
Arthur SCHNEEBERGER¹ (Wien)

Soziale Inklusivität der Hochschulsysteme als Rankingkriterium – Implikationen und Schlussfolgerungen

Zusammenfassung

Seit Jahrzehnten gilt Bildung als Wettbewerbsfaktor und zugleich als Vehikel der Chancengleichheitspolitik („Durchlässigkeit“). Daher findet Hochschulsystemranking hohe öffentliche Aufmerksamkeit. Fraglich sind aber nach wie vor Grundlagen und Aussagekraft dieser Systemvergleiche. Dies soll vorliegender Beitrag beispielhaft anhand der 2008 publizierten Lisbon-Council-Studie „University Systems Rankings“ aufzeigen. Der Beitrag zeigt einerseits Bedarf an besseren Grundlagen komparativer Bildungsforschung, andererseits Bedarf an einer Strukturdiskussion über das tertiäre Bildungssystem in den deutschsprachigen Ländern, bei der die europäischen Anstöße (Bologna-Prozess, EQF) von Relevanz sein sollten.

Schlüsselwörter

Hochschulsystemranking, ISCED, EQF, Bologna-Prozess, soziale Durchlässigkeit

Social Inclusion of University Systems as a Ranking Criteria – Implications and Conclusions

Abstract

A study of the Lisbon Council of 2008 concerning ranking of international university systems based on OECD-data proposes disadvantages for Austria and Germany: both university systems would produce too few and often “overqualified” graduates. In contrast, Anglo-Saxon and Nordic countries with enrolment rates in university level education of 60 to 80 per cent of an age cohort are treated as benchmarks of inclusive higher education systems which meet the needs of knowledge societies. Due to the lack of substantial standards of comparison the study neglects the high degree of diversity of educational systems and the role of university level education within them. The paper underlines the need for more “realism” of comparative data and indicators as the starting point for discussions about modernising tertiary education in various national contexts.

Keywords

University system rankings, ISCED, EQF, Bologna process, social permeability

¹ e-Mail: schneeberger@ibw.at

Seit Jahrzehnten gilt Bildung als wirtschaftlicher Wettbewerbsfaktor und zugleich als Vehikel der Chancengleichheitspolitik. Den prägnantesten Ausdruck findet das in der Frage der Inklusivität der Hochschulsysteme. Innovationsfähigkeit und „soziale Durchlässigkeit“, von allen geteilte Werte, stehen damit im Vergleich der Bildungssysteme zur Diskussion. Daher findet Hochschulsystemranking hohe öffentliche Aufmerksamkeit.

Fraglich sind aber nach wie vor Grundlagen und Aussagekraft dieser Systemvergleiche. Dies soll vorliegender Beitrag beispielhaft anhand der 2008 publizierten Lisbon-Council-Studie „University Systems Rankings“ aufzeigen. Ziel dieses Beitrages ist es, Ergebnisse der Studie methodenkritisch zu durchleuchten und Denkansätze zur internationalen Klassifizierung von Bildung zu geben. Hierbei ergeben sich Bezüge zu ISCED und den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF). Obgleich sich die Verlängerung der Bildungswege im Lebenszyklus als internationale Konvergenz erweist, bedarf es spezifischer Tertiärisierungsstrategien. Vorliegender Beitrag diskutiert Befunde, Probleme und Schlussfolgerungen.

1 Ergebnisse und Kritik der UNI-System-Ranking-Studie

Das Brüsseler Lisbon Council, ein 2003 gegründetes Institut², hat 2008 die Studie „University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of Knowledge“ (EDERER et al., 2008) publiziert. Die Hochschulsysteme Österreichs und Deutschlands sind „zu elitär“, behauptet eine Studie des Brüsseler Lisbon Council. Großbritannien, Australien oder die USA werden in der Studie als Musterbeispiel inklusiver Universitätssysteme gepriesen, Beobachter/innen aus deutschsprachigen Ländern nehmen Großbritannien oder die USA jedoch vor allem als Standort von Elite-Universitäten wahr. Hier ist Aufklärungsbedarf gegeben.

Die Leistungsfähigkeit der Hochschulsysteme wird in der Studie „University Systems Rankings“ anhand von mehreren Kriterien bewertet. Besonderen Stellenwert haben dabei die Kriterien Inklusionsfähigkeit (Inclusiveness) und Offenheit im Hochschulzugang (Access), da sie die wesentlichen Systemunterschiede nach sich ziehen (EDERER et al., 2008, S.4). Als vorbildliche Hochschulsysteme werden insbesondere anglophone und nordeuropäische Systeme definiert, die möglichst hohe Anteile der Jugendlichen und Erwachsenen aufnehmen und fördern. Damit wird nicht Exklusivität einer Hochschule, sondern Inklusivität auf Hochschulsystemebene als Gütekriterium propagiert (siehe Kasten 1). Die Bewertungen des Rankings der europäischen Hochschulstudie basieren daher im Wesentlichen auf unterschiedlichen Studierquoten. Nachfolgende Tabelle zeigt die Streuung der Studierquoten von 35 bis 84 Prozent der Jugendlichen im typischen Alter des Studienbeginns.

Auffällig am Studierquotenvergleich ist zunächst Folgendes. Die Länder am unteren Ende der Skala der Studierquoten sind durchwegs wirtschaftlich starke Länder,

² Siehe dazu (Stand: 16.03.2009):
http://www.lisboncouncil.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1&Itemid=49

die Zusammenhänge sind daher nicht einfach „Rückstand“, sondern als Ausdruck unterschiedlicher Bildungstraditionen zu begreifen. Wenn man Hochschulbildung eine investive Funktion und nicht nur Konsumfunktion, die sie auch hat, zuspricht, so muss die kategoriale Erfassung durch ISCED (International Standard Classification of Education) ein Validitätsdefizit enthalten. Dies habe ich bereits an anderen Stellen belegt (vgl. SCHNEEBERGER, 1999, 2007, 2008), und soll hier nicht nochmals ausführlich ausgebreitet werden. Einige Aussagen sind aber doch erforderlich. Es fehlt dem Vergleich der Hochschulstudierquoten vor allem ein allgemeines Konzept dessen, was ein akademisches Studium ist.

Nur wenn ein externer Bezugspunkt (Tertium comparationis) im Vergleich der Bildungssysteme definiert werden kann, kann der internationale Vergleich einigermaßen realistisch ausfallen. Das gesamte Ranking der gegenständlichen Studie beruht auf der Unterstellung, dass ISCED 5A wirklich „broadly comparable across the country sample“ (EDERER et al., 2008, S.23) ist. Diese Behauptung möchte ich mit Verweis auf einige wesentliche Unterschiede in Frage stellen.

Kasten 1

Inklusivität und Selektivität von Universitätssystemen laut Lisbon Council

„Of the 17 countries surveyed, Australia, United Kingdom and Denmark have the best tertiary education systems, ranking Nos. 1, 2 and 3 (...). Taken together, their universities accept among the largest number of the local population for study, giving them high scores on Inclusiveness and Access. (...) And all three countries are frontrunners in the effort to offer continuing education to adults after they have left the formal education system, with high numbers of people benefiting from access to lifelong learning. Finally, all three have opened up their education systems to a wide range of people without lowering their educational standards. (...). By contrast, Germany, Austria and Spain all fare badly, weighing in at Nos. 15, 16 and 17, respectively. Austria and Germany suffer because of the restrictiveness of their educational system; they turn away the most number of students from higher education, and as a result offer higher education to a relatively low number of people. (...) Poland is good at accepting lots of students, including students of relatively low skill levels upon entering university.“ (EDERER et al., 2008, S.4f.)

„German professors typically see their duty to be kicking out as many students as they can early on, in order to allow only the best to move on to a degree. Germany continues to place its educational focus on providing master-level degrees which are far more demanding than bachelor degrees. But the approach has been nothing short of catastrophic. A strategy based on over-educating some while leaving others to go horribly undereducated has led to ever growing pockets of social exclusion in some quarters and a chronic shortage of talent available to the German economy as a whole. (...). In Sweden, for example, the scholastic aptitude of an average secondary student (as measured by PISA achievement scores) is almost sufficient to later graduate from university as well, indicating that a broad range of students have access to a university education in this country (a development which has, in no small measure, contributed to the country's remarkable competitiveness standing today). By contrast, in Germany, Czech Republic and Turkey, the difference between an average secondary student and a university graduate is around 100 PISA points, indicating that only the brightest students have access to a tertiary degree education in those countries.“ (EDERER et al., 2008, S.11f.)

