

Institutionelle Durchlässigkeit im Bildungs- und Wissenschaftssystem in Deutschland und Frankreich

Institutionelle Durchlässigkeit im Bildungssystem ist eng verbunden mit Fragen sozialer Durchlässigkeit, denn ohne Brücken zwischen einzelnen Bildungsbereichen wird Bildungsmobilität erschwert. Durchlässigkeit wird in diesem Beitrag mehrdimensional verstanden und umfasst die Aspekte Zugang, Anrechnung, organisationale Verbindung und Umgang mit Heterogenität der Lernenden. Vor diesem Hintergrund wird untersucht, inwiefern sich die Durchlässigkeitsstrukturen zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Frankreich und Deutschland in den Jahren 2000 bis 2013 verändert haben und damit Potenziale bieten, die soziale Selektivität nicht nur der Studierendenschaft, sondern auch zukünftiger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu beeinflussen.¹

NADINE BERNHARD, JUSTIN J. W. POWELL

1. Einleitung

Durchlässigkeit im Bildungssystem wird immer wieder gefordert. Denn nur durchlässige Systeme ermöglichen lebenslanges Lernen, das als eine Grundvoraussetzung für umfassende Teilhabe in Gesellschaft und Arbeitsmarkt verstanden wird. Als institutionell durchlässig kann ein Bildungssystem gelten, wenn es durch seine Verfasstheit flexible Übergänge zwischen Bildungsbereichen und somit erfolgreiches Lernen ermöglicht. Dieser Beitrag zielt deshalb darauf ab, erstens das Konzept von institutioneller Durchlässigkeit und dessen analytischen Wert bei der Untersuchung von Strukturen im Bildungs- und Wissenschaftssystem darzustellen. Zweitens wird das Konzept für die Untersuchung der Entwicklung institutioneller Durchlässigkeitsstrukturen zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Frankreich und Deutschland in den Jahren 2000 bis 2012 angewendet. Die Frage nach dem Wandel von nationalen Durchlässigkeitsstrukturen stellt sich umso mehr, da die europäischen Bildungsprozesse – der Bologna-Prozess für die Hochschulbildung (seit 1999) und der Kopenhagen-Prozess für die berufliche Bildung (seit 2002) – Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung fordern, um lebenslanges Lernen zu ermöglichen, zu implementierende Standards anbieten und damit Handlungsdruck auf nationaler sowie organisationaler Ebene auslösen (Bernhard 2017; Bernhard et al. 2010). Schließlich

werden die Relevanz dieser Frage für das Wissenschaftssystem sowie mögliche Auswirkungen der dargestellten Entwicklungen reflektiert.

Als kontrastierende Modelle kontinentaleuropäischer (Aus-)Bildung bieten sich die Vergleichsfälle Deutschland und Frankreich an, weil sich an ihnen zeigen lässt, dass Fragen der Durchlässigkeit sowohl in Ländern relevant sind, die – wie Deutschland – traditionell durch eine starke Trennung von Berufs- und Hochschulbildung charakterisiert sind (Baethge 2006), als auch in solchen mit einem weniger stark stratifizierten Bildungssystem wie Frankreich (Kerckhoff 2001), wo die historisch etablierte Trennung in der postsekundären Bildung primär zwischen Massen- und Elitenausbildung an den *grandes écoles* verläuft. Der Vergleich soll verdeutlichen, wie vor dem Hintergrund des transnationalen Veränderungsdrucks die Frage von Durchlässigkeit in Ländern mit sehr unterschiedlichen Bildungsstrukturen und -traditionen bearbeitet wird.

¹ Wir danken den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des WSI-Autorenworkshops zu diesem Heft sowie dem Reviewer bzw. der Reviewerin für die wertvollen Kommentare. Auch danken wir der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), die Teile der hier vorgestellten Forschung im Rahmen des Projekts „Internationalization of Vocational and Higher Education Systems in Transition“ (INVEST) gefördert hat.

Die Relevanz einer solchen vergleichenden Analyse ergibt sich aus mehreren Gesichtspunkten. Da der Zugang zum Wissenschaftssystem traditionell einen akademischen Abschluss voraussetzt, kann die Analyse von Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung *erstens* Hinweise darauf geben, wer überhaupt Zugang zum Wissenschaftssystem erhält und Karriere in Forschung und Lehre oder einem akademischen Beruf außerhalb der Wissenschaft machen kann. Dabei steht die Frage institutioneller Durchlässigkeit in einem engen Zusammenhang mit sozialer Durchlässigkeit. Institutionelle Durchlässigkeit von Bildungssystemen kann als eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung von sozialer Durchlässigkeit gelten (Bernhard 2017). Denn nur wenn Brücken zwischen einzelnen Bildungsbereichen und -niveaus bestehen, ist Bildungsmobilität möglich. Dies ist umso bedeutender in Gesellschaften wie Deutschland und Frankreich, in denen der erworbene Bildungsabschluss eine wichtige Determinante im Hinblick auf unterschiedliche Dimensionen sozialer Ungleichheit darstellt (Solga et al. 2009). Studien zum beruflichen Werdegang Promovierter zeigen zum Beispiel, dass ein Dokortitel mit höherem Einkommen, größerer beruflicher Zufriedenheit und Beschäftigungsadäquanz verbunden ist (Falk/Küpper 2013; Heineck/Matthes 2012).

