



Zum Vergleich von Curriculum und Unterrichtspraxis in der vorberuflichen Bildung in Teilen Deutschlands, Frankreichs und Großbritanniens. Eine explorative Fallstudie

Susanne Berger

Universität zu Köln

Abstract

The successful transition from general education into the world of work has an important role to play in integrating young people into society. In this context, pre-vocational education has moved into the centre of discussions on educational policy all over the world. Nevertheless, little is known about the curricular manifestation of pre-vocational education at the level of general schooling. Much less is known about how these normative guidelines are ‘lived’ and implemented in teaching practice and which sociocultural aspects influence the implementation of the official curriculum. The focus of this article is to investigate the relationship between the curriculum and the teaching practice of pre-vocational education in parts of the three countries Germany, France and Great Britain. In this international explorative investigation, the findings of the content analysis of the official guidelines and curricula are contrasted with the results of the interviews with teachers and headmasters. The article contributes to the debates in both curriculum research and international research in education.

1. Einleitung und Problemstellung

Das Internet und neue Technologien prägen die Arbeits- und Wirtschaftswelt, die eine zunehmende Digitalisierung und Automatisierung erfährt. Durch diese ökonomisch-technologischen Entwicklungsprozesse wandeln sich auch die Anforderungen an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer¹. Von künftigen Mitarbeitern werden eine optimale Kombination aus ökonomischen Fachkenntnissen, aber auch Selbst- und Sozialkompetenzen erwartet (vgl. Berger & Pilz, 2012, S. 114). Damit rückt die vorberufliche Bildung im Kontext der Allgemeinbildung nicht nur in Deutschland, sondern auch weltweit in den letzten zehn Jahren zunehmend ins

Zentrum bildungspolitischer Diskussionen (Cedefop, 2008, S. 11 f.; Jappelli, 2010, S. 430 f.; OECD, 2003a, S. 34 f.; OECD, 2005, S. 27). Wie verhält es sich jedoch derzeit mit der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung an allgemeinbildenden Schulen? Wie werden die normativen Vorgaben in der Schul- und Unterrichtspraxis ‚gelebt‘? Welche Einflussfaktoren sind hier bestimmend? (vgl. Abschnitt 4). Der vorliegende Beitrag stellt ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung zur vorberuflichen Bildung in Europa (Berger, 2015) vor und diskutiert dabei an Beispielen² das Verhältnis zwischen dem ‚Soll‘ im Sinne der normativen curricularen Vorgaben und dem ‚Ist‘ der Unterrichtspraxis (vgl. Abschnitt 5). Dabei wird zum einen der Fokus auf die inhaltliche Auslegung der Fächer in der Schul- und Unterrichtspraxis gelegt. Zum anderen wird der Einfluss der (gesellschaftlichen) ‚Wertigkeit‘ von ‚akademischer‘ und ‚(vor-)beruflicher‘ Bildung auf die Praxis der vorberuflichen Bildung diskutiert.

Die Untersuchung ist als internationaler Vergleich angelegt und versteht sich sowohl als Beitrag zur Curriculumforschung als auch zur internationalen vergleichenden Forschung in den Erziehungswissenschaften (vgl. Abschnitt 2). Der Vorteil, der sich aus der Intersektion beider Zugänge ergibt, basiert auf der Annahme, dass Curricula als Teil und ‚Produkt‘ des Bildungssystems im besonderen Maße dazu geeignet sind, (bildungs-)kulturelle und gesellschaftliche Unterschiede zwischen den Ländern offen zu legen. Im Folgenden gilt es zunächst eine theoretische Einbettung der Studie vorzunehmen, welcher das Ausweisen der zugrunde gelegten Definition vorberuflicher Bildung vorausgeht. Der dritte Abschnitt gibt einen knappen Überblick über den Stand der Forschung und die daraus abzuleitenden Forschungsfragen. Im Anschluss werden das Forschungsdesign und die daran angelehnten Untersuchungsverfahren beschrieben. Abschnitt 5 widmet sich der Darstellung und Diskussion der Befunde. Der Beitrag schließt in Abschnitt 6 mit einem Ausblick auf den möglichen forschungsleitenden Nutzen der Untersuchung.

2. Theoretische Fundierung

2.1 Arbeitsdefinition vorberuflicher Bildung

Eine international allgemeingültige begriffliche Bestimmung vorberuflicher Bildung bzw. *pre-vocational education* ist aktuell nicht vorzufinden. Das hier zugrunde gelegte Begriffsverständnis orientiert sich maßgeblich an der Definition des Bundesausschusses für Berufsbildung aus dem Jahr 1972:

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 (ebd., S. 1).

Obwohl diese Begriffsbestimmung aus dem deutschen Kontext stammt, kann sie durch ihre eher breite Anlegung auch im Rahmen einer international vergleichenden Studie als Definitionsgrundlage genutzt werden. Es werden beispielsweise keine allein auf Deutschland bezogenen Einschränkungen (z.B. eine bestimmte *deutsche* Schulart) unternommen. Darüber hinaus hat die Begriffsbestimmung des Bundesausschusses für Berufsbildung Übereinstimmungen mit der internationalen Definition von *pre-vocational education* der OECD (2003b):

... to introduce participants to the world of work and to prepare them for entry into vocational or technical education programmes. Successful completion of such programmes does not yet lead to a labour-market relevant vocational or technical qualification.

Beide Definitionen verorten somit die vorberufliche Bildung bzw. *pre-vocational education* im Kontext des allgemeinbildenden Bildungssystems, da hier – so die OECD-Definition – noch keine berufsqualifizierenden Abschlüsse oder Abschlussteile erworben werden können. Ferner weisen beide Begriffsbestimmungen darauf hin, dass die vorberufliche Bildung, beispielsweise durch die Förderung des Verständnisses der Arbeits- und Wirtschaftswelt, dem erfolgreichen Übergang der Jugendlichen in die Berufs- und Arbeitswelt dienen soll.

Im Sinne einer Spezifizierung des *tertium comparationis*, welches nach Röhrs (1995, S. 99) „die Voraussetzung für den systematischen Vergleich [ist]“, lässt sich folgende Arbeitsdefinition festhalten: Die vorberufliche Bildung ist im *allgemeinbildenden* Pflichtschulbereich angesiedelt. Sie ist sowohl in eigenständigen als auch integrativen Unterrichtsfächern und Fächerverbänden aus dem Pflicht- und Wahlbereich des Curriculums verankert, die den Schülern ein umfassendes Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt³ vermitteln. Vorberufliche Bildung bereitet auf den direkten oder zeitlich verzögerten Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt vor; zum Beispiel nach dem Besuch einer weiterführenden Schule und/oder eines Studiums (ausführlich Berger, 2015, S. 89 f.). Die vorliegende Untersuchung verortet die vorberufliche Bildung maßgeblich in den letzten beiden obligatorischen Schuljahren der Sekundarstufe I. Dies negiert natürlich nicht, dass ein erster Kontakt mit Thematiken der Arbeits- und Wirtschaftswelt nicht bereits in der Primarstufe erfolgen kann. Jedoch nimmt die vorberufliche Bildung in der Grundschule einen eher untergeordneten Stellenwert ein: „Es steht außer Frage, dass der Schwerpunkt einer vorberuflichen Bildung den Schulen der Sekundarstufe zugeordnet wird“ (Strömel, 2013, S. 32).

2.2 Zur Intersektion von Curriculumforschung und international vergleichender Forschung

Die Untersuchung versteht sich sowohl als Beitrag zur Curriculumforschung als auch zur international vergleichenden Forschung in den Erziehungswissenschaften.

Die Curriculumforschung hat in den Erziehungswissenschaften eine lange Tradition (Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992, S. 403 f.; Hesse & Manz, 1974, S. 13 f.). Curricula dienen der Lehrkraft zur Legitimation der Auswahl der Lehr-Lerninhalte nach *außen* und bieten ihr zugleich eine Orientierung für die *eigene* Unterrichtsplanung und -durchführung (Künzli, 2009, S. 143). Zugleich sind Curricula immer auch ein Ausdruck gesellschaftlicher Wertevorstellungen (Fend, 2006, S. 31). „Als Subsystem im gesamten Bildungssystem“ (Dauenhauer, 1976, S. 7) kann das Curriculum insofern nicht losgelöst vom „gesellschaftlichen Umfeld“ (ebd., S. 42) betrachtet werden. Künzli (2009) beschreibt das Curriculum als ein Produkt „gesellschaftliche[r] Macht- und Herrschaftsverhältnisse“, des „technisch-zivilisatorische[n] Entwicklungsstand[s]“ und der aktuellen „politischen und ökonomischen Herausforderungen“ (ebd., S. 137). Gleichzeitig agiere das Curriculum als reproduzierende Kraft der herrschenden gesellschaftlichen Strukturen und Verhältnisse (ebd.). Aufgrund dieser wechselseitigen Beziehung kann nach Hörner und Schlott (1983, S. 7 f.) von einem Mehrwert mit Blick auf die Intersektion der Bereiche der Curriculumforschung und der international vergleichenden Forschung ausgegangen werden. Die Autoren konstatieren, dass durch eine international vergleichende Untersuchung von Curricula Unterschiede in den jeweiligen Bildungssystemen besser offengelegt werden können. Diese seien im Curriculum „leichter greifbar“ und würden „pädagogisch am deutlichsten in Erscheinung treten“ (ebd., S. 8). Der internationale Vergleich bildet die Grundlage eines besseren Eigenverstehens durch Fremdverstehen (vgl. Georg, 2005, S. 186). Die damit einhergehende „Kontingenzerfahrung“ (Jobst, 2004, S. 119) ermöglicht ein tiefergehendes Begreifen des eigenen Bildungssystems und der dahinterliegenden Ursache-Wirkungszusammenhänge (vgl. Bereday, 1961, S. 142).

