

## Auswirkungen des neuen europäischen Bildungsmodells auf die Verknüpfung zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland, Österreich und Frankreich<sup>1</sup>

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

Im Rahmen des 800-jährigen Gründungsjubiläums der Universität Sorbonne in Paris 1998 beschlossen die Bildungsminister aus Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen; der so genannte Bologna Prozess (seit 1999) 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 sollte – und soll – die nationale wie internationale Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen verbessert und dadurch die räumliche Mobilität innerhalb Europas erhöht 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, über ein Jahrzehnt nach 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/Graf/Powell 2010).

---

<sup>1</sup> In diesem Beitrag werden Ergebnisse aus dem DFG-Forschungsprojekt *Internationalization of Vocational and Higher Education Systems in Transition* (INVEST) präsentiert, welches seit Februar 2009 am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) durchgeführt wird. Der Beitrag stellt dabei eine Aktualisierung und Weiterentwicklung des Vortrags „Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Wandel im Verhältnis von Berufsbildungs- und Hochschulsystemen in Deutschland, Frankreich und Österreich“ dar (Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, CD-ROM).

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.

Der hier angestrebte Vergleich zwischen den Entwicklungen in Deutschland, Frankreich und Österreich soll dabei Aufschluss darüber geben, ob sich eine Konvergenz in Richtung größerer institutioneller 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 nationale 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 beruflichen 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 gehen wir daher der Frage nach, welche Veränderungen sich in Bezug auf Durchlässigkeit durch das entstehende europäische Bildungsmodell auf nationaler Ebene in Deutschland, Frankreich und Österreich in der ersten Dekade dieser europäischen Prozesse vollzogen haben. Um diese zu beantworten, werden wir zuerst die Forschungslücke, das Verhältnis von Hochschul- und Berufsbildung im Kontext der Europäisierung und unser Forschungsdesign darstellen. Im nächsten Schritt skizzieren wir überblicksartig das entstehende europäische Bildungsmodell, zeichnen dann Veränderungen in den drei Ländern nach und vergleichen diese schließlich.

Warum das Verhältnis von Berufs und Hochschulbildung untersuchen?

Spätestens seit der Lissabon-Strategie im Jahr 2000 wird die Europäisierung von Bildungssystemen hin zu gemeinsamen Standards als ein zentrales Mittel zur Lösung gesellschaftlicher, und zunehmend ökonomischer Herausforderungen gesehen. Auch die parallel entwickelten intergouvernamenta-

len europäischen Prozesse Bologna und Kopenhagen folgen dieser Prämisse. Spezifisch zielen diese Prozesse auf die Standardisierung und Stärkung der Hochschul- und Berufsbildung. Dem Verhältnis der beiden Sektoren wurde allerdings von wissenschaftlicher Seite lange Zeit wenig Beachtung geschenkt. Während der Bologna Prozess im Allgemeinen bekannt ist, auch über die Grenzen Europas hinaus, wird der Kopenhagen Prozess kaum thematisiert.

Warum ist die in Ländern wie Deutschland seit vielen Jahrzehnten nahezu unüberbrückbare Trennung zwischen diesen beiden (Aus-)Bildungsberichen problematisch und warum wird sie aufgrund der Europäisierungsprozesse von Bildungssystemen wieder häufiger thematisiert?

Ein durchlässiges und damit flexibles Bildungssystem, das allen Individuen ermöglicht sich immer wieder im gesamten Lebensverlauf weiterzubilden, kann zum einen als eine Voraussetzung angesehen werden, den gesellschaftlichen Herausforderungen wie der Tertiärisierung des Arbeitsmarktes und dem demographischen Wandel, etwa der Alterung der Gesellschaft und dem daraus folgenden Fachkräftemangel, zu begegnen. Zum anderen führen das Bildungsschisma und die Stratifizierung von (Aus-)Bildungssystemen zu sozialen Ungleichheiten, da sie individuelle Bildungsmobilität erschweren und somit Lebenschancen beeinflussen. In diesem Zusammenhang stellt sich die 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 der theoretischen Perspektive des soziologischen Neoinstitutionalismus (Powell/Solga 2010; Powell/Bernhard/Graf 2012). Methodisch haben wir eine theoriegeleitete qualitative Inhaltsanalyse von europäischen Beschlussdokumenten der Bologna- und Kopenhagen Prozesse durchgeführt sowie Sekundärliteratur und leitfadengestützte Experteninterviews aus diesen Untersuchungsländern ausgewertet.

