

Arthur SCHNEEBERGER (Wien)¹

Bologna-Prozess als Chance für die Hochschulreform in Österreich?

Zusammenfassung

Der Zugang zur Hochschulbildung ist in Österreich bei Weitem zu schmal. International haben sich Bildungssysteme fast durchgängig in Richtung Öffnung des tertiären Bereichs durch kurze und aufbaufähige Studiengänge entwickelt. Faktum ist: Wir geben mehr öffentliche Mittel für tertiäre Bildung aus als im OECD-Mittel und auch als viele Länder mit deutlich höheren Absolventinnen- und Absolventenquoten. Der österreichische Hochschulsektor ist daher nicht öffentlich unterfinanziert, sondern in der Struktur überholt. Dieser Beitrag zeigt, dass der Bologna-Prozess Chancen einer Modernisierung des tertiären Bildungsbereichs bietet, die bislang zu wenig oder überhaupt nicht beachtet wurden. Es fehlt an kurzen (zweijährigen) Studiengängen sowie an Partnerschaften der Hochschulen mit den BHS-Kollegs und den Erwachsenenbildungseinrichtungen. Dies brächte Entlastung in der Lehre – nach internationalem Muster – zugunsten der Forschung und forschungsorientierter Studien im Universitätssystem und zusätzliche Ressourcen für die Lehre nach dem Muster der Erwachsenenbildung.

Schlüsselwörter

Hochschulbildung, Hochschulreform, Modernisierung, Bologna-Prozess, Partnerschaften der Hochschulen mit Berufs- und Erwachsenenbildungseinrichtungen

The Bologna-process – an opportunity for higher education reform in Austria?

Abstract

In Austria, access to higher education is far too limited. Educational systems have evolved in the direction of offering tertiary education by means of short, accumulative study programmes. Austria also spends more public money than the OECD-mean and has higher expenses than countries with considerably higher graduation rates. Therefore, higher education is not publicly underfinanced, but rather structurally outdated. This paper demonstrates that the Bologna-process offers opportunities to modernise tertiary education that have not yet been sufficiently recognized. There is a lack of "short-cycle" programmes and of partnerships between VET-Colleges, adult education providers and universities. By following institutional practices that are internationally widespread, Austria could shift some of the burden of undergraduate teaching from the core of the university

¹ E-Mail: schneeberger@ibw.at

system towards research and research-oriented study programmes and could mobilise additional resources for learning in adult education institutions.

Keywords

higher education, higher education reform, modernisation, Bologna process, partnerships between VET colleges, adult education providers and universities

Anlass und Zielsetzung

Seit Mitte der 90er Jahre ist in Österreich viel in Richtung Modernisierung des Hochschulsystems geschehen. Dies reicht von der Einführung des Fachhochschulsektors, der Bologna-Studienarchitektur und dem Forcieren berufsbegleitender FH-Studiengänge bis zu einem breiten und wachsenden Angebot an Hochschullehrgängen. All das reicht aber nicht und wird den Herausforderungen einer international orientierten Life-long-learning-Strategie mit mindestens 60 Prozent tertiärer Studierquote noch nicht gerecht.

Der öffentliche Diskurs über Bildung und insbesondere Hochschulbildung in Wissenschaft und Politik wird seit Jahren durch Indikatoren und Benchmarks bestimmt, die von supranationalen Institutionen, wie OECD oder EU, formuliert werden. Für Österreich werden mit Regelmäßigkeit erhebliche Rückstände in der akademischen Bildungsbeteiligung und in der Akademikerinnen- und Akademikerquote publiziert. Im akademischen Arbeitsmarktsegment ist aber mit Ausnahme einiger technologischer Spezialfächer kaum ein eklatanter Mangel zu belegen, in vielen Fachbereichen wird über prekäre Beschäftigungsverhältnisse für die Junggraduierten geklagt, zudem hat es ein hohes Wachstum an Graduiertenzahlen in den letzten zwei Jahrzehnten gegeben. Der damit gegebene Widerspruch blockiert die Entwicklung ausreichender Akzeptanz für strukturelle Hochschulreformen und die Mobilisierung privater Ressourcen für tertiäre Bildung.

Der Widerspruch zwischen den aus dem internationalen Vergleich abgeleiteten Rückstandsbehauptungen, die medial verbreitet werden, und eher widersprechenden Fakten in Hochschule und Arbeitsmarkt lassen die Hypothese plausibel erscheinen, dass hier statistische Artefakte und begriffliche Konfusionen aufgrund von Problemen des internationalen Bildungsvergleichs vorliegen. Eine eingehende Reflexion von im Rahmen des Bologna-Prozesses entwickelten Konzepten zur Beschreibung unterschiedlicher Arten oder Niveaus hochschulischer Bildung können, so die hier verfolgte These, einen Beitrag zur Klärung der Vergleichsprobleme leisten.

