

# Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Wandel im Verhältnis von Berufsbildungs- und Hochschulsystemen in Deutschland, Frankreich und Österreich

Nadine Bernhard, Lukas Graf und Justin J. W. Powell

Die europäischen Bildungsminister beschlossen 1999 einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen; der so genannte Bologna Prozess wurde in Gang gesetzt. Mit der Unterzeichnung der Kopenhagener Erklärung nur drei Jahre später entschlossen sich die Nationalstaaten, auch im Bereich der beruflichen Bildung stärker zusammenzuarbeiten. Vor allem soll die nationale wie internationale Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen verbessert werden. Beide Prozesse zielen darauf ab, Durchlässigkeit zwischen den organisatorischen Feldern *berufliche Bildung* und *Hochschulbildung* zu erhöhen, und zwar mit Hilfe von gemeinsam entwickelten Standards wie dem Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmen, einem System zur Validierung und Anerkennung unterschiedlicher Lernformen, der Ermöglichung flexibler Bildungswege und der Einführung von Kreditpunktesystemen (Powell/Solga 2008, 2010, 2011).

Heute, nach einem Jahrzehnt seit Beginn dieser Prozesse stellt sich die Frage, wie diese in den europäischen Nationalstaaten bisher schon gewirkt und wie sie das Verhältnis von Hochschul- und Berufsbildung verändert haben – Veränderungen, die mit vielfältigen Implikationen für die Bildungs- und soziale Mobilität einhergehen können (Bernhard/Powell/Graf 2010): Die Frage nach Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung ist dabei insbesondere deswegen wichtig, da stratifizierte (Aus-)Bildungssysteme ohne Brücken zwischen einzelnen Bildungssektoren den möglichst gleichen Zugang zu Bildungs- und Beschäftigungsoportunitäten behindern.

Ein Vergleich zwischen den Entwicklungen in Deutschland, Frankreich und Österreich kann auch Aufschluss darüber geben, ob sich eine Konvergenz in Richtung größerer Durchlässigkeit innerhalb Europas abzeichnet. Mit dieser Auswahl werden drei Länder verglichen, die jeweils eigene Bildungstraditionen und -institutionen aufweisen sowie eine unterschiedliche EU-Mitgliedschaftsgeschichte, welche jeweils die Interpretation und Implementierung europäischer Standards beeinflussen. Den binär in Universitäten und Fachhochschulen gegliederten Hochschulsystemen in Deutschland und Österreich steht Frankreichs stark differenziertes Hochschulsystem gegenüber. Im Vergleich zum stärker dual strukturierten Berufsbildungssystem in Deutschland und der traditionell eher schul-basierten beruf-

lichen Bildung in Frankreich hat Österreich zunehmend beide Modelle miteinander kombiniert. Gemeinsam zeichnen sich Deutschland und Österreich aber immer noch durch eine historisch gewachsene starke institutionelle Trennung des Berufsbildungssystems vom Hochschulsystem – dem sogenannten Bildungsschisma (Baethge 2006) – und damit einem Mangel an Durchlässigkeit aus.

In diesem Beitrag präsentieren wir Ergebnisse aus dem DFG-Forschungsprojekt *Internationalization of Vocational and Higher Education Systems in Transition* (INVEST), welches wir seit Februar 2009 am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung durchführen. Zunächst wollen wir die Forschungslücke, das Verhältnis von Hochschul- und Berufsbildung im Kontext der Europäisierung, darstellen. Im nächsten Schritt erklären wir unser Forschungsdesign, skizzieren überblicksartig das entstehende europäische Bildungsmodell und vergleichen schließlich die drei Länder.

## **Europäisierung der Ausbildungssysteme?**

Spätestens seit der Lissabon-Strategie im Jahr 2000 wird die Europäisierung von Bildungssystemen hin zu gemeinsamen Standards vor allem von Qualität aber auch zu einer erhöhten Mobilität der Bildungsteilnehmer, als ein zentrales Mittel zur Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen gesehen. Spezifisch zielen die Bologna und Kopenhagen Prozesse auf die Standardisierung und Stärkung der Hochschul- und Berufsbildung. Dennoch wurde dem Verhältnis der beiden Sektoren von wissenschaftlicher Seite lange Zeit wenig Beachtung geschenkt.

Warum ist die in Ländern wie Deutschland seit vielen Jahrzehnten nahezu unüberbrückbare Trennung problematisch und warum wird sie aufgrund der Europäisierungsprozesse von Bildungssystemen wieder häufiger thematisiert? Zum einen gibt es mit der Tertiärisierung des Arbeitsmarktes gestiegene Anforderungen an Individuen und es führen schon jetzt demographische Entwicklungen zu brisanten Herausforderungen wie dem Fachkräftemangel. Zum anderen führt das Bildungsschisma und die Stratifizierung von (Aus-)Bildungssystemen zu sozialen Ungleichheiten, da sie Bildungsmobilität erschweren und damit die Lebenschancen der Individuen im Lebenslauf beeinflussen. In diesem Zusammenhang stellen wir uns der Frage, welche Wirkung diese europäischen Prozesse auf das Verhältnis von Hochschul- und Berufsbildung haben.

