

Torsten Dunkel, Isabelle Le Mouillour

## **Berufsbildung auf höchstem Niveau – europäische Erfahrungen**

*In Europa verwischen die Kopenhagen- und Bologna-Prozesse teilweise traditionelle Grenzen zwischen den Bildungsräumen Berufsbildung und Hochschule. Nationale Bildungspolitiken beschäftigen sich verstärkt mit der Verwirklichung des lebenslangen Lernens als Antwort auf veränderte Lernbiografien.*

*Der Beitrag untersucht die Verschiebungen der Bildungsräume. Er verbindet die Entwicklung von Angeboten höherer Berufsbildung (Qualifikationsniveaus 6 bis 8 des EQR) mit dem institutionellen Wandel und Bedarf des Arbeitsmarktes in Europa. Er wirft definitorische und systemische Fragen zur Gleichartigkeit und Gleichwertigkeit des Lernens, zur Rolle von Qualifikationsrahmen und zum Lernergebnisansatz in Bezug auf die Entwicklung höherer berufsorientierter Bildungsangebote auf.*

### **1. Einleitung**

Der Bedarf an Qualifikationen (bzw. an Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen im europäischen Sprachgebrauch) sowie die Suche nach Beschäftigungsfähigkeit bestimmen zunehmend Bildungsnachfrage und -angebot. Im europäischen bildungspolitischen Kontext wird im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung die Erhöhung des Anteils der 30- bis 34-Jährigen mit einem tertiären oder einem gleichwertigen Bildungsabschluss auf mindestens 40 Prozent bis zum Jahr 2020 als Ziel gesetzt (AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION 2011). Diese Zielsetzung (Benchmark) kann als Hinweis auf zukünftige, erwartete Veränderungen in Bezug auf tertiäre oder gleichwertige Bildungsabschlüsse gedeutet werden. Sie ist im Kontext zunehmender Verwischung der Differenzierung zwischen beruflicher und allgemeiner bzw. akademischer Bildung formuliert worden und verweist gleichsam auf den Wandel der traditionellen Ordnung der Dinge bezogen auf die Positionierung sowohl der Bildungsinstitutionen als auch deren Bildungsprogramme. Die Strategie „Europa 2020“ im Bildungsbereich benötigt (gemäß dem Wortlaut des Rates) „ein hohes Volumen an effizienten Investitionen, modernisierte Lehrpläne und eine bessere Verwaltung. Innovation sollte sowohl auf systemischer als auch auf institutioneller Ebene gefördert werden [...] Es sind Partnerschaften mit Unternehmen und Forschung [...], eine Öffnung gegenüber Lernenden, die nicht zur klassischen Zielgruppe gehören, zu vollziehen, indem geeignete Anreize geboten und Validierung, Unterstützungsregelungen und Beratungsdienste gefördert werden“ (AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION 2011, S. 70/2). Bereits seit den letzten Jahren sind verschiedene

Differenzierungs- und Diversifikationsstrategien im Berufs- und Hochschulbereich beobachtbar. Dies ist auch Ausdruck der teilweisen Überlappung des gemeinsamen Europäischen Hochschulraums mit dem entstehenden europäischen Berufsbildungsraum. Die europäische Initiative zur Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsraums umfasst sowohl Berufsbildung als auch Hochschulbildung, dies wird im Besonderen mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) deutlich. In diesem Zusammenhang kommt es zu einer Kollision, die aber auch neue Entwicklungspfade aufzeigt. Die Entwicklung von Schnittstellen zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung mittels Credit-Systemen (ECTS, ECVET) und Qualifikationsrahmen (EQR, Bologna-Rahmen) zur Transparenz von Qualifikationen bzw. Kompetenzen, Anrechnung bzw. Durchlässigkeit, Anerkennung informell erworbener Kompetenzen sind wichtige Aspekte dabei.

Dieser Beitrag zeigt die Veränderungen, die im Bereich der Bildungsangebote und Bildungsinstitutionen an den Schnittstellen von höherer Allgemein-, beruflicher und hochschulischer Bildung stattfinden und zeichnet nach, wie sich höhere Berufsbildung (auf den Qualifikationsniveaus 6 bis 8 des EQR) durch äußeren Veränderungsdruck der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse entwickelt. Defizitäre Elemente, die die Erfassung bzw. Verständigung über die höhere Berufsbildung in Europa schwierig machen, werden diskutiert.

Dabei werden ausgewählte Ergebnisse einer empirischen vergleichenden Studie des European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) zur Entwicklung der Berufsbildung auf höheren Qualifikationsniveaus in ausgewählten Ländern<sup>1</sup> (CEDEFOP 2011c) sowie aktuelle Arbeiten der Autoren und zusätzliche Länderbeispiele zu den sich wandelnden Beziehungen zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Europa vorgestellt.

## 2. Berufsbildung auf höheren Niveaus

Das Thema der Berufsbildung auf höheren Niveaus in vergleichender Perspektive beinhaltet die Bestimmung der Niveaus, die Zuordnung von Qualifikationen zu diesen Niveaus und das grundsätzliche Verständnis von Berufsbildung. Diese Aspekte sind weitestgehend durch die Pfadabhängigkeit, d. h. die historischen, sozialen und ökonomischen Entwicklungen der betrachteten Länder, geprägt. Sie werden aktuell maßgeblich durch die europäischen Kopenhagen- und Bologna-Prozesse beein-

---

1 Die CEDEFOP-Studie zur beruflichen Aus- und Weiterbildung auf höheren Qualifikationsniveaus („vocational education and training at higher qualifications levels“) beruht auf 87 Interviews, einer Online-Befragung mit 1.540 Teilnehmenden und 50 halb strukturierten Interviews, die im Zeitraum 2009–2010 mit Experten aus Frankreich, Dänemark, Norwegen, England, Deutschland, Polen, Portugal, den Niederlanden, Finnland und Irland durchgeführt wurden.

flusst. Im europäischen Berufsbildungskontext hat sich in den letzten Jahren der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) als Transparenzinstrument für die in den EU-Mitgliedstaaten existierenden Qualifikationen etabliert. Qualifikationen werden zunehmend Niveaus in Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) zugeordnet. Zurzeit werden nationale Qualifikationsniveaus im Rahmen des sogenannten „referencing process“ dem Europäischen Qualifikationsrahmen zugeordnet. Diese doppelte Zuordnung der Qualifikationen soll zur Transparenz im europäischen Bildungsraum beitragen.

## 2.1 Zur Rolle von Qualifikationsrahmen und Klassifizierungen

Der EQR und die NQR gelten als Transparenzinstrumente bzw. Ordnungsrahmen. Der Europäische Qualifikationsrahmen zum lebenslangen Lernen (EQR) ist derart konzipiert, dass er die gesamte Bandbreite der Qualifikationen, von grundlegenden Niveaus (Niveau 1, z. B. Schulabschluss) bis zu fortgeschrittenen Niveaus (Niveau 8, z. B. Promotion) sowie sämtliche Qualifikationsniveaus der allgemeinen, der beruflichen und der akademischen Aus- und Weiterbildung umfasst (EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT 2008). Unterstützend wirkt dabei die Anwendung des Lernergebnisansatzes. Im Kern bedeutet der Lernergebnisansatz die größte Veränderung im Verständnis von Qualifikationen und Abschlüssen. Er lenkt die Aufmerksamkeit nicht nur auf die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz, die für eine Qualifikation benötigt werden, sondern auch auf die Tatsache, dass „Qualifikationen – in verschiedenen Kombinationen – ein ganzes Spektrum von Lernergebnissen, einschließlich Theoriewissen, praktischer und technischer Fertigkeiten sowie sozialer Kompetenz, erfassen“ (EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFTEN 2008, S. 3). Qualifikationen werden verstanden als „das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegeben Standards entsprechen“ (EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT 2008, S. C111/4).

Die Niveaueskriptoren eines sämtliche Qualifikationsbeschreibungen umfassenden NQR sind notwendigerweise ohne fachspezifischen Bezug und dienen vor allem der Einschätzung und Unterscheidung der Niveaus von Qualifikationen (Schwierigkeitsgrad, Komplexität des Denkens bzw. der Tätigkeiten) (LASSNIGG; VOGTENHUBER 2009). Dabei wird nicht auf eine Unterscheidung zwischen beruflichen, allgemeinen bzw. akademischen Qualifikationen, sondern auf Nuancen geachtet. Es geht darum, Qualifikationen auf höheren Qualifikationsniveaus zu erfassen, die berufliche Relevanz aufweisen bzw. „vocationally-oriented“ sind. Berufliche Relevanz ist im europäischen bildungspolitischen Kontext eng mit dem Konzept der Beschäftigungsfähigkeit verknüpft. „Beschäftigungsfähigkeit – d. h. die Kombination von

Faktoren, die dem Einzelnen den Übergang in das Erwerbsleben ermöglichen, dort zu verbleiben und beruflich voranzukommen – ist ein komplexes Konzept, zu dem nicht nur die Persönlichkeit, die Fähigkeiten, die Einstellung und die Motivation des Einzelnen gehören, sondern auch andere externe Faktoren, die über die Politik der allgemeinen und beruflichen Bildung hinausgehen, z. B. Arbeitsmarktregulierungen, Demografie, die Struktur der Wirtschaft und die allgemeine Wirtschaftslage“ (AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION 2012b, S. 169/12). Bei beiden Definitionen geht es weniger um Anbieter, Studiengänge oder Lernprozesse, sondern vielmehr um Qualifikations- und Zertifizierungsstandards, die den Übergang in das Beschäftigungssystem bzw. Erwerbsleben ermöglichen und den weiteren beruflichen Werdegang erleichtern.