Reputationsgefälle zwischen Universitäten in anglophonen Ländern

Nicht zu übersehen ist zunächst, dass gerade in anglophonen Ländern ein starkes Reputationsgefälle zwischen den Universitäten und Colleges verbunden mit hochgradiger Zugangsselektivität der Handvoll Eliteeinrichtungen Faktum ist. Während die deutschsprachigen Hochschulsysteme im Wesentlichen ähnliche Input- und Outputqualität an allen Standorten anstreben und transparente Zugangsmodalitäten aufweisen, trifft dies auf die hochgradig diversifizierte angelsächsische Hochschul-landschaft nicht zu. Das unterschlägt die UNI-Ranking Studie.

„Wissenschaftsbasierung“ der Lehre als ausreichendes Definitionskriterium hochschulischer Bildung

Ein wesentlicher Hochschulsystemunterschied ist die Rolle der Forschungsaktivitäten der Lehrenden als Abgrenzungskriterium zwischen Hochschule und gehobener beruflicher Bildung. Als Hochschulbildung werden im Sinne der Kategorie ISCED 5A zumindest dreijährige Bildungsgänge nach der Sekundarstufe II definiert: „we used the ISCED Va definition of tertiary education, because this type of education is broadly comparable across the country sample (degree awarded after at least three years of cumulative, full-time, theory-based study taught by faculty with advanced research degrees).“ (EDERER et al., S.23).

Zugleich wird festgestellt: Als Hochschulbildung werden Ausbildungen an Einrichtungen eingestuft „regardless of how much original research the university has undertaken parallel to teaching“ (EDERER et al., S.9). Damit ist eine deutliche Differenz zu den Universitäten im deutschsprachigen Raum gegeben, die als zentrale Legitimation ihrer Abgrenzung von gehobener beruflicher Bildung seit Wilhelm von Humboldt (1767-1835) die Einheit von Forschung und Lehre anführen. Der Unterschied wird dabei implizit als Nominalskala gedacht – hier Lehre durch forschungsaktive Hochschullehrer für im Verlauf oder zumindest gegen Ende des Studiums selbst forschungsaktive Studierende, dort alle andere Lehr- und Lernformen.

International geht man eher von einer Intervallskala – wie auch zum Beispiels die sogenannten „Dublin-Descriptors“³ der EU zeigen – aus: Es gibt hierbei verschiedene Stufen des Bezugs zur wissenschaftlichen Forschung, für die zwei- oder dreijährigen hochschulischen Bildungsgänge reicht die Bedingung, dass Lehrbücher wissenschaftsbasiert verfasst und nach dem Stand der Forschung aktualisiert werden. Es gibt kaum eine berufliche Aus- oder Weiterbildungseinrichtung, die nicht mit Hilfe wissenschaftsbasierter Unterlagen und/oder Fachbücher arbeiten würde. Hier ist ein zentraler Punkt im Vergleich der Hochschulsysteme zu identifizieren, der im Weiteren noch näher reflektiert werden soll.

³ JQI-Meeting (Dublin, 18.10.2004): Draft 1 working document (30.12.2008):
http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/dublin_descriptors.pdf

Tabelle 1: Studienanfängerquoten 2006 nach ISCED-Klassifikation*, in % (Quelle: OECD 2008; keine Werte für Frankreich und Kanada zugänglich)

OECD-Länder (Auswahl)	Männer	Frauen	Gesamt (Rangreihung)
Australien	74	94	84
Polen	72	84	78
Finnland	65	88	76
Schweden	65	87	76
Slowakische Republik	56	80	68
Ungarn	60	72	66
Vereinigte Staaten	56	72	64
Dänemark	47	71	59
Niederlande	54	62	58
Vereinigtes Königreich	50	65	57
Italien	47	63	55
Tschechische Republik	45	55	50
Griechenland	38	61	49
Spanien	36	51	43
Österreich	36	44	40
Schweiz	38	38	38
Belgien	32	38	35
Deutschland	36	35	35
OECD-Durchschnitt 2006	50	62	56

* Zugrunde gelegt wurde die Kategorie ISCED 5A: zumindest 3-jährige tertiäre Ausbildungen

Unterschiedliche Erstabschlusslevels im Ländervergleich

Faktum ist weiters, dass sich die selektiven Universitätssysteme im Erstabschluss – zumindest traditionell auf einem höheren Level – etwa dem Masterlevel – als die inklusiveren Hochschullandschaften orientieren. Das hat Auswirkungen am internationalen Arbeitsmarkt. Nicht nur, dass ausländische Diplome unter Umständen bei uns überschätzt werden, sondern auch, dass Diplome und Zeugnisse der gehobenen Berufsbildung der deutschsprachigen Länder international unterschätzt werden.

Diese Gefahren wurden in Europa erkannt. Man versucht ihnen durch die gemeinschaftliche und abgestimmte Entwicklung eines European Qualifications Framework (EQF) zu begegnen. Die Hochschuldiplomabschlüsse der deutschsprachigen Länder beanspruchen im EQF auf Level 7 von 8 möglichen Qualifikationsstufen eingestuft zu werden.

Das war bis vor wenigen Jahren der Erstabschluss und ist es auch heute noch für 82 Prozent der rund 20.800 Universitätsabsolventen/innen (STATISTIK AUSTRIA, 2009, S.255) und 80 Prozent der rund 6.400 Fachhochschulabsolventen/innen im

Studienjahr 2006/07 (STATISTIK AUSTRIA, 2009, S. 300). Ein Diplomstudium an Universitäten dauert hierbei durchschnittlich über 6 Jahre, ein Bachelorstudium 3,7 Jahre (STATISTIK AUSTRIA, 2009, S. 262).

Collegesystem als Ersatz für Berufsbildung

Die gesamtgesellschaftliche Aufgabe der Universitäten darin zu sehen, möglichst viele Schüler/innen und damit auch möglichst viele schwache Schüler/innen aufzunehmen und zu fördern, ist nur dann verständlich, wenn man von einem inklusiven Collegesystem ausgeht, das viele Aufgaben übernimmt, die in deutschsprachigen Ländern von der beruflichen Aus- und Weiterbildung erfüllt werden. Die institutionellen Möglichkeiten, über berufliche Aus- und Weiterbildung Chancen im Beschäftigungssystem zu eröffnen, werden in der UNI-Ranking Studie verdrängt oder übersehen. Die gesellschaftliche Inklusion ist in Ländern mit starker Berufsbildung auf der oberen Sekundarstufe nicht ungünstiger als in jenen Ländern, die erst auf Universitätsebene einen Filter nach Eignung und Interessen eingebaut haben.

Was bleibt, ist das Faktum, dass weltweit Hochschulsysteme verbreitet sind, die berufliche Qualifizierung beinhalten, die in deutschsprachigen Ländern in den gehobenen Teilen der Berufsbildung oder in Weiterbildungen (z.B. Werkmeister, Meister, Bilanzbuchhalter usw.) angeboten werden. Wenn zum Beispiel in Australien 2006 84 Prozent eine tertiäre Ausbildung beginnen, und 59 Prozent eine solche abschließen (OECD 2008, S. 68 u. 86), bedeutet dies vor allem, dass die Hochschulen für ein breiteres Begabungs-, Interessens- und Beschäftigungsspektrum als die deutschsprachigen Hochschulen ausbilden. Dies lässt sich auf etwas niedrigerem Niveau ähnlich für andere anglophone Länder aufzeigen.

Dass die anglophonen Länder zu einem hohen Anteil an den Hochschulen für Berufe ausbilden, für die in den deutschsprachigen Ländern in der beruflichen Aus- und Weiterbildung qualifiziert wird, erhellt aus einem Blick auf eine aktuell europäische Berufsstrukturprognosen, die auch 2015 nur von einer Beschäftigungsquote von unter 14 Prozent bei den akademischen Berufen ausgehen. Bei Qualifikationsbedarfsprognosen, die sich formalen Bildungskategorien und nicht an Berufen orientieren, wird nicht selten ein völlig anderer Eindruck erweckt. Diese Unterschiede sind vor allem durch Unschärfen des internationalen Vergleichs von Bildung bedingt.

Volkswirtschaftliche und gesellschaftspolitisch relevante Indikatoren

Unabhängig von den methodologischen Fragen der Vergleichbarkeit der Studierquoten sind deren soziale und wirtschaftliche Auswirkungen wesentlich. Zentrale volkswirtschaftliche Indikatoren (BIP pro Kopf, Arbeitslosenquote, Exportquote, FuE-Personal⁴ zeigen kein eindeutiges Bild, zumal auch noch Fragen der multiplen Kausalitätskonnexe zwischen Wohlstand und Akademisierung keineswegs klar sind. Für die Inklusions- und Access-Indikatoren werden auch gesellschaftspolitische Argumente vorgebracht. Gerade hier zeigen sich aber z.B. für anglophone

⁴ Der Anteil der FuE-Forscher in % der Gesamtbeschäftigung lag 2004 in Österreich bei 1,2 Prozent im Vergleich zu 0,9 im EU-25-Mittel oder 0,9 Prozent in Irland, 1,0 Prozent in Frankreich und 1,1 Prozent in Deutschland (vgl. GÖTZFRIED, 2007, S.4).