3. Forschungsstand und forschungsleitende Fragen

Bestehende internationale Vergleichsuntersuchungen beschränken sich vorrangig auf die *Deskription* von Bildungssystemen (oder Systemteilen) und beschäftigen sich beispielsweise im Kontext der vorberuflichen Bildung allein mit der Rolle der Berufsorientierung bzw. der Berufsberatung (z.B. Lauterbach, 1987; OECD, 2004; Frommberger, 2005; Härtel, 2008) (zur ausführlicheren Darlegung der genannten Studien vgl. Berger, 2015, S. 55 f.). Die existenten empirischen Studien gehen oft nicht über die Untersuchung von *curricularen Dokumenten* hinaus und vernachläss-

sigen die *Praxis-Seite* der Bildungsprozesse (Torney-Puta, 1991, S. 600). Dies lässt sich sowohl für international vergleichende Untersuchungen als auch für singuläre Länderbetrachtungen konstatieren. So schränken beispielsweise Grindel und Lässig (2007), die eine international vergleichende Schulbuchanalyse zur vorberuflichen bzw. ökonomischen Bildung durchführten, selbst ein, dass sie „nicht die schulische Praxis ökonomischer Bildung [untersucht haben]“ (ebd., S. 5). Ausnahmen bilden z.B. die Untersuchungen von Canning, Berger & Pilz (2012) bzw. Pilz, Berger & Canning (2012, 2014) sowie von Li (2012). So gelang es beispielsweise Li (2012) in seiner Untersuchung der Ausgestaltung vorberuflicher Bildung in ausgewählten Landesteilen Chinas und Deutschlands, tiefere Einblicke in das sowohl geschriebene als auch gelebte Curriculum vorberuflicher Bildung zu ermitteln. Nach Li zeichnet sich die vorberufliche Bildung in China durch einen größeren Bezug zur *aktuellen* Lebenswelt der Schüler aus. Im Sinne einer *Berufsvorbereitung* fokussiert dagegen die vorberufliche Bildung in Deutschland eher die *künftige* Lebenswelt der Schüler: „... the German curricula orient is the life situation after school life. ... the curricula are explicitly preparing for the vocational developments later on“ (ebd., S. 152).

Die Befunde von Pilz et al. (2012, 2014) weisen darauf hin, dass die vorberufliche Bildung in den untersuchten Ländern (Deutschland, Lettland, Österreich, Polen, Portugal, Schottland und Ungarn) im Fächerkanon der allgemeinbildenden Pflichtschule der Sekundarstufe I zumeist integrativ in bestehenden Unterrichtsfächern stattfindet. In Polen geschieht die vorberufliche Bildung zum Beispiel im Fach Politik (Kurek, Rachwał & Szubert, 2012, S. 64) oder in Österreich in Geografie (Schwarz, 2012, S. 151). Den Angaben der hier interviewten Lehrer zufolge gestaltet sich der Unterricht eher ‚theorielastig‘ und ist meist nah am Lehrbuch. Dies ist besonders in Ungarn der Fall, wo Klassengrößen im Umfang von 35 bis 40 Schülern die Regel sind. Auch in Österreich ist der Unterricht aufgrund von Zeitmangel eher auf Theorie und Wissensvermittlung fokussiert, was wenig Spielraum für interaktive Lehr-Lernmethoden lässt. Ebenso in Polen resultiert der Zeitmangel im Unterricht aus dem dichten Curriculum. Neben der fehlenden Zeit und/oder dem überfüllten Lehrplan ist der in Teilen praxisferne Unterricht aber auch auf andere Faktoren zurückzuführen wie zum Beispiel unzureichende Lehrerbildung sowie fehlenden Kontakt zwischen Schulen und Arbeitswelt (Pilz et al., 2014, S. 36 f.).

Die aktuelle Forschungslücke, vor allem auf international vergleichender Ebene (Little, 2000, S. 283; Rakhkochkine, 2012, S. 720), besteht somit in Hinblick auf empirische Studien, die sich sowohl mit der Untersuchung von *curricularen Dokumenten* beschäftigen als auch mit der durch die Lehrkräfte intendierten *praktischen Umsetzung* dieser Dokumente.

Die vorliegende Untersuchung zur vorberuflichen Bildung in Europa wird somit durch folgende Forschungsfragen geleitet: Wie ist die vorberufliche Bildung in den Schulfächern und zugrunde liegenden Curricula in der Sekundarstufe I verankert?

Wie werden die normativen Vorgaben der Lehrpläne in der Schul- und Unterrichtspraxis ‚gelebt‘ und umgesetzt? Welche (gesellschaftlichen/kulturellen) Einflussfaktoren sind hier bestimmend? Und: Welche Besonderheiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten können hier für die untersuchten Länder bzw. Landesteile ausgemacht werden? Die Komplexität des gewählten Fallstudiendesigns (vgl. Abschnitt 4.1) macht nur eine beschränkte Handhabbarkeit von Fällen möglich. Begründet durch die teilstaatliche bzw. föderale Administration der Bildungssysteme Großbritanniens (Pilz & Deißinger, 2001) und Deutschlands, beschränkt sich die Studie auf die Untersuchung der vorberuflichen Bildung in *Schottland* sowie in den Bundesländern *Baden-Württemberg* und *Nordrhein-Westfalen*, nicht zuletzt aus forschungsökonomischen Gründen. Die Auswahl der beiden deutschen Bundesländer erfolgt in Anlehnung an die Typologie nach Below (2011, S. 151 f.). Für das zentralistisch verwaltete französische Bildungssystem ist eine solche regionale Einschränkung (zumindest hinsichtlich der zu untersuchenden national geltenden Lehrpläne) entbehrlich. Die Fokussierung auf Schottland und die beiden ausgewählten deutschen Bundesländer impliziert, dass selbstverständlich keine Gesamtaussagen und Induktionsschlüsse auf das gesamte britische bzw. deutsche Bildungssystem angestrebt werden.

Das Erkenntnisinteresse liegt in der explorativen Untersuchung der Ausformung vorberuflicher Bildung in *Theorie* und *Praxis* in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Schottland und Frankreich. *Theorie* bezieht sich auf von staatlicher Seite erlassene ‚offizielle Curricula‘ (Berger, 2015, S. 103 f. in Anlehnung an Vollstädt, Tillmann, Rauin, Höhmann & Tebrügge, 1999, S. 15 f.), welche das *Soll* von Unterricht definieren. Dieses gilt es mit dem *Ist* und somit der Praxis-Seite in Form des an Schulen und im Unterricht gelebten Curriculums vorberuflicher Bildung zu vergleichen.

4. Forschungsdesign und Untersuchungsverfahren

4.1 Forschungsdesign

Die Untersuchung ist als eine explorative *Mehrfallstudie* angelegt (Flick, 2010, S. 179). Als ‚Fälle‘ werden die jeweiligen curricularen und unterrichtspraktischen Ausformungen vorberuflicher Bildung in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Schottland und Frankreichs betrachtet.

Die Fall- bzw. Länderauswahl lehnt sich an ein *Most Different System Design* (vgl. Przeworski & Teune, 1970, S. 32 f.) an: Durch die Wahl von möglichst ge-

gensätzlichen Erziehungs- und Sozialsystemen werden die systemischen Unterschiede als erklärende Variable des Untersuchungsgegenstandes herangezogen.

Die Untersuchung versteht sich zudem als *Mehrebenenanalyse* (Schriewer, 1987, S. 633) und fokussiert die In-Bezug-Setzung mehrerer Untersuchungsebenen. In Anlehnung an Fend (2008, S. 17) sowie Bray und Thomas (1995, S. 475) werden die folgenden vier Ebenen des Bildungs- und Curriculumsystems in das Zentrum der Betrachtung gestellt.

Erstens die *Makroebene* der Steuerung des Bildungswesens. Hier wird das *offizielle Curriculum* erlassen, verstanden als Konglomerat normativer Dokumente für die Organisation und Planung von Lehr-Lernprozessen. Neben dem eigentlichen Lehrplan schließt das offizielle Curriculum auch weitere ordentliche Rechtsvorschriften und Rahmenrichtlinien ein, die beispielsweise Informationen zum Stundenkontingent oder zur Prüfungsgestaltung enthalten (Berger, 2015, S. 103 f.).

Die zweite Ebene bildet die *Mesoebene*. Im Sinne des *institutionellen Curriculums* wird hier den „curricularen Verständigungen und Entscheidungen ‚vor Ort‘“ (Vollstädt et al., 1999, S. 17) sowie den jeweiligen lokalen Rahmenbedingungen Rechnung getragen.

