

Forschungsprojekt: Zwischenbericht

3.3.308 – Transformation und Innovation an der Schnittstelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung – Durchlässigkeit aus Sicht der beruflichen Bildung

Barbara Hemkes

Laufzeit I/17 bis IV/19
Bonn, 30.6.2018

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Telefon: 0228/107-
xxxx E-Mail:
xxx@bibb.de
www.bibb.de

Inhaltsverzeichnis

Verzeichnis von Tabellen und Abbildungen	4
Abkürzungsverzeichnis	4
Das Wichtigste in Kürze	5
1 Problemdarstellung	6
2 Projektziele, Forschungsfragen und Hypothesen/forschungsleitende Annahmen.....	10
2.1 Übergeordnetes Ziel und forschungsleitende Frage	10
2.2 Forschungsfragen	10
2.3 Theoretischer Bezugsrahmen – Definitive Näherung und theoretische Zugänge	11
2.3.1 Baustein 1: Begriffsklärung Durchlässigkeit	11
2.3.2 Baustein 2: Institutionentheoretische Ansätze – Stabilität und Wandel	17
2.3.3 Baustein 3: Forschungszugänge Innovation und Educational Governance	20
2.4 Forschungsstand: Ergänzung.....	24
3 Methodische Vorgehensweise	27
3.1 Forschungsdesign	27
3.2 Methodisches Vorgehen.....	28
4 Ergebnisse.....	30
4.1 Institutionentheoretische Zugänge im Forschungsprojekt	30
4.1.1 Duale Berufsbildung als institutionelle Bedingung diversifizierter Qualitätsproduktion.....	30
4.1.2 Wandel der Berufsbildung: Von Collectivism zu Segmentalism.....	32
4.2 Dimensionen sozialer Innovationen und Kategorien von Handlungskoordinationen	33
4.3 Zwischen Studium und Beruf: Bildungsformate und Handlungskoordinationen im Kontext von Durchlässigkeit.....	34
4.3.1 Formale Durchlässigkeit und Durchlässigkeitsrichtungen.....	35
4.3.2 Bildungsformate zur Förderung von Durchlässigkeit	37
4.3.3 Exploration institutioneller Koordinationen bei der Gestaltung von Durchlässigkeitsformaten.....	39
4.3.4 Kategorisierung institutioneller Koordinationen.....	42
4.3.5 Fazit und Ausblick.....	44
5 Zielerreichung.....	46
6 Ausblick und Transfer	47
7 Veröffentlichungen.....	47
8 Anhang/Literaturverzeichnis	47

Verzeichnis von Tabellen und Abbildungen

Tabelle 1: Strukturelle Rahmenbedingungen von Durchlässigkeit	14
Tabelle 2: Institutionelle Durchlässigkeit	16
Tabelle 3: Typen des institutionellen Wandels	19
Tabelle 4: Methodisches Vorgehen im Forschungsprojekt im Überblick.....	29
Tabelle 5: Referenzrahmen zu Merkmalen des institutionellen Kontextes der Berufsbildung	32
Tabelle 6: Fragekatalog zu Dimensionen sozialer Innovationen und Kategorien der Handlungskoordination	34
Tabelle 7: Durchlässigkeitsraum zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung	37
Tabelle 8: Übersicht über Durchlässigkeitsformate, Standards und Praxisbeispiele	39
Tabelle 9: Aktualisierte Meilensteinplanung.....	47
Abbildung 1: Durchlässigkeitsrichtungen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung.....	13
Abbildung 2: Perspektiven der Durchlässigkeit.....	17
Abbildung 3: Analyse-Rahmen des Forschungsprojekts	27
Abbildung 4: Bildungsformate der Durchlässigkeit nach Integrationsgrad.....	38
Abbildung 5 Koordinationsformen im Kontext Durchlässigkeit nach Intensitätsgrad	43
Abbildung 6: Governance-Modell Durchlässigkeit und institutionelle Koordination	44

Abkürzungsverzeichnis

<i>AEVO</i> Ausbildereignungsverordnung	<i>EU</i> Europäische Union
<i>AK DQR</i> Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen	<i>FB</i> Berufliche Aufstiegsfortbildung
<i>BA</i> Bachelor	ggf. <i>gegebenenfalls</i>
<i>BBiG</i> Berufsbildungsgesetz	<i>HI</i> Historischer Institutionalismus
<i>BIBB</i> Bundesinstitut für Berufsbildung	<i>HWK</i> Handwerkskammer
<i>BLK</i> Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung	<i>HwO</i> Handwerksordnung
<i>BMBWF</i> Bundesministerium für Bildung und Forschung	<i>HZB</i> Hochschulzugangsberechtigung
<i>BMWi</i> Bundesministerium für Wirtschaft und Energie	<i>IG Metall</i> Industriegewerkschaft Metall
<i>bspw.</i> beispielsweise	<i>IHK</i> Industrie- und Handelskammer
<i>ca.</i> circa	<i>KMK</i> Kultusministerkonferenz der Länder
<i>CME</i> Coordinated Market Economy	<i>LME</i> Liberal Market Economy
<i>d.h.</i> das heißt	<i>MA</i> Master
<i>DQP</i> Diversified Quality Production	<i>o.g.</i> oben genannt
<i>DQR</i> Deutscher Qualifikationsrahmen, Deutscher Qualifikationsrahmen	<i>OECD</i> Organisation for Economic Co-operation and Development
<i>DZHW</i> Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung	<i>OHN</i> Offene Hochschule Niedersachsen
<i>EA</i> Erstausbildung	<i>s.o.</i> siehe oben
<i>ECTS</i> European Credit Transfer System	<i>tlw.</i> teilweise
	<i>WR</i> Wissenschaftsrat
	<i>z.T.</i> zum Teil
	<i>ZDH</i> Zentralverband des Deutschen Handwerks
	<i>ZK</i> Zertifikatskurs

Das Wichtigste in Kürze

Vor dem Hintergrund technologischer (bspw. Digitalisierung), ökonomischer (veränderte Qualifikationsanforderungen und Globalisierung) und sozialer (steigende Bildungsaspiration) Entwicklungen ist Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in den letzten Jahren zu einem Megatrend avanciert. Das Forschungsprojekt hat das Ziel, auf einer institutionentheoretischen Basis die Wirkungen von Durchlässigkeit auf die Berufsbildung zu erkunden, indem Bildungsformate und damit einhergehende Handlungskoordinationen zur Förderung von Durchlässigkeit in der Praxis erhoben, strukturiert und beschrieben werden. Mit dem Zwischenbericht werden Zwischenstand und erste Ergebnisse des Forschungsprojekts vorgelegt. Dies sind im Einzelnen:

- theoretische Fundierung des Forschungsprojekts durch Ansätze des Neo-Institutionalismus, die Theorie sozialer Innovationen sowie die Forschungsperspektive von Educational Governance;
- ein Forschungsdesign und ein Analyserahmen für das Forschungsprojekt;
- eine definitorische Näherung an den Begriff institutionelle Durchlässigkeit sowie Heuristiken zur Operationalisierung der Forschungsfrage sowie
- Explorationen zur Systematisierung und Strukturierung des Forschungsgegenstands entlang der Forschungsfrage.

Mit dem bisherigen Ergebnis bestätigt sich die Aussage, dass es in der Praxis Indizien gibt für eine sich etablierende „wider intermediate zone between VET and higher education“ (BAETHGE/WOLTER 2015, S.106). Diese finden sich vor allem in vielfältigen Maßnahmen in der Praxis, die zum Teil die Begrenzungen durch das Berechtigungssystem überwinden und den vom DQR aufgespannten Durchlässigkeitsraum nutzen.

Bildungsbereichsübergreifende Aktivitäten zur Förderung von Durchlässigkeit finden sich auf allen Ebenen im Bildungssystem. Insbesondere die Akteure auf der Meso-Ebene (v.a. Unternehmen, Kammern, Verbände, Hochschulen, Berufsbildungseinrichtungen) koordinieren sich, um neue Angebote an der Schnittstelle von beruflicher und hochschulischer Bildung zu ermöglichen. Diese Angebote weisen unterschiedliche Grade an Integration der Bildungsbereiche auf, die als informativ, transitiv, hybrid und konvergent strukturiert werden können. Einen großen Stellenwert haben dabei – nicht überraschend - hybride Formate, die institutionell vor allem bei den (Fach-)Hochschulen angebunden sind. Die damit einhergehenden Handlungskoordinationen zwischen Berufsbildung und Hochschule können von Transparenz über Kooperation bis hin zu Koproduktionen kategorisiert werden. Neben der gegenseitigen Information etablieren sich Netzwerke und bilaterale oder multilaterale Vereinbarungen, um Information und Beratung anzubieten sowie Anschlussfähigkeit der Bildungsgänge auch jenseits der Regelungen in den Ordnungsmitteln zu gewährleisten. Darüber hinaus sind Ansätze von Koproduktionen zu finden, die bildungsübergreifende Maßnahmen und Modelle flexibler Bildungswege entwickeln.

Dort, wo durchlässigkeitsfördernde Bildungsformate in Kooperation oder Koproduktion mit der Berufsbildung entwickelt und realisiert werden, scheinen sie sich als Bereicherung durch soziale Innovationen zu erweisen; Veränderungen im Regelwerk sind dabei die Ausnahme. Dass eine berufliche Erstausbildung als alternativer Bildungsweg zur Hochschule verstanden wird, kann mit der Exploration im Projekt nicht belegt werden. Gleichwohl werden grundlegende Prinzipien der Berufsbildung in unterschiedliche Maß berührt. Während sich die Dualität der Lernorte bildungsbereichsübergreifend zu etablieren scheint, stehen das Berufs- und das Konsensprinzip durchaus zur Disposition. Insbesondere ist auffällig, dass Formen des Korporatismus und Konsensprinzips in den Akteurskonstellationen im Kontext von Durchlässigkeit nur wenig zu finden sind.

1 Problemdarstellung

Die Förderung von Durchlässigkeit zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung ist ein erklärtes Ziel der Politik auf nationaler und europäischer Ebene. Insbesondere durch die Öffnung der Hochschule für berufliche Qualifizierte soll erreicht werden, dass mehr qualifizierte, insbesondere akademisch ausgebildete Fachkräfte für den Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stehen. Gespeist werden die Bestrebungen, mehr Durchlässigkeit zu ermöglichen, auch von gesellschaftlichen Wertvorstellungen einer Bildungsgerechtigkeit, die Teilhabe und einen Aufstieg durch Bildung ermöglicht (BERNHARD 2017).

Ein Blick auf die Entwicklungen der letzten Jahre zeigt vielfältige, durchaus widersprüchliche Entwicklungen, die in den Kontext Durchlässigkeit eingeordnet werden können. Neben der Öffnung der Bildungsinstitutionen zur Gestaltung individueller flexibler Bildungswege wird auch das Verhältnis von beruflicher und hochschulischer Bildung diskutiert. Hochschule und berufliche Bildung sollten sich gleichermaßen darauf einstellen, dass der soziostrukturelle und technologische Wandel nach neuen Kompetenzprofilen verlangt, die mit „Verberuflichung der Hochschulen – Akademisierung der Berufswelt“ pointiert gekennzeichnet werden können (SEVERING / TEICHLER, 2013). Auch die dem deutschen Bildungssystem zugrundeliegende funktionale Differenzierung der Bildungsbereiche wird hinterfragt (RAMMERT 2007, S.194ff), während deren anhaltende Versäulung als Bildungsschema beklagt (BAETHGE 2006) wird.

Hohe Aufmerksamkeit erhält in der öffentlichen Debatte das sich verändernde Bildungsverhalten in der Gesellschaft, was sich nicht zuletzt darin ausdrückt, dass sich die Zahl der Studierenden im Gegensatz zu der der betrieblichen Auszubildenden erheblich erhöht hat (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2016). Festgestellt wird, dass insgesamt die duale berufliche Bildung an Attraktivität in der Gesellschaft und der Wirtschaft verliert und damit droht im Wettbewerb mit der Hochschule marginalisiert zu werden (BAETHGE/WOLTER 2015). Dem entgegen aber wird der beruflichen Bildung auf politischer Ebene und fixiert im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) bescheinigt, gleichwertig zur hochschulischen Bildung zu sein; Fortbildungsabschlüsse wie Meister und Bachelor sind auf gleichem Niveau verortet (DQR 2011). Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) von 2009, den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne Abitur zu eröffnen, werden über die berufliche Bildung neue Zugangswege zur Hochschule ermöglicht und das starre Berechtigungswesen wurde gelockert. Auch die berufliche Bildung öffnet sich vorsichtig gegenüber den Hochschulen, indem erste Fortbildungsordnungen hochschulische Lernleistungen für die Zulassung zur Prüfung anerkennen oder anrechnen (KOHL/KESTNER/BUHR 2013). Studienaussteigende gelten als attraktive Zielgruppe betrieblicher Ausbildungsangebote, während Hochschulen zunehmend Weiterbildung auch für beruflich Qualifizierte anbieten. Mit dualen Studiengängen werden neue Kopplungen von beruflichen und hochschulischen Bildungsgängen angeboten, die sich eines anhaltenden Erfolgs erfreuen und die Attraktivität der betrieblichen Ausbildung erhöhen können (HOFMANN/KÖNIG 2017).

Die Veränderungen im Verhältnis von beruflicher Bildung und Hochschule sind Gegenstand bildungspolitischer Diskussionen, die zwar nicht neu sind (FRANK/HEISTER/WALDEN 2015), aber in den letzten Jahren mit erhöhter Intensität geführt werden, wobei der Fokus recht einseitig auf erweiterte Zugänge zu akademischer Bildung lag und liegt. WOLTER ET U.A. nennen fünf Gründe, warum die Durchlässigkeit auf der bildungspolitischen Agenda in den letzten Jahren wieder an Bedeutung gewonnen hat: Hierzu gehören die - bildungspolitisch unterstützte - gestiegene Nachfrage nach Hochschulbildung, sich verändernde Qualifikationsstrukturen und -bedarfe auf dem Arbeitsmarkt, Europäisierung der Bildungspolitik, Gleichwertigkeit von Berufs- und Hochschulbildung durch Kompetenzorientierung sowie spezifisch für die

Hochschulen die Forderung, die gesellschaftliche Heterogenität auch in den Hochschulen über Studierende und Bildungspersonal abzubilden (WOLTER/BANSCHERUS/KAMM/OTTO/SPEXARD 2014).

Durchlässigkeit stellt die berufliche Bildung allerdings vor ein Dilemma: Einerseits wird sie aufgewertet, wenn ihr Gleichwertigkeit zur akademischen Bildung attestiert wird. Neue, erleichterte Übergangsmöglichkeiten in ein Studium an der Hochschule können die Attraktivität von beruflicher Aus- und Weiterbildung erhöhen. Andererseits kann jedoch auch befürchtet werden, dass mit dieser Orientierung auf die Hochschulen die berufliche Bildung als eigenständiger Bildungs- und Karrierepfad an Bedeutung verliert und primär als alternativer Weg ins Studium gesehen wird. Zumal das nach außen gefeierte Erfolgsmodell der dualen Aus- und Weiterbildung in Deutschland nach innen Brüche zeigt. Nicht nur immer mehr junge Menschen – insbesondere Frauen – wollen an die Hochschule, auch immer weniger Betriebe wollen selber ausbilden, die Ausbildungsbetriebsquote sinkt und liegt bei mittlerweile nur noch 19,8 Prozent (BIBB 2018, S.207). Aus dem Nebeneinander der Bildungsbereiche ist ein Konkurrenzverhältnis erwachsen, das die berufliche Bildung erheblich unter Druck setzt. Wobei nicht nur die Hinwendung zum Abitur und Studium problematisch ist, sondern auch der Mangel - trotz guter wirtschaftlicher Lage - Jugendliche aus marginalisierten, finanziell schwachen Bevölkerungsgruppen zu integrieren (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2016, S.121).

Auch im (berufs-)bildungswissenschaftlichen Diskurs wird die Frage nach der Besonderheit der Berufsbildung und deren Abgrenzung zur allgemeinen und daran gekoppelten Hochschulbildung aufgeworfen. So war die Auseinandersetzung mit der allgemeinen Bildung konstitutiver Teil der Versuche, eine Theorie der Berufsbildung zu entwickeln. Sei es, dass Kerschensteiner „die Berufsbildung (...) an der Pforte der Menschheitsbildung“ sah (1904, zitiert nach LANGE/HARNEY/RAHN/ STACHOWSKI/ HEIDRUN 2001, S.50), oder Spranger das Postulat: „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“ aufstellte (1923 zitiert nach KUTSCHA 2003 2011, S. 10), legitimierte sich die Berufsbildung in ihren Anfängen in Auseinandersetzung mit dem Humboldt'schen Ideal einer „zweckfreien Bildung“. Sie grenzte sich aus pädagogischer Sicht zur Allgemeinbildung ab, indem sie die besondere Qualität der beruflichen Bildung durch Erziehung in und an (berufs-)praktischen Zusammenhängen herausstellte und als notwendigen Teil der Persönlichkeitsbildung verstand. Beruf gilt in den Begründungen der „Klassiker“ als pädagogische Kategorie, da er als „innerer Beruf“ (im Sinne von Berufung) verstanden wird. So problematisch schon damals die Mythologisierung des Berufsbegriffs war, so ist doch der Anspruch, berufliche Bildung als gleichwertigen Teil des Bildungswesens zu stärken, bis heute aktuell. Die Anerkennung der Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildungsabschlüsse kommt damit einer unhintergehbaren Voraussetzung von Durchlässigkeit gleich. In der bildungswissenschaftlichen Diskussion wird allerdings kritisch diskutiert, ob eine Differenzierung von allgemeiner und einer am Beruf orientierten Bildung überhaupt noch begründbar ist (ZIEGLER 2015).

Das Verständnis von Beruf in seinen individuellen (Sozialisation), sozialen (Integration) und ökonomischen (Beschäftigung) wie auch kulturellen (Identifikation) Dimensionen ist eine zentrale Kategorie berufsbildungstheoretischer Diskurse; sie reichen von der didaktischen Gestaltung des Lernprozesses im Spannungsfeld von Theorie und Praxis bis hin zur Belastbarkeit des Konstrukts Beruf vor dem Hintergrund dynamischer technologischer Entwicklungen und sozio-ökonomischen Transformationen (ROSENDAHL/WAHLE 2016) . Ob das Konstrukt Beruf jedoch überhaupt noch für eine Differenzierung der Bildungsbereiche herangezogen werden kann, wird ebenfalls kritisch betrachtet: Sowohl Beobachtungen von Entberuflichung in der Berufsbildung und sowie Verberuflichungstendenzen in der hochschulischen Bildung stehen eher für

eine Annäherung der Bildungsbereiche als für deren Trennung (MEYER 2000; SEVERING/TEICHLER 2013; ZIEGLER 2015).

Diese knappen Beispiele theoretischer Reflexionen aus (berufs-)bildungswissenschaftlicher Sicht legen nahe, dass Begründungszusammenhänge für eine Differenzierung von Studium und Beruf an Relevanz verlieren. Vielmehr scheint es so, dass vor allem die Berufsbildung sich als eigenständiger Bildungsbereich legitimieren muss und auf der Suche nach einer „Renaissance“ ist (SCHLÖGL/STOCK/MOSER/SCHMID/GRAMLINGER 2017).

Wird damit die hochschulische Bildung zukünftig der „Königsweg“ zum Beruf oder kann sich die duale Berufsbildung weiterhin als „backbone of the German industry and the educational model for the majority of employees“ behaupten (BAETHGE/WOLTER 2015, S.98)? Der Diskurs hierüber ist vielstimmig und wird von z.T. konkurrierenden Ansätzen der Akteure aus Bildung, Politik und Wissenschaft geprägt (BERNHARD 2017, S.62ff). So variieren in der bildungspolitischen Diskussion die Vorstellungen von Durchlässigkeit erheblich, grob sortiert sind dabei folgende Diskursstränge unterscheidbar:

- Stärkung der Berufsbildung bei Schließung der Hochschulen - vor allem im Zuge der Auseinandersetzung um einen vermuteten „Akademisierungswahn“, (NIDA-RÜMELIN 2014)
- Stärkung der Gleichwertigkeit der Bildungsbereiche bei gleichzeitiger Betonung der unterschiedlichen Bildungsziele und damit einhergehender In-Wert-Setzung der Berufsbildung im Verhältnis zur Hochschule - vor allem in Diskussionen im Kontext „höhere berufliche Bildung“, (BORN/HEIKAUS 2018; DIHK/ ZDH 2017);
- Öffnung der Hochschulen als Voraussetzung für aufstiegsorientierte individuelle Bildungskarrieren - auch infolge der Empfehlungen des Innovationskreises berufliche Bildung, (IKBB 2007)
- Kopplung der Bildungsbereiche (bei Beibehaltung ihrer Differenz) unter der integrativen, bereichsübergreifenden Idee eines Leitkonzepts von Beruflichkeit - vor allem im Kontext des Konzepts der IG Metall zur erweiterten Beruflichkeit (IG METALL 2014)).
- Regulative Kopplungen der Bildungsbereiche (v.a. im tertiären und quartären Segment) zur Stärkung eines hybriden Kompetenzerwerbs - vor allem im Zuge der Empfehlung des Wissenschaftsrats (WR 2014).

Mit Ausnahme der Empfehlung des Wissenschaftsrats (WR) spielen Optionen zur Öffnung der Berufsbildung sowie institutionelle Ausrichtung an Durchlässigkeit im bildungspolitischen Diskurs eine untergeordnete Rolle; wenn, dann wird sie bei der Integration von Studienaussteigenden in die Berufsbildung sowie Zugangsregelungen für hochschulisch Qualifizierte zu beruflichen Aufstiegsfortbildungen konkret.

Was der Wandel zu mehr Durchlässigkeit beinhaltet und wie er sich vollzieht, ist aus Sicht der Berufsbildung weitgehend ungeklärt. Eine besondere Herausforderung ist dabei, dass die in sich schon sehr komplexen Bildungsbereiche sehr unterschiedlich verfasst sind und sich historisch weitgehend voneinander abgeschottet entwickelt haben. Hochschulen wie auch die berufliche Bildung betreten mit Durchlässigkeit Neuland, das eigentlich als nicht zugänglich gilt, da „heute die beiden Ausbildungssektoren unterschiedlichen institutionellen Ordnungen folgen, die sich in der politischen Steuerung und den Prinzipien der Curriculum-Konstruktion äußern. Es ist nicht absehbar, dass dieses institutionelle Schisma aufgelöst wird.“ (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2016, S.121). Diesem Befund zum Trotz wird in der Bildungspraxis Durchlässigkeit aber schon konkret: „In zahlreichen Projekten werden innovative Maßnahmen an der

Schnittstelle von beruflicher und hochschulischer Bildung realisiert, mit der Folge, dass die Bildungsbereiche sich aufeinander zu bewegen und Grenzen zwischen ihnen verschwimmen.“ (DASS. 2016, S. 123). Die Akteure in der Praxis bewegen sich zwischen zunehmender Konkurrenz einerseits und wachsender Kooperation andererseits. In diesem Spannungsfeld könnte sich ein Raum auftun, in dem Innovationen in den Bildungsinstitutionen und innerhalb des institutionellen Gefüges des Bildungssystems möglich sind. Wissenschaftliche Untersuchungen, wie Durchlässigkeit in der Praxis gestaltet wird und wie Durchlässigkeit auf die Berufsbildung wirkt, stehen noch aus.

2 Projektziele, Forschungsfragen und Hypothesen/forschungsleitende Annahmen

2.1 Übergeordnetes Ziel und forschungsleitende Frage

Übergeordnetes Ziel des Forschungsprojekts ist es, Innovations- und Transformationspotenziale von Durchlässigkeit für die duale Berufsbildung und das institutionelle Gefüge von Berufsbildung und Hochschule wissenschaftlich zu erschließen. Die im Diskurs vorherrschende, von Konkurrenz zwischen den Bildungsbereichen geprägte Perspektive soll im Forschungsprojekt zugunsten einer dritten Option überwunden werden, indem Durchlässigkeit als mögliche Innovationsressource für die Berufsbildung untersucht wird. Diese Annahme ist weniger als Hypothese zu verstehen, die es über das Forschungsprojekt zu bestätigen oder zu widerlegen gilt, sondern als Perspektive und Ziel eines theoretisch und empirisch fundierten Suchprozesses aktueller Entwicklungen in der Praxis.