Länder keine günstigeren Werte. Dies lässt sich etwa anhand des Gini-Koeffizienten, einem Maß für Einkommensungleichheit (GUIO, 2005, S.4), oder anhand von Armutsquoten belegen (OECD, Growing unequal, 2008, S.135).

Tabelle 2: Beruflicher Strukturwandel in Europa, in % (Erwerbspersonen EU-25 plus Norwegen und Schweiz) (Quelle: CEDEFOP, 2008; ISCO-Klassifikation; eigene Berechnungen)

Skill level	Berufshauptgruppen, Berufsgruppen	2006	2015
-	Berufe mit Leitungsfunktion	8,7	9,5
4	Akademische Berufe	13,1	13,9
	<i>Darunter:</i>		
4	Sonstige Wissenschaftler/innen und verwandte Berufe	4,3	5,1
4	Wissenschaftliche Lehrkräfte	4,0	3,9
4	Physiker/innen, Mathematiker/innen, Ingenieurwissenschaftler/innen	3,1	3,3
4	Biowissenschaftler/innen und Mediziner/innen	1,7	1,6
3	Technische Fachkräfte	3,7	3,6
3	Nichttechnische Fachkräften (mittlere Qualifikationsebene)	12,6	13,7
2	Bürokräfte, kaufmännische Angestellte	11,2	9,9
2	Dienstleistungs- und Verkaufsberufe	14,1	14,4
2	Handwerks- und verwandte Berufe; Anlagen- und Maschinenbediener/innen sowie Montierer/innen; Fachkräfte in der Landwirtschaft	17,5	15,0
1	Hilfsarbeitskräfte	10,9	11,9
1 - 4	Gesamt	100,0	100,0
	Gesamt in 1.000	209.495	222.773

2 Denkanstöße des Hochschulrankings

Was kann aus der Studie gelernt werden, auch wenn es evident ist, dass die getätigten Vergleiche und Bewertungen nicht ausreichend anhand gemeinsamer Vergleichskriterien fundiert sind? Auf welche Fragen und Desiderata der komparativen Bildungsforschung macht die kritische Auseinandersetzung mit der Hochschulsystemrankingstudie aufmerksam?

Zunächst einmal lässt sich ableiten, dass die Forschung bessere Vergleichsinstrumente braucht, um mehr Transparenz der Bildungssysteme zu schaffen. Der EQF oder die Kriterien, die im Bologna-Prozess gemeinschaftlich von Experten/innen erarbeitet wurden, folgen diesem Ziel; vor allem aber wird es erforderlich sein, ISCED weiterzuentwickeln, da diese Klassifikation die Grundlage der internationalen bildungsstatistischen Erhebungen und damit der empirisch-analytischen Forschungsarbeiten bildet.

Sodann wurde sichtbar, dass die tief verankerte Orientierung am Masterlevel als Erstabschluss eine Besonderheit der deutschsprachigen Länder ist, die man sich bewusst machen muss, zumal sie auch in der aktuellen Einführung von Bachelorstudien als Widerstand zu bemerken ist. Bei Studierquoten von 40 und mehr Prozent am Altersjahrgang und vor allem in einer globalisierten Informationsgesellschaft kann die Tradition langer erster Studien zu einer Blockade für eine möglichst breite Beteiligung an „tertiärer Bildung“ werden. Im internationalen geht es um „tertiäre Bildung“ als Arbeitsmarktsignal.

Eine These der gegenständliche sollte noch besondere Beachtung finden: Die primäre Orientierung der Hochschulbildung am Diplomlevel (Magister, DI) wird für den überwiegenden Teil der Absolventen/innen als zu hoch und am Arbeitsmarkt nicht entsprechend „belohnt“ bewertet (EDERER et al., 2008, S.16) und erweist sich strukturell als Blockade für die Errichtung eines inklusiven Hochschulsystems mit breitem möglichem Zugang. Das sollte ein wichtiger Diskussionspunkt für die Systemdiskussion und die Tertiärisierungsstrategie der deutschsprachigen Länder sein.

Bessere internationale Vergleichbarkeit für postsekundäre Qualifikationen erforderlich

Hochschulsysteme, die sich für die berufliche Ausbildung weit geöffnet haben, sind intern stärker diversifiziert als jene Hochschulsysteme, welche Hochschulbildung nach wie vor schwerpunktmäßig auf die akademischen Berufe ausrichten. Ein direkter Vergleich der Hochschulsysteme führt daher zu unrealistischen (nominalistischen) Schlussfolgerungen. Diese Strukturunterschiede lassen sich auf der Grundlage des derzeit verwendeten Klassifikationssystems ISCED (International Standard Classification of Education) aufgrund fehlender gemeinsamer Standards nicht ausreichend kommunizieren, um Missverständnisse auszuräumen.

Für einige Länder – wie Finnland oder Polen – ergeben sich auf Basis der ISCED-Klassifikation für 2006 Graduiertenquoten von fast 50 Prozent an der Bevölkerung im vergleichbaren Alter. Für Australien oder Island werden rund 60 Prozent der Jugendlichen als Hochschulabsolventen/innen ausgewiesen. Diese – von der OECD – in einer rein technischen Terminologie (also nominalistisch) als „ISCED-5A-Abschlussquoten“ publizierten Ergebnisse werden in der Öffentlichkeit als „Akademikerquoten“ (womit eine „unrealistische“ Ableitung getroffen wird) verbreitet. Im Vergleich zu Ländern mit starker Berufsbildung und komplementärer Ausbildungsschiene eines selektiven Hochschulsystems stellen sich damit Fragen nach der Brauchbarkeit der zugrundeliegenden Standards des Systemsvergleichs respektive der Grundlagen der schwerwiegenden Werturteile, die in der gegenständlichen Rankingstudie vorgenommen werden.

Die hochgradige Diversität der Hochschulsysteme ist ein Gemeinplatz der komparativen Forschung. Um trotzdem Vergleichsforschung anlegen zu können, wurde die Bildungsklassifikation ISCED entwickelt. ISCED (International Standard Classification of Education) wurde von der UNESO konzipiert (1979, 1997) und von der OECD als einem der wichtigsten Anwender in Form eines Manuals (OECD 1999) sowie eines Handbuchs (2004) erläutert. Den Kern von ISCED bildet eine 6-stufige vertikale Levelstruktur für Bildung:

“The notion of ‘levels’ of education ... is essentially a construct based on the assumption that educational programmes can be grouped, both nationally and cross-nationally, into an ordered series of categories broadly corresponding to the overall knowledge, skills and capabilities required of participants if they are to have a reasonable expectation of successfully completing the programmes in these categories. These categories represent broad steps of educational progression from very elementary to more complex experiences with the more complex the programme, the higher the level of education.” (UNESCO 1997, S. 10).

Die Klassifikation nach Levels würde es erfordern, die Ausbildungsgänge nach ihren Lerninhalten respektive Lernergebnissen und damit nach internationalen Standards für Lehrpläne zu bewerten. Lapidar wird hierzu allerdings festgestellt: „International curricula standards that are needed to support such judgements do not as yet exist.“ (UNESCO 1997, S. 12) Daher werden andere Kriterien (z.B. Zugangsvoraussetzungen, Lebensalter bei Beginn der Ausbildung, Ausbildungsdauer, Ziel der Ausbildung usw.) verwendet, die quasi als Hilfsmittel das Fehlen von curricularen Standards kompensieren sollen. Die Zuweisungen von Bildungsgängen zu den ISCED-Levels erfolgen durch die Nationalstaaten (Statistikämter, Bildungsministerien), die publizierenden Institutionen (OECD, Eurostat, UNESCO) haben keine validierende Funktion. Dies reicht nicht aus, um die nationalen Bildungsgänge oder Abschlüsse auf der postsekundären Ebene international realistisch „zu übersetzen“, wie nachfolgend gezeigt werden soll.

„Akademikerquotenvergleich“ entpuppt sich als „Postsekundarquotenvergleich“

Tabelle 3 zeigt jährliche Abschlüsse auf postsekundärer Ebene der Bildungssysteme. Summiert man ISCED 5B und ISCED 5A, so kommt man im europäischen Durchschnitt auf knapp 43 Prozent der aktuellen jährlichen Abschlüsse am vergleichbaren Altersjahrgang. In der Hochschulstatistik spricht man vom Anteil „mit tertiärem Bildungsabschluss“ oder der „erweiterten Akademikerquote“ (siehe z.B. BMWF, 2008, S.114). Die höchste „erweiterte Akademikerquote“ erreicht nach dieser Zählart in Europa Irland mit 66 Prozent; bei den Frauen liegt diese bei 73 Prozent, bei den Männern bei 59 Prozent (OECD 2008, S.93). Irland ist das Musterbeispiel für ein Land mit Bachelor-Tradition. In Irland werden im Hochschulsektor sechs Arten von Qualifikationsnachweisen vergeben, die vier Levels des dortigen 10-stufigen Nationalen Qualifikationsrahmens zugeordnet werden. Es gibt ein Zeugnislevel und zweierlei Bachelor degrees (ordinary und honours), die unterschiedlichen Levels des irischen Nationalen Qualifikationsrahmens zugeordnet werden (MAGUIRE et al., 2007/2008, S.88).

