Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 20, No. 1, pp. 61–80, 2014
Copyright © 2014 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Vorberufliche Bildung in Indien – eine Analyse der curricularen Verankerung und der schulischen Praxis

Balasundaram Krisanthan
Goethe-Universität Frankfurt am Main

Matthias Pilz
Universität zu Köln

Abstract

Transition from school to work plays an important role in many countries. In India economic and demographic trends are affecting the transition process of young people. The preparation of students for the world of work in India's secondary education is of special interest. By now the so called 'pre-vocational education' is not on the research agenda in India. The authors are focusing in their study on two issues. In the first step the pre-vocational related parts of two major curricula are analysed to find out what kind of contents, competencies etc. are mentioned in the syllabus. The second step is a series of interviews with teachers in the South of India about teaching the pre-vocational curriculum. Findings showing that the curriculum offers options to teach pre-vocational contents, but the obstacles in the daily work make it very often quite difficult. The gap between the prescribed and the enacted curriculum is visible and explainable.

1. Theoretischer Hintergrund

Indien gehört zu den flächenmäßig größten und wirtschaftlich am schnellsten prosperierenden Ländern der Welt – eine potenzielle „künftige Weltmacht" (vgl. Betz, 2007, S. 4). Im Vielvölkerstaat Indien leben mit 1,2 Milliarden Menschen fast 18 Prozent der Weltbevölkerung. Mit einem absoluten Bevölkerungswachstum um mehr als den Faktor vier im Zeitraum von 1901 bis 2011 ist Indien nach China nunmehr das bevölkerungsreichste Land der Erde (vgl. GoI, 2011, S. 38 ff.). Zudem ist die Bevölkerung Indiens sehr jung (vgl. Betz, 2007, S. 4). So sind bereits heute 63 Prozent der indischen Bevölkerung im Alter zwischen 15 und 59 Jahren, ein Anteil, der weiter steigen wird, sodass 2020 die indische Bevölkerung im

Durchschnitt 29 Jahre alt sein wird. Zur demografischen Entwicklung kommt hinzu, dass die indische Wirtschaft mit einem Tempo von 6 bis 8 Prozent jährlich wächst, wodurch die Nachfrage nach Arbeitskräften in der Vergangenheit stetig gestiegen ist und erwartet werden kann, dass sie auch in Zukunft weiter steigen wird (vgl. ebd., S. 5). Auf der Angebotsseite erwartet der Arbeitsmarkt einen jährlichen Zuwachs in Höhe von 12 Millionen neuen Arbeitskräften (vgl. Majumdar, 2008, S. 2; FICCI, 2010, S. 4 f.).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die zentrale Frage, wie die indische Jugend auf die Welt der Arbeit vorbereitet wird. „The challenge therefore facing the country is how to train and equip this young population with ways and means of gaining productive and meaningful employment" (Majumdar, 2008, S. 2). Diese Herausforderung wird dabei insbesondere auf das berufsbildende System zukommen (vgl. ebd.). Allerdings zeigen aktuelle Befunde, dass die berufliche Bildung in Indien nur sehr rudimentär ausgeprägt ist und sich die Umsetzung schwierig gestaltet (vgl. z.B. World Bank, 2008; Singh, 2012; Männicke, 2011). Dies hängt unter anderem mit dem Mangel an Ausbildern bzw. deren defizitärer Qualifikation sowie der Ausstattung der Bildungseinrichtungen zusammen (vgl. Männicke, 2011, S. 18). Der informelle Sektor stellt hingegen einen wichtigen und weitverbreiteten Bestandteil sowohl in der indischen Ökonomie als auch im Bildungskontext dar (vgl. u.a. Singh, 2000; MOLE, 2010, S. 15; Lang-Wojtasik, 1998).

In der vorliegenden Untersuchung[1] wird das Augenmerk allerdings singulär auf den organisierten Sektor der Sekundarbildung gelegt. Aufgrund der Schlüsselrolle der Sekundarschule in Bezug auf den Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungswesen, welche im Folgenden näher erläutert wird, liegt der Fokus konkret auf den Aktivitäten zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt in der Sekundarschule.

Während in der Vergangenheit die politischen Maßnahmen und damit auch das Gros der Investitionen vor allem dem Primar- und Hochschulwesen zugutekamen, wurde die Entwicklung der Sekundarschule in Indien lange Zeit vernachlässigt (vgl. Biswal, 2011, S. 1 f.). Nach der Unabhängigkeit von Großbritannien legten die Verantwortlichen zunächst besonderen Wert auf den Ausbau der Primarschule, um möglichst eine Bildung für alle Jungen und Mädchen im Grundschulalter zu ermöglichen. Die zweite Priorität lag auf dem Aus- und Aufbau des tertiären Bildungsbereiches, verbunden mit dem Bestreben, in der globalen Wissensgesellschaft mithalten und bestehen zu können (vgl. World Bank, 2009, S. 1). Heute gilt die Sekundarschule nicht mehr nur als Zwischenetappe zur universitären Bildung, sondern fungiert auch als Unterstützung für diejenigen Jugendlichen, die auf den Arbeitsmarkt treten wollen (vgl. Mishra, 1999, S. 340). Das Sekundarschulwesen rückt auch aufgrund des angesprochenen rapiden Wirtschaftswachstums weiter in den Vordergrund – ebenfalls im Hinblick auf die bildungspolitischen Maßnahmen

(vgl. Biswal, 2011, S. 2). Das Wirtschaftswachstum und die steigende Nachfrage nach Arbeitskräften konzentrieren sich vornehmlich auf die Dienstleistungs- und Informationssektoren, die wiederum mindestens einen Abschluss nach der Jahrgangsstufe 10 verlangen (vgl. World Bank, 2009, S. 3 ff.).

Da das indische Bildungswesen hier nicht ausführlich dargestellt werden kann (vgl. dazu ausführlich Lang-Woijtasik, 2013), sei an dieser Stelle nur auf einige im hier fokussierten Kontext relevante Aspekte hingewiesen: Im allgemeinbildenden Zweig des Schulsystems gibt es derzeit beinahe 1,3 Millionen Institutionen mit ca. 227 Millionen Schülerinnen und Schülern, von denen etwa 24 Millionen die Jahrgangsstufen 9 und 10 besuchen (vgl. Männicke, 2011, S. 15 f.). Allerdings darf auch nicht verschwiegen werden, dass nur ca. 50 Prozent aller Kinder und Jugendlichen einer Alterskohorte die Klassenstufen 9 und 10 besuchen können. Die anderen verlassen das Bildungssystem früher (UNESCO, 2011, S. 15). In Indien werden alle Bildungsangelegenheiten zentral in Neu Delhi ausgearbeitet, entschieden und an die regionalen Ministerien sowie Schulbeiräte weitergegeben (vgl. NORRIC, 2006, S. 5). In dem erlassenen Rahmen obliegt es den Bundesstaaten und Unionsterritorien, die nationalen Vorgaben für die regionalen Heraus- und Anforderungen zu adaptieren (vgl. UNESCO, 2011, S. 4).

