

# Die Rolle von Klassifikationsschemata bei der Bestimmung der Wertigkeit von Qualifikationen

SANDRA BOHLINGER

## Abstract

Klassifikationsschemata wie die International Standard Classification of Education (ISCED) prägen maßgeblich das Verständnis und den „Wert“ von Qualifikationen und beruflichen Tätigkeiten: Obwohl ursprünglich nur für statistische Zwecke entwickelt, haben sie auch Auswirkungen auf z. B. Bewerbungs- und Rekrutierungsprozesse, Vergütungen und Zugangsberechtigungen. Dabei sind die Bewertungsmaßstäbe, die den Schemata unterliegen, nicht immer offenkundig, zumal die Schemata oft gegenseitig aufeinander verweisen.

Vor diesem Hintergrund ist es Ziel des Beitrags, die Rolle von Klassifikationsschemata bei der Zuschreibung und -ordnung der Wertigkeit von (beruflicher) Bildung und Qualifikationen zu untersuchen. Hierzu werden vier Klassifikationsschemata auf ihre Vergleichsmaßstäbe von Qualifikationen und beruflichen Tätigkeiten und auf ihre Entstehungskontexte hin untersucht und die besondere Rolle der ISCED in diesem Zusammenhang kritisch hinterfragt.

## 1 Einleitung

Klassifikationsschemata dienen dazu, berufliche, allgemeine und akademische Qualifikationen und berufliche Tätigkeiten zueinander in Beziehung zu setzen und (hierarchisch) zu strukturieren, so z. B.:

- auf internationaler Ebene die International Standard Classification of Education (ISCED) oder die International Standard Classification of Occupations (ISCO),
- auf europäischer Ebene der Europäische Qualifikationsrahmen (European Qualifications Framework, EQF) und die European Skills, Competencies and Occupations Taxonomy (ESCO) sowie
- auf nationaler Ebene Berufsklassifikationen wie die Klassifikation der Berufe (KldB) in Deutschland oder die Österreichische Berufsklassifikation (Ö-ISCO) oder nationale Qualifikationsrahmen wie jener in Österreich.

Solche Klassifikationsschemata prägen das Verhältnis von allgemeiner, akademischer und beruflicher Bildung entscheidend, denn sie dienen nicht nur der systematischen und hierarchischen Ordnung von Qualifikationen und beruflichen Tätigkeiten für statistische Zwecke, sondern haben auch Auswirkungen auf Bewerbungs-

und Rekrutierungsprozesse, Vergütungen und Zugangsberechtigungen (Beblavý et al. 2016, S. 16; Cussó 2006, S. 4). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach dem Vergleichsmaßstab von Klassifikationsschemata, zumal sie auf eine möglichst vollständige Abbildbarkeit von Qualifikations- bzw. Tätigkeitssystemen zielen (Smyth 2008, S. 4–35). Diese Frage erscheint umso relevanter, da viele Schemata in direkter oder indirekter Verbindung zueinander stehen. So orientieren sich z. B. die nationalen Berufsklassifikationen maßgeblich an der ISCO, die Qualifikationsklassifikationen an der ISCED, und auch die ISCO selbst orientiert sich in erheblichem Maße wiederum an der ISCED (Bohlinger 2013, S. 71–99).

Vor diesem Hintergrund ist es Ziel des Beitrags, die Rolle von Klassifikationsschemata bei der Bestimmung bzw. Zuordnung der Wertigkeit von (beruflicher) Bildung und Qualifikationen zu untersuchen. Hierzu wird in einem ersten Schritt der Wertigkeitsbegriff in Verbindung mit den Grundproblemen der Strukturierung und Klassifizierung von Qualifikationen und beruflichen Tätigkeiten gesetzt. Anschließend werden anhand von vier Klassifikationsschemata (ISCO, ISCED, ESCO und EQF) die Vergleichsmaßstäbe für die Zuordnung von Qualifikationen untersucht und die Verbindungen zueinander aufgezeigt. Kern des Beitrags bildet die kritische Reflexion der besonderen Rolle der ISCED, bevor ein Fazit gezogen wird.

## 2 Ziele und Grundprobleme der Klassifizierung von Qualifikationen und beruflichen Tätigkeiten

Der Vergleich von Bildungssystemen und -abschlüssen über regionale und nationale Grenzen hinweg gehört zu den zentralen Anliegen der vergleichenden Berufsbildungs- bzw. Bildungsforschung und -politik. Zu den damit verbundenen Grundproblemen gehört, dass „education systems are not comparable per se, they are made comparable through standardised measurement“ (Cardoso/Steiner-Khamsi 2017, S. 1). Klassifikationsschemata sind insofern ein solch standardisierter Maßstab, als dass sie Bildungsabschlüsse, berufliche Tätigkeiten und nicht zuletzt Bildungsteilhabe anhand bestimmter Kriterien „vermessen“ und strukturieren. Die „Vermessung“ erfolgt dabei entlang spezifischer Merkmale wie Dauer, Zugangsvoraussetzungen oder beabsichtigte Lernergebnisse; ihre Ergebnisse werden dann nach Bildungsbereichen (fields of education) bzw. Tätigkeitsfeldern (fields of occupation) und hierarchisch nach Komplexitäts- bzw. Anspruchsniveaus geordnet.

