

Tertiäre internationale Bildungsstatistik qualitativ interpretiert

UTE HIPPACH-SCHNEIDER (BIBB)

Abstract

Tertiäre Bildung ist ein sehr heterogener Bildungsbereich. Häufig wird er verkürzt mit Hochschulbildung gleichgesetzt. Gleichzeitig werden die internationalen Bildungsdaten auf der Basis der sog. ISCED-Klassifikation erhoben, in der dem tertiären Bereich auch außerhochschulische Bildungsgänge zugeordnet werden. Dadurch kann Raum für Fehlinterpretationen entstehen. Um diesen Raum zu schließen, werden in diesem Beitrag Formulierungen aus einer quantitativen Analyse von Eurostat durch qualitative Daten zu den Bildungsprogrammen des tertiären Bildungsreichs beispielhaft ergänzt.

1 Einleitung

Statistische Daten stellen für evidenzbasierte Bildungspolitik eine wichtige Entscheidungsgrundlage dar. Im Vordergrund stehen dabei die jeweils nationalen Daten. Um internationale Entwicklungen zu analysieren und die Positionierung des eigenen Landes im internationalen Vergleich einordnen zu können, sind jedoch auch internationale Statistiken erforderlich. Für Europa handelt es sich insbesondere um die Daten von Eurostat (Statistisches Amt der Europäischen Union). Darüber hinaus veröffentlicht Eurostat jedoch auch sog. „Erklärungen“ zu den statistischen Daten, in denen diese beschrieben und analysiert werden, u. a. zum Bereich der Tertiären Bildung.

Die Daten über den Bereich der tertiären Bildung sind relevant für die Frage nach einer zunehmenden Akademisierung (Nida-Rümelin 2014, Schneider 2015, Schultz/Hurrelmann 2013, Strahm 2014) vs. eines *vocational drifts* (Delplace 2014, Hippach-Schneider 2014) sowie für den europäischen Benchmark über den Anteil der 30- bis 34-Jährigen mit einem entsprechenden Bildungsabschluss.

Dieser Beitrag zeigt, warum es für die Interpretation von internationalen, quantitativen Daten notwendig ist, sie mit qualitativen Daten zu ergänzen. Eine solche Ergänzung führt zu einer größeren Transparenz und einem umfassenderen Verständnis der Sachlage. Es können Missverständnisse und Fehlinterpretationen vermindert werden, die ein Blick allein auf die internationale Bildungsstatistik erzeugen kann, und ist möglicherweise ein Grund für die These von Nida-Rümelin (ibid., S. 17 ff.), dass der internationale Vergleich „die zentrale Ursache“ für den Akademisierungswahn der letzten Jahre sei.

Als „Lieferant“ solcher qualitativen Daten und Analysen spielen international vergleichende Forschungsprojekte eine zentrale Rolle. Die Grundlage für die kritische Interpretation bildet in diesem Fall ein BIBB-Forschungsprojekt zum Thema *Work-based learning* im tertiären Bildungsbereich (<https://www.bibb.de/de/24108.php>; Hippach-Schneider/Schneider 2016).

2 Analysen

Im Folgenden werden drei zentrale Aussagen aus dem Bericht *Statistics Explained* von Eurostat vom 11.08.2016 (http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Tertiary_education_statistics (alle: Eurostat 2016, S. 1–2, Zugriff: 05.09.2016) aufgegriffen und konkreten Beispielen für tertiäre Programme gegenübergestellt.

Zitat 1: „Tertiary education – provided by universities and other higher education institutions – is the level of education following secondary schooling.“

Für Deutschland trifft dies nicht ganz zu. So werden auch die Programme der Fachschulen, Fachakademien in Bayern sowie die Berufsfachschulen für die Erzieher/-innenausbildung statistisch dazu gerechnet, gehören aber nicht zum Hochschulbereich. Es geht der tertiäre Bildungsbereich also über den Hochschulbereich hinaus.

