

Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich – Stärken und Schwächen Deutschlands im internationalen Vergleich

Volker Banschbach

Bei internationalen Vergleichen von Bildungssystemen, wie in dem Bericht „Education at a Glance“ der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), belegt der deutsche Hochschulbereich regelmäßig nur die hinteren Plätze. Dagegen wird häufig eingewandt, dass ein Vergleich verschiedener Hochschulsysteme grundsätzlich nicht aussagekräftig sei, weil beispielsweise in einigen Staaten Studiengänge an Hochschulen angesiedelt sind, die in Deutschland der beruflichen Ausbildung zugerechnet werden. Trotzdem gewinnen die Ergebnisse des OECD-Berichts zunehmende Aufmerksamkeit von Politik und Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag die Grundlagen für internationale Hochschulvergleiche. Es werden die verschiedenen Berechnungsmethoden für die Bildungsindikatoren analysiert, und es wird auf das international gültige Klassifizierungsschema für Studiengänge eingegangen, das die Zuordnung von Studiengängen zu vergleichbaren Bildungsstufen regelt. In diesem Zusammenhang wird das Vorurteil widerlegt, dass Hochschulsysteme von vorneherein nicht vergleichbar seien. Aus einem internationalen Vergleich der Bildungsindikatoren werden Stärken und Schwächen des deutschen Hochschulsystems abgeleitet.

1 Der OECD-Bericht „Education at a Glance“

Jedes Jahr im September veröffentlicht die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) ihren Bericht „Education at a Glance“ (Bildung auf einen Blick). In diesem Bericht werden sowohl die Schul- als auch die Hochschulsysteme der OECD-Staaten durch quantitative Bildungsindikatoren analysiert. Die Bildungsindikatoren richten sich auf eine Beurteilung der Leistungen der nationalen Bildungssysteme als Ganzes und sollen den Mitgliedstaaten der OECD eine Einschätzung ihrer Position im internationalen Vergleich ermöglichen. Die OECD-Studie ist die wichtigste Quelle für

internationale Hochschulvergleiche und hat sich in den letzten Jahren zu einem wichtigen Bezugspunkt für die bildungspolitische Diskussion in Deutschland entwickelt.¹

Das relativ schlechte Abschneiden Deutschlands in diesem Bericht löst regelmäßig politische Debatten über die Bildungsbeteiligung und die Höhe der Bildungsinvestitionen aus. Immer wieder wird die Frage gestellt, ob die vergleichsweise geringe Anzahl von Studienanfängern und Hochschulabsolventen in Deutschland nicht auf Besonderheiten des deutschen Bildungssystems zurückzuführen sei, die in der OECD-Studie nicht angemessen abgebildet werden. So wird vermutet, dass in Deutschland Ausbildungsgänge an Fachschulen angesiedelt sind (zum Beispiel die medizinischen Ausbildungsberufe oder auch Ausbildungen in technischen Berufen), die in anderen Ländern dem Hochschulbereich zugeordnet sind.

Die Diskussion über die Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich – also im tertiären Bildungsbereich – wird in Deutschland teilweise sehr kontrovers geführt. Dabei werden die Begrifflichkeiten oftmals miteinander vermischt und nicht eindeutig gehandhabt. Dieser Beitrag geht auf die Problemfelder bei internationalen Hochschulvergleichen ein und analysiert die verschiedenen Berechnungsmethoden und Abgrenzungssystematiken.

In Kapitel 2 des Beitrags wird der Frage nachgegangen, warum Bildungssysteme in den letzten Jahren verstärkt verglichen werden. Zentrale Bedeutung kommt dabei der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich und deren Quantifizierung zu. In Kapitel 3 wird daher ein Überblick über die Berechnungsmethoden der Bildungsindikatoren gegeben. Im Einzelnen wird auf die Studienanfänger- und die Absolventenquoten näher eingegangen. Mit den (nationalen) Indikatoren werden unmittelbar keine Ländervergleiche vorgenommen, da sich die Hochschulbereiche der verschiedenen Staaten in Aufbau und Struktur teilweise erheblich unterscheiden. Ein internationaler Vergleich von Hochschulsystemen kann jedoch durch die Verwendung der internationalen Standardklassifikation für das Bildungswesen erreicht werden. Kapitel 4 beschreibt das international gültige Klassifizierungsschema für Bildungsgänge, das die verschiedenen Ausbildungsgänge international einheitlich abgegrenzten Bildungsstufen zuordnet. In diesem Zusammenhang wird geprüft, ob verschiedene Bildungssysteme überhaupt vergleichbar sind. Dabei wird auf Kritikpunkte an internationalen Vergleichen von Hochschulsystemen eingegangen. Anhand

¹ Internationale Vergleichswerte aus dem OECD-Bericht „Education at a Glance“ verwendet beispielsweise auch der nationale Bildungsbericht, der im Auftrag von Bund und Ländern im Jahr 2006 erstmals herausgegeben wurde (vgl. *Konsortium Bildungsberichterstattung 2006*).

des beschriebenen Klassifizierungsschemas wird in Kapitel 5 ein internationaler Vergleich der Studienanfänger- und Absolventenquoten vorgenommen und daraus werden Stärken und Schwächen des deutschen Hochschulsystems abgeleitet. Die quantitativen Bildungsindikatoren können ein Bildungssystem aber nicht vollständig abbilden. Auf diese Grenzen bei der Interpretation wird in Kapitel 6 eingegangen. Ebenso wird in diesem Kapitel ein kurzer Ausblick auf die bildungspolitische Debatte in Deutschland gegeben.

2 Warum werden Bildungssysteme verstärkt verglichen?

Internationale Vergleiche von Bildungssystemen unter dem Dach supranationaler Organisationen haben in den letzten Jahren zunehmende Bedeutung erlangt. Internationalisierung und Globalisierung erfordern ein funktions- und leistungsfähiges Bildungs- und Weiterbildungssystem, das in einem angemessenen Verhältnis zu den aufgewendeten Kosten stehen muss (vgl. *RuB 2000*). Das erfolgreiche Zusammenwachsen großer Wirtschaftsräume wie in der Europäischen Union hängt auch von der Qualität der Bildungs- und Weiterbildungssysteme ab. Der Trend zur Erstellung von hochwertigen, wissensintensiven Gütern und Dienstleistungen, die immer besser ausgebildete Beschäftigte erfordern, ist nach wie vor ungebrochen. Der zunehmende Wettbewerb um Innovationen und der Anstieg der Qualifikationsanforderungen sind in allen Wirtschaftsbereichen zu beobachten. Es ist daher davon auszugehen, dass der Bedarf der Unternehmen an akademisch ausgebildetem Personal auf absehbare Zeit steigen wird. Deutschland ist aber auch angesichts einer längerfristig abnehmenden Erwerbsbevölkerung auf eine wachsende Zahl gut qualifizierter Arbeitnehmer angewiesen. Die wachsende Nachfrage nach neuen Kompetenzen und Veränderungen hin zur Wissensgesellschaft sowie sich verändernde demografische und soziale Rahmenbedingungen haben Fragen von Bildung und Ausbildung in fast allen OECD-Staaten in den Vordergrund gerückt.

Zwar gibt es Vergleiche von Bildungssystemen seit den 1970er-Jahren, diese waren jedoch weitgehend deskriptiv angelegt und stützten sich auf Statistiken der Bildungssysteme der einzelnen Länder (vgl. *RuB 2000*, S. 29). Ohne eine definitorisch einheitliche statistische Grundlage und international getroffene Festlegungen für Vergleiche anhand gesicherter Bildungsindikatoren blieben diese Untersuchungen von begrenzter Aussagekraft und vermochten keine nachhaltige Diskussion über den Stellenwert des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich auszulösen.