Die vertikale Gliederung zwischen beruflicher und akademischer Bildung kann als ein Mechanismus zur intergenerationalen Reproduktion sozialer Ungleichheit gelten. Noch immer ist der Zugang zur Hochschule stark von der sozialen Herkunft abhängig (Müller/Pollak 2010). Nicht-traditionelle Studierende dagegen kommen zu etwa drei Vierteln aus einem nicht-akademischen Elternhaus und sind damit an der Hochschule die Gruppe mit der „geringsten akademischen Selbstreproduktion“ (Wolter et al. 2015, S. 16). Eine größere Durchlässigkeit bietet insofern die Möglichkeit, Reproduktionszusammenhänge zu lockern und auch den Pool möglicher Studierender, die Zugang zur Wissenschaft suchen, letztlich weniger sozial selektiv zu gestalten. Bisher sind der Zugang zur und der Erfolg in der Wissenschaft ebenfalls stark abhängig von sozialer Herkunft. Dieser Effekt besteht unabhängig von der bereits stark sozial vorselektierten Gruppe Studierender (Graf 2015; Jaksztat 2014).

Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung könnte *zweitens* nicht nur die soziale Zusammensetzung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beeinflussen, sondern auch Perspektiven erweitern, indem Personen mit nicht-akademischen beruflichen Praxiserfahrungen direkten Zugang zur Forschung und Lehre erhalten. In Deutschland haben je nach Fach zwischen fünf Prozent und einem Drittel vor Beginn der Promotion eine berufliche Ausbildung absolviert (Hauss et al. 2012). Eine solche Öffnung der Wissenschaft auch für Studienabsolventen mit beruflichen Praxiserfahrungen hat z. B. in den (Fach-) Hochschulen in Deutschland eine lange Tradition. Allerdings zählen hier traditionell Erfahrungen nach dem Studienabschluss.

Drittens kann die Inklusion einer größeren Gruppe sogenannter nicht-traditioneller Studierender (Teichler/Wolter 2004) die Arbeitsbedingungen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an den Hochschulen selbst beeinflussen. So könnte die erhöhte Heterogenität der Studierenden die Lehre beeinflussen, indem z. B. nicht-akademische Praxiserfahrungen stärker einbezogen werden. Dabei können Einblicke in nicht-wissenschaftliche berufliche Praxen nicht nur die Lehre an sich bereichern, sondern auch für die Forschung der Hochschullehrenden wertvoll und inspirierend sein.

Da Durchlässigkeit kein klar umrissener Begriff der Bildungswissenschaften ist, legen wir zuerst das mehrdimensionale Verständnis von institutioneller Durchlässigkeit dar, das die Analyse anleiten kann (Abschnitt 2). In Abschnitt 3 erläutern wir die theoretische und methodische Anlage unserer Analyse und diskutieren in Abschnitt 4 die jeweiligen Durchlässigkeitsproblematiken in Deutschland und Frankreich. Der zentrale Abschnitt 5 ist der vergleichenden Analyse wichtiger Entwicklungstrends in beiden Ländern gewidmet. Abschließend sollen die Auswirkungen dieser Entwicklungen für die Hochschul- und Wissenschaftssysteme reflektiert werden.

2. Durchlässigkeit als mehrdimensionales Konzept

Wir behandeln im Folgenden sowohl die Dimension der Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung als auch jene der Durchlässigkeit innerhalb des Wissenschaftssystems im Sinne der Ermöglichung von Karriere-mobilität. Dabei werden vier Aspekte berücksichtigt (siehe Bernhard 2017):

Der erste Aspekt von Durchlässigkeit ist der *Zugang* zu Bildungsbereichen.² Er kann unbeschränkt sein und damit höchste Durchlässigkeit gewähren. Alternativ kann der Zugang von Berechtigungen abhängen, z. B. kann die Aufnahme eines Studiums an die allgemeine Hochschulreife gebunden sein, was die Durchlässigkeit verringert. Schließlich kann die jeweilige Bildungseinrichtung über den Zugang entscheiden, z. B. in Form von Eignungsprüfungen, wodurch sich die Durchlässigkeit für Personen erhöht, die formale Berechtigungen nicht besitzen, aber dank individuell gezeigter Leistung doch Zugang finden. Die beiden letztgenannten Möglichkeiten können auch miteinander verbunden sein. ►

² Viele Arbeiten haben sich insbesondere im Hinblick auf Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung mit Fragen des Zugangs beschäftigt (vgl. u. a. Nickel/Duong 2012; Teichler/Wolter 2004; Ulbricht 2012).

Anrechnung, als zweiter Aspekt, beruht auf der Annahme, dass unterschiedliche Lernwege als gleichwertig zu betrachten sind, sofern sie zu gleichwertigen Kompetenzen und Kenntnissen führen. Loroff et al. (2011) unterscheiden drei Varianten: eine pauschale Anrechnung, eine individuelle Anrechnung und eine Kombination der beiden Verfahren. Die pauschale Anrechnung stellt allein auf formale Abschlüsse ab, die als gleichwertig angesehen werden. Bei der individuellen Anrechnung dagegen wird individuell geprüft, ob und in welchem Maße zuvor formal, non-formal und informell erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten mit den im Zielbildungsgang vermittelten übereinstimmen und damit Bestandteile des Bildungsgangs ersetzen können. Auf diese Weise können doppelte Lernzeiten verhindert werden. Im Studium können so berufliche und in der Berufsbildung hochschulische Erfahrungen angerechnet werden. In Bezug auf das Wissenschaftssystem stellt sich z. B. die Frage, inwiefern Erfahrungen in unterschiedlichen Disziplinen und in der nicht-akademischen beruflichen Praxis auch für wissenschaftliche Einstellungsentscheidungen mitberücksichtigt werden können und sollten.

