

Stratifizierung von Berufs- und Hochschulbildung in Europa: Deutschland und Frankreich im Spiegel klassischer Vergleichsstudien

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

1 Einleitung

Vielfältige Entwicklungen führen derzeit zu Veränderungen in der Berufs- und Hochschulbildung und im Verhältnis dieser organisatorischen Felder zueinander. Beispielfähig zu nennen sind die aktuelle wirtschaftliche Krise in Europa, demografische Verschiebungen und Migrationsströme. Vor allem die sich verstärkenden europäischen wie internationalen bildungspolitischen Prozesse schaffen einen erhöhten – insbesondere ideellen und normativen – Veränderungsdruck. So beeinflussen die aktuellen Europäisierungsprozesse wie *Bologna* und *Kopenhagen* Berufs- und Hochschulbildungssysteme und generieren Handlungsbedarf in Politik und Wissenschaft, selbst wenn sie nicht regulativ verpflichtend sind. Beispiel hierfür ist die Einführung europäischer Standards durch die nationale Implementierung von Qualifikationsrahmen. Dynamiken der Stratifizierung von beruflicher und allgemeiner Bildung sowie Fragen des Fachkräftemangels, der unzureichenden Durchlässigkeit und der persistenten Benachteiligung Geringqualifizierter gewinnen zunehmend an Bedeutung. Europaweit richtet sich der Blick häufig auf Deutschland und Frankreich – die beiden großen Wohlfahrtsstaaten Kontinentaleuropas – wenn es darum geht, Lösungsansätze für diese Herausforderungen zu finden. Die in ökonomischen Krisenzeiten zunehmend umstrittene, aber im Bildungsbereich fort-

schreitende Europäisierung wird maßgeblich durch das Engagement und die Zusammenarbeit dieser beiden Länder beeinflusst.¹

In der Tat werden die (Aus-)Bildungssysteme in Deutschland und Frankreich seit Jahrzehnten oder gar Jahrhunderten als kontrastierende Modelle betrachtet und ihre jeweiligen Kulturen und Strukturen vergleichend analysiert (Ringer 1987, 1992; Clark 1995; Greinert 2005). Die beiden nationalen Bildungssysteme differieren in Bezug auf kulturelle Deutungsmuster, Werte, Normen und Governance-Strukturen sowie in dem Verhältnis zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt (Lutz 1976). Klare Unterschiede werden bereits durch den Vergleich der Institutionen der beruflichen Bildung offenbar (Brauns 1999; Koch 1998), etwa im Hinblick auf leitende Prinzipien, wie „Beruflichkeit“ in Deutschland und „Meritokratie“ in Frankreich (Deißinger 2001). Auch die Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich unterscheidet sich deutlich, etwa im Differenzierungsgrad des Systems und in der unterschiedlichen Reputation, die den einzelnen Organisationsformen zugeschrieben wird, etwa *grandes écoles* und Universitäten in Frankreich oder Universitäten, (Fach-)Hochschulen und Dualen Hochschulen in Deutschland (Bernhard 2014).

In diesem Beitrag wird Deutschland als föderales System mit dem zentralstaatlich organisierten System Frankreichs verglichen. Anhand der Analyse der beiden Berufs- und Hochschulsysteme wird der Frage nachgegangen, ob die in den letzten Jahrzehnten entstandenen Vergleichsstudien und die daraus hervorgehenden „klassischen“ Typologien, die diese beiden Systeme unterschiedlich einordnen, heute noch als gültig betrachtet werden können. In Zeiten der intensiv geführten Debatte zwischen denjenigen ExpertInnen, die aufgrund der Diffusion und massiven Expansion von Bildung eine globale Konvergenz vorhersehen (Meyer/Boli-Bennett/Chase-Dunn 1975; Baker 2014) und solchen, die eher eine pfadabhängige Entwicklung (Thelen 2004) oder gar zunehmende Divergenz nationaler Bildungssysteme konstatieren (Krücken 2003; Schriewer 2007), stellt sich die

1 Dieser Beitrag baut auf dem deutsch-französischen Projekt „Shifting Tensions between Vocational and General Education: France and Germany Compared (VOCGENE)“ auf, das im Rahmen des EU Network of Excellence on Economic Change, Quality of Life and Social Cohesion (EqualSoc) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung und dem Centre Maurice Halbwachs der École normale supérieure, Paris, durchgeführt wurde. Wir danken Laurence Coutrot, Annick Kieffer und Heike Solga für die kollegiale Zusammenarbeit und viele zentrale Einsichten; für hilfreiche Kommentare danken wir Christian Brzinsky-Fay, Alessandra Rusconi und Anne Piezunka. In englischer Sprache sind Ergebnisse des Projekts bereits veröffentlicht worden (Powell et al. 2009; 2012).

Frage, ob sich diese beiden Kernländer Europas aufeinander zubewegen oder (weiter) voneinander entfernen (Bernhard 2014).

Die Brisanz dieses Themas erklärt sich dadurch, dass etablierte Typologien, die als heuristisches Mittel genutzt werden, eine Neubewertung und den Vergleich von Bildungssystemen (z.B. aufgrund von institutionellen Veränderungen) zu einem späteren Zeitpunkt erschweren können. Das passiert, wenn Veränderungen – ausgelöst durch endogene Reformen oder exogene Einflüsse – sich entweder schrittweise oder während politischer oder wirtschaftlicher Umbrüche (etwa in Folge der derzeitigen Finanz- und Wirtschaftskrise) rapide vollziehen. Der Begriff „etabliert“ ist dabei in unserer Untersuchung eher breit gefasst – er bezieht sich insbesondere auf Studien, die in den letzten Jahrzehnten sehr häufig aufgegriffen und diskutiert werden – in diesem Sinne also als „klassisch“ bezeichnet werden können. Unser Fokus liegt in diesem Zusammenhang auf Studien, die den französisch-deutschen Vergleich explizit betonen (Greinert 2005; Goldschmidt 1991; Lutz 1976; Maurice/Sellier/Silvestre 1986).