Als ehemalige britische Kolonie folgt die Struktur des Bildungssystems einer 10+2-Regelung, die für das gesamte Staatsgebiet gilt, aber in verschiedenen Regionen in der Dauer der einzelnen Stufen oder dem Alter der Einschulung differiert. Die einheitliche Struktur des Bildungswesens wurde im Zuge der *National Policy on Education 1986* eingeführt (vgl. Aggarwal, 2007, S. 218), wobei diese Zielperspektive je nach Bundesstaat nur unterschiedlich weit etabliert werden konnte. Für den hier im zweiten Teil der Untersuchung herangezogenen Staat Tamil Nadu z.B. kann aber festgehalten werden, dass sich dieses System etabliert hat. Die Primarstufe (*Primary Education*) setzt sich aus der *Primary School* und der *Upper Primary School* zusammen und umfasst die Jahrgangsstufen 1 bis 8, für die eine allgemeine Schulpflicht gilt. Auf die Primarbildung folgt das vierjährige Sekundarschulwesen (*Secondary Education*), welches nicht nach äußeren Kriterien differenziert wird. Im Anschluss an die Jahrgangsstufen 9 und 10 können die Lernenden unmittelbar auf den Arbeitsmarkt treten oder den akademischen bzw. berufsbezogenen Zweig der höheren Sekundarschule besuchen. Am Ende der *Academic Higher Secondary* steht die Zugangsberechtigung zu einer Universität. In allen Bundesstaaten finden am Ende der zehnten bzw. zwölften Jahrgangsstufe zentrale Abschlussprüfungen durch den verantwortlichen Schulbeirat statt (vgl. UNESCO, 2011, S. 9 f.)

Wie bereits angedeutet, sind die einzelnen Schulen verschiedenen Beiräten zugeordnet, die alle innerhalb der zentralen Vorgaben handeln, aber letztlich die

lokale Ausgestaltung der Bildung beeinflussen. Zu den Hauptaufgaben der Beiräte gehören dabei neben der Durchführung der Abschlussprüfungen und der Vergabe der Abschlusszeugnisse auch die Koordination der verschiedenen Schulstufen, die Zulassung von Schulbüchern und die Zuteilung von Lehrkräften. Darüber hinaus formulieren sie die Curricula für alle angegliederten Schulen (vgl. Sharma, 1991, S. 138 ff.). Insgesamt gibt es 41 anerkannte Beiräte. Die drei großen nationalen Beiräte sind das *National Institute for Open Schooling,* das sich insbesondere an Schulabbrecher, Schülerinnen und Schüler im ländlichen Raum sowie an informelle Bildungseinrichtungen richtet, das *Central Board of Secondary Education* (CBSE) und das *Council for Indian School Certificate Examination* (CISCE) (vgl. World Bank, 2009, S. 47 f.). Die beiden letztgenannten Bildungsbeiräte sind die größten des Landes und geben die in der Untersuchung analysierten Curricula heraus (vgl. Quality Council of India, o.J., S. 6).

Die Sekundarschule, genauer die *Lower Secondary*, nimmt eine Schlüsselrolle in der Frage des Übergangs vom Bildungs- in das Beschäftigungswesen in Indien ein. Deshalb zielt die hier vorgestellte Untersuchung darauf ab zu ermitteln, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die indischen Schülerinnen und Schüler im Rahmen der vorberuflichen Bildung erwerben. Konkret wird untersucht, wie die curriculare Verankerung der vorberuflichen Bildung in Indien gestaltet ist und wie die Inhalte in den Jahrgangstufen 9 und 10 im Schulwesen implementiert werden.

Dazu muss allerdings das Untersuchungsobjekt in einen bilateralen Verständniszusammenhang gebracht werden, um Verständnis- und Nostrifizierungsprobleme zu minimieren (vgl. Matthes, 1992). Anders als die deutsche Definition von vorberuflicher Bildung (vgl. Bundesausschuss für Berufsbildung, 1972) bezeichnet der Terminus *Pre-Vocational Education* in Indien nämlich kein übergeordnetes Konstrukt, sondern vielmehr ein Schulfach, das bisher nur partiell angeboten wird. Es soll sowohl zur Berufsorientierung als auch zur Vermittlung von arbeitsbezogenen Wertvorstellungen, Fertigkeiten und Kenntnissen beitragen. Inhalte wie *Basic Electronics, Basic Office Procedures, Basic Computer Practices,* oder *Textile Printing Technology* sollen die Schülerinnen und Schüler auf die berufsbezogene höhere Sekundarschule vorbereiten oder ihnen Basiskenntnisse unmittelbar für den Arbeitsmarkt vermitteln (vgl. CBSE, 2011, S. 217 f.).

Um dem indischen Kontext der vorliegenden Untersuchung gerecht zu werden, ist es folgerichtig, nicht die deutsche, sondern eine indische oder eine übergeordnete Definition mit internationaler Gültigkeit zu wählen. Da keine originär indische Definition des Konstrukts existiert, wird die Definition der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (*Organisation for Economic Co-operation and Development*, OECD) der Analyse zugrunde gelegt:

> Pre-vocational education is mainly designed to introduce participants to the world of work and to prepare them for entry into further vocational or technical programmes. Successful completion of such programmes does not lead to a labour-market relevant vocational or technical qualification (OECD, 2002, S. 372).

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Ausführungen liegt nun darin, die vorberufliche Bildung in der Sekundarschule (*Lower Secondary*) dahingehend zu untersuchen, wie sich die curriculare Ausgestaltung sowie die schulische Implementierung darstellen. Der erste Ansatz orientiert sich damit klar an der klassischen Curriculumforschung, welche den Lehrplan als zentrales Steuerungs- und Strukturierungsinstrument in der Bildungspolitik ansieht (vgl. z.B. Hameyer, 1991; Kelly, 2009). Aus verschiedenen Studien ist allerdings auch bekannt, dass Lehrkräfte aus diversen Gründen nicht immer (genau) das unterrichten, was die Curricula vorgeben. Dieses in der Literatur vielfach mit der Divergenz von „written and enacted curriculum" bezeichnete Phänomen (vgl. z.B. Bloomer, 1997; Edwards, Miller & Priestley, 2009) gilt es zudem zu beachten. Konkret ergeben sich folgende zentrale Fragestellungen:

- Wie ist vorberufliche Bildung inhaltlich und strukturell in den ausgewählten Curricula verankert?
- Welche Prinzipien bestimmen die Auswahl der Inhalte, und welche Ziele ergeben sich daraus?
- Wie wird die Implementierung der curricularen Inhalte in der Schule realisiert?

Da die curriculare Verankerung dieser Form vorberuflicher Bildung sowie ihre Implementierung in der schulischen Praxis in Indien bisher noch nicht untersucht wurden, konnte nicht auf entsprechend existierende Forschungsansätze aufgebaut werden. Daher wurde Rückgriff auf andere international vergleichende Studien zu einer ähnlichen Thematik genommen, wenngleich deren Übertragbarkeit einer Prüfung unterzogen werden musste. So gehen diese Untersuchungen (z.B. Li, 2012; Li & Pilz, 2011; Pilz, Berger & Canning, 2012)[2] in zwei Schritten vor, indem die inhaltliche und die organisatorische Ausgestaltung der vorberuflichen Bildung sowie die Unterschiede zwischen dem vorgeschriebenen Curriculum und der schulischen Praxis ermittelt werden. Die in den beiden Studien gewählten Analyseansätze lassen sich für den indischen Kontext adaptieren (siehe unten).