Der dritte Aspekt umfasst die *organisationale Verbindung* unterschiedlicher Bildungsbereiche, d. h. die Verbindung von beruflicher und akademischer Bildung auf Organisationsebene steht im Fokus. Hiermit sind zum ersten institutionalisierte konsekutive Verbindungen von unterschiedlichen Bildungsgängen gemeint. In Bezug auf Karrieremobilität geht es im Wissenschaftssystem dann um transparente Strukturen, die verschiedene Karrierestufen miteinander verbinden (Stichwort *tenure track*). Zum zweiten können unterschiedliche Bildungsbereiche auch in einem Bildungsgang oder in einer Organisation integriert werden (Bernhard 2017). Integration ist z. B. in den Lehrplänen, der Didaktik und den Lernorten oder über Doppelqualifikationen möglich (Graf 2013; Young et al. 1997). Bildungsmobilität wird vor allem dann gefördert, wenn die Bildungswege zu Doppelqualifikationen führen und damit gleichzeitig den Zugang zu weiteren Bildungsgängen in unterschiedlichen Bildungsbereichen eröffnen. Ein Beispiel ist das duale Studium in Deutschland: Hier werden die Lernorte Betrieb und Hochschule ebenso wie Curricula systematisch miteinander verbunden. Analog dazu überbrückt anwendungsorientierte Forschung die getrennten Sphären von beruflicher Praxis außerhalb der Wissenschaft und die theoriebasierte, wissenschaftlichen Gütekriterien folgende Forschung.

Der vierte Aspekt von Durchlässigkeit umfasst institutionelle Strukturen, die darauf abzielen, den *heterogenen Bedürfnissen der Lernenden* gerecht zu werden (Banscherus et al. 2015; Wolter et al. 2014). Sie sollen die Lernenden zum einen dabei unterstützen und motivieren, einen passenden Bildungsgang zu wählen und auch Zugang zu „bereichsfremden“ Bildungswegen zu suchen. Zum anderen sind Strukturen erforderlich, die das erfolgreiche Lernen im Bildungsgang selbst ermöglichen. Notwendig sind dazu (in Anlehnung an Bernhard 2017):

- Informations- und Beratungsangebote vor und nach der Entscheidung für einen Bildungsgang
- Finanzierungsstrukturen
- eine Anpassung der Art und Weise, wie das Lernen organisiert ist, an heterogene Bedürfnisse, z. B. durch bedürfnisgerechte und individuell zugeschnittene Lernstrukturen, die unterschiedliche Lernrhythmen und Lernorte ermöglichen sowie durch die curriculare und didaktische Ausrichtung der Bildungsangebote, um auf die unterschiedlichen Stärken und Bedürfnisse der Lernenden reagieren zu können
- eine Kultur der Offenheit in den Organisationen gegenüber einer verstärkten Heterogenität der Lernenden, etwa im Sinne einer Hochschule für alle bzw. „universal design Universität“ (Powell 2016).

Die vier analytisch getrennten Aspekte des mehrdimensionalen Konzepts von Durchlässigkeit sind miteinander verwoben (Bernhard 2017). Strukturen zur Anpassung an die Heterogenität Lernender verstärken so z. B. die Durchlässigkeitseffekte der anderen drei Aspekte, da Lernende nach Zugang, Übergang oder Anrechnung nicht allein gelassen, sondern gemäß ihren Bedürfnissen unterstützt werden. Insgesamt soll deutlich werden, dass dieses mehrdimensionale Verständnis hilfreich sein kann, um strukturelle Bedingungen aufzudecken, die ein erfolgreiches Abschließen eines Bildungsgangs bzw. Karrieremobilität behindern.

3. Anlage der Analyse

Bei der Analyse der Entwicklungen in Deutschland und Frankreich folgen wir dem Institutionenverständnis nach Scott (2008) und unterscheiden regulative, normative und kulturell-kognitive institutionelle Dimensionen. In der regulativen Dimension stehen gesetzliche Veränderungen der Durchlässigkeitsstrukturen im Vordergrund. In der normativen Dimension interessiert, welche Normen und Standards z. B. in Organisationen in Bezug auf Durchlässigkeit existieren. Bei der kulturell-kognitiven Dimension steht schließlich das Verständnis von Durchlässigkeit im Blickpunkt. Im Folgenden soll der Fokus auf den regulativen Entwicklungen liegen, wobei zu unterstreichen ist, dass regulative Entwicklungen allein nicht notwendig zu mehr Durchlässigkeit führen, wenn förderliche Regelungen nicht auch in die Normen und Standards der Bildungsorganisationen integriert werden und sich nicht auch im gesellschaftlichen Verständnis von Durchlässigkeit wiederfinden (für die umfassendere Analyse dieser Dimensionen vgl. Bernhard 2017).

Als Datengrundlage dienen im deutschen Fall bundesweite Regelungen wie das Hochschulrahmengesetz (HRG) oder das Berufsbildungsgesetz (BBiG), staatlich finanzierte Förderprogramme sowie die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK), die als Richtlinien für die Schul- und

Hochschulgesetze der Länder gelten.³ Auch Regelungen der Hochschulgesetze der Bundesländer wurden berücksichtigt. Für Frankreich, wo die richtungswisen Entscheidungen über die Bildungspolitik vor allem auf Zentralstaatsebene fallen, fokussieren wir auf die nationalen Gesetzestexte (*loi*) und Verordnungen (*décret* und *arrêté*) der Bildungsministerien. Zusätzlich waren Sekundärliteratur sowie Experteninterviews⁴ wichtige Quellen zur Rekonstruktion der rechtlichen Entwicklung.⁵

4. Durchlässigkeitsproblematiken in Deutschland und Frankreich

Deutschland und Frankreich zeichnen sich durch unterschiedliche Ideale, Traditionen und Strukturen aus, die sich auch im Verhältnis von Berufs- und Hochschulbildung und der Ausgestaltung des Wissenschaftssystems mit den je unterschiedlichen Organisationsformen widerspiegeln.