Um beispielhaft aufzuzeigen, welche Reaktionen es auf diese europäischen Prozesse gegeben hat, vergleichen wir Deutschland, Frankreich und Österreich. Die genauere Betrachtung dieser Länder ist aus historischen, politischen und kulturellen Gründen interessant für die Frage des Wandels von (Aus-)Bildungssystemen, da sie, wie schon angedeutet, unterschiedliche Bildungsideale, -traditionen, und institutionelle Gegebenheiten aufweisen. Unsere Analysen basieren auf dem soziolo-

gischen Neoinstitutionalismus. Methodisch haben wir eine theoriegeleitete qualitative Inhaltsanalyse von europäischen Originaldokumenten durchgeführt sowie Sekundärliteratur und leitfadengestützte Experteninterviews ausgewertet.

Worum geht es nun eigentlich in den Bologna und Kopenhagen Prozessen? Beide Prozesse sind Versuche der internationalen Standardisierung, die nicht nur den Einfluss der Europäischen Union auf ihre Mitgliedsstaaten maßgeblich vergrößert haben, sondern verstärkt auch über die Grenzen Europas hinaus wirken (Brookes/Huisman 2009). Sie beruhen dabei auf Mechanismen wie dem ständigen internationalen Vergleich – in Form von *benchmarking* oder konkret gesetzten Standards (z. B. *best practices*). Der Bologna Prozess hat inzwischen 47 Teilnehmerländer, deren spezifische (Aus-)Bildungssysteme sowie Reform- und Institutionalisierungspfade in Ranking-Verfahren evaluiert werden. Hier liegt der Fokus auf Mobilität (vor allem geographischer), auf der Qualität der Hochschulbildung, auf der Etablierung eines Europäischen Hochschulraums und der gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationen über Ländergrenzen hinweg. Der Kopenhagen Prozess, der 2002 begann, hat 33 Teilnehmerländer. Er betont insbesondere den Aspekt der „*employability*“ (Powell/Bernhard/Graf 2012, i. E.) sowie die Schaffung gemeinsamer Instrumente zur Qualitätssicherung. Zudem soll er einen Europäischen Qualifikationsrahmen – die Einstufung von Kenntnissen, Fertigkeiten, und Kompetenzen in ein einheitliches Raster – vorantreiben (Powell/Trampusch 2011, i. E.).

Die Bologna und Kopenhagen Prozesse zusammen tragen zu der Entstehung eines „europäisches Bildungsmodells“ bei. Dieses Modell, welches wir auf Basis unserer Inhaltsanalyse der Deklarationen und Communiqués der beiden Prozesse identifiziert und analysiert haben (Powell/Bernhard/Graf 2012, i. E.), können wir an dieser Stelle nur sehr komprimiert darstellen. Inwieweit ähnelt das noch werdende „europäische Modell“ den einflussreichsten nationalen Bildungsmodellen? Diese Frage ist von Bedeutung für die Analyse der unterschiedlichen Herausforderungen, denen sich die jeweiligen Länder stellen müssen, und vor allem für die Untersuchung der Wirkung der beiden Prozesse auf die Weiterentwicklung der Institutionen der einzelnen nationalen (Aus-)Bildungssysteme.

Ausgehend von Richard Scotts (2003) Konzeption der drei Dimensionen von Institutionen, nämlich kulturell-kognitiven, normativen und regulativen, beginnen wir mit den geteilten Idealen und Zielen für ein europäisches Bildungssystem. Wir fanden im Bereich Hochschule die Verbindung von Forschung und Lehre, welche dem zweihundert Jahre alten Humboldt-Ideal entspricht. Allerdings wird individuelle Kompetenz und Flexibilität der Arbeitnehmer ebenfalls eingefordert, was eher dem Gedanken der „*employability*“ in der anglophonen Welt ähnelt. In der Berufsbildung wird Lebenslanges Lernen großgeschrieben, was wiederum langjährige Entwicklungen in den USA und Frankreich, aber auch starke internationale Diskurse reflektiert.