## Das neue europäische Bildungsmodell

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, u.a. in den USA (Brookes/Huisman 2009) und Japan. Sie beruhen dabei auf Mechanismen wie dem fortlaufenden internationalen Vergleich – in Form von *benchmarking*, konkret gesetzten Standards oder *best practices*. Der Bologna Prozess hat inzwischen 47 Teilnehmerländer, deren spezifische (Aus-)Bildungssysteme sowie Reform- und Institutionalisierungspfade in vergleichenden Verfahren regelmäßig evaluiert werden. Hier liegt der Fokus auf individueller Mobilität (vor allem geographischer), auf der Sicherung von Qualität der Hochschulbildung und auf der Etablierung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums verbunden mit einer 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) sowie die Schaffung gemeinsamer Instrumente zur Qualitätssicherung. Zudem soll er die Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens – die Einstufung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen in ein einheitliches Raster – vorantreiben (Powell und Trampusch 2012).

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), kann an dieser Stelle nur sehr komprimiert dargestellt werden. Unsere Analyse des europäischen Modells zeigt, inwieweit das werdende „europäische Modell“ den einflussreichsten nationalen Bildungsmodellen ähnelt. 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 (2008) Konzeption der drei Dimensionen von Institutionen, nämlich der kulturell-kognitiven, der normativen und der regulativen, untersuchen wir für die kulturell-kognitive Dimension die geteilten Ideale und Ziele für ein europäisches Bildungssystem. Wir finden im

Bereich Hochschule die Verbindung von Forschung und Lehre, welche dem zweihundert Jahre alten deutschen Humboldt-Ideal entspricht. Allerdings wird der Ausbau individueller Kompetenz und Flexibilität der Arbeitnehmer ebenfalls eingefordert, was eher dem Gedanken der sogenannten „*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 (die beispielsweise von der OECD befördert werden) (Jakobi 2009).

In der normativen Dimension fragen 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 finden wir ein meritokratisches Verständnis der Förderung leistungsstarker 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 der deutschen Tradition entspricht. Anders als im deutschen oder österreichischen Modell üblich wird hier allerdings die Zielgruppe der Benachteiligten besonders hervorgehoben. Dieser Fokus auf Benachteiligte in der Berufsbildung ähnelt dem amerikanischen, britischen oder dem französischen Modell, denn in diesen Ländern wird die Hochschulbildung präferiert, wohingegen in Deutschland und Österreich attraktive berufliche Ausbildungsgänge fortlaufend weiterentwickelt werden. In Hinblick auf die Frage nach den Organisationsformen finden wir im europäischen Modell das Bild von Universitäten im Wettbewerb, die jeweils drei Zyklen (BA, MA, Doktorat) anbieten, welches dem französischen und den anglophonen Modellen am ehesten entspricht – und konträr zu den deutschen Diplomstudiengängen liegt. Im Kontrast dazu scheint die arbeitsplatzbasierte, praxis-orientierte Berufsbildung das erfolgreiche Modell der deutschsprachigen Länder nachzuahmen (Graf 2012a).

In der regulativen Dimension werden außerdem korporatistische Elemente deutscher Prägung für die Frage der Steuerung 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 die private Finanzierung der Hochschulen, ein Charakteristikum vor allem der anglophonen Länder, wird thematisiert.

Insgesamt kann das europäische Modell, das in die Mitgliedsstaaten der Bologna und Kopenhagen Prozesse diffundiert, mit Campbell (2004) als eine „bricolage“ beschrieben werden, eine Rekombination von kulturell-kognitiven, normativen und regulativen Elementen mehrerer einflussreicher nationaler Bildungsmodelle.

#### Wandel im Verhältnis von Berufs- und Hochschulbildung?

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 in Verbindung mit den Standards des Qualifikationsrahmens, der Validierung und Anerkennung von unterschiedlichen Lernformen, der Ermöglichung flexibler Bildungswege, aber auch der Modularisierung und Einführung des *European Credit Transfer System* (ECTS) und des *European Credit System for Vocational Education and Training* (ECVET) (Powell/Trampusch 2012). 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 fortlaufend entwickelnden Prozess, der weitergeführt wird, was auch in den Zielsetzungen, wie in der Deklaration „Education and Training 2020“ (Europäischer Rat 2009), deutlich wird.