1 EU-Benchmark 2020: Zumindest 40 Prozent Hochschulabsolventinnen und -absolventen

Mit den Bildungsbenchmarks 2020 der EU, die 2009 beschlossen wurden, sind neue Herausforderungen für Hochschulpolitik gegeben: Der hierbei formulierte Benchmark über eine Mindestquote an Hochschulabschlüssen löste in Österreich Unverständnis aus. Seine exakte Formulierung lautete: „Bis 2020 sollten mindes-

tens 40 Prozent der 30- bis 34-Jährigen einen Hochschulabschluss besitzen.“ Als Fußnote wurde ausgeführt: „Gemeint ist der prozentuale Anteil der 30- bis 34-Jährigen, die erfolgreich eine tertiäre Ausbildung abgeschlossen haben (ISCED Niveaus 5 und 6).“ (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION, 2009, S. C 119/7)

Die Festlegung dieses Benchmarks ist ein erstaunlicher Akt seitens der EU, zumal an anderer Stelle eingestanden wird, dass es keine auch nur einigermaßen allgemeine Definition von „Hochschule“ in Europa gibt. 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.“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION, GD BILDUNG UND KULTUR, 2008, S. 46)

Land (Auswahl)	EU-Benchmark: Hochschulschul- absolventinnen und -absolventenanteil* in %	Hochschule inklusive „äquivalente“ Abschlüsse**
Zypern	47,1	
Irland	46,1	
Finnland	45,7	
Belgien	42,9	
Frankreich	41,3	
Spanien	39,8	
Vereinigtes Königreich	39,7	
EU-27	31,1	
Deutschland	27,7	
Ungarn	22,4	
Österreich	22,2	36,1
Italien	19,2	
Tschechische Republik	15,4	

* Nach ISCED: Kategorien 5A und 6 sowie 5B

** Inklusive „äquivalente“ Abschlüsse: Berufsbildende höhere Schule (alle Formen) und Diplomkrankenpflege; nach ISCED 4A und 4B (eigene Berechnungen anhand von Daten von Statistik Austria, vgl. Schneeberger 2010, S. 95)

Tab. 1: Hochschulabsolventinnen und -absolventenquote nach Definition des EU-Benchmarks und Variante inklusive äquivalente Abschlüsse für Österreich, 2008, (30- bis 34-Jährige)
Quelle: Commission of the European Communities 2009

Es geht um ein substanzielles Vergleichsproblem darüber, was eine Hochschule ist, beziehungsweise, was ein Hochschulabschluss ist. Die Frage ist insofern wichtig, als der internationale Vergleich ein zentrales Argument für Forderungen nach mehr öffentlichen Mitteln für akademische Bildung in Österreich ist. Gibt es tatsächlich einen „Rückstand“ in der Hochschulabsolventinnen und -absolventenquote (wie oft behauptet wird), wenn ja, auf welchem Niveau und in welchen Fachrichtungen, und warum zeigt er sich am Arbeitsmarkt außerhalb des Technologiesektors kaum? Gibt es tatsächlich einen Rückstand in der öffentlichen Finanzierung von Hochschulbildung?

Um die Relevanz der Klärung der Vergleichsgrundlagen zu belegen, soll zunächst das Vergleichsergebnis im Sinne des EU-Benchmarks bezogen auf den gegenwärtigen statistisch verfügbaren Stand reflektiert werden.

Nach der von der EU in der Benchmarkformulierung verwendeten Definition von Hochschulbildung oder tertiärer Bildung, die auf der Klassifikation ISCED beruht und Ausbildungen nach der oberen Sekundarstufe mit einer Mindestdauer von zwei Jahren als „tertiär“ klassifiziert, wiesen 2008 bereits über 31 Prozent der 30- bis 34-Jährigen in der Wohnbevölkerung der Mitgliedsländer einen Hochschulabschluss auf, am Ende dieser Klassifizierung von Bildungsabschlüssen rangieren Österreich und einige Nachbarländer mit etwa 20 Prozent. Viele Länder erreichten bereits Hochschulabsolventinnen und -absolventenquoten von über 40 Prozent – an der Spitze rangiert Zypern mit 47 Prozent der Wohnbevölkerung im Vergleichsalter.

Bevor man über dieses Ergebnis rätselt oder Katastrophenmeldungen zum österreichischen Hochschulsystem ableiten zu müssen glaubt, sollte man die Vergleichskriterien zur Kenntnis nehmen.

