

Akademisierung oder »vocational drift«?

Internationale Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich

UTE HIPPACH-SCHNEIDER

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich

»Grundsatzfragen der Internationalisierung/

Monitoring von Berufsbildungssystemen«

im BIBB

Die Daten der OECD weisen im Zeitraum von 1995 bis 2010 einen enormen Zuwachs von Teilnehmenden an akademischen Bildungsgängen aus. Gleichzeitig stagnieren berufs- und praxisbezogene Bildungsgänge im tertiären Bildungsbereich. Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit es vor diesem Hintergrund gerechtfertigt ist, von einer Akademisierung zu sprechen, oder ob die inhaltliche Ausgestaltung der tertiären Bildungsprogramme nicht eher in eine »berufsorientierte« Richtung driftet.

Dynamik im tertiären Bildungsbereich

Im tertiären Bildungsbereich sind in den vergangenen Jahren Bildungsgänge entstanden bzw. in ihrer Bedeutung gewachsen, die sowohl Elemente beruflicher als auch akademischer Bildung enthalten oder gezielt für beruflich Qualifizierte entwickelt worden sind. Sie zielen darauf ab, entweder die Attraktivität der Berufsbildung zu verbessern oder den Zugang zu universitären Programmen zu öffnen. Einer der Gründe für Veränderungen im Bildungsangebot ist – insbesondere bei Staaten mit einer hohen Akademikerquote –, dass zunehmend ein Mismatch zwischen den vermittelten Qualifikationen und den Bedarfen des Arbeitsmarkts zu beobachten ist. Durch den Auf- und Ausbau von praxis- und berufsorientierten hochschulischen Bildungsgängen wird versucht, den Forderungen nach einer stärkeren Arbeitsmarktorientierung zu entsprechen und für die Absolventinnen und Absolventen den Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt zu erleichtern. Die Frage nach den gewünschten und notwendigen Lernergebnissen, der »Employability« der Absolventinnen und Absolventen hochschulischer Bildungsprogramme sind zu zentralen Themen der Bildungspolitik geworden (LUTZ 2003; KRAUS 2008).

Quantitative Entwicklungen der Abschlüsse

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

Während im Vergleich der Jahre 1995 und 2011 die Anteile der Tertiär A Abschlüsse an allen Erstabschlüssen in den ausgewählten Ländern (vgl. Tab., S. 28) durchweg gestiegen sind – in der Schweiz, Deutschland, Österreich, Tschechien und Finnland konnten sie sich sogar mehr als verdoppeln; der OECD-Durchschnitt stieg um 19 Prozentpunkte – sind die Entwicklungen bei den Tertiär B Abschlüssen verhaltener. Ein deutlicher Anstieg der Erstabschlussquoten ist lediglich in Spanien und Irland (auch Neuseeland und USA; hier nicht dargestellt) zu verzeichnen. Demgegenüber werden in Finnland berufliche Bildungsprogramme seit der Einführung der Polytechnics (Universities of applied sciences)

Die Datenlage nach ISCED-97

Statistisch erfasst und international transparent werden die institutionellen Bildungsprogramme und Bildungswege in der internationalen ISCED-Klassifikation.¹ Gemäß der ISCED 97-Klassifikation beginnt der tertiäre Bildungsbereich mit Niveau 5. ISCED 5B umfasst berufs- bzw. praxisbezogene Studiengänge an Fachschulen, Berufsakademien u. ä. Die Bildungsgänge von ISCED 5B unterscheiden sich von denen des Niveaus ISCED 5A auch durch die kürzere Dauer (mindestens zwei Jahre, in der Regel bis drei Jahre) und sind im Allgemeinen nicht auf den Zugang zu einem weiterführenden universitären Abschluss orientiert, sondern unmittelbar auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt. Meister- und Technikerabschlüsse werden statistisch nur erfasst, wenn sie im Rahmen eines schulischen Bildungsprogramms erworben werden.

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

¹ ISCED: International Standard Classification of Education der UNESCO in der Verwendung der Version von 1997.

Tabelle

Vergleich der Erstabschlüsse auf ISCED Niveau 5A und 5B (1995 und 2011, in %)

Land (Auswahl)	Tertiär A (Erstabschluss)		Tertiär B (Erstabschluss)	
	1995	2011	1995	2011
Irland	30*	43	15*	22
Spanien	24	32	2	18
Australien	36*	50**	k. A.	17
Schweiz	9	32	13	15
Deutschland	14	31***	13	14***
Vereinigtes Königreich	42*	55	7*	13
Österreich	10	35	k. A.	12
OECD Durchschnitt	20	39	11	11
Dänemark	25	50	8	11
Tschechische Republik	13	41	6	5
Polen	34*	58	k. A.	1
Niederlande	29	42	k. A.	0,5
Finnland	21	47	34	0

* Erhebungsjahr 2000; ** Erhebungsjahr 2010;

*** Bruch in der statistischen Erhebung zwischen 2008 und 2009 aufgrund einer veränderten Zuordnung zu ISCED 2 und ISCED 5B.