Von der in Irland institutionalisierten hochgradigen internen Differenzierung des Hochschulsektors sind die deutschsprachigen Länder weit entfernt. In diesen wird auch auf der oberen Sekundarstufe arbeitsmarktfähige Qualifikation vermittelt, außerdem gibt es gehobene Berufsausbildungen im postsekundären Bereich neben den Hochschulen. Für Österreich ist vor allem die Unterscheidung zwischen „postsekundär, aber nicht tertiär“ (ISCED 4A) und 5B (kurze tertiäre Ausbildungen innerhalb oder außerhalb von Hochschulen) nicht überzeugend, wie sich insbesondere anhand der Einstufung der Berufsbildenden Höheren Schulen zeigen lässt: Bei gleichem Diplomabschluss (Lernergebnis) wird eine Variante aus formalen Grün-

den als 5B klassifiziert, etwa 90 Prozent der Abschlüsse aber als 4A (vgl. SCHNEEBERGER & PETANOVITSCH, 2008, S.169ff.).

Der deutsche Hochschulforscher Ulrich Teichler verwies bereits auf irrtümliche Schlussfolgerungen im Hinblick auf Bachelor degrees, die übersehen, dass in anglophonen Ländern „auch diejenigen einen Bachelor erwerben, die in Deutschland die anspruchsvolleren Bereiche der beruflichen Ausbildung – z.B. Techniker-Ausbildungen und Ausbildungen für Gesundheitsberufe – durchlaufen“ (TEICHLER, 2006, S.8). Ein anderes Beispiel für das Lernen des Gleichen auf verschiedenen formalen Stufen des Bildungssystems sind IT-Qualifikationen, die in Deutschland im dualen Ausbildungssystem (häufig von Abiturienten/innen), in Großbritannien durch Bachelor-Studien erreicht werden (STEEDMAN et al., 2003).

Würde man für Österreich nicht nur die Werkmeisterschule und die Kollegform der Berufsbildenden Höheren Schule (BHS) als „tertiär“ bewerten, sondern auch die anderen BHS-Formen, so löst sich der „Rückstand“ auf. In Österreich wird zudem die Diplomkrankenpflegeausbildung als ISCED 4B klassifiziert, in anderen Ländern (z.B. Finnland oder Polen) als 5B oder 5A. Dies zeigt die Arbitrarität der formalen Einstufungen, da bezogen auf die in der Richtlinie definierten Lernzeiten und Lerninhalte keine wesentlichen Unterschiede bestehen. Die Inhalte werden bei diesem in der EU reglementierten Beruf durch Anzahl und Art der Unterrichtsstunden in der Richtlinie von 2005 definiert.⁵

Ein „Akademikerquotenvergleich“ sowie ein „Tertiärquotenvergleich“ auf der Grundlage von ISCED ist daher aufgrund der zu großen Diversität dessen, was unter ISCED 5A und 5B subsumiert wird, nicht als fundiert zu bewerten. Da gemeinsame Standards für Diplome fehlen (wie die UNESCO im Zitat weiter oben zugeht), müssen Vergleichskategorien anhand von Hilfskriterien konstruiert werden: Bei der öffentlichen Verwertung der Ergebnisse wird diese Voraussetzung aber fast immer verdrängt und semantisch zur Gänze auf das jeweilige nationale Bildungssystem bezogen. Aufgrund des Fehlens echter Standards für tertiäre Bildung müssen wir aber eingestehen: Die Vergleiche der tertiären Erstabschlussquoten im Rahmen von ISCED von Level 4 aufwärts stellen weder einen Vergleich von „Akademikerquoten“ noch von „Tertiärquoten“ oder „Erweiterten Akademikerquoten“, sondern schlicht und einfach nur einen Postsekundärquotenvergleich dar.

Fasst man ISCED 4 und ISCED 5 (jeweils A und B) zusammen, so reduzieren sich die dramatischen Unterschiede zwischen den Vergleichsländern; dies gilt auch dann, wenn hier zu einem kleinen Anteil Doppelzählungen vorliegen oder vorliegen können. Durch diese Ausführungen wird der Stellenwert verbesserter Transparenz der postsekundären Bildungsabschlüsse im internationalen Vergleich unterstrichen, um nicht auf Dauer „im Trüben zu fischen“ und die Abschlüsse der Länder mit arbeitsmarktfähiger Ausbildung auf der oberen Sekundarstufe systematisch abzuwerten.

⁵ European Union: Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications, Official Journal of the European Union, L 255/40ff., Article 31.

Tabelle 3: Postsekundäre Abschlussquoten nach ISCED-Kategorien 2006, in %
(Quelle: OECD 2008)

Länder (Auswahl)	„Postsekundäre, aber nicht tertiäre“ Abschlüsse (ISCED 4A + 4B)	Zumindest 2- jährige tertiäre Studien (ISCED 5B)	Zumindest 3- jährige Hoch- schulstudien (ISCED 5A)
Keine „Bachelor-Tradition“			
Schweiz	15,4	9,6	29,8
Tschechische Republik	21,8	5,7	29,0
Österreich	28,1	7,4	21,5
Deutschland	14,9	10,8	21,2
„Bachelor-Länder“			
Australien	-	-	59,1
Irland	-	27,1	39,1
Vereinigtes Königreich	-	15,0	39,0
Japan	-	27,9	38,6
Vereinigte Staaten	-	9,9	35,5
Andere Länder			
Finnland	-	0,1	47,5
Polen	-	0,1	47,3
Niederlande	-	-	43,0
Schweden	-	4,9	40,6
Italien	-	-	39,4
Spanien	-	14,5	32,9
OECD-Durchschnitt	4,1	9,1	37,3
EU-19-Ländermittel	4,7	7,6	35,2

Der Stellenwert postsekundärer oder tertiärer Bildung ist zwar in allen Bildungssystemen steigend. Der jeweilige Entwicklungspfad hängt aber von der Bildungstradition ab und kann sinnvoller Weise nicht durch kulturspezifisch bestimmte Benchmarks ohne externe Vergleichskriterien diskutiert werden. Die international vergleichende Bildungsforschung braucht bessere Vergleichsgrundlagen. So sind z.B. Diskussionen über die „Durchlässigkeit“ oder die „Chancengerechtigkeit“ der Hochschulsysteme nur dann gehaltvoll, wenn man eine gemeinsame Definition dessen hat, was Hochschule ist. Bei einer Studierquote von 80 Prozent am Altersjahrgang hat „Durchlässigkeit“ eine andere systemische Bedeutung als bei einer Studierquote von 40 Prozent am Altersjahrgang (vgl. Tabelle 1).

Die semantische Unschärfe der internationalen Hochschuldiskussion wird allerdings doch zunehmend bewusst. So teilte etwa die EU-Generaldirektion „Bildung und Kultur“ Ende 2008 mit: „Der Vergleich von Hochschuleinrichtungen verschiedener Länder kann kompliziert sein. Eine der Schwierigkeiten besteht darin, Institutionen mit vergleichbarer Aufgabenstellung zu bestimmen. Da selbst der Gebrauch von Begriffen wie Hochschule, Fachschule, Akademie, Institut und Schule

von Land zu Land variiert, lässt sich deren Tätigkeitsbereich nicht genau definieren. Hinzu kommen Schwierigkeiten bei der Konzeption allgemein anerkannter Vergleichsmaßstäbe.“ (GD Bildung und Kultur, 2008, S.46).

EQF soll ISCED langfristig verbessern

Mit der europäischen Integration ist das Interesse am Vergleich von Bildungsabschlüssen sprunghaft gestiegen. Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) soll für mehr Transparenz als ISCED sorgen. In einer Mitteilung der Europäischen Kommission von 2006 wurde zum Beispiel die Frage gestellt: „Why not build on existing reference levels and frameworks (for example ISCED)?“ und hierzu folgende Antwort gegeben:

“Because the EQF introduces, for the first time, a set of reference levels based on learning outcomes (defined in terms of knowledge, skills and competences). The EQR shifts the focus from input (lengths of a learning experience, type of institution) to what a person holding a particular qualification actually knows and is able to do.” (EU-Kommission: MEMO/06/318, 5. September 2006, S.6)

Jedes Klassifikationssystem für formale Bildungsnachweise bedeutet eine Stufung oder ein vertikales Relativ anhand vorausgesetzter Kriterien. Es gibt keine absolute Qualitäts- oder Levelbeschreibung, sondern immer nur die Einordnung in ein Relativ anhand von Kriterien. Dies trifft auf EQF und ISCED zu. ISCED hat 6 Levels, der EQF soll 8 aufweisen. Bei näherer Analyse zeigen sich aber große Ähnlichkeiten der Levelstruktur. ISCED-Level 5B wird zu EQF-Level 5, ISCED-Level 5A (Hochschule) wird in die EQF-Levels 6 (=Bachelor degree) und 7 (= Master degree) aufgespalten. ISCED-Level 6 (z.B. Promotion) wird daher folgerichtig zu Level 8 des EQF.

