

Forschungsprojekt **1.5.309** (JFP 2014)

„
O
„
–
U
7
vergleichende Analyse

Zwischenbericht

Ute Hippach-Schneider

Verena Schneider

Martina Krause

Isabelle Le Mouillour

Dima Petkanin

I/2014 bis II/2016

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: 0228 / 107-1630
E-Mail: hippach-
schneider@bibb.de

Bonn, 26. März 2015

www.bibb.de

Inhaltsverzeichnis

„Das Wichtigste in Kürze“	2
1 Problemendarstellung	3
2 Projektziele, Forschungsfragen und Hypothesen/forschungsleitende Annahmen	5
3 Methodische Vorgehensweise	8
4 Ergebnisse	9
5 Zielerreichung	14
6 Ausblick und Transfer	15
Veröffentlichungen	15
Anhang/Literaturverzeichnis	15

„Das Wichtigste in Kürze“

Die Ausgestaltung des tertiären Bildungsbereichs wirkt sich unmittelbar auf die Attraktivität von beruflicher Bildung im Sekundarbereich aus. Werden im Sinne von lebenslangem Lernen Zugangsmöglichkeiten in hochschulische Bildungsgänge organisiert, kann dies Auswirkungen auf die Bereitschaft haben, eine berufliche Ausbildung zu wählen¹. In diesem Projekt liegt der Fokus auf dualen Lernmodellen im tertiären Bildungsbereich, die in zahlreichen Staaten entwickelt wurden oder aktuell entwickelt werden. Die Modelle sind sehr heterogen, die Formate vielfältig. Sie haben ein gemeinsames Ziel, Hochschulbildung stärker auszudifferenzieren und an die Bedarfe der Wirtschaft anzubinden. Sichtbar wird dies jedoch in internationalen Statistiken nicht, denn das zugrunde liegende Klassifikationssystem ISCED-2011 bietet zwar die Differenzierungsmöglichkeit z.B. auf Niveau 6 zwischen akademisch und „professional“. Jedoch gibt es keine international einheitliche Definition der Begriffe, die von allen Staaten angewendet werden könnte². Das Projekt untersucht die Ausgestaltung und Funktionen arbeitsbasierter Bildungsprogramme in europäischen Ländern unabhängig davon, ob sie national dem Hochschulbereich oder dem höheren Berufsbildungsbereich zugerechnet werden.

Das Projekt soll einen Beitrag dazu leisten, die Sichtbarkeit beruflicher Bildung in der Form von dualen Lernen zu verbessern und deren Wertschätzung zu erhöhen. Es wird herausgearbeitet, in welchem Ausmaß der Hochschulbereich Kerncharakteristika der dualen Ausbildung aufgreift und in hochschulische Bildung integriert.

Seit Anfang 2015 wird das Projekt in Kooperation mit dem Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) aus Österreich durchgeführt (<http://www.ibw.at/>).

¹ Mit dem Fokus auf Zugangsberechtigung und Anrechnung sind in

² OECD: ISCED 2011 Level 6: Bachelor's or equivalent level; <http://www.oecd-ili-brary.org/docserver/download/9615021ec011.pdf?expires=1427191022&id=id&acname=guest&checksum=B5580F6E18015087FEA5191AA3C63AD0> (Zugriff 24.03.2015)

1 Problemdarstellung

Phänomene wie Dienstleistungsgesellschaft und Informationsgesellschaft führen zunehmend zu einer Auflösung des Gegensatzpaares „Lernen“ und „Arbeiten“. Bildung und Lernen sind nicht nur eine Vorbereitung auf Arbeit, sondern sie sind auch substantieller Teil der Arbeit und Arbeit Teil des Lernens. Sloane (2000) spitzt diese Beobachtung zu der These zu, dass in einer Wissensgesellschaft Berufsbildung die Allgemeinbildung der Zukunft sei. Im Kontext des Projekts wird diese These modifiziert und als Ausgangspunkt für die Überlegungen über die Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich herangezogen. Auf den inhaltlichen Schwerpunkt des Projekts angepasst, wird sie wie folgt formuliert: Die nationalen und internationalen Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich sind nicht eine Expansion von akademischer, sondern ein Wachstum von beruflicher Bildung.

Die Daten zur Studienanfängerquote scheinen dagegen zu sprechen. Eine statistische Erfassung von Programmen im tertiären Bildungsbereich erfolgt durch die ISCED-Klassifikation.

Insgesamt sind die Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich vielfältig und uneinheitlich (OECD 2008; Cedefop 2011; OECD 2012; OECD 2012), wobei sich die Heterogenität sowohl auf die quantitative Entwicklung der Bildungsgänge als auch die von der ISCED-97 erfassten Modelle der Bildungsgänge des Tertiären Bildungsbereichs bezieht.

DIE DATENLAGE NACH ISCED-97

Statistisch erfasst und international transparent werden die institutionellen Bildungsprogramme und Bildungswege in der internationalen ISCED-Klassifikation.³ Gemäß der ISCED 97-Klassifikation beginnt der tertiäre Bildungsbereich mit Niveau 5. ISCED 5B umfasst berufs- bzw. praxisbezogene Studiengänge an Fachschulen, Berufsakademien u.ä. Die Bildungsgänge von ISCED 5B unterscheiden sich von denen des Niveaus ISCED 5A auch durch die kürzere Dauer (mindestens zwei Jahre, in der Regel bis drei Jahre) und sind im Allgemeinen nicht auf den Zugang zu einem weiterführenden universitären Abschluss orientiert, sondern unmittelbar auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt. Meister- und Technikerabschlüsse werden statistisch nur erfasst, wenn sie im Rahmen eines schulischen Bildungsprogramms erworben werden.

Das Niveau 5A umfasst die Hochschulbildung unterhalb der Promotion (z.B. an Fachhochschulen), das Niveau 6 steht für tertiäre Bildung als Forschungsqualifikation.

In den vergangenen Jahren wurde ISCED überarbeitet. Der Tertiärbereich bei ISCED 2011 umfasst mit den Niveaus 5 bis 8 nun vier statt zwei Stufen in ISCED-97 und spiegelt auf den Niveaus 6 bis 8 die Bologna-Struktur wider. „Neu“ ist Niveau 5, das als „short-cycle tertiary education“ definiert ist. Für Deutschland werden hier lediglich die Fachschulprogramme (Meisterausbildung) zugeordnet, die kürzer als drei Jahre sind.

Die vorhandenen Statistiken basieren noch auf ISCED-97.

³ ISCED: International Standard Classification of Education der UNESCO in der Verwendung der Version von 1997.

