

AMERIKANISIERUNG ODER EUROPÄISIERUNG DER (AUS-)BILDUNG?

Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse und das neue europäische Modell
der Hochschul- und Berufsbildung*

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

Zusammenfassung: Die USA, Deutschland, Frankreich und Großbritannien stehen für jeweils unterschiedliche sowie international viel beachtete Modelle der Hochschul- und Berufsbildung. Es gibt keinen globalen Konsens darüber, welche Kriterien für den Erfolg nationaler Bildungssysteme gelten oder welchem Vorbild gefolgt werden soll. Gegenwärtige europäische Reformen, wie die Bologna- und der Kopenhagen-Prozesse, sollen die Wettbewerbsfähigkeit Europas im Vergleich zu den USA erhöhen. Doch auf welchen zentralen Vorstellungen basiert das in diesen Prozessen verbreitete, im Entstehen begriffene europäische Bildungsmodell? Mit einer Inhaltsanalyse europäischer Dokumente (Deklarationen und Communiqués) gehen wir der Frage nach, ob die Ideale, Ziele, Legitimationen und Standards dieses Modells eher auf eine Amerikanisierung oder auf eine *bricolage* verschiedener aus Europa stammender Modelle hindeuten.

I. Amerikanisierung oder Europäisierung der Bildung?

Im Rahmen der anhaltenden Bildungsexpansion der letzten Dekaden haben Prozesse der Diffusion von Bildungsmodellen und deren Übersetzung über kulturelle und nationale Grenzen hinweg einen großen Einfluss auf Reformen in Berufs- und Hochschulbildungssystemen erlangt. Bildungssysteme haben sich maßgeblich verändert, zum Beispiel durch den Wandel von der Elite- zur Massenuniversität oder der wachsenden Bedeutung von Wissen im Allgemeinen (vgl. Clark 1993). Insbesondere europäische Prozesse, wie der Bologna-Prozess für die Hochschulbildung (seit 1998/99) und der Kopenhagen-Prozess für die berufliche Bildung (seit 2002), haben die Internationalisierung beschleunigt und verstärken diesen Trend der Diffusion. Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse zielen darauf ab, die Vergleichbarkeit der nationalen Bildungsabschlüsse zu verbessern. Zudem soll die Durchlässigkeit zwischen einzelnen Bildungsbereichen, insbesondere zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung, erhöht werden (vgl. Bernhard et al. 2010). Schließlich sollen diese Prozesse als Teil der Lissabon-Strategie die Wettbewerbsfähigkeit Europas stärken, indem sie die weltweit verbreiteten Ziele „Beschäftigungsfähigkeit“ („*employability*“) und „lebenslanges Lernen“ („*lifelong learning*“) fördern sollen.

* Wir bedanken uns bei den Gutachtern und Herausgebern für wertvolle Kommentare und bei Claudia Finger und Kerstin Albrecht für ihre Unterstützung bei der Kodierung der Textpassagen. Diese Forschung wurde durch Mittel der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert.

Auf diese Weise versucht sich Europa im Wettbewerb gegen das vermeintlich allmächtige, ökonomisch und kulturell als erfolgreicher wahrgenommene US-amerikanische Bildungsmodell zu behaupten. Trotz Wirtschaftskrise und erhöhter Armuts- und Arbeitslosigkeitsraten ist die Attraktivität des Hochschulmodells der USA, insbesondere seiner Forschungsuniversität, noch immer ungebrochen. So wird es in den Medien „verherrlicht“ (Serrano-Velarde 2009: 193). Andererseits wird die Amerikanisierung auch negativ bewertet, wenn sie mit dem Anlegen von Effizienzkriterien ohne Berücksichtigung der sozialen Folgekosten, einer breitflächigen Privatisierungen oder dem Verlust von kulturellen Traditionen gleichgesetzt wird (vgl. Berghahn 2010). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern das amerikanische Modell die europäische Bildungspolitik beeinflusst. Steht es Pate für die Schaffung eines europäischen Bildungsraumes? Oder basieren „Bologna“ und „Kopenhagen“ stärker auf den historisch gleichfalls einflussreichen Modellen der EU-Mitgliedsstaaten Deutschland, Frankreich oder Großbritannien?

Die zuvor genannten Länder weisen unterschiedliche Entwicklungen in ihren Bildungssystemen auf, die sich auch in einem unterschiedlichen Verhältnis von Berufs- und Hochschulbildung sowie einer spezifischen Verbindung zwischen Bildung und Arbeitsmarkt widerspiegeln. Viel stärker als in Großbritannien oder den USA werden in Kontinentaleuropa beide Sektoren, die Berufs- und die Hochschulbildung, als unabdingbar für die Herausbildung der notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten der Bevölkerung angesehen (vgl. Powell und Solga 2008, 2010). Wegen der größeren Bedeutung der beruflichen Bildung in Kontinentaleuropa und insbesondere in Deutschland sollten sich der transatlantische Vergleich von Bildungsmodellen sowie die Analyse von Ideen, Normen und Regelungen der Europäisierungsprozesse daher nicht auf das Hochschulwesen beschränken. Da sich zudem „Bologna“ für die Hochschulbildung und „Kopenhagen“ für die Berufsausbildung in den letzten Jahren zunehmend aufeinander beziehen und beide Teil der Lissabon-Strategie sind, ist eine gemeinsame Untersuchung beider Prozesse angebracht. Dennoch werden sie und ihr Zusammenspiel kaum gemeinsam analysiert. Ferner werden den Prozessen oft bestimmte Eigenschaften (wie die Erhöhung der Mobilität innerhalb Europas oder die Standardisierung der Studienabschlüsse), allerdings ohne konkrete Bezugnahme auf die Inhalte der entsprechenden Dokumente, zugeschrieben. Im Unterschied zu den meisten Studien (siehe aber Dobischat et al. 2008; Moodie 2008; Witte et al. 2008) werden deshalb im vorliegenden Beitrag die Organisationsfelder der Berufs- und der Hochschulbildung und die Konsequenzen der Europäisierung an dieser Schnittstelle gemeinsam betrachtet. Anhand einer eingehenden Analyse der Dokumente der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse wird der Frage nachgegangen, woraus das entstehende europäische Bildungsmodell besteht und welchen einflussreichen nationalen Bildungsmodellen es ähnelt.

In diesem Artikel stehen daher die Analyse und der Vergleich von Bildungsmodellen und nicht von Bildungssystemen im Fokus. Die Relevanz dessen basiert darauf, dass Bildungsmodelle einerseits immer national spezifische Ideen, Normen und Regelungen inkorporieren, aber andererseits als transnationale Erwartungsstrukturen, vermittelt über Diffusionsprozesse, auf die Ausgestaltung nationaler Bildungssysteme zurückwirken. Letztere werden beständig reformiert, was eventuell zu einer wachsenden Konvergenz unterschiedlicher Bildungssysteme führen könnte. Das muss jedoch nicht immer der Fall sein, denn transnationales „agenda-setting“ sowie „rule-making“ untermauern oft

nationale Politiken anstatt sie zu verändern (vgl. Krücken 2003). Die gegenseitige Beeinflussung der nationalen und transnationalen Ebenen der Bildungspolitik wird in den europäischen Prozessen durch die Methode der offenen Koordinierung (OMK) als eher weiche Form der Steuerung (*governance*) noch verstärkt. Die OMK funktioniert über Selbstverpflichtung der Mitgliedstaaten und basiert auf Prozessen gegenseitigen „feedbacks“ und Lernens sowie der regelmäßigen Planung und Prüfung von gemeinsam gesetzten Zielen (vgl. Ravinet 2008; Sabel und Zeitlin 2007). Eine Verbindlichkeit besteht nicht. Vor allem nationale Regierungen und zunehmend unterschiedliche Interessenvertreter („*stakeholders*“), wie Universitäten, Sozialpartner oder auch europäische Organisationen, sind Teil dieses Prozesses (vgl. Walter 2006). Demnach müssen diese Veränderungsprozesse in Bildungsmodellen zugleich als exogen und endogen angesehen und entsprechend untersucht werden.

Um zu verstehen, welche Herausforderungen die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse für die nationalen Bildungssysteme darstellen, wird zunächst untersucht, welche Modellvorstellungen und -merkmale diese beiden Prozesse hinsichtlich der beruflichen und der Hochschulbildung überhaupt beinhalten und inwiefern sich *ein* in Entstehung befindendes „europäisches Bildungsmodell“ beschreiben lässt.¹ Handelt es sich um eine Amerikanisierung oder sind die Ideen, Normen und Regelungen in diesen beiden Prozessen eher durch die traditionellen europäischen Bildungsmodelle Deutschlands, Frankreichs oder Großbritanniens geprägt?

In einem ersten Schritt wird der institutionell vergleichende Ansatz beschrieben. Im Anschluss werden das methodische Vorgehen und die herangezogene Datengrundlage erläutert. Anschließend werden auf einer Inhaltsanalyse der europäischen Dokumente basierend und entlang der institutionellen Dimensionen, d. h. der kulturell-kognitiven, normativen und regulativen Dimension, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Bologna- und Kopenhagen-Dokumente beschrieben. Daran anknüpfend wird das neue „europäische Bildungsmodell“ herausgearbeitet und diskutiert. Danach werden die idealtypischen Merkmale der einflussreichen nationalen Modelle skizziert, um diese mit dem entstehenden europäischen Modell vergleichen zu können. Zur Ausgangsfrage zurückkehrend wird beurteilt, ob *ein* nationales Modell der Berufs- oder Hochschulbildung dominant geworden ist und ob aktuelle Entwicklungen eher in Richtung einer Amerikanisierung oder einer Europäisierung, d. h. einer zunehmenden Ähnlichkeit mit traditionellen europäischen Modellen, verlaufen.