Auf der dritten Ebene, der *Mikroebene*, widmet sich das sogenannte *individuelle Curriculum* (ebd., S. 15 f.; Squires, 2009, S. 142) der Wahrnehmung, Interpretation und Umsetzung der offiziellen curricularen Vorgaben durch die Lehrkraft. Nach Posner (2004) sowie Thornton (1991) wird das individuelle Curriculum des einzelnen Lehrers vor allem durch dessen Professionalität, also u.a. durch dessen Fach- und Unterrichtswissen beeinflusst.

Viertens wird die *Metaebene*, als der weiter gefasste (bildungs-)politische, ökonomische und gesellschaftlich-ideologische Kontext eines Landes, für die Diskussion zur Einordnung und ‚Relationierung‘ (Schriewer, 1987, S. 633) der Befunde herangezogen.

4.2 Untersuchungsverfahren

4.2.1 Untersuchung der Ausgestaltung und Steuerung der Bildungssysteme

Der Erhebungszeitraum der Untersuchung (Berger, 2015) erstreckte sich von 2010 bis 2012. In einer literaturbasierten Analyse von Primär- und Sekundärquellen galt es, die Makroebene, im Sinne der Ebene der Steuerung der Bildungssysteme der ausgewählten Fälle näher zu beschreiben. Im Sinne des *problem approach* (vgl. dazu auch Waterkamp, 2004, S. 39) war jedoch nicht eine *allumfassende* Beschreibung des *gesamten* Bildungssystems das Ziel, sondern die fokussierte Analyse derjenigen Dokumente, die für das Verständnis der *vorberuflichen Bildung* im jeweiligen Land von Relevanz waren. Dazu gehören beispielsweise Vorgaben zur Fä-

cherstruktur in der vorberuflichen Bildung oder zur Ausbildung der Lehrkräfte in diesen Fächern (Berger, 2015, S. 258).

4.2.2 Methode der Curriculumanalyse

Den Blickpunkt auf das offizielle Curriculum gerichtet, fand eine kriteriengeleitete, qualitative Inhaltsanalyse (Adamson & Morris, 2007, S. 274) der Lehrpläne statt. Die Untersuchung integrierte die offiziellen Richtlinien und Lehrpläne der letzten beiden Pflichtschuljahre der Sekundarstufe I (in BW und NRW der Klassen neun und zehn der Realschule⁴) der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächer und Fächerverbände.⁵ Es wurden sowohl Fächer aus dem Pflichtcurriculum als auch aus dem Wahlpflicht- bzw. Wahlbereich herangezogen. Die Grundlage bildete ein einheitliches Analyseraster, das die Durchführung eines homogenen Vergleichs der betroffenen Länder sicherstellte. Dem Analyseraster lag ein deduktiv bestimmtes Kategoriensystem zugrunde. Die Dimensionierung des Kategoriensystems erfolgte in Anlehnung an die Kompetenzkonzeption von Roth (1971), die sowohl die Diskussionen in der pädagogisch-praktischen, erziehungswissenschaftlichen als auch in der pädagogisch-psychologischen Forschung beeinflusst hat (Klieme & Hartig, 2007, S. 20 f.; Straka & Macke, 2009, S. 15). Roth (1971) stellt die Entwicklungs-, Lern- und Erziehungsprozesse dar, die den Menschen im Zuge der Ausformung seiner Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen zu einer „frei verantwortete[n] Handlungsfähigkeit“ (Roth, 1971, S. 381) hinführen. Die Roth'sche Dreier-Dimensionierung in die Kompetenzbereiche *Sach-*, *Selbst-* und *Sozialkompetenz* hat sich, nicht nur in der deutschen Diskussion, weitestgehend als Rahmen für eine mögliche Kompetenzdimensionierung durchgesetzt (Baethge, Achtenhagen, Arends, Babic & Baethge-Kinsky, 2006, S. 38 f.). Die Zuordnung der Analyse Kriterien zu den Dimensionen erfolgte im Bereich der ökonomischen *Sachkompetenzen* erstens, wie zuvor auch schon bei Li (2012), in Anlehnung an die fachsystematische Strukturierung von internationalen Standardlehrwerken in der BWL und VWL (Appleby, 1994; Mankiw, 2007). Zweitens wurden, wie bereits in den Untersuchungen von Klein (2011) sowie Beck (1998), die Inhaltsbereiche des wirtschaftskundlichen Bildungs-Test bzw. Test of Economic Literacy herangezogen. Als dritte Quelle diente die Liste der wirtschaftlichen Bildungsstoffe („Stoffkategorien“) nach May (1998) und deren Weiterentwicklung durch Kruber (2000) (vgl. dazu auch Berg & Hagedorn, 2013). Die Definition der Analyse Kriterien der *Sozial- und Selbstkompetenzen* erfolgte in Anlehnung an den „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ (Bundesagentur für Arbeit, 2006). Außerdem wurden die beiden Kompetenzkategorien „Interagieren in heterogenen Gruppen“ und „Eigenständiges Handeln“ aus der Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen der OECD (2005) herangezogen.

Den Kategorien wurden einzelne Analyse Kriterien zugeordnet sowie zusätzlich Ankerbeispiele ausgewiesen (Berger, 2015, S. 177 f.).

Exemplarisch gibt Tabelle 1 einen Einblick in das Kategoriensystem bzw. Analyseraster im Bereich der ökonomischen Sachkompetenzen. Die linke Spalte beschreibt das Kriterium (wobei die Reihenfolge der Stichpunkte keinerlei Hierarchisierung darstellt und die Erklärung keine Vollständigkeit erhebt). Die mittlere Spalte identifiziert den Code und die rechte Spalte das Ankerbeispiel.

Tabelle 1: Auszug aus dem Analyseraster in der Dimension der ökonomischen Sachkompetenzen

Item	Code	Ankerbeispiel eines möglichen Textauszuges aus dem Curriculum
<i>Betriebswirtschaftliche Grundbegriffe und Grundlagen unternehmerischen Wirtschaftens:</i> Wirtschaftlichkeit, Rechtsformen der Unternehmung, Gründung, Ziele von Unternehmen, ethische und soziale Verantwortung, Unternehmen und andere wirtschaftliche Akteure	B1	„Ökonomische Entscheidungen und wirtschaftliches Handeln von Unternehmen im In- und Ausland nachvollziehen können.“
<i>Funktionsweise von Märkten:</i> Marktkräfte von Angebot und Nachfrage, Preisbildung, Elastizität, Wirtschaftsschwankungen, Bedarf und Bedürfnisse, Markteffizienz, Marktstörungen, Leistung und Gegenleistung, Kurve der aggregierten Nachfrage, Kurve des aggregierten Angebotes	E2	„Verständnis der gesamtwirtschaftlichen Beschäftigungs-, Produktions- und Preisentwicklung als Ergebnis des Zusammenwirkens von gesamtwirtschaftlicher Nachfrage und gesamtwirtschaftlichem Angebot.“

Quelle: Berger, 2015, S. 195 f.

Zur Sicherstellung der Güte des methodischen Instrumentariums wurde zunächst eine Stichprobe der Lehrpläne von je zwei unabhängigen Codierern untersucht, um im Anschluss die Handhabung des Analyserasters zu optimieren. In der folgenden Gesamtanalyse aller ausgewählten Lehrpläne lag der Interdecoderreliabilitätskoeffizient nach Holsti und damit die Übereinstimmung von Erst- und Zweitcodierer bei > 75 , sodass hier von einem ‚guten Qualitätsstandard‘ (Früh, 2004, S. 181) ausgegangen werden konnte. Die Satz-für-Satz-Analyse ordnete sowohl explizite als auch implizite Textstellen in den Lehrplänen den zuvor definierten Kategorien bzw. Analyse Kriterien zu, sodass am Ende die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen innerhalb der Lehrpläne der vorberuflichen Bildung umfassend abgebildet werden konnten.

4.2.3 Interviews mit Schulleitern und Lehrkräften

Das institutionelle und individuelle Curriculum und damit die Meso- und Mikroebene (vgl. Abschnitt 4.1) fokussierend, fanden Experteninterviews mit insgesamt 42 Schulleitern und Lehrern an 21 Schulen in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Frankreich und Schottland statt. Konkret waren dies in Deutschland 18 Interviews an acht Schulen – davon sechs Gespräche in Baden-Württemberg (drei Schulen) und zwölf in Nordrhein-Westfalen (fünf Schulen). In Frankreich wurden insgesamt zehn Personen an sechs Schulen in großstädtischen Gebieten interviewt. Die Erhebungen in Schottland bezogen sich auf einen Ballungsraum, wo insgesamt 14 Personen an sieben Schulen interviewt wurden (Berger, 2015, S. 234). Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte über persönliche Kontakte zu Forschern und Lehrerbildnern.

Es wurde ein deckungsgleicher, semi-strukturierter Interviewleitfaden in deutscher, französischer und englischer Sprache erstellt. Die Entwicklung des Interviewleitfadens erfolgte in Anlehnung an die durch Posner (2004) bestimmten Einflussfaktoren (*frame factors*), die für die schulische und unterrichtliche Umsetzung der offiziellen curricularen Vorgaben bezeichnend sind:

These factors include physical, cultural, temporal, economic, organizational, political-legal, and personal considerations that can *make or break* a curriculum. In a sense, these factors frame the curriculum, acting as both *resources for* and *constraints on* the process of curriculum implementation [Hervorhebungen v. Verf.] (ebd., S. 191).