**Tabelle 1: Der Europäische Qualifikationsrahmen und der Bologna-Rahmen im Überblick**

	<b>Europäischer Qualifikationsrahmen</b>	<b>Bologna-Rahmen</b>
Niveaus	Niveau 1	
	Niveau 2	
	Niveau 3	
	Niveau 4	
	Niveau 5	Kurze Studiengänge („short cycles within the first cycle“)
	Niveau 6	Erster Studienzyklus, Bachelor
	Niveau 7	Zweiter Studienzyklus, Master
	Niveau 8	Dritter Studienzyklus, Promotion
Inhalte	Alle Qualifikationen, unabhängig davon, ob diese z. B. an einer Universität oder einer Berufsakademie erworben wurden	Hochschulische Qualifikationen: Bachelor, Master, Doktor
Deskriptoren	Lernergebnisse: Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen	Wissensverbreitung, Wissensvertiefung, instrumentale Kompetenz, systemische Kompetenzen
Interpretation	Die Niveaus werden in der Europäischen Empfehlung als Lernniveaus bezeichnet.	Erwartungen betreffend Leistungen und Fähigkeiten, die mit Qualifikationen (Bachelor, Master, Doktorat) am Ende eines Studienzyklus verbunden sind
Quelle: Die Autoren; EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT 2008.		

Für die höheren Qualifikationsniveaus existieren parallel zwei Qualifikationsrahmen, die im Zuge der europäischen bildungspolitischen Kopenhagen- und Bologna-Prozesse entstanden sind, allerdings auch aus den Schwierigkeiten, eine bildungsbereichsübergreifende Agenda zu definieren. Unterschiedliche Akteure, unterschiedliche Steuerungsmechanismen u. Ä. bestimmen das Bild. Der EQR umfasst acht Qualifikationsniveaus, und der Bologna-Rahmen besteht aus drei Qualifikationsniveaus, wobei das Niveau 5 als Schnittstelle fungiert (siehe Tabelle 1). Jeder Qualifikationsrahmen beinhaltet Niveaudekriptoren für die höheren Qualifikationsniveaus (6 bis 8), die zumindest deklarativ kompatibel sind. Die Kultusministerkonferenz (KMK) stellt fest, „Kennzeichen der Abschlüsse (Bachelor/Master) ist die Vermittlung eigenständiger Berufsqualifikationen sowohl auf der Bachelor- wie auch auf der Masterebene“ (KMK 2011, S. 4).

Der Ansatz eines allumfassenden Europäischen Qualifikationsrahmens wird in den europäischen Ländern unterschiedlich interpretiert. Die Entwicklung von Qualifikationsrahmen in den ausgewählten Ländern der Studie zeigt, dass sich die dort existierende Versäulung der Bildungssysteme in der Gestaltung der Qualifikationsrahmen wiederfindet. Dabei wird deutlich, dass die europäischen Mitgliedstaaten unterschiedliche Lösungsansätze zur Integration von Berufs- und Hochschulbildung entwickeln, wie anhand der Niveaudekriptoren gezeigt werden kann:

- Kohärente Niveaudekriptoren decken alle Niveaus und Arten von Qualifikationen ab; berufliche Qualifikationen können auf allen Niveaus positioniert werden und als Basis einer hochschulischen Qualifikation fungieren. Die Diskussion um den Deutschen Qualifikationsrahmen verdeutlicht die Bedeutung eines Qualifikationsrahmens als „eine umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen, die die Orientierung im [...] Bildungssystem wesentlich erleichtert“ (DQR 2010).
- Die Niveaudekriptoren werden eindeutig in die Niveaus 1 bis 5 und die Niveaus 6 bis 8 unterschieden. Die Niveaus 6 bis 8 sind ausdrücklich offen für Qualifikationen, die von traditionellen Hochschulen verliehen werden (beispielsweise in Dänemark oder Portugal).
- Die Niveaudekriptoren sind entlang des Niveaus 5 getrennt. Allerdings werden parallele Stränge für die Niveaus 6 bis 8 eingeführt, die jeweils akademisch bzw. beruflich orientiert sind, teilweise mit gleichen oder verschiedenen Deskriptoren (beispielsweise in Polen) (CEDEFOP 2010b, 2011d).

Diese Lösungsansätze reflektieren das schwierige Verhältnis zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Europa und die daraus folgende Schwierigkeit, sich auf eine Definition von Berufsbildung auf höherem Niveau zu einigen. Allerdings zeigt die CEDEFOP-Analyse, dass sich die Entwicklung von berufsqualifizierenden Angeboten auf höheren Niveaus verstetigt.

Die unterschiedlichen Niveaudekriptoren können auch als Versuch einer umfassenden Systematisierung und Klassifizierung der Qualifikationen und Bildungsprogramme verstanden werden. Der Kern beider Qualifikationsrahmen, EQR und Bologna-Rahmen, besteht in der Anwendung des Lernergebnisansatzes. Die Klassifizierung von Bildung und Ausbildung folgt verschiedenen Prinzipien, die im EQR impliziert sind, bezogen auf Bildungsniveaus (ISCED: „International Standard Classification of Education“), Berufsgruppen (ISCO: „International Standard Classification of Occupations“) und Niveaus der Lernergebnisse (EQR). Die Lernergebnisorientierung, der Ansatz der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Qualifikationen (etc.) wurden bei der Revision der ISCED-Klassifikation 1997 berücksichtigt. Die ISCED-Klassifikation 1997<sup>2</sup> wurde u. a. in Bezug auf die Unterscheidung zwischen beruflichen und allgemeinen bzw. akademischen Studiengängen kritisiert (vgl. SCHNEEBERGER 2010, MÜLLER 2009). In seinem Versuch, Tertiärabschlüsse zu definieren, zeigt SCHNEEBERGER (2010) die unterschiedliche Breite der Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, die unter der Kategorie ISCED 5A in den OECD-Vergleichsländern subsumiert werden, sowie die Unschärfe und Erfassungsprobleme, die auf Systemunterschiede verweisen. Demzufolge kann die ISCED-Klassifikation nur als grobe Orientierung dienen: „Die nationalen Besonderheiten sollten in jedem Fall mit berücksichtigt werden. So werden z. B. in Deutschland viele Berufsabschlüsse über eine duale Ausbildung erreicht, für die in anderen Ländern ein Studium an einer Hochschule vorgesehen ist. Dies führt dazu, dass in Deutschland der Anteil der Hochschulabsolventinnen und -absolventen (ISCED 5A und 6) an den Erwerbstätigen mit 17,6 Prozent deutlich niedriger ausfällt als [...] etwa in Großbritannien (27,2 Prozent) oder den Niederlanden (30,4 Prozent). Dafür kommt in Deutschland den Fortbildungsabschlüssen Meisterin bzw. Meister und Technikerin bzw. Techniker eine vergleichsweise große Bedeutung zu. Personen mit diesen Fortbildungsabschlüssen zählen – wie auch die Akademiker – zu den Hochqualifizierten und machen einen Anteil von 10 Prozent aller Erwerbstätigen aus“ (EFI 2012, S. 122). ISCED 1997 orientiert sich an einem spezifischen Bildungsmodell, das vor allem durch intern differenzierte Bildung bis zum Ende der Sekundarstufe II, berufliche Bildung im Collegesystem oder ausschließlich in betrieblicher Weiterbildung und Bachelor-/Mastersystem im universitären Bereich gekennzeichnet ist.

---

2 Studiengänge im Tertiärbereich A (ISCED 5A) sind weitgehend theoretisch orientiert und sollen hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen und Berufen mit hohen Qualifikationsanforderungen vermitteln. Studiengänge im Tertiärbereich B (ISCED 5B) werden vom Niveau der erworbenen Kompetenzen her genauso wie Studiengänge im Tertiärbereich A eingeordnet, sie sind jedoch stärker berufsorientiert und führen zum direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt. Sie sind eher von kürzerer Dauer (normalerweise 2 bis 3 Jahre) als Studiengänge im Tertiärbereich A und führen in der Regel nicht zu einem universitären Abschluss (OECD 2011).

Die in 2011 revidierte ISCED-Klassifikation beinhaltet mit ihren jetzt acht Niveaus vier Niveaus (Niveau 5 bis 8) für den tertiären Bildungsbereich. Die tertiäre Bildung (ISCED Niveau 5 bis 8) umfasst „learning activities in specialised fields of education. It aims at learning at a high level of complexity and specialisation. Tertiary education includes what is commonly understood as academic education, but is broader than that because it also includes advanced vocational or professional education“ (UNESCO 2011, S. 85). Insbesondere umfassen die Niveaus 6 bis 8 die Studiengänge, die zu den Abschlüssen B.A. und M.A. führen, und differenzieren zwischen beruflicher und akademischer Orientierung der Studiengänge bzw. Bildungsprogramme. Das Niveau 5 zählt zu dem tertiären Bildungsbereich und umfasst „short-cycle tertiary education“ oder Vergleichbares. Die Vergleichbarkeit bzw. Äquivalenz zwischen den unterschiedlichen Qualifikationen auf den jeweiligen Niveaus ist als Leitprinzip der neuen ISCED-Klassifikation eingeführt worden, wobei die nationalen oder regionalen Qualifikationsrahmen eine wichtige Rolle spielen sollen (UNESCO 2011).