Klassifikationsschemata ermöglichen allerdings nicht nur (statistische) Vergleiche, sondern sie spiegeln auch ein bestimmtes (Wert-)Verständnis von (Berufs-)Bildung wider, das maßgeblich von jenen Akteuren geprägt wird, die diese Schemata entwickeln und in Relation zu nationalen Bildungs- und Qualifikationsstrukturen setzen. Dabei ist eindeutig, dass der Prozess des Strukturierens und „Vermessens“ die zentrale Herausforderung bei der Entwicklung und Umsetzung von Klassifikationsschemata darstellt. „Messen“ kann dabei zunächst recht simpel verstanden wer-

den als „the process of linking abstract concepts to empirical indicants“ (Zeller/Carmines 1980, S. 2).

Es ist nun fast schon trivial, darauf hinzuweisen, dass ein abstraktes Konzept wie Bildung oder Beruf nicht nur schwer messbar ist, sondern seine Messbarkeit auch maßgeblich von Ideen, Erfahrungen und eben auch Wertvorstellungen des Messenden abhängt – ein Thema, das z. B. für den Politiktransfer oder die Steuerung von Bildung seit Langem von zentraler Bedeutung ist (z. B. Steiner-Khamsi 2018, S. 269–273). Wertigkeit ist wiederum ein kontextgebundener Begriff, der erst durch soziale Aushandlungen über einen Gegenstand, eine Person oder eine beliebige Entität entsteht: Ein Wert ist dabei eine Zuschreibung und bezeichnet die zwischen einem Gegenstand und einem Maßstab durch den wertenden Menschen hergestellte Beziehung (Jonas 1987, S. 101–102; Koch 2001, S. 9).<sup>1</sup> Wertvorstellungen von und über Bildung, Qualifikationen, Berufe und berufliche Tätigkeiten sind hochgradig komplexe Konstrukte, die von zahlreichen Faktoren beeinflusst werden, so z.B.

- Abstraktions- bzw. Komplexitätsgrad von Lernprozessen und -inhalten,
- zeitliche Dauer institutionalisierter Bildungsgänge,
- monetärer/nicht monetärer Nutzen (v. a. Beschäftigung, Einkommenshöhe, Fachkräftesicherung),
- Prestige und Image von Qualifikationen, Berufen, Anbietern etc.,
- Verwertbarkeit für berufliche Tätigkeiten und für weiterführende Bildungsgänge (Berechtigungswesen),
- Stellenwert von Qualifikationen in Relation
  - zu anderen Qualifikationen im gleichen oder in anderen Systemen sowie anderen Bildungssystemen,
  - zwischen Allgemeinbildung versus Berufsbildung sowie nicht tertiärer und tertiärer Bildung,
- Stellenwert einer Qualifikation in einem Klassifikationsschema,
- subjektiver Stellenwert und Wertschätzung (ausführlich: Bohlinger 2013, S. 35–70).

Betrachtet man die Schemata im direkten Vergleich miteinander (siehe Tabelle 1 für eine Zusammenfassung), so zeigt sich deutlich, dass sowohl die ISCO als auch der EQF und die ESCO im Kern auf der ISCED basieren. Die (Wert-)Zuordnung in einem Klassifikationsschema folgt dabei zunächst einer recht simplen Logik: Zunächst interessieren in allen o. g. Klassifikationsschemata und insbesondere in der ISCED weniger die (Bildungs-)Investitionen oder der (Bildungs-)Prozess selbst, sondern maßgeblich das Ergebnis (Schneider 2009, S. 24). Das gilt gleichermaßen für solche Schemata, die sich im Kern an Qualifikationen i. S. v. (formalen) Bildungs- bzw. Berufsbildungsabschlüssen sowie Lernergebnissen orientieren (ISCED und EQF), als auch für solche Klassifikationen, die sich maßgeblich an beruflichen Tätig-

---

<sup>1</sup> Es geht hier weder um den Diskurs um die Universalität von Werten noch um einen Überblick über die zahlreichen Diskurse zu unterschiedlichen Arten von Wertverständnissen in der Philosophie, Soziologie, Ökonomie oder Pädagogik.

keiten orientieren (ESCO und ISCO). Weitere Klassifikationsschemata wie z. B. der International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) oder die Standard International Occupational Prestige Scale (SIOPS) fokussieren zwar auf andere Aspekte wie Berufsprestige oder sozioökonomischer Status von Berufen, doch im Kern basieren auch sie auf der ISCO und damit zwangsläufig auf der ISCED (Ganzeboom/Treiman 2003, S. 161–162).