Gleichzeitig werden einige Qualifikationen des gesetzlich geregelten Fortbildungsbereichs statistisch nicht erfasst. Dabei handelt es sich um die Fortbildungsabschlüsse auf der Grundlage einer kammerrechtlichen Regelung. Derzeit wird geprüft, ob und wie auch diese Programme durch die Statistik erfasst werden können.

Für Österreich werden seit der Umstellung auf die ISCED-Version 2011 (zuvor ISCED-97) insbesondere auch die beiden letzten Schuljahre 4 und 5 der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) und ihre doppelqualifizierenden Programme dem tertiären Bildungsbereich zugeordnet.¹ Auch sie sind keine hochschulischen Programme. Sie führen zu einer beruflichen Qualifikation sowie zu einer Hochschulzugangsberechtigung und waren in der ISCED-Vorgängerversion (ISCED-97) noch auf Niveau 4, d.h. dem Bereich „post-sekundär, nicht-tertiär“ zugeordnet

1 Ebenfalls werden seither die Meisterschulen, die Werkmeister- und Bauhandwerkerschulen, Aufbaulehrgänge, Kollegs und höhere Schulen für Berufstätige erfasst.

(Schmid 2014). Eine Doppelqualifizierung in Deutschland, z. B. der Erwerb einer beruflichen Qualifikation im dualen Ausbildungssystem nach dem Abitur oder zweier beruflicher Qualifikationen sukzessiv bleibt dagegen auf Niveau 4. Dadurch haben sich die Daten über den tertiären Bildungsbereich für Österreich stark verändert. Das Land erreicht nun auch den europäischen Benchmark von 40 % für den Anteil derjenigen, die in der Altersgruppe der 30- bis 34-Jährigen einen tertiären Bildungsabschluss haben sollen (European Commission 2015, S. 42). Im Jahr zuvor (2013) lag der Wert noch bei 27,3 % (European Commission 2014, S. 37).

Der tertiäre Bildungsbereich in Österreich erweitert sich somit um nicht-hochschulische Bildungsgänge, was bei einer oberflächlichen Betrachtung der internationalen Bildungsdaten nach einer „Akademisierung“ aussehen könnte. Bei genauerem Hinschauen entpuppt sich das Wachstum jedoch eher als eine Bereicherung dieses Bildungsbereichs um beruflich-allgemeinbildende Bildungsgänge. Allerdings bleibt gleichzeitig ein anderer Teil der beruflichen Tertiärbildung in Österreich im Dunkel und wird in der internationalen Statistik nicht erfasst, da sie in einem non-formalen Bildungssektor stattfindet (Mayr/Schmid 2014, Schneeberger/Schmid/Petanowitsch 2013). Dieser Teil spielt jedoch bei der Frage nach der Leistungsfähigkeit von Gesellschaften, wenn sie auf der Grundlage des Bildungsstandes der Bevölkerung definiert und beschrieben wird, eine zentrale Rolle bei der fachlichen und abschlussbezogenen Höherqualifizierung.²

Zitat 2: „...short-cycle tertiary education, which are typically practically-based and occupationally-specific to prepare students for the labour market...“

Die *short-cycle*-Programme bilden bei ISCED-2011 das Niveau 5. Dieses Niveau wurde bei der letzten Revision der Klassifikation aufgrund von Veränderungen in den Bildungssystemen, insbesondere aufgrund der wachsenden Bedeutung von zweijährigen Kurzstudien neu eingeführt. Die Konzeption der ISCED-2011-Klassifikation sieht auch tatsächlich den Schwerpunkt der Programme auf diesem Niveau 5 auf Praxis- und Berufsorientierung. Es wäre jedoch ein Missverständnis, diese Orientierung ausschließlich auf dieses Niveau der tertiären Bildung zu beschränken. Auch ein beachtlicher Teil der Programme auf Niveau 6 (sog. Bachelor-Niveau) sehen Phasen des Lernens am Arbeitsplatz vor, im Rahmen von Pflichtpraktika oder in Form eines „apprenticeships“. Allerdings stehen nach der Einführung der neuen ISCED-Version (ISCED-2011) keine aktuellen Daten mehr zur Verfügung, die die unterschiedliche Orientierung eines Programms, „general“ oder „vocational“ sichtbar machen, da diese Daten von den Staaten nur auf freiwilliger Basis geliefert werden müssen und dies nicht flächendeckend geschieht. Das stellt aus der Sicht der Berufsbildung einen deutlichen Nachteil im Hinblick auf