II. Der Vergleich von Bildungsmodellen aus neo-institutioneller Perspektive

Da Bildungsorganisationen in national spezifische, institutionelle Arrangements eingebettet sind, steht in vielen Forschungsprojekten die nationale Entwicklung im Vordergrund. Institutionell vergleichende Analysen untersuchen dagegen häufig Unterschiede von Bildungsmodellen, die die Grundlage dieser nationalen Bildungssysteme bilden. Insofern ist es ein Schlüsselbeitrag neo-institutioneller Analysen, die jeweiligen Ideen, Normen und formellen Regelungen von Bildungssystemen offen zu legen. In der Ana-

¹ Wenn im Folgenden von einem europäischen Bildungsmodell gesprochen wird, so werden die beiden Felder der Berufs- und Hochschulbildung gemeinsam berücksichtigt.

lyse der Modellvorstellungen der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse geht es deshalb nicht um eine Bestandsaufnahme der aktuellen Implementierungsprozesse in einzelnen Ländern, sondern um die Analyse eben jener Ideen, Standards und Regelungen, die in den gesamteuropäischen Dokumenten vertreten werden und die in diesem Sinne das im Entstehen begriffene europäische Bildungsmodell darstellen.

1. Drei institutionelle Dimensionen: Ideen, Standards und Politiken

Scott (2008) folgend, werden Institutionen als kulturell-kognitive, normative und regulative Strukturen definiert, welche Stabilität und Bedeutung für soziales Verhalten herstellen. Während die regulative Dimension von Institutionen durch Zwang ausgeführt wird und festgelegte Regeln einer Gesellschaft beinhaltet, basiert die normative Dimension auf Normen, Standards und Werten. Mechanismen moralischer Verpflichtungen untermauern diese Dimension und geben vor, wie Dinge zu handhaben sind. Die kulturell-kognitive Dimension besteht dagegen aus den „... shared conceptions that constitute the nature of social reality and the frames through which meaning is made“ (Scott 2008: 57).

Entsprechend dieser Überlegungen werden die Eigenschaften des sich entwickelnden europäischen Modells entlang dieser drei Dimensionen von Institutionen untersucht. Im Unterschied zu anderen Studien stehen in diesem Beitrag vor allem die kulturell-kognitiven und normativen Aspekte im Mittelpunkt. Denn aufgrund der beschränkten Kompetenzen der EU im Bereich der Bildungspolitik werden institutionellen Veränderungen voraussichtlich eher „mimetisch“ und „normativ“, nicht aber „zwanghaft“ sein (vgl. Powell und DiMaggio 1983). Obwohl die Grenzen zwischen den Dimensionen häufig fließend sind, gibt es (doch) wichtige Unterschiede. Auf die Fragestellung dieses Beitrags angewandt, bezieht sich die kulturell-kognitive Dimension auf Ideen darüber, was eigentlich Hochschul- und Berufsbildung ist, und die Legitimationsfiguren, die zur Begründung dieser Idealvorstellungen angeführt werden. Die normative Dimension thematisiert sowohl die jeweilige Zielgruppen, die Organisationsformen, in denen das Lernen stattfindet, sowie die jeweils zentralen Standards und Normen. Die regulative Dimension umfasst die konkrete Steuerung und Finanzierung (*governance*) des Bildungssystems. Entlang dieser institutionellen Dimensionen gilt es, die beträchtliche Vielfalt der Themen, die in den europäischen Dokumenten vorzufinden sind, zu strukturieren, um die Modellvorstellungen der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse abzubilden.

2. Diffusion, „internationale Argumente“ und Legitimität

Um zu verstehen, wie es zu diesen Modellvorstellungen kommt, untersuchen institutionell vergleichende Analysen transnationalen Wandels häufig Prozesse der Diffusion, des Lernens und der Übernahme von Konzepten (siehe Morgan et al. 2010). Diffusion, Fragen der Legitimität von Bildungssystemen sowie internationale Argumente sind daher zentraler Gegenstand von Studien zu internationalen Angleichungsprozessen (z. B. Campbell 2004) und bilden somit die Grundlage für diese Untersuchung.

Diffusionsprozesse vollziehen sich über verschiedene Mechanismen, von der sozialen Konstruktion von Problemen und deren Lösungen über gegenseitiges Lernen und Wettbewerb bis hin zur verbindlichen Steuerung (siehe Dobbin et al. 2007). Laut Strang und Meyer (1993) wird Diffusion verstärkt, wenn die Akteure kulturelle Ähnlichkeiten in den Modellen erkennen. Dies geschieht zunehmend über systematische internationale Vergleiche (wie PISA oder internationale Rankings von Universitäten), die sich an „*benchmarks*“ und „*best practices*“ orientieren und so die internationale Diffusion allseits anerkannter Prinzipien legitimieren. Solche Vergleiche üben ihren Einfluss mittlerweile auf allen Ebenen der Steuerung aus, auf der lokalen, der nationalen und der supranationalen Ebene.

Eine Reihe von Studien unterstreicht zum Beispiel den Effekt der Internationalisierung auf Hochschulorganisationen (z. B. Graf 2009; Reisz und Stock 2007). Wie auch immer diese Entwicklung bewertet wird, spätestens seit dem Sputnik- und den PISA-Schocks (vgl. Münch 2009) leben wir in einem Zeitalter von Rankings und *benchmarks*. Mechanismen wie diese spielen auch bei den Bologna- und Kopenhagen-Prozessen eine zentrale Rolle. Trotz des allgegenwärtigen Vergleichs fehlen Studien, welche die zugrundeliegenden Ideen, Normen und Standards sowie Regelungen untersuchen, die jene „fremden“, als *best practices* erkorenen Modelle ausmachen. Eine derartige Analyse des entstehenden europäischen Modells steht ebenfalls noch aus und ist Ziel des vorliegenden Artikels.

Nationale Bildungsinstitutionen müssen kontinuierlich ihre Legitimität beweisen und bewahren, um weiter bestehen zu können. Dies erreichen sie häufig durch inkrementelle Veränderungen ihrer Systeme und kontinuierliche Reformprozesse, weniger durch radikale Transformationen (vgl. Thelen 2004; Tyack und Cuban 1995). In diesem Reformbestreben haben „internationale Argumente“ (vgl. Gonon 1998), die Bezugnahme auf andere Systeme, zur Legitimierung eigener Reformvorhaben seit über zweihundert Jahren nicht an Bedeutung verloren, sondern systematisch gewonnen. Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse und das daraus entstehende europäische Modell sind ebenfalls einflussreiche Mittel, um die Legitimität lokaler Reformpläne zu steigern. Wie Steiner-Khamsi (2010) darlegt, fungiert die Übernahme von Elementen aus Bildungsmodellen häufig als Mittel zur Koalitionsbildung. Sie entschärft Probleme, indem sie konkurrierenden Interessengruppen erlaubt, gemeinsam eine Alternative zu formulieren, da sie sich auf scheinbar neutrale internationale Standards beziehen können. Sowohl der Bologna- als auch der Kopenhagen-Prozess erleichtern internationales *policy learning* und somit insbesondere durch die OMK eine Internationalisierung bildungsrelevanter Normen (vgl. Balzer und Rusconi 2007). Die nationalen Interessenvertreter bringen hierfür ihre eigenen Visionen ein, betonen die traditionellen Stärken ihres Bildungssystems und argumentieren so für spezifische Elemente der jeweiligen Bildungsmodelle. Folglich ist das Ergebnis dieser Aushandlungsprozesse, das sich in den offiziellen Bologna- und Kopenhagen-Dokumenten zeigt, das Resultat mehr oder weniger offener Diffusionsprozesse.

3. Nationale Bildungsmodelle und das europäische Modell als *bricolage*

Woraus besteht dann das europäische Bildungsmodell? In Anlehnung an neo-institutionelle Überlegungen werden im Folgenden einige Hypothesen zum transnationalen Diffusionsprozess der beiden europäischen Prozesse formuliert. Aufgrund des induktiven und explorativen Vorgehens bei der Herausarbeitung des entstehenden europäischen Modells bleiben diese Hypothesen auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau.

Die übergeordnete Hypothese ist, dass das entstehende europäische Modell weder ausschließlich US-amerikanische noch europäische Elemente reflektiert, sondern eher eine Zusammenstellung der unterschiedlichen Charakteristiken historisch gewachsener, nationaler Modelle ist. Zu erwarten ist demzufolge eine sogenannte *bricolage*, d. h. ein Zusammenspiel unterschiedlicher Elemente zur Errichtung von etwas Neuem (vgl. Campbell 2004; Weick 2001). Begründet werden kann diese Hypothese unter anderem dadurch, dass das europäische Modell explizit auch als Strategie im „Konkurrenzkampf“ mit den USA entwickelt wurde. Eine *bricolage* wird hier insbesondere für die kulturell-kognitive Dimension angenommen, da Ideen und Konzepte ständig interpretiert und übersetzt werden müssen, um Wirkungen entfalten zu können. Genau diese diffuse und flexible Charakteristik machen (Re-)Kombinationen wahrscheinlicher. Dies lässt sich beispielsweise am Konzept des lebenslangen Lernens ablesen (vgl. Jakobi 2009). Welche nationalen Konzepte sich warum eher durchsetzen als andere, wäre Gegenstand der Analyse von Politikprozessen, die in diesem Artikel nicht betrachtet werden. Sie bleibt Aufgabe zukünftiger Studien.

In Bezug auf die normative Dimension wird angenommen, dass die vorgeschlagenen Standards und Normen für das europäische Bildungsmodell eher allgemein sein werden, um so Interpretationsspielraum für die jeweiligen Staaten zuzulassen. Ein solches Vorgehen vermeidet Kontroversen und Auseinandersetzungen, die aus komplexen Harmonisierungsversuchen resultieren können. Bekanntlich existieren innerhalb Europas sehr unterschiedliche Bildungsmodelle. Aus diesem Grund hätten Vorschläge für Standards, die zu spezifisch sind, oder genau definierte Organisationsformen und Zielgruppen für das europäische Bildungsmodell konsensfähige Abmachungen auf supranationalem Niveau erschwert.

