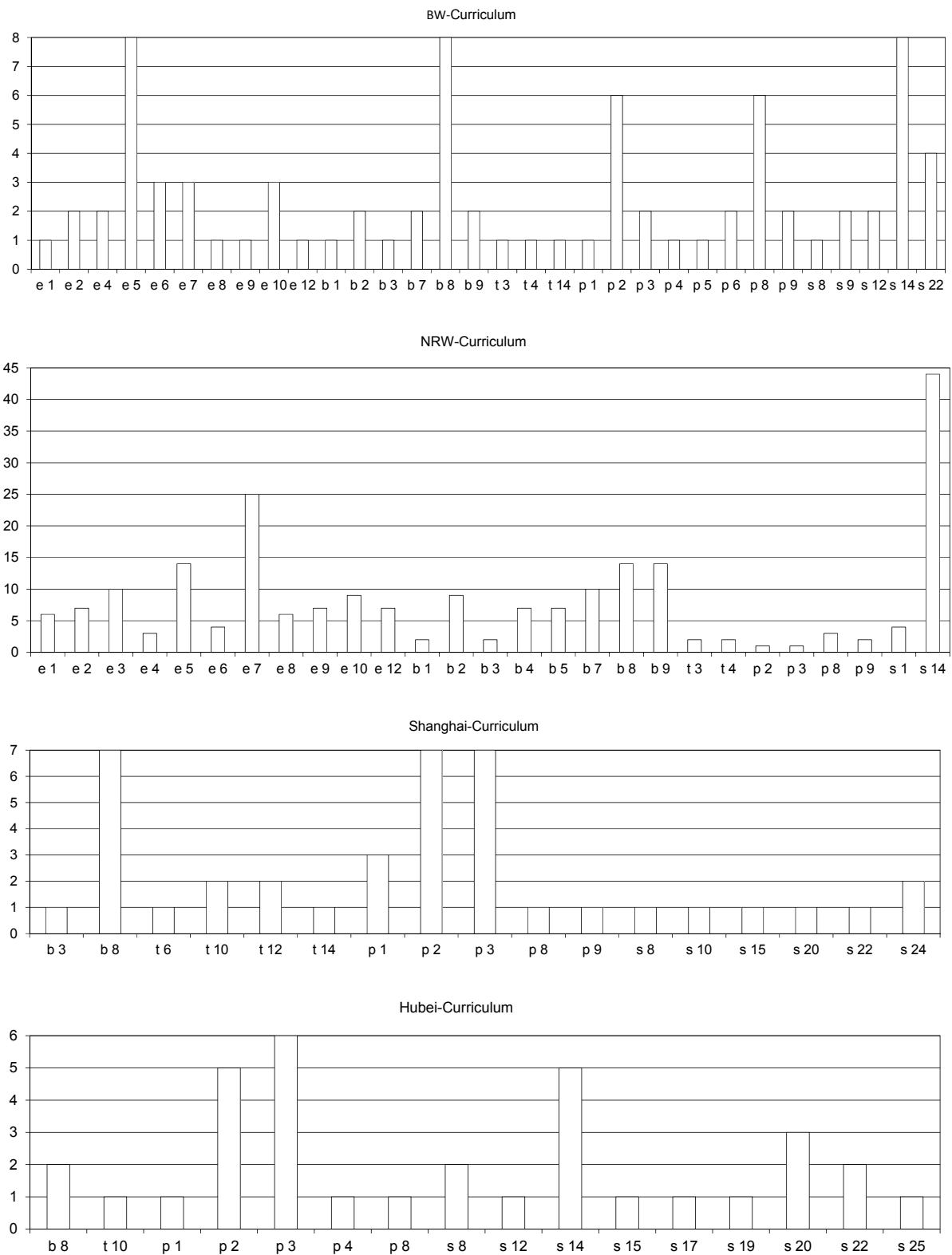


Abbildung 8: Ausprägung einzelner Items je Curriculum



Legende gemäß Abb. 1 bis 5, nicht auffindbare Items (Anzahl = 0) sind nicht aufgeführt.