Der Europäische Qualifikationsrahmen, der Bologna-Qualifikationsrahmen und die revidierte ISCED-Klassifikation 2011 sind starke Instrumente zur Weiterentwicklung des Lernergebnisansatzes in nationalen und internationalen Kontexten. Sie erlauben eine neue Sicht auf berufsbildende Angebote, indem sie diese gleichwertig bzw. äquivalent zu allgemeinen bzw. akademischen Bildungsangeboten auf höheren Qualifikationsniveaus setzen. EQR und ISCED erhöhen die Transparenz und Sichtbarkeit des Spektrums existierender Qualifikationen. Allerdings können sowohl die Niveaueskriptoren als auch das Konzept der „Orientierung“ unterschiedlich interpretiert werden. Als internationale Metarahmen verdecken sie teilweise auch feine Unterschiede, die im nationalen Kontext existieren.

## 2.2 Der bildungspolitische Rahmen und Diskurs

In seiner Stellungnahme von 18./19. Januar 2012 widmet sich der europäische Wirtschafts- und Sozialausschuss dem Thema „postsekundäre berufliche Aus- und Weiterbildung als attraktive Alternative zur Hochschulbildung“ (AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION 2012a). Daraus ergibt sich die Frage, ob es sich um eine „Entweder-oder-Situation“ bzw. eine Opposition stark unterschiedlicher Ansätze handelt. Die CEDEFOP-Studie zeigt, dass die bildungspolitische Diskussion um höhere Berufsbildung bzw. berufsqualifizierende (oder fachlich bzw. arbeitsmarktorientierte) Aus- und Weiterbildung auf den höheren Qualifikationsniveaus und Hochschulbildung in den betrachteten Ländern sehr differenziert geführt wird. Höhere Berufsbildung wird aus unterschiedlichen Traditionen als „adult education“, „continuing education“, „further education“, Fortbildung, berufsbegleitende und berufsqualifizierende Weiterbildung

bzw. „späte Berufsbildung“ (vgl. LASSNIGG 2011) bezeichnet. Diese semantische Unschärfe ist durch unterschiedliches Verständnis und der bevorzugten Positionierung tertiärer Berufsbildung in dem jeweiligen nationalen Kontext charakterisiert. In den meisten Ländern der Studie werden die unterschiedlichen politischen Ansätze zur beruflichen und allgemeinen Bildung, die in der Sekundarstufe existieren, auf der Tertiärstufe nicht weiterverfolgt. Der bildungspolitische Diskurs bzw. das Interesse an der Entwicklung berufsqualifizierender Angebote auf höheren Niveaus ist sehr unterschiedlich ausgeprägt (CEDEFOP 2011c). Dieser Diskurs reflektiert weitgehend die Vielfalt der Berufsbildungsangebote auf den höheren Qualifikationsniveaus. Die untersuchten Länder lassen sich fünf Gruppen zuordnen:

1. Länder mit einer binären berufsqualifizierenden und akademischen Hochschulpolitik. Deutschland ist das einzige Land dieser Gruppe in der CEDEFOP-Studie;
2. Länder mit einem integrierten Ansatz definiert über das Qualifikations- und Anerkennungssystem; beispielsweise Irland, Frankreich und England. Dabei spielen die jeweiligen Qualifikationsrahmen eine wichtige Rolle
3. Länder mit einer tertiären Berufsbildung als Teil der Hochschulpolitik. Diese Gruppe umfasst einerseits Norwegen (eine zunehmende Integration von berufsqualifizierender und akademischer Bildung) und andererseits Länder, in denen berufsqualifizierende und akademische Bildung parallel verläuft (die Tschechische Republik, Dänemark, die Niederlande, Finnland)
4. Länder mit einer bildungspolitischen Betonung auf akademischer tertiärer Bildung, wie beispielsweise Griechenland und Polen
5. Länder, in denen nicht explizit über Berufsbildung im tertiären Bereich diskutiert wird, wie beispielsweise Portugal und Rumänien (CEDEFOP 2011c).

Diese Gruppierung entspricht der aktuellen Entwicklung der nationalen Qualifikationsrahmen und deren unterschiedlicher Gestaltung. Dies lässt sich am Beispiel Deutschlands illustrieren: In Deutschland bietet die staatlich geregelte berufliche Aufstiegsfortbildung eine im Niveau gleichwertige Alternative zu einem Hochschulstudium, die in der Wirtschaft anerkannt wird. Die Gleichwertigkeit wurde deswegen auch im Deutschen Qualifikationsrahmen festgeschrieben. Danach werden Fortbildungsabschlüsse den Niveaus 5, 6 und 7 – gleichwertig den Hochschulabschlüssen – zugeordnet (BMBF u. a. 2012).

Während in Norwegen und Irland die Bildungsbereichsgrenzen verschwimmen, beabsichtigen Dänemark und Finnland, eine strikte Trennung zwischen den zwei Bereichen beizubehalten. Die Niederlande befinden sich zwischen beiden Positionen. In den untersuchten Ländern hat der „policy-focus“ auf Berufsbildung auf tertiärer Ebene zugenommen, und verschiedene Maßnahmen wurden eingeführt, um die tertiäre Berufsbildung hauptsächlich im Hochschulbereich zu stärken. Die

untersuchten Länder verfolgen ähnliche bildungspolitische Prioritäten im Bildungsbereich. Es geht darum, lebenslanges Lernen weiterzuentwickeln und zu fördern sowie sich mit Themen wie Lernergebnisorientierung, Qualität der Bildungsangebote, Rechenschaftspflicht bzw. Verantwortlichkeit („accountability“) und institutionelle Unabhängigkeit, Zentralisierung vs. Dezentralisierung und Arbeitsmarktbedarf (an Kompetenzen und Fähigkeiten) zu befassen. Allerdings lassen diese Entwicklungen aufgrund der ausgeprägten Pfadabhängigkeit kein gemeinsames Muster zur Gestaltung und Koordination der höheren Berufsbildung erkennen. Unterschiede bestehen weiter zwischen dem bildungspolitischen Diskurs und den bestehenden institutionellen Konfigurationen. Dies hängt nicht zuletzt von der Definition von Berufsbildung in den verschiedenen Ländern ab. Nach KYVIK (2009) kann die tertiäre Bildung als binär charakterisiert werden: Einer akademischen Hochschulbildung steht eine höhere Berufsbildung gegenüber, die mittlerweile in Dänemark, Deutschland, Irland, Griechenland, den Niederlanden, Portugal und Finnland einen beruflichen Bachelorabschluss in Berufsbereichen wie Krankenpflege, Lehrerausbildung, Sozialarbeit, Betriebswirtschaftslehre, Ingenieurwesen und Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) anbietet.

Der bildungspolitische Rahmen ist durch die Rolle und Reputation der Berufsbildung geprägt. Die in verschiedenen Ländern ergriffenen Maßnahmen zur Anhebung des Status der Berufsbildung berücksichtigen zumeist die Tatsache, dass die Berufsbildung im Vergleich zur allgemeinen Bildung eine geringere Wertschätzung genießt, was insbesondere im Tertiärbereich der Fall ist. Unterschiedliche Strategien zur Anhebung der Attraktivität der Berufsbildung im Tertiärbereich wurden entwickelt. Im Falle Frankreichs beruht die Attraktivität des DUT („Diplome Universitaire de Technologie“<sup>3</sup>) auf verschiedenen Faktoren: Der Studiengang ist selektiv, bietet höhere Chancen der Arbeitsmarkteingliederung, und die Einkommenserwartungen (zumindest in den ersten Jahren nach der Einstellung) sind vergleichbar mit denen der traditionellen Hochschulabsolventinnen und -absolventen (GIRET 2011). Die Bereitstellung von Möglichkeiten, weiterstudieren zu können, erhöht zusätzlich ihre Attraktivität und ist damit ein flexibler Lernweg mit Anschluss- und Aufstiegsmöglichkeit. Dies wird auch für die Schweiz im Rahmen einer Studie von GEEL und BACKES-GELLNER (2011) bestätigt. Eine weitere Möglichkeit zur Anhebung der Attraktivität der Berufsbildung im Tertiärbereich ist eine Schwerpunktverlagerung hin zu theoretisch-wissenschaftlichen Ausbildungsinhalten wie beispielsweise die Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten in Deutschland oder Finnland (HANFT; KNUST 2007).

---

3 Das DUT ist das Diplom nach Abschluss eines zweijährigen berufsqualifizierenden Kurzstudiengangs an einer Fachhochschule.

Gleichzeitig werden in die akademischen Studiengänge mehr berufsbezogene Inhalte integriert, um die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen akademischer Bildungswege zu erhöhen (DUNKEL; LE MOUILLOUR; TEICHLER 2009). Die gleichzeitigen Bestrebungen, die Bildungswege im Tertiärbereich entweder eher berufsorientiert oder eher theoretisch-wissenschaftlich auszurichten, können sich als kontraproduktiv erweisen (MCCOSHAN u. a. 2007). Die Attraktivität der Berufsbildung geht einher mit den unterschiedlichen Wertschätzungen von Berufsbildung und akademischer Bildung, die Widersprüchlichkeit der auf nationaler und institutioneller Ebene ergriffenen Initiativen kann sich als abträglich zur Logik und Kohärenz des Bildungsangebots erweisen.