Da Bildungspolitik weiterhin eine nationalstaatliche Domäne ist, kann ferner angenommen werden, dass die regulative Dimension im europäischen Modell kaum vertreten sein wird. Falls doch, dann wird dies eher in Bezug zur europäischen anstatt zur nationalen Steuerungsebene erfolgen.

III. Daten und Methoden

Für die Analyse des europäischen Bildungsmodells, das sich im Rahmen der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse entwickelt, und den dabei wirkenden relativen Einflüssen der unterschiedlichen nationalen Modelle wurde eine Inhaltsanalyse wichtiger europäischer Dokumente der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse durchgeführt. Untersucht wurden die europäischen Deklarationen, die zu Beginn des jeweiligen Prozesses von nationalstaatlichen Vertretern unterschrieben worden sind. Hinzu kamen die Abschlusskommunikés der alle zwei Jahre stattfindenden Nachfolgekongressen, die wiederum

von allen an den Prozessen beteiligten Staaten verabschiedet werden. Insgesamt waren es acht Dokumente für den Bereich der Hochschulbildung und fünf im Bereich der beruflichen Bildung aus dem Zeitraum 1998 bis 2010.² Diese Dokumente weisen auf die gemeinsame Zielsetzung der Prozesse hin, begründen diese, benennen die gemeinsam festgelegten Standards, die die einzelnen Mitgliedstaaten auf freiwilliger Basis erreichen sollten, und schätzen ein, wie erfolgreich der Prozess bisher verlaufen ist.

Trotz der bestehenden Vielfalt an Dokumenten zu *Bologna* und *Kopenhagen*, wie etwa die *Stocktaking Reports* (vgl. Rauhvargars et al. 2009; Zgaga 2003) oder Berichte einzelner nationaler oder europäischer „*stakeholder*“, beschränkt sich die Analyse auf die von den nationalen Akteuren gemeinsam verfassten Dokumente. Für die Beantwortung der Fragestellung ist der gefundene Konsens wichtig, der sich in den Jahren von 1998 bis 2010 entwickelte, und nicht die Interpretationen einzelner Akteure. Während durch ihren jeweiligen nationalen Hintergrund geprägte Akteure spezielle Modellvorstellungen und – damit verbunden – unterschiedliche Perspektiven auf Bildungssysteme haben, stellen die europäischen Erklärungen und Communiqués das Resultat von Aushandlungsprozessen über konfligierende Vorstellungen und Perspektiven dar.

Für die Analyse der Dokumente wurde eine theoriegeleitete qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Gläser und Laudel 2009) mithilfe der Software Atlas.ti durchgeführt. Theoretisch definierte Kategorien stehen in dieser Vorgehensweise *ex ante* fest. Die Ausprägungen der Kategorien werden aber erst während der Analyse anhand des Materials induktiv erschlossen. Die übergreifenden Kategorien sollten in der Analyse solche sein, die jedes Bildungssystem beschreiben könnten. Sie lehnen sich an die Unterscheidung zwischen den drei institutionellen Dimensionen an: kulturell-kognitiv, normativ und regulativ.

Bezüglich der ersten Dimension wurden die Dokumente daraufhin untersucht, welche Ziele und Ideen für die Hochschul- und Berufsbildung artikuliert und wie diese argumentativ legitimiert werden. Auf diese Weise werden auch die zugrunde liegenden Annahmen, die *cultural-cognitive scripts* (vgl. Scott 2008), über das Verständnis und die Aufgaben von Bildungssystemen offenbar.

Um die normative Dimension des europäischen Modells zu analysieren, wurde gefragt: Wer wird als Zielgruppe für die Hochschul- und Berufsbildung angesehen? Welche sind die Organisationsformen, in denen Hochschulbildung und Berufsbildung stattfinden sollen? Welche Standards und Normen müssen die Bildungssysteme erfüllen? Und wie ist das Verhältnis von beruflicher Bildung zur höheren Allgemeinbildung charakterisiert?

2 Für den Bologna-Prozess sind dies: Sorbonne Declaration (1998), Bologna Declaration (1999), Prague Communiqué (2001), Berlin Communiqué (2003), Bergen Communiqué (2005), London Communiqué (2007), Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué (2009), Budapest/Vienna Declaration (2010). Für den Kopenhagen-Prozess: Copenhagen Declaration (2002), Maastricht Communiqué (2004), Helsinki Communiqué (2006), Bordeaux Communiqué (2008); Education and Training 2020 Framework (2009) (vgl. <http://ec.europa.eu/education>). Da es nicht alle Dokumente in deutscher Übersetzung gibt und Übersetzungen bereits auch eine stärkere Interpretation bedeuten könnten, wurden für die Analyse ausschließlich die englischen Versionen verwendet.

Für die regulative Dimension interessierte drittens, wer die Akteure sind, welche die Reformen im jeweiligen Bildungsbereich national umsetzen. Ebenso wurde gefragt, wie der Politikprozess national und auf europäischer Ebene erfolgen soll, und welche finanziellen Regelungen vorgeschlagen werden.

Um die Reliabilität der Analyse zu gewährleisten, wurden alle Dokumente von mindestens zwei Kodierern unseres Forschungsteams analysiert. Auf diese Art wurde eine Vielzahl von Kategorien mit den dazu geordneten Textstellen generiert, nämlich etwa 3000 Textstellen jeweils für den Bereich der Hochschul- und der Berufsbildung. Obgleich unser zehn Jahre umfassender Beobachtungszeitraum auch die historische Entwicklung des europäischen Bildungsmodells nachzeichnen könnte, werden im vorliegenden Beitrag nur die aggregierten Ergebnisse der Inhaltsanalyse dargestellt. Zum einen geht es um die Komponenten des entstehenden Modells (und nicht um seine Entstehung selbst). Zum anderen würde es den Rahmen des Beitrags sprengen, dies für beide Bildungsbereiche darzustellen. Ein wesentlicher Verdienst der vorgelegten Analyse ist es daher, Hochschul- und Berufsbildung zusammen zu betrachten und damit die sonst übliche analytische Dichotomie zwischen beiden zu überbrücken. Damit können sowohl Überschneidungen als auch Unterschiede zwischen den Sektoren und der jeweils unterschiedliche Einfluss nationaler Modelle dargestellt werden (vgl. Powell und Solga 2010).

Erst im letzten Analyseschritt wird das so „aggregierte“ europäische Modell mit den vier ausgewählten nationalen Modellen verglichen. Die idealtypischen Bildungsmodelle wurden durch die Analyse von Sekundärliteratur sowie mit Hilfe von leitfadengestützten, qualitativen Experteninterviews erstellt. Mit diesem Analyseschritt soll untersucht werden, inwiefern und welche Charakteristika der nationalen Modelle sich wiederfinden lassen.

IV. Auf dem Weg zu einem europäischen Bildungsmodell

Wie sieht das entstehende europäische Bildungsmodell aus? In diesem Abschnitt werden zentrale Modellvorstellungen der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse anhand der Inhaltsanalyse vorgestellt. Untersucht wurden Ähnlichkeiten und Unterschiede in den beiden Prozessen entlang der drei institutionellen Dimensionen, um zu zeigen, was in den entsprechenden Dokumenten tatsächlich angesprochen und was als besonders relevant thematisiert wurde. Die Relevanz wird gemessen als relative Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorien in der Inhaltsanalyse. Erst in einem zweiten Schritt wird aus den ermittelten Charakteristika beider Prozesse synthetisch das entstehende europäische Modell entwickelt.

1. Vergleich der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse, 1998-2010

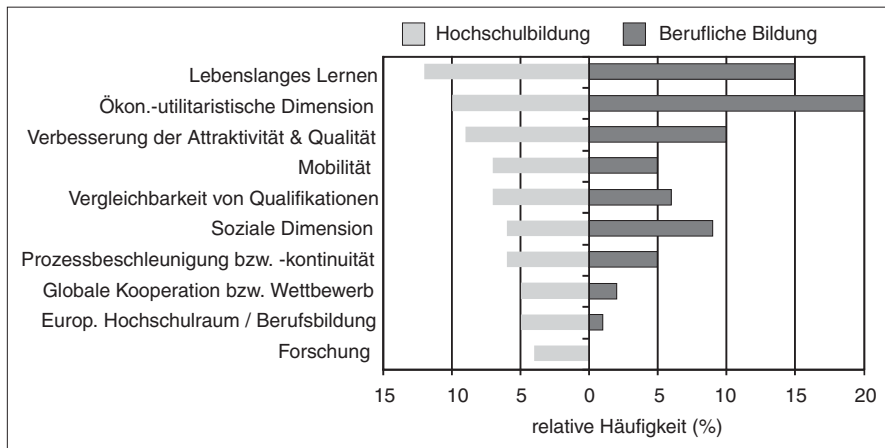
In den Bologna- und Kopenhagen-Prozessen stehen folgende Ziele ganz oben auf der Agenda: die Ermöglichung lebenslangen Lernens, die Stärkung der globalen Wettbewerbsfähigkeit und der individuellen Beschäftigungsfähigkeit sowie die Verbesserung

von Attraktivität und Qualität der europäischen Bildung (vgl. *Abbildung 1*).³ Für den Hochschulbereich werden zudem die Förderung von internationaler Mobilität, einer größeren Öffnung der nationalen Systeme sowie einer größeren Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme und der dort erworbenen Qualifikationen als sehr wichtige Ziele benannt. Des Weiteren wird der Bologna-Prozess selbst, seine Vertiefung und, damit einhergehend, die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes (EHR) als zunehmend wichtig angesehen. Die große Bedeutung von Forschung als wesentlicher Bestandteil der Hochschulbildung wird wiederholt konstatiert.