Durchlässigkeit wird im Forschungsprojekt als ein Megatrend unter anderen verstanden, der Innovationsoptionen eröffnet und transformativ auf die berufliche Bildung wirken kann. Andere relevante Herausforderungen sind Inklusion, Internationalisierung, Digitalisierung usw. Der Fokus der Untersuchung liegt auf der konkreten Gestaltung von Durchlässigkeit in der Praxis, an der die duale Berufsbildung beteiligt ist. Eine ähnliche Einschränkung gilt auch für das Verhältnis zwischen Berufsbildung und Hochschule: die Förderung nach und die Förderung von Durchlässigkeit ist ein Faktor, der auf das Verhältnis zwischen den Bildungsbereichen wirkt; andere, wie etwa Regelungen im Hochschulbereich selber, kommen hinzu, werden aber im Forschungsprojekt, wenn überhaupt, nur als Bedingungen einbezogen, wenn sie für die Gestaltung in der Praxis für die Berufsbildung relevant sind.

Untersucht wird im Forschungsvorhaben die Vielfalt von Aktivitäten an der Schnittstelle von beruflicher und hochschulischer Bildung im Kontext von Durchlässigkeit in der Praxis, d.h. bspw. Maßnahmen zur Öffnung der Bildungsinstitutionen, neue Bildungsangebote, flankierende oder unterstützender Maßnahmen, wie Information und Beratung sowie Vernetzungen wie etwa im Zuge von Integrationsstrategien von Studiaussteigenden.

2.2 Forschungsfragen

Es gibt (noch) keinen eigenen institutionellen Rahmen, der sich regulativ oder normativ auf die Schaffung durchlässigkeitsfördernder Strukturen oder Maßnahmen richtet. Vielmehr wird Durchlässigkeit vor Ort in der Praxis von den beteiligten Akteuren verhandelt und gestaltet. Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, die daraus resultierenden Maßnahmen zu sammeln, zu sichten und zu strukturieren. Erhoben wird, welche Maßnahmen zur Förderung von Durchlässigkeit in der Praxis unter Beteiligung der beruflichen Bildung entwickelt werden, wie diese organisiert und in den institutionellen Kontext der beruflichen Bildung integriert werden. Das Erkenntnisinteresse liegt in einer theoriegeleiteten, empirisch fundierten Systematisierung und Kategorisierung von Bildungsmaßnahmen und deren Organisation zur Förderung von Durchlässigkeit aus Sicht der beruflichen Bildung. Ein zweites Erkenntnisinteresse liegt darin, Entwicklungsoptionen und Innovationspotenziale für die berufliche Bildung durch die Förderung von Durchlässigkeit zu ermitteln.

Die Forschungsfrage lautet somit:

Wie wird Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulischer Bildung in der Praxis der beruflichen Bildung gefördert und welche innovatorischen und / oder transformatorischen Potenziale ergeben sich daraus für die berufliche Bildung?

Die Forschungsfrage wird durch die Klärung des theoretischen Bezugsrahmens im Folgenden weiterentwickelt und operationalisiert.

2.3 Theoretischer Bezugsrahmen – Definitivische Näherung und theoretische Zugänge

Vor dem Hintergrund der Komplexität des Themas sollen verschiedene theoretische Zugänge zu den oben skizzierten Fragen eröffnet werden. Hierzu gehören Theorien von Institution und sozialen Innovationen sowie die Forschungsperspektive der Educational Governance. Im Sinne eines Theorie-Pluralismus (BRÜHL 2017, S.3f) eröffnen sich damit unterschiedliche Zugänge zum Forschungsthema; zugleich sind die theoretischen Zugänge komplementär und werden als Bausteine in einem Analyserahmen für das Forschungsprojekt zusammengeführt.

Am Anfang steht dabei die Klärung des Begriffs „Durchlässigkeit“. Eine Theorie der Durchlässigkeit steht nicht zur Verfügung (ELSHOLZ 2015), wohl aber unterschiedliche Zugänge, die soziale und strukturelle Voraussetzungen und Ziele beschreiben. Diese Zugänge sind interdependent und komplementär, gleichwohl wird für das Forschungsprojekt eine definitivische Näherung dargelegt, die ein umfassendes Verständnis von Durchlässigkeit beinhaltet und eine Operationalisierung der Forschungsfrage ermöglicht.

In einem zweiten Schritt werden institutionentheoretische Ansätze herausgearbeitet, mit denen Durchlässigkeit in der Berufsbildung kontextualisiert wird. Unter der Annahme, dass ein sich veränderndes Verhältnis zwischen beruflicher und Hochschulischer Bildung Auswirkungen auf die Berufsbildung hat, wird ein besonderer Fokus auf Möglichkeiten und Formen des institutionellen Wandels gelegt. Damit wird der Vorschlag aufgegriffen, Bildungsforschung durch „institutionenanalytische Theoreme“ anzureichern, um die Veränderungen im Bildungswesen einer wissenschaftlichen Untersuchung zugänglich zu machen (HERMSTEIN/BERKEMEYER/MANITIUS 2016, S. 13).

In einem dritten Schritt werden Forschungszugänge über soziale Innovationen und Educational Governance eröffnet. Dabei handelt es sich weniger um geschlossene Theorien, sondern sich ergänzende Perspektiven, die eine Deskription von Durchlässigkeit in der Praxis auf der Grundlage der definitivischen Näherung im institutionellen Kontext der Berufsbildung analytisch erlauben.

2.3.1 Baustein 1: Begriffsklärung Durchlässigkeit

Durchlässigkeit beinhaltet in sozialwissenschaftlicher Forschung zwei Bedeutungsdimensionen: die der individuellen Bildungsmobilität als Teil sozialer Mobilität sowie die der strukturellen Durchlässigkeit als Rahmenbedingung von individueller Bildungsmobilität auf der Systemebene durch Zugangs- und Wechselmöglichkeiten innerhalb und zwischen den Bildungsbereichen. Daneben hat in den letzten Jahren insbesondere die räumliche Durchlässigkeit an Bedeutung gewonnen. Gerade die Bemühungen der Europäischen Union (EU), die Bildungsmobilität zwischen den Mitgliedsstaaten zu erhöhen, haben dem

Durchlässigkeitsdiskurs in Deutschland erheblichen Schwung verliehen (OESCH 2016; BERNHARD 2017). Gleichwohl bleibt der Begriff unscharf, er wird höchst unterschiedlich verwendet und muss für die jeweiligen Kontexte geklärt werden (FROMMBERGER 2009; FREITAG/HARTMAN/LORRFF/VÖLK/BUHR/STAMM-RIEHMER 2011; BERNHARD 2017).

Im Folgenden soll der Begriff Durchlässigkeit für das Forschungsprojekt erschlossen werden. Neben den vorherrschenden theoretischen Ansätzen von sozialer und struktureller Durchlässigkeit wird eine dritte Betrachtungsweise eingeführt, die eine Orientierung auf die Institutionen ermöglicht. Zudem wird diese Definition erweitert und für das Forschungsprojekt konkretisiert, um beobachtbare Entwicklungen im Kontext Durchlässigkeit - wie bspw. duale Studiengänge – in die Untersuchung einbeziehen zu können.

Ziel der definitorischen Näherung ist, sowohl Durchlässigkeit als Bedingung als auch als Gestaltungsaufgabe in der Berufsbildung zugänglich zu machen. Dabei wird in Kauf genommen, dass damit nicht Durchlässigkeit im Bildungssystem an sich definiert werden kann, sondern nur insoweit als die Bezüge zur beruflichen Bildung abbildbar sind und operationalisiert werden können. Hieran anknüpfend wird der Gegenstand der Untersuchung und die Forschungsfrage konkretisiert.

2.3.1.1 Soziale Durchlässigkeit: Richtungen

Unter sozialer Durchlässigkeit wird „die Ermöglichung individueller, flexibler Lernwege über den gesamten Lebenslauf“ verstanden (VOGEL 2017, S.6). In engem Zusammenhang damit steht die bildungspolitische Forderung, Bildungsgerechtigkeit zu schaffen und soziale Mobilität durch Bildung zu ermöglichen. Umgekehrt gilt, dass mangelnde Durchlässigkeit und eine damit einhergehende hohe soziale Selektivität im Bildungssystem gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen verstärken (BERNHARD 2017, S.62f). Mangelnde Durchlässigkeit kann dabei als Beitrag zur „Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsstrukturen“ gewertet werden (DIES. 2017, S.42). FROMMBERGER weist darauf hin, dass Durchlässigkeit die Funktion hat, „die Wirkung chancenungleicher und chancenungerechter Selektions- und Segmentationsmechanismen“ zu verringern (FROMMBERGER 2009, S.5).

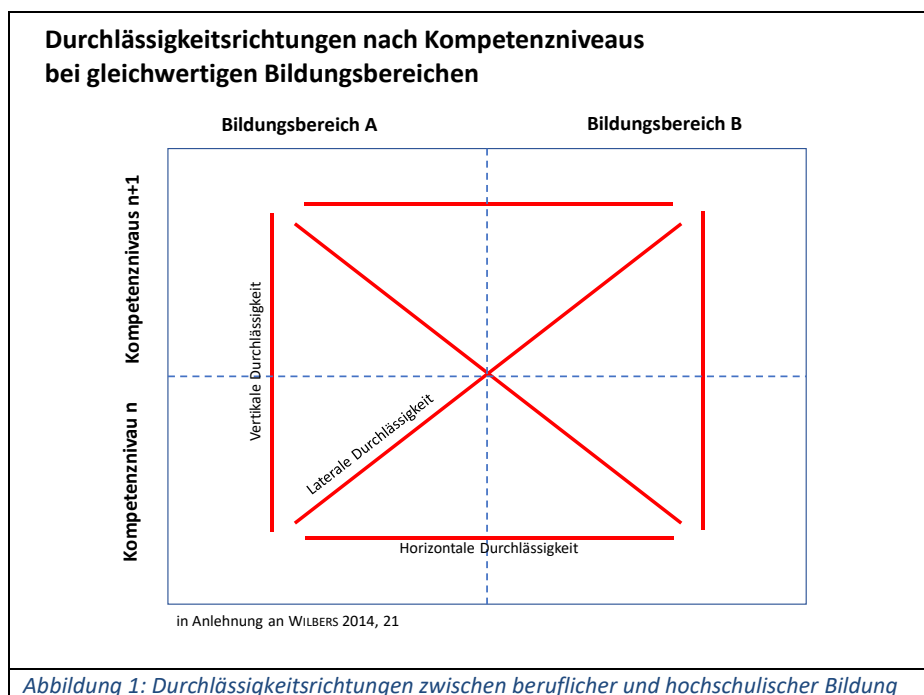
Unterschieden wird zwischen horizontaler und vertikaler Durchlässigkeit (OESCH 2016; BERNHARD 2017; VOGEL 2017), wobei vertikal den Aufstieg im Bildungsweg impliziert. Vertikale Durchlässigkeit ermöglicht einen Wechsel in einen anderen, als höherwertig definierten Bildungsbereich; horizontale Durchlässigkeit bietet Bildungswege bei Verbleib in einem Bereich.

Um die Durchlässigkeitsrichtungen zu beschreiben, ist zu klären, welches die richtunggebenden Strukturen sind. Es muss davon ausgegangen werden, dass es eine sozial relevante Hierarchie der Bildungswege gibt, an denen sich Individuen orientieren und ein ‚Oben‘ und ‚Unten‘ identifizieren (WILBERS 2014, S.21). Diese sind in dem hoch stratifizierten und segmentierten Bildungssystem in Deutschland an die Bildungsinstitutionen gekoppelt (BECKER/LAUTERBACH 2016). Geht man davon aus, dass das Studium an einer Hochschule der höherwertige Bildungsgang im Vergleich zu einer Aufstiegsfortbildung ist, so wäre der Übergang aus der beruflichen Bildung vertikal. Diese vor allem aus der Betrachtung der schulischen Laufbahnen in gegliederten Schulsystemen kommende Definition von Durchlässigkeit ist für die individuell flexible Bildungsweggestaltung durch Zu- und Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung allerdings problematisch. Denn, wenn berufliche Bildung und hochschulische Bildung gleichwertig sind so - wie es bildungspolitisch postuliert wird -, dann gibt es formal keine Hierarchie der beiden Bildungsbereiche. Wertigkeiten sind lediglich bei Kompetenzen eindeutig, die wie im DQR nach Niveaus gestaffelt sind. Folgerichtig zielt die Durchlässigkeitsrichtung dann auf das Kompetenzniveau. Vertikale Durchlässigkeit im

Sinne von Aufstieg beinhaltet die Möglichkeiten, das nächst höhere Kompetenzniveau zu erreichen. Horizontal ist der Niveau-erhaltende Übergang, wie beispielsweise die Aufnahme eines Bachelor-Studiums nach einem Abschluss auf der zweiten Aufstiegsfortbildungsebene (beide DQR 6). Werden Qualifikationen auf einem höheren Kompetenzniveau mit einem Übergang in einen anderen Bildungsbereich verbunden, bietet es sich an, eine dritte Durchlässigkeitsrichtung zu ergänzen: laterale Durchlässigkeit (WILBERS 2014, S.22), wie etwa ein Studium nach abgeschlossener Berufsausbildung (von DQR 4 zu DQR 6).

Wenn also die Kompetenzniveaus die strukturbildende Richtung vorgeben, die in zwei gleichwertigen, gleichwohl gegeneinander abgegrenzten Bildungsbereichen erlangt werden können, so ist ein anderes Verständnis der Durchlässigkeitsrichtungen erforderlich. Vertikale Durchlässigkeit meint dann die Höherqualifizierung innerhalb eines Bildungsbereichs, horizontale Durchlässigkeit ist eine Weiterqualifizierung auf gleichem Kompetenzniveau unabhängig vom Bildungsbereich, während die Höherqualifizierung verbunden mit einem Wechsel der Bildungsbereiche als laterale Durchlässigkeit zu bezeichnen ist. Normativ gewendet, könnte dies heißen: je mehr laterale Zu- und Übergangsmöglichkeiten es gibt, desto durchlässiger ist das Bildungssystem, um bereichsübergreifend individuell flexible Bildungswege flexibel gestalten zu können.

Fraglich ist allerdings, ob auch am Arbeitsmarkt oder gesellschaftlich die beruflichen und hochschulischen Bildungswege als gleichwertig anerkannt werden. So zeigt eine Befragung bei Studierenden, dass dem Studium sowohl ein deutlich höheres gesellschaftliches Prestige als auch - bis auf Arbeitsplatzsicherheit - bessere berufliche Entwicklungsmöglichkeiten zugeschrieben werden (BERGERHOFF/HEMKES/SEEGERS/WIESNER 2017, S.27). Diese Einschätzung deckt sich mit Untersuchungen zu Bildungsrenditen, die mit hochschulischem Abschluss zumindest durchschnittlich deutlich höher sind, als mit einem beruflichen Abschluss (ALLMENDINGER/DRIESCH 2015, S.46). „Aufstieg durch Bildung“ verspricht der Bund-Länder-Wettbewerb durch Offene Hochschulen, berufliche Fortbildungen auf gleichem Kompetenzniveau werden allerdings nicht genannt. Hier wird die Höherwertigkeit des Bildungsgangs an den Bildungsbereich gekoppelt, nicht aber an das erlangte Kompetenzniveau.



2.3.1.2 Strukturelle Durchlässigkeit: Formale und nicht-formale Durchlässigkeit

Unter struktureller Durchlässigkeit wird die Beseitigung systemischer Hürden bei Zu- und Übergängen innerhalb und zwischen den Bildungsbereichen verstanden (BERNHARD 2017, S. 41). Diese Hürden können formaler und nicht formaler Natur sein. Formal wird geregelt, welche Zu- und Übergangswege zwischen den Bildungsbereichen rechtlich zulässig sind und welche nicht, wie etwa der Zugang zur Hochschule oder die Zulassung zu einer beruflichen Aufstiegsfortbildungsprüfung. Aus den formalen Regelungen ergibt sich das Berechtigungswesen, dessen Ausgestaltung maßgeblichen Einfluss auf die strukturelle Durchlässigkeit in einem Bildungssystem hat. Hinzu kommt, die Art und Weise wie Lernleistungen in den unterschiedlichen Bildungsbereichen angerechnet werden als Voraussetzung dafür, dass sie in dem aufnehmenden Bildungsbereich in Wert gesetzt werden können. War in Deutschland der Zugang zur Hochschule vor allem an die gymnasiale schulische Laufbahn und das Abitur gekoppelt und eine Zulassung über die Übertragung von Lernleistungen aus anderen Bereichen kaum möglich, sind durch die Beschlüsse der KMK in den 2000er Jahren die formalen Möglichkeiten, aus der beruflichen Bildung heraus ein Studium zu beginnen oder beruflich erworbene Kompetenzen auf das Studium anzurechnen, grundlegend ausgeweitet worden.

Die formale Öffnung der Bildungsbereiche ist eine notwendige, keineswegs aber hinreichende Bedingung für Durchlässigkeit. Durchlässigkeitspotenzial und Durchlässigkeitsrealität klaffen auseinander, was wiederum auf weitere Barrieren zwischen den Bildungsbereichen verweist, die überwunden werden müssen, um flexible Bildungswege zu ermöglichen. So gibt es eine Differenz zwischen formal ermöglichter einerseits und individuell in Anspruch genommener Durchlässigkeit andererseits. Dies wird besonders deutlich an der nach wie vor geringen Zahl von Studierenden, die ein „Studium ohne Abitur“ begonnen haben (NICKEL/SCHULZ 2017). Vorgeschlagen wird deshalb zwischen potenzieller und realisierter Durchlässigkeit zu unterscheiden (OESCH 2016). Auch ESSER betont, dass es notwendig sei, Voraussetzungen zu schaffen, so dass Zu- und Übergänge zwischen den Bildungsbereichen „nicht nur theoretisch möglich, sondern auch tatsächlich in Anspruch genommen werden können“ (ESSER 2014, S.4).

Neben formalen werden deshalb auch nicht-formale Bedingungen bei der Beschreibung von Durchlässigkeit als hinreichende Bedingungen einbezogen - verbunden mit der Annahme, dass die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen die Differenz zwischen potenzieller und realisierter Durchlässigkeit verringert. Durchlässigkeitsfördernde oder -hemmende Faktoren sind informationeller, didaktischer, ökonomischer und sozialer Natur (WILBERS 2014, S.28). Nicht-formale Durchlässigkeit bezieht sich damit auf vor allem Aspekte, die individuelle Bildungsentscheidungen beeinflussen, wie etwa die Finanzierungsfragen, Informations- und Beratungsmöglichkeiten oder didaktische Anschlussfähigkeit. So hat beispielsweise die Pilot-Initiative ANKOM gezeigt, dass formal gewährte Anrechnungsoptionen allein nicht ausreichen, um beruflich Qualifizierten ein Studium zu ermöglichen; vielmehr ist es wichtig, die Organisation des Studiums auf die spezifischen Bedürfnisse, wie etwa finanzieller Aufwand, zeitliche Lagen der Präsenzphasen, Zugang zu Bibliotheken usw. auszurichten (MUCKE/KUPFER 2011).

Strukturelle Rahmenbedingungen von Durchlässigkeit		
	Bedingung	Gestaltung
Formale Durchlässigkeit	Regelungen von Zu- und Übergängen zwischen den Bildungsbereichen	Zugang Anrechnung
Nicht-formale Durchlässigkeit	Rahmenbedingungen und Voraussetzungen	Information, Finanzierung, Didaktik, soziale und kulturelle Aspekte

Tabelle 1: Strukturelle Rahmenbedingungen von Durchlässigkeit

2.3.1.3 *Institutionelle Durchlässigkeit: Bildungsformate und Handlungskoordinationen*

Institutionelle Durchlässigkeit verweist auf die regulativen, normativen und kulturellen Bedingungen für individuell flexible Bildungswege (BANSCHERUS/KAMM/OTTO 2016, S.8). Dieser Ansatz hat eine große Schnittmenge zur strukturellen Durchlässigkeit, der Begriff wird auch teilweise synonym gebraucht. Trotzdem wird er als dritter Zugang zu Durchlässigkeit eingeführt, weil er den Blick auf die Bildungsinstitutionen lenkt und deren „Verfasstheit“ thematisiert (BERNHARD 2017, S.41)

Ein Bildungssystem, das institutionell durchlässig ist, gilt als „eine grundlegende Voraussetzung für die Ermöglichung flexibler Bildungsbiografien und damit auch der Verwirklichung von gleichen Bildungschancen“ (BANSCHERUS/BERNHARD/GRAF 2016, S.8). Bestehende „institutionelle Trennungen von Bildungsbereichen, Bildungsgängen und Bildungsstufen“ sollen überwunden werden (BERNHARD 2017, S. 42) Relevant hierfür sind mehrere Aspekte, nämlich der Zugang zu den Bildungsbereichen, die Anrechnung von Erlerntem, organisationale Verbindungen von Bildungsbereichen und institutioneller Umgang mit heterogenen Bedürfnissen der Lernenden (BANSCHERUS/KAMM/OTTO 2016; BERNHARD 2017). Während die ersten beiden Aspekte vor allem formaler Natur sind und unter struktureller Durchlässigkeit eingeordnet wurden, werden mit den letzten beiden Aspekten Fragen der inter- und intraorganisationalen Koordination von Durchlässigkeit in den Bildungsbereichen aufgeworfen. Relevant ist in diesem Verständnis nicht nur, welche strukturellen Rahmenbedingungen geschaffen werden, sondern wie diese zustande kommen und wer daran beteiligt ist (DIES. 2017).

Damit rückt die Gestaltung von Durchlässigkeit durch institutionelle Akteure in den Fokus der Betrachtung, die innerhalb und über die Institutionen hinweg Durchlässigkeit ermöglichen. Hierunter fallen etwa Netzwerke, die sich gründen, um eine bessere Ansprache und Integration von Studienaussteigenden in die berufliche Bildung zu fördern oder die Verständigung über Anrechnungsmöglichkeiten, die dann in strukturierter Form interessierten Lernenden und Bildungsorganisation als Information zur Verfügung stehen.

Mit dem Fokus auf die Institutionen kann das Problem gelöst werden, dass mit sozialer und struktureller Durchlässigkeit nicht alle in der Praxis beobachtbaren Ausprägungen von Durchlässigkeit beschrieben werden können. Dies wird am Beispiel hybrider Formate deutlich, wie etwa duale Studiengänge. Denn mit dem dualen Studium sind keine ausgeweiteten Möglichkeiten der individuellen flexiblen Bildungsweggestaltung verbunden. Im Gegenteil, die Zugänge sind primär an das schulische Berechtigungswesen gekoppelt, so kann in der Regel auch nur mit Abitur oder Fachhochschulreife ein duales Studium aufgenommen werden. Der Zugang über einen beruflichen Abschluss scheint wenig sinnvoll, da die berufliche Handlungskompetenz bereits erworben wurde. Auch Formate, in denen Bildungsgänge der unterschiedlichen Teilbereiche gekoppelt werden, lassen sich nicht der strukturellen Durchlässigkeit zuordnen. Sie stellen keine Rahmenbedingung von Durchlässigkeit dar, sondern drücken eine Annäherung von Berufsbildung und Hochschule vermittelt über neue Bildungsformate aus. Insofern werden keine neuen Zu- oder Übergänge geschaffen, sondern neue Bildungsangebote über die Grenzen der Bildungsbereiche hinweg. GRAF wertet hybride Formate gar als vornehmlichen Weg in Deutschland, dem auf europäischer Ebene formulierten Anspruch nach Durchlässigkeit nachzukommen – wenn auch eher in einer Nische zwischen den Bildungsbereichen (GRAF 2013). Der Wissenschaftsrat spricht hybriden Formaten eine zentrale Rolle bei der Schaffung von mehr Durchlässigkeit zu (WR 2014). Duale Studiengänge und andere Formate, die bildungsbereichsübergreifend gestaltet sind, sollten folgerichtig in einer Beschreibung von Durchlässigkeit berücksichtigt werden.

Vorgeschlagen wird deshalb, institutionelle Durchlässigkeit definitorisch zu schärfen, um eine neue, erweiterte Perspektive auf Durchlässigkeit zu eröffnen, die über das Ziel der individuellen Bildungsweggestaltung durch strukturell ermöglichte Zu- und Übergänge zwischen den Bildungsbereichen hinausgeht und die Bildungsformate selbst in ihrem Durchlässigkeitspotenzial erfasst. In diesem Sinne wird Durchlässigkeit als Leistung der Bildungsinstitutionen verstanden, Bezüge zu anderen Bildungsbereichen zu schaffen und über institutionelle Begrenzungen hinweg Bildungsoptionen zu erschließen – sowohl durch die Gestaltung von Zu- und Übergangsmöglichkeiten als auch durch anschlussfähige, bildungsbereichsübergreifende Angebote.