In der normativen Dimension fragten wir nach der Zielgruppe für die Hochschul- und Berufsbildung, den Organisationsformen, in denen Hochschulbildung und Berufsbildung stattfinden sollen, sowie nach konkreten Standards und Normen. Als Zielgruppe für den Bereich Hochschule fanden wir ein meritokratisches Verständnis der Förderung begabter Personen vor, ähnlich wie in den französischen und amerikanischen Modellen. Dahingegen wird im Kopenhagen Prozess die Öffnung der Berufsbildung für alle als Ziel ausgegeben was in etwa dem deutschen Modell entspricht. Anders als im deutschen oder österreichischen Modell üblich wird hier allerdings die Gruppe der Benachteiligten hervorgehoben, was eher dem amerikanischen, britischen oder dem französischen Modell ähnelt. In Hinblick auf die Frage nach den Organisationsformen fanden wir im europäischen Modell das Bild von Universitäten im Wettbewerb, die jeweils 3 Zyklen (BA, MA, Doktorat) anbieten, welches dem französischen und den anglophonen Modellen am ehesten entspricht.

Im Kontrast dazu scheint die auch arbeitsplatzbasierte, praxis-orientierte Berufsbildung das erfolgreiche deutsche Modell nachzuahmen. Auch in der regulativen Dimension werden immer wieder korporatistische Elemente deutscher Prägung für die Frage der Governance und Finanzierung des Systems benannt. Im Hochschulbereich werden zum einen dezentralisierte Governance-Strukturen und zum anderen eine starke öffentliche Finanzierung derselbigen hervorgehoben, wobei Ersteres sowohl dem amerikanischen als auch dem deutschen Modell und Letzteres den kontinentaleuropäischen Modellen ähnelt. Aber auch private Finanzierung der Hochschulen (vgl. Serrano-Velarde i. d. B.), ein Charakteristikum der anglophonen Länder, wird thematisiert.

## **Durchlässigkeit zwischen Hochschul- und Berufsbildung?**

Ein zentrales Element aus dem kurz skizzierten europäischen Modell soll als Fokus des Ländervergleichs hervorgehoben werden: das Thema Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung. Bildungsmobilität wird in beiden europäischen Prozessen häufig thematisiert insbesondere durch die Standards des Qualifikationsrahmens, die Validierung und Anerkennung von unterschiedlichen Lernformen, die Ermöglichung flexibler Bildungswege, aber auch die Modularisierung und Einführung des *European Credit Transfer System* (ECTS) und des *European Credit System for Vocational Education and Training* (ECVET). Wie wirken nun also Bologna und Kopenhagen auf das Verhältnis von Hochschul- und Berufsbildung in Deutschland, Frankreich und Österreich und inwiefern entsprechen die jeweiligen nationalen Umsetzungen bereits dem vermittelten europäischen Modell in Hinblick auf Durchlässigkeit? Hier kann nur ein allgemeineres Bild gezeichnet werden – am Beispiel von einzelnen wichtigen Indikatoren. Zudem handelt es sich hierbei auch um

einen sich entwickelnden Prozess, der weitergeführt wird, was auch in den Zielsetzungen, wie in der Deklaration „Education and Training 2020“ (Europäischer Rat 2009), deutlich wird.

## **In Deutschland mangelt es an Durchlässigkeit**

Als Gründungsmitglied und auch als bevölkerungsreichstes Land der EU gilt Deutschland als ein wichtiger Partner in Fragen der europäischen Bildungszusammenarbeit, auch wenn die gemeinsamen europäischen Ziele der Bologna und Kopenhagen Prozesse die segregierten Strukturen im deutschen Bildungssystem in Frage stellen und damit Deutschland vor großen Herausforderungen steht.

Trotzdem oder gerade deswegen stieß der Bologna Prozess in Deutschland auf günstige endogene Bedingungen, nicht zuletzt wegen der chronischen Unterfinanzierung der Hochschulen. Bereits seit Jahrzehnten war man sich des erhöhten Reformbedarfes an den Hochschulen bewusst. Auch die verstärkte Internationalisierung der Hochschulen, allerdings mit bedeutsamen nationalen Unterschieden in den verfolgten Strategien (Graf 2009), führte dazu, dass die BA/MA Struktur, wenn auch noch nicht in allen Fächern, doch relativ schnell eingeführt wurde. Dennoch haben beide Prozesse, Bologna und Kopenhagen, im deutschen Bildungssystem bisher noch nicht zu der Einführung eines ausgebauten Systems der Anerkennung von unterschiedlichen Lernformen geführt, trotz Pilotprojekten wie ANKOM (Freitag 2009). In Hochschulen existiert immer noch eine relativ restriktive Anerkennung beruflicher Vorbildung: Maximal die Hälfte der benötigten Credits eines Hochschulabschlusses darf vorgängig erworben werden, wobei in der Praxis die Anerkennungsquote weit unter 50 Prozent liegt. Dies kann unter anderem damit erklärt werden, dass, auch wenn in beiden Systemen theoretisches und praktisches Wissen vermittelt wird, Berufsbildung häufig eher auf das praktische und Hochschulbildung auf das theoretische reduziert wird und daher auch berufliche Bildung von Seiten der Hochschule traditionell eher gering geschätzt wird. Andererseits gibt es auch Ansätze einer verbesserten Durchlässigkeit innerhalb des Hochschulbereichs, etwa die durch den Bologna Prozess entstandene Möglichkeit, nach dem Bachelor für den Master an eine andere Art der Hochschule zu wechseln.

