

# Bildung auf einen Blick

OECD-Indikatoren 2003



# **Bildung auf einen Blick**

## **OECD-Indikatoren 2003**



**Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung**

## Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Gemäß Artikel 1 des am 14. Dezember 1960 in Paris unterzeichneten und am 30. September 1961 in Kraft getretenen Übereinkommens fördert die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) eine Politik, die darauf gerichtet ist:

- in den Mitgliedstaaten unter Wahrung der finanziellen Stabilität eine optimale Wirtschaftsentwicklung und Beschäftigung sowie einen steigenden Lebensstandard zu erreichen und dadurch zur Entwicklung der Weltwirtschaft beizutragen;
- in den Mitglied- und Nichtmitgliedstaaten, die in wirtschaftlicher Entwicklung begriffen sind, zu einem gesunden wirtschaftlichen Wachstum beizutragen; und
- im Einklang mit internationalen Verpflichtungen auf multilateraler und nichtdiskriminierender Grundlage zur Ausweitung des Welthandels beizutragen.

Die Gründungsmitglieder der OECD sind: Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Italien, Kanada, Luxemburg, Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden, Schweiz, Spanien, Türkei, Vereinigtes Königreich und Vereinigte Staaten. Folgende Staaten wurden zu den nachstehend genannten Daten Mitglieder der OECD: Japan (28. April 1964), Finnland (28. Januar 1969), Australien (7. Juni 1971), Neuseeland (29. Mai 1973), Mexiko (18. Mai 1994), die Tschechische Republik (21. Dezember 1995), Ungarn (7. Mai 1996), Polen (22. November 1996), Korea (12. Dezember 1996) und die Slowakische Republik (14. Dezember 2000). Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften nimmt an den Tätigkeiten der OECD teil (Artikel 13 des Übereinkommens über die OECD).

Das Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen (CERI) wurde im Juni 1968 vom Rat der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung ins Leben gerufen. Alle OECD-Mitgliedsländer nehmen daran teil.

Die Hauptziele dieses Zentrums sind:

- Förderung und Unterstützung der Entwicklung von Forschungsaktivitäten im Bildungsbereich und gegebenenfalls die Durchführung solcher Forschungsaktivitäten;
- Förderung und Unterstützung von Pilotversuchen im Hinblick auf die Einführung und Erprobung von Innovationen im Bildungssystem;
- Förderung der Entwicklung einer Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten auf dem Gebiet der pädagogischen Forschung und Innovation.

Das Zentrum arbeitet innerhalb der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung gemäß den Entscheidungen des Rats der Organisation und im Auftrag des Generalsekretärs sowie unter der direkten Kontrolle eines Lenkungsausschusses, in den jeder am Arbeitsprogramm des CERI beteiligte Mitgliedstaat einen nationalen Experten für den Aufgabenbereich des Zentrums entsendet.

Die deutsche Übersetzung wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellt.

Die englische und die französische Originalfassung wurde veröffentlicht unter dem Titel:  
*Education at a Glance – OECD Indicators 2003*  
*Regards sur l'Éducation – Les indicateurs de l'OCDE 2003*

© OECD 2003

Genehmigungen zum Nachdruck von Teilen dieses Werks für nichtkommerzielle Zwecke oder zur Verwendung im Unterricht sind einzuholen beim Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 76006 Paris, Frankreich, tel: (33-1) 44 07 47 70, fax: (33-1) 46 34 67 19. Dies gilt für alle Länder mit Ausnahme der Vereinigten Staaten, wo das Copyright Clearance Center Inc. (CCC), Customer Service, tel: (508) 750-8400, 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923, USA oder CCC online: [www.copyright.com](http://www.copyright.com) die entsprechenden Genehmigungen erteilt. Alle sonstigen Anträge auf Überlassung von Nachdruck- oder Übersetzungsrechten für das gesamte Dokument oder Teile davon sind zu richten an: OECD Publications, 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, Frankreich.

## Vorwort

Die Veränderungen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen lassen der Bildung eine immer größere Bedeutung für den Erfolg der einzelnen Menschen und der Staaten zukommen. Schon lange wird dem Humankapital eine Schlüsselrolle beim Kampf gegen Arbeitslosigkeit und niedrige Einkommen beigemessen, nun aber liegen solide Beweise dafür vor, dass es eine wichtige Determinante des Wirtschaftswachstums ist und es wird immer offensichtlicher, dass es mit einer Reihe von nichtökonomischen Vorteilen wie besserer Gesundheit und größerem Wohlbefinden einhergeht.

Diese Vorteile sind in den letzten Jahren die treibende Kraft hinter der zunehmenden Beteiligung von Menschen aller Altersstufen – von der frühen Kindheit bis zum späten Erwachsenenleben – an einem immer größer werdenden Spektrum von Lernangeboten gewesen. In Zeiten einer zunehmenden und immer vielfältigeren Nachfrage nach lebenslangem Lernen besteht die große Aufgabe für die Regierungen darin, sicherzustellen, dass die verschiedenen Arten und Formen des Lernens dem sich ständig ändernden Bedarf auf möglichst kosteneffektive Art und Weise entsprechen.

Bei der Suche nach einer Bildungspolitik, die die sozialen und wirtschaftlichen Aussichten des Einzelnen verbessert, Anreize für eine größere Effizienz bei der Bildungsvermittlung bietet und dazu beiträgt, Ressourcen zur Bewältigung der steigenden Bildungsnachfrage zu mobilisieren, lenken die Regierungen ihre Aufmerksamkeit in verstärktem Maße auf internationale Vergleiche. Als Teil der Bemühungen, die Arbeit der OECD in diesem Bereich weiter zu verbessern und den Bedürfnissen der Bürger und der Regierungen besser gerecht werden zu können, sieht die Direktion für Bildungswesen eine ihrer Hauptaufgaben in der Entwicklung und Analyse quantitativer Indikatoren. Diese bieten jedem einzelnen Land die Möglichkeit, sein eigenes Bildungssystem im Vergleich zu anderen Ländern zu betrachten. Zusammen mit den länderspezifischen Untersuchungen der OECD sind die Indikatoren darauf ausgelegt, die Regierungen in ihren Bemühungen um Reformen in der Bildungspolitik zu unterstützen.

Die Ausgabe 2003 von *Bildung auf einen Blick – OECD Indikatoren* spiegelt den Konsens der Fachwelt zur Erfassung und Bewertung des gegenwärtigen Standes der Bildung im internationalen Vergleich wider. Die Veröffentlichung enthält ein umfangreiches aktuelles Spektrum an Indikatoren und ist ein zentrales Instrument zur Verbreitung der Indikatoren an ein breit gestreutes Publikum – von den Regierungen, die von den bildungspolitischen Erfahrungen anderer Länder lernen wollen, über Wissenschaftler, die Daten für weitergehende Analysen benötigen, bis zur allgemeinen Öffentlichkeit, die einen Überblick darüber gewinnen möchte, welche Fortschritte das Bildungssystem des eigenen Landes dabei macht, Schüler und Studierende von Weltklasseformat auszubilden.

Der Schwerpunkt der Ausgabe des Jahres 2003 von *Bildung auf einen Blick* liegt auf der Qualität der Lernergebnisse, den politischen Ansatzpunkten und Zusammenhängen, die die Bildungserfolge beeinflussen, und den – im weitesten Sinne – individuellen und gesellschaftlichen Erträgen von Bildungsinvestitionen. Hierzu gehören eine vergleichende Betrachtung der Schülerleistungen jeweils zu Beginn und am Ende der Schulpflicht mit Bezug auf Kenntnisse und Fähigkeiten in wichtigen Fachgebieten sowie verschiedener Ausprägungen von Lernstrategien und der Freude am Lernen. Diese Betrachtung beschränkt sich jedoch nicht auf die zusammengefassten Ergebnisse der jeweiligen Länder, sondern erfasst auch die Unterschiede innerhalb der einzelnen Länder. So können jetzt auch Fragen der Chancengleichheit beim Bildungsangebot und den Bildungsergebnissen untersucht werden, ebenso Aspekte wie Geschlecht, Alter, sozioökonomischer Hintergrund, Art der Bildungseinrichtung und Bildungsgang. Neue Informationen zu den Lernbedingungen der Schüler, z.B. zur Integration der Informations- und Kommunikationstechnologien in den Unterrichtsprozess sowie zur Qualifikation der Lehrer, ihren Arbeitsbedingungen und anderen Faktoren, die Angebot und Nachfrage bei den Lehrkräften beeinflussen können, tragen zu einem besseren Verständnis einiger der Einflussfaktoren des Bildungserfolges bei. Schließlich stellen inzwischen für viele Indikatoren immer mehr OECD-Länder Daten zur Verfügung. Im Rah-

men des World Education Indicators Programme haben auch zahlreiche Nicht-Mitgliedsländer zur diesjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* beigetragen. Dadurch erfassen manche Indikatoren bis zu zwei Drittel der Weltbevölkerung.

Diese Veröffentlichung ist das Ergebnis langjähriger gemeinsamer Bemühungen der Regierungen der OECD-Länder, der Experten und Institutionen, die im Rahmen des OECD Education Indicators Programme (INES) zusammenarbeiten, sowie dem Sekretariat der OECD. Sie wurde erstellt von der Abteilung für Indikatoren und Analysen unter der Leitung von Andreas Schleicher in Zusammenarbeit mit Eric Charbonnier, Michael Davidson, Ritsuko Doko, Catherine Duchêne, Jean-Luc Heller, Judit Kadar-Fülop, Claire Shewbridge, Karine Tremblay und Hannah v. Ahlefeld. Die Entwicklung der Veröffentlichung wurde von den Nationalen INES-Koordinatoren in den Mitgliedsländern gesteuert und durch die drei Länder, die für die Koordination der INES-Netzwerke verantwortlich zeichnen – die Niederlande, Schweden und die Vereinigten Staaten – finanziell und sachlich unterstützt. Außerdem wurde die Arbeit an dieser Veröffentlichung durch das National Center for Education Statistics (NCES) in den Vereinigten Staaten finanziell gefördert. Der Anhang enthält eine Liste der Mitglieder der verschiedenen Organe sowie der einzelnen Fachleute, die an diesem Bericht und den OECD-Indikatoren insgesamt mitgewirkt haben.

In den letzten Jahren ist viel erreicht worden, aber es sind noch umfangreiche Bemühungen notwendig, um für eine ganze Reihe von bildungspolitischen Fragen die besten verfügbaren Daten zusammenstellen zu können. Im Rahmen dieses Arbeitsprogramms sind verschiedene Herausforderungen zu bestehen. Erstens müssen die Indikatoren die Fragen ansprechen, die in den einzelnen Ländern von großer bildungspolitischer Bedeutung sind und bei denen eine international vergleichende Perspektive gegenüber nationalen Analysen und Bewertungen tatsächlich einen Informationsgewinn liefert. Zweitens müssen die Indikatoren zwar so vergleichbar wie möglich sein, gleichzeitig aber auch länderspezifisch genug, um historische, systembedingte und kulturelle Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern berücksichtigen zu können. Drittens muss die Darstellung der Indikatoren so

klar wie möglich sein, gleichzeitig aber auch der Komplexität in der facettenreichen Realität von Bildungssystemen in der heutigen Welt gerecht werden. Viertens besteht der allgemeine Wunsch, die Zahl der Indikatoren so niedrig wie möglich zu halten, während gleichzeitig ihre Anzahl aber groß genug sein muss, um den politischen Entscheidungsträgern in den einzelnen Ländern, die sich teilweise ganz unterschiedlichen bildungspolitischen Herausforderungen gegenüber sehen, wirklich von Nutzen zu sein.

Die OECD liefert den Rahmen, um diese Herausforderungen noch energischer anzugehen und die Erarbeitung von Indikatoren nicht nur in den Bereichen voranzutreiben, in denen die Entwicklung von Indikatoren möglich ist und bereits zu aufschlussreichen Ergebnissen führt, sondern auch in jene Bereiche vorzudringen, in denen noch sehr viel grundlegende konzeptionelle Arbeit vonnöten ist.

Für diesen Bericht zeichnet der Generalsekretär der OECD verantwortlich.

Barry McGaw  
Leiter der Direktion Bildungswesen  
OECD

## Vorwort

<b>Einleitung</b> .....	7	
Konzeptioneller Rahmen der Ausgabe des Jahres 2003 von Bildung auf einen Blick .....	7	
Inhalt und interessante Einzelergebnisse .....	9	
Weitere Quellen .....	36	

<b>Hinweise für den Leser</b> .....	37	
-------------------------------------	----	--

## **Kapitel A: Bildungs- und Lernergebnisse** .....

A1	Aktuelle Abschlussquoten im Sekundarbereich II und Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung .....	43	A1
A2	Aktuelle Abschluss- und Erfolgsquoten im Tertiärbereich und Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung .....	53	A2
A3	Absolventen nach Studienbereichen .....	67	A4
A4	Lesefähigkeiten und Leseverständnis von Schülern der 4. Jahrgangsstufe .....	75	
A5	Lesefähigkeiten und Leseverständnis 15-jähriger Schüler .....	85	A5
A6	Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung 15-Jähriger .....	101	A6
A7	Leistungsunterschiede zwischen den Schulen .....	111	A7
A8	Leseprofile 15-Jähriger .....	119	
A9	Freude 15-jähriger Schüler am Lesen .....	129	
A10	Das selbstgesteuerte Lernen 15-Jähriger .....	137	
A11	Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Schülerleistungen .....	153	
A12	Erwerbsquoten nach Bildungsstand .....	171	A11
A13	Zu erwartende Jahre in Ausbildung, Beschäftigung und Nicht-Beschäftigung im Alter zwischen 15 und 29 Jahren .....	181	A12
A14	Die Erträge aus Bildung: Bildung und Einkommen .....	187	
A15	Die Erträge aus Bildung: Zusammenhänge zwischen Humankapital und Wirtschaftswachstum .....	201	A14

## **Kapitel B: Finanz- und Humanressourcen – Investitionen in Bildung** .....

B1	Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden .....	215	B1
B2	Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt ..	235	B2
B3	Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen ..	247	B4
B4	Die öffentlichen Bildungsausgaben .....	259	B3
B5	Unterstützung für Schüler/Studierende und private Haushalte durch öffentliche Subventionen .....	269	B5
B6	Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Art der erbrachten Leistung und Ausgabenkategorien .....	279	B6

## **Kapitel C: Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungserwartung** .....

C1	Bildungserwartung (in Jahren) und Bildungsbeteiligung .....	293	C1
C2	Zugang zum Tertiärbereich, zu erwartende Jahre im Tertiärbereich und Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich .....	301	C2
C3	Ausländische Studierende im Tertiärbereich .....	315	C3
C4	Bildungs- und Beschäftigungsstatus junger Menschen .....	331	C5
C5	Die Situation junger Menschen mit einem niedrigen Bildungsniveau .....	343	C6

<b>Kapitel D: Das Lernumfeld und die Organisation der Schulen</b> .....	349	
D1	Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit im Primar- und Sekundarbereich .....	353 D1
D2	Klassengrößen und zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis .....	365 D2
D3	Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) durch Lehrer und Schüler im Sekundarbereich II .....	377
D4	Ausbildung und berufliche Weiterentwicklung von Lehrern .....	395
D5	Lehrergehälter an öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs .....	415 D6
D6	Unterrichtszeit und Arbeitszeit der Lehrer .....	433 D7
D7	Angebot und Nachfrage bei den Lehrkräften .....	441
D8	Die Verteilung der Lehrer und der im Bildungswesen Beschäftigten nach Alter und Geschlecht .....	455
<b>Anhang 1: Typische Abschlussalter</b> .....	465	
<b>Anhang 2: Grundlegende statistische Bezugsdaten</b> .....	471	
<b>Anhang 3: Quellen, Methoden und technische Hinweise</b> .....	481	
<b>Glossar</b> .....	483	
<b>Mitwirkende an dieser Publikation</b> .....	503	
<b>Weiterführende OECD-Publikationen</b> .....	507	

## Einleitung

# Konzeptioneller Rahmen der Ausgabe des Jahres 2003 von *Bildung auf einen Blick*

*Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2003* bietet ein umfangreiches aktuelles Spektrum an vergleichbaren Indikatoren, die den Konsens der Fachwelt zur Bewertung des gegenwärtigen Standes der Bildung im internationalen Vergleich darstellen. Sie enthalten Informationen zu den in Bildung investierten personellen und finanziellen Ressourcen, zur Funktionsweise und Weiterentwicklung von Bildungssystemen sowie zu den Erträgen aus Bildungsinvestitionen. Die Indikatoren sind thematisch gegliedert und jeweils von entsprechendem Hintergrundmaterial begleitet. Die OECD-Indikatoren sind in einen konzeptionellen Rahmen eingestellt, der:

- zwischen den Akteuren im Bildungssystem unterscheidet: einzelne Schüler und Studierende, Arten des Unterrichts und der Lernumgebungen, Anbieter von Bildungsleistungen, sowie das Bildungssystem als Ganzes;
- die Indikatoren in Gruppen zusammenfasst, je nachdem, womit sie sich beschäftigen: die Lernergebnisse von Einzelnen und ganzen Ländern, die politischen Ansatzpunkte oder Zusammenhänge, die diese Ergebnisse beeinflussen, oder die Gegebenheiten und Bedingungen, die bei politischen Entscheidungen zu berücksichtigen sind; und
- die politischen Fragen identifiziert, auf die sich die Indikatoren beziehen, und die in drei Kategorien eingeteilt sind: die Qualität der Bildungserfolge und des Bildungsangebots, Fragen der Chancengleichheit beim Bildungsangebot und den Bildungsergebnissen sowie die Angemessenheit und Effektivität des Ressourcenmanagements.

Die folgende Referenz-Matrix veranschaulicht die ersten beiden Dimensionen. Die Querverweise zwischen den einzelnen Indikatoren und den Zellen dieser Referenzmatrix finden sich im Abschnitt Inhalt und wichtige Einzelergebnisse der Einleitung.



	<b>(1) Bildungs- und Lernergeb- nisse</b>	<b>(2) Politische Ansatzpunkte und Zusammenhänge, die die Bildungserfolge beein- flussen</b>	<b>(3) Gegebenheiten und Bedin- gungen, die von der Poli- tik zu berücksichtigen sind</b>
<b>(A) Einzelne Bildungsteilneh- mer und Lernende</b>	<b>(1.A) Die Qualität und Vertei- lung der individuellen Bil- dungsergebnisse</b>	<b>(2.A) Einstellungen und Verhal- ten des Einzelnen</b>	<b>(3.A) Persönlicher Hintergrund des einzelnen Lernenden</b>
<b>(B) Arten des Unterrichts</b>	<b>(1.B) Die Qualität des Unter- richts</b>	<b>(2.B) Pädagogische Methoden und Lern-Strategien sowie das Unterrichtsklima</b>	<b>(3.B) Unterrichts- und Lernbe- dingungen der Lernenden und Arbeitsbedingungen der Lehrenden</b>
<b>(C) Anbieter von Bildungs- dienstleistungen</b>	<b>(1.C) Die Abschlussquoten und Leistungen der Bildungs- einrichtungen</b>	<b>(2.C) Organisation der Bil- dungseinrichtungen und ihr Umfeld</b>	<b>(3.C) Merkmale der Anbieter von Bildungsdienstleistun- gen und ihres Umfelds</b>
<b>(D) Das Bildungssystem als Ganzes</b>	<b>(1.D) Die Gesamtleistung des Bildungssystems</b>	<b>(2.D) Systemweite institutionel- le Struktur, Zuweisung von Mitteln und politische Maßnahmen</b>	<b>(3.D) Der jeweilige nationale, bildungspolitische, sozia- le, wirtschaftliche und demographische Kontext</b>

## Inhalt und interessante Einzelergebnisse

Im Nachfolgenden werden die Kapitel dieser Veröffentlichung kurz beschrieben und die wichtigsten Einzelergebnisse dargestellt. Darüber hinaus werden die in der diesjährigen Ausgabe von Bildung auf einen Blick neu aufgenommenen Informationen vorgestellt und die Indikatoren zu dem vorstehend erläuterten konzeptionellen Rahmen in Bezug gesetzt.

In Kapitel A werden zunächst die Abschlussquoten im Sekundarbereich II untersucht, dessen Besuch und Abschluss in den modernen Gesellschaften häufig als grundlegende Qualifikationsvoraussetzung angesehen wird. (Indikator A1). Zunächst werden die aktuellen Abschlussquoten der Bildungseinrichtungen analysiert (Zellen 1.C und 1.D der Referenzmatrix). Um die Fortschritte bei den Bildungsergebnissen zu beurteilen, werden dann die aktuellen Abschlussquoten mit dem Bildungsstand von älteren Personen verglichen, die das Bildungssystem zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Vergangenheit verlassen haben.

*Kapitel A untersucht die Bildungs- und Lernergebnisse, und zwar in Form ...  
... der aktuellen Abschlussquoten in den Bildungseinrichtungen und des Bildungsstands der Erwachsenenbevölkerung, ...*

Der Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung dient nicht nur zur Einschätzung der Ergebnisse des Bildungssystems, sondern beeinflusst auch selbst die Bildungssysteme (Zelle 3.D der Referenzmatrix), was durch den engen Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schüler und dem Bildungsstand der Eltern belegt wird (OECD, 2001). Abschließend erlaubt eine geschlechtsbezogene Analyse einzuschätzen, ob die Abschlüsse im Sekundarbereich II ausgewogen zwischen den Geschlechtern verteilt sind.

- In 15 der 17 OECD-Länder, für die vergleichbare Zahlen zur Verfügung stehen, liegt das Verhältnis von Absolventen des Sekundarbereich II zur Bevölkerung im typischen Abschlussalter inzwischen bei über 70 Prozent. In Dänemark, Deutschland, Finnland, Japan und Polen liegen die Abschlussquoten bei über 90 Prozent. Die große Aufgabe besteht jetzt darin, sicherzustellen, dass der übrige Teil den Anschluss nicht verliert und sich dem möglichen Risiko sozialer Ausgrenzung gegenüberstellt.
- Bei einem Vergleich des Bildungsstands der 25- bis 43-Jährigen mit dem der 45- bis 54-Jährigen zeigt sich, dass der Anteil der Personen, die nicht über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, in fast allen OECD-Ländern zurückgegangen ist, in einigen Ländern sogar recht deutlich. Viele Länder mit einem in der Vergangenheit geringen Bildungsstand holen nun auf.
- Bei den älteren Altersgruppen weisen Frauen einen niedrigeren Bildungsstand als Männer auf, doch bei den jüngeren Menschen hat sich dieses Verhältnis umgekehrt und heute übersteigen in den meisten Ländern die Abschlussquoten der Frauen die der Männer.

Die Indikatoren  $A_2$  und  $A_3$  zu den Abschluss- und Erfolgsquoten im Tertiärbereich ergänzen das Bild mit einer Bewertung der speziellen Fähigkeiten und Kompetenzen, die in verschiedenen Studienbereichen erworben werden (Zellen 1.C und 1.D der Referenzmatrix). Der Bildungsstand unterschiedlicher Generationen zeigt, wie sich das Angebot an Abschlüssen auf hohem Qualifikationsniveau entwickelt hat und liefert wichtige Informationen für die aktuelle Bildungspolitik (Zelle 3.D der Referenzmatrix). Zum ersten Mal liefert der Indikator auch Trenddaten zu den tertiären Abschlüssen für den Zeitraum von 1999 bis 2001. Schließlich werden auch die Fortschritte der einzelnen Länder bei der Überwindung des „gender gap“, der Geschlechterkluft, bei den tertiären Abschlussquoten und den Personen mit einem tertiären Abschluss untersucht, und zwar sowohl insgesamt als auch über die einzelnen Bildungsbereiche hinweg.

Indikator  $A_2$  untersucht auch die Abbruchquoten, die in gewissem Maß Abschluss über die interne Effizienz von tertiären Bildungssystemen geben (Zelle 1.C der Referenz-Matrix). Es gibt viele Gründe, warum Studierende ihr Studium abbrechen: Die Studierenden stellen fest, dass sie das falsche Fachgebiet oder den falschen Studiengang gewählt haben, die von den Bildungseinrichtungen vorgegebenen Mindestleistungen werden nicht erreicht; oder es bietet sich bereits vor Abschluss des Studiums eine attraktive Beschäftigung an. Hohe Studienabbruchquoten weisen jedoch darauf hin, dass das Bildungssystem den Bedürfnissen seiner Nutzer nicht gerecht wird. Studierende sind vielleicht der Ansicht, dass die angebotenen Studiengänge ihren Erwartungen bzw. den Arbeitsmarktanforderungen nicht entsprechen. Und möglicherweise rechtfertigt aus Sicht der Studierenden das lange Studium nicht die entgangene Zeit im Arbeitsmarkt.

- Im OECD-Durchschnitt erzielen gegenwärtig 30 Prozent der Personen im typischen Abschlussalter einen Abschluss im Tertiärbereich A. Die Zahl variiert jedoch von ungefähr 40 Prozent in Australien, Finnland, Island und Neuseeland bis zu 20 Prozent und weniger in Deutschland, Italien, Österreich, der Schweiz und der Tschechischen Republik.
- Im Durchschnitt bricht ein Drittel der Studierenden in den OECD-Ländern das Studium vor einem ersten Abschluss ab, unabhängig davon, ob sie einen Studiengang im Tertiärbereich A oder B belegt haben.
- Gemessen am Bildungsstand hat der Anteil der Erwachsenenbevölkerung mit einer Hochschulausbildung zugenommen. Der größte Teil dieser Zunahme ist jedoch auf einen signifikanten Anstieg der tertiären Abschlussquoten in einer vergleichsweise geringen Zahl von Ländern zurückzuführen.
- Im Durchschnitt aller OECD-Länder erzielt jeder dritte Absolvent des Tertiärbereich A einen Abschluss in Sozial-, Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften. Am zweitbeliebtesten sind die naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächer, in denen im Durchschnitt jeder vierte Absolvent einen Abschluss erwirbt.

- In den Bereichen Geisteswissenschaften, Kunst, Erziehungswissenschaften, Gesundheit und Soziales sind im Durchschnitt der OECD-Länder mehr als zwei Drittel der Absolventen des Tertiärbereich A Frauen, wohingegen ihr Anteil in Mathematik und Informatik weniger als ein Drittel ausmacht und weniger als ein Viertel in den Bereichen Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen. In den OECD-Ländern erwerben auch eher Männer als Frauen einen Abschluss in einem weiterführenden Forschungsprogramm (z. B. Promotion).

Das reine Zählen der Absolventen liefert jedoch keinerlei Informationen hinsichtlich der Qualität der Lernergebnisse. Um diese Frage zu untersuchen, werden in Kapitel A auch die Kenntnisse und Kompetenzen der Schüler über die einzelnen Länder hinweg verglichen. **Indikator A4** ist neu und untersucht die Lesefähigkeiten und das Leseverständnis, d. h. die Lesekompetenz, von 9-jährigen Schülern.

... der Qualität der Lernergebnisse, ...

Während in Indikator A4 die Lesefähigkeiten zu Beginn der Schulzeit untersucht werden, erlauben die **Indikatoren A5** und **A6** einen Vergleich der Fähigkeiten im Bereich Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften 15-jähriger Schüler, d. h. gegen Ende der Schulpflicht. Diese Indikatoren sind von zentraler Bedeutung für eine Bewertung der Qualität der Bildungssysteme, denn sie ermöglichen zu bewerten, inwieweit es den Ländern gelingt, den Heranwachsenden in einem Alter grundlegende Schlüsselqualifikationen zu vermitteln, in dem der Übergang ins Arbeitsleben für viele von ihnen zu einem wesentlichen Anliegen wird. Betrachtet man die Indikatoren A4 und A5 gemeinsam, so erhält man Aufschluss darüber, welche Fortschritte in den Bildungssystemen im Sekundarbereich gegenüber dem Primarbereich erreicht werden.

Die Indikatoren A4, A5 und A6 vergleichen nicht nur die Gesamtleistungen der Länder (**Zelle 1.D der Referenzmatrix**), sondern untersuchen auch genau, wie Kenntnisse und Fähigkeiten in der Schülerpopulation verteilt sind, um zu bewerten, inwieweit es Ländern gelingt, eine hohes Gesamtergebnis mit einer ausgewogenen Verteilung der Bildungsergebnisse zu verbinden (**Zelle 1.A der Referenzmatrix**).

- Schwedische Schüler der 4. Jahrgangsstufe schneiden beim Lesen deutlich besser ab als die Schüler aller anderen OECD-Länder. Sieben weitere Länder (Deutschland, England, Italien, die Niederlande, die Tschechische Republik, die Vereinigten Staaten und Ungarn) liegen immer noch deutlich über dem OECD-Durchschnitt.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder entsprechen 10 Prozent der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler den Anforderungen der Stufe 5 im Bereich Lesekompetenz, bei der es um die Bewertung von Informationen und die Entwicklung von Hypothesen geht, die Nutzung von Fachwissen und die Verarbeitung von gedanklichen Konzepten, die unter Umständen den eigenen Erwartungen widersprechen. Dieser Prozentsatz variiert jedoch von 19 Prozent in Finnland und Neuseeland bis zu weniger als 1 Prozent in Mexiko. Im Durchschnitt erfüllen 12 Prozent der 15-jährigen Schüler nur

die Anforderungen der grundlegendsten Kompetenzstufe 1 und weitere 6 Prozent liegen sogar noch darunter.

- Sechs Länder (Deutschland, Griechenland, Italien, die Tschechische Republik, Ungarn und die Vereinigten Staaten) schnitten relativ gesehen bei IGLU besser ab als bei PISA. In den ersteren vier Ländern liegen die Ergebnisse bei IGLU über dem OECD-Durchschnitt und bei PISA darunter. Drei Länder (Island, Neuseeland und Norwegen) schnitten bei PISA besser ab als bei IGLU. Frankreich und Schweden schnitten im Vergleich zu anderen Ländern bei beiden Studien ähnlich ab.
- 15-Jährige in Japan erzielen die höchste mittlere Punktzahl bei der mathematischen Grundbildung, obwohl sich ihre Punktwerte nicht statistisch von denen der Schüler in zwei anderen Ländern an der Spitze – Korea und Neuseeland – unterscheiden. Bei der naturwissenschaftlichen Grundbildung erzielen die Schüler in Korea und Japan die höchsten Durchschnittsleistungen.
- Während es große Unterschiede bei den mittleren Leistungen zwischen den einzelnen Ländern gibt, ist die Varianz der Leistungen 15-Jähriger innerhalb der einzelnen Länder um ein Vielfaches größer. Große Disparitäten bei den Leistungen sind jedoch nicht notwendigerweise eine Voraussetzung dafür, dass ein Land ein insgesamt hohes Leistungsniveau erzielt. Ganz im Gegenteil - die Leistungen von fünf der Länder mit den kleinsten Leistungsunterschieden auf der Skala für mathematische Grundbildung, nämlich Island, Finnland, Japan, Kanada und Korea, liegen signifikant über dem OECD-Durchschnitt, und vier von ihnen (Finnland, Japan, Kanada und Korea) sind bei der mathematischen Grundbildung unter den sechs besten Ländern.

... und der geschlechtsspezifischen Unterschiede bei diesen Ergebnissen, ...

Angesichts der Auswirkungen von Bildung auf die Erwerbsbeteiligung, die berufliche Mobilität und die Lebensqualität unterstreichen politische Entscheidungsträger und Pädagogen die Bedeutung einer Verringerung der Bildungsunterschiede zwischen Männern und Frauen. Bei der Verringerung der geschlechtsspezifischen Unterschiede beim Bildungsstand (s. Indikatoren A1 und A2) wurden große Fortschritte erzielt, wenngleich in bestimmten Fächern, wie Mathematik und Informatik, immer noch ein Unterschied zugunsten der Männer besteht (s. Indikator A3).

Nachdem die Frauen ihren Rückstand in vielen Bildungsbereichen aufgeholt und dann die Männer sogar überholt haben, geben nun häufig die schwachen Leistungen der Jungen in bestimmten Bereichen wie dem Lesen Anlass zur Besorgnis. Daher müssen die Entscheidungsträger, wenn sie ausgewogenere Lernerfolge zwischen den Geschlechtern erreichen wollen, genau auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Leistungen, den Einstellungen zum Lernen und den Lernstrategien der Schüler achten. Ferner können sich die Vorstellungen der Schüler über die für sie erreichbaren Berufe auf ihre Bildungsentscheidungen und schulischen Leistungen auswirken. Daher sollte es ein wichtiges politisches Ziel sein, das Bildungssystem dabei zu unterstüt-

zen, die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den beruflichen Erwartungen abzumildern und das Leistungsgefälle in bestimmten Fächern zu reduzieren. Zunächst werden in diesem Indikator die Daten aus der PISA-Studie der OECD zu geschlechtsspezifischen Unterschieden hinsichtlich der Berufe untersucht, in denen sich heute 15-Jährige im Alter von 30 Jahren sehen. Im neu eingeführten **Indikator A11** folgt dann eine Analyse der geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Leistungen, Einstellungen und Lernstrategien in Schulen des Primar- und Sekundarbereichs (*Zellen 1.A und 2.A der Referenzmatrix*).

- Schon in der vierten Klasse übertrifft die durchschnittliche Lesekompetenz der Mädchen häufig die der Jungen und im Alter von 15 Jahren ist der Abstand zwischen den Geschlechtern dann meist recht groß. In Mathematik haben in den meisten Ländern die 15-jährigen Jungen tendenziell einen leichten Vorsprung vor den gleichaltrigen Mädchen, in den Naturwissenschaften sind die Unterschiede jedoch weniger deutlich und nicht so einheitlich.
- Trotz dieser allgemeinen Muster variieren in den einzelnen Ländern die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den verschiedenen Fächern sehr.
- Auch bei den Einstellungen und den Lernstrategien bestehen geschlechtsspezifische Unterschiede. In den meisten Ländern bevorzugen 15-jährige Mädchen wiederholungsbezogene Strategien. Jungen hingegen legen mehr Wert auf differenzierte Übungsstrategien. In allen Ländern zeigen Mädchen ein stärkeres Interesse am Lesen als Jungen, während die Jungen tendenziell mehr Interesse an Mathematik bekunden. Beide Unterschiede spiegeln sich sehr stark in den Leistungsprofilen.
- Auch hinsichtlich des von den Schülern ausgedrückten Selbstvertrauens in ihre Fähigkeiten und ihrer Überzeugung vom Nutzen des Lernens sind geschlechtsspezifische Unterschiede erkennbar. In fast allen Ländern haben die Mädchen mehr Vertrauen in ihre Leseleistungen als die Jungen, während bei der mathematische Grundbildung tendenziell die Jungen ein höheres Selbstvertrauen zeigen. Insgesamt und in den meisten Ländern erzielen die Jungen wesentlich höhere Werte bei der allgemeinen Erfolgswirksamkeit als die Mädchen.
- In ungefähr der Hälfte der Länder bevorzugten mehr Mädchen als Jungen kooperative Formen des Lernens, während in den meisten Ländern die Jungen eher zu wettbewerbsorientierten Lernformen neigten.

Indikatoren A5 und A6 zeigen, dass in den meisten Ländern innerhalb der jeweiligen Bildungssysteme erhebliche Leistungsunterschiede bestehen. Diese Unterschiede können durch den speziellen Hintergrund der einzelnen Schulen und der sie besuchenden Schüler, den Umfang der den Schulen zur Verfügung stehenden personellen und finanziellen Mittel, unterschiedliche Lehrpläne, vorhandene Selektionsmechanismen und durch die Art und Weise, wie der Unterricht organisiert und durchgeführt wird, bedingt sein. Einige Länder haben

... der Leistungsunterschiede zwischen Schülern und Schulen, ...

nicht-selektive Schulsysteme, die allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Lernmöglichkeiten bieten sollen und allen Schulen die Möglichkeit geben, die gesamte Palette der Schülerleistungen abzudecken. Andere Länder versuchen der Verschiedenheit der Schüler gerecht zu werden, indem sie sie bewusst (durch Selektion zwischen oder innerhalb der Schulen) in Gruppen mit ähnlichem Leistungsniveau einteilen, mit dem Ziel, sie entsprechend ihrem besonderen Bildungsbedarf bestmöglich zu fördern. In wieder anderen Ländern werden diese beiden Ansätze kombiniert. Selbst in Gesamtschulsystemen können große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen bestehen, bedingt z. B. durch die sozio-ökonomischen und kulturellen Merkmale des von ihnen versorgten Einzugsbereichs oder durch geographische Unterschiede.

**Indikator A7** untersucht die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen (**Zellen 1.B und 1.C der Referenzmatrix**) und einige der mit diesen Unterschieden in Zusammenhang stehende Faktoren (**Zellen 3.A, 3.B und 3.C der Referenzmatrix**).

- Im Durchschnitt tragen bei den 15-Jährigen die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen mit 36 Prozent zu der durchschnittlichen Varianz der Schülerleistungen innerhalb der OECD bei, dieser Anteil variiert jedoch von weniger als 10 Prozent in Island und Schweden bis zu mehr als 50 Prozent in Belgien, Deutschland, Griechenland, Italien, Österreich, Polen, der Tschechischen Republik und Ungarn.
- Ein Teil der Unterschiede zwischen den Schulen lässt sich auf geographische oder institutionelle Faktoren zurückführen, oder auf die Auswahl von Schülerinnen und Schülern nach ihren Fähigkeiten. Zu diesen Faktoren kommt oft auch noch der familiäre Hintergrund hinzu, insbesondere in Ländern mit einem differenzierten Schulsystem, da die Schülerleistungen nicht nur mit dem eigenen familiären Hintergrund, sondern auch – und zwar in größerem Maße – mit dem Hintergrund der Mitschüler an der Schule zusammenhängen.
- Eine hohe Gesamtvarianz kann auf erhebliche Leistungsunterschiede innerhalb der Schulen zurückzuführen sein, auf große Unterschiede zwischen den Schulen oder auf eine Kombination dieser beiden Faktoren.
- In Bildungssystemen, die eine Einteilung in verschiedene Schultypen vorsehen, treffen Schüler mit ähnlichen sozio-ökonomischen Merkmalen häufiger in denselben Schulen zusammen als in Systemen, in denen sich der Lehrplan der verschiedenen Schulen nicht wesentlich unterscheidet.

*... wichtiger Faktoren, die mit den Schülerleistungen in Zusammenhang stehen ...*

Es ist allgemein bekannt, dass Schüler, die viel Zeit auf das Lesen verwenden, in der Regel besser lesen können als diejenigen, die das nicht tun. Bei der Untersuchung der Lesegewohnheiten der Schüler ist jedoch nicht nur zu berücksichtigen, wie lange Schüler lesen, sondern auch, wie die Lesezeit genutzt wird. Einige Schüler lesen möglicherweise regelmäßig nur eine bestimmte Art von Lesematerial (z. B. Zeitschriften), andere dagegen lesen ganz unterschiedliches Lektürematerial. Wenn bekannt ist, was Schüler regelmäßig lesen, und wie sich diese Auswahl auf ihre Lesekompetenz auswirkt, könnten

Pädagogen und Politiker Strategien zur Frühintervention entwickeln, um jene Lesegewohnheiten zu fördern, die die Lesekompetenz verbessern. Um dies genauer zu beleuchten, ordnet der neu eingeführte **Indikator A8** die Lesegewohnheiten der Schüler, je nach Material, das die Schüler häufig lesen, Leseprofilen zu und zeigt den Zusammenhang zwischen diesen Profilen und dem Abschneiden der jeweiligen Schüler bei den Leseleistungen auf. Weiterhin baut der neu eingeführte **Indikator A9** auf diesen Ergebnissen auf und untersucht das weiter gefasste Konzept des „Leseinteresses“, das sowohl die Lesegewohnheiten als auch die Einstellungen zum Lesen erfasst.

Und schließlich bietet der neu eingeführte **Indikator A10** Daten zu den Lernstrategien, motivationalen Präferenzen, selbstbezogenen Kompetenzen und Lernpräferenzen der Schüler, die für die Schüler wichtige Möglichkeiten zur Steuerung ihres eigenen Lernens darstellen. In Gesellschaften, die zunehmend abhängig sind von der Fähigkeit und Motivation ihrer Bürger zu lebenslangem Lernen, sind diese Fähigkeiten schon an sich ein wichtiges Ergebnis von Bildung und können den Erfolg der Schüler sowohl in der Schule als auch im zukünftigen Leben beeinflussen.

Die Indikatoren A8, A9 und A10 untersuchen Lernaktivitäten und Freude am Lesen nicht nur als wichtige Ergebnisse der Bildung (*Zelle 1.A der Referenzmatrix*) sondern auch als bildungspolitischen Ansatzpunkt, der sowohl dazu beitragen kann, das Gesamtergebnis zu verbessern, als auch gesellschaftliche Benachteiligungen auszugleichen (*Zellen 2.A und 2.B der Referenzmatrix*).

- Die Leseprofile von Mädchen und Jungen unterscheiden sich deutlich. Zwar sind in den beiden Leseprofilen der Schüler mit kaum oder wenig diversifizierten Lesegewohnheiten, die hauptsächlich Zeitungen und Zeitschriften lesen, Jungen und Mädchen mehr oder weniger gleich stark vertreten. Im dritten eher auf Comics konzentrierten Leseprofil jedoch überwiegt die Anzahl der Jungen, während unter den Lesern, die eher zu Büchern, vor allem Belletristik, greifen, Mädchen überwiegen.
- Es überrascht nicht, dass die Lesekompetenz 15-Jähriger, die vielfältige Lesematerialien lesen, höher ist als derjenigen, die nur eine begrenzte Auswahl an Druckerzeugnissen lesen. Tägliches Lesen von Zeitschriften, Zeitungen und Comics – die Art von Lektüre, die von Schulen vielleicht weniger geschätzt wird als Belletristik – scheint, zumindest in bestimmten kulturellen Kontexten, der richtige Weg zu sein, um eine gute Lesekompetenz zu entwickeln.
- Die Freude am Lesen, wie in Indikator 9 definiert (die Zeit, in der zum Vergnügen gelesen wird, die Zeit, die darauf verwendet wird, unterschiedlichen Lesestoff zu lesen, hohe Motivation zu lesen und großes Interesse am Lesen), variiert stark von Land zu Land. Finnland liegt ganz vorne und Spanien bildet das andere Extrem. Im Durchschnitt haben Mädchen wesentlich mehr Freude am Lesen als Jungen.
- 15-Jährige, deren Eltern den niedrigsten beruflichen Status haben, die aber viel Freude am Lesen haben, schneiden beim Lesen besser ab als



Schüler, deren Eltern einen hohen oder mittleren beruflichen Status haben, die aber kaum Freude am Lesen haben. Unabhängig von der beruflichen Stellung ihrer Eltern erreichen alle Schüler, die viel Freude am Lesen haben, bei der Lesekompetenz Punktzahlen, die im Durchschnitt signifikant über dem OECD-Mittelwert liegen.

- Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem Ausmaß, in dem die Schüler ihr eigenes Lernen überwachen, und ihrer Lesekompetenz. Die Überzeugung der Schüler, ein Ziel erreichen zu können, über die dazu notwendigen Ressourcen verfügen zu können und dass dieses Ziel den Einsatz der Mühe wert ist, hat starken Einfluss auf ihre Leseleistungen.

... sowie der individuellen und gesellschaftlichen Erträge von Bildungsinvestitionen.

Da das Niveau an Kenntnissen und Fähigkeiten in der Regel mit zunehmendem Bildungsstand wächst, steigen auch die Kosten für die Gesellschaft, wenn die besser Ausgebildeten nicht arbeiten. Da außerdem die Bevölkerung in den OECD-Ländern zunehmend älter wird, kann eine stärkere und längere Erwerbsbeteiligung zu einer Senkung der Abhängigenquoten und der Entlastung der staatlichen Rentenkassen beitragen. Die *Indikatoren A12* und *A13* untersuchen die Beziehung zwischen Bildungsstand und Erwerbsquote, wobei zuerst die Erwerbsquoten und anschließend die Arbeitslosenquoten verglichen werden. Bei einer Untersuchung der Beziehungen zwischen Erwerbsquote und Bildungsstand ist zu berücksichtigen, dass diese beiden Kenngrößen vor allem ein Maßstab der langfristigen Bildungsergebnisse sind (*Zelle 1.D der Referenzmatrix*). Für die politischen Entscheidungsträger ist es von großer Bedeutung, inwieweit die Kenntnisse und Fähigkeiten der Arbeitnehmer angemessen sind und der Arbeitsmarkt in der Lage ist, die passenden Arbeitsplätze für diese Kenntnisse und Fähigkeiten bereitzustellen (*Zelle 3.D der Referenzmatrix*). Arbeitslosenquoten können sich auch auf die Entscheidung der Schüler/Studierenden auswirken, weiter im Bildungssystem zu verbleiben, und so unterschiedliche Beteiligungsquoten in den verschiedenen Ländern erklären.

- In den meisten OECD-Ländern steigen die Erwerbsquoten mit zunehmendem Bildungsstand. Von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen, ist die Erwerbsquote von Absolventen des Tertiärbereichs wesentlich höher als die von Absolventen des Sekundarbereich II. Bei den Männern ist der Unterschied zwischen den Erwerbsquoten derjenigen mit einem Abschluss des Sekundarbereich II und derjenigen ohne einen solchen Abschluss besonders groß.
- Bei den Frauen ist die Erwerbsbeteiligung derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II besonders niedrig. Mit Ausnahme von vier Ländern liegen die Quoten für Frauen mit einem tertiären Abschluss überall bei 80 Prozent oder darüber. Sie sind jedoch bis auf eine Ausnahme in allen Ländern geringer als die der Männer.
- Mit zunehmendem Bildungsstand nimmt der geschlechtsspezifische Unterschied in der Erwerbsbeteiligung ab. Obwohl auch bei den höchsten Bildungsabschlüssen noch eine Kluft zwischen der Erwerbsbeteiligung

von Männern und Frauen besteht, ist sie hier doch weit geringer als bei den niedrigeren Bildungsabschlüssen.

- Im Durchschnitt kann ein im Jahr 2001 Fünfzehnjähriger erwarten, für nur knapp 6,5 Jahre im formalen Bildungssystem zu verbleiben. In 16 der 28 untersuchten Länder liegt dieser Zeitraum zwischen 6 und 7,5 Jahren.
- Zusätzlich zu den in Ausbildung zu verbringenden Jahren kann ein Fünfzehnjähriger damit rechnen, für 6,4 Jahre der kommenden 15 Jahre erwerbstätig, für insgesamt 0,8 Jahre arbeitslos und für 1,4 Jahre nicht auf dem Arbeitsmarkt zu sein. Am stärksten unterscheiden sich die Länder in der durchschnittlichen Länge der Phasen der Arbeitslosigkeit, was hauptsächlich Unterschiede in den Beschäftigungsquoten junger Menschen widerspiegelt.
- Absolut gesehen, können junge Menschen heutzutage damit rechnen, nach Abschluss der Erstausbildung weniger lange arbeitslos zu sein als vor zehn Jahren.

Die Märkte bieten auch durch Einkommensunterschiede Anreize für den Einzelnen, angemessene Fähigkeiten und Kenntnisse zu entwickeln und zu erhalten, und zwar insbesondere durch höhere Verdienstmöglichkeiten für diejenigen, die sich weiterbilden und zusätzliche Abschlüsse erzielen. Das Streben nach einem höheren Bildungsstand kann auch als Investition in das Humankapital gesehen werden. Humankapital ist u.a. der Bestand an Fähigkeiten und Kenntnissen, die der Einzelne besitzt oder – normalerweise durch Bildung oder Ausbildung – (weiter-) entwickelt und sodann als Gegenleistung für ein Einkommen auf dem Arbeitsmarkt anbietet. Je höher die Einkommen sind, die sich aus einer Vermehrung des Humankapitals ergeben, umso höher ist der Ertrag dieser Investition und der Einkommenszuschlag für bessere Fähigkeiten und Kenntnisse und/oder eine höhere Produktivität. Die [Indikatoren A14](#) und [A 15](#) (neu) versuchen, die Erträge von Bildung zu messen, für den Einzelnen ([Zelle 1.A der Referenz-Matrix](#)) in Form der höheren Einkommen, für den Steuerzahler in Form eines höheren Steuereinkommens aufgrund besser ausgebildeter Arbeitskräfte, und für die Gesellschaften ganz allgemein ([Zelle 1.D der Referenzmatrix](#)) durch den Zusammenhang zwischen Bildung und Arbeitsproduktivität. So beschreiben diese beiden Indikatoren die langfristigen Auswirkungen von Bildung für den Einzelnen und die Gesellschaft. Indikator A 14 beschreibt mit dem Zusammenhang zwischen Bildung und Einkommen auch einen wichtigen Aspekt ([Zelle 3.D der Referenzmatrix](#)) für die politischen Entscheidungsträger, der sowohl die öffentliche Finanzierungspolitik im Allgemeinen als auch die Finanzhilfen für Schüler und Studenten im Besonderen beeinflussen kann. Darüber hinaus kann sich dieser Aspekt auf die Entscheidung der Schüler/Studierenden auswirken, in den verschiedenen Bildungsbereichen an Bildung teilzunehmen ([Zelle 3.A der Referenzmatrix](#)).

- Zwischen Bildungsstand und Einkommen besteht eine positive Korrelation. Der Abschluss des Sekundarbereich II und eines post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgangs stellt in vielen Ländern einen Wendepunkt

dar, ab dem jede zusätzliche Ausbildung einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich bringt. In allen Ländern verdienen Absolventen des Tertiärbereichs deutlich mehr als Absolventen des Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bildungsgänge. Die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Tertiärbereichs und denen des Sekundarbereich II sind im Allgemeinen deutlich größer als zwischen Absolventen des Sekundarbereich II und denen des Sekundarbereich I und darunter.

- Die Einkommen von Personen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II belaufen sich in der Regel auf 60 bis 90 Prozent der Einkommen von Absolventen des Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bildungsgänge.
- Frauen verdienen im Vergleich zu Männern mit einem ähnlichen Bildungsstand nach wie vor weniger.
- Eine Analyse der dem Wirtschaftswachstum zugrunde liegenden Faktoren ergibt, dass in den meisten OECD-Ländern mindestens die Hälfte der Zunahme des BIP pro Kopf auf einen Anstieg der Arbeitsproduktivität zurückzuführen ist.
- Die Arbeitsproduktivität lässt sich auf verschiedene Arten steigern und das Humankapital ist in dieser Gleichung von zentraler Bedeutung, nicht nur als Produktionsfaktor, der die Gesamtproduktion zum Bestand an Produktionsfaktoren in Relation setzt, sondern auch als ein bestimmender Faktor des Ausmaßes des technischen Fortschritts.
- Der geschätzte langfristige Effekt eines zusätzlichen Bildungsjahres auf den ökonomischen Output wird im OECD-Gebiet auf ungefähr 6 Prozent geschätzt.

*Kapitel B untersucht die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen und zwar in Form ...*

Die Finanzressourcen sind ein zentraler politischer Ansatzpunkt, wenn es darum geht, die Bildungsergebnisse zu verbessern. Bildung ist eine Investition in die Kenntnisse und Fähigkeiten von Menschen. Daher kann sie dazu beitragen, das Wirtschaftswachstum zu stärken, die Produktivität zu steigern, die persönliche und gesellschaftliche Entfaltung zu sichern und soziale Unterschiede zu verringern. Wie jede andere Investition bedarf jedoch auch Bildung einer Finanzierung. Nachdem in Kapitel A die Erträge von Bildung untersucht wurden, enthält Kapitel B eine vergleichende Untersuchung der Bildungsausgaben in den OECD-Ländern. Durch die stärkere Betonung von tendenziellen Entwicklungen bei den Bildungsausgaben wird in [Bildung auf einen Blick 2003](#) untersucht, wie verschiedene Angebots- und Nachfragefaktoren sich gegenseitig beeinflussen, und wie sich die Ausgaben für Bildung im Verhältnis zu den Ausgaben in anderen Bereichen von großer gesellschaftlicher Bedeutung verändert haben.

*... der von jedem einzelnen Land in Bildung investierten*

Leistungsfähige Bildungseinrichtungen brauchen die richtige Zusammensetzung aus gut ausgebildetem und begabtem Personal, angemessenen baulichen

Einrichtungen und moderner Ausstattung sowie motivierten und lernwilligen Schülern oder Studierenden. Allerdings muss die Forderung nach hochwertiger Bildung, die höhere Kosten pro Schüler/Studierenden mit sich bringen kann, gegen die zumutbare Belastung für den Steuerzahler abgewogen werden. Es gibt keine absolut gültigen Richtwerte für die pro Schüler/Studierenden erforderlichen Ressourcen, um optimale Erträge für den einzelnen Schüler/Studierenden bzw. die Gesellschaft insgesamt zu erreichen. Internationale Vergleiche können jedoch als Ausgangspunkt für die Diskussion dienen, indem sie die Unterschiede bei den Bildungsinvestitionen zwischen den OECD-Ländern untersuchen. [Indikator B1](#) beschreibt die direkten öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zur Anzahl der vollzeitäquivalenten Schüler/Studierenden dieser Bildungseinrichtungen. Untersucht wird ferner, wie die einzelnen OECD-Länder ihre Ausgaben pro Schüler/Studierenden zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen aufteilen.

[Ressourcen in Relation zu der Zahl der Schüler/Studierenden ...](#)

Die Ausgaben pro Schüler sind eine zentrale bildungspolitische Maßnahme, die sich direkt auf den einzelnen Lernenden auswirkt, denn sie beeinflussen die Lernumgebung in den Schulen sowie die Lernbedingungen der Schüler im Klassenzimmer ([Zellen 2.A, 3.C und 3.B der Referenzmatrix](#)).

Wenn man jedoch Indikator B1 zu den Indikatoren A5 und A6 in Beziehung setzt, zeigt sich auch, dass geringere Ausgaben pro Schüler/Studierenden nicht mit einer geringeren Qualität der Bildungsdienstleistungen gleichgesetzt werden können. So gehören beispielsweise Australien, Finnland, Irland, Korea und das Vereinigte Königreich, Länder mit moderaten Bildungsausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich I, zu den OECD-Ländern mit den besten Leistungen 15-Jähriger in zentralen Fächern.

- Im OECD-Raum entsprechen die jährlichen öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich durchschnittlich 6.361 US-Dollar, reichen aber von etwa 3.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden oder weniger in Mexiko, Polen, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, Türkei und Ungarn bis zu über 8.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden in Dänemark, Norwegen, Österreich, Schweden, der Schweiz und den Vereinigten Staaten.
- Insgesamt geben die OECD-Länder jährlich 4.470 US-Dollar pro Schüler im Primarbereich, 5.501 US-Dollar pro Schüler im Sekundarbereich und 11.109 US-Dollar pro Studierenden im Tertiärbereich aus. Hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich jedoch sehr unterschiedliche Ausgaben in den einzelnen Ländern. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich 2,2-mal so hoch wie im Primarbereich.
- In einigen OECD-Ländern führen geringe jährliche Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich jedoch aufgrund der langen Studienzeiten trotzdem zu hohen Gesamtkosten pro Studierenden.

- Die Bildungsausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich erhöhten sich zwischen 1995 und 2000 in Australien, Griechenland, Irland, Portugal und Spanien um mehr als 25 Prozent, während die Bildungsausgaben im Tertiärbereich nicht immer mit dem raschen Anwachsen der Zahl der Studierenden Schritt halten konnten. In 8 von 22 OECD-Ländern gingen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2000 zurück, während das BIP pro Kopf zunahm.

... und im Verhältnis zum  
Volkseinkommen, ...

**Indikator B2** untersucht den Anteil nationaler Ressourcen, der für Bildungseinrichtungen bereitgestellt wird und die Bildungsbereiche, in die er fließt. Die Entscheidung, welcher Anteil der insgesamt zur Verfügung stehenden Finanzmittel für das Bildungswesen bereitgestellt werden soll, ist in jedem OECD-Land von zentraler Bedeutung. An dieser Entscheidung sind Regierungen und Unternehmensleitungen ebenso wie der einzelne Schüler/Studierende und seine Familie beteiligt. Indikator B2 zeigt auch auf, wie sich im Verlauf der Jahre in den OECD-Ländern der Umfang der Bildungsausgaben in Relation zum Bruttoinlandsprodukt und in absoluten Zahlen verändert hat. Die von einem Land für Bildung bereitgestellten Ressourcen sind ein zentraler politischer Ansatzpunkt (Zelle 2.D der Referenzmatrix) wirken sich aber auch grundsätzlich auf die Aktivitäten der Schulen, des Unterrichts sowie der einzelnen Lernenden aus (**Zellen 3.C, 3.B und 3.A der Referenzmatrix**).

- Die OECD-Länder gaben 5,9 Prozent der Gesamtsumme ihrer Bruttoinlandsprodukte für Bildungseinrichtungen aus.
- In 14 von 19 OECD-Ländern erhöhten sich zwischen 1995 und 2000 die privaten und öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen um mehr als 5 Prozent. Im Gegensatz zum Anfang der neunziger Jahre blieb jedoch der Anstieg der Ausgaben für Bildungseinrichtungen tendenziell hinter dem Wachstum des Volkseinkommens zurück.
- Zwei Drittel aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen bzw. 3,6 Prozent der Bruttoinlandsprodukte aller OECD-Länder insgesamt gehen in den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich, obwohl Kanada, Korea und die Vereinigten Staaten mehr als 2 Prozent ihres BIP im Tertiärbereich investieren.

... der Finanzierung der Bil-  
dungssysteme sowie der  
Herkunft der investierten  
Mittel, ...

Die Lastenverteilung bei den Kosten zwischen den Teilnehmern der Bildungsangebote einerseits und der Gesellschaft als Ganzes andererseits steht in vielen OECD-Ländern zur Diskussion. Diese Frage stellt sich insbesondere zu Beginn und Ende des Bildungsweges – also für den Elementar- und Tertiärbereich, für die eine vollständige oder nahezu vollständige Finanzierung durch den Staat weniger üblich ist. Angesichts einer wachsenden Beteiligung neuer Gruppen von Bildungsinteressenten und eines immer breiteren Angebots an Bildungsmöglichkeiten, Bildungsgängen und Bildungsanbietern gehen die Regierungen neue Partnerschaften für die Mobilisierung der für die Bildungsfinanzierung erforderlichen Ressourcen ein. Die öffentlichen Bildungsausga-

ben werden heute immer mehr als nur ein – wenn auch sehr wichtiger – Teil der Investitionen in die Bildung gesehen. Die privaten Finanzierungsquellen gewinnen zunehmend an Bedeutung.

Neue Finanzierungsstrategien zielen nicht nur darauf ab, die Finanzierung durch öffentliche und private Mittel auf eine breitere Basis zu stellen, sondern auch darauf, das Bildungsangebot auszuweiten und die Wirtschaftlichkeit der Schulen zu verbessern. Zwar wird in den meisten OECD-Ländern die Bildung im öffentlich finanzierten Primar- und Sekundarbereich auch von öffentlichen Einrichtungen organisiert und bereitgestellt, es gibt aber auch eine nennenswerte Anzahl von OECD-Ländern, in denen die öffentlichen Mittel an private Einrichtungen oder direkt an die privaten Haushalte gehen, damit diese die betreffenden Mittel an die Bildungseinrichtungen ihrer Wahl weiterleiten. Im erstgenannten Fall kann die Finanzierung und Bereitstellung von Bildungsangeboten als eine Art Auftragsvergabe durch die öffentliche Hand an nicht-öffentliche Einrichtungen betrachtet werden, während im letztgenannten Fall den Schülern und ihren Familien die Entscheidung überlassen wird, welche Art von Einrichtung ihren Bedürfnissen am besten gerecht wird. Sofern die private Bildungsfinanzierung Barrieren für die Bildungsbeteiligung von Lernenden aus niedrigeren Einkommensgruppen schafft, kann sich dies in den Leistungsunterschieden zwischen verschiedenen Institutionen niederschlagen (s.auch Indikator A7).

Um hier zu einem besseren Verständnis zu gelangen, untersucht [Indikator B3](#) die relativen Anteile öffentlicher und privater Investitionen in Bildungseinrichtungen und deren Veränderung gegenüber 1995. Wie bei Indikator B2 sind die von einem Land für Bildung bereitgestellten Ressourcen sowohl ein zentraler politischer Ansatzpunkt ([Zelle 2.D der Referenzmatrix](#)) wirken sich aber auch grundsätzlich auf die Aktivitäten der Schulen, des Unterrichts sowie der einzelnen Lernenden aus ([Zellen 3.C, 3.B und 3.A der Referenzmatrix](#)).

- Bildungseinrichtungen werden immer noch überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert: 88 Prozent aller Mittel für Bildungseinrichtungen stammen direkt aus öffentlichen Quellen. Die Finanzierung aus privaten Quellen spielt jedoch in Korea (wo sie über 40 Prozent der Gesamtmittel ausmacht), den Vereinigten Staaten (beinahe ein Drittel der Gesamtmittel) sowie in Australien und Japan (beinahe ein Viertel der Gesamtmittel) eine bedeutende Rolle.
- In einer Reihe von OECD-Ländern übernimmt der Staat den größten Teil der Kosten für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich, überlässt jedoch die Leitung der Bildungseinrichtungen dem privaten Sektor, um so ein breiteres Bildungsangebot bereitzustellen, ohne die Bildungsbeteiligung von Schülern/Studierenden aus einkommensschwachen Familien zu beeinträchtigen.
- Tendenziell beziehen tertiäre Einrichtungen einen weitaus größeren Teil ihrer Finanzierung aus privaten Quellen als Bildungseinrichtungen des Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereichs. Allerdings reicht der Anteil der privaten Finanzierung einschließlich staatlich-

subventionierter privater Zahlungen von weniger als 3 Prozent in Dänemark, Finnland und Griechenland bis zu 77 Prozent in Korea.

- Die Entwicklung der jeweiligen Anteile privater und öffentlicher Bildungsausgaben ist ganz unterschiedlich – es gibt ebenso viele Beispiele für eine Verschiebung hin zu öffentlichen Ausgaben wie für eine Verschiebung hin zu privaten Ausgaben. In den meisten Fällen, in denen es eine Verschiebung zu den privaten Ausgaben hin gab, führte dies jedoch nicht zu einer Verringerung der realen öffentlichen Ausgaben.