Im Bereich der beruflichen Bildung wird das Erreichen von ökonomischen Zielen, wie Beschäftigungsfähigkeit, Wettbewerbsfähigkeit oder Wirtschaftswachstum, am stärksten thematisiert. Zudem stehen die europaweite Anerkennung von bereits erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten und somit auch der Wunsch nach einem wachsenden gegenseitigen Verständnis der nationalen Qualifikationen auf der Agenda.

Der soziale Zusammenhalt, der durch Bildung gefördert werden soll, wird in den Dokumenten des Kopenhagen-Prozesses mehrfach thematisiert, während die soziale Dimension in den Bologna-Dokumenten als Ziel eher abstrakt bleibt. Hinsichtlich der wichtigsten Zielsetzungen der beiden europäischen Reformagenden kann eine weitgehende Übereinstimmung konstatiert und durch deren Einbettung in die Lissabon-Strategie erklärt werden.

Abbildung 1: Ideale und Ziele im europäischen Bildungsmodell (in Prozent)



Sortiert nach relativer Häufigkeit (Hochschulbildung).

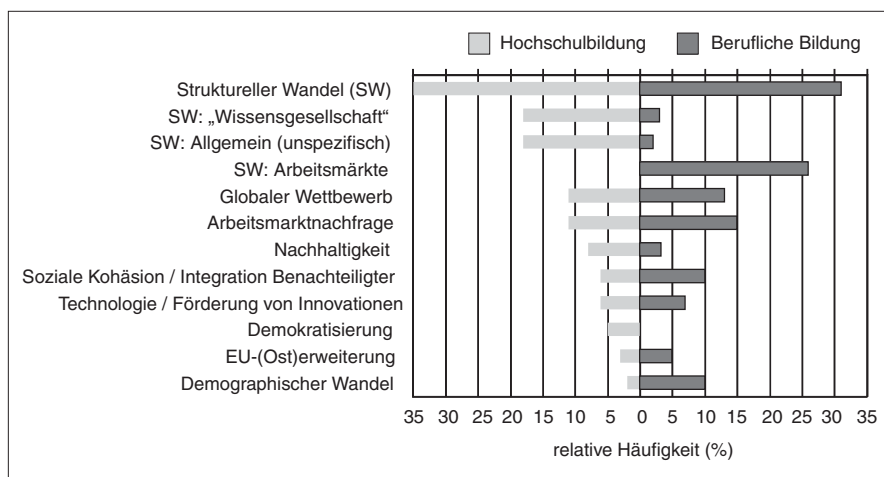
Datenbasis: INVEST Database on the Bologna and Copenhagen Processes, eigene Berechnungen.

Während es gleichfalls größere Überschneidungen in den Argumenten gibt, die die Europäisierungsprozesse legitimieren, zeigen sich hier aber auch wichtige Unterschiede, die die Spezifika der jeweiligen Organisationsfelder widerspiegeln (vgl. *Abbildung 2*).

³ Die dargestellten Ziele und Ideen entsprechen 73 Prozent der Gesamtheit aller 578 in dieser Kategorie kodierten Textstellen in den Dokumenten zur Hochschulbildung sowie 71 Prozent der Kodierungen aller 433 relevanten Textstellen in den Dokumenten zur Berufsbildung.

An dieser Stelle wird die seit langem währende Trennung zwischen diesen beiden Bildungsbereichen (insbesondere in Deutschland, siehe Baethge 2006) auch auf supranationaler Ebene deutlich. Die Notwendigkeit der Reformen wird in beiden Prozessen am stärksten mit dem Argument der Anpassung an einen gegenwärtigen strukturellen Wandel legitimiert, wobei dieser Strukturwandel in den Hochschuldokumenten selten näher spezifiziert wird. Allein die Entwicklung europäischer Gesellschaften hin zu Wissensgesellschaften ist hier eine wiederkehrende Argumentationsfigur. In den Kopenhagen-Dokumenten werden dagegen spezifischer die Bedarfe des Arbeitsmarktes, etwa das Wachstum des Dienstleistungssektors, und die sich daraus veränderten Anforderungen an die Qualifikationen der Individuen betont.

Abbildung 2: Legimititätsargumente im europäischen Bildungsmodell (in Prozent)



Sortiert nach relativer Häufigkeit (Hochschulbildung).

Datenbasis: INVEST Database on the Bologna and Copenhagen Processes, eigene Berechnungen.

In beiden Prozessen werden der Bedarf nach Fachkräften sowie der bestehende globale Wettbewerb als große Herausforderungen für die Bildungssysteme gesehen. Mit Nachhaltigkeit wird stärker im Rahmen des Bologna-Prozesses argumentiert. Die EU-Osterweiterung und der demographische Wandel werden hingegen stärker im Kopenhagen-Prozess als Herausforderungen wahrgenommen. In beiden Prozessen wird auch explizit der technologische Fortschritt zur Begründung der Reformen herangezogen. Insgesamt ruht die Legitimität der europäischen Reformen auf konkreten globalen und gesellschaftlichen Entwicklungen und dem Bedarf am Arbeitsmarkt.

Im Folgenden werden die in den Dokumenten herausgearbeiteten allgemeinen Normen, Zielgruppen, Lernorte der Hochschul- und Berufsbildung und spezifischen Standards, d. h. Merkmale der *normativen* Dimension, dargestellt. Mobilität wird in diesen Dokumenten nicht nur als allgemeines Ziel, sondern auch als zu erfüllende Norm genannt. Im Bologna-Prozess wird Mobilität als Sammelbegriff verstanden. Dieser ist jedoch meist nur räumlich bestimmt, d. h. es geht kaum um soziale Mobilität im Sinne eines sozialen Aufstieges durch Bildung (vgl. Shavit et al. 2007). Mobilitätsnormen,

hier ebenfalls vor allem räumlich, aber auch im Sinne von Bildungsmobilität, bestimmen ebenso die Dokumente im Kopenhagen-Prozess.

Ein anderer Aspekt der normativen Dimension ist die Frage, für welche Zielgruppen Berufs- und Hochschulbildung offen stehen soll. Während dieses Thema im Hochschulbereich nicht explizit betrachtet wird, ist es im Berufsbildungsbereich viel stärker präsent. Zwar sollen auch Individuen mit „hohem Potenzial“ für die berufliche Bildung gewonnen werden. Aber Berufsbildung gilt verstärkt als Möglichkeit, Bildungsbenachteiligte und Individuen, die vom Arbeitsmarktausschluss bedroht sind, zu qualifizieren. So werden z. B. frühzeitige Schulabgänger, Personen mit geringer Qualifikation und Personen mit Behinderungen als Zielgruppen erfasst. Eine solche, auf benachteiligte Individuen fokussierte berufliche Bildung steht im Gegensatz zu den Berufsbildungssystemen in Ländern mit starker dualer Berufsausbildung, wie die Schweiz, Deutschland und Österreich, in denen berufliche Bildung als attraktiver Bildungsweg gilt (vgl. OECD 2010).

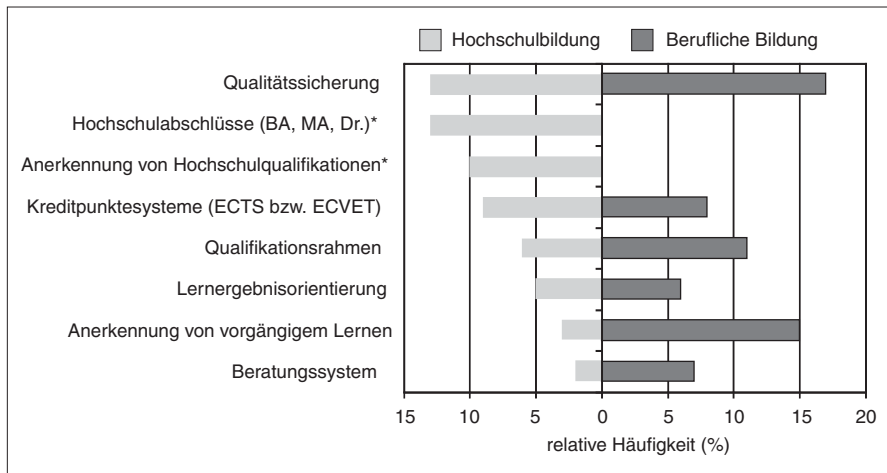
Hinsichtlich des Lernortes, als Hinweis auf die repräsentative Organisationsform, unterscheiden sich wiederum die Diskurse der beiden europäischen Prozesse. Die Bedeutung des Lernens am Arbeitsplatz (betriebliches Lernen) wird im Kopenhagen-Prozess immer wieder unterstrichen, während dies im Hochschulbereich, trotz Forderung nach höherer Beschäftigungsfähigkeit, kein Thema ist.

Europäisierungsprozesse sind Standardisierungsprozesse, sodass in allen Dokumenten zu erfüllende Standards im Sinne von konkretisierten Maßnahmenbündeln benannt werden, um die zuvor erörterten Ziele zu erreichen (vgl. *Abbildung 3*).⁴ Eine Verbesserung der Qualitätssicherung, die zu höherem Vertrauen in die einzelnen nationalen Qualifikationen führen soll, steht in beiden Prozessen ganz oben auf der Agenda. Die Einteilung der Hochschulbildung in drei Zyklen (BA, MA, Dr.) sowie ein System der Anerkennung von Hochschulqualifikationen aus anderen Ländern werden im Bologna-Prozess festgeschrieben. Im Kopenhagen-Prozess steht dagegen viel stärker ein System zur Anerkennung formaler, non-formaler und nicht formaler Lernformen, ein oft geforderter, aber noch zu entwickelnder Standard, im Fokus. Für die Berufsbildung wird ferner ein Beratungssystem zur Hilfe bei der Karriereplanung, Praktikumssuche und Weiterbildung thematisiert. Zur Erleichterung individueller und räumlicher Mobilität werden in beiden Prozessen zudem Qualifikationsrahmen sowie Kreditpunktesysteme, das *European Credit Transfer System* (ECTS) für die Hochschulbildung und das *European Credit System for Vocational Education and Training* (ECVET) für die Berufsbildung hervorgehoben.