Tabelle 1: Vergleich der Erstabschlüsse auf ISCED-97 Niveau 5A und 5B (1995, 2005 und 2012, in %)

Land (Auswahl)	Tertiär A (Erstabschluss)			Tertiär B (Erstabschluss)		
	1995	2005	2012	1995	2005	2012
Irland	30*	38	46	15*	24	23
Spanien	24	30	29	2	15	20
Australien	36*	50	53**	k. A.	k.A.	21**
Schweiz	9	27	31	13	8	14
Deutschland	14	20	31***	13	11	15***
Vereinigtes Königreich	42*	48	55	7*	11	13**
Österreich	10	20	39	k. A.	8	12
OECD Durchschnitt	20	36	42	11	9	10
Dänemark	25	46	49	8	10	11
Tschechische Republik	13	23	40	6	6	5
Polen	34*	47	53	k. A.	n	1
Niederlande	29	42	45	k. A.	n	1
Finnland	21	47	47	34	n	0
Norwegen	26	41	42	6	2	n

* Erhebungsjahr 2000; ** Erhebungsjahr 2011; *** Bruch in der statistischen Erhebung zwischen 2008 und 2009 aufgrund einer veränderten Zuordnung zu ISCED 2 und ISCED 5B; n=die Größenordnung ist entweder vernachlässigbar oder null

Quelle: (OECD 2014)

Während im Vergleich der Jahre 1995, 2005 und 2012 die Anteile der Tertiär A Abschlüsse an allen Erstabschlüssen in den ausgewählten Ländern (vgl. Tab. 1) durchweg gestiegen sind, sind die Entwicklungen bei den Tertiär B Abschlüssen verhaltener. In der Schweiz, Deutschland, Österreich, Tschechien und Finnland konnten sich die Tertiär A Abschlussraten sogar mehr als verdoppeln; der OECD-Durchschnitt stieg von 1995 bis 2012 um 22 Prozentpunkte. Ein deutlicher Anstieg der Erstabschlussquoten ist lediglich in Spanien und Irland (auch Neuseeland und USA; hier nicht dargestellt) zu verzeichnen. Sehr anders ist die Situation in Finnland. Hier werden die beruflichen Bildungsprogramme seit der Einführung der Polytechnics (Universities of applied sciences) ausschließlich dem ISCED Niveau 5A zugeordnet, ähnlich auch in Norwegen. In Deutschland, Dänemark und der Schweiz sind nur moderate Steigerungen festzustellen. Der OECD-Durchschnitt im Bereich Tertiär 5B stagnierte bei ca. elf Prozent.

Die Zahlen legen somit eine Tendenz zur Akademisierung der Bildungssysteme nahe. Gleichwohl spricht Delplace (2014) von einer „vocational drift“, was angesichts der Daten zunächst nicht nachvollziehbar erscheint und begründet dies mit der verstärkten Diskussion um die Beschäftigungsfähigkeit (Employability) von Hochschulabsolventen in den vergangenen Jahren und der entsprechenden Integration von Praxisphasen in die Curricula.

Es ist fraglich, ob sich hinter diesen Zahlen ein Akademisierungsprozess verbirgt oder eine Expansion „beruflicher“ Bildungsprogramme, die sich insbesondere durch folgende Kriterien auszeichnen:

- eine Berücksichtigung von Qualifikationsbedarfen von Unternehmen in den Curricula,
- Lernphasen bei Unternehmen,
- spezifische Kooperationsvereinbarungen mit Unternehmen,
- durch ihre Funktion als Übergangsprogramm von beruflichem Sekundarbereich in den Hochschulbereich.

Diese Bildungsprogramme konkurrieren in vielen Staaten mit beruflich/fachlichen Qualifizierungswegen, wie z.B. in England die Higher National Certificates und Diplomas (HNC/D) oder in Deutschland mit der beruflichen Fortbildung.

Mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) sollte ein Instrument für eine transparente Zuordnung von Qualifikationen geschaffen werden. Die Qualifikationen der tertiären Bildung werden den Niveaustufen 5 bis 8 zugeordnet. Da die Strukturen der tertiären Bildung jedoch sehr unterschiedlich, die Programme sehr heterogen sind, stellt sich die Frage, inwieweit eine Zuordnung der Qualifikationen mehr Transparenz ermöglicht oder ob dadurch die Unterschiede der Bildungsformate und somit des Kompetenzprofils von Absolventen verdeckt werden.

2 Projektziele, Forschungsfragen und Hypothesen/forschungsleitende Annahmen

Gegenstand des Projektes ist die Identifizierung und Untersuchung von work-based learning Modellen im tertiären Bildungsbereich. Es fokussiert auf den qualitativen Vergleich unterschiedlicher Modelle in sechs europäischen Staaten⁴. Die Ziele sind, einen Beitrag für die Sichtbarkeit von beruflicher Bildung im tertiären Bildungssystem zu leisten, die Daten der OECD und von Eurostat durch qualitative Untersuchung zu interpretieren sowie durch die Entwicklung einer Typologie von work-based learning Modellen im tertiären Bildungsbereich zu einer Verbesserung der Transparenz beizutragen.

Im Gegensatz zu den Ausführungen im Projektantrag ist im Lauf des ersten Jahres des Projekts die Entscheidung gereift, den Fokus deutlicher auf die Untersuchungen des tertiären Bildungsbereichs zu legen und den Teil zu den politischen Entstehungsprozessen von Nationalen Qualifikationsrahmen und des Europäischen Qualifikationsrahmens in den Hintergrund zu stellen. Als Ordnungs- und Referenzsysteme werden die Klassifikationssysteme EQF sowie ISCED in ihrer derzeitigen Form und Konzeption zwar verwendet, eine tiefgehende Untersuchung und Analyse ihrer Konstruktion und der dahinterliegenden politischen Entscheidungsprozesse ist nicht mehr geplant, da es hier bereits zahlreiche Untersuchungen gibt. Soweit notwendig, werden für das Projekt die vorhandenen Forschungsergebnisse aufgegriffen und darauf aufgebaut (HANF and HIPACH-SCHNEIDER 2005; TUCK 2007; RAFFE 2009; CORT 2010; BROCKMANN, CLARKE et al. 2011; BROWN 2011; KLENK 2011; MÉHAUT and WINCH 2011; YOUNG and ALLAIS 2011; CEDEFOP 2013).

⁴ England, Frankreich, Irland, Österreich, Norwegen und Polen

Gleichzeitig gewann in der ersten Projektphase die Frage nach einer Einordnung und einem systematischen Monitoring von Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich in Bezug auf Elemente, die klassischerweise einer dualen, beruflichen Bildung zugewiesen werden, an Bedeutung.