Dieser definitorische Zugang umfasst die Handlungen der beteiligten Institutionen und ihrer Akteure. Der Fokus liegt auf (1) durchlässigkeitsfördernden Bildungsformaten und (2) der damit einhergehenden Koordination von Durchlässigkeit durch die beteiligten Akteure. Unter den Begriff Bildungsformate¹ werden sowohl gestaltete Zu- und Übergänge, Bildungsmaßnahmen als auch unterstützende Angebote wie Information und Beratung gefasst, die Offenheit, Anschlussfähigkeit oder Kopplungen zwischen den Bildungsbereichen ermöglichen. Sie sind im weiten Sinne als curriculare Einheiten zu verstehen, die Auskunft über die Integration der Bildungsbereiche geben. Mit Koordination² sind alle Ausformungen der Bezüge zwischen den Bildungsbereichen gemeint, also inter- und intraorganisationale Abstimmungen der institutionellen Akteure im Kontext Durchlässigkeit. Diese reichen von der Information über Kooperationen bis hin zu verbindlichen Vereinbarungen der institutionellen Akteure und Rückschlüsse über die Intensität der Handlungskoordination erlauben.

Institutionelle Durchlässigkeit		
	Bedingung	Gestaltung
Bildungsformate	Integration der Bildungsbereiche	Gestaltung von Zu- und Übergängen, unterstützende Angebote, gekoppelte Formate
Koordination	Bildungsbereichsübergreifende Handlungskoordinationen	Intra- und interorganisationale Abstimmungen der Bildungsbereiche

Tabelle 2: Institutionelle Durchlässigkeit

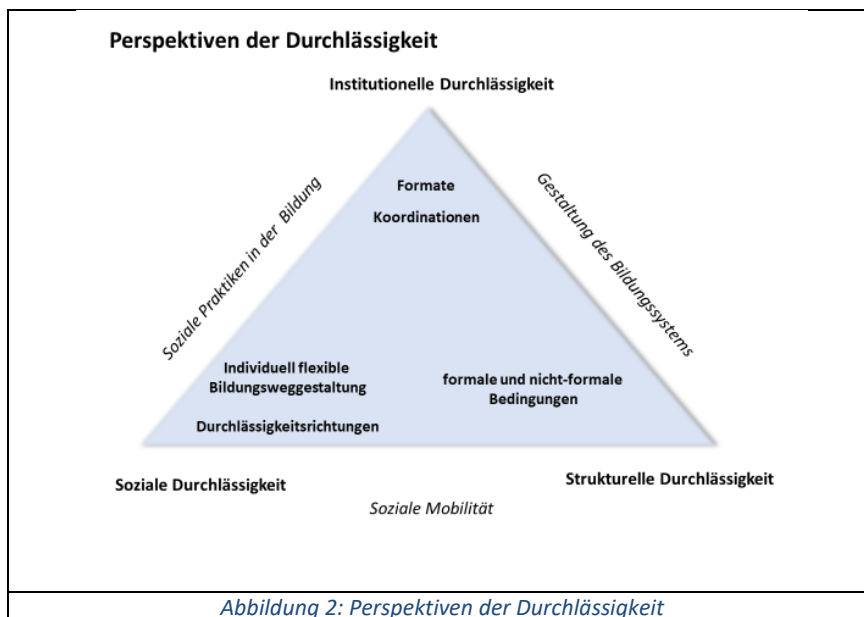
2.3.1.4 Fazit: Durchlässigkeitsverständnis im Forschungsprojekt und Re-formulierung der Forschungsfrage

Soziale, strukturelle und institutionelle Durchlässigkeit sind eng miteinander verbunden. Die Differenzierung wird als Sichtweise von Durchlässigkeit verstanden, die jeweils die individuell-soziale, die strukturelle sowie als dritte Perspektive die der beteiligten Institutionen und Akteure analytisch zugänglich macht. Zugleich können aus den jeweiligen Perspektiven und deren Kopplung weiterführende Fragen nach sozialer Mobilität,

¹ Eine genauere Klärung des Begriffs „Bildungsformate“ erfolgt noch. Gemeint sind damit - in Abgrenzung zum eher didaktisch orientierten Begriff „Lernformat“ - strukturell gleichartige Bildungsmaßnahmen, die jedoch in ihrer jeweils konkreten Ausformung unterschiedlich sein können. So gilt das duale Studium als ein hybrides Bildungsformat; daran angelehnt werden in dieser Arbeit bspw. Brückenkurse, Zusatzqualifikationen oder Beratungsangebote als Bildungsformate verstanden. Im Folgenden werden „Bildungsformate zur Förderung von Durchlässigkeit“, „Durchlässigkeitsformate“, „durchlässigkeitsfördernde Bildungsformate“ usw. synonym verwendet

² „Koordination“ ist in diesem Verständnis nicht als eine spezifische Qualität der Bezüge sondern als Oberbegriff gemeint; z.B. ist Kooperation eine spezifische Form der Koordination. (s. 2.3.3.2, S. 22f) „Koordination“ und „Handlungskoordination“ werden synonym verwendet

der Gestaltung des Bildungssystems und der sozialen Praxis in der Bildung eingeordnet werden. Im Forschungsprojekt wird die Perspektive einer institutionellen Durchlässigkeit eingenommen, wobei Durchlässigkeitsrichtungen und formale sowie nicht-formale Bedingungen einbezogen werden.



Aus der Definition institutioneller Durchlässigkeit kann die Forschungsfrage in ihrem ersten analytischen Teil konkretisiert werden:

Mit welchen Bildungsformaten stellt die berufliche Bildung in der Praxis Bezüge zur Hochschule her und welche bildungsbereichsübergreifenden Handlungskoordinationen gehen damit einher?

2.3.2 Baustein 2: Institutionentheoretische Ansätze – Stabilität und Wandel

Institutionen gelten nach BERGER/LUCKMANN als Mittler zwischen Individuum und Gesellschaft:

„Institutionalisierung findet statt, sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden. Jede Typisierung, die auf diese Weise vorgenommen wird, ist eine Institution“ (BERGER/LUCKMANN 1966 / 2016, S. 152). Sie entlasten das Individuum, geben Orientierung, stiften Sinn und haben eine Macht- und Regulationsfunktion (BRÜSEMEISTER 2008, S.41). Als Ausgangspunkt der Beschreibung kann die Definition von SCHELSKY dienen, der den institutionellen Charakter des Berufsbildungssystems als „verhaltensregulierende(s) und Erwartungssicherheit erzeugende(s) soziale(s) Regelsystem[...]“ beschreibt: „Der politische Institutionenbegriff setzt dort ein, wo die Befriedigung sozialer Bedürfnisse bzw. die Herstellung und Verteilung öffentlicher Güter mit Interessengegensätzen einhergeht, die nicht allein durch naturwüchsige Ordnungen bewältigt werden.“ (SCHELSKY 1970, zitiert nach CZADA 1995; auch MAYNTZ/SCHARPF 1995). Demnach kann die duale berufliche Bildung als spezifisches Regelsystem betrachtet werden, das von Staat und Sozialpartnern gestaltet wird, um vor dem Hintergrund unterschiedlicher Interessen die Befriedigung von individuellen, ökonomischen und gesellschaftlichen Bildungsbedürfnissen verlässlich zu gewährleisten.

Mit der Wiederentdeckung der Institutionen als eine zentrale Größe gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Handelns (MARCH/OLSEN 1989) haben sich vielfältige Theorieansätze ausdifferenziert. So

finden sich im Neo-Institutionalismus utilitaristische, normative und kulturalistische Ansätze, die in Wirtschafts-, Politikwissenschaften und Soziologie beheimatet sind. Unterschieden wird u.a. zwischen Historical, Rational-Choice und Sociological Institutionalism (FIORETOS/FALLETI/SHEINGATE 2016, S. 4) Wie auch immer ausgeprägt, stellen sie Versuche dar, politische Entwicklungen und Systeme zu verstehen und zu verbessern. Ihr Gegenstand sind „(t)he rules, routines, norms, and identities of an ‚institution‘, rather than micro-rational individuals or macro-social forces“ (MARCH/OLSEN 2008, S.5).

Institutionentheoretische Perspektiven richten sich je nach Ausprägung auf Strukturen oder Akteure und fragen nach der Entstehung von Institutionen, deren Stabilität oder deren Wandel. Zwar gibt es keine einheitliche Definition von Institutionen, gemeinsam ist den Ansätzen allerdings, dass Institutionen sowohl als soziale Gebilde als auch sozial normierte Regelungen (MAYNTZ/SCHARPF 1995, S.40) verstanden werden, die - bildungssoziologisch gewendet - eine „Orientierung für das Handeln eines Akteurs und ein soziales Ordnungsgebilde“ bieten (BRÜSEMEISTER 2008, S.24). Mit einer institutionentheoretischen Perspektive auf die duale Berufsbildung können deren Besonderheiten in der Ausprägung sowohl von Regeln, Normen und Werten als auch die sozialen Praktiken und die Akteure sowie das institutionelle Gefüge von Bildung, Beruf und Arbeit in den Blick genommen werden. Zugleich ist der Ansatz offen und integriert theoretische Überschneidungen, so dass unterschiedliche Beschreibungsmuster miteinander verknüpft werden können (FIORETOS/FALLETI/SHEINGATE 2016).

Das Forschungsprojekt bezieht sich vor allem auf Ansätze im Historischen Institutionalismus (HI), der die Entstehung, die Gestaltung und Veränderung von Institutionen als Folge, Ausdruck und Bedingung von Macht- und Verteilungskämpfen beschreibt. Institutionen werden von Akteuren interessengeleitet im konkreten historischen Kontext gestaltet und mit Bedeutung versehen. STREECK skizziert den Ansatz wie folgt: „(...) we conceptualize economic action as social action, or interaction, oriented to the actions of others and taking place in a context of – historically changing – social relations and collective values and institutions that defines and gives substantive meaning to what is pursued by actors as their individual utility in concrete situations.“ (STREECK 2014). Die duale Berufsbildung ist eng mit der Geschichte des industriellen Aufstiegs in Deutschland verbunden und prägt zugleich die spezifische Ausformung kapitalistischer Wirtschaftsweise mit ihrer Sozialpartnerorientierung. Trotz (oder gerade wegen) erheblicher Veränderungen von den Anfängen Ende des 19. Jahrhunderts bis heute hat sie sich als Mechanismus zur Fachkräftesicherung für Unternehmen und als verlässlicher Weg in das Berufsleben über einen langen Zeitraum bewährt (THELEN 2006). Die duale Berufsbildung ist fest im institutionellen Gefüge industrieller Beziehungen verankert und ohne diese nicht zu verstehen (HALL/SOSKICE 2001). Hieran gekoppelt sind auch die Segmentationen und Selektionen im deutschen Bildungswesen, die durch Durchlässigkeit adressiert werden, wobei zum einen die historischen Begründungszusammenhänge für eine starke, abgegrenzte duale Berufsbildung hinterfragt, wie zum anderen auch neue Restaurierungsanstrengungen sichtbar werden.

Im Neo-Institutionalismus gelten Institutionen nicht als „stählerne Gehäuse“ (WEBER), sondern als gestaltbar, indem sie Handlungsrestriktionen setzen und Handlungsoptionen eröffnen (MAYNTZ/SCHARPF 1995, S.43). BRÜSEMEISTER folgert daraus: „Im Grunde ist Institution ein Prozess, eine fortlaufende Veränderung, basierend auf andauernden Interpretation(en) verschiedener Generationen.“ Diesem Prozess liegen „fortwährende Kämpfe um die ‚richtige‘ Interpretation einer Institution“ sowie „politische Rechtfertigungsversuche“ zugrunde. Auch aktuell könne von einem Prozess permanenter Veränderung der Bildungsinstitutionen ausgegangen werden, so dass es „wissenschaftlich lohnenswert scheint (...), z.B. zu untersuchen, in welchen Arenen Kämpfe um Leitideen stattfinden und welche Akteure daran beteiligt sind“ (BRÜSEMEISTER 2008, S.54). Der Diskurs über das Verhältnis von hochschulischer und beruflicher Bildung ist

eine solche Arena, in der mehr noch als in den Debatten zur Digitalisierung vor dem Hintergrund soziostruktureller und technologischer Entwicklungen grundlegende Erwartungen an die duale Ausbildung formuliert und Zukunftsoptionen der dualen beruflichen Aus- und Fortbildung verhandelt werden.

2.3.2.1 *Gradueller Wandel von Institutionen*

Dass Institutionen sich verändern (können), ist bei aller Vielfalt der Theorien unumstritten. Allerdings bieten die jeweiligen Ansätze sehr unterschiedliche Varianten des Wandels. Im HI haben sich vor allem zwei theoretische Erklärungsansätze für Stabilität und Wandel von Institutionen herausgebildet: Pfadabhängigkeit und gradueller Wandel. In der Theorie der Pfadabhängigkeit wird von langen Phasen der Stabilität ausgegangen, Veränderungen sind disruptiv und durch (exogene) Schocks verursacht (critical junctures), denen wieder lange Phasen der Kontinuität der Institution folgen (stasis, MAHONEY 2000). Die Theorie des graduellen Wandels dagegen geht davon aus, dass Veränderungen durch endogene Entwicklungen stattfinden, sich über längere Zeit vollziehen und inkrementeller Natur sind – auch wenn sie im Ergebnis zu weitreichendem institutionellem Wandel führen können. (STREECK/THELEN 2005).

Die Veränderungen, die sich in den Institutionen vollziehen und von deren Akteuren vorangetrieben werden, sind häufig nicht unmittelbar als Wandel zu erkennen. Sie werden deshalb oft vernachlässigt und in ihrer Wirkung unterschätzt. Um diesen verborgenen Wandel sichtbar und analysierbar zu machen, führen STREECK/THELEN Typen der Veränderung auf, die nach dem Prozess der Veränderung (inkrementell oder abrupt) sowie dem Resultat (Kontinuität oder Diskontinuität) gegliedert sind. Kontinuitäten gewähren Reproduktion und Adaption bei inkrementellen sowie Überleben und Rückkehr bei abrupten Veränderungen. Für Diskontinuität stehen graduelle Transformationen bis hin zum Zusammenbruch und Ersetzung der Institution. Als ein Beispiel für graduellen Wandel gilt im HI die duale Berufsbildung, deren Veränderungen inkrementell sind, wobei trotzdem oder gerade dadurch die institutionelle Stabilität gesichert wurde (BUSEMEYER 2009; THELEN 2006; GRAF 2013).

Typen des institutionellen Wandels		Ergebnis des Wandels	
		Kontinuität	Diskontinuität
Prozess des Wandels	inkrementell	Reproduktion und Adaption	Graduelle Veränderungen
	abrupt	Überleben und Rückkehr	Zusammenbruch und Ersetzung

Tabelle 3: Typen des institutionellen Wandels
nach THELEN/STREECK 2005, S.9, eigene Übersetzung

Nach MAHONEY/THELEN werden Veränderungen in den Zwischenräumen (gaps oder soft spots) zwischen den Regeln und ihrer Interpretation ermöglicht (MAHONEY/THELEN 2010a, S.21) „What an institution ‚really means‘ must and therefore can be continuously re-invented by actors in the light of both specific situations and changing general circumstances“, erklärt STREECK hierzu (STREECK 2010, S.12). Die Mechanismen, mit denen hieraus Veränderungen entstehen können, sind nachvollziehbar: Je mehr Spielraum die regulativen und normativen Bedingungen geben, desto größer die Möglichkeiten, diese zu interpretieren und entsprechend zu gestalten. Je schwächer die Kräfte sind, die damit einhergehenden Veränderungen zu verhindern, desto besser die Realisierungsbedingungen. Wandel geschieht also nicht, sondern wird gemacht: Er ist das Ergebnis des Handelns der an der Institution beteiligten Akteure in Abhängigkeit von deren Durchsetzungsmacht in den institutionellen Gestaltungsspielräumen. Vor diesem Hintergrund werden vier Formen des graduellen institutionellen Wandels identifiziert (MAHONEY/THELEN 2010a):

- Displacement - Beseitigung alter und Einführung neuer Regeln
- Layering - Einführung neuer Regeln zusätzlich zu bereits existierenden
- Drift - Die Veränderung der Wirkung existierender Regeln vor dem Hintergrund einer sich verändernden Umwelt
- Conversion - Existierende Regeln werden formal beibehalten und für neue Zwecke genutzt

Dazu führen STREECK/THELEN mit Exhaustion eine fünfte Option auf, die jedoch nicht Wandel, sondern die schleichende Auflösung einer Institution beinhaltet (STREECK/THELEN 2005). In der institutionentheoretischen Forschung hat diese erst vernachlässigte Option jedoch erheblich an Bedeutung gewonnen (FIORETOS/FALLETI/SHEINGATE 2016). Ergänzend zum „power-distribution approach“ (MAHONEY/THELEN 2010b) schlagen Ansätze eines „diskursiven Institutionalismus“ weitere Erklärungsangebote für Entwicklungen vor, indem sie dem Diskurs eine eigene Dynamik zubilligen, so dass Argumente in spezifischen historischen Situationen über reine Machtoptionen hinaus Wirkung entfalten können (RISSE 2000; SCHMIDT 2010).

Zusammengefasst ergeben sich aus institutionentheoretischer Sicht für das Forschungsprojekt folgende leitenden Fragen:

Welche institutionellen Merkmale der Berufsbildung werden in Bildungsformaten zur Förderung von Durchlässigkeit relevant? Wie werden diese interpretiert? Welche transformative Wirkung haben sie auf den institutionellen Kontext der Berufsbildung?

2.3.3 Baustein 3: Forschungszugänge Innovation und Educational Governance

Eine offene Frage bleibt, wie Veränderungen sich „in den Zwischenräumen“ - in den gaps oder soft spots - vollziehen? Wodurch und mit wem findet ein möglicher gradueller Wandel statt? Über die definitorische Annäherung an Durchlässigkeit wurde der Forschungsgegenstand spezifiziert und der Fokus auf die konkreten Ausformungen von Durchlässigkeit durch Bildungsformate und Handlungskoordinationen gerichtet. Mithilfe neo-institutionalistischer Theorien, insbesondere des HI, wurden die Bedeutung von Durchlässigkeit für den institutionellen Kontext der Berufsbildung aufgeworfen und Optionen für einen Wandel skizziert. Über die Theorie sozialer Innovationen und die Forschungsperspektive der Educational Governance werden die Aktivitäten und Akteure, die in der Praxis Bildungsformate zur Förderung der Durchlässigkeit erarbeiten, in den Mittelpunkt gestellt. Hierauf aufbauend, werden die Forschungsfragen weiter operationalisiert.

2.3.3.1 Soziale Innovation

Als Mittler zwischen der Institution als Träger von Normen, Regeln, Werten sowie sozialen Praktiken und gesellschaftlichem Wandel gewinnen „soziale Innovationen als auf der Mikro- oder Meso-Ebene angesiedelter Mechanismus des Wandels“ an Bedeutung (HOWALDT/KOPP/SCHWARZ 2014, S.26). Damit bietet das Konstrukt der sozialen Innovation die Möglichkeit, sich dem Prozess und dem Inhalt von Veränderungen zu nähern (BORMANN 2011, S.105). Gefragt wird nach dem „Wodurch“ und „Was“ der Entwicklung. Der Zusammenhang zwischen Wandel und Innovation ist komplex und muss zumeist in der Analyse von Entwicklungen rekonstruiert werden (GILLWALD 2000). Für ZAPF sind soziale Innovationen eine „Teilmenge des sozialen Wandels“, mit denen neue Wege zur Erreichung von Zielen eingeschlagen werden und die auf die Richtung des sozialen Wandels wirken (ZAPF 1994, S.26ff); BORMANN sieht Innovationen als Wissenspassagen, die zwischen dem alten und neuen vermitteln (BORMANN 2011); für HOWALDT ET AL sind sie „Mikrofundierungen des sozialen Wandels“ (HOWALDT/KOPP/SCHWARZ 2014, S.91). In diesem Sinne können

auch durchlässigkeitsfördernde Bildungsformate als soziale Innovationen betrachtet werden: Die Akteure in der Praxis ‚erfinden‘ konkrete Lösungen für Durchlässigkeit, die im Kontext eines gesellschaftlichen Diskurses über das Verhältnis von beruflicher und hochschulischer Bildung Bedeutung haben und bilden damit - wie BORMANN es ausdrückt – „Zwischenräume der Veränderungen“ (BORMANN 2011). Die durchlässigkeitsfördernden Bildungsformate sind dabei beides: Interpretationen in der Diskursarena über das Verhältnis von hochschulischer und beruflicher Bildung, als auch Re-Inventionen, die der Institution vor dem Hintergrund eines gesellschaftlichen Anspruchs an Durchlässigkeit Bedeutung geben.

Ebenso wenig wie Durchlässigkeit und Institutionen eindeutig definiert sind, gilt dies auch für den Begriff der sozialen Innovation. Im Gegenteil, nicht nur im alltäglichen Sprachgebrauch, sondern auch im wissenschaftlichen Kontext gibt es vielfältige und unterschiedliche Ansätze: „anders ausgedrückt, er ist ein Begriff mit hoher semantischer Unschärfe“ (DIES. 2011, S.42). Innovation kann dabei als Inhalt der Neuerung (Idee, Gegenstand, Praxis), als Prozess wie auch Potenzial zur Innovation analytisch-deskriptiv oder präskriptiv-normativ betrachtet werden (RÜRUP/BORMANN 2013, S.19). Soziale Innovationen haben insbesondere im Kontext der Leitidee nachhaltiger Entwicklung an Bedeutung gewonnen, sie sind hierbei Suchprozess, Treiber und Vorbereiter von Reformen sowie Gestaltungsfeld der Zivilgesellschaft, jenseits oder in Auseinandersetzung mit politisch oder ökonomisch dominierenden Kräften (GILLWALD 2000). Soziale Innovationen sind absichtsvoll, zielgerichtet und normativ besetzt, insofern sie nicht auf individuelle Vorteile oder Partialinteressen ausgerichtet sind, sondern einen gesellschaftlichen Nutzen als Anspruch mit sich führen: „Specifically, we define social innovations as new ideas (products, services and models) that simultaneously meet social needs and create new social relationships or collaborations. In other words, they are innovations that are both good for society and enhance society’s capacity to act.“ (MURRAY/CAULIER-GRICE/MULGAN 2010, S.5). HOWALDT ET AL verstehen soziale Innovationen als „intentionale Neukonfiguration sozialer Praktiken in bestimmten Handlungsfeldern bzw. sozialen Kontexten“, die von gesellschaftlichen Makrophänomen unterscheidbar sind (HOWALDT/KOPP/SCHWARZ 2014, S.91).

Soziale Innovationen sind also soziale Praktiken, denen die Eigenschaften „neu“ und „sinnvoll“ zugeschrieben werden. Diese Zuschreibungen sind in hohem Maße kontextspezifisch und abhängig von Zeit, Raum und den Akteuren, die etwas als innovativ bewerten oder wahrnehmen; was in dem einen Kontext als neu und sinnvoll gilt, ist möglicherweise in anderen schon längst etabliert oder wird abgelehnt. Innovationen sind damit situativ – bezogen auf die Perspektive der jeweiligen konkreten Praxis - und relational - im Vergleich zur vorherigen Praxis (MOLDASCHL 2010, S.6). Sie sind dabei abgrenzbare soziale Mechanismen, die „einen Unterschied im Wahrnehmen, Denken und Handeln, aber auch in Bezug auf die Strukturen, auf die sich das Denken und Handeln bezieht“ machen (BORMANN 2011, S.162).

Dieser Definition folgend, sind durchlässigkeitsfördernde Bildungsformate zur Förderung von Durchlässigkeit als soziale Innovationen zu verstehen: sie sind absichtsvoll herbeigeführte Veränderungen, die in der jeweils konkreten Praxis als sinnvoll erachtete neue Bildungsoptionen eröffnen sollen. Hierfür werden Bezüge zwischen den Bildungsbereichen entdeckt und so gestaltet, dass bestehende Grenzen überwunden werden. Innovationen im Bildungswesen lassen sich auf curricularer, methodischer und organisatorischer/institutioneller Ebene differenzieren (SCHAUB/ZENKE 2007). Die Vermutung liegt nahe, dass sich auf Durchlässigkeit gerichtete Bildungsformate auf allen diesen Ebenen als innovierend erweisen, fokussiert wird im Forschungsprojekt allerdings auf die organisatorisch-institutionelle Ebenen, d.h. gefragt wird, wie mit Lerngegenständen, der Lernorganisation, den adressierten Zielgruppen, dem ausführenden Personal, der Finanzierungs- und Kooperationsmodi zielgerichtet Brücken zwischen den Bildungsbereichen geschlagen werden.