Für den vorliegenden Beitrag werden allerdings exemplarisch nur die vier bekanntesten Klassifikationsschemata im europäischen bzw. internationalen Kontext mit Bezug zur (beruflichen) Bildung genutzt (ISCED, ISCO, EQF und ESCO), um den Zusammenhang zwischen ihnen zu verdeutlichen und ihre Verbindungslinien mit der ISCED aufzuzeigen.

### 3 Klassifikationsschemata im Vergleich

Chronologisch betrachtet ist die ISCO die älteste der Klassifikationen: Die ersten Vorgänger bzw. Empfehlungen der aktuellen Fassung von 2008 wurden bereits 1923 und 1949 entwickelt; unter dem heutigen Namen (ISCO) und der grundlegenden Konzeption, die heute in Gebrauch ist, wurde die erste Empfehlung für die ISCO allerdings erst 1958 (ILO 1958) entwickelt und (mit Überarbeitungen von 1968) die erste Fassung 1976 verabschiedet sowie 1988 und 2008 revidiert (ILO 2012, S. 3–4). Ziel der ISCO war es von Beginn an, mithilfe der Klassifikation Daten für international vergleichende Statistiken über Berufe, berufliche Tätigkeiten und nationale bzw. regionale Berufsklassifikationen gewinnen zu können (ILO 2012, S. 2).

Die ISCO basiert im Kern auf zehn Berufshauptgruppen (je ausdifferenziert nach Berufsgruppen, Berufsuntergruppen und Berufsgattungen) sowie auf vier Niveaustufen (skills levels)<sup>2</sup>, wobei bei der Definition einer Niveaustufe mindestens eines der folgenden Kriterien zum Einsatz kommt, nämlich:

- die Art der beruflichen Tätigkeit, der Arbeitsaufgaben und -pflichten, die in einem Beruf benötigt werden,
- die für die Tätigkeit notwendige Berufs- und Arbeitserfahrung und das entsprechende Arbeitsprozesswissen,
- das für die Tätigkeit notwendige formale Qualifikationsniveau nach ISCED-97<sup>3</sup>.

Die Leitidee der ISCO liegt also darin, eine Klassifizierung von beruflichen Tätigkeiten anhand des Komplexitätsgrades von Tätigkeitsanforderungen vorzunehmen. Dabei orientiert sich der Komplexitätsgrad explizit an der ISCED.

---

2 Beispiel: Zur Hauptgruppe 2 gehören akademische Berufe/Wissenschaftler. Unter den Hauptgruppen werden Berufsgruppen verortet, also Tätigkeitsgruppen wie z. B. Naturwissenschaftler, Mathematiker und Ingenieure. Darunter befinden sich die Berufsuntergruppen, die vergleichbare Tätigkeiten auf verwandten Gebieten bezeichnen, also z. B. Physiker, Chemiker, Geologen und verwandte Berufe. Der vierte Code gibt dann die Berufsgattung an, also den Arbeitstyp, hier z. B. Physiker und Astronomen (Züll 2015, S. 3–4).

3 Die vier Niveaustufen basieren auf der ISCED-1997-Klassifizierung: ISCO-Niveau 1 = ISCED-Stufe 1, ISCO-Niveau 2 = ISCED-Stufen 2, 3 und 4, ISCO-Niveau 3 = ISCED-Stufe 5 bzw. 5B, ISCO-Niveau 4 = ISCED-Stufen 5A und 6.

Auch die ISCED dient grundlegend der Generierung von international vergleichenden Statistiken, und zwar mit Blick auf Bildungsprogramme und Bildungsteilnahme. Ähnlich wie bei der ISCO geht auch ihr eine langjährige Diskussion um die Entwicklung vergleichender Statistiken voraus, die 1946 zu einem offiziellen Mandat für die damals neu gegründete UNESCO führte, welche 1954 und 1958 die ersten Empfehlungen für die ISCED mit einer Terminologie und Statistiken für Bildungsinstitutionen, Bildungsfinanzierung, Analphabetismus sowie Bildungsbeteiligung und Bildungsabschlüsse der Bevölkerung vorlegte, welche letztlich aber erst 1976 verabschiedet wurde (Smyth 2008, S. 20–25; UNESCO 1954, S. 513–517; 1997, S. 188–190). Die Zuordnung der Abschlüsse und Bildungsgänge erfolgt dabei ebenfalls anhand von inhaltlicher Komplexität und Spezialisierung des Bildungsganginhalts (wörtlich: „degree of complexity and specialisation of the content of an education programme, from foundational to complex“, UNESCO 2012, S. 13).