Ende der 1980er-Jahre hat die OECD die Arbeiten auf dem Gebiet der Bildungsvergleiche verstärkt und in enger Zusammenarbeit mit den Mitgliedsstaaten, Eurostat (Statistisches

Amt der Europäischen Gemeinschaft) und UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur) allmählich ein System von internationalen Bildungsstatistiken und Bildungsindikatoren aufgebaut. Die OECD stellt ihre Berechnungen in einen konzeptionellen Rahmen, der die Akteure im Bildungssystem, die Bildungsprozesse sowie politische Zusammenhänge und Rahmenbedingungen berücksichtigt. Seit dem Jahr 1992 werden sie in „Education at a Glance“ veröffentlicht; seit 1995 erscheint zeitgleich die deutsche Fassung „Bildung auf einen Blick“. Mithilfe zahlreicher Indikatoren werden in der OECD-Studie die Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten einander gegenübergestellt (vgl. Haug/Hetmeier 2003, S. 132). Dabei besteht Konsens, dass internationale Vergleiche die Identifizierung von Stärken und Schwächen nationaler Bildungssysteme ermöglichen und eine Orientierungshilfe bei der Entwicklung von Reformstrategien bieten. Daraus sollen sich neue Impulse für die Bildungspolitik und für die Definition von Bildungszielen ergeben.

3 Messung der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich

Um die Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich zu messen und international zu vergleichen, muss zunächst geklärt werden, wie dies erreicht werden kann. Die Bildungsbeteiligung ist sowohl über die teilnehmende Personenzahl als auch über die Bildungsdauer zu definieren.

Es ist eine triviale Feststellung, dass beispielsweise die absoluten Studierendenzahlen Deutschlands niedriger sind als die der USA. Deshalb ist für die meisten Vergleiche eine Gegenüberstellung absoluter Größen wenig aussagekräftig. Ein absoluter Anstieg der Studierendenzahlen zeigt zwar eine Expansion des tertiären Sektors, aber nicht unbedingt eine entsprechende Zunahme der Bildungsbeteiligung der zugrunde liegenden Bevölkerung. So ist es möglich, dass die Erhöhung der Studierendenzahlen auf demografische Effekte zurückzuführen ist, wie beispielsweise in Mexiko in den 1990er-Jahren. Dort ist die Bevölkerungszahl erheblich stärker gewachsen als die Anzahl der Studierenden (vgl. Kazemzadeh 2000, S. 63). Um die absolute Größe eines Bildungssystems zu berücksichtigen, muss eine einheitliche Bezugsgröße gewählt werden, die in der Regel der gesamten oder einem Teilbereich der Wohnbevölkerung entspricht. Mit diesen relativen Werten sind Vergleiche von Bildungssystemen unterschiedlicher Größe möglich.

Die Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich können auf die Zahl der im Land lebenden Personen bezogen werden. Nachteilig dabei ist, dass nicht Personen aller Altersgruppen an den Bildungsmaßnahmen teilnehmen. Um die Aussagekraft der Kennzahlen zu erhöhen,

ist es daher sinnvoller, die Bildungsteilnehmer in Relation zu der Bevölkerung im *typischen* oder *üblichen* Alter zu setzen. Bei dieser Vorgehensweise erhält man so genannte *Brutto-Quoten*: Die Gesamtzahl der Anfänger, Studierenden oder Absolventen eines Bildungsbereichs werden – ohne Berücksichtigung deren Alters – durch die Bevölkerung im typischen Alter dividiert (vgl. *OECD 2006a*, S. 65). In den meisten Staaten ist es aber schwierig, ein typisches Alter anzugeben, da das Eintrittsalter in das Bildungssystem und die Dauer der Bildungsprogramme sehr unterschiedlich sind und deshalb die Altersverteilung sehr weit gestreut ist. Ein typisches Alter oder eine Bandbreite lässt sich beispielsweise für Hochschulabsolventen nur schwerlich bestimmen, denn in Deutschland erlangen viele Personen erst auf dem zweiten Bildungsweg ihre Hochschulzugangsberechtigung oder beginnen ein Studium zum Teil erst nach Beendigung einer dualen Ausbildung. Ebenso beginnen unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens immer mehr Personen ein Studium erst relativ spät in ihrer Berufsbiografie. Trotzdem werden Brutto-Quoten von der OECD immer noch häufig verwendet, da sie statistisch relativ einfach zu ermitteln sind.

Um die methodischen Nachteile der Brutto-Quoten auszugleichen, werden so genannte *Netto-Quoten* gebildet. Für jeden einzelnen Altersjahrgang wird die Zahl der Bildungsteilnehmer durch die entsprechende Bevölkerung gleichen Alters dividiert. Anschließend werden diese Quoten über alle Altersjahrgänge aufsummiert. Dieses „Einzeljahrgangs-Additionsverfahren“ wird auch als Quotensummenverfahren oder OECD-Verfahren bezeichnet (vgl. *Kazemzadeh 2000*, S. 68). Der Vorteil von Netto-Quoten ist, dass sie unabhängig von Veränderungen der Populationsgröße oder Veränderungen des typischen Alters sind. Dagegen ist nachteilig, dass Netto-Quoten rein rechnerisch Werte über 100% erreichen können. Sofern es die Datenlage zulässt, werden in dem OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick“ mittlerweile Netto-Quoten veröffentlicht.

Im Hochschulbereich wird die Bildungsbeteiligung üblicherweise mit den Indikatoren Studienanfänger-, Studierenden- und Absolventenquote dargestellt. Die Studiendauer hat wesentlichen Einfluss auf die Studierendenquote. Somit wird die Vergleichbarkeit durch die unterschiedliche Dauer der Studiengänge beeinträchtigt, die zwischen den Staaten erheblich schwankt (vgl. *OECD 2006a*, S. 307). Deshalb sind die Studienanfänger- und die Absolventenquote die aussagefähigeren Bildungsindikatoren, auf die im Folgenden näher eingegangen wird. Bei jedem Vergleich anhand dieser beiden Größen müssen die spezifischen Einflussfaktoren sowie das Berechnungsverfahren beachtet werden.

3.1 Studienanfängerquote

Die Studienanfängerzahlen haben Einfluss auf die Gesamtstudierendenzahl und auch auf die Anzahl der Hochschulabsolventen, die letztendlich in den Arbeitsmarkt eintreten. Die Studienanfängerquote ist daher eine der zentralen Kennzahlen zur Beurteilung der Hochschullandschaft. Um die Studienanfängerquote zu ermitteln, werden im OECD-Bericht für die einzelnen Bevölkerungsjahrgänge jeweils die Anteile der Studienanfänger berechnet und anschließend addiert (Quotensummenverfahren).

Bei den Studienanfängern werden Studierende im ersten Hochschulsesemester und Studierende im ersten Fachsemester unterschieden. Zu den Studierenden im ersten Fachsemester gehören neben den Studienanfängern im ersten Hochschulsesemester auch Fachwechsler, die sich in einem anderen als ihrem ursprünglichen Studiengang eingeschrieben haben und dabei keine Fachsemester angerechnet bekommen. Zu den Studierenden im ersten Fachsemester gehören beispielsweise auch Studienanfänger in Master- oder Promotionsstudiengängen. Die Hochschulsesemester werden im Gegensatz zu den Fachsemestern bei Beurlaubung und Studiengangwechsel weitergezählt.

Der Unterschied zwischen diesen beiden Anfängergruppen ist beachtlich. In Deutschland war in den letzten fünf Studienjahren die Anzahl der Studierenden im ersten Fachsemester um mehr als ein Drittel höher als die derjenigen im ersten Hochschulsesemester (vgl. *Statistisches Bundesamt 2006a, eigene Berechnungen*). Es ist somit nicht trivial, welche der beiden Studierendengruppen in die Berechnung der Studienanfängerquote eingeht. Sowohl nationale als auch internationale Institutionen verwenden nach Möglichkeit die Studierenden im ersten Hochschulsesemester. Aber nicht alle OECD-Staaten können zwischen den Studierenden unterscheiden, die zum ersten Mal einen tertiären Studiengang aufnehmen, und den Studierenden, die sich im ersten Fachsemester befinden (vgl. *OECD 2006a, S. 316*). Hierdurch kommt es zu Doppelzählungen, die wieder bereinigt werden müssten.