Ein bildungsbereichsübergreifendes Format alleine macht jedoch noch keine Durchlässigkeit. Von Interesse ist, welche Durchlässigkeitsinnovationen im Bereich der Berufsbildung in der Praxis verbreitet sind oder sich eben nicht durchsetzen konnten und damit in der Praxis realisierte Vorstellungen von Durchlässigkeit in den Diskurs einbringen. Hinsichtlich der Diffusion von Innovationen kann man zwei Theorieströmungen unterscheiden: In der einen gilt die Innovation als Voraussetzung und Gegenstand der Diffusion: Innovationen werden in mehreren Stufen adaptiert und setzen sich durch, wenn eine „majority of adopters“ die neue Idee, Praktik oder das Produkt übernimmt (ROGERS 1995). In Anlehnung an TARDE dagegen realisieren sich soziale Innovationen erst durch ihre Diffusion: unterschieden wird zwischen der Invention und der Imitation, „Nachahmungshandeln gilt als zentrale(r) Mechanismus zur Verbreitung und Institutionalisierung“ (HOWALDT/KOPP/SCHWARZ 2014, S.93). Dabei verändert sich die Invention durch das Wechselspiel von Nachahmung, Widerspruch und Anpassung, wobei der Prozess intentional nicht steuerbar ist (DIES. 2014, S.87). Dies gilt in hohem Maße auch für die Maßnahmen der Akteure in der Praxis der Berufsbildung, die zur Förderung von Durchlässigkeit Bildungsangebote entwerfen, erproben, anpassen und verändern, verwerfen oder institutionell integrieren.

Zusammenfassend ergeben sich aus der Theorie der sozialen Innovation folgende forschungsleitende Fragen:

Mit welchen als neu wahrgenommenen Praktiken werden in den durchlässigkeitsfördernden Bildungsformaten Grenzen zwischen den Bildungsbereichen überwunden? Wie und in welchen Varianten verbreiten sich die Bildungsformate? Welche Bezüge sind zwischen den sozialen Innovationen zu Durchlässigkeit und dem Durchlässigkeitsdiskurs auf der Makroebene zu erkennen?

2.3.3.2 Educational Governance

Wie Durchlässigkeit sich in der Bildungspraxis durchsetzt, ist bislang offen und nicht zentral gesteuert, sondern unterliegt den Interaktionen der beteiligten Akteure. Dabei gilt, dass sich die Berufsbildung der Auseinandersetzung mit Durchlässigkeit nicht entziehen kann, egal ob die Hochschulen als Konkurrenten oder Kooperationspartner wahrgenommen werden. „Komplexe Systeme sind dadurch charakterisierbar, dass Akteure, wollen sie Systemmitspieler bleiben, ihre Handlungen an Handlungen anderer ausrichten und dadurch das Problem der sozialen Interdependenz zu bewältigen suchen. Insofern ist „Handlungskoordination“ (Hervorhebung im Original) eine unhintergehbare Charakteristik sozialer Systeme, die in verschiedener Weise und in verschiedener Dichte auftritt.“ (ALTRICHTER/BRÜSEMEISTER/WISSINGER 2007b, S.10). Für die berufliche Bildung heißt das, dass sie ihr Verhalten an dem der Hochschule ausrichten muss, will sie im Kontext Durchlässigkeit Mitspieler bleiben. Die Frage ist nur, wie?

Anknüpfend am akteurszentrierten Institutionalismus (MAYNTZ/SCHARPF 1995), ist Durchlässigkeit ein Handlungsfeld, das keiner zentralen Steuerung unterliegt, sondern im hohen Maße selbstorganisiert ist. Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen wird geschaffen, wenn sich die beteiligten Akteure auf neue Konstellationen einlassen, Kooperationen eingehen, Aktivitäten beobachten, Angebote verändern oder kooperativ neue entwickeln und sich hierfür untereinander abstimmen. Dabei kann nicht unterstellt werden, dass die Akteure intentional darauf hinarbeiten, Durchlässigkeit als gesellschaftlich wünschenswerte Perspektive oder bildungspolitisches Ziel umzusetzen, vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass den Aktivitäten heterogene Motive zugrunde liegen, die situational und relational im gegebenen Praxiskontext relevant sind und mit durchaus unterschiedlichen Erwartungen verknüpft sind (BECKERT 2018, S. 32f). Welche Maßnahmen entwickelt und umgesetzt werden, hängt entscheidend von den Handlungskoordinationen der beteiligten Akteure ab und ist ohne sie nicht zu erklären. Dies gilt in einem besonderen Maße für das

Gestaltungsfeld Durchlässigkeit, das sich aus institutionalistischer Sicht gerade durch die Intensität der gegenseitigen Bezüge definiert. Diese umfassen gleichermaßen die interorganisationalen Abstimmungen als auch die Bildungsformate, in denen die neuen Bezüge fixiert sind.

Ist Innovation als Mikro-Fundierung des sozialen Wandels zu verstehen, so kann mit der Perspektive von Educational Governance beschrieben werden, „wie die dazu erforderlichen Leistungen produziert werden“ (KUSSAU/BRÜSEMEISTER, S.16). Governance meint „das Gesamt aller nebeneinander bestehenden Formen der kollektiven Regelung gesellschaftlicher Sachverhalte“ (MAYNTZ 2004, zitiert SCHRADER 2011, S. 139) und kann als „Gegenbegriff zu hierarchischer Steuerung“ verstanden werden (DERS. 2011. S. 139). Der Forschungsansatz der Educational Governance beschäftigt sich mit der „Analyse des Zustandekommens, der Aufrechterhaltung und der Transformation sozialer Ordnungen und Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in und zwischen verschiedenen Ebenen im Mehrebenensystem“ (MAAG MERKI/LANGER/ALTRICHTER 2014, S.11) und analysiert mit diesem Zugang Modernisierungen im Bildungssystem mit ihren diversen Akteuren und Konstellationen. Dem Governance-Ansatz folgend, wird die Förderung von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung als Wandel im Bildungssystem verstanden, der zwar auch Elemente zentraler Steuerung beinhaltet, vor allem aber auf Selbstorganisation in der Praxis beruht und neue Handlungskoordinationen der beteiligten Akteure auf allen Ebenen zwischen und innerhalb der jeweiligen Bildungsbereiche mit sich führt. Bislang gibt es keine geregelten Verfahren für eine bildungsbereichsübergreifende Gestaltung von Durchlässigkeit, diese werden erst von den Akteuren in der Praxis geschaffen und erprobt. Wie die Akteure ihre Handlungen koordinieren und welche Ausformungen dabei entstehen, ist aus dieser Perspektive eine Gelingensbedingung für Durchlässigkeit.

Bisherige Forschungen unter der Perspektive der Educational Governance betrachten insbesondere schulische Prozesse, in denen bildungspolitische Vorgaben auf der Meso- und Mikroebene implementiert werden. Untersucht werden die Modi der Koordinationen zwischen den vielfältigen Akteuren, deren Verfügungsrechte und leitende Werte sowie „Grenzüberschreitungen“ im Mehrebenensystem (ALTRICHTER/HEINRICH 2007, S.61). Ein weiterer Untersuchungsbereich findet sich darin, Governance-Strukturen in einem Bildungsbereich zu modellieren, um so Steuerungsebenen, -größen und -reichweiten identifizieren und beschreiben zu können. Die klassischen Handlungskoordinationen in Governance-Modellen sind Hierarchie, Markt, Netzwerke oder Gemeinschaft, wobei basale Koordinationsmodi von Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung zugrunde gelegt werden. (DIES. 2007, S. 56f). Der „Hochschulregler“ von SCHIMANK ist hier wohl das am weitest entwickelte Beispiel: darin werden Governanceformen, wie etwa staatliche Regulation oder akademische Selbststeuerung kategorisiert (governance equalizer) und hinsichtlich ihrer Ausprägung vergleichbar gemacht (SCHIMANK 2007)

Diese Koordinationsmodi und -modelle bieten bei der Betrachtung des Verhältnisses von Berufsbildung und Hochschule eine primäre Orientierung, reichen jedoch allein nicht aus, um die Gestaltung von Durchlässigkeit beschreiben zu können. Denn bei den Handlungskoordinationen zwischen Hochschule und Berufsbildung handelt es sich um Koordinationen zwischen unterschiedlichen Bildungsbereichen, die bisher weitgehend unabhängig voneinander und nebeneinander agieren und, sich im Kontext von Durchlässigkeit nun aber aufeinander beziehen müssen. Die Impulse hierzu kommen zum einen aus dem politischen Raum. Sie beziehen sich regulativ fast ausschließlich auf die Öffnung der Hochschulen und sind für diese Zwang zur Veränderung, während die Berufsbildung sich auf veränderte Bildungsaspirationen und Qualifikations- bzw. Kompetenzanforderungen einstellen, also auf Druck von Anspruchsgruppen reagieren muss. Begründungen hierfür sind in zunehmend wahrgenommenen institutionellen Überlappungen zu finden: Die

Bildungsbereiche bedienen an ihren Rändern die gleichen Bedarfe, sei es bei Schülerinnen und Schülern oder Betrieben. Eine weitere Überlappung ist gegeben, wenn der ‚Beruf‘ als exklusive Domäne der Berufsbildung Einzug in die Hochschulbildung hält (employability) oder das Allgemeine in der Berufsbildung betont wird. Unter diesem Vorzeichen sind mehrere Modelle und Modi der Koordination von Seiten der Berufsbildung zugleich zu beobachten. So ist die Debatte um den „Akademisierungswahn“ auf Abgrenzung und Wettbewerb auf dem Markt ausgerichtet, so dass die Beobachtung des Konkurrenten der vorherrschende Modus ist, während die Zusammenarbeit zur Entwicklung eines bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmens Verhandlungen bedarf und zumindest partiell Gemeinschaft bedeutet – ohne dass dabei die Konkurrenz der Bildungsbereiche aufgehoben wird.

Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass Handlungskoordinationen in den Bildungsformaten fixiert werden, d.h. unterschiedliche Bildungsangebote zur Förderung von Durchlässigkeit sind mit jeweils eigenen Ausprägungen bereichsübergreifenden Abstimmungen verbunden. In diesem Kontext gehen die Koordinationen den Bildungsformaten nicht nur voraus, sondern sie sind selbst integrativer Teil dieser, indem beispielsweise Äquivalenzanalysen ermöglicht, Kooperation in der Übergangsgestaltung verabredet oder in übergeordneten Gremien Qualitätskriterien vereinbart werden. Hier finden sich Analogien zur Struktur des Hochschulreglers von SCHIMANK, ohne dass jedoch ein organisatorischer oder institutioneller Bezugsrahmen vorhanden ist. Vielmehr können die Koordinationen selbst bei gleichen Bildungsformaten sehr verschieden voneinander gestaltet sein. So gibt es beispielsweise bei dualen Studiengängen je nach Bundesland, Region oder Hochschule andere Gremienstrukturen und Abstimmungsformen von Hochschulen mit Unternehmen in der organisatorischen oder curricularen Gestaltung des Studiums.

In der definitorischen Näherung wurde institutionelle Durchlässigkeit mit Überwindung der Grenzen zwischen den Bildungsbereichen verbunden. Hierfür bieten sich Modelle von Netzwerk und Gemeinschaft an, während die basalen Koordinationsmodi erweitert oder ausdifferenziert werden sollten, um Qualität und Intensität der jeweiligen Bezüge als „Muster der Interdependenzbewältigung“ (SCHIMANK, zitiert nach HOWALDT/KOPP/SCHWARZ 2014, S. 88) genauer beschreiben zu können. Dies umso mehr, als ein zentraler Aspekt der Handlungskoordination innerhalb der Berufsbildung bisher nicht berücksichtigt wird. So arbeitet CLEMENT heraus, dass (historisch gewachsenes) Vertrauen eine wichtige Grundlage der Abstimmungen im komplexen Akteursgeflecht der Berufsbildung ist (CLEMENT 2007). Deshalb soll im Forschungsprojekt in Auswertung einer Exploration von Praxisbeispielen eine Ergänzung der bisherigen Modelle vorgenommen werden, um eine Heuristik zur Beschreibung der Koordinationen zwischen Berufsbildung und Hochschulen entwickeln zu können.

Aus der Perspektive der Educational Governance ergeben sich folgende Leitfragen für die Untersuchung im Forschungsprojekt:

Wie koordinieren die Akteure in der Berufsbildungspraxis ihre Aktivitäten im Kontext Durchlässigkeit? Welche Akteurskonstellationen und Koordinationsmodi und –modelle lassen sich beschreiben?

2.4 Forschungsstand: Ergänzung

Das (sich wandelnde) Verhältnis zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung wird punktuell in der Forschung bearbeitet. Themen sind Zugänge zur hochschulischen Bildung (Einmündungsquoten, Übergangsgestaltung und Erfolg im Studium), Kompetenzanforderungen und Anrechnung beruflich

erworbener Kompetenzen, berufliche Sozialisation, Vergleiche von Qualifikationen und Kompetenzen sowie Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsentwicklungen. Hinzu kommen Untersuchungen über Studienabbrecher und deren Übergang in die berufliche Bildung (BECKER/GREBE/BLEIKERTZ 2010; HEUBLEIN 2014). Zudem gibt es Forschungen zur Kopplung von beruflicher und hochschulischer Bildung im Kontext dualer Studiengänge (GRAF 2013; KRONE 2015; HÄHN/KRONE/RATERMANN 2016). Zu interessanten Ergebnissen kommt eine umfassende Studie von DIONISIUS und ILLIGER, in der die quantitativen Verschiebungen zwischen den Bildungsbereichen differenziert untersucht wurden (DIONISIUS/ILLIGER 2017).

Bisherige Forschungsarbeiten im Kontext Durchlässigkeit nehmen vor allem die Hochschulen in den Blick (HANFT/BRINKMANN/KRETSCHMER/MASCHWITZ/STÖTER 2016) oder evaluieren einzelne Programme und Maßnahmen (FREITAG/HARTMAN/LORRFF/VÖLK/BUHR/STAMM-RIEHMER 2011; FREITAG/BUHR/DANZEGLOCKE/SCHRÖDER/VÖLK 2015; WOLTER/BANSCHERUS/KAMM 2016; CENDON/MÖRTH/PELLERT 2016). Dabei werden die berufliche Bildung und deren Einrichtungen als Akteure bei der Gestaltung von Durchlässigkeit zwar genannt, sind aber nicht Gegenstand der Untersuchungen.

Neben einer großen Zahl von Aufsätzen, die sich bildungspolitisch und wissenschaftlich mit dem Thema Durchlässigkeit beschäftigen, konnten zudem einige relevante Forschungsarbeiten zu Durchlässigkeit identifiziert werden, auf die sich das Forschungsprojekt vor allem in seinem theoretischen Bezugsrahmen stützen kann. BUSEMEYER stellt – in Fortführung der Ansätze von STREECK (und THELEN) – fest, dass es in den letzten Jahrzehnten auch ohne weitreichende Reformvorhaben einen erheblichen Wandel in der beruflichen Bildung gibt, der insbesondere auf eine zunehmende Ausrichtung auf (einzel)betriebliche Bedarfe zurückzuführen und durch Europäisierung, Flexibilisierung und Differenzierung gekennzeichnet ist. Die Vorzüge des dualen Ausbildungsmodells könnten angesichts strukturell veränderter Rahmenbedingungen nur durch weitreichende Reformen erhalten werden, die das gesamte Bildungssystem, mithin also auch die Allgemein- und Hochschulbildung umfassen (BUSEMEYER 2009).

Dem neo-institutionalistischem Theorieansatz folgend, kommt GRAF in einer vergleichenden Studie zwischen Österreich, der Schweiz und Deutschland zu dem Ergebnis, dass das duale Studium die hauptsächliche Strategie in Deutschland ist, Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen zu ermöglichen. Es bildet eine Nische zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, ohne dass jedoch weiterreichende institutionelle Veränderungen in den oder im Verhältnis der Bildungsbereiche feststellbar sind (GRAF 2013). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch BERNHARD, die die Veränderungsdynamiken des Verhältnisses zwischen beruflicher und Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich vergleicht. Auch wenn sie durchaus institutionelle Veränderungen konstatiert, bleibt das Schisma zwischen den Bildungsbereichen bestehen. Diskursanalytisch arbeitet sie zwei Argumentationslinien heraus, die funktionalistisch auf die ökonomische Verwertbarkeit oder universalistisch auf größere Bildungsgerechtigkeit dringen. So identifiziert sie bewahrende Kräfte und modernisierende Kräfte, wobei sich insbesondere die Hochschulen als strukturkonservativ erweisen (BERNHARD 2017). GÖSSLING stellt in seiner Untersuchung über das Verständnis des DQR heraus, dass dieser zwar das Potenzial habe, eine bereichsübergreifende, an Kompetenzen orientierte Steuerungslogik im Bildungssystem zu bieten, die Durchlässigkeit befördern könne. Allerdings werde der DQR jedoch bei relevanten Protagonisten vor allem dahingehend gestaltet, dass die dort getroffenen Vereinbarungen die segmentierten Arrangements zwischen den Bildungsbereichen nicht verändere (GÖSSLING 2013). Im Kontext des Forschungsprojekts ist auch die Argumentationsanalyse von DELLORI von Interesse, in der sie zu dem Ergebnis kommt, dass in den Definitionsversuchen von lebenslangem Lernen der bildungsbereichsübergreifenden Umsetzung Bedeutung zugemessen werden muss (DELLORI 2016). Diese und weitere Untersuchungen betrachten vor allem regulative und normative Veränderungen

auf der Makro-Ebene - die Praxis der Berufsbildung ist jedoch bisher nicht systematisch untersucht und auf ihre innovierende oder transformierende Potenziale befragt worden. Dieses ist Gegenstand des Forschungsprojekts, das an die genannten Vorarbeiten anknüpfen will und damit eine weitere Perspektive auf Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen anbieten will.

Zur theoretischen und methodischen Grundlegung des Forschungsprojekts sind zudem einige weitere Arbeiten zu erwähnen: Während HOWALDT ET AL in der Wiederentdeckung von TARDE eine Theorie sozialer Innovationen vorlegen (HOWALDT/KOPP/SCHWARZ 2014), erschließt BORMANN in ihrer Habilitationsschrift Innovationen für die Bildungswissenschaften und kennzeichnet diese als Wissenspassagen (BORMANN 2011). Nicht zuletzt hat MÜNCH mit ihrer Zusammenführung und Abgrenzung von Ansätzen zur interpretativen Policy-Analyse methodologische und methodische Hinweise zur Durchführung der Untersuchung gegeben (MÜNCH 2016). Neuere Untersuchungen zu Educational Governance als Forschungsperspektive haben MAAG MERKI ET AL vorgestellt, wobei sich diese vor allem mit dem schulischen Bereich auseinandersetzen; im Kontext Berufsbildung ist dieser Ansatz bisher kaum genutzt (MAAG MERKI/LANGER/ALTRICHTER 2014).

3 Methodische Vorgehensweise

3.1 Forschungsdesign

Methodologisch liegt dieser Arbeit ein sozial-konstruktivistisches Wissenschaftsverständnis zugrunde, da Durchlässigkeit nicht als politisch-technokratische Problemlösung, sondern als normativ aufgeladenes und gesellschaftlich umstrittenes Konstrukt verstanden wird (MÜNCH 2016). Was als durchlässig im Bildungswesen gelten kann, ist eine Frage der Interpretation durch die beteiligten Akteure, nicht aber ein Ergebnis von Messungen. Die Vielfalt an durchlässigkeitsfördernden Maßnahmen in der Praxis legen zudem nahe, dass die Entwicklungsrichtung im Verhältnis von beruflicher und hochschulischer Bildung offen ist. Denkbar sind mindestens drei Optionen: die der zunehmenden Konkurrenz der Bildungsbereiche, die Zusammenführung der Bildungsbereiche unter einem gemeinsamen Meta-Dach (bspw. DQR) oder die Institutionalisierung von Durchlässigkeitsformaten, wie dem dualen Studium, zwischen oder jenseits von Berufs- und Hochschulbildung - wobei davon ausgegangen wird, dass jede der Optionen mehr oder weniger weitreichende Auswirkungen auf die Berufsbildung hat.

Im Mittelpunkt des Interesses des Forschungsprojekts steht deshalb, beschreiben zu können, wie Durchlässigkeit in der Praxis von den Akteuren der beruflichen Bildung als soziale Innovation konstruiert wird. Das Praxisfeld Durchlässigkeit ist eingebettet in einen institutionellen Kontext, der als Orientierungsrahmen auf das Handeln der Akteure wirkt und auf den diese Handlungen zurückwirken. Zugleich ist es an den politischen, sozialen und wissenschaftlichen Diskurs zu Durchlässigkeit gekoppelt. Durchlässigkeit wird dabei durch Bildungsangebote in der Praxis manifest, die Gegenstand des Forschungsprojekts sind. Relevanz erhalten sie durch ihre Interpretation der Berufsbildung im Kontext von Durchlässigkeit sowie deren Verbreitung als Innovationen, die sowohl im institutionellen Kontext als auch im Diskurs Durchlässigkeit als Mikrofundierung von sozialem Wandel Wirkung entfalten können. Von besonderer Bedeutung sind hierbei Koordinationsmodi und -modelle, mit denen Berufsbildungs-Akteure in der Praxis die Grenzen zur Hochschule überwinden.

Daraus ergibt sich folgender Analyse-Rahmen, der dem Forschungsprojekt zugrunde gelegt wird:

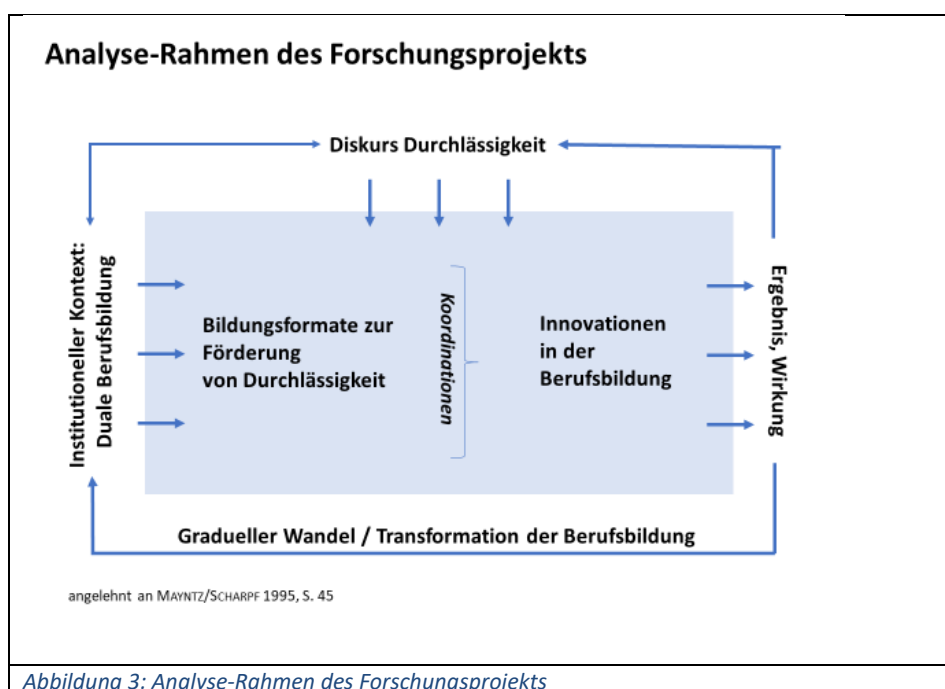


Abbildung 3: Analyse-Rahmen des Forschungsprojekts

Disziplinär ist das Forschungsprojekt im weitesten Sinne der Bildungssoziologie zugeordnet, wobei vor allem politikwissenschaftliche Ansätze in der institutionentheoretischen Fundierung zum Tragen kommen. Zugleich ordnet sich das Forschungsprojekt ein in die Bestrebungen, Institution, Innovation und Governance für den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Bereich zu erschließen (RÜRUP/BORMANN 2013; MAAG MERKI/LANGER/ALTRICHTER 2014; DOLLHAUSEN 2017; HERMSTEIN/BERKEMEYER/MANITIUS 2016). Die dem Forschungsprojekt zugrunde gelegten theoretischen Ansätze ermöglichen es dabei, die zu untersuchenden Bildungsformate und damit einhergehenden Handlungskoordinationen als historisch bedingt zu erschließen; dies im dreifachen Sinne: über ihre historische Genese, in ihrem jeweiligen Kontext und kontingent hinsichtlich ihrer weiteren Entwicklung. Als vierter Aspekt kommen noch die in die Zukunft gerichteten Erwartungen, die Entwicklungsdynamiken erheblich befördern können (BECKERT 2018).

3.2 Methodisches Vorgehen

Darstellungen von Durchlässigkeit in der Praxis aus Sicht der Berufsbildung sind bislang verstreut und anekdotisch – eine strukturierte Zusammenschau liegt nicht vor. Ziel des Forschungsprojekts ist somit, die Ausformungen von Durchlässigkeit als soziale Tatbestände in der Praxis zu beobachten, zu verstehen und möglichst präzise anhand von Kategorien zu beschreiben. Die Erwartung ist, dass damit Durchlässigkeit als Innovationsressource für die Berufsbildung entdeckt werden kann; inwieweit sich hieraus allerdings Muster erkennen lassen, ist offen. Das wissenschaftliche Vorgehen beruht auf den Grundlagen einer interpretativen Policy-Analyse, einem Forschungsansatz, dem sich mittlerweile auch institutionalistische Theorien öffnen (MÜNCH 2016, S. 29f). So hat sich eine diskursorientierte Perspektive auf Institutionen entwickelt, die dem Diskurs ein gestalterisches Potenzial zubilligt (RISSE 2000; DERS. 2009; SCHMIDT 2010; KELLER 2013). Damit können sowohl Texte zu Regulierungen, politische Positionspapiere, wissenschaftliche Ausarbeitungen oder Beschreibungen von Praxis als Beiträge im Diskurs zur Gestaltung von Durchlässigkeit verstanden werden (DERS. 2013, S. 28).