### 2.3 Angebote und Angebotsgestaltung

Im Folgenden werden Angebote und Anbieter berufsqualifizierender Qualifikationen auf den Qualifikationsniveaus 5 bis 8 näher betrachtet. KIRSCH und BERNAEERT (2011) sowie DEISSINGER und WERN (2012) zeigen, dass die Bologna-Reform im Bereich der Hochschulbildung mit dem gestuften Studiensystem ebenfalls die Grenzen zwischen „post-secondary non tertiary“ und „tertiary level programmes“ verwischt und damit eine Grauzone um das EQR-Niveau 5 schafft. Diese Grauzone findet sich ebenfalls bei dem revidierten ISCED-Niveau 5. Dem EQR-Niveau 5 entsprechen Kurzstudiengänge innerhalb des ersten Studienzyklus wie beispielsweise die „Cursos de Especialização Tecnológica“ in Portugal oder der „associate degree“ in den Niederlanden. Der „associate degree“ ist aus zwei Gründen eingeführt worden: erstens als eine Möglichkeit, mehr nicht traditionelle Studierende für ein berufsqualifizierendes hochschulisches Studium zu interessieren, und zweitens um den Anteil der Studierenden an Hochschulen zu erhöhen, der zurzeit unter dem europäischen Durchschnitt liegt (CEDEFOP 2011c).

Betrachtet man die 15 Länder der CEDEFOP-Studie, stellt man fest, dass die meisten berufsqualifizierenden Programme („IVET programmes“) im tertiären Bereich auf dem Qualifikationsniveau EQR 6 (Bachelor) (beispielsweise in Dänemark, Deutschland, Frankreich) angeboten werden. In Deutschland werden knapp 700 berufsbegleitende Masterstudiengänge in der Studie von MINKS; NETZ und VÖLK (2011) erfasst; dies entspricht etwa 17 Prozent des Gesamtangebots an allen Masterstudiengängen. Im Unterschied zu den Bachelorstudiengängen werden berufsbegleitende Masterstudiengänge von Universitäten und Fachhochschulen in etwa gleichem Maße angeboten. Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge werden vorwiegend von privaten Hochschulen angeboten, während berufsbegleitende Masterprogramme überwiegend von staatlichen Hochschulen offeriert werden.

Eine Reihe von rein berufsorientierten Bildungsprogrammen wird auf EQR-Niveau 7 (Master) angeboten (beispielsweise in Dänemark und den Niederlanden). Auf EQR-Niveau 7 entwickeln Fachhochschulen in Finnland seit dem Jahr 2000 Bildungsangebote auf Teilzeitbasis. Diese Angebote kombinieren Merkmale traditioneller Masterstudiengänge mit Fortbildung bzw. Erwachsenenbildung. Zu den Zulassungskriterien zählen eine dreijährige Berufserfahrung nach dem ersten Abschluss, ein gültiger Arbeitsvertrag sowie das Einverständnis der Arbeitgeberin bzw. des Arbeitgebers. Auf dem höchsten EQR-Niveau 8 befinden sich wenige Angebote, zum Beispiel die berufsqualifizierenden norwegischen Doktorandenprogramme („vocational PhD“) (CEDEFOP 2011c). Weiter werden kurzfristige arbeitsmarktorientierte Bildungsprogramme von Institutionen aus dem tertiären Bereich angeboten (KIRSCH und BERNAEERT 2011).

Allerdings bieten oftmals die berufsqualifizierenden Studienabschlüsse keine Garantie für eine direkte Weiterführung des Studiums. Ein Bachelorabschluss einer höheren beruflichen Bildungseinrichtung („professional higher education institution“) führt nicht automatisch zur Zulassung zu einem Masterstudiengang an einer Universität (z. B. Dänemark, die Niederlande, Finnland). Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurde früh darauf hingewiesen, dass insbesondere der Bachelorabschluss den Spagat zwischen einem anschließenden akademischen Studium und einem direkten Zugang zum Arbeitsmarkt leisten muss. Durch die Einführung des Bachelorabschlusses im Rahmen der Bologna-Reform entstehen unmittelbare arbeitsmarktorientierte bzw. berufsqualifizierende Abschlüsse, die den eher theoretischen bzw. forschungsvorbereitenden Bachelors gegenüberstehen. In den Niederlanden werden sogar Kurse angeboten, die eine Brücke zwischen „HBO Bachelor“ und universitärem Masterstudiengang bilden (CEDEFOP 2011c).

Das Berufsbildungsangebot auf höheren Qualifikationsniveaus variiert je nach Finanzierung, Autonomiegrad und formeller Subsumierung der Anbieter unter Hochschul- bzw. Bildungsgesetzgebung sowie der Wettbewerbsintensität im Bildungssektor.

Die CEDEFOP-Studie (2011c) entwickelte sechs vergleichende Fallbeispiele mit jeweils zwei Ländern, um die Faktoren zur Entwicklung von berufsbildenden Angeboten auf höheren Qualifikationsniveaus vertiefend zu analysieren (Tabelle 2). Wesentliche Faktoren sind danach die Nachfrage der Lernenden nach höheren Qualifikationsmöglichkeiten (in den Bereichen Informations- und Kommunikationstechnologie, Landwirtschaft), die Aufwertung des Studiums und Abschlusses (in den Bereichen Krankenpflege, Sonderpädagogik) und die bessere Abstimmung des Studienganges mit Bedarfen des Arbeitsmarktes. Für viele Berufsbereiche stellt die Akademisierung eine der wichtigsten Strategien zur Professionalisierung ihres Handlungsfeldes dar.

**Tabelle 2: Aktuelle Tendenzen in der Entwicklung berufsbildender Angebote auf höheren Qualifikationsniveaus**

Bereich	Tendenzen
Landwirtschaft (Frankreich & Dänemark)	Entwicklung berufsorientierter Abschlüsse (Bachelor, Master) Forderung nach Umschulung und Karriereentwicklung Netzwerkbildung (Hochschulen und Unternehmen) öffentlicher Anbieter Internationalisierung
Krankenpflege (Norwegen & England)	Positionierung und Legitimitätsgewinn als Teil von Hochschulbildung Stärke Spezialisierung entlang der Qualifikationsniveaus Erhöhte Mitbestimmung über Inhalt und Form des Curriculums
Informations- & Kommunikationstechnologie (Polen & Deutschland)	Mitwirkung von privaten Bildungsanbietern Entwicklung und Rolle von sektoralen Qualifikationsrahmen Weiterbildung und Möglichkeit von Teilzeitstudium
Finanzwesen (Portugal & die Niederlande)	Bedeutung und Rolle von branchenspezifischer Regulierung Mehrheitlich private Anbieter Erhöhung des Anteils nicht traditionell Lernender
Sonderpädagogischer Förderbedarf (England & Finnland)	Nachfrage der Lehrer und Weiterbildner (Unzufriedenheit mit dem Status quo) Forderung nach Anrechnungsmöglichkeiten zum beruflichen Aufstieg Hoher Grad an Vielfalt der Qualifikationen und Anbieter
Technologie- und Innovationsmanagement (Deutschland & Irland)	Starke Rolle der Akkreditierungsagenturen Zunehmender nationaler und internationaler Wettbewerb Intensive Zusammenarbeit mit der Wirtschaft/Industrie
Quelle: CEDEFOP 2011c.	

Die Anbieter höherer Berufsbildung benutzen einerseits nationale Bezeichnungen wie z. B. „Fachhochschulen“, „hogescholen“ (oder „HBO-instellingen“), „ammattikorkeakoulu“ (AMK) oder „høyskoler“, während sie andererseits im internationalen Wettbewerb als „universities of applied sciences“, „university colleges“ oder „polytechnics“ aufgewertet auftreten. In der Mitteilung „Europa 2020“ der EUROPÄISCHEN KOMMISSION (2010) werden diese Institutionen als Vertreter der berufsbildenden Komponente der tertiären Bildung betrachtet. Berufsbildende Master werden meistens von Universitäten angeboten, wobei auch zunehmend nicht universitäre Masterprogramme angeboten werden (diese folgen einer gemischten beruflichen bzw. akademischen Ausrichtung). Bei den Qualifikationen des Niveaus 6 ist eine größere Anbietervielfalt zu beobachten. In der Mehrheit sind dies öffentliche und private Hochschulen (Universitäten, Fachhochschulen etc.) sowie andere private Bildungseinrichtungen. Solche anderen Bildungseinrichtungen sind beispielsweise

die „further education colleges“ in England, „Vyšší Odborné Školy“<sup>4</sup> in der Tschechischen Republik oder „kolegia“<sup>5</sup> in Polen. In England bietet der Weiterbildungssektor („further education“) berufsbildende Programme gemeinsam mit Universitäten an, die an Angebote der sogenannten „university centres“ auf Qualifikationsebene 6 und 7 gekoppelt sind. In Dänemark wurden im Jahr 2009 10 Akademien zur beruflichen Hochschulbildung („erhvervsakademi“) zur Entwicklung von „short-cycle vocational higher education“ geschaffen, um Berufsbildungsabsolventinnen und -absolventen den Zugang zu Hochschulen zu gewährleisten (CEDEFOP 2011c).