2. Methodisches Vorgehen

2.1 Methode der Curriculumanalyse

Bei der Auswahl der beiden Untersuchungsgegenstände wurde Wert darauf gelegt, dass den Materialien ein möglichst großer Geltungsbereich innerhalb des sehr gro-

ßen Landes Indien beigemessen werden kann. Es wurden daher das vom CBSE (vgl. 2011) herausgegebene *Secondary School Curriculum 2013* sowie das vom CISCE (2012b) formulierte *Syllabus for ICSE 2013* zu Gegenständen der Analyse gemacht, da sie nachweisbar überregional an einer Vielzahl von Schulen der *Lower Secondary* eingesetzt werden (vgl. Quality Council of India, o.J., S. 8; NORRIC, 2006, S. 14; World Bank, 2009, S. 49; CISCE, 2012a). Die für den Bereich der vorberuflichen Bildung relevante Fächerauswahl schließt *Social Science*, *Work Education* und *Commerce* aus dem Curriculum des CBSE ein. Aus dem CISCE-Curriculum wurden die einschlägigen Bereiche *Socially Useful Productive Work and Community Service* (SUPW), *Economics, Commercial Studies* und der Fächerverbund *History, Civics and Geography* (HCG) analysiert.

Die Analyse der Curricula (vgl. ausführlich Krisanthan, 2013) orientierte sich am inhaltsanalytischen Ablaufmodell nach Mayring (vgl. 2008, S. 54), dessen zentrales Moment die Definition eines Kategoriensystems ist (vgl. Diekmann, 2007, S. 589; Mayring, 2008, S. 43). Bei der Definition des Systems konnte in Teilen auf die erwähnte Studie von Li zurückgegriffen werden, die die vorberuflichen Curricula in Deutschland und China analysiert und vergleicht (Li, 2012; Li & Pilz, 2011).

Das theoretische Fundament für die deduktive Bestimmung des Kategoriensystems bildet die für den internationalen Rahmen adaptierte Theorie zur Curriculumentwicklung nach Reetz (vgl. 1984, 2003). Entlang dieser Theorie, die auf drei Begründungsgruppen bzw. Prinzipien der Curriculumrelevanz basiert, wurde das Kategoriensystem für diese Analyse definiert. Die Untersuchung der Gewichtung der Prinzipien ermöglicht es dann, Aussagen über die inhaltliche Struktur und die Lernziele der ausgewählten Dokumente – respektive der Betonung des Fachwissens, der Lebenssituation Arbeitswelt oder der Persönlichkeitsentwicklung in der vorberuflichen Bildung – zu treffen. Die deduktiven Oberkategorien werden im Folgenden mit ihren (teilweise) induktiven Unterkategorien vorgestellt.

1) Orientierung an Bezugsdisziplinen: Das Wissenschaftsprinzip

Gemäß dem Wissenschaftsprinzip orientiert sich die Inhalts- und Zielauswahl an einer oder mehreren Bezugsdisziplinen. Aus der Sichtung internationaler Curricula folgt, dass die Bereiche Volkswirtschaftslehre (VWL), Betriebswirtschaftslehre (BWL) sowie Technologie (inkl. Hauswirtschaft/Pflege) die für den Vergleich relevanten Disziplinen darstellen (vgl. Li, 2012, S. 81). Die Kategorien wiederum wurden mittels einer Übereinstimmungsanalyse international anerkannter Lehrbücher in englischer Sprache gewonnen (vgl. Abb. 1). Die Auswahl schließt u.a. Lehrwerke von Appleby (1994), Hempstead und Worthington (2004), Baumol und

Blinder (1991), Mankiw (2001), Lipsey und Chrystal (2007) sowie von Stiglitz und Walsh (2006) mit ein.

Abbildung 1: Kategorien des Wissenschaftsprinzips

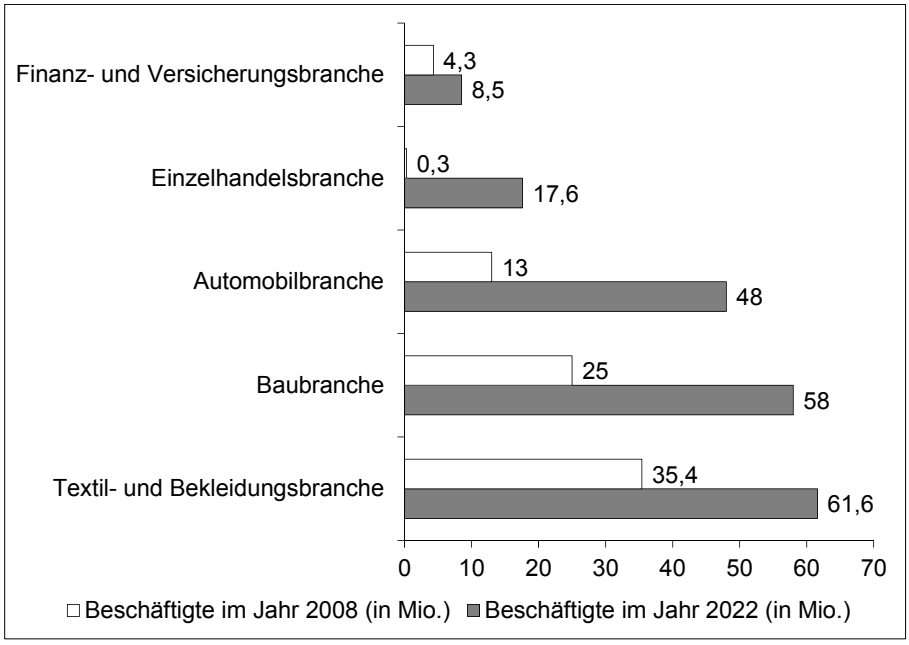
BWL (business)	*VWL (economics)*	*Technologie*	
Nature of management	Basic principles of economics	Biotechnology	Leisure and entertainment
Business and its external	Thinking like an economist	Chemistry	Materials
Corporate strategy and planning	The market forces of supply and demand	Communications	Scientific research/ measurement
Organizing	Trade and globalization	Computers	Space
Directing	Actors in the market	Construction	Transportation
Controlling	The monetary system (the role of money in the economy)	Electronics and electrical engineering	Television, radio, audio recording
Marketing and sales management	Government policies and its influences	Energy and power	Warfare
Production and operation	Market forms	Environment	
Human resource management	Firms in the market	Film, cinema, photography	
Administrative management	Income	Food and agriculture	
	Indicators of economy	Health and medicine	
	Labour market	Homes (technology)	

2) Orientierung an der Arbeitswelt: Das Situationsprinzip

Aus einem eher funktionalen Verständnis heraus werden die Lebenssituationen, auf die sich die Lerninhalte beziehen, „vorwiegend als *objektive* … Bedingungslagen und Leistungsanforderungen der Gesellschaft/Wirtschaft interpretiert“ (Reetz 2003, S. 117). Mit Blick auf die vorberufliche Bildung ist die Arbeitswelt die zentrale zukünftige Lebenssituation, an der sich die Curricula ausrichten. Die Auswahl der Kategorien wurde mittels einer Reihe von Berichten der *National Skill Development Corporation* (NSDC) vorgenommen, deren Kernaufgabe darin liegt, den zukünftigen Bedarf an Arbeitskräften und deren Fähigkeiten sowie Fertigkeiten für einzelne Wirtschaftszweige zu ermitteln (vgl. NSDC, o.J.a, b). Es wurden 20 Wirtschaftszweige als besonders bedeutsam für das zukünftige Wirtschaftswachstum

und für die Schaffung neuer Arbeitsplätze in Indien erachtet (vgl. FICCI, 2010, S. 12 f.). Aus einer Auswahl von Berichten zu Branchen, in denen aktuell viele Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer beschäftigt sind und/oder für die ein starker Zuwachs an Arbeitsplätzen prognostiziert wird (vgl. ebd., S. 13), wurden die Kategorien induktiv generiert. Zudem wurde als Voraussetzung festgelegt, dass diese Wachstumsbranchen aufgrund ihres Anforderungsprofils mindestens einen Abschluss der Sekundarstufe benötigen (vgl. World Bank, 2009, S. 3) (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Arbeitskräftebedarf bis 2022



Quelle: nach FICCI, 2010, S. 13.