#### Deutschland zwischen Aufbruch zu mehr Durchlässigkeit und andauernder Trennung von Berufs- und Hochschulbildung

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 Deutschland damit vor großen Herausforderungen steht.

Trotzdem oder gerade deswegen stieß insbesondere 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.

Diese neue Studienstruktur, die zu einem schnelleren ersten Studienabschluss führt und die Studienabbrecherquote reduzieren soll, zielt vor allem auf die Erhöhung der Hochschulbeteiligungsquote, 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 Deutschland 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 bis jetzt auf niedrigem Niveau und nicht flächendeckend realisiert. Duale Studiengänge werden insbesondere in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften sowie der Informatik angeboten. Anbieter dualer Studiengänge sind in erster Linie Fachhochschulen, Berufsakademien, einige Universitäten sowie die Duale Hochschule Baden-Württemberg (Graf 2012b). Dadurch, dass hauptsächlich Abiturienten diese Option wählen können, führt diese Entwicklung zudem noch nicht zu einer umfassenden Stärkung der sozialen Durchlässigkeit.

In Bezug auf institutionelle Durchlässigkeit kam durch Bologna und Kopenhagen eine neue Dynamik in das deutsche Bildungssystem. Insbesondere Fragen der Anrechnung wurden erstmals von allen Bildungsakteuren diskutiert. Dennoch haben beide Prozesse im deutschen Bildungssystem bisher noch nicht zu einer Einführung eines ausgebauten Systems der Anerkennung von unterschiedlichen Lernformen geführt. So gab es zwar Pilotprojekte wie ANKOM für die Anerkennung und Anrechnung beruflicher Bildung im Hochschulbereich (Freitag 2009), in Hochschulen existiert aber immer noch

eine relativ restriktive Anerkennung beruflicher Vorbildung. Maximal die Hälfte der benötigten Credits eines Hochschulabschlusses darf über vorgängiges Lernen außerhalb der Hochschule 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.

Etwas mehr Bewegung gab es in Deutschland in Sachen Zugang zur Hochschulbildung. Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz 2009 wurden folgende Mindeststandards für den Hochschulzugang beruflich Qualifizierter festgehalten: Absolventinnen und Absolventen einer Aufstiegsfortbildung erhalten eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, Individuen mit dem Abschluss einer beruflichen Erstausbildung und drei Jahren Berufserfahrung können nach einer Eignungsprüfung profilmnahe Studiengänge besuchen (KMK 2009).

Schließlich steht die Einführung eines gemeinsamen Qualifikationsrahmens, der berufliche und allgemeine Bildung integriert, betrachtet, durch den Kopenhagen Prozess auch in Deutschland verstärkt auf der Agenda. Die Debatten um den deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) waren dabei bis jetzt stark konfliktbehaftet, da durch den gewachsenen Korporatismus viele Akteure, wie Gewerkschaften, Arbeitgeber, Hochschulen, Kultusminister und Kammern, und damit auch Vetospieler in den Verhandlungsprozess einbezogen wurden (Powell/Trampusch 2012). Gleichzeitig schwächt die aufgesplitterte Regelungskompetenz im deutschen Bildungsföderalismus das Koordinations- und Gestaltungspotential des Staates (Klenk 2011: 242). Zudem kann der Qualifikationsrahmen als ein neues Klassifikationssystem angesehen werden, in dem soziale Kategorisierungen festgeschrieben werden, die sich mit den bestehenden decken können oder eben auch nicht, was die Konflikthaftigkeit weiter verstärkt. So war es insbesondere die Frage der Einordnung des Abiturs – mit dem man in Deutschland die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erwirbt – über die keine Einigung herrschte. 2012 kam es zu einem vorläufigen Beschluss zum DQR aller beteiligten Akteure. Dieser zeigt durch die Ausklammerung der schulischen Bildungs-

gänge im DQR, dass die Konflikte zwischen Berufs- und höherer Allgemeinbildung andauern, trotz oder gar aufgrund der Europäisierung.

Insgesamt lässt sich für Deutschland konstatieren, dass das Bildungsschisma noch nicht aufgelöst werden konnte, aber die europäischen Prozesse inkrementelle Veränderungen, wie die Debatten über Anrechnung und den Europäischen (EQR) und Nationalen Qualifikationsrahmen (DQR), ausgelöst haben, mit noch offenem Ausgang für das zukünftige Verhältnis von beruflicher Bildung und Hochschulbildung.