Studiengänge, die zu Abschlüssen im tertiären Bereich führen, werden von Universitäten und andere Bildungseinrichtungen angeboten. Dies erklärt sich dadurch, dass sowohl Berufsschulen Programme in dem postsekundären bzw. unteren tertiären Bereich als auch Fachhochschulen vierjährige Programme anbieten können. Im Zuge der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse sind weiter ebenso Colleges, Fachschulen und Handelskammern mit Bachelorabschlüssen über berufsbegleitende Voll- und Teilzeitangebote auf diesem Markt anzutreffen.

Ein weniger beachteter Bereich ist bis dato die Differenzierung in dem oberen Segment der Berufsbildung. Beispielsweise beinhalten in Deutschland die Berufsakademien neben einem theoretischen Fachstudium eine starke Praxisorientierung und verliehen den staatlichen Abschluss Diplom (Berufsakademie) und/oder in entsprechend akkreditierten Studienrichtungen einen Bachelorabschluss. Sie tragen die Bezeichnung „duale Hochschule“ und bieten sogar nicht-konsequente, weiterbildende Masterstudiengänge an. Dies stellte ein einzigartiges Modell dualer tertiärer Bildungsanbieter dar, wie z. B. die duale Hochschule Baden-Württemberg, die in Anlehnung an das US-amerikanische State University System gestaltet wurde.

Während Berufsbildungsanbieter dazu tendieren, sich im tertiären Bereich zu etablieren, entwickeln die Hochschulen nicht traditionelle berufsbildende Studiengänge. Insbesondere in Mittel- und Osteuropa sind meistens neue private Bildungsanbieter in den Berufsbildungsmarkt eingetreten. Die meisten ihrer Angebote führen noch nicht zu den höheren Qualifikationsniveaus. Allerdings zeigt die Tendenz, dass eine zunehmende Anzahl dieser Anbieter Bachelorstudiengänge anbieten, um den Status einer regulären Hochschule zu erhalten.

---

4 Einige „VOS“ haben den Status einer nicht universitären Hochschule erlangt. Im Gegensatz zu Universitäten bestehen sie nicht aus Fakultäten und bieten Studienprogramme auf Bachelorniveau an. Sie sind durch das Hochschulgesetz (1999) geregelt.

5 „Kolegia“ gehören nicht zum formalen Teil des polnischen Hochschulwesens. Sie werden von Hochschulen beaufsichtigt, die Masterabschlüsse in entsprechenden Bereichen anbieten.

### 3. Die Triebkräfte der Entwicklung

Die Europäische Strategie 2020 spielt auf EU-politischer Ebene eine wichtige Rolle bei Betrachtung und Entwicklung der Berufsbildung auf höheren Qualifikationsniveaus (AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION 2011). Weitere Faktoren, die zur Entwicklung von Berufsbildung auf höheren Qualifikationsniveaus führen, umfassen:

- die Entwicklung von neuen Berufen oder Gruppen von Berufen, die eine erhöhte Komplexität an Tätigkeiten aufweisen und sich tendenziell von „vocations“ zu „professions“ verschieben;
- die Globalisierung und die Entwicklung der Wissensökonomie, die u. a. die Effizienz der traditionellen Hochschule infrage stellt, solche neuen Angebote zusammenzustellen (GORNITZKA 2010);
- die Bedeutung des lebenslangen Lernens, das nicht unbedingt den traditionellen Strukturen der Hochschule entspricht (DUNKEL; LE MOUILLOUR 2007);
- die zunehmende Beteiligung privater Organisationen und insb. Unternehmen, die traditionell Partner der Berufsbildungsakteure sind;
- der steigende Bedarf an Flexibilität, d. h.
  - die derzeitigen postsekundären Bildungsstrukturen müssen vielfältiger und flexibler für angemessene Bildung und Ausbildung der zukünftigen Fachkräfte in Europa gestaltet werden;
  - die Entwicklung von „À la carte“-Angeboten bzw. maßgeschneiderten Konzepten;
  - in Bezug auf die Rolle des Einzelnen im lebenslangen Lernen und in der Umsetzung der Validierungsgrundsätze;
  - die stärkere und direkte Beteiligung der privatwirtschaftlichen Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber an Aus- und Weiterbildung, einschließlich der akademischen Vorbereitung ausgewählter Mitarbeiter (CEDEFOP 2011c).

Im folgenden Abschnitt wird die Bedeutung zukünftiger Qualifikationsbedarfe des Arbeitsmarkts für die Entwicklung von Berufsbildung auf höheren Qualifikationsniveaus gezeigt.

#### 3.1 Zukünftige Qualifikationsbedarfe

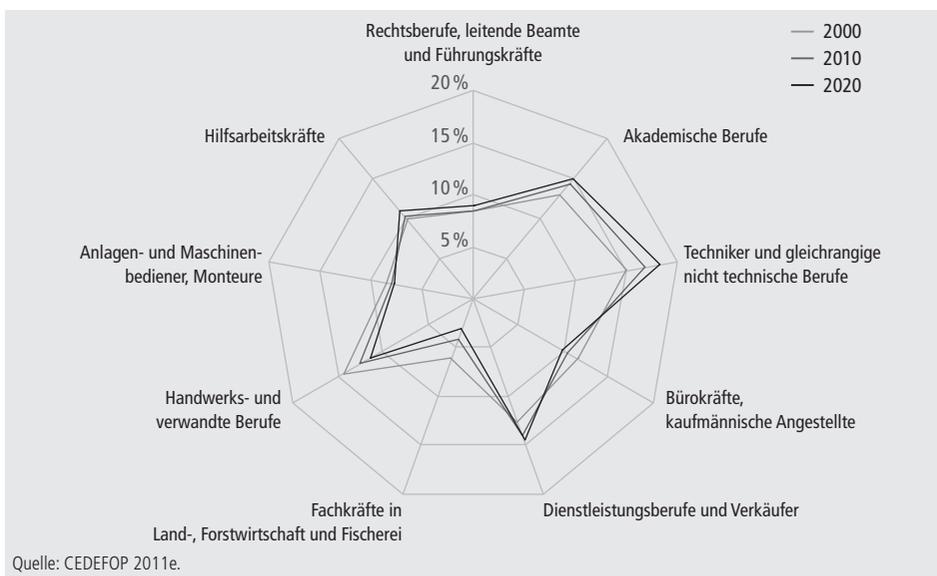
Die CEDEFOP-Vorausschätzung des zukünftigen Qualifikationsbedarfs (CEDEFOP 2010a, 2011a) bestätigt auf sektoraler Ebene den derzeitigen Trend zur Verlagerung von Arbeitsplätzen vom Primärsektor und einfachen verarbeitenden Gewerbe hin zu Dienstleistungen. Laut der Prognose von Qualifikationsbedarfen und -angeboten in Eu-

ropa werden bis 2020 beinahe drei Viertel der Arbeitsplätze im Dienstleistungsbereich geschaffen, insbesondere im Bereich Dienstleistungen für Unternehmen (z. B. IT, Versicherungen, Beratung), Gesundheits- und Sozialfürsorge, Vertrieb, personenbezogene Dienstleistungen sowie Hotel und Gaststätten und in geringerem Ausmaß auch in der Bildung. Im Bauwesen dürfte sich die Situation stabilisieren.

Die größten Beschäftigungszuwächse werden bei Führungskräften, akademischen Berufen sowie gleichrangigen Berufen mit acht Millionen neuen Arbeitsplätzen erwartet. Im Dienstleistungssektor und in den Bereichen Vertrieb, Sicherheit, Reinigungsgewerbe, Catering und Pflege werden ca. zwei Millionen Arbeitsplätze erwartet. Bei manchen Gruppen von Facharbeiterinnen und -arbeitern und Bürokräften dagegen werden fünf Millionen Arbeitsplätze weniger errechnet.

Der Fachkräftebedarf nach hoch qualifizierten und anpassungsfähigen Arbeitskräften wird zunehmen. Fast 40 Prozent der Beschäftigten arbeiten in wissens- und kompetenzintensiven Berufen, wie Führungskräfte, akademische Berufe oder deren technische Unterstützung. Der Bedarf in diesen Bereichen soll in der EU-27, Norwegen und Schweiz auf 42 Prozent steigen. Am unteren Ende des Spektrums bei den Hilfsarbeitskräften wird der Bedarf in geringerem Maße ebenfalls zunehmen (vgl. Abbildung 1). Der zunehmende Bedarf an Hochqualifizierten ist auch als Ergebnis des Strukturwandels zu werten (DUNKEL 2011).

Abbildung 1: **Entwicklung der Berufsstruktur, Anteil (%) der Beschäftigung nach Berufshauptgruppen (ISCO) 2000–2020, EU-27, Norwegen und Schweiz**



Innerhalb dieser allgemeinen Trends sind die Ergebnisse für die einzelnen Länder, Sektoren und Berufe jedoch unterschiedlich. So geht im Dienstleistungssektor die Tendenz auf allen Tätigkeitsebenen eindeutig in Richtung Erweiterung des Bereichs „nicht routinemäßiger Aufgaben“. Wer beispielsweise im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie tätig ist, muss Marketing- oder Managementkompetenzen entwickeln, Dienstleister müssen kundenorientiert arbeiten und über digitale Kompetenz verfügen. In vielen wissensintensiven Branchen werden sowohl Managementfähigkeiten als auch wissenschaftlicher Sachverstand benötigt. Bei Sozialdiensten und im Bildungsbereich ist eine Steigerung des Kompetenzniveaus erforderlich, um qualitativ bessere Dienstleistungen zu bieten. Dies ist Ausdruck der steigenden Nachfrage seitens der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber nach bereichsübergreifenden Schlüsselqualifikationen.