Die EU-Definition von Hochschulbildung oder tertiärer Bildung im Rahmen des Benchmarks inkludiert aus der ISCED² die Kategorie ISCED 6 (forschungsorientierte Studienabschlüsse), ISCED 5A (zumindest dreijährige Ausbildungen nach der Sekundarstufe) und ISCED 5B (zumindest zweijährige Bildungsprogramme nach der Sekundarschule). In Österreich betrifft 5B z. B. die Werkmeisterschule oder das Kolleg an Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS). Ausgeschlossen werden dabei die Hauptform der BHS, die Formen für Berufstätige und die Diplomkrankenpflege, die im Inhalt nach EU-Richtlinie ausbilden muss und in den anderen Ländern als „tertiäre Bildung“³ eingestuft ist. In der Variante „inklusive äquivalente“ Abschlüsse sind diese Qualifikationen in obiger Tabelle hinzugerechnet, weil vergleichbare Qualifikationen international tertiär in kurzen Studien oder aufbauenden Aus- und Weiterbildungen erworben und anerkannt werden. Nach dem ersten Schock über den 40-Prozent-Benchmark hat die österreichische Bildungspolitik in Brüssel reagiert und eine Anmerkung eingebracht. Würden wir

² ISCED = International Standard Classification of Education.

³ Als „tertiär“ gilt international in der Regel alles, was nach der oberen Sekundarschule kommt. Die externe institutionelle Trennung zwischen „tertiär“ und „postsekundär“ im österreichischen Bildungssystem ist weltweit kaum von Bedeutung, da die relevanten Differenzierungen innerhalb der tertiären Bildung oder des Hochschulsystems erfolgen.

BHS-Abschlüsse, deren Lernergebnisse üblicherweise zu den gehobenen Qualifikationen gezählt werden, in Österreich berücksichtigen, wäre der Rückstand aufgelöst. Dies wäre international aber nur noch mit Fußnoten transparent und verständlich zu machen.

Bei genauer Analyse der in Tabelle 1 gegebenen Vergleichsdaten handelt es sich um ein Definitionsproblem, aber auch ein Strukturproblem des österreichischen Bildungssystems (vgl. SCHNEEBERGER, 2010). So werden von den österreichischen Abschlüssen zwar die Werkmeisterschule oder die Bauhandwerkerschule im EU-Benchmark als „Hochschulbildung“ oder als „Tertiär“ eingestuft, weil sie einen Lehrabschluss voraussetzen, nicht aber die HTL-Hauptform (Höhere Technische Lehranstalt) oder die HTL für Berufstätige. Auch die im Ingenieurtitel enthaltene Qualifikation wird, da sie von Österreich nicht als Bildungsgrad dargestellt wird, nicht berücksichtigt. Ohne Strukturreform des gehobenen beruflichen Bildungswesens ist internationale Vergleichbarkeit und Transparenz kaum herzustellen, eine umfassende strukturelle Modernisierungsdiskussion der postsekundären und tertiären Bildung ist aber blockiert, unter anderem weil die internationalen Vergleiche nicht ausreichend im Hinblick auf ihre Grundlagen reflektiert werden.

2 OECD-Daten: keine öffentliche Unterfinanzierung tertiärer Bildung in Österreich

Im europäischen Ländermittel wird von der OECD für 2008 eine tertiäre Abschlussquote von rund 45 Prozent am typischen Altersjahrgang ausgewiesen (siehe Tabelle 2). Die höchsten Werte wiesen Irland (72 Prozent), Finnland (63 Prozent) und die Slowakische Republik (59 Prozent) auf. Diese Definition von tertiären Abschlüssen ist weit gefasst und subsumiert viele zwei- und dreijährige Ausbildungen innerhalb oder außerhalb des Hochschulsektors, in Österreich z. B. die BHS-Kollegs, die Werkmeister- oder die Bauhandwerkerschule. Näher am Hochschulbegriff deutschsprachiger Länder ist die Einschränkung auf die Kategorie Tertiärbereich A (zumindest dreijährige Ausbildungen), wofür im europäischen Ländermittel 38 Prozent ausgewiesen werden (siehe Tabelle 2).

Auffällig am Zusammenhang von tertiären Bildungsabschlüssen und Ausgaben für tertiäre Bildung ist, dass mit Ausnahme der skandinavischen Länder die meisten Länder weniger öffentliche Mittel für tertiäre Bildung als Österreich ausgeben (vgl. OECD, 2010, S. 249). Die privaten Ausgaben liegen aber deutlich unter den anglophonen Ländern, die seit Langem hohe Studier- und Abschlussquoten am Altersjahrgang aufweisen. So kommt Österreich bei einer öffentlichen Finanzierungsquote von 1,3 Prozent des BIP auf rund 33 Prozent Tertiärabschlüsse und Irland mit 1,0 Prozent öffentlichen Ausgaben auf 72 Prozent (vgl. OECD, 2010, S. 77). Das Hauptproblem ist die andere Struktur des österreichischen Hochschulsystems.