*...im Verhältnis zum Umfang  
der öffentlichen Haushalte,...*

Bildung ist ein Bereich, in dem alle Regierungen tätig sind, indem sie das Leistungsangebot finanzieren oder lenken. Da keine Garantie dafür besteht, dass die Märkte allen den gleichen Zugang zu Bildungschancen bieten, wird durch die staatliche Finanzierung der Bildung sichergestellt, dass sie der gesamten Gesellschaft zugänglich ist. Die öffentlichen Ausgaben für Bildung in Prozent der gesamten öffentlichen Ausgaben sind ein Indiz für den Stellenwert der Bildung im Vergleich zu anderen öffentlichen Aufgaben wie Gesundheitswesen, soziale Sicherung, Verteidigung und innere Sicherheit. **Indikator B4** vervollständigt das Bild des Umfangs der in Bildung investierten Ressourcen, indem die Veränderungen bei den öffentlichen Ausgaben für Bildung, sowohl absolut als auch im Verhältnis zu dem sich ändernden Umfang der öffentlichen Gesamtausgaben, untersucht werden.

Seit der zweiten Hälfte der neunziger Jahre haben die meisten OECD-Länder große Anstrengungen zur Konsolidierung ihrer öffentlichen Haushalte unternommen. Bildung stand im Wettstreit mit einer Vielzahl anderer in den staatlichen Haushalten enthaltener Finanzierungsaufgaben. Um dies zu verdeutlichen, werden in diesem Indikator jetzt auch die Veränderungen bei den Bildungsausgaben sowohl in absoluten Zahlen als auch im Verhältnis zur Entwicklung der öffentlichen Haushalte untersucht.

Schließlich wird der für die Bildungsfinanzierung und ihre Kontrolle zuständigen Gebietskörperschaft oft ein strategischer Vorteil aufgrund ihrer Einflussmöglichkeiten bei zentralen Entscheidungen im Bildungsbereich zugeschrieben. Ein wichtiger Punkt der Bildungspolitik ist daher das Ausmaß, in dem die Aufteilung der Zuständigkeit für die Bildungsfinanzierung zwischen den gesamtstaatlichen, regionalen und kommunalen Behörden zu Zuständigkeit bei Entscheidungen im Bildungsbereich führt. Um dies zu verdeutlichen, werden in diesem Indikator jetzt auch die Quellen der öffentlichen Mittel, aufgliedert nach den einzelnen Gebietskörperschaften, untersucht. Wichtige Entscheidungen über die Bildungsfinanzierung fallen sowohl auf der Ebene, die Mittel bereitstellt, als auch auf der Ebene, auf der die Mittel ausgegeben oder verteilt werden. Da dieser Indikator beschreibt, in welchem Maß jedes einzelne Land eine Politik der Zentralisierung oder Dezentralisierung der Finanzierung verfolgt, liefert er gemeinsam mit anderen Indikatoren gewissermaßen eine Art Rahmen für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit des jeweiligen Bildungssystems.

Wie bei den Indikatoren B2 und B3 sind die von einem Land für Bildung bereitgestellten Ressourcen sowohl ein zentraler politischer Ansatzpunkt ([Zelle 2.D der Referenzmatrix](#)) wirken sich aber auch grundsätzlich auf die Aktivitäten der Schulen, des Unterrichts sowie der einzelnen Lernenden aus ([Zellen 3.C, 3.B und 3.A der Referenzmatrix](#))

- Im Durchschnitt wenden die OECD-Länder 13,0 Prozent ihrer gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf.
- Die öffentliche Finanzierung der Bildung ist eine vorrangige gesellschaftspolitische Aufgabe – selbst in denjenigen OECD-Ländern, in denen die Staatsquote insgesamt gering ist.
- Die öffentlichen Ausgaben für Bildung stiegen eher schneller als die öffentlichen Gesamtausgaben, jedoch langsamer als das BIP. In Dänemark, Griechenland und Schweden erhöhte sich der Anteil der Bildungsausgaben an den öffentlichen Gesamtausgaben am stärksten. In Deutschland, Italien, den Niederlanden, Schweden, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik stiegen die öffentlichen Bildungsausgaben zwischen 1995 und 2000 trotz real sich verringernder öffentlicher Haushalte.
- In so gut wie allen OECD-Ländern ist die öffentliche Finanzierung im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich weniger zentralisiert als im Tertiärbereich.

In den meisten OECD-Ländern besteht der Hauptfinanzierungsmechanismus für Bildung immer noch in direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen. Die Regierungen bemühen sich jedoch verstärkt um eine größere Diversifizierung der Finanzierungsinstrumente. Ein Vergleich solcher Instrumente kann hilfreich dabei sein, politische Alternativen auszumachen. Subventionen an Schüler/Studierende und ihre Familien, der Schwerpunkt von [Indikator B5](#), stellen eine solche Alternative zu den Direktausgaben für Bildungseinrichtungen dar. Sie fungieren als Anreiz für Einzelne oder Gruppen, an Bildungsmaßnahmen teilzunehmen, bzw. eröffnen ihnen Chancen in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen ([Zelle 2.A und 2.C der Referenzmatrix](#)).

... der unterschiedlichen  
Finanzierungsinstrumente ...

Regierungen tragen mittels Subventionen zur Deckung der direkten und indirekten Bildungskosten bei, um den Bildungszugang zu erweitern und soziale Ungleichheiten abzubauen. Darüber hinaus spielen öffentliche Subventionen auch bei der indirekten Finanzierung von Bildungseinrichtungen eine nicht unerhebliche Rolle. Indem Finanzierungsmittel für Bildungseinrichtungen über Schüler/Studierende gelenkt werden, kann möglicherweise ein Beitrag zu mehr Wettbewerb zwischen den Bildungseinrichtungen und zu einer größeren Effizienz der Bildungsfinanzierung geleistet werden. Da Zuschüsse zu den Lebenshaltungskosten der Schüler/Studierenden eine Erwerbstätigkeit zur Finanzierung von Bildung ersetzen können, tragen öffentliche Subventionen vermutlich auch dazu bei, den Bildungsstand anzuheben, indem Schüler/-



Studierenden die Möglichkeit eines Vollzeitschulbesuchs bzw. Vollzeitstudiums bei verminderter oder überhaupt keiner Erwerbstätigkeit gegeben wird.

Öffentliche Subventionen können in vielfältiger Weise bereitgestellt werden: als einkommensabhängige Zuschüsse, in Form einer Art Kindergeldes für alle Schüler/Studierenden, als Steuerfreibeträge für Schüler/Studierende oder ihre Eltern oder in Form sonstiger Transferleistungen an private Haushalte. Sollen Finanzhilfen an private Haushalte in Form von Zuschüssen oder Darlehen gewährt werden? Können Finanzhilfen in Form von Darlehen dazu beitragen, die Wirksamkeit der in Bildung investierten Ressourcen zu erhöhen und einen Teil der Bildungskosten auf die Nutznießer der Bildungsinvestitionen zu verlagern? Oder sind Studiendarlehen weniger wirksam als Zuschüsse, wenn es darum geht, einkommenschwache Schüler/Studierende zu mehr Bildung zu ermutigen? **Indikator B5** kann diese Fragen zwar nicht beantworten, er kann jedoch die von den einzelnen OECD-Ländern in diesem Bereich verfolgte Subventionspolitik aufzeigen.

- Öffentliche Subventionen für Schüler/Studierende und private Haushalte finden sich hauptsächlich im Tertiärbereich.
- Durchschnittlich 17 Prozent der öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich betreffen finanzielle Unterstützungsleistungen an Studierende, private Haushalte und andere private Einheiten. In Australien, Dänemark, Neuseeland, Schweden und dem Vereinigten Königreich machen die öffentlichen Subventionen ungefähr 30 Prozent und mehr der öffentlichen Bildungsetats für den Tertiärbereich aus.
- Subventionen sind generell häufiger in Systemen anzutreffen, bei denen von den Schülern/Studierenden erwartet wird, dass sie wenigstens einen Teil ihrer Bildungskosten selbst tragen.
- Subventionierte Darlehenssysteme für Schüler/Studierende existieren in der Regel in Ländern mit einer hohen Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich.
- In den meisten OECD-Ländern genießen die Empfänger von Subventionen einen erheblichen Ermessensspielraum hinsichtlich der Verwendung der erhaltenen Subventionen. In allen OECD-Ländern, über die Zahlenmaterial vorliegt, werden die Zuschüsse hauptsächlich außerhalb der Bildungseinrichtungen ausgegeben, und in fast der Hälfte dieser Länder ist dies ausschließlich der Fall.

*...und der Aufteilung der Mittel auf die unterschiedlichen Ausgabenkategorien.*

Kapitel B schließt mit einer Untersuchung der Aufteilung der Finanzressourcen auf die unterschiedlichen Ausgabenkategorien (**Indikator B6**). Die Zuweisung der Finanzmittel kann sich auf die Qualität des Unterrichts auswirken - (z. B. durch die relativen Ausgaben für Lehrergehälter), auf den Zustand der Bildungseinrichtungen (z. B. durch die Instandhaltungsausgaben für Schulgebäude und -einrichtungen) sowie auf die Anpassungsfähigkeit des Bildungssystems an sich ändernde Entwicklungstendenzen der Bevölkerung und der

Bildungsbeteiligung. OECD-Ländervergleiche über die Verteilung der Bildungsausgaben auf die verschiedenen Ausgabenkategorien können Einblick in das Ausmaß der Unterschiede im Bereich der Organisationsstrukturen und der Leitung von Bildungseinrichtungen gewähren. Die auf der jeweils zuständigen Ebene getroffenen Verteilungsentscheidungen – sowohl hinsichtlich des gesamten Bildungsetats als auch seiner Aufteilung – finden letztendlich ihren Niederschlag im Klassenzimmer, und beeinflussen sowohl die Art des Unterrichts als auch die Bedingungen, unter denen er stattfindet. Der Indikator liefert eine umfassende Beschreibung der Entscheidungen darüber, wie der Bildungsetat verwendet wird – was letztendlich die Bildungsergebnisse auf jeder Ebene beeinflusst (Zelle 2.D der Referenzmatrix).

- Im Durchschnitt entfallen ein Viertel der Ausgaben für den Tertiärbereich auf Forschung und Entwicklung an tertiären Bildungseinrichtungen. Die erheblichen Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern beim Umfang von Forschung und Entwicklung an tertiären Einrichtungen können zum Teil die großen Unterschiede bei den Ausgaben pro Studierenden in diesem Bildungsbereich erklären.
- Im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich zusammengenommen belaufen sich die laufenden Ausgaben im Durchschnitt aller OECD-Länder auf 92 Prozent der gesamten Ausgaben. Mit Ausnahme von drei OECD-Ländern machen die Personalkosten mindestens 70 Prozent der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich aus.

Eine gut ausgebildete Bevölkerung ist zu einem bestimmenden Merkmal für eine moderne Gesellschaft geworden. Bildung dient der Vermittlung staatsbürgerlicher Werte und ist ein Mittel zur Entwicklung des Leistungsvermögens und der sozialen Fähigkeiten jedes Einzelnen. Programme im Elementarbereich bereiten die Kinder wissensmäßig und sozial auf den Primarbereich vor. Primar- und Sekundarbereich statten junge Menschen mit grundlegenden Kompetenzen aus und bereiten sie auf lebenslanges Lernen und die Entwicklung hin zu produktiven Mitgliedern der Gesellschaft vor. Der Tertiärbereich bietet dem Einzelnen eine Vielzahl von Möglichkeiten, entweder direkt nach der Schulbildung oder später im Leben erweiterte und spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten zu erlangen. Viele Arbeitgeber ermutigen und unterstützen es, wenn Mitarbeiter ihre Fähigkeiten und Kenntnisse auffrischen, sich weiterbilden und sich neu orientieren, um den Anforderungen sich ständig ändernder Technologien gerecht zu werden. Kapitel C zeichnet ein vergleichendes Bild des Bildungszugangs, der Bildungsbeteiligung und des Fortschreitens auf dem Bildungsweg in den OECD-Ländern.

*In Kapitel C werden der Bildungszugang, die Bildungsbeteiligung und die Bildungserwartung untersucht, und zwar in Form ...*

Tatsächlich alle jungen Menschen in den OECD-Ländern können erwarten, mindestens 11 Jahre lang an formaler Bildung teilzunehmen. Wer jedoch wann, wie und für wie lange an welchen Bildungsmaßnahmen teilnimmt, das variiert während der gesamten Lebensspanne erheblich. Sowohl die Bildungsbeteiligung an sich als auch ihre zeitliche Ausdehnung während der Vorschuljahre und nach Beendigung der Schulpflicht weichen in den einzelnen Ländern

*... der Bildungserwartung in Jahren, sowohl insgesamt als auch in den einzelnen Bildungsbereichen,...*

erheblich voneinander ab. In einigen Ländern wurde die Bildungsbeteiligung zum Beispiel dadurch erhöht, dass eine nahezu vollständige Vorschulbildung ab dem Alter von drei Jahren eingeführt wurde, dass man die Mehrheit der Jugendlichen bis zum Alter von 18 oder 19 Jahren im Bildungssystem behält, oder dadurch, dass in den Altersgruppen bis Ende 20 eine Bildungsbeteiligung von 10 bis 20 Prozent erzielt wurde.

**Indikator C1** untersucht diese Punkte genauer, indem die Bildungsbeteiligung und die zu erwartende Ausbildungsdauer dargestellt werden. Dies vermittelt einen ersten Einblick in die Struktur der verschiedenen Bildungssysteme sowie den Zugang zum Bildungsangebot dieser Systeme. Die Bildungsbeteiligung lässt sowohl Rückschlüsse auf die Gesamtergebnisse der Bildungspolitik zu (**Zelle 1.D der Referenzmatrix**) als auch, in Form der Bildungserwartung in Jahren, auf die Bildungserfolge jedes Einzelnen (**Zelle 1.A der Referenzmatrix**).

- In 25 von 28 OECD-Ländern nimmt der Einzelne im Durchschnitt zwischen 16 und 20 Jahren an einer formalen Ausbildung teil. Der größte Teil der Unterschiede bei dieser Kennzahl zwischen den einzelnen Ländern beruht auf Unterschieden bei den Schülerzahlen im Sekundarbereich II.
- In 20 von 21 OECD-Ländern, für die vergleichbare Zeitreihendaten verfügbar sind, stieg die Bildungserwartung zwischen 1995 und 2001.
- In der Hälfte der OECD-Länder werden mehr als 70 Prozent der 3- bis 4-Jährigen im Elementar- oder Primarbereich unterrichtet. Am anderen Ende des Spektrums kann ein heute 17-Jähriger davon ausgehen, dass er voraussichtlich im Durchschnitt 2,6 Jahre im tertiären Bildungsbereich verbringen wird.
- In der Mehrheit der OECD-Länder können Frauen eine im Durchschnitt um 0,5 Jahre längere Bildungsdauer erwarten als Männer.

... des Zugangs zu und der Bildungsbeteiligung an verschiedenen Bildungsgängen und Bildungseinrichtungen, ...

Während ein erfolgreicher Abschluss des Sekundarbereich II in den meisten OECD-Ländern zunehmend zum Normalfall wird, gestalten sich die Wege zu diesem Bildungsziel immer vielfältiger. Die Bildungsgänge im Sekundarbereich II können sich beispielsweise hinsichtlich der Lerninhalte unterscheiden, die oftmals davon abhängen, auf welche weiteren Bildungsgänge oder welchen Beruf die Schüler vorbereitet werden sollen. In den OECD-Ländern zielen die meisten Bildungsgänge im Sekundarbereich II vornehmlich auf die Vorbereitung zum weiterführenden Studium im Tertiärbereich ab. Die Bildungsgänge im Sekundarbereich II können allgemeinbildend, berufsvorbereitend oder berufsbildend ausgerichtet sein. Neben Bildungsgängen, die Schüler hauptsächlich auf eine weiterführende Bildung vorbereiten, gibt es in den meisten OECD-Ländern auch Bildungsgänge im Sekundarbereich II, die zur Vorbereitung auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt ausgelegt sind. **Indikator C2** untersucht die Schülerzahlen in den unterschiedlichen Bildungsgängen.

**Indikator C2** untersucht auch die Studienanfängerquoten für beide Tertiärbereiche, die ein wichtiges Anzeichen dafür sind, inwieweit die Bevölkerung jene hochqualifizierten Fähigkeiten und Kenntnisse erlangt, die auf dem Arbeitsmarkt einer Wissensgesellschaft von Bedeutung sind.

Wie Indikator C1 spiegelt Indikator C2 sowohl die Gesamtergebnisse der Bildungspolitik (*Zelle 1.D der Referenzmatrix*) als auch die Bildungsergebnisse jedes Einzelnen wider (*Zelle 1.A der Referenzmatrix*).

- Heutzutage ist davon auszugehen, dass vier von zehn Schulabgängern an tertiären Bildungsgängen teilnehmen, die auf das Äquivalent eines Bachelor-Abschlusses oder eines höheren Abschlusses im Tertiärbereich A hinführen. In einigen OECD-Ländern liegt dieser Anteil sogar bei der Hälfte aller Schulabgänger.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder wird ein heute 17-Jähriger 2,6 Jahre im Tertiärbereich A verbringen, davon 2 Jahre in Vollzeit.
- Mit Ausnahme von Deutschland und Frankreich hat die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2001 in allen OECD-Ländern zugenommen.
- Während die Mehrzahl der Studierenden an öffentlichen Bildungseinrichtungen eingeschrieben ist, besuchen in Belgien, Japan, Korea, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich die meisten Studierenden privat geleitete Bildungseinrichtungen.
- Die Mehrheit der Schüler im Primar- und Sekundarbereich besucht öffentliche Bildungseinrichtungen. Inzwischen besuchen jedoch durchschnittlich 10 Prozent der Schüler im Primarbereich, 13 Prozent der Schüler im Sekundarbereich I und 20 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II private Bildungseinrichtungen.

Der Zugang zum Tertiärbereich und die Teilnahme an Studiengängen im Tertiärbereich sind nicht mehr durch nationale Grenzen eingeschränkt. Eine Möglichkeit für Studierende, ihre Kenntnisse anderer Kulturen und Gesellschaften zu erweitern, besteht darin, tertiäre Bildungseinrichtungen anderer Länder zu besuchen. Diese internationale Mobilität von Studierenden impliziert für die Studierenden ebenso wie für die Bildungseinrichtungen Kosten und Nutzen, und zwar sowohl in den ‘Sender’- als auch den ‘Empfänger’-Ländern. Während sich die kurzfristigen monetären Kosten und der Nutzen dieser Mobilität relativ leicht erfassen lassen, sind die längerfristigen sozialen und wirtschaftlichen Vorteile für die Studierenden, die Bildungseinrichtungen und auch die beteiligten Länder selbst schwer zu quantifizieren. Zahlen über die im Ausland studierenden jungen Menschen (*Indikator C3*) vermitteln jedoch einen ersten Eindruck von dem Ausmaß dieser grenzüberschreitenden Mobilität Studierender.

*... der grenzüberschreitenden  
Mobilität Studierender ...*

Dieser Indikator untersucht die Motivation der Studierenden, in anderen Ländern zu studieren und dadurch ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern (Zelle 2.A der Referenzmatrix), zeigt aber gleichzeitig auch, welche Politik die einzelnen Länder hinsichtlich der Mobilität der Studierenden verfolgen (Zelle 2.D der Referenzmatrix). Die Politik selbst bietet natürlich den Rahmen, innerhalb dessen die Mobilität der Studierenden erfolgt (Zelle 3.A der Referenzmatrix), und das Ausmaß der Mobilität der Studierenden wirkt sich auf die Lernumgebung in den Bildungseinrichtungen und im Unterricht sowie auf die Unterrichtspraktiken aus (Zellen 3.C und 3.B der Referenzmatrix).

- 71 Prozent aller ausländischen Studierenden im OECD-Raum konzentrieren sich auf 5 Gastländer: Australien, Frankreich, Deutschland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten.
- Absolut gesehen entsenden Griechenland, Japan, Korea und die Türkei die meisten der im Ausland Studierenden aus OECD-Ländern; von außerhalb des OECD-Raums kommen die meisten Studierenden aus China und Südostasien.
- Relativ gesehen variiert der Anteil ausländischer Studierender in den OECD-Ländern von weniger als 1 Prozent bis zu fast 17 Prozent (in der Schweiz). Im Verhältnis zu ihrer Größe, d. h. als Prozentsatz der Studierenden in den jeweiligen Ländern, weisen Australien, Österreich, Belgien, die Schweiz und das Vereinigte Königreich den größten Zugang ausländischer Studierender auf.

#### ... und des Lernens über die Erstausbildung hinaus.

Alle OECD-Länder erleben einen rapiden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umbruch, der die Unsicherheiten beim Übergang ins Erwerbsleben erhöht. Der Eintritt in den Arbeitsmarkt stellt oftmals eine schwierige Zeit des Übergangs dar. Während sich einerseits die Dauer der Zeit, die im Bildungssystem verbracht wird, erhöht hat, bleibt andererseits ein beträchtlicher Teil der jungen Menschen ausgegrenzt, soweit sie sich weder in Ausbildung befinden noch arbeiten, d. h. wenn sie arbeitslos sind oder dem Arbeitsmarkt gar nicht zur Verfügung stehen. Die Indikatoren C4 und C5 untersuchen den Bildungs- und Beschäftigungsstatus von jungen Männern und Frauen und liefern Informationen dazu, wie erfolgreich der Übergang von der Schule ins Berufsleben gelingt. Indikator C4 konzentriert sich auf die Kombination von Arbeit und Ausbildung und Indikator C5 auf den Beschäftigungsstatus junger Menschen, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden. Beide Indikatoren zeigen Bildungsergebnisse nicht nur für den einzelnen Schüler/Studierenden (Zelle 1.A der Referenzmatrix), sondern auch für das Bildungssystem als Ganzes in seiner Auswirkung auf den Arbeitsmarkt (Zelle 1.D der Referenzmatrix). Gleichzeitig bieten sie einen Rahmen für die momentanen Beteiligungsquoten und -profile sowohl in Bezug auf den Einzelnen als auch das System insgesamt (Zellen 3.A und 3.D der Referenzmatrix).

- In den meisten Ländern liegt der Prozentsatz 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, zwischen 50 bis 70 Prozent.

- In einigen Ländern erfolgen Bildung und Arbeit überwiegend nacheinander, während sie in anderen parallel stattfinden. Duale Ausbildungsgänge, in europäischen Ländern relativ weit verbreitet, bieten eine kohärente berufliche Ausbildung, die zu anerkannten Berufsabschlüssen führt.
- In einigen Ländern kombinieren auch viele junge Menschen eine bezahlte Tätigkeit außerhalb der Unterrichtszeit mit ihrer Ausbildung, während in wieder anderen Ländern Erstausbildung und bezahlte Arbeit selten kombiniert werden.
- Die meisten 15- bis 19-Jährigen besuchen noch die Schule. Von den übrigen ist in vielen Ländern ein hoher Prozentsatz entweder arbeitslos oder nicht im Arbeitsmarkt.
- In Italien, Mexiko, Österreich, der Slowakischen Republik und der Türkei sind über 10 Prozent der 15- bis 19-Jährigen weder in Ausbildung noch Teil der Erwerbsbevölkerung.
- Von diesem Problem sind in Finnland, Österreich, Schweden und der Slowakischen Republik hauptsächlich junge Männer betroffen, in Griechenland, Mexiko, Portugal und der Türkei hauptsächlich junge Frauen.

Während in den vorangegangenen Kapiteln die in Bildung investierten finanziellen Mittel, die unterschiedliche Bildungsbeteiligung und die Ergebnisse von Bildung in Form von Schülerleistungen und der Auswirkungen von Qualifikationen für das spätere Erwerbsleben untersucht wurden, schließt Kapitel D die Veröffentlichung mit der Untersuchung der Unterrichts- und Lernbedingungen der Lernenden, den Arbeitsbedingungen der Lehrenden und verschiedenen allgemeinen Aspekten des Angebots und der Nachfrage nach Lehrern ab.

*In Kapitel D wird das Lernumfeld und die Organisation der Schulen untersucht, und zwar in Form ...*

Wie effektiv die zum Lernen vorhandene Zeit genutzt wird, hängt zum einen davon ab, wie angemessen die einzelnen Bildungsgänge sind und zum anderen, wie viel Unterricht der einzelne Schüler erhält. Die Unterrichtszeit ist ein zentraler politischer Ansatzpunkt, der sich einerseits unmittelbar auf den einzelnen Lernenden auswirkt (Zelle 2.A der Referenzmatrix), andererseits aber auch die Unterrichts- und Lernpraxis im Klassenzimmer und an den Schulen beeinflusst (Zellen 3.B und 3.C der Referenzmatrix).

*... der Unterrichts- und Lernbedingungen der Schüler, ...*

**Indikator D1** untersucht die in verschiedenen Fachbereichen vorgesehene Unterrichtszeit. Neu bei diesem Indikator ist die Erweiterung der erfassten Altersspanne auf 7 bis 15 Jahre.

- Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 9- bis 11-jährige Schüler im Jahr 813 Stunden des Unterrichts im Pflichtteil des Lehrplans und verbringen 840 Stunden der vorgesehenen Unterrichtszeit im Klassenzimmer, während es bei den 12- bis 14-Jährigen fast 100 Stunden mehr sind. Es gibt hierbei jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern.

- Im Durchschnitt entfällt bei den 9- bis 11-Jährigen ungefähr die Hälfte des Pflichtunterrichts auf das Lesen und Schreiben in der Landes- bzw. Unterrichtssprache, Mathematik und die Naturwissenschaften, bei den 12- bis 14-Jährigen liegt der Anteil dieser Fächer bei 41 Prozent.
- Es gibt große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hinsichtlich des Spielraums der Schulen und der lokalen bzw. regionalen Behörden bei der Festlegung des Lehrplans und des Stundenplans.

Die Größe der Lerngruppe, in der sich der einzelne Schüler die Aufmerksamkeit des Lehrers mit anderen teilen muss, ist eine weitere Variable, die sich darauf auswirkt, wie die verfügbare Unterrichtszeit genutzt werden kann. **Indikator D2** betrachtet die Bandbreite der durchschnittlichen Klassengrößen sowie des zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis in den OECD-Ländern, um die Humanressourcen zu erfassen, die letztlich dem einzelnen Schüler zur Verfügung stehen. Beide Kenngrößen können im Allgemeinen von den Schulen beeinflusst werden (**Zelle 2.C der Referenzmatrix**), in einigen Fällen können jedoch politische Vorgaben auf Systemebene den Spielraum einschränken. Beide Faktoren haben auch Einfluss auf das Lernverhalten der Schüler (**Zelle 3.A der Referenzmatrix**) und den Unterricht im Klassenzimmer (**Zelle 3.B der Referenzmatrix**). Ein neuer Aspekt bei diesem Indikator ist die Betrachtung einer größeren Anzahl von Kategorien der Beschäftigten im Bildungsbereich, die jetzt sowohl pädagogische als auch andere Beschäftigte umfassen.

- Die durchschnittliche Klassengröße liegt im Primarbereich bei 22 Schülern, sie reicht jedoch von 36 Schülern pro Klasse in Korea bis zu weniger als 18 in Griechenland, Irland und Luxemburg.
- Die Zahl der Schüler pro Klasse nimmt vom Primar- zum Sekundarbereich I im Durchschnitt um 2 Schüler zu, aufgrund der höheren Unterrichtsstundenzahl pro Jahr nimmt das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis jedoch eher ab, je höher der Bildungsbereich ist.
- Die Zahl der unterrichtenden und nicht-unterrichtenden Beschäftigten im Primar- und Sekundarbereich reicht von weniger als 80 Beschäftigten pro 1.000 Schülern in Japan, Kanada, Korea und Mexiko bis zu 119 Beschäftigten und mehr pro 1.000 Schülern in Frankreich, Island, Italien und Ungarn.

*... der Verfügbarkeit und Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie in der Schule und zu Hause, ...*

Abgesehen von der Unterrichtszeit und den Humanressourcen gewinnen die modernen Technologien in der Bildung immer mehr an Bedeutung. Sie statten die Schüler nicht nur mit den notwendigen Kenntnissen und Fähigkeiten aus, um effektiv an der modernen Welt teilzunehmen, sondern fördern auch die Entwicklung von Strategien selbstgesteuerten Lernens und entsprechenden Fähigkeiten als wesentliche Grundlage für lebenslanges Lernen. Die Präsenz moderner Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in der Schule alleine garantiert jedoch keineswegs deren sinnvolle Nutzung. Der neu

eingeführte **Indikator D3** liefert Informationen zur Nutzung von IKT im Sekundarbereich II und untersucht einige der von den Schulleitern benannten Hindernisse für die erfolgreiche Integration von IKT in den Lernprozess, einschließlich der beruflichen Weiterentwicklung von Lehrern im Bereich IKT. Die Verfügbarkeit von IKT an den Schulen kann das schulische Umfeld stark beeinflussen (**Zelle 2.C der Referenzmatrix**) und gestaltet den Rahmen, innerhalb dessen Unterricht erbracht werden kann (**Zelle 3.B der Referenzmatrix**). Der Einsatz von IKT in der Lehr- und Lernpraxis liegt auch im Einflussbereich des formalen Bildungssystems (**Zelle 2.B der Referenzmatrix**) und bestimmt das Lernumfeld der einzelnen Schüler (**Zelle 3.A der Referenzmatrix**).

- In den 14 in Indikator D3 erfassten Ländern mit vergleichbaren Daten besucht ein Schüler des Sekundarbereich II typischerweise eine Schule, an der sich 9 Schüler einen Computer teilen. Diese Zahl variiert sehr stark zwischen den einzelnen Ländern, von 3 Schülern pro Computer in Dänemark und Schweden bis zu mehr als 15 Schülern pro Computer in Mexiko und Spanien.
- Im Durchschnitt besuchen 63 Prozent der Schüler des Sekundarbereich II eine Schule, deren Schulleiter mangelnde Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrer als Hindernis für die erfolgreiche Einführung von IKT nennt. In Frankreich und Norwegen besuchen mehr als drei Viertel der Schüler eine Schule, deren Schulleiter diese Aussage machte.
- Im Durchschnitt nahm im Schuljahr 2000/2001 ein Drittel der Lehrer im Sekundarbereich II an IKT-bezogenen beruflichen Fortbildungsmaßnahmen teil, dagegen besuchte die Hälfte der Lehrer im gleichen Zeitraum nicht-IKT-bezogene berufliche Fortbildungsmaßnahmen.
- Aus einer Liste von 22 Hindernissen beim Einsatz von IKT im Unterricht – z. B. Hindernisse bezüglich Hardware und Computerinfrastruktur, Software, organisatorischer Vorkehrungen im Hinblick auf Lehrer, Schule und Klassenzimmer – bezeichneten Schulleiter von Schülern des Sekundarbereich II die ungenügende Anzahl von Computern zur Nutzung durch die Schüler als das größte Hindernis für die Nutzung von IKT im Unterricht. Unzureichende Wartung und technischer Support sowie fehlende Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrer in Bezug auf die Nutzung von Computern für Unterrichtszwecke waren andere oft genannte Hindernisse.

Zu den unterschiedlichen Faktoren, die die Qualität des Unterrichts beeinflussen, gehört die Ausbildung der Lehrer, die sie darauf vorbereitet, einen qualitativ hochwertigen Unterricht durchzuführen. Der neu eingeführte **Indikator D4** untersucht die Qualifikationsanforderungen für Junglehrer im Elementar-, Primar-, und Sekundarbereich I und II (allgemeinbildend) im öffentlichen Sektor sowie Maßnahmen zur Unterstützung der beruflichen Weiterentwicklung. Wo verfügbar, wird auch der Prozentsatz der gegenwärtig tätigen Lehrkräfte angegeben, die über die erforderlichen Qualifikationen verfügen.

... der Ausbildung und beruflichen Weiterentwicklung von Lehrern ...



Das Niveau der Lehrerqualifikation beeinflusst die Qualität der Unterrichtspraxis (Zelle 2.B der Referenzmatrix) und ist grundlegend für die Qualität des Unterrichts und das Lernen der Schüler (Zellen 3.B und 3.A der Referenzmatrix). Maßnahmen, die die Schule bei der beruflichen Weiterbildung der Beschäftigten unterstützen, können das Lernumfeld der Schule beeinflussen (Zelle 2.C der Referenzmatrix), sie stellen eine wesentliche Grundlage für die Unterrichts- und Lernpraxis dar (Zelle 3.B der Referenzmatrix).

- In allen OECD-Ländern ist heute ein Abschluss im Tertiärbereich A oder B (ISCED 5A oder 5B) Eingangsvoraussetzung für den Lehrerberuf im Primar- und den höheren Bildungsbereichen.
- Die Ausbildungsdauer für Lehrer im Primarbereich liegt zwischen 3 Jahren in Belgien, Irland, Island, Neuseeland, Österreich und Spanien und 5 Jahren und mehr in Deutschland, Finnland und Frankreich.
- In Dänemark, Norwegen und Schweden besuchen mehr als 90 Prozent der Schüler des Sekundarbereich II Schulen, an denen der Schulleiter Aktivitäten zur beruflichen Weiterentwicklung der Lehrkräfte (einschließlich Forschung) organisiert.
- Unterrichtsbesuche an anderen Schulen des Sekundarbereich II sind eine in Dänemark, Finnland, Korea, Norwegen, Portugal und Schweden häufig eingesetzte Methode. In Dänemark, Frankreich, Italien, Korea, Mexiko und der Schweiz werden häufiger formale wechselseitige Unterrichtsbesuche oder eine Unterstützung durch erfahrene Lehrer eingesetzt.

#### ...und der Arbeitsbedingungen der Lehrer.

Kapitel D schließt mit einer vergleichenden Übersicht der Arbeitsbedingungen der Lehrer. Im Bildungssystem ist eine große Anzahl von qualifizierten Fachkräften unter zunehmend wettbewerbsorientierten Marktbedingungen beschäftigt. Allen OECD-Ländern ist es ein großes Anliegen, dafür Sorge zu tragen, dass es genug qualifizierte Lehrer gibt. Das Angebot an qualifizierten Lehrkräften wird hauptsächlich bestimmt durch die Gehälter und Arbeitsbedingungen von Lehrern, einschließlich des Anfangsgehalts und des Systems der Besoldungs- und Vergütungsgruppen, sowie der dem Einzelnen während der Ausbildung zum Lehrer entstehenden Kosten im Vergleich zu den Gehältern und Kosten für andere hochqualifizierte Berufe. All dies beeinflusst die beruflichen Entscheidungen potenzieller Lehrer und derjenigen, die sich für den Lehrerberuf interessieren. Gleichzeitig sind die Lehrergehälter der größte Einzelposten, wenn es um die Kosten der Bildung geht. Die Gehälter der Lehrer sind daher für die politischen Entscheidungsträger, die die Qualität des Unterrichts und einen ausgeglichenen Bildungsetat aufrechterhalten wollen, ein entscheidender Faktor. Die Höhe der Bildungsetats spiegelt das Ausbalancieren einer ganzen Reihe untereinander verbundener Faktoren wider. Hierzu gehören die Lehrergehälter, das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis, der Umfang der geplanten Unterrichtszeit für Schüler und die vorgesehene Anzahl der Unterrichtsstunden der Lehrer. Um dies näher zu beleuchten, untersucht Indikator D5 das Anfangs-, das mittlere und das Höchstgehalt von Lehrern an

öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs und die zusätzlich zu den Grundvergütungen und -besoldungen gewährten Zulagen und Anreize.

Zusammen mit Faktoren wie der Klassengröße und dem zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis (Indikator D2), der Unterrichtszeit der Schüler (Indikator D1) und den Lehrergehältern (Indikator D5) beeinflusst die Zeit, die ein Lehrer tatsächlich unterrichtet, die für Bildung aufzuwendenden Finanzmittel. Die Unterrichtszeit und die nicht-unterrichtsbezogenen Aktivitäten sind ein entscheidender Bestandteil der Arbeitsbedingungen der Lehrer, sie beeinflussen auch die Attraktivität des Lehrerberufs. Um diese Zusammenhänge näher zu beleuchten, untersucht [Indikator D6](#) die gesetzliche bzw. vertraglich festgelegte Arbeitszeit der Lehrer in den verschiedenen Bildungsbereichen sowie die vorgeschriebene Unterrichtszeit, d. h. die Zeit, die Vollzeitlehrer auf das Unterrichten der Schüler verwenden müssen. Obwohl die Arbeits- und Unterrichtszeit die tatsächliche Arbeitsbelastung der Lehrer nur zu einem Teil bestimmt, gewährt sie doch einen Einblick in die Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich der Anforderungen an die Lehrer.

Die Lehrergehälter und die Arbeitszeit wirken sich nicht nur auf die Einstellung von neuen Lehrern und ihre Bindung an die Einrichtung aus ([Zelle 2.C der Referenzmatrix](#)) sondern sie bilden als Teil der Arbeitsbedingungen der Lehrer auch den Rahmen für die Unterrichtsqualität im formalen Bildungssystem sowie für die Lernergebnisse der einzelnen Lernenden ([Zellen 3.A und 3.B der Referenzmatrix](#)).

- Die mittleren Gehälter von Lehrern des Sekundarbereich I reichen von weniger als 10.000 US-Dollar in Ungarn und der Slowakischen Republik bis zu 40.000 US-Dollar und mehr in Deutschland, Japan, Korea, der Schweiz und den Vereinigten Staaten.
- Das Gehalt je Unterrichtsstunde eines Lehrers im Sekundarbereich II liegt im Durchschnitt um 40 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich, aber die Differenz variiert zwischen 10 Prozent und weniger in Australien, Neuseeland, Schottland, der Slowakischen Republik, der Türkei und den Vereinigten Staaten und ungefähr 60 Prozent und mehr in Belgien (fläm.), Frankreich, Island, Korea, den Niederlanden, Spanien und Ungarn.
- Im Sekundarbereich I erreichen Lehrer in Australien, Dänemark, England, Neuseeland und Schottland das Höchstgehalt nach bis zu 11 Dienstjahren, während ein Lehrer in Frankreich, Griechenland, Italien, Japan, Korea, Österreich, Spanien, der Tschechischen Republik und Ungarn das Höchstgehalt erst nach mehr als 30 Dienstjahren erhält.
- In den meisten Ländern können alle oder fast alle Lehrer Zulagen erhalten, wenn sie Managementaufgaben übernehmen, mehr Stunden oder Klassen als in einem Vollzeitvertrag vorgesehen unterrichten (z. B. als Stellvertreter), oder besondere Aufgaben übernehmen wie die Beratung oder das Ausbilden von angehenden Lehrern.

- Die durchschnittliche jährliche Zahl der Unterrichtsstunden an öffentlichen Schulen des Primarbereichs beträgt 792 Stunden, reicht aber in den OECD-Ländern von 605 bis zu 1.139 Stunden.
- Im Sekundarbereich I liegt die Zahl der Unterrichtsstunden bei durchschnittlich 714 Stunden im Jahr, die Spannweite reicht jedoch in den OECD-Ländern von 553 bis zu 1.182 Stunden.
- Die Vorgaben für die Arbeitszeit der Lehrer unterscheiden sich in den einzelnen Ländern. In den meisten Ländern müssen die Lehrer gesetzlich oder vertraglich geregelt eine bestimmte Zahl von Stunden arbeiten, während einige Länder nur die Zahl der wöchentlich abzuleistenden Unterrichtsstunden festlegen.

*Außerdem bietet der Indikator ein allgemeineres Bild von Angebot und Nachfrage bei den Lehrkräften und der betreffenden demographischen Entwicklung.*

Die Versorgung mit ausreichend qualifizierten Lehrern sicherzustellen, ist eine der Hauptaufgaben, die Schulleitungen und Schulbehörden zu bewältigen haben. Auf Systemebene bilden die Bestimmungen für die Lehrerausbildung und Erteilung der Lehrerausbildung, die Einstellungspolitik, die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalts- und Zulagensysteme sowie die entsprechend festgelegten Arbeitsbedingungen den grundlegenden politischen Rahmen für die Versorgung mit Lehrkräften. Auf lokaler Ebene hängen Angebot von und Nachfrage nach Lehrkräften mit spezifischen Fachkenntnissen auch von einer Reihe anderer Faktoren ab. Die lokalen Arbeitsmarktbedingungen beeinflussen die Entscheidungen von Lehrern über ihre berufliche Laufbahn. Wenn beispielsweise Wirtschaftsunternehmen die Kompetenzen und das Fachwissen umwerben, über die Lehrer verfügen, kann dies eine Rolle beim „Brain Drain“ von den Schulen spielen, und umgekehrt kann auch der Mangel an anderen örtlichen Beschäftigungsmöglichkeiten die Wahl des Lehrerberufs beeinflussen. Die Lehrerfluktuation an einer Schule kann auch von der altersmäßigen Zusammensetzung des Lehrerkollegiums und der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft abhängen, ebenso wie vom Arbeitsklima an der Schule. Der neu eingeführte **Indikator D7** bietet allgemeine Informationen zu Fragen des Angebots von und der Nachfrage nach Lehrern im Sekundarbereich II sowie zu der Frage, wie auf Schulebene mit einem eventuellem Lehrermangel umgegangen wird (**Zelle 2.C der Referenzmatrix**). Diese Aspekte sowie die daraus resultierenden politischen Maßnahmen wirken sich ebenfalls grundlegend auf die Schulen, die einzelnen Klassen und die Schüler aus (**Zellen 3.A, 3.B und 3.C der Referenzmatrix**), denn sie beeinflussen das Lernumfeld an der Schule, das Klima im Klassenzimmer und das Interesse und die Motivation der Schüler.

Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor beim Angebot und der Nachfrage nach Lehrkräften ist die Altersverteilung der Lehrkräfte. Der neu eingeführte **Indikator D8** untersucht die Zusammensetzung der Lehrerschaft nach Alter und Geschlecht in den einzelnen Ländern und betrachtet damit eine Ressource, die systemweit zur Verfügung steht (**Zelle 2.D der Referenzmatrix**). Die Zusammensetzung der Lehrerschaft nach Geschlecht und Alter wirkt sich ebenfalls grundlegend auf die Schulen, die einzelnen Klassen und die Schüler aus (**Zellen 3.A, 3.B**

und 3.C der Referenzmatrix), denn sie beeinflusst das Lernumfeld an der Schule, das Klima im Klassenzimmer und das Interesse und die Motivation der Schüler.

- Der Prozentsatz nicht voll qualifizierter Lehrer reicht von 0,4 Prozent in Irland bis zu 20 Prozent und mehr in Mexiko, Norwegen, Portugal und Schweden.
- Im Durchschnitt waren in den Ländern, in denen Schulen des Sekundarbereich II untersucht wurden, rund 12 Prozent der Lehrerstellen (Vollzeittäquivalente) unbesetzt und sollten zu Beginn des Schuljahrs 2001/2002 neu besetzt werden.
- Fast zwei Drittel der Lehrer in Mexiko und der Schweiz, aber weniger als 1 Prozent in Korea, unterrichten auf Teilzeitbasis.
- Im Sekundarbereich II herrscht der größte Lehrermangel in den Fächern Informatik, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften und Technik, wohingegen er für Kunst, Sport und Sozialkunde und den Unterricht in der Unterrichts- bzw. Landessprache weniger problematisch erscheint.
- In 15 von 19 OECD-Ländern ist die Mehrzahl der Lehrer im Primarbereich mindestens 40 Jahre alt und in Deutschland, Italien und Schweden ist mehr als ein Drittel der Lehrerschaft älter als 50 Jahre.
- Im Vergleich zu 1998 hat der durchschnittliche Anteil von Lehrern im Alter von 50 Jahren und älter im Sekundarbereich im Durchschnitt um 6,2 Prozent (1,8 Prozentpunkte) zugenommen. In Deutschland, Finnland, Irland und dem Vereinigten Königreich stieg dieser Anteil um mehr als 4 Prozentpunkte.
- Der Anteil junger Lehrer stieg in 10 von 14 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten. In Frankreich, Korea, Luxemburg, Neuseeland und Schweden erhöhte sich der Anteil von Lehrern unter 30 Jahren um mehr als 3 Prozentpunkte, wohingegen Irland und Japan die beiden einzigen Länder sind, in denen es zwischen 1998 und 2001 zu einem signifikanten Rückgang des Anteils von Lehrern kam, die jünger als 30 Jahre sind.

## Weitere Quellen

Auf der Website [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003) finden sich umfangreiche Informationen zu den bei den Indikatoren verwendeten Berechnungsmethoden, der Interpretation der Indikatoren im jeweiligen nationalen Kontext und den benutzten Datenquellen. Die Website bietet auch Zugang zu den Daten, die den Indikatoren zugrunde liegen.

Auf der Website [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org) finden sich Informationen zu der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD, die für viele der Indikatoren von *Bildung auf einen Blick 2003* herangezogen wurde.

Die Veröffentlichung *Bildungspolitische Analyse* ist ein Begleitband zu *Bildung auf einen Blick* und greift ausgewählte Themen von besonderer Relevanz für die Regierungen wieder auf. Die Ausgabe des Jahres 2003 enthält vier Kapitel, in denen zentrale Ergebnisse und politische Entwicklungen dargestellt werden. Die Kapitel beschäftigen sich mit Vielfalt, Chancengleichheit und Integration, der Berufsberatung und neuen Perspektiven in diesem Zusammenhang, den sich ändernden staatlichen Rahmenbedingungen für den Hochschulbereich und Strategien für nachhaltige Investitionen in lebenslanges Lernen.

# Hinweise für den Leser

## Statistische Erfassung

Zwar ist die Gültigkeit der Indikatoren in vielen Ländern nach wie vor durch unvollständige Daten eingeschränkt, prinzipiell wird jedoch jeweils das gesamte nationale Bildungssystem erfasst, unabhängig davon, wer Eigentümer oder Geldgeber der betreffenden Bildungseinrichtungen ist und in welchen Strukturen das Bildungsangebot vermittelt wird. Abgesehen von einer Ausnahme, die nachstehend näher erläutert ist, werden sämtliche Schüler und Studierende sowie alle Altersgruppen berücksichtigt: Kinder (einschließlich derjenigen, die als Kinder mit einem besonderen pädagogischen Bedarf eingestuft sind), Erwachsene, Inländer, Ausländer sowie Schüler und Studierende, die an Fernkursen, in Sonderschulmaßnahmen oder an Ausbildungsgängen teilnehmen, die von anderen Ministerien als dem Bildungsministerium angeboten werden, sofern das Hauptziel der betreffenden Ausbildung die bildungsmäßige Förderung des Einzelnen ist. Die berufliche und technische Ausbildung am Arbeitsplatz bleibt jedoch – mit Ausnahme der dualen Ausbildung, d.h. einer kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildung, die ausdrücklich als Bestandteil des Bildungssystems gilt – bei den Angaben zu den Ausgaben für die Ausbildung und zur Bildungsbeteiligung unberücksichtigt.

Bildungsaktivitäten, die als „Erwachsenenbildung“ oder „nichtreguläre Bildung“ eingestuft sind, werden berücksichtigt, sofern diese Aktivitäten Kurse und Studiengänge umfassen oder fachliche Inhalte vermitteln, die mit „regulären“ Bildungsgängen vergleichbar sind, oder sofern die zugrunde liegenden Bildungsgänge zu ähnlichen Abschlüssen führen wie die entsprechenden regulären Bildungsgänge. Kurse für Erwachsene, die in erster Linie aus allgemeinem Interesse, zur persönlichen Entwicklung, als Freizeitvergnügen oder zur Erholung belegt werden, sind hierbei ausgeschlossen.

## Berechnung von internationalen Mittelwerten

Für viele Indikatoren ist ein Ländermittel und für manche ein OECD-Gesamtwert angegeben.

Das **Ländermittel** wird als der ungewichtete Mittelwert der Datenwerte aller Länder berechnet, für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können. Das **Ländermittel** bezieht sich somit auf einen Durchschnitt von Datenwerten auf Ebene des nationalen Bildungssystems und dient als Antwort auf die Frage, wie ein Indikatorwert für ein bestimmtes Land im Vergleich zum Wert eines typischen Landes oder dem OECD-Mittel abschneidet. Dabei bleibt die absolute Größe des jeweiligen Bildungssystems unberücksichtigt. **OECD Insgesamt** wird als der gewichtete Mittelwert der Datenwerte aller Länder berechnet, für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können. Er spiegelt den Wert eines bestimmten Indikators für die OECD-Länder in ihrer Gesamtheit wider. Die Ermittlung dieses Wertes dient zu Vergleichszwecken, wenn beispielsweise die Ausgabenzahlen für einzelne Länder mit denen aller OECD-Länder insgesamt verglichen werden sollen, für die jeweils relevante Daten vorliegen, wobei diese OECD-Länder als eine Einheit betrachtet werden. Es sei darauf hingewiesen, dass sowohl das **Ländermittel** als auch **OECD Insgesamt** durch fehlende Daten für einzelne Länder erheblich beeinflusst werden können. Aufgrund der relativ kleinen Zahl der untersuchten Länder wird dies jedoch nicht durch statistische Verfahren ausgeglichen. In den Fällen, in denen eine Kategorie für ein Land nicht zutrifft (gekennzeichnet durch ein „a“) oder der Datenwert für die entsprechende Berechnung vernachlässigbar gering ist (gekennzeichnet durch ein „n“) wird zur Berechnung der Ländermittelwerte der Wert Null angesetzt. In den Fällen, in denen ein Datenpunkt das Verhältnis von zwei Werten angibt, die beide auf ein bestimmtes Land nicht zutreffen (angezeigt durch ein „a“), wird das betreffende Land bei der Mittelwertberechnung nicht berücksichtigt. In den Tabellen zur Finanzstatistik, die das Jahr 1995 be-

rücksichtigen, wurden sowohl das [Ländermittel](#) als auch [OECD Insgesamt](#) nur für die Länder berechnet, die Daten sowohl für 1995 als auch für 2000 zur Verfügung stellten. Dies erlaubt einen Vergleich im Zeitablauf, der nicht durch fehlende Daten für eines der Jahre beeinträchtigt wird.

### Einstufung der Bildungsbereiche nach dem ISCED-System

Die Einstufung der einzelnen Bildungsbereiche beruht auf der überarbeiteten Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (International Standard Classification of Education – ISCED-97). Der größte Unterschied zwischen der alten (ISCED-76) und der überarbeiteten Fassung der ISCED-Klassifikation ist die Einführung eines mehrdimensionalen Systems für die Klassifizierung, das die Bildungsinhalte von Bildungsprogrammen mittels multipler Kriterien abschätzt und einordnet. Die ISCED-Klassifikation ist ein Instrument zur Erstellung von internationalen Bildungsstatistiken und unterscheidet zwischen sechs Bildungsbereichen. Im [Glossar](#) und in den Hinweisen in Anhang 3 (Indikator A2) werden die ISCED-Stufen ausführlich erläutert, und in Anhang 1 ist das typische Abschlussalter für die wichtigsten Bildungsgänge nach ISCED-Stufen aufgeführt.

### Symbole für fehlende Daten

In den Tabellen und Grafiken werden zur Kennzeichnung fehlender Daten die folgenden Symbole verwendet:

- a** Daten nicht zutreffend, da die Kategorie nicht zutrifft.
- c** Zu wenige Beobachtungen, um verlässliche Werte anzugeben (d.h. eine Zelle ist mit weniger als fünf Schulen oder weniger als 30 Schülern besetzt).
- m** Keine Daten verfügbar.
- n** Die Größenordnung ist entweder vernachlässigbar oder Null.
- x** Die Daten sind in einer anderen Kategorie oder Spalte der Tabelle enthalten. (z.B. bedeutet x(2), dass die Daten in Spalte 2 der Tabelle enthalten sind).

### Ländercodes

#### OECD-Mitgliedsländer

Australien	AUS	Mexiko	MEX
Belgien	BEL	Neuseeland	NZL
Belgien (fläm.)	BFL	Niederlande	NLD
Belgien (frz.)	BFR	Norwegen	NOR
Dänemark	DNK	Österreich	AUT
Deutschland	DEU	Polen	POL
England	ENG	Portugal	PRT
Finnland	FIN	Schottland	SCO
Frankreich	FRA	Schweden	SWE
Griechenland	GRC	Schweiz	CHE
Irland	IRL	Slowakische Rep.	SVK
Island	ISL	Spanien	ESP
Italien	ITA	Tschechische Rep.	CZE
Japan	JPN	Türkei	TUR
Kanada	CAN	Ungarn	HUN
Korea	KOR	Ver. Staaten	USA
Luxemburg	LUX	Ver. Königreich	UKM

#### Länder, die am UNESCO/OECD World Education Indicators (WEI) Programm teilnehmen

Ägypten, Argentinien, Brasilien, Chile, China, Indien, Indonesien, Jamaika, Jordanien, Malaysia, Paraguay, Peru, Philippinen, Russische Föderation, Thailand, Tunesien, Uruguay und Simbabwe nehmen am UNESCO/OECD World Education Indicators (WEI) Programm teil. Die Daten für diese Länder wurden auf Grundlage derselben Standards erhoben, die auch für die OECD-Länder gelten. Die WEI-Teilnehmerstaaten wurden daher in diese Publikation mit aufgenommen. Israel beteiligt sich an den OECD-Aktivitäten im Bereich Bildung als Beobachter und hat zu den OECD-Indikatoren zur Finanzierung des Bildungswesens beigetragen.

# Kapitel A



## Bildungs- und Lernergebnisse





# Überblick

*Kapitel A untersucht die Bildungs- und Lernergebnisse, und zwar in Form ...*

## **Indikator A1: Aktuelle Abschlussquoten im Sekundarbereich II und Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung**

Tabelle A1.1

Abschlussquoten im Sekundarbereich II (2001)

Tabelle A1.2

Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss des Sekundarbereich II (2001)

Tabelle A1.3

Abschlussquoten im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (2001)

*... der aktuellen Abschlussquoten der Bildungseinrichtungen und des Bildungsstands der Erwachsenenbevölkerung,*

## **Indikator A2: Aktuelle Abschluss- und Erfolgsquoten im Tertiärbereich und Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung**

Tabelle A2.1

Abschlussquoten im Tertiärbereich (2001)

Tabelle A2.2

Erfolgsquoten im Tertiärbereich (2000)

Tabelle A2.3

Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2001)

Tabelle A2.4

Entwicklung der Abschlüsse im Tertiärbereich (1991–2001)

## **Indikator A3: Absolventen nach Studienbereichen**

Tabelle A3.1

Absolventen des Tertiärbereich, nach Studienbereichen und Bildungsbereichen (2001)

Tabelle A3.2

Prozentsatz der von Frauen erworbenen Abschlüsse im Tertiärbereich, nach Bildungsbereich und Studienbereich (2001)

*... der Qualität der Lernergebnisse und der Unterschiede dieser Ergebnisse zwischen Schülern und Schulen, ...*

## **Indikator A4: Lesefähigkeiten und Leseverständnis von Schülern der 4. Jahrgangsstufe**

Tabelle A4.1

Mittlere Leseleistungen und Unterschiede in der Leseleistung von Schülern der 4. Jahrgangsstufe (2001)

## **Indikator A5: Lesefähigkeiten und Leseverständnis 15-jähriger Schüler**

Tabelle A5.1

Lesefähigkeiten und Leseverständnis 15-Jähriger (2000)

Tabelle A5.2

Unterschiede in den Lesefähigkeiten und dem Leseverständnis 15-jähriger Schüler (2000)

Tabelle A5.3

Mittlere Leseleistungen von Schülern der 4. Jahrgangsstufe und von 15-jährigen Schülern (2000, 2001)

### **Indikator A6: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung 15-Jähriger**

- Tabelle 6.1 Unterschiede in der Leistung 15-jähriger Schüler auf der PISA-Skala für mathematische Grundbildung (2000)
- Tabelle 6.2 Unterschiede in der Leistung 15-jähriger Schüler auf der PISA-Skala für naturwissenschaftliche Grundbildung (2000)

### **Indikator A7: Leistungsunterschiede zwischen den Schulen**

- Tabelle 7.1 Unterschiede bei den Lesefähigkeiten und dem Leseverständnis 15-jähriger Schüler (2000)

### **Indikator A8: Leseprofile 15-Jähriger**

- Tabelle A8.1 Lesebereitschaft 15-jähriger Schüler (2000)
- Tabelle A8.2 Leseleistungen und Leseprofile von 15-jährigen Schülern (2000)
- Tabelle A8.3 Länderübergreifender mittlerer Prozentsatz 15-jähriger Schüler in den einzelnen PISA-Leseprofilen (2000)
- Tabelle A8.4 Leseprofile 15-jähriger Schüler nach Geschlecht (2000)

### **Indikator A9: Freude 15-jähriger Schüler am Lesen**

- Tabelle A9.1 Freude am Lesen (2000)
- Tabelle A9.2 Erwartete und beobachtete Prozentsätze 15-jähriger Schüler und ihrer Leistungen auf dem PISA-Index der Freude am Lesen (2000)

### **Indikator A10: Das selbstgesteuerte Lernen 15-Jähriger**

- Tabelle A10.1 Länderübergreifende durchschnittliche Abweichung bei 15-jährigen Schülern auf den PISA-Indizes für selbstgesteuertes Lernen (2000)
- Tabelle A10.2 Leistungen 15-jähriger Schüler auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses und jeweiliger Prozentsatz der Schüler (2000)
- Tabelle A10.3 Leistungen 15-jähriger Schüler auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses nach Quartilen des PISA-Index für kontrollbezogene Strategien bei selbstgesteuertem Lernen (2000)
- Tabelle A10.4 Leistungen 15-jähriger Schüler auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses nach Quartilen des PISA-Index der Erfolgswirksamkeit bei selbstgesteuertem Lernen (2000)

### Indikator A11: Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Schülerleistungen

Tabelle A11.1	Erwartungen 15-Jähriger hinsichtlich des Berufs, dem sie mit 30 Jahren nachgehen werden, nach Geschlecht
Tabelle A11.2	Leistungen von Schülerinnen und Schülern der 4. Jahrgangsstufe (2001)
Tabelle A11.3	Leistungen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler (2000)
Tabelle A11.4	Politische Bildung von 14-jährigen Schülerinnen und Schülern (1999)
Tabelle A11.5a	Geschlechtsspezifische Unterschiede bei 15-jährigen Schülerinnen und Schülern auf den PISA-Skalen des selbstgesteuerten Lernens (2000)
Tabelle A11.5b	Geschlechtsspezifische Unterschiede bei 15-jährigen Schülerinnen und Schülern auf den PISA-Skalen des selbstgesteuerten Lernens (2000) (Forts.)

... sowie der individuellen und gesellschaftlichen Bildungserträge.

### Indikator A12: Erwerbsquoten nach Bildungsstand

Tabelle A12.1	Erwerbsquoten (2001)
Tabelle A12.2	Arbeitslosenquoten (2001)

### Indikator A13: Zu erwartende Jahre in Ausbildung, Beschäftigung und Nicht-Beschäftigung im Alter zwischen 15 und 29 Jahren

Tabelle A13.1	Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2001)
---------------	---

### Indikator A14: Die Erträge aus Bildung: Bildung und Einkommen

Tabelle A14.1	Relative Einkommen der Bevölkerung mit Erwerbseinkommen
Tabelle A14.2	Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern
Tabelle A14.3	Individuelle Ertragsraten aus Bildungsinvestitionen (1999-2000)
Tabelle A14.4	Gesellschaftliche Ertragsraten aus Bildungsinvestitionen (1999-2000)

### Indikator A15: Die Erträge aus Bildung: Zusammenhänge zwischen Humankapital und Wirtschaftswachstum

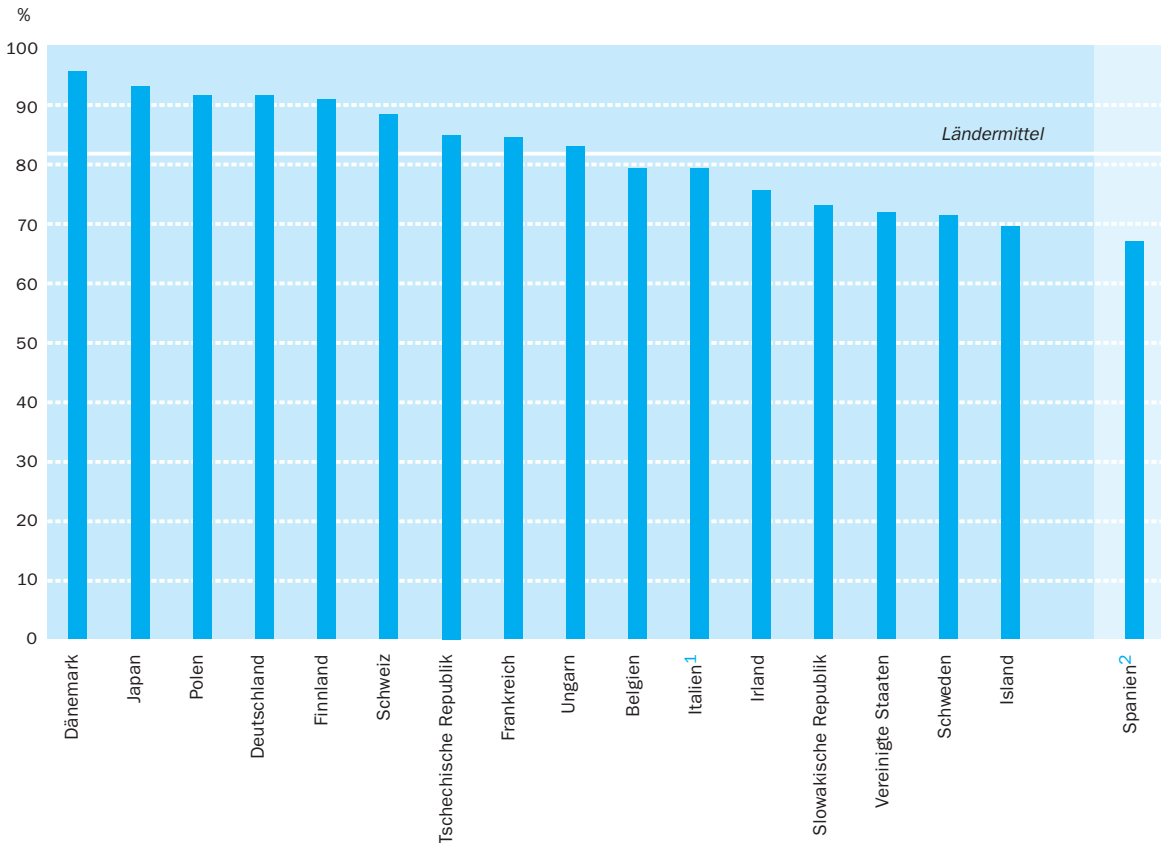
## Indikator A1: Aktuelle Abschlussquoten im Sekundarbereich II und Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung

- In 15 der 17 OECD-Länder, für die vergleichbare Zahlen zur Verfügung stehen, liegt das Verhältnis von Absolventen des Sekundarbereich II zur Bevölkerung im typischen Abschlussalter inzwischen bei über 70 Prozent. In Dänemark, Deutschland, Finnland, Japan und Polen liegen die Abschlussquoten bei über 90 Prozent. Die große Aufgabe besteht nunmehr darin, sicherzustellen, dass der übrige Teil den Anschluss nicht verliert und sich dem möglichen Risiko sozialer Ausgrenzung gegenüber sieht.
- Bei einem Vergleich des Bildungsstands der 25- bis 43-Jährigen mit dem der 45- bis 54-Jährigen zeigt sich, dass der Anteil der Personen, die nicht über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, in fast allen OECD-Ländern zurückgegangen ist, in einigen Ländern sogar recht deutlich. Viele Länder mit einem in der Vergangenheit geringen Bildungsstand holen nun auf.
- Bei den älteren Altersgruppen weisen Frauen einen niedrigeren Bildungsstand als Männer auf, doch bei den jüngeren Menschen hat sich dieses Verhältnis umgekehrt und heute übersteigen in den meisten Ländern die Abschlussquoten der Frauen die der Männer.