Einige Unterschiede zwischen den Lehrplänen innerhalb eines Landes können ebenfalls beobachtet werden. Während beide Lehrpläne in Deutschland weitgehend wissensorientiert sind, hat der Lehrplan in NRW einen noch größeren Anteil an als Fachwissen codierten Lernzielen als der Lehrplan in BW; der BW-Lehrplan beinhaltet dagegen mehr Elemente der Persönlichkeitsdimension. Dieser Unterschied kann gegebenenfalls auf den unterschiedlichen Zeitpunkt der Entwicklung der Lehrpläne zurückgeführt werden: Der NRW-Lehrplan wurde vor über 25 Jahren entwickelt, und der BW-Lehrplan war das Produkt der Curriculumreform im 21. Jahrhundert. Die Unterschiede innerhalb der chinesischen Lehrpläne sind kleiner als die bestehenden Unterschiede zwischen den beiden deutschen Lehrplänen, weil Deutschland als Bundesstaat ein vielfältigeres Bildungssystem hat, während das chinesische Bildungssystem viel stärker zentralisiert ist (iMove, 2010, S. 14). Trotz offensichtlicher Unterschiede sind auch einige Gemeinsamkeiten vorzufinden. In allen analysierten Curricula befassen sich insbesondere die Leitlinien des Curriculums in hohem Maße mit dem Stellenwert von Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler.

Die größten Unterschiede werden erst in der Darstellung der einzelnen Codes deutlich (vgl. Abb. 8).⁴ Manche Kompetenzen sind in verschiedenen Curricula zu finden, andere haben nur in einem Curriculum eine hohe Ausprägung.

So wird ersichtlich, dass in BW besonders Aspekte wie Marktakteure (e 5) oder der Produktion (b 8) eine Rolle spielen. Die Produktion spielt auch in Shanghai eine dominante Rolle. Hier könnte die regionale Wirtschaftskraft der beiden Regionen eine Rolle spielen. In NRW wird hingegen besonders der Wirtschaftspolitik eine große Bedeutung zugemessen (e 7). In allen Curricula, außer in NRW, wird die Wissens- und Informationsnutzung (p 2) besonders häufig genannt. Hier haben die neuen Medien sicherlich einen Einfluss ausgeübt, die im relativ alten NRW-Curriculum so noch nicht existent waren. Im neueren Bildungsplan BW wird darüber hinaus der persönlichen und selbstgesteuerten Lebensplanung besonderes Gewicht beigemessen (p 8). In beiden chinesischen Lehrplänen wird zudem der interaktiven Nutzung von Technologien (p 3) besondere Bedeutung zugemessen. Hinweise zu volkswirtschaftlichen Inhalten finden sich hingegen keine.

Auffällig ist weiterhin, dass in allen Curricula jeweils die Berufsorientierung (s 14) häufig genannt wird, nur nicht in Shanghai. Der dortige starke Fokus der Mittelschulen auf die allgemein bildenden weiterführenden Schulen dürfte einen Interpretationsansatz für den Befund darstellen.

8. Diskussion der Ergebnisse des Curriculumvergleichs

Ein interessantes Phänomen kann in den beiden deutschen Lehrplänen beobachtet werden: Die Lernziele in den Leitlinien der Lehrpläne unterscheiden sich in einem gewissen Grad von denen, die in dem konkreten Lernzielteil des Lehrplans skizziert werden. Während die Leitlinien der Orientierung und Vorbereitung für die Arbeitswelt

eine große Bedeutung beimessen, sind die konkreten Lernziele in den Lehrplänen jedoch viel stärker wissensbasiert und -orientiert. In den chinesischen Lehrplänen können solche offensichtlichen Unterschiede zwischen der Leitlinie und den konkreten Lernzielen nicht beobachtet werden, aber es lassen sich zwei deutlich unterschiedliche Gruppen von dominanten Lernzielen erkennen: Fertigkeitenschulung/Technikkunde sowie die Bildung von Haltungen und Verhaltensweisen.