Die Studienanfängerzahl hängt ab von der demografischen Entwicklung der altersspezifischen Jahrgänge und deren Bereitschaft, eine Studienberechtigung zu erwerben. Die Studienanfängerzahl wird von der Anzahl der Studienberechtigten begrenzt. Aber eine steigende Anzahl von Studienberechtigten führt nicht automatisch zu einer höheren Zahl von Studienanfängern. Entscheidend ist, wie viele der Studienberechtigten tatsächlich ein Studium aufnehmen, also wie hoch die Übergansquote von der Schule zur Hochschule ist (vgl. *Egeln/Heine 2005b, S. 7 und 18*).

In Deutschland könnte nach Ansicht der Kultusministerkonferenz die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge steigende Studienanfängerzahlen bewirken, weil anzunehmen ist, dass die gestuften Studiengänge für bisher eher bildungsferne Bevölkerungsgruppen attraktiver werden und zudem die internationale Anziehungskraft des Hochschulstandorts Deutschland gesteigert wird (vgl. *KMK 2005a*, S. 6). Der Anstieg der Studienbewerber aufgrund der doppelten Abiturientenjahrgänge wird zu einer deutlichen Erhöhung der Studienanfängerquote für mehrere Jahre führen, da in elf Bundesländern in der Zeit von 2007 bis 2013 die gymnasiale Schulzeit von neun auf acht Jahre verkürzt wird. Wegen des zeitlich gestreckten Übergangs von der Schule zur Hochschule tritt dieser Effekt nicht nur in den Jahren auf, in denen zwei Jahrgänge das Abitur erwerben, sondern auch noch in den Folgejahren. Dadurch wird die im nationalen und internationalen Kontext bedeutsame Studienanfängerquote über mehrere Jahre erheblich nach oben verzerrt, ohne dass tatsächlich eine höhere Bildungsbeteiligung der einzelnen Altersjahrgänge vorliegt. Das Statistische Bundesamt hat diese Problematik erkannt und prüft, wie der länderspezifische Effekt der doppelten Abiturientenjahrgänge berücksichtigt werden kann, um eventuell eine „korrigierte“ Studienanfängerquote anzugeben (vgl. *Statistisches Bundesamt 2006d*, S. 7 ff.).

3.2 Absolventenquote

Bei den Hochschulabsolventen wird zwischen den erfolgreichen Prüfungsteilnehmern in einem Erststudium und in einem weiteren Studium unterschieden. Zu letzteren zählen unter anderem die Absolventen aus einem Zweit-, Ergänzungs- und Aufbaustudium. In die Berechnung der Absolventenquote gehen nur die Erstabsolventen ein, also diejenigen, die zum ersten Mal einen Studiengang erfolgreich abgeschlossen haben (vgl. *Statistisches Bundesamt 2006b*, S. 9). Das Statistische Bundesamt veröffentlicht sowohl Netto- als auch Brutto-Absolventenquoten. International werden von der OECD bisher nur Brutto-Quoten verwendet. Die OECD berechnet die Brutto-Absolventenquote, indem sie die Zahl der Absolventen durch die Bevölkerung im typischen Abschlussalter teilt. Dabei ist das typische Abschlussalter nicht einheitlich vorgegeben, sondern wird von jedem Staat individuell ermittelt (vgl. *OECD 2006a*, S. 65). Außerdem untergliedert die OECD die Abschlüsse nach ihrer jeweiligen Gesamtstudiendauer.

Wie viele Absolventen erfolgreich das Hochschulsystem verlassen, wird vor allem von der Studienabbrecherquote und der Verweildauer an den Hochschulen beeinflusst. Beides trägt dazu bei, dass in Deutschland – wie in vielen anderen Ländern auch – ein Missver-

hältnis zwischen Anfänger- und Absolventenzahlen besteht, insbesondere an den Universitäten.

In den einzelnen Fachrichtungen betragen in Deutschland die Abbrecherquoten teilweise bis zu 40%. Diese hohen Anteile werden als Indiz für eine schlechte Effizienz in der Hochschulausbildung interpretiert (vgl. v. Roncador 2006, S. 433). Dagegen verweisen die Hochschulen auf ihre mangelnde finanzielle Ausstattung und ihre Überlastsituation, wodurch hohe Abbrecherquoten bei den Studierenden begünstigt werden. Bei den ausländischen Studierenden ist die Studienabbrecherquote zum Teil noch höher als bei den deutschen.

Die langen Regelstudienzeiten deutscher Studiengänge sind im internationalen Vergleich auffällig. Zudem erreichen viele Studierende ihren Abschluss nicht in dieser Zeit, wodurch die tatsächliche Studiendauer noch erheblich darüber liegt. Durch die Umstellung der Studienstruktur auf die gestuften und straffer organisierten Bachelor- und Masterstudiengänge ist eine Verbesserung der Studierbarkeit zu erwarten, wodurch sich die tatsächliche Studienzeit stärker an die Regelstudienzeit annähern dürfte. Aber eine generelle Verringerung der Studienzeit ist trotzdem nicht zu erwarten. Bachelorstudiengänge ermöglichen zwar einen Abschluss in einer kürzeren Regelstudienzeit als die bisherigen Diplomstudiengänge, sie sind jedoch Voraussetzung für ein Masterstudium. Die Regelstudienzeiten für beide Studienstufen addieren sich und sind zusammen in der Regel nicht kürzer als frühere Studiengänge. Die Übergangsquote vom Bachelor- in das Masterstudium ist somit entscheidend für die Studiendauer, denn je geringer der Übertritt ausfällt, umso niedriger ist die durchschnittliche kumulierte Regelstudienzeit in einem Staat.

Neben der Studienorganisation haben auch die Studienfinanzierung und Studienbeiträge sowie die schulische Vorbildung Einfluss auf die Studiendauer und die Häufigkeit des Studienabbruchs. Eine weitere Ursache für die lange Studiendauer liegt in dem zunehmenden Anteil der Immatrikulierten, die praktisch nur in Teilzeit studieren, obwohl fast keine Teilzeitstudiengänge in Deutschland existieren. Eine im Rahmen der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks vorgenommene Zeitbudgetanalyse hat ergeben, dass bis zu 25% der Studierenden aus den verschiedensten Gründen ein Teilzeitstudium absolvieren, ohne entsprechende Voraussetzungen an den Hochschulen vorzufinden (vgl. Issersted/Middendorf/Fabian/Wolter 2007, S. 300). In anderen Staaten sind Teilzeitstudienmöglichkeiten viel stärker verbreitet als in Deutschland.

4 Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen – ISCED

Aufgrund der unterschiedlichen Hochschul- und Bildungstraditionen haben sich die nationalen Bildungs- und Hochschulsysteme unterschiedlich entwickelt und unterscheiden sich in Aufbau und Struktur. Mit den nationalen Studienanfänger- und Absolventenquoten können unmittelbar keine Ländervergleiche vorgenommen werden, da die Abgrenzungen teilweise auf länderspezifische Besonderheiten ausgerichtet sind. Deshalb ist eine Voraussetzung für internationale Vergleiche von Hochschulsystemen eine für alle Staaten verbindliche Einteilung und Zuordnung der Studienprogramme und -stufen.

Im Bereich der Bildungsstatistik wurde von der UNESCO die Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen ISCED (International Standard Classification of Education) entwickelt. Die ISCED stellt eine definitorisch einheitliche statistische Grundlage zur Verfügung, die durch internationale Vereinbarungen getragen wird. Die hierauf beruhenden internationalen Vergleiche unterliegen dieser Festlegung. Erst mit der ISCED-Taxonomie können länderübergreifende Vergleiche vorgenommen werden. Das grundlegende Konzept und die Definitionen der ISCED-Klassifikation sind so gestaltet, dass sie universell gültig und unabhängig von den speziellen Gegebenheiten nationaler Bildungssysteme sind.