Die *regulative Dimension* bleibt aufgrund der nationalstaatlichen Autorität weitgehend unterrepräsentiert. Welche Akteure die Reformen auf nationaler Ebene umzusetzen haben, wird nicht bestimmt. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass alle Interessenvertreter, insbesondere in der beruflichen Bildung, an den nationalen Verhandlungsprozessen beteiligt sein sollten. Fragen zur Verantwortlichkeit für die Finanzierung von Bildung werden ebenfalls aufgegriffen. Im Vergleich zum mehrheitlich öffentlich-finanzierten Hochschulbereich wird in der beruflichen Bildung auch private Finanzierung

⁴ Diese ausgewählten Standards repräsentieren 61 Prozent der 217 relevanten Textstellen in den Hochschuldokumenten und 64 Prozent der 149 relevanten Textstellen in den Berufsbildungsdokumenten.

Abbildung 3: Standards im europäischen Bildungsmodell (in Prozent)



Sortiert nach relativer Häufigkeit (Hochschulbildung). *Spezifisch zur Hochschulbildung.

Datenbasis: INVEST Database on the Bologna and Copenhagen Processes, eigene Berechnungen.

als notwendig erachtet. Der Hauptfokus in Bezug auf die regulative Dimension liegt aber auf der europäischen Steuerungsebene der beiden Europäisierungsprozesse selbst, in denen der EU eine signifikante Rolle zugesprochen wird. So werden Methoden der „soft governance“, wie etwa die OMK und ihre Mechanismen, kontinuierlich diskutiert.

Insgesamt können mehr Übereinstimmungen als Unterschiede zwischen den beiden europäischen Prozessen festgestellt werden. In beiden sind ähnliche Standards (wie eine umfassende Qualitätssicherung, der Qualifikationsrahmen und die Anerkennung vorgängiger Lernformen), Normen (wie europäische Mobilität), Legitimierungen (wie Globalisierungsdruck und struktureller Wandel) und Ziele (wie die Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit) bedeutsam.

Unsere Analyse zeigt aber auch einige wichtige Unterschiede: Die berufliche Bildung fokussiert viel stärker auf die Bedürfnisse der Arbeitsmärkte und thematisiert oft soziale Themen, wie die Integration benachteiligter Gruppen. Die Berufsbildung reagiert auf konkrete quantifizierbare Beschäftigungsbedarfe, während die Hochschulbildung eher prospektiv, viel weniger auf bestimmte Probleme hin ausgerichtet ist, Innovationen fördern und die europäischen Wissensgesellschaften voranbringen soll. Im Folgenden wird das entstehende europäische Bildungsmodell dargestellt.

2. Das entstehende europäische Bildungsmodell

Das hier präsentierte, synthetisierte europäische Bildungsmodell ist eine weiterführende Interpretation und Zusammenfassung der Daten der qualitativen Inhaltsanalyse. Die Synthese orientierte sich an folgende Fragen: Was wird als Ideal und als Zielsetzung von Hochschul- und Berufsbildung angesehen? Wie soll dieses Ziel erreicht werden

und in welchen repräsentativen Organisationsformen und für welche speziellen Bevölkerungsgruppen? Über welche Standards soll es abgesichert werden? Das von uns beschriebene Modell nimmt zudem die (wenigen) benannten regulativen Elemente auf. Im europäischen Bildungsmodell steht das Individuum im Mittelpunkt. Ziel ist die Stärkung individueller Kompetenzen, damit die identifizierten Herausforderungen, die fortschreitende Entwicklung der Wissensgesellschaft und die veränderten Arbeitsmarktbedingungen in Europa gemeistert werden können.

Im Hochschulbereich sind dementsprechend sachkundige, wissende Individuen, die sich an wandelnde Bedingungen selbstständig anpassen können, oberstes Ziel. Die Verbindung von Forschung und Lehre wird als zentral angesehen, um Wettbewerbsfähigkeit und Innovation zu stärken. Die Ermöglichung von Forschung und die Wahrung der akademischen Freiheit als notwendige Voraussetzung dafür werden als staatliche Aufgabe identifiziert, aber die Allgemeinheit soll von dieser Investition profitieren.

Berufsbildung soll idealerweise gleichfalls individuelle Kompetenzen stärken. Die eigenen Fähigkeiten sollen im Lebensverlauf kontinuierlich ausgebaut werden. Das Modell erwartet aber auch, dass die berufliche Bildung eine Art „Unternehmergeist“ bei den Individuen hervorbringt, um die eigene Karriere zu entwickeln. Diese Schwerpunktsetzung zielt verstärkt auf Beschäftigungsfähigkeit ab. Begründet wird diese Ausrichtung durch veränderte Arbeitsmarktstrukturen, Fachkräftemangel und globalen Wettbewerbsdruck, mit denen nicht nur europäische Gesellschaften konfrontiert sind. Auf diese Weise wird die Übertragung der Verantwortung für die eigene Bildung und Beschäftigung(ssicherheit) auf das Individuum legitimiert. Während einerseits die Verantwortlichkeit, sich selbständig höher zu qualifizieren, um beruflich Karriere zu machen, auf den Schultern der Individuen lastet, werden andererseits Fragen der sozialen Platzierung in stratifizierten Bildungssystemen und in der Gesellschaft vernachlässigt.

Betrachtet man die normative Dimension, so werden die Zielgruppen für die einzelnen Bildungsbereiche klar unterschiedlich thematisiert. Indem sich der Hochschulbereich für diejenigen öffnen soll, die sich als leistungsfähig erweisen, wird implizit auf allgemeine meritokratische Kriterien verwiesen. Berufliche Bildung dagegen steht allen offen, insbesondere aber benachteiligten Personen. Als repräsentative Organisationsform im Hochschulbereich gilt eine global wettbewerbsfähige, auf Forschung ausgerichtete Hochschule (vgl. Mohrman et al. 2008), wobei ihre genauen Eigenschaften unbestimmt bleiben. So wird die bestehende Vielfalt in Europa nicht gefährdet. Im Gegensatz zum eher innersystemischen Blick in der Hochschulbildung ist der Nexus zwischen Bildung und Wirtschaft im Berufsbildungsbereich omnipräsent. Obgleich Lernen am Arbeitsplatz eine wichtige Norm darstellt, bleiben die Organisationsformen unbestimmt. Auch hier ist es den unterschiedlichen nationalen Modellen (mit ihren sehr unterschiedlichen Lernorten) und institutionalisierten Systemen möglich, sich ohne radikale Abkehr von bestehenden Prinzipien an die Reformprozesse anzupassen. Des Weiteren soll berufliche Bildung auf allen und nicht nur auf den unteren Qualifikationsniveaus stattfinden. Die Stärkung des sogenannten Wissensdreiecks, d. h. die stärkere Zusammenarbeit in Bildung, Forschung und Innovation, ist eine der Prioritäten.

Standards der beruflichen Bildung kombinieren allgemeinbildende Grundfähigkeiten und berufliche Schlüsselkompetenzen. Die Orientierung am Lernergebnis wird, wie im Hochschulbereich, zur Norm, die in den Prinzipien des Kreditpunktesystems (EC-VET/ECTS) und des Qualifikationsrahmens (EQR) inkorporiert ist. Diese Standards

sollen das bereits seit Jahrzehnten bestehende europäische Ziel der Vergleichbarkeit ermöglichen.

Letztlich sind auch lebenslanges Lernen und Qualitätssicherung Ziele und Normen, die in den Dokumenten *beider* Prozesse transportiert werden. Insbesondere, um im Rahmen des lebenslangen Lernens Karriereverläufe und Bildungsentwicklungen zu erleichtern, wird die Anerkennung von vorgängigem Lernen, gleich ob formal, non-formal oder informell, als wichtiger Standard festgesetzt, den europäische Bildungssysteme zu erfüllen haben. Lernorte verlieren in einem solchen Modell an Bedeutung. Weder die Dauer noch die Menge an betriebsspezifischem Lernen, das die Familiarität mit dem Betriebskontext erhöhen soll, werden in den Dokumenten näher bestimmt. Gleiches trifft für die allgemeinbildenden Inhalte zu. Lernen soll hier aber prinzipiell zu einer größeren Anschlussfähigkeit an allgemeinbildende Bildungsgänge oder Hochschulbildung führen, wobei ein System zur Förderung von Durchlässigkeit, in dem vorgängiges Wissen validiert und anerkannt wird, Voraussetzung ist.

Werden die wenigen Hinweise zur regulativen Dimension im europäischen Modell betrachtet, so zeigt sich die Idee eines dezentralisierten Hochschulsystems, in dem die Autonomie der Universitäten gewährleistet ist, und eines Steuerungssystems der beruflichen Bildung, das relevante nationale und regionale „*stakeholders*“, insbesondere die Sozialpartner, nach korporatistischem Vorbild einbezieht. Vor allem im Bereich der beruflichen Bildung sind private Investitionen, etwa durch die Bezahlung der Auszubildenden, von großer Bedeutung. Aber auch die vornehmlich staatlich finanzierten Hochschulen sollen Möglichkeiten der privaten Finanzierung ausschöpfen.