Abbildung A1.1

**Abschlussquoten im Sekundarbereich II (2001)**

Anteil aller Absolventen des Sekundarbereich II (ohne Doppelzählungen) an der Population im typischen Abschlussalter (in %)



1. Referenzjahr 2000. 2. Signifikanter Anteil der Kohorte von Jugendlichen in diesem Indikator nicht enthalten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtabschlussquoten des Sekundarbereich II

Quelle: OECD, Tabelle A1.1. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

## Politischer Hintergrund

Um den Anteil der Bevölkerung zu erfassen, der über die Mindestvoraussetzungen für einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt verfügt ...

Aufgrund der gestiegenen Anforderungen an Kenntnissen und Fähigkeiten in den OECD-Ländern ist ein Abschluss des Sekundarbereich II zur Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt geworden. Er bildet die Grundlage für weiterführendes Lernen sowie Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten und dient auch der Vorbereitung auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt. Obwohl es in vielen Ländern möglich ist, dass Schüler die Schule nach dem Ende des Sekundarbereich I verlassen, treffen in den OECD-Ländern Jugendliche, die ohne einen Abschluss des Sekundarbereich II abgehen, in der Regel auf große Schwierigkeiten bei ihrem Eintritt in den Arbeitsmarkt (s. Indikatoren A12 bis A15).

... zeigt dieser Indikator die aktuellen Abschlussquoten der Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II auf ...

Die Abschlussquoten des Sekundarbereich II zeigen den gegenwärtigen ‚Output‘ der Bildungssysteme, d. h. den Prozentsatz der Bevölkerung im typischen Alter für den Sekundarbereich II, der einen Bildungsgang des Sekundarbereich II erfolgreich abschließt. Obwohl hohe Abschlussquoten im Sekundarbereich II

nicht garantieren, dass ein Bildungssystem seine Schulabgänger ausreichend mit dem notwendigen Wissen und den grundlegenden Fähigkeiten und Kenntnissen ausrustet, die für den Eintritt in den Arbeitsmarkt erforderlich sind, weil hierbei nicht die Qualität der Ausbildung erfasst wird, sind diese Abschlussquoten für den Sekundarbereich II doch ein Indikator dafür, inwieweit es den Bildungssystemen gelingt, den Mindestanforderungen des Arbeitsmarktes zu entsprechen.

Durch den Vergleich des Bildungsstands zwischen verschiedenen Generationen lässt sich die Entwicklung des Bildungsstands in der Bevölkerung nachverfolgen, die sowohl die sich verändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes als auch bildungspolitische Veränderungen widerspiegelt.

... sowie die in der Vergangenheit vorherrschenden Abschlussquoten im Sekundarbereich II.

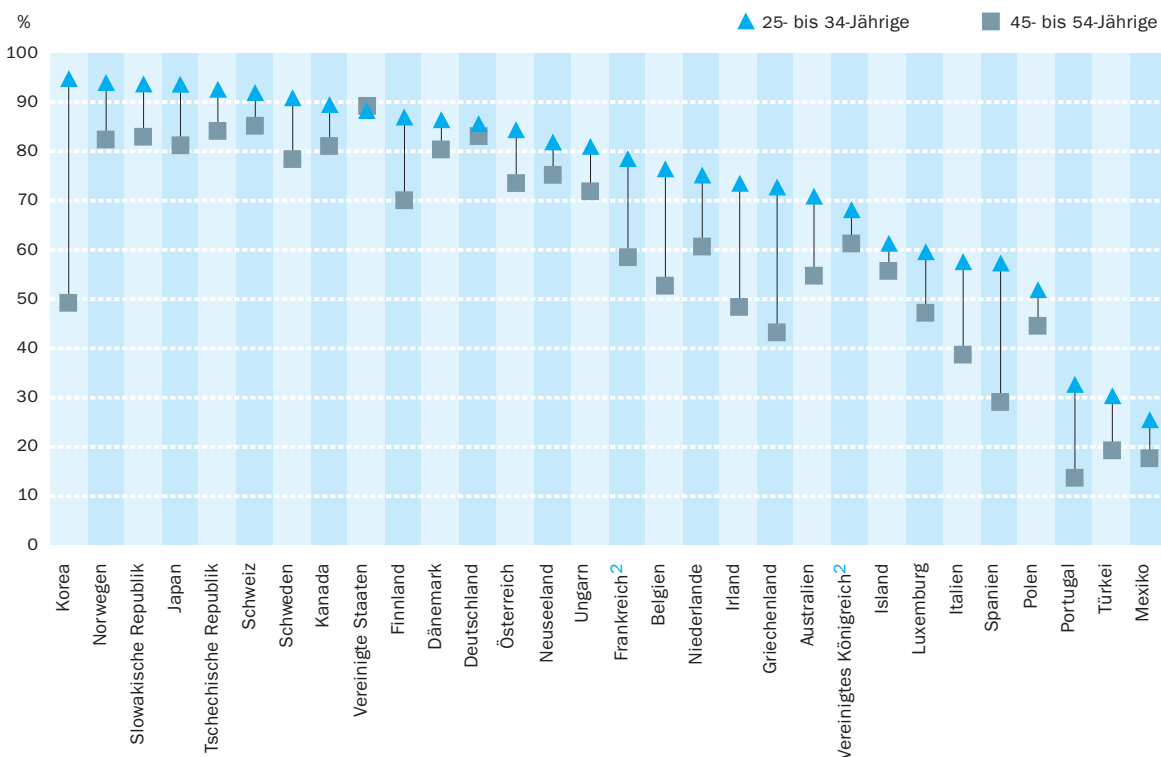
## Ergebnisse und Erläuterungen

Abschlussquoten im Sekundarbereich II werden geschätzt als die Zahl jener Personen, die (unabhängig vom ihrem Alter) einen Erstabschluss im Sekundarbereich II erzielen, bezogen auf 100 Personen in dem Alter, in dem Schüler in der Regel Bildungsgänge des Sekundarbereich II abschließen (s. Anhang 1).

In 15 von 17 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten liegen die Abschlussquoten im Sekundarbereich II bei über 70 Prozent ...

Abbildung A1.2

Prozentsatz der Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss des Sekundarbereich II<sup>1</sup>, nach Altersgruppen (2001)



1. Ohne ISCED 3C kurze Bildungsgänge.

Hinweis: Nicht alle ISCED 3 Bildungsgänge erfüllen die Mindestanforderungen für ISCED 3C lange Bildungsgänge.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes 25- bis 34-Jähriger mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD, Tabelle A1.2. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

*...und in Dänemark, Deutschland, Finnland, Japan und Polen übersteigen sie 90 Prozent.*

*In fast allen Ländern sind die Abschlussquoten im Sekundarbereich II gestiegen ...*

*...und viele Länder mit einem in der Vergangenheit geringen Bildungsstand holen nun auf.*

*Bei den älteren Altersgruppen weisen Frauen einen niedrigeren Bildungsstand als Männer auf, ...*

*... doch bei den jüngeren Menschen kehrt sich dieses Verhältnis gegenwärtig um.*

*Heute übersteigen in den meisten Ländern die Abschlussquoten der Frauen die der Männer.*

Diese Abschlussquoten beinhalten also sowohl Schüler, die den Sekundarbereich II im üblichen oder typischen Alter abschließen, als auch ältere Absolventen (z.B. über den zweiten Bildungsweg). In 15 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten liegen die Abschlussquoten für den Sekundarbereich II bei über 70 Prozent (Abb. A1.1).

In fünf der 17 Länder, für die vergleichbare Absolventenzahlen verfügbar sind, liegen die Abschlussquoten bei über 90 Prozent (Dänemark, Deutschland, Finnland, Japan und Polen). Die in Abbildung A1.1 dargestellten Abschlussquoten sollten in Bezug auf Spanien jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, da dort vor kurzem die Dauer von Bildungsgängen im Sekundarbereich verlängert wurde, wodurch die Abschlussquoten zu niedrig angesetzt werden.

Ein Vergleich des Bildungsstands jüngerer mit dem älterer Jahrganggruppen deutet auf einen starken Anstieg des Prozentsatzes derjenigen Personen hin, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben (Abb. A1.2). Im Durchschnitt verfügen nur 60 Prozent der 45- bis 54-Jährigen über einen Abschluss im Sekundarbereich II verglichen mit 74 Prozent der 25- bis 34-Jährigen.

Besonders auffällig ist dies in Ländern, in denen die Erwachsenenbevölkerung in der Regel über einen niedrigeren Bildungsstand verfügt. Bei den jüngeren Altersgruppen sind die Unterschiede im Bildungsstand zwischen den einzelnen Ländern weniger ausgeprägt. Daher ist bei vielen Ländern, die gegenwärtig einen niedrigen Bildungsstand in der Erwachsenenbevölkerung aufweisen, zu erwarten, dass sie sich an die Länder mit einem höheren Bildungsstand annähern werden. In Korea, Portugal und Spanien ist der Anteil der 25- bis 34-Jährigen, die mindestens über einen Abschluss des Sekundarbereich II verfügen, rund zweimal so hoch wie in der Altersgruppe der 45- bis 54-Jährigen. Auch in Belgien, Frankreich, Griechenland und Irland kam es zu beträchtlichen Verbesserungen, während der betreffende Anteil in Mexiko und der Türkei nur langsam steigt.

### **Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Abschlussquoten**

Das Verhältnis zwischen dem Bildungsstand von erwachsenen Männern und Frauen ist in den meisten OECD-Ländern unausgeglichen: in der Vergangenheit hatten Frauen nicht genügend Möglichkeiten und/oder Anreize, den gleichen Bildungsstand wie Männer zu erreichen. Frauen sind in der Regel überrepräsentiert in der Gruppe derjenigen, die gar nicht erst den Sekundarbereich II besuchen, und unterrepräsentiert bei den höheren Bildungsniveaus.

Allerdings sind diese Unterschiede hauptsächlich auf die großen geschlechtsspezifischen Unterschiede beim Bildungsstand der älteren Altersgruppen zurückzuführen und haben sich in den jüngeren Altersgruppen beträchtlich reduziert oder sogar umgekehrt.

Heute zeigen sich in der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten keine signifikanten Unterschiede bei den Abschlussquoten zwischen Frauen und Männern mehr (Tabelle A1.1). Außerdem übertreffen in 15 von 16 OECD-Ländern, für die nach Geschlecht aufgeschlüsselte Abschlussquoten des Sekundarbereich II verglichen werden können, die Abschlussquoten der Frauen die der

Männer, und in Finnland, Irland, Island und Spanien beträgt dieser Unterschied sogar 13 Prozentpunkte und mehr. In der Mehrheit der OECD-Länder liegt der Frauenanteil bei den allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II deutlich höher, nur in Korea und der Türkei liegen die Abschlussquoten der Männer höher als die der Frauen, und das auch nur minimal. Umgekehrt erwerben in den meisten OECD-Ländern mehr Männer als Frauen einen Abschluss in berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereich II.

### Abschlussquoten bei post-sekundären, nicht tertiären Bildungsgängen

Post-sekundäre, nicht-tertiäre Bildungsgänge werden in 27 OECD-Ländern angeboten. Sie befinden sich aus international vergleichender Sicht im Grenzbereich zwischen Sekundarbereich II und post-sekundärem Bereich, auch wenn sie im nationalen Zusammenhang eindeutig als zum Sekundarbereich II oder zum post-sekundären Bereich gehörig angesehen werden können. Zwar mag der Inhalt dieser Bildungsgänge nicht wesentlich anspruchsvoller sein als der des Sekundarbereich II, so können sie doch den Kenntnisstand derjenigen, die schon einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, erweitern. Die Teilnehmer der betreffenden Bildungsgänge sind in der Regel älter als im Sekundarbereich II.

*In einigen Ländern erweitert ein beträchtlicher Anteil von Schülern nach einem ersten Abschluss im Sekundarbereich II ihr Wissen durch einen weiteren Verbleib im Sekundarbereich II.*

Typische Beispiele für solche post-sekundären, nicht tertiären Bildungsgänge sind die Trade and Vocational Certificates in Kanada und den Vereinigten Staaten, die Kindergärtnerausbildung in Österreich und der Schweiz oder die Berufsausbildung von Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereich II im dualen System in Deutschland. In den meisten Ländern sind diese post-sekundären, nicht tertiären Bildungsgänge auf Berufsausbildung ausgerichtet.

In 8 von 20 OECD-Ländern, für die vergleichbare Daten vorliegen, erwerben 11 Prozent und mehr der Absolventen des Sekundarbereich II auch einen post-sekundären, nicht-tertiären Abschluss, entweder als Alternative oder zusätzlich zu einem Besuch des Tertiärbereichs (bei einem OECD-Durchschnitt von 9,5 Prozent). In Irland, Neuseeland, Österreich und Ungarn schließen 21 Prozent und mehr der jeweils typischen Altersgruppe einen post-sekundären, nicht tertiären Bildungsgang ab (Tab. A1.3).

*In Irland, Neuseeland, Österreich und Ungarn schließen 21 Prozent und mehr der jeweils typischen Altersgruppe einen post-sekundären, nicht tertiären Bildungsgang ab.*

In etwas mehr als der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten sind die meisten, wenn nicht sogar alle, Abschlüsse im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich Abschlüsse in ISCED 4C-Bildungsgängen, die hauptsächlich der Vorbereitung auf den direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt dienen sollen. Auch Lehrlingsausbildungen für Schüler, die bereits einen Abschluss im Sekundarbereich II erzielt haben, fallen in diese Kategorie. In 9 von 20 OECD-Ländern kommt jedoch die Mehrheit der Abgänger im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich aus Bildungsgängen, die einen direkten Zugang zu Studiengängen sowohl im Tertiärbereich A als auch im Tertiärbereich B gewähren sollen. In Österreich erwerben 20 Prozent der Absolventen einen Abschluss in ISCED 4A-Bildungsgängen und in der Schweiz schließen 17 Prozent einen ISCED 4B-Bildungsgang ab.



*Die Absolventendaten beziehen sich auf das Schuljahr 2000/2001 und beruhen auf der alljährlich von der OECD aufgelegten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.*

## Definitionen und angewandte Methodik

Als Absolventen des Sekundarbereich II gelten diejenigen Schulabgänger, die das letzte Jahr der Ausbildung im Sekundarbereich II erfolgreich abschließen und zwar unabhängig von ihrem Alter. In einigen Ländern gehört zum erfolgreichen Abschluss eine Abschlussprüfung, in anderen nicht.

Die Brutto-Abschlussquoten für die Bildungsgänge der ISCED-Kategorien 3A, 3B und 3C können nicht einfach aufaddiert werden, da die Absolventen von mehr als einem dieser Bildungsgänge im Sekundarbereich II doppelt gezählt würden. Das gleiche gilt für Abschlussquoten nach Ausrichtung des Bildungsgangs, d. h. allgemeinbildend oder berufsbildend. Die Anzahl der Absolventen ohne Doppelzählungen wird ermittelt, indem man die Anzahl der Absolventen abzieht, die in einem vorherigen Jahr einen anderen Bildungsgang im Sekundarbereich II abgeschlossen haben.

Für einige Länder stehen keine Angaben zur Zahl der Absolventen post-sekundärer, nicht-tertiärer Bildungsgänge ohne Doppelzählung zur Verfügung und die Abschlussquoten könnten wegen der Absolventen, die mehrere Bildungsgänge im gleichen Bildungsbereich abschließen, etwas zu hoch angesetzt sein. In Tabelle A1.3 sind die betreffenden Länder gekennzeichnet.

Berufsvorbereitende und berufsbildende Bildungsgänge umfassen sowohl schulische als auch kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen, die als Bestandteil des Bildungssystems gelten. Ausschließlich in Betrieben durchgeführte Ausbildungen, die keiner formellen Aufsicht durch eine Bildungsbehörde unterstehen, bleiben unberücksichtigt.

*Die Daten zum Bildungsstand stammen aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen und beruhen auf der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED-97).*

Die Daten zu Bevölkerung und Bildungsstand stammen aus Datenbanken der OECD und EUROSTAT, die aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen zusammengetragen sind. Angaben zu den länderspezifischen Datenquellen s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003).

Die Unterschiede im Bildungsstand basieren auf dem Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, der einen bestimmten Bildungsstand erreicht hat. Die Festlegung der einzelnen Bildungsbereiche erfolgt auf Grundlage der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED-97). Zur Beschreibung der Bildungsbereiche laut ISCED-97 und der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003).

Tabelle A1.1

**Abschlussquoten im Sekundarbereich II (2001)**

Anzahl der Absolventen des Sekundarbereich II im Verhältnis zur Gesamtpopulation im typischen Abschlussalter (x 100), in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, nach Ausrichtung und Ziel des Bildungsgangs und Geschlecht

	Gesamt (keine Doppelzählungen)			ISCED 3A (Bildungsgänge sollen direkten Zugang zum Tertiärbereich A eröffnen)		ISCED 3B (Bildungsgänge sollen direkten Zugang zum Tertiärbereich B eröffnen)		ISCED 3C (lang) ähnlich lang wie typische 3A- oder 3B-Bildungsgänge		ISCED 3C (kurz) kürzere Dauer als typische 3A- oder 3B-Bildungsgänge		allgemein- bildende Ausbildungs- gänge		Berufsvor- bereitende/ berufsbildende Ausbildungs- gänge	
	M + F (1)	Männer (2)	Frauen (3)	M + F (4)	Frauen (5)	M + F (6)	Frauen (7)	M + F (8)	Frauen (9)	M + F (10)	Frauen (11)	M + F (12)	Frauen (13)	M + F (14)	Frauen (15)
<b>OECD-Länder</b>															
Australien <sup>1</sup>	m	m	m	68	74	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	m	16	20	53	41	n	n	1	1	16	20	54	42
Belgien	79	76	83	60	65	a	a	19	18	17	24	36	42	60	65
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	85	83	87	53	63	n	n	a	a	32	24	16	20	71	69
Dänemark	96	m	m	54	65	a	a	64	71	a	a	54	65	64	71
Finnland	91	85	97	91	97	a	a	a	a	a	a	54	66	73	78
Frankreich	85	82	87	51	59	10	9	3	2	37	32	32	38	69	64
Deutschland	92	89	94	32	35	59	58	a	a	a	a	32	35	59	58
Griechenland	m	m	m	20	24	a	a	7	7	x(8)	x(9)	20	24	7	7
Ungarn <sup>1</sup>	83	80	86	57	65	x(4)	x(5)	x(10)	x(11)	24	18	m	m	m	m
Island	67	59	74	46	57	1	2	23	14	14	18	47	58	38	33
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien <sup>1</sup>	79	76	83	69	74	2	3	a	a	20	18	29	38	62	56
Japan	93	91	95	69	73	1	n	24	22	x(8)	x(9)	69	73	24	23
Korea	m	m	m	63	62	a	a	37	38	a	a	63	62	37	38
Luxemburg*	m	m	m	42	48	8	8	22	17	a	a	27	31	42	41
Mexiko	m	m	m	29	31	a	a	4	4	x(8)	x(9)	29	31	4	4
Niederlande	m	m	m	62	69	a	a	16	17	18	14	34	37	61	61
Neuseeland	m	m	m	63	67	25	29	28	32	x(8)	x(9)	m	m	a	a
Norwegen	m	m	m	72	89	a	a	43	37	m	m	72	89	43	37
Polen	92	88	95	74	81	a	a	a	a	27	19	36	47	65	55
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	73	72	74	63	69	n	n	1	1	21	15	16	20	69	66
Spanien <sup>2,*</sup>	67	59	75	47	55	n	n	11	11	13	15	47	55	24	27
Schweden	71	68	75	71	75	n	n	n	n	a	a	42	46	29	28
Schweiz	88	91	86	25	26	50	41	15	21	n	n	28	32	62	57
Türkei*	m	m	m	36	31	a	a	m	m	a	a	19	18	17	13
Ver. Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	72	70	73	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<b>Ländermittel</b>	<b>82</b>	<b>78</b>	<b>85</b>	<b>54</b>	<b>60</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>38</b>	<b>44</b>	<b>44</b>	<b>42</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>															
Argentinien <sup>1</sup>	m	m	m	40	47	a	a	a	a	a	a	21	28	19	19
Brasilien <sup>1</sup>	m	m	m	57	64	m	m	a	a	a	a	x(4)	x(5)	m	m
Chile <sup>1</sup>	m	m	m	35	40	29	29	a	a	a	a	35	40	29	29
China <sup>1</sup>	m	m	m	16	14	a	a	13	13	3	2	16	14	15	15
Indien	m	m	m	18	16	n	n	m	m	n	n	18	16	n	n
Indonesien	m	m	m	23	24	13	11	a	a	a	a	x(4)	x(5)	m	m
Israel	m	m	m	60	66	25	22	3	1	a	a	60	66	28	23
Jamaika	m	m	m	71	71	n	n	m	m	a	a	71	71	n	n
Malaysia <sup>1</sup>	m	m	m	14	18	a	a	72	81	m	m	m	m	2	1
Paraguay <sup>1</sup>	m	m	m	36	39	a	a	m	m	a	a	29	31	8	8
Peru <sup>1</sup>	m	m	m	59	58	x(4)	x(5)	a	a	a	a	49	49	10	9
Philippinen <sup>1</sup>	m	m	m	65	70	a	a	a	a	a	a	65	70	a	a
Russische Föderation	m	m	m	53	x(4)	a	a	a	a	a	a	53	x(12)	a	a
Thailand	m	m	m	29	33	20	18	a	a	a	a	29	33	19	17
Tunesien	m	m	m	27	30	7	8	7	8	a	a	27	30	14	16
Simbabwe <sup>3</sup>	m	m	m	4	3	a	a	12	9	a	a	16	12	m	m

Hinweis: x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem ‚x‘ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind.

1. Referenzjahr 2000. 2. Signifikanter Anteil der Kohorte von Jugendlichen nicht enthalten. 3. Referenzjahr 2002 \* Hinweise s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).  
Quelle: OECD.

Tabelle A1.2

**Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss des Sekundarbereich II (2001)**Prozentsatz der Bevölkerung, der mindestens einen Abschluss des Sekundarbereich II erzielt hat<sup>1</sup>, nach Altersgruppen

	Altersgruppe				
	25-64 J.	25-34 J.	35-44 J.	45-54 J.	55-64 J.
<b>OECD-Länder</b>					
Australien	59	71	60	55	44
Österreich	77	84	81	73	65
Belgien	59	76	64	53	39
Kanada	82	89	85	81	67
Tschechische Rep.	86	92	90	84	76
Dänemark	80	86	80	80	72
Finnland	74	87	84	70	51
Frankreich <sup>2</sup>	64	78	67	58	46
Deutschland	83	85	86	83	76
Griechenland	51	73	60	43	28
Ungarn	70	81	79	72	44
Island	57	61	60	56	46
Irland	58	73	62	48	35
Italien	43	57	49	39	22
Japan	83	94	94	81	63
Korea	68	95	77	49	30
Luxemburg	53	59	57	47	42
Mexiko	22	25	25	17	11
Niederlande	65	75	69	61	50
Neuseeland	76	82	80	75	60
Norwegen	86	94	91	82	71
Polen	46	52	48	44	36
Portugal	20	32	20	14	9
Slowakische Rep.	85	94	90	83	66
Spanien	40	57	45	29	17
Schweden	81	91	86	78	65
Schweiz	87	92	90	85	81
Türkei	24	30	24	19	13
Ver. Königreich <sup>2</sup>	63	68	65	61	55
Vereinigte Staaten	88	88	89	89	83
<b>Ländermittel</b>	<b>64</b>	<b>74</b>	<b>69</b>	<b>60</b>	<b>49</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>					
Argentinien <sup>3</sup>	42	51	43	38	28
Brasilien <sup>3</sup>	26	31	29	23	14
Chile <sup>3</sup>	46	58	48	40	27
China	15	16	22	9	7
Indonesien	21	33	22	15	7
Jamaika	37	61	31	12	8
Malaysia <sup>3</sup>	38	52	40	22	12
Paraguay <sup>3</sup>	22	30	23	16	11
Peru <sup>3</sup>	44	56	47	36	22
Philippinen	36	m	m	m	m
Thailand <sup>3</sup>	18	27	18	10	6
Uruguay <sup>3</sup>	31	37	34	29	21

1. Ohne ISCED 3C kurze Bildungsgänge. 2. Nicht alle ISCED 3 Bildungsgänge erfüllen die Mindestanforderungen für ISCED 3C lange Bildungsgänge.

3. Referenzjahr 2000.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

Tabelle A1.3

**Abschlussquoten im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (2001)**

Anzahl der Absolventen des post-sekundären, nicht-tertiären Bereichs zur Gesamtpopulation im typischen Abschlussalter (x 100), in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, nach Ziel des Bildungsgangs und Geschlecht

	Gesamt (keine Doppelzählungen)			ISCED 4A (Bildungsgänge sollen direkten Zugang zum Tertiärbereich A eröffnen)		ISCED 4B (Bildungsgänge sollen direkten Zugang zum Tertiärbereich B eröffnen)		ISCED 4C (Bildungsgänge sollen auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten)	
	M + F (1)	Männer (2)	Frauen (3)	M + F (4)	Frauen (5)	M + F (6)	Frauen (7)	M + F (8)	Frauen (9)
<b>OECD-Länder</b>									
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	21,8	18,3	25,4	19,7	21,8	2,4	4,2	0,1	0,2
Belgien <sup>1</sup>	16,5	15,1	18,0	9,8	9,8	a	a	6,8	8,2
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	8,6	8,6	8,7	6,4	6,6	a	a	2,2	2,1
Dänemark <sup>1</sup>	0,3	0,4	0,2	0,3	0,2	a	a	n	a
Finnland	1,7	1,5	1,8	a	a	a	a	2,7	3,1
Frankreich <sup>1</sup>	1,2	0,8	1,7	0,7	0,9	a	a	0,6	0,8
Deutschland	15,0	16,2	13,8	9,5	8,8	5,5	5,0	a	a
Griechenland	m	m	m	a	a	a	a	m	m
Ungarn <sup>1,2</sup>	34,1	30,9	37,5	7,3	7,6	a	a	26,6	29,7
Island	4,1	4,8	3,4	n	n	n	n	4,2	3,4
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien <sup>2</sup>	3,7	2,9	4,4	a	a	a	a	3,7	4,4
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Luxemburg <sup>1</sup>	3,3	4,9	1,5	a	a	a	a	3,3	1,5
Mexiko	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande <sup>1</sup>	1,0	1,7	0,4	a	a	a	a	1,0	0,4
Neuseeland	21,3	18,0	24,8	1,3	1,7	7,5	9,0	12,4	14,1
Norwegen <sup>1</sup>	8,0	11,2	4,6	2,7	2,0	a	a	5,2	2,6
Polen <sup>1</sup>	11,3	7,3	15,5	a	a	a	a	11,3	15,5
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	2,9	2,0	3,9	2,9	3,9	n	n	n	n
Spanien	5,8	5,5	6,2	5,4	5,6	0,5	0,6	n	n
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	0,4	0,2
Schweiz	19,7	22,3	17,1	2,9	1,9	17,2	15,5	n	n
Türkei	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Ver. Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten <sup>1</sup>	6,9	6,3	7,6	a	a	a	a	6,9	7,6
<b>Ländermittel</b>	<b>9,5</b>	<b>8,5</b>	<b>10,6</b>	<b>2,9</b>	<b>3,0</b>	<b>1,4</b>	<b>1,4</b>	<b>5,0</b>	<b>5,9</b>

*Hinweis:* x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem ‚x‘ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind.

1. Bruttoabschlussquote kann einige Doppelzählungen enthalten. 2. Referenzjahr 2000.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).



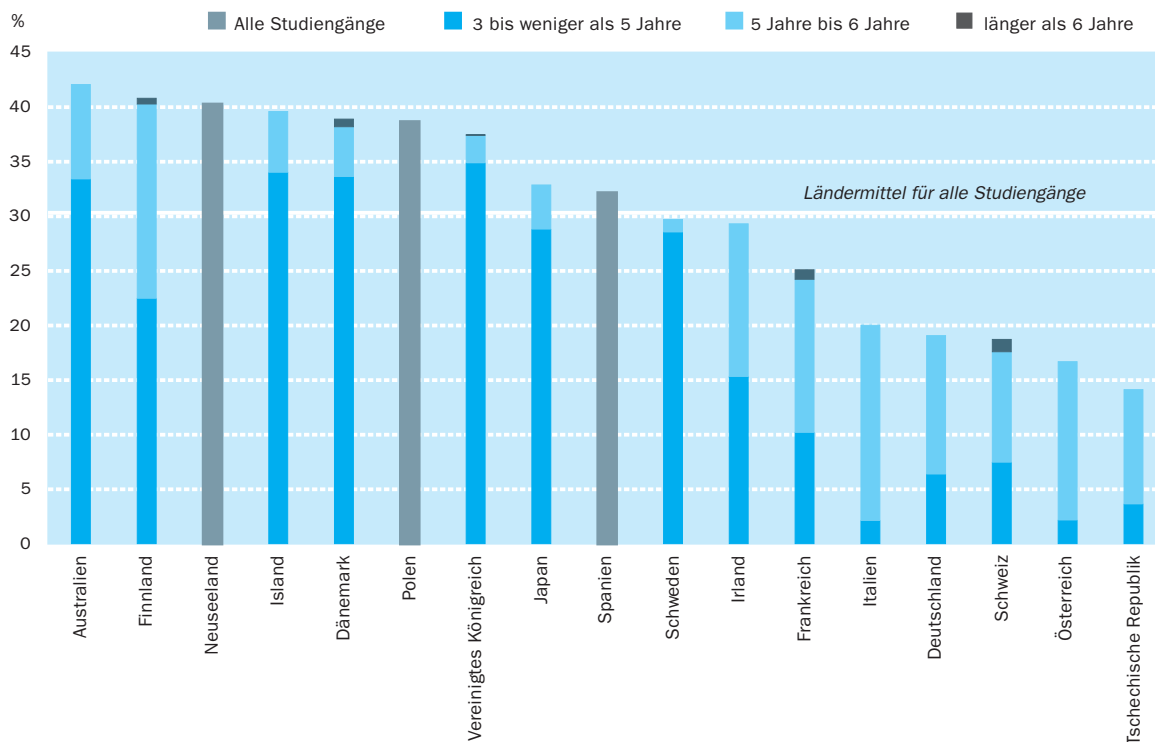
## Indikator A2: Aktuelle Abschluss- und Erfolgsquoten im Tertiärbereich und Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung

- Im OECD-Durchschnitt erwerben gegenwärtig 30 Prozent der Personen im typischen Abschlussalter einen Abschluss im Tertiärbereich A. Die Zahl reicht jedoch von ungefähr 40 Prozent in Australien, Finnland, Island und Neuseeland bis zu 20 Prozent und weniger in Deutschland, Italien, Österreich, der Schweiz und der Tschechischen Republik.
- Im Durchschnitt bricht ein Drittel der Studierenden in den OECD-Ländern das Studium vor einem ersten Abschluss ab, unabhängig davon, ob sie einen Studiengang im Tertiärbereich A oder B belegt haben.
- Gemessen am Bildungsstand hat der Anteil der Erwachsenenbevölkerung mit einer Hochschulausbildung zugenommen. Der größte Teil dieser Zunahme ist jedoch auf einen signifikanten Anstieg der tertiären Abschlussquoten in einer vergleichsweise geringen Zahl von Ländern zurückzuführen.

Abbildung A2.1

### Abschlussquoten im Tertiärbereich A, nach Dauer des Studiengangs (2001)

Anzahl der Absolventen des Tertiärbereichs im Verhältnis zur Population im typischen Abschlussalter (x 100)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtabschlussquoten im Tertiärbereich A.

Quelle: OECD, Tabelle A2.1. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

*Dieser Indikator zeigt die gegenwärtigen Abschlussquoten im Tertiärbereich ebenso auf wie ihre historische Entwicklung ...*

*...und gibt Auskunft über die Effizienz von tertiären Bildungssystemen.*

*Aufbau und Umfang der Bildungsgänge im Tertiärbereich unterscheiden sich in den einzelnen Ländern erheblich.*

## Politischer Hintergrund

Abschlussquoten im Tertiärbereich sind ein Indikator dafür, in welchem Umfang die Bildungssysteme der einzelnen Länder zum gegenwärtigen Zeitpunkt höhere Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln. Länder mit hohen Abschlussquoten im Tertiärbereich haben bzw. entwickeln derzeit aller Wahrscheinlichkeit nach eine hochqualifizierte Erwerbsbevölkerung. Kennzahlen zum Bildungsstand zeigen die Entwicklung hochausgebildeter Kenntnisse und Fähigkeiten in der Bevölkerung auf.

Sowohl Abschluss- als auch Abbruchquoten können aufschlussreiche Indikatoren für die Effizienz von tertiären Bildungssystemen sein. Es gibt jedoch viele Gründe, warum Studierende ihr Studium abbrechen: Die Studierenden stellen fest, dass sie das falsche Fachgebiet oder den falschen Studiengang gewählt haben, dass sie die von den Bildungseinrichtungen vorgegebenen Mindestleistungen nicht erreichen, was insbesondere bei tertiären Systemen mit einem breiten Zugang vorkommt; oder es bietet sich bereits vor Abschluss des Studiums eine attraktive Beschäftigung an. Ein Studienabbruch ist nicht unbedingt ein Anzeichen für ein persönliches Versagen des einzelnen Studierenden. Vielmehr können hohe Studienabbruchquoten darauf hinweisen, dass das Bildungssystem den Bedürfnissen seiner Nutzer nicht gerecht wird. Die Studierenden sind vielleicht der Meinung, dass die angebotenen Studiengänge ihren Erwartungen bzw. den Arbeitsmarktanforderungen nicht entsprechen. Und es kann sein, dass die Studiengänge und damit die Zeiten außerhalb des Arbeitsmarktes aus Sicht der Studierenden länger dauern, als in ihren Augen zu rechtfertigen ist.

## Ergebnisse und Erläuterungen

### Abschlussquoten im Tertiärbereich

Die Abschlussquoten im Tertiärbereich werden sowohl von den Zugangsmöglichkeiten zu Studiengängen im Tertiärbereich als auch von der Nachfrage nach entsprechenden Kenntnissen und Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt beeinflusst. Der Aufbau der Abschluss- und Qualifikationsstrukturen in den einzelnen Ländern wirkt sich ebenfalls aus.

Der Indikator unterscheidet zwischen verschiedenen Kategorien von Abschlüssen: 1.) Abschlüsse im Tertiärbereich B (ISCED 5B); 2.) Abschlüsse im Tertiärbereich A (ISCED 5A) und 3.) Abschlüsse in weiterführenden Forschungsprogrammen auf dem Niveau der Promotion (ISCED 6).

Studiengänge im Tertiärbereich A sind weitgehend theoretisch orientiert und sollen hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden Forschungsprogrammen und Berufen mit hohen Qualifikationsanforderungen vermitteln. Der Aufbau der Studiengänge im Tertiärbereich A ist von Land zu Land verschieden. Der institutionelle Rahmen kann sowohl durch Universitäten als auch durch andere Bildungseinrichtungen gegeben sein. Die Dauer von Studiengängen im Tertiärbereich A, die zu einem Erstabschluss führen, reicht von drei Jahren (z. B. der Bachelor-Abschluss in sehr vielen Studienbereichen

an den meisten Colleges in Irland und dem Vereinigten Königreich sowie die „Licence“ in Frankreich) bis zu fünf Jahren und länger (z. B. das Diplom in Deutschland und die „Laurea“ in Italien).

Während in vielen Ländern klar zwischen erstem und zweitem akademischem Abschluss, d. h. zwischen Undergraduate- und Graduate-Studiengängen unterschieden wird, gibt es diese Unterscheidung in denjenigen Ländern nicht, in denen man einen akademischen Grad, der international mit dem Niveau eines Master-Abschlusses vergleichbar ist, am Ende eines einzigen, langen Studiengangs erwirbt. Um die internationale Vergleichbarkeit zu gewährleisten, müssen deshalb zu akademischen Abschlüssen führende Studiengänge mit ähnlicher Gesamtdauer sowie die Abschlussquoten der zum ersten akademischen Abschluss führenden Studiengänge verglichen werden.

Abschlüsse im Tertiärbereich Typ A werden gemäß der theoretischen Gesamtdauer tertiärer Studiengänge untergliedert, um einen von den unterschiedlichen nationalen Abschlussstrukturen unabhängigen Vergleich zu ermöglichen. Zu diesem Zweck wird in der OECD-Klassifizierung unterschieden zwischen Abschlüssen von Studiengängen mittlerer (3 bis weniger als 5 Jahre), langer (5 bis weniger als 6 Jahre) und sehr langer Studiendauer (6 Jahre und länger). Abschlüsse, die nach kurzen Studiengängen mit einer Dauer von weniger als 3 Jahren erworben werden, gelten hier nicht als gleichwertig mit einem Abschluss des Tertiärbereich A und werden somit bei diesem Indikator nicht berücksichtigt. Zu einem zweiten Abschluss führende Studiengänge werden nach der kumulierten Dauer der zum ersten und zum zweiten Abschluss führenden Studiengänge klassifiziert, und Absolventen, die bereits über einen Erstabschluss verfügen, werden hiervon abgezogen.

*Studiengänge im Tertiärbereich A werden nach ihrer theoretischen Gesamtdauer unterteilt, um sie unabhängig von unterschiedlichen nationalen Abschlussstrukturen vergleichen zu können.*

Im Durchschnitt der OECD-Länder machen 30 Prozent der Personen im typischen Abschlussalter einen Abschluss in einem Studiengang des Tertiärbereich A. Diese Zahl reicht jedoch von ungefähr 40 Prozent in Australien, Finnland, Island und Neuseeland bis zu 20 Prozent und weniger in Deutschland, Italien, Österreich, der Schweiz und der Tschechischen Republik (Abb. A2.1). Im Allgemeinen absolvieren in den Ländern mit höheren Abschlussquoten die Studierenden überwiegend Bildungsgänge mittlerer Dauer (3 bis weniger als 5 Jahre). Eine bemerkenswerte Ausnahme von dieser Regel ist Finnland, wo 45 Prozent der Studierenden einen Abschluss in Studiengängen längerer Dauer erwerben. Offensichtlicher sind die Verhältnisse in Ländern mit geringeren Abschlussquoten im Tertiärbereich A. In Deutschland, Italien, Österreich, der Schweiz und der Tschechischen Republik wird die Mehrheit der Abschlüsse in den längeren Studiengängen (mit einer Studiendauer von mindestens 5 Jahren) erzielt. Die Abschlussquoten liegen bei 20 Prozent und weniger.

*Im Durchschnitt der OECD-Länder machen 30 Prozent der Personen im typischen Abschlussalter einen Abschluss in einem Studiengang des Tertiärbereich A, ...*

Vom Niveau der erworbenen Kompetenzen her werden Studiengänge im Tertiärbereich B genauso wie Studiengänge im Tertiärbereich A eingeordnet, sie sind jedoch stärker berufsorientiert und führen zum direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt. Üblicherweise sind diese Studiengänge kürzer als die des Tertiärbereich A (in der Regel 2 bis 3 Jahre), und im Allgemeinen gelten sie nicht als auf einen Universitätsabschluss hinführend. Die Abschlussquoten für Bildungsgänge im Tertiärbereich B betragen im Durchschnitt der OECD-Länder

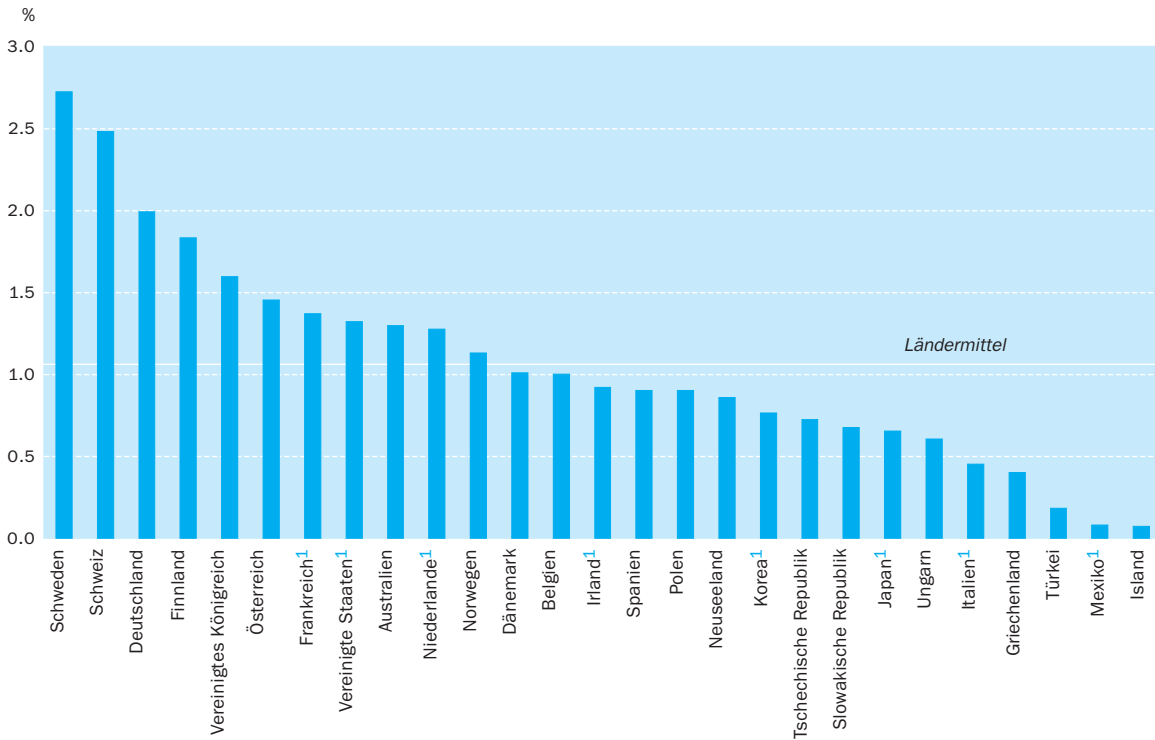
*... während die Abschlussquote im Tertiärbereich B bei 11 Prozent liegt ...*



Abbildung A2.2

**Abschlussquoten bei weiterführenden Forschungsprogrammen (2001)**

Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge (x 100)



1. Bei diesen Ländern wurden die Brutto-Abschlussquoten verwendet, die sich aus der Zahl der Absolventen im Verhältnis zur Zahl der Population im typischen Abschlussalter (x100) ergibt.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten für weiterführende Forschungsprogramme.

Quelle: OECD, Tabelle A2.1. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

11 Prozent der jeweiligen Altersgruppe (Tab. A2.1). In Japan erwerben rund 27 Prozent der Bevölkerung im typischen Abschlussalter einen Abschluss des Tertiärbereich B, und in Frankreich, Irland, Neuseeland und der Schweiz liegt diese Zahl zwischen 16 und 19 Prozent.

**... und 1,1 Prozent der Bevölkerung einen Abschluss in einem weiterführenden Forschungsprogramm erwirbt.**

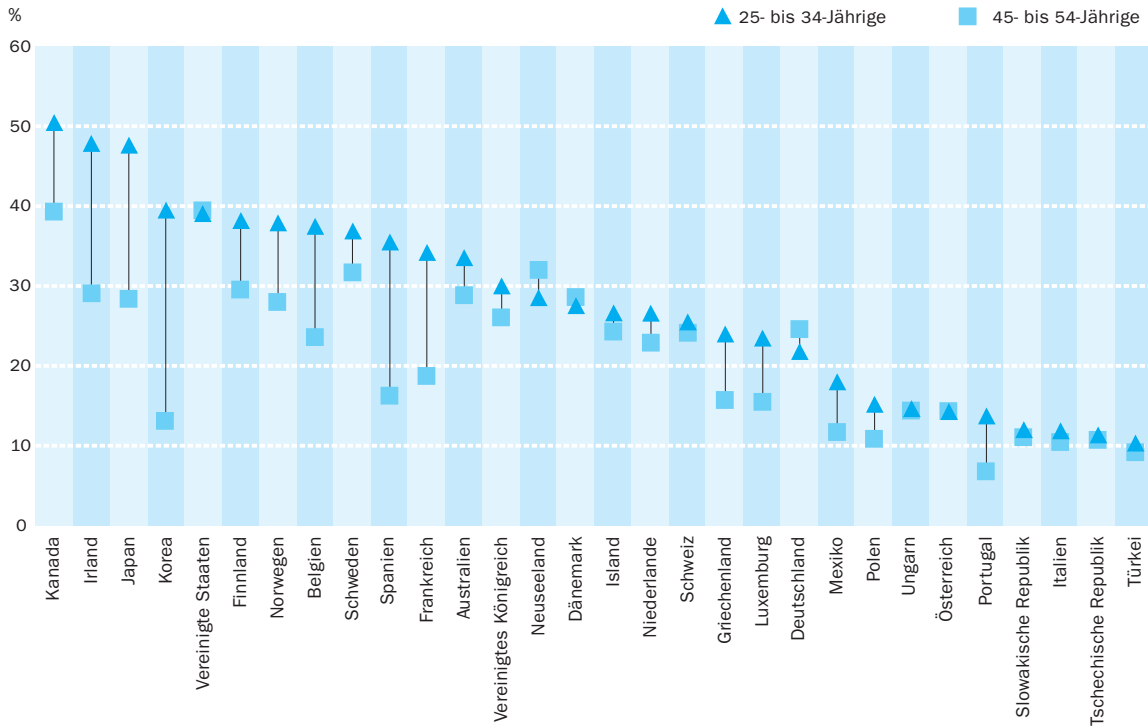
Im Durchschnitt erwirbt in den OECD-Ländern rund 1,1 Prozent der Bevölkerung einen Abschluss in einem weiterführenden Forschungsprogramm (z. B. Promotion). In Schweden und der Schweiz beträgt der Anteil 2,5 Prozent und in Deutschland 2 Prozent (Abb. A2.2).

**Die Zahl junger Menschen mit einem Abschluss, der einem Abschluss des Tertiärbereich A oder einem weiterführenden Forschungsprogramm gleichwertig ist, hat zugenommen.**

Die gestiegenen Anforderungen der Arbeitsmärkte, die Zunahme der Arbeitslosigkeit in den letzten Jahren und die höheren Erwartungen des Einzelnen und der Gesellschaft haben den Anteil junger Menschen, die mindestens einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben, verändert. Gemessen an der Zahl tertiärer Abschlüsse hat der Anteil der Erwachsenenbevölkerung mit hochausgebildeten Kenntnissen und Fähigkeiten im Allgemeinen zugenommen. In den OECD-Ländern haben nur 14 Prozent der 45- bis 54-Jährigen einen Abschluss im Tertiärbereich A oder in einem weiterführenden Forschungsprogramm,

Abbildung A2.3

## Prozentsatz der Bevölkerung mit einem Abschluss des Tertiärbereichs, nach Altersgruppen (2001)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss des Tertiärbereichs.

Quelle: OECD, Tabelle A2.3. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

während es bei den 25- bis 34-Jährigen 18 Prozent sind (Tab. A2.3). In einigen Ländern ist dieser Anstieg sehr ausgeprägt. In Korea und Spanien beispielsweise haben nur 11 bzw. 13 Prozent der 45- bis 54-Jährigen einen Abschluss im Tertiärbereich A, im Vergleich zu 25 bzw. 24 Prozent bei den 25- bis 34-Jährigen. In Belgien, Frankreich, Irland und Japan ist der Anstieg weniger deutlich, aber dennoch signifikant (Abb. A2.3)

### Entwicklung der Abschlüsse im Tertiärbereich

Betrachtet man die Entwicklung der Abschlüsse im Tertiärbereich (Tab. A2.4) im Verlauf der letzten zehn Jahre, bestätigt sich ein deutlicher Trend hin zu einem Anstieg im Anteil der Erwachsenenbevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich. In den 19 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten für sowohl 1991 als auch 2001 stieg dieser Anteil im Durchschnitt um 10 Prozentpunkte, wobei in Kanada und Spanien (19 Prozentpunkte) und in Irland (28 Prozentpunkte) ein sehr ausgeprägter Anstieg zu verzeichnen war.

Diese zunehmende Bildungsbeteiligung im tertiären Bildungsbereich hat zu einer Verringerung der Unterschiede zwischen den Ländern geführt. Mit Ausnahme von Irland und Kanada am oberen Ende der Skala und Italien, Österreich, Portugal und der Türkei am unteren Ende, erhöhte sich in den OECD-

*Eine zunehmende Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich hat die Unterschiede zwischen den Ländern abgemildert, ...*

... aber einige Länder haben nicht gleichermaßen an dieser Entwicklung teilgenommen.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Abschlüssen kehren sich manchmal um.

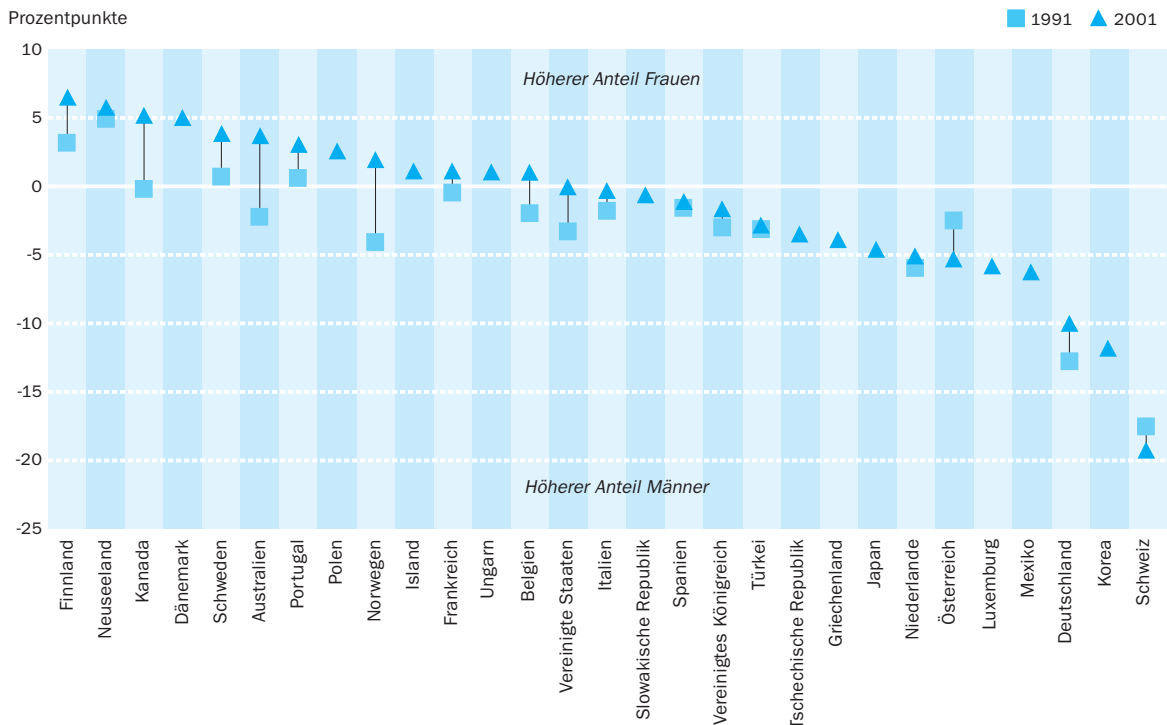
Ländern der Bevölkerungsanteil mit einem hohen Qualifikationsstand, so dass die Bildungsstände sich nun stärker angeglichen haben.

Allerdings gibt es in Italien, Österreich, Portugal und der Türkei weiterhin einen recht geringen Bevölkerungsanteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich, da sich dort die Situation in den letzten zehn Jahren nur begrenzt verbessert hat. Weitere Länder, in denen sehr geringe Anstiege bei den Abschlüssen im Tertiärbereich zu verzeichnen waren, sind Deutschland, die Niederlande und die Schweiz (Tab. A2.4).

Die Zahl der männlichen und weiblichen Absolventen des Tertiärbereichs nahm nicht in gleichem Maße zu. 1991 war die Zahl der Abschlüsse im Tertiärbereich für Frauen und Männer ungefähr gleich. Zehn Jahre später hat sich das Verhältnis eindeutig zugunsten der Frauen verändert. Im OECD-Durchschnitt verfügen 29 Prozent der Frauen, aber nur 26 Prozent der Männer über einen Abschluss im Tertiärbereich. Besonders bemerkenswert ist der relative Anstieg der weiblichen Absolventen des Tertiärbereichs in Irland, Kanada und Spanien mit 31, 23 bzw. 21 Prozentpunkten. Im Gegensatz dazu verzeichneten im Verlauf der letzten zehn Jahre Deutschland und die Schweiz, wo der Anteil von Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich vergleichsweise gering ist, einen sehr begrenzten Anstieg (1 bzw. 4 Prozentpunkte).

Abbildung A2.4

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Abschlüssen im Tertiärbereich, nach Jahr



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen 25- bis 64-jährigen Frauen und Männern mit einem Abschluss des Tertiärbereichs im Jahr 2001. Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

## Erfolgsquoten im Tertiärbereich

Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich A unterscheiden sich deutlich zwischen den einzelnen OECD-Ländern und liegen zwischen über 80 Prozent in Irland, Japan, der Türkei und dem Vereinigten Königreich und unter 60 Prozent in Frankreich, Italien, Österreich und Schweden (Abb. A2.5). Sowohl in Italien als auch in Österreich absolviert die Mehrheit der Studierenden, die einen Erstabschluss im Tertiärbereich A erwerben, Studiengänge mit einer langen Studiendauer von 5 bis 6 Jahren. Im Gegensatz dazu erwirbt die Mehrheit der Studierenden in Irland, Japan, Korea und der Türkei, wo die Erfolgsquoten bei rund 80 Prozent liegen, einen Erstabschluss in einem Studiengang des Tertiärbereich A von mittlerer Dauer (3 bis 5 Jahre) (s. Tab. A2.2).

*Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich A sind in der Regel in Ländern mit flexibleren Abschlussstrukturen höher, ...*

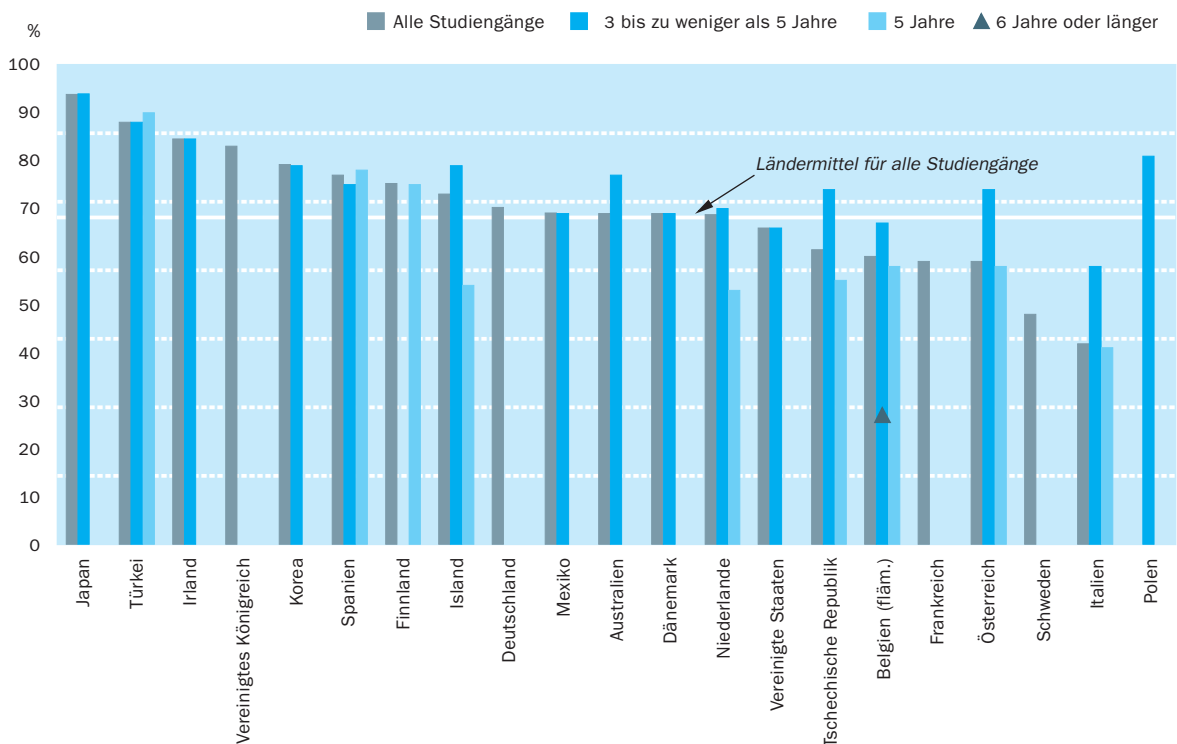
Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich B liegen zwischen mehr als 80 Prozent in Belgien (fläm.), Dänemark, Japan, Mexiko, Polen und Schweden und ungefähr 50 Prozent in Irland und Italien. Im Allgemeinen sind die Studiengänge im Tertiärbereich B von kürzerer Dauer als im Tertiärbereich A. In der Mehrheit der Länder, für die Daten verfügbar sind, erwerben die meisten, wenn nicht alle, Studierenden einen Abschluss in einem kurzen Studiengang (2 bis 3 Jahre). Interessanterweise absolvieren jedoch sowohl in Dänemark als auch in Belgien (fläm.) die meisten der Studierenden Studiengänge mittlerer Dauer im Tertiärbereich B (im flämischen Teil Belgiens die einzige Möglichkeit eines

*... was sich im Tertiärbereich B nicht ganz so deutlich feststellen lässt.*

Abbildung A2.5

### Erfolgsquoten im Tertiärbereich A, nach Dauer des Studiengangs (2000)

Anzahl der Absolventen dividiert durch die Anzahl von Studienanfängern im typischen Studienanfangsjahr für den Studiengang



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquote für alle Studiengänge zusammen im Tertiärbereich A.

Quelle: OECD, Tabelle A2.2. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

*Bei den weiterführenden Forschungsprogrammen weisen Italien, Japan und Korea hohe Erfolgsquoten auf.*

*Die Absolventendaten beziehen sich auf das Studienjahr 2000/2001 und beruhen auf der alljährlich von der OECD aufgelegten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.*

Studiengangs im Tertiärbereich B), während es dort gleichzeitig auch die höchsten Erfolgsquoten im Tertiärbereich B gibt (s. Tab. A2.2)

In Italien, Japan und Korea liegen die Erfolgsquoten für Studierende in weiterführenden Forschungsprogrammen bei 85 Prozent und darüber. Umgekehrt liegt die Abbruchwahrscheinlichkeit für solche Studiengänge in Frankreich und Island beträchtlich höher (Erfolgsquote entspricht dort 36 bzw. 50 Prozent).

## Definitionen und angewandte Methodik

Als Absolventen im Tertiärbereich gelten alle Personen, die in einem bestimmten Referenzjahr einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben. Der Indikator unterscheidet zwischen verschiedenen Kategorien von Abschlüssen: 1.) Abschlüsse im Tertiärbereich B (ISCED 5B), 2.) Abschlüsse im Tertiärbereich A (ISCED 5A) und 3.) Abschlüsse in einem weiterführenden Forschungsprogramm auf dem Niveau der Promotion (ISCED 6). Für einige Länder sind für die einzelnen Kategorien keine entsprechend aufgegliederten Daten verfügbar. In diesen Fällen wurden die Absolventen von dem jeweiligen Land der passendsten Kategorie zugeordnet. In Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003) findet sich eine Aufstellung der in den einzelnen Ländern berücksichtigten Studiengänge im Tertiärbereich A und B. Abschlüsse im Tertiärbereich A wurden außerdem gemäß der theoretischen Gesamtstudiendauer im Bereich ISCED 5A untergliedert, um Vergleiche unabhängig von der jeweils landespezifischen Abschlusstruktur zu ermöglichen.