Bereits in den 1970er-Jahren wurde die erste Version der ISCED erarbeitet, die im Jahr 1997 grundlegend überarbeitet und den aktuellen Anforderungen angepasst wurde. Diese Revision der ISCED ist bis heute gültig und wurde erstmals im Jahr 1998 angewendet. Sie trägt der stärkeren Differenzierung der nationalen Bildungssysteme Rechnung und ist die Grundlage für internationale Vergleiche von Bildungsprogrammen aller internationalen Organisationen (*vgl. Ruß 1998, S. 64 ff.*). Die Revision bezog sich schwerpunktmäßig auf die Erweiterung der Bildungsstufen und deren präzisere Beschreibung. Inkompatibilitäten der alten Klassifikation wurden weitgehend beseitigt. Durch die ISCED-97 wird das deutsche Bildungssystem wesentlich besser abgebildet. Vor allem in dem Teil des Kodierungsschlüssels, der den tertiären Sektor abgrenzt, sind in der revidierten Fassung die wichtigsten Veränderungen vorgenommen worden. Wegen der großen Unterschiede zwischen den beiden Klassifizierungen sind allerdings längere Zeitreihenuntersuchungen über das Jahr 1998 nicht möglich.

4.1 Bildungsstufen der ISCED

Die ISCED-Klassifikation gliedert die Bildungsbereiche in sieben Stufen (0–6). Die Zuordnung der deutschen Bildungsgänge zur ISCED zeigt Abbildung 1.

Abbildung 1: Bildungsstufen in Deutschland nach ISCED 1997

Weiterführende Forschungsprogramme/Tertiärbereich II	
ISCED 6	Promotionsstudium, Habilitation
Tertiärbereich I	
ISCED 5A	Universitäten, Pädagogische und Theologische Hochschulen, Gesamt-, Kunst- und Fachhochschulen
ISCED 5B	Verwaltungsfachhochschulen, Berufs- und Fachakademien, Fachschulen (z.B. Meister/Techniker, Erzieher), Schulen des Gesundheitswesens 2–3-jährig (z.B. Krankenschwester)
Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	
ISCED 4A	Abendgymnasien, Kollegs, Fachoberschulen 1-jährig, Berufs-/Technische Oberschulen, <i>Kombination aus einem allgemeinbildenden Programm (ISCED 3A) und einem berufsbildenden Bereich (ISCED 3B)</i>
ISCED 4B	<i>Kombination aus zwei berufsbildenden Programmen (ISCED 3B)</i>
ISCED 4C	–
Sekundärbereich II	
ISCED 3A	Gymnasien (Klasse 11–13), Fachoberschulen 2-jährig, Fachgymnasien, Berufsfachschulen (Abitur)
ISCED 3B	Berufsschulen (Duales System), Berufsgrundbildungsjahr, Berufsfachschulen, Schulen des Gesundheitswesens 1-jährig, Beamte mittlerer Dienst
ISCED 3C	–
Sekundärbereich I	
ISCED 2A	Haupt-, Realschulen, Gymnasien (Klasse 5–10), Sonderschulen, Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Berufsaufbauschulen, Berufsvorbereitungsjahr
ISCED 2B	–
ISCED 2C	–
Primärbereich	
ISCED 1	Grundschulen
Elementarbereich	
ISCED 0	Kindergärten
<i>Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2006, eigene Darstellung</i>	

Die ISCED-Stufen 2, 3 und 4 werden unterschieden in allgemeinbildende, berufsvorbereitende und berufliche Programme, wofür die Buchstaben A, B und C bei den einzelnen

Bildungsstufen stehen. Die OECD ordnet für Deutschland den ISCED-Stufen 2B und 2C sowie 3C und 4C keine Ausbildungsprogramme zu. Diese Bildungsgänge führen in der Regel unmittelbar in die Berufstätigkeit. Programme auf den Stufen 2B und 2C sind vor allem für Länder der Dritten Welt von Bedeutung. In Deutschland ist im Sekundarbereich II das duale System derzeit der weitaus größte Bildungssektor.

Die Bildungsstufen der ISCED-97 unterscheiden sich teilweise erheblich von der früheren Version. Beispielsweise wurde die Bildungsstufe 4 neu eingerichtet. Diesem Bildungsbereich werden post-sekundäre Bildungsgänge zugeordnet, die inhaltlich nicht dem Tertiärbereich entsprechen. Häufig liegen diese Bildungsprogramme nicht wesentlich über dem Niveau von ISCED 3 (vgl. *Statistisches Bundesamt 2006c, S. 262*). In Deutschland zählen hierzu insbesondere die Abendgymnasien, die Berufsoberschulen sowie die Technischen Oberschulen, aber auch die beruflichen Ausbildungen von Abiturienten (so genannte „Second Cycle“-Ausbildungen) werden hier berücksichtigt (vgl. *RuB 1998, S. 66*).

Zum tertiären Bildungsbereich gehören nicht nur die Hochschulstudiengänge, sondern auch eher berufsbezogene Ausbildungsprogramme, wie beispielsweise die deutsche Techniker- und Meisterausbildung an Fachschulen. Deshalb ist der Tertiärbereich in den meisten Staaten unterteilt in akademische, also theoretisch orientierte Bildungsgänge auf der ISCED-Stufe 5A, und praktische beziehungsweise technisch/berufsbezogen ausgerichtete Bildungsgänge auf der ISCED-Stufe 5B. Programme der Bildungsstufe 5A bieten in der Regel die Möglichkeit für einen direkten Zugang zur ISCED-Stufe 6. Der Stufe 5A werden in Deutschland alle Studiengänge an Hochschulen mit Ausnahme der Verwaltungsfachhochschulen zugeordnet. In der Stufe 5B werden neben den Verwaltungsfachhochschulen die Berufsakademien, die Fachschulen und die Schulen des Gesundheitswesens (mit Ausnahme der einjährigen medizinischen Ausbildungsberufe) erfasst. Die Ausbildungsdauer ist üblicherweise kürzer als in der Bildungsstufe 5A. Die ISCED-Stufe 6 ist Bildungsgängen vorbehalten, die zum Erwerb eines weiterführenden Forschungsabschlusses führen, wie beispielsweise dem Dokortitel oder dem Ph.D. (vgl. *RuB 1998, S. 67*).

Das wichtigste Merkmal der revidierten ISCED ist, dass die Zuordnung nicht institutionell erfolgt, sondern nach Inhalten und Zielen der Bildungsprogramme. Für die Beschreibung der Inhalte werden Hilfsgrößen herangezogen wie beispielsweise das typische Einstiegsalter, die Ausrichtung des Bildungsprogramms oder die Länge der Ausbildung. Die Zeitdauer soll die Mindestanforderungen an einen bestimmten Ausbildungsgang sicherstellen (vgl. *RuB 1998, S. 64*). Nach dieser Zuordnung erfüllen nicht alle Studiengänge,

die national als Hochschulstudium anerkannt sind, die inhaltlichen Kriterien für die Einstufung im Tertiärbereich 5A. Auch bei den Universitäten wird nicht zwangsläufig jeder Studiengang der ISCED-Stufe 5A zugeordnet (vgl. *Teichgräber 2006, S. 38*). Beispielsweise gehören die Abschlüsse der koreanischen „University of Education“ zu der ISCED-Stufe 5B (vgl. *Egeln/Heine 2005a, S. 115*).

Für die weltweite Umsetzung der revidierten ISCED-97 wurde eine Art Benutzerhandbuch erstellt, das für jedes Land die jeweiligen Bildungsprogramme den entsprechenden ISCED-Ausbildungsstufen zuordnet und insbesondere bei strittigen Fällen Handlungsempfehlungen enthält (vgl. *OECD 1999*). Es ist davon auszugehen, dass die Länder die Vorgaben der OECD einhalten. Trotzdem ist bei einigen Ländern nicht ersichtlich, ob in den gemeldeten Daten zum Beispiel Gasthörer, Beurlaubte, Nebenhörer, Teilnehmer an Weiterbildungskursen oder Fernlehrgängen enthalten sind.