Zusammengefasst ist das europäische Bildungsmodell eines, das versucht, sachverständige, wissende, leistungsfähige und selbstverantwortliche Individuen hervorzubringen. Sie werden in hochkompetitiven Hochschulorganisationen wie auch im betrieblichen Kontext ausgebildet und sollen darauf vorbereitet werden, kontinuierlich weiter zu lernen und flexibel auf strukturelle Veränderungen und Arbeitsmarktnachfragen zu reagieren. Dieses in den europäischen Dokumenten formulierte Modell soll die Grundlage für die Anpassungen und Reformen in den einzelnen nationalen Bildungssystemen in Europa bilden.

Daher stellt sich die Frage, wie sich dieses entstehende europäische Modell, das mittlerweile zusätzlich zu einflussreichen nationalen Bildungsmodellen auch als „internationales Argument“ (Gonon 1998) gelten kann, sich zu den nationalen Bildungsmodellen verhält. Es ist also zu fragen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen. Erst wenn wir das wissen, können Fragen der Übernahme und des Transfers verschiedener Elemente dieses europäischen Modells in nationalen Ausbildungssystemen, oder gar der Konvergenz innerhalb Europas, beantwortet werden.

V. Vergleich mit den nationalen Bildungsmodellen

Bevor die vier ausgewählten nationalen Modelle, das deutsche, französische, britische und amerikanische, mit dem in den Dokumenten formulierten europäischen Modell verglichen werden, sollen sie zunächst anhand zentraler institutioneller Merkmale, welche sie im internationalen Vergleich jeweils besonders auszeichnen, idealtypisch skizziert werden. In der Modellbeschreibung werden jeweils die Leitideen und vorherr-

schenden Ziele (die kulturell-kognitive Dimension), die repräsentativen Organisationsformen oder typischen Bildungsorte, die Zielgruppen der Bildungsbereiche und die Frage der Standardisierung (normative Dimension) sowie schließlich die Art der Regulierung der Hochschul- und Berufsbildung (regulative Dimension) betrachtet. Die Auswahl der vier nationalen Modelle erfolgte vor dem Hintergrund, dass sie in den Bereichen der Bildung und der Wissenschaft besonders einflussreich waren und sind (vgl. Ben-David 1992; Clark 1993; Cummings 1999; Goldschmidt 1991). So waren sie in unterschiedlichen historischen Phasen sowohl Vorbilder für Reformen als auch Konkurrenten im schulischen, im Hochschul- und teilweise auch im Berufsbildungsbereich.

1. Das amerikanische Bildungsmodell

Die Leitidee für das gesamte Bildungssystem, insbesondere für die Hochschulbildung, ist die Ausbildung von demokratischen Bürgern sowie von „continuously developing individuals“ (Cummings 1999: 424). Das Hochschulsystem der USA ist das differenzierteste der Welt, auch wenn es in der internationalen Wahrnehmung meist auf wenige führende Forschungsuniversitäten reduziert wird. Die *colleges* und Universitäten als repräsentative Organisationsformen bieten eine große Vielfalt an Programmen, die in Qualität, Kosten und Reputation stark variieren. Im Kontrast zu vielen europäischen Systemen ist das Hochschulwesen der USA im Grundsatz marktwirtschaftlich organisiert und wird kaum zentralstaatlich finanziert, kontrolliert oder koordiniert (Goldschmidt 1991: 12). Die enorme Vielfalt im Hochschulsektor führt auch dazu, dass die berufliche Bildung ein Schattendasein fristet. So wurde sie schon früh fast gänzlich aus den Lehrplänen der *high schools* der USA gestrichen (vgl. Kliebard 1999). Sogar in Zeiten der Finanzkrise (seit 2008), in denen die Studiengebühren für ein Jahr an vielen *colleges* das Medianhaushaltseinkommen übersteigen, wird am bildungspolitischen Ziel „*college for all*“ festgehalten. Auch wenn die zweijährigen *community colleges* nun eine größere Rolle spielen sollen, bleibt die Position der beruflichen Ausbildung als alternativer Bildungsweg insgesamt weiterhin schwach. Während die Allgemeinbildung und damit auch die Hochschulbildung für alle zugänglich sein sollen, dienen die wenigen, spezifisch technischen und beruflichen Bildungsprogramme hauptsächlich der Gruppe der benachteiligten Jugendlichen. Berufliche Bildung ist nicht korporatistisch, also unter Einbeziehung des Staates und der Sozialpartner organisiert, sondern erfolgt typischerweise „*on the job*“ innerhalb von Firmen. Es fehlt daher an übergreifenden und verbindlichen Standards und curricularen Bezugsrahmen.

Die Grundidee des US-amerikanischen Modells zielt darauf ab, Lernmöglichkeiten für alle bereitzustellen, um auf diese Weise politische und soziale Teilhabe zu fördern. Zugleich beschreibt das Modell die Individuen als solche, die sich, gemäß demokratisch bürgerschaftlicher Normen, eigenverantwortlich um ihre eigene Zukunft kümmern und ihre Fähigkeiten am Markt anbieten sollen.

2. Nationale Bildungsmodelle in Europa

Im Vergleich zur USA sind die Bildungsmodelle in Europa deutlich anders ausgestaltet. Aus historischer Perspektive sind es Länder wie Deutschland, Frankreich und Großbritannien, die über höchst einflussreiche Bildungsmodelle verfügen (vgl. Müller und Kogan 2010). Die aktuellen europäischen Prozesse stellen für Befürworter dieser traditionellen Modelle eine neue Gelegenheit dar, ihre Vorzüge im transnationalen Raum zu präsentieren.

Das *deutsche Bildungsmodell* gibt abhängig von der schulischen Vorbildung und den erworbenen Zertifikaten der Individuen zwei mögliche, jedoch institutionell getrennte Bildungswege vor: Der eine dient der Vermittlung umfassender beruflicher Kompetenzen, also der sogenannten Beruflichkeit, und der andere fokussiert stärker auf Wissenschaft und Forschung (vgl. Baethge 2006; Powell und Solga 2011). Leitmotiv der Bildung an Universitäten, das Humboldt'sche Bildungsideal, ist die Verbindung von Lehre und Forschung mit dem primären Ziel, Forscher und loyale Staatsbedienstete („*loyal mandarins*“ nach Cummings 1999: 424) auszubilden, und dient der (Re-)Produktion einer gesellschaftlichen Elite und insbesondere des Bildungsbürgertums. Dementsprechend erreicht auch nur ein Drittel einer Kohorte einen Hochschulabschluss (die Absolventen der Fachhochschulen inbegriffen). Das vornehmlich binär strukturierte Hochschulsystem ist gekennzeichnet durch die relativ statusähnlichen Forschungsuniversitäten mit ihrem Fokus auf akademische Studieninhalte sowie Fachhochschulen mit stärker anwendungsorientierter Ausrichtung. Es wird staatlich finanziert und dezentral organisiert, behält aber weitgehende Autonomie über die Wissenschaft. In der beruflichen Bildung gilt das duale Ausbildungssystem als vorbildlich, auch wenn vollzeitschulische Ausbildungsgänge zunehmend an Bedeutung gewinnen. Die duale Ausbildung verbindet systematisch die Lernorte Berufsschule und Betrieb, wird korporatistisch reguliert, ist bundesweit standardisiert und soll generell für jeden zugänglich sein. Typisch für das deutsche Modell ist, dass sowohl in der Hochschul- als auch in der beruflichen Bildung Theorie und Praxis in der Regel verbunden werden, um eine umfassende berufliche Kompetenz auszubilden, die für die Verteilung von Lebenschancen entscheidend ist.

Im Gegensatz zum deutschen wird das *französische Modell* am ehesten durch das Bild einer staatszentrierten Meritokratie beschrieben (vgl. Brauns 1999; Goldschmidt 1991), das mehrheitlich schulbasierte, stärker Allgemeinbildung vermittelnde Lernmöglichkeiten anbietet. Zentrales Ziel im gesamten Bildungssystem ist die technische Spezialisierung, angefangen von der Berufsbildung bis hin zur elitären Vorbereitung der Professionen und Beamten. Trotz eines stark differenzierten Hochschulsystems sind noch immer die traditionsreichen *grandes écoles* die prestigeträchtigste Organisationsform. Ziel ist die Ausbildung der Elite der französischen Staatsbürokratie und der Wirtschaft. Die Bildung dieser „*technical elite*“ (Cummings 1999: 424) umfasst sowohl theoretische akademische Bildung als auch beruflich ausgerichtete Hochschulbildung. Das Sammeln von Berufserfahrung im Betrieb, was traditionell nicht Teil der Hochschulbildung ist, spielt in der schulbasierten beruflichen Ausbildung ebenfalls eine untergeordnete Rolle. Im Unterschied zu Deutschland sind vor allem Schülerinnen und Schüler mit schlechten schulischen Leistungen und damit meist benachteiligte Gruppen die Zielgruppe für Berufsbildung (vgl. Brauns 1999). Leitidee ist die Vermittlung

einer stärker allgemeinbildenden, theoriebasierten beruflichen Bildung, obgleich in den letzten Jahren verstärkt der Lernort des Betriebs (*Alternance*) im sekundären und tertiären Bereich an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Powell et al., im Druck). In der regulativen Dimension ist es der Staat, der im französischen Modell im Hochschul- wie im Berufsbildungsbereich die dominante Rolle spielt. Obwohl die Universitäten in Frankreich in den letzten Jahrzehnten an Autonomie gewonnen haben, erstreckt sich der Einfluss des Staates weiterhin auf die Finanzierung und die Bestimmung von Bildungsstandards und -zertifikaten (vgl. Musselin 2009). Die Sozialpartner haben erst in den letzten Jahren mit zunehmender Dezentralisierung, insbesondere in der beruflichen Bildung, ihren Einfluss bei Fragen der Regulierung ausbauen können.