Die Dynamik in den Veränderungen des tertiären Bildungsbereichs wird auch durch die Einführung der sog. *Degree Apprenticeships* im Vereinigten Königreich Ende 2014 deutlich (s.u.). Hier manifestiert sich erneut das Bestreben, hochschulisches und praktisches Lernen zu verbinden⁵. Insgesamt findet im angelsächsischen Bereich, insbesondere in Australien und England, seit ca. 15 Jahren eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Frage nach einer höherer Bildung in Form von work-based learning statt (BOUD and SOLOMON 2001; TYNJÄLÄ, VÄLIMAA et al. 2006).

Da der Schwerpunkt der Diskussion um Stärken und Schwächen von work-based learning Modellen nach wie vor auf dem Sekundarbereich liegt, wie das auch bei der neuen OECD-Aktivität „Work-based learning in vocational education and training“ (2015) zu sehen ist, kann das Projekt zu einer zu einer veränderten und modernen Wahrnehmung von beruflicher Bildung beitragen. Das Innovationspotential, das in den Grundcharakteristika von beruflicher Bildung nach dem dualen Ausbildungsmodell in Deutschland⁶ steckt, wird in den Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich sichtbar, z.B. durch die Integration von Lernen in der Praxis.

Die inhaltliche Herausforderung des Projektes liegt in seinem bildungsbereichsübergreifenden Ansatz. Es ist keine Studie bekannt, die Formate von Bildungsprogrammen sowohl aus dem Hochschul- als auch dem höherqualifizierenden Berufsbildungsbereich hinsichtlich ihrer Berufsbildungselemente untersucht und vergleicht. Entweder fokussieren sie auf „higher vocational education and training“ oder auf Programme des Hochschulbereichs.

Die folgenden Forschungsfragen differenzieren den in der ursprünglichen Projektbeschreibung ausgewiesenen Teil 1 weiter aus. Diese Herausarbeitung erfolgte im Rahmen der Überprüfung der thematischen Ausrichtung und Schwerpunktsetzung des Projekts im ersten Jahr der Laufzeit.

- a. Welche Modelle von work-based learning finden sich im tertiären Bildungsbereich der Vergleichsländer England, Frankreich, Irland, Österreich, Polen und Norwegen?
- b. Wie sind diese Programme konzipiert und strukturiert hinsichtlich folgender Kriterien:
 - i. Strukturelle (organisatorische) und curriculare Verzahnung der Lernorte Hochschule/College und Betrieb
 - ii. Rolle der Betriebe (Kooperationspartner von Bildungseinrichtungen, Vertragspartner der Studierenden)
 - iii. Praxisumfang
 - iv. Organisation des Lernens im Betrieb, z.B. gibt es Leitlinien für Lernphasen?
 - v. Betreuung von Praxisphasen durch Hochschullehrer und betriebliches (Bildungs-) Personal.

⁵ Pressemitteilung vom 12.03.2015 (<https://www.gov.uk/government/news/government-rolls-out-flagship-degree-apprenticeships>, Zugriff: 16.03.2015)

⁶ Im „Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand“ der Bundesregierung wird u.a. das Lernen im Arbeitsprozess als eines der Kernprinzipien für die internationale Berufsbildungskoooperation definiert (http://www.bmbf.de/pubRD/Strategiepapier_der_Bundesregierung_zur_internationalen_Berufsbildungszusammenarbeit.pdf, S. 3, Zugriff: 25.03.2015).

- c. Welches sind die Funktionen dieser Bildungsprogramme im Bildungssystem?
- d. Welches sind die gemeinsamen Charakteristika der Programme, die dem Hochschulbereich zugerechnet werden?
- e. Wie unterscheiden sie sich von denen außerhalb des Hochschulbereichs?

Im Zusammenhang mit dem Projekt wird „work-based learning“ (WBL) folgendermaßen definiert: WBL ist das Lernen im Rahmen von Programmen, in denen theoretisches Lernen verbunden wird mit der Beobachtung von Arbeitsprozessen an realen Arbeitsplätzen und deren Reflektion. Die praktischen Lernphasen können bezahlt oder unbezahlt sein. Sie können im Rahmen unterschiedlicher institutioneller Arrangements stattfinden, beispielsweise als formalisierte *Apprenticeships* oder Praktika von unterschiedlicher Dauer. Es werden jedoch nicht Programme dazugezählt, bei denen das praxisorientierte Lernen in Werkstätten, Workshops, Lernfirmen oder durch Simulation erfolgt. Insofern ist das Verständnis enger gefasst als in der Definition des Cedefop (2011).

Der theoretische Ansatz des Projekts knüpft hinsichtlich der Entwicklung einer Typologie an die Theorien von Trow (1973; 2000; 2005) über die Entwicklung von Hochschulsystemen und deren Einflüsse auf Bildungsinhalte sowie die Strukturierungsansätze für Hochschulsysteme von Teichler (2014) an.

Grundlegende Theorien zur Bildungsexpansion im Hochschulbereich entwickelte Trow bereits in den 1970er Jahren. Er differenziert zwischen *elite*, *mass* und *universal higher education systems*. Ein System, in dem die Hälfte oder mehr der Bevölkerung in der relevanten Altersgruppe an der Hochschulbildung teilnimmt, beschreibt er als ein universales System der Hochschulbildung. In einem *mass higher education system* sind dies 16-50 Prozent; unter 15 Prozent definiert er als ein Elitesystem. Trow argumentiert, dass sich der Charakter der Institutionen, die Curricula und die Pädagogik bei der Entwicklung von Elite- zu Massen- und zu universellen Hochschulsystemen verändern. So käme das Ziel von Elitesystemen, eine soziale Elite zu bilden, auch in den Curricula zum Ausdruck. Sie sind darauf gerichtet, Charakter und Einstellungen der Studierenden durch höchst strukturierte akademische Lernkonzepte zu prägen. Die Institutionen sind klein und homogen. Es gibt klare Grenzen zwischen der akademischen Gemeinschaft und der übrigen Gesellschaft. Im Gegensatz dazu ist das Ziel der Massenhochschulsysteme, ein größeres Segment der Bevölkerung auf eine breitere Palette von technischen und ökonomischen Führungspositionen vorzubereiten. Die Curricula sind modular und flexibler. Innerhalb der Bildungseinrichtungen gibt es eine größere Bandbreite an unterschiedlichen Organisationstrukturen und Lehrbereichen. Die Grenzen zwischen der akademischen Welt und der Gesellschaft sind offener und durchlässiger. Das Ziel universeller Systeme ist schließlich, die gesamte Bevölkerung auf den sozialen und technischen Wandel vorzubereiten. Die Grenzen zwischen formalem und informell erworbenem Wissen beginnen sich aufzulösen, ebenso die Trennung zwischen Bildungsinstitution und anderen Lernorten wie beispielsweise dem Arbeitsplatz. Trow betrachtete diese Typologisierung nicht als eine empirische Beschreibung realer Systeme, sondern als Idealtypen. Dies wird darin deutlich, dass er nicht ein völliges Verschwinden des vorangegangenen Systemtyps bei Erscheinen des nächsten voraussetzte, was nach seiner Auffassung zu einer Mischung von Elementen in einem System führt (Trow 1973; 2000; 2005).