In den Interviews wurde zum einen nach den lokalen Möglichkeiten (institutionelles Curriculum) sowie nach personellen und materiellen Ressourcen der Schulen zur Umsetzung des offiziellen Curriculums gefragt. Zum anderen wurde die Interpretation des kodifizierten Lehrplans durch die Lehrkräfte mit Blick auf deren individuelle unterrichtsgestalterische Schwerpunkte (individuelles Curriculum) ermittelt (Berger, 2015, S. 225). In Anlehnung an Gläser und Laudel (2010) bzw. Meuser und Nagel (2010, S. 466 f.) wurde für die Auswertung der Experteninterviews ein qualitativ inhaltsanalytisches Verfahren angewendet. Die Kategorienbildung für die Inhaltsanalyse der Interviewtranskripte erfolgte unter Rückgriff auf Posner (2004) (s.o.) zunächst deduktiv. Im Anschluss wurde das Kategoriensystem unter Einsatz von Erst- und Zweit-Codierern am Material überprüft und durch das nachträgliche Bilden von neuen Kategorien (und Unterkategorien) sowie das Adaptieren und Streichen von bestehenden Kategorien induktiv verfeinert (Berger, 2015, S. 245 f.).

5. Diskussion der Befunde

Um die Ergebnisse direkt in ihrem Kontext zu analysieren und im Ländervergleich zu betrachten, integriert dieser Abschnitt sowohl die *Ergebnisdarstellung* als auch ihre *Diskussion*.

Zunächst wird der Blickpunkt auf die Makroebene und damit die Ebene der Steuerung des Bildungswesens gerichtet (vgl. Abschnitt 5.1). Das Verständnis dieser Ebene trägt zur besseren Einordnung der im Folgenden diskutierten Befunde bei. Abschnitt 5.2 betrachtet die *Theorie-Seite* im Sinne der normativen Vorgaben zur Fächerstruktur und zu den Inhalten der Lehrpläne – und damit das ‚Soll‘ von Unterricht (vgl. Abschnitt 3). Abschnitt 5.3 stellt dem ‚Soll‘ das ‚Ist‘ im Sinne der Unterrichtspraxis gegenüber. Dabei wird zum einen ein Augenmerk auf die inhaltliche Auslegung der Fächer in der Schul- und Unterrichtspraxis gelegt. Zum anderen werden der Einfluss der (gesellschaftlichen) ‚Wertigkeit‘ von ‚akademischer‘ und ‚(vor-)beruflicher‘ Bildung auf die Praxis der vorberuflichen Bildung diskutiert.

5.1 Steuerung der Bildungssysteme

In Deutschland hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) für den Bereich der vorberuflichen Bildung bisher keine nationalen Bildungsstandards beschlossen (im Gegensatz zu allgemeinbildenden Fächern wie Deutsch oder Mathematik) (KMK, 2006, S. 4). Die KMK äußert sich zwar zum Stellenwert der „Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt“ (KMK, 1993, S. 9), konkretere Anhaltspunkte in Form eines Lehrplans für die vorberufliche Bildung werden jedoch auf Bundesebene nicht geliefert. Im föderal geprägten Bildungswesen Deutschlands sind die Kultusministerien der 16 Bundesländer für die Gestaltung der Unterrichtsfächer, die Fächerstruktur sowie für die in den Lehrplänen ausgewiesenen Lehr-Lernziele und -inhalte verantwortlich.

In einem zentralistischen Schulwesen – wie beispielsweise in *Frankreich* vorzufinden – sind die Inhalte der Lehrpläne hingegen *landesweit* übereinstimmend und verbindlichen Charakters. Auf dem Niveau der Sekundarstufe I besuchen alle Schüler in Frankreich eine leistungsundifferenzierte Gesamtschule, das *collège* (Auduc, 2006; Berger, 2011).

Das Bildungswesen *Großbritanniens* zeichnet sich durch eine *dezentrale* Verwaltung aus. Es unterscheidet sich aber stark in Bezug auf die Reichweite der offiziellen Curricula sowohl vom deutschen als auch vom französischen Bildungssystem: Einerseits ist der strukturelle Aufbau des allgemeinbildenden Bildungswesens im gesamten Land kongruent, denn alle Schüler im Alter von 12 bis 16 Jahren besuchen die Gesamtschule (*comprehensive school*) (Boyd, 2008, S. 427). Anderer-

seits obliegt es jedoch der Entscheidung der Einzelschule (Mesoebene), welches Angebot an Schulfächern bzw. Kursen sie *konkret* anbietet. Über den Pflichtfächerkanon (bestehend aus den allgemeinbildenden Fächern Englisch, Mathematik, Fremdsprachenunterricht, Naturwissenschaften und Sport (McGlynn, Canning & Dolan, 2012, S. 18) hinaus, kann somit das tatsächliche Angebot an Unterrichtsfächern pro Jahrgangsstufe von Schule zu Schule verschieden sein (Boyd, 2008, S. 428). Ferner hat auch der einzelne Schüler durch seine individuelle Kurswahl (*option choice*) einen entscheidenden Einfluss auf das für ihn relevante Curriculum.

Eine Gemeinsamkeit aller drei Länder ist die dominante Rolle des Staates, der einen „entscheidenden Einfluss“ (Pörtner, 1997, S. 166) auf das Curriculum hat: In Frankreich und Deutschland setzt der Staat einheitliche normative curriculare Standards, die für alle Schulen gleichermaßen bindend sind. Ebenso sind in Schottland die bildungspolitischen Entscheidungen auf der Makroebene für Gesamtschottland maßgebend. Anders als in Deutschland und Frankreich verfügt jedoch hier die Einzelschule in Hinblick auf das Fächerangebot über eine relativ hohe Autonomie, sodass auf der Mesoebene eine heterogene Struktur festzustellen ist. Überdies ist in Schottland auf der Mikroebene die individuelle Kurswahl des einzelnen Schülers bestimmend.

5.2 Die Theorie-Seite im Sinne des ‚Soll‘ von Unterricht

5.2.1 Die Fächerstruktur in der vorberuflichen Bildung

In den Realschulen der beiden untersuchten *deutschen* Bundesländer findet zum Untersuchungszeitpunkt die vorberufliche Bildung in Fächerverbänden bzw. Integrationsfächern statt. Das bedeutet, es besteht beispielsweise kein eigenständiges Fach ‚Wirtschaftslehre‘ oder ähnliches, das eine *alleinige* wissenschaftliche Disziplin (hier die Wirtschaftswissenschaften) als Bezugspunkt hätte. Zum Zeitpunkt der Untersuchung existiert in Baden-Württemberg der drei Teilfächer integrierende Fächerverbund Erdkunde-Wirtschaftskunde-Gemeinschaftskunde (EWG), der für alle Schüler verpflichtend ist. Darüber hinaus wird ein tiefgehendes Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt in den beiden fächerübergreifenden obligatorischen ‚Themenorientierten Projekten‘, ‚Wirtschaften, Verwalten und Recht‘ und ‚Berufsorientierung in der Realschule‘ gefördert (KMK, 2008, S. 17; Kultusministerium BW, 2004). Letzteres dient maßgeblich der Vor- und Nachbereitung des einwöchigen Schülerbetriebspraktikums (Landesbildungsserver BW, 2013).

In Nordrhein-Westfalen wird die vorberufliche Bildung in der Realschule vor allem durch das obligatorische Unterrichtsfach Politik und das Wahlpflichtfach Sozialwissenschaften abgedeckt (KMK, 2008, S. 76). Beide Fächer integrieren die drei Bezugsdisziplinen Ökonomie, Soziologie und Politikwissenschaften (Kultusministerium NRW, 1994, S. 36).

Wie in Deutschland findet die vorberufliche Bildung in Frankreich nicht innerhalb eines eigenständigen Unterrichtsfaches statt, sondern wird integrativ im Rahmen des obligatorischen Fächerverbundes *Histoire-Géographie-Éducation civique* (Geschichte-Geografie-Staatsbürgerkunde) (HGE) sowie dem Wahlfach *Découverte professionnelle* (Entdeckung der Berufswelt) (DP) unterrichtet (MEN, 2012). Obschon namentlich im Fächerverbund HGE lediglich die Bezugsdisziplinen der Geschichts-, Geo- und Politikwissenschaften auftauchen, wird in der Einleitung des Lehrplans die Vorbereitung der Schüler auf die Arbeits- und Wirtschaftswelt genannt (MEN, 2008, S. 1).

Im Rahmen des vielfältigen Angebotes an optionalen Kursen existieren für die vorberufliche Bildung in Schottland eigenständige Unterrichtsfächer, die in der Regel auf eine einzige wissenschaftliche Bezugsdisziplin rekurrieren. Die drei zentralen Kurse sind hier *Business Management*, *Economics* und *Work Experience* (SQA, 2000, 2009a, 2009b).