Nationale Bildungssysteme werden zunehmend von internationalen Entwicklungen beeinflusst. Ein Beispiel ist der Aufbau gemeinsamer europäischer (Aus-)Bildungsräume und Arbeitsmärkte und die Förderung der intra-europäischen räumlichen Mobilität. Das damit verbundene primäre Ziel verbesserter ökonomischer Wettbewerbsfähigkeit – wie auch gestärkter sozialer Teilhabe und Inklusion – kann mitunter zu einer Umstrukturierung von historisch gewachsenen Ausbildungssystemen und der länderspezifischen Verknüpfungen von Bildung und Beschäftigung führen. Gegenwärtige Europäisierungsprozesse wie der Bologna-Prozess in der Hochschulbildung seit 1998/99 und der Kopenhagen-Prozess in der Berufsbildung seit 2002 können in diesem Zusammenhang als bedeutende Herausforderungen für die (Aus-)Bildungssysteme der teilnehmenden Staaten verstanden werden (Powell/Bernhard/Graf 2012).

Folglich ergeben sich zwei verknüpfte Fragestellungen: Inwiefern haben sich entscheidende Merkmale der Ausbildungssysteme in Deutschland und Frankreich verändert? Und geben die etablierten Typologien noch adäquat die aktuelle Situation im deutschen und französischen Bildungssystem wieder? Dabei sollen das Verhältnis und die Wechselwirkungen zwischen Hochschulbildung und beruflicher Bildung im Fokus stehen und die Untersuchung der Konvergenz oder Divergenz zwischen den beiden Ländern. Antworten auf die genannten Fragen sind Voraussetzung für tiefergreifendere Analysen, die den sich verändernden Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung im Vergleich der zwei Länder beleuchten.

2 Deutschland und Frankreich in den etablierten Bildungstypologien

Deutschland und Frankreich werden in bestehenden Vergleichsstudien traditionell als kontrastierende Fälle – sei es in der beruflichen Bildung oder in der Hochschulbildung – beschrieben. So werden die beiden Länder jeweils einem der drei idealtypischen Modelle der beruflichen Bildung nach Greinert (2005) zugeordnet: Frankreich dem staatlich regulierten, bürokratischen Modell und Deutschland dem dual-korporatistischen Modell; Großbritannien hingegen wird üblicherweise als liberal-marktwirtschaftliches Modell verortet (Koch/Reuling 1998; Bosch/Charest 2010). Dabei wird das französische System als stark zentralisiert und reguliert beschrieben. So wird die berufliche Bildung in Frankreich traditionell staatlich geplant, kontrolliert und finanziert. Obwohl die Betriebe eine Ausbildungssteuer bezahlen, üben sie nur relativ geringen Einfluss aus, vor allem weil die Berufsausbildung traditionell überwiegend in vollzeitschulischen Einrichtungen stattfindet. Dies spiegelt sich auch in den Curricula wider, in denen die berufsbezogene Theorievermittlung im Mittelpunkt steht. Die staatliche Politik bleibt als Einflussfaktor ständig präsent. In Deutschland hingegen zeichnet sich das korporatistisch-organisierte System der beruflichen Bildung durch eine enge Koordination zwischen Staat, Arbeitgeber- sowie der ArbeitnehmervertreterInnen aus. Dabei wird in der Typologie von Greinert implizit nur das duale System mit einbezogen, in dem Auszubildende zwischen den Lernorten Berufsschule und Betrieb wechseln (vollzeitschulische Berufsbildungsgänge und Hochschulstudiengänge werden nicht direkt berücksichtigt). Die duale Ausbildung in Deutschland hat nach dem so genannten „Berufsprinzip“ das Ziel, den Beruf sowohl in der Theorie als auch in der Praxis zu erlernen (Deißinger 2001; Kraus 2007).

Im Bereich der Hochschulforschung charakterisiert Goldschmidt (1991) das nationale Hochschulsystem Frankreichs idealtypisch als „administrativen Zentralismus“ und das System Deutschlands als „politischen Legalismus“ (in dem Konflikte üblicherweise auf rechtlicher Ebene gelöst werden). Auch wenn die Grundidee von Hochschulbildung in beiden Ländern die Gleiche ist – nämlich eine gesellschaftliche Elite auszuwählen und auszubilden (Ben-David 1977/1992) – unterscheiden sich die beiden Hochschulsysteme deutlich. So zeichnet sich das französische System – im Gegensatz zum Deutschen, selbst unter Berücksichtigung der deutschen Exzellenzinitiative als Bestrebung einer Differenzierung durch Profilbildung (Rogge et al. 2013) – durch eine besondere Förderung einer Elite in renommierten *grandes écoles* aus (Clark 1983, 1995). Gleichzeitig aber bieten die stärker

ausdifferenzierten Strukturen des Hochschulwesens in Frankreich, zumindest formal, mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem, als es in Deutschland der Fall ist, denn Übergänge (*passerelles*) innerhalb von sequenziell aufgebauten Bildungsbereichen sind möglich (zur unterschiedlichen Differenzierung der Hochschulsysteme, siehe Shavit/Arum/Gamoran 2007). Dabei handelt es sich zum einen um Übergangsmöglichkeiten, die zwischen stärker beruflich und allgemeinbildend orientierten Bildungsgängen bestehen. Zum anderen sind dies Übergänge, die sowohl nach aber auch ohne vorherigen Abschluss des besuchten Bildungsgangs unter Anrechnung von bereits Erlerntem möglich sind (Bernhard 2014). In Deutschland existiert traditionell eine klare Trennung zwischen allgemeiner, beruflicher und akademischer Bildung, welche Übergänge zwischen den Sektoren erschwert und dadurch Durchlässigkeit verhindert (Baethge 2006; Baethge/Solga/Wieck 2007; Graf 2013; Bernhard 2014). Auch wenn in Deutschland sowohl der zweite als auch dritte Bildungsweg existieren und vor allem letzterer ausgebaut wurde, werden diese Wege nur von einem verschwindend geringen Anteil aller Studierenden genutzt (Nickel/Duong 2012). Zudem sind die in Deutschland bestehenden Übergänge stark abschlusszentriert und erfolgen daher stark sequentiell mit bisher nur geringen Anrechnungsmöglichkeiten (Bernhard 2014).