Diese neue Studienstruktur, die zu einem schnelleren ersten Studienabschluss führen und die Studienabbrecherquote reduzieren soll, zielt vor allem auf die Erhöhung der Hochschulbeteiligungquote, die im internationalen Vergleich noch relativ niedrig ist. Denn obwohl tertiäre Bildung als wichtiger Wettbewerbsfaktor anerkannt wird, hat Deutschland traditionell stark in berufliche Bildung investiert. Während europäische Benchmarks darauf zielen, dass mindestens 40 Prozent aller 30- bis 34-jährigen ein tertiäres Bildungszertifikat erwerben, liegt die Quote in Deut-

schland erst bei 28 Prozent (Powell/Solga 2011). Hierbei spielen mehrere Faktoren eine Rolle: Die institutionelle Logik der Segregation im gegliederten Schulwesen und mangelnde Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung begrenzen die Hochschulexpansion, die in vielen anderen Ländern schon deutlich weitreichender stattgefunden hat (Powell/Solga 2011). Auch wenn duale Studiengänge, als hybride Organisationsformen zwischen der beruflichen und Hochschulbildung, stark wachsen, wird diese Entwicklung auf niedrigem Niveau und nicht flächendeckend realisiert. Dadurch dass hauptsächlich Abiturienten diese Option wählen können, führt diese Entwicklung zudem lediglich zu einer marginalen Stärkung der Durchlässigkeit.

Die Einführung eines gemeinsamen Qualifikationsrahmens, der berufliche und allgemeine Bildung integriert betrachtet, steht durch den Kopenhagen Prozess auch in Deutschland verstärkt auf der Agenda. Die konfliktbehafteten Debatten um den deutschen Qualifikationsrahmen dauern an, da durch den gewachsenen Korporatismus viele Akteure, wie Gewerkschaften, Arbeitgeber, Hochschulen, Kultusminister und Kammern, und damit auch Vetospieler in den Verhandlungsprozess einbezogen werden müssen (Powell/Trampusch 2011, i. E.). Insgesamt lässt sich für Deutschland konstatieren, dass das Bildungsschisma noch nicht aufgelöst werden konnte, aber die europäischen Prozesse inkrementelle Veränderungen, wie die Debatten über Europäische (EQR) und Nationale Qualifikationsrahmen (DQR) ausgelöst haben, mit noch offenem Ausgang für das zukünftige Verhältnis von beruflicher Bildung und Hochschulbildung.

## **In Frankreich wurde ein differenziertes System mit Brücken gebaut**

Als Gründungsmitglied der Europäischen Gemeinschaften, das zusammen mit Deutschland oft als Motor der europäischen Einigung bezeichnet wird, gehörte auch Frankreich neben Deutschland, Großbritannien und Italien zu den vier Unterzeichnern der Sorbonne Erklärung, die im Jahr 1998 den Grundstein für den Bologna Prozess legte. Frankreich gilt aber gleichzeitig traditionell als kritisch, sobald europäische Initiativen die französische Souveränität, die Kultur und das Selbstverständnis berühren, wie nicht zuletzt das Nein zum Verfassungsvertrag 2005 zeigte. Insofern ist für Europäisierungsprozesse in einem so sensiblen Bereich wie der Bildungspolitik nicht mit einem Automatismus der Umsetzung zu rechnen.

Im Vergleich zu Deutschland gab es in Frankreich bereits vor Bologna eine stark differenzierte Struktur von tertiären Bildungsabschlüssen, in die sich die BA/MA Strukturen, die sogenannten LMD-Reformen (*Licence, Master, Doctorat*), relativ schnell integrieren ließen. Im Hochschulbereich wurden aber nationale Eigenheiten des französischen Systems bewahrt:

So wurden alte Strukturen wie die technischen berufsorientierten Abschlüssen, die nach bereits zwei Jahren erworben werden, nicht aufgegeben, sondern parallel beibehalten, auch wenn jetzt mit der LMD-Reform die dreijährigen technischen Abschlüsse zunehmen. Auch die prestigereichen *grandes écoles* haben sich nicht vollständig in den Reformprozess eingegliedert und verleihen weiterhin vielfach keinen Bachelor bzw. *Licence*-Grad. Somit oblag die Umsetzung der LMD-Reformen vor allem den Universitäten, die fast 60 Prozent der französischen Studenten aufnehmen.