Die starken Interdependenzen innerhalb der deutschen Lehrpläne stehen in Zusammenhang mit den Dimensionen von Wissensdimension und Situationsdimension, während in den chinesischen Lehrplänen mehr die Interdependenzen zwischen Situationsdimension und Persönlichkeitsdimension betroffen sind. Die Unterschiede lassen sich im Kontext der abweichenden sozialen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen der beiden Ländern gut erklären.

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in der Hauptschule in Deutschland bemüht sich, nach dem Schulabschluss einen Ausbildungsplatz im dualen System zu erhalten. Daher wird dem Element der Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf (Situationsorientierung) eine große Bedeutung in den Lehrplänen eingeräumt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 62). Wie bereits erwähnt, spielt aber noch immer systematisches Wissen eine zentrale Rolle in den Schulsystemen (Künzli, 2006, S. 16). Diese beiden parallelen Zielsetzungen der Lehrpläne und deren Wechselwirkungen stellen daher eine wichtige bildungstheoretische und pädagogische Herausforderung für den Lehrplan dar.

In China steht, obwohl die meisten Curricula in der Mittelschule wissensbasiert sind, hinter der vorberuflichen Bildung die Absicht, „multidimensionale Entwicklungen der Schüler“ zu fördern „durch die Gewinnung der positiven Erfahrungen in der Arbeit und die Bildung der guten technischen Fähigkeiten“ (vgl. Ministry of Education, China, 2002). Logik und Ziel sind die Verringerung der Wissensvermittlung in diesem Curriculum, um das Gleichgewicht von kognitivem Lernen und die Bildung von Einstellungen und Fertigkeiten zu erreichen (Xu, 2004). Hier sind die konkurrierenden Lernziele das Erlernen von Fertigkeiten und Techniken einerseits sowie andererseits die Entwicklung der Persönlichkeit mit Blick auf die Arbeitswelt. Das Curriculum versucht folglich, bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zu fördern sowie gleichzeitig Fertigkeiten und Techniken zu vermitteln.

Die Unterschiede der Interdependenzen zwischen den Dimensionen innerhalb der entsprechenden Lehrpläne können auch vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Bildungstraditionen in den letzten fünfzig Jahren in den beiden Ländern erklärt und verstanden werden. Die deutsche vorberufliche Bildung hat seit dem Zweiten Weltkrieg darum gekämpft, als legitime Disziplin in der Schule angesehen zu werden, und ihre Befürworter halten den aktuellen curricularen Status als Randbereich im Kontext der Berufsorientierung oder als Bündelfach nicht für ausreichend, sondern unterstützen

insbesondere eine Form der ökonomischen Bildung, die ein unverzichtbarer und eigenständiger Bestandteil im Curriculum darstellen soll (Dedering, 2002).

In China war während der kulturellen Revolution der ideologische Aspekt ein zentraler Bestandteil des Bildungssystems (Morning Sun, 2003), und diese Funktion ist auch nach der Kulturrevolution in vielen Teilen im System erhalten geblieben (Xu, 2004). Im aktuellen Curriculum sind das Lehren und Lernen von Fertigkeiten durch Handarbeit die Kernaufgabe, aber es ist nicht ganz klar, zu welchem Ziel diese Aufgabe führen und beitragen soll: Auf der einen Seite wird die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Arbeit und ihre Persönlichkeit gefördert, auf der anderen Seite sollen ihnen diese Fertigkeiten helfen, die Probleme in ihrem täglichen Leben zu lösen.

Anteilig dürften die abweichenden Schulstrukturen ausschlaggebend für die unterschiedliche Gewichtung der curricularen Inhalte in China und Deutschland sein. Da in China nur eine allgemeine Mittelschule existiert, liegt der Fokus insgesamt stark auf der Allgemeinbildung und dem (potenziellen) Zugang zu weiterführenden Schul- und Hochschulausbildungen. Folglich wird der vorberuflichen Bildung eher die Rolle des ‚Sammelbeckens‘ für in den allgemein bildenden Fächern weniger präsente Kompetenzen der Persönlichkeitsentwicklung übertragen. Im deutschen Kontext hat die Hauptschule in den letzten Jahrzehnten jedoch eine völlig andere Rolle getragen. Als zentraler Zulieferer für die Ausbildung im dualen System waren und sind folglich Elemente der Situationsdimension und mit Abstrichen auch des vorberuflichen Fachwissens ungleich wichtiger als in China.