Als ein maßgeblicher Grund für die Unterschiede zwischen den beiden westeuropäischen Bildungssystemen werden das Verhältnis und die Wechselwirkungen zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt gesehen. Sowohl vom Arbeitsmarkt, als auch vom (Aus-)Bildungssystem her gedacht, ist hier entscheidend, wie gut die Abstimmung dieser beiden institutionellen Sphären ist, d. h. inwiefern die erworbenen Qualifikationen der Nachfrage und den Bedarfen des Arbeitsmarktes entsprechen und Übergänge zwischen (Aus-)Bildung und Arbeitsmarkt durch diese Passung erleichtert werden (Lutz 1976; Kerckhoff 2001; Shavit/Müller 2000). Maurice, Sellier und Silvestre (1986) vergleichen die Ausbildungssysteme und die Arbeitsorganisation der beiden Länder und deren Verhältnis zueinander. Dabei betrachten sie die länderspezifischen Muster der beruflichen Bildung und den späteren Übergang in den Arbeitsmarkt. Ihre Studie bestätigt, dass die berufliche Bildung in Deutschland institutionell fest verankert ist und dabei überwiegend ohne direkte staatliche Eingriffe reguliert wird. Dagegen ist die praxisorientierte Berufsbildung in Frankreich weniger umfassend ausgebaut und zu einem höheren Grad durch staatliche Steuerung gekennzeichnet. Der französische Arbeitsmarkt wird stärker nach allgemeinbildenden Bildungsabschlüssen und beruflichen Erfahrungen im Unternehmen stratifiziert als nach den im Ausbildungssystem erlernten beruflichen Qualifikationen. In Bezug auf Mobilität spielen in Frankreich traditionell innerbe-

triebliche Referenzen eine herausragende Rolle: Neue (höhere) Positionen werden vor allem aufgrund von vorherigen Berufserfahrungen im Unternehmen besetzt. Übergänge und Mobilität finden in Frankreich daher im *organisational space* der Firma oder auf internen Arbeitsmärkten statt (Maurice/Sellier/Silvestre 1986). Dagegen hängt die berufliche Stellung in Deutschland überwiegend von Ausbildungsgängen bzw. den darin erlernten Berufen und erworbenen Abschlüssen ab. Dementsprechend herrscht auf dem deutschen Arbeitsmarkt eine Hierarchie, die auf den entsprechenden Berufsqualifikationen basiert. Mobilität von Beschäftigten findet daher im deutschen Fall im Rahmen des *qualificational space* der Berufe statt (Maurice/Sellier/Silvestre 1986). Auch wenn in beiden Ländern Hochschulabschlüsse insgesamt höher bewertet werden, ist die Schnittstelle zwischen dem Ausbildungssystem und dem Arbeitsmarkt, wie gerade dargestellt, unterschiedlich organisiert.

Im Folgenden wollen wir solche strukturellen Unterschiede zwischen Frankreich und Deutschland – in der beruflichen wie in der Hochschulbildung – auf ihre Aktualität prüfen. Zum einen werden neuere Entwicklungen in Deutschland näher betrachtet. Hier wird sowohl die vollzeitschulische als auch die duale berufliche Bildung berücksichtigt sowie das traditionell binär strukturierte Hochschulsystem (Universitäten und Fachhochschulen) und die – im Bereich Wirtschaft und Ingenieurwesen – rasch expandierenden dualen Hochschulen (Graf 2012, 2013). Zum anderen wird der französische Fall untersucht, welcher sich durch sein mehrheitlich schulisches System in der beruflichen Bildung und ein ausdifferenziertes Hochschulsystem auszeichnet. Auf dieser Grundlage können dann „klassische“ Typologien bewertet werden. Abschließend wird die Konvergenzhypothese diskutiert bzw. der Frage nachgegangen, ob sich die beiden nationalen Bildungssysteme durch aktuelle institutionelle Veränderungen annähern.

3 Diskussion aktueller Entwicklungen in Deutschland und Frankreich

Unter Berücksichtigung der gegenwärtigen Europäisierungsprozesse und endogener Reformen im französischen und im deutschen Bildungssystem wird in diesem Abschnitt die gegenwärtige Situation der beruflichen und Hochschulbildung in ihrem Verhältnis zueinander betrachtet. Die Beschreibung geht dabei an mehreren Stellen auf die unterschiedlichen in der

Einleitung genannten Analyseebenen ein und bezieht sich dabei auch auf die im vorherigen Abschnitt diskutierten „klassischen“ Typologien.

Frankreich

In Frankreich sind eine Reihe unterschiedlicher Trends zu beobachten. Regionalisierungsprozesse im Bildungsbereich und Verberuflichung der Hochschulbildung deuten an, dass sich das französische System inkrementell verändert. Es lassen sich dabei wenige direkte Reaktionen auf externe Einflüsse durch Europäisierung beobachten, denn die Implementierung europäischer Standards bedurfte in Frankreich keiner großen Transformation, wie dies in Deutschland beispielsweise im Hinblick auf die Hochschulabschlüsse der Fall war (Bernhard 2014). Jedoch wurde in der beruflichen Bildung neben der traditionellen vollzeitschulischen Ausbildung die betriebliche Sparte ausgebaut, womit auch ein stärkeres Engagement und eine gestiegene Verantwortungsübernahme von Sozialpartnern in der beruflichen Bildung einhergehen. Die zentralstaatliche Regierung – auch wenn sie weiterhin auf regulativer Ebene die höchste Instanz darstellt – zieht sich in Bezug auf ihre Mitwirkung bei Entscheidungsprozessen und der Finanzierung etwas zurück; die Regionen werden dagegen gestärkt. Das staatlich regulierte, bürokratische Modell (Greinert 2005), für das Frankreich als klassischer Vertreter gilt, darf daher aus aktueller Perspektive nicht falsch interpretiert werden: Der Staat bzw. das Bildungsministerium ist weiterhin sehr einflussreich, wenn auch etwas weniger als früher.