Frankreich zeichnet sich durch ein differenziertes System mit vielfältigen Übergängen aus

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 auch 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.

Eine strikte institutionelle Trennung wie im deutschen System zwischen Berufs- und Hochschulbildung kann in Frankreich nicht festgestellt werden. So kann man einerseits über die beruflichen Bildungswege auch ein *baccalauréat* erwerben, welches zum Zugang zur Hochschule berechtigt. Andererseits sind viele stärker beruflich orientierte Bildungsgänge im tertiären Bildungssystem angesiedelt. Dies sind die technologischen Studiengänge in den beruflichen Gymnasien, den *sections de technicien supérieur* (STS) und den technologischen Hochschulen, den *Instituts universitaire de technologie* (IUT). Dort kann man jeweils nach vier Semestern berufsqualifizierende Abschlüsse erwerben, den *brevet de technicien supérieur* (BTS) oder ein *diplôme universitaire de technologie* (DUT). Im Vergleich zu Deutschland und Österreich 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 Abschlüsse (BTS/DUT), die nach bereits zwei Jahren erworben werden, nicht aufgegeben, sondern parallel beibehalten, auch wenn jetzt mit der LMD-Reform die dreijährigen beruflichen Abschlüsse (*licence professionnelle*) zunehmen, in denen die Absolventinnen der Kurzstudiengänge oft einmünden. Auch die prestigereichen *grandes écoles* haben sich nicht vollständig in den Reformprozess eingegliedert und verleihen weiterhin nicht alle einen 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, der *licence professionnelle*, statt (Powell/Graf/Bernhard et al. 2012). Die *licence professionnelle* zielt auf den direkten Berufseinstieg. Man erwirbt den Abschluss nach zwei zusätzlichen Semestern, vorausgesetzt man hat vier Hochschulsemeister wie beim DUR oder BTS bereits bestanden. 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. Dies wurde vereinfacht durch die Bologna induzierte Einführung von Leistungspunkten und einer stärkeren Modularisierung.

Im Gegensatz zum Bologna Prozess war der Kopenhagen Prozess weniger einflussreich. Dies ist damit zu erklären, dass im französischen System viele der im Kopenhagen Prozess geforderten Standards bereits existierten. So gibt es zum Beispiel seit 1969 einen sechs-stufigen Nationalen Qualifikationsrahmen, der Hochschulbildung und Berufsbildung integriert betrachtet und für eine verstärkte Transparenz der verschiedensten Bildungsgänge sorgt. Mittlerweile wurde dieser auf acht Stufen angepasst, um kohärenter zum Europäischen Rahmen zu sein. Auch wurden in Frankreich in den 1980er-Jahren Verfahren zur Anerkennung und Validierung nicht formal und informell erworbener Qualifikationen implementiert, die 2002 erweitert wurden. Anrechnungsmöglichkeiten von vorgängigem Lernen sind also gegeben. 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. So besteht in Frankreich trotz *formaler* Öffnung des Hochschulzugangs durch das berufliche Abitur das Problem einer systematisch und stark erhöhten Studienabbrucherquote von Studierenden aus den beruflichen Bildungszweigen (Beaud 2008; Duru-Bellat/Kieffer 2008). Bedingt wird dieses Phänomen durch eine mangelnde Anpassung der Hochschulorganisation Frankreichs an die heterogenen Bedürfnisse der unterschiedlichsten Bildungszweigen kommenden Studentenschaft. Gleichzeitig haben die beruflichen Abiturienten eine geringere Chance an die für sie eher passenden beruflichen Hochschulprogramme zu kommen, da deren Zugang stark selektiv ist und Abiturientinnen und Abiturienten aus den höher angesehenen technologischen und allgemeinen Abiturzweigen bevorzugt werden, was zu einer Verdrängung führt (Bernhard 2010). Wenn Durchlässigkeit nicht nur formeller Zugang zu bestimmten Bildungswegen und Anrechnung bereits gelernter äquivalenter Kompetenzen sondern auch eine realistische Chance auf einen Bildungserfolg bedeutet, dann besteht auch in Frankreich Handlungsbedarf. Es bleibt also festzuhalten, dass nicht nur formale Regelungen, sondern auch kulturelle Ideale und soziale Normen für die Durchlässigkeit von Bildungssystemen ausschlaggebend sind (Bernhard 2013).