5.2.2 Die inhaltlichen Schwerpunkte in den Lehrplänen

Die Befunde zeigen, dass die Tatsache, ob es sich um ein eigenständiges Unterrichtsfach oder um einen Fächerverbund handelt (bzw. dessen Ausrichtung an ein oder mehreren wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen), für die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in den Lehrplänen von Bedeutung ist. So ist es auch nicht verwunderlich, dass die schottischen Lehrpläne der Kurse *Economics* und *Business Management* in hohem Maße jeweils volkswirtschaftliche bzw. eben betriebswirtschaftliche Themenbereiche behandeln. Insgesamt werden in diesen Fächern, die klar auf *eine einzige* wissenschaftliche Bezugsdisziplin rekurrieren, eher *spezifischere Themenbereiche* behandelt, wie beispielsweise in *Business Management* die Kostenrechnung oder Buchhaltung.

In den analysierten Dokumenten der Integrationsfächer bzw. Fächerverbünde *Frankreichs* sowie *Baden-Württemberg* und *Nordrhein-Westfalen* überwiegen prinzipiell die volkswirtschaftlichen gegenüber betriebswirtschaftlichen Themen (Berger, 2015, S. 462 f.). Die Dominanz volkswirtschaftlicher Themenbereiche in den Lehrplänen solcher Integrationsfächer konnte auch für andere Länder ermittelt werden: So konstatiert beispielsweise für Österreich Brandlmaier (2006) nach der Untersuchung des Fächerverbundes ‚Geografie und Wirtschaftskunde‘, dass der Volkswirtschaftslehre (VWL) das weitaus größte Gewicht zukommt (ebd., S. 193 f.).

Im Gegensatz zu Schottland (s.o.) werden sowohl in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen als auch in Frankreich vorrangig *allgemeinere Themenbereiche* der VWL angesprochen, wie z.B. Internationalisierung von Handel oder die Relevanz des Staates in der Regulierung und Steuerung des Wirtschaftssystems

(Berger, 2015, S. 472 f.). Der Schwerpunkt auf dem Themenbereich der Internationalisierung von Handel könnte dadurch erklärt werden, dass die Politik- bzw. Geowissenschaften mitunter als Leitdisziplinen dieser beiden Integrationsfächer dienen. So wird beispielsweise in Frankreich die Globalisierung vor allem unter wirtschaftsgeografischen Fragestellungen (z.B. die Bedeutung von Urbanisierung, Häfen etc.) angesprochen. Gleichmaßen wird anhand der inhaltlichen Schwerpunkte der analysierten Lehrpläne in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen die Dominanz der Politikwissenschaft als wissenschaftliche Bezugsdisziplin offenkundig.

5.3 Die Praxis-Seite im Sinne des ‚Ist‘ von Unterricht

5.3.1 Zur inhaltlichen Auslegung der Fächer in der Schul- und Unterrichtspraxis

Welchen Einfluss haben die skizzierten Befunde zur Fächerstruktur und zu den inhaltlichen Schwerpunkten (s.o.) auf das *institutionelle* und *individuelle* Curriculum? Wie ist somit das Verhältnis zwischen dem ‚Soll‘ und dem ‚Ist‘ der Praxis?

Zum besseren Verständnis ist an dieser Stelle ein knapper Exkurs zur Makroebene und hier zur Lehrerausbildung in der vorberuflichen Bildung erforderlich: In Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Schottland und Frankreich besteht das Lehramtsstudium sowohl aus einer universitären Erstausbildung als auch aus einer daran anschließenden schulischen Praxisphase (Berger, 2015, S. 271 f., 334 f., 393 f.). In Teilen entspricht jedoch das auf der Makroebene staatlich geregelte Lehramtsstudium nicht den Anforderungen der Meso- und Mikroebene und damit der Praxis: So studieren in *Frankreich* die in der Sekundarstufe I und II eingesetzten Lehrkräfte grundständig *ein* Fach, welches analog zu dem späteren Unterrichtsfach ist (ebd., S. 271 f.). Die Lehrenden erhalten nach Abschluss beispielsweise ihres Geografie-Studiums die Lehrbefähigung für den gesamten Fächerverbund. Von den interviewten HGE-Lehrern wird es als problematisch angesehen, dass meist zwei der drei Teilfächer des Fächerverbundes ‚gefühl‘ fachfremd unterrichtet werden müssen. Im Sinne ihres individuellen Curriculums gaben die Interviewten daher mitunter auch an, manchmal diejenigen Themengebiete zu meiden oder nur oberflächlich zu behandeln, die sie nicht studiert haben:

FR3⁶: Je favorise l’Histoire. [...] En Géographie, je n’en sais rien. Je fais vraiment les gros trucs absolument essentiels. [...] On va tout faire pour traiter des faites qu’on sait bien faire. [Ich bevorzuge Geschichte. [...] In Geografie weiß ich nichts. Hier mache ich wirklich nur die großen und essentiellen Themen. [...] Im Endeffekt macht man ja alles, um diejenigen Themenbereiche zu behandeln, in denen man fit ist.]

Der *baden-württembergische* Fächerverbund EWG verschreibt sich in der *Theorie* einem „fachüberschreitend-integrative[n]“ Lernen sowie einer „ganzheitlichen Be-

trachtungsweise ... über die Fachsystematiken hinaus“ (Kultusministerium BW, 2004, S. 116). Somit werden die Lehr-Lernziele und -inhalte nicht (wie z.B. in Frankreich) für die einzelnen Teilfächer separiert, sondern in den Lehrplänen im Verbund ausgewiesen. In der *Praxis* liegt – mit Blick auf die Formulierungen der Lehrkräfte – jedoch eher eine separierende Betrachtungsweise zugrunde, wie das folgende Zitat einer Lehrkraft veranschaulicht:

BW2: *Wirtschaft* kommt in EWG in Klasse neun oder zehn.

Bedingt durch die im Hochschulstudium möglichen Fächerkombinationen, haben die Lehrkräfte an Realschulen in Baden-Württemberg nur ein bis maximal zwei der drei Subdisziplinen des Fächerverbundes EWG studiert (u.a. PH Freiburg, 2014, S. 6). Wie in Frankreich fühlen sich auch hier die befragten Lehrer mit Blick auf diejenigen Teilfächer *fachfremd* bzw. ‚überfordert‘, die nicht dem ehemaligen Studienschwerpunkt entsprechen:

BW4: Unser Hauptproblem ist, es gibt keine Ausbildung für EWG-Lehrer. [...] Wir unterrichten also Fächer, ohne dass eine Studiausbildung dafür existiert. [...] Die Kollegen, die von der Gemeinschaftskunde, also von der Politik her kommen, die haben die größten Probleme, sich dann in die ganze Klimaproblematik einzuarbeiten, was Erdkunde angeht. [...] Viele Kollegen fühlen sich zu Recht überfordert.

In Baden-Württemberg wird der Problematik dahingehend Rechnung getragen, dass beispielsweise in der Unterstufe eher qualifizierte Erdkunde-Lehrer eingesetzt werden (da dieses Teilfach im Lehrplan der Klasse fünf und sechs dominierend ist). Zugleich birgt diese Lösung jedoch auch neue Restriktionen hinsichtlich der Organisation des Stundenplans auf institutioneller Ebene, so die befragten Schulleiter.

Darüber hinaus zeigen die Interviewbefunde für Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Schottland und Frankreich, dass der Unterricht in der vorberuflichen Bildung oft auch durch fachfremde Kollegen realisiert wird.

In Schottland beabsichtigen die Schulen, ihren Schülern ein möglichst breites Spektrum an Kursen im Rahmen des *option choice* anzubieten. Um dies personaltechnisch realisieren zu können, setzen die Schulen in den unteren Klassenstufen dann auch Lehrer aus verwandten Fächern (wie beispielsweise *Information- and Communication Technology* (ICT)) fachfremd für die Fächer Business Management und Economics ein:

SCO13: Staff is a problem. At our school we have not enough specialist subject teachers in Business Management. [...] I myself have no diploma in Business Administration, I have studied ICT. The business management content for teaching the subject, I have taught me myself. [Personal ist ein Problem. Wir haben an unserer Schule nicht ausreichend Fachlehrkräfte für Business Management. [...] Ich selbst habe auch kein Diplom in Betriebswirtschaftslehre, ich habe ICT studiert. Die BWL-Inhalte für den Unterricht habe ich mir alle selber beigebracht.]

Die Befunde der vorliegenden sowie auch von anderen internationalen Untersuchungen (z.B. Katschnig & Hanisch, 2006; Krisanthan & Pilz, 2014) belegen somit den hohen Stellenwert der universitären Lehrerbildung hinsichtlich des institutionellen und individuellen Curriculums.

5.3.2 Der Einfluss der (gesellschaftlichen) ‚Wertigkeit‘ akademischer und beruflicher Bildung auf die Praxis der vorberuflichen Bildung

Bei der genaueren Betrachtung der Befunde (vor allem die aus den Interviewdaten gewonnenen) fällt das unterschiedliche ‚Ansehen‘ bzw. die ungleiche ‚Wertigkeit‘ (s.u.) auf, die den allgemeinbildenden bzw. ‚akademischen‘ Unterrichtsfächern (wie z.B. Mutter- und Fremdsprachenunterricht, Mathematik, Naturwissenschaften etc.) gegenüber den Fächern der vorberuflichen Bildung entgegengebracht wird. Dies sei aus Platzgründen am Beispiel Frankreichs zu diskutieren. (Ähnliche Befunde lassen sich aber auch für Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schottland konstatieren; vgl. dazu Berger, 2015, S. 507 f.).