Quelle: OECD (2013)

ces) ausschließlich dem ISCED Niveau 5A zugeordnet. In Deutschland, Dänemark und der Schweiz sind nur moderate Steigerungen festzustellen. Der OECD-Durchschnitt im Bereich Tertiär 5B stagnierte bei ca. elf Prozent. Die Zahlen legen somit den Schluss nahe, von einer Akademisierung der Bildungssysteme zu sprechen. Gleichwohl spricht DELPLACE (2014) von einer »vocational drift«. Dies erscheint angesichts der Daten zunächst nicht nachvollziehbar.

Inhaltliche Veränderungen der Bildungsprogramme

Am Beispiel der Länder Finnland, Schweiz und Australien wird nachfolgend veranschaulicht, weshalb möglicherweise tatsächlich von einer stärkeren berufspraktischen Orientierung im tertiären Bildungsbereich gesprochen werden kann, ohne dass dies aus den internationalen OECD-Statistiken ersichtlich ist.

Finnland

Die »Polytechnics« (Universities of applied sciences, UAS) sind eine relativ neue Bildungsinstitution in Finnland. Sie wurden Anfang der 1990er Jahre eingeführt, um die Qualität der beruflichen Bildung im Tertiärbereich zu verbessern. Von 1996 an wurden sie sukzessive integrierter Teil

des finnischen Hochschulsystems. Durch sie sollte parallel zu den traditionellen Universitäten ein beruflicher Bildungsweg geschaffen werden. Zugangsvoraussetzung sind alternativ, ein Zeugnis einer Sek.II-Schule, die bestandene Prüfung für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (matriculation certificate), eine berufliche Qualifikation oder entsprechende ausländische Qualifikationen. Im Jahr 2013 gab es 138.000 Studierende an den UAS, an den Universitäten waren im selben Zeitraum 167.000 Studierende immatrikuliert.² Um den gewünschten Bezug der Qualifikationen zum Arbeitsmarkt und den regionalen Bedarf an Fachkräften und Innovation zu sichern, sind Praxisphasen obligatorischer Bestandteil des Studiums. Die Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen, regionalen Institutionen und Unternehmen ist je nach Autonomie dieser Bündnisse unterschiedlich ausgestaltet und formalisiert; entsprechend vielfältig sind die Praktikumsmodelle. Die Bildungsprogramme der finnischen UAS werden auf ISCED Stufe 5A verortet, obwohl sie ausdrücklich dem Bereich der Berufsbildung zugeordnet sind.

Schweiz

Fachhochschulen in der Schweiz sind – anders als in Deutschland – Hochschuleinrichtungen, die gezielt für doppeltqualifizierte Bewerber mit Berufsmaturität eingerichtet wurden.³ Die Berufsmaturität ermöglicht in Ergänzung zu einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (Lehrabschluss nach drei bis vier Jahren in dualer Ausbildung) den prüfungsfreien Zugang zu einem Studium an einer Fachhochschule. Davon haben im Jahr 2008 insgesamt 58,3 Prozent der Berufsmaturanden Gebrauch gemacht (SBFI 2014). Im Jahr 2013 waren 87.291 Studierende an schweizerischen Fachhochschulen immatrikuliert, im Vergleich zu 142.170 an universitären Hochschulen.⁴ Der Hochschultypus Fachhochschule entstand in der Schweiz ab Mitte der 1990er Jahre. Die Fachhochschulreform hatte insbesondere das Ziel, das Schweizer Berufsbildungssystem durch den Anschluss an den tertiären Hochschulbereich aufzuwerten. Die Ursprünge der heutigen Fachhochschulen liegen in den ehemaligen Höheren Fachschulen, von denen ein Teil in die neuen Fachhochschulen integriert wurde. Bis dahin kannte das Berufsbildungssystem keinen Hochschulanschluss. Die Fachhochschulen in der Schweiz bieten sowohl Bachelor- als auch Masterstu-

² Vgl. Statistics Finland, www.tilastokeskus.fi/til/kou_en.html (Stand: 12.06.2014)

³ Umstritten ist derzeit, ob gymnasiale Maturandinnen und Maturanden auch weiterhin gemäß Fachhochschulgesetz vor dem Studium ein Praxisjahr absolvieren müssen. Hier gibt es bereits modellhafte Ausnahmeregelungen.

⁴ Vgl. Statistik Schweiz, www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/tab/blank/uebersicht.html (Stand: 12.06.2014)

diengänge an. Parallel zu den universitären Hochschulen und den Fachhochschulen gibt es in der Schweiz im Gegensatz zu Finnland jedoch noch die sogenannte »Höhere Berufsausbildung« (vgl. hierzu auch BAUMELER/TREDE/DANNECKER in diesem Heft). Sie wird ISCED Niveau 5B zugeordnet.

Australien

Auch in den angelsächsischen Staaten haben sich hochschulische Bildungsprogramme entwickelt, die akademische und berufliche Elemente, bzw. theoretisches und praktisches Lernen miteinander verbinden. Gemeinsam ist diesen Staaten eine sehr hohe Graduiertenquote von ISCED 5A-Programmen (2010): Australien 50 Prozent, UK 55 Prozent, Irland 43 Prozent.