Educational Governance bietet dabei ein „Analyseinstrument mittleren Abstraktionsgrades“ (SCHIMANK, 2007, S. 31) an, das ermöglicht, Durchlässigkeit aus der Perspektive der beruflichen Bildung zu untersuchen. Ein weiterer wichtiger Teil des Forschungsvorhabens ist, die Akteure selbst zu Wort kommen zu lassen. Deshalb wird eine Fragbogen-gestützte Erhebung bei Akteuren in der Berufsbildung vorgenommen, die mit Durchlässigkeit in der Praxis befasst sind. Hierüber sollen Ausprägungen der Bildungsformate und damit einhergehenden Handlungskoordinationen, deren Verbreitung sowie Einschätzungen der Beteiligten erfasst werden. Der Zugang zum Feld erfolgt über die Industrie- und Handelskammern (IHK) sowie Handwerkskammern (HWK) als zentralen Akteuren der Berufsbildung auf der Meso-Ebene. In Zusammenführung der Ergebnisse werden „Steckbriefe“ relevanter Bildungsformate zur Förderung der Durchlässigkeit als soziale Innovationen erstellt. Abschließend werden die Ergebnisse hinsichtlich ihres transformierenden Potentials für die Berufsbildung als Institution reflektiert.

Das Vorgehen im Forschungsprojekt im Überblick

Ausgangslage und Forschungsinteresse	Die Ausgangslage und das Forschungsinteresse werden dargelegt. Das Diskursfeld Durchlässigkeit wird deskriptiv erschlossen und die aus der dargelegten Problemstellung ermittelten Forschungsfragen werden formuliert. Leitende Annahmen werden dargelegt.	Dokumenten- und Literaturlauswertung
Theoretischer Bezugsrahmen	Eine definitorische Annäherung wird vorgenommen, mit der die Forschungsperspektive und die Forschungsfragen konkretisiert werden. Institutionentheoretische Ansätze werden der Forschung zugrunde gelegt und auf die Forschungsfrage bezogen. Forschungszugänge zur Untersuchung des Handlungsfelds Durchlässigkeit werden über innovationstheoretische Ansätze und der Perspektive von Educational Governance erschlossen. Die Forschungsfragen werden operationalisiert. Der Forschungsstand wird erhoben.	Literaturlauswertung
Forschungsdesign	Die Forschungsmethodik wird anhand eines Analyse-Rahmens und methodologischer Klärungen ausgearbeitet. Bisherige Planungen zum Vorgehen werden reflektiert und modifiziert.	
Exploration des Forschungsfelds	Basierend auf den theoretischen Bausteinen werden Referenzrahmen und Fragekataloge entwickelt. Die Bildungsformate zur Förderung von Durchlässigkeit in der Praxis werden als Clusterungen gleichartiger Maßnahmen strukturiert. Zudem werden aus der Dokumentenanalyse Handlungskoordinationen identifiziert, die für die Abstimmungen mit der Hochschule relevant sind. Ein Governance-Modell Durchlässigkeit wird entwickelt. Tentative Aussagen zum institutionellen Wandel werden getroffen.	Dokumentenauswertung (Interpretative Policy-Analyse)
Erhebung	Hierauf aufbauend wird ein Fragebogen entwickelt, mit dem Bildungsformate und Koordinationen im Kontext Durchlässigkeit erhoben werden. Der Feldzugang erfolgt über die Industrie- und Handels- sowie Handwerkskammern. Der Fragebogen wird so gestaltet und verteilt, dass möglichst alle Kammern diesen auch beantworten können. Mithilfe eines Pre-Tests wird die Funktionalität hinsichtlich des Erhebungsziels sowie seine Praktikabilität geprüft.	Fragebogenentwicklung, Pre-Test, Voll-Erhebung
Auswertung	Die Bildungsformate und Koordinationen werden im Governance-Modell verortet. Geprüft wird, ob die dort vorgenommenen Kategorisierungen weiterentwickelt werden müssen.	
Beschreibung	Auf Grundlage der Erhebungsdaten werden entlang der Heuristiken Steckbriefe der einzelnen Bildungsformate als soziale Innovationen erstellt. Thesen zum transformativen Potenzial von Durchlässigkeit werden erstellt.	Dichte Beschreibungen
Reflexion	Die Ergebnisse werden mit Akteuren im Durchlässigkeitskontext reflektiert. Die Reflexionen fließen in die abschließende Auswertung der Forschungsergebnisse ein	Workshops, Interviews
	Die Forschungsergebnisse werden zusammengefasst und veröffentlicht.	

Tabelle 4: Methodisches Vorgehen im Forschungsprojekt im Überblick

4 Ergebnisse

Mit dem Zwischenbericht werden Heuristiken zum Verständnis und zur Beschreibung von Bildungsformaten und damit einhergehenden Handlungskoordinationen im Kontext Durchlässigkeit vorgelegt, die mithilfe der Literaturobwertung zum institutionellen Kontext sowie den Forschungszugängen über soziale Innovationen Educational Governance erstellt wurden. (4.1/4.2). In 4.3 wird ein Governance-Modell eingeführt, mit dem unterschiedliche Bildungsformate nach Integrationsgrad der Bezüge zur hochschulischen Bildung und Organisationen nach dem Intensitätsgrad der Handlungskoordination zwischen den Bildungsbereichen differenziert werden können. Hierzu wurden Maßnahmen zur Durchlässigkeit exploriert und systematisiert. Die Ergebnisse in 4.3 wurden Ende Juni 2018 in der online-Zeitschrift bwp@ Nr.34 veröffentlicht und werden in 4.3 in Auszügen unverändert dokumentiert. Dadurch entstehen einige Dopplungen.

4.1 Institutionentheoretische Zugänge im Forschungsprojekt

Vor der Frage nach dem „wie“ von Durchlässigkeit, steht das „warum“. Dass Durchlässigkeit einen so hohen Stellenwert hat, verweist darauf, dass das Bildungssystem einerseits als undurchlässig gewertet wird und andererseits, die Begründungszusammenhänge wie auch Konsequenzen der Differenzierung der Bildungsbereiche an Tragfähigkeit und Akzeptanz verlieren. Dabei steht nicht nur die Trennung der Bildungsbereiche im Allgemeinen, sondern im Spezifischen die Rolle und Gestaltung der Berufsbildung zur Disposition (BAETHGE 2006). Aus Sicht der Berufsbildung gilt es also zu klären, was diesen als eigenständigen Bildungsbereich ausmacht. Begründungen für die Stärke der dualen Berufsbildung und damit einhergehend für die Segmentierung der Bildungsbereiche bieten Zugänge aus dem Neo-Institutionalismus. Die institutionelle Ausformung der Berufsbildung ist dabei eng gekoppelt an das institutionelle Gefüge nationaler Ökonomien und bildet eine zentrale Grundlage der spezifisch kapitalistischen Wirtschaftsweise in Deutschland.

4.1.1 Duale Berufsbildung als institutionelle Bedingung diversifizierter Qualitätsproduktion

Nach der Theorie der Varieties of Capitalism (HALL/SOSKICE 20019) stehen die Ausgestaltung der nationalen Bildungssysteme in engem Zusammenhang mit dem ökonomischen System und bedingen einander. Dabei werden zwei grundlegende Ausprägungen kapitalistischen Wirtschaftens danach unterschieden, wie die Unternehmen ihre Aktivitäten koordinieren: In der liberal market economy (LME) koordinieren sich Unternehmen vor allem unmittelbar über Markt, Wettbewerb und vertragliche Vereinbarungen untereinander; das Gleichgewicht wird über Preise und Marktsignale diktiert. In den coordinated market economies (CME) koordinieren sich die Unternehmen vermittelt über strategische Prozesse, das Gleichgewicht wird gestützt durch Institutionen, die Information, Verhandlungen, Aufsicht und Sanktionen regeln. Während die USA als stark ausgeprägte LME identifiziert wird, gilt Deutschland als klassisches Beispiel für CME. Zu den Institutionen, die eine strategische Koordination ermöglichen, gehört auch die berufliche Bildung, insbesondere das duale System mit seinen korporativen Strukturen. Zusammen mit der Tarifautonomie der Sozialpartner wird die geregelte betriebliche Ausbildung als institutionelle Stütze der CME in Deutschland ausgemacht: „In most industries, wage setting is coordinated by trade unions and employers associations that also supervise collaborative training schemes, providing workers with industry-specific skills and assurances of available positions if they invest in them.“ (HALL/GINGERICH 2004, S.47). Im Gegensatz hierzu werden in LME „general skills“ staatlich (und privat) organisiert, wobei davon ausgegangen wird, dass Unternehmen in LME wegen flexibilisierter Arbeitsmärkte wenig Interesse haben, in Aus- und Weiterbildung zu investieren (HALL/SOSKICE 2001).

STREECK dagegen versteht die deutsche duale Berufsbildung vor allem als das Ergebnis von politischen Macht- und Verteilungskämpfen: „Actually, as we have seen, a country’s predominant skill pattern may itself be explained historically by nationally specific institutional constraints and opportunities for capital and labor, in particular with respect to the politics of work organization and of authority at the point of production, although decidedly not as an outcome of cooperative economizing on transaction costs.“ (STREECK 2011, S.29). Wie die berufliche Bildung verfasst ist, kann somit historisch durch die Vereinbarungen zwischen den Gewerkschaften und den Unternehmen erklärt, nicht aber als Ergebnis einer spezifischen Marktformation abgeleitet werden (THELEN 2006). Vielmehr ist die tripartistische Verfasstheit des dualen Systems mit ihrer spezifischen betrieblich-schulischen Ausgestaltung gleichermaßen Bedingung der deutschen „diversified quality production“ (DQP), die dank hoch qualifizierter Beschäftigter mit einer „non-routine production“ im Zuge von Globalisierung und technologischem Wandel im internationalen Wettbewerb erfolgreich ist (STREECK 1991, 1992). Dabei ist die duale Berufsbildung selbst Ausdruck und Stabilisator der sozialpartnerschaftlichen Orientierung. Trotz einiger fundamentaler Veränderungen - wie etwa mittlerweile schwächeren Gewerkschaften, Stagnationen in der Lohnentwicklung, Rückgang alter Industrien und Wettbewerbsdruck über Preise und Kosten - sehen SORGE /STREECK das Modell der Interdependenz und Komplementarität von Wirtschaftsweise (non-routine-production) und institutionellem Gefüge (korporatistisch) in Deutschland bestätigt; sie erkennen sogar Ansätze einer Wiederentdeckung des Modells in der aktuellen sozio-ökonomischen Entwicklung (SORGE/STREECK 2016).

Einer der Kernpunkte der dualen Berufsbildung ist nach dieser Sichtweise, dass keineswegs davon ausgegangen werden kann, „general“ skills seien höherwertig als „specific“ skills. Im Gegenteil, die „specific“ skills der betrieblich Ausgebildeten in Deutschland sind qualitativ hochwertig und auf dem Arbeitsmarkt schwer zu ersetzen, was den Beschäftigten eine relative Arbeitsplatzsicherheit ermöglicht (STREECK 2011). Aus Sicht des HI ist ein eigenständiger, von der Hochschule abgegrenzter Bildungsbereich also eine wesentliche institutionelle Bedingung der spezifischen Produktionsweise in Deutschland, die sich auf der Grundlage sozialpartnerschaftlicher Aushandlungen und Vereinbarungen bis heute behauptet, wenngleich erhebliche Veränderungen durch neo-liberale Orientierungen in Wirtschaft und Politik konstatiert werden müssen. Dabei ermögliche die duale Berufsbildung insgesamt eine stärkere Teilhabe und höheres Bildungsniveau bei gleichzeitig geringerer Stratifizierung des Arbeitsmarkts als in den Ländern, die sich in ihrer Wirtschaftsweise vorrangig am freien Markt orientieren, wie etwa in den USA (BUSEMEYER/IVERSEN 2012).

Im Rahmen international vergleichender Bildungssysteme gilt das deutsche Modell als „corporatist regime“, das jedoch wenig Zugang zur hochschulischen Bildung ermöglicht (VERDIER 2009). Eine wesentliche Ursache hierfür wird in einer frühen Selektion („early tracking“) identifiziert, wonach die Entscheidung über den Bildungsweg schon in der Kindheit über das gegliederte Schulsystem und daran geknüpfte Abschlüsse mit beschränkten Berechtigungen getroffen wird (DUMAS/MÉHAUT/OLYMPIO 2013, S.65). Zusammengefasst zeichnet sich die duale Berufsbildung aus Sicht des HI dadurch aus, dass sie

- auf Vereinbarungen zwischen den Sozialpartnern beruht (Korporatismus);
- alle Bereiche kapitalistischer Wertschöpfung abdeckt;
- sozial inklusiv ist, indem sie breiten Zugang zur Berufsbildung ermöglicht;
- sich auf kodifizierte Berufe stützt, die eine relativ geringere Stratifizierung des Arbeitsmarkts ermöglichen;
- unternehmensbasierte spezifische berufliche Kompetenzen auf hohem Niveau vermittelt;
- arbeitsteilig zwischen Schule und Betrieb realisiert wird und

- mit anderen Institutionen in der Arbeitswelt gekoppelt ist, z.B. Tarifautonomie.

Die Spezifika der dualen Berufsbildung sind allerdings zugleich mit einer geringen Durchlässigkeit zur hochschulischen Bildung verbunden, da die duale Berufsbildung institutionell stärker in die Arbeitswelt und weniger in das Bildungswesen eingebunden ist. Hieraus resultieren institutionelle Segmentierungen, die die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen erheblich einschränken und nach BAETHGE das deutsche „Bildungsschisma“ begründen (BAETHGE 2006). So gesehen ist die Segmentierung der Bildungsbereiche nicht nur der Geschlossenheit des akademischen Bereichs (über die gymnasiale Laufbahn) zuzuschreiben, sondern ist zugleich auch institutionell in der Berufsbildung angelegt, die wiederum ihre Stärke ausmachen.

Entlang der drei Grundprinzipien der Berufsbildung (BT 2005, S.22) werden deren institutionellen Merkmale und Begrenzungen wie folgt zusammengeführt, um einen Referenzrahmen für den institutionellen Kontext der Berufsbildung zu konstruieren:

		Merkmal institutioneller Ordnung in der Berufsbildung
Konsensprinzip	Beteiligung der Sozialpartner	Korporatistische Selbstverwaltung der Wirtschaft auf Basis bundesstaatlicher Regulierung (Kammern als zuständige Stellen, Gremien mit Sozialpartnern und Beteiligten auf regionaler, Länder- und Bundesebene) Ausarbeitung und Empfehlungen für Ordnungsmittel sowie Monitoring (Berufsbildungsbericht) durch Sozialpartner, Länder sowie Bund („Bänke“) in Gremien des Bundesinstituts für Berufsbildung
	Geltungsbereich	Gesetzliche Regelungen (BBiG/HwO) Ausbildungsbeteiligung der Unternehmen
Berufsprinzip	Zugänge / Anrechnungen	Theoretisch offener Zugang zu Ausbildung / Selektion über Ausbildungsplatzmarkt Zugangsregulierungen bei Aufstiegsfortbildungen Verkürzungsoptionen
	Berufsbezug	Kodifizierte Berufe, bundesweit einheitlich Berufliche Handlungskompetenz Flexible, gestaltungsoffene Ausbildung im Betrieb
Dualitätsprinzip	Betrieblicher Lernort	Erfahrungsgelitetes Lernen Verbindung von Lernen und Arbeit Sozialisation in der Arbeitswelt
	Lernortkooperation	Abgestimmte Ausbildungsrahmenpläne und Rahmenlehrpläne
	Kopplung an weitere Institutionen	Arbeitsrecht / tarifliche Vereinbarungen
<p><i>Tabelle 5: Referenzrahmen zu Merkmalen des institutionellen Kontextes der Berufsbildung</i> (in Anlehnung an BAETHGE, 2006)</p>		

4.1.2 Wandel der Berufsbildung: Von Collectivism zu Segmentalism

Trotz tiefgreifender Änderungen in der kapitalistischen Produktionsweise in Deutschland erweist sich das institutionelle Gefüge nach STRECK als insgesamt recht stabil. Dies gilt auch für die Berufsbildung (SORGE/STRECK 2016; STRECK 2010). Nichtsdestotrotz wird innerhalb der dualen Berufsbildung auch ohne weitreichende Reformvorhaben ein Wandel festgestellt, der grundlegende institutionelle Merkmale betrifft (THELEN/BUSEMEYER 2008). Hierzu gehören die zurückgehende Ausbildungsbeteiligung von Unternehmen wie auch die Flexibilisierung von Ausbildungsordnungen zugunsten unternehmensspezifischer Anpassungen. Zugleich sinkt die Bedeutung der Sozialpartner aufgrund geringerer Bindewirkung der Arbeitgeberorganisationen und schrumpfenden Mitgliederzahlen der Gewerkschaften, während der Einfluss des Staats und der Europäischen Union auf die Berufsbildung wächst. THELEN/BUSEMEYER stellen hierdurch

eine Verschiebung von „collectivism“ zu „segmentalism“ in der dualen Berufsbildung fest. Segmentierung hat in diesem Zusammenhang quantitative und qualitative Aspekte: Unternehmen bilden fachlich verstärkt für ihre spezifischen Kompetenzanforderungen aus und tendieren dazu, auch die Zahl der Auszubildenden an dem eigenen Nachwuchsbedarf auszurichten und weniger darüber hinaus auszubilden. Problematisch ist zudem, dass durch veränderte tarifvertragliche Ausrichtungen Entgelte von Qualifikationen entkoppelt wurden. Weitere Herausforderungen sind die mangelnde Attraktivität der Berufsbildung und wachsende gesellschaftliche Bildungsaspiration mit damit einhergehender zunehmender Orientierung auf ein Studium. Hinzu kommt, dass die duale Berufsbildung nicht alle Wirtschaftsbereiche abdecken kann und bspw. im Dienstleistungs- und IT-Bereich andere Formen der Qualifizierung von Beschäftigten genutzt werden. BUSEMEYER schließt daraus, dass die Besonderheiten und damit die Stärke des dualen Ausbildungsmodells nur durch weitreichende Reformen erhalten werden können, die das gesamte Bildungssystem, mithin also auch die Berufs-, die Allgemein- und die Hochschulbildung umfassen (BUSEMEYER 2009).

Zu dem bildungspolitischen Ziel, mehr Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen zu ermöglichen, wird in diesem festgestellten Wandel der Berufsbildung nur mittelbar Bezug genommen. Wenn, dann werden insbesondere die wachsende Attraktivität hochschulischer Bildungsgänge, Modularisierung der Ausbildung sowie die Europäisierung der Bildung problematisiert und als Schwächung der spezifischen Form der dualen Ausbildung in Deutschland gewertet werden.

Die neo-institutionalistische Perspektive bietet eine Kontextualisierung der Durchlässigkeit in der Praxis und skizziert deren Voraussetzungen und Entwicklungen auf Makro- und Exo-Ebene. Für eine Analyse der Bildungsformate zur Förderung von Durchlässigkeit in der Praxis wird im weiteren Verlauf des Forschungsprojekts geprüft, inwieweit die institutionellen Merkmale (s.o.) der dualen Berufsbildung und damit einhergehende Barrieren zwischen den Bildungsbereichen adressiert werden. Gefragt wird danach, wie solche Formate im Kontext Durchlässigkeit, als Mikrofundierungen eines institutionellen Wandels in der Berufsbildung beschaffen sind.

4.2 Dimensionen sozialer Innovationen und Kategorien von Handlungskoordinationen

BORMANN unterscheidet zwischen unterschiedlichen Dimensionen von Fragen, die an soziale Innovationen, gestellt werden können (BORMANN 2011, S.160ff). Sie können im Forschungsprojekt in vereinfachter Form als Strukturierung für die Beschreibung der Bildungsformate zugrunde gelegt werden. Ergänzend werden die von ALTRICHTER/HEINRICH zusammengefassten Kategorien der Handlungskoordinationen in der Forschungsperspektive Educational Governance hinzugezogen und in die an Bormann angelehnte Heuristik integriert (ALTRICHTER/HEINRICH 2007, S.56f):

Dimensionen der sozialen Innovation und	Leitfragen zu den Durchlässigkeitsformaten als sozialer Innovation
<i>Kategorien der Handlungskoordinationen</i>	<i>Leitfragen zu den Handlungskoordinationen</i>
Sachliche Dimension: Was gilt als Innovation?	Welche Bezüge werden zur hochschulischen Bildung hergestellt? Was wird als Innovation an den Formaten wahrgenommen? Was ist dabei aus Sicht der Akteure der Berufsbildung wichtig?
<i>Werte und Wirkungen</i>	<i>Welche Werte sind für die Akteure von Relevanz? Welche Wirkung verspricht man sich von den Formaten / Organisationen?</i>

Räumliche Innovation: Wo findet die Innovation statt?	Wo sind die Angebote zur Förderung von Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung angesiedelt? Auf welche Angebote in der Berufsbildung beziehen sie sich?
<i>Mehrebenensystem</i>	<i>Welche Ebenen im Mehrebenensystem der Berufsbildung sind beteiligt? Wie findet die Vermittlung über die Ebenen hinweg statt?</i>
Soziale Innovation: wer oder was trägt die Innovation	Welche Akteure aus den Bildungsbereichen sind an den Formaten beteiligt? Wer ist noch beteiligt? Welche Strukturen der Berufsbildung sind einbezogen? Wie sind sie beteiligt?
<i>Strukturen, Verteilung von Verfügungsrechten</i>	<i>Welche Einflussmöglichkeiten/Verfügungsrechte haben die Akteure aus der Berufsbildung? Wie haben sich Einflussmöglichkeiten/Verfügungsrechte verändert?</i>
Zeitliche Dimension? Wie verläuft die Innovation?	Seit wann gibt es die Angebote? Wie haben sie sich entwickelt bzw. verändert?
Kognitive Dimension: Wie werden Innovationen verankert?	Wie werden die Bildungsformate und Handlungskoordinationen in der Berufsbildung kommuniziert? Wie werden sie von den Akteuren in der Berufsbildung bewertet? Wie werden sie von den Lernenden angenommen? Wie werden sie strukturell integriert? Welche Widerstände gibt es?
<i>Handlungskoordinationen und Governance-Regime</i>	<i>Welche Modi der Handlungskoordination gibt es in den Formaten? Welches Governance-Regime wird erkennbar?</i>
<i>Tabelle 6: Fragekatalog zu Dimensionen sozialer Innovationen und Kategorien der Handlungskoordination (angelehnt an BORMANN 2011; ALTRICHTER/HEINRICH 2007)</i>	

4.3 Zwischen Studium und Beruf: Bildungsformate und Handlungskoordinationen im Kontext von Durchlässigkeit

Die im folgenden vorgestellten Zwischenergebnisse des BIBB-Forschungsvorhabens wurden mit interpretativen Textanalysen erzielt, wobei das Interesse dem semantischen Gehalt und der Rezeption der Beiträge gilt. Da es keine auch nur annähernd vollständige Übersicht von Aktivitäten zur Förderung von Durchlässigkeit gibt, beruht die Auswahl der Texte insbesondere bei der Exploration der Praxisbeispiele auf dem Vorwissen der Autorin im Themenfeld, wobei sukzessiv weitere Beispiele hinzugezogen wurden, auf die in den Beiträgen verwiesen wurde. Im Mittelpunkt der Interpretation steht das Bemühen, explizite und implizite Hinweise auf die Art der Beziehung von beruflicher zur hochschulischen Bildung in konkreten Formaten von Bildung zu finden und diese zu strukturieren. Hieraus werden Kategorien extrapoliert, mit denen die vielfältigen Handlungskoordinationen erfasst werden.

Dokumentation von Auszügen der Veröffentlichung in bwp@ Nr.34, 2018

Das Forschungsprojekt hat das Ziel, Bildungsmaßnahmen, die im Kontext Durchlässigkeit verortet werden, zu strukturieren, zu beschreiben, in ihrer quantitativen Ausdehnung zu erfassen und hinsichtlich ihrer Bedeutung für innovative und transformative Entwicklungen in der dualen Berufsbildung zu analysieren. Ausgangspunkt hierbei ist das Verhältnis beruflicher und hochschulischer Bildung, dessen Wandel nicht primär durch bildungspolitische Reformen erklärt, sondern als Ergebnis und Ausdruck geänderter gesellschaftlicher und ökonomischer Bildungspräferenzen verstanden wird. Die Diskurse im Kontext Durchlässigkeit gleichen einem gesellschaftlichen Suchprozess, wobei die Bildungspraxis als Experimentierfeld betrachtet werden kann, auf dem die Akteure aus den Bildungsbereichen in variierenden Konstellationen vielfältige durchlässigkeitsfördernde Bildungsformate erproben. Hierdurch werden die

unterschiedlichen Vorstellungen von Durchlässigkeit sowohl konkret, als auch innovierend im Bildungssystem wirksam, wobei allerdings noch keineswegs geklärt ist, in welche Richtung.