Die Abschlussquoten für Studiengänge, die zu einem Erstabschluss führen (Tertiärbereich A und B), werden als Brutto-Abschlussquoten berechnet. Zur Berechnung der Brutto-Abschlussquoten gab jedes Land das typische Abschlussalter an (s. Anhang 1), die Absolventen können jedoch jeden Alters sein. Die Zahl der Absolventen wurde dann durch die Bevölkerung im üblichen Abschlussalter geteilt. In vielen Ländern ist es jedoch schwierig, ein typisches Abschlussalter anzugeben, weil die Altersverteilung der Absolventen sehr weit gestreut ist.

Eine Nettoabschlussquote wird für Studiengänge, die zu einem Zweit- oder weiteren Abschluss führen, als Summe der altersspezifischen Abschlussquoten ermittelt (hier stellt die Doppelzählung von Abschlüssen kein Problem dar). Die Netto-Abschlussquoten können interpretiert werden als prozentualer Anteil einer fiktiven Altersgruppe, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt. Sie sind damit unbeeinflusst von Änderungen des Umfangs der entsprechenden Bevölkerungsgruppe oder des typischen Abschlussalters. Für diejenigen Länder, die keine ausführlichen Daten bereitstellen konnten, werden die Brutto-Abschlussquoten dargestellt.

Erfolgsquoten im Tertiärbereich werden definiert als Prozentsatz derjenigen Studienanfänger im jeweiligen Bildungsbereich, die diesen mit einem ersten Abschluss beenden. Studienabbrecher werden dementsprechend definiert als Studierende, die den jeweiligen Bildungsbereich ohne einen ersten Abschluss

verlassen. Als erster Abschluss im Tertiärbereich gilt unabhängig von der Studiendauer jeder Abschluss, der am Ende eines Studiengangs erworben wird und nicht einen vorherigen erfolgreichen Abschluss im gleichen Bildungsbereich voraussetzt. Die Erfolgsquote wird berechnet als das Verhältnis der Anzahl der Studierenden, die einen ersten Abschluss erwerben, zur Anzahl der Studienanfänger im entsprechenden Bildungsbereich vor  $n$  Jahren, wobei  $n$  der Anzahl an Jahren entspricht, die zum Erwerb des Abschlusses in einem Vollzeitstudium erforderlich sind.

Die Daten zu Bevölkerung und Bildungsstand stammen aus Datenbanken der OECD und EUROSTAT, die aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen zusammengetragen sind. Angaben zu den länderspezifischen Datenquellen s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003).

*Die Daten zum Bildungsstand stammen aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen und beruhen auf der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED-97).*

Die Unterschiede im Bildungsstand basieren auf dem Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, der einen bestimmten Bildungsstand erreicht hat. Die Festlegung der einzelnen Bildungsbereiche erfolgt auf Grundlage der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED-97). Zur Beschreibung der Bildungsbereiche laut ISCED-97 und der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003).

Tabelle A2.1

## Abschlussquoten im Tertiärbereich (2001)

Anzahl der Absolventen des Tertiärbereichs im Verhältnis zur Population im typischen Abschlussalter (x 100), nach Ziel und Dauer des Studiengangs

	„Studiengänge des Tertiärbereich B (Erstabschluss)“ (1)	Studiengänge des Tertiärbereich A (Erstabschluss)				Weiterführende Forschungsprogramme <sup>1</sup> (6)
		Alle Studiengänge (2)	3 bis weniger als 5 Jahre (ohne Studierende mit anschließendem Abschluss in einem längeren Studiengang) (3)	5 bis 6 Jahre (4)	Länger als 6 Jahre (5)	
OECD-Länder						
Australien <sup>2</sup>	m	42,0	33,3	8,7	a	1,3
Österreich	m	16,6	2,1	14,5	n	1,5
Belgien	m	m	m	m	m	1,0
Kanada	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.*	5,0	14,1	3,6	10,5	a	0,7
Dänemark	8,0	38,8	33,5	4,5	0,8	1,0
Finnland*	7,3	40,7	22,4	17,7	0,5	1,8
Frankreich	17,9	25,0	10,2	14,0	0,9	1,4
Deutschland	10,7	19,0	6,4	12,7	a	2,0
Griechenland	m	m	m	m	m	0,4
Ungarn	m	m	m	m	m	0,6
Island*	7,6	39,5	33,9	5,6	n	0,1
Irland*	19,0	29,3	15,3	14,0	x(4)	0,9
Italien	0,3	20,0	2,1	17,8	n	0,5
Japan	27,4	32,8	28,8	4,0	a	0,7
Korea	m	m	m	m	m	0,8
Luxemburg	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	0,1
Niederlande	m	m	m	m	m	1,3
Neuseeland	17,6	40,2	m	m	m	0,9
Norwegen	m	m	m	m	m	1,1
Polen	m	38,6	m	m	m	0,9
Portugal	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	2,3	m	m	m	m	0,7
Spanien	10,9	32,1	m	m	m	0,9
Schweden	4,0	29,6	28,5	1,2	a	2,7
Schweiz	16,1	18,7	7,4	10,1	1,1	2,5
Türkei	m	m	m	m	m	0,2
Ver. Königreich	11,5	37,4	34,8	2,5	0,1	1,6
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	1,3
<b>Ländermittel</b>	<b>11,0</b>	<b>30,3</b>	<b>18,7</b>	<b>9,8</b>	<b>0,3</b>	<b>1,1</b>

Hinweis: x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem ‚x‘ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind.

1. Berechnung der Netto-Abschlussquote erfolgt durch Aufaddieren der Abschlussquoten der einzelnen Jahrgänge mit Ausnahme von Frankreich, Italien, Japan, Korea, Mexiko, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten. 2. Referenzjahr 2000 \* Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Quelle: OECD.

Tabelle A2.2

**Erfolgsquoten im Tertiärbereich (2000)**

Anzahl der Absolventen dividiert durch die Anzahl der Studienanfänger im typischen Studienanfangsjahr, nach Ziel des Studiengangs, und Verteilung der Absolventen nach Dauer des Studiengangs

	Studiengänge im Tertiärbereich A				Studiengänge im Tertiärbereich B			Weiterführende Forschungsprogramme (9)	
	Erfolgsquote für alle Studiengänge im Tertiärbereich A (1)	Erfolgsquote nach Dauer der Studiengänge			Erfolgsquote für alle Studiengänge im Tertiärbereich B (5)	Erfolgsquote nach Dauer der Studiengänge			
		3 bis weniger als 5 Jahre (2)	5 bis weniger als 6 Jahre (3)	6 Jahre und länger (4)		2 bis weniger als 3 Jahre (6)	3 bis weniger als 5 Jahre (7)		5 Jahre und länger (8)
<b>OECD-Länder</b>									
Australien*	69	77	m	n	m	m	a	a	m
Österreich	59	74	58	n	m	m	m	m	m
Belgien (fläm.)*	60	67	58	27	88	a	88	a	m
Tschechische Rep.	61	74	55	a	77	75	78	a	m
Dänemark	69	69	a	a	84	65	90	a	m
Finnland	75	m	75	a	m	m	m	m	m
Frankreich*	59	m	m	m	72	72	n	a	36
Deutschland	70	a	a	a	75	a	a	a	m
Island	73	79	54	n	55	73	31	n	50
Irland	85	85	x(2)	x(2)	50	50	x(6)	a	m
Italien	42	58	41	a	51	a	51	a	89
Japan	94	94	x(2)	x(2)	86	86	x(6)	x(6)	85
Korea	79	79	x(2)	a	74	73	78	a	95
Mexiko	69	69	x(2)	a	81	81	x(6)	a	54
Niederlande	69	70	53	a	58	59	50	a	m
Polen	m	81	m	a	84	84	a	a	m
Spanien	77	75	78	n	74	74	n	n	m
Schweden	48	m	m	a	85	m	m	a	m
Türkei	88	88	90	a	77	77	a	a	a
Ver. Königreich*	83	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten*	66	66	a	a	62	62	x(6)	x(6)	m
<b>Ländermittel</b>	<b>70</b>	<b>76</b>	<b>62</b>	<b>2</b>	<b>73</b>	<b>72</b>	<b>67</b>	<b>n</b>	<b>58</b>
<b>Nicht-OECD-Land</b>									
Israel	70	m	m	m	91	m	m	m	m

*Hinweis:* x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem „x“ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind.

\*Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Quelle: OECD.



Tabelle A2.3

## Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2001)

Prozentsatz der Bevölkerung mit einem Abschluss in einem Studiengang des Tertiärbereich B, des Tertiärbereich A oder einem weiterführenden Forschungsprogramm, nach Altersgruppen

	Tertiärbereich B					Tertiärbereich A u. weiterführende Forschungsprogramme				
	25-64 J. (1)	25-34 J. (2)	35-44 J. (3)	45-54 J. (4)	55-64 J. (5)	25-64 J. (6)	25-34 J. (7)	35-44 J. (8)	45-54 J. (9)	55-64 J. (10)
<b>OECD-Länder</b>										
Australien	10	10	10	10	9	19	24	19	19	12
Österreich	7	7	8	8	6	7	7	8	7	5
Belgien	15	20	16	13	10	13	18	13	11	8
Kanada	21	25	23	20	15	20	25	20	20	15
Tschechische Rep.	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	11	11	13	11	9
Dänemark	5	6	6	5	4	22	22	23	23	17
Finnland	17	20	21	16	12	15	18	16	13	11
Frankreich	11	17	12	9	6	12	18	11	10	8
Deutschland	10	8	11	10	10	13	14	15	15	10
Griechenland	5	7	7	4	3	12	17	14	12	6
Ungarn	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	14	15	15	14	12
Island	6	6	8	6	4	19	21	21	19	11
Irland	22	28	23	18	13	14	20	14	11	8
Italien	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	10	12	11	10	6
Japan	15	23	19	11	5	19	24	25	17	10
Korea	7	15	6	2	1	17	25	20	11	8
Luxemburg	7	8	6	6	5	11	15	11	10	8
Mexiko	2	3	2	1	0	13	15	15	11	7
Niederlande	2	2	3	2	2	21	24	21	21	16
Neuseeland	15	12	16	18	17	14	17	15	14	7
Norwegen	3	3	3	3	2	28	35	28	25	19
Polen	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	12	15	11	11	10
Portugal	2	3	3	2	2	7	11	7	5	3
Slowakische Rep.	1	1	1	1	0	10	11	11	10	8
Spanien	7	12	7	3	2	17	24	18	13	8
Schweden	15	17	17	14	10	17	20	16	17	15
Schweiz	10	10	11	9	8	16	16	18	15	13
Türkei	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	9	10	8	9	6
Ver. Königreich	8	9	9	8	7	18	21	18	18	12
Vereinigte Staaten	9	9	10	10	7	28	30	28	30	24
<b>Ländermittel</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>10</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>										
Argentinien <sup>1</sup>	5	6	5	4	2	9	9	10	10	6
Brasilien <sup>1</sup>	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	8	7	9	9	6
Chile <sup>1</sup>	1	2	1	1	0	9	11	9	9	6
China	3	4	3	2	2	1	2	1	1	2
Indonesien	2	3	3	2	1	2	4	3	2	1
Jamaika <sup>1</sup>	1	1	1	1	1	3	3	4	3	2
Malaysia <sup>1</sup>	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	9	13	9	6	4
Paraguay <sup>1</sup>	2	2	2	1	2	9	11	9	7	4
Peru <sup>1</sup>	8	10	8	6	3	8	8	9	9	6
Philippinen	10	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Thailand <sup>1</sup>	2	4	2	1	1	8	9	10	6	3
Uruguay <sup>1</sup>	9	9	11	9	7	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	x(5)

*Hinweis:* x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem ‚x‘ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind.

<sup>1</sup> Referenzjahr 2000.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

Tabelle A2.4

## Entwicklung der Abschlüsse im Tertiärbereich (1991 – 2001)

Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 25 bis 34 Jahren mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Geschlecht

OECD-Länder		Jahr										
		1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Australien	Männer	22	m	22	23	24	25	23	25	26	28	29
	Frauen	24	m	24	25	25	26	28	32	32	35	38
	M+F	23	m	23	24	25	25	26	28	29	31	34
Österreich	Männer	8	8	m	8	8	9	12	12	12	16	15
	Frauen	8	8	m	9	9	9	13	13	13	14	14
	M+F	8	8	m	9	9	9	12	13	13	15	14
Belgien	Männer	25	25	26	27	28	29	29	30	30	33	34
	Frauen	29	29	32	33	33	36	37	38	38	39	41
	M+F	27	27	29	30	30	32	33	34	34	36	38
Kanada	Männer	30	31	32	35	37	38	40	41	42	43	45
	Frauen	33	35	37	41	44	46	48	50	52	54	56
	M+F	32	33	35	38	40	42	44	45	47	48	51
Tschechische Rep.	Männer	m	m	m	13	13	12	12	11	12	12	12
	Frauen	m	m	m	11	10	10	10	10	10	11	11
	M+F	m	m	m	12	12	11	11	10	11	11	11
Deutschland	Männer	23	22	m	22	23	22	23	23	23	24	23
	Frauen	19	19	m	19	19	18	19	20	20	20	20
	M+F	21	20	m	20	21	20	21	22	22	22	22
Dänemark	Männer	m	m	m	m	m	m	m	27	28	26	25
	Frauen	m	m	m	m	m	m	m	27	29	31	34
	M+F	m	m	m	m	m	m	m	27	29	29	29
Spanien	Männer	15	22	m	24	25	26	28	29	31	31	32
	Frauen	18	23	m	27	28	31	33	35	36	37	39
	M+F	16	22	m	25	27	29	30	32	33	34	36
Finnland	Männer	28	28	m	28	29	29	30	29	30	30	30
	Frauen	39	39	m	40	41	41	43	43	45	46	46
	M+F	33	33	m	34	35	35	36	36	37	38	38
Frankreich	Männer	19	21	22	23	23	24	26	27	29	30	32
	Frauen	21	22	24	26	27	28	30	32	33	35	37
	M+F	20	22	23	24	25	26	28	30	31	32	34
Griechenland	Männer	m	m	m	24	25	26	21	22	22	22	21
	Frauen	m	m	m	26	27	30	24	27	27	26	27
	M+F	m	m	m	25	26	28	22	24	25	24	24
Ungarn	Männer	m	m	m	m	m	11	11	12	11	12	13
	Frauen	m	m	m	m	m	17	14	16	16	17	16
	M+F	m	m	m	m	m	14	12	14	14	15	15
Irland	Männer	20	21	m	24	27	31	33	30	40	44	45
	Frauen	19	22	m	24	28	32	32	29	43	49	50
	M+F	20	21	m	24	27	31	33	29	41	47	48
Island	Männer	m	m	m	m	m	19	20	21	25	24	24
	Frauen	m	m	m	m	m	28	26	27	30	31	29
	M+F	m	m	m	m	m	24	23	24	28	28	26
Italien	Männer	7	7	m	8	8	8	m	8	9	9	10
	Frauen	6	7	m	8	9	9	m	10	11	12	13
	M+F	7	7	m	8	8	8	m	9	10	10	12
Japan	Männer	m	m	m	m	m	m	45	45	44	46	46
	Frauen	m	m	m	m	m	m	45	46	46	49	49
	M+F	m	m	m	m	m	m	45	45	45	47	48
Korea	Männer	m	m	m	m	33	34	m	38	39	41	42
	Frauen	m	m	m	m	24	26	m	30	31	34	37
	M+F	m	m	m	m	29	30	m	34	35	37	40
Luxemburg	Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	22	24	25
	Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	20	22	22
	M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	21	23	23
Mexiko	Männer	m	m	m	m	m	m	19	19	19	19	20
	Frauen	m	m	m	m	m	m	15	14	14	16	16
	M+F	m	m	m	m	m	m	17	17	16	17	18
Niederlande	Männer	23	24	m	25	25	26	m	28	25	27	26
	Frauen	22	23	m	23	24	24	m	27	25	26	27
	M+F	22	24	m	24	25	25	m	27	25	27	27
Norwegen	Männer	26	27	m	29	29	27	27	29	30	30	33
	Frauen	28	29	m	33	35	33	33	36	39	40	44
	M+F	27	28	m	31	32	30	30	33	35	35	38
Neuseeland	Männer	21	21	m	18	23	m	23	24	24	25	26
	Frauen	25	25	m	24	26	m	27	28	28	29	31
	M+F	23	23	m	21	24	m	25	26	26	27	29
Polen	Männer	m	m	m	m	9	m	9	10	10	11	12
	Frauen	m	m	m	m	11	m	12	14	15	17	18
	M+F	m	m	m	m	10	m	10	12	12	14	15
Portugal	Männer	7	m	m	10	11	11	m	8	9	10	10
	Frauen	10	m	m	16	16	17	m	14	14	15	17
	M+F	9	m	m	13	14	14	m	11	11	12	14
Slowakische Rep.	Männer	m	m	m	13	12	12	10	11	11	11	11
	Frauen	m	m	m	12	11	13	11	11	11	12	12
	M+F	m	m	m	12	12	12	10	11	11	11	12
Schweden	Männer	26	26	m	26	27	28	29	30	29	31	34
	Frauen	28	27	m	29	30	29	30	32	34	36	39
	M+F	27	27	m	27	29	28	29	31	32	34	37
Schweiz	Männer	29	29	m	31	29	31	33	34	36	34	35
	Frauen	13	13	m	13	13	14	16	15	16	17	17
	M+F	21	21	m	22	22	23	25	25	26	26	26
Türkei	Männer	7	7	m	7	8	m	9	9	10	10	11
	Frauen	5	4	m	6	7	m	6	7	7	8	9
	M+F	6	6	m	7	8	m	7	8	8	9	10
Ver. Königreich	Männer	19	22	m	24	24	25	26	27	29	30	30
	Frauen	18	19	m	22	22	23	23	25	26	27	29
	M+F	19	21	m	23	23	24	25	26	27	29	29
Vereinigte Staaten	Männer	29	29	m	31	33	34	34	34	36	36	36
	Frauen	31	31	m	33	35	37	37	38	39	40	42
	M+F	30	30	m	32	34	35	36	36	37	38	39
Ländermittel	Männer									25	26	26
	Frauen									27	28	29
	M+F									26	27	28

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))



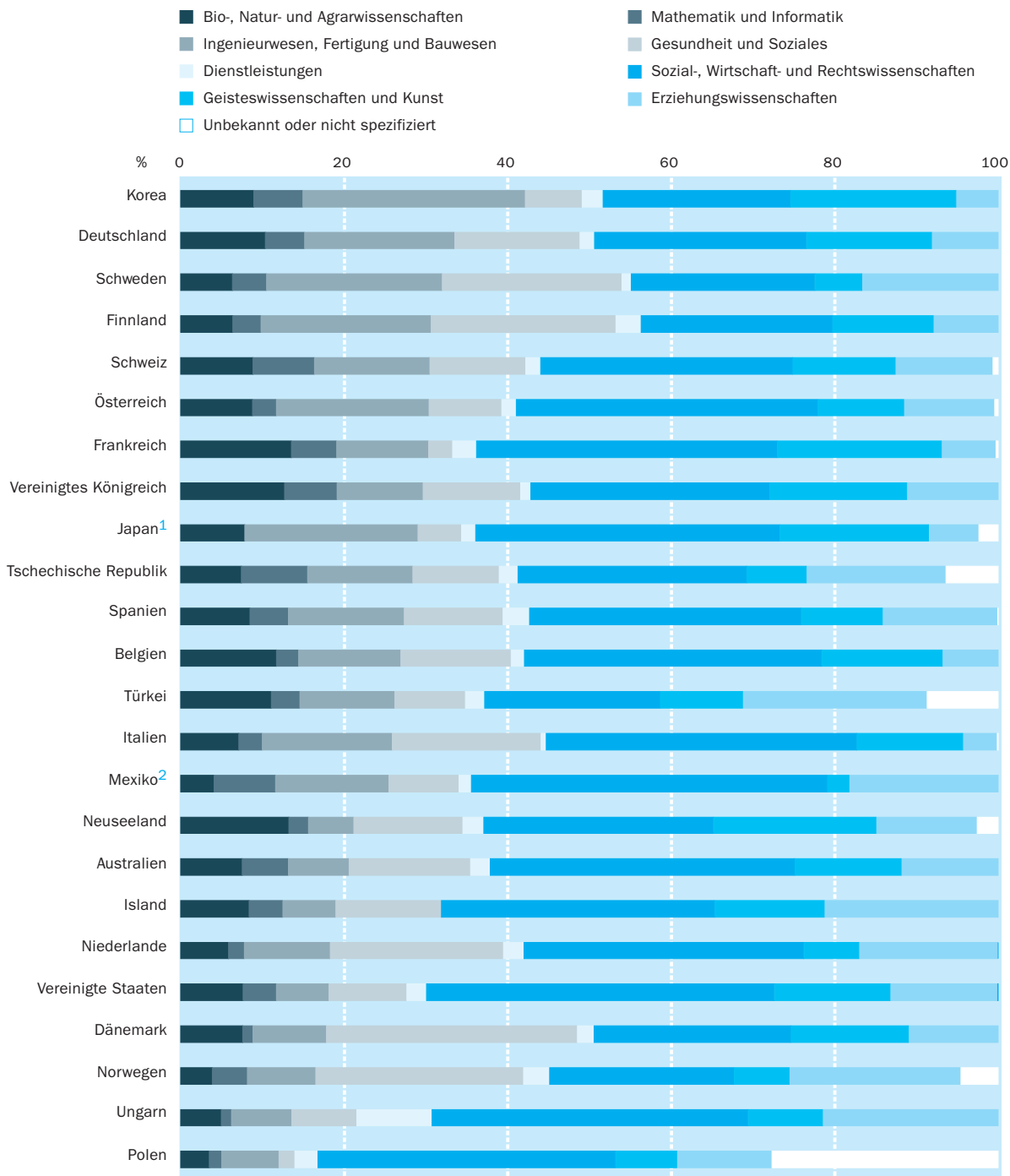
## Indikator A3: Absolventen nach Studienbereichen

- Im Durchschnitt aller OECD-Länder erzielt jeder dritte Absolvent des Tertiärbereich A einen Abschluss in Sozial-, Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften. Am zweitbeliebtesten sind die naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächer, in denen im Durchschnitt jeder vierte Absolvent einen Abschluss erwirbt.
- In den Bereichen Geisteswissenschaften, Kunst, Erziehungswissenschaften sowie Gesundheit und Soziales sind im Durchschnitt der OECD-Länder mehr als zwei Drittel der Absolventen des Tertiärbereich A Frauen, wohingegen ihr Anteil in Mathematik und Informatik weniger als ein Drittel ausmacht und weniger als ein Viertel in den Bereichen Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen.
- In den OECD-Ländern erwerben immer noch eher Männer als Frauen einen Abschluss in einem weiterführenden Forschungsprogramm (z. B. Promotion).
- Im Tertiärbereich B sind naturwissenschaftlich ausgerichtete Fächer, eng gefolgt von Sozial-, Rechts-, Wirtschaftswissenschaften, die beliebtesten Studienfächer.

Abbildung A3.1

**Absolventen im Tertiärbereich, nach Studienbereichen (2001)**

Absolventen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A oder in einem weiterführenden Forschungsprogramm, nach Studienbereichen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Abschlüsse in Bio-, Natur- und Agrarwissenschaften, Mathematik und Informatik sowie Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen.

1. Mathematik und Informatik in Bio-, Natur- und Agrarwissenschaften enthalten. 2. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich A, die zu einem Zweitabschluss führen.

Quelle: OECD, Tabelle A 3.1. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

## Politischer Hintergrund

Die sich ändernden Möglichkeiten im Arbeitsmarkt, die relativen Einkommensaussichten in den verschiedenen Berufen und Wirtschaftszweigen, sowie die Zulassungspolitik und -praxis der tertiären Bildungsreinrichtungen können sich auf die von den Studierenden gewählten Studienfächer auswirken. Die Beliebtheit der verschiedenen Studienfächer bzw. Studienbereiche beeinflusst wiederum die jeweilige Nachfrage nach Studiengängen und Lehrpersonal sowie das Angebot an neuen Studienabsolventen. Dieser Indikator gibt Auskunft über die Verteilung der Absolventen des Tertiärbereichs nach Studienbereichen, sowie den relativen Anteil von Frauen an den Abschlussquoten für die verschiedenen Studienbereiche.

*Dieser Indikator zeigt die Aufteilung der Absolventen des Tertiärbereichs nach Studienbereichen.*

## Ergebnisse und Erläuterungen

### Absolventen nach Studienbereichen

In 21 der 25 Länder, die Daten zur Verfügung gestellt haben, werden die meisten Abschlüsse im Tertiärbereich A und in weiterführenden Forschungsprogrammen in den Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften erworben (Tab. A3.1). Im Durchschnitt aller OECD-Länder erzielt jeder dritte Absolvent des Tertiärbereich A einen Abschluss in diesen Studienbereichen. Der Anteil der Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften an den Abschlüssen im Tertiärbereich A liegt zwischen weniger als 23 Prozent in Norwegen, Schweden und der Türkei und mehr als 40 Prozent in Mexiko und den Vereinigten Staaten. In der Türkei findet sich die größte Konzentration von Abschlüssen im Tertiärbereich A und in weiterführenden Forschungsprogrammen in den Erziehungswissenschaften und in Norwegen im Bereich Gesundheit und Soziales.

*Im Durchschnitt aller OECD-Länder erzielt jeder dritte Absolvent des Tertiärbereich A einen Abschluss in Sozial-, Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften.*

Der Anteil der Studierenden mit einem Abschluss im Tertiärbereich A und in weiterführenden Forschungsprogrammen in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern (Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen, Biowissenschaften, Physik und Agrarwissenschaft, Mathematik und Informatik, jedoch ohne Gesundheit und Soziales) beträgt im OECD-Durchschnitt 26 Prozent, hierbei reicht die Bandbreite von weniger als 17 Prozent in Polen, Norwegen und Ungarn über ungefähr ein Drittel in Deutschland und Schweden bis zu 42 Prozent in Korea. Etwas weniger beliebt sind im Durchschnitt der OECD-Länder die Bereiche Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften, in denen 25 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich A und in weiterführenden Forschungsprogrammen einen Abschluss erwerben.

*Die zweitgrößte Konzentration von Abschlüssen im Tertiärbereich A und in weiterführenden Forschungsprogrammen findet sich in den Fächern mit naturwissenschaftlicher Ausrichtung.*

Die Verteilung der erworbenen Abschlüsse auf die Studienbereiche richtet sich nach deren relativer Beliebtheit bei den Studierenden, der relativen Anzahl der in den betreffenden Studienbereichen an den Hochschulen und entsprechenden Bildungseinrichtungen zugelassenen Studierenden und der Struktur der in diesen Studienfächern angebotenen Abschlüsse in dem jeweiligen Land.

*Individuelle Präferenzen, die jeweilige Zulassungspolitik und die Struktur der Abschlüsse beeinflussen die Verteilung der Abschlussquoten auf die einzelnen Studienbereiche.*

Die unterschiedlichen Abschlussquoten der einzelnen Länder (Tab. A2.1) lassen sich teilweise durch die Unterschiede in der Anzahl der Abschlüsse in Studiengängen des Tertiärbereich A in den Fächern Erziehungs- und Geisteswis-

*Die Mehrheit der Absolventen in der OECD im Tertiärbereich B erwirbt einen Abschluss in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern.*

senschaften erklären. Länder mit hohen Abschlussquoten haben im Durchschnitt einen höheren Anteil von Absolventen der Erziehungs- und Geisteswissenschaften und einen geringeren Anteil von Absolventen in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern. Mit anderen Worten variiert die Anzahl der Absolventen der naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächer zwischen den einzelnen Ländern nicht so stark wie die Abschlussquoten insgesamt.

Obwohl dieselbe Gruppe von Studienbereichen die Mehrzahl der Absolventen stellt, ergibt sich für den Tertiärbereich B, in dem die Studiengänge stärker berufsorientiert sind, ein etwas anderes Bild – die meisten Absolventen konzentrieren sich dort in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern (zusammen 25 Prozent), gefolgt von den Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften (zusammen 24 Prozent) sowie den Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften (zusammen 22 Prozent). Es finden sich in diesem Bereich jedoch mehr Absolventen von Studiengängen in Gesundheit und Soziales als von Studiengängen in Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen (zusammen 18 bzw. 16 Prozent) (s. Tab. A3.1).

Die Auswahl eines bestimmten Studienfachs auf diesem Niveau hängt sehr stark davon ab, ob man auch im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich oder auf Ebene der Studiengänge im Tertiärbereich A ähnliche Fachgebiete studieren bzw. sich auf ähnliche Berufe vorbereiten kann. Wenn z. B. Krankenpfleger in einem bestimmten Land vor allem in Bildungsgängen des Tertiärbereich B ausgebildet werden, wird der Anteil der Absolventen mit einem Abschluss in medizinischen Fächern im Tertiärbereich B höher sein, als wenn sie vor allem im Sekundarbereich II oder in Studiengängen des Tertiärbereich A ausgebildet werden.

### **Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Abschlüssen im Tertiärbereich**

*In den meisten Ländern entsprechen oder übersteigen die Abschlussquoten der Frauen im Tertiärbereich A diejenigen der Männer, ...*

Alles zusammengenommen entsprechen die Abschlussquoten von Frauen in Studiengängen des Tertiärbereich A in 20 von 26 OECD-Ländern denjenigen der Männer, bzw. übersteigen diese noch. Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind 55 Prozent aller Absolventen mit einem ersten Abschluss im Tertiärbereich A Frauen. Allerdings gibt es hier weiterhin beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Studienbereichen. In den Bereichen Geisteswissenschaften, Kunst, Erziehungswissenschaften sowie Gesundheit und Soziales sind im OECD-Durchschnitt mehr als zwei Drittel der Absolventen des Tertiärbereich A Frauen, wohingegen ihr Anteil in Mathematik und Informatik weniger als ein Drittel ausmacht und weniger als ein Fünftel in den Bereichen Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen (Tab. A3.2).

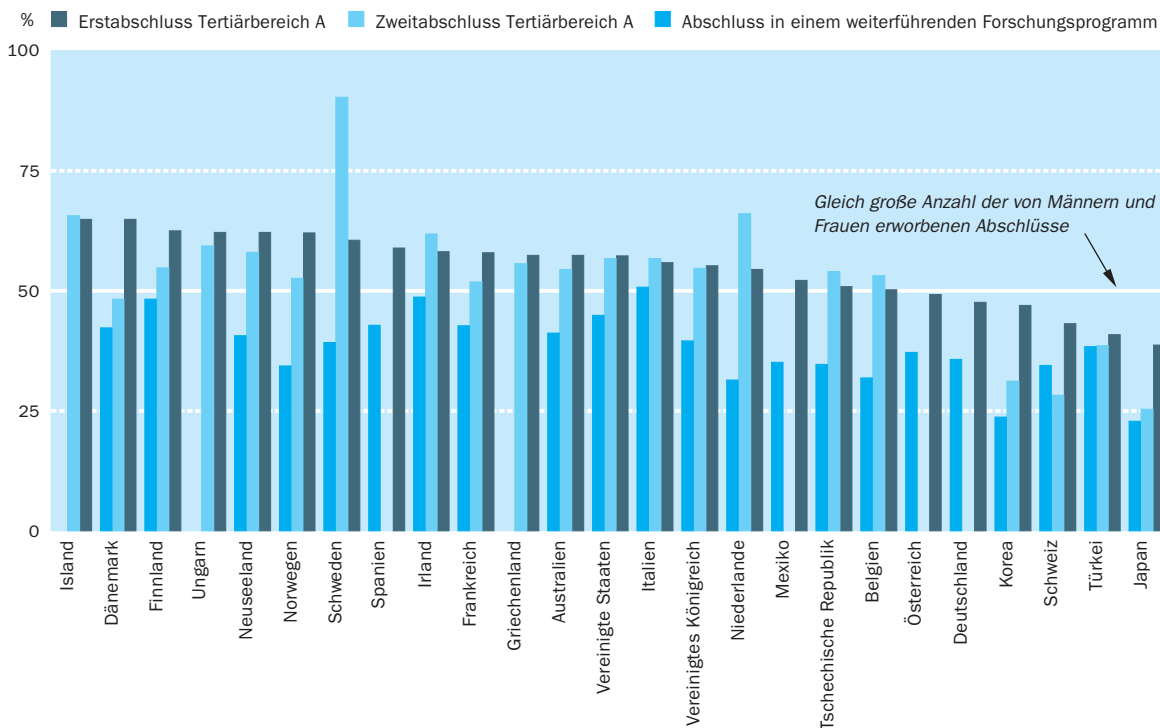
*... doch in Japan, der Schweiz und der Türkei liegt ihr Anteil bei 43 Prozent oder darunter.*

In Dänemark, Finnland, Island, Neuseeland, Norwegen, Polen und Ungarn macht der Anteil der Frauen mit einem ersten Abschluss im Tertiärbereich A über 60 Prozent aus, während er in Japan, der Schweiz und der Türkei bei 43 Prozent und darunter liegt (Tab. A3.2).

Abbildung A3.2

**Anteil der von Frauen erworbenen Abschlüsse im Tertiärbereich (2001)**

Für alle Studienbereiche für Frauen mit einem Erst- und Zweitabschluss im Tertiärbereich A und einer abgeschlossenen Promotion



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes von Erstabschlüssen im Tertiärbereich A, die von Frauen erworben wurden.

Quelle: OECD, Tabelle A3.2. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

In den OECD-Ländern erwerben immer noch eher Männer als Frauen einen Abschluss in einem weiterführenden Forschungsprogramm (Tabelle A3.2). Die Abschlussquoten für weiterführende Forschungsprogramme, z. B. Promotionsstudiengänge, sind in allen Ländern außer Italien für Frauen niedriger als für Männer. Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind fast zwei Drittel aller Absolventen auf diesem Niveau männlich. In Japan und Korea werden etwas mehr als zwei Drittel der Abschlüsse in weiterführenden Forschungsprogrammen von Männern erworben.

*In den OECD-Ländern erwerben immer noch eher Männer als Frauen einen Abschluss in einem weiterführenden Forschungsprogramm (z. B. Promotion).*

## Definitionen und angewandte Methodik

Als Absolventen im Tertiärbereich gelten alle Personen, die in einem bestimmten Referenzjahr einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben. Der Indikator unterscheidet zwischen verschiedenen Kategorien von Abschlüssen: 1.) Abschlüsse im Tertiärbereich B (ISCED 5B), 2.) Abschlüsse im Tertiärbereich A (ISCED 5A) und 3.) Abschlüsse in einem weiterführenden Forschungsprogramm (ISCED 6). Für einige Länder sind für die einzelnen Kategorien keine entsprechend aufgliederten Daten verfügbar. In diesen Fällen wurden die Absolventen von dem jeweiligen Land der passendsten Kategorie zugeordnet.

*Die Absolventendaten beziehen sich auf das akademische Jahr 2000/2001 und beruhen auf der alljährlich von der OECD aufgelegten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.*



Die Zahlen in den Tabellen A3.1 und A3.2 berücksichtigen Absolventen aller tertiären Abschlüsse aus Tabelle A2.1. Absolventen des Tertiärbereichs, die ihren Abschluss innerhalb des Referenzjahres erwerben, werden entsprechend ihrer Hauptfachausrichtung in die Kategorien aufgeteilt.

Tabelle A3.2 zeigt die prozentuale Verteilung der Abschlüsse von Frauen nach Studienbereichen.

Tabelle A3.1

## Absolventen des Tertiärbereichs, nach Studienbereichen und Bildungsbereichen (2001)

		Erziehungswissenschaften	Geisteswissenschaften und Kunst	Sozial-, Wirtschafts- u. Rechtswissenschaften	Dienstleistungen	Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen	Agrarwissenschaft	Gesundheit und Soziales	Bio-wissenschaften	Naturwissenschaften	Mathematik und Statistik	Informatik	Unbekannt oder nicht spezifiziert
OECD-Länder	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
Australien <sup>1</sup>	A	11,9	13,0	37,3	2,4	7,5	1,3	14,8	5,3	1,0	0,4	5,2	a
	B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	A	11,1	10,5	36,9	1,8	18,7	2,6	8,9	3,4	2,8	0,7	2,2	0,5
	B	42,1	3,4	3,4	6,5	24,9	4,5	13,7	n	1,1	0,1	0,4	a
Belgien <sup>2</sup>	A	6,9	14,7	36,4	1,6	12,5	3,5	13,5	5,8	2,4	0,8	2,0	n
	B	21,0	7,3	26,8	2,1	9,1	0,6	27,4	0,5	0,4	n	4,7	0,1
Kanada	A	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	A	17,1	7,2	28,0	2,3	12,8	3,7	10,6	1,7	2,0	0,8	7,3	6,4
	B	a	7,5	36,2	8,2	6,2	3,0	34,1	a	a	a	4,8	a
Dänemark	A	11,0	14,4	24,2	2,0	9,0	1,8	30,8	3,0	2,8	0,5	0,8	a
	B	n	5,2	24,0	9,3	40,0	5,2	n	n	n	n	16,3	a
Finnland	A	7,9	12,4	23,4	3,1	20,8	2,6	22,6	1,6	2,2	0,9	2,5	n
	B	0,6	7,0	19,1	20,5	18,4	3,2	21,8	a	a	a	9,4	a
Frankreich	A	6,6	20,1	36,8	2,9	11,2	0,8	3,0	6,9	5,8	2,9	2,6	0,3
	B	a	1,5	39,6	5,6	25,1	n	20,3	1,8	2,4	0,4	3,2	a
Deutschland	A	8,2	15,3	25,9	1,8	18,4	1,9	15,3	3,2	5,2	1,7	3,1	a
	B	9,7	1,0	10,3	8,8	13,9	3,0	51,9	n	a	a	0,3	0,9
Griechenland	A	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn <sup>2</sup>	A	21,5	9,1	38,7	9,2	7,4	3,7	7,9	0,4	0,8	0,1	1,1	a
	B	n	n	44,2	32,4	15,9	n	1,2	n	n	6,2	n	a
Island	A	21,3	13,3	33,5	n	6,5	1,5	12,9	4,4	2,5	0,3	3,9	a
	B	21,6	11,9	39,3	n	n	n	n	n	n	n	27,1	a
Irland	A	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	A	4,2	12,9	38,0	0,6	15,9	2,0	18,2	3,4	1,6	2,1	0,8	0,2
	B	31,4	68,6	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Japan <sup>3</sup>	A	6,1	18,3	37,2	1,7	21,2	3,3	5,3	4,6	x(9)	x(9)	x(9)	2,4
	B	8,0	15,9	7,9	25,3	16,2	0,7	20,2	n	x(9)	x(9)	x(9)	5,9
Korea	A	5,2	20,2	23,0	2,5	27,2	2,8	7,0	2,1	4,1	2,3	3,7	a
	B	9,0	15,1	17,9	5,0	38,0	1,5	9,0	4,8	0,1	n	3,4	a
Luxemburg	A	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko <sup>4</sup>	A	18,2	2,7	43,5	1,5	13,8	2,0	8,6	0,8	1,3	0,3	7,2	a
	B	a	2,5	28,0	10,0	38,0	1,5	6,9	0,4	a	0,1	12,7	a
Niederlande	A	17,0	6,7	34,3	2,5	10,5	2,5	21,2	1,0	2,3	0,2	1,6	0,1
	B	10,0	a	38,6	8,1	2,6	a	34,6	a	a	a	6,1	a
Neuseeland	A	12,4	19,8	28,1	2,5	5,5	1,5	13,4	11,7	n	0,1	2,3	2,6
	B	25,1	13,2	21,1	14,1	3,4	2,6	11,0	0,5	0,4	n	7,8	0,9
Norwegen	A	20,9	6,8	22,6	3,2	8,3	1,4	25,4	1,2	1,3	0,2	4,1	4,6
	B	a	5,8	60,6	4,9	3,8	a	0,9	0,1	a	a	23,1	0,8
Polen	A	11,6	7,4	36,3	2,9	7,0	1,7	1,9	1,1	0,7	0,6	0,9	27,6
	B	100,0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Portugal	A	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	A	18,0	5,4	28,8	7,2	17,8	4,2	9,2	2,2	2,2	0,6	4,4	a
	B	2,8	9,9	5,5	7,7	7,1	1,2	64,9	n	n	n	0,9	a
Spanien	A	14,1	9,9	33,3	3,2	14,2	2,7	12,1	2,6	3,2	1,3	3,4	0,1
	B	4,8	7,7	27,4	13,2	23,8	0,6	11,5	n	n	n	10,7	0,2
Schweden	A	16,7	5,7	22,5	1,1	21,5	1,1	22,0	2,8	2,5	0,6	3,5	a
	B	2,5	12,8	12,6	13,7	26,0	4,1	11,8	0,1	0,1	n	16,2	a
Schweiz	A	11,9	12,6	30,8	1,8	14,1	1,4	11,7	3,5	3,9	1,0	6,5	0,7
	B	13,9	3,5	39,2	10,8	12,1	1,7	11,9	n	n	n	6,9	n
Türkei	A	22,5	10,1	21,5	2,4	11,6	4,2	8,6	2,0	4,9	2,8	0,8	8,7
	B	a	2,3	28,3	4,7	27,5	4,8	4,0	a	0,1	a	4,3	24,2
Ver. Königreich	A	11,2	16,8	29,2	1,3	10,5	1,1	11,9	6,5	5,2	1,4	5,0	a
	B	7,9	9,8	15,9	1,6	10,6	1,9	39,7	1,8	2,2	0,4	8,2	a
Vereinigte Staaten	A	13,1	14,2	42,6	2,4	6,4	2,3	9,5	3,9	1,5	0,9	3,2	0,1
	B	2,7	0,2	32,8	8,8	18,3	2,2	27,0	a	a	a	7,8	0,2
<b>Ländermittel</b>	<b>A</b>	<b>13,1</b>	<b>12,0</b>	<b>31,7</b>	<b>2,6</b>	<b>13,2</b>	<b>2,3</b>	<b>13,0</b>	<b>3,4</b>	<b>2,6</b>	<b>1,0</b>	<b>3,3</b>	<b>2,2</b>
	<b>B</b>	<b>13,0</b>	<b>8,8</b>	<b>24,1</b>	<b>9,2</b>	<b>15,8</b>	<b>1,8</b>	<b>17,7</b>	<b>n</b>	<b>n</b>	<b>n</b>	<b>7,5</b>	<b>1,4</b>
<b>Nicht-OECD-Land</b>													
Israel	A	18,0	12,9	41,8	a	9,6	0,8	5,4	3,2	1,9	6,5	x(11)	a
	B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Hinweis: In Spalte (1) ist der Bildungsbereich angegeben. A entspricht Studiengängen im Tertiärbereich A und in weiterführenden Forschungsprogrammen und B Studiengängen im Tertiärbereich B.

Hinweis: x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem „x“ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind. 1. Referenzjahr 2000. 2. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B, die zu einem Zweitabschluss führen.

3. Alle Naturwissenschaften in Biowissenschaften enthalten. 4. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich A, die zu einem Zweitabschluss führen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle A3.2

## Prozentsatz der von Frauen erworbenen Abschlüsse im Tertiärbereich, nach Bildungsbereich und Studienbereich (2001)

	Alle Studienbereiche					Gesundheit und Soziales		Bio-, Natur- und Agrarwissenschaften		Mathematik und Informatik		Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften		Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften		Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen	
	Tertiärbereich B (Erstabschluss)	Tertiärbereich B (Zweitabschluss)	Tertiärbereich A (Erstabschluss)	Tertiärbereich A (Zweitabschluss)	Weiterführende Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A u. weiterführende Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A u. weiterführende Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A u. weiterführende Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A u. weiterführende Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A u. weiterführende Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A u. weiterführende Forschungsprogramme
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
<b>OECD-Länder</b>																	
Australien <sup>1</sup>	m	m	57	54	41	m	76	m	51	m	26	m	71	m	52	m	22
Österreich	58	79	49	n	37	80	61	21	52	28	18	80	67	80	51	11	17
Belgien	62	m	50	53	32	80	59	42	42	13	24	70	65	60	53	15	20
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	72	a	51	54	35	90	70	58	46	49	11	60	71	71	52	21	30
Dänemark	35	94	65	48	42	n	82	29	46	13	30	68	69	47	43	31	23
Finnland	63	a	63	55	48	89	86	53	52	50	35	74	78	68	67	26	19
Frankreich	54	a	58	52	43	81	61	47	50	19	32	57	74	68	60	13	24
Deutschland	a	a	48	a	a	81	58	14	41	19	24	88	68	51	44	7	21
Griechenland	a	a	57	56	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	a	m	62	59	m	73	77	m	45	60	21	m	74	70	59	24	28
Island	a	a	65	66	a	a	87	a	60	26	19	56	80	53	57	a	21
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	57	a	56	57	51	a	61	a	52	a	52	56	81	a	55	a	28
Japan	67	a	39	25	23	78	53	51	31	x(8)	x(9)	84	67	76	31	16	10
Korea	54	37	47	31	24	82	56	46	43	35	44	71	70	56	41	32	22
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	42	a	52	m	35	81	62	43	48	47	43	66	65	52	56	21	24
Niederlande	61	a	54	66	31	83	74	a	37	12	16	85	71	49	49	3	12
Neuseeland	62	68	62	58	41	84	80	44	47	27	29	70	72	63	54	25	32
Norwegen	49	a	62	53	34	97	82	a	46	33	19	67	73	55	48	1	22
Polen	84	a	63	70	42	a	67	a	64	a	45	84	77	a	65	a	24
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	80	a	52	a	40	92	69	96	46	a	15	64	70	64	52	39	31
Spanien	53	a	59	m	43	82	76	25	52	25	32	70	72	67	60	18	28
Schweden	53	a	60	90	39	95	79	65	53	42	39	50	75	68	59	26	28
Schweiz	44	40	43	28	34	79	55	7	36	15	14	68	60	38	36	7	12
Türkei	47	a	41	39	38	57	55	52	45	31	40	76	46	55	38	26	24
Ver. Königreich	61	x(1)	55	55	40	86	73	43	53	26	28	60	67	54	54	13	19
Vereinigte Staaten	59	a	57	57	45	87	75	36	52	40	33	77	69	64	54	14	21
<b>Ländermittel</b>	<b>58</b>	<b>64</b>	<b>55</b>	<b>51</b>	<b>38</b>	<b>79</b>	<b>69</b>	<b>43</b>	<b>48</b>	<b>31</b>	<b>29</b>	<b>70</b>	<b>70</b>	<b>60</b>	<b>52</b>	<b>18</b>	<b>22</b>
<b>Nicht-OECD-Land</b>																	
Israel	m	a	61	60	47	m	71	m	56	m	34	m	81	m	58	m	23

*Hinweis:* Hinweis: x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem ‚x‘ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind.

1. Referenzjahr 2000

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

## Indikator A4: Lesefähigkeiten und Leseverständnis von Schülern der 4. Jahrgangsstufe.

- Schwedische Schüler der 4. Jahrgangsstufe schneiden deutlich besser ab als die Schüler aller anderen OECD-Länder. Sieben weitere Länder (Deutschland, England, Italien, die Niederlande, die Tschechische Republik und die Vereinigten Staaten) erreichen zwischen 537 und 554 Punkten und liegen damit noch deutlich über dem OECD-Mittelwert von 529 Punkten.
- Die Daten zeigen, dass es möglich ist, gleichzeitig hohe Durchschnittswerte und geringe Unterschiede zwischen den Schülern eines Landes zu erreichen wobei England und die Vereinigten Staaten in dieser Hinsicht eine Ausnahme darstellen.

Abbildung A4.1

Mehrfachvergleich der mittleren Leistungen von Schülern der 4. Jahrgangsstufe auf der IGLU-Gesamtskala Lesen (2001)

				Schweden	Niederlande <sup>1</sup>	England <sup>1</sup>	Ungarn	Ver. Staaten <sup>1</sup>	Italien	Deutschland	Tschechische Rep.	Neuseeland	Schottland <sup>1</sup>	Frankreich	Griechenland <sup>2</sup>	Slowakische Rep.	Island	Norwegen	Türkei
	Mittelwert			561	554	553	543	542	541	539	537	529	528	525	524	518	512	499	449
		SF		(2,2)	(2,5)	(3,4)	(2,2)	(3,8)	(2,4)	(1,9)	(2,3)	(3,6)	(3,6)	(2,4)	(3,5)	(2,8)	(1,2)	(2,9)	(3,5)
			Jahre formaler Schulausbild.	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4
			Durchschn. Alter	10,8	10,3	10,2	10,7	10,2	9,8	10,5	10,5	10,1	9,8	10,1	9,9	10,3	9,7	10,0	10,2
Schweden	561	(2,2)	4	10,8	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Niederlande <sup>1</sup>	554	(2,5)	4	10,3	▽	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
England <sup>1</sup>	553	(3,4)	5	10,2	▽	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Ungarn	543	(2,2)	4	10,7	▽	▽	□	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Ver. Staaten <sup>1</sup>	542	(3,8)	4	10,2	▽	▽	▽	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Italien	541	(2,4)	4	9,8	▽	▽	▽	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Deutschland	539	(1,9)	4	10,5	▽	▽	▽	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Tschech. Rep.	537	(2,3)	4	10,5	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲
Neuseeland	529	(3,6)	5	10,1	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲
Schottland <sup>1</sup>	528	(3,6)	5	9,8	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲
Frankreich	525	(2,4)	4	10,1	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	▲	▲	▲
Griechenland <sup>2</sup>	524	(3,5)	4	9,9	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	▲	▲	▲
Slowakische Rep.	518	(2,8)	4	10,3	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	▲	▲
Island	512	(1,2)	4	9,7	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	▲
Norwegen	499	(2,9)	4	10,0	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	▲
Türkei	449	(3,5)	4	10,2	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○

- ▲ Mittlere Leistung statistisch signifikant über der des Vergleichslandes.
- Kein statistisch signifikanter Unterschied zum Vergleichsland
- ▽ Mittlere Leistung statistisch signifikant unter der des Vergleichslandes.

- Mittlere Leistung statistisch signifikant über dem Ländermittel.
- Kein statistisch signifikanter Unterschied zum Ländermittel
- Mittlere Leistung statistisch signifikant unter dem Ländermittel.

Erläuterungen: Zum Vergleich der Ergebnisse eines Landes mit denen der Länder im Tabellenkopf ist die Zeile des betreffenden Landes zu lesen. Die Symbole zeigen, ob die mittleren Ergebnisse des Landes in der jeweiligen Zeile statistisch signifikant über oder unter denen des Vergleichslandes liegen oder ob zwischen den mittleren Leistungen beider Länder kein signifikanter Unterschied besteht.

1. Richtlinien zur Ausschöpfungsquote der Stichprobe konnten nur unter Berücksichtigung der im Nachrückverfahren einbezogenen Schulen eingehalten werden.
2. Die „national definierte Grundgesamtheit“ erfasst weniger als 95% der „angestrebten nationalen Grundgesamtheit“

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der mittleren Leistungen auf der IGLU-Gesamtskala Lesen

Quelle: IEA Progress in Reading Literacy Study (PIRLS) 2001/ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) .

Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

## Politischer Hintergrund

Die Fähigkeit Informationen zu lesen, zu verstehen und zu verwenden ist der Schlüssel zu geistiger und persönlicher Entwicklung. Lesefähigkeiten und Leseverständnis, kurz Lesekompetenz genannt, sind die Grundlage für das Lernen in allen Schulfächern und befähigen die Menschen, am Leben in ihrem persönlichen Umfeld und in der Gesellschaft teilzunehmen, was für das Wohl der Nationen von grundlegender Bedeutung ist. Lesekompetenz ist eine der wichtigsten Fähigkeiten, die Schüler im Verlauf ihrer Schulzeit erwerben und entwickeln. Die Daten aus der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung – IGLU (Progress in Reading Literacy Study – PIRLS) der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) ergeben ein Profil der Lesekompetenz der Schüler während der ersten Schuljahre, und zwar in der vierten Jahrgangsstufe. Indikator A5 vervollständigt dieses Bild mit Informationen zu den Lesekompetenzen 15-Jähriger.

*Dieser Indikator liefert ein Profil der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses von Schülern der 4. Jahrgangsstufe in Form der mittleren Leistungen und von Leistungsunterschieden.*

## Ergebnisse und Erläuterungen

IGLU und PISA definieren die Lesekompetenz als einen interaktiven, konstruktiven Prozess und betonen, wie wichtig es ist, dass Schüler in der Lage sind, das Lesen zu verschiedenen Zwecken einzusetzen (s. auch Kasten A4.1). Der Indikator stellt die Lesekompetenz von Schülern der 4. Jahrgangsstufe auf unterschiedliche Weise dar: durch die Betrachtung der mittleren Leistung jedes Landes, der Leistungsverteilung innerhalb jedes Landes und der Leistungsunterschiede zwischen Schülern und Schülerinnen.

### Kasten A4.1

#### Definition der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses in PISA und IGLU

Sowohl PISA als auch IGLU wollen Aufschluss über die Lesekompetenz von Schülern geben. Unterschiedliche Lehrpläne und Erwartungen an die Entwicklung von 9- bzw. 15-Jährigen haben jedoch unterschiedliche Ansätze zur Folge. 9-Jährige haben im Allgemeinen gerade erst ihren ersten Lesunterricht abgeschlossen, daher konzentriert sich IGLU auf den Erwerb der Lesekompetenz. Im Gegensatz dazu liegt der Schwerpunkt von PISA darauf zu untersuchen, inwieweit Schüler, die das Ende der Schulpflicht erreichen, die Fähigkeit erlangt haben, schriftliche Informationen zu erschließen, zu verarbeiten, zu integrieren, zu bewerten und darüber zu reflektieren, denn dies bildet die Grundlage für weiteres Lernen und dafür, aktiv und umfassend am Leben in einer modernen Gesellschaft teilzunehmen. Kurz gesagt, liegt zu Beginn der Schulzeit der Schwerpunkt darauf, das Lesen zu lernen, während es gegen Ende der Schulpflicht darum geht, das Lesen zum Lernen zu nutzen.

#### Übereinstimmungen und Unterschiede bei der Definition der Lesekompetenz

Sowohl PISA als auch IGLU sehen Lesekompetenz als einen interaktiven, konstruktiven Prozess und betonen, wie wichtig es ist, dass Schüler über

das Lesen reflektieren und es zu verschiedenen Zwecken einsetzen können. PISA definiert die Lesekompetenz (reading literacy) als die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Dies impliziert, dass der Leser aktiv und interaktiv Bedeutung aus schriftlichen Texten herauslesen kann. Diese Definition deckt darüber hinaus sämtliche Situationen ab, in denen Lesekompetenz für Heranwachsende von Bedeutung ist: vom privaten bis zum öffentlichen Leben, von der Schule bis zur Arbeit, von der aktiven Bürgerbeteiligung bis zum lebenslangen Lernen. Und sie verweist darauf, dass die Lesekompetenz das Erreichen von individuellen Zielen ermöglicht – von klar umrissenen, wie dem Erreichen einer schulischen Qualifikation oder einer Arbeitsstelle bis zu weniger direkten Zielen, die das eigene Leben bereichern und neue Möglichkeiten eröffnen.

In ähnlicher Weise definiert IGLU Lesekompetenz als: ... die Fähigkeit, jene Formen der Schriftsprache zu verstehen und zu nutzen, die von der Gesellschaft erwartet werden und/oder vom Einzelnen geschätzt werden. Junge Leser können aus ganz unterschiedlichen Texten Bedeutung konstruieren. Sie lesen, um zu lernen, um zu einer Gemeinschaft von Lesenden zu gehören und zum Vergnügen.

Beide Definitionen berücksichtigen das unterschiedliche Lesematerial, das Schüler einerseits von sich aus wählen und das sie andererseits lesen müssen. Dadurch wird nahegelegt, dass Lesen nicht eine einzige einheitliche Fähigkeit ist, sondern dass es sich vielmehr um eine Reihe von Prozessen, Ansätzen und Fähigkeiten handelt, die je nach Leser, Texttyp, Lesezweck und Lesesituation variieren. In beiden Definitionen werden die sozialen, persönlichen und lehrplanbezogenen Elemente der Lesekompetenz betont, dennoch sind die Entwicklungsunterschiede zwischen den beiden Altersgruppen klar ersichtlich. IGLU betont bei den 9-jährigen die typische Umgebung, in der Schüler lesen. Während PISA die Bereitschaft der Schüler betont, am Leben in der Gesellschaft als Ganzes teilzunehmen, zielt IGLU mehr auf die Fähigkeit der Schüler, an einer „Gemeinschaft von Lesenden ...“ teilzunehmen.

### **Übereinstimmungen und Unterschiede bei der Darstellung der Lesekompetenz**

Die PISA-Skalen legen den Schwerpunkt auf die unterschiedlichen Leseaufgaben, die von den Schülern Nachweis darüber verlangen, dass sie Informationen erschließen, Texte verstehen, interpretieren, über Inhalt und Textform in Bezug zu ihrem eigenen Weltwissen reflektieren, sowie ihren eigenen Standpunkt bewerten und vertreten können. Die IGLU-Skalen konzentrieren sich auf die Lesezwecke und identifizieren die beiden gebräuchlichsten in dieser Altersgruppe – das Lesen literarischer Texte und Lesen, um Informationen zu erwerben und zu nutzen.

Quellen: Lernen für das Leben – Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000 (OECD, 2001) und Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001 (International Study Center at Boston College, 2nd edition, March 2001).

### Mittlere Leistungen der einzelnen Länder

Die mittlere Leistung eines bestimmten Landes in einem bestimmten Fach zu untersuchen, kann einen Hinweis darauf geben, was ein Bildungssystem in einer bestimmten Jahrgangsstufe und einem bestimmten Bereich leistet.

*Bereits in der vierten Jahrgangsstufe gibt es zwischen den einzelnen Ländern erhebliche Unterschiede sowohl bei der Leseleistung der Schüler ....*

Wenn ein Land besser abschneidet als ein anderes, heißt das noch nicht, dass dessen Schulen effizienter sind, denn Lernen beginnt lange vor der Einschulung und erfolgt auf vielfältige Weise, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule. Schneidet ein Land besser ab, lässt sich jedoch zu Recht daraus schließen, dass die Gesamtheit der Lernerfahrungen in diesem Land, von der frühen Kindheit bis zum Testzeitpunkt in den bewerteten Fächern, zu wünschenswerteren Ergebnissen geführt hat.

Auf der IGLU-Skala Lesekompetenz schneiden die Schüler der 4. Jahrgangsstufe

Abbildung A4.2

#### Mittlere Leistungen von Schülern der 4. Jahrgangsstufe auf der IGLU-Gesamtskala Lesen und den einzelnen Unterskalen (2001)

- Mittlere Leistung statistisch signifikant über dem Ländermittel.
- Kein statistisch signifikanter Unterschied zum Ländermittel.
- Mittlere Leistung statistisch signifikant unter dem Ländermittel.

IGLU-Gesamtskala Lesen			IGLU-Unterskala Lesen von literarischen Texten			IGLU-Unterskala Lesen von Informationstexten		
Schweden	561	(2.2)	Schweden	559	(2.4)	Schweden	559	(2.2)
Niederlande <sup>1</sup>	554	(2.5)	England <sup>1</sup>	559	(3.9)	Niederlande <sup>1</sup>	553	(2.6)
England <sup>1</sup>	553	(3.4)	Niederlande <sup>1</sup>	552	(2.5)	England <sup>1</sup>	546	(3.6)
Ungarn	543	(2.2)	Vereinigte Staaten <sup>1</sup>	550	(3.8)	Deutschland	538	(1.9)
Vereinigte Staaten <sup>1</sup>	542	(3.8)	Ungarn	548	(2.0)	Ungarn	537	(2.2)
Italien	541	(2.4)	Italien	543	(2.7)	Tschechische Rep.	536	(2.7)
Deutschland	539	(1.9)	Deutschland	537	(1.9)	Italien	536	(2.4)
Tschechische Rep.	537	(2.3)	Tschechische Rep.	535	(2.3)	Frankreich	533	(2.5)
Neuseeland	529	(3.6)	Neuseeland	531	(3.9)	Vereinigte Staaten <sup>1</sup>	533	(3.7)
<b>Ländermittel</b>	<b>529</b>	<b>(0.7)</b>	<b>Ländermittel</b>	<b>531</b>	<b>(0.7)</b>	Schottland <sup>1</sup>	527	(3.6)
Schottland <sup>1</sup>	528	(3.6)	Schottland <sup>1</sup>	529	(3.5)	<b>Ländermittel</b>	<b>527</b>	<b>(0.7)</b>
Frankreich	525	(2.4)	Griechenland <sup>2</sup>	528	(3.3)	Neuseeland	525	(3.8)
Griechenland <sup>2</sup>	524	(3.5)	Island	520	(1.3)	Slowakische Rep.	522	(2.7)
Slowakische Rep.	518	(2.8)	Frankreich	518	(2.6)	Griechenland <sup>2</sup>	521	(3.7)
Island	512	(1.2)	Slowakische Rep.	512	(2.6)	Island	504	(1.5)
Norwegen	499	(2.9)	Norwegen	506	(2.7)	Norwegen	492	(2.8)
Türkei	449	(3.5)	Türkei	448	(3.4)	Türkei	452	(3.8)

1. Richtlinien zur Ausschöpfungsquote der Stichprobe konnten nur unter Berücksichtigung der im Nachrückverfahren einbezogenen Schulen eingehalten werden.

2. Die „national definierte Grundgesamtheit“ erfasst weniger als 95% der „angestrebten nationalen Grundgesamtheit“

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der mittleren Leistung auf jeder der Skalen.