In Deutschland besteht eine historisch gewachsene Segmentierung der Felder Berufs- und Hochschulbildung (Baethge 2006). Diese Strukturen verhinderten lange Bildungszugänge und Übergänge von einem Bildungsbereich in den anderen, ebenso wie die Anrechnung und Anerkennung des Gelernten. Gestärkt wird diese Trennung durch das stratifizierte und stark segregierte Schulsystem (Powell/Solga 2011). So erfolgt der Zugang zur Hochschule traditionell über das gymnasiale Abitur, während die anderen sekundären Schulabschlüsse in die berufliche Bildung führen. Beruflich Qualifizierte mit Weiterbildungswunsch absolvieren daher entweder eine berufliche Weiterbildung z. B. zum Fachwirt oder Meister, oder holen das Abitur auf dem zweiten Bildungsweg nach. Der dritte Bildungsweg, d. h. der Weg ohne schulische Berechtigung, war und ist von Bundesland zu Bundesland und Hochschule zu Hochschule unterschiedlich und unübersichtlich geregelt, z. B. mit Eignungsprüfungen, Probestudium etc. (Ulbricht 2012). Er wurde in den letzten Jahren zwar ausgebaut, liegt aber immer noch auf einem niedrigen Niveau (die Quote der Studienanfänger auf dem dritten Bildungsweg stieg zwischen 2000 und 2012 von 0,6 % auf 2,6 %; Banscherus et al. 2016, S. 11). In Deutschland haben nicht-traditionelle Studierende im Vergleich zu den „konventionellen“ Studierenden ein erhöhtes Risiko, das Studium abzubrechen (Dahm/Kerst 2016). Allerdings trifft dies vor allem für Universitäten zu (ebd., S. 239); zum Teil können beruflich Qualifizierte an (Fach-)Hochschulen sogar einen größeren Studienerfolg erzielen als nicht beruflich Vorgebildete (Burchert/Müller 2012).

In Frankreich ist eine strikte Trennung zwischen Berufs- und Hochschulwesen nicht zu finden. Der Hochschulzugang erfolgt zwar ebenfalls primär über das französische Abitur (*baccalauréat*), aber dieses ist auch über die berufliche Bildung mit dem Berufsabitur erwerbbar. Tertiäre

Bildung, ob stärker beruflich oder akademisch ausgerichtet, findet in einem stark differenzierten Hochschulsystem statt. Berufliche Weiterbildung außerhalb der Hochschulen ist kaum existent. In Frankreich besteht das Problem allerdings darin, dass berufliche Abiturienten und Abiturientinnen, die eine negativ selektierte Gruppe in Bezug auf das gezeigte Leistungsvermögen (Brauns 1998) in der Schule und die soziale Herkunft darstellen (Duru-Bellat/Kieffer 2008), zwar Zugang zum Hochschulsystem (wenn auch nicht zu den Elitehochschulen) haben, aber viel stärker von Studienabbrüchen und -wechseln betroffen sind als die Absolventen der technologischen und allgemeinbildenden Abiturzweige. Nur 44 % der Berufsabiturientinnen und -abiturienten, die ein Studium beginnen, schließen dieses auch ab, während die Erfolgsquoten bei Studierenden mit allgemeinem oder technologischem Abitur bei 91 bzw. 71 % liegen (MESR 2012). An den Universitäten in *licence*-Studiengängen liegt die Erfolgsquote von Berufsabiturienten sogar nur bei 4,1 % (DEPP 2013, S. 267). Am Beispiel des französischen Bildungssystems wird somit deutlich, dass Durchlässigkeit nicht nur erfordert, Wege in die akademische Bildung formalrechtlich zu eröffnen, sondern dass auch Strukturen nötig sind, die Bildungserfolge ermöglichen.

5. Institutionelle Entwicklungen in Deutschland und Frankreich

Das Thema Durchlässigkeit hat seit der Jahrtausendwende in den bildungspolitischen Diskursen beider Länder an Bedeutung gewonnen (Bernhard 2017), und hier wie dort wurden verschiedenste Regelungen bzw. Programme zur Erhöhung von Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung eingeführt. Diese Entwicklungen werden nachfolgend anhand der Aspekte des Durchlässigkeitskonzepts zusammengefasst.

5.1 Zugang

Seit der Einführung des *baccalauréat professionnel* 1985 können in Frankreich beruflich Qualifizierte eine Berechtigung zum Hochschulzugang erwerben. Allerdings sind be- ►

3 Auch wenn KMK-Beschlüsse nicht rechtlich bindend sind (Ulbricht 2012), setzen sie doch starke regulative Anreize.

4 Zwischen 2011 und 2013 wurden in Deutschland acht Interviews und in Frankreich 23 Interviews mit bildungspolitischen Akteuren sowie Forschern und Forscherinnen durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet (Gläser/Laudel 2006).

5 Eine genaue Aufstellung der untersuchten rechtlichen Dokumente sowie der Expertinneninterviews ist bei Nadine Bernhard erhältlich.

rufliche Abiturientinnen und Abiturienten in Frankreich mit dem Stigma versehen, dass der Weg in die berufliche Sekundarbildung größtenteils eine leistungsorientierte Negativselektion von „Problem“schülerinnen und -schülern ist, die es nicht in den technologischen oder allgemeinbildenden Schulzweig geschafft haben (Brauns 1998). Aus diesem Grund haben diese Studieninteressierten einen Wettbewerbsnachteil gegenüber Absolventinnen und Absolventen der anderen Abiturzweige, wenn es um die selektiv vergebenen Plätze in beruflich orientierten Studiengängen⁶ geht, im Vergleich zu nicht selektiven Studienplätzen an der Universität, in denen allerdings ein Studienabbruch deutlich wahrscheinlicher ist (Beaud 2008). Um diesem „mismatch“, der einen Grund für die hohe Abbruchquote von beruflich Qualifizierten im Studium darstellt, zu begegnen, wurde 2013 mit dem *loi ESR* eine Quote eingeführt, die die Autonomie der Hochschulen bei der Selektion der Studierenden einschränkt. So müssen nun sehr gute Absolventinnen und Absolventen des beruflichen Abiturs auch in den selektiven beruflichen Studiengängen angenommen werden.