In diesem Zusammenhang ist auf eine weitere strukturelle Differenz zu verweisen. In Deutschland bewerben sich die Hauptschüler mit dem Abschlusszeugnis bei den Ausbildungsbetrieben. Auf den Zeugnissen wird dabei die Note für das Fach bzw. den Fächerverbund mit Bezug zur vorberuflichen Bildung explizit ausgewiesen. Hingegen zählen die vorberuflichen Lehrinhalte der chinesischen Mittelschule nicht zum Kanon der zentralen Abschlussprüfung. Damit wird eine Fokussierung auf Fachwissen in den zentralen Fächern getroffen, wenig operationalisierbare und damit schwierig abprüfbare Kompetenzen im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung werden hingegen der vorberuflichen Bildung überlassen.

In der Konsequenz führt die Nichtberücksichtigung in den Abschlussprüfungen in China zu einer Abwertung der vorberuflichen Bildung. Diese Abwertung korrespondiert dabei aber mit einer allgemein geringen gesellschaftlichen Wertigkeit beruflicher Bildung in Asien und insbesondere in China (vgl. z.B. Rauner & Zhao, 2009). So gaben z.B. 86,8 Prozent der Eltern in entwickelten Regionen in China aktuell an, dass ihre Kinder in die allgemein bildende Oberstufe wechseln sollen und nur der kleine Rest präferierte einen weitergehenden beruflich orientierten Bildungsweg (Institute of Social Science Survey Peking University, 2010). In der Konsequenz wird vorberufliche Bildung in China eher als eine minimale ‚Lebensbewältigungsschulung‘ für die weniger leistungsstarken und/oder ökonomisch benachteiligten Jugendlichen verstan-

den. In diesem Kontext wird dann die curriculare Ausformung in den beiden untersuchten Regionen Chinas nochmals verständlicher.

Die vergleichende Perspektive zeigt in der Konsequenz deutlich auf, dass in beiden Ländern starke Abhängigkeiten der curricularen Struktur von strukturellen Vorgaben wie der Zubringerfunktion der Schulform für weitere Bildungsprozesse oder aber dem Arbeitsmarkt und den kulturellen Gegebenheiten, wie der Status der beruflichen Bildung in der Gesellschaft, bestehen.

In Hinblick auf die deutschen Gegebenheiten ergeben sich neben der hier nicht weiter zu thematisierenden zukünftigen Rolle einer Hautschule im Bildungssystem zwei Konsequenzen.

Zum einen zeigen die chinesischen Erfahrungen, dass zentrale Prüfungen, die sich ausschließlich auf die sogenannten Kernfächer beziehen, zu einer ‚inhaltlichen Abwertung‘ der Randfächer (hier der vorberuflichen Bildung) führen können. Dabei muss sich diese Abwertung nicht nur in einem schrumpfenden Stundenkontingent manifestieren, sondern kann eben auch dazu führen, dass diese Fächer als ‚Sammelbecken‘ für die sonst nicht unterzubringenden oder angeblich weniger relevanten Lerngebiete genutzt werden.

Zum anderen stellt sich die Frage nach einem eigenständigen Fach der vorberuflichen Bildung. Im Gegensatz zu Shanghai ist die vorberufliche Bildung in der Provinz Hubei über einen sehr inkonsistenten Fächerverbund realisiert. Diese Konstruktion dürfte einen Anteil daran haben, dass die fachlichen Inhalte auf der kognitiven Ebene in Hubei weniger stark ausgeprägt sind. Da sich im Gegensatz dazu in Deutschland das autonome Fach ‚Arbeitslehre‘ in den meisten Bundesländern überlebt hat (vgl. Dederling, 2000), konkurrieren hier derzeit verschiedene Ansätze miteinander (vgl. z.B. Kaminski & Eggert, 2008; Retzmann, Seeber, Remmele & Jongebloed, 2010). Tendenziell zeichnet sich in diesem Zusammenhang ab, dass eine eigene Fachstruktur in Deutschland der Professionalisierung der Lehrkräfte und des Unterrichts zuträglich ist und in der Konsequenz die Rolle der vorberuflichen Bildung stärkt (Pilz & Berger, 2011).