2 Dabei handelt es sich beispielsweise um die Bilanzbuchhalterausbildung, die Ausbildung zum/zur diplomierten Sozialberater/in oder zum/zur zertifizierten Mediengestalter/in; dasselbe gilt auch für die weiterführende Ausbildung im Polizeidienst sowie der Sicherheitsverwaltung (Sicherheitsakademie), Dienstprüfungen im öffentlichen Dienst, diverse Fachakademien, Psychotherapeutenausbildung, Piloten-/Lotsenausbildung etc. All diese Bildungsprogramme und ihre Abschlüsse werden von ISCED nicht erfasst.

die Sichtbarkeit beruflicher bzw. berufsorientierter Bildung auf höheren Bildungsniveaus gegenüber der Vorgängerversion ISCED-97 dar.

Ein Beispiel für berufsqualifizierende Bildungsprogramme auf ISCED-Niveau 6 sind die dualen Studiengänge in Deutschland, die in ihrer ausbildungsintegrierenden Form im Bereich der Erststudien zu einer beruflichen Qualifikation sowie einem Bachelorabschluss führen und in ihrer praxisintegrierenden Form ein gleichberechtigtes Nebeneinander von theoretischem und praxisorientiertem Lernen mit einem strukturiert curricularen Wechsel der Lernorte Hochschule und Betrieb verbinden. Dadurch sind sie sicherlich ebenso berufliche wie akademische Bildung. Im Jahr 2016 machten die dualen Studiengangsformen insgesamt fast 30 % aller fachhochschulischen Bachelorstudiengänge aus. Im Bereich der Universitäten blieb diese Studienform dagegen minimal.

Tab. 1 Anteil dualer Studiengänge in Bachelorstudiengängen im August 2013 und im März 2016 bezogen auf Fachhochschulen und Universitäten in Deutschland

	Anzahl der Bachelorstudiengänge August 2013	Davon duales Studium in %	Anzahl der Bachelorstudiengänge März 2016	Davon duales Studium in %
Fachhochschulen	3.163	23,6	3.442	28,2
Universitäten	4.344	1,0	4.513	1,2
Gesamt	7.507	10,5	8.381	12,2

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, Tabelle F1–4 web

Die Attraktivität der stärker praxisbezogenen Fachhochschulstudiengänge, auch außerhalb der dualen Studiengänge, ist in den letzten Jahren stetig gewachsen. Im Jahr 2015 lag der Studienanfängeranteil, der ein Fachhochschulstudium aufgenommen hat, bei 42 %, im Jahr 2000 noch bei 31,3 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, Tabelle F2–14 web).

In Österreich hat man in den letzten Jahren ebenfalls begonnen vergleichbare duale Bachelorstudiengänge zu etablieren.³

In Frankreich sind im Hochschulbereich berufs- und praxisorientierte Programme dagegen bereits seit Jahren weit verbreitet. Für das ISCED-2011-Niveau 6 ist hier die *Licence professionnelle (LP)* zu nennen, die im Jahr 2000 eingeführt wurde. Dieser berufliche Bachelor ist in der Regel ein einjähriges Programm. Es schließt an die zweijährigen hochschulischen, beruflichen Programme an, die zum *Diplôme Universitaire de Technologie (DUT)* oder auch dem schwerpunktmäßig allerdings auf den Übergang in den Arbeitsmarkt vorbereitenden *Brevet de Technicien Supérieur (BTS)* führen. Diese selbst werden wiederum als hochschulische *short-cycle*-Programme betrachtet und Niveau 5 ISCED-2011 zugeordnet.