Teichler (2014, S. 20) nennt drei Erklärungsansätze von Charakteristika nationaler Hochschulsysteme, die als Grundlage für einen internationalen Vergleich herangezogen werden können. Er differenziert zwischen funktionalen, idiosynkratischen sowie politischen Erklärungsansätzen für die Struktur von Hochschulsystemen.

Die idiosynkratischen Erklärungsansätze knüpfen an die Charakteristika an, die sich trotz politischer Ereignisse oder Reformen als stabil und prägend für ein nationales Hochschulwesen erwiesen haben. Dagegen werden nach dem funktionalen Erklärungsansatz die Faktoren herausgearbeitet, die die Ausprägung eines Hochschulsystems beeinflussen, wie gesellschaftliche, wirtschaftliche, technologische oder kulturelle Faktoren. Diesem Ansatz liegt die Theorie von Trow zugrunde. Die politischen Erklärungsansätze konzentrieren sich auf Programme, das politische Verhalten und die politische Macht und untersuchen das Ausmaß ihres Einflusses auf die Strukturen des Hochschulsystems.

Um die Struktur des tertiären Bildungsbereichs zu untersuchen und zu systematisieren, ist ein Ansatz erforderlich, der unabhängig von den Bildungssystemen angewendet werden kann. Deswegen wird im Rahmen des Projekts an den funktionalen Erklärungsansatz angeknüpft. Der politische sowie idiosynkratische Ansatz bieten keine bildungsbereichsübergreifende Kategorien, da die politischen Steuerungsmechanismen sowie die prägenden Charakteristika zwischen den Bildungssystemen unterschiedlich sind. Die Fokussierung auf die Funktionen von work-based learning Programmen dagegen ermöglicht eine bildungsbereichsübergreifende Untersuchung.

3 Methodische Vorgehensweise

Das Forschungsprojekt ist als qualitative, explorative Studie angelegt. Folgende Methoden werden dabei angewandt:

- es wird eine Dokumenten- und Literaturanalyse über die gesamte Projektlaufzeit durchgeführt, ergänzt um einschlägige Sekundärdatenanalysen (z.B. hinsichtlich Teilnehmerquoten, Bildungsangeboten und Abschlussarten);
- Länderberichten werden nach einer vorgegebenen Struktur angefertigt;
- ein Expertenworkshop wird durchgeführt;
- Fallstudien werden angefertigt.

In der ersten Projektphase wurden nationale Experten beauftragt, für die Vergleichsländer Länderberichte zu erstellen. Diese geben einen Überblick zu den beruflichen und akademischen Bildungsprogrammen auf den EQF-Ebenen 5-7 mit dem Fokus auf Angebote mit einem betrieblich/praktischen Anteil. Zum Abschluss dieser Projektphase wird eine Synopse der Länderberichte zusammen mit den Berichten als Wissenschaftliches Diskussionspapier des BIBB erstellt.

Zum Auftakt der zweiten Projektphase wird ein Expertenworkshop mit angeschlossener Beiratsitzung durchgeführt. An diesem Workshop nehmen als Externe die nationalen Experten und die Beiratsmitglieder teil. Ziel des Workshops ist es, die Bildungsprogramme in den einzelnen Ländern zu identifizieren, die im Rahmen von Fallstudien näher untersucht werden sollen und die Fallstudien inhaltlich vorzubereiten.

Hauptauswahlkriterium für die zu untersuchenden Bildungsprogramme ist dabei die eingangs dargestellte Definition von WBL.

Im Rahmen der Fallstudien werden leitfadengestützte Interviews mit Akteuren aus dem Bereich der Berufsbildung, der Hochschulbildung sowie der Politik geführt. Sie werden als Experten ihres jeweiligen Bildungssystems befragt, jedoch auch als Vertreter bestimmter Interessengruppen, deren Interessen im Gestaltungs- und Entwicklungsprozess der Programme offen gelegt werden sollen. Nach augenblicklichem Stand sind pro Land zehn Interviews geplant.

4 Ergebnisse

Derzeit werden die vorliegenden Länderberichte aus England, Irland, Polen, Frankreich sowie Österreich vor dem Hintergrund der eigenen durchgeführten Recherchen ausgewertet. Das Ergebnis dieser Analyse wird in Kürze im Rahmen der Reihe der Wissenschaftlichen Diskussionspapiere zusammen mit den Länderberichten veröffentlicht. Der Länderbericht Norwegen wird folgen und zu einem späteren Zeitpunkt in die Analyse aufgenommen. Die aktualisierte Synopse und der Länderbericht werden dann in einer 2. Auflage der Wissenschaftlichen Diskussionspapiere integriert.

Die Analyse wird zwei inhaltliche Schwerpunkte haben. Dies sind zum einen die Frage nach der Ausgestaltung und Organisation des betrieblichen Programmteils, zum anderen wird eine Typologie von Funktionen von Programmen mit einem work-based learning Anteil des tertiären Bildungsbereichs herausgearbeitet. Nach dem derzeitigen Stand der Auswertung und Analyse können zu Frankreich und England folgende Zwischenergebnisse zusammengefasst werden.

Work-based learning Programme in Frankreich und England

Frankreich

In Frankreich werden institutionell die formalen tertiären Bildungsprogramme (ISCED97-Niveaus 5 bis 7) insbesondere von Universitäten, darunter die Instituts Universitaires de Technology (IUT) und Instituts d'Administration des Entreprises (IAEs), sowie den sog. Grandes Ecoles und den Lycees angeboten. Die Lycées bieten häufig, anders als in Deutschland die Gymnasien, auch Bildungsprogramme an, die bereits zum Hochschulbereich gezählt werden. Dabei handelt es sich um die sog. classes préparatoire ("prépas") sowie um Kurse, die zu einem Brevet de Techniciens Supérieur, d.h. einer Technikerqualifikation, führen. Sie entsprechen Studiengängen der ersten zwei Jahre an Universitäten⁷. Die beiden wichtigsten beruflichen Qualifikationen im tertiären Bildungsbereich sind Brevet de Techniciens Supérieur (BTS) und Diplôme Universitaire de Technology (DUT; s. Tabelle 2). Etwa zwei Drittel der erworbenen Qualifikationen der höheren Berufsbildung in Frankreich sind BTS oder DUT. Beide Qualifikationen werden auf EQF-Niveau 5 verortet. Sie unterscheiden sich in der Zielrichtung dadurch, dass das BTS als ein Abschluss angesehen wird, der direkt auf den Arbeitsmarkt führt, während das DUT als ein Schritt zu weiterer höherer Bildung genutzt wird.