Neuere Entwicklungen im Hochschulsektor führen verstärkt dazu, dass die Grenze zwischen beruflicher und Hochschulbildung aufgrund des kontinuierlichen Ausbaus beruflicher Studiengänge zunehmend verschwindet. Dies wird besonders im Vergleich zu Deutschland deutlich, wo die Grenzen – trotz der Entwicklung einiger neuen hybriden Einrichtungen (siehe weiter unten) – noch immer klar erkennbar und schwer zu überwinden sind (Baethge 2006; Bernhard/Graf/Powell 2012, 2013). Die Einstufung Frankreichs als Land mit einem differenzierten Hochschulsystem bleibt weiterhin bestehen bzw. wird mit dieser Entwicklung unterstützt.

Die oben genannte Analyse von Maurice, Sellier und Silvestre (1986) bietet auch heute noch wertvolle Anhaltspunkte, um Deutschland und Frankreich miteinander zu vergleichen, vor allem die Verbindung zwischen Bildung und Wirtschaft sowie die Übergänge zwischen Schule und Arbeitsmarkt (Shavit/Müller 2000; Kerckhoff 2001). Dennoch kann diese Untersuchung, die auf den Entwicklungen in Frankreich bis zu Beginn der 1980er-Jahre basiert, in Bezug auf Übergänge in den Arbeitsmarkt nicht direkt für die Gegenwart übernommen werden. So hat in der Arbeitswelt

die Bedeutung der Berufsausbildung im Vergleich zur schulischen Ausbildung zugenommen (Tanguy 2005). Karrierechancen werden zwar weiterhin vielfach vom individuellen Engagement in den Betrieben mitbestimmt. Allerdings hat sich durch den Ausbau der beruflichen Bildungsgänge im Sekundarbereich – zum Beispiel mit der Einführung des Berufsabiturs 1985, aber auch durch Reformen im tertiären Bereich – die Situation so entwickelt, dass für jede Stufe der Stellenhierarchie ein beruflicher Abschluss erlangt werden kann. Damit haben sich die früheren vergleichsweise guten internen Aufstiegsmöglichkeiten (z.B. für FacharbeiterInnen) in den letzten Jahrzehnten verschlechtert, da Stellen inzwischen weniger häufig intern, sondern vielmehr vermehrt durch den externen Stellenmarkt besetzt werden (Campinos-Dubernet 1995). Während betriebliche Erfahrungen für den schnellen Einstieg in den Arbeitsmarkt und die erste Positionierung im Betrieb an Bedeutung gewinnen, besteht im Hinblick auf den innerbetrieblichen Aufstieg zunehmende Konkurrenz mit externen BewerberInnen.

Deutschland

Deutschland ist, ähnlich wie Österreich und die Schweiz, international bekannt für relativ fließende Übergänge aus dem Bildungssystem in den Arbeitsmarkt. In allen drei Ländern spielt berufliche Bildung eine zentrale Rolle bei der Vorbereitung der Jugendlichen auf den Arbeitsmarkt sowie bei der Vermittlung der dafür notwendigen Qualifikationen (Lassnigg 2013, S.110–114; Ebner 2013). Als Ausgangspunkt für diese relativ schnellen Übergänge wird die „duale Ausbildung“ gesehen, die schulische und betriebliche Bildung miteinander kombiniert. Angesichts der derzeitigen massiven Jugendarbeitslosigkeit in vielen europäischen Ländern (etwa in südeuropäischen Staaten mit ihren weniger stark ausgebauten Berufsbildungssystemen) erfährt das deutsche Ausbildungssystem erneut starke Beachtung (Brzinsky-Fay 2007; Graf et al. 2014). Doch auch wenn das deutsche Modell auf der ideellen Ebene weiterhin auf dem dualen System basiert, erhält es zahlenmäßig Konkurrenz durch andere Ausbildungsformen.

Das vorberufliche „Übergangssystem“ stützt die bestehenden Strukturen und die Logik des deutschen Ausbildungssystems, das auf dem Berufsprinzip basiert, indem es die bestehende Diskrepanz zwischen den angebotenen Ausbildungsplätzen und der zwischenzeitlich weit größeren Zahl der jugendlichen Bewerber kaschiert und somit dem System den Veränderungsdruck nimmt (Solga 2009). Insbesondere gering qualifizierte Jugendliche gelangen im Übergangssystem in Programme, in denen sie keine anrechenbaren Qualifikationen erwerben (Solga 2009). Ein deutliches Zeichen dafür, dass sich das System der beruflichen Bildung in Deutschland

in seiner Bedeutung verändert hat, ist, dass ein nicht marginaler Teil aller AbsolventInnen der Sekundarstufe keinen Ausbildungsplatz findet, sondern in Maßnahmen der Berufsvorbereitung landet – u.a. weil sie von stigmatisierten Schultypen kommen und deshalb als nicht ausreichend gebildet eingeschätzt werden (Protsch/Dieckhoff 2011). In Anbetracht der Entwicklung, dass neben den durch die Betriebe zur Verfügung gestellten Ausbildungsplätzen der Staat durch die Bereitstellung von Bildungsprogrammen immer präsenter wird, muss die typische Klassifizierung Deutschlands als vornehmlich korporatistisch organisiertes „duales System“, in dem schulische und betriebliche Ausbildung kombiniert werden, überdacht werden (Baethge/Solga/Wieck 2007; Powell/Solga 2011). Dennoch basiert die deutsche Wirtschaft und Lohnstruktur zumindest im Kern noch auf dieser Form der Ausbildung (Palier/Thelen 2010; Thelen/Busemeyer 2012) und das duale Modell dient in vielen Ländern weiterhin als ein wichtiger Referenzpunkt (Bosch/Charest 2010; Euler 2012); wobei sich das internationale Interesse dabei zunehmend auch auf duale Studiengänge, die berufliche und akademische Bildung verbinden, erweitert (Graf, et al. 2014).