Die allgegenwärtige Behauptung einer Unterfinanzierung des tertiären Bildungssystems in Österreich trifft daher – im internationalen Vergleich – auf die öffentlichen Ausgaben keineswegs zu. Sehr wohl aber auf die privaten Ausgaben für die Bildung der später in Einkommen und Status führenden Sozial- und Berufsschicht. Ursache der geringeren Abschlussquoten im tertiären Bildungsbereich ist daher

nicht der Mangel an öffentlichen Mitteln, sondern das Festhalten an einem teuren und überholten Elitesystem trotz Massenbesuch und die mangelnde Akzeptanz für kurze und aufbauende Studien und private Kostenbeteiligung.

Land (Auswahl)	Nicht-hochschulischer Tertiärbereich (ISCED 5B)	Hochschule (ISCED 5A)	Addierte Tertiärab-schlüsse (Rangreihe)	Öffentliche Ausgaben für tertiäre Bildung als Prozentsatz des BIP	Private Ausgaben für tertiäre Bildung als Prozentsatz des BIP
Irland	26,0	46,1	72,1	1,0	0,2
Finnland	-	62,6	62,6	1,6	0,1
Slowakische Republik	0,9	57,1	58,8	0,7	0,2
Dänemark	10,6	46,8	57,4	1,6	0,1
Schweden	5,9	39,9	45,8	1,4	0,2
Schweiz	18,7	32,4	51,1	1,3	-
Vereinigtes Königreich	15,8	34,9	50,7	0,7	0,6
Polen	0,1	50,0	50,1	0,9	0,4
Portugal	2,4	45,3	47,7	1,1	0,5
Spanien	14,2	33,1	47,3	0,9	0,2
Deutschland	10,1	25,5	35,6	0,9	0,2
Italien	0,7	32,8	33,5	0,6	0,3
Österreich	7,8	25,0	32,8	1,3	0,1
<i>Außereuropäische Länder</i>					
Neuseeland	21,3	48,3	69,6	1,0	0,5
Japan	27,2	39,4	66,6	0,5	1,0
Australien	17,8	48,5	66,3	0,7	0,9
Vereinigte Staaten	10,2	37,3	47,5	1,0	2,1
EU-19 Ø	6,5	38,2	44,7	1,1	0,2
OECD Ø	9,5	38,0	47,5	1,0	0,5

Tab. 2: Tertiäre Abschlussquoten und Bildungsausgaben im ausgewählten Ländervergleich, 2008, in %
Quelle: OECD 2010

3 Viele ältere Graduierte in Ländern mit hohen Graduiertenquoten

Legt man die Messlatte zumindest dreijähriger Bildungsprogramme nach der oberen Sekundarstufe an den Ländervergleich und beschränkt sich damit – terminologisch betrachtet – auf die Vergleichskategorie ISCED 5A, so wird für 2008 seitens der OECD eine Graduiertenquote von 38 Prozent im Ländermittel errechnet

(siehe Tabelle 3). Österreich bleibt mit 25 Prozent deutlich darunter, ebenso Deutschland. Grund dafür ist die späte Einführung konsekutiver Studien, der Mangel an wirklich kurzen Studien und die geringe Verschränkung von Erwachsenenbildungseinrichtungen und Hochschulsektor. Dass der letztgenannte Erklärungsfaktor relevant ist, kann eine Differenzierung nach dem Alter der Graduierten zeigen.

Land (Auswahl)	Gesamt (ISCED 5A*)	Unter 30 Jahre alt	30 Jahre und älter (Rangreihung)
<i>Hohe Werte älterer Graduiertes</i>			
Finnland	62,6	44,2	18,4
Slowakische Republik	57,1	43,3	13,8
Schweden	39,9	27,0	12,9
<i>Niedrige Werte älterer Graduiertes</i>			
Österreich	25,0	20,5	4,5
Deutschland	25,5	21,5	4,0

* Zumindest dreijährige Bildungsgänge

Tab. 3: Ausgewählter Ländervergleich:
Hochschulabschlussquoten nach Alter, 2008, in %
Quelle: OECD 2010

Der Trend zu älteren Studierenden ist international stärker als in Österreich oder Deutschland ausgeprägt. Länder mit hohen Graduiertenquoten haben in der Regel auch hohe Anteile an Graduierten im Alter von 30 oder mehr Lebensjahren. In Finnland sind es 18 Prozent der Bevölkerung im vergleichbaren Alter. Dies hat damit zu tun, dass sich die Hochschulsysteme der genannten Länder in hohem Maße beruflichen und berufsbegleitenden (vom Gesundheits-, Freizeit- bis zum Sicherheitssektor) sowie allgemeinen Bildungsambitionen Erwachsener geöffnet haben, was stärkere Verschränkungen und Partnerschaften von Erwachsenenbildung und Hochschulbildung auf eine oder andere Weise zur Folge hat.