Das idealtypische, auf „Oxbridge“ basierende *britische Modell* beruht auf der Idee, klassische Bildung für wenige zukünftige „gentlemen“ der herrschenden Klasse bereitzustellen (Cummings 1999: 424; vgl. Ramirez 2006). Ähnlich wie in Frankreich oder Deutschland ist damit die ursprüngliche Zielgruppe für die Hochschulbildung eine kleine Elite im Land. Die Berufsbildung in Großbritannien bildet dagegen, wie in Frankreich, vor allem Jugendliche mit schlechten Schulleistungen und eher benachteiligte Gruppen aus. Es handelt sich weniger um eine theorieorientierte Ausbildung in der Schule, wie im französischen Fall, als vielmehr um die Vermittlung begrenzter, spezifischer Kompetenzen, die „on the job“ ohne standardisiertes und ausgebautes Ausbildungsprogramm sowie weitestgehend auch ohne staatliche Regulierung durch die Firmen erfolgt. Mit den Elitehochschulen Oxford und Cambridge an der Spitze ist das *undergraduate college* die repräsentative Organisationsform im Hochschulbereich. Die Regulierung der Hochschullandschaft findet dezentral statt, wobei die Autonomie der Hochschulen durch staatliche Unterstützung garantiert werden soll. Aktuell zieht sich der Staat allerdings zunehmend aus der Hochschulfinanzierung zurück. Wie in den USA findet in den letzten Jahren eine verstärkte „Vermarktlichung“ des Hochschulwesens mit ansteigenden Studiengebühren statt. Im britischen Modell sind Marktprinzipien und die Prinzipien des Individualismus prägende Bestandteile. Diese Gemeinsamkeiten mit dem US-amerikanischen stärken die Diffusion solch anglophoner Ideale innerhalb Europas.

3. Das europäische Modell im Lichte einflussreicher nationaler Modelle

Entsprechend der ersten Hypothese zeigt unsere Analyse, dass das europäische Bildungsmodell verschiedene Elemente dieser einflussreichen nationalen Modelle, insbesondere in der kulturell-kognitiven Dimension, aufzeigt. Die am Konsens orientierten Europäisierungsprozesse haben zudem dazu geführt, dass der über die Nachkriegszeit enorm gewachsene Einfluss der US-amerikanischen Universitäten ausgeglichen werden kann.

Werden die Ideen, die in den Modellen inkorporiert sind, genauer verglichen, so finden sich für die Hochschulbildung das Ideal der Verbindung von Forschung und Lehre wieder. Die staatliche Förderung ist charakteristisch für die konservativen Wohlfahrtsstaaten Kontinentaleuropas (Deutschland, Frankreich). Ähnlich wie in den anglophonen Modellen werden diese Ideale mit einem Fokus auf den globalen Wettbewerb der einzelnen Hochschulen um Prestige und die besten Talente verbunden. Während

die Autonomie der Wissenschaft die deutsche Tradition im europäischen Modell widerspiegelt, entlehnt das entstehende europäische Modell, wenn es um stärkere unternehmerische Ausrichtung der Hochschulen geht, Ideen aus der anglophonen Welt. In der Berufsbildung wird weder das deutsche Berufsprinzip mit einer starken Ausrichtung auf umfassende berufliche Kompetenz noch die anglophone Variante der betriebs-spezifischen Ausbildung (*on-the-job training*) verbreitet. „Beschäftigungsfähigkeit“ ist das alles umfassende Ziel.

Die Bildung von Bürgern steht nicht im Vordergrund, wie dies in den USA oder Frankreich immer wieder (rhetorisch) betont wird, sondern die Vorbereitung zukünftiger Arbeitnehmer. Ziel ist demnach, beschäftigungsfähige Individuen auszubilden, die in der Lage sind, auf ökonomischen, demografischen und technologischen Wandel zu reagieren und ihre eigenen Bildungs- und Arbeitskarrieren zu steuern. Die Verantwortung für das Erbringen von Leistung, für Qualifizierung sowie für erfolgreiche Übergänge in den Arbeitsmarkt liegt bei den Individuen, die in jeder Hinsicht flexibel und mobil sein sollen. Fragen der sozialen Mobilität werden dagegen in den europäischen Dokumenten kaum erwähnt. In dieser Hinsicht hat das neue europäische Modell eine starke Affinität zum „*liberal individualism*“, der die Systeme in Großbritannien und den USA charakterisiert.

Wenn die normative Dimension für die Hochschulbildung genauer betrachtet wird, so kann festgestellt werden, dass die Standards, wie etwa die dreistufigen Hochschulabschlüsse (BA, MA, Dr.) oder die Kreditpunktesysteme, stärker die Modelle der anglophonen Welt widerspiegeln. Obwohl Bildungsgänge und Zertifikate innerhalb eines Landes stark differieren können, werden im europäischen Modell persistente regionale Disparitäten kaum problematisiert. Die berufsorientierte oder eher allgemeinbildende Ausgestaltung der Abschlüsse bleibt demnach im Ermessensspielraum der einzelnen Länder oder sogar Organisationen. Fehlende spezifische Angaben zur Art der Hochschulorganisationsform lassen den Nationen ebenfalls eine große Autonomie. Auch die unspezifische Eingrenzung der Zielgruppe im Hochschulbereich auf „leistungsfähige Individuen“ kann sehr unterschiedlich interpretiert werden.

In der Berufsbildung wird zwar in der normativen Dimension der deutsche Idealtyp durch Bezüge zum arbeitsplatzbasierten Lernen, also der Integration multipler Lernorte, repräsentiert. Ohne Angaben, wie das Verhältnis von arbeitsplatzbezogenen und allgemeinbildenden Ausbildungsbausteinen aussehen soll, bleiben die Standards aber eher vage. Im Gegensatz dazu scheint die Fokussierung der Zielgruppe für die Berufsbildung insbesondere auf benachteiligte Jugendliche dem französischen, dem britischen sowie dem US-amerikanischen Modell entlehnt. Die Standards, die in den Dokumenten gefordert werden, wie die Einführung eines Qualifikationsrahmens oder die Lernergebnisorientierung, sind neuere Entwicklungen, die zum Beispiel in Frankreich und Großbritannien bereits lange vor den Europäisierungsprozessen begonnen haben.

Die zweite Hypothese hinsichtlich einer eher abstrakten Formulierung von Vorgaben, die in komplexen intergouvernementalen Prozessen entstehen, kann ebenfalls zum Großteil bestätigt werden. Viele Normen und Standards bleiben unspezifisch und allgemein, sodass für die europäischen Länder ein größerer Interpretations- und Handlungsspielraum besteht. Trotzdem gibt es auch Ähnlichkeiten mit einzelnen nationalen Modellen, wobei im Hochschulbereich eher die anglophonen Modelle Vorrang zu haben scheinen und im Berufsbildungsbereich eher die kontinentaleuropäischen.

Bezüglich der regulativen Dimension werden erwartungsgemäß kaum konkrete Aussagen getroffen. Wenn sie thematisiert wird, dann geschieht dies vor allem bezüglich Aufgaben, die auf der europäischen Ebene angesiedelt sind. Entgegen unserer Annahme werden jedoch Fragen der Finanzierung und der Steuerung durchaus im europäischen Modell angesprochen, wenn auch nicht weiter spezifiziert. So soll der Hochschulbereich weitestgehend staatlich finanziert und die Autonomie der Hochschulen gewährleistet werden. Dies entspricht am ehesten den kontinentaleuropäischen Modellen. Die Einwerbung privater Mittel wird als explizite Möglichkeit genannt. Im Bereich der Berufsbildung soll in Anlehnung an das deutsche korporatistische Vorbild die Regulierung unter Einbeziehung der Sozialpartner erfolgen und die Finanzierung, ähnlich wie im deutschen, aber auch britischen Modell, vor allem über privates Investment gesichert werden.

VI. Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Beitrag verfolgte zwei Ziele. Erstens wurde auf Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse von Dokumenten der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse das neu entstehende europäische Modell herausgearbeitet und die beiden bisher selten gemeinsam untersuchten Organisationsfelder der Berufs- und Hochschulbildung zusammen betrachtet. Zweitens wurde gefragt, inwiefern dieses entstehende Modell einflussreichen europäischen nationalen Bildungsmodellen, genauer dem deutschen, französischen, britischen oder eher dem US-amerikanischen Modell ähnelt und insofern eine Europäisierung oder Amerikanisierung stattgefunden hat.

Die Analyse zeigt, dass weder das US-amerikanische noch das deutsche, weder das französische noch das britische Modell allein als dominante Quelle der Ideale, Ziele, Legitimationen oder Standards für europäische (Aus-)Bildungsreformen gelten. Anstatt eines hegemonialen Modells wird auf die traditionellen Stärken jahrhundertelanger Erfahrungen in den Hochschul- und Berufsbildungssystemen Europas und auch der USA gebaut. Das neue europäische Modell reflektiert Elemente aller vier untersuchten nationalen Modelle.

Das entstehende europäische Bildungsmodell, das schon weit über die Grenzen der EU und sogar auf der anderen Seite des Atlantiks in den USA an Einfluss gewonnen hat (vgl. Adelman 2009; Brookes und Huisman 2009), ist somit eine „*bricolage*“ aus Ideen, Normen und Standards. Im Vergleich der Modelle konnte eine *bricolage* also nicht nur für die kulturell-kognitive Dimension festgestellt werden, sondern auch für die normative. Dennoch bleiben Normen (etwa die fehlende Benennung der Organisationsformen, die die Standards schließlich implementieren sollen) und Regularien (wie Entscheidungsträger, die die Politiken ausführen sollen) meistens wenig spezifiziert.