Quelle: IEA Progress in Reading Literacy Study (PIRLS) 2001/ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU). Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))



stufe in Schweden deutlich besser ab als die Schüler aller anderen OECD-Länder. Der Mittelwert liegt 32 Punkte über dem OECD-Durchschnitt (Abb. A4.1 und Tab. A4.1). Sieben weitere Länder (Deutschland, England, Italien, die Niederlande, die Tschechische Republik, die Vereinigten Staaten und Ungarn) erreichen zwischen 537 und 554 Punkten und liegen damit noch deutlich über dem OECD-Mittelwert von 529 Punkten. Vier Länder (Frankreich, Griechenland, Neuseeland und Schottland) unterscheiden sich nicht wesentlich vom OECD-Mittelwert und vier weitere Länder (Island, Norwegen, die Slowakische Republik und die Türkei) liegen deutlich unter dem OECD-Mittelwert.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass anders als bei PISA die Stichproben für IGLU auf einer bestimmten Jahrgangsstufe basierten, was zu beträchtlichen Unterschieden beim Durchschnittsalter der Schüler in den teilnehmenden Ländern führte. Die Schüler in Schweden, dem Land, das am besten abschnitt, waren ein Jahr älter als die Schüler in Island und Italien und fast ein Jahr älter als die Schüler in Frankreich, Griechenland, Neuseeland und Norwegen. Bei den 11 Ländern, die sowohl an PISA als auch an IGLU teilnahmen, erklärt das durchschnittliche Alter der Schüler 49 Prozent der Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Ländern auf der IGLU-Skala, ein beträchtlicher Wert, der bei einem länderübergreifenden Vergleich der Leistungsergebnisse zu berücksichtigen ist.

*... als auch bei den Leistungsergebnissen auf den beiden Unterskalen des Lesens.*

Zusätzlich zur Gesamtskala Lesen werden die Daten von IGLU auch in zwei Unterskalen dargestellt, die auf dem im IGLU-Bewertungsrahmen erfassten Zweck des Lesens beruhen: literarisches Lesen und informatives Lesen. Um die relativen Stärken und Schwächen eines Landes zu erkennen, ist es hilfreich, die mittlere Leistung der Länder auf diesen Unterskalen zu betrachten. Die meisten Länder schneiden zwar in beiden Unterskalen im Vergleich zum OECD-Mittelwert ähnlich ab, es gibt jedoch einige Ausnahmen (Abb. A.4.2). In den Vereinigten Staaten liegen die Schüler beim literarischen Lesen deutlich über dem OECD-Durchschnitt, beim informativen Lesen dagegen unterscheidet sich ihre Leistung nicht signifikant vom OECD-Mittelwert. In Frankreich und der Slowakischen Republik verhält es sich genau umgekehrt. In diesen Ländern schneiden die Schüler beim informativen Lesen relativ besser ab. Dies ist vor allem in Frankreich besonders ausgeprägt, wo die Schüler auf der Unterskala literarisches Lesen signifikant unter dem Mittelwert liegen und bei der Unterskala informatives Lesen signifikant über dem Mittelwert.

*Einige Länder erzielen hohe Leistungsstandards für die große Mehrheit der Schüler, ...*

### Leistungsunterschiede

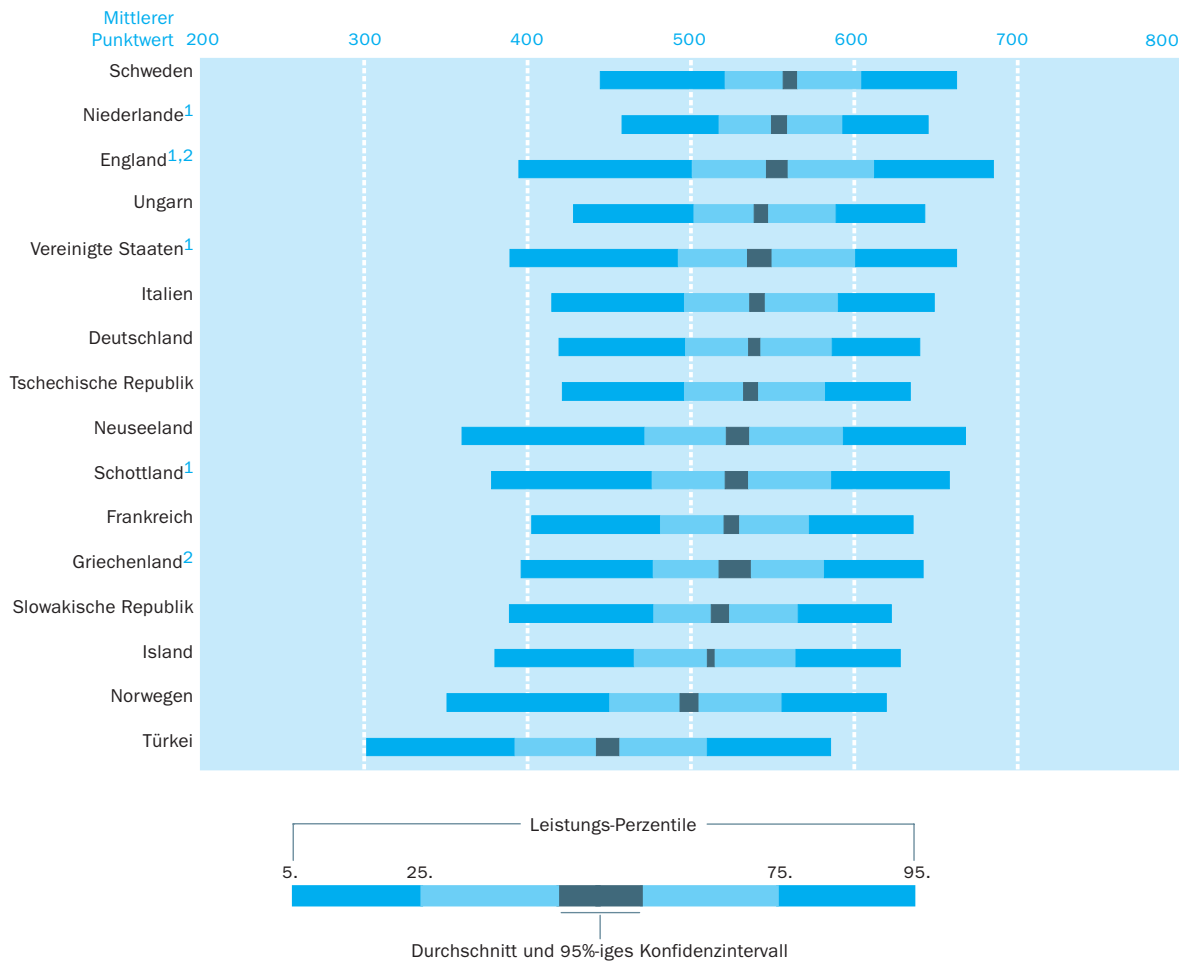
Durchschnittswerte sind zwar sinnvoll, um ein generelles Bild der Leistungen zu erhalten, gleichzeitig verbergen sie jedoch oft signifikante Leistungsunterschiede zwischen den Schülern eines Landes. Dieser Indikator misst die Varianz innerhalb eines Landes durch den Quartilsabstand, bzw. den Abstand zwischen den Durchschnittswerten der Schüler im 3. und 1. Quartil, d. h. dem Leistungsbereich, der die Leistung der mittleren 50 Prozent der Schüler abdeckt.

*... während es in anderen Ländern große Leistungsunter-*

IGLU zeigt die Bandbreite der Leistungsunterschiede bei der Lesekompetenz innerhalb der einzelnen Länder. Der Quartilsabstand reicht von 76 Punkten in den Niederlanden bis zu 121 Punkten in Neuseeland (Tab. A4.1 und Abb. A4.3).

Abbildung A4.3

Unterschiede der Leistungen von Schülern der 4. Jahrgangsstufe auf der IGLU-Gesamtskala Lesen (2001)



1. Richtlinien zur Ausschöpfungsquote der Stichprobe konnten nur unter Berücksichtigung der im Nachrückverfahren einbezogenen Schulen eingehalten werden.  
 2. Die „national definierte Grundgesamtheit“ erfasst weniger als 95% der „angestrebten nationalen Grundgesamtheit“  
 Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der mittleren Leistung auf der IGLU-Gesamtskala Lesen  
 Quelle: IEA Progress in Reading Literacy Study (PIRLS) 2001/ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU). Tabelle A4.1.  
 Hinweise s. Anhang 3 ([www.oec.org/edu/eag2003](http://www.oec.org/edu/eag2003))

In Neuseeland, der Türkei und England ist der Abstand zwischen Schülern im obersten Quartil und im untersten Quartil größer oder gleich dem Abstand zwischen dem Durchschnitt der Schüler in den Ländern, die am besten abschneiden, und denen, die am schlechtesten abschneiden.

*schiede zwischen den Schülern gibt.*

Darüber hinaus ist es sinnvoll, den Leistungsbereich eines Landes mit dessen Leistungsmittelwert zu vergleichen, denn ein Bildungssystem soll nicht nur ein insgesamt hohes Leistungsniveau erzielen, sondern alle Schüler erreichen. Die Daten zeigen, dass es – mit einigen auffallenden Ausnahmen, z. B. England und den Vereinigten Staaten – durchaus möglich ist, gleichzeitig hohe Durchschnittswerte und geringe Unterschiede zwischen den Schülern eines Landes zu erreichen. Drei Länder (die Niederlande, Schweden und Ungarn) haben mit

*Die Leistungsergebnisse basieren auf der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung – IGLU (Progress in Reading Literacy Study – PIRLS), die von der Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) im Jahr 2001 durchgeführt wurde.*

die höchsten relativen Durchschnittswerte bei der Lesekompetenz und die geringsten relativen Quartilsabstände. Dagegen hat von den Ländern, die deutlich unter dem OECD-Mittel liegen, nur die Slowakische Republik einen relativ geringen Quartilsabstand, der unter dem OECD-Mittelwert liegt.

## Definitionen und angewandte Methodik

Die IGLU-Zielpopulation waren Schüler in der höheren der zwei aufeinanderfolgenden Jahrgangsstufen, die zum Zeitpunkt des Tests den größten Anteil 9-jähriger Schüler aufwiesen. Abgesehen vom in der Definition enthaltenen Alterskriterium sollte die Zielpopulation den Zeitpunkt im Lehrplan repräsentieren, an dem die Schüler den Erwerb der Grundkenntnisse im Bereich Lesen abgeschlossen haben und sich in den nachfolgenden Jahrgangsstufen mehr auf das „Lesen, um zu lernen“ konzentrieren. Deshalb wurde davon ausgegangen, dass die Zielstufe die 4. Jahrgangsstufe sei.

Es ist zu beachten, dass der OECD-Mittelwert, der in diesem Indikator verwendet wird, nur auf den 16 OECD-Ländern basiert, die an IGLU teilgenommen haben. Die kanadischen Provinzen Ontario und Quebec haben ebenfalls an der Studie teilgenommen, da sie aber weniger als 65 Prozent von Kanada repräsentieren, ist Kanada in den Tabellen und Abbildungen nicht aufgeführt. Der OECD-Mittelwert entspricht 529 Punkten auf der IGLU-Skala. Das durchschnittliche Alter der bewerteten Schüler reicht von 9,7 Jahren in Island bis zu 10,8 Jahren in Schweden.

Weiter Informationen zur Methodologie s. [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)

Tabelle A4.1

**Mittlere Leseleistungen und Unterschiede in der Leseleistung von Schülern der 4. Jahrgangsstufe (2001)**

Leistungen von Schülern der 4. Jahrgangsstufe auf der IGLU-Gesamtskala Lesen, nach Perzentilen

		Mittelwert		Jahre formaler Schul- bildung	Durch- schn. Alter	Perzentile								Differenz der Punktzahl zwischen dem 1. und 3. Quartil
		Mittlere Punktzahl	SF			5.		25.		75.		95.		
						Punktzahl	SF	Punktzahl	SF	Punktzahl	SF	Punktzahl	SF	
<b>OECD-Länder</b>														
Tschechische Rep.	▲	537	(2.3)	4	10.5	421	(5.2)	496	(1.9)	582	(3.0)	634	(4.7)	86
England <sup>1,2</sup>	▲	553	(3.4)	5	10.2	395	(6.3)	501	(4.4)	612	(4.5)	685	(5.3)	112
Frankreich		525	(2.4)	4	10.1	403	(5.2)	481	(2.8)	573	(1.8)	636	(4.5)	91
Deutschland	▲	539	(1.9)	4	10.5	419	(3.9)	497	(3.1)	586	(1.9)	640	(1.9)	90
Griechenland <sup>2</sup>		524	(3.5)	4	9.9	396	(4.0)	477	(5.3)	582	(3.1)	642	(4.1)	105
Ungarn	▲	543	(2.2)	4	10.7	428	(4.4)	502	(2.4)	589	(2.9)	643	(3.8)	87
Island	▼	512	(1.2)	4	9.7	380	(3.3)	466	(2.8)	564	(2.3)	629	(5.4)	99
Italien	▲	541	(2.4)	4	9.8	415	(6.5)	496	(3.2)	590	(3.1)	649	(2.7)	94
Niederlande <sup>1</sup>	▲	554	(2.5)	4	10.3	458	(4.1)	517	(3.8)	593	(2.9)	645	(3.6)	76
Neuseeland		529	(3.6)	5	10.1	360	(4.7)	472	(5.9)	593	(4.5)	668	(5.1)	121
Norwegen	▼	499	(2.9)	4	10.0	351	(5.0)	450	(4.1)	556	(6.4)	620	(4.4)	105
Schottland <sup>1</sup>		528	(3.6)	5	9.8	378	(5.1)	476	(6.0)	586	(2.7)	658	(6.1)	110
Slowakische Rep.	▼	518	(2.8)	4	10.3	389	(9.7)	477	(2.7)	566	(1.8)	623	(3.9)	88
Schweden	▲	561	(2.2)	4	10.8	445	(4.5)	521	(4.7)	605	(1.7)	663	(2.1)	84
Turkei	▼	449	(3.5)	4	10.2	302	(3.9)	392	(4.0)	510	(4.1)	586	(6.0)	118
Vereinigte Staaten <sup>1</sup>	▲	542	(3.8)	4	10.2	389	(8.9)	492	(4.7)	601	(4.2)	663	(2.8)	108
<b>Ländermittel</b>		<b>529</b>	<b>(0,7)</b>	<b>4</b>	<b>10.2</b>	<b>483</b>		<b>531</b>		<b>581</b>		<b>643</b>		<b>98</b>

▲ Mittlere Schülerleistungen statistisch signifikant über dem Ländermittel.

▼ Mittlere Schülerleistungen statistisch signifikant unter dem Ländermittel.

1. Richtlinien zur Ausschöpfungsquote der Stichprobe konnten nur unter Berücksichtigung der im Nachrückverfahren einbezogenen Schulen eingehalten werden.

2. Die „national definierte Grundgesamtheit“ erfasst weniger als 95% der „angestrebten nationalen Grundgesamtheit“.

Quelle: IEA Progress in Reading Literacy Study (PIRLS) 2001/ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)



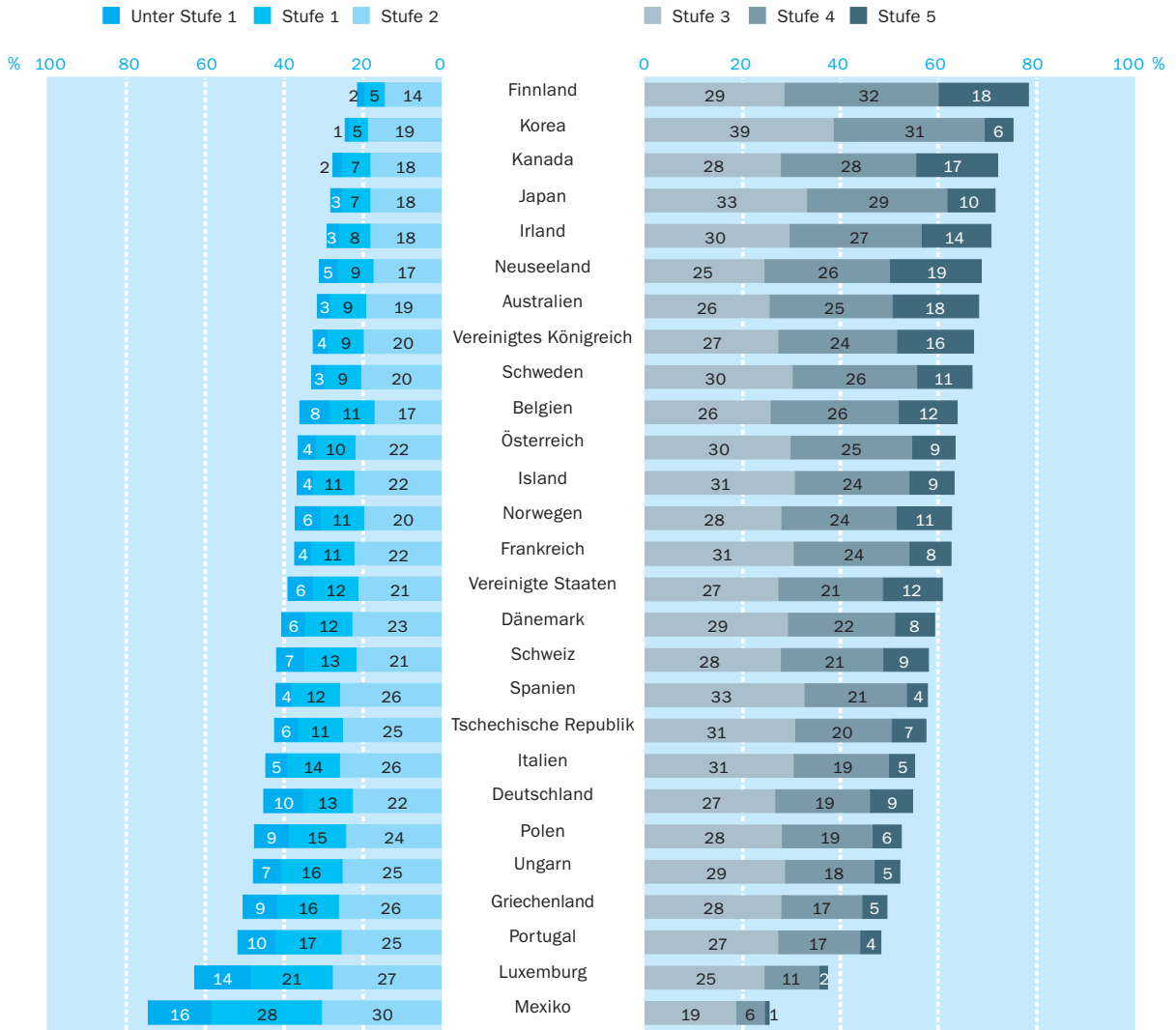
## Indikator A5: Lesefähigkeiten und Leseverständnis 15-jähriger Schüler

- Im Durchschnitt der OECD-Länder entsprechen 10 Prozent der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler den Anforderungen der Stufe 5 im Bereich der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses, kurz Lesekompetenz, bei der es um die Bewertung von Informationen und die Entwicklung von Hypothesen geht, die Nutzung von Fachwissen und die Verarbeitung von gedanklichen Konzepten, die unter Umständen den eigenen Erwartungen widersprechen. Dieser Prozentsatz variiert jedoch von 19 Prozent in Finnland und Neuseeland bis zu weniger als 1 Prozent in Mexiko.
- Sechs Länder (Deutschland, Griechenland, Italien, die Tschechische Republik, Ungarn und die Vereinigten Staaten) schnitten relativ gesehen bei IGLU besser ab als bei PISA. In den ersten vier Ländern liegen die Ergebnisse bei IGLU über dem OECD-Durchschnitt und bei PISA darunter. Drei Länder (Island, Neuseeland und Norwegen) schnitten bei PISA besser ab als bei IGLU. Frankreich und Schweden schnitten im Vergleich zu anderen Ländern bei beiden Studien ähnlich ab.

Abbildung A5.1

**Lesefähigkeiten und Leseverständnis 15-Jähriger (2000)**

Prozentsatz 15-jähriger Schüler auf den einzelnen Kompetenzstufen der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Schüler auf den Stufen 3, 4 und 5 der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001. Tabelle A5.1. Hinweise zu Methodik s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)) und [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).

## Politischer Hintergrund

Dieser Indikator zeigt die Leistungen 15-jähriger Schüler im Bereich Lesefähigkeiten und Leseverständnis auf.

Die Fähigkeit von Schülern, am Ende der Schulpflicht schriftliche Informationen zu erschließen, zu verarbeiten, zu integrieren, zu bewerten und darüber zu reflektieren, bildet die Grundlage für weiteres Lernen und dafür, aktiv und umfassend am Leben in der modernen Gesellschaft teilzunehmen.

Dieser Indikator zeigt die Leistungen 15-jähriger Schüler bei Aufgaben, die auf einem Konzept der Lesekompetenz beruhen, das über die Vorstellung hinausgeht, wonach Lesekompetenz in dem Entschlüsseln und wörtlichen Verständ-

nis von Texten besteht. Zur Lesekompetenz im Rahmen von PISA gehört auch das Verstehen von Texten und das Nachdenken darüber. Lesekompetenz beinhaltet die Fähigkeit, schriftliche Informationen so zu nutzen, dass diese den jeweiligen Zielen dienen, sowie die entsprechende Fähigkeit komplexer moderner Gesellschaften, schriftliche Informationen effektiv zu nutzen.

Betrachtet man die Indikatoren A4 und A5 zusammen, so lässt sich untersuchen, inwieweit sich die Lesekompetenz vom Primarbereich bis zum Ende der Schulpflicht verbessert, auch wenn die PISA- und IGLU-Studien eine geringfügig unterschiedliche Ausrichtung haben und die Leistungsmessung von zwei Altersstufen zu einem Zeitpunkt nur annäherungsweise eine Aussage über langfristige Fortschritte ermöglicht.

## Ergebnisse und Erläuterungen

### Prozentsatz 15-Jähriger auf den einzelnen Stufen der Lesekompetenz

Bei diesem Indikator wird die Lesekompetenz auf verschiedene Art und Weise untersucht (s. Kasten A5.1 zur Erläuterung der Lesekompetenz in der PISA-Studie). Zuerst werden die Leistungen in Form der Bandbreite der von den 15-Jährigen in den einzelnen Ländern erzielten Punktzahlen beschrieben. Die Lesekompetenz wird auf fünf Leistungsstufen untersucht, wobei die Aufgaben von Stufe zu Stufe komplexer werden, Stufe 5 ist die höchste Stufe. Zweitens beschreibt dieser Indikator Leistungen in Form der von den 15-Jährigen erreichten mittleren Punktwerte und wie sich die Punktwerte auf die einzelnen Schülerpopulationen aufteilen.

*PISA bietet ein aussagefähiges Rahmenwerk für die einzelnen Leistungsstufen der Lesekompetenz.*

#### Kasten A5.1

##### Was bedeuten Lesefähigkeiten und Leseverständnis im Rahmen von PISA?

Lesefähigkeiten und Leseverständnis, auch als Lesekompetenz (reading literacy) bezeichnet, ist die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und aktiv am Leben in der Gesellschaft teilzunehmen. Diese Definition geht über die Vorstellung hinaus, wonach Lesekompetenz in dem Entschlüsseln und wörtlichen Verständnis von Texten besteht. Zum Lesen gehört auch das Verstehen von Texten und das Nachdenken darüber, aus einer Reihe von Gründen und in den unterschiedlichsten Kontexten. Die Bewertung der Lesekompetenz im Rahmen von PISA berücksichtigt drei Dimensionen: die Leseaufgabe an sich, die Art des Lesestoffs und die Art des Gebrauchs, für den der Text geschrieben wurde.

##### Was für Skalen werden benutzt?

Die Bewertung der Lesekompetenz im Rahmen von PISA erfolgt mittels dreier Skalen. Die Skala „Informationen ermitteln“ gibt die Fähigkeit der Schüler wieder, Informationen in einem Text zu lokalisieren. Die Skala „Textbezogenes Interpretieren“ umfasst die Fähigkeit, der schriftlichen Information Bedeutung zu verleihen und Schlüsse daraus zu ziehen. Die Skala „Reflektieren und Bewerten“ bezieht sich auf die Fähigkeit der Schüler,



Verbindungen zwischen einem Text und eigenen Kenntnissen, Vorstellungen und Erfahrungen herzustellen. Außerdem fasst eine Gesamtskala die Ergebnisse der drei Leseskalen zusammen. Indikator A5 konzentriert sich nur auf diese Gesamtskala, die als „PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses“ bezeichnet wird“.

### Was bedeuten die Punktzahlen auf diesen Skalen?

Die Punktzahlen auf diesen Skalen stehen für ein unterschiedliches Ausmaß an Kompetenz bezüglich jeder der Dimensionen oder Aspekte der Lesekompetenz. So bedeutet beispielsweise eine niedrige Punktzahl auf einer Skala, dass ein Schüler in diesem Bereich nur über begrenzte Kompetenzen verfügt, während ein hoher Punktwert bedeutet, dass ein Schüler in diesem Bereich über größere Kompetenzen verfügt.

### Was sind die einzelnen Kompetenzstufen?

In dem Versuch, diese zunehmende Schwierigkeit der Aufgaben zu erfassen, ist jede der Lesekompetenzskalen in fünf Stufen unterteilt, basierend auf den Kenntnissen und Fähigkeiten, über die die Schüler auf einer bestimmten Stufe verfügen müssen. Schüler auf einer bestimmten Kompetenzstufe verfügen nicht nur über die Kenntnisse und Fähigkeiten, die dieser Stufe zugeordnet sind, sondern sie erbringen auch die auf den darunter liegenden Stufen geforderten Leistungen. So erbringen alle Schüler auf der Kompetenzstufe 3 auch die für die Kompetenzstufen 1 und 2 erforderlichen Leistungen.

*10 Prozent der 15-Jährigen in den OECD Ländern verfügen über eine Lesekompetenz der Stufe 5, ...*

Abbildung A5.1 zeigt einen Überblick über die Leistungen auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses, wobei die Länge der einzelnen farbigen Abschnitte der Balken den prozentualen Anteil der 15-Jährigen angibt, die die Anforderungen der jeweiligen Kompetenzstufe erfüllen (s. Kasten A5.2). Wie aus der Abbildung ersichtlich ist, unterscheidet sich der Prozentsatz der Schüler auf den einzelnen Stufen der Lesekompetenz und die Verteilung über alle Kompetenzstufen hinweg von Land zu Land. Über alle Länder hinweg erreichen durchschnittlich 10 Prozent der Schüler Kompetenzstufe 5, 32 Prozent zumindest Kompetenzstufe 4 (d. h. Stufen 4 und 5), 61 Prozent erreichen zumindest Kompetenzstufe 3, 82 Prozent zumindest Kompetenzstufe 2 und 94 Prozent zumindest Stufe 1.

*... aber dieser Prozentsatz variiert zwischen den einzelnen Ländern von 19 bis zu weniger als 1 Prozent.*

Betrachtet man die in einem einzelnen Land erbrachten Leistungen Stufe für Stufe, so zeigen sich interessante Ergebnisse. In fünf Ländern (Australien, Finnland, Kanada, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich) erreichen 15 Prozent der Schüler oder mehr die höchste Stufe bei der Lesekompetenz. In Belgien, Irland, und den Vereinigten Staaten erreicht ein beträchtlicher Prozentsatz der Schüler auch Stufe 5 (zwischen 12 und 15 Prozent). Aber nur 5 Prozent und weniger der Schüler in Brasilien, Griechenland, Lettland, Luxemburg, Mexiko, Portugal, Spanien und der Russischen Föderation erreichen diese höchste Kompetenzstufe.

**Kasten A5.2**

**Was leisten Schüler auf den einzelnen Kompetenzstufen und welche Punktzahlen sind mit diesen Kompetenzstufen verbunden?**

Schüler, deren Leistungen Stufe 5 (über 625 Punkte) entsprechen, sind in der Lage, anspruchsvolle Leseaufgaben zu lösen, d. h. mit Informationen umzugehen, die in ungewohnten Texten nur schwer zu finden sind, ein genaues Verständnis dieser Texte nachzuweisen und herauszufinden, welche der im Text enthaltenen Informationen für die betreffende Aufgabe von Belang sind, sowie einen Text kritisch zu bewerten und Hypothesen aufzustellen, dabei Fachwissen heranzuziehen und Konzepte zu begreifen, die u.U. im Widerspruch zu den eigenen Erwartungen stehen.

Schüler, deren Leistungen Stufe 4 (553 bis 625 Punkte) entsprechen, sind in der Lage, schwierige Leseaufgaben zu lösen, beispielsweise implizite Informationen zu finden, den Sinn sprachlicher Nuancen zu verstehen und einen Text kritisch zu bewerten.

Schüler, deren Leistungen Stufe 3 (481 bis 552 Punkte) entsprechen, sind in der Lage, Leseaufgaben mittlerer Komplexität zu lösen, z. B. mehrere Informationen aufzufinden, Verbindungen zwischen verschiedenen Abschnitten eines Textes herzustellen und den Text zu ihrem Alltagswissen in Beziehung zu setzen.

Schüler, deren Leistungen Stufe 2 (408 bis 480 Punkte) entsprechen, sind in der Lage, grundlegende Leseaufgaben zu lösen, z. B. eindeutige Informationen zu finden, wenig anspruchsvolle Schlussfolgerungen verschiedener Art zu ziehen, die Bedeutung eines genau definierten Textteils zu erkennen und gewisse externe Kenntnisse zu dessen Verständnis heranzuziehen.

Schüler, deren Leistungen Stufe 1 (335 bis 407 Punkte) entsprechen, können nur die einfachsten der für PISA ausgearbeiteten Leseaufgaben lösen, z. B. eine Einzelinformation finden, das Hauptthema eines Textes erkennen oder eine einfache Verbindung zu Alltagskenntnissen ziehen.

Schüler, deren Leistungen unterhalb der Stufe 1 liegen (weniger als 335 Punkte), sind nicht in der Lage, die elementarsten Lesekompetenzen nachzuweisen, die in PISA gemessen werden. Solchen Schülern bereitet es große Schwierigkeiten, Lesekompetenzen als ein wirksames Mittel zur Förderung und Erweiterung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten in anderen Bereichen einzusetzen.

Obwohl normalerweise die Länder mit einem hohen Anteil an leistungsstarken 15-Jährigen weniger Schüler unterhalb der Stufe 1 haben (s. beispielsweise Finnland), ist dies nicht immer der Fall. So fallen beispielsweise Belgien und die Vereinigten Staaten aus diesem Muster, da sie einen überdurchschnittlich großen Anteil 15-Jähriger auf der höchsten Kompetenzstufe aufweisen, während gleichzeitig auch der Anteil der Schüler unterhalb von Stufe 1 überdurchschnittlich groß ist (Tab. A5.1).

*Ein hoher Anteil leistungsstarker Schüler bedeutet normalerweise eine geringere Anzahl leistungsschwacher Schüler, aber in einigen Ländern gibt es große Disparitäten.*

*In einem Drittel der OECD-Länder erreichen mehr als zwei Drittel der 15-Jährigen wenigstens Stufe 3.*

Die Hälfte aller 15-Jährigen in Finnland und mindestens 15 Prozent der Schüler in fünf anderen Ländern erreichen mindestens Stufe 4 auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses. Mit Ausnahme von Luxemburg und Mexiko erreicht in jedem OECD-Land wenigstens jeder fünfte 15-Jährige die Kompetenzstufe 4. In Brasilien, dem Land mit dem niedrigsten Gesamtergebnis im Bereich Lesekompetenz erreichen nur 4 Prozent der Schüler zumindest Stufe 4.

In einem Drittel der OECD-Länder erreichen zwischen 67 und 79 Prozent der 15-Jährigen wenigstens Stufe 3 auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses: Australien, Finnland, Irland, Japan, Kanada, Korea, Neuseeland, Schweden und das Vereinigte Königreich. Nimmt man diese neun Länder als Grundlage zur Beantwortung der Frage, ob sich die Leistungsprofile in den verschiedenen Ländern ähneln, lassen sich verschiedene Kategorien erkennen. In Finnland und Kanada beispielsweise erreichen relativ viele Schüler Stufe 5, und mindestens 90 Prozent der Schüler erreichen zumindest Stufe 2. Es sind also Länder, die insgesamt gute Ergebnisse auf der PISA-Skala für Lesekompetenz aufweisen. In Australien, Irland, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich gibt es sehr viele Schüler auf der obersten Stufe, aber mehr als 10 Prozent liegen dort auf Stufe 1 oder darunter. Diesen Ländern ist es zwar gelungen, die Schüler auf höhere Leistungsniveaus zu bringen, gleichzeitig ist es ihnen jedoch im Vergleich zu Finnland oder Kanada in nur geringerem Maße gelungen, den Anteil der leistungsschwachen Schüler zu verringern. Das Gegenteil ist bei Korea der Fall, wo weniger als 6 Prozent der Schüler auf Stufe 1 oder darunter liegen, während gleichzeitig nur ein unterdurchschnittlich niedriger Anteil (6 Prozent) Stufe 5 erreicht (Tab. A5.1).

In allen OECD-Ländern erbringt wenigstens die Hälfte aller Schüler Leistungen, die Stufe 2 oder einer höheren Stufe entsprechen. Interessanterweise erreichen in Spanien, wo nur 4 Prozent aller Schüler auf Stufe 5 liegen, überdurchschnittliche 84 Prozent zumindest Stufe 2. Allerdings erreichen auch über 40 Prozent der Schüler in Spanien überhaupt nur Stufe 2 (Tab. A5.1).

*Die einfachsten Aufgaben der PISA-Studie verlangen von den Schülern mehr als nur flüssig zu lesen.*

Beim PISA-Konzept der Lesekompetenz liegt der Schwerpunkt auf den Kenntnissen und Fähigkeiten, die für das „Lesen, um zu lernen“ notwendig sind und weniger auf den rein technischen Fertigkeiten des „Lesenlernens“. Da in den OECD-Ländern nur vergleichsweise wenige junge Erwachsene die rein „technischen“ Lesefertigkeiten nicht erworben haben, soll mit PISA daher nicht gemessen werden, inwieweit 15-Jährige fließend lesen können, oder Wörter richtig buchstabieren oder erkennen können. In Einklang mit den meisten gegenwärtig anerkannten Definitionen der Lesekompetenz zielt PISA darauf ab festzustellen, inwieweit die Schüler in der Lage sind, die Bedeutung eines breiten Spektrums von Texten aus allgemeinen – schulischen wie außerschulischen – Kontexten zu erfassen, zu erweitern und darüber zu reflektieren. Die einfachsten Aufgaben, die diesem Konzept der Lesekompetenz gerecht werden, sind jene auf Stufe 1. Schüler, deren Leistungen nur den Anforderungen dieser Stufe entsprechen, können nur die einfachsten der für PISA ausgearbeiteten Leseaufgaben lösen, z. B. eine Einzelinformation finden, das Hauptthema eines Textes erkennen oder eine einfache Verbindung zu Alltagskenntnissen ziehen.

Schüler, die weniger als 335 Punkte erzielt haben, Stufe 1 also nicht erreichen, sind nicht in der Lage, die elementarsten Lesekompetenzen nachzuweisen, die in PISA gemessen werden. Dies soll nicht heißen, dass die fraglichen Schüler über keinerlei Grundqualifikationen in Bezug auf Lesen und Schreiben verfügen. Die meisten dieser Schüler dürften wohl im „technischen“ Sinne durchaus lesen können, und die Mehrzahl von ihnen (54 Prozent im OECD-Durchschnitt) sind in der Lage, mindestens 10 Prozent der in PISA 2000 gestellten offenen Fragen, d. h. jenen, bei denen keine Multiple-Choice-Antworten vorgegeben sind, erfolgreich zu lösen (und 6 Prozent gelang es, ein Viertel dieser Aufgaben richtig zu lösen). Das Muster ihrer Antworten bei den Testaufgaben lässt jedoch darauf schließen, dass sie weniger als die Hälfte der Fragen eines Tests mit ausschließlich Stufe 1 entsprechenden Aufgaben beantworten könnten und den Anforderungen von Stufe 1 folglich nicht gerecht würden. Diesen Schülern bereitet es große Schwierigkeiten, Lesekompetenzen als ein wirksames Mittel zur Förderung und Erweiterung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten in anderen Bereichen einzusetzen. Bei Schülern, deren Grundqualifikationen unter Stufe 1 liegen, kann daher nicht nur die Gefahr bestehen, dass sie beim Übergang vom Schul- ins Arbeitsleben großen Problemen gegenüberstehen werden, sondern auch, dass sie in ihrem weiteren Leben Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung nicht wirklich werden nutzen können.

*Schüler unterhalb der Stufe 1 mögen zwar über die technische Fähigkeit zu lesen verfügen, werden sich jedoch in ihrem weiteren Leben ernststen Schwierigkeiten gegenüber sehen ...*

Wenn in einem Bildungssystem die Leistung eines hohen Prozentsatzes der Schüler unter oder gerade noch bei Stufe 1 liegt, steht zu befürchten, dass ein großer Teil der Schüler unter Umständen nicht die erforderlichen Grundkenntnisse und -fähigkeiten erwirbt, um aus den gebotenen Bildungsmöglichkeiten wirklichen Nutzen zu ziehen. Diese Situation ist umso besorgniserregender, als zahlreiche Anzeichen dafür sprechen, dass es äußerst schwierig ist, in der Schulzeit entstandene Bildungslücken im späteren Leben zu schließen. Zwischen dem Grundqualifikationsniveau der Erwachsenen und deren Beteiligung an Fort- und Weiterbildung bestehen enge Zusammenhänge, selbst wenn man auch andere Merkmale kontrolliert, die Einfluss auf die Teilnahme an derartigen Maßnahmen haben.

*... und sie werden zusammen mit den Schülern auf Stufe 1 nicht die notwendigen Lesekompetenzen erwerben, um Bildungsangebote wirklich nutzen zu können.*

In allen OECD-Ländern zusammen liegen die Leistungen von insgesamt 12 Prozent der Schüler bei Stufe 1 und von 6 Prozent unter Stufe 1, wobei jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bestehen. In Finnland und Korea liegt die Leistung von nur ca. 5 Prozent der Schüler auf Stufe 1, und weniger als 2 Prozent liegen darunter – diese beiden Länder sind jedoch eine Ausnahme. In allen anderen OECD-Ländern liegen zwischen 9 und 44 Prozent der Schüler auf Stufe 1 oder darunter. Von ihnen erfüllen über 2 Prozent – in der Hälfte der OECD-Länder sogar über 5 Prozent – nicht einmal die Anforderungen von Stufe 1 (Tab. A5.1).

*Der Prozentsatz von Schülern auf Stufe 1 oder darunter variiert stark zwischen den einzelnen Ländern, von wenigen Prozent bis zu fast der Hälfte ...*

Die Länder mit 20 Prozent der Schüler auf Stufe 1 oder darunter sind Brasilien, Deutschland, Griechenland, Lettland, Liechtenstein, Luxemburg, Mexiko, Polen, Portugal, die Russische Föderation, Ungarn und die Schweiz. In Brasilien, Deutschland, Lettland, Luxemburg, Mexiko und Portugal erreichen zwischen knapp 10 und 23 Prozent der Schüler nicht die Stufe 1, d. h. sie sind nicht in der Lage, die elementarsten Kenntnisse und Fähigkeiten, die in PISA 2000 gemessen wurden, routinemäßig nachzuweisen. Dies ist besonders in Deutschland

*... und in einigen Ländern erreicht ein nicht zu vernachlässigender Anteil die Stufe 1 nicht.*

*Durchschnittsergebnisse können nützlich sein, um ein Gesamtbild der Schülerleistungen eines Landes zu vermitteln, ...*

*... sie täuschen jedoch über die großen Leistungsunterschiede innerhalb der einzelnen Länder hinweg.*

*Finnland weist einzigartige Gesamtergebnisse auf, die fast zwei Drittel einer Kompetenzstufe oberhalb des OECD-Durchschnitts liegen.*

*Hohe Durchschnittsergebnisse allein sind jedoch nicht ausreichend – die Länder sind auch bemüht, das Niveau der leistungsschwachen Schüler anzuheben.*

bemerkenswert, wo ein relativ hoher Prozentsatz von 9 Prozent der Schüler den Anforderungen von Stufe 5 entspricht (Tab. A5.1).

### Länderspezifische Mittelwerte und Leistungsunterschiede bei der Lesekompetenz

Eine weitere Möglichkeit, die Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz zusammenfassend darzustellen und die jeweilige Position der Länder in PISA 2000 zueinander zu vergleichen, ist die Darstellung der Ländermittelwerte. Soweit eine hohe Durchschnittsleistung der 15-Jährigen eine für die Zukunft hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung andeutet, werden Länder mit hohen Durchschnittsergebnissen einen erheblichen wirtschaftlichen und sozialen Vorteil haben. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass sich hinter Durchschnittsergebnissen oft erhebliche Unterschiede innerhalb ein und desselben Landes verbergen, in denen sich die unterschiedlichen Leistungen zahlreicher verschiedener Schülergruppen widerspiegeln.

Wie bereits bei früheren internationalen Schulleistungsstudien, wie der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS), entfällt auch bei PISA nur etwa ein Zehntel der in PISA erfassten Gesamtvarianz auf Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Ländern, so dass auch nur ein Zehntel davon in einem Vergleich der Durchschnittswerte der einzelnen Länder dargestellt werden kann. Die restliche Varianz tritt innerhalb der einzelnen Länder auf, d. h. zwischen unterschiedlichen Bildungsgängen, zwischen den einzelnen Schulen und zwischen den Schülern einer Schule. Daher bietet dieser Indikator auch Informationen zu der Verteilung der erreichten Punktzahlen im Bereich Lesekompetenz, indem auch die Bandbreite der Leistungen zwischen dem obersten und dem untersten Quartil der Schüler innerhalb eines Landes untersucht wird.

Die Schüler Finnlands erzielen auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses höhere Durchschnittsergebnisse als die Schüler aller anderen Länder, die an der Studie teilgenommen haben (Abb. A5.2). Ihr Mittelwert liegt mit 546 Punkten fast zwei Drittel einer Kompetenzstufe über dem OECD-Mittelwert von 500 Punkten (bzw. statistisch ausgedrückt übertrifft er den OECD-Mittelwert um mehr als eine halbe internationale Standardabweichung). Zwölf weitere Länder, Australien, Belgien, Finnland, Island, Irland, Japan, Kanada, Korea, Neuseeland, die Niederlande, Österreich, Schweden und das Vereinigte Königreich liegen signifikant über dem OECD-Durchschnitt. In fünf Ländern entspricht der Mittelwert in etwa dem OECD-Durchschnitt und in 14 Ländern, einschließlich 4 Nicht-OECD-Ländern, liegt er signifikant unter dem OECD-Durchschnitt.

Ein Blick auf die Verteilung der Schülerleistungen (Tab. A5.2) zeigt, dass die Unterschiede der Schülerleistungen auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses innerhalb der einzelnen Länder sehr groß sind. Die Unterschiede innerhalb der einzelnen Länder sind deutlich größer als die Unterschiede zwischen den Ländern. Der Unterschied zwischen dem 3. und 1. Quartil, der die mittlere Hälfte der Verteilung der nationalen Leistungen abdeckt, übersteigt in allen Ländern die Größenordnung einer ganzen Kompetenzstufe (72 Punkte), und ist in Australien, Belgien, Deutschland und Neusee-

Abbildung A5.2

Mehrfachvergleich der mittleren Schülerleistungen der Länder auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses(2000)

		Finnland	Kanada	Neuseeland	Australien	Irland	Korea	Ver. Königreich	Japan	Schweden	Österreich	Belgien	Island	Norwegen	Frankreich	Ver. Staaten	Dänemark	Schweiz	Spanien	Tschech. Rep.	Italien	Deutschland	Liechtenstein	Ungarn	Polen	Griechenland	Portugal	Russische Föd.	Lettland	Luxemburg	Mexico	Brasilien
Mittelwert	SF	546 (2.6)	534 (1.6)	529 (2.8)	528 (3.5)	527 (3.2)	525 (2.4)	523 (2.6)	522 (5.2)	516 (2.2)	507 (2.4)	507 (3.6)	507 (1.5)	505 (2.8)	505 (2.7)	504 (7.0)	497 (2.4)	494 (4.2)	493 (2.7)	492 (2.4)	487 (2.9)	484 (2.5)	483 (4.1)	480 (4.0)	479 (4.5)	474 (5.0)	470 (4.5)	462 (4.2)	458 (5.3)	441 (1.6)	422 (3.3)	396 (3.1)
Finnland		□	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Kanada		▽	□	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Neuseeland		▽	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Australien		▽	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Irland		▽	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Korea		▽	▽	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ver. Königreich		▽	▽	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Japan		▽	○	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Schweden		▽	▽	▽	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Österreich		▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Belgien		▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Island		▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	▽	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Norwegen		▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Frankreich		▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	▽	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ver. Staaten		▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Dänemark		▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Schweiz		▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Spanien		▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Tschech. Rep.		▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Italien		▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Deutschland		▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Liechtenstein		▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ungarn		▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Polen		▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Griechenland		▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Portugal		▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Russische Föd.		▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Lettland		▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Luxemburg		▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Mexico		▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Brasilien		▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Oberer Rangplatz <sup>1</sup>		1	2	2	2	3	4	5	3	9	11	11	11	11	10	16	16	17	17	19	21	20	21	21	23	24	27	27	30	31	32	
Unterer Rangplatz <sup>1</sup>		1	4	8	9	9	9	9	10	11	16	16	15	16	16	20	19	21	21	24	25	26	26	26	27	28	28	29	29	30	31	32

- ▲ Mittlere Schülerleistungen statistisch signifikant höher als im Vergleichsland
- Kein statistisch signifikanter Unterschied gegenüber dem Vergleichsland
- ▽ Mittlere Schülerleistungen signifikant niedriger als im Vergleichsland

- Statistisch signifikant über dem Ländermittel.
- Kein statistisch signifikanter Unterschied zum Ländermittel.
- Statistisch signifikant unter dem Ländermittel.

**Erläuterungen:** Zum Vergleich der Schülerleistungen eines Landes mit denen der Länder im Tabellenkopf ist die Zeile des betreffenden Landes zu lesen. Die Symbole zeigen, ob die mittleren Schülerleistungen des Landes in der jeweiligen Zeile statistisch signifikant über oder unter denen des Vergleichslandes liegen oder ob zwischen den mittleren Schülerleistungen beider Länder kein statistisch signifikanter Unterschied besteht.

**Anmerkung:** Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der mittleren Schülerleistungen auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses. Aufgrund der geringen Beteiligungsquote sind die Niederlande nicht enthalten. Ausgehend von einem zu vernachlässigenden bis geringfügigen statistischen Fehler aufgrund der Nichtbeteiligung ist zu erwarten, dass die Niederlande mit 95%-iger Wahrscheinlichkeit zwischen Rangplatz 2 und 14 liegen würden.

**1.** Da die Daten auf Stichprobenerhebungen basieren, ist es nicht möglich, den genauen Rangplatz eines Landes zu bestimmen. Es können jedoch der jeweils obere und untere Rangplatz angegeben werden, zwischen denen das Land mit seinen mittleren Schülerleistungen mit 95%-iger Wahrscheinlichkeit liegt.

**Quelle:** OECD PISA-Datenbank, 2001. **Hinweise** zur Methodik s. Anhang 3 unter ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)) und [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).

*Sind diese zu beobachtenden Disparitäten unvermeidlich?*

*Die Frage ist nicht leicht zu beantworten, aber einige Länder begrenzen sie auf eine wesentlich engere Bandbreite als andere ...*

*...und einigen Ländern gelingt es, hohe Durchschnittsergebnisse mit geringen Disparitäten zu verbinden.*

land ungefähr so groß wie zwei ganze Kompetenzstufen. (Der OECD-Durchschnitt bei dieser Kenngröße beläuft sich auf das 1,8-fache einer Kompetenzstufe).

Zusammengenommen deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass sich die Bildungssysteme in vielen Ländern großen Herausforderungen dabei gegenüber sehen, dem Bildungsbedarf aller Schüler gerecht zu werden, sowohl derer, die den größten Bedarf haben, als auch derer, die sehr leistungsstark sind.

Es zeigt sich außerdem, dass Länder mit ähnlichen Durchschnittsergebnissen beträchtliche Unterschiede bei den Varianzen der Schülerleistungen aufweisen. So erzielten beispielsweise sowohl Korea als auch das Vereinigte Königreich mit ungefähr 525 Punkten überdurchschnittliche mittlere Leistungen auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses. Der Unterschied zwischen dem 3. und 1. Quartil in Korea beträgt 92 Punkte, signifikant unter dem OECD-Durchschnitt, im Vereinigten Königreich jedoch beläuft er sich auf 137 Punkte, mehr oder minder auf dem Niveau des OECD-Durchschnitts. Ähnliches lässt sich auch für Länder mit unterdurchschnittlichen Durchschnittsergebnissen beobachten. Sowohl in Deutschland als auch Italien beläuft sich der Mittelwert auf ungefähr 485 Punkte, signifikant unter dem OECD-Durchschnitt. In Italien beträgt der Unterschied zwischen dem 3. und 1. Quartil 124 Punkte, in Deutschland jedoch 146 Punkte. Das unterste Quartil der Schüler näher an den Mittelwert heranzubringen, ist für Länder mit großen internen Unterschieden eine der Möglichkeiten, die Gesamtleistungen zu steigern.

Schließlich zeigt ein Vergleich der Bandbreite der Leistungen innerhalb eines Landes mit dem Mittelwert des jeweiligen Landes, dass es einigen Ländern gelingt, sowohl relativ geringe Unterschiede zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern als auch relativ hohe Gesamtleistungen zu erreichen. Die Länder, die sehr gut abschneiden, weisen oft auch relativ geringe Disparitäten auf. So gehören beispielsweise die drei Länder mit dem geringsten Unterschied zwischen dem 3. und 1. Quartil, Finnland, Japan und Korea, auch zu den Ländern mit den besten Leistungen im Bereich Lesekompetenz. Im Gegensatz dazu erzielt eins der drei Länder mit den größten Leistungsunterschieden, Deutschland, beträchtlich unter dem OECD-Durchschnitt liegende Punktwerte (Tab. A5.2).

#### Kasten A5.3

##### Lesekompetenz in der PISA- und der IGLU-Studie

Wie in Kasten A4.1 gezeigt, gibt es signifikante Ähnlichkeiten bei der Definition der Lesekompetenz in der PISA- und der IGLU-Leistungsbewertung. Obwohl ein direkter Vergleich der Ergebnisse der beiden Studien nicht möglich ist – bei IGLU und PISA handelt es sich um unterschiedliche Leistungsbewertungen mit unterschiedlichen Ansätzen bei der Definition der Zielpopulation – ist es interessant, ganz allgemein die 11 Länder zu vergleichen, für die Daten aus beiden Erhebungen vorliegen.

### Position im Verhältnis zum OECD-Mittelwert

Sechs Länder (Deutschland, Griechenland, Italien, die Tschechische Republik, Ungarn und die Vereinigten Staaten) erreichen bei der IGLU-Studie bessere Ergebnisse als bei PISA. In den ersten vier Ländern liegen die Ergebnisse bei IGLU über dem OECD-Durchschnitt und bei PISA darunter. Drei Länder (Island, Neuseeland und Norwegen) schnitten bei PISA besser ab als bei IGLU. Frankreich und Schweden schnitten im Vergleich zu anderen Ländern bei beiden Bewertungen ähnlich ab (Tab. A5.3).

### Unterschiede in den Leistungen

In Schweden und der Tschechischen Republik sind die Unterschiede in den Leseleistungen sowohl bei den Schülern der 4. Jahrgangsstufe als auch bei den 15-Jährigen gering. In Schweden liegt der Leistungsdurchschnitt in beiden Altersgruppen über dem OECD-Durchschnitt, dagegen liegt in der Tschechischen Republik der Leistungsdurchschnitt bei den Schülern der 4. Jahrgangsstufe über dem OECD-Wert, obwohl die Schüler jünger sind als im Durchschnitt der OECD-Länder (Tab. A4.1 und A5.2). In Deutschland schneiden die Schüler der 4. Jahrgangsstufe im Durchschnitt gut ab und es gibt nur geringe Unterschiede zwischen ihnen. Bei den 15-Jährigen dagegen liegt die Leistung unter dem Durchschnitt und die Disparität der Schülerleistungen gehört zu den größten. Neuseeländische Schüler weisen in beiden Altersgruppen mit die größten Unterschiede auf.

Der Vergleich basiert auf Deutschland, Frankreich, Griechenland, Island, Italien, Neuseeland, Norwegen Schweden, der Tschechischen Republik, Ungarn und den Vereinigten Staaten. Kanada und das Vereinigte Königreich sind in diesem Vergleich nicht erfasst, da nur bestimmte Landesteile von ihnen an der IGLU-Studie teilnahmen. Die Niederlande sind nicht erfasst, da die durchschnittlichen Leseergebnisse aufgrund von geringen Rücklaufquoten nicht veröffentlicht wurden. Die Slowakische Republik und die Türkei nahmen zwar an der IGLU-Studie teil, jedoch nicht an PISA 2000.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass anders als bei PISA die Stichproben für IGLU auf einer bestimmten Jahrgangsstufe basierten, was zu beträchtlichen Unterschieden beim Durchschnittsalter der Schüler in den teilnehmenden Ländern führte. Die Schüler in Schweden, dem Land, das am besten abschnitt, waren ein Jahr älter als die Schüler in Island und Italien und fast ein Jahr älter als die Schüler in Frankreich, Griechenland, Neuseeland und Norwegen. Bei den 11 Ländern, die sowohl an PISA als auch an IGLU teilnahmen, erklärt das durchschnittliche Alter der Schüler immerhin 49 Prozent der Leistungsunterschiede auf der IGLU-Skala. Diese Unterschiede müssen nicht nur bei der Interpretation der Durchschnittsleistungen bei IGLU berücksichtigt werden, sondern auch, wenn man die Leistungsunterschiede zwischen PISA und IGLU innerhalb eines Landes vergleicht.



*Die erzielten Punktzahlen basieren auf Leistungsmessungen, die Teil der im Jahr 2000 von der OECD durchgeführten Internationalen Schulleistungsstudie PISA waren.*

## Definitionen und angewandte Methodik

Die für diesen Indikator untersuchte Zielpopulation waren 15-jährige Schüler. In der Praxis bezieht sich dies auf Schüler, die zu Beginn der Testperiode im Alter von 15 Jahren und 3 (abgeschlossenen) Monaten bis zu 16 Jahren und 2 (abgeschlossenen) Monaten waren und eine Bildungseinrichtung besuchten, ungeachtet der Klassenstufe und der Art der von ihnen besuchten Bildungseinrichtung und unabhängig davon, ob es sich um eine Ganztags- oder Halbtagsschule handelte.

Um die Interpretation der von den Schülern erzielten Punktwerte in der PISA-Studie zu erleichtern, wurde die PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses so konstruiert, dass der Mittelwert in den OECD-Ländern bei 500 Punkten liegt und die Standardabweichung bei 100, wobei die Daten gewichtet wurden, so dass jedes OECD-Land gleichermaßen hierzu beitrug. Diese Bezugspunkte bilden gewissermaßen den „Anker“ der im Rahmen von PISA durchgeführten Messung der Schülerleistungen.

Hinweise zu Standardfehlern, Signifikanztests und multiplen Vergleichen s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eaq2003](http://www.oecd.org/edu/eaq2003).

Tabelle A5.1

**Lesefähigkeiten und -verständnis 15-Jähriger (2000)**

Prozentsatz 15-jähriger Schüler auf den einzelnen Kompetenzstufen der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses

	Kompetenzstufen											
	Unter Stufe 1 (weniger als 335 Punkte)		Stufe 1 (335 bis 407 Punkte)		Stufe 2 (408 bis 480 Punkte)		Stufe 3 (481 bis 552 Punkte)		Stufe 4 (553 bis 625 Punkte)		Stufe 5 (mehr als 625 Punkte)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
<b>OECD-Länder</b>												
Australien	3.3	(0.5)	9.1	(0.8)	19.0	(1.1)	25.7	(1.1)	25.3	(0.9)	17.6	(1.2)
Österreich	4.4	(0.4)	10.2	(0.6)	21.7	(0.9)	29.9	(1.2)	24.9	(1.0)	8.8	(0.8)
Belgien	7.7	(1.0)	11.3	(0.7)	16.8	(0.7)	25.8	(0.9)	26.3	(0.9)	12.0	(0.7)
Kanada	2.4	(0.3)	7.2	(0.3)	18.0	(0.4)	28.0	(0.5)	27.7	(0.6)	16.8	(0.5)
Tschechische Rep.	6.1	(0.6)	11.4	(0.7)	24.8	(1.2)	30.9	(1.1)	19.8	(0.8)	7.0	(0.6)
Dänemark	5.9	(0.6)	12.0	(0.7)	22.5	(0.9)	29.5	(1.0)	22.0	(0.9)	8.1	(0.5)
Finnland	1.7	(0.5)	5.2	(0.4)	14.3	(0.7)	28.7	(0.8)	31.6	(0.9)	18.5	(0.9)
Frankreich	4.2	(0.6)	11.0	(0.8)	22.0	(0.8)	30.6	(1.0)	23.7	(0.9)	8.5	(0.6)
Deutschland	9.9	(0.7)	12.7	(0.6)	22.3	(0.8)	26.8	(1.0)	19.4	(1.0)	8.8	(0.5)
Griechenland	8.7	(1.2)	15.7	(1.4)	25.9	(1.4)	28.1	(1.7)	16.7	(1.4)	5.0	(0.7)
Ungarn	6.9	(0.7)	15.8	(1.2)	25.0	(1.1)	28.8	(1.3)	18.5	(1.1)	5.1	(0.8)
Island	4.0	(0.3)	10.5	(0.6)	22.0	(0.8)	30.8	(0.9)	23.6	(1.1)	9.1	(0.7)
Irland	3.1	(0.5)	7.9	(0.8)	17.9	(0.9)	29.7	(1.1)	27.1	(1.1)	14.2	(0.8)
Italien	5.4	(0.9)	13.5	(0.9)	25.6	(1.0)	30.6	(1.0)	19.5	(1.1)	5.3	(0.5)
Japan	2.7	(0.6)	7.3	(1.1)	18.0	(1.3)	33.3	(1.3)	28.8	(1.7)	9.9	(1.1)
Korea	0.9	(0.2)	4.8	(0.6)	18.6	(0.9)	38.8	(1.1)	31.1	(1.2)	5.7	(0.6)
Luxemburg	14.2	(0.7)	20.9	(0.8)	27.5	(1.3)	24.6	(1.1)	11.2	(0.5)	1.7	(0.3)
Mexiko	16.1	(1.2)	28.1	(1.4)	30.3	(1.1)	18.8	(1.2)	6.0	(0.7)	0.9	(0.2)
Neuseeland	4.8	(0.5)	8.9	(0.5)	17.2	(0.9)	24.6	(1.1)	25.8	(1.1)	18.7	(1.0)
Norwegen	6.3	(0.6)	11.2	(0.8)	19.5	(0.8)	28.1	(0.8)	23.7	(0.9)	11.2	(0.7)
Polen	8.7	(1.0)	14.6	(1.0)	24.1	(1.4)	28.2	(1.3)	18.6	(1.3)	5.9	(1.0)
Portugal	9.6	(1.0)	16.7	(1.2)	25.3	(1.0)	27.5	(1.2)	16.8	(1.1)	4.2	(0.5)
Spanien	4.1	(0.5)	12.2	(0.9)	25.7	(0.7)	32.8	(1.0)	21.1	(0.9)	4.2	(0.5)
Schweden	3.3	(0.4)	9.3	(0.6)	20.3	(0.7)	30.4	(1.0)	25.6	(1.0)	11.2	(0.7)
Schweiz	7.0	(0.7)	13.3	(0.9)	21.4	(1.0)	28.0	(1.0)	21.0	(1.0)	9.2	(1.0)
Ver. Königreich	3.6	(0.4)	9.2	(0.5)	19.6	(0.7)	27.5	(0.9)	24.4	(0.9)	15.6	(1.0)
Vereinigte Staaten	6.4	(1.2)	11.5	(1.2)	21.0	(1.2)	27.4	(1.3)	21.5	(1.4)	12.2	(1.4)
<b>Ländermittel</b>	<b>6.0</b>	<b>(0.1)</b>	<b>11.9</b>	<b>(0.2)</b>	<b>21.7</b>	<b>(0.2)</b>	<b>28.7</b>	<b>(0.2)</b>	<b>22.3</b>	<b>(0.2)</b>	<b>9.5</b>	<b>(0.1)</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>												
Brasilien	23.3	(1.4)	32.5	(1.2)	27.7	(1.3)	12.9	(1.1)	3.1	(0.5)	0.6	(0.2)
Lettland	12.7	(1.3)	17.9	(1.3)	26.3	(1.1)	25.2	(1.3)	13.8	(1.1)	4.1	(0.6)
Liechtenstein	7.6	(1.5)	14.5	(2.1)	23.2	(2.9)	30.1	(3.4)	19.5	(2.2)	5.1	(1.6)
Russische Föd.	9.0	(1.0)	18.5	(1.1)	29.2	(0.8)	26.9	(1.1)	13.3	(1.0)	3.2	(0.5)

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001. Hinweise zur Methodik s. Anhang 3 ([www.oecd.org/els/education/eag2002](http://www.oecd.org/els/education/eag2002)) und [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).