Abbildung 3: Kategorien des Situationsprinzips

Compliance with rules and regulations
Accomplishing the task on time
Operate strictly according to the procedures
Obey instructions
Presentable and pleasing personality/appearance
Stamina
Sense of duty

Die Kategorien für das Situationsprinzip beinhalten verschiedene Aspekte, die in Abbildung 3 aufgeführt sind.

3) Orientierung am Individuum: Das Persönlichkeitsprinzip
Bei der Auswahl der Kategorien für das Persönlichkeitsprinzip wurde von der zweiten Variante des Persönlichkeitsprinzips nach Reetz (vgl. 2003, S. 101) ausgegangen, die speziell die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen akzentuiert. Reetz versteht unter dem Begriff der Schlüsselqualifikation bzw. -kompetenz die „persönliche und bereichsübergreifende Fähigkeit, konkrete Handlungen (als Tun, Sprechen, Denken) jeweils neu und situationsgerecht zu generieren" (ebd., S. 116). Die Kategorien für das Persönlichkeitsprinzip wurden international kompatibel anhand der im internationalen Rahmen des Forschungsprojekts *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) von der OECD definierten Schlüsselqualifikationen gewonnen (vgl. DeSeCo, 2005, S. 9 f.). Die neun Kategorien werden in Abbildung 4 aufgeführt.

Abbildung 4: Kategorien des Persönlichkeitsprinzips

The ability to use language, symbols and text interactively
The ability to use knowledge and information interactively
The ability to use technology interactively
The ability to relate well to others
The ability to cooperate
The ability to manage and resolve conflicts
The ability to act within the big picture
The ability to form and conduct life plans and personal projects
The ability to assert rights, interests, limits and needs

2.2 Methode der Lehrer-Interviews

Im Anschluss an die Curriculumanalyse wurden Interviews mit dem primären Ziel durchgeführt, den Grad der Implementierung der analysierten Curricula zu ermitteln. Dazu wurde ein auf die spezifischen Gegebenheiten in Indien abgestellter halb-standardisierter Interviewleitfaden entwickelt. Darüber hinaus lag das Erkenntnisinteresse darin, Einflussfaktoren zu ermitteln, die sich auf die Implementie-

rung auswirken, diese können etwa temporärer, kultureller, wirtschaftlicher, organisatorischer oder politischer Natur sein. Um die Möglichkeiten der Umsetzung der Curricula eruieren zu können, wurden praktizierende Lehrerinnen und Lehrer und keine Personen der Schuladministration befragt. Insgesamt wurden elf Interviews geführt.

Aus Gründen begrenzter Forschungsressourcen wurde eine regionale Eingrenzung der Untersuchung auf den Bundesstaat Tamil Nadu vorgenommen. Der südlichste Bundesstaat Indiens bot sich durch die gleichzeitige Existenz von modernen Ballungszentren und wenig entwickelten ländlichen Regionen für das Forschungsvorhaben besonders an.

Bei den Schulen wurde auf eine möglichst heterogene Auswahl geachtet, d.h., dass die Schulen zum einen im ländlichen sowie im urbanen Raum angesiedelt waren und sich zum anderen in privater bzw. öffentlicher Trägerschaft befanden. Die größte Herausforderung bestand in der Interviewsprache. Während einige Lehrpersonen ein gutes Sprachniveau im Englischen aufwiesen, wurden die Interviews mit anderen Lehrerinnen und Lehrern auf Tamil durchgeführt, dessen einer der Autoren mächtig ist (Originalzitate in Tamil werden hier auf Deutsch wiedergegeben). Die Interviews dauerten zwischen 15 und 30 Minuten, wobei die Regelzeit bei 25 bis 30 Minuten lag. Da es bei den Interviews singulär um die Erhebung von Informationen und Einschätzungen, nicht aber um Emotionen oder Befindlichkeiten etc. ging, wurden die Interviews mit Hilfe eines Aufnahmegeräts dokumentiert und mittels Teiltranskripten zentral relevanter Aussagen durch den Interviewdurchführenden dokumentiert. Zusätzlich wurde zur Klärung von potentiell kulturell bedingten Missverständnissen bei einigen Interpretationsproblemen ein lokal ansässiger indischer Erziehungswissenschaftler mit deutschem Sprach- und Kulturverständnis hinzugezogen.

3. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

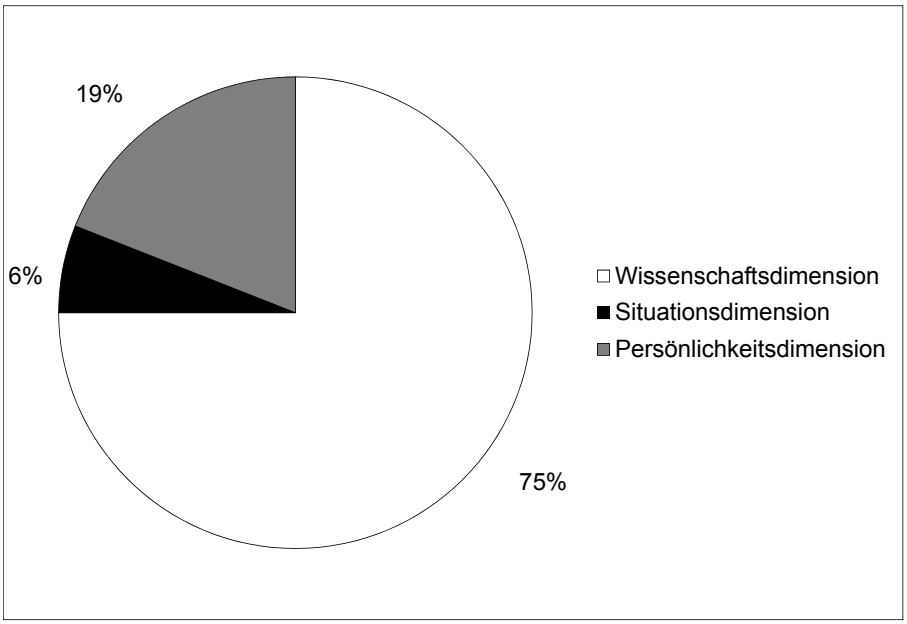
3.1 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse für das Secondary School Curriculum 2013 (CBSE)

Die Analyse der Daten, die hier aus Platzgründen nur knapp skizziert werden können, zeigt, dass im untersuchten Curriculum das Wissenschaftsprinzip deutlich dominiert; während Kategorien des Persönlichkeitsprinzips ebenfalls noch häufig codiert wurden, spielt das Situationsprinzip hingegen eine stark untergeordnete Rolle (vgl. Tab. 1 und Abb. 5).