In Deutschland fand ein deutlicher Ausbau des sogenannten dritten Bildungsweges seit den 1990er Jahren statt (Ulbricht 2012). Der Beschluss der KMK von 2009 zum Hochschulzugang beruflich Qualifizierter stellt darüber hinaus auch einen Paradigmenwechsel dar. Seitdem wird erstmalig mit einem beruflichen Bildungszertifikat, nämlich einem beruflichen Fortbildungsabschluss, eine allgemeine Berechtigung zum Hochschulstudium erworben. Auch Personen mit Berufsausbildung und mindestens dreijähriger Berufspraxis erhalten in einem berufsaffinen Studienfach oder nach einer Eignungsprüfung eine fachgebundene Hochschulreife. Der KMK-Beschluss wurde in den nachfolgenden Jahren auch in die Landeshochschulgesetze übernommen (ebd.), sodass es mittlerweile flächendeckend bessere Zugangsmöglichkeiten beruflich Qualifizierter zu deutschen Hochschulen gibt. Hier handelt es sich, wie in Frankreich, um eine im beruflichen Bildungssystem erworbene Berechtigung, jedoch erfordert sie ein höheres berufliches Bildungsniveau als das *baccalauréat professionnel*.

5.2 Anrechnung

Anrechnungsverfahren im Bildungswesen haben in Frankreich Tradition. So wurden in den 1980er und 1990er Jahren Möglichkeiten geschaffen, den Zugang zur Hochschule über die Validierung beruflicher Kompetenzen, die *validation des acquis professionnels* (VAP), zu erwerben sowie Teile des Studiums anzuerkennen. Das Anrechnungsverfahren findet an den Hochschulen statt und ist kostenlos (Stegemann 2008). Seit 2002 wurde zusätzlich noch das Verfahren *validation des acquis de l'expérience* (VAE) eingeführt, über das man ein komplettes berufliches Zertifikat im Hochschulbildungsbereich auch im Rahmen der Validierung formaler, non-formaler und informeller Erfahrung erhalten kann. Sowohl für das VAP als auch das VAE gibt es standardisierte Verfahren.

Anders als in Frankreich ist im deutschen postsekundären Bildungswesen die Beschäftigung mit Fragen der Anrechnung ein neues Phänomen. Es kam vor allem durch den Bologna-Prozess auf die politische Agenda (Bernhard 2017). Seit 2002 kann gemäß einem Beschluss der KMK auch bis zu 50 % eines Studiengangs durch Anerkennung außerhalb der Hochschule erworbener Lernergebnisse angerechnet werden. Zunächst wurden Pilotprojekte wie die ANKOM-Initiative⁷ gefördert, um mögliche Anrechnungsverfahren zu entwickeln (Freitag et al. 2011). Mit der Novellierung der Landeshochschulgesetze wurde Anrechnung auch weitgehend in den Landesgesetzen festgeschrieben (Hanft/Müskens 2013). Allerdings gibt es in Deutschland keine klar standardisierten Verfahren wie in Frankreich. Seit 2015 sind die Akkreditierungsagenturen verpflichtet, den Hochschulen entsprechende Auflagen zu erteilen, wenn keine Anrechnungsmöglichkeiten bestehen (Banscherus et al. 2016). Hier wird deutlich, dass regulative Änderungen nicht notwendig in die Praxis umgesetzt werden.

In beiden Ländern messen Expertinnen und Experten der durch den Bologna-Prozess induzierten Einführung von Standards eine wichtige Rolle für die Erleichterung der Anrechnung bei. Beispiele sind die Studienzyklen Bachelor und Master, die Modularisierung und Lernergebnisorientierung der Curricula sowie die Einführung von Leistungspunktesystemen (Bernhard 2017).

5.3 Organisationale Verbindungen

Sowohl in Frankreich als auch in Deutschland fand seit den 1990er Jahren und verstärkt seit dem Jahrtausendwechsel ein Ausbau von Bildungsgängen und -organisationen statt, die höhere Allgemeinbildung und praxisorientierte berufliche Bildung in Betrieben miteinander verbinden.

In Deutschland sind es vor allem die dualen Studiengänge als innovative Hybridform (Graf 2013) an Berufsakademien, Fachhochschulen und in geringem Maße an Universitäten, die diese Verbindung aufweisen und deren Zahl sich in den letzten Jahren rasant erhöht hat (BIBB 2014). Duale Studiengänge verknüpfen die Lernorte Betrieb und Hochschule systematisch: Die Curricula werden von Hochschulen und Firmen gemeinsam erarbeitet, das Lehrpersonal kommt aus beiden Feldern, die Betriebe tragen sowohl die Kosten für die Ausbildung in der Praxisphase als auch die Entlohnung der Studierenden. Zudem gibt es in manchen dualen Studiengängen die Möglichkeit, einen Doppelabschluss zu erhalten. Die Abschlüsse dualer Bildungsgänge an Berufsakade-

6 Die Selektion an den *sections de technicien supérieur* (STS) und den *instituts universitaire technologique* (IUT) erfolgt durch ein Bewerbungsschreiben, Bewerbungsgespräche, Tests oder das Schreiben eines Dossiers.

7 Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (vgl. <http://ankom.his.de/>).

mien wurden 1995 dem Fachhochschulabschluss und 2004 dem Bachelorabschluss gleichgestellt.