Tabelle A5.2

**Unterschiede in den Lesefähigkeiten und dem Leseverständnis 15-jähriger Schüler (2000)**

Leistung 15-jähriger Schüler auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses, nach Perzentilen

	Mittelwert		Standardabweichung		Perzentile											
					5.		10.		25.		75.		90.		95.	
	mittlere Punktzahl	SF	SA	SF	Punktzahl	SF	Punktzahl	SF	Punktzahl	SF	Punktzahl	SF	Punktzahl	SF	Punktzahl	SF
<b>OECD-Länder</b>																
Australien	528	(3.5)	102	(1.6)	354	(4.8)	394	(4.4)	458	(4.4)	602	(4.6)	656	(4.2)	685	(4.5)
Österreich	507	(2.4)	93	(1.6)	341	(5.4)	383	(4.2)	447	(2.8)	573	(3.0)	621	(3.2)	648	(3.7)
Belgien	507	(3.6)	107	(2.4)	308	(10.3)	354	(8.9)	437	(6.6)	587	(2.3)	634	(2.5)	659	(2.4)
Kanada	534	(1.6)	95	(1.1)	371	(3.8)	410	(2.4)	472	(2.0)	600	(1.5)	652	(1.9)	681	(2.7)
Tschechische Rep.	492	(2.4)	96	(1.9)	320	(7.9)	368	(4.9)	433	(2.8)	557	(2.9)	610	(3.2)	638	(3.6)
Dänemark	497	(2.4)	98	(1.8)	326	(6.2)	367	(5.0)	434	(3.3)	566	(2.7)	617	(2.9)	645	(3.6)
Finnland	546	(2.6)	89	(2.6)	390	(5.8)	429	(5.1)	492	(2.9)	608	(2.6)	654	(2.8)	681	(3.4)
Frankreich	505	(2.7)	92	(1.7)	344	(6.2)	381	(5.2)	444	(4.5)	570	(2.4)	619	(2.9)	645	(3.7)
Deutschland	484	(2.5)	111	(1.9)	284	(9.4)	335	(6.3)	417	(4.6)	563	(3.1)	619	(2.8)	650	(3.2)
Griechenland	474	(5.0)	97	(2.7)	305	(8.2)	342	(8.4)	409	(7.4)	543	(4.5)	595	(5.1)	625	(6.0)
Ungarn	480	(4.0)	94	(2.1)	320	(5.6)	354	(5.5)	414	(5.3)	549	(4.5)	598	(4.4)	626	(5.5)
Island	507	(1.5)	92	(1.4)	345	(5.0)	383	(3.6)	447	(3.1)	573	(2.2)	621	(3.5)	647	(3.7)
Irland	527	(3.2)	94	(1.7)	360	(6.3)	401	(6.4)	468	(4.3)	593	(3.6)	641	(4.0)	669	(3.4)
Italien	487	(2.9)	91	(2.7)	331	(8.5)	368	(5.8)	429	(4.1)	552	(3.2)	601	(2.7)	627	(3.1)
Japan	522	(5.2)	86	(3.0)	366	(11.4)	407	(9.8)	471	(7.0)	582	(4.4)	625	(4.6)	650	(4.3)
Korea	525	(2.4)	70	(1.6)	402	(5.2)	433	(4.4)	481	(2.9)	574	(2.6)	608	(2.9)	629	(3.2)
Luxemburg	441	(1.6)	100	(1.5)	267	(5.1)	311	(4.4)	378	(2.8)	513	(2.0)	564	(2.8)	592	(3.5)
Mexiko	422	(3.3)	86	(2.1)	284	(4.4)	311	(3.4)	360	(3.6)	482	(4.8)	535	(5.5)	565	(6.3)
Neuseeland	529	(2.8)	108	(2.0)	337	(7.4)	382	(5.2)	459	(4.1)	606	(3.0)	661	(4.4)	693	(6.1)
Norwegen	505	(2.8)	104	(1.7)	320	(5.9)	364	(5.5)	440	(4.5)	579	(2.7)	631	(3.1)	660	(4.6)
Polen	479	(4.5)	100	(3.1)	304	(8.7)	343	(6.8)	414	(5.8)	551	(6.0)	603	(6.6)	631	(6.0)
Portugal	470	(4.5)	97	(1.8)	300	(6.2)	337	(6.2)	403	(6.4)	541	(4.5)	592	(4.2)	620	(3.9)
Spanien	493	(2.7)	85	(1.2)	344	(5.8)	379	(5.0)	436	(4.6)	553	(2.6)	597	(2.6)	620	(2.9)
Schweden	516	(2.2)	92	(1.2)	354	(4.5)	392	(4.0)	456	(3.1)	581	(3.1)	630	(2.9)	658	(3.1)
Schweiz	494	(4.2)	102	(2.0)	316	(5.5)	355	(5.8)	426	(5.5)	567	(4.7)	621	(5.5)	651	(5.3)
Ver. Königreich	523	(2.6)	100	(1.5)	352	(4.9)	391	(4.1)	458	(2.8)	595	(3.5)	651	(4.3)	682	(4.9)
Ver. Staaten	504	(7.1)	105	(2.7)	320	(11.7)	363	(11.4)	436	(8.8)	577	(6.8)	636	(6.5)	669	(6.8)
<b>OECD insgesamt</b>	<b>499</b>	<b>(2.0)</b>	<b>100</b>	<b>(0.8)</b>	<b>322</b>	<b>(3.4)</b>	<b>363</b>	<b>(3.3)</b>	<b>433</b>	<b>(2.5)</b>	<b>569</b>	<b>(1.6)</b>	<b>622</b>	<b>(2.0)</b>	<b>653</b>	<b>(2.1)</b>
<b>Ländermittel</b>	<b>500</b>	<b>(0.6)</b>	<b>100</b>	<b>(0.4)</b>	<b>324</b>	<b>(1.3)</b>	<b>366</b>	<b>(1.1)</b>	<b>435</b>	<b>(1.0)</b>	<b>571</b>	<b>(0.7)</b>	<b>623</b>	<b>(0.8)</b>	<b>652</b>	<b>(0.8)</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>																
Brasilien	396	(3.1)	86	(1.9)	255	(5.0)	288	(4.5)	339	(3.4)	452	(3.4)	507	(4.2)	539	(5.5)
Lettland	458	(5.3)	102	(2.3)	283	(9.7)	322	(8.2)	390	(6.9)	530	(5.3)	586	(5.8)	617	(6.6)
Liechtenstein	483	(4.1)	96	(3.9)	310	(15.9)	350	(11.8)	419	(9.4)	551	(5.8)	601	(7.1)	626	(8.2)
Russische Föd.	462	(4.2)	92	(1.8)	306	(6.9)	340	(5.4)	400	(5.1)	526	(4.5)	579	(4.4)	608	(5.3)

Quelle: Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001. Hinweise zur Methodik s. Anhang 3 ([www.oecd.org/els/education/eag2002](http://www.oecd.org/els/education/eag2002)) und [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).

Tabelle A5.3

**Mittlere Leseleistungen von Schülern der 4. Jahrgangsstufe und von 15-jährigen Schülern (2000, 2001)**

Leistungen von Schülern der 4. Jahrgangsstufe auf der IGLU-Gesamtskala Lesen und von 15-jährigen Schülern auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses

OECD-Länder	Leistungen von 15-jährigen Schülern auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses		Leistungen von Schülern der 4. Jahrgangsstufe auf der IGLU-Gesamtskala Lesen	
Tschechische Rep.	▼	492 (2.4)	▲	537 (2.3)
Frankreich		505 (2.7)		525 (2.4)
Deutschland	▼	484 (2.5)	▲	539 (1.9)
Griechenland	▼	474 (5.0)		524 (3.5)
Ungarn	▼	480 (4.0)	▲	543 (2.2)
Island	▲	507 (1.5)	▼	512 (1.2)
Italien	▼	487 (2.9)	▲	541 (2.4)
Neuseeland	▲	529 (2.8)		529 (3.6)
Norwegen		505 (2.8)	▼	499 (2.9)
Schweden	▲	516 (2.2)	▲	561 (2.2)
Vereinigte Staaten		504 (7.1)	▲	542 (3.8)

▲ Mittlere Schülerleistungen statistisch signifikant über dem PISA-Ländermittel.

▼ Mittlere Schülerleistungen statistisch signifikant unter dem PISA-Ländermittel.

▲ Mittlere Schülerleistungen statistisch signifikant über dem IGLU-Ländermittel.

▼ Mittlere Schülerleistungen statistisch signifikant unter dem IGLU-Ländermittel.

Quelle: Quelle: IEA Progress in Reading Literacy Study (PIRLS) 2001 / Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und OECD PISA-Datenbank, 2001



## Indikator A6: Mathematische und naturwissen- schaftliche Grundbildung 15-Jähriger

- 15-Jährige in Japan erzielen die höchste mittlere Punktzahl bei der mathematischen Grundbildung, obwohl sich ihre Punktwerte nicht statistisch von denen der Schüler in zwei anderen Ländern an der Spitze – Korea und Neuseeland – unterscheiden. Bei der naturwissenschaftlichen Grundbildung erzielen die Schüler in Korea und Japan die höchsten Durchschnittsleistungen.
- Während es große Unterschiede bei den mittleren Leistungen zwischen den einzelnen Ländern gibt, sind die Leistungsunterschiede 15-Jähriger innerhalb der einzelnen Länder um ein Vielfaches größer. Große Disparitäten bei den Leistungen sind jedoch nicht notwendigerweise eine Voraussetzung dafür, dass ein Land ein insgesamt hohes Leistungsniveau erzielt. Ganz im Gegenteil – die Leistungen von fünf der Länder mit den kleinsten Leistungsunterschieden auf der Skala für mathematische Grundbildung, nämlich Island, Finnland, Japan, Kanada und Korea liegen signifikant über dem OECD-Durchschnitt, und vier von Ihnen (Finnland, Japan, Kanada und Korea) sind bei der mathematischen Grundbildung unter den sechs besten Ländern.

Abbildung A6.1

Mehrfachvergleich der mittleren Schülerleistungen der Länder auf der PISA-Skala für mathematische Grundbildung (2000)

		Japan	Korea	Neuseeland	Finnland	Australien	Kanada	Schweiz	Ver. Königreich	Belgien	Frankreich	Österreich	Dänemark	Island	Liechtenstein	Schweden	Irland	Norwegen	Tschech. Rep.	Ver. Staaten	Deutschland	Ungarn	Russische Föd.	Spanien	Polen	Lettland	Italien	Portugal	Griechenland	Luxemburg	Mexiko	Brasilien		
Mittelwert	SF	557 (5.5)	547 (2.8)	537 (3.1)	536 (2.1)	533 (3.5)	533 (1.4)	529 (4.4)	529 (2.5)	520 (3.9)	517 (2.7)	515 (2.5)	514 (2.4)	514 (2.3)	514 (7.0)	510 (2.5)	503 (2.7)	499 (2.8)	498 (2.8)	493 (7.6)	490 (2.5)	488 (4.0)	478 (5.5)	476 (3.1)	470 (5.5)	463 (4.5)	457 (2.9)	454 (4.1)	447 (5.6)	446 (2.0)	387 (3.4)	334 (3.7)		
Japan	557 (5.5)	□	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Korea	547 (2.8)	○	□	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Neuseeland	537 (3.1)	○	○	□	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Finnland	536 (2.1)	▽	○	○	□	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Australien	533 (3.5)	▽	○	○	○	□	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Kanada	533 (1.4)	▽	○	○	○	○	□	○	○	○	▲	▲	▲	▲	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Schweiz	529 (4.4)	▽	▽	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Ver. Königreich	529 (2.5)	▽	▽	○	○	○	○	○	□	○	▲	▲	▲	▲	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Belgien	520 (3.9)	▽	▽	▽	▽	○	▽	○	○	□	○	○	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Frankreich	517 (2.7)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	□	○	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Österreich	515 (2.5)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	□	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Dänemark	514 (2.4)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	□	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Island	514 (2.3)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	□	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Liechtenstein	514 (7.0)	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Schweden	510 (2.5)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Irland	503 (2.7)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Norwegen	499 (2.8)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Tschech. Rep.	498 (2.8)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ver. Staaten	493 (7.6)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Deutschland	490 (2.5)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ungarn	488 (4.0)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Russische Föd.	478 (5.5)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Spanien	476 (3.1)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Polen	470 (5.5)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Lettland	463 (4.5)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Italien	457 (2.9)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Portugal	454 (4.1)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Griechenland	447 (5.6)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Luxemburg	446 (2.0)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Mexiko	387 (3.4)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Brasilien	334 (3.7)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Oberer Rangplatz <sup>1</sup>		1	2	4	4	4	5	4	6	9	10	10	10	11	9	13	16	17	17	16	20	20	21	23	23	25	26	26	27	29	31	32		
Unterer Rangplatz <sup>1</sup>		3	3	8	7	9	8	10	10	15	15	16	16	16	18	17	19	20	20	23	22	23	25	25	26	28	28	29	30	30	31	32		

- ▲ Mittlere Schülerleistungen statistisch signifikant höher als im Vergleichsland
- Kein statistisch signifikanter Unterschied gegenüber dem Vergleichsland
- ▽ Mittlere Schülerleistungen signifikant niedriger als im Vergleichsland

- Statistisch signifikant über dem Ländermittel.
- Kein statistisch signifikanter Unterschied zum Ländermittel.
- Statistisch signifikant unter dem Ländermittel.

**Erläuterungen:** Zum Vergleich der Schülerleistungen eines Landes mit denen der Länder im Tabellenkopf ist die Zeile des betreffenden Landes zu lesen. Die Symbole zeigen, ob die mittleren Schülerleistungen des Landes in der jeweiligen Zeile statistisch signifikant über oder unter denen des Vergleichslandes liegen oder ob zwischen den mittleren Schülerleistungen beider Länder kein statistisch signifikanter Unterschied besteht.

**Anmerkung:** Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der mittleren Schülerleistungen auf der PISA-Skala für mathematische Grundbildung. Aufgrund der geringen Beteiligungsquote sind die Niederlande nicht enthalten. Ausgehend von einem zu vernachlässigenden bis geringfügigen statistischen Fehler aufgrund der Nichtbeteiligung ist zu erwarten, dass die Niederlande mit 95%-iger Wahrscheinlichkeit zwischen Rangplatz 1 und 4 liegen würden.

1. Da die Daten auf Stichprobenerhebungen basieren, ist es nicht möglich, den genauen Rangplatz eines Landes zu bestimmen. Es können jedoch der jeweils obere und untere Rangplatz angegeben werden, zwischen denen das Land mit seinen mittleren Schülerleistungen mit 95%-iger Wahrscheinlichkeit liegt.

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001. Hinweise zur Methodik s. Anhang 3 unter ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)) und [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).

## Politischer Hintergrund

Im vergangenen Jahrhundert standen die Lehrpläne der Schulmathematik und der naturwissenschaftlichen Fächer meist im Zeichen der Notwendigkeit, eine solide Grundlage für die berufliche Ausbildung einer kleinen Zahl von Mathematikern, Wissenschaftlern und Ingenieuren zu liefern. Mit der zunehmenden Bedeutung von Naturwissenschaften, Mathematik und Technologie für das moderne Leben erfordern jedoch Ziele wie Selbstverwirklichung, Berufstätigkeit und aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, dass alle Erwachsenen über mathematische, naturwissenschaftliche und technische Grundkompetenzen verfügen.

*Mathematik und Naturwissenschaften müssen heute von vielen und nicht nur von wenigen genutzt werden, ...*

Defizite in der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung können nicht nur sehr negative Auswirkungen auf die Arbeitsmarkt- und Einkommensaussichten des Einzelnen, sondern auch auf die Wettbewerbsfähigkeit des jeweiligen Landes haben. Umgekehrt können die Leistungen der besten Schüler eines Landes in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern Auswirkungen auf die Rolle haben, die dieses Land bei den Spitzentechnologien von morgen einnehmen wird. Abgesehen von den Anforderungen im Berufsleben sind mathematische und naturwissenschaftliche Grundkompetenzen für das Verständnis ökologischer, medizinischer, ökonomischer und sonstiger Probleme von Bedeutung, denen sich die modernen Gesellschaften heute gegenübersehen, und deren Lösung sehr stark vom technologischen und naturwissenschaftlichen Fortschritt abhängt.

*... wenn die Menschen die moderne Welt von heute verstehen und an ihr aktiv teilnehmen sollen.*

Infolgedessen messen sowohl politische Entscheidungsträger als auch Pädagogen der mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung große Bedeutung bei. Um der wachsenden Nachfrage nach mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen gerecht zu werden, bedarf es eines in jeder Hinsicht hervorragenden Bildungssystems, und es ist wichtig zu verfolgen, wie gut die Länder junge Erwachsene mit den grundlegenden Kompetenzen in diesen Bereichen ausstatten. Die internationale Schulleistungsstudie PISA liefert Informationen darüber, wie gut 15-Jährige in diesen Bereichen abschneiden, wobei der Schwerpunkt auf der Bewertung derjenigen Kenntnisse und Fähigkeiten liegt, die die Schüler auf das Leben und lebenslanges Lernen vorbereiten (Kasten A6.1).

*Dieser Indikator zeigt die Leistungen von 15-Jährigen auf den PISA-Skalen für mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung auf.*

## Ergebnisse und Erläuterungen

In den Abbildungen A6.1 und A6.2 sind die Länder gemäß der mittleren Leistungen ihrer Schüler auf den PISA-Skalen für mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung angeordnet. Aus den Abbildungen ist auch ersichtlich, welche Länder Schülerleistungen oberhalb, unterhalb oder auf der Höhe des OECD-Durchschnitts aufweisen, und wie die Leistungen ihrer Schüler im Vergleich zu den Schülern in jedem anderen Land sind.



**Kasten A6.1.****Was bedeuten mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung im Rahmen von PISA?****Was bedeutet mathematische Grundbildung?**

Mathematische Grundbildung im Rahmen von PISA bezieht sich auf die Fähigkeit der Schüler, mathematische Probleme zu erkennen und zu interpretieren, denen sie in ihrem Umfeld begegnen, diese Probleme in mathematische Strukturen umzusetzen, mathematische Kenntnisse und Verfahren zur Lösung von Problemen innerhalb dieses mathematischen Kontexts anzuwenden, die Lösung im Hinblick auf das Ausgangsproblem zu interpretieren, über die angewandte Methode zu reflektieren und die Ergebnisse zu formulieren und zu kommunizieren.

**Was bedeuten die unterschiedlichen Punktwerte auf der PISA-Skala für mathematische Grundbildung?**

Die Punktwerte spiegeln die Unterschiede in den nachzuweisenden Kenntnissen und Fähigkeiten im Bereich mathematische Grundbildung wider.

- Am oberen Ende der Skala, bei rund 750 Punkten, nehmen die Schüler bei der Lösung mathematischer Probleme eine kreative und aktive Rolle ein.
- Bei rund 570 Punkten auf der Skala sind die Schüler generell in der Lage, verschiedene Darstellungen eines mathematischen Problems oder Informationen aus verschiedenen Quellen zu interpretieren, zu verknüpfen und zu integrieren und/oder ein bestimmtes Modell anzuwenden oder zu handhaben, das in vielen Fällen algebraische Formeln oder sonstige symbolische Darstellungen enthält, und/oder gegebene Lösungsvorschläge bzw. Modelle zu überprüfen oder zu testen.
- Am unteren Ende der Skala, bei rund 380 Punkten, sind die Schüler in der Regel nur in der Lage, einen einzigen Rechenschritt auszuführen, der darin besteht, grundlegende mathematische Fakten oder Prozesse wiederzugeben bzw. einfache Rechenfertigkeiten anzuwenden.

**Was bedeutet naturwissenschaftliche Grundbildung?**

Naturwissenschaftliche Grundbildung steht für die Fähigkeit der Schüler, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen bzw. zu identifizieren, worum es bei naturwissenschaftlichen Untersuchungen geht, Behauptungen und Schlussfolgerungen mit naturwissenschaftlichen Daten zu verbinden und diese Aspekte der Naturwissenschaften zu kommunizieren.

**Was bedeuten die unterschiedlichen Punktwerte entlang der PISA-Skala für naturwissenschaftliche Grundbildung?**

Die Skala lässt sich anhand der zunehmenden Schwierigkeit der von den Schülern zu lösenden Aufgaben, bzw. der zu ihrer Lösung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten, beschreiben:

- Am oberen Ende der Skala für naturwissenschaftliche Grundbildung, bei rund 690 Punkten, sind die Schüler generell in der Lage, konzeptuelle Modelle zu entwickeln und zu nutzen, um Vorhersagen zu machen und Erklärungen zu geben; naturwissenschaftliche Untersuchungen z. B. hinsichtlich der verwendeten Versuchsanordnung oder der in der Untersuchung geprüften Idee zu analysieren; auf der Basis des Vergleichs von Daten alternative Standpunkte oder unterschiedliche Perspektiven zu evaluieren und wissenschaftliche Argumente und/oder Darlegungen detailliert und präzise zu kommunizieren.
- Bei rund 550 Punkten sind die Schüler generell in der Lage, naturwissenschaftliche Konzepte zu benutzen, um Vorhersagen zu machen oder Erklärungen zu geben; Fragen zu erkennen, die durch naturwissenschaftliche Untersuchungen beantwortet werden können, und/oder Details über den Gegenstand einer naturwissenschaftlichen Untersuchung zu identifizieren; ferner können sie beim Ziehen von Schlussfolgerungen, bzw. bei der kritischen Bewertung derselben relevante Informationen aus konkurrierenden Daten oder Argumentationsketten auswählen.
- Am unteren Ende der Skala, bei rund 400 Punkten (die von mindestens drei Viertel aller Schüler in fast allen Ländern erreicht werden), sind die Schüler in der Lage, einfaches naturwissenschaftliches Faktenwissen abzurufen (d. h. Namen, Fakten, Begriffe, einfache Regeln und Gesetze) und naturwissenschaftliches Allgemeinwissen beim Ziehen oder Bewerten von Schlussfolgerungen zu verwenden.

Die Schüler in Japan erreichen bei der mathematischen Grundbildung die höchste mittlere Punktzahl, allerdings besteht zwischen dem Durchschnittsergebnis von Japan und den Durchschnittsergebnissen von drei anderen sehr leistungsstarken Ländern (Korea, Neuseeland und den Niederlanden) kein statistisch signifikanter Unterschied. Zu den anderen Ländern, deren Punktzahlen ebenfalls signifikant über dem OECD-Durchschnitt liegen, gehören Australien, Belgien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Island, Kanada, Liechtenstein, Österreich, Schweden, die Schweiz und das Vereinigte Königreich (Abb. A6.1).

*Japan hat den höchsten Mittelwert bei der mathematischen Grundbildung ...*

Japan und Korea weisen auf der PISA-Skala für naturwissenschaftliche Grundbildung im Vergleich zu den anderen OECD-Ländern die höchsten Ergebnisse auf. Zu den anderen Ländern, deren Ergebnisse ebenfalls statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt liegen, gehören Australien, Finnland, Irland, Kanada, Neuseeland, Österreich, Schweden, die Tschechische Republik und das Vereinigte Königreich (Abb. A6.2).

*... und Korea bei der naturwissenschaftlichen Grundbildung.*

Abbildung A6.2

Mehrfachvergleich der mittleren Schülerleistungen der Länder auf der PISA-Skala für naturwissenschaftliche Grundbildung (2000)

	Mittelwert	SF	Korea	Japan	Finnland	Ver. Königreich	Kanada	Neuseeland	Australien	Österreich	Irland	Schweden	Tschech. Rep.	Frankreich	Norwegen	Ver. Staaten	Ungarn	Island	Belgien	Schweiz	Spanien	Deutschland	Polen	Dänemark	Italien	Liechtenstein	Griechenland	Russische Föd.	Lettland	Portugal	Luxemburg	Mexiko	Brasilien	
Korea	552 (2.7)		○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Japan	550 (5.5)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Finnland	538 (2.5)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ver. Königreich	532 (2.7)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Kanada	529 (1.6)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Neuseeland	528 (2.4)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Australien	528 (3.5)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Österreich	519 (2.5)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Irland	513 (3.2)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Schweden	512 (2.5)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Tschech. Rep.	511 (2.4)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Frankreich	500 (3.2)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Norwegen	500 (2.7)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ver. Staaten	499 (7.3)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ungarn	496 (4.2)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Island	496 (2.2)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Belgien	496 (4.3)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Schweiz	496 (4.4)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Spanien	491 (3.0)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Deutschland	487 (2.4)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Polen	483 (5.1)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Dänemark	481 (2.8)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Italien	478 (3.1)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Liechtenstein	476 (7.1)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Griechenland	461 (4.9)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Russische Föd.	460 (4.7)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Lettland	460 (5.6)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Portugal	459 (4.0)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Luxemburg	443 (2.3)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Mexiko	422 (3.2)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Brasilien	375 (3.3)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Oberer Rangplatz <sup>1</sup>			1	1	3	3	4	4	4	8	9	9	10	13	13	11	13	14	13	13	16	19	19	21	22	20	25	26	25	26	30	31	32	
Unterer Rangplatz <sup>1</sup>			2	2	4	7	8	8	8	10	12	13	13	18	18	21	21	20	21	21	22	23	25	25	26	29	29	29	29	30	31	32		

- ▲ Mittlere Schülerleistungen statistisch signifikant höher als im Vergleichsland
- Kein statistisch signifikanter Unterschied gegenüber dem Vergleichsland
- ▽ Mittlere Schülerleistungen signifikant niedriger als im Vergleichsland

- Statistisch signifikant über dem Ländermittel.
- Kein statistisch signifikanter Unterschied zum Ländermittel.
- Statistisch signifikant unter dem Ländermittel.

**Erläuterungen:** Zum Vergleich der Ergebnisse eines Landes mit denen der Länder im Tabellenkopf ist die Zeile des betreffenden Landes zu lesen. Die Symbole zeigen, ob die Durchschnittsergebnisse des Landes in der jeweiligen Zeile statistisch signifikant über oder unter denen des Vergleichslandes liegen oder ob zwischen den Durchschnittsergebnissen beider Länder kein statistisch signifikanter Unterschied besteht.

**Anmerkung:** Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der mittleren Schülerleistungen auf der PISA-Skala für naturwissenschaftliche Grundbildung. Aufgrund der geringen Beteiligungsquote sind die Niederlande nicht enthalten. Ausgehend von einem zu vernachlässigenden bis geringfügigen statistischen Fehler aufgrund der Nichtbeteiligung ist zu erwarten, dass die Niederlande mit 95%-iger Wahrscheinlichkeit zwischen Rangplatz 3 und 14 liegen würden.

1. Da die Daten auf Stichprobenerhebungen basieren, ist es nicht möglich, den genauen Rangplatz eines Landes zu bestimmen. Es können jedoch der jeweils obere und untere Rangplatz angegeben werden, zwischen denen das Land mit seinen mittleren Schülerleistungen mit 95%-iger Wahrscheinlichkeit liegt.

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001. Hinweise zur Methodik s. Anhang 3 unter ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)) und [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).

Bei einem Blick auf die in den vorherigen Absätzen angeführten Auflistungen der Länder mit überdurchschnittlichen Ergebnissen zeigt sich, dass ganz allgemein gesprochen Länder mit guten Ergebnissen in einem Grundbildungsbe- reich auch in den anderen Bereichen gut abschneiden (d. h. es besteht eine enge Korrelation zwischen den Mittelwerten auf der PISA-Skala für mathematische Grundbildung und der PISA-Skala für naturwissenschaftliche Grundbildung). Es gibt jedoch einige Ausnahmen. So liegen beispielsweise die Ergebnisse bei der mathematischen Grundbildung in Irland und der Tschechischen Republik mehr oder minder auf dem OECD-Durchschnitt, bei der naturwissenschaftlichen Grundbildung liegen die Schüler dieser Länder jedoch signifikant über dem OECD-Durchschnitt. Umgekehrt erbringen Schüler in Belgien, Frankreich, Island und der Schweiz bei der mathematischen Grundbildung Leistungen, die signifikant über dem OECD-Durchschnitt liegen, während sich ihre Leistungen bei der naturwissenschaftlichen Grundbildung nicht signifikant vom OECD-Durchschnitt unterscheiden. Schüler in Dänemark und Liechtenstein liegen zwar bei der mathematischen Grundbildung über dem OECD-Durchschnitt, bei der naturwissenschaftlichen Grundbildung jedoch unter dem OECD-Mittelwert.

Es gibt große Unterschiede zwischen den Ländermittelwerten, wobei die Unterschiede der Schülerleistungen innerhalb der einzelnen Länder jedoch wesentlich größer sind. In den Tabellen A6.1 und A6.2 sind die Schülerleistungen beim 5., 25., 75. und 95. Perzentil für jedes einzelne Land angegeben. Die Unterschiede der Schülerleistungen auf der PISA-Skala für mathematische Grundbildung für Belgien, Deutschland, Griechenland, Neuseeland, Polen, die Schweiz, Ungarn und die Vereinigten Staaten zeigen eine relativ große Spannweite zwischen dem 3. und 1. Quartil – zwischen 135 und 149 Punkten. Finnland, Irland, Island, Japan und Korea, weisen mit maximal 113 Punkten zwischen dem 3. und 1. Quartil vergleichsweise kleinere Unterschiede auf.

*Es gibt große Unterschiede zwischen den Ländermittelwerten, die Unterschiede der Schülerleistungen innerhalb der einzelnen Länder sind jedoch wesentlich größer.*

In Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Neuseeland, der Schweiz, Ungarn und den Vereinigten Staaten bestehen bei der naturwissenschaftlichen Grundbildung relativ große Unterschiede zwischen den Schülerleistungen im 3. und 1. Quartil, jeweils zwischen 140 und 154 Punkten, während in Finnland, Japan, Korea und Mexiko die Unterschiede zwischen diesen Schülergruppen mit weniger als 118 Punkten relativ gering sind.

Es ist sehr hilfreich, die Bandbreite der Leistungen mit den Durchschnittsergebnissen in Relation zu setzen. Ein solcher Vergleich zeigt, dass große Disparitäten der Schülerleistungen nicht notwendigerweise Grundvoraussetzung für ein insgesamt höheres Leistungsniveau sind. Augenfällig ist ganz im Gegenteil, dass die Durchschnittsergebnisse in fünf der Länder mit den geringsten Unterschieden zwischen dem 3. und 1. Quartil auf der PISA-Skala für mathematische Grundbildung, nämlich Finnland, Island, Japan, Kanada und Korea, alle signifikant über dem OECD-Durchschnitt liegen (Tab. A6.1). Außerdem gehören vier dieser Länder, nämlich Finnland, Japan, Kanada und Korea in mathematischer Grundbildung zu den sechs leistungsstärksten OECD-Ländern. Ähnlich sieht es bei der naturwissenschaftlichen Grundbildung aus. Auch hier gehören Finnland, Japan, Kanada und Korea sowohl zu den sechs Ländern mit dem geringsten Unterschied zwischen dem 3. und 1. Quartil als

*Disparitäten bei den Leistungen führen nicht zu einem insgesamt höheren Leistungsniveau.*

auch zu den sechs leistungsstärksten Ländern.

Umgekehrt liegen die Ergebnisse der Länder mit den größten Unterschieden innerhalb des Landes in der Regel unterhalb des OECD-Mittelwertes. So liegen beispielsweise bei der mathematischen Grundbildung von den fünf Ländern mit dem größten Unterschied zwischen dem 1. und 3. Quartil (Belgien, Deutschland, Griechenland, Polen und Ungarn) nur zwei (Belgien und die Vereinigten Staaten) nicht signifikant unter dem OECD-Durchschnitt.

## Definitionen und angewandte Methodik

*Die erzielten Punktzahlen basieren auf Leistungsmessungen, die Teil der im Jahr 2000 von der OECD durchgeführten Internationalen Schulleistungsstudie PISA waren.*

Die für diesen Indikator untersuchte Zielpopulation waren 15-jährige Schüler. In der Praxis bezieht sich dies auf Schüler, die zu Beginn der Testperiode im Alter von 15 Jahren und 3 (abgeschlossenen) Monaten bis zu 16 Jahren und 2 (abgeschlossenen) Monaten waren und eine Bildungseinrichtung besuchten, ungeachtet der Klassenstufe und der Art der von ihnen besuchten Bildungseinrichtung und unabhängig davon, ob es sich um eine Ganztags- oder Halbtagsschule handelte.

Um die Interpretation der von den Schülern erzielten Punktwerte in der PISA-Studie zu erleichtern, wurden die Skalen für mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung so konstruiert, dass der Mittelwert der OECD-Länder bei 500 Punkten liegt und die Standardabweichung bei 100, wobei die Daten gewichtet wurden, so dass jedes OECD-Land gleichermaßen hierzu beitrug.

Hinweise zu Standardfehlern, Signifikanztests und multiplen Vergleichen s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003).

Tabelle A6.1

**Unterschiede in der Leistung 15-jähriger Schüler auf der PISA-Skala für mathematische Grundbildung (2000)**

Leistung 15-jähriger Schüler auf der PISA-Skala für mathematische Grundbildung, nach Perzentilen

	Mittelwert		Perzentile											
			5.		10.		25.		75.		90.		95.	
	mittlere Punkt- zahl	SF	Punkt- zahl	SF	Punkt- zahl	SF	Punkt- zahl	SF	Punkt- zahl	SF	Punkt- zahl	SF	Punkt- zahl	SF
<b>OECD-Länder</b>														
Australien	533	(3.5)	380	(6.4)	418	(6.4)	474	(4.4)	594	(4.5)	647	(5.7)	679	(5.8)
Österreich	515	(2.5)	355	(5.3)	392	(4.6)	455	(3.5)	581	(3.8)	631	(3.6)	661	(5.2)
Belgien	520	(3.9)	322	(11.0)	367	(8.6)	453	(6.5)	597	(3.0)	646	(3.9)	672	(3.5)
Kanada	533	(1.4)	390	(3.2)	423	(2.5)	477	(2.0)	592	(1.7)	640	(1.9)	668	(2.6)
Tschechische Rep.	498	(2.8)	335	(5.4)	372	(4.2)	433	(4.1)	564	(3.9)	623	(4.8)	655	(5.6)
Dänemark	514	(2.4)	366	(6.1)	401	(5.1)	458	(3.1)	575	(3.1)	621	(3.7)	649	(4.6)
Finnland	536	(2.2)	400	(6.5)	433	(3.6)	484	(4.1)	592	(2.5)	637	(3.2)	664	(3.5)
Frankreich	517	(2.7)	364	(6.4)	399	(5.4)	457	(4.7)	581	(3.1)	629	(3.2)	656	(4.6)
Deutschland	490	(2.5)	311	(7.9)	349	(6.9)	423	(3.9)	563	(2.7)	619	(3.6)	649	(3.9)
Griechenland	447	(5.6)	260	(9.0)	303	(8.1)	375	(8.1)	524	(6.7)	586	(7.8)	617	(8.6)
Ungarn	488	(4.0)	327	(7.1)	360	(5.7)	419	(4.8)	558	(5.2)	615	(6.4)	648	(6.9)
Island	514	(2.3)	372	(5.7)	407	(4.7)	459	(3.5)	572	(3.0)	622	(3.1)	649	(5.5)
Irland	503	(2.7)	357	(6.4)	394	(4.7)	449	(4.1)	561	(3.6)	606	(4.3)	630	(5.0)
Italien	457	(2.9)	301	(8.4)	338	(5.5)	398	(3.5)	520	(3.5)	570	(4.4)	600	(6.1)
Japan	557	(5.5)	402	(11.2)	440	(9.1)	504	(7.4)	617	(5.2)	662	(4.9)	688	(6.1)
Korea	547	(2.8)	400	(6.1)	438	(5.0)	493	(4.2)	606	(3.4)	650	(4.3)	676	(5.3)
Luxemburg	446	(2.0)	281	(7.4)	328	(4.2)	390	(3.8)	509	(3.4)	559	(3.2)	588	(3.9)
Mexiko	387	(3.4)	254	(5.5)	281	(3.6)	329	(4.1)	445	(5.2)	496	(5.6)	527	(6.6)
Neuseeland	537	(3.1)	364	(6.1)	405	(5.4)	472	(3.9)	607	(4.0)	659	(4.2)	689	(5.2)
Norwegen	499	(2.8)	340	(7.0)	379	(5.2)	439	(4.0)	565	(3.9)	613	(4.5)	643	(4.5)
Polen	470	(5.5)	296	(12.2)	335	(9.2)	402	(7.0)	542	(6.8)	599	(7.7)	632	(8.5)
Portugal	454	(4.1)	297	(7.3)	332	(6.1)	392	(5.7)	520	(4.3)	570	(4.3)	596	(5.0)
Spanien	476	(3.1)	323	(5.8)	358	(4.3)	416	(5.3)	540	(4.0)	592	(3.9)	621	(3.1)
Schweden	510	(2.5)	347	(5.8)	386	(4.0)	450	(3.3)	574	(2.6)	626	(3.3)	656	(5.5)
Schweiz	529	(4.4)	353	(9.1)	398	(6.0)	466	(4.8)	601	(5.2)	653	(5.8)	682	(4.8)
Ver. Königreich	529	(2.5)	374	(5.9)	412	(3.6)	470	(3.2)	592	(3.2)	646	(4.3)	676	(5.9)
Vereinigte Staaten	493	(7.6)	327	(11.7)	361	(9.6)	427	(9.7)	562	(7.5)	620	(7.7)	652	(7.9)
<b>OECD insgesamt</b>	<b>498</b>	<b>(2.1)</b>	<b>318</b>	<b>(3.1)</b>	<b>358</b>	<b>(3.4)</b>	<b>429</b>	<b>(3.0)</b>	<b>572</b>	<b>(2.1)</b>	<b>628</b>	<b>(1.9)</b>	<b>658</b>	<b>(2.1)</b>
<b>Ländermittel</b>	<b>500</b>	<b>(0.7)</b>	<b>326</b>	<b>(1.5)</b>	<b>367</b>	<b>(1.4)</b>	<b>435</b>	<b>(1.1)</b>	<b>571</b>	<b>(0.8)</b>	<b>625</b>	<b>(0.9)</b>	<b>655</b>	<b>(1.1)</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>														
Brasilien	334	(3.7)	179	(5.5)	212	(5.2)	266	(4.2)	399	(5.5)	464	(7.5)	499	(8.9)
Lettland	463	(4.5)	288	(9.0)	328	(8.9)	393	(5.7)	536	(6.2)	593	(5.6)	625	(6.6)
Liechtenstein	514	(7.0)	343	(19.7)	380	(18.9)	454	(15.5)	579	(7.5)	635	(16.9)	665	(15.0)
Russische Föd.	478	(5.5)	305	(9.0)	343	(7.4)	407	(6.6)	552	(6.6)	613	(6.8)	648	(7.8)

 Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001. Hinweise zur Methodik s. Anhang 3 ([www.oecd.org/els/education/eag2002](http://www.oecd.org/els/education/eag2002)) und [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).

Tabelle A6.2

**Unterschiede in der Leistung 15-jähriger Schüler auf der PISA-Skala für naturwissenschaftliche Grundbildung (2000)**

Leistung 15-jähriger Schüler auf der PISA-Skala für naturwissenschaftliche Grundbildung, nach Perzentilen

	Mittelwert		Perzentile											
			5.		10.		25.		75.		90.		95.	
	mittlere Punkt- zahl	SF	Punkt- zahl	SF	Punkt- zahl	SF	Punkt- zahl	SF	Punkt- zahl	SF	Punkt- zahl	SF	Punkt- zahl	SF
<b>OECD-Länder</b>														
Australien	528	(3.5)	368	(5.1)	402	(4.7)	463	(4.6)	596	(4.8)	646	(5.1)	675	(4.8)
Österreich	519	(2.6)	363	(5.7)	398	(4.0)	456	(3.8)	584	(3.5)	633	(4.1)	659	(4.3)
Belgien	496	(4.3)	292	(13.5)	346	(10.2)	424	(6.6)	577	(3.5)	630	(2.6)	656	(3.0)
Kanada	529	(1.6)	380	(3.7)	412	(3.4)	469	(2.2)	592	(1.8)	641	(2.2)	670	(3.0)
Tschechische Rep.	511	(2.4)	355	(5.6)	389	(4.0)	449	(3.6)	577	(3.8)	632	(4.1)	663	(4.9)
Dänemark	481	(2.8)	310	(6.0)	347	(5.3)	410	(4.8)	554	(3.5)	613	(4.4)	645	(4.7)
Finnland	538	(2.5)	391	(5.2)	425	(4.2)	481	(3.5)	598	(3.0)	645	(4.3)	674	(4.3)
Frankreich	500	(3.2)	329	(6.1)	363	(5.4)	429	(5.3)	575	(4.0)	631	(4.2)	663	(4.9)
Deutschland	487	(2.4)	314	(9.5)	350	(6.0)	417	(4.9)	560	(3.3)	618	(3.5)	649	(4.7)
Griechenland	461	(4.9)	300	(9.3)	334	(8.3)	393	(7.0)	530	(5.3)	585	(5.3)	616	(5.8)
Ungarn	496	(4.2)	328	(7.5)	361	(4.9)	423	(5.5)	570	(4.8)	629	(5.1)	659	(8.5)
Island	496	(2.2)	351	(7.0)	381	(4.3)	436	(3.7)	558	(3.1)	607	(4.1)	635	(4.8)
Irland	513	(3.2)	361	(6.5)	394	(5.7)	450	(4.4)	578	(3.4)	630	(4.6)	661	(5.4)
Italien	478	(3.1)	315	(7.1)	349	(6.2)	411	(4.4)	547	(3.5)	602	(4.0)	633	(4.4)
Japan	550	(5.5)	391	(11.3)	430	(9.9)	495	(7.2)	612	(5.0)	659	(4.7)	688	(5.7)
Korea	552	(2.7)	411	(5.3)	442	(5.3)	499	(4.0)	610	(3.4)	652	(3.9)	674	(5.7)
Luxemburg	443	(2.3)	278	(7.2)	320	(6.8)	382	(3.4)	510	(2.8)	563	(4.4)	593	(4.0)
Mexiko	422	(3.2)	303	(4.8)	325	(4.6)	368	(3.1)	472	(4.7)	525	(5.5)	554	(7.0)
Neuseeland	528	(2.4)	357	(5.6)	392	(5.2)	459	(3.8)	600	(3.4)	653	(5.0)	683	(5.1)
Norwegen	500	(2.8)	338	(7.3)	377	(6.6)	437	(4.0)	569	(3.5)	619	(3.9)	649	(6.2)
Polen	483	(5.1)	326	(9.2)	359	(5.8)	415	(5.5)	553	(7.3)	610	(7.6)	639	(7.5)
Portugal	459	(4.0)	317	(5.0)	343	(5.1)	397	(5.2)	521	(4.7)	575	(5.0)	604	(5.3)
Spanien	491	(3.0)	333	(5.1)	367	(4.3)	425	(4.4)	558	(3.5)	613	(3.9)	643	(5.5)
Schweden	512	(2.5)	357	(5.7)	390	(4.6)	446	(4.1)	578	(3.0)	630	(3.4)	660	(4.5)
Schweiz	496	(4.4)	332	(5.8)	366	(5.4)	427	(5.1)	567	(6.4)	626	(6.4)	656	(9.0)
Ver. Königreich	532	(2.7)	366	(6.8)	401	(6.0)	466	(3.8)	602	(3.9)	656	(4.7)	687	(5.0)
Vereinigte Staaten	499	(7.3)	330	(11.7)	368	(10.0)	430	(9.6)	571	(8.0)	628	(7.0)	658	(8.4)
<b>OECD insgesamt</b>	<b>502</b>	<b>(2.0)</b>	<b>332</b>	<b>(3.3)</b>	<b>368</b>	<b>(3.1)</b>	<b>431</b>	<b>(2.8)</b>	<b>576</b>	<b>(2.1)</b>	<b>631</b>	<b>(1.9)</b>	<b>662</b>	<b>(2.3)</b>
<b>Ländermittel</b>	<b>500</b>	<b>(0.7)</b>	<b>332</b>	<b>(1.5)</b>	<b>368</b>	<b>(1.0)</b>	<b>431</b>	<b>(1.0)</b>	<b>572</b>	<b>(0.8)</b>	<b>627</b>	<b>(0.8)</b>	<b>657</b>	<b>(1.2)</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>														
Brasilien	375	(3.3)	230	(5.5)	262	(5.9)	315	(3.7)	432	(4.9)	492	(7.8)	531	(8.2)
Lettland	460	(5.6)	299	(10.1)	334	(8.8)	393	(7.7)	528	(5.7)	585	(7.2)	620	(8.0)
Liechtenstein	476	(7.1)	314	(23.5)	357	(20.0)	409	(12.3)	543	(12.7)	595	(12.4)	629	(24.0)
Russische Föd.	460	(4.7)	298	(6.5)	333	(5.4)	392	(6.2)	529	(5.8)	591	(5.9)	625	(5.7)

Quelle: Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001. Hinweise zur Methodik s. Anhang 3 ([www.oecd.org/els/education/eag2002](http://www.oecd.org/els/education/eag2002)) und [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).

## Indikator A7: Leistungsunterschiede zwischen den Schulen

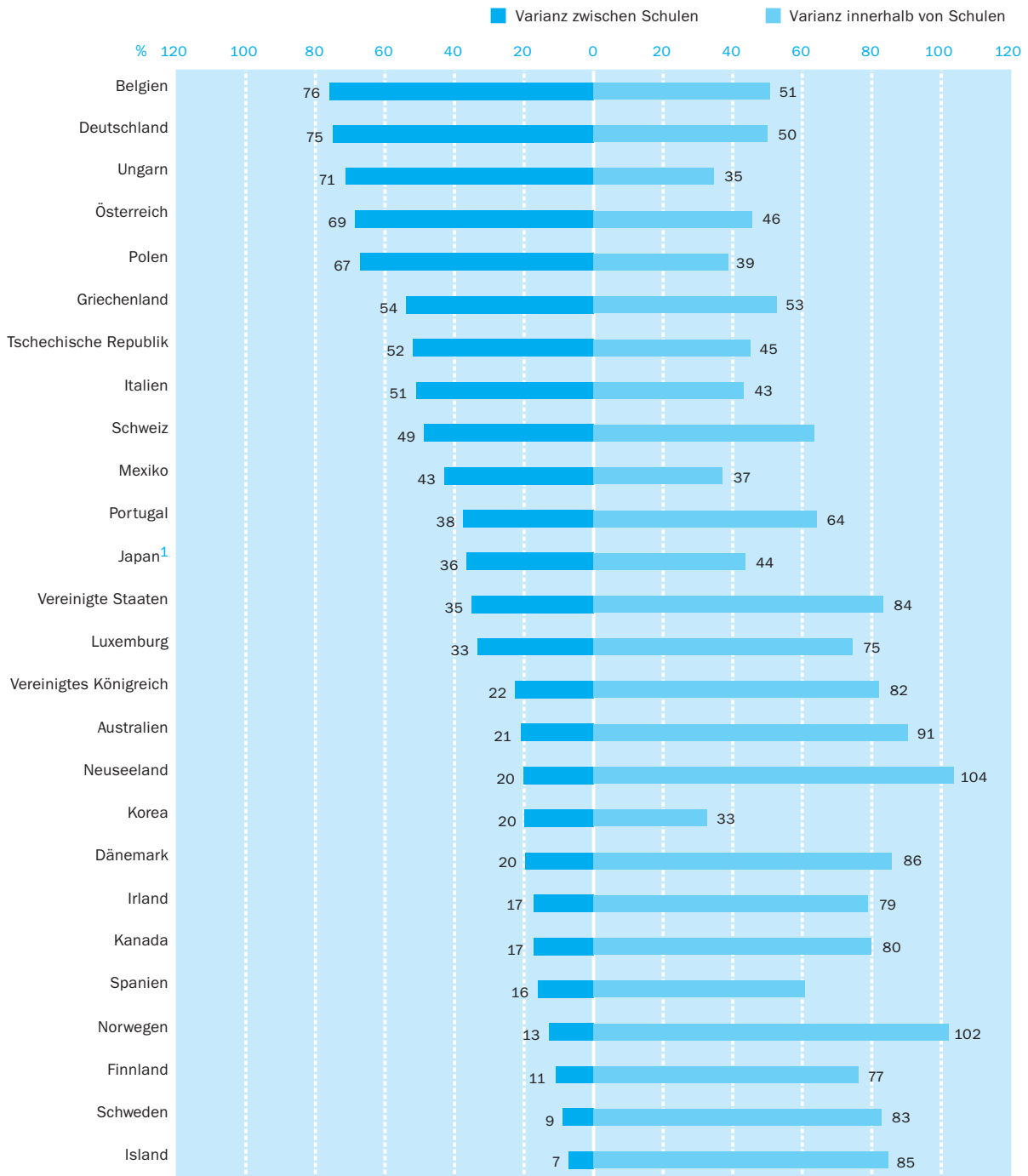
- Im Durchschnitt tragen bei den 15-Jährigen die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen mit 36 Prozent zu der durchschnittlichen Leistungsvarianz der Schülerleistungen innerhalb der OECD bei, dieser Anteil variiert jedoch von weniger als 10 Prozent in Island und Schweden bis zu mehr als 50 Prozent in Belgien, Deutschland, Griechenland, Italien, Österreich, Polen, der Tschechischen Republik und Ungarn.
- Ein Teil der Unterschiede zwischen den Schulen lässt sich auf geographische oder institutionelle Faktoren zurückführen, oder auf die Auswahl von Schülerinnen und Schülern nach ihren Fähigkeiten. Zu diesen Faktoren kommt oft auch noch der familiäre Hintergrund hinzu, insbesondere in Ländern mit einem differenzierten Schulsystem, da die Schülerleistungen nicht nur mit dem eigenen familiären Hintergrund, sondern auch – und zwar in größerem Maße – mit dem Hintergrund der Mitschüler an der Schule zusammenhängen.
- Eine hohe Gesamtvarianz kann auf erhebliche Leistungsunterschiede innerhalb der Schulen zurückzuführen sein, auf große Unterschiede zwischen den Schulen oder auf eine Kombination dieser beiden Faktoren.
- In Bildungssystemen, die eine Einteilung in verschiedene Schultypen vorsehen, treffen Schüler mit ähnlichen sozio-ökonomischen Merkmalen häufiger in denselben Schulen zusammen als in Systemen, in denen sich der Lehrplan der verschiedenen Schulen nicht wesentlich unterscheidet.



Abbildung A7.1

### Leistungsunterschiede zwischen Schulen und innerhalb von Schulen auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses (2000)

Ausgedrückt als Prozentsatz der durchschnittlichen Gesamtvarianz der Schülerleistungen in den OECD-Ländern



1. Bedingt durch die in Japan verwendete Methode der Stichprobenziehung umfasst die Varianz zwischen Schulen in Japan auch Unterschiede zwischen einzelnen Klassen innerhalb von Schulen

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtvarianz der Schülerleistungen zwischen Schulen auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001. Tabelle A7.1. Hinweise zur Methodik s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)) und [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).

## Politischer Hintergrund

Die Indikatoren A5 und A6 haben gezeigt, dass in den meisten Ländern innerhalb der jeweiligen Bildungssysteme erhebliche Leistungsunterschiede bestehen. Diese Unterschiede können durch den speziellen Hintergrund der einzelnen Schulen und der sie besuchenden Schüler, den Umfang der den Schulen zur Verfügung stehenden personellen und finanziellen Mittel, unterschiedliche Lehrpläne, vorhandene Selektionsmechanismen und durch die Art und Weise, wie der Unterricht organisiert und durchgeführt wird, bedingt sein.

*Zu den bei PISA beobachteten Leistungsunterschieden tragen viele Faktoren bei ...*

Einige Länder haben nicht-selektive Schulsysteme, die allen Schülern die gleichen Lernmöglichkeiten bieten sollen und allen Schulen die Möglichkeit geben, die gesamte Palette der Schülerleistungen abzudecken. Andere Länder versuchen, der Verschiedenheit der Schüler gerecht zu werden, indem sie sie bewusst (durch Selektion zwischen oder innerhalb der Schulen) in Gruppen mit ähnlichem Leistungsniveau einteilen, mit dem Ziel, sie entsprechend ihrem besonderen Bildungsbedarf bestmöglich zu fördern. In wieder anderen Ländern werden diese beiden Ansätze kombiniert. Auch in Gesamtschulsystemen können große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen bestehen, bedingt z. B. durch die sozio-ökonomischen und kulturellen Merkmale des von ihnen versorgten Einzugsgebiets oder durch geographische Unterschiede (zwischen einzelnen Regionen, Provinzen oder Bundesstaaten in föderativen Regierungsformen oder zwischen ländlichen und städtischen Gebieten). Zudem können auch zwischen den einzelnen Schulen beträchtliche Unterschiede bestehen, die sich nicht ohne weiteres quantitativ erfassen bzw. überhaupt erklären lassen und die teilweise auf Differenzen in der Qualität und der Effektivität des von ihnen angebotenen Unterrichts zurückzuführen sein könnten.

*... und die Organisation des Bildungssystems kann hierbei eine sehr wichtige Rolle spielen.*

Um die Auswirkungen solch unterschiedlicher Strategien und Praktiken zu untersuchen, analysiert dieser Indikator die Leistungsunterschiede im Bereich der Leseleistungen zwischen den Schulen. Die Ergebnisse im Bereich der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung sind im Großen und Ganzen ähnlich und werden daher in diesem Indikator nicht aufgeführt.

*Um dies genauer darzustellen, werden in diesem Indikator die Unterschiede zwischen den Schulen untersucht.*

## Ergebnisse und Erläuterungen

Abbildung A7.1 und Tabelle A 7.1 zeigen, in welchem Ausmaß die in den einzelnen Ländern ermittelten Leistungsunterschiede auf die verschiedenen Faktoren zurückzuführen sind. Die Länge der Balken verdeutlicht die beobachteten Unterschiede der Schülerleistungen auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses. Es ist zu beachten, dass die Werte als Prozentsätze der Durchschnittsvarianz der Schülerleistungen zwischen den OECD-Ländern auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses ausgedrückt sind. Wenn die Summe zweier Balken für ein Land größer als 100 ist, bedeutet dies, dass der Unterschied der Schülerleistungen in dem entsprechenden Land größer ist als in einem typischen OECD-Land. Werte unter 100 bedeuten dementsprechend, dass die Varianz der Schülerleistungen kleiner ist als im Durchschnitt.

*Abbildung A 7.1 vergleicht die innerhalb der einzelnen Länder beobachtete Varianz der Schülerleistungen, ...*

*...aufgliedert in die Varianz zwischen Schulen und die Varianz innerhalb von Schulen.*

Die Balken der einzelnen Länder sind so angeordnet, dass die Varianz zwischen den Schulen durch die Länge des Balkenabschnitts links der vertikalen Linie in der Mitte der Abbildung und die Varianz innerhalb der Schulen durch die Länge des Balkenabschnitts rechts dieser Linie dargestellt ist. Längere Balkensegmente links der Vertikalen bedeuten, dass die mittleren Ergebnisse der Schulen weiter auseinander liegen. Längere Balkenabschnitte rechts der Vertikalen bedeuten größere Leistungsunterschiede zwischen den Schülern derselben Schule.

*Im Durchschnitt tragen die Unterschiede zwischen den Schulen 36 Prozent zu der durchschnittlichen Varianz der Schülerleistungen in den OECD-Ländern bei, dieser Anteil variiert jedoch über alle Länder hinweg sehr stark.*

Wie aus Abbildung A7.1 ersichtlich, ist in den meisten Ländern ein großer Teil der Unterschiede der Schülerleistungen auf Unterschiede zwischen den Schulen zurückzuführen. In den 26 in diesen Vergleich einbezogenen OECD-Ländern lassen sich 36 Prozent der im OECD-Durchschnitt beobachteten Varianz der Schülerleistungen auf Unterschiede zwischen den Schulen zurückführen. In Belgien, Deutschland, Griechenland, Italien, Österreich, Polen, der Tschechischen Republik und Ungarn entfallen sogar über 50 Prozent der durchschnittlichen Varianz der Schülerleistungen in der OECD auf Unterschiede zwischen den Schulen (s. Spalte 3 in Tab. A7.1). Wo große Leistungsdifferenzen zwischen den Schulen bestehen, die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern der einzelnen Schulen aber vergleichsweise gering sind, werden die Schüler in der Regel Schulen besuchen, in denen das Niveau aller Schüler in etwa gleich ist. Diese Aufteilung kann auf bewusste Entscheidungen der Familien in Bezug auf die Schul- oder Wohnortwahl, die Aufnahmebestimmungen der Schulen, die von den Bildungsbehörden verfolgte Politik hinsichtlich der Verteilung der Schüler oder aber die Gestaltung der Lehrpläne zurückzuführen sein.

*In manchen Ländern sind die Leistungsunterschiede sowohl zwischen als auch innerhalb der Schulen gering, ...*

In Korea beträgt die Gesamtvarianz der Schülerleistungen auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses nur rund die Hälfte des OECD-Durchschnitts, die Varianz zwischen den Schulen beläuft sich auf nur 20 Prozent der durchschnittlichen Gesamtvarianz über alle OECD-Länder hinweg. Korea erzielt somit im Bereich der Lesekompetenz nicht nur hohe Durchschnittsleistungen mit einer geringen Gesamtvarianz der Schülerleistungen, sondern ist auch in der Lage, die Unterschiede zwischen den Durchschnittsleistungen der Schüler verschiedener Schulen niedrig zu halten. Auch in Spanien sind sowohl die Gesamtvarianz (die sich auf rund drei Viertel des OECD-Durchschnitts beläuft) als auch die Unterschiede zwischen den Schulen gering (16 Prozent der durchschnittlichen Gesamtvarianz der Schülerleistungen in den OECD-Ländern), doch liegt der spanische Mittelwert, im Gegensatz zum koreanischen, deutlich unter dem OECD-Durchschnitt.

*... was insbesondere für die Länder mit der geringsten Gesamtvarianz zutrifft.*

Im Bereich Lesefähigkeiten und Leseverständnis sind die geringsten Leistungsdifferenzen zwischen den Schulen in Finnland, Island und Schweden zu beobachten, wo diese Unterschiede nur zwischen 7 Prozent und 11 Prozent der durchschnittlichen Gesamtvarianz der Schülerleistungen in den OECD-Ländern ausmachen. In diesen Ländern besteht im Großen und Ganzen kein Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schüler und den Schulen, die sie besuchen. Die Schüler treffen dort mit großer Wahrscheinlichkeit überall auf ein ähnliches Lernumfeld, was das Spektrum der Fähigkeiten ihrer Mitschüler anbelangt. Es ist zu erwähnen, dass in diesen Ländern auch die Gesamtvarianz

der Schülerleistungen unter dem OECD-Durchschnitt liegt. Den Bildungssystemen dieser Länder gelingt es also, im Bereich der Lesekompetenz sowohl die Unterschiede zwischen den Schulen als auch die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern insgesamt in engem Rahmen zu halten.

Australien, Neuseeland und Norwegen gehören mit 112, 126 bzw. 116 Prozent der durchschnittlichen Gesamtvarianz der Schülerleistungen in den OECD-Ländern zu den Ländern mit den größten Leistungsunterschieden im Bereich Lesekompetenz, doch nur ein geringer Teil dieser Unterschiede (21, 20 bzw. 13 Prozent der OECD-Durchschnittsleistung) geht auf Unterschiede zwischen den Schulen zurück. In diesen Ländern ist die Varianz der Schülerleistungen innerhalb der einzelnen Schulen am größten, was darauf hindeutet, dass die Schulen in diesen Ländern ganz unterschiedlichen Schülern gerecht werden müssen.

*Eine hohe Gesamtvarianz kann auf erhebliche Leistungsunterschiede innerhalb der Schulen zurückzuführen sein, ...*

Weitere Länder mit vergleichsweise hohen Varianzen der Schülerleistungen sind Belgien, Deutschland und die Schweiz (124, 133 und 112 Prozent der durchschnittlichen Gesamtvarianz), doch resultiert in diesen Ländern ein großer Teil der Varianz (76, 75 bzw. 49 Prozent der durchschnittlichen Gesamtvarianz in den OECD-Ländern) aus Leistungsunterschieden zwischen den Schulen.

*... auf große Unterschiede zwischen den Schulen, ...*

Die Vereinigten Staaten, ein weiteres Land mit einer vergleichsweise hohen Gesamtvarianz der Schülerleistungen (118 Prozent des OECD-Durchschnitts), liegen in etwa im mittleren Bereich. Im Vergleich zur durchschnittlichen Gesamtvarianz der Schülerleistungen in den OECD-Ländern entfallen dort 35 Prozent auf Unterschiede zwischen den Schulen.

*... oder auf eine Kombination dieser beiden Faktoren.*

Die ausführlichere Analyse in [Leben für das Lernen, Erste Ergebnisse von PISA 2000 \(OECD, 2001\)](#) deutet darauf hin, dass in Bildungssystemen, die eine Einteilung in verschiedene Schultypen vorsehen, Schüler mit ähnlichen sozio-ökonomischen Merkmalen häufiger in denselben Schulen zusammentreffen als in Systemen, in denen sich der Lehrplan der verschiedenen Schulen nicht wesentlich unterscheidet. In Belgien, Deutschland, Italien, den Niederlanden, Österreich und der Tschechischen Republik beispielsweise wird der mit der Verteilung der Schüler auf unterschiedliche Schultypen zusammenhängende Leistungsabstand zwischen den Schulen durch Differenzen in Bezug auf den sozialen und familiären Hintergrund zusätzlich verstärkt. Dies könnte die Folge eines Selektions- bzw. Autoselektionsphänomens sein – wenn der Bildungsmarkt eine gewisse Differenzierung vorsieht, besteht die Tendenz, dass Schüler aus unteren sozialen Schichten in weniger anspruchsvolle Bildungsgänge gelenkt werden bzw. sich selbst für solche Bildungsgänge entscheiden bzw. beschließen, nicht an den im Bildungssystem vorgesehenen Auswahlverfahren teilzunehmen.

*Ein Teil der Unterschiede zwischen den Schulen ist durch geographische oder institutionelle Faktoren oder auch die Auswahl der Schülerschaft entsprechend ihrer Fähigkeiten bedingt.*

Die ausführlichere Analyse deutet auch darauf hin, dass der soziale Hintergrund der Gesamtheit der Schüler einer Schule in der Regel größere Auswirkungen hat als der soziale Hintergrund des einzelnen Schülers. Schüler aus schlechter gestellten sozio-ökonomischen Verhältnissen erzielen in der Regel wesentlich bessere Ergebnisse, wenn sie Schulen besuchen, deren Schüler-

schaft im Durchschnitt gehobenen Verhältnissen entstammt, als wenn sie in Schulen gehen, in denen der sozio-ökonomische Hintergrund der Schülerschaft unter dem Durchschnitt liegt. Das Gegenteil ist der Fall für Schüler aus besser gestellten Verhältnissen in Schulen, deren sozio-ökonomischer Hintergrund weniger günstig ist. Daraus lässt sich schließen, dass die institutionelle Differenzierung von Bildungssystemen, häufig verstärkt durch Unterschiede beim sozialen Hintergrund der Schüler, die eigenen Entscheidungen der Schüler bzw. ihrer Eltern sowie die Beurteilung früherer Leistungen großen Einfluss auf den schulischen Erfolg der einzelnen Schüler haben kann.