4.2 Eignung der ISCED für internationale Vergleiche

Immer wieder wird das von der OECD verwendete ISCED-Klassifizierungsschema infrage gestellt und Kritik an den Ländervergleichen der OECD geübt. Es wird häufig hervorgehoben, dass die Größe und Struktur der nationalen Hochschulsysteme so unterschiedlich seien, dass man sie nicht miteinander vergleichen könne. Die Dauer der Studiengänge werde ungenügend berücksichtigt, da in manchen Hochschulsystemen die Mehrheit der Immatrikulierten in kurzen Studiengängen studiere, wogegen in anderen Staaten ein langes Studium dominierend sei und deshalb weniger Personen ein Studium beginnen (vgl. *Teichler 2005, S. 10 und 11*). Dabei wird eine längere Ausbildungsdauer mit einer höheren Ausbildungsqualität gleichgesetzt. Missverständlich ist auch der Umstand, dass trotz gleicher Berechnungsverfahren die von der OECD veröffentlichten Daten teilweise von den Werten der nationalen Hochschulstatistik abweichen. Zudem werden regelmäßig die angelsächsischen Länder angeführt, wo berufliche Ausbildung im Hochschulsektor angeboten wird, die in anderen Ländern außerhalb des Hochschulsystems stattfindet (vgl. *Teichgräber 2006, S. 6*). Dadurch würde in diesen Staaten die Beteiligung an Hochschulbildung überschätzt.

Die international variierende Dauer der Studiengänge ist zwar problematisch, jedoch wird die Vergleichbarkeit durch die europaweite Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge zunehmen. Die Abweichungen zwischen den auf nationaler Ebene für Deutschland berechneten Quoten und dem von der OECD ermittelten Wert sind zum einen auf die unterschiedlichen zeitlichen Bezugsgrößen zurückzuführen. Während in Deutschland die

Studienanfänger im Studienjahr (Sommersemester und nachfolgendes Wintersemester) in die Berechnung eingehen, basieren die Berechnungen der OECD auf der Zusammenfassung von Winter- und nachfolgendem Sommersemester.² Zum anderen werden die Verwaltungsfachhochschulen auf nationaler Ebene dem Hochschulbereich, aber international dem Tertiärbereich 5B zugeordnet. Deren Studienanfänger sind daher nicht in der internationalen Studienanfängerquote enthalten. Dagegen werden die Berufsakademien sowohl national als auch international nicht zum Hochschulbereich gezählt, sondern auf der ISCED-Stufe 5B erfasst (vgl. *Statistisches Bundesamt 2005, S. 55*). Generell kann aber die Abweichung zwischen den national und international berechneten Werten als gering eingeschätzt werden. Die Differenz bei der Studienanfängerquote für Deutschland betrug beispielsweise im Jahr 2005 0,8 Prozentpunkte.

Auch eine international verschieden ausgerichtete Ausbildung vergleichbarer Berufe ist eher als unproblematisch anzusehen. Beispielweise wird in Deutschland diskutiert, der Erzieherausbildung einen akademischen Schwerpunkt zu geben und sie an die Fachhochschulen zu überführen. Wenn solche Ausbildungsgänge tatsächlich stark wissenschaftlich orientiert sind, ist es durchaus gerechtfertigt, sie in ISCED 5A einzugruppieren, selbst wenn in anderen Staaten die Ausbildung von Erziehern zu ISCED 5B gerechnet wird und letztlich alle Absolventen in Kindergärten beschäftigt sind (vgl. *Egeln/Heine 2005a, S. 118*). In diesem Fall ist die Kritik an der unterschiedlichen Einstufung nicht zutreffend, da die Ausbildungen nicht gleichwertig sind.

In Deutschland werden viele Berufe und Ausbildungsgänge national der betrieblichen Berufsausbildung zugerechnet, wie zum Beispiel die medizinischen Ausbildungsberufe des Krankenpflegepersonals, international aber zur ISCED-Stufe 5B des tertiären Bildungsbereichs gezählt. Neben Krankenschwestern gehören auch Techniker und Meister international zum Tertiärbereich im weiteren Sinn. Für das englische „Diploma in Higher Education“, zu dem auch das „Nurses Training“ gehört, wird dieselbe inhaltliche Zuordnung vorgenommen wie in Deutschland. Obwohl in Großbritannien die medizinischen Ausbildungsberufe an Hochschulen angeboten werden, gehören sie nicht zum Hochschulbereich im engeren Sinne (ISCED 5A), sondern gelten als eher beruflich ausgerichtete tertiäre Abschlüsse (ISCED 5B) (vgl. *Egeln/Heine 2005b, S. 115*).

² Akademisches Jahr 2007 = Wintersemester 2006/2007 + Sommersemester 2007
(internationale Abgrenzung)

Studienjahr 2007 = Sommersemester 2007 + Wintersemester 2007/2008
(Abgrenzung in Deutschland)

Vor der Revision der ISCED war die Kritik an der unterschiedlichen Zuordnung teilweise gerechtfertigt, sie konnte im Wesentlichen jedoch durch die überarbeitete ISCED-Klassifikation beseitigt werden. Die Kultusministerkonferenz sowie gemeinsame Untersuchungen der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) und des Zentrums für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) haben wiederholt bestätigt, dass die Zuordnung der deutschen Bildungsprogramme zu der ISCED-Klassifikation korrekt erfolgt (vgl. KMK 2005b). Die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems werden angemessen abgebildet, wodurch die internationale Vergleichbarkeit gegeben ist.

5 Die deutsche Bildungsbeteiligung im internationalen Vergleich

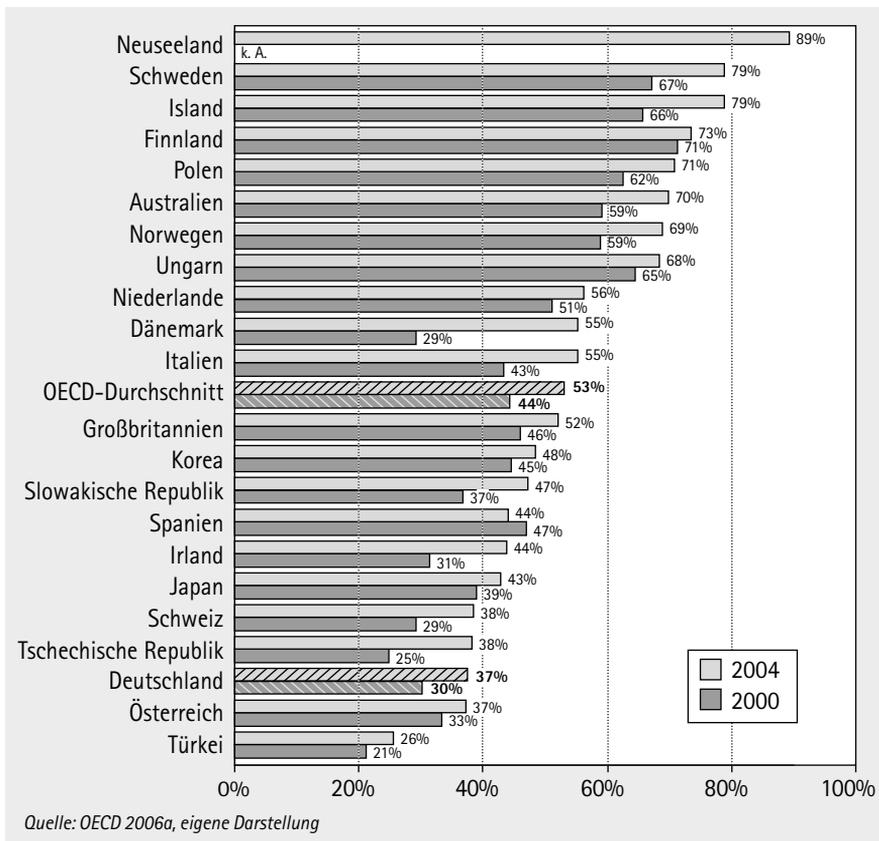
International wird der Hochschulsektor mit dem Tertiärbereich im engeren Sinn – also mit den ISCED-Stufen 5A und 6 – verglichen, weil sich die meisten Hochschulsysteme mit den beiden Stufen abbilden lassen. Selbst wenn neben dem Hochschulbereich auch die ISCED-Stufe 5B mit einbezogen würde, ergäben sich keine grundlegend anderen Ergebnisse. Darüber hinaus könnte man dies auch kritisch sehen, denn eine geringe Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich mit einer gut funktionierenden Meister- und Techniker Ausbildung auszugleichen, erscheint widersprüchlich (vgl. Egehn/Heine 2005a, S. 119). Außerdem könnten in einigen Staaten Doppelzählungen auftreten.