In Australien wurden in den vergangenen Jahren die sogenannten Associate Degrees (ISCED 5A) als Qualifikation eingeführt, die sowohl als akademisch als auch beruflich qualifizierend verstanden wird. Seit 2004 ist sie in den Australischen Qualifikationsrahmen integriert. Die Bildungsgänge, die zu einem Associate Degree führen, stehen auch jenen offen, die eine berufliche Qualifikation (Certificates III oder IV) erworben haben. Die Programme dauern zwei Jahre. Im Anschluss ist ein Zugang zum Bachelorstudiengang möglich; über Anrechnungsregelungen kann dieser verkürzt werden. Associate Degree-Studiengänge werden sowohl von Universitäten als auch Berufsbildungsinstitutionen wie den TAFE (technical and further education) angeboten. Derzeit findet eine intensive nationale Debatte über den Charakter der Associate Degrees statt, die aufgrund der Verbindung von akademisch/theoretischen mit fachlich/praktischen Inhalten sowie Elementen von »work-based« learning, auch als hybride Qualifikation bezeichnet werden (SMITH 2013). Auch bei den Bildungsinstitutionen ist insbesondere seit den 1990er Jahren eine Entwicklung zu beobachten, deren Ziel es ist, Durchlässigkeit zu fördern und Übergänge zu erleichtern. Hierzu sind sogenannte »Dual sector universities« neu entstanden, die teilweise aus berufsbildenden Colleges hervorgegangen sind, wie z.B. das Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT), das seit 1992 den Status einer Universität hat. Diese »Dual sector universities« bieten Bildungsprogramme an, die sowohl zu beruflichen Qualifikationen als auch zu akademischen Abschlüssen führen.

Wachsende berufspraktische Ausdifferenzierung tertiärer Bildungsprogramme

Durch die wachsende Zahl der Studierenden, der zunehmenden Diversifizierung und Internationalisierung des Hochschulbereichs hat die Frage nach den Lernergebnissen eines Hochschulprogramms an Relevanz gewonnen.

Insbesondere das Verhältnis von Schlüsselqualifikationen (general skills) und Fachkompetenzen spielt dabei eine zentrale Rolle, aber auch das Ausmaß der Orientierung an den Bedarfen des Arbeitsmarkts, des Anteils an Lernphasen in der betrieblichen Praxis sowie die Organisation und Verantwortung für die Curriculumentwicklung. Aus dem Wunsch heraus, akademisches mit berufs- und praxisorientiertem Lernen stärker miteinander zu verbinden, Durchlässigkeit zu erhöhen und den beruflichen Bildungsweg attraktiver zu machen, ist eine große Bandbreite an Modellen entstanden. Sie werden in der derzeit bestehenden Methodik der ISCED-Klassifikation statistisch nicht sichtbar. Zum einen liegt dies an den nationalen Zuordnungen, zum anderen an der Strukturierung der ISCED-Klassifikation. Es bleibt abzuwarten, ob zumindest durch die Neustrukturierung des tertiären Bildungsbereichs in ISCED 2011 die Transparenz größer wird und dadurch auch statistisch eine klarere Differenzierung zwischen den sehr unterschiedlichen Bildungsgängen und deren bildungsbereichsbezogenen Ausrichtung erreicht werden kann.

Eine Akademisierung ist derzeit zwar insofern zu beobachten, als im Bereich der ISCED 5A-Programme statistisch ein deutliches Wachstum der Graduiertenzahlen zu verzeichnen ist. Ein »vocational drift« jedoch lässt sich durchaus in der inhaltlichen Gestaltung der Programme mit expliziter Arbeitsmarktorientierung erkennen. Sie zeichnen sich durch die Kooperation zwischen Bildungsanbietern und externen Praxispartnern oder durch ihre Funktion als akademische »Brücken«- und Weiterbildungsprogramme für beruflich Qualifizierte aus. ◀

Literatur

- CEDEFOP: Vocational education and training at higher qualifications level. Research Paper. Cedefop. Luxembourg 2011
- DELPLACE, S.: A look at Professional Higher Education in Europe. In: Baden-Württemberg Stiftung gGmbH (Hrsg.): Gleichartig – aber anderswertig? Zur künftigen Rolle der (Fach-)Hochschulen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld 2014, S. 33–50
- KRAUS, K.: Beschäftigungsfähigkeit oder Maximierung von Beschäftigungsoptionen? WISO-Diskurs. Bonn 2008
- LUTZ, B.: Employability – Wortblase oder neue Herausforderung für die Berufsbildung. In: CLEMENT, U.; LIPSMEIER, A.: Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation. Stuttgart 2003, S. 29–38
- OECD: Tertiary Education for the Knowledge Society. Paris 2008
- OECD: Education at a Glance. Paris 2012 a
- OECD: Post-secondary Vocational Education and Training: Pathways and Partnerships. Higher Education in regional and City Development. Paris 2012 b
- OECD: Education at a Glance. Paris 2013
- SBFI: Fakten und Zahlen. Berufsbildung in der Schweiz 2014. Bern 2014
- SMITH, H.: Associate degrees in Australia: A work in progress. Melbourne 2013