In Frankreich bestehen seit den 1960er und 1970er Jahren berufsorientierte Kurzstudiengänge, in denen Wirtschaftsakteure bei der Planung mitwirken (Powell et al. 2012). Seit 1987 ist es mit dem *loi Séguin* möglich, alle beruflich orientierten Bildungsgänge im Sekundar- und Tertiärbereich *en alternance*, d. h. durch Lernen in Betrieb und Ausbildungszentrum, zu absolvieren. Dabei sind die Lernenden wie im deutschen Fall beim Betrieb angestellt und erhalten auch eine Ausbildungsvergütung. Diese Bildungsgänge *en alternance* wurden nach 2000 stark ausgebaut, um einen besseren Übergang der Absolventen in den Arbeitsmarkt zu sichern (Abriac et al. 2009). Des Weiteren wurde mit der Umstellung auf das Bachelor- und Master-System auch ein neuer beruflich orientierter Studiengang eingeführt, die *licence professionnelle*,⁸ für den Studierende erst nach dem zweiten Studienjahr zugelassen werden (Mailard/Veneau 2008). Gleichzeitig wurden sogenannte *lycées des métiers* etabliert. Sie verbinden die sonst institutionell getrennte technologische und berufliche Sekundarbildung mit der Hochschulbildung bis zum *licence*-Bereich (Bernhard 2017). Schließlich wurden insbesondere durch die zunehmende Modularisierung der Studiengänge und Einführung von Kreditpunkten verstärkt sogenannte *passerelles* erweitert, institutionalisierte Übergänge zwischen den beruflichen Studiengängen an STS bzw. IUT und den Universitäten, sodass Wechsel leichter und ohne Zeitverlust möglich sind.

5.4 Heterogenität der Lernenden

Nicht nur organisationale Verbindungen wurden in beiden Ländern nach 2000 ausgebaut, sondern auch Strukturen, die Lernende in ihrer Heterogenität unterstützen. Nachfolgend geht es insbesondere um Strukturen, die explizit auch beruflich Qualifizierte in den Blick nehmen; hier werden in Deutschland und Frankreich unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt.

In beiden Ländern findet eine stärkere Flexibilisierung des Studiums statt, inklusive des Ausbaus formaler Teilzeitstudienmöglichkeiten sowie von E-Learning-Strukturen. In Frankreich wird vor allem seit dem Plan „*réussite en licence*“ von 2007 auf einen Ausbau der Studienberatung vor Studienbeginn und während des Studiums, eine stärkere Studienbetreuung sowie eine Veränderung der Pädagogik hin zu individualisierten Lehrmethoden orientiert. Dies soll insbesondere an den Universitäten stattfinden, wo auch die Quote der Abbrüche besonders hoch ist. Auch in den Oberschulen, nicht jedoch im Berufsgymnasium, wurde mit dem Gesetz *loi lycée* eine stärkere Berufsorientierung für ein Studium institutionalisiert. Ziel ist es, vermeintlich falschen Studienentscheidungen durch Informationen vorzubeugen (Bernhard 2017), was vor allem vor dem Hintergrund der vergleichsweise hohen Jugendarbeitslosigkeit in Frankreich zu verstehen ist. 24,1 % aller Jugendlichen zwi-

schen 15 und 24 waren 2014 arbeitslos, in Deutschland zum selben Zeitpunkt nur 7,7 %.⁹ Das deutsche Bildungssystem hat im Vergleich zu Frankreich eine engere Bindung an den Arbeitsmarkt (Maurice et al. 1986). Die Übergänge vom Bildungssystem in den Beruf sind in Frankreich traditionell nicht so schnell wie z. B. in Deutschland (Brzinsky-Fay 2007). Studienabbrecherinnen und -abbrecher tragen durch den fehlenden Abschluss ein großes Risiko.

In Deutschland wurde somit keine verstärkte Beratung oder Information für beruflich Qualifizierte in den (Landes-)Gesetzen verankert. Allerdings gibt es derartige Initiativen auf Länderebene sowie an einzelnen Hochschulen (Feichtenbeiner et al. 2015). Zusätzlich wurde auf Bundesebene eine neue Finanzierungsmöglichkeit, das Aufstiegsstipendium für leistungsselektierte beruflich Qualifizierte, eingeführt. Schließlich haben Bund und Länder den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ ins Leben gerufen, in dem von 2011 bis 2020 bis zu 250 Mio. € zur Entwicklung bedürfnisorientierter innovativer Angebote zum Lebenslangen Lernen investiert werden. Die Unterstützung beruflich Qualifizierter z. B. in Fragen der Studienberatung, der Studienorganisation, aber auch der Pädagogik stellt dabei einen Fokus dar. Da es sich aber nur um einzelne Projekte handelt, wird anders als in Frankreich keine Flächendeckung erreicht.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich demnach in beiden Ländern eine Entwicklung von durchlässigkeitsfördernden Regelungen in allen vier Dimensionen festhalten. Es zeigt sich, dass in Frankreich stärker der Fokus darauf liegt, beruflich Qualifizierten zu helfen, ein Studium auch abzuschließen, etwa durch einen Zugang zu „passenden“ beruflich orientierten Studiengängen, durch institutionalisierte Übergänge oder verbesserte Unterstützungsleistungen. In Deutschland ging es primär darum, den Zugang überhaupt auszubauen und durch Finanzierungsmöglichkeiten für die Leistungselite sicherzustellen. Weniger stark war der Ausbau von Strukturen zur Unterstützung beruflich Qualifizierter im Studium. Deutlich wird auch, dass in Deutschland insbesondere im Hinblick auf Anrechnung standardisierte Verfahren fehlen, die für die Anrechnung Suchenden, aber auch die Akteure in den Organisationen transparent sind.

Gleichzeitig wird durch den deutsch-französischen Vergleich ersichtlich, dass allein regulative Veränderungen ►

⁸ Eine *licence* entspricht einem Bachelorabschluss.