Hierzu werden in einem ersten Schritt die formalen Grundlagen von Durchlässigkeit erkundet und ein Durchlässigkeitsraum aufgespannt. In einem zweiten Schritt werden Durchlässigkeitsformate hinsichtlich ihres Integrationsgrades von beruflicher und hochschulischer Bildung strukturiert. Drittens werden die in der Praxis mit der Förderung von Durchlässigkeit einhergehenden Handlungskoordinationen exploriert und anhand ihrer Intensität kategorisiert. Formate und Koordinationen werden schließlich in ein Governance-Modell Durchlässigkeit überführt, womit erstmals eine Heuristik zur Beschreibung von Durchlässigkeit aus institutionentheoretischer Sicht vorgelegt wird. Im Fazit werden dazu erste Folgerungen zur institutionellen Ausformung von Durchlässigkeit vorgestellt. Ausblickend werden auf dieser Grundlage anhand der Theorie des graduellen institutionellen Wandels tentativ Szenarien möglicher Veränderungen für die duale Berufsbildung in Deutschland reflektiert.

4.3.1 Formale Durchlässigkeit und Durchlässigkeitsrichtungen

Vor dem Hintergrund der ausgeprägten Segmentierung der Bildungsbereiche erfordert Durchlässigkeit zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung eine neue Steuerungslogik sowie Koordinierungsmechanismen. Diese umfassen gesetzliche Vorgaben beim Berechtigungswesen als regulative sowie koordinative Standards, wie beispielsweise akzeptierte Verfahren zur Anrechnung oder einen gemeinsamen Bezugsrahmen zur Vergleichbarkeit von Lernleistungen und Qualifikationen (WILBERS 2014, S.32f). So wurden in Deutschland über die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) in den 2000er Jahren sowie deren Umsetzung in die Landeshochschulgesetze die regulativen Standards zur Öffnung der Hochschulen und zur Anrechnung von Lernleistungen gesetzt. Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) regelt die Öffnungsoptionen der dualen beruflichen Bildung. Ein zentraler koordinativer Standard und zugleich Ansatz einer bildungsbereichsübergreifenden Steuerungslogik ist der DQR, der von Ländern, dem Bund und den Bildungsbereichen erarbeitet wurde. Dieser beruht auf einer freiwilligen Vereinbarung und ist in Deutschland nicht gesetzlich fixiert.

4.3.1.1 *Regulative Standards*

4.3.1.1.1 KMK-Beschlüsse zur Öffnung der Hochschulen

Die Beschlüsse der KMK zur Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte sind vor dem Hintergrund bildungspolitischer Maßnahmen zur Erhöhung der Akademikerquote in Deutschland zu sehen, die insbesondere von der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) seit langem mit Blick auf wirtschaftliches Wachstum angemahnt wurde.

Hierbei werden zwei unterschiedliche Bezüge zur Berufsbildung hergestellt:

- (1) Öffnung für Kompetenzen aus der Berufsbildung (Anrechnung): Mit den KMK-Beschlüssen von 2002 und 2008 wurde festgestellt, dass beruflich erworbene Kompetenzen äquivalent zu hochschulischen Kompetenzen sein können und bis zu 50% auf ein Studium angerechnet werden dürfen (KMK 2002; DASS. 2008)
- (2) Öffnung für beruflich Qualifizierte (Anerkennung): Der Beschluss der KMK über den Zugang beruflich Qualifizierter bedeutet eine erhebliche Änderung im Berechtigungswesen des deutschen Bildungssystems. Erstmals wird der Besuch einer Universität oder Fachhochschule ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung („Studium ohne Abitur“) ermöglicht - wenn auch mit

Einschränkungen. Absolventen einer Aufstiegsfortbildung (Meister, Fachwirt und vergleichbare Abschlüsse) können uneingeschränkt ein Bachelor-Studium aufnehmen (DASS. 2009). Damit hat die Berufsbildung eine zusätzliche Funktion erhalten, nämlich nicht mehr nur als Ausbildung für einen Beruf, sondern auch als Weg zu einer Studienberechtigung.

Die Umsetzung der Beschlüsse der KMK in den jeweiligen Hochschulgesetzen und Hochschulen hat (zumindest bislang) wenig Anteil an den Verschiebungen zwischen den Bildungsbereichen. Die Quote der beruflich Qualifizierten an allen Studierenden ist mit 1,85 Prozent nach wie vor sehr gering (NICHEL/SCHULZ 2017, S.5). Befürchtungen, eine größere Durchlässigkeit ginge auf dem Bildungsmarkt zu Lasten der Berufsbildung, haben somit wenig statistisch nachweisbare Grundlage. Kaum Daten gibt es bisher darüber, wie die Möglichkeiten der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen tatsächlich in Anspruch genommen werden. In einer Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) kommen die Autorinnen und Autoren zu einem eher ernüchternden Ergebnis: Anrechnung ist in öffentlichen Hochschulen wenig institutionalisiert und kommt vor allem im Kontext von Förderprogrammen, Weiterbildung oder bei privaten Hochschulen zur Anwendung (HANFT/BRINKMANN/GIERKE/MÜSKENS 2014, S.88f)

4.3.1.1.2 Berufsbildungsgesetz (BBiG/HwO): Integration von Studienaussteigenden und Öffnung von Fortbildungen

In der dualen Berufsbildung sind anders als in den Hochschulen keine kompetenzorientierten Anrechnungen vorgesehen. Regelungen zur Anerkennung von Qualifikationen gibt es ebenfalls nicht, da die duale Ausbildung keine formalen Zugangsbeschränkungen kennt, vielmehr steht sie – zumindest theoretisch – allen offen und ist an keinen Schulabschluss gebunden. Verkürzungen der Ausbildungszeit auf der Grundlage von Vorqualifikationen sind individuell auf Antrag von Auszubildendem und Auszubildendem nach § 8 im BBiG bzw. § 27 in der Handwerksordnung (HwO) sowie § 45 Abs.1 BBiG bzw. § 37 Abs. 1 HwO möglich. Damit kann eine dreijährige Ausbildungszeit auf bis zu 18 Monate reduziert werden. Diese Regelungen beziehen sich vor allem auf Absolventinnen und Absolventen weiterführender Schulen; Auszubildende, die hochschulische Lernleistungen vorweisen können, sind bisher nicht ausdrücklich berücksichtigt (BIBB 2008). Einige Initiativen haben nichtsdestotrotz Angebote für Studienaussteigende entwickelt, die eine kompetenzorientierte Anrechnung hochschulischer Lernleistungen ermöglichen. Im Programm der Berliner IHK beispielsweise können bei zwei Semestern fachaffiner Studienerfahrung 20 ECTS-Punkte angerechnet werden (IHK-BERLIN o.J.). Auch wenn die Verkürzung der Ausbildung dadurch ebenfalls 18 Monate beträgt, wird doch eine systematische Anrechnungsoption für Studienaussteigende eröffnet. Erste bundesweit geregelte Öffnungen gibt es bei beruflichen Fortbildungen, die nur mit einer abgeschlossenen Berufsbildung absolviert werden können. So sehen neue Fortbildungsordnungen vor, dass Studienleistungen eingebracht werden können. Bei den Fortbildungsberufen „Geprüfter Handelsfachwirt“ und „Geprüfter Fachwirt für Vertrieb im Einzelhandel“ zum Beispiel ist es seit Mai 2014 möglich, nach mindestens zweijährigem Studium und 90 ECTS-Punkten zur Prüfung zugelassen zu werden (BMBF 2014b).

4.3.1.1.3 Koordinative Standards und Steuerungslogik: Kompetenzorientierung

Der DQR wurde 2013 verabschiedet, um Qualifikationen und die ihnen zugrunde liegenden Kompetenzen transparent und vergleichbar zu machen. Im DQR werden dafür bildungsbereichsübergreifend Kompetenzniveaus beschrieben, denen Bildungsabschlüsse zugeordnet werden. Diese Niveaus sollen auf den Zertifikaten zu den Qualifikationen ausgewiesen werden. Neben Transparenz zählt der DQR zu seinen Zielen auch, die Gleichwertigkeit von beruflicher, Allgemein- und Hochschulbildung deutlich zu machen, Durchlässigkeit zu fördern und Anrechnung und Anerkennung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen zu vereinfachen (DQR o.J.b). So wird erstmals die Gleichwertigkeit von beruflicher und

hochschulischer Bildung nicht nur behauptet, sondern auch abgebildet: Eine abgeschlossene berufliche Erstausbildung ist ebenso wie das Abitur auf Niveau 4 angesiedelt, Aufstiegsfortbildungen befinden sich wie der Bachelor auf Niveau 6. Insgesamt sechs berufliche Fortbildungsabschlüsse (Stand: 15.3.2018) sind auf dem Niveau 7 gleichwertig zum Master angesiedelt, darunter der Geprüfte Berufspädagoge (DASS. o.J.c). Der DQR versteht sich als „orientierender Qualifikationsrahmen (...) ohne Rechtswirkung“. Anders als ein regulierender Qualifikationsrahmen sind damit keine Zugangsberechtigungen verbunden (DASS. o.J.d). Damit ergibt sich die paradoxe Situation, dass im DQR eine Meister-Qualifikation zwar gleichwertig zum Bachelor ist, aber lediglich zum Bachelor-, nicht aber zum Master-Studium berechtigt. Das gilt auch umgekehrt: Ein Bachelorabschluss berechtigt nicht zu einem beruflichen Fortbildungsabschluss auf Niveau 7, vielmehr muss von Beginn an eine berufliche Erstausbildung gestartet werden.

Durch den koordinativen Standard DQR wird ein Raum für Durchlässigkeit zwischen den Niveaus 4 – 7 aufgespannt, dem aber in Teilen regulative Standards des Berechtigungswesens entgegenstehen.

Durchlässigkeitsraum zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung				
DQR-Niveau	Berufsbildung		Hochschulbildung	
		Wechselseitige Zugangsberechtigungen (Landeshochschulgesetze, Berufsbildungsgesetz)		
8				
7	Dritte Aufstiegsfortbildungsebenen (FB 3)	BA, ZK Anrechnung bei HZB	EA, tlw. Anrechnung, tlw. Prüfung FB 2	Master (MA) (grundständig, weiterbildend)
6	Zweite Aufstiegsfortbildungsebenen (FB 2)	BA, ZK Anrechnung bei HZB	EA, tlw. Zulassung u Anrechnung bei FB 2	Bachelor-Studium (BA) (grundständig, weiterbildend)
5	Erste Aufstiegsfortbildungsebenen (FB 1)	BA, fachaffiner ZK		Zertifikatskurs (ZK)
4	Erstausbildung (EA)	BA, fachaffiner ZK	BA, EA	Schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung (HZB)
3	Verkürzte Ausbildung			
...				

Tabelle 7: Durchlässigkeitsraum zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

4.3.2 Bildungsformate zur Förderung von Durchlässigkeit

Für eine Betrachtung aus institutioneller Perspektive ist von Belang, wie stark die Bildungsbereiche jeweils an den Maßnahmen zur Förderung von Durchlässigkeit beteiligt sind. Im politischen Raum stehen vielfältige, durchaus unterschiedliche Vorstellungen von Durchlässigkeit, die sich vor allem nach dem Grad der Integration von beruflicher und hochschulischer Bildung unterscheiden. Es bietet sich also an, durchlässigkeitsfördernde Bildungsformate nach dem Grad der Integration zu strukturieren. Hierzu werden diese typisiert: Als informativ können Formate bezeichnet werden, die vor allem Information, Beratung und begleitende Unterstützung für Lernende beinhalten. Transitiv sind Bildungsmaßnahmen, die Anerkennung

oder Anrechnung vorsehen sowie Zu- und Übergänge gestalten. Formate, die berufliche und schulische Bildungsmaßnahmen kombinieren, gelten als hybrid. Beruhen sie auf bildungsbereichsübergreifenden Arrangements, curricular oder in Laufbahnkonzepten, werden sie als konvergent gekennzeichnet. Der Integrationsgrad wird von niedrig = informativ, transitiv, mittel = hybrid bis hoch = konvergent differenziert.


Grad der Integration	Bildungsformate im Durchlässigkeitsraum zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung	
<p>niedrig</p>  <p>hoch</p>	Informativ	begleitende Informations- und Beratungsangebote
	Transitiv	reziproke Wechsel zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, die sowohl vertikal (Anerkennung bisheriger Qualifikation als Zugangsvoraussetzung) als auch lateral (unter Anrechnung bisheriger Lernleistungen) erfolgen können
	Hybrid	kombinierte oder miteinander gekoppelte Bildungsmaßnahmen, die synchron oder konsekutiv absolviert werden können
	Konvergent	bildungsbereichsübergreifende Arrangements mit wechselseitig anerkannten Zugangsmöglichkeiten, Lernleistungen und/oder Qualifikationen

Abbildung 4: Bildungsformate der Durchlässigkeit nach Integrationsgrad

Diese Typisierung ermöglicht eine Strukturierung der unterschiedlichen Durchlässigkeitsmaßnahmen nach dem Grad der Integration von beruflicher und hochschulischer Bildung. Die Tabelle „Übersicht über Durchlässigkeitsformate, Standards und Praxisbeispiele“ bietet einen hiernach geordneten Überblick über Bildungsformate zur Förderung von Durchlässigkeit in der Bildungspraxis und die ihnen zugrunde liegenden Standards.

Durchlässigkeitsformat	Regulative und koordinative Standards / Praxisbeispiele
Informativ	
Informations- und Beratungsangebote	<i>Hochschulen, Kammern, Bundesagentur für Arbeit und weitere Einrichtungen</i>
Studien- und Berufsorientierung für die gymnasiale Sekundarstufe II	im Diskurs, tw. eingeführt
Transitiv	
Anerkennung („Studium ohne Abitur“)	KMK-Beschlüsse; Landeshochschulgesetze <i>BLK-Wettbewerb: Aufstieg durch Bildung. Offene Hochschule</i>
Anrechnung	KMK-Beschlüsse; Landeshochschulgesetze <i>ANKOM, Anrechnungsmodelle und Datenbanken</i>
Berufliche Weiterbildung an Hochschulen (Bachelor, Master, Zertifikatskurse)	Landeshochschulgesetze <i>Wettbewerb: Aufstieg durch Bildung</i>
Übergangsgestaltung	ANKOM <i>Regionale Informations- und Beratungsangebote, Offene Hochschule Niedersachsen, Unterstützungsmaßnahmen von Hochschulen, bspw. Brückenkurse</i>

Integration von Studienaussteigenden	BBiG/HwO, Regionale Regelungen mit kompetenzorientierter Anrechnung <i>JOBSTARTER, regionale Angebote und Netzwerke</i>
Hybrid	
Duale Studiengänge (ausbildungsintegrierend)	BBiG/HwO // Landeshochschulgesetze; Akkreditierungsregelung: Studiengänge mit besonderem Profil; Dachmarken <i>flächendeckend/keine spez. Programme</i>
Duale Studiengänge (praxisintegrierend)	Landeshochschulgesetze; Akkreditierungsregelung: Studiengänge mit besonderem Profil; Dachmarken <i>Flächendeckend/keine spez. Programme</i>
Höhere Berufliche Bildung – Ausbildung mit Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung	BBiG; regionale Vereinbarungen; Zusatzqualifikationen <i>Pilotprojekte; Duale Gymnasien</i>
Konvergent	
Studienintegrierende Aus- und Weiterbildung	Projektbezogene Vereinbarungen <i>Pilotprojekte, Projekt „DQR-Bridge 5“, Modell „Studienintegrierende Ausbildung“</i>
Integration von beruflichen Weiterbildungen in Studiengänge	Studien- und Prüfungsordnungen <i>vereinzelt (AEVO; geregelte Fortbildungen)</i>
Laufbahnkonzepte mit beruflichen und hochschulischen Teilen	KMK-Beschlüsse (Anrechnung); BBiG/HwO <i>einzelne Projekte im Rahmen von ANKOM</i>
<i>Tabelle 8: Übersicht über Durchlässigkeitsformate, Standards und Praxisbeispiele</i>	

Zu weiteren relevanten Konzepten im Diskurs zählen die „Höhere Berufliche Bildung“ des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH), das auf Laufbahnkonzepte und geregelte Aufstiegsfortbildungen orientiert (BORN/HEIKAUS 2018) sowie die „Erweiterte moderne Beruflichkeit“, in der die IG Metall Beruflichkeit als integrierende Leitidee von Berufsbildung und Hochschule vorschlägt (IG METALL 2014.). Diese werden im weiteren Verlauf des Forschungsprojekts genauer analysiert.

4.3.3 Exploration institutioneller Koordinationen bei der Gestaltung von Durchlässigkeitsformaten

Aus einer institutionellen Perspektive sind vor allem die institutionellen Koordinationen des Austausches, der Abstimmung und der Entwicklung von Durchlässigkeitsformaten interessant, die im Mehrebenensystem des Bildungsbereichs zwischen den Akteuren der dualen beruflichen und hochschulischen Bildung stattfinden, um über die institutionellen Grenzen hinweg Passagen der Durchlässigkeit zu gestalten. Im Folgenden werden hierzu schriftliche, öffentlich zugängliche Dokumente über relevante Maßnahmen im Kontext Durchlässigkeit explorativ darauf hin untersucht, welche Beziehungen die Akteure bei der Vereinbarung, Entwicklung und Umsetzung der Maßnahmen im Kontext transitiver, hybrider und konvergenter Bildungsformate eingehen.

4.3.3.1 *Transitive Bildungsformate: Öffnung der Hochschulen und der dualen Berufsbildung*

Durchlässigkeit ist im Verständnis der KMK eine individuelle Option für flexible Bildungswege hin zum Studium; die Verantwortung, Durchlässigkeit konkret zu ermöglichen wird auf die Hochschulen übertragen, dies gilt auch für den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ sowie für die vorausgegangene Pilotinitiative ANKOM, in der Verfahren zur pauschalen und individuelle Anrechnung erarbeitet wurden (DZHW o.J.). Gleichwohl gibt es in der Praxis bildungsbereichsübergreifende Initiativen, um Anerkennung und Anrechnung zu stärken. In Baden-Württemberg wird beispielsweise an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften eine Anrechnungsdatenbank aufgebaut, die gemeinsam vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, dem Arbeitgeberverband Südwestmetall und dem Baden-Württembergischen Industrie- und Handelskammertag gefördert wird (BADEN-WÜRTTEMBERG.DE 2016). Vielfach kooperieren Hochschulen mit Einrichtungen der beruflichen Bildung, um Anrechnungspotenziale und -verfahren sowie Informations- und Beratungsangebote zu erarbeiten. Dabei kann zwischen informellen, non-formalen und formellen Kooperationen unterschieden werden (MÜSKENS/EILERS-SCHOOFF 2014, S.1); die Kooperationen reichen von Einzelentscheidungen zu individuellen bis hin zu allgemeinen Anerkennungsempfehlungen (DIES. 2014, S. 4)

In Niedersachsen wurde mit der Servicestelle „Offene Hochschule Niedersachsen“ (OHN) die bisher weitestgehende institutionelle Kooperation installiert. Die OHN versteht sich als „ein von allen entscheidenden Akteuren getragenes gesellschaftspolitisches Vorhaben“, um neue Zielgruppen für die Hochschulen zu erschließen. Die Servicestelle wird vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur finanziert; Gesellschafter sind Arbeitgeber- und Unternehmensverbände sowie der Niedersächsische Bund für freie Erwachsenenbildung. Im Beirat finden sich zudem Vertreterinnen und Vertreter der Kammern sowie des DGB (OHN).

Mit dem Anstieg der Studierenden ist auch die Anzahl derer, die ein Studium vorzeitig abbrechen, absolut gestiegen, während die Quote von 29 Prozent über die Jahre recht stabil geblieben ist (HEUBLEIN/EBERT/HUTZSCH/ISLEIB/KÖNIG/RICHTER/WOISCH 2017, S.263). Angesichts zunehmender Rekrutierungsschwierigkeiten entdeckten Unternehmen in Studienaussteigenden eine neue Zielgruppe zur Besetzung von Ausbildungsplätzen. Ein schneller und möglichst bruchloser Übergang soll dazu beitragen, Kosten aus bildungsökonomischer, betrieblicher und individueller Perspektive zu minimieren (JAHN/BIRCKNER 2014, S.9ff). Mit zahlreichen Projektfördermaßnahmen werden Betriebe auf Landes- und Bundesebene unterstützt, Studienaussteigende in die betriebliche Bildung zu integrieren, um neues Fachkräftepotenzial zu erschließen. Hierzu befand 2013 eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie (BMWi), dass das Potenzial der Studienaussteigenden gezielter ausgeschöpft werden kann, wenn die „Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Institutionen bei Vermittlung und Weiterqualifizierung“ ausgebaut wird (BECKER/GREBE/BLEIKERTZ 2010, S.65). So verlangt auch das BMBF in der JOBSTARTER-Förderrichtlinie eine „regionale Vernetzung mit relevanten Partnern, wie z. B. Hochschulen, Kammern und Arbeitsagenturen“, um kleine und mittlere Unternehmen bei der Gewinnung von Studienaussteigenden zu unterstützen (BMBF 2014a). Eine Umfrage des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) im Auftrag des BMBF zeigt, dass rund 42 Prozent der Studienaussteigenden nach sechs Monaten in eine berufliche Bildungsmaßnahme münden (HEUBLEIN/EBERT/HUTZSCH/ISLEIB/KÖNIG/RICHTER/WOISCH 2017, S. 219). Darüber, inwieweit die o.g. Maßnahmen hierzu beitragen, gibt es noch keine belastbaren Zahlen.

4.3.3.2 *Hybride Bildungsformate: Duale Studiengänge*

Das duale Studium hat sich ohne gezielte Förderung oder Regelungen seit Beginn der 2000er Jahre aus einer „Nische“ (WR 2013; GRAF 2014) heraus entwickelt. Gab es nach Auskunft der Datenbank AusbildungPlus 2004 rund 41.000 dual Studierende, sind es 2016 über 100.000, die Zahl der Studiengänge hat sich mit rund 500 in 2004 auf 1.592 in 2016 mehr als verdreifacht (HOFMANN/KÖNIG 2017, S.8)

Aus institutionentheoretischer Perspektive sind vor allem die Beziehungen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung interessant. Der Wissenschaftsrat misst den dualen Studiengängen „aufgrund ihrer Schnittstellenfunktion im Bildungssystem, der neuen Kooperationsform von Hochschulen und Praxispartnern sowie der auffällig hohen Nachfrage unter Studierenden und Unternehmen und dem daraus resultierendem dynamischen Wachstum wissenschaftspolitisch besondere Bedeutung zu“ (WR 2013, S.6). Auch die Akteure in der Berufsbildung „begrüßen und unterstützen“ in der Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses duale Studiengänge, denn „(h)ierzu kooperieren Hochschulen mit Praxispartnern (Betrieben oder bspw. Pflegeschulen) und greifen dabei auch auf Regelungen und Erfahrungen im Berufsbildungssystem zurück. (...) Insbesondere durch die damit verbundenen Kooperationen wächst das gegenseitige Verständnis und werden innovative Bildungsangebote zur Fachkräftesicherung sowie der Gestaltung individueller Bildungsbiografien ermöglicht“ (BIBB 2017) Wie auch der Wissenschaftsrat fordert der Hauptausschuss nicht nur eine organisatorische, sondern auch die inhaltliche und curriculare Verzahnung der Lernorte in der Hochschule und der betrieblichen Praxis.

Die Musterrechtsverordnung der KMK besagt, dass die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Betrieb vertraglich geregelt und inhaltliche Abstimmungen vorgenommen werden müssen (KMK 2017).

KRONE/RATERMANN folgern aus ihren Fallstudien, dass für Qualität und Erfolg eines dualen Studiums „der Einrichtung eines zentralen Gremiums, wie z. B. ein Beirat, ein zentraler Stellenwert zukommt“. Hieran sollten alle „relevanten Akteure“ gleichberechtigt beteiligt sein (KRONE/RATERMANN-BUSSE 2017, S.5)

Praxisbeispiele belegen zudem enge Formen der Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Berufsbildung. Im Biberacher Modell wirken Betriebe, Hochschule, berufsbildende Schule und Ausbildungszentren zusammen; operative und strategische Entwicklungen finden in eigens eingerichteten, paritätisch besetzten Gremien statt. Auch der Berufsbildungsausschuss ist beratend eingebunden (LUTZ 2015). In einigen der mittlerweile in sechs Bundesländern gegründeten Dachverbänden für duale Studienangebote (Stand März 2018) sind in steuernden oder beratenden Gremien Berufsbildungseinrichtungen, Kammerverbände und Vertreterinnen und Vertreter aus der Wirtschaft und den Gewerkschaften eingebunden, wie bspw. im Aufsichtsrat der Dualen Hochschule Baden-Württemberg oder in der Landeskommision der dualen Hochschule Rheinland-Pfalz (DHBW o.J.).