Im Vergleich dazu sind der EQF und die ESCO deutlich jüngeren Datums. Die Empfehlung für die Implementierung des Europäischen Qualifikationsrahmens wurde 2008 verabschiedet und 2017 in einer revidierten Fassung vorgelegt (European Parliament and of the Council of the European Union 2008, S. C 111/1–C 111/7; European Council 2017, S. C 189/15–C 189/28). Im EQF erfolgt die Zuordnung von Qualifikationen zu den acht Niveaustufen anhand von Lernergebnissen, die wiederum auf drei bzw. vier Deskriptoren basieren, nämlich Kenntnisse, Fertigkeiten und (als gemeinsamer Deskriptor) Autonomie und Verantwortung<sup>4</sup>. Lernergebnisse werden dabei als Aussagen darüber verstanden, „what an individual knows, understands or is able to do at the end of a learning process“ (European Parliament and of the Council of the European Union 2008, S. C 111/4). Mit den acht Niveaustufen wurde u. a. wiederum der Versuch unternommen, die Struktur von Qualifikationen über die europäischen Länder hinweg bestmöglich abzubilden, wobei auch hier explizit Anschluss an die ISCED gesucht wurde.<sup>5</sup> Ebenso wie bei der ISCED sollen die Niveaustufen die unterschiedlichen Komplexitätsgrade von Qualifikationen darstellen, wobei der EQF insofern als Gegenentwurf zur ISCED zu verstehen ist, als dass eben nicht Bildungsprogramme, sondern Lernergebnisse den Kern des Qualifikationsrahmens bilden (Coles/Oates 2005, S. 2).

Ähnliches lässt sich für das jüngste der vier Schemata konstatieren, nämlich die ESCO. Sie zielt im Kern auf eine bessere Abbildung von Lernergebnissen und Arbeitsprozesswissen, als dies mit der ISCO alleine möglich wäre, sowie auf die Förderung der arbeitsmarktbezogenen Mobilität (European Commission 2017, S. 9). Sie basiert auf einer parallelen Nutzung der acht Niveaustufen des EQF und der ISCO-2008; zugeordnet werden dabei Fähigkeiten, Kompetenzen, Qualifikationen

---

4 In der Fassung von 2008 wurde dieser Deskriptor als „Kompetenz“ bezeichnet.

5 Coles und Oates (2005, S. 15), die maßgeblich an der Entwicklung des EQF für die Europäische Kommission beteiligt waren, empfehlen, dass „any development of reference levels should build on the international understanding that has developed around ISCED 97“.

und Berufe<sup>6</sup> (European Commission 2017, S. 10–23). Durch die Nutzung der ISCO-2008 wird damit auch automatisch wiederum die ISCED genutzt (siehe oben).

**Tabelle 1:** Klassifikationsschemata im Vergleich

	<b>ISCED (International Standard Classification of Education)</b>	<b>ISCO (International Standard Classification of Occupations)</b>	<b>EQF (European Qualifications Framework)</b>	<b>ESCO European Skills, Competences and Occupations Taxonomy</b>
<b>Akteur</b>	UNESCO	ILO/International Conference of Labour Statisticians	EU (Rat, Parlament, Kommission, Agenturen)	Europäische Kommission, Sozialpartner, nationale Bildungsinstitutionen, ILO
<b>Aktuelle Version</b>	2011	2008	2008, 2017	2017
<b>Ziel</b>	International vergleichende Statistiken	International vergleichende Statistiken	Übersetzungsinstrument für nationale Qualifikationen bzw. Qualifikationsrahmen, Förderung von Transparenz, Durchlässigkeit, Mobilität, Beschäftigungsfähigkeit	Bessere Abbildung von Lernergebnissen und Arbeitsprozesswissen als mit der ISCO sowie Mobilitätsförderung am Arbeitsmarkt
<b>Zuordnung von ...</b>	... Bildungsprogrammen und -beteiligung	... Berufen und beruflichen Tätigkeiten	... Lernergebnissen	... Berufen und beruflichen Tätigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen
<b>Definition der Zuordnungsgröße</b>	Organisierte Sequenz von i. d. R. strukturieren Lernaktivitäten, die ein vorab festgelegtes Ziel verfolgen	Job: Kombination von Arbeitsaufgaben und -pflichten; occupation: sets of jobs, deren Arbeitsaufgaben und -pflichten sehr ähnlich sind	Kenntnisse, Fertigkeiten, Verantwortung und Autonomie (ehemals: Kompetenzen)	Berufliche Tätigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen, Qualifikationen entlang der EQF-Niveaustufen
<b>Niveaustufen</b>	9 (bzw. 10) Niveaustufen; Maßstab: Komplexität des Inhalts, Dauer, Zugangsberechtigungen	10 Tätigkeitshauptgruppen; 4 skill levels; Maßstab: Komplexität und Spannweite von Arbeitsaufgaben und -pflichten, Bildungsniveaus nach ISCED-97, Berufserfahrung und beruflich-betriebliche Weiterbildung	8 Niveaustufen beschrieben auf der Basis von Lernergebnissen	8 Niveaustufen des EQF, ISCO-08 (10 Hauptgruppen)