Hinzu kommt, dass in Frankreich im Studienjahr 2013/2014 32,5 % aller *Apprentissages* im Hochschulbereich absolviert worden sind (MENESR 2016). Sie sind in

3 Fachhochschule Vorarlberg (www.fhv.at/studium/technik/elektrotechnik-dual), Fachhochschule St. Pölten (<https://www.fhstp.ac.at/de/studium-weiterbildung/medien-digitale-technologien/smart-engineering>), Fachhochschule Joanneum in Graz (http://www.fh-joanneum.at/aw/home/Studienangebot_Uebersicht/departement_engineering/~cyz/pto/?lan=de) sowie ein Masterstudiengang).

ihrer Struktur einer dualen Ausbildung vergleichbar, grundsätzlich jedoch mit einer Altersbegrenzung von 25 Jahren versehen. Im Zuge einer Bildungsreform im Jahr 1987 wurde auch der Hochschulbereich für *Apprentissages* geöffnet, d. h. alle Hochschulprogramme können in Form von *Apprentissages* absolviert werden.⁴ Seit 2005 hat sich dieser Anteil fast verdoppelt. Bei den Bachelorstudiengängen lag der Anteil derjenigen, die ein *Apprentissage*-Programm durchlaufen haben, immerhin bei knapp 10,9 %, bei den Masterstudiengängen bei 9,7 % (ibid.).

Zitat 3: „Short-cycle tertiary courses were most common in France and Ireland where they accounted for more than one fifth of all tertiary students...“

Zunächst ein Überblick über die Verteilung der Studierenden im tertiären Bildungssektor nach Niveaus am Beispiel ausgewählter Staaten.⁵

Tab. 2 Anzahl und Anteil der Studierenden im tertiären Bildungsbereich nach Niveaus, 2013

	Total tertiary in thousand	Short-cycle Level 5 in %	Bachelor's or equivalent Level 6 in %	Master's or equivalent Level 7 in %	Doctoral or equivalent Level 8 in %
Deutschland	2.780.0	0	58,8	33,5	7,7
Irland	199.4	20,9	60,8	14,2	4,1
Frankreich	2.338.1	21,6	39,9	35,6	3
Österreich	422.8	18,1	42,7	33,1	6,1
Polen	1.902.7	0,6	66,6	30,6	2,2
Vereinigtes Königreich	2.386.2	13,7	64	18	4,6
Norwegen	255.4	3,8	71	22	3

Quelle: Eurostat 2016, S. 2, eigene Berechnungen

Auffällig ist, dass gerade Irland, aber auch das Vereinigte Königreich im Vergleich zu Deutschland eine deutlich andere Verteilung hat. So liegt der Anteil der Studierenden auf Niveau 7 deutlich unter Deutschland, auf Niveau 6 dagegen leicht darüber, während im Bereich der short-cycle in Deutschland keine statistisch relevanten Zahlen vorliegen. Dies kann sich in der Zukunft ändern, wenn auch die nicht-schulischen beruflichen, kammergeregelten Fortbildungsprogramme in der ISCED-Klassifikation Berücksichtigung finden und teilweise Niveau 5 zugeordnet werden.⁶ In Frankreich liegt die Quote der Bachelor-Niveau-Studierenden vergleichsweise niedrig, jedoch ist der Anteil der zweijährigen Kurzstudiengänge hoch.

Wie bereits erwähnt, sind das in Frankreich insbesondere die beiden Programme BTS und DUT. Der Unterschied zwischen beiden Programmen ist die oben genannte Zielrichtung. Im Gegensatz zu den DUT ist die bildungspolitische Funk-

4 Wirklich möglich ist dies allerdings erst seit 1995.

5 Die Auswahl spiegelt die Staaten wider, deren tertiäre Bildungsbereiche im Hinblick auf work-based Learning-Modelle im Rahmen eines BIBB-Forschungsprojekts untersucht werden. ••(link einfügen)••