Im zweiten Jahr am *collège* besteht für die Jugendlichen optional zum ‚klassischen‘ allgemeinbildenden Weg (der Regelfall) die Möglichkeit, den technologischen bzw. berufsvorbereitenden Zweig (*dispositif en alternance*) einzuschlagen (Berger, 2015, S. 331). Dieser Zweig richtet sich jedoch schon per Definition nur an ‚schulmüde‘ Jugendliche, um deren (Re-)integration in eine ‚klassische‘, formalisierte Bildung zu gewährleisten, wenn bereits alle bisherigen Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen fehlgeschlagen sind (ÉduSCOL, 2011). Die mangelnde ‚Wertigkeit‘ (Deißinger, 2001, S. 2 f.) der (vor-)beruflichen gegenüber der allgemeinen Bildung wird somit bereits in den offiziell erlassenen Verordnungen zum *collège* bescheinigt. In sehr ähnlicher Weise bestätigen die im Rahmen der Untersuchung (Berger, 2015) befragten Schulleiter und Lehrkräfte das niedrige gesellschaftliche Ansehen der beruflichen Bildung:

FR5m: Nous, on a une sélection très tardive et négative en formation professionnelle. La voie professionnelle est considérée comme un échec. [...] Il y a une grosse pression sociale. [Wir haben in Frankreich eine späte und negative Selektion in die berufliche Bildung. Der Weg der beruflichen Bildung wird als Scheitern betrachtet. [...] Es herrscht hier ein großer sozialer Druck.]

Dieser ‚große soziale Druck‘ zeigt sich auch in der Praxis des Bildungswahlverhaltens der Schüler bzw. deren Eltern, wie die folgende Aussage von FR1a belegt:

FR1a: Le grand défaut ici, mais c'est un défaut social, [...] est que les parents de nos enfants sont convaincus que les métiers manuelles [...] ne sont pas valorisés. [...]. Le lycée professionnelle a mauvaise presse et est seulement pour les élèves faibles. – Beaucoup de parents pensent si. [Ein großer Missstand ist hier, aber das ist ein sozialer Missstand, [...], dass die Eltern unserer Kinder davon überzeugt sind, dass manuelle Berufe [...] keinen

hohen (sozialen) Stellenwert haben. Das berufliche Gymnasium hat einen schlechten Ruf und ist nur etwas für schwache Schüler. – So denken besonders viele Eltern.]

Die Eltern spielen auch eine große Rolle, wenn es um die Bestimmung des Wahlfaches in der letzten Klasse des *collège* geht: Neben dem der vorberuflichen Bildung zuzuordnenden Fach ‚Entdeckung der Berufswelt‘ (vgl. Abschnitt 5.2.1) stehen die klassisch ‚akademischen‘ Fächer Latein und Altgriechisch sowie, je nach Schulanbot, unter Umständen eine regionale Sprache (z.B. Bretonisch) zur Wahl. Die Praxis vieler Eltern sei, so die Auskünfte der befragten Lehrkräfte und Schulleiter, dass sie ihren Kindern eher das Belegen einer Sprache nahelegen. Folglich werden die DP-Kurse meist nur von (schwächeren) Schülern aus bildungsfernen Familien besucht (Berger, 2015, S. 518).

Die Beschäftigung mit der Wirtschafts- und Arbeitswelt wird von den befragten Lehrkräften als ‚Tabuthema‘ oder sogar ‚Schimpfwort‘ angesehen:

FR6: C’est [l’économie] un peu un tabou en France. Je pense qu’on est assez coupé de la réalité économique. [Wirtschaft ist in Frankreich ein bisschen ein Tabuthema. Ich glaube, wir sind hier ganz schön von der wirtschaftlichen Realität da draußen abgeschnitten.]

FR5w: Économie, c’est comme l’entreprise un gros mot dans les programmes scolaires. [Wirtschaft, das ist wie auch die Unternehmung immer noch ein Schimpfwort in den Lehrplänen.]

Insofern ist in der Schul- und Unterrichtspraxis eine allgemeine Zurückhaltung gegenüber einer ‚Öffnung von Schule‘ zu konstatieren, die dazu führt, dass in der vorberuflichen Bildung Kooperationen mit außerschulischen Partnern (z.B. lokalen Betrieben) eher schwierig zu realisieren sind (Berger, 2015, S. 372 f.). Dies kann mitunter auch auf die in der Lehrerschaft selbst herrschenden Widerstände zurückgeführt werden:

FR7a: Ce [la mini entreprise] n’est pas forcément très bien accueillie par les autres professeurs [...] parce que on va faire des ‘capitalistes’. [Unsere Schülerfirma wurde zu Anfang nicht von allen Kollegen begrüßt. – Weil wir ja ‚Kapitalisten‘ aus den Schülern machen wollen.]

Wie lassen sich diese Befunde erklären? Das durch das humanistische Bildungsideal geprägte französische Bildungssystem (Hörner, 1979, S. 206) negiert jegliche Form des beruflichen Lernens bzw. die Vorbereitung der Jugendlichen auf die Wirtschafts- und Arbeitswelt: „In Frankreich wird eine berufliche Ausbildung im Regelfall erst nach einem mehr oder weniger gravierenden ‚Schulversagen‘ (*échec scolaire*) aufgenommen“ (Koch & Reuling, 1998, S. 20). Die berufliche Bildung wird daher in der Literatur auch als ‚Stiefkind‘ (Kempf, 2007, S. 411) des französischen Bildungswesens bezeichnet.

6. Ausblick

Ziel des vorliegenden Beitrags war die explorative Untersuchung des Theorie-Praxis-Verhältnisses vorberuflicher Bildung anhand einer international vergleichenden Mehrfallstudie im Sinne eines Vergleichs des ‚Soll‘ der normativen Vorgaben der Curricula mit dem ‚Ist‘ der Unterrichtspraxis.

Die Ergebnisse sprechen für die Wichtigkeit einer grundständigen Ausbildung der Lehrkräfte in der vorberuflichen Bildung, um einen adäquaten Unterricht in der Praxis gewährleisten zu können (vgl. Abschnitt 5.3.1). Auf diese Weise könnte dem vorherrschenden Gefühl des *fachfremden* bzw. *geföhlt fachfremden* Unterrichtens in der vorberuflichen Bildung entgegenwirkt werden – vor allem angesichts der Situation in den Integrationsfächern und Fächerverbänden. So hält auch Lynch (1994) fest: „It has long been recognized that well-trained teachers are an important key to economic learning“ (ebd., S. 65).

Die Diskussion um das Verhältnis ‚akademischer‘ vs. ‚(vor-)beruflicher‘ Bildung (vgl. Abschnitt 5.3.2) zeigt, wie wichtig es ist, in einer ländervergleichenden Studie die Befunde vor dem Hintergrund des historisch gewachsenen gesellschaftlich-ideologischen sowie aber auch aktuellen (bildungs-)politischen und wirtschaftlichen Kontext zu betrachten; nicht zuletzt weil das Curriculum selbst als Produkt „gesellschaftliche[r] Macht- und Herrschaftsverhältnisse“ (Künzli, 2009, S. 137; vgl. Abschnitt 2.2) anzusehen ist.

In Bezug auf den eingangs angesprochenen Wandel zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft und dessen Implikationen am Arbeitsmarkt sowie den mit dem demografischen Wandel einhergehenden Fachkräftemangel, gewinnt die vorberufliche Bildung auch gesellschaftlich und ökonomisch an Bedeutung. Durch ein weiterreichendes Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt kann die vorberufliche Bildung junge Menschen in Hinblick auf die Herausforderungen am Übergang in das Beschäftigungssystem unterstützen. Dabei ist es auch zunächst unerheblich, ob dieser Übergang direkt nach der allgemeinbildenden Pflichtschulzeit oder verzögert erfolgt (beispielsweise durch einen zwischengelagerten Besuch einer weiterführenden Schule). Bisher ist jedoch international wenig über die vorberuflichen Bildung im Theorie-Praxis-Vergleich bekannt (vgl. Abschnitt 3). Insofern bildungspolitisch eine Optimierung der vorberuflichen Bildung im Sinne eines Adaptierens von internationalen Best Practice-Ansätzen erwünscht ist, bildet eine solche differenzierte Analyse des Status quo jedoch die Voraussetzung.

Die Untersuchungsergebnisse können aufgrund der eher geringen Fallzahlen – bedingt durch den explorativen Charakter der Studie – lediglich Tendenzen abbilden; Verallgemeinerungen und Induktionsschlüsse auf die Gesamtheit bzw. auf das Gesamtsystem eines Landes ziehen zu können, war nicht Ziel dieses Beitrags.

Das vorliegende Forschungsdesign kann als Basis für weitere Forschungsarbeiten dienen: So ist beispielsweise eine Untersuchung der Ausformung vorberuflicher Bildung in Hinblick auf weitere Schulfächer oder Schularten denkbar.

Zu erwähnen ist, dass es sich bei den Angaben der Lehrkräfte und Schulleiter grundsätzlich um subjektive Erfahrungswerte handelt, von denen die eigentliche *Unterrichtswirklichkeit* abweichen kann (Mujis, 2006). Daher mag es sinnvoll sein, in weiteren Untersuchungen sequentielle Unterrichtsbeobachtungen einfließen zu lassen, um die Aussagen der Lehrkräfte zu verifizieren. Dadurch wären auch eine differenziertere Beleuchtung der *Praxis* vorberuflicher Bildung und damit die tatsächliche Umsetzung des intendierten Curriculums möglich (Torney-Putta, 1991, S. 600).