Der Trend ist in auch Österreich belegbar. Mit wachsender Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter nimmt der Bedarf an regional leicht zugänglichen und zum Teil neben Erwerbstätigkeit „studierbaren“ Studiengängen deutlich zu. Der Fachhochschulsektor dient erwartungsgemäß häufiger als der Universitätssektor dem Ziel berufsbegleitender Qualifizierung Erwachsener. So belief sich z. B. der Anteil der erstmalig aufgenommenen Studierenden in Fachhochschul-Studiengängen im Alter von 25 oder mehr Jahren im Wintersemester 2008/09 auf rund 36 Prozent, der vergleichbare Anteil der erstmatrikulierenden ordentlichen Studierenden an Öffentlichen Universitäten im gleichen Zeitraum aber nur auf 10,5 Prozent (STATISTIK AUSTRIA, 2010, S. 248, S. 307).

Bei einer schriftlichen Befragung von rund 15.500 Bachelor-Studierenden 2009 haben auf die Frage nach den Gründen für die Studienaufnahme unter den Respondierenden aus dem Fachhochschulsektor rund 33 Prozent mit „Weil ich mich in meinem ausgeübten/erlernten Beruf weiterbilden wollte“ geantwortet, an den Uni-

versitäten waren es mit rund 19 Prozent deutlich weniger (vgl. SCHNEEBERGER & PETANOVITSCH, 2010a, S. 18). Neben der wachsenden Aufnahme an Hochschulstudien im Alter von 25 oder mehr Jahren wächst auch die Beteiligung an verschiedenen Arten von Hochschullehrgängen (vgl. STATISTIK AUSTRIA, 2011, S. 32).

Trotz dieser auffälligen Entwicklungen der Erwachsenenbildung im Hochschulsektor liegen wir bei den tertiären Abschlussquoten unter jenen Ländern, die seit Langem kurze tertiäre Ausbildungen, Credit-Transfer-Systeme und konsekutive Abschlüsse oder starke Partnerschaften zwischen Hochschulen und Erwachsenenbildung aufweisen.

4 EQR und Bologna-Prozess als verbundene Reformanstöße

Die Bildungssysteme in den Ländern der Europäischen Union unterscheiden sich traditionell sehr stark, wodurch Verständnis, Vergleich und Anerkennung von Qualifikationsbescheinigungen oft nur mit großem Aufwand oder gar nicht realisierbar sind. Um mit dieser Vielfalt zu Rande zu kommen, also bessere Vergleichbarkeit und mehr Transparenz zumindest sehr langfristig zu erreichen, hat die EU unterschiedliche Aktivitäten gestartet.

Der Problematik unterschiedlicher vertikaler Qualifikationssysteme soll unter anderem durch einen übergreifenden achtstufigen Bezugsrahmen, den „Europäischen Qualifikationsrahmen“ (EQR), begegnet werden. „Diese Empfehlung verfolgt das Ziel, einen gemeinsamen Referenzrahmen als Übersetzungsinstrument zwischen verschiedenen Qualifikationssystemen und deren Niveaus zu schaffen, und zwar sowohl für die allgemeine und die Hochschulbildung als auch für die berufliche Bildung.“ (Amtsblatt C111,2; Unterstreichungen von mir, A. Schn.) Hieran wurde in Österreich seit 2007 etwa gearbeitet. Kompliziert wird die Angelegenheit deshalb, weil für die vier oberen Qualifikationsniveaus des EQF mit den Niveaus des Europäischen Hochschulraums (EHR) beziehungsweise dem Bologna-Prozess noch eine zweite Einstufungsmöglichkeit gegeben ist. So wurde in Österreich aus Gründen der „technischen Gestaltung“ des Nationalen Qualifikationsrahmens, der mit dem EQR korrespondieren soll, Ende 2009 entschieden, für die Levels 6 bis 8 zwei Stränge im NQR vorzusehen und dabei für den Hochschulstrang die Bolognaabschlüsse zu verwenden (BMUKK, BMWF, 2009).