6 Wörtlich: occupations, and qualifications, knowledge, skills, competences, wobei sich letztere drei auf die Niveaustufen des EQF beziehen. Interessanterweise wird dabei zwar auf die EQF-Empfehlung von 2017 verwiesen, aber noch an dem Kompetenzkonzept von 2017 festgehalten.

Dem ISCED kommt also eine besondere Rolle zu, die umso beachtenswerter wird, wenn man das ihr inhärente Verständnis von Bildung untersucht: Dieses gibt im Kern (hoch-)schulgebundener, theoretischer Bildung Vorrang vor beruflich-betrieblicher Bildung (UNESCO 2011, S. 10) und bildet damit einen zentralen Aspekt bei der Zuordnung von Qualifikationen zu Niveaustufen. Wenn auch unbeabsichtigt, da ursprünglich nur zu statistischen Zwecken entwickelt, vermitteln solche Klassifikations-schemata also durchaus eine bestimmte Wertvorstellung von allgemeiner, akademischer und beruflicher Bildung und ihren Wertigkeiten in Relation zueinander – ein Aspekt, der die Untersuchung der Rolle der ISCED bei der Wertigkeitszuschreibung von Qualifikationen umso lohnenswerter erscheinen lässt.

## 4 Ein Chamäleon namens ISCED

Zu Beginn ihrer Entwicklung war eindeutig, dass die ISCED statistischen Zwecken und nicht der Bewertung von Bildungsgängen, -teilhabe, individuellen Abschlüssen oder Bildung per se dienen sollte: „ISCED was designed to facilitate international comparison of education statistics and their use in conjunction with labour force and other economic statistics for purposes of human and educational resources planning“ (UNESCO 1997, S. 188–189).

Früh schon war zudem klar, dass die ISCED zudem nicht (und anders als etwa bei den heutigen internationalen Leistungsvergleichstests) individuelle Bildungsleistungen *bewertet*, sondern Bildungsgänge und Bildungsbereiche *klassifiziert*, während spezifische nationale Merkmale von Bildungssystemen nicht abgebildet werden können: „ISCED is a classification of programmes of education, not a classification of people, sponsoring agencies, institutions (schools), or qualifications. Of course the individuals enrolled can be shown in ISCED categories according to the kinds of programmes in which they are enrolled and the total of enrolment in each ISCED category can be distributed on other axes, according to personal characteristics such as sex, age, nationality, whether attending full- or part-time, etc.“ (Goldstone 1973, S. 392–393) – eine Ausrichtung, die sich bis heute in der ISCED wiederfindet (UNESCO 2012, S. 8).

Die Schwierigkeit, die mit der Entwicklung solcher Statistiken verbunden ist – nämlich dass sich die Entwicklung von solchen Statistiken zwangsläufig nur durch die Festlegung von Zuordnungsprozessen von Qualifikationen und damit verbundenen Maßstäben bewerkstelligen lässt –, war dabei ebenfalls von Anfang an immer wieder Thema. So wiesen Mitarbeiter der UNESCO immer wieder darauf hin, dass „[i]t must be understood that this [*gemeint ist die ISCED, Anmerkung der Autorin*] is not intended to be a universal definition of ‚education‘ but a definition of that part of education to be covered by ISCED – a subtle but important distinction“ (Goldstone 1973, S. 393) oder dass „indicators are designed to ‚point‘ rather than to ‚explain““ (Power 1990, S. 354). Das verdeutlicht, dass die UNESCO sich schon früh der Gratwanderung zwischen deskriptiver und damit eher wertenthaltender Berichterstat-

tung einerseits und wertenden Schlussfolgerung einschließlich der Gefahr der Fehlinterpretationen der Statistiken andererseits bewusst war.

Die schwierige Gratwanderung zwischen Beschreibung und Bewertung und Nichtbewertung findet sich an zahlreichen weiteren Stellen in der ISCED, so z. B. bezüglich der Begründung für die Anzahl der Niveaustufen, die keiner (kritischen) Diskussion unterworfen, sondern mit Verweis auf Tradition und Aushandlung begründet wird: „The amount of levels in education and their reflection in education statistics is not new. The sequential nature of many educational processes naturally leads to their organization and description in terms of a system of levels in an hierarchical relationship; completion of one level by a student ordinarily being a prerequisite to entry of the next highest level along a particular educational path“ (Goldstone 1973, S. 395). Ähnlich vage werden auch bei der Überarbeitung der ISECD 1997 und 2011 die veränderten bzw. zusätzlichen Niveaustufen begründet. So heißt es z. B. bezüglich der Einführung von zwei zusätzlichen Niveaustufen in der ISCED 2011 fast schon trivial: „Categories have been added to the classification of levels in recognition of the expansion of early childhood education and restructuring of tertiary education“ (UNESCO 2012, S. 5).