Innerhalb des Wissenschaftsprinzips dominiert das Inhaltsfeld VWL, was darauf zurückgeführt werden kann, dass es eines der Teilfächer im Verbund *Social Science* ist und dieser wiederum das Gros der Codierungen ausmacht. Lediglich

drei der vorab definierten 12 Kategorien aus dem Bereich der VWL erfuhren keine Codierung.

Abbildung 5: Auswertung Secondary School Curriculum 2013



Zu den häufig codierten Kategorien gehört *goverment policies and its influences*. Die Lernenden sollen zum einen (bisherige) politische Maßnahmen benennen können und zum anderen eine (kritische) Wertschätzung diesen gegenüber entwickeln. Das gilt insbesondere für wirtschafts- und sozialpolitische Maßnahmen zur Bekämpfung von Hunger und Armut (vgl. z.B. CBSE, 2011, S. 137, 141 ff.), die trotz ihres Rückgangs in den vergangenen Jahrzehnten und des Wirtschaftsbooms weiterhin zwei der großen Herausforderungen Indiens darstellen (vgl. z.B. Bergé, 2009).

Eine tragende Rolle spielen im Curriculum auch Aspekte der Agrarwirtschaft, die die indische Wirtschaft lange geprägt hat. Bereits seit einiger Zeit ist zu beobachten, dass die Dienstleistungs- und Informationssektoren den Agrarsektor in seiner enormen Bedeutung für die indische Wirtschaft ablösen werden (vgl. Majumdar, 2008, S. 2 ff.). Dennoch ist anzunehmen, dass Fertigkeiten und das Wissen um Prozesse und Einflussfaktoren, die die Agrarwirtschaft anbelangen, in einer Gesellschaft, in der 70 Prozent der Bevölkerung im ländlichen Raum leben (vgl. ebd., S. 2), von großer Bedeutung sind. Die codierten Passagen sind sowohl in *Work Education* als auch in *Social Science* verortet. Insbesondere im erstgenannten Fach geht es um die praktische Anwendung von Arbeitsprozessen und Technologien. So soll hier im Idealfall die Hälfte des Unterrichts an Lernorten außerhalb der Schule stattfinden. Mit Bezug auf die Situationsdimension soll dadurch die Fähig-

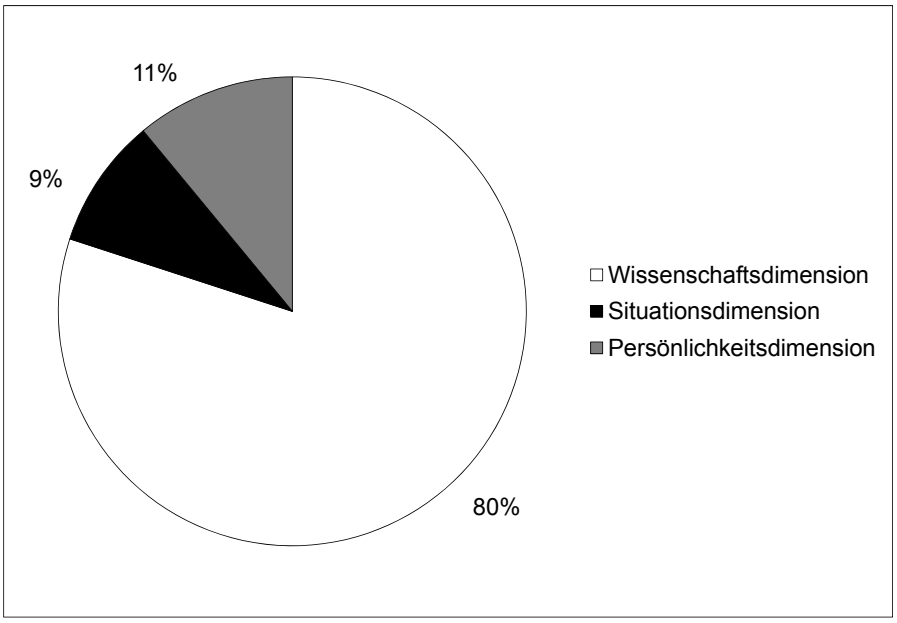
keit, sich an Arbeitsabläufe zu halten, gefördert und die Ausbildung von Verhaltensweisen wie Zuverlässigkeit und Disziplin begünstigt werden (vgl. CBSE, 2011, S. 219 ff.).

Anders verhält es sich bei den Schlüsselkompetenzen des Persönlichkeitsprinzips, deren Vermittlung fast ausschließlich im sozialwissenschaftlichen Fach verankert ist. Hier liegt der Fokus darauf, dass die Schule die Schlüsselqualifikation „Gute und tragfähige Beziehungen zu unterhalten“ (DeSeCo, 2005, S. 14) vermitteln soll, da intakte soziale Gefüge nicht nur für die gesellschaftliche Solidarität, sondern auch für den ökonomischen Erfolg von Bedeutung sind (ebd.). Darüber hinaus stehen Qualifikationen im Vordergrund, die darauf abzielen, dass der Lernende selbstbestimmtes Handeln im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umfeld sowie die Folgen seines Handelns abzuschätzen lernt (vgl. ebd., S. 16). Für den sozialwissenschaftlichen Unterricht kann Folgendes konstatiert werden: Durch die Förderung dieser Kompetenzen, die eigenständiges Handeln betonen, lernen die Schülerinnen und Schüler, in Zukunft aktiv Einfluss auf die Arbeitsbedingungen zu nehmen und sich an ihrem Arbeitsplatz zu integrieren (vgl. ebd.).

3.2 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse des Syllabus for ICSE 2013

Analog zum Curriculum des CBSE beziehen sich auch im ICSE die meisten Codierungen auf fachwissenschaftliche Inhalte wie Wirtschafts- und Sozialpolitik oder Agrarwirtschaft (vgl. Abb. 6).

Abbildung 6: Auswertung Syllabus for ICSE 2013



Hinzu kommen hier insbesondere – sowohl implizit als auch explizit – Gründe für und Folgen von Umweltverschmutzung sowie Möglichkeiten diese einzudämmen. So soll den Schülerinnen und Schülern der Sekundarschule beispielsweise im Fach *Commercial Studies*, das ausdrücklich die Einstellung gegenüber dem Unternehmertum fördern soll (vgl. CISCE, 2012b, S. 122), auch nachhaltiges Wirtschaften gelehrt werden. „Use of efficient and eco-friendly technology and the sustainable use of resources. *Eco efficiency would mean … reduction in energy used, reducing pollution … and ensuring that goods are durable*“ (ebd., S. 126), werden als Ziel formuliert.

Das Situationsprinzip spielt im relativen Verhältnis zum gesamten Curriculum keine besondere Rolle. Wenn aber nur das Fach SUPW betrachtet wird, kann festgestellt werden, dass dort fast zwei Drittel der fachinternen Codierungen der Situationsdimension zugeschrieben werden können. In diesem Fach liegt der Fokus auf praktischen Erfahrungen bzw. dem Ermöglichen von ersten Arbeitserfahrungen in unterschiedlichen Bereichen der Arbeitswelt (vgl. ebd., S. 270). Das Augenmerk des angewandten Situationsprinzips liegt auf der Vermittlung und Entwicklung von Durchhaltevermögen, Zuverlässigkeit und darauf, dass die Jugendlichen lernen, Arbeitsaufträge nach feststehenden Abläufen und Zeitplänen zu erledigen (vgl. ebd., S. 271 ff.).