Ferner ist festzustellen, dass die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse größere Konflikte und Kontroversen auf europäischer Ebene erfolgreich vermieden haben – und dies vor allem durch die Wahl allgemeiner, abstrakter Themen, die Affinitäten zu den starken nationalen Modellen haben, die ohnehin schon immer einflussreich waren. Somit reihen sich diese Europäisierungsprozesse in eine lange Tradition des „Lernens von Anderen“ ein, während die Nationalstaaten ihren eigenen traditionellen Bildungssystemen zumindest teilweise verpflichtet bleiben. Auf diese Weise konnte rasch ein außer-

gewöhnlicher Konsens zwischen verschiedensten Ländern hergestellt werden. Darauf basierend, dass fähige Individuen sich ein Leben lang weiterbilden, sollen Bildungssysteme die Transformation nationaler Gesellschaften unterstützen, um den Idealen der Wissensgesellschaft zu entsprechen.

Die hier analysierten Europäisierungsprozesse, die über die letzte Dekade deutlich an Einfluss gewonnen haben, können gewachsene komplementäre Strukturen in der Berufs- und Hochschulbildung und an der Schnittstelle zur Wirtschaft nicht problemlos transformieren. Vielmehr bleiben die Organisationsfelder beider Bildungsbereiche eingebettet in eine Vielfalt an Bildungs- und Beschäftigungskontexten, die sich über viele Jahrzehnte entwickelt haben. Umso relevanter ist das Ergebnis dieser Studie, dass das europäische Bildungsmodell eine *bricolage* darstellt, mit der diverse nationale Elemente in einem Diffusionsprozess von unten nach oben aufgenommen werden konnten. Das entstehende europäische Bildungsmodell beinhaltet Elemente der deutschen, französischen, britischen und US-amerikanischen Modelle und bestätigt so den ungebrochenen Einfluss der nationalen Ebene. Diese Korrespondenzen zwischen transnationalen und nationalen Modellen vergrößern die Spielräume der Entscheidungsträger, die mit Hinweis auf Konsistenz den *Status quo* innerhalb des Landes stärken. Gleichzeitig können sie aber Inkonsistenz nutzen, um nationale Veränderungen über supranational-legitimierte „internationale Argumente“ zu unterstützen.

In der weiterführenden Forschung sollte einerseits der wachsende Einfluss des hier dargestellten europäischen Modells untersucht werden. Andererseits sollten die Mehrebenendynamiken der parallelen europäischen Prozesse „Bologna“ und „Kopenhagen“ in ihrer nationalen und lokalen Implementierung in den Teilnehmerstaaten erforscht werden. Gleichzeitig müssen beide organisationalen Felder „Hochschule“ und „Berufsbildung“ stärker gemeinsam und auch im Zusammenhang mit Veränderungen im Schulsystem und im Arbeitsmarkt analysiert werden, um präzise Aussagen über institutionellen Wandel von (Aus-)Bildung treffen zu können. Denn wie sich gezeigt hat, werden die Hochschul- und Berufsbildung im entstehenden europäischen Modell eng miteinander verbunden.

Literatur

- Adelman, Cliff. 2009. *The Bologna Process for U.S. eyes*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.
- Baethge, Martin. 2006. Das deutsche Bildungs-Schisma. *SOFI Mitteilungen* 34. Göttingen: Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI).
- Balzer, Carolin, und Alessandra Rusconi. 2007. From the European commission to the member states and back – a comparison of the Bologna and the Copenhagen process. In *New arenas of education governance*, Hrsg. Kerstin Martens, Alessandra Rusconi, Kathrin Leuze, 57-75. Basingstoke: Palgrave.
- Ben-David, Joseph. 1992. *Centers of learning: Britain, France, Germany, United States* (1977). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Bergahn, Volker. 2010. The debate on ‘Americanization’ among economic and cultural historians. *Cold War History* 10: 107-130.
- Bernhard, Nadine, Lukas Graf und Justin J. W. Powell. 2010. Wenn sich Bologna und Kopenhagen treffen. Erhöhte Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung? *WZB-Mitteilungen* 130: 26-29.

- Brauns, Hildegard. 1999. Vocational education in France and Germany. *International Journal of Sociology* 28: 57-98.
- Brookes, Marilyn, und Jeroen Huisman. 2009. The eagle and the circle of Gold Stars: Does the Bologna Process affect US higher education? *Higher Education in Europe* 34: 3-21.
- Campbell, John L. 2004. *Institutional change and globalization*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Clark, Burton R. 1993. *The research foundations of graduate education. Germany, Britain, France, United States, Japan*. Berkeley: University of California Press.
- Cummings, William K. 1999. The Institutions of education: Compare, compare, compare! *Comparative Education Review* 43: 413-437.
- DiMaggio, Paul J., und Walter W. Powell. 1983. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review* 48: 147-160.
- Dobbin, Frank, Beth Simmons und Geoffrey Garrett. 2007. The global diffusion of public policies: Social construction, coercion, competition, or learning? *Annual Review of Sociology* 33: 449-472.
- Dobischat, Rolf, Marcel Fischell und Anna Rosendahl. 2008. *Auswirkungen der Studienreform durch die Einführung des Bachelorabschlusses auf das Berufsbildungssystem*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Gläser, Jochen, und Grit Laudel. 2009. Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goldschmidt, Dietrich. 1991. *Die gesellschaftliche Herausforderung der Universität*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Gonon, Philipp. 1998. *Das internationale Argument in der Bildungsreform*. Bern: Lang.
- Graf, Lukas. 2009. Applying the varieties of capitalism approach to higher education. *European Journal of Education* 44: 569-585.
- Jakobi, Anja P. 2009. *International organizations and lifelong learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kliebard, Herbert. 1999. *Schooled to work: Vocationalism and the American curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College Press.
- Krücken, Georg. 2003. Learning the 'New, New Thing': On the role of path dependency in University structures. *Higher Education* 46: 315-339.
- Mohrman, Kathryn, Wanhua Ma und David Baker. 2008. The research university in transition: The emerging global model. *Higher Education Policy* 21: 5-27.
- Moodie, Gavin. 2008. *From vocational to higher education*. Birmingham: Open University Press.
- Morgan, Glenn, John Campbell, Colin Crouch, Ove K. Pederson und Richard Whitley. 2010. *Oxford handbook of comparative institutional analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Müller, Walter, und Irena Kogan. 2010. Education. In *Handbook of European societies*, Hrsg. Stefan Immerfall, Göran Therborn, 217-289. New York: Springer.
- Münch, Richard. 2009. *Globale Eliten, lokale Autoritäten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Musselin, Christine. 2009. The side effects of the Bologna Process on national institutional settings: The case of France. In *European integration and the governance of higher education and research*, Hrsg. Alberto Amaral, Guy Neave, Christine Musselin, Peter Maassen, 181-205. Heidelberg: Springer.
- OECD. 2010. *Learning for jobs*. Paris: Organization for economic cooperation and development.
- Powell, Justin J. W., und Christine Trampusch. 2012. Europeanization and the varying responses in collective skill systems. In *The political economy of collective skill systems*, Hrsg. Marius R. Busemeyer, Christine Trampusch, 284-313. Oxford: Oxford University Press.
- Powell, Justin J. W., und Heike Solga. 2008. Internationalization of vocational and higher education systems. *WZB Discussion Paper SP I 2008-501*. Berlin: WZB.
- Powell, Justin J. W., und Heike Solga. 2010. Analyzing the nexus of higher education and vocational training in Europe: A comparative-institutional framework. *Studies in Higher Education* 35: 705-721.
- Powell, Justin J. W., und Heike Solga. 2011. Why are participation rates in higher education in Germany so low? Institutional barriers to higher education expansion. *Journal of Education and Work* 24: 49-68.

- Powell, Justin J. W., Lukas Graf, Nadine Bernhard, Laurence Coutrot und Annick Kieffer. (2012). The shifting relationship between vocational and higher education in France and Germany: Towards convergence?. *European Journal of Education* (im Druck).
- Ramirez, Francisco. 2006. Growing commonalities and persistent differences in higher education. In *The new institutionalism in education*, Hrsg. Heinz-Dieter Meyer, Brian Rowan, 123-142. Albany: SUNY Press.
- Rauhvargars, Andrejs, Cynthia Deane und Wilfried Pauwels. 2009. *Stocktaking report*. Brüssel: Bologna Process Stocktaking Working Group.
- Reisz, Robert D., und Manfred Stock. 2007. Inklusion in Hochschulen: Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000). Bonn: Lemmens.
- Sabel, Charles F., und Jonathan Zeitlin. 2007. Learning from difference: The new architecture of experimentalist governance in the EU. *European Governance Papers* C-07-02.
- Scott, W. Richard. 2008. *Institutions and organizations: Ideas and interests*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Serrano-Velarde, Kathia. 2009. Mythos Bologna? 10 Jahre Forschung zum Bolognaprozess. *Soziologie* 38: 193-203.
- Shavit, Yossi, Richard Arum und Adam Gamoran (Hrsg.). 2007. *Stratification in higher education*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Steiner-Khamsi, Gita. 2010. The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review* 54: 323-342.
- Strang, David, und John W. Meyer. 1993. Institutional conditions for diffusion. *Theory and Society* 22: 487-511.
- Thelen, Kathleen. 2004. *How institutions evolve: The political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. New York: Cambridge University Press.
- Tyack, David, und Larry Cuban. 1995. *Tinkering toward utopia*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walter, Thomas. 2006. *Der Bologna-Prozess*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weick, Karl E. 2001. *Making sense of the organization*. Malden, MA: Blackwell.
- Witte, Johanna, Marijk van der Wende und Jeroen Huisman. 2008. Blurring boundaries: How the Bologna Process changes the relationship between university and non-university higher education. *Studies in Higher Education* 33: 217-231.
- Zgaga, Pavel. 2003. *Bologna Process between Prague and Berlin*. Berlin: Bologna Process Follow-up Working Group.

Korrespondenzadresse: Justin J. W. Powell, Abt. Ausbildung und Arbeitsmarkt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Reichpietschufer 50, 10785 Berlin
E-Mail: powell@wzb.eu