Alle beruflichen Qualifikationen, die im Répertoire National des Certifications Professionnelle (RNCP) aufgelistet sind, können nicht nur über die Teilnahme an den Bildungsprogrammen, sondern auch durch eine Lehrausbildung (apprentissage) oder durch die Anerkennung vorangegangenen Lernens, die Validation des acquis d'expérience (VAE), erworben werden.

Im Weiterbildungsbereich gibt es zudem Qualifikationen, die von privaten Anbietern und Kammern entwickelt worden sind.

Sowohl DUT als auch BTS sehen Praktika vor (10 bzw. 14 Wochen).

Bei den DUT unterstützt die Hochschule die Studenten zwar bei der Suche nach Praktikumsplätzen, jedoch gibt es keine institutionellen Kooperationen mit externen Partnern. Es findet während des

⁷ Im Bereich der Universitäten gilt das sog. LMD-System, das der Bologna-Hochschulstruktur entspricht. LMD-System bedeutet: erster akademischer Abschluss nach 3 Jahren ist die Licence (entspricht dem Bachelor), nach insgesamt 5 Jahren Studium kann ein Master-Abschluss, schließlich nach 8 Jahren Studium das Doktorat erworben werden.

Zugangsvoraussetzung zum Hochschulbereich ist der Erwerb des *baccalauréat* in seinen unterschiedlichen Formen.

Praktikums ein Besuch durch eine Lehrkraft (Tutor/-in) statt. Diese unterstützt die Erarbeitung des Praktikumsberichts. Der Bericht wird im Rahmen einer Prüfung dem Prüfungsausschuss vorgetragen, der aus Lehrkräften, Tutoren sowie Fachleuten besteht, die am Projekt beteiligt waren. Dadurch ist der Betrieb tatsächlich ein Lernort und nicht ein vom Studium abgekoppelter Arbeitsplatz.

Bei der BTS werden die Praktika mit dem für die Koordination von Bildungseinrichtung und Betrieben zuständigen Lehrkräften abgestimmt. Studierende führen ein Dokumentationsheft über ihr Praktikum.

Die Entwicklung der Curricula für DUT und BTS findet in einem zentralisierten Prozess durch die *Commissions Professionnelles Nationales* (CPN) statt und sind landesweit gültig. Derzeit existieren 17 CPN für DUT, eine pro Fachrichtung, die sich aus Lehrkräften, Wissenschaftlern und Fachleuten aus den jeweiligen Fachbereichen zusammensetzen. Ihre Aufgabe ist, einen Vorschlag für die Beschreibung von "Knowledge, Skills and Competences" zu entwickeln, die erworben und geprüft werden sollen.

Tabelle 2: Die Verteilung der Studierenden auf die unterschiedlichen Programme im Studienjahr 2013/2014

	EQF-Niveau	Anzahl der Studierenden (in tsd.)
Abschlüsse LMD	6-7-8	1.028,6
Medizinische Berufe	6-7-8	6.278,7
Ingenieurausbildung	7	137,3
DUT	5	115,8
BTS	5	255,0
Vorbereitung auf Grandes Écoles	5	93,5
Other *	5 bis 8	521,0
Total		2.429,9

* mit Business Schools, Journalistenschulen und andere spezialisierte Schulen

Quelle: DEPP 2014 (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance; <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20536/bulletin-officiel.html?annee=2014&mod=2>, Zugriff: 03.02.2015)

Auf DUT und BTS kann mit einem einjährigen Programm auf der nächsten Qualifikationsstufe die *licence professionnelle* (licence pro) erworben werden. Hier wird die Brückenfunktion insbesondere der BTS deutlich, die es ermöglicht, mit einer beruflichen Qualifikation auf Sekundarstufe über die BTS einen universitären Abschluss zu erreichen. Die *licence pro* wurden im Jahr 2000 eingeführt. Sie werden von Universitäten, UIT, aber auch sog. *lycée professionnel* angeboten. Sie sehen einen Praktikumsanteil von 12 bis 16 Wochen vor. Lehrinhalte und Prüfungsaufgaben können bis zu einem gewissen Maße dem regionalen Fachkräftebedarf angepasst werden.

Bemerkenswert ist die Attraktivität der *licence pro*, die an der steigenden Zahl von Studierenden sichtbar wird. Sie stieg von 3.600 im Jahr 2002 auf 52.000 im Studienjahr 2013/14. Von 168.000 Absolventen einer *licence* insgesamt, d. h. LMD-licence und licence pro zusammengerechnet) im Jahr 2013 haben 46.700, also knapp 28 Prozent, eine licence pro erworben (Quelle: DEPP 2014).

Der Grund für die Attraktivität wird bei dem Vergleich der Beschäftigungsquote der Absolventen und Absolventinnen deutlich. Drei Jahre nach Erwerb der Qualifikation im Jahr 2007, befanden sich im Jahr 2010 88 Prozent der licence pro-Absolventen und -Absolventinnen in einem Beschäftigungsverhältnis gegenüber 75 Prozent der LMD-licence-Absolventen und -Absolventinnen. Im Vergleich ist auch der Anteil derjenigen, die einen unbefristeten Arbeitsvertrag haben, höher (78% zu 68%) und sie verfügen im Durchschnitt über ein höheres Einkommen (Calmand and Mora 2012). Ein Grund für den erfolgreichen Übergang in den Arbeitsmarkt kann auch darin gesehen werden, dass ca. 20 Prozent der licence pro- Absolventen und -Absolventinnen die Qualifikation über eine *apprentissage* (Lehrlingsausbildung) erworben haben (Calmand and Mora 2012). Die *licence pro*-Studiengänge zeichnen sich insbesondere in Form der *apprentisages* durch ihre Arbeitsmarkt- und Betriebsnähe aus. Ihnen kommt die Funktion zu, das akademische mit praxis- bzw. betriebsnahe Lernen zu verbinden.

Eine licence pro eröffnet den Zugang zu Masterstudiengängen an Hochschulen, jedoch ist dieser fachbezogen beschränkt.