Mit den Bologna Reformen fand auch eine noch stärkere berufliche Ausrichtung der Universitätsabschlüsse unter anderem mit der Einführung eines beruflichen Bachelor statt (Powell et al. 2009). Zudem wurde darauf geachtet, dass mit der Umstellung der Studienstruktur auch die Übergänge zwischen allen, vor allem aber auch zwischen allgemeinen und beruflichen Studiengängen durch sogenannte *passerelles* (etwa: Brücken oder Übergänge) vereinfacht werden.

Im Gegensatz zum Bologna Prozess wird der Europäisierung der Berufsbildung in Frankreich keine große Bedeutung beigemessen. Dies ist damit zu erklären, dass im französischen System bereits viele der im Kopenhagenprozess geforderten Standards existierten. So gibt es z. B. seit 1969 eine Art Nationalen Qualifikationsrahmen, der Hochschulbildung und Berufsbildung integriert betrachtet und für eine verstärkte Transparenz der verschiedenen Bildungsgänge sorgt. Auch wurden in Frankreich in den 1980er-Jahren Verfahren zur Anerkennung und Validierung nicht formal und informell erworbener Qualifikationen implementiert, die 2002 erweitert wurden. Darüber hinaus steht Lebenslanges Lernen schon seit Jahrzehnten auf der französischen Agenda.

Inwiefern das französische System sogar als Vorbild für die in Bologna und Kopenhagen kodifizierten Standards gelten kann, bleibt offen (Bouder/Kirsch 2007). Der aktuelle Fokus französischer Bildungspolitik liegt jedenfalls weniger auf konkreten Fragen der Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung, sondern vielmehr in der Stärkung dualer Ausbildungsformen auch im tertiären Bildungsbereich, um die Studenten stärker entsprechend den Anforderungen des Arbeitsmarktes auszubilden, und in der Aufwertung der beruflichen Bildung insgesamt. Denn durch die schulische Segregation nach dem *college* werden bislang fast ausschließlich Schüler/-innen mit schlechten schulischen Leistungen in den beruflichen Bildungsbereich selektiert, was das Prestige beruflicher Bildung deutlich schmälert.

Vergleicht man die Anforderungen des europäischen Modells mit der Umsetzung in Frankreich, kann eine große Übereinstimmung konstatiert werden. Aber auch wenn das französische System formal weitestgehend den europäischen Standards entspricht und es vielleicht auch als Modellgeber für durchlässige Bildungssysteme in Betracht kommt, ist das System nur bedingt durchlässig, da insbesondere Schüler/-innen mit einem beruflichen oder technologischen Abitur das Studi-

um, vor allem das an den Universitäten, selbst wenn sie Zugang zum Hochschulsystem haben, oft ohne Abschluss abbrechen (Beaud 2008). Es bleibt also festzuhalten, dass nicht nur formale Regelungen für die Durchlässigkeit von Bildungssystemen wichtig sind.

## **Österreich bewegt sich trotz Hindernissen in Richtung größerer Offenheit**

Die gegenwärtigen Europäisierungsprozesse, wie der Bologna Prozess, der Kopenhagen Prozess und die nationale Implementierung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF), fordern in Österreich, ähnlich wie in Deutschland, Veränderungen in Richtung größerer Durchlässigkeit zwischen den getrennten Bildungssegmenten der Berufs- und Hochschulbildung ein. Dabei unterscheidet sich Österreich in seinem Verhältnis zur Europäischen Union strukturell von Deutschland (wie auch Frankreich). Zum einen ist Österreich erst 1995 der EU beigetreten, was – ähnlich wie in anderen neuen Mitgliedsstaaten – eine erhöhte Adaptionswilligkeit zur Folge hat und somit die Wirkung europäischer Bildungspolitik innerhalb des Landes verstärkt. Zum anderen befördert die historisch gewachsene und immer noch dominante österreichische Sozialpartnerschaft eine schrittweise, aber dennoch verhältnismäßig konsequente Umsetzung europäischer Reformimpulse in der Bildung (Graf/Lassnigg/Powell 2011, i. E.). Solche begünstigenden Faktoren werden jedoch eingeschränkt durch den jeweiligen historischen Entwicklungspfad des Berufsbildungs- und Hochschulsystems.