Das deutsche Hochschulsystem wurde seit Jahrzehnten gerne als konservativ und kaum innovativ beschrieben, doch seit der Bologna-Erklärung (1999) lassen sich deutliche Veränderungen beobachten, etwa hinsichtlich Fragen der Standardisierung, Akkreditierung, Evaluation und weiteren konstitutiven Elementen des „New Public Management“ (Krücken/Kosmützky/Torka 2006; Serrano-Velarde 2008). In der Tat nimmt Deutschland, das mit Frankreich zu den Ländern gehört, die Bologna entscheidend mitentwickelt haben, bei der Implementierung der europäischen Reformen eine Vorreiterrolle ein (Bernhard, 2014). Im deutschen Hochschulsystem ist es vor allem im Studienzklus des Bachelors – und besonders an den klassischen Forschungsuniversitäten – zu einer zunehmenden Verberuflichung der akademischen Bildung gekommen (siehe die Beiträge in Severing/Teichler 2013 für eine umfassende Diskussion des Themas Verberuflichung/Akademisierung). Vielfach wird der Bachelor weniger als erster akademischer sondern vielmehr entsprechend dem Berufsprinzip als berufsvorbereitender Abschluss wahrgenommen. So sind in den klassischen Bachelor-Studiengängen Praktika, Workshops zu Schlüsselkompetenzen oder andere praxisrelevante Qualifikationen fest integriert, um die jungen Erwachsenen auf eine breite Palette an möglichen Berufsfeldern vorzubereiten.

Vergleichende Betrachtung

Während sich der Wandel im deutschen Hochschulsystem zu einem bedeutenden Teil als spezifische Antwort auf die europäischen Ziele und Normen interpretieren lässt, scheinen die Veränderungen im französischen Hochschulsystem durch endogene, bereits länger bestehende Probleme und Lösungsansätze beeinflusst zu sein, die bereits vor Bologna und Kopenhagen existierten (Bernhard 2014, Musselin/Paradeise 2009). Obwohl die derzeitige Europäisierung und Internationalisierung den französischen Universitäten scheinbar größere Autonomie wie auch verschärften Wettbewerb einbringt, wird dieser isomorphe Wandel durch das Prinzip der Egalität verlangsamt (Dobbins 2012). Goldschmidts (1991) Unterscheidung zwischen Frankreich als System des „administrativen Zentralismus“ und Deutschland als System des „politischen Legalismus“ bleibt weiterhin bestehen. Darüber hinaus bietet Ben-Davids (1977/1992) Vergleich einflussreicher Modelle in der Hochschulbildung weiterhin interessante Einblicke: So wird Jugendlichen aus niedrigen Schichten in beiden Ländern der Zugang zur tertiären Bildung immer noch stark erschwert (Duru-Bellat/Kieffer/Reimer 2008; 2010).

Diese „klassischen“ Typologien der beruflichen und Hochschulbildung halten also weiterhin entscheidende Merkmale des jeweiligen Systems fest. Aber neuere Entwicklungen wie die partielle Verberuflichung der Hochschulbildung in Deutschland werden darin nicht ausreichend berücksichtigt. Diesbezüglich sind auch hier die stark expandierenden dualen Studiengänge zu nennen, die als „hybride“ Studiengänge akademische Bildung und betriebliche Ausbildung miteinander kombinieren, bis jetzt aber noch ein Nischenmodell darstellen (Graf 2012). Zukünftige Forschung könnte sich u.a. auf jene Organisationen konzentrieren, die versuchen, sich zwischen beiden organisationalen Feldern im Ausbildungssektor zu etablieren (Bernhard 2014; Graf 2013).

Wenn man Übergänge in den Arbeitsmarkt betrachtet, wird deutlich, dass diese für junge Menschen ohne berufliche Ausbildung viel schwieriger geworden sind (Solga 2005; Protsch 2014). Gleichzeitig sind diejenigen, die eine Hochschulausbildung absolviert haben, am wenigsten von Arbeitslosigkeit betroffen und verdienen über ihr Arbeitsleben gerechnet ein Vielfaches mehr (Powell/Solga 2011). Dies stellt die typische Betrachtung Deutschlands in Frage, nach der es sich um ein System mit zwei institutionell getrennten organisationalen Feldern handelt, die zwar einen signifikanten Mangel an wechselseitiger Durchlässigkeit aufweisen, aber bezüglich Statusallokation und Arbeitsmarktperspektiven im direkten Vergleich we-

niger Unterschiede produzieren als dies in vielen anderen Länder der Fall ist (Müller/Shavit 2000).

In Frankreich bleibt im tertiären Sektor die Differenzierung zwischen der Ausbildung der großen Mehrheit an den Universitäten und Hochschulen und der Elite an den *grandes écoles* bestehen. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass weiterhin ein großer Anteil an Studierenden, die das höhere Management oder höhere Positionen auf der Beamtenebene anstreben, durch die *grandes écoles* abgeworben wird. Allerdings wird inzwischen im Rahmen des Bologna-Prozesses und der Initiative „*Pôles de recherche et de l'Enseignement supérieur*“ die Zusammenarbeit von Hochschulorganisationen (*grandes écoles* und Universitäten) auf der regionalen Ebene gefördert; es kommt dabei in einigen Fällen auch zur Zusammenlegung dieser beiden Hochschultypen. In Deutschland haben sich wiederum die Universitäten und Fachhochschulen angenähert (Klump/Teichler 2008, Witte/van der Wende/Huisman 2008), beispielsweise in der Beschreibung ihrer Studiengänge im Zuge der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen und deren mehr oder minder berufsqualifizierenden Hochschulabschlüssen.

Weder der Bologna- noch der Kopenhagen-Prozess haben im deutschen Bildungssystem bisher die Einführung eines ausgebauten Systems der Anrechnung unterschiedlicher Lernformen nach sich gezogen – die Hochschulen erkennen zum Beispiel häufig nur restriktiv eine berufliche Vorbildung als Zulassungsvoraussetzung an (siehe Freitag/Hartmann/Loroff et al. 2011 zum Projekt „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“). Dass eine europäische Standardisierung der Berufsbildung ebenso schnelle tiefgreifende Reformen nach sich ziehen wird wie der Bologna-Prozess, ist aufgrund der engen Verzahnung mit dem jeweiligen nationalen Produktionssystem unwahrscheinlich, trotz der jahrzehntelangen Bemühungen um die europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung (Ertl 2003).