9. Ausblick

Die hier vorgestellte Forschung ist ein Versuch, Curricula im Bereich der vorberuflichen Bildung in verschiedenen Ländern zu analysieren und zu vergleichen. Wegen der differenzierten Bildungsstruktur der Sekundarstufe I in Deutschland wäre es sinnvoll zu untersuchen, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen chinesischen Curricula und denen der anderen Schulformen (Realschule, Gymnasium) existieren.

Da sich diese Forschung nur auf die curriculare Ebene konzentriert hat, ist die Lehrtätigkeit in der Schulpraxis schwer zu beurteilen. Eine empirische Untersuchung auf Praxisebene ist jedoch wichtig, um die genauen Ursachen der Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszufinden. Mit den Informationen zu Lehr-Lern-Situationen

wird es leichter zu erkennen und zu entscheiden sein, welche möglichen Aspekte der Curricula der beiden Länder besonders zu berücksichtigen sind.

Durch den Vergleich auf der analytischen Ebene der Curricula wird deutlich, dass die Vorgaben für das Lehren und Lernen in den zwei untersuchten Ländern unterschiedliche Ausprägungen besitzen, die landesspezifisch zu interpretieren und zu werten sind. Es wäre dennoch in einem nächsten Schritt sinnvoll darüber nachzudenken, was und wie jenseits der oben bereits skizzierten Aspekte von den Erfahrungen im jeweils anderen Bildungswesen für die eigenen Belange gelernt werden kann.

Anmerkungen

1. Im deutschen Diskurs der beruflichen Bildung besteht Konsens darüber, dass keine Dichotomie zwischen Wissenschaftsorientierung und einer situativ ausgerichteten Berufsbildung besteht (vgl. in diesem Sinne z.B. Reetz, 2003). Wenn hier im internationalen Kontext eine Wissensdimension generiert wurde, so baut diese im Sinne von Fachwissen zwar auf der Struktur der korrespondierenden Wissenschaften auf, negiert aber nicht die wissenschaftliche Fundierung auch situativ ausgerichteter Berufsbildungsprozesse.
2. Der Bereich Hauswirtschaft beschäftigt sich hauptsächlich mit dem zukünftigen Familienleben der Schülerinnen und Schüler und befasst sich nur am Rande mit dem Übergang von Schule in den Beruf. Folglich werden nur einige Aspekte in der Curriculumanalyse betrachtet und analysiert, der größte Teil fließt mit Blick auf die vorberufliche Bildung nicht mit in die Analyse ein.
3. Kompetenzorientierte Lehrpläne haben einen etwas abweichenden Aufbau, können für die hier im Fokus stehende Untersuchung allerdings vernachlässigt werden.
4. Da eine Standardisierung der Daten z.B. über die Seitenzahlen der Ordnungsmittel im supranationalen Vergleich zu Verzerrungen führen kann (z.B. wegen Sprachunterschieden, unterschiedlichen Schriftzeichen etc.) erfolgt hier der Vergleich der Curricula singulär über die relative Gewichtung der Codes im jeweiligen Curriculum. Folglich werden nur Verteilungsmuster diskutiert.