England

Im Rahmen des staatlich anerkannten Bildungssystems in England können Qualifikationen auf den EQF-Niveaus 5-7 sowohl im Hochschulbereich als auch im Berufsbildungsbereich erworben werden. Für beide Wege existieren eigene Qualifikationsrahmen, bei denen die Niveaus auf den höheren Ebenen aufeinander abgestimmt sind. Der Großteil der Lernenden wählt Qualifikationen, die von Universitäten und anderen Hochschuleinrichtungen vergeben werden und dem Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland (FHEQ) zugeordnet sind. Höhere berufliche Abschlüsse werden über einen der Awarding Bodies (Institutionen für die Verleihung von Abschlüssen) zertifiziert. Diese Qualifikationen werden im Qualification and Credit Framework (QCF) abgebildet, der den Großteil der beruflichen Qualifikationen in England und Wales umfasst.

Eine strukturelle Verzahnung des Lernens in der Arbeit und in der Hochschule findet seit Anfang der 1990er Jahre unter dem Titel „work-based learning“ statt. Neben den klassisch strukturierten Bachelorstudiengängen werden von einigen Hochschulen „maßgeschneiderte“ Programme zur beruflichen Weiterentwicklung angeboten, die sich sowohl an Qualifizierungsbedarfen von Unternehmergruppen, von einzelnen Unternehmen und seltener auch von einzelnen Studierenden orientieren. Dazu wird zwischen den Beteiligten, d. h. den Hochschulen, den Unternehmen und den Kandidaten ein individuelles Programm entwickelt, das sich an den Vorkenntnissen der Lernenden und den realen Arbeitsaufgaben im Unternehmen orientiert. Ein fester Bestandteil maßgeschneiderter Programme ist die Anerkennung von bereits erbrachten Lernleistungen und das Lernen im Arbeitsprozess. Auf diesem Weg können sowohl der Bachelor- als auch der Masterabschluss (EQF-Niveaus 6 und 7) erworben werden⁸.

Charakteristisch für England ist, dass im Hochschulbereich auf der Ebene 5 des EQF in verschiedenen Kurzstudiengängen (short-cycles) ein akademischer Abschluss „unterhalb“ des Bachelors erworben werden kann. Auf diesem Niveau kommt es zu Überschneidungen des beruflichen und akademischen Bereiches. So wird z.B. ein geringer Teil (ca. 5,6%) der Hochschulbildung über Partnerschafts- und Validierungsvereinbarungen von Further Education Colleges⁹ (FEC) erbracht, die dem EQF-Niveau 5 des Berufsbildungssektors zugerechnet werden. Gleichzeitig bieten Hochschuleinrichtungen mit

⁸ Beispiele sind die „Partnership Programmes“ der University of Portsmouth and Middlesex University)

⁹ FECs sind postsekundäre Einrichtungen, die primär berufliche Qualifikationen bis zum EQF-Niveau 5 anbieten.

Lizenz der jeweiligen Awarding Bodies die Abschlüsse Higher National Certificates und Diplomas an, die dem EQF auf der Niveaustufe 5 zugeordnet sind. Diese ursprünglich beruflichen Abschlüsse werden inzwischen beiden Bildungsbereichen zugeordnet und genießen ein ähnlich hohes Ansehen wie klassische Hochschulabschlüsse. Die Zulassungsvoraussetzungen zu den Kurzstudiengängen sind dabei gewöhnlich weniger hoch als für ein Bachelorstudium, sodass den short-cycle-Programmen auch eine Brückenfunktion in den akademischen Bildungsbereich zukommt.

Insgesamt gewinnen in den letzten Jahren in der politischen Diskussion Alternativen zur klassischen akademischen Vollzeitausbildung an Gewicht. Ein zentrales Ergebnis dabei ist die Einführung der *Foundation Degrees* der *Higher Apprenticeships* seit 2000 sowie der *Degree Apprenticeships* Ende 2014, die das Lernen am Arbeitsplatz und den Erwerb von Bildungsabschlüssen auf den EQF-Ebenen 5-7 systematisch kombinieren sollen.

Foundation Degree

Die Foundation Degrees wurden durch Universitäten, in Kooperation mit Unternehmen und Arbeitgeberverbänden, im Jahr 2001/2002 als ein berufsbezogenes Kurzstudienprogramm auf EQF-Niveau 5 eingeführt, das sich speziell an Bewerber mit beruflichen Vorqualifikationen richtet. Es verbindet einen akademischen Abschluss mit Lernen am Arbeitsplatz. Die Programminhalte werden von den Universitäten gemeinsam mit Arbeitgebern oder Berufsorganisationen entwickelt. Das Vollzeitstudium dauert in der Regel zwei Jahre und ist äquivalent zu den ersten beiden Jahren des Studiums mit Bachelorabschluss. Voraussetzung für die Einstufung als Foundation Degree ist eine ausreichende Unterstützung durch Arbeitgeber und eine klare Anschlussmöglichkeit zum Bachelorstudium¹⁰. Bei Vollzeitprogrammen ist die Integration praktischer Arbeitserfahrung in das Studium vorgegeben. Dabei kann es sich um ein jährliches Praktikumsmodul (typischerweise ein Sechstel oder ein Achtel des Kurses) oder einen längeren Praktikumszeitraum handeln. Die Praxisphasen werden an klaren Lernzielen ausgerichtet und fließen normalerweise in die Bewertung ein. Die Foundation Degrees werden von Hochschuleinrichtungen auch in Kooperation mit FEC angeboten. Inzwischen haben auch vier FEC die Berechtigung, den Abschluss Foundation Degree direkt zu vergeben. Unter Berücksichtigung dieser Grundregeln gibt es in der Praxis bereits zahlreiche Varianten der Foundation Degree Programme¹¹.

Im Jahr 2012/13 schlossen 25.240 Personen ihr Studium mit einem Foundation Degree ab.

Higher National Certificate (HNC) und Higher National Diploma (HND)

HNC und HND sind berufliche Qualifikationen, die nach ein- bzw. zweijährigen Programmen erworben werden können. Praktika sind üblich, aber nicht obligatorisch. Teilweise werden die Programme auch von Hochschulen angeboten (umgekehrt zu den Foundation Degrees), die dafür die entsprechenden Lizenzen von dem zuständigen *awarding body* erwerben müssen. Häufig sind sie dann Teil von beruflich orientierten Bachelorprogrammen und ermöglichen einen Zugang in das zweite oder dritte Bachelorstudienjahr, wodurch ihnen eine Brückenfunktion von beruflicher Sekundarbildung in hochschulische Tertiärbildung zukommt. Seit der Einführung der hochschulischen Foundation

¹⁰ Siehe Foundation degree qualification benchmark, QAA 2010:

<http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Foundation-Degree-qualification-benchmark-May-2010.pdf> (Zugriff 12.12.2014)

¹¹ So gibt es auch *Foundation Degree* Programme, die 3 Jahre dauern, einen Praxisanteil von 30% haben und es eine vertragliche Vereinbarung zwischen Studenten und externem Partner gibt.