⁹ Eurostat Daten auf <http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/225124/jugendarbeitslosigkeit-in-europa> (letzter Zugriff: 06.04.2017).

keinesfalls ausreichen, um auch tatsächlich Durchlässigkeit zu ermöglichen. Vielmehr müssten diese Regelungen mit einer entsprechenden Praxis in den Organisationen korrespondieren und zu „neuen“ Normen oder gar Selbstverständlichkeiten werden. Dies wurde besonders deutlich in Frankreich, wo das Berufsabitur zwar den Zugang zur Hochschule *de jure* eröffnet, letztlich jedoch viel zu oft *nicht* zum Studienerfolg führt. Aber auch im Hinblick auf die Anrechnungspraxis in Deutschland wird die Diskrepanz zwischen formellen Regelungen und der Praxis deutlich.

Abschließend soll reflektiert werden, was die aufgezeigten Entwicklungen für das jeweilige Wissenschaftssystem bedeuten können. Es ist anzunehmen, dass die veränderten Durchlässigkeitsstrukturen in beiden Ländern einen Einfluss auf die Arbeit der Lehrenden an den Hochschulen haben. In Frankreich ist eine Anpassung der Pädagogik selbst Teil der Reformen. In Deutschland sind beruflich Qualifizierte eine größer werdende Studierendengruppe, die die Heterogenität an den Hochschulen erweitert, selbst wenn der Anteil von Studierenden auf dem dritten Bildungsweg niedrig ist.

Im Hinblick auf den Zugang von beruflich Qualifizierten zur Wissenschaft und, damit zusammenhängend, auch auf die Frage der sozialen Durchlässigkeit ist es wahrscheinlich, dass eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung mehr Einfluss auf das deutsche Hochschul- und Wissenschaftssystem haben wird als auf das französische. Während in Frankreich beruflich Qualifizierte verstärkt auf die beruflichen Kurzstudiengänge orientiert werden, erfolgt die Ausbildung zukünftiger Forscherinnen und Forscher nicht in den dazugehörigen Organisationen (Kreckel 2008). Vielmehr ist das französische Hochschulsystem gekennzeichnet durch eine Parallelität beruflich-orientierter Hochschulabschlüsse, die jeweils als Arbeitsmarkteinstiegszertifikat gelten. Während die einen Studiengänge Individuen nicht primär auf ein Anschlussstudium vorbereiten (auch wenn sie dazu berechtigen), sind andere Studiengänge stärker allgemeinbildend und forschungsorientiert und bieten letztlich den Zugang zu einer Promotionsstelle (Powell et al. 2012). Insofern könnten die Entwicklungen in Frankreich zwar zu mehr erfolgreichen Studienabschlüssen beruflich Qualifizierter führen, allerdings ohne große Auswirkung auf das Wissenschaftssystem.

In Deutschland hingegen wird zwar versucht, die Trennung zwischen praxisorientierten Studiengängen der (Fach-)Hochschulen und wissenschaftsbasierter Lehre an Forschungsuniversitäten in Deutschland z. B. über das Promotionsrecht aufrechtzuerhalten. Aber anhand mehrerer Entwicklungen, u. a. durch den Ausbau dualer Studiengänge, ist ein „*academic drift*“ zu erkennen, der diese Trennung verringert hat. Es wurden durch den Bologna-Prozess die Masterabschlüsse an (Fach-)Hochschulen und Universitäten gleichgestellt, sodass beide Abschlüsse prinzipiell die Aufnahme einer Promotion ermöglichen. Zudem kam es zu einem starken Anstieg bei wissenschaftlichen Forschungsprojekten in Fachhochschulen (Hachmeister et al. 2015) und einer verstärkten Forschungskoope-ration zwischen (Fach-)Hochschulen und Universitäten (z. B. kooperative Forschungskollegs), damit auch zu einer verstärkten Zusammenarbeit bei der Vergabe von Promotionen. Hier handelt es sich zumindest um Anzeichen verstärkter Durchlässigkeit.

Für die nicht-traditionellen Studierenden in Deutschland, die vor allem an (Fach-)Hochschulen und privaten Hochschulen, aber auch an der Fernuniversität Hagen und den Universitäten studieren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 128) bedeutet dies, dass sie durchaus nach dem Abschluss Zugang zu einer Promotion suchen könnten. Inwiefern dieser Weg individuell und institutionell durch Beratung, aber auch Aner-

kennung gefördert wird, ist mitentscheidend dafür, ob diese Möglichkeit auch tatsächlich wahrgenommen wird. Damit institutionelle Durchlässigkeit wirksam wird, darf sie nicht nur in der rechtlichen Dimension stehen bleiben, sondern muss sich wie ein roter Faden durch Aspekte und die institutionellen Ebenen des (Aus-)Bildungs- und Wissenschaftssystems ziehen. ■