Anhand der ISCED-Klassifikation werden die Werte von Deutschland den Angaben einzelner Staaten gegenübergestellt oder mit dem Durchschnitt der übrigen Staaten verglichen. Die OECD berechnet für einige Indikatoren den *OECD-Gesamtwert*. Dieser ist ein gewichteter Mittelwert, der die im jeweiligen Bildungsbereich befindliche Anzahl von Personen in die Ermittlung mit einbezieht. Die Daten für die gewichteten Berechnungen liegen aber meistens nicht vor. In diesen Fällen wird stattdessen der *OECD-Durchschnitt* angegeben. Bis zum Jahr 2005 hat die OECD den Durchschnittswert auch als Ländermittel bezeichnet (vgl. OECD 2005, S. 25). Im Unterschied zum OECD-Gesamtwert ist der OECD-Durchschnitt der ungewichtete Mittelwert aus den Werten aller OECD-Staaten, für die entsprechende Daten vorliegen. Der OECD-Durchschnitt und der OECD-Gesamtwert unterscheiden sich teilweise erheblich, da beim OECD-Durchschnitt die absolute Größe des Bildungssystems der einzelnen Staaten unberücksichtigt bleibt (vgl. Haug/Hetmeier 2003, S. 132). Die Werte aller Staaten gehen mit demselben Gewicht in die Berechnung des OECD-Durchschnitts ein, obwohl beispielsweise das Bildungssystem der USA um ein Vielfaches größer ist als das von Deutschland. Zudem verlieren beide Berechnungsmethoden durch fehlende Angaben an Aussagekraft.

5.1 Studienanfängerquoten im internationalen Vergleich

Nach der letzten OECD-Studie vom September 2006 belegt Deutschland bei den Studienanfängerquoten einen der hinteren Plätze, obwohl es im Zeitverlauf die Studienanfängerquote kontinuierlich ausgebaut hat. Sie ist von 28% im Jahr 1988 auf 37% im Jahr 2004 gestiegen (vgl. *OECD 2006b*). Wie aus Abbildung 2 hervorgeht, liegt das weiterhin unterdurchschnittliche Abschneiden Deutschlands bei internationalen Vergleichsstudien daran, dass andere Staaten ihr Hochschulsystem teilweise viel stärker ausgebaut haben. Mittlerweile beginnt im OECD-Durchschnitt mehr als die Hälfte eines Jahrgangs eine Ausbildung im Tertiärbereich 5A, in einigen Wirtschaftsnationen sind es sogar mehr als 70%.

Abbildung 2: Netto-Studienanfängerquoten im Tertiärbereich 5A
(für ausgewählte Staaten)



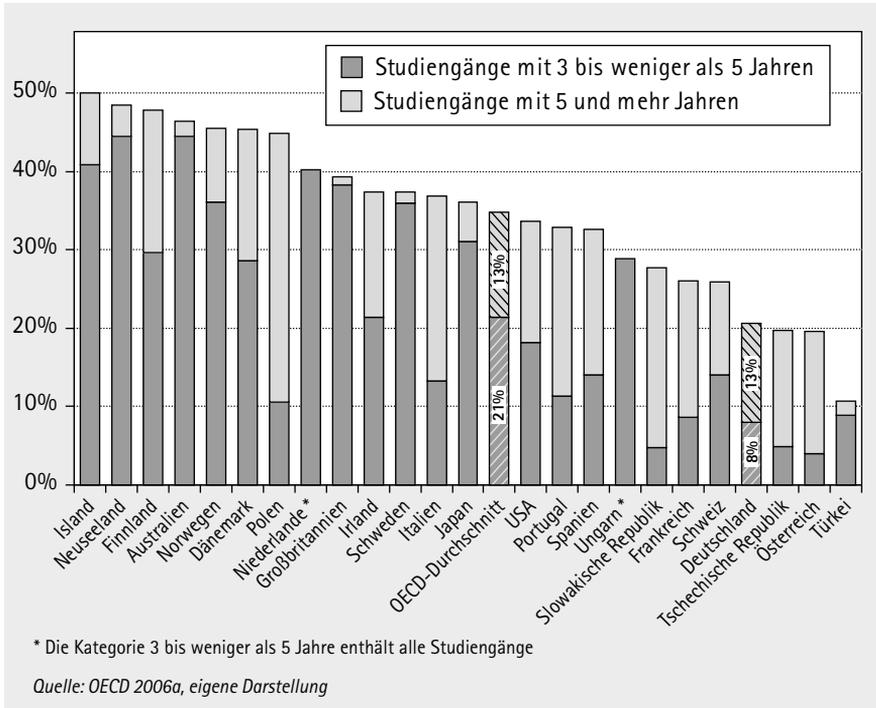
Bei dem internationalen Vergleich ist zu berücksichtigen, dass für einige Staaten gar keine Daten oder keine aktuellen Angaben für das Jahr 2004 vorliegen. Für die USA sind in der Netto-Studienanfängerquote in den Tertiärbereich (63 %) sowohl die Studienanfängerquoten der ISCED-Stufe 5A als auch der ISCED-Stufe 5B enthalten. Wegen der fehlenden Vergleichbarkeit sind die USA in Abbildung 2 nicht aufgeführt. Allerdings hat die OECD den amerikanischen Wert in die Berechnung des Durchschnitts mit einbezogen.

5.2 Absolventenquoten im internationalen Vergleich

Im internationalen Vergleich hat Deutschland eine relativ geringe Beteiligung der Bevölkerung an Hochschulausbildung und eine relativ geringe Akademikerquote. Angesichts der niedrigen Studienanfängerquoten der einzelnen Altersjahrgänge dürfte es kaum verwundern, dass auch die Absolventenquoten gering ausfallen. Die Anfängerquoten sind das Grundproblem für die relativ schlechten Indikatorwerte im Ländervergleich. Insgesamt erreicht die deutsche Bevölkerung ein hohes Bildungsniveau. Die Zahl der Personen, die im Jahr 2004 mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II haben (Basisqualifikation), liegt in Deutschland erheblich über dem OECD-Durchschnitt. Von der 25- bis 64-jährigen deutschen Bevölkerung haben 84% entweder Abitur oder eine abgeschlossene Berufsausbildung, im OECD-Durchschnitt sind es dagegen nur 67%. Dies ist sowohl dem gut ausgebauten Schulwesen als auch dem breiten Angebot an beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten innerhalb des Dualen Systems zu verdanken. Allerdings hat sich der Vorsprung Deutschlands in den letzten Jahren verringert, da andere Staaten große Fortschritte erzielt haben.

Um demgegenüber den Output der Hochschulausbildung zu beurteilen, sind in Abbildung 3 die Brutto-Abschlussquoten des Tertiärbereichs 5A abgebildet. Im Durchschnitt der OECD-Staaten, für die vergleichbare Daten vorliegen, erreichten im Jahr 2004 fast 35% der Bevölkerung im typischen Abschlussalter einen Abschluss auf der ISCED-Stufe 5A. Im Allgemeinen waren in den Staaten mit hohen Abschlussquoten die Studierenden überwiegend in Studiengängen mit kurzer Dauer (3 bis weniger als 5 Jahre) eingeschrieben. Demgegenüber gibt es in Staaten mit Abschlussquoten unter 20% einen Trend zu längeren Studiengängen (vgl. *OECD 2006a, S. 61*).