3.3 Vergleich der Ergebnisse der beiden indischen Curricula

Ein Vergleich (vgl. Tab. 1) zeigt deutlich, dass in beiden Curricula die Inhalts- und Zielauswahl in einem hohen Maße am Wissenschaftsprinzip ausgerichtet sind. Der Hauptunterschied liegt in der Gewichtung des Persönlichkeitsprinzips, welches im *Secondary School Curriculum* mit einem Anteil von 19 Prozent höher gewichtet ist als im ICSE 2013 (11 %).

Tabelle 1: Anzahl der Codierungen nach Prinzip (absolut und anteilig)

	Wissenschaftsprinzip	Situationsprinzip	Persönlichkeitsprinzip	∑
Secondary School Curriculum 2013 (CBSE)	94 (75%)	7 (6%)	24 (19%)	125 (100%)
ICSE 2013	111 (80%)	12 (9%)	16 (11%)	139 (100%)

Es wird deutlich, dass insbesondere Kompetenzen, die sich an der Arbeitswelt orientieren (Situationsprinzip), nur eine randständige Rolle spielen. Dies ist der Fall, obwohl – wie weiter oben bereits verdeutlicht – die Bedeutung der *Lower*

Secondary als eine der zentralen (Aus-)Bildungseinrichtungen zukünftiger Arbeitskräfte mit Blick sowohl auf die steigende Arbeitskräftenachfrage als auch auf das Angebot nicht nur erkannt, sondern in den vergangenen Jahren besonders betont wurde. Eine gehäufte Codierung der Items der Situationsdimension ist ausschließlich in den Fächern SUPW und *Work Education* zu ermitteln.

Im ISCE-Curriculum konnten alle Kategorien des Inhaltsbereichs der VWL codiert werden, was damit zusammenhängt, dass Economics als eigenständiges Wahlfach angeboten wird. Die Kategorien *thinking like an economist*, *the market forces of supply and demand* und *firms in the market* hingegen wurden im Curriculum des CBSE nicht codiert. Neben der Rolle der Regierung wird im CBSE-Curriculum besonderer Wert auf die Thematisierung der Globalisierung gelegt, die dreimal so oft codiert wurde, wie im ISCE-Curriculum. Im Zweitgenannten hingegen wird der Fokus stärker auf das Wissen um Wirtschaftsindikatoren und das Währungssystem gerückt.

Im Wissensbereich Technik ist besonders auffällig, dass die Kategorien *environment* sowie *food and agriculture*, die in beiden zu den am häufigsten codierten Items gehören, sich diametral zueinander verhalten. So wurden im Curriculum des ISCE Inhalte zur Umwelt am häufigsten codiert, während im CBSE Curriculum die Agrarwirtschaft am häufigsten codiert wurde.

3.4 Zusammenfassung der Interviewergebnisse

Insgesamt konnten elf Interviews mit praktizierenden Lehrkräften geführt werden. Außer einem Lehrer, der *Work Education* unterrichtete, lehrten alle Befragten Sozialwissenschaften oder den Fächerverbund Geschichte, Politik und Geografie. Einige der Fächer, deren Curricula analysiert wurden, wurden somit an den besuchten Schulen nicht unterrichtet. Auffällig ist, dass die meisten Lehrenden neben einem Bachelor in Erziehungswissenschaften einen Hochschulabschluss in Geschichte hatten. Zwei Lehrer hatten keinerlei erziehungswissenschaftliche Ausbildung, so hatte ein Interviewpartner einen Master in Agrarwissenschaften und ein anderer war zuvor über zehn Jahre als Kleinunternehmer tätig.

Das Gros der Befragten sah in der Sekundarstufe eine Zwischenetappe auf dem Weg in den tertiären Bildungssektor. Der unmittelbare Übergang auf den Arbeitsmarkt wurde von keiner befragten Person genannt. Die zukünftige Lebenssituation als Arbeitnehmer spielt in der täglichen Unterrichtspraxis der befragten Lehrkräfte daher fast keine Rolle. Einige Aussagen fassen diesen Befund prägnant zusammen: „Occupational knowledge is not taught“ oder „Der Zugang auf den Arbeitsmarkt wird durch das Fach nicht erleichtert“.

Die Berufsorientierung gehört laut Angaben der meisten Lehrpersonen in die weiterführenden Stufen, hier wurden allerdings nur Berufe genannt, die einen

Hochschulabschluss benötigen und einen hohen Lebensstandard versprechen. Ein Lehrer sagte beispielshalber ganz konkret, dass es sein Ziel sei, dass die Schülerinnen und Schüler, die an dieser Schule vornehmlich aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien stammten, etwa Ingenieure werden sollen, da sie in diesem oder vergleichbaren akademischen Berufen ein hohes Gehalt zu erwarten hätten. Eine andere befragte Lehrperson gab an:

> The job what they take definitely cannot [be chosen in lower secondary] … now they cannot decide. Normally … in India … whatever course they have taken in the higher secondary alone is going to help. But till 10th standard all this must help for one to live in this society.

Das Zitat zeigt darüber hinaus exemplarisch auf, dass für die interviewten Lehrkräfte die Sekundarstufe vielmehr Kompetenzen vermitteln soll, die auf die aktuelle und zukünftige Lebenssituation als (Staats-)Bürger abzielen. Wenn ausgesagt wurde, dass das Fach die Entwicklung der Persönlichkeit unterstütze oder dies im Vordergrund ihres Unterrichts stehe, wurde meist auch ergänzt, dass es sowohl ihr persönliches als auch Ziel des Curriculums sei, gute Bürgerinnen und Bürger zu erziehen. „The most important aspect is the development of personality, because only that makes them a better citizen".

Auch wenn die Persönlichkeitsentwicklung von allen ebenfalls als wichtig angesehen wurde, sahen die meisten Befragten mit Blick auf die Abschlussprüfungen die Vermittlung von fachwissenschaftlichen Inhalten als wichtigste Zielsetzung der Curricula und in der Konsequenz auch als ihre primäre Aufgabe an. So wurde beispielsweise angegeben: „50 % will be just concentrated on teaching our subject's knowledge and another 50 maybe for the economic development and the personality development for their future career". Gefragt danach, welches Lernziel aus ihrer Sicht das bedeutsamste sei, gab eine andere Lehrkraft wiederum an: „The three aspects are given … but we are not able to give these activities. … They [the students and the government] want to get marks alone". Es wurde kritisiert, dass sowohl von offizieller als auch von Schülerinnen- und Schülerseite nur die (Abschluss-)Noten zählen und es dadurch erschwert werde, einen Fokus auf andere Aspekte außer dem Fachwissen zu legen.

Die Interviews verdeutlichen, dass insgesamt dem Wissenschaftsprinzip die größte Bedeutung zugeschrieben werden kann, dabei wurden von den wenigsten Befragten allerdings Inhalte aus BWL, VWL oder Technik genannt. Als wichtigste Teildisziplin in den Sozialwissenschaften und somit der vorberuflichen Bildung wurde ganz klar Geschichte herausgestellt, was insbesondere auf die Ausbildung der Lehrkräfte zurückgeführt werden kann. Während Geografie und Politik meist als gleichwertig angesehen wurden, wurden Inhalte aus BWL und VWL als Bezugsdisziplinen der vorberuflichen Bildung vernachlässigt. Ein Interviewpartner

sagte, dass die Schülerinnen und Schüler zwar Interesse an den Inhalten zeigen würden und daher auch motiviert seien, aber die Lehrerinnen und Lehrer meist nur über ein sehr begrenztes Wissen in diesem Feld verfügen.