In Österreich hat der Europäische Qualifikationsrahmen eine ambivalente Wirkung auf den Grad der Durchlässigkeit

In Österreich gibt es im Vergleich zu Deutschland eine stärkere Tradition der vollzeitschulischen Berufsausbildung. Österreich steht somit in gewisser

Weise zwischen dem französischen – eher schulbasierten – und dem deutschen – eher dual geprägten – Berufsbildungssystem. Beispielhaft für den speziellen Charakter der vollzeitschulischen Berufsbildung in Österreich sei hier die Berufsbildende Höhere Schule (BHS) genannt. Diese dauert ein Jahr länger als die Allgemeinbildende Höhere Schule (das österreichische Gymnasium) und führt in fünf Jahren mit der Diplom- und Reifeprüfung zu einer Doppelqualifikation: Die Reifeprüfung eröffnet den allgemeinen Zugang zu Hochschulen; die Diplomprüfung berechtigt zur Ausübung gehobener Berufe. Die Entscheidung für die BHS, typischerweise mit 14 Jahren, hält also verschiedene Bildungs- und Karrierewege offen. Gerade für Jugendliche aus nicht akademisch gebildeten Elternhäusern bietet die BHS somit einen attraktiven Bildungspfad (Graf 2013).

Die gegenwärtigen Prozesse der Europäisierung, 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 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 relativ 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 2012). Solche begünstigenden Faktoren verstärken den Einfluss europäischer Bildungspolitik auf den historischen Entwicklungspfad der Berufs- und Hochschulbildung in Österreich.

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 1990er Jahre ohnehin in einer Phase inkrementeller Reformen, maßgeblich ausgelöst durch eine Krise auf dem Lehrstellenmarkt und getragen von konzentrierten Maßnahmen der Sozialpartner. Ein Beispiel hierfür ist die Einführung

der Berufsreifeprüfung im Jahr 1997, 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; beide sollten mehr denn je gemeinsam untersucht werden. Die Entwicklung eines solchen Rahmens verlangt eine umfassende Einordnung aller nationalen Qualifikationen in eine einheitliche Matrix. Dabei stellt sich die konfliktreiche 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 Hochschulverbände 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 (BA/MA/PhD). 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 führt, was die Durchlässigkeit zwischen den organisatorischen Feldern erschwert (Graf 2012a).

Europäisierung als Gelingensbedingung für mehr Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung

Die Analyse von europäischen Einflüssen auf Bildung und Ausbildung sowie Veränderungsdynamiken 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 aufzei-

gen 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.“ Die gegenwärtigen Europäisierungsprozesse bieten somit auch einen Rahmen für die Suche nach Gelingensbedingungen (Solga/Brzinsky-Fay/Graf et al. 2013) zur Schaffung größerer Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung.

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). Dieses Modell kombiniert institutionelle und organisatorische Elemente zu etwas Neuem, wobei diese Elemente unterschiedlichen nationalen Ursprung, oder zumindest große Ähnlichkeit zu den Merkmalen historisch einflussreicher Modelle, zu haben scheinen. Das Ergebnis dieser Zusammenstellung bezeichnen wir als *bricolage*.

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 Bildungsschema, 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 nationalen Strukturen und jeweiligen nationalen Entwicklungspfade. Sicherlich kommt es durch die Bologna und Kopenhagen Prozesse verstärkt zu gegenseitigem Lernen zwischen europäischen Ländern. Es ist aufgrund des Einflusses historisch gewachsener endogener Pfadabhängigkeiten jedoch nicht möglich von einer einfachen Konvergenz zu sprechen (Powell/Graf/Bernhard et al. 2012).

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 Möglichkeiten von Anrechnung von vorgängigem Lernen. 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 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. Auch die Frage von Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen kam vor allem durch den Bologna-Prozess neu auf, auch wenn die Umsetzung eher als stockend bezeichnet werden kann. 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 nach dem ersten Zuordnungsbeschluss von 2012 in Deutschland vor allem von der aus der Existenz des Rahmens entstehenden Praxis ab. Ob die fortschreitende europäische Standardisierung der Berufsbildung ebenso tiefgreifende Reformen nach sich ziehen wird wie etwa der Bologna Prozess, ist daher noch ungewiss.