Abbildung 3: Brutto-Abschlussquoten im Tertiärbereich 5A im Jahr 2004
(für ausgewählte Staaten)



Deutschland hat in den vergangenen Jahren die Absolventenquote kontinuierlich bis auf 20,6% im Jahr 2004 gesteigert, doch die Zuwachsraten lagen deutlich unter den mittleren Steigerungsraten der meisten anderen OECD-Staaten. Somit haben die bisherigen deutschen Anstrengungen nicht ausgereicht, um die Position im internationalen Vergleich zu verbessern oder auch nur zu halten. In diesem Zusammenhang ist aber erstaunlich, dass Deutschland bei den Absolventen von weiterführenden Forschungsprogrammen (ISCED-Stufe 6) mit 2,1% in der Spitzengruppe hinter Schweden, der Schweiz und Portugal liegt. Der deutsche Wert ist fast doppelt so hoch wie der OECD-Durchschnitt. Ebenso erreicht Deutschland bei den langen (fünf Jahre und länger) Studiengängen im Tertiärbereich 5A eine Absolventenquote, die nahe an dem OECD-Durchschnitt liegt. Deutschland erreicht also in der höchsten Qualifikationsstufe (in der Regel Promotionen) und den langen Studiengängen des Tertiärbereichs 5A Werte, die durchaus international konkurrenzfähig sind. Bei dieser Beobachtung sollte berücksichtigt werden, wie gering

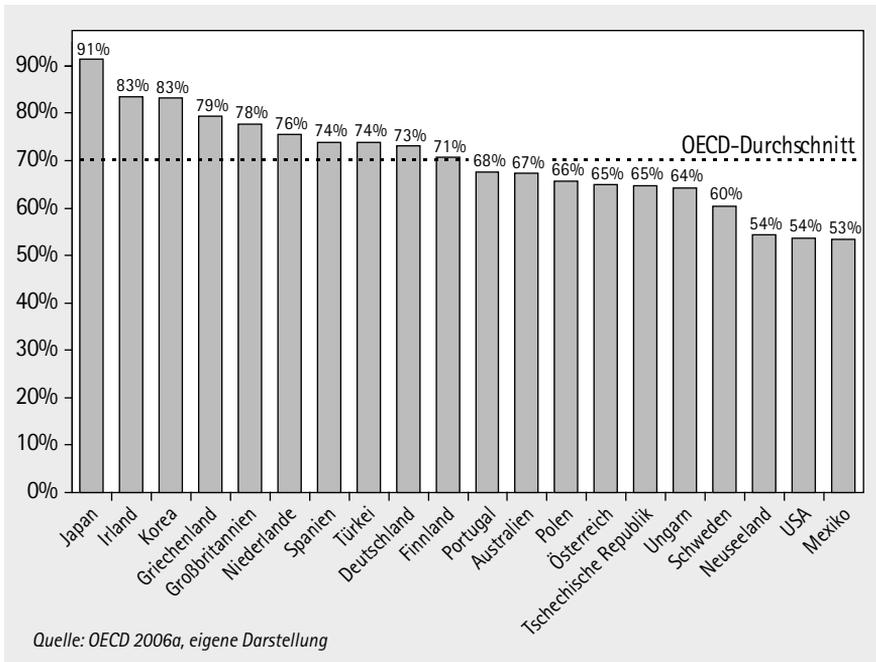
die Studienanfängerzahlen in Deutschland sind. Nachholbedarf besteht dagegen bei den Abschlüssen in den Kurzstudiengängen des Tertiärbereichs 5A (drei bis weniger als fünf Jahre). Hier liegt Deutschland erheblich unter dem OECD-Durchschnitt. Durch die Einführung von (kürzeren) Bachelor-Studiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses ist aber zu erwarten, dass sich die relativ schlechten Anteile mittelfristig erhöhen werden.

5.3 Erfolgsquoten im internationalen Vergleich

In der OECD besteht Konsens darüber, dass es wünschenswert ist, die Bildungsbeteiligung im tertiären Bereich und die Anzahl der Hochschulabsolventen zu vergrößern. Aber eine höhere Studienanfängerquote führt nicht automatisch zu einer höheren Absolventenquote. Im OECD-Durchschnitt beginnen derzeit 53% eines Altersjahrgangs eine Ausbildung im Tertiärbereich 5A, aber nur rund 35% eines Altersjahrgangs haben im Jahr 2004 auch ihr Studium erfolgreich beendet. Aufschlussreich dürfte deshalb der Vergleich von Studienerfolgsquoten sein, die zeigen, wie viele der Studienanfänger letztlich auch einen Abschluss erreichen. Diese Quote lässt sich als Maßzahl für die Effizienz des gesamten Hochschulsystems eines Staates interpretieren.

Nur für wenige Staaten liegen die benötigten Daten zum Studienerfolg vor. Deshalb berechnet die OECD die Erfolgsquoten mit einem vergleichsweise einfachen, jedoch international einheitlichen Verfahren. Die Zahl der Absolventen in einem Berichtsjahr t wird zu einer (synthetischen) Kohorte von Studienanfängern in Relation gesetzt, die vor n Jahren ihr Studium begonnen hat. Dabei entspricht n der durchschnittlichen Studienzeit, die von der Mehrheit der Studierenden in einem Staat benötigt wird, um einen ersten Hochschulabschluss zu erwerben (vgl. Hörner 2000).

Abbildung 4: Erfolgsquoten im Tertiärbereich 5A im Jahr 2004 (für ausgewählte Staaten)



Wie Abbildung 4 zeigt, variiert der Studienerfolg der Studierenden zwischen 91 % in Japan und 53 % in Mexiko. Deutschlands Studienanfänger- und Absolventenquoten im Tertiärbereich 5A befinden sich deutlich unterhalb des OECD-Durchschnitts, aber mit einer Studienerfolgsquote von 73 % liegt Deutschland über dem OECD-Durchschnitt. Interessant ist auch, dass die drei Länder mit den höchsten Studienerfolgsquoten Netto-Studienanfängerquoten erzielen, die unterhalb des OECD-Durchschnitts liegen, während Staaten mit hohen Anfängerquoten eher schlechtere Erfolgsquoten aufweisen, wie beispielsweise Neuseeland und Schweden.

6 Grenzen der Aussagefähigkeit von internationalen Hochschulvergleichen

Bildungsindikatoren sind eine wichtige Informationsgrundlage und helfen, die Funktionsweise von Bildungssystemen zu verstehen. Sie sind zwar ein statistisches Beobachtungsinstrument, das vergleichende Analysen von bildungspolitisch wichtigen Tatbeständen ermöglicht, aber eine vollständige Beschreibung eines Bildungssystems anhand von Indikatoren ist nicht möglich, denn auch die besten Bildungsindikatoren und Vergleichs-

methoden haben Grenzen bei der Interpretation. Indikatoren können deshalb grundsätzlich nicht als unanfechtbare Standards betrachtet werden. Sie sind lediglich ein Hilfsmittel, das die Entwicklungen in der Bildungspolitik aufzeigen kann.

Bei der vergleichenden Darstellung im internationalen Kontext sind die auf das Hochschulsystem bezogenen Indikatoren in der Regel undifferenziert, weil mit ihnen keine länderspezifischen Besonderheiten exakt abgebildet werden können. Da die Bildungssysteme sehr heterogen sind, stehen bei internationalen Vergleichen nicht die bildungspolitisch relevanten Themen eines einzelnen Staates im Mittelpunkt des Interesses. Hinzu kommt, dass ein Teil der Länderunterschiede auf fehlende oder nicht aktuelle Daten beziehungsweise auf unterschiedliche Berechnungsmethoden zurückgeht.