Die skizzierten Entwicklungen bedürfen näherer Untersuchung, vor allem hinsichtlich der Frage, welche langfristigen Auswirkungen Prozesse der europäischen Standardisierung haben werden. So wird z. B. der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) in den einzelnen Mitgliedsländern unterschiedlich entwickelt, konzeptualisiert und angewendet (Powell/Trampusch 2012). Bologna und Kopenhagen zielen beide auf größere Durchlässigkeit innerhalb von (Aus-)Bildungssystemen und damit auf größere soziale Mobilität ab. Die Beharrungskräfte sind zwar – besonders in Deutschland – sehr stark, doch die europäischen Prozesse unterstützen hier – zumindest rhetorisch – Reformen zur Schaffung erhöhter Durchlässigkeit (Bernhard 2014).

4 Schlussfolgerungen

Frankreich und Deutschland haben sich teilweise von ihren zugewiesenen Idealtypen der beruflichen und der Hochschulbildung entfernt. Der Einfluss europäischer Entwicklungen ist bisher allerdings eher diffus. Die Entwicklungen in Frankreich und Deutschland haben, so argumentiert auch Verdier (2008), zu einer teilweisen Konvergenz geführt: Frankreich hat sich von einem stark akademisch orientierten Modell distanziert und sich durch den Ausbau korporatistischer Elemente in die Richtung des deutschen Modells bewegt, während Deutschland sich von einem korporatistischen Modell ein Stück weit in die Richtung eines staatszentrierten Modells gewandelt hat (siehe auch Powell et al. 2012; Powell/Bernhard/Graf 2012). In diesem Zusammenhang stellt sich für den deutschen Fall die Frage, inwiefern der deutsche Mythos eines funktionierenden Ausbildungssystems für alle Jugendliche weiterhin aufrechterhalten werden kann, wenn der Staat massiv in Maßnahmen der schulbasierten Berufsvorbereitung investiert und der „*mismatch*“ von Angebot und Nachfrage sowie soziale Ungleichheiten beim Zugang zu Ausbildungsplätzen bestehen bleiben (Granato/Ulrich 2014).

In Deutschland und Frankreich haben sich in den letzten Jahren Entwicklungen ergeben, die eine schrittweise Konvergenz der jeweiligen Bildungssysteme andeuten. Die beiden Länder bewegen sich jedoch von sehr unterschiedlichen Ausgangspunkten aufeinander zu, weshalb nicht davon ausgegangen werden kann, dass ein einfaches Treffen „in der Mitte“ stattfinden wird. Vielmehr wird der Vergleich der Verschiebungen in den beiden Organisationsfeldern Berufs- und Hochschulbildung auch weiterhin ein äußerst aufschlussreiches Feld für die Analyse von Prozessen der institutionellen Stratifizierung – und Hierarchisierung unterschiedlicher Wissensformen – bieten.

Besonders aussichtsreich für die zukünftige Forschung auf diesem Gebiet scheint uns dabei die Untersuchung von Wechselwirkungen zwischen nationalen Bildungspolitiken zu sein – als komplementärer Ansatz zur Zuordnung der Länder in unterschiedliche Lager, basierend auf dem Vergleich wesentlicher Merkmale dieser Länder. So findet beispielsweise in Frankreich und Deutschland aktuell ein Diskurs über „Exzellenz“ statt. Auffällig ist dabei, dass Frankreich das deutsche Konzept der „Exzellenzinitiative“ übernimmt, um seine Wettbewerbsfähigkeit zu stärken, nachdem die französischen *grandes écoles* und Forschungseinrichtungen wiederum Vorbild für die deutsche Exzellenzinitiative waren (vgl. Shin/Kehm 2013). Eine Querschnittsanalyse kann solche Feedbackprozesse schwer abbilden. Auch

deshalb sollten Analysen fortlaufend aktualisiert und – gerade im Vergleich – überprüft werden. Gegenseitige Diffusionsprozesse dieser Art werden das Verhältnis der beiden Länder zueinander voraussichtlich auch in Zukunft dynamisch gestalten, je nach Ebene und Organisationsfeld in einigen Dimensionen konvergierend, in anderen divergierend.