Degrees ist die Attraktivität der HNC/HND jedoch gesunken und die Teilnehmerzahlen sind rückläufig.

Higher Apprenticeships und Degree Apprenticeships

Higher Apprenticeships sind berufsbezogene Programme auf den EQF-Niveaus 5-7. Sie kombinieren den Erwerb berufsbezogener Fähigkeiten und des notwendigen theoretischen Fachwissens in einem Beruf oder einem Industriebereich. Sie wurden im Jahr 2008 auf EQF-Niveau 5 als Alternative zu Vollzeitstudiengängen und als Zugangsmöglichkeit zu höheren technischen und beruflichen Laufbahnen eingeführt. Im Jahr 2013 wurden sie auf die EQF-Niveaus 6 und 7 ausgeweitet. Den Arbeitgebern wurde in Verbindung mit den Berufsverbänden - falls vorhanden - die Führungsrolle bei der Entwicklung der Standards zugesprochen. Diese Programme sollen künftig auch verstärkt auf den höheren Niveaus angeboten werden.

Im Jahr 2013/14 begannen 9.200 Personen eine Higher Apprenticeship¹². Higher Apprenticeships sind in ihrer Ausgestaltung sehr flexibel und führen zu

- einer oder mehreren Qualifikationen aus dem beruflichen Bereich (z.B. HNC/D, Qualifikationen aus dem QCF oder National Vocational Qualifications (NVQ)),
- einem Abschluss im Hochschulbereich (z.B. Foundation Degree oder Bachelor-Abschluss),
- der Erfüllung der Voraussetzungen für die Aufnahme in eine einschlägige Berufsorganisation oder
- einer Kombination aus den drei genannten Möglichkeiten.

Daraus ergibt sich, dass auch die Rahmenbedingungen der einzelnen Higher Apprenticeships sehr unterschiedlich sind. Die Dauer und das Verhältnis von theoretischer und praktischer Ausbildung am Arbeitsplatz variieren zwischen den einzelnen Programmen. Die Auszubildenden müssen in einem Arbeitsverhältnis stehen und haben bei einem Alter über 19 Jahren ab dem zweiten Jahr Anspruch auf den Mindestlohn.

Im März 2015 hat die britische Regierung offiziell den Start von neun *Degree Apprenticeships* im Herbst 2015 bekannt gegeben¹³. Im Rahmen der *Degree Apprenticeships* können Bachelor- und Masterabschlüsse erworben werden, die Studierenden erhalten eine Bezahlung und ihre Lernzeit ist zwischen Universität und Betrieb aufgeteilt. Im Gegensatz zu den gebührenpflichtigen regulären Studiengängen werden die Kosten für das Studium bei den *Degree Apprenticeships* zu zwei Dritteln von der Regierung und zu einem Drittel vom ausbildenden Unternehmen getragen.

¹² Siehe SFA/BIS: Statistical first release. Further Education and Skills: Learner Participation, Outcomes and Level of Highest Qualification Held.

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398446/learner-participation-outcomes-and-level-of-highest-qualification-release-nov14.pdf (Zugriff: 25.03.2015)

¹³ Chartered Surveying, Electronic Systems Engineering, Aerospace Engineering, Aerospace Software Development, Defence Systems Engineering, Laboratory Science, Nuclear Power Systems, Public Relations.

Die vier bereits existierenden Higher Apprenticeships mit integriertem Bachelorabschluss werden in Zukunft ebenfalls als Degree Apprenticeships geführt: Digital Automotive Engineering, Banking Relationship Manager, Construction.

Funktionen der tertiären WBL-Programme im Bildungssystem

Insgesamt lassen sich drei zentrale Funktionen der unterschiedlichen Bildungsprogramme herausarbeiten.

Transferfunktion

Sowohl in England als auch in Frankreich gibt es auf EQF-Ebene 5 hochschulische Programme, die durch ihre praxisorientierte Gestaltung offen sind für Absolventen einer beruflichen Bildung im Sekundarbereich (in Frankreich das BTS, in England die *Foundation Degrees*). Sie führen zu einem Abschluss, der eine Zugangsberechtigung zu weiterführenden akademischen Bildungsgängen eröffnet. Teilweise werden die Studienzeiten in den folgenden Bachelorstudiengängen angerechnet. Für die Ausgestaltung von Strukturen für Lebenslanges Lernen und die Erhöhung der Attraktivität der beruflichen Bildung sind diese Transferprogramme von zentraler Bedeutung. Es werden hochschulische Bildungskarrieren auf einem alternativen Weg für eine größere Gruppe ermöglicht, insbesondere denjenigen, die zunächst einen Berufsbildungsweg im Sekundarbereich eingeschlagen haben.

Fachspezifische Qualifizierungsfunktion

DUT und *licence pro* sind in erster Linie Wege zur fachlichen Höherqualifizierung, ebenso die zahlreichen fachspezifischen *Higher National Certificates* (HNC) und *Higher National Diplomas* (HND).

Verbindungsfunktion

Eine dritte Funktion kommt den Programmen zu, die gezielt durch die Einbeziehung des Lernens im Betrieb bzw. eines externen Partners auf die Arbeitswelt vorbereiten. Sie verbinden Theorie und Praxis auf gleichwertige Weise in ihrer Programmstruktur. Die Vorteile entsprechen denen der dualen Ausbildung im Sekundarbereich in Deutschland: Arbeitsmarktrelevanz der Curricula, Engagement der Betriebe aufgrund des vielfältigen betrieblichen Nutzens einer Beteiligung am Bildungsprogramm, Förderung und Entwicklung spezifischer Talente und praktischer Begabung der Studierenden, Motivationsanreize durch die Möglichkeit, Wissen anzuwenden und während des Studiums Geld zu verdienen.

Zu dieser Gruppe zählen insbesondere die in beiden Ländern im tertiären Bildungsbereich angebotenen *Apprenticeship*-Modelle. Sowohl die *licence pro* in Frankreich als auch die *Foundation Degrees*. In England können auch Bachelor- und Master- Abschlüsse über *Apprenticeships* erworben werden.

Diese drei bildungspolitischen Funktionen arbeitsbasierter Bildungsprogramme im tertiären Bereich mit ihren sowohl beruflichen als auch akademischen Elementen machen sie zu einem zentralen Gestaltungsinstrument für die Durchlässigkeit im Bildungssystem und erhöhen die Attraktivität von Berufsbildung insgesamt.

5 Zielerreichung

Der Stand der Umsetzung des Projekts entspricht der Meilensteinplanung der Projektbeschreibung. Es ist jedoch aufgrund wegfallender Personalressourcen absehbar, dass die weiteren Fallstudien zeitlich gestreckt werden müssen und Ende des Jahres 2015 ein Verlängerungsantrag gestellt werden muss.