6 Derzeit findet im Rahmen der Zuordnung von Qualifikationen zum deutschen Qualifikationsrahmen ein Abstimmungsprozess statt, welche Fortbildungsqualifikation auf Niveau 5 bzw. 6 zugeordnet werden. Zwar unterscheidet sich die ISCED-Klassifikation hinsichtlich ihrer Systematik von derjenigen des DQR, jedoch entsprechen faktisch die Zuordnungen zu den Niveaus 5 und 6 DQR denjenigen zu den ISCED-2011 Niveaus 5 und 6.

tion der BTS-Programme klar die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt. Gleichwohl steht den Absolventen/-innen der Zugang zu den LP-Programmen offen. Diese Ausrichtung wird auch sichtbar bei der jeweils überwiegenderen Form der schulischen Vorbildung. 66,2 % der Studierenden an einem *Institut Universitaire de Technologie*⁷ verfügen über die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung (*baccalauréat général*), im Vergleich zu den *Section de techniciens supérieurs*⁸, wo 36,0 % der Studierenden über ein berufliches Bac, 21,8 % über ein *bac général* verfügen (MENESR, 2016).

In Irland werden dem Niveau 5 neben akademischen Kurzstudiengängen, den *Higher Certificates*, die Programme zugerechnet, die zu einem sog. Post-Leaving Certificate (PLC) führen, als berufsqualifizierend definiert sind und dem Bereich der sog. Further Education zugehören. Die Programme kombinieren allgemein- und berufsbildende Inhalte mit Betriebspraktika. Dieser Bereich ist im Grunde der Berufsbildungsbereich in Irland. Das Angebot der PLCs richtet sich sowohl an die Absolventen des Sekundarbereichs als auch an Erwachsene. Wichtigste Anbieter sind die Further Education Colleges (FEC), sie werden nicht zu den Hochschuleinrichtungen gezählt. Die Programme decken eine breite Palette von Fachrichtungen ab, beispielsweise Buchhaltung, IT, Gesundheit, Erziehung etc.

Die Teilnehmerzahl der PLCs hat in den Jahren seit 2010 abgenommen, insbesondere aufgrund des kontinuierlichen Ausbaus von Programmen durch die Hochschuleinrichtungen, die als attraktiver wahrgenommen werden. So wurden beispielsweise PLC-Programme attraktiver, die aufgrund einer Kooperation zwischen einem FEC und einem Institute of Technology (IoT; hochschulische Einrichtung) „hochschulisch“ werden und es einem Absolventen/einer Absolventin ermöglichen, in das zweite Jahr eines Bachelorstudiengangs einzusteigen. Es stellt damit eine Höherqualifizierungsoption dar, mit gleichzeitiger Anrechnung von Lernleistungen bzw. Lernergebnissen.

Eine Verbleibsstudie der QQI (Quality and Qualifications Ireland) aus dem Jahr 2009/2010 zeigt, dass von den 28.000 Erwerbenden einer FE-Qualifikation 5.079 in den Hochschulbereich, 6.000 in ein zweites FE-Programm, 11.000 in eine Beschäftigung übergegangen sind, rund 7.000 Absolventen erhielten Unterstützung der Arbeitsagentur. Insgesamt steigt die Zahl derjenigen, die sich nach einem FE-Programm für den Zugang in den Hochschulbereich bewerben, seit 2001 an. Damit werden diese Programme zu einem wichtigen Durchlässigkeitsinstrument. Zwar kamen im Jahr 2013 lediglich 7 % der Neuzugänge in den HE-Bereich mit einer solchen Qualifikation, die Higher Education Agency hat für das Jahr 2016 jedoch den Benchmark von 10 % definiert. Das ist ein Zeichen, das die bildungspolitische Relevanz des Bildungsweges verdeutlicht (McMahon 2016).