Im Bezug auf die Umsetzung von Bologna können die Entwicklungen in Österreich, zumindest im gesamteuropäischen Vergleich, als relativ ähnlich zu den bereits für Deutschland geschilderten Tendenzen beschrieben werden. Ein entscheidender Erklärungsfaktor sind hier Gemeinsamkeiten in den Ausgangsbedingungen, wie etwa ein in beiden Fällen binär strukturierter Hochschulsektor (Universitäten/Fachhochschulen). Klare Unterschiede ergeben sich jedoch hinsichtlich der Dynamiken im Berufsbildungssektor. So befand sich das österreichische Berufsbildungssystem seit Ende der 1990iger Jahre ohnehin in einer Phase inkrementeller Reformen, maßgeblich ausgelöst durch eine Krise auf dem Lehrstellenmarkt und getragen von konzertierten Maßnahmen der Sozialpartner. Ein Beispiel hierfür ist die Einführung der Berufsmatura, also der Möglichkeit für Lehrlinge, eine Hochschulzugangsberechtigung parallel zur Berufsausbildung zu erwerben. Reformen wie diese entsprechen der im Kopenhagen Prozess eingeforderten Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung. In diesem Sinne traf der Kopenhagen Prozess in Österreich auf eine endogene Entwicklung mit gleicher Stoßrichtung. Somit ist in diesem Fall Europäisierung nicht als exogener Schock sondern vielmehr als Verstärker des eingeschlagenen Pfades zu verstehen (Trampusch 2009).



Am Beispiel der österreichischen Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens zeigt sich, dass die Erfolgchancen des Kopenhagen Prozesses durch den Bologna Prozess beeinflusst werden können. Die Entwicklung eines solchen Rahmens verlangt eine umfassende Einordnung aller nationalen Qualifikationen in eine einheitliche Matrix. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern Qualifikationen aus dem Bereich der höheren Berufsbildung auf der gleichen Ebene eingeordnet werden sollen wie Abschlüsse aus dem Hochschulbereich. Hier gibt der Kopenhagen Prozess den Leitsatz „andersartig, aber gleichwertig“ vor. Trotzdem äußerten sich die Hochschul-Verbände gegenüber einer gleichwertigen Einordnung von Berufsbildungsabschlüssen kritisch und legitimieren ihre Abwehrhaltung mit Verweis auf die ansonsten angeblich gefährdete Autonomie der mit Bologna geschaffenen sequenziellen Studienstruktur (B.A./M.A./Ph.D.). Dies deutet darauf hin, dass die zeitlich wie inhaltlich mangelnde Abstimmung des Bologna und des Kopenhagen Prozesses, entgegen der ursprünglichen Absichten, zumindest partiell zu einer Verstärkung der Trennung zwischen der Berufsausbildung und der Hochschule führen könnte, was die Durchlässigkeit zwischen den organisatorischen Feldern erschwert (Graf 2010).

### **Europäisierung als Chance für mehr Durchlässigkeit – jedoch ohne Konvergenz**

Die Analyse von europäischen Einflüssen auf Bildung und Ausbildung ist zentral für ein Verständnis von sich wandelnden Lebenschancen in immer noch hochgradig national geprägten Gesellschaften. Die andauernde Europäisierung von Bildungspolitik wird die Suche nach Möglichkeiten, *best practices* zu identifizieren und zu implementieren, weiter verstärken. Es mangelt jedoch noch an tiefgreifenden institutionellen Analysen und internationalen Vergleichen, die Wege aufzeigen können, wie das Lernen von anderen effektiv und nachhaltig gestaltet werden kann. Wie Arndt Sorge (1994: 73) analysiert hat, können europäische Länder „sehr wirksam aus dem Vergleich lernen, ohne dass sich die Länder wirklich in ihren institutionellen Mustern angleichen (...) vollkommen europäisch in dem Sinne, dass internationaler Vergleich zu lokal und national verschiedenen Resultaten führt (...) Europäische Gemeinsamkeit schließt also Andersartigkeit und Verschiedenheit ein.“

Darüber hinaus lässt sich inzwischen konstatieren, dass sich aus den Bologna und Kopenhagen Prozessen nach und nach ein „europäisches Bildungsmodell“ herauskristallisiert (Powell/Bernhard/Graf 2012, i. E.). Dieses Modell kombiniert institutionelle und organisatorische Elemente zu etwas Neuem, wobei diese Elemente unterschiedlichen nationalen Ursprung zu haben scheinen. Das Ergebnis dieser Zusammenstellung diverser nationaler Elemente lässt sich mit Campbell (2004) als „*bricolage*“ bezeichnen.

Die in den europäischen Dokumenten vorgegebene Zielsetzung der Stärkung der nationalen Qualifikationssysteme durch ihre Reformierung und dadurch auch der Stärkung des europäischen Sozialmodells wird im Großen und Ganzen bejaht, herausfordernd ist dabei aber die Tatsache, dass viele mögliche, erfolgreiche Pfade dorthin führen können. Dabei versucht die EU erfolgreich, und weit über die europäischen Grenzen hinaus, ihre Rolle in den immer noch größtenteils national bestimmten Fragen von Bildung und Ausbildung zu erhöhen, insbesondere durch systematische Vergleiche der nationalen (Aus-)Bildungssysteme.