Mit den Studienanfänger- und Absolventenquoten kann nicht die Qualität der Ausbildung, also die Breite und Tiefe des erlernten Wissens, abgebildet werden. Anders als im Schulbereich, wo es international anerkannte Schulleistungsstudien wie die PISA-Studien gibt, fehlen diese im Hochschulbereich bisher weitgehend. Diese Lücke kann nur teilweise durch Absolventen- und Studierendenbefragungen ausgeglichen werden (vgl. Wolter/Kerst 2006, S. 190). Die oft gestellte Frage, ob die duale Ausbildung in Deutschland teilweise gleichwertige Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt wie eine akademische Ausbildung in anderen Staaten, ließe sich nur mit solchen internationalen Leistungsvergleichen endgültig beantworten. Darüber hinaus wäre auch zu überprüfen, ob die starke Hochschulexpansion in einigen Staaten nicht zu Lasten der Ausbildungsqualität gegangen ist.

Anhaltspunkte für die Erträge aus den Bildungsinvestitionen liefern die Höhe der Bildungsbeteiligung und die jeweils erreichten Abschlussquoten. Diese Indikatoren zeigen, in welchem Umfang es den Bildungssystemen der Staaten gelingt, Qualifikationen zu vermitteln (vgl. Haug/Hetmeier 2003, S. 135). Sie sagen aber nicht, wie effizient ein Staat seine Bildungsinvestitionen einsetzt, denn niedrige Ausgaben sind nicht automatisch mit einer niedrigeren Qualität der Ausbildung gleichzusetzen. Beispielsweise gehören Korea und die Niederlande zu den OECD-Staaten mit den besten Leistungen 15-jähriger in zentralen Fächern, trotz moderater Bildungsausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich (vgl. OECD 2006a, S. 192).

Die Studienanfängerquoten unterscheiden sich seit Jahrzehnten zwischen den wirtschaftlich fortgeschrittenen Staaten, ohne dass sich ein wirtschaftliches Auseinanderdriften ergeben hätte. Vergleichsweise geringe Studienanfänger- und Absolventenquoten sind auch für Deutschland nicht neu, sondern seit Jahrzehnten zu beobachten. Nicht zu ver-

gessen sind die Warnungen vor einer Absolventenschwemme von Seiten der Arbeitgeber- und Industrieverbände aus den 1980er-Jahren (vgl. Teichler 2005, S. 10 ff.). Diese Warnungen sind mittlerweile vollständig verstummt. Aber warum werden die geringen Quoten nicht weiterhin als akzeptabel angesehen, sondern seit Ende der 1990er-Jahre als besorgniserregend interpretiert? Ein Grund für diesen Stimmungswandel kann in den Aussagen der OECD liegen, die seit den 1990er-Jahren immer wieder betont, dass Staaten mit einem großen Hochschulsektor wirtschaftlich besonders erfolgreich sind (vgl. OECD 2005). Folglich müsste ein steigender Bildungsstand der Bevölkerung zu mehr Wohlstand führen. Diese These kann aber genauso gut andersherum interpretiert werden: Erst ein wirtschaftlich erfolgreicher Staat kann einem großen Anteil seiner Bevölkerung eine (teure) akademische Ausbildung ermöglichen. Denn es wurde bisher kein positiver Zusammenhang zwischen dem Umfang der tertiären Bildung eines Staates und dem Pro-Kopf-Einkommen der Bevölkerung nachgewiesen (vgl. BMBF 2006, S. 330).

Angesichts der dargestellten Grenzen von internationalen Hochschulvergleichen stellt sich die Frage, ob diese überhaupt sinnvoll sind. Diese Frage lässt sich eindeutig bejahen, denn die internationalen Hochschulvergleiche sind die Basis für eine Standortbestimmung des nationalen Bildungssystems und erlauben den Blick über die nationalen Grenzen hinaus. Sie können damit helfen, die eigenen Stärken und Schwächen zu identifizieren.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2006): Berufsbildungsbericht 2006. Bonn, Berlin

Egeln, Jürgen; Heine, Christoph (2005a): Die Ausbildungsleistungen der Hochschulen. Eine international vergleichende Analyse im Rahmen des Berichtssystems zur Technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Hrsg.: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) und Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS). Mannheim, Hannover

Egeln, Jürgen; Heine Christoph (2005b): Indikatoren zur Ausbildung im Hochschulbereich. Studien zum Innovationssystem Deutschlands. Hrsg.: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) und Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS). Mannheim, Hannover

Haug, Heike-Franziska; Hetmeier, Heinz-Werner (2003): Bericht zur finanziellen Lage der Hochschulen. Hrsg.: Statistisches Bundesamt. Wiesbaden

Hörner, Walter (2000): Erfolgs-, Abbruch- und Absolventenquoten im Tertiärbereich: Verfahren der Berechnung von Erfolgs- bzw. Abbruchquoten, internationale Vergleichbarkeit der verschiedenen Abschlussarten sowie Quotenberechnung bei den Abschluss-

arten. In: HIS-Workshop: OECD-Bildungsindikatoren. Methoden und Ergebnisse des internationalen Bildungsvergleichs. Hannover. HIS-Kurzinformation A4/2000, S. 73–100

Issersted, Wolfgang; Middendorff, Elke; Fabian, Gregor; Wolter, Andri (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System GmbH. Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin

Kazemzadeh, Foad (2000): Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich: Zur Aussagefähigkeit entsprechender Indikatoren sowie eine Bewertung der OECD-Einzeljahrgangsberechnung der Studienanfängerquoten. In: HIS-Workshop: OECD-Bildungsindikatoren. Methoden und Ergebnisse des internationalen Bildungsvergleichs. Hannover. HIS-Kurzinformation A4/2000, S. 62–72

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld

Kultusministerkonferenz (KMK) (2005a): Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020. Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2005b): Analyse der nationalen Datenlieferung für die internationale Bildungsberichterstattung. Bericht der Ad-hoc Arbeitsgruppe von Bund, Ländern, BLK-Geschäftsstelle und Sekretariat der Kultusministerkonferenz zur internationalen Bildungsstatistik. RS Nr. 371/05

OECD (1999): Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries

OECD (2005): Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2005. Paris

OECD (2006a): Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2006. Paris

OECD (2006b): Bildung auf einen Blick 2006: OECD Briefing Notes für Deutschland

Roncador, Tilman von (2006): Ausgewählte Aspekte des Bildungsberichts für Deutschland. In: Bayern in Zahlen 11/2006. Hrsg.: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung. München, S. 428–434

Ruß, Ingo (1998): Revision der Standardklassifikation für Bildung (ISCED) – Ziele, Stand und bildungspolitische Erfordernisse. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Internationale Hochschulstatistik. Wiesbaden, S. 64–69

Ruß, Ingo (2000): Die bildungspolitische Relevanz der Bildungsindikatoren und ihre Verwendung im Ländervergleich: Aussagefähigkeit und Grenzen des Vergleichs zwischen den Ländern, Strukturen und Zeitverlauf, ISCED. In: HIS-Workshop: OECD-Bildungsindikatoren. Methoden und Ergebnisse des internationalen Bildungsvergleichs. Hannover. HIS-Kurzinformation A4/2000, S. 29–42

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2006): Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2005): Hochschulstandort Deutschland 2005. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2006a): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen Wintersemester 2005/2006. Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2006b): Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2005. Fachserie 11 Reihe 4.3.1. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2006c): Statistisches Jahrbuch 2006 für das Ausland. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2006d): Bericht über die 64. Sitzung des Ausschusses für die Hochschulstatistik am 10. November 2006 in Wiesbaden

Teichgräber, Martin (2006): Das Schweizer Hochschulsystem im internationalen Kontext. Ein Ländervergleich anhand statistischer Indikatoren. Hrsg.: Bundesamt für Statistik (BFS) der Schweiz. Neuchâtel

Teichler, Ulrich (2005): Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens. In: Teichler, Ulrich und Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel. Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft, S. 8–24

Wolter, Andrä; Kerst, Christian (2006): Hochschule und Hochschulentwicklung in der nationalen und internationalen Bildungsberichterstattung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006), Beiheft 6/2006, S. 186–206

Anschrift des Verfassers:

Volker Banschbach
Bayerisches Staatsinstitut
für Hochschulforschung und Hochschulplanung
Prinzregentenstraße 24
80538 München
E-Mail: Banschbach@ihf.bayern.de