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



## Literatur

- Baethge, Martin, 2006: Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat, in: SOFI-Mitteilungen 34, S. 13-27.
- Beaud, Stéphane, 2008: Enseignement supérieur: la "démocratisation scolaire" en panne, in: Formation emploi 101, S. 149-165.
- Bernhard, Nadine, 2010: The Question of Permeability of the French Educational System, in: INVEST-Workshop "Institutional Change at the Nexus of Vocational and Higher Education", Berlin: WZB.
- Bernhard, Nadine, 2013: Institutionelle Bedingungen der Durchlässigkeit im französischen und deutschen höheren Bildungssystem, in: Solga, H. et al. (Hrsg.): Vergleiche innerhalb von Gruppen und institutionelle Gelingensbedingungen – vielversprechende Perspektiven für die Ungleichheitsforschung. WZB Discussion Paper SP I 2013-501. Berlin: WZB, 46-47.
- 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, S. 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(4), S. 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), S. 3-21.
- Campbell, John L., 2004: Institutional Change and Globalization. Princeton, NJ.
- Duru-Bellat, Marie/Kieffer, Annick, 2008: Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France: déplacement et recomposition des inégalités, in: Population 63(1), S. 123-157.
- 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 2010") (2009/C 119/02). Brüssel.
- Freitag, Walburga, 2009: Europäische Bildungspolitik und Anrechnung auf Hochschulstudiengänge. Eine Skizze der Rahmenbedingungen und gegenwärtige Effekte, in: Freitag, Walburga (Hrsg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld, S. 12-38.
- 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), S. 569-585.
- Graf, Lukas, 2012a: The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland, Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Graf, Lukas, 2012b: Wachstum in der Nische. Mit dualen Studiengängen entstehen Hybride von Berufs- und Hochschulbildung, in: WZB Mitteilungen 130, S. 49-52.
- Graf, Lukas, 2013: Besser verzahnt: Berufs- und Hochschulbildung in Österreich und der Schweiz, in: WZB Brief Bildung 24, März 2013.
- Graf, Lukas/Lassnigg, Lorenz/Powell, Justin J.W., 2012: Austrian Corporatism and Gradual Institutional Change in the Relationship between Apprenticeship Training and School-based VET, in: Busemeyer, Marius R./Trampusch, Christine (Hrsg.): The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford, S. 150-178.
- Jakobi, Anja, 2009: International Organizations and Lifelong Learning. From Global Agendas to Policy Diffusion, Basingstoke.
- Klenk, Johannes, 2011: Selbstkoordination statt staatlicher Gestaltung – die Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens als Prototyp neuer Bildungspolitik?, in: Schmid, Josef/Amos, Karin/Schrader, Josef/Thiel, Ansgar (Hrsg.): Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen. Baden-Baden, S. 223-244.
- KMK, 2009: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Powell, Justin J.W./Bernhard, Nadine/Graf, Lukas, 2012: Amerikanisierung oder Europäisierung der (Aus-)Bildung? Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse und das neue europäische Modell der Hochschul- und Berufsbildung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52: Soziologische Bildungsforschung, S. 437-458.
- Powell, Justin J.W./Graf, Lukas/Bernhard, Nadine/Coutrot, Laurance/Kieffer, Annick, 2012: The Shifting Relationship between Vocational and Higher Education in France and Germany: Towards Convergence?, in: European Journal of Education 47(3), S. 405-423.
- Powell, Justin J.W./Solga, Heike, 2008: Internationalization of Vocational and Higher Education Systems – A Comparative-Institutional Approach, in: WZB Discussion Paper SP I 2008-501. Berlin, Social Science Research Center (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), S. 705-721.
- Powell, Justin J.W./Solga, Heike, 2011: Why are Participation Rates in Higher Education in Germany so Low? Institutional Barriers to Higher Education Expansion, in: Journal of Education and Work 24(1-2), S. 49-68.
- Powell, Justin J.W./Trampusch, Christine, 2012: Europeanization and the Varying Responses in Collective Skill Systems, in: Busemeyer, M. R. & Trampusch, C. (Hrsg.): The Comparative Political Economy of Collective Skill Systems. Oxford, S. 284-316.
- Scott, W. Richard, 2008: Institutions and Organizations: Ideas and Interests. Thousand Oaks, CA.
- Solga, Heike/Brzinsky-Fay, Christian/Graf, Lukas/Gresch, Cornelia/Protsch, Paula, 2013: Vergleiche innerhalb von Gruppen und institutionelle Gelingensbedingungen. Vielversprechende Perspektiven für die Ungleichheitsforschung, in: WZB Discussion Paper SP I 2013-501. Berlin, Social Science Research Center (WZB).