Problem dabei ist, dass damit das als Berufsqualifikation und für den Hochschulzugang so wichtige EQR-Level 5 der 8 EQF-Levels nicht beachtet wurde. Das bedeutet zumindest eine suboptimale Rezeption der Grundsätze des Bologna-Prozesses. EQR und Bologna-Qualifikationsstufen sollen verbunden bleiben, wie auch im neuesten Bologna-Dokument betont wird: „Dazu ist eine kontinuierliche Koordination auf der Ebene des EHR und mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen erforderlich. Innerhalb des jeweiligen nationalen Kontextes können Zwischenqualifikationen innerhalb der ersten Studienstufe dazu beitragen, den Zugang zur Hochschulbildung zu verbreitern.“ (LEUVEN KOMMUNIQUE, 2009, s. BMWF, 2009, S. 3)

ISCED-97-Einstufung*			EU-Empfehlungen	
Berufsbildung	Österreichische Hochschultradition	ISCED-97-Levels	EHR-Abschlüsse (Bologna-Struktur)**	Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)
	Doktorat	6	PhD	8
	Diplom (UNI, FH)*	5A	Master degree	7
	NEU!	5A	Bachelor degree	6
BHS-Kolleg; Werkmeister, Bauhandwerker usw.		5B	Short cycle***	5
		4		4
		3		3
		2		3
		1		1

* Fachhochschuldiplom seit 1994

** Unterzeichnung der Bologna-Erklärung 1999

*** In Österreich nicht beachteter Aspekt des Bologna-Prozesses

ISCED = International Standard Classification of Education, Version 1997

Übersicht 1: Österreichische Hochschultradition und internationale Struktur tertiärer Bildung

Fett und schattiert = Hochschuldefinition des EU-Benchmarks

Quelle: Eigene Darstellung

5 Zwischenstufe im ersten Studium zur Verbreiterung des Hochschulzugangs im europäischen Hochschulraum (EHR)

Mit der Stufung der Abschlüsse sollte ein weitreichender Modernisierungsprozess angestoßen werden: „Mit der Einführung einer dreistufigen Struktur – die innerhalb des jeweiligen nationalen Kontextes die **Möglichkeit von Zwischenstufen innerhalb der ersten Studienstufe** umfasst –, der Verabschiedung von europäischen Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung, der Errichtung eines europäischen Registers von Qualitätssicherungsagenturen und der Schaffung nationaler auf Lernergebnisse und Arbeitspensum basierter Qualifikationsrahmen, die mit dem übergreifenden Qualifikationsrahmen des EHR kompatibel sind, wird die Hochschulbildung modernisiert.“ (LEUVEN KOMMUNIQUÉ, s. BMWF, 2009, S. 2; Fettdruck nicht im Original)

Was bedeutet diese Zwischenstufe? Wie definiert man den ersten Hochschulabschluss nach den Bologna-Konzepten im Unterschied zu den traditionellen Langstudien an österreichischen Universitäten (mit z. B. 7 bis 8 Jahren im Mittel zum Diplom an Technischen Universitäten)? Die sogenannten Dublin Descriptors könnten hier hilfreich sein.

Als Legitimation für Hochschulbildung bei Zwischenabschluss und auf den ersten Abschlussniveaus reicht es nach den Dublin Descriptors, dass Lernende qualifiziert mit wissenschaftlichem Wissen auf Basis *aktueller Fachliteratur befasst werden*. (siehe Kasten sowie den Auszug im Anhang).

Kasten 1:

**Kurzinformation zur Unterscheidung der Studienabschlussniveaus
in Bezug auf Wissen, Verständnis und Forschung**

Short cycle:

“knowledge and understanding in a field of study that builds upon general secondary education and is typically at a level supported by advanced textbooks...”

1 (Bachelor)

“[Is] supported by advanced text books [with] some aspects informed by knowledge at the forefront of their field of study...”

2 (Master)

provides a basis or opportunity for originality in developing or applying ideas often in a research context...

3 (Doctorate)

[includes] a systematic understanding of their field of study and mastery of the methods of research associated with that field...”

Quelle: Joint Quality Initiative 2004, 4, Unterstreichungen nicht im Original

Die Bedingung der „Einheit von Forschung und Lehre“ – also der Tradierung und Neuproduktion systematisierten Wissens als Kern des universitären Komplexes – wird damit nicht in Frage gestellt, sondern gestuft und vermittelt über wissenschaftlich fundierte Fachbücher ausgelegt. Hochschullehrende können daher außerhalb der PhD-Studien Graduierte sein, unabhängig davon, ob sie die Lehrtätigkeit aktuell als hauptsächliche Funktion ausüben oder nur neben der Erbringung ihrer Forschungsleistung.

Dies zeigt sich deutlich am Forschungsbezug der Bologna-Stufen, der von Expertinnen und Experten aus vielen europäischen Ländern, allerdings nicht aus Deutschland oder Österreich, entwickelt wurde. Der Forschungsbezug wird erst ansatzweise im Masterstudium – „opportunity for originality in developing and/or applying ideas, often within a research context“ (siehe Anhang) – eingeführt, systematisch ist die Forschungsintegration der Lehrenden und der Lernenden erst im Doktoratsstudium.