„The curriculum is completely taught". Diese prägnante kurze Aussage verdeutlicht, dass die Mehrheit der Befragten die Implementierung der Curricula für *Social Science* und HCG als voll erfüllt ansahen. Viele nannten dafür allerdings äußeren Druck als Grund: „We have to finish the curriculum. It is very difficult but we have to teach as the government rules" oder „if you have not completed the curriculum … there are some officers asking questions and sometimes they are inspecting … we don't know when they will come, so we are alert".

In den Aussagen wird deutlich, dass die angebotenen Fächer nicht immer den curricularen Vorgaben entsprechen. Aus verschiedenen Gründen werden Fächer wie *Work Education* nicht angeboten. So gaben einige Lehrer an, dass die schlechte Ausstattung der öffentlichen Schulen den Unterricht negativ beeinflusse. Die Implementierung des Curriculums allgemein sahen sie dadurch allerdings nicht gefährdet, da meist entlang der Lehrbücher unterrichtet wird. Einige wenige Lehrkräfte gaben zudem an, das Curriculum nicht richtig zu kennen.

4. Schlussfolgerungen und Forschungsdesiderate

Sowohl die Curriculumanalyse als auch die Interviews machen deutlich, dass die Fächer der vorberuflichen Bildung in Indien einerseits bezüglich der Inhalts- und Zielauswahl sowie andererseits auch die schulische Implementierung betreffend von fachwissenschaftlichen Inhalten dominiert werden. Die Interviews zeigen, dass die Implementierung der Curricula in einem hohen Maße von der Interpretation durch die Lehrkräfte abhängt, die wiederum stark von dem jeweiligen Ausbildungshintergrund der Lehrkräfte bedingt wird. In den untersuchten Fällen wurde daher fast ausschließlich die historische Dimension in den vorberuflichen Fächern in den Vordergrund gerückt, weshalb den als Fertigkeiten und Fähigkeiten der vorberuflichen Bildung im Kategoriensystem definierten Aspekten in diesen Fällen lediglich eine randständige Rolle attestiert werden kann.

Das aufgezeigte Primärziel der vorberuflichen Bildung indischer Sekundarschulen liegt nicht in der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt, vielmehr sollen die Lernenden in erster Linie für aktuelle Lebenssituationen sowie für den erfolgreichen Übertritt in den tertiären Bildungssektor befähigt werden. Sofern von einer gehäuften Codierung von Items der Situationsdimension gesprochen werden kann, ist diese in den Fächern SUPW und *Work Education* gegeben. Beide Fächer sind allerdings von den zentralen Abschlussprüfungen ausgenommen und werden nur schulintern bewertet (vgl. CBSE, 2011, S. 219; CISCE, 2012b, S. 271). In der

Output-Orientierung des indischen Schulsystems bzw. der Fokussierung auf die zentralen Abschlussprüfungen liegt auch ein entscheidendes Moment, das sich negativ auf die hier untersuchten Fächer der vorberuflichen Bildung auswirkt. Es ist anzunehmen, dass diese Fächer in ihrer Wahrnehmung und folglich in ihrer Bedeutung anderen Fächern untergeordnet sind. Diese Annahme wurde durch einige befragte Lehrpersonen unterstrichen, die die mangelhafte gesellschaftliche Wertschätzung zudem auch für *Social Science* allgemein bemängelten.

In den zentralen Abschlussprüfungen respektive -zeugnissen wird nicht unterschieden, welchen Weg die Jugendlichen nach der Sekundarschule einschlagen werden. Es ist unerheblich, ob der Übergang auf den Arbeitsmarkt, auf die höhere Sekundarschule oder eine andere Bildungseinrichtung gewählt wird. Es gibt nur zwei Szenarien: bestanden oder nicht bestanden. Eine Ausdifferenzierung und höhere Gewichtung der schulinternen Bewertungen etwa erscheint als sinnvolle Veränderung (vgl. World Bank, 2009, S. xxi). So könnten neben den fachwissenschaftlichen Inhalten auch persönliche und arbeitsmarktrelevante Kompetenzen stärker in die Abschlusszeugnisse einbezogen werden und obendrein die vermeintliche hierarchische Unterordnung von einigen Schulfächern überwunden werden. Die geringere Wertschätzung der Fächer, die hier als Bestandteile der vorberuflichen Bildung in Indien ausgemacht wurden, wird darüber hinaus dadurch deutlich, dass die Untersuchung der schulischen Praxis gezeigt hat, dass einige Fächer – speziell die praxis- und arbeitsmarktorientierten – im Grunde auf den Stundentafeln nicht wiederzufinden sind.

Neben der Aufwertung der vorberuflichen Bildungsinhalte kann ein weiterer dringender bildungspolitischer Handlungsbedarf in der adäquaten Lehrerausbildung gesehen werden. Diese muss zum einen eine entsprechend ausgestaltete fachwissenschaftliche Ausbildung (z.B. Wirtschaft oder Technik) umfassen. Zum anderen ist aber auch die Anbindung an die Praxis bzw. an das Beschäftigungssystem herzustellen. Die bisher in Indien verbreitete stark theorielastige Hochschulausbildung behindert vielfach die Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit, die Theorie und Praxis im Unterricht verbinden und vermitteln kann. Gegebenenfalls könnten verpflichtende Betriebspraktika sowie der Ausbau der entsprechenden fachdidaktischen Studien hier ein erster Ansatzpunkt zur Optimierung der Lehrerbildung darstellen.

In dieser Untersuchung wurde der Versuch unternommen, die vorberufliche Bildung in ihrer curricularen Verankerung abzubilden und in ihrer praktischen Implementierung darzustellen. Ein weiterer Forschungsschritt läge nun darin, die vorliegenden Ergebnisse im Sinne einer international vergleichenden Untersuchung zu erweitern und der vorberuflichen Bildung in anderen Ländern gegenüberzustellen, um so Stärken und Schwächen in den jeweiligen Systemen herausstellen zu können

sowie im Sinne eines *best-practice* Ansatzes fundierte Schlussfolgerungen ziehen zu können. Anknüpfend an die partiell auszumachenden methodischen Übereinstimmungen zu Li (vgl. 2012) ist in der Zukunft etwa ein Zweiländervergleich zwischen China und Indien denkbar. An dieser Stelle muss aber nochmals auf die eingeschränkte Vergleichbarkeit, insbesondere wegen der sehr unterschiedlichen sozioökonomischen Ausgangslagen hingewiesen werden. Es wäre daher notwendig, dass ein gemeinsames Kategoriensystem (neu) definiert wird.

Limitierend ist zudem aktuell, dass sich der zweite Teil der hier vorgestellten Untersuchung auf den Staat Tamil Nadu beschränk. Eine Erweiterung um weitere indische Bundesstaaten, wodurch eine Bestimmung unterschiedlicher regionaler Akzentuierungen ermöglicht würde und ebenfalls im Sinne eines *Best-practice*-Ansatzes Schlussfolgerungen für den indischen Subkontinent getätigt werden können, wäre in diesem Kontext anzustrengen.

Anmerkungen

1. Das hier dargestellte Forschungsprojekt wurde über den DAAD in der Förderlinie ‚New Passage to India' durch das Zentrum für Moderne Indienstudien an der Universität zu Köln gefördert.
2. Li (2012; Li & Pilz, 2011) untersuchte in einer vergleichenden Studie die vorberufliche Bildung in China und Deutschland. Ein EU-Projekt (vgl. Pilz et al., 2012) analysierte die vorberufliche Bildung auf curricularer und unterrichtlicher Ebene in sieben europäischen Staaten.