Die Datengrundlage stammt aus den Jahren 2010 bis 2012. In Hinblick auf die Fächerstruktur (vgl. Abschnitt 5.2.1) kam es in den beiden betrachteten deutschen Bundesländern seither zu Veränderungen: So plant die baden-württembergische Landesregierung ab dem Schuljahr 2016/2017 an allen allgemeinbildenden Schulen ‚Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung‘ als neues, *eigenständiges* Pflichtschulfach einzuführen (Otto, 2015). Nach dem Modellversuch, in den Jahren 2010 bis 2014 an nordrhein-westfälischen Realschulen ein eigenständiges Fach ‚Wirtschaft‘ einzuführen, sprach sich der Landtag für die Forcierung der Verbraucherbildung und der ökonomischen Bildung in den Schulen aus. Ferner soll als Konsequenz aus dem positiven Verlauf des Modellversuchs interessierten Realschulen ab dem Schuljahr 2014/2015 die Möglichkeit gegeben werden, ein entsprechendes Wahlpflichtfach ‚Politik/Ökonomische Grundbildung‘ ab Klasse sieben anzubieten (bildungsklick.de, 2014).

Ob und inwiefern die Einführung eigenständiger Schulfächer einen Einfluss auf die bisherige Schulpraxis in der vorberuflichen bzw. ökonomischen Bildung hat, können künftige Untersuchungen zeigen. Zu fragen wäre auch, ob die Änderungen in der Fächerstruktur auch Neuerungen in der Ausbildung der Fachlehrer mit sich bringen, um der Problematik des fachfremden Unterrichts im Kontext der vorberuflichen Bildung Rechnung zu tragen.

Anmerkungen

1. Die im Folgenden verwendeten Personen- und Funktionsbezeichnungen sind geschlechtsneutral zu verstehen.
2. In Abgrenzung zum bereits Publizierten (Berger, 2015).
3. Für die Analyse wurden diejenigen Unterrichtsfächer und -kurse ausgewählt, die die Wirtschaftswissenschaften (bzw. die daran angrenzenden Sozialwissenschaften) als Bezugsdisziplin haben. Diese dem Fallstudiendesign geschuldete Beschränkung impliziert jedoch nicht, dass vorberufliche Bildung nicht auch in anderen Unterrichtsfächern, wie z.B. Technik oder

- im muttersprachlichen Unterricht stattfinden kann. Vergleiche dazu ausführlich Berger, 2015, S. 76 f.
4. Die Realschule wurde in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen als funktional äquivalente Schulart zu den in Schottland und Frankreich existierenden Gesamtschulen ausgewählt (zur ausführlichen Begründung Berger 2015, S. 133 f.).
 5. Vergleiche Anmerkung 3.
 6. Die aufgeführten Zitate sind die Originalaussagen der interviewten Personen, die durch die Autorin übersetzt wurden.

Literatur

- Adamson, B. & Morris, P. (2007). Comparing curricula. In M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Eds.), *Comparative education research. Approaches and methods* (CERC, Studies in Comparative Education, Vol. 19) (pp. 263–282). Hong Kong: Springer.
- Appleby, R.C. (1994). *Modern business administration* (6th ed.) London: Pitman.
- Auduc, J.-L. (2006). *L'école en France*. Paris: Nathan.
- Baethge, M., Achtenhagen, F., Arends, L., Babic, E. & Baethge-Kinsky, V. (2006). *Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie*. Stuttgart: Steiner.
- Beck, K. (1998). *Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test*. Göttingen: Hogrefe.
- Below, S. von (2011). Bildungssysteme im historischen und internationalen Vergleich. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2. Aufl.) (S. 139–162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bereday, G.Z.F. (1961). Theorie und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In F. Schneider & W. Brezinka (Hrsg.), *Weltweite Erziehung. Als Festgabe für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag* (S. 139–162). Freiburg: Herder.
- Berg, S. & Hagedorn, U. (2013). Curriculare Konstruktionsunterschiede zwischen ökonomischer Bildung in der Sekundarstufe II an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. Eine Lehrplananalyse. In T. Retzmann (Hrsg.), *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. Konzepte, Analysen und empirische Befunde* (S. 41–53). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Berger, S. (2011). Das französische System der Aus- und Weiterbildung. In C. Kreklau (Hrsg.), *Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Grundlagen der Bildungsarbeit – Ausbildungsförderung* (S. 1–31). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Berger, S. (2015). *Vorberufliche Bildung in Deutschland, Frankreich und Großbritannien: Eine internationale vergleichende Fallstudie zur curricularen Ausformung in Theorie und Praxis* (Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen und Habilitationen, Bd. 32). Bielefeld: Bertelsmann.
- Berger, S. & Pilz, M. (2012). Vorberufliche Bildung in Curricula und Unterrichtsalltag. Befunde aus einem EU-Projekt. In T. Retzmann (Hrsg.), *Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule* (S. 114–126). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- bildungsklick.de (Hrsg.). (2014). *Ministerin Löhrmann. Jugendliche brauchen mehr Verbraucherbildung und ökonomische Bildung*. Verfügbar unter <http://bildungsklick.de/schule/meldung/ministerin-loehrmann-jugendliche-brauchen-mehr-verbraucherbildung-und-oekonomische-bildung/> [07.09.2016].

- Boyd, B. (2008). The structure of the secondary curriculum. In T.G.K. Bryce & W.M. Humes (Hrsg.), *Scottish education. Beyond devolution* (3rd ed.) (pp. 425–434). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Brandlmaier, E. (Hrsg.). (2006). *Ökonomische Bildung von Schüler-Innen allgemeinbildender höherer Schulen. Modellentwicklung, Entwicklung eines Messinstruments, ausgewählte Ergebnisse* (Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie, Bd. 6). Wien: WUV.
- Bray, M. & Thomas, R.M. (1995). Levels of comparison in educational studies. Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65 (3), 472–490.
- Bundesagentur für Arbeit. (Hrsg.). (2006). *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Verfügbar unter http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdk1/~edisp/l6019022dstbai378703.pdf?_ba.sid=L6019022DSTBAI378706 [25.09.2016].
- Bundesausschuss für Berufsbildung. (1972). *Vorberufliche Bildung und Beratungsdienste* (Empfehlungen des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 26.1.1972). Verfügbar unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_008-vorberufl.bildung_und_beratungsdienste_116.pdf [07.09.2016].
- Canning, R., Berger, S. & Pilz, M. (2012). A comparison of different pre-vocational curricula in seven European countries. Theoretical perspectives and policy implications. In M. Pilz, S. Berger & R. Canning (Eds.), *Fit for business. Developing business competencies in school* (pp. 191–206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training). (Eds.). (2008). *Career development at work. A review of career guidance to support people in employment* (Cedefop panorama series, Vol. 151). Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. Verfügbar unter http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5183_en.pdf [07.09.2016].
- Dauenhauer, E. (1976). *Curriculumforschung. Eine Einführung mit Praxisbeispielen aus der Berufspädagogik*. München: Verl. Dokumentation.
- Deißinger, T. (2001). Zur Frage nach der Bedeutung des Berufsprinzips als ‚organisierendes Prinzip‘ der deutschen Berufsausbildung im europäischen Kontext. Eine deutsch-französische Vergleichsskizze. *Tertium Comparationis*, 7 (1), 1–18.
- ÉduSCOL. (Eds.). (2011). *Dispositifs en alternance au collège*. Verfügbar unter <http://eduscol.education.fr/cid48655/dispositifs-en-alternance.html> [05.09.2016].
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Frommberger, D. (2005). *Berufsorientierung in der Sekundarstufe I am Beispiel der Ökonomischen Bildung in den Niederlanden* (Reihe A, Kleine Schriften, Bd. 31). Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Früh, W. (2004). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (6. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Georg, W. (2005). Vergleichende Berufsbildungsforschung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 186–193). Bielefeld: Bertelsmann.

- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grindel, S. & Lässig, S. (2007). *Unternehmer und Staat in Europäischen Schulbüchern. Deutschland, England und Schweden im Vergleich. Studie im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft*. Hrsg. v. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig. Verfügbar unter <http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/presse/Unternehmer-Staat-Studie.pdf> [07.09.2016].
- Härtel, P. (2008). Berufsorientierung in der Schule – ein europäisches Megathema. *Erziehung & Unterricht*, 158 (5–6), 354–361.
- Hesse, H.A. & Manz, W. (1974). *Einführung in die Curriculumforschung* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hörner, W. (1979). *Curriculumentwicklung in Frankreich. Probleme und Lösungsversuche einer Inhaltsreform der Sekundarschule (1959–1976)* (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 10). Weinheim: Beltz.
- Hörner, W. & Schlott, W. (1983). *Technische Bildung und Berufsorientierung in der Sowjetunion und in Frankreich. Ein intersystemarer Vergleich*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Jappelli, T. (2010). Economic literacy: An international comparison. *The Economic Journal*, 120 (548), 429–451.
- Jobst, S. (2004). *Schule zwischen Region und Europa. Zum Stellenwert der europäischen Bewusstseinsbildung in tschechischen und sächsischen Lehrplänen. Theoretische Diskussion und vergleichende Analyse*. Münster: Waxmann.
- Katschnig, T. & Hanisch, G. (2006). Wirtschaftswissen von Maturant/inn/en im internationalen Vergleich. Eine empirische Studie in den Ländern Österreich, Deutschland, Tschechien und Ungarn. In E. Brandlmaier (Hrsg.), *Ökonomische Bildung von Schüler-Innen allgemeinbildender höherer Schulen. Modellenentwicklung, Entwicklung eines Messinstruments, ausgewählte Ergebnisse* (Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie, Bd. 6) (S. 325–353). Wien: WUV.
- Kempf, U. (2007). *Das politische System Frankreichs* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, H.E. (2011). *Unternehmer und soziale Marktwirtschaft in Lehrplan und Schulbuch. Der Beitrag gesellschaftswissenschaftlicher Schulbücher zur ökonomischen Bildung*. Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft Köln; Bundesarbeitsgemeinschaft Schulewirtschaft.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (Hrsg.). (1993). *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge in der Sekundarstufe I*. Bonn: KMK. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993_12_03-VB-Sek-I.pdf [25.09.2016].
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (Hrsg.). (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Bonn: KMK.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (Hrsg.). (2008). *Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001 i.d.F. vom 27.06.2008*. Bonn: KMK. Ver-

- füßbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_10_19-Wirtschaftliche-Bildung-allg-Schulen.pdf [07.09.2016].
- Koch, R. & Reuling, J. (1998). Institutionelle Rahmenbedingungen und Steuerung der beruflichen Erstausbildung am Beispiel von Deutschland, Frankreich und Großbritannien. In BIBB. Der Generalsekretär (Hrsg.), *Aspekte beruflicher Aus- und Weiterbildung im europäischen Vergleich* (S. 7–63). Bielefeld: Bertelsmann.
- Krisanthan, B. & Pilz, M. (2014). Vorberufliche Bildung in Indien. Eine Analyse der curricularen Verankerung und der schulischen Praxis. *Tertium Comparationis*, 20 (1), 61–80.
- Kruber, K.-P. (2000). Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökologischen Bildung. *Gegenwartskunde*, 49 (3), 285–295.
- Kultusministerium BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg). (Hrsg.). (2004). *Bildungsplan Realschule*. Verfügbar unter http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Realschule/Realschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf [25.09.2016].
- Kultusministerium NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (1994). *Sozialwissenschaften Sekundarstufe I. Realschule (Richtlinien und Lehrpläne: Lehren und Lernen in der Realschule)*.
- Künzli, R. (2009). Curriculum und Lehrmittel. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 134–148). Weinheim: Beltz.
- Kurek, S., Rachwał, T. & Szubert, M. (2012). Business competencies in Polish school curricula. Opinions of teachers and social partners. In M. Pilz, S. Berger & R. Canning (Eds.), *Fit for business. Developing business competencies in school* (pp. 61–88). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landesbildungsserver BW (Baden-Württemberg). (Hrsg.). (2013). *Die Realschule*. Verfügbar unter <http://www.schule-bw.de/schularten/realschule/> [07.09.2016].
- Lauterbach, U. (1987). Vorberufliche und berufliche Bildung im internationalen Vergleich. *Die Arbeitslehre – Arbeiten + lernen*, 9 (52), 7–12.
- Li, J. (2012). *Pre-vocational education in Germany and China. A comparison of curriculum and its implication*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Little, A. (2000). Development studies and comparative education: Context, content, comparison and contributors. *Comparative Education*, 36 (3), 279–296.
- Lynch, G.J. (1994). High school economics. Separate course versus the infusion approach. *International Journal of Social Education*, 8 (3), 59–69.
- Mankiw, N.G. (2007). *Principles of economics* (4th ed.). Mason: Thomson South-Western.
- May, H. (1998). *Didaktik der ökonomischen Bildung*. München: Oldenbourg.
- McGlynn, C., Canning, R. & Dolan, M. (2012). Pre-vocational education in Scotland. A case study of one local authority. In M. Pilz, S. Berger & R. Canning (Eds.), *Fit for business. Developing business competencies in school* (pp. 17–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MEN (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche). (Ed.). (2008). *Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique* (Bulletin Officiel spécial, Vol. 6). Verfügbar unter <http://www.education.gouv.fr/cid22116/mene0817481a.html> [07.09.2016].

- MEN (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche). (Ed.). (2012). *Programmes de l'école et du collège*. Verfügbar unter <http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-de-l-ecole-et-du-college.html> [07.09.2016].
- Meuser, M. & Nagel, U. (2010). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel, H. Boller & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 457–471). Weinheim: Juventa.
- Mujis, D. (2006). Measuring teacher effectiveness. Some methodological reflections. *Educational Research and Evaluation*, 12 (1), 53–74.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (Ed.). (2003a). *Career guidance. New ways forward*. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/19975192.pdf> [07.09.2016].
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (Ed.). (2003b). *Glossary of statistical terms*. Verfügbar unter <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5410> [07.09.2016].
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (Ed.). (2004). *Career guidance and public policy. Bridging the gap*. Paris: OECD. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/education/country-studies/34050171.pdf> [07.09.2016].
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (Ed.). (2005). *Improving financial literacy. Analysis of issues and policies*. Paris: OECD.
- Otto, J. (2015, 1./2. Januar). Fünfte Stunde: Soll und Haben. *Zeit Online*. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/2014/52/baden-wuerttemberg-schule-unterricht-wirtschaft/komplettan-sicht> [07.09.2016].
- PH Freiburg (Pädagogische Hochschule Freiburg). (Hrsg.). (2014). *Informationen zu den Lehramtsstudiengängen. Ab Studienbeginn 01.10.2011*. Verfügbar unter https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/studisek/infobroschuere_lehramt.pdf [07.09.2016].
- Pilz, M., Berger, S. & Canning, R. (Eds.). (2012). *Fit for business. Developing business competencies in school*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pilz, M., Berger, S. & Canning, R. (2014). Pre-vocational education in seven European countries. A comparison of curricular embedding and implementation in schools. *European Journal of Educational Research*, 3 (1), 25–41.
- Pilz, M. & Deißinger, T. (2001). Systemvarianten beruflicher Qualifizierung. Eine schottisch-englische Vergleichsskizze im Zeichen der Modularisierungsdebatte. *Bildung und Erziehung*, 54 (4), 439–458.
- Pörtner, S. (1997). Schule und Staat: Betrachtungen über das Curriculum in Deutschland, England und Frankreich. In M.A. Kreienbaum (Hrsg.), *Bildungslandschaft Europa. 10 Schulsysteme im aktuellen Vergleich* (S. 159–167). Bielefeld: Kleine.
- Posner, G.J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Przeworski, A. & Teune, H. (1970). *The logic of comparative social inquiry*. New York: Wiley-Interscience.
- Rakhkochkine, A. (2012). Probleme internationalen Vergleichens in der Didaktik. *Pädagogische Rundschau*, 66 (6), 719–735.
- Röhrs, H. (1995). *Die vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie, Bd. 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.

- Schriewer, J. (1987). Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt. Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen. In D. Baecker & J. Markowitz (Hrsg.), *Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag* (S. 629–668). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schwarz, I. (2012) Perspectives for pupils and teachers in economic education. European and Austrian aspects of the Fifobi-Project. In M. Pilz, S. Berger & R. Canning (Eds.), *Fit for business. Developing business competencies in school* (pp. 145–176.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum. A project of the American educational research association* (pp. 402–435). New York: Macmillan.
- SQA (Scottish Qualifications Authority). (Ed.). (2000). *Standard grade revised arrangements in economics. Foundation, general and credit levels in and after 1999*. Glasgow: SQA.
- SQA (Scottish Qualifications Authority). (Ed.) (2009a). *Business management (intermediate 1)*. Course Number: C234 10 (2nd ed.). Glasgow: SQA.
- SQA (Scottish Qualifications Authority). (Ed.). (2009b). *Work experience (intermediate 1)*. Unit Code: D36H 10. Glasgow: SQA.
- Squires, D. (2009). *Curriculum alignment. Research-based strategies for increasing student achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Straka, G.A. & Macke, G. (2009). Kompetenz: Handeln können, wollen und dürfen. Zur Klärung eines diffusen Begriffs. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 38 (3), 14–17.
- Strömel, L. (2013). Berufsorientierung – schon in der Grundschule? *Pädagogik.Leben*, 1, 32–33.
- Thornton, S.J. (1991). Teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies. In J.P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studie teaching and learning. A Project of the National Council for the Social Studies* (pp. 237–248). New York: Macmillan.
- Torney-Putta, J. (1991). Cross-national research in social studies. In J.P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies* (pp. 591–601). New York: Macmillan.
- Vollstädt, W., Tillmann, K.-J., Rauin, U., Höhmann, K. & Tebrügge, A. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I* (Schule und Gesellschaft, Bd. 18). Opladen: Leske + Budrich.
- Waterkamp, D. (2004). Das Versprechen auf Innovation im Bildungswesen mittels organisatorischer Verfahren – ein Thema der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 10 (1), 36–43.