Eine konstruktive Auseinandersetzung im Horizont der Frage des gestuften Bezugs hochschulischer Bildung zur Forschung wurde in Österreich nicht geführt, Schlagworte dominieren den Diskurs. Aufgrund des hohen Entwicklungsstandes vieler akademischer und insbesondere empirischer Wissenschaftsdisziplinen verliert die Außenlegitimation der „forschungsgeleiteten Lehre“ unterhalb des forschungsbasierten Doktoratsstudiums an Realitätsgehalt. Forschungsbasierte Lehre und Stu-

dien gewinnen erst ab einem hohen Kenntnisstand der Studierenden Gehalt. Bevor jemand forschungsorientiert lernen kann, braucht es sehr viel an Wissensaneignung, insbesondere über Lehrbücher und Übungen. Das kann man bis zum Level des Short cycle und des Bachelor unter anderem auch an Berufs- oder Erwachsenenbildungseinrichtungen unter Einsatz aktueller Fachliteratur.

6 Partnerschaften zwischen Berufs- und Erwachsenenbildung und Hochschulen

Eine zukunftsfähige Life-long-learning-Strategie braucht eine Verbreiterung des Zugangs zu tertiärer Bildung nach Abschluss der oberen Sekundarschulbildung nach international bewährtem Muster durch kurze und aufbaufähige Studien sowie Partnerschaften zwischen Kollegs an Berufsbildenden höheren Schulen, Erwachsenenbildung und Hochschulen.

Konkret bedeutet dies: Wenn jemand z. B. in Linz Geschichte, Philosophie, Psychologie oder Pädagogik studieren will, muss er heute zum Studium nach Salzburg, Innsbruck oder Wien. In einem modernisierten tertiären System könnte er bis zum Short cycle z. B. an der Volkshochschule studieren. Ein anderes Beispiel: Anstatt an die – an einigen Standorten – völlig überlasteten Universitäten ins Wirtschaftstudium zu strömen, könnte ein Teil der Studierenden an BHS-Kollegs, am WIFI oder im BFI mit dem Short cycle in zwei Jahren die Hälfte oder zwei Drittel des Bachelors (je nach Gesamtdauer) absolvieren. Anstatt Massenlehrveranstaltungen gäbe es das Seminarprinzip und Persönlichkeitsbildung, wobei die Hochschule mehr Kapazität für Graduiertenstudium und Forschung frei bekommen würde.

Entscheidende Fragen wären dabei, bis zu welchem Niveau (5 oder 6 des EQF) und unter welchen Bedingungen BHS-Kollegs und/oder Erwachsenenbildungsanbieter eigenständig anbieten können, ab wann Kooperationen mit Hochschulen erforderlich werden beziehungsweise welche anderen institutionellen Formen der Qualitätssicherung eingeführt werden können.

International haben sich Bildungssysteme aber fast durchgängig in Richtung Verlagerung der berufsspezifischen Qualifizierung in den – intern differenzierten – tertiären Bereich der Hochschulen entwickelt. Die Hochschulen haben sich ihrerseits breit gehobener beruflicher Qualifizierung geöffnet und diversifiziert, nicht zuletzt um Chancengerechtigkeit im Zugang zum tertiären Bildungswesen zu erhöhen. Österreich gibt nicht weniger öffentliches Geld für tertiäre Bildung aus als viele Länder mit deutlich höheren tertiären Abschlussquoten (z. B. Irland), was fehlt, sind Konzepte tertiärer Bildung für das 21. Jahrhundert sowie entsprechende Strukturen und Finanzierungsformen, deren Umsetzung insgesamt mehr öffentliche und private Mittel für gehobene Bildung zu mobilisieren in der Lage sind.

7 Literaturverzeichnis

Amtsblatt der Europäischen Union (2008). *EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>, Stand vom 26. Januar 2012.

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und BMWF-Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2009). *Aufbau eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich. Schlussfolgerungen, Grundsatzentscheidungen und Maßnahmen nach Abschluss des NQR Konsultationsverfahrens*. Wien, Oktober 2009. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19300/nqr_positionspapier200910.pdf, Stand vom 23. November 2010.

BMWF-Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2009). *Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister*, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009. http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/Leuven-Kommunique_2009-dt.pdf, Stand vom 7. Dezember 2010.

Commission of the European Communities (2009). *Progress towards the Lisbon Objectives in 'Education and Training'. Indicators and Benchmarks 2009*. This publication is based on document SEC(2009)1616. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf, Stand vom 12. Juli 2010.

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2008). *Wie gut sind Europas Universitäten wirklich – und wie findet man das heraus? Das Magazin*, 30, 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.

Joint Quality Initiative (2004). *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group* (contributors to the document are provided in the Annex). 18 October 2004. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/dublin_descriptor_s.pdf, Stand vom 30. Dezember 2008.

OECD (2010). *Bildung auf einen Blick 2010 – OECD-Indikatoren*, Paris.