7 Bieten DUT-Programme an.

8 Bieten BTS-Programme an.

3 Fazit

Es ist notwendig, die internationale Bildungsstatistik durch qualitative Daten zu unterfüttern, wenn sie als Grundlage für Ländervergleiche oder gar bildungspolitische Handlungsentscheidungen verwendet wird. Der These von Nida-Rümelin (2014): „Die zentrale Ursache des Akademisierungswahns der letzten Jahre ist der internationale Vergleich“ kann im Hinblick auf die Ungenauigkeiten bzw. den Interpretationsraum international vergleichender Bildungsstatistiken zugestimmt werden. Zumindest insofern, als dass eine oberflächliche Betrachtung der Daten zu falschen bildungspolitischen Schlüssen führen konnte und kann.

So wird ohne dieses ergänzende qualitative Instrument das Ausmaß der Ausrichtung auf berufs- bzw. praxisorientierte Programme nicht sichtbar, können scheinbare Defizite oder starke Veränderungen nicht ge- oder erklärt werden. Gerade aus Sicht der beruflichen Bildung ist dies wichtig, um deutlich zu machen, dass ihr Grundprinzip, die Verbindung von theoretischem mit praxisorientiertem Lernen und dem Wechsel zwischen Bildungseinrichtung und Betrieb, bereits weitreichender im hochschulischen tertiären Bildungsbereich in Europa verankert ist, als häufig wahrgenommen. Auch ist tertiäre Bildung mehr als Hochschulbildung. Berufliche Fortbildung spielt auch heute schon in diesem Bildungsbereich eine beachtliche Rolle, was jedoch möglicherweise nicht immer in ausreichendem Maß wahrgenommen wird.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016):** Bildung in Deutschland 2016.
- Delplace, Stefan (2014):** A look at Professional Higher Education in Europe. Gleichartig – aber anderswertig? Zur künftigen Rolle der (Fach-)Hochschulen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld, S. 33–50.
- European Commission (2014a):** Education and Training Monitor 2014. Luxembourg.
- European Commission (2014b):** European Qualifications Framework: Documentation, European Commission.
- European Commission (2015):** Education and Training Monitor 2015. Luxembourg.
- Eurostat (2016):** Tertiary education statistics. Statistics Explained. Online: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Tertiary_education_statistics (05.09.2016).
- Hippach-Schneider, Ute (2014):** „Akademisierung“ oder „vocational drift“? Internationale Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich.“ In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4: S. 27–29.
- Hippach-Schneider, Ute/Schneider, Verena (2016):** Tertiäre berufliche Bildung in Europa – Beispiele aus sechs Bildungssystemen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere BIBB, 246. Bonn.
- Mayr, Thomas/Schmid, Kurt (2014):** „Berufliche Tertiärbildung: Neue Perspektiven zur Höherqualifizierung für die Erwachsenenbildung.“ In: Magazin erwachsenenbildung, at 21, Beitrag 09: S. 1–11.
-

- McMahon, Frank (2016):** Case Study on Higher Vocational Education and Training at EQF-Levels 5 to 7 in Ireland. Tertiäre berufliche Bildung in Europa – Beispiele aus sechs Bildungssystemen. Bonn, BIBB: S. 122–160.
- Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) (2016):** L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France – 50 indicateurs.
- Nida-Rümelin, Julian (2014):** Der Akademisierungswahn: zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg.
- Schmid, Kurt (2014):** Berufliche Tertiärbildung in Österreich: Bedeutung, „blinde Flecken“, Perspektiven. WISO. Linz, Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Sonderheft: Vereinbarung von Studium und Beruf, S. 27.
- Schneeberger, Artur/Schmid, Kurt/Petanovitsch, Alexander (2013):** Postsekundäre/tertiäre Berufsbildung in Österreich: Länderhintergrundbericht zum OECD-Review „Skills beyond school“. ibw-Forschungsbericht 111. Wien.
- Schneider, Philipp (2015):** „Die Akademiker-Gesellschaft – Gefahr für das System der berufsbildenden Schule?“ In: Wirtschaft und Erziehung, 3, S. 93–96.
- Schultz, Tanjev/Hurrelmann, Klaus (2013):** Die Akademiker-Gesellschaft: müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim.
- Strahm, Rudolf H. (2014):** Die Akademisierungsfalle: warum nicht alle an die Uni müssen und warum die Berufslehre top ist. Bern.