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), S. 65-75.

Trampusch, Christine, 2009: Europeanization and Institutional Change in Vocational Education and Training in Germany and Austria, in: Governance. An International Journal of Policy, 22(3), S. 371-397.

## Europäische Berufsbildungszusammenarbeit: Harmonisierung – Transparenz – Dualität<sup>1</sup>

Philipp Grollmann

### Einleitung

In diesem Beitrag möchte ich zunächst einen kurzen historischen Überblick über die Entwicklungslinien der europäischen Berufsbildungszusammenarbeit geben. Die verschiedenen Instrumente der EU-Berufsbildungskoope-  
ration werden dann in einen analytischen Rahmen eingeordnet. Zum Schluss werde ich einige aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen aufzeigen, die ich ebenfalls zuordnen werde, um dann einige Thesen für die zukünftige Entwicklung vorzustellen. Das ganze tue ich im Gegensatz zu den meisten Autoren in diesem Band nicht als Politikwissenschaftler, sondern als Berufsbildungsforscher, der sich an verschiedenen Punkten der aufgezeigten Entwicklung an Studien für die europäische Berufsbildungspolitik beteiligt hat.

### Europäische Berufsbildungszusammenarbeit seit den 50er Jahren – Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl. Von der Harmonisierung ...

In den fünfziger und sechziger Jahren stand die Idee der Harmonisierung und der Konvergenz der europäischen Berufsbildungssysteme im Vordergrund der politischen Leitvorstellungen (Frommberger 2006). Das folgende Zitat aus dem Ratsbeschluss über die Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung symbolisiert das:

„Die gemeinsame Politik der Berufsausbildung [...] schrittweise Angleichung der Ausbildungsniveaus [...] für verschiedene, eine bestimmte Ausbildung erfordern-  
de Berufe aufeinander abgestimmte Beschreibungen der Grundanforde-

---

<sup>1</sup> Vortrag gehalten auf der Jahrestagung des Promotionskollegs für "International-  
vergleichende Forschung zu Bildung und Bildungspolitik im Wohlfahrtsstaat" in  
Tübingen am 23. und 24. November 2012.

Karin Amos | Josef Schmid | Josef Schrader |  
Ansgar Thiel [Hrsg.]

Die Reihe Wirtschafts- und Sozialpolitik  
wird herausgegeben von

Prof. Dr. Rolf G. Heinze, Ruhr-Universität Bochum  
Prof. Dr. Werner Sesselmeier, Universität Koblenz-Landau  
Prof. Dr. Josef Schmid, Universität Tübingen

Band 12

## Europäischer Bildungsraum

Europäisierungsprozesse in Bildungspolitik  
und Bildungspraxis



**Nomos**

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

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data is available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

ISBN 978-3-8487-0841-3

1. Auflage 2013

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2013. Printed in Germany. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

This work is subject to copyright. All rights are reserved, whether the whole or part of the material is concerned, specifically those of translation, reprinting, re-use of illustrations, broadcasting, reproduction by photocopying machine or similar means, and storage in data banks. Under § 54 of the German Copyright Law where copies are made for other than private use a fee is payable to »Verwertungsgesellschaft Wort«, Munich.

## Inhalt

International-vergleichende Forschung zu Bildung und Bildungspolitik im Wohlfahrtsstaat	7
Theorien der Europäisierung: Kritische Bestandsaufnahme und Implikationen für die Bildungsforschung <i>Christoph Knill und Michael Dobbins</i>	17
Die europäische Bildungspolitik – Entstehung und Entwicklung eines europäischen Politikfeldes <i>Peter Becker</i>	37
Divergente Europäisierung? <i>Michael Dobbins</i>	63
Transnationale Kommunikation als Bedingungsfaktor für hochschulpolitische Konvergenz <i>Eva Maria Voegtle</i>	93
Transatlantic Diffusion in Higher Education Policy? The Soft Governance of the Bologna Process in the United States <i>Tonia Bieber</i>	123
Bologna as a fad or fashion <i>Eva Maria Vögtle and Kerstin Martens</i>	149
Auswirkungen des neuen europäischen Bildungsmodells auf die Verknüpfung zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland, Österreich und Frankreich <i>Nadine Bernhard, Lukas Graf und Justin J.W. Powell</i>	175