LITERATUR

- Abriac, D./Rathelot, R./Sanchez, R.** (2009): L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles, formations et emploi, insee références, Paris
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2016): Bildung in Deutschland 2016, Bielefeld
- Baethge, M.** (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat, in: SOFI Mitteilungen (34), S. 13–27
- Banscherus, U./Bernhard, N./Graf, L.** (2016): Durchlässigkeit als mehrdimensionale Aufgabe. Bedingungen für flexible Bildungsübergänge, Berlin, <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12498.pdf>
- Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A.** (2015): Information, Beratung und Unterstützung von nicht-traditionellen Studierenden, in: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule, Münster, S. 81–96
- Beaud, S.** (2008): Enseignement supérieur: la „démocratisation scolaire“ en panne, in: Formation emploi (101), S. 149–165
- Bernhard, N.** (2017): Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich, Opladen
- Bernhard, N./Graf, L./Powell, J. J. W.** (2010): Wenn sich Bologna und Kopenhagen treffen. Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung, in: WZB Mitteilungen (130), S. 26–29
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)** (2014): AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2013, Bonn
- Brauns, H.** (1998): Bildung in Frankreich. Eine Studie zum Wandel herkunfts- und geschlechtsspezifischen Bildungsverhaltens, Opladen
- 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
- Burchert, H./Müller, C.** (2012): Der Erfolg beruflich qualifizierter Studierender an Fachhochschulen, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 41 (5), S. 52–55
- Dahm, G./Kerst, C.** (2016): Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden, in: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Münster, S. 225–265
- DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance)** (2013): Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, Paris
- Duru-Bellat, M./Kieffer, A.** (2008): Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France: déplacement et recomposition des inégalités, in: Population 63 (1), S. 123–157
- Falk, S./Küpper, H.-U.** (2013): Verbessert der Dokortitel die Karrierechancen von Hochschulabsolventen?, in: Beiträge zur Hochschulforschung 35 (1), S. 58–77
- Feichtenbeiner, R./Neumerkel, J./Banscherus, U.** (2015): Strategien zur Förderung des lebenslangen Lernens in Bund und Ländern. Ergebnisse eines studentischen Forschungsprojektes an der Humboldt-Universität zu Berlin. Thematischer Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Berlin
- Freitag, W. K./Hartmann, E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R.** (Hrsg.) (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel, Münster
- Gläser, J./Laudel, G.** (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, Wiesbaden
- Graf, A.** (2015): Die Wissenschaftselite Deutschlands. Sozialprofil und Werdegänge zwischen 1945 und 2013, Frankfurt a. M.

- Graf, L.** (2013): The hybridization of vocational training and higher education in Austria, Germany and Switzerland, Opladen
- Hachmeister, C.-D./Duong, S./Roessler, I.** (2015): Forschung an Fachhochschulen aus der Innen- und Außenperspektive, Gütersloh
- Hanft, A./Muskens, W.** (2013): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge: Ein Überblick, in: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, Münster, S. 223–234
- Hauss, K./Kaulisch, M./Zinnbauer, M./Tesch, J./Fräßdorf, A./Hinze, S./Hornbostel, S.** (2012): Promovierende im Profil, iFQ-Working Paper (13), Berlin
- Heineck, G./Matthes, B.** (2012): Zahlt sich der Dokortitel aus? in: Huber, N./Schelling, A./Hornbostel, S. (Hrsg.): Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation, Berlin, S. 85–99
- Jaksztat, S.** (2014): Bildungsherkunft und Promotionen. Wie beeinflusst das elterliche Bildungsniveau den Übergang in die Promotionsphase?, in: Zeitschrift für Soziologie 43 (4), S. 286–301
- Kerckhoff, A. C.** (2001): Education and social stratification processes in comparative perspective, in: Sociology of Education 74 (Extra Issue), S. 3–18
- Kreckel, R.** (Hrsg.) (2008): Zwischen Promotion und Professur, Leipzig
- Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Hartmann, E. A.** (2011): Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen, in: Freitag, W./Hartmann, E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel, Münster, S. 77–117
- Maillard, D./Veneau, P.** (2008): Les licences professionnelles. Quelle acception de la professionnalisation à l'université?, in: Céreq (Hrsg.): Les chemins de la formation vers l'emploi 1ère biennale Formation – Emploi – Travail, Marseille, S. 63–66
- Maurice, M./Sellier, F./Silvestre, J.-J.** (1986): The social foundations of industrial power. A comparison of France and Germany, Cambridge, MA
- MESR (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche)** (2012): Parcours dans l'enseignement supérieur: devenir après le baccalauréat des élèves entrés en sixième en 1995, Note d'information n°12.05, juin, Paris
- Müller, W./Pollak, R.** (2010): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?, in: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg, Wiesbaden, S. 305–344
- Nickel, S./Duong, S.** (2012): Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen, CHE Arbeitspapier (157), Gütersloh
- Powell, J. J. W.** (2016): Von Ableismus zur *universal design* Universität, in: Dannenbeck, C./Dorrance, C./Moldenhauer, A./Oehme, A./Platte, A. (Hrsg.): Inklusionssensible Hochschule, Bad Heilbrunn, S. 34–51
- 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 participation rates in higher education in Germany so low? Institutional barriers to higher education expansion, in: Journal of Education and Work 24 (1–2), S. 49–68
- Scott, W. R.** (2008): Institutions and organizations, Thousand Oaks
- Solga, H./Berger, P. A./Powell, J.** (2009): Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung, in: Solga, H./Powell, J./Berger, P. A. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse, Frankfurt a. M./New York, S. 11–45
- Stegemann, A.** (2008): Informelles Lernen. Identifizierung, Bewertung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, Hamburg
- Teichler, U./Wolter, A.** (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende, in: die hochschule 13 (2), S. 64–80
- Ulbricht, L.** (2012): Stille Explosion der Studienberechtigungsstellen – die neuen Regelungen für das Studium ohne Abitur, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1/2012, S. 39–42
- Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A.** (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept, in: Beiträge zur Hochschulforschung 36 (4), S. 8–39
- Wolter, A./Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A.** (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation, in: Elsholz, U. (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg, Bielefeld, S. 11–33
- Young, M./Spours, K./Howieson, C./Raffe, D.** (1997): Unifying academic and vocational learning and the idea of a learning society, in: Journal of Education Policy 12 (6), S. 527–537

AUTOREN

NADINE BERNHARD, Dr. phil., ist Soziologin am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Internationalisierung, Wandel und Vergleich von Bildungssystemen, soziale Ungleichheit.

@ nadine.bernhard@hu-berlin.de

JUSTIN J. W. POWELL, Dr. phil., ist Professor für Bildungssoziologie am Institute of Education & Society der Universität Luxemburg. Arbeitsschwerpunkte: Wandel und Vergleich von Bildungs- und Wissenschaftssystemen, Hochschule, Berufsbildung, Inklusive Bildung, soziale Ungleichheit.

@ justin.powell@uni.lu