Darüber hinaus wird ein Anstieg für einige Arbeitsbereiche prognostiziert, für die keine oder nur geringe Qualifikationen erforderlich sind. Hierzu zählen beispielsweise Hilfstätigkeiten, also Stellen, die zumeist einfache und routinemäßige Aufgaben umfassen. Für Arbeitskräfte mit mittlerer Qualifikation im Bereich der Landwirtschaft, für Bürokräfte und kaufmännische Angestellte sowie für Beschäftigte im Handwerk und in verwandten Sektoren werden hingegen weniger Stellen zur Verfügung stehen.

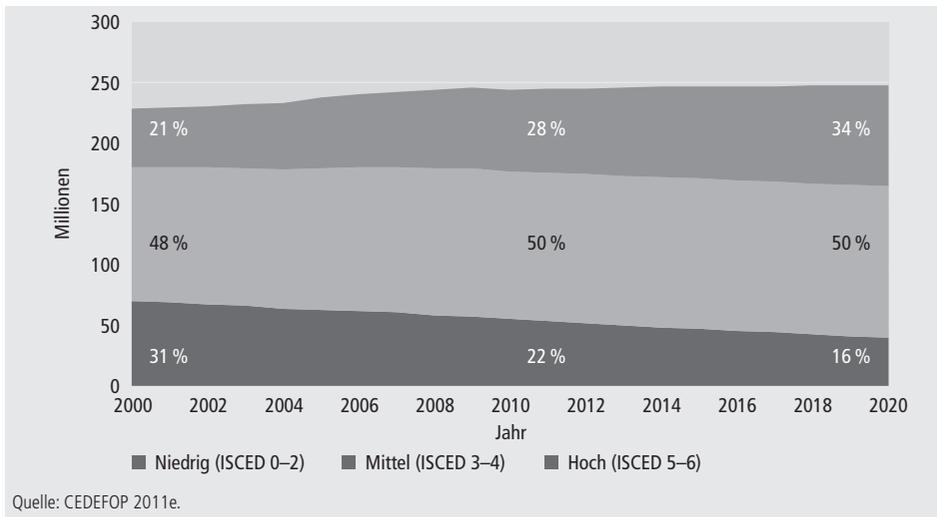
Dies kann zu einer Polarisierung des Beschäftigungsanstiegs führen. Allerdings ist diese Polarisierung in den Ländern unterschiedlich stark ausgeprägt (vgl. CEDEFOP 2011b).

Die zukünftigen Beschäftigungsmuster werden nicht nur die Nachfrage, sondern auch das Angebot widerspiegeln. Ein konstanter Anstieg der Zahl der Arbeitskräfte mit mittleren formalen Qualifikationen (sekundäre oder postsekundäre Bildung, einschließlich beruflicher Qualifikationen) wird erwartet. Der größte Anstieg wird bei den Arbeitskräften mit hohem Qualifikationsniveau (Erst- und Aufbaustudiengänge, einschließlich ähnlicher beruflicher Ausbildungen) und der stärkste Rückgang bei Arbeitskräften ohne Qualifikation oder mit einer geringen formalen Qualifikation vorausgesagt (vgl. Abbildung 2).

Bei den in der Erwerbsbevölkerung vorhandenen Qualifikationstypen und -niveaus gibt es Unterschiede zwischen den Mitgliedstaaten, und es finden sich nur wenige Anzeichen für eine Angleichung. Dies ist auf die unterschiedlichen Traditionen in der allgemeinen und beruflichen Bildung und auf eine unterschiedliche Qualifikationsnachfrage zurückzuführen.

Insgesamt wird in Europa die Zahl der Personen mit mittleren und hohen Qualifikationen weiter zunehmen (Abbildung 2), da junge Menschen im Allgemeinen über höhere Qualifikationen verfügen als ältere Erwerbstätige, die in den Ruhestand gehen.

Abbildung 2: **Entwicklung des Arbeitskräfteangebots nach Qualifikationsniveau (Erwerbspersonen im Alter 15–64 Jahre), 2000–2020, EU-27, Norwegen und Schweiz**



Der Anteil der Personen mit hohen Qualifikationen dürfte auf über ein Drittel der Erwerbsbevölkerung ansteigen. Personen mit mittlerer Qualifikation werden weiterhin etwa die Hälfte der Erwerbsbevölkerung ausmachen. Mittlerweile erwerben mehr Frauen als Männer eine Hochschulqualifikation. Auch arbeiten immer mehr Frauen in einigen traditionell männlich dominierten Branchen. Für junge Menschen, die nur über ein niedriges Qualifikationsniveau oder über gar keine Qualifikation verfügen, wird es zunehmend schwieriger werden, einen guten Arbeitsplatz zu finden, und in Ermangelung von Beschäftigungschancen verbleiben manche jungen Menschen länger im Bildungssystem.

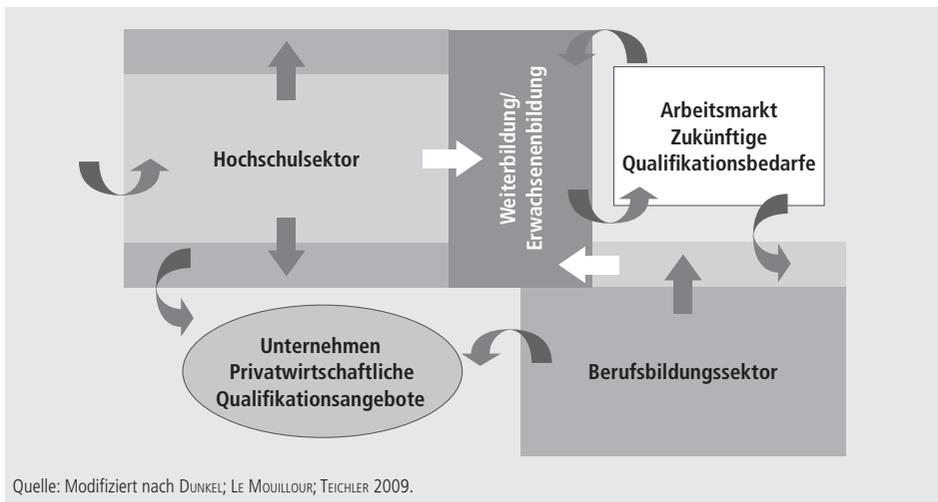
Mit dem durch die Wissens- und Kompetenzintensivierung verbundenen erhöhten Fachkräftebedarf in Europa und dem absehbaren Ende des Normalarbeitsverhältnisses, d. h., dass Arbeitnehmerinnen und -nehmer einen einmal eingeschlagenen Berufsweg bis zur Rente durchlaufen können, ist es notwendig, dass Bildungssysteme durchlässig sind, also von einem Abschluss leicht in einen anderen Ausbildungsgang gewechselt, von einem Niveau leicht auf ein höheres aufgestiegen werden kann.

### 3.2 Verschiebungen im Bildungsgefüge

KYVIK (2009) und DUNKEL, LE MOUILLOUR und TEICHLER (2009) weisen darauf hin, dass Verschiebungen im Bildungsgefüge Bestandteil der historischen Entwicklung von

Bildungssystemen sind. Die CEDEFOP-Studie zur beruflichen Aus- und Weiterbildung auf höheren Qualifikationsniveaus (2011c) bestätigt die gegenwärtige Intensivierung derartiger Verschiebungen. Dies geschieht im Zusammenhang mit der europäischen Bildungsagenda, mit dem erhöhten Wettbewerb am Arbeitsmarkt und Bedarf an Fachkräften. Diese Kontextänderungen wirken auf den institutionellen Rahmen des Bildungssystems. Die aktuelle Entwicklung der Berufsbildung auf den höheren Qualifikationsniveaus in Europa hinterfragt die traditionelle Dominanz der Hochschulbildung (EQR-Niveau 6 bis 8). Vermehrt treffen „Eindringlinge“ der Berufsbildung auf die „institutionellen Verteidiger“ der Hochschulbildung. Diese Veränderungen lassen sich mit der Metapher tektonischer Verschiebungen veranschaulichen (DUNKEL; LE MOUILLOUR; TEICHLER 2009).

Abbildung 3: **Das Modell der Plattentektonik**



Entstehender Aufstiegsdruck ermöglicht eine Öffnung der bisher abgeschotteten Bildungsbereiche. Diese neu entstehende Qualität lässt sich durch tektonische Verschiebungen im Bildungsgefüge durch erhöhte Durchlässigkeit, Offenheit, Flexibilität zwischen den Bildungspfaden wie folgt schematisieren:

- Der Hochschulsektor erweitert sein Angebot mit der Einführung des Bachelors, und Hochschulen bieten in zahlreichen Ländern postsekundäre, nicht tertiäre berufsorientierte Abschlüsse („tertiary short cycles“) an, die sich an der Grenze zur beruflichen Erstausbildung befinden, d. h., die akademische Bildung erweitert ihren Bereich „nach unten“. Der Hochschulsektor erweitert sein Angebot durch Abschlüsse und Programme im Bereich der Weiterbildung.