Literatur

- Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma. In: SOFI-Mitteilungen Nr.34, S.13–27.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Berlin/Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Baker, D. P. (2014): *The Schooled Society*. Stanford: Stanford University Press.
- Ben-David, J. (1977/1992): *Centers of Learning. Britain, France, Germany, United States*. New Brunswick: Transaction.
- Bernhard, N. (2014): Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich, Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Bernhard, N./Graf, L./Powell, J. J. W. (2013): Auswirkungen des neuen europäischen Bildungsmodells auf die Verknüpfung zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland, Österreich und Frankreich. In: Amos, K./Schmid, J./Schrader, J./Thiel, A. (Hrsg.): *Europäischer Bildungsraum*. Baden-Baden: Nomos, S.175–192.
- BIBB (2008): *Projekt AusbildungPlus. Jahresbericht*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- BIBB (2014): *AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2013*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Bosch, G./Charest, J. (Hrsg.) (2010): *Vocational Training: International Perspectives*. London: Routledge.
- Brauns, H. (1999): Vocational Education in France and Germany. In: *International Journal of Sociology* 28, S.57–98.
- Brzinsky-Fay, C. (2007): Lost in Transition? Labour Market Entry Sequences of School Leavers in Europe. In: *European Sociological Review* 23(4), S.409–422.
- Campinos-Dubernet, M. (1995): Qualifizierende Organisation und Mobilität. Die Betriebstechniker in der chemischen Industrie. In: *Berufsbildung: Europäische Zeitschrift* 5, S.19–29.
- Clark, B. R. (1983): *The Higher Education System*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. R. (1995): *Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities*. Berkeley: University of California Press.
- Deißinger, T. (2001): Zur Frage nach der Bedeutung des Berufsprinzip als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung im europäischen Kontext: Eine deutsch-französische Vergleichsskizze. In: *Tertium Comparationis* 7(1), S.1–18.
- Dobbins, M. (2012): Französische Hochschulpolitik – Wandel durch Internationalisierung? In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 34 (4/2012), S.8–33.
- Duru-Bellat, M./Kieffer, A./Reimer, D. (2008): Patterns of Social Inequalities in Access to Higher Education in France and Germany. In: *International Journal of Comparative Sociology* 49, S.347–368.
- Duru-Bellat, M./Kieffer, A./Reimer, D. (2010): Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Une comparaison entre l'Allemagne de l'Ouest et la France. In: *Economie et Statistique* 433–434, S.3–22.
- Ebner, C. (2013): *Erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt? Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich*. Frankfurt am Main: Campus.
- Ertl, H. (2003): The European Union and Education and Training: An Overview of Policies and Initiatives. In: Phillips, D./Ertl, H. (Hrsg.): *Implementing European Union Education and Training Policy*. Dordrecht: Kluwer, S.13–39.
- Euler, D. (2012): *Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Gütersloh: Bertelsmann Stiftung*.
- Freitag, W./Hartmann, E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hrsg.) (2011): *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster: Waxmann.
- Goldschmidt, D. (1991): Idealtypische Charakterisierung sieben westlicher Hochschulsysteme. In: *Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssoziologie* 11, S.3–17.
- Graf, L. (2012): Wachstum in der Nische. Mit dualen Studiengängen entstehen Hybride von Berufs- und Hochschulbildung. In: *WZB Mitteilungen* 130, S.49–52.
- Graf, L. (2013): *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland*. Opladen: Budrich UniPress.
- Graf, L./Powell, J. J. W./Fortwengel, J./Bernhard, N. (2014): *Duale Studiengänge im globalen Kontext: Internationalisierung in Deutschland und Transfer nach Brasilien, Frankreich, Katar, Mexiko und in die USA*. Bonn: DAAD.
- Granato, M./Ulrich G. J. (2014): Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung: Welche Bedeutung haben die Institutionen? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17(2), S.205–232.
- Greiner, W.-D. (2005): *Mass Vocational Education and Training in Europe*. CEDEFOP Panorama Series 118. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Kerckhoff, A. C. (2001): Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective. In: *Sociology of Education* 74 (Extra Issue), S.3–18.
- Klumpp, M./Teichler, U. (2008): German Fachhochschule: Towards the End of a Success Story? In: Taylor, J. S./Ferreira, J. B./Machado, M. d. L./Santiago, R. (Hrsg.): *Non-University Higher Education in Europe*. Dordrecht: Springer, S.99–122.
- Koch, R. (1998): *Duale und schulische Berufsausbildung zwischen Bildungsnachfrage und Qualifikationsbedarf. Ein deutsch-französischer Vergleich. Berichte zur beruflichen Bildung* 217. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Koch, R./Reuling, J. (1998): Institutional Framework Conditions and Regulation of Initial Vocational Training Using Germany, France and Great Britain as Examples. In: CEDEFOP (Hrsg.): *Vocational Education and Training*. Thessaloniki: CEDEFOP, S.1–32.
- Kraus, K. (2007): Die „berufliche Ordnung“ im Spannungsfeld von nationaler Tradition und europäischer Integration. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53, S.382–398.
- Krücken, G. (2003): Learning the New, „New Thing“: On the Role of Path Dependency in University Structures. In: *Higher Education* 46(3), S.315–339.

- Krücken, G./Kosmützky, A./Torka, M. (Hrsg.) (2006): Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions. Bielefeld: Transcript.
- Lassnigg, L. (2013): Berufsbildung, akademische Bildung, Akademisierung der Berufswelt – Entwicklungen, Erfahrungen und Diskurse in Österreich. In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann, S.109–141.
- Lutz, B. (1976): Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. In: Mendius, Hans-Gerhard u.a. (Hrsg.): Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation, Frankfurt am Main: Aspekte, S.83–153.
- Maurice, M./Sellier, F./Silvestre, J. J. (1986): The Social Foundations of Industrial Power. A Comparison of France and Germany. Cambridge, MA: MIT Press.
- Meyer, J. W./Boli-Bennett, J./Chase-Dunn, C. (1975): Convergence and Divergence in Development. In: Annual Review of Sociology 1, S.223–246.
- Musselin, C./Paradeise, C. (2009): France: From Incremental Transitions to Institutional Change. In: Paradeise, C./Reale, E./I. Bleiklie/Ferlie, F. (Hrsg.) (2009): University Governance: Western European Comparative Perspectives. Dordrecht: Springer, S.21–50.
- Palier, B./Thelen, K. (2010): Institutionalizing Dualism: Complementarities and Change in France and Germany. In: Politics & Society 38(1), S.119–148.
- Powell, J. J. W./Bernhard, N./Graf, L. (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, J. J. W./Coutrot, L./Graf, L./Bernhard, N./Kieffer, A./Solga, H. (2009): Comparing the Relationship between Vocational and Higher Education in Germany and France. WZB Discussion Papers SP I 2009–506. Berlin: WZB.
- Powell, J. J. W./Graf, L./Bernhard, N./Coutrot, L./Kieffer, A. (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, J. J. W./Solga, H. (2011): Why are Higher Education Participation Rates in Germany so Low? Institutional Barriers to Higher Education Expansion. In: Journal of Education and Work 24(1), S.49–68.
- Powell, J. J. W./Trampusch, C. (2012): Europeanization and the Varying Responses in Collective Skill Systems. In: Busemeyer, M./Trampusch, C. (Hrsg.): The Political Economy of Collective Skill Systems. Oxford: Oxford University Press, S.284–313.
- Protsch, P. (2014): Segmentierte Ausbildungsmärkte. Opladen: Budrich UniPress.
- Protsch, P./Dieckhoff, M. (2011): What Matters in the Transition from School to Vocational Training in Germany. In: European Societies 13(1), S.69–91.
- Ringer, F. (1987): On Segmentation in Modern European Educational Systems: The Case of French Secondary Education, 1865–1920. In: Müller, D. K./Ringer, F./Simon, B., (Hrsg.): The Rise of the Modern Educational System. Cambridge: Cambridge University Press, S.53–87.
- Ringer, F. (1992): Fields of Knowledge: French Academic Culture in Comparative Perspective, 1890–1920. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogge, J.-C./Flink, T./Roßmann, S./Simon, D. (2013): Auf Profilsuche. Grenzen einer ausdifferenzierten Hochschullandschaft. In: Die Hochschule 2/2013, S.68–84.
- Schriewer, J. (Hrsg.) (2007): Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Frankfurt am Main: Campus.
- Shavit, Y./Müller, W. (2000): Vocational Secondary Education. Where Diversion and Where Safety Net? In: European Societies 2, S.29–50.
- Shavit, Y./Arum, R./Gamoran, A. (Hrsg.) (2007): Stratification in Higher Education. Stanford: Stanford University Press.
- Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.) (2013): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Serrano-Velarde, K. (2008): Evaluation, Akkreditierung und Politik. Wiesbaden: VS.
- Shin, J. C./Kehm, B. M. (Hrsg.) (2013): Institutionalization of World-Class University in Global Competition. Dordrecht: Springer.
- Solga, H., (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- Solga, H. (2009): Der Blick nach vorn: Herausforderungen an das deutsche Ausbildungssystem. WZB Discussion Papers SP I 2009–507. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Tanguy, L. (2005): De l'éducation à la formation: quelles réformes? In: Education et sociétés 16(2), S.99–122.
- Thelen, K. (2004): How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan. Cambridge, U. K: Cambridge University Press.
- Thelen, K./Busemeyer, M. R. (2012): Institutional Change in German Vocational Training: From Collectivism to Segmentalism. In: Busemeyer, M. R./Trampusch, C. (Hrsg.): The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford: Oxford University Press, S.68–100.
- Verdier, E. (2008): L'éducation et la formation tout au long de la vie. In: Sociologie et sociétés 40, S.195–225.
- Witte, J./Van der Wende, M./Huisman, J. (2008): Blurring boundaries: How the Bologna Process Changes the Relationship between University and Non-University Higher Education in Germany, the Netherlands and France. In: Studies in Higher Education 33(3), S.217–231.