Literatur

- Appleby, R.C. (1994). *Modern business administration* (6th ed.) London: Pitman.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorenge-
stützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wan-
del*. Gütersloh: Bertelsmann. Verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf [20.03.2011].
- Baumol, W.J. & Blinder, A.S. (Hrsg.). (1991). *Economics. Principles and policy* (5th ed.) San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Beauchamp, G.A. (1982). Curriculum theory: Meaning, development, and use. *Theory Into Practice*, 21 (1), 23–27.
- Bundesagentur für Arbeit. (2008). *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*.
- Bundesausschuss für Berufsbildung. (1972). *Vorberufliche Bildung und Beratungsdienste. Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung (§ 50 BBiG) vom 26.1.1972*. Verfügbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_008-vorberufl.bildung_und_beratungsdienste_116.pdf [20.03.2011].
- Chen, Ch.P. (2003). Integrating perspectives in career development theory and practice. *The Career Development Quarterly*, 51 (3), 203–216.

- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20 (1), 37–46.
- Dedering, H. (2000). *Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre* (2., durchgesehene Aufl.) München: Oldenbourg.
- Dedering, H. (2002). Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In J. Schudy, *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 17–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter: <http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/dedering.htm> [20.03.2011].
- DeSeCo (Definition and Selection of Competencies). (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> [20.03.2011].
- Eberhard, V. (2006). *Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen: Ergebnisse aus dem BIBB*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Frommberger, D. (2004). *Kaufmännische Berufsbildung im europäischen Ländervergleich* (Bildung und Arbeitswelt, Bd. 10). Baden-Baden: Nomos.
- Hanf, G. & Rein, V. (2007). Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36 (3), 7–12.
- Havighurst, R.J. (1979). *Developmental tasks and education* (3rd ed., [Nachdr.]). New York: Longman.
- Heinz, W. (1999). *From education to work. Cross-national perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hellwig, S. (2008). *Zur Vereinbarkeit von Competency-Based Training (CBT) und Berufsprinzip: Konzepte der Berufsbildung im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hempstead, C. & Worthington, W. (2004). *Encyclopedia of 20th-Century Technology*. London: Routledge.
- iMove. (2010). *Marktstudie China, für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung*. Verfügbar unter: http://www.imove-germany.de/images/iMOVE-Marktstudie_China_2010_2.pdf [20.03.2011].
- Institute of Social Science Survey Peking University. (2010). *Chinese family dynamics 2010*. Beijing: Peking University Press. [Ursprünglich auf Chinesisch: 中国报告·民生].
- INCA Canada. *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive. Information on Canada*. Verfügbar unter: <http://www.inca.org.uk/1205.html#5.3.2> [20.03.2011].
- INCA France. *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive. Information on France*. Verfügbar unter: <http://www.inca.org.uk/1378.html#5.3.2%20Compulsory%20subjects> [20.03.2011].
- INCA Japan. *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive. Information on Japan*. Verfügbar unter: <http://www.inca.org.uk/1466.html> [20.03.2011].
- INCA Netherlands. *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive. Information on the Netherlands*. Verfügbar unter: <http://www.inca.org.uk/1323.html#3.2.3> [20.03.2011].
- Ireh, M. (2000). Career development theories and their implications for high school career guidance and counseling. *High School Journal*, 83 (2), 28–40.
- Kaminski, H. & Eggert, K. (2008). *Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II*. Berlin: Bankenverlag.
- Kelly, A. (2009). *The curriculum: Theory and practice* (6th ed.). London: Sage.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.). (1989). *Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Wirtschaft*. Frechen: Ritterbach.