4.3.3.3 *Konvergente Bildungsformate: bildungsbereichsübergreifende Arrangements*

Der Wissenschaftsrat empfiehlt, Bildungsmaßnahmen zu entwickeln, bei denen insbesondere akademische Inhalte in Berufsbildungsgänge, beispielsweise Zertifikatskurse, integriert werden (WR 2014, S.95). Solche konvergenten, d.h. wechselseitig gültigen, gemeinsam realisierten Maßnahmen befinden sich noch in den Anfängen. In einem vom BMBF geförderten Pilotprojekt wurde beispielsweise erprobt, ob hochschulische Module, die auf beruflichen Fortbildungsmaßnahmen des DQR-Niveaus 5 beruhen, als beidseitig begehbare Brücke gestaltbar sind. Durch eine derartige Integration sollten neue Impulse von „beruflichem und hochschulischem Lernen gesetzt werden, sowohl beim Ausbau von beruflichen Bildungsangeboten im Kontext von Laufbahnkonzepten wie auch bei der wissenschaftlichen Weiterbildung, etwa in Form von Zertifikatskursen“ (HEMKES/WILBERS/ZINKE/BEDNARZ 2015, S.30). Bei der gemeinsamen curricularen Arbeit von

Vertreterinnen und Vertretern der Hochschule und Berufsbildung wurde deutlich, dass auf Grundlage der im DQR beschriebenen Kompetenzen bildungsbereichsübergreifend Lernergebniseinheiten entwickelt werden können, in der konkreten Umsetzung jedoch erhebliche institutionelle Barrieren auftreten, wie etwa bei der Durchführung von Prüfungen (so gilt in der Berufsbildung der Grundsatz: wer lehrt, prüft nicht) oder der Festlegung von Kurs- und Prüfungsgebühren (die berufliche Weiterbildung ist marktlich organisiert, die Prüfungen sind gebührenpflichtig). Diese Barrieren können nur durch zum Teil weitreichende Eingriffe in die Ordnungsmittel überwunden werden und erfordern die Einrichtung gemeinsamer Gremien von Hochschule, Berufsbildungseinrichtung sowie der Kammer als zuständiger Stelle (HEMKES/WILBERS/BEDNARZ/BIEBELER 2016).

Eine weitere Variante konvergenter Maßnahmen ist das Modell einer studienintegrierten Ausbildung, die von EULER/SEVERING im Rahmen der Initiative *Chance Ausbildung* der Bertelsmann Stiftung entwickelt wurde. Die Umsetzung dieses Modells, das auch für Schülerinnen und Schüler ohne schulische HZB gangbar sein soll, setzt auf „weiche Steuerungsmechanismen“, indem in einer Rahmenvereinbarung zeitliche, organisatorische Vereinbarungen getroffen werden. Zudem wird ein Beirat als sinnvoll erachtet, in dem „Themen der Rahmensteuerung, die Umsetzungserfahrungen ausgetauscht und ggf. Schritte der Qualitätsentwicklung eingeleitet“ werden (EULER/SEVERING 2016, S. 26f)

4.3.3.4 *Der DQR als neue Qualität von Durchlässigkeit?*

Der DQR wurde unter Verantwortung des BMBF und der KMK entwickelt. Hierfür wurde eine Bund-Länder-Koordinierungsgruppe DQR eingesetzt, der auch das BMWI und die Wirtschaftsministerkonferenz angehören. Im Arbeitskreis DQR (AK DQR) werden grundlegende Fragen des DQR beraten und beschlossen. Im AK-DQR sind „weitere(n) relevante(n) Akteure(n) beteiligt wie Einrichtungen der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung, Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen sowie Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis“ (DQR o.J.a.). Der DQR unterhält ein eigenes Büro, in dem die Aktivitäten koordiniert werden.

Aus institutioneller Perspektive ist allein schon die Einrichtung des AK-DQR von Bedeutung, da damit erstmalig ein bildungsübergreifender Arbeitszusammenhang geschaffen worden ist, in dem Abstimmungen zwischen beruflicher, allgemeiner und hochschulischer sowie dem non-formalen Bereich stattfinden, die orientierend für alle Formen von Durchlässigkeit wirken können. Wie weit der DQR, der eine freiwillige Vereinbarung ist und nicht wie in Österreich gesetzlich geregelt wurde, eine wirksame bildungsbereichsübergreifende Steuerungslogik entfalten kann, ist allerdings offen (ALTRICHTER/BRÜSEMEISTER/WISSINGER 2007a; GERHOLZ/GÖSSLING 2016).

4.3.4 *Kategorisierung institutioneller Koordinationen*

Die Durchlässigkeitsformate gehen mit neuen Austauschbeziehungen zwischen den Akteuren in den Bildungsbereichen im Bildungssystem einher. In der Perspektive der Educational Governance sind mit Austauschbeziehungen „Handlungskoordinationen zwischen Akteurskonstellationen in einem Mehrebenensystem“ gemeint. Koordinationen sind die Aktivitäten der Akteure im Bildungssystem, die „ihre Handlungen an Handlungen anderer Akteure ausrichten und dadurch das Problem sozialer Interdependenz zu bewältigen suchen“, um „Systemmitspieler“ zu bleiben (ALTRICHTER/BRÜSEMEISTER/WISSINGER 2007a, S. 10). Als übergreifende Governance-Modelle werden Hierarchie, Markt, Netzwerk und Gemeinschaft beschrieben (BLUMENTHAL 2014). Hierauf bezogen geht die Förderung von Durchlässigkeit mit einer Verschiebung der Governance-Modelle zwischen Berufsbildung und Hochschule einher: Von der Konkurrenz auf dem

Bildungsmarkt hin zu Netzwerk oder Gemeinschaft, wobei die Grenzen fließend sind und Gemeinschaft auch unter marktlichen Bedingungen hergestellt werden kann.

Daraus kann gefolgert werden, dass sich Bildungsformate zur Förderung von Durchlässigkeit auch durch den Intensitätsgrad der Handlungskoordination bestimmen. Anlehnend an Modelle der Lernortkooperation in der beruflichen Bildung (EULER 1999) sowie der Evaluation der Servicestelle (DOLLHAUSEN 2012) können basale institutionelle Koordinationsformen nach ihrem Intensitätsgrad kategorisiert werden: Transparenz, d.h. Information und Austausch der Akteure in den Bildungsbereichen, ist eine Kategorie niedriger Intensität. Kooperation meint Abstimmungen der Akteure in den Bildungsbereichen, um Anschlussfähigkeit bei Übergängen bei Beibehaltung der jeweils eigenen Maßnahmen und Standards herzustellen. Den höchsten Intensitätsgrad hat die Koordinationsform Koproduktion, die die gemeinsame Entwicklung, Realisierung und Verantwortung von Bildungsmaßnahmen beinhaltet.


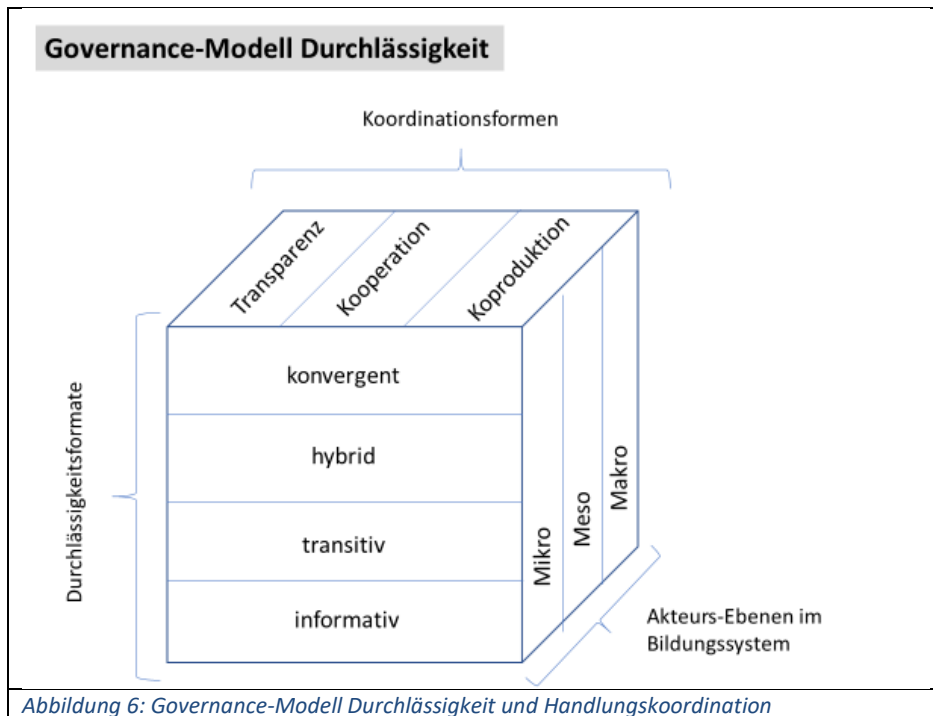
Intensität der Handlungskoordination	Koordinationsformen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung im Kontext Durchlässigkeit	
niedrig  hoch	Transparenz	Die Akteure in den Bildungsbereichen ermöglichen die wechselseitige Information über Inhalte und Regelungen, die durchlässigkeitsrelevant sind
	Kooperation	Die Akteure in den Bildungsbereichen stimmen ihre Aktivitäten untereinander ab und stellen Anschlussfähigkeit her. Die Kooperation kann unterschiedlich formalisiert sein..
	Koproduktion	Die Akteure verabreden und realisieren gemeinsam, wie Durchlässigkeit gefördert wird und entwickeln hierfür bildungsbereichsübergreifende Maßnahmen.

Abbildung 5 Koordinationsformen im Kontext Durchlässigkeit nach Intensitätsgrad

Die Intensität der Handlungskoordination determiniert dabei nicht den Integrationsgrad der Durchlässigkeitsformate. So können Beratungs- und Informationsangebote als Durchlässigkeit niedriger Integration sehr wohl von den Akteuren über gemeinsame Plattformen oder Anlaufstellen koproduziert werden (WIESNER 2015). Und es gibt Modelle, wie das der studienintegrierten Ausbildung, das mit hoher Integration bewusst an eine geringe Intensität der Austauschbeziehungen der Akteure auf der Meso-Ebene gekoppelt ist. Die Regelungen zu Gestaltung und Durchführung werden eher auf einer übergeordneten Ebene ausgearbeitet.

Für die Formen institutioneller Koordination gilt, dass sie sowohl auf den unterschiedlichen Ebenen realisiert werden, als auch für alle Angebote zur Förderung der Durchlässigkeit wirksam werden können, aber nicht müssen. Die Relationen zwischen Integrationsgrad der Bildungsformate und der Intensität der Handlungskoordinationen lassen sich in der Mehrebenenperspektive des Bildungssystems in einem Governance-Modell zusammenführen, das als Heuristik für ein Regime der Governance bei Durchlässigkeit dienen kann. Hierfür bietet sich ein dreidimensionaler Raum an, in dem die Typen der Durchlässigkeit den Kategorien der Handlungskoordinationen auf den jeweiligen Ebenen des Bildungssystems zugeordnet und beschrieben werden.



4.3.5 Fazit und Ausblick

Mit den regulativen und koordinativen Standards zur Förderung von Durchlässigkeit ist die strikte Trennung der Bildungsbereiche nicht aufgehoben, nichtsdestotrotz gibt es Indizien für eine sich etablierende „wider intermediate zone between VET and higher education“ (BAETHGE/WOLTER 2015, S.106). Diese Indizien finden sich vor allem in vielfältigen Durchlässigkeitsformaten in der Praxis, die zum Teil die Begrenzungen durch das wechselseitige Zugangsberechtigungssystem überwinden und den vom DQR aufgespannten Durchlässigkeitsraum nutzen.

Insgesamt ist allerdings eine Institutionalisierung als „verhaltensregulierendes und Erwartungssicherheit erzeugendes soziales Regelsystem“ noch nicht absehbar. Gleichwohl eröffnet die Förderung von Durchlässigkeit neue Räume für soziale Innovationen, in denen Durchlässigkeitsformate als „als Abgrenzung zum Bestehenden eine Abweichung oder Unterbrechung“ (RÜRUP/BORMANN 2013, S.17) im Bildungssystem entwickelt werden können.

Vor diesem Hintergrund können in den vier Formen des graduellen institutionellen Wandels (MAHONEY /THELEN 2010b) tentativ Szenarien für den Wandel der dualen Berufsbildung skizziert werden:

- Displacement (Beseitigung alter und Einführung neuer Regeln): Die duale Berufsbildung überarbeitet ihr Regelwerk kompetenzorientiert und richtet sich curricular an einer Anschlussfähigkeit zu hochschulischen Bildungsgängen aus;
- Layering (Einführung neuer Regeln zusätzlich zu bereits existierenden): Die duale Berufsbildung erweitert ihr Angebot und Regelwerk um durchlässigkeitsfördernde, konvergente und hybride Bildungsformate;

- Drift (Die Veränderung der Wirkung existierender Regeln vor dem Hintergrund einer sich verändernden Umwelt): Die duale Berufsbildung reduziert sich auf Angebote für leistungsschwächere marktbenachteiligte Schülerinnen und Schüler;
- Conversion (Existierende Regeln werden formal beibehalten und für neue Zwecke genutzt): Die duale Berufsbildung wird als alternativer Zugang zu Hochschulen verstanden.
- Ebenso muss die fünfte Option der schleichenden Auflösung einer Institution (Exhaustion) angesichts des Rückzugs von Betrieben und Lernenden aus der beruflichen Bildung als Szenario in Betracht gezogen werden, wobei diese nicht allein im Kontext Durchlässigkeit von Relevanz ist.

Dort, wo durchlässigkeitsfördernde Bildungsformate in Kooperation oder Koproduktion mit der Berufsbildung entwickelt und realisiert werden, scheinen sie sich als Bereicherung durch soziale Innovationen zu erweisen (Layering); Veränderungen im Regelwerk (Displacement) sind dabei die Ausnahme. Dass eine betriebliche Ausbildung vor allem als Weg zur Hochschule verstanden wird (Conversion), kann mit den vorliegenden Beobachtungen nicht belegt werden. Insgesamt fehlt aber eine empirische Basis zur Verbreitung und Bewertung von Durchlässigkeitsformaten, mit der die institutionellen Auswirkungen von Durchlässigkeit für die duale Berufsbildung in Deutschland untersucht werden können. Mit einer Erhebung hierzu werden die Forschungsarbeiten im BIBB fortgeführt.

Untersucht werden soll dabei auch, wie sich die konstituierenden Prinzipien der dualen Berufsbildung im Kontext von Durchlässigkeit entwickeln. Die Berufsbildung in Deutschland wird im internationalen Vergleich als korporatistisch und einer beruflichen Logik folgend gekennzeichnet (VERDIER 2009, S. 11). Aus Sicht des HI bilden das Berufs- und Konsensprinzip zentrale institutionelle Merkmale der deutschen Berufsbildung. Während sich die Dualität der Lernorte bildungsbereichsübergreifend zu etablieren scheint, stehen die beiden anderen Prinzipien durchaus zur Disposition: Employability und Beruflichkeit sind eben nicht identisch. Ebenso ist problematisch, dass Formen des Korporatismus und Konsensprinzips in den Akteurskonstellationen im Kontext von Durchlässigkeit nur wenig zu finden sind. Hier dominiert die Unternehmensseite, während Gewerkschaften nur am Rande beteiligt sind. Diese regeln die betriebliche Gestaltung des dualen Studiums deshalb zum Teil außerhalb des Bildungsbereichs in Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen mit den Arbeitgebern (IG METALL 2017). KUTSCHA stellt deswegen auch die Gretchenfrage für die duale Berufsbildung, nämlich „wie sich Beruflichkeit Institutionen übergreifend und dennoch unter Beachtung der jeweils geltenden Zuständigkeiten des (staatlich regulierten) Hochschulbereichs und des (korporatistisch verfassten) Ausbildungssystems herstellen und konstruktiv gestalten lässt“ (KUTSCHA 2015, S.16).

5 Zielerreichung

Die geplanten Ziele im Forschungsprojekt wurden zum Teil erreicht. Arbeiten zur theoretischen Grundlegung und zum Forschungsdesign wurden abgeschlossen (wenngleich noch einige analytische Unschärfen bereinigt werden müssen); eine Exploration im Forschungsfeld wurde vorgenommen. Dagegen hat sich die Erhebung bei den Kammern erheblich verschoben. Dies hat zwei Gründe. So haben sich zum einen die Vorarbeiten als deutlich umfangreicher und aufwändiger erwiesen. Zum anderen war die für das Forschungsprojekt verfügbare Zeit aufgrund von internen Prozessen im BIBB sowie Anforderungen im Programmbereich und den Gremien des BIBB erheblich geringer als vorgesehen.

Auch, wenn sich hierdurch die Erhebung um ca. neun Monate nach hinten verschiebt, wird davon ausgegangen, dass das Forschungsprojekt sich nicht in gleichen Ausmaß verzögert, da die Vorarbeiten eine zügigere Auswertung der Erhebungsergebnisse ermöglichen.

Meilensteinplan

Nr.	Meilenstein Planung) <i>Umsetzung / korrigierte Planung</i>	Termin (Quartal/ JJJJ)
MS 1	Stand der Forschung ist ermittelt Der theoretische Ansatz ist spezifiziert	I / 2017
	<i>Grundlegung ist erfolgt; wird im Zuge der Projektergebnisse sukzessive weiterentwickelt</i>	II/18
MS 2	Hypothesen zur Durchlässigkeitsformaten und Handlungskoordinationen sind aufgestellt	III / 2017
	Ein wissenschaftlicher Beitrag zur Dokumentenanalyse und Erhebungsdesign liegt vor	
	<i>Das Forschungsdesign wurde weiterentwickelt; ein Analysemodell wurde erarbeitet</i>	I/18
	<i>Heuristiken zu Beschreibung von durchlässigkeitsfördernden Bildungsformaten und Handlungskoordinationen sind erstellt</i>	
	<i>Eine Exploration von Durchlässigkeit in der Praxis wurde vorgenommen</i>	IV/17
	<i>Eine Clusterung und Strukturierung der Bildungsformate im Kontext Durchlässigkeit liegt vor</i>	I/18
	<i>Eine Kategorisierung von Handlungskoordinationen ist erfolgt</i>	I/18
	<i>Ein referierter Beitrag zum Forschungsprojekt ist veröffentlicht</i>	
MS 3	Der Fragebogen ist entwickelt	IV / 2017
	<i>Aufgrund der umfangreichen Vorarbeiten hat sich die Erstellung des Fragebogens und die Durchführung der Erhebung erheblich verzögert. Gleichzeitig ermöglichen die Vorarbeiten eine zügigere Auswertung</i>	III/18
MS 4	Die Erhebung bei den Kammern ist abgeschlossen	II / 2018
	<i>geplant</i>	I/19
MS 5	Die Erhebung ist ausgewertet Ein wissenschaftlicher Beitrag zu Durchlässigkeitsaktivitäten liegt vor	IV / 2018
	<i>geplant</i>	II/19
MS 6	Die Ergebnisse der Erhebung sind analysiert	II / 2019
	<i>geplant</i>	III/19
MS 7	Die Workshops zur Reflexion der Ergebnisse sind durchgeführt	II / 2019
	<i>geplant</i>	I/19 // III/19
MS 8	Die Ergebnisse des Projekts sind ausgearbeitet	III / 2019
	<i>geplant</i>	IV/19
MS 9	Ein wissenschaftlicher Artikel zu den Ergebnissen des Projekts liegt vor	IV / 2019
	<i>geplant</i>	I/20
MS 10	Der Abschlussbericht ist erstellt	IV / 2019
	<i>geplant</i>	I/20

Tabelle 9: Aktualisierte Meilensteinplanung

6 Ausblick und Transfer

Bildungsformate und Koordinationen zur Förderung von Durchlässigkeit finden sich auf allen Ebenen im Bildungssystem, s. hierzu 4.3. Unklar ist hierbei jedoch, wie stark diese sozialen Innovationen in der Fläche tatsächlich ausgeprägt sind. Hierzu wird in einem nächsten Schritt eine Fragebogen-gestützte Erhebung bei den Industrie- und Handels- sowie Handwerkskammern durchgeführt, mit denen Erkenntnisse über Verbreitung, Varianten und subjektiven Einschätzungen zu den Bildungsformaten und Koordinationen von Durchlässigkeit gewonnen werden sollen.

Zwischenergebnisse des Forschungsprojekts wurden in bwp@ Nr. 34, 2018 veröffentlicht. Zudem werden Paper bei Calls eingereicht.

7 Veröffentlichungen

HEMKES, BARBARA: Zwischen Studium und Beruf. Formate und Handlungskoordinationen im Kontext von Durchlässigkeit, bwp@ Nr. 34, 2018.

8 Anhang/Literaturverzeichnis

ALLMENDINGER, JUTTA; DRIESCH, ELLEN V. D. (2015): Bildung in Deutschland: Elf Mythen - elf Tatsachen. In: HOFFMANN, REINER UND BOGEDAN, CLAUDIA (HG.): Arbeit der Zukunft. Möglichkeiten nutzen - Grenzen setzen. Frankfurt am Main, S. 37–51.

ALTRICHTER, HERBERT; BRÜSEMEISTER, THOMAS; WISSINGER, JOCHEN (2007a): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden.

ALTRICHTER, HERBERT; BRÜSEMEISTER, THOMAS; WISSINGER, JOCHEN (2007b): Einführung. In: ALTRICHTER, HERBERT ET AL. (HG.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden (Educational Governance, 1), S. 9–14.

ALTRICHTER, HERBERT; HEINRICH, MARTIN (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: ALTRICHTER, HERBERT ET AL. (HG.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden (Educational Governance, 1), S. 55–103.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

BADEN-WÜRTTEMBERG.DE (2016): Neue Anrechnungsdatenbank erleichtert Berufstätigen Weg zum Studium. Online verfügbar unter www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemittteilung/pid/neue-anrechnungsdatenbank-erleichtert-berufstaetigen-weg-zum-studium/ (Stand: 24.03.2018).

BAETHGE, MARTIN (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen Nr.34, S. 13–27. Online verfügbar unter www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr._34/Baethge.pdf (Stand: 10.08.2017).

- BAETHGE, MARTIN; WOLTER, ANDRÄ (2015): The German skill formation model in transition. From dual system of VET to higher education? In: Journal for Labour Market Research 2, Bd. 48, S. 97–112.
- BANSCHERUS, ULF; BERNHARD, NADINE; GRAF, LUKAS (2016): Bedingungen für flexible Bildungsübergänge. Durchlässigkeit als mehrdimensionale Aufgabe. Berlin.
- BANSCHERUS, ULF; KAMM, CAROLINE; OTTO, ALEXANDER (2016): Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionell Studierende. In: WOLTER, ANDRÄ ET AL. (HG.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 1. Münster, New York, S. 295–319.
- BECKER, CARSTEN; GREBE, TIM; BLEIKERTZ, TORBEN (2010): Berufliche Integration von Studienabbrechern vor dem Hintergrund des Fachkräftebedarfs in Deutschland. Berlin. Online verfügbar unter www3.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mde2/~edisp/l6019022dstbai676445.pdf (Stand: 13.08.2017).
- BECKER, ROLF; LAUTERBACH, WOLFGANG (2016): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden.
- BECKERT, JENS (2018): Imaginierte Zukunft. Fiktionale Erwartungen und die Dynamik des Kapitalismus. Berlin.
- BERGER, PETER L.; LUCKMANN, THOMAS (1966 / 2016): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main.
- BERGERHOFF, JAN N.; HEMKES, BARBARA; SEEGER, PHILIPP K.; WIESNER, KIM-MAUREEN (2017): Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studierenden. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. Bonn.
- BERNHARD, NADINE (2017): Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich. Leverkusen-Opladen.
- BLUMENTHAL, JULIA V. (2014): Governance in und durch den Staat. Politikwissenschaftliche Perspektiven der Governance-Forschung. In: MAAG MERKI, KATHARINA ET AL. (HG.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze. Dordrecht (Educational Governance, 17), S. 87–110.
- BORMANN, INKA (2011): Zwischenräume der Veränderung. Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung. Wiesbaden.
- BORN, VOLKER; HEIKAUS, OLIVER (2018): Höhere Berufsbildung – zentrales Element in einem durchlässigen, flexiblen Bildungssystem. In: KONRAD ADENAUER STIFTUNG (HG.): Höhere Berufsbildung. Grundlagen. Sankt Augustin, Berlin, S. 5–8.
- BRÜHL, ROLF (2017): Wie Wissenschaft Wissen schafft. Wissenschaftstheorie und -ethik für die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Konstanz, München.
- BRÜSEMEISTER, THOMAS (2008): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2018): Datenreport 2018 zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2014a): Förderrichtlinien zur Durchführung des Programms „JOBSTARTER plus – für die Zukunft ausbilden“; Förderlinie 3: Unterstützung von KMU bei der Gewinnung von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern als Auszubildende. Online verfügbar unter www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-938.html (Stand: 30.06.2018).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2014b): Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Handelsfachwirt und Geprüfte Handelsfachwirtin. Online verfügbar unter www.bmbf.de/intern/upload/fvo_pdf/15_01_01_Handelsfachwirt.pdf (Stand: 24.03.2018).
- BUNDESTAG (BT) (2005): Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung (17. Ausschuss). Berlin. Online verfügbar unter dipbt.bundestag.de/doc/btd/15/

047/1504752.pdf (Stand: 29.03.2018).