## Definitionen und angewandte Methodik

*Die erzielten Punktzahlen basieren auf Leistungsmessungen, die Teil der im Jahr 2000 von der OECD durchgeführten Internationalen Schulleistungsstudie PISA waren.*

Die für diesen Indikator untersuchte Zielpopulation waren 15-jährige Schüler. In der Praxis bezieht sich dies auf Schüler, die zu Beginn der Testperiode im Alter von 15 Jahren und 3 (abgeschlossenen) Monaten bis zu 16 Jahren und 2 (abgeschlossenen) Monaten waren und eine Bildungseinrichtung besuchten, ungeachtet der Klassenstufe und der Art der von ihnen besuchten Bildungseinrichtung und unabhängig davon, ob es sich um eine Ganztags- oder Halbtagschule handelte.

Um die Interpretation der von den Schülern erzielten Punktwerte in der PISA-Studie zu erleichtern, wurde die PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses so konstruiert, dass der Mittelwert in den OECD-Ländern bei 500 Punkten liegt und die Standardabweichung bei 100, wobei die Daten gewichtet wurden, so dass jedes OECD-Land gleichermaßen hierzu beitrug. Diese Bezugspunkte bilden gewissermaßen den „Anker“ der im Rahmen von PISA durchgeführten Messung der Schülerleistungen.

In Tabelle A7.1 werden die Unterschiede in Form der statistischen Varianz ausgedrückt. Sie ergibt sich, wenn man die an früherer Stelle in diesem Kapitel angeführte Standardabweichung quadriert. Dieser Vergleich wird mittels der statistischen Varianz und nicht der Standardabweichung durchgeführt, damit eine Aufgliederung in die einzelnen Komponenten der Unterschiede in den Schülerleistungen möglich ist. Der Durchschnitt wird aus den in der Tabelle erfassten OECD-Ländern berechnet. Aufgrund der Methode der Stichprobenziehung in Japan schließt dort die Varianz zwischen den Schulen die Varianz zwischen Klassen innerhalb der Schulen ein.

Hinweise zu Standardfehlern, Signifikanztests und multiplen Vergleichen s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003).

Tabelle A7.1

**Unterschiede bei den Lesefähigkeiten und dem Leseverständnis 15-jähriger Schüler (2000)**

Unterschiede der Schülerleistungen auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses zwischen Schulen und innerhalb von Schulen

	Gesamtvarianz der Schülerleistungen <sup>1</sup>	Varianz, ausgedrückt in Prozent der durchschnittlichen Varianz der Schülerleistungen in den OECD-Ländern						Gesamtvarianz zwischen Schulen, ausgedrückt als Prozent der Gesamtvarianz innerhalb des jeweiligen Landes <sup>2</sup>	
		Gesamtvarianz der Schülerleistungen, ausgedrückt in Prozent der durchschnittlichen Varianz der Schülerleistungen in den OECD-Ländern		Gesamtvarianz der Schülerleistungen innerhalb von Schulen		Varianz, erklärt durch den internationalen sozio-ökonomischen Index der beruflichen Stellung der Schülereltern			
		erklärte Varianz zwischen Schulen	erklärte Varianz innerhalb von Schulen	erklärte Varianz zwischen Schulen	erklärte Varianz innerhalb von Schulen	erklärte Varianz zwischen Schulen	erklärte Varianz innerhalb von Schulen		
<b>OECD-Länder</b>									
Australien	10 357	111.6	20.9	90.6	8.3	6.7	14.2	6.9	18.8
Österreich	8 649	93.2	68.6	45.7	10.4	0.4	42.6	0.3	60.0
Belgien	11 455	123.5	76.0	50.9	11.0	1.8	44.2	1.9	59.9
Kanada	8 955	96.5	17.1	80.1	4.6	5.0	7.8	5.1	17.6
Tschechische Rep.	9 278	100.0	51.9	45.3	8.8	1.8	34.4	1.8	53.4
Dänemark	9 614	103.6	19.6	85.9	10.2	8.0	11.6	8.1	18.6
Finnland	7 994	86.2	10.7	76.5	1.5	4.6	1.7	4.6	12.3
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	12 368	133.3	74.8	50.2	11.7	2.3	51.5	2.3	59.8
Griechenland	9 436	101.7	53.8	52.9	7.0	1.1	25.0	1.1	50.4
Ungarn	8 810	95.0	71.2	34.8	8.3	0.3	49.4	0.2	67.2
Island	8 529	91.9	7.0	85.0	1.6	5.0	1.7	5.0	7.6
Irland	8 755	94.4	17.1	79.2	5.5	5.7	10.1	5.7	17.8
Italien	8 356	90.1	50.9	43.4	3.4	0.5	23.8	0.5	54.0
Japan <sup>3</sup>	7 358	79.3	36.5	43.9	m	m	m	m	45.4
Korea	4 833	52.1	19.7	33.0	1.0	0.2	7.1	0.2	37.4
Luxemburg	10 088	108.7	33.4	74.9	11.1	8.3	26.7	8.2	30.8
Mexiko	7 370	79.4	42.9	37.4	5.2	0.1	25.7	0.1	53.4
Neuseeland	11 701	126.1	20.1	103.9	7.3	10.9	11.6	11.0	16.2
Norwegen	10 743	115.8	12.6	102.4	3.7	8.7	4.9	8.7	10.9
Polen	9 958	107.3	67.0	38.9	6.3	1.1	42.4	1.1	63.2
Portugal	9 436	101.7	37.5	64.3	10.6	4.6	23.8	4.6	36.8
Spanien	7 181	77.4	15.9	60.9	5.4	3.0	9.1	3.1	20.7
Schweden	8 495	91.6	8.9	83.0	4.5	6.9	5.8	6.9	9.7
Schweiz	10 408	112.2	48.7	63.7	12.7	4.0	24.3	3.9	43.4
Ver. Königreich	10 098	108.9	22.4	82.3	9.6	8.4	16.0	8.7	21.4
Vereinigte Staaten	10 979	118.3	35.1	83.6	12.0	5.6	25.5	5.8	29.6
<b>Nicht-OECD-Länder</b>									
Brasilien	7 427	80.1	35.8	47.1	6.5	1.9	19.7	2.1	43.1
Lettland	10 435	112.5	35.1	77.5	4.9	4.4	16.7	4.5	31.2
Liechtenstein	m	m	m	m	m	m	m	m	43.9
Russische Föd.	8 466	91.3	33.6	57.1	4.8	2.4	15.4	2.3	37.1

1. Die Gesamtvarianz der Schülerleistungen ergibt sich aus dem Quadrat der in Tabelle A5.2 angegebenen Standardabweichung (SA). Für diesen Vergleich wird die statistische Varianz und nicht die Standardabweichung verwendet, um die einzelnen Komponenten der Varianz der Schülerleistungen bestimmen zu können. Aus Gründen, die im PISA-2000 Technical Report erläutert werden, kann sich die Summe der Varianzkomponenten zwischen und innerhalb der Schulen für einige Länder von dem Quadrat der in Tabelle A5.2 angegebenen Standardabweichung etwas unterscheiden.

2. Dieser Index wird häufig als Intra-Klassen Korrelation bezeichnet ( $\rho$ ).

3. Bedingt durch die in Japan verwendete Methode der Stichprobenziehung umfasst die Varianz zwischen Schulen in Japan auch Unterschiede zwischen einzelnen Klassen innerhalb von Schulen.

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001. Hinweise zur Methodik s. Anhang 3 ([www.oecd.org/els/education/eag2002](http://www.oecd.org/els/education/eag2002)) und [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).



## Indikator A8: Leseprofile 15-Jähriger

- Die PISA-Studie lässt verschiedene Leseprofile sichtbar werden. Einige 15-Jährige lesen nur eine begrenzte Auswahl an Druckerzeugnissen, entweder ausschließlich Zeitschriften oder Zeitschriften und Zeitungen. Andere haben diversifiziertere Lesegewohnheiten und lesen unterschiedliche Lesematerialien. Einige lesen zusätzlich zu Zeitschriften und Zeitungen Comics, während andere statt Comics lieber Belletristik oder Sachliteratur lesen.
- Die Leseprofile unterscheiden sich deutlich von Land zu Land. In einigen Ländern, z. B. Finnland und Japan liest ein großer Anteil der Schüler, die unterschiedliche Materialien lesen, vor allem Zeitungen, Zeitschriften oder Comics. In anderen Ländern, wie Australien, Neuseeland und den Vereinigten Staaten, greifen Schüler, die unterschiedliches Lesematerial verwenden, eher zu Zeitungen, Zeitschriften und Büchern (Belletristik und Sachliteratur).
- Das Leseprofil von Mädchen und Jungen unterscheidet sich deutlich. In den beiden Leseprofilen der Schüler mit kaum oder wenig diversifizierten Lesegewohnheiten, die hauptsächlich Zeitungen und Zeitschriften lesen, sind Jungen und Mädchen mehr oder weniger gleich stark vertreten. Im dritten, eher auf Comics konzentrierten Leseprofil, überwiegt die Anzahl der Jungen, während unter den Lesern, die eher zu Büchern, vor allem Belletristik, greifen, Mädchen überwiegen.
- Es überrascht nicht, dass die Lesekompetenz der 15-Jährigen, die vielfältige Lesematerialien lesen, höher ist als die derjenigen, die nur eine begrenzte Auswahl an Druckerzeugnissen lesen. Aber der Abstand der Lesekompetenz zwischen denjenigen, die Comics lesen, und denjenigen, die Belletristik lesen, ist nicht groß. Tägliches Lesen von Zeitschriften, Zeitungen und Comics – die Art von Lektüre, die von Schulen vielleicht weniger geschätzt wird als Belletristik – scheint, zumindest in bestimmten kulturellen Kontexten, der richtige Weg zu sein, um eine gute Lesekompetenz zu entwickeln.



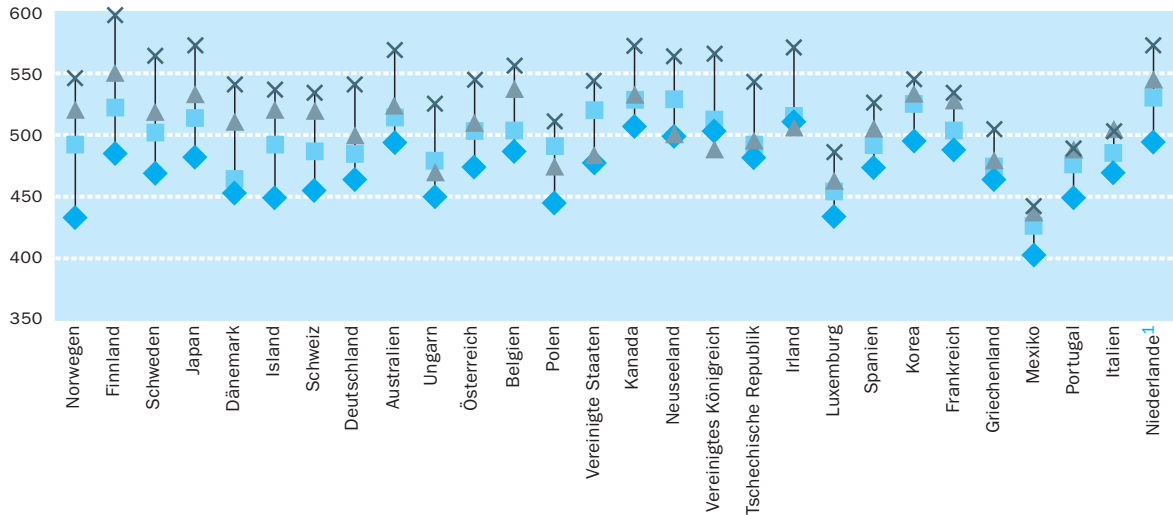
Abbildung A8.1

Leseleistungen und Leseprofile 15-jähriger Schüler (2000)

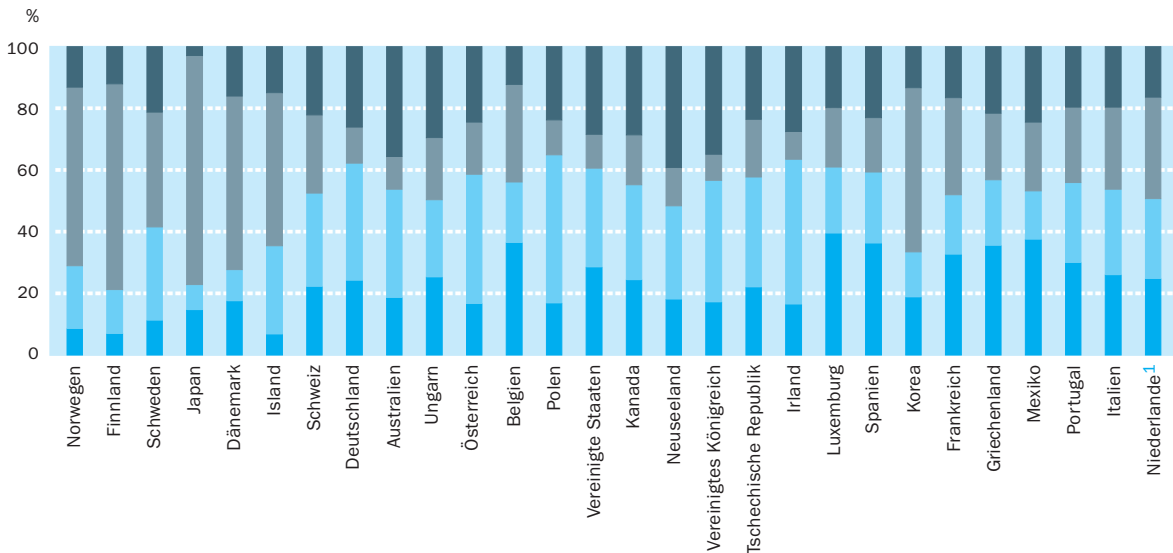
Leistungen 15-jähriger Schüler auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses und Prozentsatz der Schüler in den einzelnen PISA-Leseprofilen

- ◆ Profil 1 - Schüler mit kaum diversifizierten Lesegewohnheiten
- ▲ Profil 3 - Schüler mit diversifizierten Lesegewohnheiten (kurze Texte)
- Profil 2 - Schüler mit wenig diversifizierten Lesegewohnheiten
- ✕ Profil 4 - Schüler mit diversifizierten Lesegewohnheiten (lange Texte)

Mittlerer Punktwert



- Profil 1 - Schüler mit kaum diversifizierten Lesegewohnheiten
- Profil 3 - Schüler mit diversifizierten Lesegewohnheiten (kurze Texte)
- Profil 2 - Schüler mit wenig diversifizierten Lesegewohnheiten
- Profil 4 - Schüler mit diversifizierten Lesegewohnheiten (lange Texte)



1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschiedes des mittleren Punktwerts auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses zwischen Profil 1 – Schüler mit kaum diversifizierten Lesegewohnheiten und Profil 4 – Schüler mit diversifizierten Lesegewohnheiten (lange Texte).

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001. Tabelle A8.2. [Hinweise](http://www.oecd.org/edu/eag2003) s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/eag2003)

## Politischer Hintergrund

Die Lesegewohnheiten der Schüler außerhalb der Schule werden in Verbindung gebracht mit ihren Lesefähigkeiten und ihrem Leseverständnis, d. h. ihrer Lesekompetenz. Es ist allgemein bekannt, dass Schüler, die viel Zeit auf das Lesen verwenden, in der Regel besser lesen können als diejenigen, die das nicht tun. Bei der Untersuchung der Lesegewohnheiten der Schüler ist nicht nur zu erfassen, wie lange Schüler lesen, sondern auch, wie die Lesezeit genutzt wird. Einige Schüler lesen möglicherweise regelmäßig nur eine bestimmte Art von Material (z. B. Zeitschriften), andere dagegen lesen eine vielfältigere Auswahl an Lektüre. Wenn bekannt ist, was Schüler regelmäßig lesen, und wie sich diese Auswahl auf ihre Lesekompetenz auswirkt, könnten Pädagogen und Politiker Strategien zur Frühintervention entwickeln, um jene Lesegewohnheiten zu fördern, die die Lesekompetenz verbessern.

*Dieser Indikator untersucht die Lesekompetenzen 15-jähriger Schüler in Verbindung mit der Lesehäufigkeit und Vielfalt der Druckerzeugnisse, die sie lesen.*

Dieser Indikator basiert auf der PISA-Studie und zeigt die Lesegewohnheiten der Schüler entsprechend den Materialien, die diese regelmäßig lesen, und den Zusammenhang zwischen diesen Leseprofilen und der Lesekompetenz auf. Indikator A9 baut auf diesen Ergebnissen auf und untersucht das weiter gefasste Konzept des „Leseinteresses“, das sowohl die Lesegewohnheiten als auch die Einstellungen zum Lesen erfasst.

## Ergebnisse und Erläuterungen

Im Rahmen der PISA-Studie wurden Schüler gebeten anzugeben, wie häufig sie unterschiedliche Druckerzeugnisse, wie Zeitschriften, Zeitungen, Comics, Belletristik und Sachbücher lesen. Je nach Antwort wurden die Schüler vier unterschiedlichen Leseprofilen zugeordnet. Die Einteilung dieser Profile beruht auf zwei Dimensionen: der Lesehäufigkeit und der Vielfalt der Lektüre. Diese beiden Dimensionen schlagen sich in der Formulierung „diversifizierte Lesegewohnheiten“ nieder. Der Indikator konzentriert sich darauf, wie häufig Schüler zum Vergnügen lesen und deckt daher nicht die gesamten Lesegewohnheiten der Schüler ab, denn darunter würde auch Lesen in der Schule und für Hausaufgaben fallen.

*Schüler lassen sich danach einordnen, welches Lesematerial sie wie häufig lesen.*

### Leseprofile

Die Schüler in Profil 1 sind diejenigen mit kaum diversifizierten Lesegewohnheiten. Das Einzige, was die Schüler in Profil 1 nach eigenen Angaben regelmäßig lesen, sind Zeitschriften – 38 Prozent lesen regelmäßig Zeitschriften. Ein weit geringerer Prozentsatz der Schüler in Profil 1 gibt an, regelmäßig etwas anderes zu lesen (Tab. A8.1).

*Profil 1 umfasst Schüler mit kaum diversifizierten Lesegewohnheiten, ...*

Schüler in Profil 2 könnte man als Leser mit wenig diversifizierten Lesegewohnheiten bezeichnen. Während die große Mehrzahl der Schüler in Profil 2 angibt, regelmäßig Zeitungen (89 Prozent) oder Zeitungen und Zeitschriften (70 Prozent) zu lesen, gibt nur ein sehr geringer Prozentsatz der Schüler an, auch andere Druckerzeugnisse zu lesen.

*...Profil 2 Schüler mit wenig diversifizierten Lesegewohnheiten, ...*

*... Profil 3 Schüler mit diversifizierten Lesegewohnheiten (kurze Texte) ...*

Die überwältigende Mehrzahl der Schüler in Profil 3 liest regelmäßig Zeitschriften (85 Prozent) und Zeitungen (81 Prozent) – entsprechend Profil 2 – liest aber ebenfalls regelmäßig Comics (89 Prozent). Im Vergleich zu den Profilen 1 und 2 haben diese Schüler diversifiziertere Lesegewohnheiten, aber sie lesen überwiegend kurze, wenig anspruchsvolle Texte.

*...und Profil 4 Schüler mit diversifizierten Lesegewohnheiten (lange und komplexe Texte)...*

Auch Profil 4 umfasst Schüler mit diversifizierten Lesegewohnheiten, aber diese konzentrieren sich auf anspruchsvollere und längere Texte, d. h. Bücher. Die Mehrzahl dieser Schüler gibt an, regelmäßig Zeitschriften (71 Prozent), Zeitungen (76 Prozent) und Belletristik (72 Prozent) zu lesen, und nahezu die Hälfte liest regelmäßig Sachbücher (Tab. A8.1).

*Lesegewohnheiten haben großen Einfluss auf die Leseleistung....*

### Leseprofile und Leseleistung

Wenn man Schüler nach der Vielfalt ihrer Lesegewohnheiten einordnet, kann das Aufschluss über den Zusammenhang zwischen Lesegewohnheiten und Lesekompetenz geben. Die Leseleistung auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses lässt sich in den OECD-Ländern darauf zurückführen, wie häufig Schüler unterschiedliche Materialien lesen. Schüler in Profil 1, mit den am wenigsten diversifizierten Lesegewohnheiten, erreichen im Vergleich zu Schülern aus anderen Profilen den geringsten Mittelwert (468 Punkte) auf der Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses und liegen deutlich unter dem OECD-Durchschnitt. Die Schüler mit wenig diversifizierten Lesegewohnheiten in Profil 2 erreichen einen Durchschnittswert von 498 Punkten, was statistisch etwa dem OECD-Durchschnitt entspricht und signifikant über dem Mittelwert der Schüler in Profil 1 liegt. Im Gegensatz dazu liegen die Schüler mit diversifizierten Lesegewohnheiten (kurze Texte – Profil 3) über dem OECD-Durchschnitt (514 Punkte gegenüber 500 Punkte), während die mit diversifizierten Lesegewohnheiten (lange Texte) in Profil 4 mit 539 Punkten sowohl deutlich über dem OECD-Durchschnitt als auch dem Mittelwert der Schüler in Profil 3 liegen. Der durchschnittliche Abstand zwischen den Ergebnissen der Leser mit kaum diversifizierten Lesegewohnheiten (Profil 1) und Lesern mit diversifizierten Lesegewohnheiten (lange Texte) (Profil 4) lag bei 71 Punkten und entspricht fast einer kompletten Kompetenzstufe (Tab. A8.2).

*... sowohl insgesamt als auch innerhalb jedes Landes.*

Der Zusammenhang zwischen dem diversifizierten Lesen längerer Texte und der Lesekompetenz ist auch innerhalb der meisten Länder klar ersichtlich. In allen Ländern außer Italien erreichen die Schüler mit diversifizierten Lesegewohnheiten, die längere Texte lesen (Profil 4), die höchsten Durchschnittswerte bei der Lesekompetenz. Im Gegensatz dazu erzielen in allen Ländern außer Irland und dem Vereinigten Königreich die Schüler mit kaum diversifizierten Lesegewohnheiten (Profil 1) in ihrem Land die geringsten Durchschnittswerte gegenüber den anderen Profilen. Der Abstand zwischen den Ergebnissen der Schüler mit kaum diversifizierten Lesegewohnheiten (Profil 1) und den Schülern mit diversifizierten Lesegewohnheiten, die längere Texte lesen (Profil 4), reicht von 34 Punkten in Italien bis zu 112 bzw. 113 Punkten in Finnland und Norwegen (Abb. A8.1).

Der Zusammenhang zwischen Leseprofilen und Lesekompetenz ist bei den Schülern der Profile 2 und 3 in allen Ländern etwas weniger konsistent. In eini-

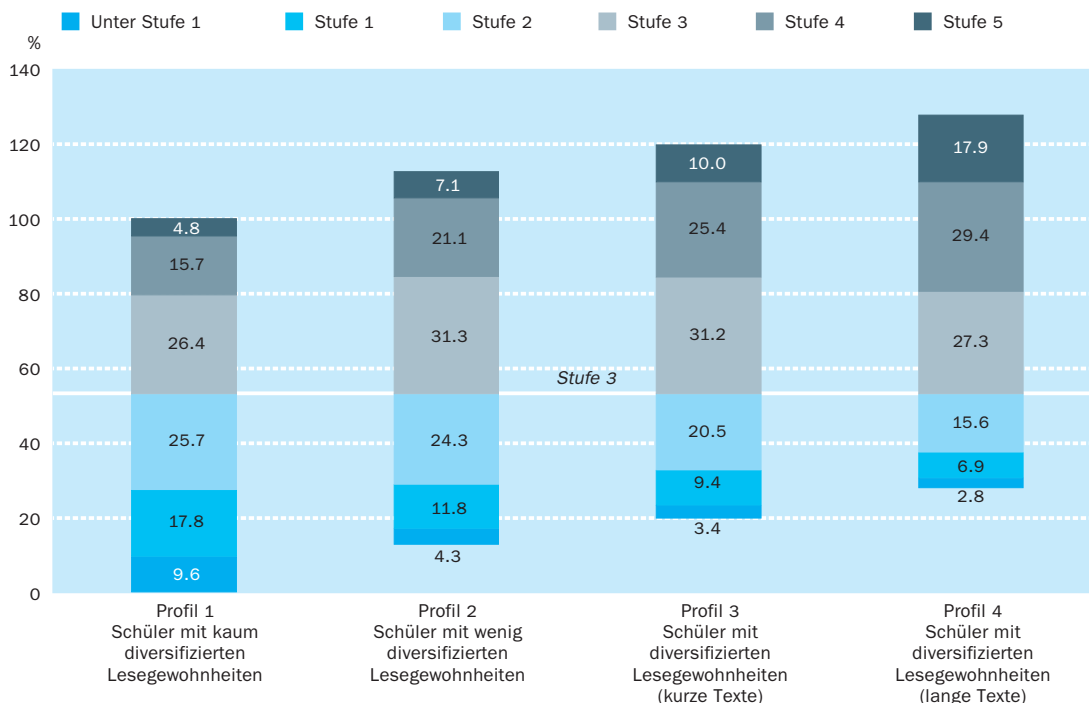
gen englischsprachigen Ländern beispielsweise (Irland, Neuseeland, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten) und in einigen Ländern Osteuropas (Polen und Ungarn) schneiden die Schüler in Profil 2 bei der Lesekompetenz besser ab als die Schüler in Profil 3. Dieses Ergebnis ist deshalb interessant, weil es vermuten lässt, dass in diesen Ländern die Schüler, die angeben, diversifizierte Lesegewohnheiten zu haben, und vor allem Comics und in geringerem Maße auch Bücher zu lesen, schlechter abschneiden als die Schüler, die angeben, nur Zeitungen und Zeitschriften zu lesen (Tab. A8.2).

Eine andere Möglichkeit, den Zusammenhang zwischen Lesegewohnheiten und Lesekompetenz zu untersuchen, besteht darin, die Verteilung der Lesenden auf den PISA-Lesekompetenzstufen zu betrachten (zur Definition der Kompetenzstufen s. Indikator A5). Wie zu erwarten, gibt es in allen Ländern in Profil 1, verglichen mit den anderen Profilen, den größten Anteil an Schülern, deren Lesekompetenz der Stufe 1 oder weniger entspricht (27 Prozent gegenüber 16, 13 bzw. 10 Prozent für die Profile 2, 3 bzw. 4). Im Gegensatz dazu weist Profil 4 den höchsten Anteil an Schülern mit Lesekompetenz auf den beiden höchsten Kompetenzstufen auf (Stufe 4 oder 5) – 47 Prozent verglichen mit 35, 28 bzw. 21 für die Profile 3, 2 bzw. 1 (Abb. A8.2 und Tabelle A8.3).

Abbildung A8.2

**Prozentsatz 15-jähriger Schüler in den einzelnen PISA-Leseprofilen (2000)**

nach Kompetenzstufe auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001. Tabelle A8.3. Hinweise s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/eag2003)

*Die Lesegewohnheiten unterscheiden sich stark von Land zu Land ...*

*...und zum Teil schlagen sich diese Unterschiede auch in der Verteilung der Lesekompetenz nieder.*

*Mädchen schneiden in der Regel nicht nur besser ab, sondern haben auch diversifizierte Lesegewohnheiten.*

### Leseprofile der einzelnen Länder

Der Zusammenhang zwischen diversifiziertem Lesen und Lesekompetenz scheint zwar in allen Ländern ähnlich zu sein, die tatsächlichen Lesegewohnheiten sind dies aber keinesfalls. Die Länder mit dem geringsten Anteil an Schülern in Profil 1 sind Finnland (7 Prozent), Island (7 Prozent), Norwegen (8 Prozent) und Schweden (11 Prozent). Dagegen sind in sechs Ländern mehr als 30 Prozent aller Schüler in Profil 1: in Belgien, Frankreich, Griechenland, Luxemburg, Mexiko und Spanien.

Vier der Länder mit einem hohen Anteil an Schülern mit kaum diversifizierten Lesegewohnheiten (Griechenland, Luxemburg, Mexiko und Spanien) erreichen insgesamt niedrige Mittelwerte bei der Lesekompetenz und liegen deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 500, während ein Land (Frankreich) den OECD-Durchschnitt erreicht und ein weiteres (Belgien) deutlich über dem OECD-Durchschnitt liegt (Tab. A8.2 und Abb. A8.1).

Es überrascht nicht, dass es auch beim Anteil der Schüler mit diversifizierten Lesegewohnheiten, die längere Texte lesen (Profil 4), große Abweichungen zwischen den Ländern gibt. Der Anteil der Schüler in Profil 4 reicht von 3 Prozent in Japan und 12 Prozent in Belgien und Finnland bis zu mehr als einem Drittel aller Schüler in Australien, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich. Wie zu erwarten, erreichen die Länder mit einem hohen Anteil an Schülern mit diversifizierten Lesegewohnheiten, die längere Texte lesen, Durchschnittsergebnisse, die deutlich über dem OECD-Mittelwert liegen. Der Umkehrschluss trifft jedoch nicht zwangsläufig zu. Obwohl beispielsweise Finnland und Japan einen geringen Anteil von Schülern in Profil 4 haben, erreichen beide Länder mittlere Lesekompetenzen, die klar über dem OECD-Mittelwert liegen. Dies lässt sich teilweise dadurch erklären, dass in beiden Ländern zwei Drittel bis drei Viertel aller Schüler Leser mit diversifizierten Lesegewohnheiten mit Bezug auf kurze Texte sind (Profil 3).

### Leseprofile und Geschlecht

Die Vielfalt der Lesegewohnheiten variiert auch nach Geschlecht. Zahlreiche Studien in verschiedenen Ländern haben gezeigt, dass Mädchen im Durchschnitt mehr Zeit auf das Lesen verwenden und auch eher andere Texttypen lesen als Jungen. Die Konzentration von Jungen in bestimmten Profilen belegt, dass dies tatsächlich der Fall ist. Im Durchschnitt sind 34 Prozent der Jungen und 23 Prozent der Mädchen Profil 3 zugeordnet. Die Mehrzahl der Schüler in Profil 3 gibt an, regelmäßig kürzere Texte wie Zeitungen, Zeitschriften und Comics, nicht aber Bücher zu lesen. Dagegen sind mehr Mädchen als Jungen (durchschnittlich 29 Prozent im Vergleich zu 16 Prozent) Profil 4 zugeordnet. Die Schüler in Profil 4 lesen regelmäßig eher Zeitungen, Zeitschriften und Bücher (vor allem Belletristik) aber keine Comics. Das heißt, Belletristik wird hauptsächlich von Mädchen gelesen, ein Phänomen, dass in allen OECD-Ländern zu beobachten ist. Der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen ist bei den Schülern mit weniger diversifizierten Lesegewohnheiten (Profil 1 und 2) weniger stark und variiert stärker von Land zu Land (Tab. A8.4).

## Definitionen und angewandte Methodik

Die für diesen Indikator untersuchte Zielpopulation waren 15-jährige Schüler. In der Praxis bezog sich dies auf Schüler, die zu Beginn der Testperiode im Alter von 15 Jahren und 3 (abgeschlossenen) Monaten bis zu 16 Jahren und 2 (abgeschlossenen) Monaten waren und eine Bildungseinrichtung besuchten, ungeachtet der Klassenstufe und der Art der von ihnen besuchten Bildungseinrichtung und unabhängig davon, ob es sich um eine Ganztags- oder Halbtagsschule handelte.

*Die erzielten Punktzahlen basieren auf Leistungsmessungen, die Teil der im Jahr 2000 von der OECD durchgeführten Internationalen Schulleistungsstudie PISA waren.*

Im Rahmen der PISA-Studie wurden Schüler gebeten, anzugeben wie häufig sie bestimmte Arten von Lektüre lesen. Für die Profilanalyse dieses Indikators wurde die Aussage, ein bestimmtes Lesematerial „mehrmals pro Monat“ oder „mehrmals pro Woche“ zu lesen als regelmäßiges Lesen betrachtet, die Angabe „einige Mal pro Jahr“ und „einmal pro Monat“ als geringes Lesen und „nie oder kaum“ als Nichtlesen.

Hinweise zu Standardfehlern, Signifikanztests und multiplen Vergleichen s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/jeag2003](http://www.oecd.org/edu/jeag2003).

Tabelle A8.1

**Lesebereitschaft 15-jähriger Schüler (2000)**

Länderübergreifender mittlerer Prozentsatz 15-Jähriger für das jeweilige Lesematerial, nach PISA-Leseprofilen

Lesen aus „Freude am Lesen“:	kein Lesen	wenig Lesen	häufiges Lesen
<b>Profil 1 - Schüler mit kaum diversifizierten Lesegewohnheiten (22,4 Prozent)</b>			
Zeitschriften	15.6	46.0	38.4
Zeitungen	47.6	52.2	0.2
Comics	49.6	37.4	12.9
Belletristik	40.6	47.1	12.3
Sachliteratur	53.7	40.7	5.7
<b>Profil 2 - Schüler mit wenig diversifizierten Lesegewohnheiten (27,1 Prozent)</b>			
Zeitschriften	4.6	25.4	69.9
Zeitungen	-	11.4	88.6
Comics	60.7	38.9	0.4
Belletristik	45.3	51.9	2.7
Sachliteratur	51.7	45.3	3.1
<b>Profil 3 - Schüler mit diversifizierten Lesegewohnheiten (kurze Texte) (28,3 Prozent)</b>			
Zeitschriften	1.8	13.5	84.7
Zeitungen	2.4	16.1	81.4
Comics	-	10.6	89.4
Belletristik	18.2	51.3	30.5
Sachliteratur	24.5	54.4	21.0
<b>Profil 4 - Schüler mit diversifizierten Lesegewohnheiten (lange Texte) (22,2 Prozent)</b>			
Zeitschriften	3.2	26.3	70.5
Zeitungen	2.2	21.7	76.1
Comics	46.0	48.4	5.6
Belletristik	0.7	27.4	71.9
Sachliteratur	4.3	47.5	48.3

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001.

Tabelle A8.2

**Leseleistungen und Leseprofile von 15-jährigen Schülern (2000)**

Leistungen 15-jähriger Schüler auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses und Prozentsatz der jeweiligen Schüler, nach PISA-Leseprofilen

	Alle Schüler		Profil 1 Schüler mit kaum diversifizierten Lesegewohnheiten				Profil 2 Schüler mit wenig diversifizierten Lesegewohnheiten				Profil 3 Schüler mit diversifizierten Lesegewohnheiten (kurze Texte)				Profil 4 Schüler mit diversifizierten Lesegewohnheiten (lange Texte)			
	Mittlerer Punktwert	SF	Mittlerer Punktwert	SF	%	SF	Mittlerer Punktwert	SF	%	SF	Mittlerer Punktwert	SF	%	SF	Mittlerer Punktwert	SF	%	SF
<b>OECD-Länder</b>																		
Australien	528	(3.5)	494	(4.9)	18.5	(0.9)	514	(3.7)	35.0	(1.1)	522	(6.3)	10.8	(0.6)	569	(4.4)	35.7	(1.2)
Österreich	507	(2.4)	474	(4.6)	16.6	(0.7)	503	(2.4)	41.9	(0.9)	509	(3.5)	17.0	(0.5)	545	(3.6)	24.6	(0.8)
Belgien	507	(3.6)	487	(4.4)	36.3	(0.6)	503	(5.4)	19.6	(0.6)	537	(3.4)	31.8	(0.7)	556	(5.5)	12.3	(0.5)
Kanada	534	(1.6)	507	(2.3)	24.3	(0.4)	528	(1.7)	30.8	(0.5)	531	(2.5)	16.2	(0.3)	572	(1.9)	28.7	(0.5)
Tschechische Rep.	492	(2.4)	482	(3.5)	22.0	(0.7)	492	(2.8)	35.6	(0.9)	494	(3.4)	18.7	(0.6)	543	(2.9)	23.8	(0.7)
Dänemark	497	(2.4)	453	(5.0)	17.5	(0.8)	464	(6.0)	10.1	(0.6)	511	(2.3)	56.2	(1.0)	541	(5.2)	16.2	(0.6)
Finnland	546	(2.6)	485	(14.6)	6.9	(0.5)	522	(4.4)	14.2	(0.6)	550	(2.2)	66.6	(0.9)	597	(3.5)	12.3	(0.5)
Frankreich	505	(2.7)	488	(4.1)	32.6	(0.9)	503	(3.4)	19.2	(0.7)	528	(2.9)	31.3	(0.9)	534	(4.1)	16.8	(0.7)
Deutschland	484	(2.5)	464	(4.2)	24.1	(0.8)	485	(2.8)	38.0	(0.8)	499	(5.9)	11.6	(0.6)	541	(3.1)	26.3	(0.7)
Griechenland	474	(5.0)	464	(5.3)	35.4	(0.9)	474	(6.6)	21.3	(0.8)	478	(5.8)	21.5	(0.7)	505	(5.2)	21.8	(0.9)
Ungarn	480	(4.0)	450	(4.8)	25.1	(1.0)	479	(4.3)	25.1	(0.8)	470	(4.7)	20.1	(0.7)	525	(4.7)	29.6	(1.0)
Island	507	(1.5)	449	(6.5)	6.6	(0.5)	492	(2.6)	28.6	(0.7)	520	(2.1)	49.7	(0.8)	537	(4.3)	15.1	(0.6)
Irland	527	(3.2)	510	(5.9)	16.3	(0.7)	515	(3.3)	47.0	(0.8)	507	(5.9)	8.9	(0.6)	571	(3.6)	27.8	(1.0)
Italien	487	(2.9)	469	(4.7)	25.8	(0.9)	485	(3.3)	27.9	(0.7)	505	(3.3)	26.5	(0.8)	503	(4.1)	19.8	(0.7)
Japan	522	(5.2)	482	(8.2)	14.5	(0.9)	514	(7.2)	8.1	(0.5)	532	(4.6)	74.4	(0.9)	573	(7.7)	3.0	(0.3)
Korea	525	(2.4)	495	(3.9)	18.8	(0.6)	525	(3.7)	14.6	(0.6)	531	(2.4)	53.1	(1.1)	545	(3.8)	13.6	(0.7)
Luxemburg	441	(1.6)	434	(2.5)	39.4	(0.8)	454	(4.3)	21.3	(0.6)	461	(4.0)	19.2	(0.7)	486	(3.8)	20.0	(0.6)
Mexiko	422	(3.3)	403	(3.6)	37.5	(1.3)	426	(5.9)	15.6	(0.8)	438	(4.3)	22.3	(5.9)	443	(4.9)	24.7	(0.7)
Neuseeland	529	(2.8)	499	(4.8)	18.0	(0.7)	529	(3.1)	30.1	(0.9)	500	(6.4)	12.4	(0.6)	564	(3.7)	39.4	(1.0)
Norwegen	505	(2.8)	433	(7.1)	8.5	(0.6)	492	(4.2)	20.2	(0.7)	520	(2.7)	58.0	(0.9)	546	(4.3)	13.3	(0.5)
Polen	479	(4.5)	445	(7.0)	16.7	(0.9)	491	(4.2)	48.0	(1.1)	474	(6.6)	11.4	(0.7)	511	(6.3)	24.0	(1.1)
Portugal	470	(4.5)	449	(5.8)	29.8	(0.9)	477	(4.1)	25.9	(0.7)	487	(5.8)	24.4	(0.6)	489	(5.9)	19.8	(0.6)
Spanien	493	(2.7)	474	(3.4)	36.2	(1.1)	492	(3.6)	23.0	(0.7)	503	(3.4)	17.5	(0.7)	526	(2.9)	23.3	(0.7)
Schweden	516	(2.2)	469	(4.8)	11.1	(0.5)	502	(2.8)	30.3	(0.8)	518	(2.8)	37.3	(0.8)	564	(3.6)	21.3	(0.7)
Schweiz	494	(4.3)	455	(4.6)	22.1	(0.9)	487	(4.3)	30.3	(0.8)	519	(5.1)	25.4	(0.8)	534	(5.2)	22.2	(0.8)
Ver. Königreich	523	(2.6)	503	(4.3)	17.1	(0.6)	512	(2.7)	39.4	(0.9)	488	(5.3)	8.4	(0.5)	566	(3.7)	35.1	(1.0)
Vereinigte Staaten	504	(7.1)	478	(7.6)	28.4	(1.3)	520	(5.8)	32.1	(1.5)	482	(10.9)	10.8	(1.1)	544	(6.0)	28.7	(1.5)
<b>Ländermittel</b>	<b>500</b>	<b>(0.6)</b>	<b>468</b>	<b>(1.0)</b>	<b>22.4</b>	<b>(0.2)</b>	<b>498</b>	<b>(0.7)</b>	<b>27.1</b>	<b>(0.1)</b>	<b>514</b>	<b>(0.9)</b>	<b>28.3</b>	<b>(0.2)</b>	<b>539</b>	<b>(0.9)</b>	<b>22.2</b>	<b>(0.2)</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>																		
Brasilien	396	(3.1)	370	(4.4)	29.5	(1.1)	407	(5.1)	15.1	(0.8)	413	(4.3)	27.5	(1.0)	418	(3.6)	27.9	(1.1)
Lettland	458	(5.3)	412	(8.2)	13.8	(0.8)	464	(5.3)	39.9	(1.3)	433	(8.7)	15.2	(0.9)	499	(5.7)	31.1	(1.4)
Liechtenstein	483	(4.1)	442	(11.0)	21.9	(2.1)	478	(8.0)	40.7	(2.5)	524	(12.6)	14.3	(2.1)	526	(11.7)	23.2	(2.5)
Russische Föd.	462	(4.2)	426	(6.3)	11.5	(0.5)	451	(5.1)	17.1	(0.6)	432	(4.8)	21.6	(1.2)	495	(3.9)	49.7	(1.1)
Niederlande <sup>1</sup>	-	-	494	(5.4)	24.7	(1.3)	530	(4.5)	25.8	(1.0)	544	(4.0)	33.1	(1.2)	573	(4.9)	16.5	(0.9)

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001.



Tabelle A8.3

**Länderübergreifender mittlerer Prozentsatz 15-jähriger Schüler in den einzelnen PISA-Leseprofilen (2000)**

nach Kompetenzstufe auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses

	Unter Stufe 1 (weniger als 335 Punkte)	Stufe 1 (335 bis 407 Punkte)	Stufe 2 (408 bis 480 Punkte)	Stufe 3 (481 bis 552 Punkte)	Stufe 4 (553 bis 625 Punkte)	Stufe 5 (mehr als 625 Punkte)
Profil 1 - Schüler mit kaum diversifizierten Lesegewohnheiten	9.6	17.8	25.7	26.4	15.7	4.8
Profil 2 - Schüler mit wenig diversifizierten Lesegewohnheiten	4.3	11.8	24.3	31.3	21.1	7.1
Profil 3 - Schüler mit diversifizierten Lesegewohnheiten (kurze Texte)	3.4	9.4	20.5	31.2	25.4	10
Profil 4 - Schüler mit diversifizierten Lesegewohnheiten (lange Texte)	2.8	6.9	15.6	27.3	29.4	17.9

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001.

Tabelle A8.4

**Leseprofile 15-jähriger Schüler nach Geschlecht (2000)**

Prozentsatz 15-jähriger Schüler in den einzelnen PISA-Leseprofil-Clustern, nach Geschlecht

	Profil 1 Schüler mit kaum diversifizierten Lesegewohnheiten		Profil 2 Schüler mit wenig diversifizierten Lesegewohnheiten		Profil 3 Schüler mit diversifizierten Lesegewohnheiten (kurze Texte)		Profil 4 Schüler mit diversifizierten Lesegewohnheiten (lange Texte)	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
<b>OECD-Länder</b>								
Australien	17.4	19.7	39.0	30.7	15.5	5.7	28.2	43.9
Österreich	16.9	16.0	42.1	42.0	23.6	10.9	17.4	31.2
Belgien	34.2	38.5	22.1	16.9	36.3	26.9	7.4	17.6
Kanada	24.7	23.9	34.3	27.2	19.4	13.1	21.6	35.8
Tschechische Rep.	19.4	24.3	44.8	27.3	22.9	14.9	12.9	33.5
Dänemark	18.2	16.8	11.7	8.4	60.3	52.1	9.7	22.8
Finnland	8.1	5.8	12.2	15.9	74.1	59.7	5.6	18.6
Frankreich	31.7	33.5	16.7	21.6	41.2	22.2	10.4	22.8
Deutschland	23.3	24.8	42.6	33.3	16.7	6.7	17.4	35.2
Griechenland	24.7	46.0	29.6	12.9	27.4	15.7	18.3	25.3
Ungarn	25.8	24.3	28.3	22.0	21.6	18.7	24.3	35.0
Island	6.5	6.8	29.0	28.2	55.2	44.3	9.4	20.7
Irland	15.7	16.9	53.7	40.6	11.2	6.7	19.5	35.8
Italien	23.4	28.0	30.0	25.9	31.0	21.9	15.5	24.3
Japan	12.2	16.7	6.4	9.7	79.5	69.5	1.9	4.0
Korea	16.6	21.5	13.1	16.4	60.3	44.1	10.0	18.1
Luxemburg	36.2	42.5	23.6	19.1	27.4	11.3	12.8	27.1
Mexiko	36.9	38.0	15.4	15.8	26.8	17.7	20.9	28.5
Neuseeland	18.2	17.9	33.9	26.5	17.6	7.2	30.4	48.4
Norwegen	8.6	8.3	19.6	20.7	66.0	49.9	5.8	21.0
Polen	21.0	12.3	48.1	48.0	14.6	8.2	16.3	31.6
Portugal	22.9	36.0	37.2	15.7	27.8	21.4	12.1	26.9
Spanien	30.7	41.5	27.9	18.4	25.1	10.4	16.4	29.8
Schweden	11.9	10.2	29.5	31.1	45.0	29.5	13.6	29.2
Schweiz	20.2	23.9	34.2	26.5	32.7	18.2	13.0	31.3
Ver. Königreich	13.9	20.2	46.0	33.1	12.5	4.4	27.6	42.3
Vereinigte Staaten	30.4	26.5	33.2	31.1	15.0	7.0	21.4	35.4
<b>Ländermittel</b>	<b>20.9</b>	<b>23.6</b>	<b>29.8</b>	<b>24.7</b>	<b>33.8</b>	<b>22.9</b>	<b>15.5</b>	<b>28.8</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>								
Brasilien	33.4	26.2	19.5	11.4	29.4	25.9	17.7	36.5
Lettland	17.0	10.8	42.3	37.5	16.7	13.8	23.9	37.8
Liechtenstein	17.3	24.8	51.1	31.1	17.9	10.9	13.7	33.2
Russische Föd.	15.4	7.7	21.4	13.0	22.1	21.3	41.0	58.1
Niederlande <sup>1</sup>	24.5	25.0	27.2	24.3	41.4	24.3	6.9	26.3

<sup>1</sup> Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001.

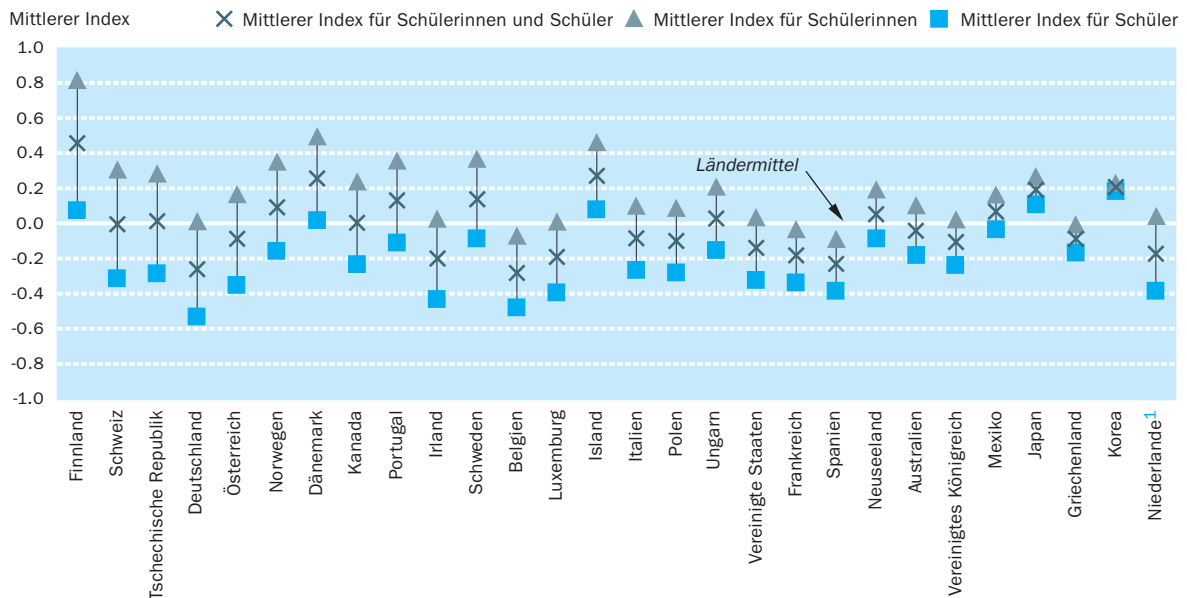
## Indikator A9: Freude 15-jähriger Schüler am Lesen

- Die Freude am Lesen, wie in diesem Indikator definiert (die Zeit, in der zum Vergnügen gelesen wird, die Zeit, die darauf verwendet wird, unterschiedlichen Lesestoff zu lesen, hohe Motivation zu lesen und großes Interesse am Lesen) variiert stark von Land zu Land. Finnland liegt ganz vorne und Spanien bildet das andere Extrem.
- Im Durchschnitt haben Mädchen deutlich mehr Freude am Lesen als Jungen.
- 15-Jährige, deren Eltern den niedrigsten beruflichen Status haben, die aber viel Freude am Lesen haben, schneiden beim Lesen besser ab als Schüler, deren Eltern einen hohen oder mittleren beruflichen Status haben, die aber kaum Freude am Lesen haben. Unabhängig von der beruflichen Stellung ihrer Eltern erreichen alle Schüler, die viel Freude am Lesen haben, bei der Lesekompetenz Punktzahlen, die im Durchschnitt signifikant über dem OECD-Mittelwert liegen. Dies lässt vermuten, dass die Freude am Lesen ein wichtiger Ansatzpunkt für Maßnahmen sein kann, um sozialen Benachteiligungen entgegen zu wirken.

Abbildung A9.1

### Freude am Lesen (2000)

Indexwerte 15-Jähriger beim PISA-Index der Freude am Lesen, nach Geschlecht



1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschiedes zwischen Schülerinnen und Schülern auf dem PISA-Index der Freude am Lesen.

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001. Tabelle A9.1. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

*Dieser Indikator untersucht die Freude am Lesen 15-jähriger Schüler anhand ihrer Lesegewohnheiten und ihrer Einstellung zum Lesen ...*

*... sowie den Einfluss der Freude am Lesen und des sozio-ökonomischen Status auf ihre Lesekompetenz.*

*Im Rahmen der PISA-Studie wurden nicht nur die Leistungen der Schüler bewertet, sondern sie wurden auch nach ihren Einstellungen zum Lesen und ihren Lesegewohnheiten befragt.*

*Insgesamt variiert die Freude am Lesen der Schüler sehr stark zwischen den beiden Extremen Finnland und Belgien.*

*Mädchen haben meist wesentlich mehr Freude am Lesen als Jungen.*

## Politischer Hintergrund

Die meisten aktuellen Modelle des Lesenlernens betrachten sowohl Lesegewohnheiten als auch die Einstellung zum Lesen als Schlüsselfaktoren der Lesekompetenz. Unter Lesegewohnheiten werden Verhaltensaspekte des Lesens erfasst: die Zeit, die Schüler auf das Lesen verwenden und, wie in Indikator A8 beschrieben, die Vielfalt des Materials, das sie lesen. Die Einstellung zum Lesen umfasst das Interesse der Schüler am Lesen und ihre Motivation zu lesen. Zusammen betrachtet ergeben diese beiden Faktoren – Gewohnheiten und Einstellung – einen Gesamteindruck hinsichtlich der Freude am Lesen.

In Gesellschaften, die zunehmend davon abhängen, dass ihre Bürger zu lebenslangem Lernen fähig und motiviert sind, ist schon die Freude am Lesen an sich ein wichtiges Ergebnis von Bildung. Darüber hinaus ist sie auch ein entscheidender Prädiktor der Schülerleistungen, denn Schüler, die viel Freude am Lesen haben, schneiden in der Regel bei der Leistungsbewertung der Lesekompetenz besser ab als Schüler, die weniger Freude am Lesen haben.

Indikator A9 untersucht anhand von PISA-Daten die Freude am Lesen bei 15-Jährigen. Vor allem untersucht dieser Indikator, welche Rolle die Freude am Lesen möglicherweise dabei spielt, den Einfluss des sozialen Hintergrundes auf die Lesekompetenz der Schüler abzumildern.

## Ergebnisse und Erläuterungen

Im Rahmen der PISA-Studie 2000 wurden Schüler nach ihren Lesegewohnheiten (s. Indikator A8) und ihrer Einstellung zum Lesen (Interesse am Lesen und Motivation zu lesen) befragt. Aufgrund dieser Fragen wurde ein Index der „Freude am Lesen“ entwickelt. Die Indexskalen reichen von -1 bis 1, mit 0 als Mittelwert für die gesamte Schülerpopulation der OECD. Negative Werte bedeuten nicht zwangsläufig, dass die Schüler auf Fragen eine negative Antwort gaben, sondern vielmehr, dass die Schüler im betroffenen Land insgesamt weniger positiv antworteten als die Schüler in allen OECD-Ländern zusammen. Umgekehrt bedeutet ein positiver Wert, dass die Schüler eines bestimmten Landes häufiger als im OECD-Durchschnitt positiv antworteten.

### Wie viel Freude am Lesen haben 15-jährige Schüler?

Das Ausmaß der Freude am Lesen variiert von Land zu Land. Das Land mit der größten Freude am Lesen ist Finnland, mit 0,46 auf dem PISA-Index der Freude am Lesen. Andere Länder, die relative hohe Ergebnisse bei der Freude am Lesen erreichen, sind Dänemark (0,26), Island (0,27), Japan (0,20) und Korea (0,21). Länder mit relativ niedrigen Ergebnissen bei der Freude am Lesen sind dagegen Belgien (-0,28), Deutschland (-0,26), Irland (-0,20). Luxemburg (-0,19) und Spanien (-0,23) (Tab. A9.1).

In allen Ländern variiert die Freude am Lesen auch nach Geschlecht. Mädchen haben deutlich mehr Freude am Lesen als Jungen. Im Durchschnitt besteht ein Abstand von 0,38 auf dem Index der Freude am Lesen. Die Gründe dafür, weshalb Jungen weniger Freude am Lesen haben, und welche Mittel geeignet sind,

dies zu ändern, sind umstritten. Zu den möglichen Erklärungen, die für die geringere Freude am Lesen der Jungen angeführt werden, gehören Diskriminierung in der Schule, geschlechtsstereotypes Lesematerial und gesellschaftliche Normen der Männlichkeit, die sich negativ auf das Engagement beim schulischen Lernen auswirken können. Unabhängig von den Gründen dieses Verhaltensmusters ist klar, dass die Förderung der Freude am Lesen gezielt auf Jungen ausgerichtete Maßnahmen erfordert.

In allen OECD-Ländern haben Mädchen mehr Freude am Lesen als Jungen. In einigen Ländern, wie der Schweiz und Finnland, ist der Abstand zwischen Mädchen und Jungen stärker ausgeprägt (0,62 bzw. 0,74), während er in anderen Ländern relativ gering ist, so zum Beispiel in Griechenland (0,17), Japan (0,17), Korea (0,04) und Mexiko (0,20). Dennoch ergeben sich interessante Unterschiede, wenn man Mädchen und Jungen verschiedener Länder vergleicht. Die Jungen in einigen Ländern haben mehr Freude am Lesen als die Mädchen in anderen Ländern. Die Jungen in Dänemark, Finnland, Island, Japan und Korea zum Beispiel geben an, genau so viel oder mehr Freude am Lesen zu haben wie die Mädchen in Belgien, Frankreich und Spanien (Tab. A9.1 und Abb. A9.1).

### **Kann die Freude am Lesen die Auswirkungen des sozialen Hintergrundes auf die Lesekompetenz abschwächen?**

Frühere Studien haben gezeigt, dass durch die Freude am Lesen ein geringes Familieneinkommen und ein geringerer Bildungsstand der Eltern „kompensiert“ werden können. Um dies zu untersuchen, wurden die Schüler in der PISA-Studie anhand zweier Variablen verschiedenen Gruppen zugeordnet: dem Ausmaß der Freude am Lesen und dem beruflichen Status ihrer Eltern. Für jede der zwei Indizes wurden drei separate Gruppen gebildet: eine untere Gruppe (unterhalb des 25. Perzentil), eine mittlere Gruppe (vom 25. bis zum 75. Perzentil) und eine obere Gruppe (oberhalb des 75. Perzentil). Diese beiden Variablen wurden dann kombiniert und neun Schülerkategorien definiert (Tab. 9.2).

Schüler, die geringere Freude am Lesen haben, sind etwas stärker als erwartet in der Gruppe der Schüler vertreten, deren Eltern den niedrigsten beruflichen Status haben. (Der „erwartete“ Prozentsatz bezieht sich auf den Prozentsatz der Schüler, den man in jeder der neun Kategorien erwarten könnte, wenn diese nach den Parametern der jeweiligen Kategorie gleichmäßig verteilt wären). Ebenso sind Schüler mit großer Freude am Lesen stärker als erwartet in der Gruppe derjenigen Schüler vertreten, deren Eltern den höchsten beruflichen Status haben. Bei beiden Indizes sind etwa 8 Prozent aller Schüler in der unteren Gruppe und weitere 8 Prozent in der oberen Gruppe. Dennoch wird die Freude am Lesen nicht völlig vom beruflichen Status der Eltern bestimmt. Es gibt sowohl Schüler mit weniger vorteilhaftem sozialen Hintergrund, die viel Freude am Lesen haben, als auch Schüler mit vorteilhaftem sozialen Hintergrund, die kaum Freude am Lesen haben.

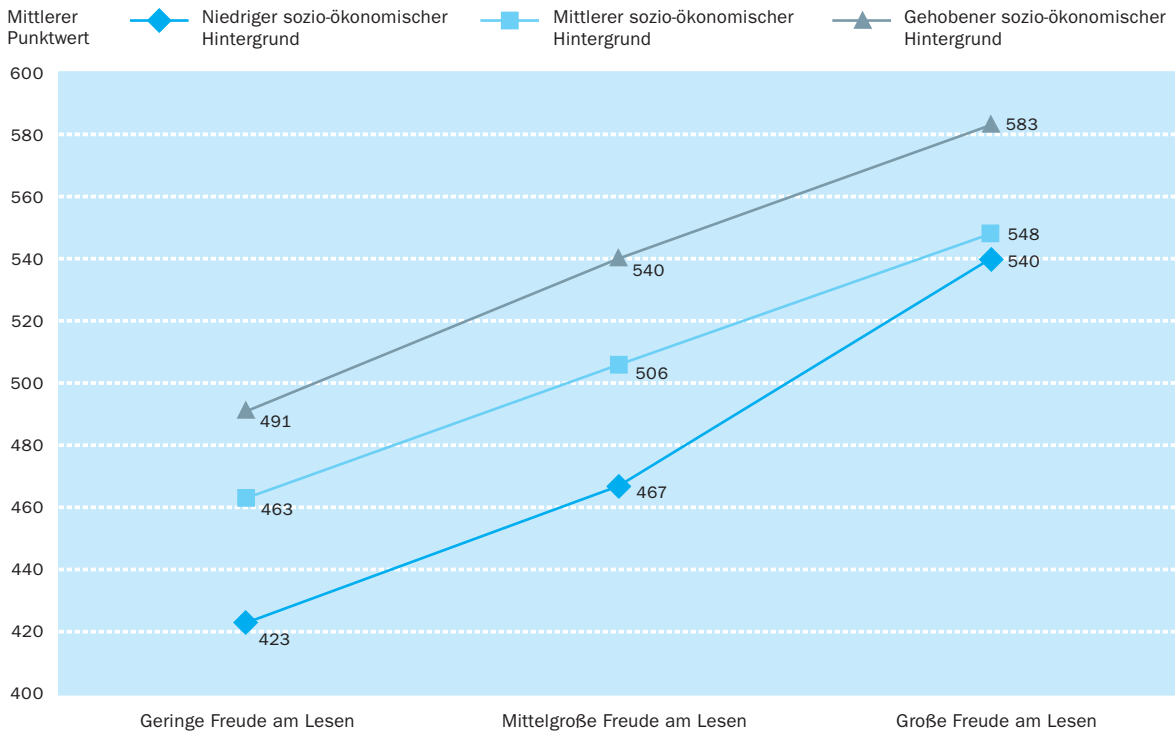
Schüler, deren Eltern den höchsten beruflichen Status haben und die viel Freude am Lesen haben, erreichen, wie zu erwarten, die höchsten Punktzahlen (583 Punkte) auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses.

*Die PISA-Studie misst, inwieweit sich sowohl die Freude am Lesen als auch der soziale Hintergrund auf die Leistungen auswirken.*

*Wie zu erwarten, haben Schüler mit vorteilhafterem sozialen Hintergrund in der Regel mehr Freude am Lesen, ...*

Abbildung A9.2

## Leseleistungen und sozio-ökonomischer Hintergrund 15-jähriger Schüler, nach der Freude am Lesen (2000)



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001. Tabelle A9.2. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag/2003](http://www.oecd.org/edu/eag/2003))

Umgekehrt haben Schüler, deren Eltern den niedrigsten beruflichen Status haben und die am wenigsten Freude am Lesen haben, durchschnittlich die geringsten Punktzahlen (423 Punkte) der neun Gruppen.