- Der Berufsbildungssektor erweitert sein Angebot im Bereich des Hochschulbereiches mit berufsorientierten Abschlüssen in Richtung der Bachelorebene „nach oben“.
- Der Arbeitsmarkt im Kontext demografischer, technologischer und geopolitischer Entwicklungen ist mit seinen aktuellen und zukünftigen Qualifikationsbedarfen Nachfrager der Absolventinnen und Absolventen des Bildungssystems. Der Arbeitsmarkt ist aber auch indirekt Teil des pädagogischen und didaktischen Lernarrangements für das Bildungssystem, da er nicht nur Arbeitsplätze für Absolventinnen und Absolventen anbietet, sondern auch die Gestaltung der Lernprozesse und Lerninhalte (Berufsorientierung, Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen) beeinflusst.

Diese Entwicklungen führen zu tendenziell hybriden Verhältnissen und verschwimmenden Grenzen. Sie erlauben einige Überlegungen zur Morphologie der beruflichen und hochschulischen Bildung. Wenn man unter den gegebenen demografischen Beschränkungen in wissensbasierten Gesellschaften die Anzahl der akademisch qualifizierten Personen steigern will, muss man dies entweder mit einem überproportional hohen Ressourceneinsatz oder mit veränderten institutionellen Bedingungen auf Systemebene verwirklichen.

Die tektonischen Bewegungen führen zu Innovationen im Bildungssektor. Die einzelnen komparativen Fallbeispiele (Tabelle 2) und die geführten Interviews zeigen, dass als wesentliche Tendenz die vermehrte Bildung von Partnerschaften und Netzwerken der Akteure in Bildung und Wirtschaft beobachtbar ist (CEDEFOP 2011c).

Für Dänemark stellen CORT und ROLLS (2010) fest, dass die Hochschulpolitik zu einer Konzentration auf eine kleine Anzahl größerer Bildungseinrichtungen führt. Sie umfassen die Universitäten, die acht universitären Colleges (seit 2008 bieten sie berufsqualifizierende Bachelorabschlüsse an) sowie die zehn „academies of professional higher education“ („erhvervsakademi“) (seit 2009 für die berufsqualifizierenden Kurzstudiengänge zuständig, die direkt von den Akademien oder von Berufskollegen angeboten werden). Diese Strategie der Reduzierung der Anzahl und gleichzeitiger Ausweitung bestehender Kapazitäten der Hochschulen ist die Reaktion auf das Bestreben nach administrativer und finanzieller Effizienz. Partnerschaften entstehen in unterschiedlichen Bereichen der nationalen Bildungssysteme. Zum Beispiel sind in Irland mit der neuen Gesetzgebung zu Qualifikationen und Qualitätssicherung von 2011 die zuständigen Akteure der Berufs- und Hochschulbildung (FETAC, HETAC, NQAI und IUQB)<sup>6</sup> für den Lernenden zu einer neuen einzigen Agen-

---

6 FETAC (Further Education and Training Awards Council), HETAC (Higher Education and Training Awards Council), NQAI (National Qualifications Authority of Ireland) und IUQB (Irish Universities Quality Board)

tur – „Qualifications and Quality Assurance Ireland“ (QQAI) – 2012 fusioniert (HOUSE OF THE OIREACTHAS IRELAND 2011). Diese Agentur ist für die Weiterentwicklung des übergreifenden Nationalen Qualifikationsrahmens zuständig. Nicht zuletzt fördert in Europa die Hochschulpolitik die Bildung von Exzellenz- bzw. Kompetenzzentren, die Bildungsangebote bündeln und die regionale Verantwortung und das Engagement von Hochschulen (Sozial-, Bildungs-, und Wirtschaftsentwicklung) fördern. Die zunehmende Kooperation und Vernetzung der Hochschulen mit ihrem Umfeld hängt weitgehend mit der Entwicklung der wissensbasierten Ökonomie zusammen, die Wissensproduktion als traditionellen Kernbereich der Universitäten betont. Eine weitverbreitete Form der Zusammenarbeit sind Partnerschaften, die Unternehmen mit Hochschulen bilden. Beispiele hierfür sind „corporate universities“ bzw. die maßgeschneiderte Gestaltung von nachfrage- bzw. unternehmensorientierten Bildungsprogrammen im tertiären Weiterbildungsbereich. Weichere Kooperationsformen umfassen die Zusammenarbeit von Experten aus den Schulen, Universitäten, Sozialpartnern, öffentlichen Arbeitsagenturen etc. zur Gestaltung von (Aus- bzw. Weiter-)Bildungswegen, die regional angeboten werden (z. B. die „Istruzione e formazione tecnica superiore“-Programme in Italien), oder die Gründung von spezifischen Abschlüssen zur Erhöhung des regionalen Qualifikationsniveaus in Kooperation zwischen Universitäten, Colleges und Arbeitnehmerinnen wie -nehmern (z. B. „foundation degrees“ im Vereinigten Königreich) (DUNKEL; LE MOUILLOUR; TEICHLER 2009). Berufsbildende Einrichtungen kooperieren mit Hochschulen (Colleges, Universitäten) bei der Definition („drafting“) ihrer Ausbildungsprogramme, sodass diese sich an Studienprogramme anschließen. Zum Beispiel kooperiert in Litauen die Alanta Technology and Business School mit dem Utena College, sodass Absolventinnen und Absolventen der Business School an dem College („shortened study programme“) weiterstudieren und einen „professional Bachelor“ erhalten können (KVALIFIKACIJŲ PROFESINIO MOKYMO PLĖTROS CENTRAS 2010).

In Deutschland kommt dem Wechsel von beruflich qualifizierten Absolventinnen und Absolventen in die Hochschulen laut Kultusministerkonferenzbeschlüssen eine Schlüsselrolle zu (KMK 2008, 2009). Die Verbesserung der Durchlässigkeit wird angestrebt mit der Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Bewerber ohne Hochschulreife (Öffnungsbeschluss) und der Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen im Studium (Anrechnungsbeschluss).

#### **4. Gleichwertig, andersartig, durchlässig?**

Bildungsangebote auf höheren Qualifikationsniveaus bestehen jenseits traditioneller Grenzen der Berufsbildung und Hochschulbildung, jenseits der traditionellen institutionellen Trennung. Das Bildungssystem orientiert sich verstärkt an den Qualifi-

kationsbedarfen des Arbeitsmarkts. Dabei werden althergebrachte Traditionen und „Königswege“ neu gedacht. Die Tertiärisierung der Bildungssysteme benötigt politische Unterstützung zur Stärkung der berufsqualifizierenden Bildungsangebote. Tertiärisierung ist dabei in Hinblick auf die Qualifikationsniveaus 6 bis 8 nicht einfach mit Akademisierung gleichzusetzen. Die Entwicklung von Berufsbildung auf höheren Niveaus stellt sich in zweierlei Perspektive dar. Einerseits ist eine allmähliche Integration und Institutionalisierung der Berufsbildung im Hochschulsektor festzustellen, und andererseits entwickelt sich eine parallele Berufsbildung im tertiären Bereich, die in ihrem Angebot traditionelle Hochschulabschlüsse mit lebenslangem Lernen, Teilzeitstudienangeboten und Praktika (Sandwich-Programme) kombiniert.

Zentrale Herausforderungen betreffen vielmehr deren Wahrnehmung und Akzeptierung in Bezug auf Gleichwertigkeit, Andersartigkeit und Durchlässigkeit. Die historisch gewachsenen Grenzziehungen der Hochschulbildung gegenüber der beruflichen Bildung und der Weiterbildung lösen sich mehr und mehr auf, ohne jedoch vollständig zu verschwinden. Dabei verlaufen zwei Diskurse parallel: der Diskurs um die Durchlässigkeit und der Diskurs um die Entwicklung von Professionalisierung auf den höheren Qualifikationsniveaus. Während die Entwicklung der Durchlässigkeit die Frage der Öffnung von Universitäten und Hochschulen zu Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren (und gleichsam die Frage der Gleichwertigkeit und Gleichartigkeit der Lernergebnisse) aufwirft, stellt die Professionalisierung der Bildungsangebote in hohem Maße Hochschulen in Wettbewerb mit anderen Anbietern und vor die Herausforderung, ihre Rolle und Mission im Bildungssystem neu zu definieren. Dies mag nicht neu in der Geschichte der Hochschule sein. Allerdings bedeutet die Professionalisierung bestimmter Berufe nicht zwangsläufig, dass die Universitäten die Bildungsangebote und -programme bereitstellen werden. Andere Bildungsanbieter und andere Hochschulen als die traditionellen Universitäten können in diesem Geschäftsfeld tätig werden.

Die erhöhte Durchlässigkeit im Bildungssystem geht einher im Rahmen des lebenslangen Lernens mit dem institutionellen Wandel hin bis zur Deinstitutionalisierung der Abschlüsse bzw. Qualifikationen und der Bildungsprogramme, einer Verberuflichung bzw. Akademisierung der Studiengänge insbesondere auf höheren ISCED-Niveaus sowie neuer Allianzformen zwischen Akteuren des Bildungssystems bzw. des Arbeitsmarktes (DUNKEL; LE MOUILLOUR; TEICHLER 2009). Der Bedarf an lebenslangem Lernen und an kontinuierlicher Kompetenzentwicklung fordert vom Bildungssystem die Gestaltung von Übergängen zu und von der Arbeitswelt und die Möglichkeit, den multiplen Zugang zu unterschiedlichen Lernwegen, Lernerfahrungen und Qualifikationen kombinieren zu können. Die Gestaltung der Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Lernphasen und der Übergänge ist häufig eine Motivation für die individuelle Teilnahme an Berufsbildung.