Bologna und Kopenhagen fordern beide eine zunehmende internationale sowie nationale Bildungsmobilität ein und stellen somit das Bildungsschisma, also die starke institutionelle Trennung von Berufs- und Hochschulbildung, in Frage. Allerdings wird die Wirkung dieser europäischen Prozesse bedingt, und bisweilen stark eingeschränkt, durch die von uns an Beispielen illustrierten endogenen Elemente im jeweiligen nationalen Entwicklungspfad. Sicherlich kommt es durch die Bologna und Kopenhagen Prozesse verstärkt zu gegenseitigem Lernen zwischen europäischen Ländern. Es ist auf Grund des Einflusses historisch gewachsener endogener Pfadabhängigkeiten jedoch nicht möglich von einer einfachen Konvergenz zu sprechen.

Der Einfluss der Europäisierungsprozesse auf den institutionellen Wandel in den drei nationalen (Aus-)Bildungssystemen ist somit differenziert zu betrachten. Es gab (und gibt auch weiterhin) unterschiedliche Grade der Passung zwischen den relevanten nationalen und europäischen Idealen und Standards, etwa Länge und Struktur gestufter Studiengänge oder die Zahl und Bedeutung der Kompetenzstufen in den Nationalen Qualifikationsrahmen. Im Rahmen der fortschreitenden Institutionalisierung europäischer Standards sind zwar deutliche Einflüsse der europäischen Prozesse (vor allem in rhetorischen Bekundungen und in wettbewerbsverstärkende Vergleichskategorien) erkennbar, aber die eingeschlagenen Entwicklungspfade der (Aus-)Bildungssysteme sind in diesen drei Ländern (noch) nicht verlassen worden.

Während Frankreich in vielen Bereichen bereits den Standards entspricht, scheint es in Österreich gleichzeitig für eine verbesserte Durchlässigkeit förderliche und hemmende Faktoren zu geben. Sowohl Österreich als auch Frankreich zeigen dabei aber auch Möglichkeiten auf, wie Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und der Hochschulbildung erhöht werden kann. In Deutschland wurde mit dem Bologna Prozess ein erster Schritt zu mehr Durchlässigkeit im Hochschulbereich, d. h. zwischen den unterschiedlichen Arten von Hochschulen, gemacht. Die Ausgestaltung des Qualifikationsrahmens bietet ebenfalls eine große Chance auf eine Neukonfiguration des Verhältnisses zwischen Berufs- und Hochschulbildung. Wie sie im Sinne einer erhöhten Durchlässigkeit genutzt werden kann, hängt zum einen vom Ausgang der aktuellen Aushandlungsprozesse über die Einordnung allgemeiner, beruflicher und akademischer Qualifikationen und zum anderen von der da-

raus entstehenden Praxis ab. Ob eine europäische Standardisierung der Berufsbildung ebenso schnelle tiefgreifende Reformen nach sich ziehen wird wie der Bologna Prozess, ist ungewiss.

Auf diese unterschiedlichen (Aus-)Bildungssysteme in Europa blickend lässt sich festhalten, dass die hier beschriebenen Europäisierungsprozesse, insbesondere im Falle Deutschlands, eine *critical juncture* im Sinne einer Neukonfiguration des Verhältnisses zwischen Berufs- und Hochschulbildung darstellen könnten. Auch ergibt sich aus den fortschreitenden Europäisierungsprozessen und dem damit verbundenen Wandel im Verhältnis dieser organisatorischen Felder gegenwärtig für die Bildungsforschung die Chance, vertiefende und vergleichende Analysen auf mehreren Ebenen durchzuführen, das Verhältnis von Hochschul- und Berufsbildung besser zu verstehen, und somit *durch das Lernen von anderen* zum europäischen Ziel der Durchlässigkeit beizutragen.