6 Ausblick und Transfer

Die in der ersten Projektphase erstellten Länderberichte zeigen, dass in den untersuchten Ländern Programme auf den EQF-Ebenen 5-7 identifiziert werden konnten, die integrierte Anteile von WBL im Sinne der Projektdefinition enthalten. Aufgrund der hohen Heterogenität dieser Bildungsgänge wird in der zweiten Projektphase der Fokus auf eine detaillierte Beschreibung und den Vergleich der Programme gelegt. Daraus soll eine Typologie von WBL-Modellen sowie deren Funktionen im Bildungssystem entwickelt werden.

Im weiteren Projektverlauf werden über die Länderberichte und einen Expertenworkshop jeweils zwei Bildungsgänge pro Vergleichsland herausgesucht, welche im Rahmen von Fallstudien ausführlich untersucht werden. Parallel werden auch die Entwicklungen in Deutschland verfolgt, um die Befunde mit der Situation in Deutschland in Bezug zu setzen.

Das Projekt soll einen Beitrag dazu leisten, die Sichtbarkeit des Anteils beruflicher Bildung im tertiären Bereich zu erhöhen und über die Entwicklung einer Typologie von WBL-Modellen zu einer Verbesserung der Transparenz auf Europäischer Ebene zu ermöglichen.

Veröffentlichungen

HIPPACH-SCHNEIDER, U. (2014). "Akademisierung oder "vocational drift"? Internationale Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich." In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4, S. 27-29.

Im Rahmen der BIBB-Reihe „Wissenschaftliche Diskussionspapiere“ ist für Juni/Juli 2015 die Veröffentlichung der Länderhintergrundberichte sowie einer Auswertung geplant.

Anhang/Literaturverzeichnis

BOUD, D. and N. SOLOMON (eds.) (2001):. Work-based learning : a new higher education? Buckingham, The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

BROCKMANN, M., L. CLARKE, [et al] (2011): Introduction: cross-national equivalence of skills and qualifications across Europe? In: Knowledge, skills and competence in the European labour market. What's in a vocational qualification? M. Brockmann, L. Clarke and C. Winch. London, New York: Routledge, p. 1-21.

BROWN, A. (2011): "Problems with National Qualifications Frameworks in practice: the English case." In: Magazin Erwachsenenbildung.at , 14, 04-02-04-12.

CALMAND, J. and V. MORA (2012): Making the transition from higher education to work: the variable effects of vocational courses. In: Training and Employment 97. Céreq.

CEDEFOP (2011): Glossary - Quality in Education and Training. Luxemburg.

CEDEFOP (2011): Vocational education and training at higher qualifications level. Research Paper. Luxemburg .

CEDEFOP (2013). Qualifications frameworks in Europe: forging the right links. Briefing note. Luxemburg.

CORT, P. (2010): "Stating the Obvious: The European Qualifications Framework is "Not" a Neutral Evidence-Based Policy Tool." In: European Educational Research Journal , 9(3), p. 304-316.

DELPLACE, S. (2014): A look at Professional Higher Education in Europe. In: Gleichartig - aber anderswertig? Zur künftigen Rolle der (Fach-)Hochschulen im deutschen Hochschulsystem. B.-W. S. gGmbH. Bielefeld: wbv, S. 33-50.

HANF, G. und U. HIPPAACH-SCHNEIDER (2005). "Wozu dienen Nationale Qualifikationsrahmen? - Ein Blick in andere Länder." In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1, S. 9-14.

HIPPAACH-SCHNEIDER, U. (2014). "Akademisierung oder "vocational drift"? Internationale Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich." In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4, S. 27-29.

KLENK, J. (2011): Selbstkoordination statt staatlicher Gestaltung - die Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens als Prototyp neuer Bildungspolitik? In: Welten der Bildung? J. Schmid, K. Amos, J. Schrader and A. Thiel. Baden-Baden, Nomos, S. 223-244.

MEHAUT, P. and C. WINCH (2011): EU Initiatives in cross-national recognition of skills and qualifications. In: Knowledge, skills and competences in the European labour market. What's in a vocational qualification. M. Brockmann, L. Clarke and C. Winch. London, New York, Routledge, p. 22-35.

OECD (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD.

OECD (2012). Education at a Glance. OECD.

OECD (2012). Post-secondary Vocational Education and Training: Pathways and Partnerships. Higher Education in regional and City Development. J. Puukka, OECD.

OECD (2014). Education at a Glance. OECD.

RAFFE, D. (2009): Towards a dynamic model of National Qualifications Frameworks. Researching NQFs: Some conceptual issues. ILO. Employment Working Paper No. 44, p. 23-42.

SLOANE, P. F. E. (2000). Berufsbildung als Allgemeinbildung in einer Wissensgesellschaft: Zur Auflösung des Gegensatzes von Berufsbildung und Allgemeinbildung in einer wissensstrukturierten Gesellschaft. In: Impulse für die Wirtschaftspädagogik. C. Metzger, H. Seitz and F. Eberle. Zürich, Verlag SLV, S. 37-51.

TEICHELER, U. (2014): Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik : Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement 16. Münster: Waxmann.

TROW, M. (1973). Problems in the transition from elite to mass higher education. Berkeley, Carnegie Commission on Higher Education. Berkeley, California, p. 1-55.

TROW, M. (2000). From mass higher education to universal access: The American advantage. Research and occasional paper series: CSHE. Berkeley, California, University of California: 1-16.

TROW, M. (2005). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phrases of higher education in modern societies since WW II. Working Papers. Berkeley, California, Institute of Governmental Studies, UC Berkeley, p 1-66.

TUCK, R. (2007). An introductory guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical issues for Policy Makers. ILO. Geneva.

TYNJÄLÄ, P., J. VÄLIMAA, (et al). (2006): Higher education and working life : collaborations, confrontations and challenges. Advances in learning and instruction. Amsterdam (etc.): Elsevier .

YOUNG, M. and S. ALLAIS (2011). "The shift to outcomes based frameworks. Key problems from a critical perspective." In: Magazin Erwachsenenbildung.at. 14, 01-02-01-10.

Das Forschungsprojekt "Arbeitsbasiertes Lernen im tertiären Bildungsbereich - eine international vergleichende Analyse von Modellen und Funktionen" wird im Jährlichen Forschungsprogramm (JFP) 2014 unter dem Titel "Berufsbildung auf den Niveaus 5 bis 7 im Europäischen Qualifikationsrahmen - vergleichende Analyse der Zuordnung von Abschlüssen in verschiedenen Ländern der EU" geführt.