In dem Zusammenhang mit der Förderung der Durchlässigkeit dominieren derzeit Ansätze und Strategien, welche auf die Anerkennung und Anrechnung erworbener Kenntnisse und Kompetenzen weiterführender Bildungs- und Ausbildungsgänge zielen. Damit sollen die Zugangsmöglichkeiten erleichtert werden. In Deutschland geschieht dies durch Veränderungen der Hochschulzugangsmodalitäten in den Hochschulgesetzen der Bundesländer, die auf eine Hochschulzugangsmöglichkeit für die Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Bildung, insbesondere der Aufstiegsfortbildung, zielen (vgl. KMK 2008, 2009, FROMMBERGER 2011) (KMK-Beschluss, Aufstiegsstipendien „Quereinsteiger in Berufs- und Hochschulbildung“). Der Übergang von Berufsbildung zur Hochschulbildung wird in manchen Fällen über die Entwicklung von neuen berufsbildenden Angeboten auf den Qualifikationsniveaus 4 und 5 vorangetrieben. Diese Angebote sind an Möglichkeiten der Fortführung des Studiums auf den Qualifikationsniveaus 6 bis 7 gekoppelt.

Das Dilemma ist damit jedoch noch nicht aufgelöst: Forciert die Entwicklung von Berufsbildungsangeboten auf höheren Qualifikationsniveaus die binäre Teilung der Bildung („binary divide“) und führt somit zu einer Nichtdurchlässigkeit oder ist Durchlässigkeit Voraussetzung zur Verstetigung der parallelen Entwicklung eher akademischer und eher beruflich orientierter Angebote?

## Literatur

- AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION: Schlussfolgerungen des Rates zur Rolle der allgemeinen und beruflichen Bildung bei der Durchführung der Strategie „Europa 2020“. 54. Jahrgang 4. März 2011. 2011/C 70/01-70/3
- AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION: Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zum Thema „Postsekundäre berufliche Aus- und Weiterbildung als attraktive Alternative zur Hochschulbildung“ (Initiativstellungnahme). 477. Plenartagung am 18. und 19. Januar 2012a (2012/C 68/01). C 68/1-68/9
- AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION: Schlussfolgerungen des Rates vom 11. Mai 2012 zur Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Bildungsgänge (2012/C 169/04-169/11). 15.6.2012b
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) u. a.: Gemeinsame Erklärung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, des Deutschen Industrie- und Handelskammertages, des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks und des Deutschen Gewerkschaftsbundes zur beruflichen Aufstiegsfortbildung (2012). Fortbildung schafft Chancen. Berlin 20. März 2012
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training): Skill Supply and Demand in Europe: Medium-Term Forecast up to 2020: Synthesis Report. Luxemburg 2010a

- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training): The Development of National Qualifications Frameworks in Europe (August 2010). Luxemburg 2010b
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training): What Next for Skills on the European Labour Market? Thessaloniki 2011a
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training): Labour-Market Polarisation and Elementary Occupations in Europe. Blip or a Long-term Trend? Research Paper No. 9. Luxemburg 2011b
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training): Vocational Education and Training at Higher Qualification Levels. Research Paper No. 15. Luxemburg 2011c
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training): The Development of National Qualifications Frameworks in Europe (September 2011). Luxemburg 2011d
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training): CEDEFOP Country Workbooks. Thessaloniki 2011e
- CORT, Pia; ROLLS, Simon (Hrsg.): A Bridge to the Future: European Policy for Vocational Education and Training 2002–10. National Policy Report – Denmark. ReferNet. Denmark 2010
- DEISSINGER, Thomas; WERN, Roland: Übergangsprobleme von der Berufsbildung zum tertiären Bereich: Was können „Hybridqualifikationen“ leisten? In: Berufsbildung 66 (2012) 133, S. 21–23
- DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen): Leitfaden Phase II der DQR-Erarbeitung. Vorgehen in der nächsten Erarbeitungsphase der DQR-Entwicklung (Phase II). 2010. – URL: [http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/Siteforum?t=/documentManager/sf\\_doc.file\\_detail&e=Utf-8&i=121518139506\\_6&l=1&fileID=1287670954980](http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/Siteforum?t=/documentManager/sf_doc.file_detail&e=Utf-8&i=121518139506_6&l=1&fileID=1287670954980) (Stand: 06.07.2011)
- DUNKEL, Torsten: Qualifikationsbedarfsprognosen und Fachkräftebedarf in Europa. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2011) 3, S. 25–29
- DUNKEL, Torsten; LE MOUILLOUR, Isabelle, TEICHLER, Ulrich: Through the Looking Glass. Diversity and Differentiation in VET and Higher Education, Modernising Vocational Education and Training. Fourth Research Report on Vocational Training Research: Background Report, Volume II. Luxemburg 2009, S. 239–268
- DUNKEL, Torsten; LE MOUILLOUR, Isabelle: Länderstudie Frankreich. In: HANFT, Antje; KNUST, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster 2007, S. 195–235
- EFI (Expertenkommission Forschung und Innovation) (Hrsg.): Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands 2012. EFI. Berlin 2012
- EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFTEN: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 2008
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Mitteilung der Kommission EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum KOM(2010) 2020 endg. Brüssel 2010

- EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (Text von Bedeutung für den EWR). Amtsblatt der Europäischen Union (2008) (2008/C 111/01). 6.5.2008. C 111/1 – C 111/7. – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=Oj:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> (Stand: 10.10.2011)
- FROMMBERGER, Dietmar: Mobilität und internationale Mobilität in der beruflichen Bildung. In: SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Bonn 2011, S. 171–182
- GEEL, Regula; BACKES-GELLNER, Uschi: Career Entry and Success After Tertiary Vocational Education. Swiss Leading House Working Paper No. 52. Zurich 2011
- GIRET, Jean-François: Does Vocational Training Help Transitions to Work? The „new French Vocational Bachelor Degree“. In: European Journal of Education 46 (2011) 2, S. 244–256
- GORNITZKA, Åsa: Bologna in Context: A Horizontal Perspective on the Dynamics of Governance Sites for a Europe of Knowledge. In: European Journal of Education 45 (2010) 4, S. 535–548
- HANFT, Anke; KNUST, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster 2007
- HOUSE OF THE OIREACHTAS IRELAND. Qualifications and Quality Assurance (Education and Training) Bill 2011 (Seanad). Dublin 2011
- KIRSCH, Magda; BERNAERT, Yves: Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: the Missing Link. Brüssel 2011
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.6.2008
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Situation im Masterbereich und statistische Erfassung von Masterstudienplätzen – Eine Diskussionsgrundlage – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 29.04.2011
- KVALIFIKACIJŲ IR PROFESINIO MOKYMO PLĖTROS CENTRAS: A Bridge to the Future. European Policy for Vocational Education and Training 2002–10. National Policy Report – Lithuania. ReferNet. Litauen 2010
- KYVIK, Svein: The Dynamics of Change in Higher Education. Expansion and Contraction in an Organisational Field. New York 2009

- LASSNIGG, LORENZ; VOGTENHUBER, Stefan: Von Lehrplänen zu Lernergebnissen: Ergebnisorientierte Beschreibung von Qualifikationen des formalen Bildungssystems in Österreich. In: MARKOWITSCH, Jörg (Hrsg): Der nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Studies in Lifelong Learning 3. Wien 2009
- LASSNIGG, LORENZ: Berufsbildung, akademische Bildung, Akademisierung der Berufswelt – Entwicklungen, Erfahrungen und Diskurse in Österreich. Skizze eines Beitrages zum Call for Papers für den Workshop „Akademisierung der Berufswelt?“ der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AGBFN) am 7./8. Juli 2011 in Kassel. – URL: [http://www.kibb.de/474\\_1531.htm](http://www.kibb.de/474_1531.htm) (Stand: 30.09.2012)
- MCCOSHAN, Andrew u. a.: Beyond the Maastricht Communiqué: An Analysis of Selected VET Priority Areas. Birmingham 2007
- MINKS, Karl-Heinz; NETZ, Nicolai; VÖLK, Daniel. Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. HIS: Forum Hochschule Nr. 11/2011. Hannover 2011
- MÜLLER, Normann: Akademikerausbildung in Deutschland: Blinde Flecken beim internationalen OECD-Vergleich. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2009) 2, S. 42–46
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development): Education at a Glance. OECD Indicators. Paris 2011
- SCHNEEBERGER, Arthur: Internationale Einstufung der österreichischen Berufsbildung. Adäquate ISCED-Positionierung als bildungspolitische Herausforderung. ibw Forschungsbericht Nr. 156. Wien 2010
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization): Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED). 36 C/19. 5 September 2011. 2011. – URL: [http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO\\_GC\\_36C-19\\_ISCED\\_EN.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf) (Stand: 10.07.2012)

© 2013 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn  
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn  
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

aus: DUNKEL, TORSTEN; LE MOUILLOUR, ISABELLE: Berufsbildung auf höchstem Niveau – europäische Erfahrungen.

In: SEVERING, Eckart; TEICHLER, ULRICH (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt?  
Bonn 2013, S. 143-167



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz

(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <http://www.bibb.de/cc-lizenz>