## Literaturverzeichnis

- Amaral, Alberto/Maassen, Peter/Musselin, Christine/Neave, Guy (Hrsg.) (2009). *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*. Dordrecht: Springer
- Baethge, Martin (2006) *Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat*. Göttingen: Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI)
- Beaud, Stéphane. (2008). Enseignement supérieur: la „démocratisation scolaire“ en panne. In: *Formation emploi* (101): 149-165
- Bernhard, Nadine (2010): *The Question of Permeability of the French Educational System*. Beitrag für den Workshop „Institutional Change at the Nexus of Vocational and Higher Education“. Berlin: WZB, 01.07.2010
- Bernhard, Nadine/Graf, Lukas/Powell, Justin J. W. (2010): *Wenn sich Bologna und Kopenhagen treffen. Erhöhte Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung?* In: *WZB-Mitteilungen* (130): 26-29
- Bouder, Annie/Kirsch, Jean-Louis (2007). *The French Vocational Education and Training System: Like an Unrecognised Prototype?* In: *European Journal of Education* 42: 503-521
- Brookes, Marilyn/Huisman, Jeroen (2009): *The Eagle and the Circle of Gold Stars: Does the Bologna Process Affect US Higher Education?* In: *Higher Education in Europe* 34(1): 3-21
- Busemeyer, Marius R./Trampusch, Christine (Hrsg.) (2011, i. E.): *The Political Economy of Collective Skill Systems*. Oxford: Oxford University Press
- Campbell, John L. (2004): *Institutional Change and Globalization*. Princeton, NJ: Princeton University Press
- Europäischer Rat (2009): *Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“)*(2009/C 119/02). Brüssel
- Freitag, Walburga K. (2009): *Europäische Bildungspolitik und Anrechnung auf Hochschulstudiengänge. Eine Skizze der Rahmenbedingungen und gegenwärtiger Effekte*. In: *Freitag* (2009): 12-38
- Freitag, Walburga K. (Hrsg.) (2009): *Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits-, und Sozialberufe*. Bielefeld: Wilhelm Bertelsmann Verlag

- Graf, Lukas (2009): Applying the Varieties of Capitalism Approach to Higher Education: Comparing the Internationalization of German and British Universities. In: *European Journal of Education* 44(4): 569-585
- Graf, Lukas (2010): Exploring the Interplay between Educational Schism and Hybridity in Austria. Beitrag für den Workshop „Institutional Change at the Nexus of Vocational and Higher Education“. Berlin: WZB, 01.07.2010
- Graf, Lukas/Lassnigg, Lorenz/Powell, Justin J. W. (2011): Austrian Corporatism and Institutional Change in the Relationship between Apprenticeship Training and School-based VET. In: Busemeyer/Trampusch (2011): i. E.
- Katzenstein, Peter J. (1984): *Corporatism and Change: Austria, Switzerland, and the Politics of Industry*. Ithaca, NY: Cornell University Press
- Musselin, Christine (2009): The Side Effects of the Bologna Process on National Institutional Settings: The Case of France. In: Amaral/Maassen/Musselin/Neave (2009): 181-205
- Powell, Justin J. W./Solga, Heike (2008): Internationalization of Vocational and Higher Education Systems – A Comparative-Institutional Approach. In: *WZB Discussion Papers SP I 2008-501*. Berlin: WZB
- Powell, Justin J. W./Solga, Heike (2010): Analyzing the Nexus of Higher Education and Vocational Training in Europe: A Comparative-Institutional Framework. In: *Studies in Higher Education* 35(6): 705-721
- Powell, Justin J. W./Solga, Heike (2011): Why are Higher Education Participation Rates in Germany so Low? Institutional Barriers to Higher Education Expansion. In: *Journal of Education and Work* 24(1-2): 49-68
- Powell, Justin J. W./Trampusch, Christine (2011): Europeanization and the Varying Responses in Collective Skill Systems. In: Busemeyer/Trampusch (2011): i. E.
- Powell, Justin J. W./Coutrot, Laurence/Graf, Lukas/Bernhard, Nadine/Kieffer, Annick/Solga, Heike (2009): Comparing the Relationship between Vocational and Higher Education in Germany and France. *WZB Discussion Papers SP I 2009-506*. Berlin: WZB
- Powell, Justin J. W./Bernhard, Nadine/Graf, Lukas (2012, i. E.): Amerikanisierung oder Europäisierung der (Aus-)Bildung? Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse und das neue europäische Modell der Berufs- und Hochschulbildung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*
- Scott, W. Richard (2003): *Organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall
- Sorge, Arndt (1994): Die Reform technischer Bildung in Großbritannien. Ein Beispiel für institutionelles Lernen aus dem Vergleich in Europa. In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* 94(3): 65-75
- Trampusch, Christine (2009): Europeanization and Institutional Change in Vocational Education and Training in Germany and Austria. In: *Governance* 22(3): 371-397

---

# Transnationale Vergesellschaftungen

Verhandlungen des 35. Kongresses  
der Deutschen Gesellschaft für  
Soziologie in Frankfurt am Main 2010

Herausgegeben in deren Auftrag  
von Hans-Georg Soeffner

Band 2

Unter Mitarbeit von Kathy Kursawe

 Springer VS

*Herausgeber*  
Hans-Georg Soeffner  
Universität Konstanz, Deutschland

ISBN 978-3-531-18169-1

ISBN 978-3-531-18971-0 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-531-18971-0

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2013

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media  
[www.springer-vs.de](http://www.springer-vs.de)