Bildungssoziologische Beiträge

Herausgegeben von der
Sektion Bildung und Erziehung
der Deutschen Gesellschaft für Soziologie

Herausgeberkollegium:
Anna Brake | Helmut Bremer | Mona Granato |
Andrea Lange-Vester | Regula Julia Leemann

Agnes Dietzen | Justin J. W. Powell |
Anke Bahl | Lorenz Lassnigg (Hrsg.)

Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung

BELTZ JUVENTA

Die Herausgeber/-innen bedanken sich bei Christine Schwerin für ihre organisatorische und redaktionelle Unterstützung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.



© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-1591-1

Inhalt

Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung – eine Einführung <i>Agnes Dietzen</i>	9
I. Zum Verhältnis von Wissen, Kompetenzen und Handeln	
Erfahrungswissen jenseits von Erfahrungsschatz und Routine <i>Fritz Böhle</i>	34
Das Verhältnis von Wissen und Handeln – berufspädagogische Perspektiven und Erkenntnislagen <i>Reinhold Nickolaus</i>	64
„Wissen und Sozialkompetenz aus Sicht der kognitiven Psychologie“ <i>Tanja Tschöpe</i>	89
Wissen und Kompetenz in erkenntnis- und handlungstheoretischer Perspektive <i>Manfred Eckert</i>	103
Zur Bedeutung und zum Verhältnis von Wissen und Erfahrung im Kontext beruflicher Arbeit und Ausbildung <i>Martin Fischer</i>	120
II. Institutionelle Strukturen der Wissensproduktion, Transformation und Distribution	
Stratifizierung von Berufs- und Hochschulbildung in Europa: Deutschland und Frankreich im Spiegel klassischer Vergleichsstudien <i>Nadine Bernhard, Lukas Graf, Justin J. W. Powell</i>	144
Die Verzahnung beruflichen und wissenschaftlichen Wissens – Perspektiven für Forschung und Praxis am Beispiel des Dritten Bildungswegs <i>Rita Meyer, Maren Kreutz</i>	160

Soziale Inwertsetzung von Wissen in der wissenschaftlichen Weiterbildung <i>Gabriele Molzberger</i>	177
Zum Wandel von Wissensproduktions- und Transformationsprozessen: Konsequenzen für berufspädagogische Bildungspraxis <i>Bernd Dewe</i>	196
Rekontextualisierung und pädagogischer Diskurs – zwei Konzepte aus dem Theoriegebäude Basil Bernsteins und ihre Manifestationen in der betrieblichen Bildung im deutschen dualen System <i>Gabriela Höhns</i>	217
III. Wissenskonzepte und Wissensformen in der Berufsbildung	
Der Aufbau von Erfahrungswissen in der betrieblichen Ausbildung von Ausbildungsverbänden: Potenziale und Bedingungen <i>Regula Julia Leemann, Lorraine Birr</i>	236
Die Bedeutung von Arbeitsprozesswissen am Beispiel des Arbeitsauftrags in der Abschlussprüfung im Beruf Werkzeugmechaniker/-in <i>Katrin Gutschow, Barbara Lorig, Miriam Mpangara</i>	258
Wissensintensität von Berufen und ihre Entlohnung. Klassifikation und empirische Ergebnisse <i>Michael Tiemann</i>	281
Wissen im Übergangsraum. Schulische und außerschulische Maßnahmen der Übergangsvorbereitung aus wissenssoziologischer Perspektive <i>Jule-Marie Lorenzen, Lisa-Marian Schmidt</i>	300
IV. Bildungs- und berufsbezogene Selbstbeschreibungen, subjektive Theorien	
Erkenntnistheoretische Überzeugungen im Bezugsfeld von theoretisch-systematischem Wissen und Erfahrungswissen <i>Bernd Zinn</i>	322
„Schule war angenehm“ – Einige Anmerkungen zu Bildungsarmut, Anerkennung und Bildungsselbst <i>Eike Wolf</i>	338

Die Realisierung des lebenslangen Lernens in Berufsschulen. Die Bedeutung für das pädagogische Handeln von Berufsschullehrerinnen und -lehrern <i>Johannes Wahl</i>	355
Subjektivierung in Soft Skill Trainings – die performative Kraft des Wissens <i>Cornelia Schendzielorz</i>	372
Epilog	
Bewertung, Wertgebung, Inwertsetzung von Wissen – Jonglieren mit „Black-Boxes“? <i>Lorenz Lassnigg</i>	392
Die Autorinnen und Autoren	425