In beiden Ansätzen werden Bildungs- oder Qualifikationsebenen insbesondere nach der „Komplexität“ des Wissens, des Verständnisses oder der Anwendung / Praxis definiert (vgl. zum EQF: GD Bildung und Kultur 29/2008, S. 14). Je komplexer ein Bildungsprogramm, desto höher soll die Einstufung in ISCED ausfallen (siehe Zitat weiter oben). Echte Standards liegen da wie dort nicht vor, man bedient sich daher verschiedener Hilfskriterien: Bei ISCED vor allem Lernzeiten, beim EQF spielen diese ab Level 5 zweifellos auch eine Rolle (Work load als „theoretische“ Lernzeiten), auch wenn dies in der „offiziellen“ Begründung zugunsten des Konzepts der „learning outcomes“ in den Hintergrund gerät, um offen für die Integration und Anerkennung auch non-formaler Lernergebnisse im EQF zu bleiben.

Der Unterschied zwischen den beiden Klassifikationsverfahren für Bildungsergebnisse liegt hauptsächlich im Verfahren der Akzeptanzsicherung: Bei ISECD erfolgt die Einstufung von Bildungsgängen und Qualifikationsbescheinungen durch Fachleute der nationalen Bildungsstatistik und des nationalen Bildungsministeriums, die sich dabei an formale Regeln zu halten haben, während beim EQF durch die Einbeziehung aller Stakeholder der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik eine breitere Diskussion (inklusive entsprechender Forschungen) über belegbare Lernergebnisse von Bildungsgängen ausgelöst und hierdurch ausreichende Akzeptanz für die Einstufungen gesichert werden soll: „A qualifications framework constitutes active networking and a focal point for the stakeholders engaged in the complex task of a sustainably reforming major aspects of an education system.“ (CEDEFOP, 2009, S.11)

Die Einbeziehung der Stakeholder deutet bereits an, dass hier ein Prozess der Entwicklung international verständlicher Qualifikationsrahmen angestoßen werden soll. Die Zuordnungsarbeiten der nationalen Instanzen zur Etablierung eines Qualifikationsrahmens, der den Deskriptoren und Levels des EQF entsprechen soll, könnte mehr Dynamik auslösen als die hochgradige Expertenschaft der ISCED-Netzwerke, die von der UNESCO organisiert werden. Langfristig ist eine Anpassung und Verbesserung von ISCED im Sinne der EQF-Entwicklungen unverzichtbar. Die Europäische Union empfahl in diesem Sinne besonders zu beachten, welche Auswirkungen ein auf Lernergebnissen beruhender Ansatz (wie er für den EQR verwendet wird) auf die „zukünftige Weiterentwicklung bestehender statistischer Klassifikationen und Nomenklaturen (z.B. ISCED 97)“ hat (EU-Kommission: Vorschlag 5.9.2006). Ein Nebeneinander sich widersprechender Klassifikationssysteme wäre längerfristig kontraproduktiv.

Dublin-Deskriptoren als Modernisierungshilfe

Während für berufliche Aus- und Weiterbildung nur der Bezugsrahmen des EQF vorliegt, gibt es für die Hochschulbildung zugleich die Stufen und Kriterien („Dublin-Descriptors“) des sogenannten Bologna-Prozesses, in dem die Mitgliedsländer die Hochschulbildung nach vergleichbaren Strukturmustern in Europa gestalten wollen.

Der EQF auf den Levels 5 bis 8 (der achtstufigen Qualifikationsstruktur) betrifft Hochschulbildung (auch wenn andere Lernwege nicht ausgeschlossen werden sollen). Mit den „Dublin-Deskriptoren“ wird eine Beschreibung der levelspezifischen Lernergebnisse angeboten. Für die Levels 5 bis 8 können daher – wenn man europäische Anregungen heranzieht – die EQF-Deskriptoren, aber ebenso die Dublin-Deskriptoren genutzt werden.

Die Dublin-Deskriptoren sind insofern von Interesse, als die deutschsprachige Hochschultradition nahezu bis in die unmittelbare Gegenwart Graduierungen auf einem Lernergebnisniveau angesiedelt hat, dass im EQF dem Level 7 zuzuordnen ist, also dem Master degree, der die zweite Stufe nach dem Bolognaprozess-Modell darstellt. Die Einführung eines Levels unterhalb des Master degree ist eine gesellschaftliche Innovation, deren Umsetzung und arbeitsmarktbezogene Rezeption erst noch abzuwarten und bei Vorliegen ausreichender Erfahrungswerte zu analysieren sein wird.

Aufgrund dieses Erfahrungsmangels mit akademischer Qualifizierung unterhalb des Levels 7 des EQF, erscheint es angebracht, die Deskriptoren für jene Levels näher unter die Lupe zu nehmen.

Der Short cycle (etwa zwei Drittel der Work load eines Bachelorstudiums) soll insbesondere zu Kenntnissen und Verständnis führen, die typischerweise mit Lehrbüchern für Fortgeschrittene verbunden sind (JQI-Meeting 2004). Von einer aktiven Involvierung in Forschung ist weder bei den Lehrenden noch den Studierenden die Rede.

Auch das Hochschulstudium im First cycle (üblicherweise zum Bachelor degree) basiert nicht auf den traditionellen Prinzipien der Einheit von Forschung und Lehre. Erwähnt wird die Unterstützung des Lehrens und Lernens durch „advanced textbooks“ sowie zusätzlich die Einbeziehung von “some aspects that will be informed by knowledge of the forefront of their field of study” (JQI-Meeting 2004).

Graduierte sollen fähig sein, „to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgements that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues“ (JQI-Meeting 2004). Das Postulat der zwingenden Einheit von Forschung und Lehre ist davon wohl kaum abzulesen.

Noch weitergehende Transparenzinstrumente erforderlich

EQF und Dublin-Descriptors reichen aufgrund ihrer Allgemeinheit bei Weitem nicht aus, um zufriedenstellende Transparenz der Hochschulbildung in Europa zu sichern, darum wurden seitens der Europäischen Kommission anhand der Mitwirkung der Mitgliedsländer noch weitere transparenzfördernde Ansätze entwickelt und in großen Programmen auf den Weg der Umsetzung gebracht. Um Transparenz der Hochschulbildung zu fördern, wurden noch zusätzliche Initiativen im Rahmen von Aktionsprogrammen gesetzt (so die Einrichtung der Datenbank Crossroads oder der Qualitätssicherungsagentur für Hochschulbildung EQAR sowie ein Projekt zur Abstimmung von Bildungsstrukturen in Europa (Tuning Educational Structures in Europe Project), welches eine gemeinsame Sprache für Lehrplangestaltung und Lernergebnisse in Form einer „Äquivalenztabelle für Hochschulqualifikationen in der EU“ vorsieht (GD Bildung und Kultur, 2008, S.47)).

Relevanz von ISCED und dessen Verbesserung

Für die Forschung und die Entwicklung empirisch fundierter Indikatoren der Bildungspolitik ist aber vor allem die Verbesserung von ISCED angezeigt. Dies trifft sowohl das Klassifikationssystem wie auch seine Anwendung durch die nationalen Zuweisungsinstanzen zu. Wie relevant die Frage der Tauglichkeit von ISCED für die Entwicklung von „evidence based policy“ ist, zeigt der Beschluss des Europäischen Rates für die gemeinsame Bildungsstrategie am 12. Mai 2009. Hier wurden gemeinschaftlich strategische Ziele der Bildungspolitik beschlossen, die den Kernbereich der europäischen Bildungspolitik darstellen (vgl. Kasten 2). Unter anderem wurde das Erreichen einer „Tertiärquote“ von mindestens 40 Prozent der 30- bis 34-Jährigen Bevölkerung im Jahr 2020 beschlossen. Als „Tertiär“ werden ISCED 5 (A + B) und 6 definiert (siehe Fußnote in Kasten 2).