Noch uneindeutiger zeigt sich der Kern der ISCED, nämlich die inhaltliche Komplexität und Spezialisierung von Bildungsganginhalten, mit denen die Zuordnung eines Bildungsgangs zu einer Niveaustufe gerechtfertigt wird. Gleich einem Chamäleon wird diese Komplexität definiert als „the overall knowledge, skills and capabilities required of participants if they are to have a reasonable expectation of successfully completing the programmes in these categories“ (UNESCO 2006, S. 15). Solch komplexe Begriffe bedürften weiterer Klärung, doch hierzu findet sich stattdessen folgende Spezifizierung: „However, curricula are too diverse, multi-faceted and complex to directly assess and compare the content of programmes across education systems in a consistent way. Due to the absence of direct measures to classify educational content, ISCED employs proxy criteria that help to classify a given educational programme to the appropriate ISCED level“ (UNESCO 2011, S. 10).

Problematisch hieran ist, dass sich diese proxy criteria<sup>7</sup>, die sich in allen Versionen der ISCED finden, im Kern wiederum ausschließlich an formalen Kriterien orientieren wie Zugangsberechtigungen, die ein Bildungsgang vermittelt, Dauer des Bildungsgangs, Mindestalter für den Zugang oder typische Zugangsvoraussetzungen oder aber in einem Zirkelschluss auf sich selbst verweisen (Bohlinger 2011, S. 11; UNESCO 1997, S. 20).<sup>8</sup> Hier besteht die Gefahr, dass bei der Zuordnung von Qualifikationen z. B. zum Tertiär- oder postsekundären, nicht tertiären Bereich in der ISCED der regionale bzw. nationale Komplexitätsgrad unzureichend oder verzerrt widergespiegelt wird und dadurch eine andere als ursprünglich beabsichtigte oder vorhandene Wertzuschreibung der Qualifikation erfolgt. Tatsächlich ist die Liste der

7 Im Deutschen existiert kein Äquivalent zu diesem Begriff. Proxy criteria können als indirekte Kriterien verstanden werden, beziehen sich hier aber auf Kategorien, die den einzelnen Levels untergeordnet sind, um diese näher zu spezifizieren.

8 So verweist das entscheidende proxy criterium für die Determinierung der Niveaustufe eines Programms „Inhalt“ in der Niveaustufe 4 u. a. wiederum auf das Kriterium „Inhalt“, allerdings ohne nähere Ausdifferenzierung.

Beispiele für dieses Problem lang. Exemplarisch sei hier auf Polen verwiesen, wo die Zuordnung von Bildungsgängen nach ISCED-2011 zu einem scheinbar sprunghaften Anstieg des Qualifikationsniveaus der Bevölkerung im Tertiärbereich geführt hat, die ohne kontextuelles Wissen irreführend wirkt, aber mit einer „funktionalen Harmonisierung“ (Sawiński 2013, S. 129) vermeidbar gewesen wäre, d. h. der Zuordnung von Bildungsgängen, die tatsächlich auf der Basis inhaltlich begründbarer Vergleichbarkeit beruht statt auf dem Befolgen der technischen Spezifikationen – eine Forderung, für die ursprünglich die UNESCO selbst plädiert hatte, sie aber gerade aufgrund des Mangels an einem gemeinsamen Verständnis von inhaltlicher Komplexität einer Verantwortungsübertragung an ihre Mitgliedstaaten nicht umgesetzt hatte.

Ähnliche Probleme hatte kürzlich Hippach-Schneider bei der Zuordnung von außerhochschulischen Bildungsgängen im deutschen Sprachraum (z. B. Meister-schulen, Aufbaulehrgänge) zu den tertiären ISCED-2011-Niveaus aufgezeigt und gelangt gleichermaßen zu dem Schluss, dass internationale Bildungsstatistiken ohne zusätzliche qualitative Daten nicht sinnstiftend für Ländervergleiche oder bildungspolitische Handlungsentscheidungen verwendet genutzt werden können, weil „eine oberflächliche Betrachtung der Daten zu falschen bildungspolitischen Schlüssen führen [...] kann“ (Hippach-Schneider 2017, S. 330).