Rat der Europäischen Union (2009). *Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“)*. *Amtsblatt der Europäischen Union* 28.5.2009, DE C 119/2-10. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:DE:PDF>, Stand vom 10. April 2011.

Schneeberger, A. (2010). *Internationale Einstufung der österreichischen Berufsbildung. Adäquate ISCED-Positionierung als bildungspolitische Herausforderung*. ibw-Forschungsbericht Nr. 156, Wien.

Schneeberger, A. & Petanovitsch, A. (2010a). *Bachelor-Studium und Arbeitsmarkt aus Sicht der Studierenden. Analyse nach Hochschularten und Fachrichtungen*. ibw-Forschungsbericht Nr. 154, Wien.

Schneeberger, A. & Petanovitsch, A. (2010b). *Bildungsstruktur und Qualifikationsbedarf in Wien. Trendanalysen und Zukunftsperspektiven*. ibw-Forschungsbericht Nr. 159, Wien.

Statistik Austria (2010). *Bildung in Zahlen 2008/09. Tabellenband*, Wien.

Statistik Austria (2011a). *Bildungsstandregister 2008, Bildungsstand der Bevölkerung ab 15 Jahren 2008 nach Altersgruppen und Geschlecht 2008*, erstellt am 11.02.2011.

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/042872.html, Stand vom 4. Juli 2011.

Statistik Austria (2011b). *Bildung in Zahlen 2009/10. Schlüsselindikatoren und Analysen*, Wien.

Autor



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

www.ibw.at

schneeberger@ibw.at

8 Anhang

Formale Bildung	25-34 Jahre	35-64 Jahre	Prozentpunkt- differenz
Universität, Fachhochschule	14,6	9,4	5,2
Hochschulverwandte Lehranstalten	2,6	2,8	-0,2
Kolleg	1,0	0,7	0,3
BHS	12,9	6,4	6,5
AHS	8,3	4,9	3,4
Höhere Schule oder mehr	39,4	24,2	15,2
BMS	12,9	16,7	-3,8
Lehre	33,6	37,9	-4,3
Berufsbildung	46,5	54,6	-8,1
Allgemeinbildende Pflichtschule ¹⁾	14,2	21,2	-7,0
Gesamt	100,0	100,0	0,0
In Absolutzahlen	1,082.033	3,527.275	

1) Inklusive Personen ohne Pflichtschulabschluss

Tab. A-1: Bildungsstand der österreichischen Wohnbevölkerung im Haupterwerbsalter im Wandel, 2008; in %

Quelle: Statistik Austria 2011a; eigene Berechnungen

Anhang: Auszug aus Beschreibung des Niveaus von Hochschulabschlüssen in der EU

“Qualifications that signify completion of the higher education short cycle (within the first cycle) are awarded to students who:

- have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon general secondary education and is typically at a level supported by advanced textbooks; such knowledge provides an underpinning for a field of work or vocation, personal development, and further studies to complete the first cycle;
- can apply their knowledge and understanding in occupational contexts;
- have the ability to identify and use data to formulate responses to well-defined concrete and abstract problems;
- can communicate about their understanding, skills and activities, with peers, supervisors and clients;
- have the learning skills to undertake further studies with some autonomy.

Qualifications that signify completion of the first cycle are awarded to students who:

- have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon and their general secondary education, and is typically at a level that, whilst supported by advanced textbooks, includes some aspects that will be informed by knowledge of the forefront of their field of study;
- can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional approach to their work or vocation, and have competences typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems within their field of study;
- have the ability 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;
- can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non specialist audiences;
- have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy.

Qualifications that signify completion of the second cycle are awarded to students who:

- have demonstrated knowledge and understanding that is founded upon and extends and/or enhances that typically associated with Bachelor's level, and that provides a basis or opportunity for originality in developing and/or applying ideas, often within a research context;
- can apply their knowledge and understanding, and problem solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts related to their field of study;
- have the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgements with incomplete or limited information, but that include reflecting on social and ethical responsibilities linked to the application of their knowledge and judgements;
- can communicate their conclusions, and the knowledge and rationale underpinning these, to specialist and non-specialist audiences clearly and unambiguously;
- have the learning skills to allow them to continue to study in a manner that may be largely self-directed or autonomous.

Qualifications that signify completion of the third cycle are awarded to students who:

- have demonstrated a systematic understanding of a field of study and mastery of the skills and methods of research associated with that field;
- have demonstrated the ability to conceive, design, implement and adapt a substantial process of research with scholarly integrity;

- have made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, some of which merits national or international refereed publication;
- are capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas;
- can communicate with their peers, the larger scholarly community and with society in general about their areas of expertise;
- can be expected to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement in a knowledge based society;”

Quelle: Joint Quality Initiative 2004, 2 f., Unterstreichungen nicht im Original