Orientiert man sich an den Abschlusszahlen des Jahres 2006 sollte dies für kaum ein Land außer Österreich und Deutschland innerhalb der EU ein Problem sein. Im EU-Mittel ergibt sich bereits für 2006 ein Anteil von rund 43 Prozent der Bevölkerung im typischen Abschlussalter, für die ISCED 5B oder 5A ausgewiesen wird. Da in den deutschsprachigen Ländern vergleichbare Qualifikationen als 4A oder 4B eingestuft werden, wird das Erreichen der Marke von mindestens 40 Prozent trotz Ausweitung der Studierquote an den Hochschulen doch nur dann möglich sein, wenn die ISCED-Zuordnungen einem Revisionsprozess unterzogen werden.

Mit der Verwendung von ISCED zur Kennzeichnung des Bildungsstands oder Humankapitals von Ländern in wichtigen Dokumenten der EU wird die anhaltende Bedeutung von ISCED belegt, vor allem aber auch, dass die Zuordnungen verbessert werden sollten, um nicht dem Wirtschaftsstandort und den Jugendlichen zu schaden. Ziel der Verbesserung der Zuordnung nationaler Bildungsabschlüsse zu internationalen Klassifikationen ist die Herstellung größtmöglicher Fairness für die

Jugendlichen der involvierten Länder, um Mobilität im Bildungsbereich und am Arbeitsmarkt zu fördern.

Die Verwendung von ISCED durch EUROSTAT, das Statistikamt der EU, ist für die Darstellung der Bildungsstruktur der deutschsprachigen Länder noch belegbar ungünstiger als die Vorgangsweise der OECD, die sich um Differenzierung der tertiären Abschlüsse in ISCED 5A und 5B und innerhalb von ISCED 5A um eine Differenzierung nach der Dauer der Studien bemüht (vgl. OECD, 2008, S.93). Die OECD errechnet die Abschlussquoten anhand von Abschlusszahlen, die an entsprechenden Altersjahrgängen in der Bevölkerung prozentuiert werden. Das ermöglicht bessere Differenzierung als die Methode von Eurostat, welche die Bildungsstruktur anhand der Daten der Europäischen Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS), also einer Mikrozensusstichprobenerhebung, errechnet. Aufgrund der schwachen empirischen Basis können nur grobe Kategorien in der Auswertung zum Einsatz kommen.

KASTEN 2

Zumindest 40 % Tertiärabschlüsse unter den 30-34-Jährigen bis 2020

„Given the increasing demand for higher education attainment, and whilst acknowledging the equal importance of vocational education and training:

§ By 2020, the share of 30-34 year olds with tertiary educational attainment⁽¹⁾ should be at least 40%.

⁽¹⁾ i.e. The percentage of those aged 30-34 who have successfully completed tertiary level education (ISCED levels 5 and 6). (EUROSTAT, UOE).“

Quelle:

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION: Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020"), 2941th EDUCATION, YOUTH AND CULTURE Council meeting Brussels, 12 May 2009, S. 9.

Online:

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf (20.05.2009)

Bildung wird in den EUROSTAT-Publikationen groß nach drei Levels erfasst und gemessen: niedrig (ISCED 0-2), mittel (ISCED 3-4) und hoch (ISCED 5-6) (vgl. CEDEFOP, 2009). Mit der Zusammenfassung wird eine Hochschulabsolventen- oder Tertiärquote errechnet. Hier wird in Österreich z.B. nicht zwischen der Werkmeisterschule und einem Medizindoktorat unterschieden. Die Kategorie ist also sehr grob. Der HTL-Ingenieur (5 Jahre Oberstufenschule plus zumindest 3 Jahre gehobene Berufspraxis) wird aber ausgeschlossen, wenn er nicht in der seltenen Sonderform des Kollegs erreicht wurde. Für Österreich wäre jedenfalls eine Zusammenfassung von ISCED 4 A/B und 5B von der Sache her berechtigt. Da ISCED 4 (postsekundär, aber nicht tertiär) für viele Länder statistisch relevant ist, sollte diese Kategorie einer kritischen Revision sowohl auf Klassifikationssystemebene als auch im Rahmen der nationalen Zuweisungsdiskussion unterzogen werden.

Die aktuell höchsten Werte in der Tertiärquote nach EUROSTAT-Definition erreichten 2007 im Rahmen von ISCED in Europa Zypern und Irland mit nahezu 50 Prozent Tertiärabschlüssen an der Bevölkerung im Alter von 25 bis 34 Jahren im Jahr 2007, Österreich kommt auf 19 Prozent (siehe Tabelle 4). Der dabei publizierte negative Befund zum Humankapital in deutschsprachigen Ländern ist ausschließlich klassifikationssystembedingt. Dies zeigt sich, wenn man europäischen Indikatoren heranzieht, die ohne ISCED auskommen, z.B. den Forscheranteil an den Erwerbspersonen in Europa (vgl. GÖTZFRIED, 2007).

Tabelle 4: Anteil der Bevölkerung im Alter von 25 bis 34 Jahren mit ISCED-definiertem tertiären Bildungsabschluss*, 2007 (in %) (Quelle: Eurostat 4/2009; Europäische Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS))

Land (Auswahl)	Gesamt	Frauen	Männer
Zypern	47,0	52,3	41,7
Irland	43,9	50,4	37,5
Norwegen	41,7	49,1	34,5
EU27	29,9	33,5	26,4
Deutschland	22,6	23,4	21,8
Italien	18,9	22,9	14,8
Österreich	18,9	19,2	18,6

* Absolventen mit tertiärem Bildungsabschluss (ISCED 5A, 5B oder 6)

3 Modernisierungsbedarf der deutschsprachigen Hochschulsysteme

Strukturierter postsekundärer Qualifikationsbedarf

Ein Bildungssystem mit der Tradition, in der Hochschule im Erstabschluss mit Level 7 des EQF abzuschließen, kann per se keine Graduierungsquoten zwischen 40 und 60 Prozent am Altersjahrgang hervorbringen, wie Länder, deren Hochschulsysteme erst intern nach Sektoren und/oder Levels selektieren. Die Orientierung am Level 7 bedeutet eine primäre Ausrichtung der Hochschulbildung an akademischen Berufen und Positionen im Beschäftigungssystem. Die „akademischen Berufe“ (nach ISCO-Klassifikation⁶) sollen auch im Jahr 2015 nach einer Studie aus 2008 in Europa nur etwa 14 Prozent der Erwerbspersonen ausmachen (CEDEFOP, 2008). Rechnet man noch etwa 5 bis 6 Prozent der Erwerbspersonen insgesamt hinzu, die Graduierte in Führungsfunktion subsumieren, so ergeben sich für 2015 Bedarfe von etwa 20 Prozent auf dem traditionellen akademischen Niveau (siehe Tabelle 2).

Dieses berufliche Anspruchslevel war und ist für die Hochschulen in den deutschsprachigen Ländern nach wie vor normative Richtschnur der Erwartungen, auch wenn die Realität dem nicht mehr ganz entspricht. Da z.B. in Österreich nach wie

⁶ International Standard Classification of Occupations

vor 80 Prozent der Graduierten auf Diplommiveau abschließen und die Positionierung der Bakkalaureatsstudien noch im Nebel zumindest des nächsten Jahrzehnts liegt, hat sich in den Erwartungen wenig geändert. Arbeitsmarktdaten zeigen aber beispielweise, dass von den rund 10.400 in Printmedien im Jahr 2007 inserierten Stellen in Österreich in der Berufsgruppe „Wissenschaft, Forschung und Technik“ (AMS-Vermittlungskategorie), für welche formal höhere Bildung als Einstellungs voraussetzung gefordert wurde, 71 Prozent für HTL⁷ oder vergleichbare Ausbildungen ausgeschrieben wurden.

Auch die Differenzierung in der Vermittlungskategorie „EDV, Telekommunikation und Neue Medien“ liefert ein ähnliches Bild: hier entfallen 66 Prozent der ausbildungsbezogen identifizierbaren Stelleninserate in Printmedien auf nicht akademisch graduierte Maturanten/innen (KOSTERA 2008, S.21ff.). Dies zeigt, dass die Computerdurchdringung und Wissensbasierung der Erwerbsarbeit zwar in wachsendem Maße postsekundäre Qualifizierung erfordert, aber nur zum Teil das, was im deutschsprachigen Raum ein traditionelles akademisches Langstudium ausmacht, in angelsächsischen Ländern einen Zweitabschluss oder einen „First Professional Degree“ (USA). Qualifikationsanalysen in den USA belegen diese These (vgl. HECKER, 2005).