Die beiden Beispiele von Polen und Deutschland verweisen zugleich auf ein deutlich grundlegenderes Problem, das (mittlerweile) mit der ISCED verbunden ist: Während Kritik an der ISCED an sich nicht neu ist, setzte die Bemängelung ihrer Neutralität – zu der sich die UNESCO ja absichtlich verpflichtet hatte – vor allem vonseiten internationaler Akteure wie der Weltbank, der OECD, später aber auch von Eurostat und einzelnen Mitgliedstaaten kontinuierlich seit den 1980er-Jahren zunehmend mit der Begründung an, dass in Zeiten zunehmender Globalisierung konkrete, d. h. messbare Lernergebnisse und „Outcomes“ von Bildungssystemen wichtiger seien als eine rein deskriptive Darstellung (Cussó/D’Amico 2005, S. 200 und S. 205–207; Heyneman 1999, S. 68–71). Es verwundert daher nicht, dass ebenjene Kritiker infolgedessen eigene bzw. zusätzliche Datensätze zu erheben begannen, allen voran die OECD mit diversen internationalen Leistungsvergleichstests. Entscheidender erscheint mir, dass genau jene kritischen internationalen Akteure parallel dazu begannen, an der Revision der ISCED mitzuwirken, um nicht mehr nur deskriptiv-vergleichende Statistiken über Bildungssysteme zu ermöglichen, sondern vielmehr jene politischen Entscheidungen darzustellen und zu bewerten, die den Bildungssystemen unterliegen (Cussó 2006, S. 533–535). Tatsächlich findet sich spätestens seit der Entwicklung der aktuellen ISCED-2011, an der eben auch u. a. Eurostat, die Weltbank und die OECD maßgeblich mitwirkten, diese veränderte Zielrichtung der ISCED Ausdruck, wenn sie nun definiert wird als „a statistical framework needed for the monitoring of countries’ progress towards a wide range of education policy targets including Education For All and the Millennium Development Goals“ (UNESCO 2013, S. 1).

Mit dieser neuen Logik des Monitorings und der Performanzmessung rückt das ursprüngliche Ziel der ISCED weit weg von den ursprünglichen Leitideen, eine möglichst wertfreie Darstellung von Bildungssystemaspekten zu vergleichenden Zwecken zu entwickeln, und die Verantwortung der Mitgliedstaaten, diese Zuordnung trotz aller Widrigkeit zwischen nationalen Besonderheiten und jener Logik vorzunehmen, die der ISCED unterliegt, wird nunmehr zunehmend in den Handlungsradius internationaler Akteure verschoben, deren Hauptziel weit häufiger im Bereich der wirtschaftlichen Zusammenarbeit als originär im Bildungsbereich liegt.

## 5 Fazit

Klassifikationsschemata beruhen im Kern auf einem sehr begrenzten und vagen (Wertigkeits-)Verständnis von Qualifikationen bzw. Bildung; das bezieht sich auf inhaltliche Kernbegriffe wie Lernergebnisse, Abstraktionsgrad, inhaltlicher Anspruch, Komplexität etc. Um dieses Problem zu umgehen, nutzen die Schemata mehrheitlich eine Strukturierung und Hierarchisierung von Tätigkeiten, Bildungsgängen und Abschlüssen anhand formaler Kriterien wie Dauer eines Bildungsgangs, Bildungsinstitution, Abschlussart, Berechtigungswesen und/oder verweisen auf die traditionelle Hierarchisierung von Bildung.

Die Frage danach, welche Rolle Klassifikationsrahmen bei der Wertzuschreibung von Qualifikationen einnehmen, lässt sich damit mehr oder weniger auf die Rolle der ISCED verdichten. Deren Rolle bei der Wertzuschreibung bleibt allerdings uneindeutig, auch wenn die Rolle der ISCED per se eindeutig ist: Sie bildet nach wie vor trotz aller Kritik und qualitativer Ergänzungen den Grundstein für die Beschreibung von Bildungsteilhabe, Bildungssystemen und Bildungsprogrammen. Nach wie vor ist sie das Fundament, auf dem zahlreiche internationale und nationale Statistiken aufbauen – das gilt auch für die Publikationen jener Akteure, die die ISCED teilweise massiv kritisieren.

Dass der Kern der Klassifikationsschemata, nämlich die Festlegung, Erfassung und Bewertung inhaltlicher Komplexität, offenbleibt und den zuordnenden Akteuren (v. a. statistischen Ämtern) überlassen bleibt, ist damit gleichzeitig die größte Stärke und Schwäche der Schemata, denn gerade diese Offenheit ermöglicht die Legitimation der Schemata zu den Zwecken, für die unterschiedliche (internationale, regionale, nationale) Akteure sie nutzen können.

## Literatur

- Beblavý, Miroslava/Akgüç, Mehtap/Fabo, Mrian/Lenaerts, Karolien (2016): What are the new occupations and the new skills and how are they measured? HIVA working paper. Leuven.
- Bohlinger, Sandra (2011): Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4, S. 16–19.