- Künzli, R. (2006). Schule als Ort des Wissens und seiner Bewertung. In L. Criblez, P. Gautschi, P. Monico, P. Hirt & H. Messener (Hrsg.), *Lehrpläne und Bildungsstandard. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen* (S. 15–30). Bern: hep.
- Lipsey, R.G. & Chrystal, K.A. (Eds.). (2007). *Economics* (11th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lohmar, B. & Eckhardt, Th. (2010). *The education system in the Federal Republic of Germany 2008. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. Bonn: KMK. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/dossier_en_ebook.pdf [20.03.2011].
- Mankiw, N.G. (2001). *Principles of macroeconomics* (2nd ed.). Fort Worth, Tex.: Harcourt College Publication.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (Hrsg.). (2004). *Bildungsstandards für den Fächerverbund Wirtschaft – Arbeit – Gesundheit. Hauptschule und Werkrealschule – Klassen 6, 9, 10*. Verfügbar unter: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Hs/Hs_WAG_bs.pdf [20.03.2011].
- Ministry of Education (China). (2002). *Leitlinie für umfassende praktische Aktivitäten Kurs (Guideline for comprehensive praxis activity course)*. [Ursprünglich auf Chinesisch: 教育部. 九年义务教育阶段综合实践活动指导纲要].
- Morning Sun. (2003). *Living revolution, schools*. Verfügbar unter: http://www.morningsun.org/living/education/cp_educational_revolution.html [20.03.2011].
- Müller, W. & Gangl, M. (2003). *Transitions from education to work in Europe. The integration of youth into EU labour markets*. Oxford: Oxford University Press.
- OECD. (2000). *From initial education to working life. Making transitions work*. Paris: OECD.
- OECD. (2002). *Glossary of statistical terms. Pre-vocational education*. Verfügbar unter: <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5410> [20.03.2011].
- OECD. (2011). *Youth unemployment rate. Employment and labor markets: Key tables from OECD, 2*. Verfügbar unter: http://www.oecd-ilibrary.org/employment/youth-unemployment-rate_20752342-table2 [20.03.2011].
- Oerter, R. & Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie* (5., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Pilz, M. & Berger, S. (2011). ‚Fit for business‘ – Befunde zur vorberuflichen Bildung in Deutschland. *Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 65 (131), 42–44.
- Rauner, F. & Zhao, Z. (2009). Berufsausbildung in China. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich* (S. 327–366). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Reetz, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reetz, L. (2003). Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In F.-J. Kaiser & H. Kaminski (Hrsg.), *Wirtschaftsdidaktik* (S. 99–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Retzmann, Th., Seeber, G., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C. (2010). *Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen*. Essen: Universitätsdruck.
- Rützel, J. & Ziehm, St. (2006). Volksrepublik China. In U. Lauterbach, *Internationales Handbuch der Berufsbildung*. Loseblatt-Ausg. Baden-Baden: Nomos.
- Schmeer, E. & Nguyen Duc Tri (2000). Vietnam. In U. Lauterbach, *Internationales Handbuch der Berufsbildung*. Loseblatt-Ausg. Baden-Baden: Nomos.

- Shanghai Municipal Education Commission. (2004). *Curriculumstandards für Arbeit und technische Kurse in Shanghai Grund- und Mittelschule*. Shanghai: Shanghai Education Press. [Ursprünglich auf Chinesisch: 上海市教育委员会. 中小学劳动技术课程标准。上海教育出版社2004年。]
- Shavit, Y. & Müller, W. (2003). *From school to work. A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Stiglitz, J.E. & Walsh, C.E. (Eds.). (2006). *Economics* (4th ed.) New York: Norton.
- Super, D.E. & Hall, D.T. (1978). Career development exploration and planning. *Annual Review of Psychology*, 29, 333–372.
- UNCTAD (United Nations Conference on Trade and Development). (2007). *Report of the Secretary-General of UNCTAD to UNCTAD XII. Globalization for development: Opportunities and challenges*. Verfügbar unter: http://www.unctad.org/en/docs/td413_en.pdf [20.03.2011].
- Venter, K., Ashton, D. & Sung, J. (2002). *Education and skills in the People's Republic of China: Employers' perceptions*. Leicester: CLMS Press and International Labour Office.
- Wang, J. (2008). *Lernfeldorientierte berufliche Curricula und deren Entwicklungspotenziale für die Modernisierung der Berufsbildung in der V.R. China*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Wang, J. & Rützel, J. (2008). Entwicklungen in der Berufsbildung der VR China. *Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 62 (109/110), 72–76.
- Xu, Ch. (2004). Die Entwicklung der Arbeitslehre in der chinesischen Schule. *Educational Research*, 12. [Ursprünglich auf Chinesisch: 徐长发：我国劳动技术教育的发展.《教育研究》2004年第12期。]