Zu hohes Erstabschlussniveau

Die Lisbon Council-Studie hat den Finger auf den Punkt, dass mit dem Diplom bei Erstabschluss zu hoch qualifiziert wird, gelegt, und das mit einigem Recht. Der Hochschulsystemvergleich zeigt, dass die deutschsprachige Tradition auf einem international nicht üblichen hohen Erstabschlussniveau beruht. Das Diplom an Universitäten und Fachhochschulen wird dementsprechend auch dem Level 7 der achtstufigen EQF-Skala zugeordnet. Damit ist einerseits verständlich zu machen, dass jeder direkte Vergleich von Studier-, Graduierten- und Akademikerquoten irreführend ist, andererseits sind aber Fragen nach der zukünftigen Struktur des Bildungssystems zu stellen. In einer globalisierten Informationsgesellschaft geht es darum, nationale Bildungsabschlüsse so zu „übersetzen“, das gehobene berufliche Ausbildungen unabhängig von den spezifischen Bildungstraditionen adäquat dargestellt werden.

Da die „Tertiärisierung“ als die globale Konvergenz der Bildungssysteme zu beobachten ist, bedarf es entsprechender struktureller Anpassungen in den Ländern mit der Tradition langer Universitätsstudien, um nicht zum Teil für ihre Jugendlichen zu werden. Das können aus dem Hochschulsystem-Ranking der Studie von 2008 gelernt werden. Durch die Bachelor-Einführung sollte es ein eindeutiges Level unter dem Diplom auch in Österreich geben. Die Einstufung des Bachelors ist aber aufgrund der traditionellen Orientierung an einem hohen Erstabschluss-Level bzw. dem Akademikerniveau nicht einfach umzusetzen. Damit wird das Problem der Stufung der tertiären Qualifikationen sichtbar.

⁷ Fünfjährige technisch-berufsbildenden Oberstufenschule mit Anwartschaft auf den vom Wirtschaftsminister verliehenen Ingenieurtitel

Studierquoten und Breite der Berufseinmündung korrelieren

Globalisierung der Bildung und Arbeitsmärkte und Bildungsexpansion treiben den Wandel der tertiären Bildung voran. Seit 2001 ist die Studierquote an Hochschulen z.B. in Österreich von 28 Prozent auf 39 Prozent im Jahr 2007 gestiegen (BMWF, 2008, S.112). Die Maturanten/innenquote stieg – beides nach Daten des Wissenschaftsministeriums – zwischen 2001 und 2006 dabei von 37 Prozent auf 42 Prozent (BMWF, 2008, S.112). Weiteres Wachstum auf 50 Prozent (siehe europäischer Vergleich) ist – nicht zuletzt aufgrund einschlägiger bildungspolitischer Anstrengungen – keineswegs unrealistisch.

Hochschulstudierquoten von 60 bis 80 Prozent der altersmäßig vergleichbaren Bevölkerung bedeuten eine viel breitere Berufseinmündung und deren Antizipation in der hochschulischen Ausbildung. Nur wenn man die Fixierung auf EQF-Level 7 in einem substanziellen Maße zugunsten eines vertikal strukturierten Neuangebots im tertiären Bildungsbereich überwindet, sind Ausweitungen der Studier- und Graduiertenquoten sozial und ökonomisch zu begründen. Ansonsten gerät man in die Gefahr, die Überqualifizierungsthese an Hochschulen, wie sie die Lisbon Council-Studie behauptet, nicht nur zu verifizieren, sondern zunehmend zu verschärfen und Probleme im Berufseinstieg im Hinblick auf adäquate Beschäftigung zu erzeugen. Derzeit sind 63 Prozent der rund 433.000 erwerbstätigen Hochschulabsolventen/innen in Österreich in – nach der ISCO-Klassifikation – akademischen Berufen und weitere 11 Prozent in der Kategorie „Leitende usw.“ tätig; rund 26 Prozent sind auf ISCO-Levels unter Level 4 (Akademische Berufe) nach Mikrozensus 2007 erwerbstätig, also in Tätigkeiten, die man ohne langes Hochschulstudium ausfüllen könnte (vgl. SCHNEEBERGER & NOWAK, 2008, S.89).

Wie in allen Ländern treibt die Studienberechtigtenquote die Beteiligung an Hochschulbildung am stärksten von allen Faktoren an. Das ist eine der empirisch am besten fundierten Erkenntnisse der internationalen Bildungsforschung (RAMIREZ & RIDDLE, 1991, S.94). Es ist fraglich, ob diese Ausweitung im Interesse der Jugendlichen alleine im bestehenden Hochschulsystem strukturell und finanziell möglich ist oder ob es erforderlich sein wird, den Hochschulsektor mit der gehobenen Berufsbildung und der beruflichen Weiterbildung stärker zu verzahnen.

Breiteres Studienangebot erforderlich

Wenn in Zukunft 50 bis 60 Prozent der Jugendlichen an Hochschulen studieren oder sich berufsbegleitend weiterbilden werden, dann wird es nicht nur wichtig sein, welche Fachrichtungen gewählt werden, sondern auch, dass eine ausreichende Zahl berufsorientierter oder berufsbegleitender kurzer und aufbaufähiger Studienangebote vorliegt. Diese Studienangebote werden weit über das Spektrum der derzeitigen universitären und fachhochschulischen Berufsvorbildungen hinausgehen müssen, um den Interessen und den späteren Beschäftigungsmöglichkeiten der Jugendlichen Rechnung zu tragen. Der Begriff der Hochschulbildung bedarf dabei einer strukturellen Modernisierung und damit der Überwindung von Residuen, die den Gegebenheiten in Bildung und Beruf national und international nicht mehr entsprechen.

Auch bei der Anrechnung von Berufserfahrung und Weiterbildung werden neue Wege beschritten werden müssen, will man nicht ins Hintertreffen geraten und die

Jugendlichen durch weniger fördernde Möglichkeiten benachteiligen. Die Motivation zur Weiterbildung wird durch die Möglichkeiten der Kumulation von Lernergebnissen aus Lehrgängen, Kursen oder nachweisbarer Berufspraxis gehoben. Hierzu braucht man zum Beispiel anrechnungsfähige und kumulierbare Lehrgänge an Universitäten, Fachhochschulen und Weiterbildungseinrichtungen.

Ein Festhalten an einem international nicht üblichen Einstiegs- und Erstabschlusslevel im Hochschulsystem stellt einen Nachteil für die Jugendlichen, aber auch für die Unternehmen und den Wirtschaftsstandort dar. Abschlüsse der beruflichen Aus- und Weiterbildung werden im Vergleich zu kurzen, tertiären Ausbildungen in den anglophonen sowie nord- und osteuropäischen Ländern – da nicht als „tertiär“ eingestuft – unterbewertet. Man sollte daher in Zukunft weniger über statistische Artefakte, wie „Rückstände in der Akademikerquote“ nachdenken, als vielmehr über einen Abbau von Segmentierung im postsekundären oder tertiären Bildungswesen. Hierzu bieten der EQF und die Dublin-Deskriptoren Hilfe für das strukturelle Design. Mit der beruflichen Erwachsenenbildung würden zudem zusätzliche finanzielle Ressourcen erschließbar.

Eliten- und Breitenbildung auf Hochschulniveau kein Widerspruch

Wir halten zumindest mental noch an einem Erstabschlusslevel fest, das international kaum noch üblich ist. Diese Tradition gerät nicht nur durch den Bologna-Prozess, sondern vor allem durch die steigende Studienberechtigtenquote und die internationale Entgrenzung von Bildung und Erwerbsarbeit unter Druck. Das evokiert allerdings Widerstände und Befürchtungen. So wird z.B. befürchtet, dass wir „eine ähnliche Situation wie in GB oder in den USA erhalten: Wenigen Elite-Einrichtungen, von denen die Masse der Studierenden sowieso fern bleibt bzw. nicht zugelassen wird, stehen viele Hoch-Schulen, in denen forschungsgeleitete Lehre zum Fremdwort wird, gegenüber“ (FRIEDRICH, 2008, S.111).

Es bestehen Befürchtungen: „Bildung wird immer stärker auf arbeitsmarktgerechte Ausbildung reduziert. Als bestes Beispiel für diese reduzierte Perspektive dient, dass im Zusammenhang mit unserem NQR die Chancen am Arbeitsmarkt und die Verdienstmöglichkeiten der unterschiedlichen Abschlüsse erhoben wurden“ (FRIEDRICH, 2008, S111). Der Zusammenhang von Hochschule und Arbeitsmarkt wird aber – so ist zu vermerken – nicht primär durch die Bildungsforschung, sondern durch die Bildungswerbung und die vom Chancengleichheitsgebot getriebene Hochschulexpansion und Hochschulpolitik hergestellt.

Bei Studienberechtigtenquoten von über 40 Prozent derzeit und weiterem Wachstum nehmen sich anti-utilitaristische Deutungen des Geschehens an Hochschulen zwar als für Gelehrte sympathische, aber doch rückwärtsgewandte Utopien aus. Zwischen Breitenbildung und Spitzenbildung besteht kein zwingender Widerspruch. Letztere ist auf erstere angewiesen. „Elitenbildung“ ist auf eine breite Diversifikation der postsekundären und hochschulischen Bildung angewiesen (vgl. TROW, 1976, S.373ff.). Es geht vielmehr darum, Strukturen zu schaffen, die verschiedenen Spitzenqualifikationen – sei es in der Forschung oder im Management – in einem hochgradig diversifizierten Sektor hochschulischer Aus- und Weiterbildung fördern und sichern.