- Bohlinger, Sandra (2013): Wertigkeit von (beruflicher) Bildung und Qualifikationen. Bielefeld.
- Cardoso, Manuel/Steiner-Khamsi, Gita (2017): The making of comparability. In: *Compare. A journal of comparative and international education*, 47 (3), S. 388–405.
- Coles, Mike/Oates, Tim (2005): European reference levels for education and training promoting credit transfer and mutual trust. Luxembourg.
- Cussó, Roser (2006): Restructuring UNESCO's statistical services – The „sad story“ of UNESCO's education statistics: 4 years later. In: *International Journal of Educational Development*, 26, S. 532–544.
- Cussó, Roser/D'Amico, Sabrina (2005): From development comparatism to globalization comparativism: towards more normative international education statistics. In: *Comparative Education*, 41 (2), S. 199–216.
- European Commission (2017): ESCO handbook. European Skills, Competences, Qualifications and Occupations. Brussels. doi:10.2767/934956.
- European Council (2017): Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. 2017/C 189/03. Brussels.
- European Parliament and the Council of the European Union (2008): Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, PE-CONS (2008) 3662/07. Brussels.
- Ganzeboom, Harry B. J./Treiman, Donald J. (2003): Three Internationally Standardised Measures for Comparative Research on Occupational Status. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P./Wolf, Christof (Hrsg.): *Advances in Cross-National Comparison*. Boston, S. 159–193.
- Goldstone, Leo (1973): An International Standards Classification of Education (ISCED). In: *Prospects*, 3 (3), S. 390–398.
- Heyneman, Stephen P. (1999): The sad story of UNESCO's education statistics. In: *International Journal of Educational Development*, 19, S. 65–74.
- Hippach-Schneider, Ute (2017): Tertiäre internationale Bildungsstatistik qualitativ interpretiert. In: Schlögl, Peter/Stock, Michaela/Moser, Daniela/Schmid, Kurt/Gramlinger, Franz (Hrsg.): *Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, ...* Bielefeld, S. 324–331.
- International Labour Office (2012): ISCO. Geneva. Online: <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/index.htm> (24.09.2018).
- International Labour Office (1958): *International Standard Classification of Occupations*. Geneva.
- Jonas, Hans (1987): *Das Prinzip Verantwortung*. 7. Aufl. Frankfurt a. M.
- Koch, Lutz (2001): Wert und Würde in der Erziehung. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 77 (1), S. 6–24.

- Power, Colin N. (1990): Higher Education Indicators: An Exercise in Interpretation. In: *International Journal of Educational Research*, 14 (4), S. 353–361.
- Sawiński, Zbigniew (2013): The International Standard Classification of Education ISCED: the standard from Sevrès or Satan's trick? In: *Edukacja*, 121 (1), S. 115–134.
- Schneider, Silke (2009): Confusing credentials: the cross-nationally comparable measurement of educational attainment. PhD thesis at the University of Oxford, Nuffield College, Oxford.
- Smyth, John A. (2008): The Origins of the International Standard Classification of Education. In: *Peabody Journal of Education*, 83 (3), S. 5–40.
- Steiner-Khamsi, Gita (2018): Measuring and Interpreting Re-Contextualization: A Commentary. In: Verger, Antoni/Novelli, Mario/Kosar Altinyelken, Hülya (Hrsg.): *Global Education Policy and International Development*. London, S. 269–278.
- UNESCO (1954): Problems on the standardization of certain aspects of educational statistics. In: *l'Institut Internationale de Statistique (Hrsg.): Bulletin de l'Institut Internationale de Statistique Book XXXIV. 3<sup>rd</sup> edition*. Rome: ISI, S. 513–517.
- UNESCO (1997): 50 years for education. Paris.
- UNESCO (2006): *International Standard Classification of Education. ISCED 1997*. Paris.
- UNESCO (2011): Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED). 36 C/19 of the 36<sup>th</sup> Session of the General Conference. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2012): *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics: Montreal.
- UNESCO (2013): Revision of the International Standard Classification of Education: Fields of Education and Training (ISCED-F). 37 C/53 of the 37<sup>th</sup> Session of the General Conference. Paris.
- Zeller, Richard A./Carmines, Edward G. (1980): *Measurement in the social sciences*. Cambridge.
- Züll, Cornelia (2015): *Berufscodierung. GESIS Survey Guidelines*. Mannheim: GESIS. doi: 10.15465/gesis-sg\_019 (24.09.2018)

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Klassifikationsschemata im Vergleich .....	52
--------	--	----

## Autorin

### Sandra Bohlinger

Direktorin des Instituts für Berufspädagogik und berufliche Didaktiken  
 Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften  
<https://tu-dresden.de/ew/eb>  
[sandra.bohlinger@tu-dresden.de](mailto:sandra.bohlinger@tu-dresden.de)