Literatur

Aggarwal, J.C. (2007). *Development of education system in India* (rev. ed.). New Delhi: Shipra Publications.

Appleby, R.C. (1994). *Modern business administration* (6th ed.). London: Pitman Publishing.

Baumol, W.J. & Blinder, A.S. (1991). *Economics. Principles and policy* (5th ed.). San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Bergé, B. (2009). Wirtschafts- und Sozialentwicklung Indiens – Gleichklang oder Divergenzen? In M. von Hauff (Hrsg.), *Schriften zur Wirtschaft Asiens. Bd. 6: Indien – Herausforderungen und Perspektiven* (S. 111–131). Marburg: Metropolis-Verlag.

Betz, J. (2007). Land und Bevölkerung. *Informationen zur politischen Bildung,* (296), 4–5.

Biswal, K. (2011). *Secondary education in India. Development policies, programmes and challenges* (CREATE Pathways to Access Series. Research Monograph, 63). Brighton: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity.

Bloomer, M. (1997). *Curriculum-making in post-16 education*. London: Routledge.

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 [22.03.2012].

CBSE (Central Board of Secondary Education). (2011). *Secondary School Curriculum 2013*. Vol. 1: Main Subjects. Delhi. Verfügbar unter: http://cbse.nic.in/currisyllabus/SECONDARY%20CURRICULUM-vol-1-2013.pdf [09.04.2012].

CISCE (Council for the Indian School Certificate Examinations). (2012a). *Schools affiliated to CISCE*. Verfügbar unter: http://www.cisce.org/Locate.aspx [09.09.2012].

CISCE (Council for the Indian School Certificate Examinations). (2012b). *Syllabus for ICSE 2013*. Verfügbar unter: http://www.cisce.org/icse_X_Syllabus_S_year_2012-13.html [26.04.2012].

DeSeCo. (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. Verfügbar unter: http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/3 693281.pdf [22.03.2012].

Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (19. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.

Edwards, R., Miller, K. & Priestley, M. (2009). Curriculum-making in school and college: The case of hospitality. *The Curriculum Journal, 20* (1), 27–42.

FICCI (Federation of Indian Chambers of Commerce and Industry). (2010). *The skill development landscape in India and implementing quality skills training*. Verfügbar unter: http://www.ficci.com/SPdocument/20073/IMaCS.pdf [19.04.2012].

GoI (Government of India). (2011). *Census of India 2011. Provisional population totals. India 1*. New Delhi: Office of the Registrar General & Census Commissioner. Verfügbar unter: http://www.censusindia.gov.in/2011-prov-results/prov_results_paper1_india.html [28.03.2012].

Hameyer, U. (1991). The domain of curriculum studies. In: A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 19–27). Oxford: Pergamon.

Hempstead, C. & Worthington, W. (2004). *Encyclopedia of 20th-century technology*. New York: Routledge.

Kelly, A.V. (2009). *The curriculum: Theory and practice* (6th ed.). London: Sage.

Krisanthan, B. (2013). *Vorberufliche Bildung in Indien. Eine Analyse ihrer curricularen Ausgestaltung*. Wiesbaden: Springer VS.

Lang-Wojtasik, G. (1998). Bildung im informellen Sektor. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 21* (1), 15–18.

Lang-Wojtasik, G. (2013). Das Bildungswesen in Indien. In: C. Adick (Hrsg.), *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik* (S. 213–231). Münster: Waxmann.

Li, J. (2012). *Pre-vocational education in Germany and China. A comparison of curriculum and its implication*. Wiesbaden: Springer VS.

Li, J. & Pilz, M. (2011). Vorberufliche Bildung in Deutschland und China – ein curricularer Vergleich. *Tertium Comparationis, 17* (2), 137–158.

Lipsey, R.G. & Chrystal, K.A. (2007). *Economics* (11th ed.). Oxford: Oxford University Press.

Majumdar, S. (2008). *Workforce development in India. Policies and practices*. Tokyo: Asian Development Bank Institute.

Mankiw, N.G. (2001). *Principles of economics (*2nd ed.). Fort Worth, Tex.: Harcourt College Publishers.

Männicke, J. (2011). *Marktstudie Indien für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung*. Bonn. Verfügbar unter: http://www1.imove-Germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/d_iMOVE-Marktstudie_Indien_2011.pdf [26.03.2012].

Matthes, J. (1992). The operation called "Vergleichen". In: J. Matthes (Hrsg.), *Zwischen den Kulturen? – Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs* (S. 75–99). Göttingen: Schwartz.

Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mishra, R.C. (1999). Research on education in India. *Prospects, 29* (3), 335–347.

MOLE (Ministry of Labour and Employment). (2010). *Annual report to the people on employment*. New Delhi. Verfügbar unter: http://labour.nic.in/Report_to_People.pdf [16.05.2012].

Nawani, D. & Jain, M. (2011). Learners and learning in India. History, perspectives, and contexts. In Y. Zhao (Ed.), *Handbook of Asian education* (pp. 501–528). New York: Routledge.

NORRIC (Nordic Recognition Information Centres). (2006). *The system of education in India*. Verfügbar unter: http://norric.org/ files/education-systems/India-2006.pdf/view [29.03.2012].

NSDC (National Skill Development Corporation). (o.J.a). *Human resource and skill requirements in the auto & auto components sector (2022) – A report*. Verfügbar unter: http://www.nsdcindia.org/pdf/Auto-Auto-Comp.pdf [19.04.2012].

NSDC (National Skill Development Corporation). (o.J.b). *Human resource and skill requirements in the banking, financial services & insurance sector (2022) – A report*. Verfügbar unter: http://www.nsdcindia.org/pdf/BFSI.pdf [19.04.2012].

OECD. (2002). *Education at a glance. OECD indicators 2002*. Paris: OECD Publishing.

Pilz, M., Berger, S. & Canning, R. (Eds.). (2012). *Fit for business. Pre-vocational education in European schools*. Wiesbaden: Springer VS.

Quality Council of India. (o.J.). *Final report on quality in school education*. New Delhi. Verfügbar unter: http://www.qcin.org/articles/downloadpdf.php?downloaded=Quality-in-School-Education.pdf [26.03.2012].

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. 99–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sharma, O.P. (1991). *Administration of education boards in India*. New Delhi: Ashish Publishing House.

Singh, M. (2000). Combining work and learning in the informal economy: Implications for education, training and skills development. *International Review of Education – Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 46* (6), 599–620.

Singh, M. (2012). India's national skills development policy and implications for TVET and lifelong learning. In: M. Pilz (Ed.), *The future of vocational education and training in a changing world* (pp. 179–211). Wiesbaden: Springer VS.

Stiglitz, J.E. & Walsh, C.E. (2006). *Economics* (4th ed.). New York: Norton.

UNESCO. (2011). *World data on education. India*. Verfügbar unter: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002113/211302e.pdf [23.03.2012].

World Bank. (2008). *Skills development in India. The vocational education and training system*, (Report No. 22). Verfügbar unter: http://ddp-ext.worldbank.org/EdStats/INDwp08c.pdf [03.09.2013].

World Bank. (2009). *Secondary education in India: Universalizing opportunity*. New Delhi: Human Development Unit, South Asia Region.