Strukturdiskussion über das tertiäre Bildungssystem erforderlich

Die hochschulpolitische Öffentlichkeit orientiert sich gerne an Elite-Universitäten in angelsächsischen Ländern sowie den Graduiertenquoten in diesen Ländern, ohne dabei die strukturellen Unterschiede ausreichend zur Kenntnis zu nehmen. Hieraus werden dann oberflächliche Schlussfolgerungen, wie der angebliche Rückstand in der „Akademikerquote“, gezogen. Das kann auf Dauer für die wissensbasierte Gesellschaft nicht zielführend sein. Es ist an der Zeit für eine Strukturdiskussion über einen zukunftsfähigen und international kompatiblen tertiären Sektor.

Hierbei sollte es insbesondere mehr um lernergebnisorientierte Abschlüsse und Studienzugänge auf den Levels 5 bis 8 des EQF gehen. Mit einem adäquat angewandten Levelkonzept sollte man einerseits gehobene Berufsbildung und akkreditierte und aufbaufähige Lehrgänge der Erwachsenenbildung in das tertiäre Bildungssystem einbinden können, andererseits aber auch ausreichende Akzeptanz für selektive Bereiche des hochschulischen Studiensystems schaffen können. Hierdurch sollten Chancengerechtigkeit und Differenzierung auf Basis des Leistungsprinzips – konstitutiv für zukunftsfähige tertiäre Systeme – zur Geltung kommen. Wir brauchen einen zukunftsfähigen Begriff von umfassender Hochschulbildung mit ausreichender und europakompatibler vertikaler und horizontaler Struktur und Durchlässigkeit, der den Jugendlichen Chancen in Aus- und Weiterbildung im internationalen Kontext sichert.

4 Literaturverzeichnis

Bologna-Prozess (2005). Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005.

BMWF (2008). Statistisches Taschenbuch 2008, Wien

CEDEFOP (2008). Future Skill needs in Europe – Medium-term forecast – Synthesis report. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

CEDEFOP (2009). The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe. (=CEDEFOP Reference series; 72), Luxembourg: Office of the Official Publications of the European Communities.

Commission Européenne, Salle de presse (2006). Communiqués de Presse. Frequently asked questions: why does the EU need a European Qualifications Framework? MEMO/06/318, Brussels, 5 September 2006.

Commission of the European Communities (2008). Efficiency and equity in European education and training systems. Brussels, 8.9.2006, SEC(2006)1096, S.20; Unterstreichungen nicht im Original.

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/sec1096_en.pdf (24.1. 2008).

Commission of the European Communities (2006). Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, Brussels, 5.9.2006, COM(2006)479 final.

Council of the European Union (2009). Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020"), 2941th Education, Youth and Culture Council meeting Brussels, 12 May 2009, S.9. Online: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf (20.05. 2009)

Ederer, P., Schuller, Ph. & Willms, St. (2008). University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of Knowledge. Lisbon Council Policy Brief, Vol. III, No.1, 2008. Online: http://www.lisboncouncil.net/media/lisbon_council_policy_brief_usr2008.pdf (17.03.2009)

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2008). EQR 2008 . Startschluss für den Bezugsrahmen für europäische Qualifikationen, in: Das Magazin Nr.29, 2008, S.13-15.

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2008). Wie gut sind Europas Universitäten wirklich – und wie findet man das heraus? In: Das Magazin Nr.30, 2008, S.46-47.

European Union (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, Brussels, 29 January 2008, PE-CONS 3662/07.

European Union (2005). Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications, Official Journal of the European Union, L 255/40ff., Article 31.

Eurostat (2009). Bologna Ministerkonferenz – 30 % der 25- bis 34-Jährigen in der EU27 absolvieren ein Hochschulstudium. Pressemitteilung 58/2009 – 28.April 2009. Online: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-28042009-AP/DE/3-28042009-AP-DE.PDF (22.05.2009)

Friedrich, M. (2008). Der NQR: Schaffung von Transparenz für den europäischen Arbeitsmarkt oder Revolutionierung unseres Bildungssystems? In: Österreichische Universitätenkonferenz: Drei Veranstaltungen zum Nationalen Qualifikationsrahmen, Februar – April 2008, S.102-113. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16979/nqr_sn_tb_132.pdf (22.05.2009)

Götzfried, A. (2007). FuE Aufwendungen und FuE-Personal. In: Eurostat (Hsrg.), Statistik kurz gefasst 23, 2007, Luxemburg.

Guio, A.-C. (2005). Einkommensarmut und soziale Ausgrenzung in EU-25. In: Statistik kurz gefasst, Bevölkerung und soziale Bedingungen, 13/2005, Luxemburg.

Hecker, D. E. (2005). Occupational employment projections to 2014, in: Monthly Labour Review, November 2005, S.71-101.

JQI-Meeting (Dublin, 18.10.2004): Draft 1 working document http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/dublin_descriptor_s.pdf (30.12.2008).

Kostera, D. (2008). Der Stellenmarkt in Österreich 2007. Analyse der Personalnachfrage in Medieninseraten. GfK Austria, AMS (Hsrg.), Wien.

Maguire, B. & Mernagh, E. & Murray, J. (2008). Koppelung von Deskriptoren für Lernergebnisse in nationalen und Meta-Qualifikationsrahmen – Lernen aus den Erfahrungen in Irland. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 42/43 – 2007/3, 2008/1.

- OECD** (1999). Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries, 1999 Edition, Paris.
- OECD** (2008). Education at a Glance 2008 – OECD Indicators, Paris.
- OECD** (2008). Growing unequal? Income distribution and poverty in OECD countries, Paris.
- Ramirez, O. F. & Riddle, Ph.** (1991), The Expansion of Higher Education. In: International Higher Education, an Encyclopaedia, Garland, New York.
- Schneeberger, A.** (1999). Universitäten und Arbeitsmärkte. Strukturelle Abstimmungsmechanismen im internationalen Vergleich, ibw-Schriftenreihe Nr.113, Wien.
- Schneeberger, A.** (2007). Struktur und Expansion der Beschäftigung von HochschulabsolventInnen in Österreich: Trendanalyse und international vergleichende Perspektive. In: Maria Hofstätter, René Sturm (Hg.): Qualifikationsbedarf der Zukunft V: Hochschule und Arbeitsmarkt. AMS-Report 57, Wien, S.17-36. <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSreport57.pdf> (30.02.2009).
- Schneeberger, A.** (2008). Früherkennung des Qualifikationsbedarfs in Europa. Schlussfolgerungen für Berufsbildung und Hochschule in Österreich. In: ibw-Mitteilungen, 2. Quartal 2008, S.1-18.
- Schneeberger, A. & Petanovitsch, A.** (2009). HTL und Qualifikationsbedarf der Wirtschaft. Analysen zur Arbeitsmarktlage und europäischer Vergleich. (=ibw-Forschungsbericht Nr.146), Wien.
- Schneeberger, A. & Nowak, S.** (2008). Lehrlingsausbildung im Überblick. Strukturdaten zu Ausbildung und Beschäftigung (Edition 2008), ibw - Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Hrsg.), Reihe Bildung & Wirtschaft Nr.142, Wien, 2008.
- Statistik Austria** (2005). Volkszählung – Bildungsstand der Bevölkerung, Wien.
- Statistik Austria** (2008). Bildung in Zahlen 2006/07 – Schlüsselindikatoren und Analysen, Wien.
- Statistik Austria** (2009). Bildung in Zahlen 2007/08, Tabellenband, Wien, 2009.
- Steedman, H., Wagner, K. & Foreman, J.** (2003). ICT skills in the UK and Germany – How companies adapt and react, London/Berlin.
- Trow, M.** (1976). „Elite Higher Education“: An Endangered Species?, in: Minerva, A Review of Science, Learning and Policy, Volume XIV, Number 3, Autumn, 1976.
- Teichler, U.** (2006). Berufliche Relevanz und berufliche Orientierung des Studiums im Wandel. Beitrag zum Workshop der Österreichischen Forschungsgemeinschaft 10.-11.2. 2006. Im Internet: http://www.oefg.at/text/veranstaltungen/studienzulassung_qualitaet/Beitrag_Teichler.pdf (29.5.2007).
- UNESCO** (1997). International Standard Classification of Education – ISCED 1997, November.

Autor



Dr. Arthur SCHNEEBERGER || Institut für Bildungsforschung
der Wirtschaft || A-1050 Wien, Rainergasse 38

www.ibw.at

schneeberger@ibw.at