BUSEMEYER, MARIUS R. (2009): Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970. Frankfurt am Main.

BUSEMEYER, MARIUS R.; IVERSEN, TORBEN (2012): Collective Skill Systems, Wage Bargaining and Labor Market Stratification. In: BUSEMEYER, MARIUS R. UND TRAMPUSCH, CHRISTINE (HG.): The political economy of collective skill formation. Oxford, S. 205–233.

CENDON, EVA; MÖRTH, ANITA; PELLERT, ADA (2016): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen : Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 3. Münster, New York.

CLEMENT, UTE (2007): Educational Governance an der Schnittstelle sozialer Systeme - das Beispiel der beruflichen Bildung. In: ALTRICHTER, HERBERT ET AL. (HG.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden (Educational Governance, 1), S. 207–230.

CZADA, ROLAND (1995): Institutionelle Theorien der Politik. In: NOHLEN UND SCHULTZE (HG.): Lexikon der Politik. München, S. 205-213.

DELLORI, CLAUDIA (2016): Die absolute Metapher 'lebenslanges Lernen'. Eine Argumentationsanalyse. Wiesbaden.

DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (DIHK) ; ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS (ZDH) (2017): Höhere Berufsbildung. Positionspapier. Berlin. Online verfügbar unter www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/Bildung/Berufsabitur/Position_HBB_DIHK_ZDH.pdf (Stand: 30.06.2018).

DHBW (o.J.): Kooperationspartner - Kammern und Verbände. Online verfügbar unter dualehochschule.rlp.de/de/kooperationspartner/kammern-und-verbaende/ (Stand: 30.06.2018).

DIONISIUS, REGINA; ILLIGER, AMELIE (2017): Trends ins Studium und in die duale Berufsausbildung unter Berücksichtigung ausgewählter Einflussfaktoren. Bonn.

DOLLHAUSEN, KARIN (2012): Schriftlich Stellungnahme des DIE zum Modellvorhaben „Offene Hochschule Niedersachsen (OHN)“ im Rahmen der Evaluation Fokus Erwachsenenbildung. Fokus Erwachsenenbildung. Bonn (Stand: 26.03.2018).

DOLLHAUSEN, KARIN (2017): Ambivalenzen im Prozess der Öffnung der Hochschulbildung. Vorschlag zur Analyse „durchlässiger“ Bildungsformate im Kontext des institutionellen Wandels von Hochschulen. In: Geschlossene Gesellschaften - 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 0, Bd. 38. Online verfügbar unter www.publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2016/article/download/705/pdf_167 (Stand: 20.02.2018).

DQR (o.J.a): Akteure. Online verfügbar unter www.dqr.de/content/2322.php (Stand: 28.03.2018).

DQR (o.J.b): Der DQR. Online verfügbar unter www.dqr.de/content/60.php (Stand: 28.03.2018).

DQR (o.J.c): Qualifikationssuche. Online verfügbar unter www.dqr.de/index.php (Stand: 28.03.2018).

DQR (o.J.d): Was ist ein Qualifikationsrahmen? Online verfügbar unter www.dqr.de/content/2258.php (Stand: 28.03.2018).

DUMAS, AUDREY; MÉHAUT, PHILIPPE; OLYMPIO, NOÉMI (2013): From Upper Secondary to Further Education: European Models of Post-Compulsary Learning. In: JANMAAT, JAN GERMEN (HG.): The dynamics and social outcomes of education systems. Basingstoke (Education, economy and society), S. 46–69.

DZHW (o.J.): ANKOM - Übergänge von der beruflichen Bildung in die hochschulische Bildung. Online verfügbar unter ankom.dzhw.eu/ (Stand: 28.03.2018).

ELSHOLZ, UWE (2015): Überwindung der Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung? Bildungstheoretische, bildungspolitische und didaktische Herausforderungen. In: ELSHOLZ, UWE (HG.):

- Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld, S. 243–259.
- ESSER, FRIEDRICH H. (2014): Zwischen Autonomie und Integration: die neuen Anforderungen an durchlässige Bildungssysteme. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (HG.): BIBB Kongress 2014 - Karrieren mit Konzept. Berufsbildung attraktiver gestalten - mehr Durchlässigkeit ermöglichen. Bonn, S. 2–9.
- EULER, DIETER (1999): Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung. Gutachten zum Programm ; [Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung]. Bonn.
- EULER, DIETER; SEVERING, ECKART (2016): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Modell einer studienintegrierenden Ausbildung. Online verfügbar unter www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GP_Durchlaessigkeit_Praxis_final.pdf (Stand: 28.03.2018).
- FIORITOS, ORFEO; FALLETI, TULIA G.; SHEINGATE, ADAM (2016): Historical Institutionalism in Political Science. In: FIORITOS, KARL-ORFEO ET AL. (HG.): The Oxford Handbook of Historical Institutionalism, Bd. 1. Oxford, New York, NY, S. 1–30.
- FRANK, IRMGARD; HEISTER, MICHAEL; WALDEN, GÜNTER (2015): Berufsbildung und Hochschulbildung. Durchlässigkeit und Verzahnung als bildungspolitische Herausforderungen - bisherige Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen. Bonn.
- FREITAG, WALBURGA; BUHR, REGINA; DANZEGLOCKE, EVA-MARIA; SCHRÖDER, STEFANIE; VÖLK, DANIEL (2015): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster, New York.
- FREITAG, WALBURGA K.; HARTMAN, ERNST. A.; LORRFF, CLAUDIA; VÖLK, DANIEL; BUHR, REGINA; STAMM-RIEHMER, IDA (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster.
- FROMMBERGER, DIETMAR (2009): "Durchlässigkeit" in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen und Modelle und Kritik. In: *bwpat profil 2*, S. 1–18. Online verfügbar unter www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.shtml (Stand: 12.03.2018).
- GERHOLZ, KARL H.; GÖSSLING, BERND (2016): Governance mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zwischen neuer Instrumentenlogik und tradierter Strukturlogik – Eine Dokumentenanalyse zur Entwicklung des beruflichen Bildungssystems. Eine Dokumentenanalyse zur Entwicklung des beruflichen Bildungssystems. In: *bwp@ 31*. Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe31/gerholz_goessling_bwpat31.pdf (Stand: 24.03.2018).
- GILLWALD, KATRIN (2000): Konzepte sozialer Innovation. Berlin.
- GÖSSLING, BERND (2013): Governance im Wandel. Transformation und Stabilität von kollektiven Deutungsmustern bei der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Paderborn.
- GRAF, LUKAS (2013): The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany, and Switzerland. Opladen, Berlin & Toronto. Online verfügbar unter www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783863882105 (Stand: 28.03.2018).
- GRAF, LUKAS (2014): Growing in a Niche: Dual Study Programms Contribute to Change in Germany's Higher Education. In: *WZB-Report*, S. 33–36. Online verfügbar unter bibliothek.wzb.eu/articles/2014/f-18975.pdf (Stand: 10.01.2018).
- HÄHN, KATHINA; KRONE, SIRIKIT; RATERMANN, MONIQUE (2016): Dual Studieren - und dann? Ergebnisse einer bundesweiten Befragung dual Studierender. In: *IAQ-Report 1*. Online verfügbar unter www.iaq.uni-due.de/iaq-report/2016/report2016-01.pdf (Stand: 28.03.2018).
- HALL, PETER A.; GINGERICH, DANIEL W. (2004): Varieties of Capitalism and Institutional Complementarities in the Macroeconomy. An Empirical Analysis. Köln (Stand: 27.07.2018).
- HALL, PETER A.; SOSKICE, DAVID W. (2001): An Introduction to Varieties of Capitalism. In: HALL, PETER A. UND

SOSKICE, DAVID W. (HG.): Varieties of Capitalism : the Institutional Foundations of Comparative Advantage. Oxford, S. 1–70.

HANFT, ANKE; BRINKMANN, KATRIN; GIERKE, WILLI B.; MÜSKENS, WOLFGANG (2014): Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Studie: AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“. Oldenburg (Stand: 13.08.2017).

HANFT, ANKE; BRINKMANN, KATRIN; KRETSCHMER, STEFANIE; MASCHWITZ, ANNIKA; STÖTER, JOACHIM (2016): Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 2. Münster, New York. Online verfügbar unter www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830983729 (Stand: 28.03.2018).

HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2008): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Abkürzung und Verlängerung der Ausbildungszeit / zur Teilzeitausbildung (Stand: 24.03.2018).

HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2017): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 21. Juni 2017 zum dualen Studium. Online verfügbar unter www.bibb.de/dokumente/pdf/HA169.pdf (Stand: 25.03.2018).

HEMKES, BARBARA U.A. (2015): Bereichsübergreifende Bildungsmaßnahmen als Brücke zwischen Hochschule und Berufsbildung. In: Hochschule und Weiterbildung 1, S. 27–31.

HEMKES, BARBARA; WILBERS, KARL; BEDNARZ, SIGRID; BIEBELER, HENDRIK (2016): Abschlussbericht DQR Bridge 5. unveröffentlicht.

HERMSTEIN, BJÖRN; BERKEMEYER, NILS; MANITIUS, VERONIKA (2016): Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen und Kritik. Weinheim, Basel.

HEUBLEIN, ULRICH (2014): Daten und Fakten zum Studienabbruch und zum beruflichen Verbleib von Studienabbrecher(innen). Vortrag auf der BMBF Bundeskonferenz "Chance Beruf - Zukunft der beruflichen Bildung gestalten.! Berlin.

HEUBLEIN, ULRICH; EBERT, JULIA; HUTZSCH, CHRISTOPHER; ISLEIB, SÖREN; KÖNIG, RICHARD; RICHTER, JOHANNA; WOISCH, ANDREAS (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover.

HOFMANN, SILVIA; KÖNIG, MAIK (2017): AusbildungPlus - Duales Studium in Zahlen 2016. Trends und Analysen. Bonn.

HOWALDT, JÜRGEN; KOPP, RALF; SCHWARZ, MICHAEL (2014): Zur Theorie sozialer Innovationen. Tardes vernachlässigter Beitrag zur Entwicklung einer soziologischen Innovationstheorie. Weinheim.

IG METALL (2014): Erweiterte moderne Beruflichkeit.pdf Erweiterte moderne Beruflichkeit. Ein gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter wap.igmetall.de/docs_Leitbild_Beruflichkeit_web_d748b21f41205de4806090c4d63dcc33d769c0d4.pdf (Stand: 13.08.2017).

IG METALL (2017): Eine gute Kombi - duales Studium und Gewerkschaft. Recht so! Wissenswertes für dual Studierende. Online verfügbar unter www.igmetall.de/recht-so-wissenswertes-fuer-dual-studierende-25832.htm.

IHK-BERLIN (o.J.): Wie weiter nach dem Studienausstieg? Online verfügbar unter www.ihk-berlin.de/ausbildung/Infos_fuer_Azubis/Fuer_Schueler_und_Studenten/Studienabbrecher/2263262 (Stand: 28.03.2018).

INNOVATIONSKREIS BERUFLICHE BILDUNG (IKBB) : 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung –. Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Berlin 2007. Online verfügbar unter www.bosy-

online.de/duale_Ausbildung/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf (Stand: 30.08.2018).

JAHN, ROBERT.W.; BIRCKNER, MAJA (2014): Studienabbrecher: Über die Situation einer (noch) kaum beachteten Zielgruppe innerhalb und außerhalb der Beruflichen Bildung. In: Berufsbildungsforschung und -beratung aktuell 1,2. Online verfügbar unter www.jibb-ev.de/wp-content/uploads/2014/01/220141_jahn_birckner.pdf (Stand: 12.08.2017).

KELLER, REINER (2013): Zur Praxis wissenssoziologischer Diskursanalysen. In: KELLER, REINER UND TRUSCHKAT, INGA (HG.): Methodologie und Praxis der wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden (Theorie und Praxis der Diskursforschung), S. 27–68.

KOHL, MATTHIAS; KESTNER, SYLVIA; BUHR, REGINA (2013): Übergänge und Durchlässigkeit in der Aufstiegsfortbildung – Steuerungspotenzial der Zulassungs- und Anrechnungsvorschriften in bundeseinheitlich geregelten Fortbildungsordnungen. In: bwp@ 25. Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe25/kohl_etal_bwpat25.pdf (Stand: 13.08.2017).

KRONE, SIRIKIT (2015): Dual studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden.

KRONE, SIRIKIT; RATERMANN-BUSSE, MONIQUE (2017): Qualitätskriterien für duale Studiengänge. In: IAQ-Standpunkt. Aktuelle Stellungnahmen aus dem Institut Arbeit und Qualifikation 2 (Stand: 25.03.2018).

KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER (KMK) (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Online verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf (Stand: 28.03.2018).

KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER (KMK) (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Online verfügbar unter www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Anrechnung_ausserhochschulisch_II.pdf (Stand: 28.03.2018).

KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER (KMK) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. KMK 2009. Online verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Stand: 14.08.2017).

KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER (KMK) (2017): Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1-4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag. Online verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/BS_171207_Musterrechtsverordnung.pdf (Stand: 28.03.2018).

KUSSAU, JÜRGEN; BRÜSEMEISTER, THOMAS: Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule, S. 15–54.

KUTSCHA, GÜNTER (2003): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte. Rückblick und Perspektiven - Werner Habel zum 60. Geburtstag gewidmet. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 3, S. 328–349. Online verfügbar unter www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/kutscha_60_habel.pdf (Stand: 18.03.2018).

KUTSCHA, GÜNTER (2015): Erweiterte moderne Beruflichkeit – Eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability- Maxime“ des Bologna-Regimes. In: bwpat 29 (Stand: 13.08.2017).

LANGE, UTE; HARNEY, KLAUS; RAHN, SYLVIA; STACHOWSKI ; HEIDRUN (2001): Studienbuch Theorien der beruflichen Bildung. Grundzüge der Diskussion im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn/Obb.

LUTZ, GERHARD (2015): Kooperationen der Lernorte in einem dualen Studienmodell des Holzbauhandwerks - Das Biberacher-Modell. In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1, S. 36–39 (Stand: 25.03.2018).

MAAG MERKI, KATHARINA; LANGER, ROMAN; ALTRICHTER, HERBERT (2014): Educational Governance als

Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze. Dordrecht.

MAHONEY, JAMES (2000): Path Dependence in Historical Sociology. In: *Theory and Society* 29 (4), Bd. 29, S. 507–548.

MAHONEY, JAMES; THELEN, KATHLEEN A. (2010a): A Theory of Gradual Institutional Change. In: MAHONEY, JAMES UND THELEN, KATHLEEN ANN (HG.): *Explaining institutional change. Ambiguity, agency, and power*. Cambridge, S. 1–37.

MAHONEY, JAMES; THELEN, KATHLEEN ANN (2010b): *Explaining institutional change. Ambiguity, agency, and power*. Cambridge.

MARCH, JAMES G.; OLSEN, JOHAN P. (1989): *Rediscovering institutions. The organizational basis of politics*. New York, NY.

MARCH, JAMES G.; OLSEN, JOHAN P. (2008): Elaborating the “New Institutionalism” - Oxford Handbooks. In: RHODES, RODERICK A. ET AL. (HG.): *The Oxford handbook of political institutions*. Oxford (The Oxford handbooks of political science), S. 3–22.

MAYNTZ, RENATE; SCHARPF, FRITZ W. (1995): *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung*. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:1235737:2 (Stand: 15.01.2018).

MEYER, RITA (2000): *Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten*. Münster.

MOLDASCHL, MANFRED (2010): *Innovation in sozialwissenschaftlichen Theorien oder. Gibt es überhaupt Innovationstheorien?* Chemnitz.

MUCKE, KERSTIN; KUPFER, FRANZISKA (2011): Durchlässigkeit umsetzen für lebensbegleitendes Lernen – Schlussfolgerungen aus der Sicht der beruflichen Bildung. In: FREITAG, WALBURGA K. ET AL. (HG.): *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster, S. 219–237.

MÜNCH, SYBILLE (2016): *Interpretative Policy-Analyse. Eine Einführung*. Wiesbaden.

MURRAY, ROBIN; CAULIER-GRICE, JULIE; MULGAN, GEOFF (2010): *The open book of social innovation*. London.

MÜSKENS, WOLFGANG; EILERS-SCHOOF, ANJA (2014): *Kooperationen mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen bei der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge* (Stand: 24.03.2018).

NICKEL, SIGRUN; SCHULZ, NICOLE (2017): *Update 2017. Studieren ohne Abitur in Deutschland Überblick über aktuelle Entwicklungen*. Gütersloh.

NIDA-RÜMELIN, JULIAN (2014): *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*.

OESCH, DOMINIQUE (2016): *Potenzielle und realisierte Durchlässigkeit in gegliederten Bildungssystemen*.

RAMMERT, WERNER (2007): *Technik - Handeln - Wissen*. s.l.

RISSE, THOMAS (2000): "Let's argue": Communicative Action in Word Politics. In: *International Organisation* 1, Bd. 54, S. 1–39.

RISSE, THOMAS (2009): *Konstruktivismus, Rationalismus und Theorien Internationaler Beziehungen – warum empirisch nichts so heiß gegessen wird, wie es theoretisch gekocht wurde*. Online verfügbar unter userpage.fu-berlin.de/~atasp/texte/030209_risse_forschungsstand.pdf (Stand: 25.01.2018).

ROGERS, EVERETT M. (1995): *Diffusion of innovations*. New York, NY u. a. Online verfügbar unter www.loc.gov/catdir/description/simon033/94024947.html (Stand: 30.06.2018).

ROSENDAHL, ANNA; WAHLE, MANFRED (2016): *Diskurse zur Krise von Beruf und Beruflichkeit*. In: HERMSTEIN, BJÖRN ET AL. (HG.): *Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen und Kritik*. Weinheim, Basel (Institutionenforschung im Bildungsbereich), S. 187–214.

- RÜRUP, MATTHIAS; BORMANN, INKA (2013): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden.
- SCHAUB, HORST; ZENKE, KARL G. (2007): Wörterbuch Pädagogik. München.
- SCHIMANK, UWE (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: ALTRICHTER, HERBERT ET AL. (HG.): Educational Governance. Handlungscoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden (Educational Governance, 1), S. 231–260.
- SCHLÖGL, PETER; STOCK, MICHAELA; MOSER, DANIELA; SCHMID, KURT; GRAMLINGER, FRANZ (2017): Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand. Bielefeld.
- SCHMIDT, VIVIEN (2010): Taking ideas and discourse seriously: explaining change through discursive institutionalism as the forth "new institutionalism". In: European Political Science Review 1, Bd. 2, S. 1–25.
- SCHRADER, JOSEF (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld.
- SERVICESTELLE OFFENE HOCHSCHULE NIEDERSACHSEN GMBH (OHN) : Die Offene Hochschule Niedersachsen. <https://www.offene-hochschule-niedersachsen.de/ohn/offene-hochschule-niedersachsen/> (Stand: 28.03.2018).
- SEVERING, ECKART; TEICHLER, ULRICH (2013): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld.
- SORGE, ARNDT; STREECK, WOLFGANG (2016): Diversified Quality Production Revisited. The Transformation of Production Systems and Regulatory Regimes in Germany. Köln.
- STREECK, WOLFGANG (1991): On the Institutional Conditions of Diversified Quality Production. In: MATZNER, EGON UND STREECK, WOLFGANG (HG.): Beyond Keynesianism. The socio-economics of production and full employment., S. 21–61.
- STREECK, WOLFGANG (1992): Training and the New Industrial Relations. A Strategic Role for Unions. In: SLEIGH, STEPHEN R. (HG.): Economic Restructuring and Emerging Patterns of Industrial Relations, S. 167–189.
- STREECK, WOLFGANG (2010): Taking Capitalism Seriously: Toward an Institutional Approach to Contemporary Political Economy. Köln.
- STREECK, WOLFGANG (2011): Skills and Politics: General and Specific. Köln.
- STREECK, WOLFGANG (2014): The Economy as a Subject of Study at the Max Planck Institute for the Study of Societies. Report to the 2014 Meeting of the Advisory Board of the Max Planck Institute for the Study of Societies Cologne., Köln. Online verfügbar unter www.mpifg.de/people/ws/forschung_de.asp (Stand: 30.08.2018).
- STREECK, WOLFGANG; THELEN, KATHLEEN A. (2005): Introduction: Institutional Change in Advanced Political Economies. In: THELEN, KATHLEEN ANN UND STREECK, WOLFGANG (HG.): Beyond continuity. Institutional change in advanced political economies. Oxford, New York, S. 3–39.
- THELEN, KATHLEEN A. (2006): Institutionen und sozialer Wandel. Die Entwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland. In: BECKERT, JENS ET AL. (HG.): Transformationen des Kapitalismus. Festschrift für Wolfgang Streeck zum sechzigsten Geburtstag. Frankfurt am Main (Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung Köln, 57), S. 399–420.
- THELEN, KATHLEEN ANN; BUSEMEYER, MARIUS R. (2008): From Collectivism to Segmentalism. Institutional Change in German Vocational Training. Köln.
- THELEN, KATHLEEN ANN; STREECK, WOLFGANG (2005): Beyond continuity. Institutional change in advanced political economies. Oxford, New York.
- VERDIER, ERIC (2009): European lifelong learning strategy and diversity of national devices : an interpretation in terms of public policy regimes. The European Consortium for Political Research. 2009 General Conference in Potsdam (September 9-12th), Germany. Session "Policy Arenas and Dynamics of Welfare State Rescaling".

Panel "Rescaling Educational Policy in Europe: Discourse, Strategies, Reforms, and Outcomes". Wien. Online verfügbar unter halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00436545/document (Stand: 13.05.2018).

VOGEL, CHRISTIAN (2017): Durchlässigkeit im Bildungssystem. Bonn.

WIESNER, KIM-MAUREEN (2015): Information und Beratung für beruflich Qualifizierte am Übergang zur Hochschule. Ergebnisse aus einer ANKOM-Begleitstudie. In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3, S. 19–22.

WILBERS, KARL (2014): DQR-Niveau-5 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) als Plattform für die Gestaltung bildungsbereichsübergreifender Arrangements. Ein Weg zur Stärkung der Durchlässigkeit und Integration von hochschulischer Bildung und Berufsbildung. In: Berichte zur Wirtschaftspädagogik und 3. Online verfügbar unter www.wipaed.rw.fau.de/files/2017/02/Das_Niveau_5_des_DQR_als_Plattform.pdf (Stand: 13.08.2017).

WISSENSCHAFTSRAT (WR) (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Online verfügbar unter www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf (Stand: 14.08.2017).

WISSENSCHAFTSRAT (WR) (2014): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt - Erster Teil zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Online verfügbar unter www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf (Stand: 13.08.2017).

WOLTER, ANDRÄ; BANSCHERUS, ULF; KAMM, CAROLINE (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 1. Münster, New York.

WOLTER, ANDRÄ; BANSCHERUS, ULF; KAMM, CAROLINE; OTTO, ALEXANDER; SPEXARD, ANNAR (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. Berlin. Online verfügbar unter www.bzh.bayern.de/uploads/media/4-2014-Wolter-Banscherus-Kamm-Otto-Spexard.pdf (Stand: 29.06.2018).

ZAPF, WOLFGANG (1994): Modernisierung, Wohlfahrtsentwicklung und Transformation. Soziologische Aufsätze 1987 bis 1994. Berlin (Stand: 13.08.2017).

ZIEGLER, BIRGIT (2015): Verallgemeinerung des Beruflichen - Verberuflichung des Allgemeinen? [Jubiläumssymposium an der TU Darmstadt, wo 1963 der erste Lehrstuhl für Berufspädagogik eingerichtet wurde]. Bielefeld.