*... aber Schüler mit großer Freude am Lesen mit wenig vorteilhaftem sozialen Hintergrund schneiden in der Regel genau so gut ab wie Schüler mit mittelgroßer Freude am Lesen in der Gruppe der Schüler mit vorteilhaftem sozialen Hintergrund, ...*

Noch wichtiger ist jedoch, dass 15-jährige Schüler, die große Freude am Lesen haben und deren Eltern den geringsten beruflichen Status haben, ein signifikant besseres Leseergebnis (540 Punkte) erreichten als Schüler, deren Eltern den höchsten beruflichen Status haben und die geringe Freude am Lesen haben (491 Punkte). Tatsächlich schneiden die Schüler, die große Freude am Lesen haben und deren Eltern den niedrigsten beruflichen Status haben, im Durchschnitt genau so gut ab wie die Schüler mit mittelgroßer Freude am Lesen, deren Eltern den höchsten beruflichen Status haben (Tab. A9.2 und Abb. A9.2).

*... was vermuten lässt, dass die Freude am Lesen ein wichtiger Ansatzpunkt für Maßnahmen sein kann, um sozialen Benachteiligungen entgegen zu wirken.*

Unabhängig vom beruflichen Hintergrund der Eltern erreichen alle Schüler, die große Freude am Lesen haben, im Durchschnitt Leseleistungen, die signifikant über dem OECD-Mittelwert (500 Punkte) liegen. Dagegen liegen die Schüler, die geringe Freude am Lesen haben unabhängig vom beruflichen Hintergrund der Eltern unter dem OECD-Mittelwert. Innerhalb jeder Gruppe des beruflichen Status erreichen die Schüler mit geringer Freude am Lesen Durchschnittswerte, die um 85 bis 117 Punkte unter denjenigen der Schüler mit großer Freude am Lesen liegen. Die größte Differenz tritt bei den Schülern zu Tage, deren Eltern den niedrigsten beruflichen Status haben (Tab. A9.2).

## Definitionen und angewandte Methodik

Die für diesen Indikator untersuchte Zielpopulation waren 15-jährige Schüler. In der Praxis bezog sich dies auf Schüler, die zu Beginn der Testperiode zwischen 15 Jahren und 3 (abgeschlossenen) Monaten und 16 Jahren und 2 (abgeschlossenen) Monaten alt waren und eine Bildungseinrichtung besuchten, ungeachtet der Klassenstufe und der Art der von ihnen besuchten Bildungseinrichtung und unabhängig davon, ob es sich um eine Ganztags- oder Halbtagschule handelte.

*Die erzielten Punktzahlen basieren auf Leistungsmessungen, die Teil der im Jahr 2000 von der OECD durchgeführten Internationalen Schulleistungsstudie PISA waren.*

Das Konzept der Freude am Lesen, das in diesem Indikator präsentiert wird, basiert auf drei Komponenten: der Lesehäufigkeit, der Vielfalt und der Art des Lesestoffs und dem Interesse am Lesen. Die ersten beiden Komponenten erfassen die Lesegewohnheiten der Schüler, die dritte Komponente ihre Einstellung. Zur Bewertung der ersten Komponente wurden Schüler gefragt, wie viel Zeit sie in der Regel täglich zum Vergnügen lesen. Als Antwort sollten sie angeben, welche von fünf Beschreibungen am besten die Zeit trifft, die sie für das Lesen aufwenden, von „ich lese nicht zum Vergnügen“ bis zu „mehr als zwei Stunden täglich“. Zur Bewertung der zweiten Komponente wurden Schüler gebeten aus einer vorgegebenen Liste auszuwählen, welches Lesematerial sie lesen: Zeitungen, Zeitschriften, Belletristik, Sachliteratur, Comics, E-Mails und Internetseiten. Sie wurden ebenfalls gebeten anzugeben, wie häufig sie jede Art Lektüre lesen – von „nie“ bis zu „mehrmals die Woche“. Zur Bewertung der dritten Komponente enthielt der Fragebogen eine Liste mit neun positiven und negativen Aussagen zur LeseEinstellung. Die Schüler wurden gebeten, den Grad ihrer Zustimmung zu jeder Aussage anhand einer Vierpunkteskala anzugeben, die von „stimme überhaupt nicht zu“ bis zu „stimme völlig zu“ reichte.

Die Angaben zur beruflichen Stellung der Eltern in diesem Indikator basieren auf dem in der PISA-Studie verwendeten Internationalen sozio-ökonomischen Index der beruflichen Stellung (ISEI). Die Schüler wurden nach dem Beruf von Mutter und Vater gefragt und sie sollten angeben, ob die Eltern eine Vollzeitarbeitsstelle haben, eine Teilzeitarbeitsstelle, ob sie nicht arbeiten aber Arbeit suchen, oder „sonstiges“. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden dann gemäß der Internationalen Standardklassifikation der Berufe (ISCO-88) kodiert. Der Index erfasst die Merkmale von Berufen, durch die sich die Bildungsabschlüsse der Eltern in deren Einkommen niederschlagen. Zur Konstruktion dieses Index wurden die Berufsgruppen auf einer linearen Skala so angeordnet, dass der indirekte Einfluss der Bildung auf das Einkommen mittels der Bildungsabschlüsse maximiert und der direkte Einfluss der Bildung auf das Einkommen, unabhängig vom Beruf, minimiert wurde (bei beiden Effekten wurde dem Alter nicht Rechnung getragen). Der Index basiert auf dem Beruf des Vaters oder der Mutter, je nachdem wer die höhere Stellung hat. Die Werte auf dem Index reichen von 0 bis 90, niedrige Werte repräsentieren einen niedrigen und hohe Werte einen gehobenen sozio-ökonomischen Status. Hinweise zu Standardfehlern, Signifikanztests und multiplen Vergleichen s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003).

Tabelle A9.1

## Freude am Lesen (2000)

Mittlere Indexwerte 15-Jähriger beim PISA-Index der Freude am Lesen, insgesamt und nach Geschlecht

	Alle Schüler		Mädchen	Jungen	Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen
	Mittlerer Indexwert	SF	Mittlerer Indexwert	Mittlerer Indexwert	
<b>OECD-Länder</b>					
Australien	-0.04	(0.03)	0.11	-0.18	0.28
Österreich	-0.08	(0.03)	0.17	-0.35	0.52
Belgien	-0.28	(0.02)	-0.07	-0.48	0.41
Kanada	0.01	(0.01)	0.24	-0.23	0.47
Tschechische Rep.	0.02	(0.02)	0.29	-0.29	0.57
Dänemark	0.26	(0.02)	0.50	0.02	0.48
Finnland	0.46	(0.02)	0.82	0.08	0.74
Frankreich	-0.18	(0.02)	-0.03	-0.33	0.30
Deutschland	-0.26	(0.02)	0.01	-0.53	0.55
Griechenland	-0.09	(0.02)	0.00	-0.17	0.17
Ungarn	0.03	(0.02)	0.21	-0.15	0.36
Island	0.27	(0.01)	0.46	0.08	0.39
Irland	-0.20	(0.02)	0.03	-0.43	0.46
Italien	-0.08	(0.02)	0.10	-0.27	0.37
Japan	0.20	(0.03)	0.28	0.11	0.17
Korea	0.21	(0.02)	0.23	0.19	0.04
Luxemburg	-0.19	(0.02)	0.01	-0.39	0.40
Mexiko	0.07	(0.01)	0.17	-0.03	0.20
Neuseeland	0.05	(0.02)	0.20	-0.09	0.29
Norwegen	0.09	(0.02)	0.35	-0.16	0.51
Polen	-0.10	(0.02)	0.09	-0.28	0.36
Portugal	0.13	(0.02)	0.36	-0.11	0.47
Spanien	-0.23	(0.02)	-0.09	-0.38	0.29
Schweden	0.14	(0.02)	0.37	-0.08	0.45
Schweiz	0.00	(0.01)	0.31	-0.31	0.62
Ver. Königreich	-0.10	(0.02)	0.03	-0.24	0.26
Vereinigte Staaten	-0.14	(0.03)	0.04	-0.32	0.36
<b>Ländermittel</b>	<b>0.00</b>	<b>(0.00)</b>	<b>0.19</b>	<b>-0.19</b>	<b>0.38</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>					
Brasilien	0.11	(0.02)	0.36	-0.17	0.53
Lettland	-0.04	(0.02)	0.17	-0.27	0.44
Liechtenstein	-0.13	(0.05)	0.13	-0.36	0.49
Russische Föd.	0.17	(0.02)	0.37	-0.02	0.39
Niederlande <sup>1</sup>	-0.17	(0.04)	0.04	-0.38	0.42

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001.

Tabelle A9.2

**Erwartete und beobachtete Prozentsätze 15-jähriger Schüler und ihrer Leistungen auf dem PISA-Index der Freude am Lesen (2000)**  
nach Ausmaß der Freude am Lesen und sozio-ökonomischem Hintergrund (länderübergreifende Mittelwerte)

	Geringe Freude am Lesen			Mittelgroße Freude am Lesen			Große Freude am Lesen		
	Erwartet (%)	Beobachtet (%)	Mittlerer Punktwert	Erwartet (%)	Beobachtet (%)	Mittlerer Punktwert	Erwartet (%)	Beobachtet (%)	Mittlerer Punktwert
Niedriger sozio-ökonomischer Hintergrund	6.3	7.6	423	12.5	12.6	467	6.3	4.9	540
Mittlerer sozio-ökonomischer Hintergrund	12.3	12.9	463	25.0	25.1	506	12.3	12.0	548
Gehobener sozio-ökonomischer Hintergrund	6.3	4.5	491	12.5	12.3	540	6.3	8.2	583

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001.



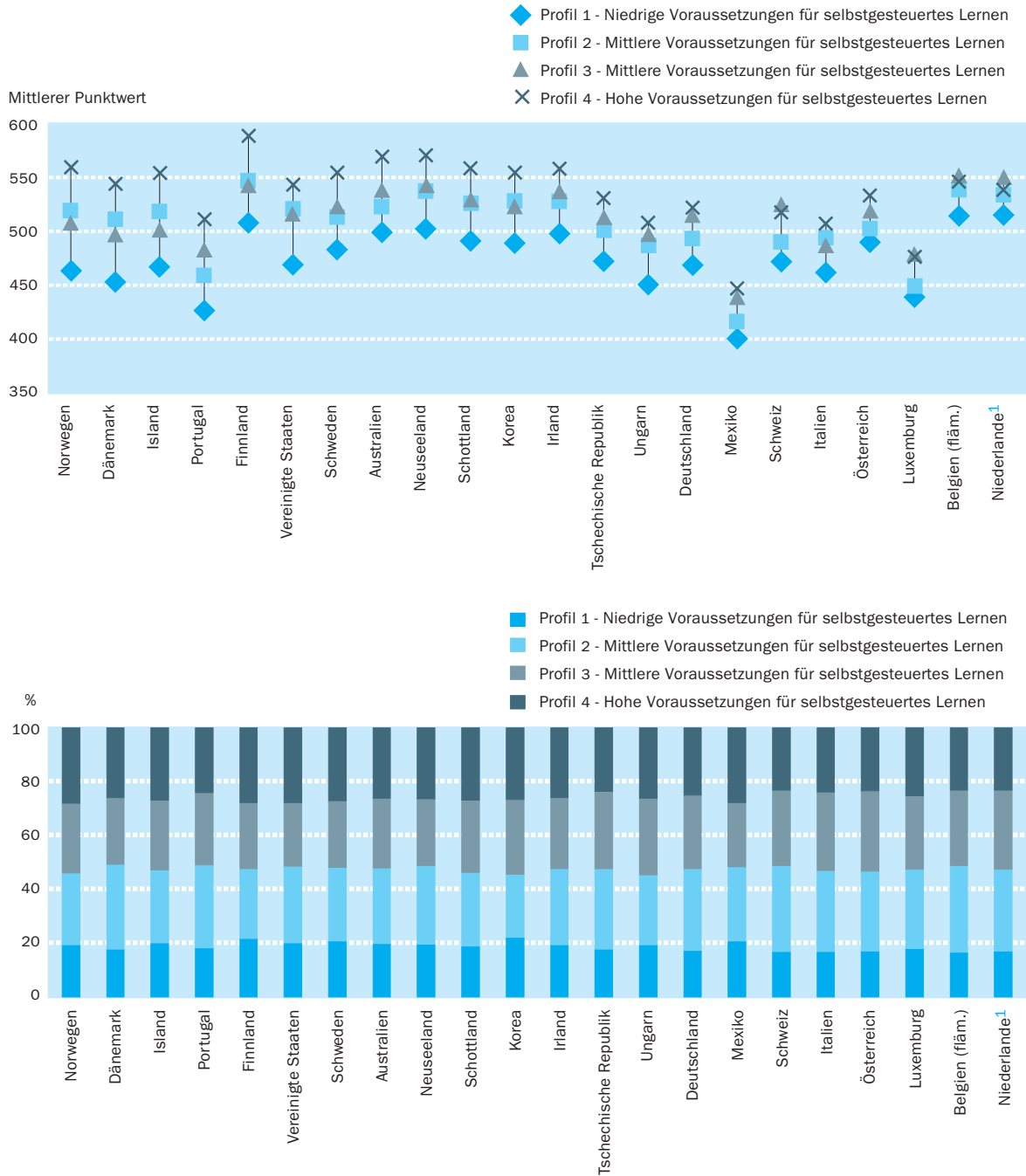


## Indikator A10: Das selbstgesteuerte Lernen 15-Jähriger

- Der Indikator zeigt vier Profile verschiedener Lernansätze der Schüler, die mit den Lesefähigkeiten und dem Leseverständnis, d. h. der Lesekompetenz der Schüler zusammenhängen.
- Bei näherer Betrachtung wird auch deutlich, dass ein enger Zusammenhang besteht zwischen dem Ausmaß, in dem die Schüler ihr eigenes Lernen überwachen, und ihrer Lesekompetenz. Außerdem wird klar, dass die Überzeugung der Schüler, ein Ziel erreichen zu können, über die dazu notwendigen Ressourcen verfügen zu können und dass dieses Ziel den Einsatz von Mühe wert ist, starken Einfluss auf ihre Lesekompetenz haben.

Abbildung A10.1

Mittlere Leistungen 15-jähriger Schüler auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses und jeweiliger Prozentsatz der Schüler, nach den PISA-Profilen des selbstgesteuerten Lernens (2000)



1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten..

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge entsprechend dem Unterschied des Mittelwerts auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses zwischen Profil 4 – Hohe Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen und Profil 1 – Niedrige Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen.

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001. Tabelle A10.2. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

## Politischer Hintergrund

Obwohl eine Vielzahl der schulischen Kompetenzen in bestimmten Fächern gelernt wird (wie z. B. Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften), werden andere wesentliche Kompetenzen sozusagen „zwischen den Zeilen“ des Lehrplans vermittelt. Oft werden diese fächerübergreifenden Kompetenzen weder präzise definiert noch sind sie fest in einen bestimmten Bereich des Lehrplans eingebunden. Dennoch stellen sie ein wichtiges Ergebnis von Bildung dar, denn sie tragen zur Entwicklung der persönlichen Kenntnisse und Fähigkeiten bei, die zur vollen und aktiven Teilhabe an der Gesellschaft und in der Wirtschaft erforderlich sind. In der PISA-Studie wurde großer Wert auf diese Kompetenzen gelegt und in jeder PISA-Leistungsbeurteilung wird denjenigen fächerübergreifenden Kompetenzen, die von den teilnehmenden Ländern als wichtig eingestuft wurden, entsprechendes Gewicht eingeräumt.

*Dieser Indikator untersucht sowohl die Ergebnisse des selbstgesteuerten Lernens 15-jähriger Schüler in den einzelnen Ländern und die sich dabei innerhalb der einzelnen Länder und zwischen den Ländern ergebenden Profile ...*

In der PISA-Studie wurden die Aussagen von Schülern zu ihren Lernstrategien, motivationalen Präferenzen, selbstbezogenen Kompetenzen und Lernpräferenzen erhoben. Der Indikator untersucht 13 Faktoren, die diesen umfassenden Kategorien zu Grunde liegen, um ein Bild von der Fähigkeit der Schüler zu erhalten, das eigene Lernen zu steuern. In Gesellschaften, die zunehmend abhängig sind von der Fähigkeit und Motivation ihrer Bürger zu lebenslangem Lernen, sind diese Fähigkeiten schon an sich ein wichtiges Ergebnis von Bildung und können den Erfolg der Schüler sowohl in der Schule als auch im zukünftigen Leben beeinflussen.

*... als auch den Zusammenhang zwischen ausgewählten Skalen des selbstgesteuerten Lernens und den Leseleistungen der Schüler.*

## Ergebnisse und Erläuterungen

In PISA 2000 wurde Schülern eine Reihe von Fragen zu selbstgesteuertem Lernen gestellt, unter anderem zu folgenden Aspekten:

- die Nutzung von kognitiven und anderen Lernstrategien (z. B. wiederholungsbezogene Strategien, differenzierte Übungsstrategien und kontrollbezogene Strategien);
- motivationale Präferenzen und der persönliche Wille (z. B. zielgerichtete Motivation, Interesse an Sprache, bzw. Mathematik sowie Anstrengung und Ausdauer beim Lernen );
- Selbstwahrnehmung (z. B. Erfolgswirksamkeit, die eigenen Konzepte zur Lesefertigkeit, Mathematikfertigkeit und zum theorieorientierten Lernen); und
- Vorlieben für bestimmte Lernsituationen (z. B. Bevorzugung des kooperativen oder des wettbewerbsorientierten Lernens).

*Selbstgesteuertes Lernen umfasst viele Aspekte, wie zum Beispiel ...*

*... den Einsatz von kognitiven und anderen Lernstrategien, ...*

*... motivationale Präferenzen und den persönlichen Willen, ...*

*... Selbstwahrnehmung ...*

*... und Vorlieben für bestimmte Lernsituationen.*

Für jede der 13 Skalen des selbstgesteuerten Lernens (s.o. in Klammern) wurden anhand der Antworten der Schüler auf die entsprechenden Fragen Indizes entwickelt. Die Indexskalen reichen von -1 bis 1, mit 0 als Mittelwert für die gesamte Schülerpopulation innerhalb der OECD. Negative Werte bedeuten nicht

zwangsläufig, dass die Schüler auf Fragen eine negative Antwort gaben, sondern vielmehr, dass die Schüler im betroffenen Land insgesamt weniger positiv antworteten als die Schüler in allen OECD-Ländern zusammen. Umgekehrt bedeutet ein positiver Wert, dass die Schüler des entsprechenden Landes im Durchschnitt positiver antworteten als die Schüler in allen OECD-Ländern zusammen (Tab. A10.1).

Dieser Indikator betrachtet zunächst mit Hilfe einer Clusteranalyse die Ergebnisprofile auf den 13 Skalen zum selbstgesteuerten Lernen. Danach werden ausgewählte Skalen des selbstgesteuerten Lernens, die Nutzung von kontrollbezogenen Strategien sowie die eigenen Konzepte der Schüler zur Erfolgswirksamkeit betrachtet und untersucht, wie diese mit der Lesekompetenz zusammenhängen.

### Profile des selbstgesteuerten Lernens

Eine Clusteranalyse ordnet Individuen danach ein, wie ähnlich sie im Hinblick auf bestimmte definierende Charakteristika sind. Schüler eines Profils weisen relativ ähnliche Charakteristika und Schüler verschiedener Profile relativ unterschiedliche Charakteristika auf. In der vorliegenden Clusteranalyse wurden die 13 Skalen des selbstgesteuerten Lernens als definierende Charakteristika genutzt. Jeder Schüler wurde einem bestimmten Profil zugeordnet, je nach der Kombination der Punktzahlen, die er oder sie auf den Skalen des selbstgesteuerten Lernens erreichte.

*Durch eine Clusteranalyse wurden Schüler nach ihrem Lernansatz eingeordnet.*

*Alle Schüler in Profil 4 zeichnen sich durch hohe Punktzahlen bei allen Aspekten des selbstgesteuerten Lernens aus, ...*

Tabelle A10.1 zeigt für die vier Profile, die in der Analyse identifiziert wurden, den mittleren Index auf jeder der 13 Skalen des selbstgesteuerten Lernens. Schüler in Profil 4 erreichen bei allen Aspekten des selbstgesteuerten Lernens die höchsten Ergebnisse, dagegen erreichen die Schüler in Profil 1 auf nahezu allen Skalen die niedrigsten Ergebnisse.

*... dagegen haben die Schüler in Profil 1 vor allem bei den verständnisorientierten Lernstrategien und der Eigenbewertung die niedrigsten Ergebnisse.*

Die Schüler in diesen beiden extremen Profilen unterscheiden sich besonders signifikant beim Einsatz von verständnisorientierten Lernstrategien (z. B. differenzierte Übungsstrategien). Die Eigenbewertung des Lernens, die sich in der Steuerung des eigenen Lernprozesses zeigt (d. h. bei den kontrollbezogenen Strategien) ist bei Schülern in Profil 4 besonders stark, bei Schülern in Profil 1 jedoch nur schwach ausgeprägt. Zwischen diesen beiden Profilen bestehen auch große Unterschiede hinsichtlich der Anstrengung und Ausdauer beim Lernen sowie beim Vertrauen darauf, auch schwierige Ziele erreichen zu können (Erfolgswirksamkeit). Genau bei diesen beiden Skalen erreichen die Schüler in Profil 4 die höchsten Punktzahlen.

*Schüler in Profil 2 und 3 geben an, selbstgesteuertes Lernverhalten nur selten einzusetzen.*

Dagegen geben die Schüler in Profil 3 und 2 an, selbstgesteuertes Lernverhalten nur selten einzusetzen, wobei die Schüler in Profil 3 im Allgemeinen leicht über dem Mittelwert und die Schüler in Profil 2 leicht unter dem Mittelwert der einzelnen Skalen liegen. Die wichtigsten Ausnahmen hierbei sind die Mathematik-bezogenen Skalen (Interesse an Mathematik und eigenes Konzept zur Mathematikfertigkeit), auf denen die Schüler in Profil 2 signifikant über den sonst stets besser abschneidenden Schülern in Profil 3 liegen. Die Schüler in Profil 3 und 2 unterscheiden sich in diesem fächerspezifischen Aspekt von-

einander und auch von den Schülern in anderen Profilen, die auf allen Skalen relativ homogenere Resultate zeigen (Tab. A10.1).

Die Verteilung der Schüler auf die vier Profile ist in allen Ländern relativ gleichmäßig. Zwischen 25 und 28 Prozent der Schüler sind in jedes der drei oberen Profile (d. h. 2 bis 4) eingeordnet. Nur Profil 1 fällt mit 19,6 Prozent der Schüler etwas geringer aus (Tab. A10.2).

Wenn man Schüler danach in Gruppen zusammenfasst, wie sie auf den Skalen des selbstgesteuerten Lernens abschneiden, kann dies den Zusammenhang zwischen diesen Verhaltensweisen und den damit verbundenen Einstellungen und den schulischen Leistungen der Schüler deutlich machen. Konzentriert man sich auf die Leistung auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses, so wird eine klare Hierarchie erkennbar. Insgesamt schneiden die Schüler in jedem Profil signifikant höher ab als die Schüler in den jeweils niedrigeren Profilen.

Diese Unterschiede bestehen auch innerhalb einzelner Länder (Abb. A10.1 und Tab. A10.2). Im Allgemeinen entspricht das Muster innerhalb eines Landes auch dem länderübergreifenden Muster. Die Schüler in Profil 4 übertreffen die Schüler aller anderen Profile auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses, und in der Regel ist die Leistung auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses umso höher, je höher die Ziffer des Profils ist.

*Die Schüler in Profil 4 übertreffen die Schüler aller anderen Profile bei der Lesekompetenz, ...*

Es gibt jedoch einige Ausnahmen. In Belgien (fläm.), in Luxemburg, den Niederlanden und der Schweiz übertreffen die Schüler in Profil 3 die Schüler in Profil 4. In diesen Ländern scheint das Leseverhalten in Profil 3 der Lesekompetenz genauso zuträglich zu sein wie die insgesamt hohen Punktzahlen, die die Schüler in Profil 4 bei allen Skalen des selbstgesteuerten Lernens erreichen. Darüber hinaus ist in Dänemark, Finnland, Island, Italien, Korea, Norwegen und den Vereinigten Staaten die Leistung der Schüler in Profil 2 so gut wie – oder besser als – die Leistung der Schüler in Profil 3.

*... wobei es aber auch Ausnahmen gibt.*

Die Leistung der Schüler in Profil 1 auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses ist innerhalb der Länder im Allgemeinen relativ niedrig. Die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern in Profil 1 und Profil 4 reichen von nur 23 Punkten auf der Skala der Lesefertigkeiten und des Leseverständnisses in den Niederlanden bis zu maximal 91 Punkten in Dänemark und Norwegen. Der mittlere Abstand zwischen den Schülern dieser beiden Profile liegt bei 62 Punkten und entspricht fast einer ganzen Kompetenzstufe.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die Zuordnung der Schüler zu einem Profil nicht per se als Kompetenzindikator gelten kann. Die geringe Nutzung von Lernstrategien, wie beispielsweise in Profil 2 zu beobachten, kann auch als Hinweis auf adaptives Lernen betrachtet werden. Anders ausgedrückt, wenn die gestellten Aufgaben für die Schüler nicht schwierig sind, gibt es auch weniger Grund, Strategien zur Lernüberwachung einzusetzen. Dennoch weist die allgemeine Konsistenz der Ergebnisse sowohl

*In Finnland, Mexiko, Norwegen und den Vereinigten Staaten gehören 28 Prozent der Schüler zu Profil 4, ...*

*... dagegen liegt der Anteil in Belgien (fläm.) und in der Schweiz nur bei 23 Prozent.*

*Bei näherer Betrachtung wird deutlich, ...*

*... dass das Ausmaß, in dem Schüler ihr eigenes Lernen überwachen, eng mit ihren Leseleistungen zusammenhängt.*

*Die Anwendung von kontrollbezogenen Strategien steht in engem Zusammenhang mit den Leseleistungen.*

in den einzelnen Ländern als auch über alle Länder hinweg daraufhin, dass bestimmte Verhaltensweisen und Einstellungen des selbstgesteuerten Lernens mit hoher Lesekompetenz zu assoziieren sind.

Abbildung A10.1 zeigt den Prozentsatz der Schüler pro Profil in jedem Land. In einigen Ländern (Finnland, Mexiko, Norwegen und den Vereinigten Staaten) gehören 28 Prozent der 15-Jährigen in der PISA-Studie zum Profil mit den höchsten Punktzahlen auf den Skalen des selbstgesteuerten Lernens (Profil 4).

Der Prozentsatz der Schüler in diesem Profil ist jedoch in Belgien (fläm.) und in der Schweiz geringer, hier fallen nur 23 Prozent in diese Kategorie.

In jedem Land gibt es einen signifikanten Prozentsatz an Schülern in Profil 1, er reicht von 17 Prozent in Belgien (fläm.), Deutschland, Italien, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz bis zu 22 Prozent in Korea. Diese Schülergruppe bedarf möglicherweise besonderer Aufmerksamkeit, denn es ist diesen Schülern womöglich noch nicht gelungen, die Voraussetzungen für lebenslanges Lernen zu erwerben, und ohne zusätzliche Unterstützung wird es ihnen vielleicht nicht gelingen, in der Schule oder später im Leben Erfolg zu haben (Abb. A10.1 und Tab. A10.2).

### Selbstgesteuertes Lernen und Lesekompetenz

Dieser Indikator belegt, dass selbstgesteuertes Lernen zu schulischen Leistungen, vor allem zur Lesekompetenz, beitragen kann. Schüler mit den entsprechenden Dispositionen und Einstellungen zum selbstgesteuerten Lernen (z. B. diversen Lernstrategien, ausreichendem Interesse am Lernen und mit Selbstachtung) schneiden eher besser ab als Schüler ohne diese Merkmale. Nachfolgend wird der Zusammenhang zwischen zwei der Skalen des selbstgesteuerten Lernens und der Lesekompetenz untersucht.

### Kontrollbezogene Strategien

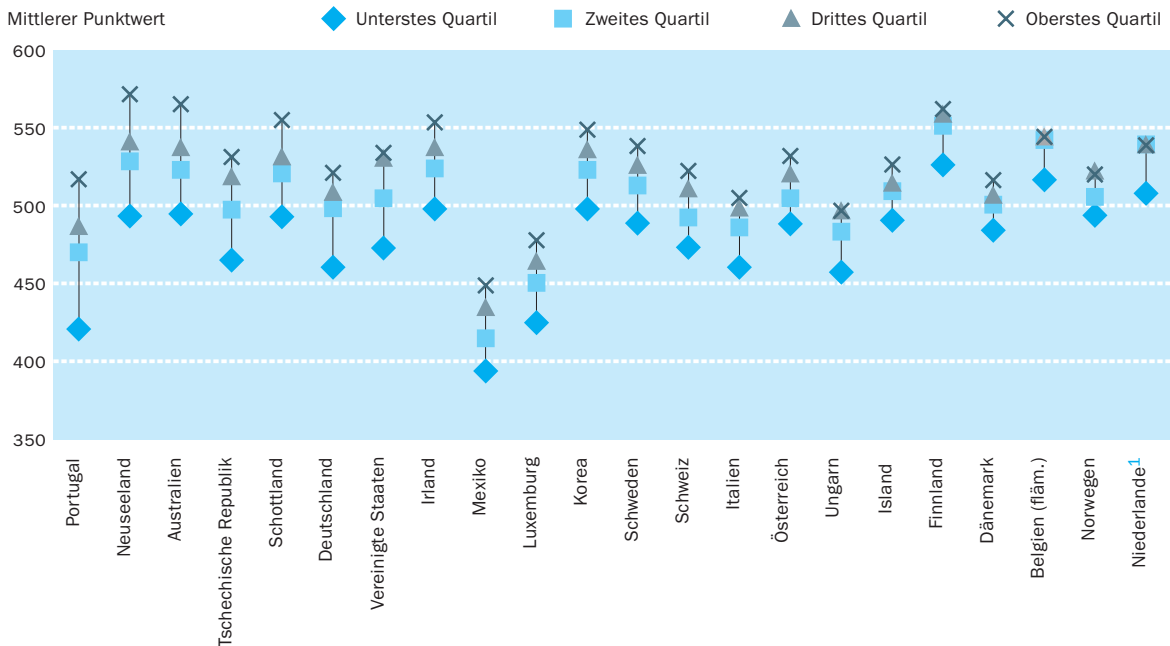
Schüler können während des Lernprozesses eine Vielzahl von kognitiven Strategien (z. B. Wiederholen, differenziertes Üben und Elaborieren, Transformieren) und anderen Strategien (z. B. Planung und Überwachung) einsetzen. Eine metakognitive Strategie, die in PISA 2000 gemessen wurde, ist der Einsatz von kontrollbezogenen Strategien, d. h. das Ausmaß, in dem Schüler versuchen, ihr eigenes Lernen zu überwachen. Der Index der kontrollbezogenen Strategien wurde aus den Antworten entwickelt, die Schüler auf die Fragen gaben, wie häufig sie überlegen, was genau sie lernen müssen, sie während des Lernens prüfen, welche Konzepte sie nicht richtig verstanden haben, sie nach weiteren Informationen suchen, wenn sie etwas nicht verstehen, sich zwingen zu prüfen, ob sie das Gelernte behalten haben und sicher stellen, dass sie das Wichtigste behalten haben.

In nahezu allen teilnehmenden Ländern steht die Nutzung von kontrollbezogenen Strategien in engem Zusammenhang mit den Leseleistungen (Abb. A10.2 und Tab. A10.3). Der Zusammenhang ist in Portugal besonders deutlich, wo Schüler, die angeben, häufig kontrollbezogene Strategien zu nutzen (oberes Quartil der Skala kontrollbezogene Strategien) diejenigen, die kaum kontrollbezogene Strategien nutzen (unterstes Quartil), um nahezu eine Standardab-

Abbildung A10.2

## Leistungen 15-jähriger Schüler auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses

nach Quartilen des PISA-Index für kontrollbezogene Strategien bei selbstgesteuertem Lernen (2000)



1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschiedes der Leistungen auf der PISA-Gesamtskala Lesen zwischen den Schülern im obersten Quartil und den Schülern im untersten Quartil des Index für kontrollbezogene Strategien.

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001. Tabelle A10.3. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

weichung (96 Punkte) übertreffen. Auch in Australien, Deutschland, Neuseeland, Schottland, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten gibt es große Leistungsunterschiede zwischen den Schülern des obersten und des untersten Quartils dieses Index (mindestens 60 Punkte). In Belgien (fläm.) und Norwegen ist der Abstand zwischen der Lesekompetenz der Schüler, die angeben, häufig kontrollbezogene Strategien zu nutzen, und denjenigen, die diese nur selten einsetzen, nur halb so groß und liegt bei knapp 30 Punkten.

Weiter wird deutlich, dass in vielen Ländern die durchschnittliche Lesekompetenz der Schüler im zweiten und dritten Quartil der Skala kontrollbezogene Strategien eng beieinander liegt – in einigen Ländern gilt das sogar für das obere Quartil. Im Durchschnitt beträgt der Abstand zwischen den beiden mittleren Gruppen 13 Punkte auf der Kompetenzskala. Mit Ausnahme von Mexiko, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten, wo der Abstand zwischen den beiden mittleren Quartilen mindestens 20 Punkte beträgt, lässt sich in keinem der Länder eine deutliche Leistungsdifferenz feststellen. Es gibt vielmehr beträchtliche Leistungsunterschiede zwischen den Schülern, die fast immer (oberes Quartil), manchmal oder oft (zweites und drittes Quartil) und fast nie (unteres Quartil) kontrollbezogene Strategien anwenden.

**In vielen Ländern liegt die durchschnittliche Lesekompetenz der Schüler im zweiten und dritten Quartil der Skala kontrollbezogene Strategien eng beieinander ...**



*.. und in sechs Ländern liegen nur die Schüler, die angeben, kontrollbezogene Strategien kaum einzusetzen, bei der Lesekompetenz deutlich zurück.*

In sechs Ländern ist die Durchschnittsleistung der Schüler, die angeben, kontrollbezogene Strategien in der Hälfte der Fälle anzuwenden (zweites und drittes Quartil), ähnlich wie die der Schüler, die angeben, regelmäßig kontrollbezogene Strategien einzusetzen (oberes Quartil). In Finnland, Belgien (fläm.), Deutschland, Italien, den Niederlanden und Ungarn bleiben lediglich die Schüler, die selten kontrollbezogene Strategien anwenden (unterstes Quartil), bei der Lesekompetenz deutlich hinter den anderen Schülern zurück. In diesen sechs Ländern scheint der Einsatz von kontrollbezogenen Strategien eine Mindestanforderung zu sein, und wie oft Schüler diese einsetzen (oder meinen, sie einzusetzen), hat kaum Auswirkungen auf ihre Lesekompetenz (Abb. A10.2 und Tab. A10.3).

*Der Einsatz von kontrollbezogenen Strategien führt nicht zu besseren Leistungen im Vergleich mit anderen Ländern, gibt den Schülern aber einen beträchtlichen Vorteil innerhalb des eigenen Landes.*

Bei der Interpretation dieser Unterschiede ist zu berücksichtigen, dass die Leseleistung der Schüler im obersten Quartil der Skala kontrollbezogene Strategien von Land zu Land deutlich variiert. Ein Vergleich von Mexiko und Neuseeland zeigt beispielsweise, dass mexikanische Schüler, die regelmäßig kontrollbezogene Strategien anwenden (oberstes Quartil), auf der Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses deutlich geringere Punktzahlen erreichen als die Schüler in Neuseeland, die nur selten kontrollbezogene Strategien nutzen (unterstes Quartil). Selbst wenn innerhalb eines Landes enge Korrelationen bestehen, bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass der regelmäßige Einsatz von kontrollbezogenen Strategien (oberstes Quartil) zu gleichermaßen hoher Leistung führt oder den Schülern in allen Ländern den gleichen relativen Vorteil verschafft. Die Länder unterscheiden sich bei verschiedenen Faktoren, die Einfluss auf die Schülerleistung haben, und die Einsatzhäufigkeit von kontrollbezogenen Strategien ist nur ein Aspekt von vielen. Aber innerhalb eines Landes verschafft der Einsatz von kontrollbezogenen Strategien einen beträchtlichen relativen Vorteil.

*Darüber hinaus ist die Überzeugung der Schüler, dass ein Ziel erreichbar ist, ...*

### **Erfolgswirksamkeit**

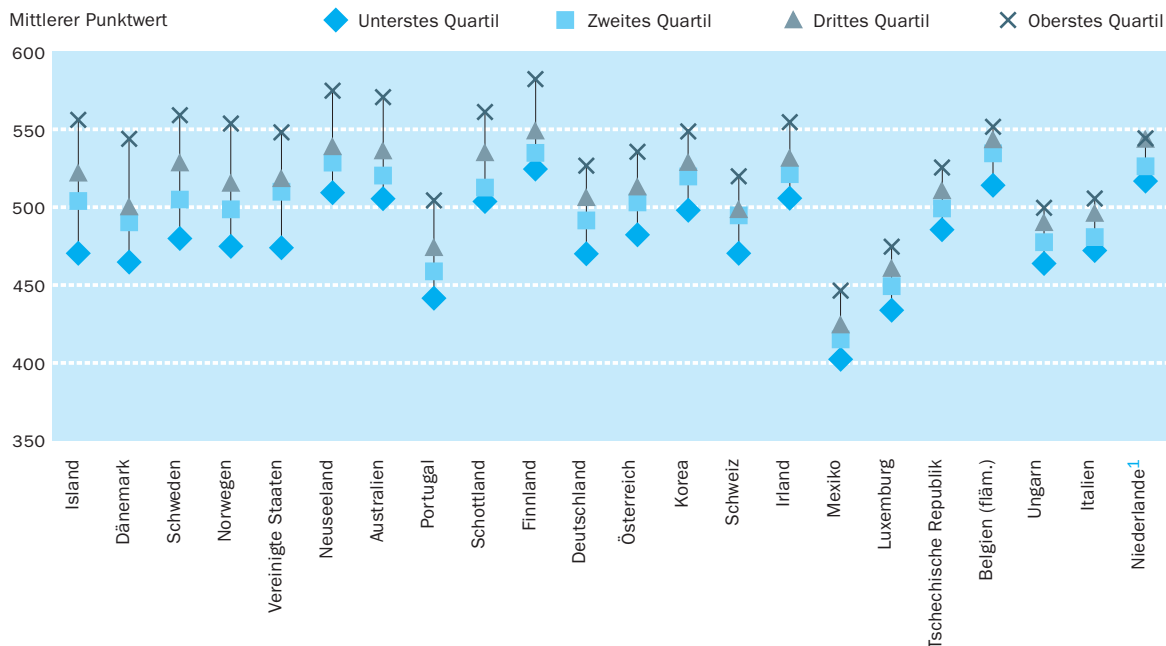
Erfolgswirksame Überzeugungen sind durch das Vertrauen gekennzeichnet, etwas auch angesichts von Schwierigkeiten erfolgreich umsetzen zu können. Die Überzeugung, dass ein Ziel im Grunde erreichbar ist, dass die dazu erforderlichen Ressourcen zur Verfügung stehen und dass dieses Ziel den Einsatz von großer Mühe wert ist, ist entscheidend für erfolgreiches Lernen.

*... wichtig für ein erfolgreiches Lernen und steht in engem Zusammenhang mit der Leseleistung der Schüler.*

Die PISA-Studie zeigt den Zusammenhang zwischen den erfolgswirksamen Überzeugungen der Schüler und ihrer Leseleistung (Abb. A10.3 und Tab. A10.4). In allen OECD-Ländern findet sich der größte Leistungsabstand zwischen den Schülern, die stark davon überzeugt sind, auch angesichts von Schwierigkeiten ihre Lernaufgaben meistern zu können (oberstes Quartil), und den Schülern, die in dieser Hinsicht sehr unsicher sind (unterstes Quartil). Der durchschnittliche Abstand beträgt 56 Punkte auf der Kompetenzskala, bzw. gut eine halbe Standardabweichung auf der internationalen Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses. Der relative Vorteil von positiven erfolgswirksamen Überzeugungen ist in Dänemark, Island und Schweden besonders ausgeprägt, hier übertreffen die Schüler im obersten Quartil der Skala Erfolgswirksamkeit die Schüler im untersten Quartil um mindestens 79 Punkte. Im Gegensatz dazu ist in Belgien (fläm.), Italien, den Niederlanden und Ungarn der Leistungsunterschied zwischen den Schülern im obersten und un-

Abbildung A10.3

Leistungen 15-jähriger Schüler auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses, nach Quartilen des PISA-Index der Erfolgswirksamkeit bei selbstgesteuertem Lernen (2000)



1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschiedes der Leistungen auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Lernverständnisses zwischen den Schülern im obersten Quartil und den Schülern im untersten Quartil des PISA-Index der Erfolgswirksamkeit bei selbstgesteuertem Lernen

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001. Tabelle A10.4. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

ersten Quartil der Skala Erfolgswirksamkeit relativ gering und liegt bei unter 40 Punkten.

## Definitionen und angewandte Methodik

Die für diesen Indikator untersuchte Zielpopulation waren 15-jährige Schüler. In der Praxis bezog sich dies auf Schüler, die zu Beginn der Testperiode zwischen 15 Jahren und 3 (abgeschlossenen) Monaten und 16 Jahren und 2 (abgeschlossenen) Monaten alt waren und eine Bildungseinrichtung besuchten, ungeachtet der Klassenstufe und der Art der von ihnen besuchten Bildungseinrichtung und unabhängig davon, ob es sich um eine Ganztags- oder Halbtagschule handelte.

*Die erzielten Punktzahlen basieren auf Leistungsmessungen, die Teil der im Jahr 2000 von der OECD durchgeführten Internationalen Schulleistungsstudie PISA waren.*

26 der 32 an der PISA-Studie 2000 beteiligten Länder führten auch den Teil der Studie zum selbstgesteuerten Lernen durch, auf dem dieser Indikator basiert: Australien, Belgien (fläm.), Brasilien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Irland, Island, Italien, Korea, Lettland, Liechtenstein, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, die Russische Föderation, Schottland, Schweden, die Schweiz, die Tschechische Republik, Ungarn und die Vereinigten Staaten. Anzumerken ist, dass Belgien und das

Vereinigtes Königreich, die an der PISA-Hauptstudie teilgenommen hatten, hinsichtlich des selbstgesteuerten Lernens lediglich durch beteiligte Verwaltungsgebiete vertreten sind: den flämischsprachigen Teil in Belgien und Schottland im Vereinigten Königreich. Frankreich, Griechenland, Irland, Japan, Kanada und Spanien sowie der französischsprachige Teil Belgiens und England nahmen an dieser Option nicht teil.

Der PISA-Index der *wiederholungsbezogenen Strategien* wurde davon abgeleitet, wie häufig die Schüler folgende Strategien beim Lernen nutzen: Ich versuche, alles auswendig zu lernen, was drankommen könnte; ich lerne so viel wie möglich auswendig; ich präge mir alles Neue so ein, dass ich es aufsagen kann, und ich lerne, indem ich den Stoff immer wieder aufsage. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „fast nie“, „manchmal“, „oft“ und „fast immer“.

Der PISA-Index der *differenzierten Übungsstrategien* wurde davon abgeleitet, wie häufig die Schüler folgende Strategien beim Lernen nutzen: Ich versuche, den neuen Stoff mit Dingen zu verbinden, die ich in anderen Fächern gelernt habe; ich überlege, inwiefern die Information im wirklichen Leben nützlich sein könnte; ich versuche, den Stoff besser zu verstehen, indem ich Verbindungen zu Dingen herstelle, die ich schon kenne, und ich überlege, wie der Stoff mit dem zusammenhängt, was ich schon gelernt habe. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „fast nie“, „manchmal“, „oft“ und „fast immer“.

Der PISA-Index der *kontrollbezogenen Strategien* wurde davon abgeleitet, wie häufig die Schüler folgende Strategien beim Lernen nutzen: Ich überlege mir zuerst, was genau ich lernen muss; ich zwingen mich zu prüfen, ob ich das Wichtigste behalte; und wenn ich lerne und etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlichen Informationen, um das Problem zu klären. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „fast nie“, „manchmal“, „oft“ und „fast immer“.

Der PISA-Index des *Interesses am Lesen* wurde davon abgeleitet, inwieweit die Schüler folgenden Aussagen zustimmten: Weil mir das Lesen Spaß macht, würde ich es nicht gerne aufgeben; ich lese in meiner Freizeit; und wenn ich lese, vergesse ich manchmal alles um mich herum. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“.

Der PISA-Index des *Interesses an Mathematik* wurde davon abgeleitet, inwieweit die Schüler folgenden Aussagen zustimmten: Wenn ich mich mit Mathematik beschäftige, vergesse ich manchmal alles um mich herum; Mathematik ist mir persönlich wichtig; und weil mir die Beschäftigung mit Mathematik Spaß macht, würde ich das nicht gerne aufgeben. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“.

Der PISA-Index des *eigenen Konzepts zur Lesefertigkeit* wurde davon abgeleitet, inwieweit die Schüler folgende Aussagen für zutreffend hielten: Im <Testspra-

chenfach> bin ich ein hoffnungsloser Fall; im <Testsprachenfach> lerne ich schnell; und im <Testsprachenfach> bekomme ich gute Noten. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“. Auf ähnliche Weise wurde der PISA-Index des eigenen Konzepts zur **Mathematikfertigkeit** davon abgeleitet, inwieweit die Schüler folgende Aussagen als zutreffend bezeichneten: Im Fach Mathematik bekomme ich gute Noten; Mathematik ist eins meiner besten Fächer; und ich war schon immer gut in Mathematik. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“.

Der PISA-Index des **kooperativen Lernens** wurde davon abgeleitet, inwieweit die Schüler folgende Aussagen für zutreffend hielten: Ich arbeite gern mit anderen Schülern zusammen; ich helfe anderen gerne dabei, in einer Gruppe gute Arbeit zu leisten; und wenn man an einem Projekt arbeitet, ist es nützlich, die Ideen von allen zusammen zu bringen. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“. Auf ähnliche Weise wurde der PISA-Index des **wettbewerbsorientierten Lernens** davon abgeleitet, inwieweit die Schüler folgende Aussagen als zutreffend bezeichneten: Ich versuche gerne, besser zu sein als andere Schüler; wenn ich versuche, besser zu sein als andere, leiste ich gute Arbeit; ich wäre gerne in irgendeinem Bereich die/der Beste; und ich lerne schneller, wenn ich versuche, besser zu sein als die anderen. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“.

Die Clusteranalyse für diesen Indikator basiert auf Punktwerten der Skala, die innerhalb der einzelnen Länder standardisiert wurden. Zweck der Standardisierung ist es, unerwünschte Unterschiede zwischen Gruppen, wie sie durch die Antwortvorgaben auftreten können, zu verringern oder auszuräumen.

Weitere Informationen zur theoretischen Grundlage des Modells des selbstgesteuerten Lernens s. **Approaches to Learning: Strategies and Motivation** (OECD, 2003).

Hinweise zu Standardfehlern, Signifikanztests und multiplen Vergleichen s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/jeag2003](http://www.oecd.org/edu/jeag2003).

Tabelle A10.1

**Länderübergreifende durchschnittliche Abweichung bei 15-jährigen Schülern auf den PISA-Indices für selbstgesteuertes Lernen (2000)**

nach den PISA-Profilen des selbstgesteuerten Lernens

	Profil 1 Niedrige Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen (19,6 Prozent der Schüler)	Profil 2 Mittlere Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen (27,2 Prozent der Schüler)	Profil 3 Mittlere Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen (25,4 Prozent der Schüler)	Profil 4 Hohe Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen (27,8 Prozent der Schüler)
<b>Einsatz von kognitiven und anderen Lernstrategien</b>				
Wiederholungsbezogene Strategien	-0.87	-0.34	0.29	0.70
Differenzierte Übungsstrategien	-1.02	-0.30	0.16	0.89
Kontrollbezogene Strategien	-1.14	-0.34	0.26	0.94
<b>Motivation und Interesse</b>				
Zielgerichtete Motivation	-0.92	-0.25	0.26	0.70
Interesse am Lesen	-0.62	-0.15	0.13	0.48
Interesse an Mathematik	-0.81	0.43	-0.63	0.75
Anstrengung und Ausdauer	-1.13	-0.30	0.17	0.97
<b>Eigene Konzepte zur/zum</b>				
Erfolgswirksamkeit	-1.08	-0.19	-0.01	0.99
Lesefertigkeit	-0.61	-0.23	0.23	0.48
Mathematikfertigkeit	-0.77	0.53	-0.76	0.74
theorieorientierten Lernen	-1.03	0.11	-0.19	0.83
<b>Präferenz der Lernstile</b>				
Kooperatives Lernen	-0.37	0.01	0.03	0.21
Wettbewerbsorientiertes Lernen	-0.78	0.08	-0.15	0.63

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001.

Tabelle A10.2

**Leistungen 15-jähriger Schüler auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses und jeweiliger Prozentsatz der Schüler (2000)**

nach den PISA-Profilen des selbstgesteuerten Lernens

	Profil 1 Niedrige Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen		Profil 2 Mittlere Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen		Profil 3 Mittlere Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen		Profil 4 Hohe Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen	
	Mittlerer Punktwert	%	Mittlerer Punktwert	%	Mittlerer Punktwert	%	Mittlerer Punktwert	%
<b>OECD-Länder</b>								
Australien	499	19.8	522	28.0	538	25.8	569	26.4
Österreich	490	16.9	502	29.6	519	29.8	533	23.7
Belgien (fläm.)	514	16.5	539	32.2	550	28.0	545	23.3
Tschechische Rep.	472	17.5	501	30.0	511	28.5	531	23.9
Dänemark	453	17.6	511	31.5	497	24.7	544	26.2
Finnland	508	21.4	547	26.0	544	24.5	588	28.0
Deutschland	469	17.1	493	30.3	516	27.4	522	25.2
Ungarn	450	19.2	487	25.9	495	28.5	508	26.4
Island	467	19.9	518	27.1	501	25.8	554	27.2
Irland	498	19.1	527	28.4	533	26.3	558	26.2
Italien	462	16.6	494	30.0	488	29.2	507	24.1
Korea	489	21.9	528	23.4	525	27.9	554	26.8
Luxemburg	439	17.8	448	29.4	479	27.3	476	25.6
Mexiko	400	20.6	416	27.7	440	23.9	447	27.9
Neuseeland	502	19.4	536	29.3	541	24.7	570	26.6
Norwegen	463	19.3	519	26.5	509	25.9	559	28.3
Portugal	427	18.1	459	30.8	483	26.8	511	24.3
Schottland	491	18.7	525	27.3	528	26.9	558	27.1
Schweden	483	20.5	513	27.4	522	24.8	554	27.2
Schweiz	472	16.7	490	31.9	525	27.9	517	23.4
Vereinigte Staaten	469	19.8	520	28.6	518	23.6	543	28.0
<b>Ländermittel</b>	<b>465</b>	<b>19.6</b>	<b>496</b>	<b>27.2</b>	<b>506</b>	<b>25.4</b>	<b>527</b>	<b>27.8</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>								
Brasilien	374	18.7	397	25.6	415	26.3	430	29.4
Lettland	421	18.3	457	30.9	473	23.9	495	26.8
Liechtenstein	469	20.8	470	28.3	503	25.4	516	25.5
Russische Föd.	426	21.9	468	25.4	472	23.4	496	29.3
Niederlande <sup>1</sup>	515	16.9	533	30.3	551	29.5	538	23.3

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001.

Tabelle A10.3

**Leistungen 15-jähriger Schüler auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses (2000)**

nach Quartilen des PISA-Index für kontrollbezogene Strategien bei selbstgesteuertem Lernen

	Unterstes Quartil		Zweites Quartil		Drittes Quartil		Oberstes Quartil	
	Mittlerer Punktwert	SF	Mittlerer Punktwert	SF	Mittlerer Punktwert	SF	Mittlerer Punktwert	SF
<b>OECD-Länder</b>								
Australien	494	(4.5)	525	(4.6)	540	(4.3)	564	(5.8)
Österreich	485	(4.3)	502	(3.1)	517	(3.9)	531	(3.5)
Belgien (fläm.)	512	(7.2)	543	(4.2)	542	(5.3)	545	(5.0)
Tschechische Rep.	464	(3.1)	497	(3.0)	518	(3.3)	532	(2.9)
Dänemark	481	(3.8)	497	(3.6)	507	(3.3)	514	(3.3)
Finnland	527	(3.8)	546	(2.9)	556	(3.6)	562	(3.6)
Deutschland	459	(4.3)	495	(4.0)	508	(3.6)	519	(3.3)
Ungarn	456	(5.8)	483	(4.4)	495	(4.3)	496	(5.6)
Island	490	(3.2)	509	(3.2)	513	(3.1)	526	(3.6)
Irland	499	(4.3)	525	(5.1)	537	(4.0)	553	(3.8)
Italien	461	(5.1)	485	(3.8)	499	(3.4)	505	(3.2)
Korea	496	(3.4)	521	(2.9)	534	(3.1)	548	(3.0)
Luxemburg	424	(3.3)	453	(3.0)	456	(3.3)	475	(3.3)
Mexiko	394	(3.4)	415	(3.9)	432	(4.3)	449	(4.7)
Neuseeland	494	(4.2)	531	(3.7)	540	(3.6)	572	(5.0)
Norwegen	494	(5.2)	505	(3.5)	521	(4.4)	518	(4.1)
Portugal	419	(5.6)	464	(5.0)	483	(4.4)	515	(4.4)
Schottland	493	(5.4)	521	(5.2)	531	(5.7)	555	(4.6)
Schweden	491	(3.2)	515	(3.2)	527	(3.9)	539	(3.0)
Schweiz	469	(4.9)	492	(4.9)	503	(4.8)	522	(6.1)
Vereinigte Staaten	477	(7.4)	505	(8.3)	528	(5.7)	534	(8.3)
<b>Ländermittel</b>	<b>474</b>	<b>(1.0)</b>	<b>500</b>	<b>(1.0)</b>	<b>512</b>	<b>(0.8)</b>	<b>526</b>	<b>(1.0)</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>								
Brasilien	368	(4.4)	395	(4.0)	414	(4.0)	425	(4.3)
Lettland	430	(6.4)	465	(6.3)	463	(6.7)	482	(5.6)
Liechtenstein	462	(9.9)	479	(10.9)	477	(9.7)	520	(9.7)
Russische Föd.	431	(5.0)	462	(4.9)	476	(4.7)	485	(4.7)
Niederlande <sup>1</sup>	511	(5.6)	542	(4.2)	541	(3.7)	536	(4.9)

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001.

Tabelle A10.4

## Leistungen 15-jähriger Schüler auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses (2000)

nach Quartilen des PISA-Index der Erfolgswirksamkeit bei selbstgesteuertem Lernen

	Unterstes Quartil		Zweites Quartil		Drittes Quartil		Oberstes Quartil	
	Mittlerer Punktwert	SF	Mittlerer Punktwert	SF	Mittlerer Punktwert	SF	Mittlerer Punktwert	SF
<b>OECD-Länder</b>								
Australien	506	(4.5)	520	(5.2)	536	(4.1)	571	(4.7)
Österreich	483	(4.0)	503	(4.0)	513	(3.1)	536	(3.7)
Belgien (fläm.)	514	(8.4)	535	(4.4)	543	(4.6)	552	(6.5)
Tschechische Rep.	486	(2.7)	499	(3.5)	510	(3.2)	526	(3.8)
Dänemark	465	(3.6)	490	(4.0)	500	(3.2)	544	(2.6)
Finnland	525	(3.1)	535	(3.7)	549	(3.0)	583	(4.1)
Deutschland	470	(4.2)	492	(3.5)	506	(3.8)	527	(4.9)
Ungarn	464	(5.5)	477	(4.5)	490	(6.1)	500	(5.1)
Island	471	(3.0)	504	(3.3)	522	(3.7)	556	(3.5)
Irland	506	(4.3)	521	(4.6)	531	(4.0)	555	(4.3)
Italien	472	(4.9)	481	(3.4)	496	(3.3)	506	(4.4)
Korea	498	(3.4)	520	(3.3)	528	(2.8)	549	(3.0)
Luxemburg	434	(2.9)	449	(3.9)	461	(3.1)	475	(3.3)
Mexiko	402	(3.3)	415	(4.1)	425	(4.3)	447	(5.4)
Neuseeland	509	(4.8)	529	(3.9)	538	(4.1)	575	(5.3)
Norwegen	475	(4.2)	499	(3.8)	515	(5.7)	554	(3.6)
Portugal	442	(5.3)	459	(5.5)	473	(5.3)	505	(4.9)
Schottland	504	(5.6)	513	(5.8)	535	(4.4)	562	(5.6)
Schweden	480	(3.1)	505	(3.3)	528	(3.3)	560	(3.4)
Schweiz	471	(4.4)	495	(5.2)	499	(5.5)	520	(5.1)
Vereinigte Staaten	474	(7.4)	510	(7.1)	518	(6.9)	548	(8.3)
<b>Ländermittel</b>	<b>478</b>	<b>(21.5)</b>	<b>500</b>	<b>(7.1)</b>	<b>510</b>	<b>(13.9)</b>	<b>534</b>	<b>(14.8)</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>								
Brasilien	376	(3.8)	395	(3.8)	411	(4.3)	432	(4.7)
Lettland	434	(5.7)	457	(6.2)	467	(6.2)	494	(6.6)
Liechtenstein	446	(11.0)	475	(7.4)	514	(8.8)	507	(11.8)
Russische Föd.	435	(4.9)	458	(4.9)	470	(3.5)	492	(5.0)
Niederlande <sup>1</sup>	517	(5.4)	526	(3.9)	543	(5.4)	545	(4.5)

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001.



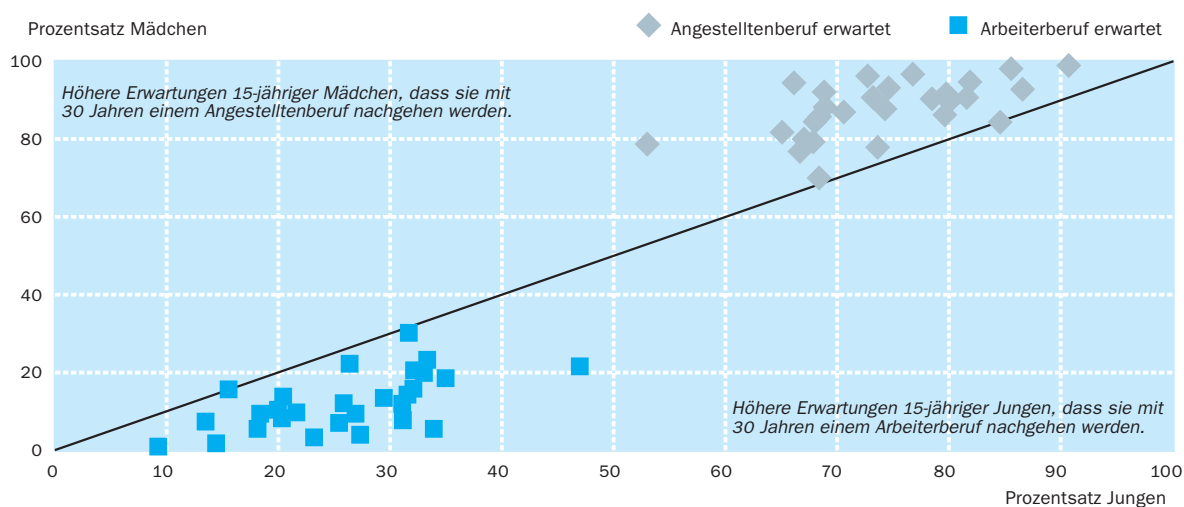


## Indikator A11: Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Schülerleistungen

- Schon in der vierten Klasse übertrifft die durchschnittliche Lesekompetenz der Mädchen häufig die der Jungen und im Alter von 15 Jahren ist der Abstand zwischen den Geschlechtern dann meist recht groß.
- In Mathematik haben in den meisten Ländern die 15-jährigen Jungen einen leichten Vorsprung vor den gleichaltrigen Mädchen, in den Naturwissenschaften sind die Unterschiede jedoch weniger deutlich und nicht so einheitlich.
- In der politischen Bildung zeigen sich bei den 14-Jährigen nur wenige geschlechtsspezifische Unterschiede.
- Trotz dieser allgemeinen Muster variieren in den einzelnen Ländern die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den verschiedenen Fächern sehr.
- In ungefähr der Hälfte der Länder bevorzugten mehr Mädchen als Jungen kooperative Formen des Lernens, in den meisten Ländern neigten die Jungen eher zu wettbewerbsorientierten Lernformen.

Abbildung A11.1

Erwartungen 15-jähriger Schüler, ob sie mit 30 Jahren einem Angestellten- oder Arbeiterberuf nachgehen werden, nach Geschlecht (2000)



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001. Tabelle A 11.1. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

*Dieser Indikator untersucht die geschlechtsspezifischen Unterschiede in verschiedenen Fächern und in Bezug auf verschiedene Einstellungen zum Lernen.*

## Politischer Hintergrund

Angesichts der Auswirkungen der Bildung auf die Erwerbsbeteiligung, die berufliche Mobilität und die Lebensqualität unterstreichen politische Entscheidungsträger und Pädagogen die Bedeutung einer Verringerung der Bildungsunterschiede zwischen Männern und Frauen. Bei der Verringerung der geschlechtsspezifischen Unterschiede beim Bildungsstand (s. Indikatoren A1 und A2) wurden große Fortschritte erzielt, wenngleich in bestimmten Fächern, wie Mathematik und Informatik, immer noch ein Unterschied zugunsten der Männer besteht (s. Indikator A3).

Nachdem die Frauen ihren Rückstand in vielen Bildungsbereichen aufgeholt und dann die Männer sogar überholt haben, geben nun häufig die schwachen Leistungen der Jungen in bestimmten Bereichen wie dem Lesen Anlass zur Besorgnis. Daher müssen die Entscheidungsträger, wenn sie ausgewogenere Lernerfolge zwischen den Geschlechtern erreichen wollen, genau auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Leistungen, den Einstellungen zum Lernen und den Lernstrategien der Schüler achten. Ferner können sich die Vorstellungen der Schüler über die für sie erreichbaren Berufe auf ihre Bildungsentscheidungen und schulischen Leistungen auswirken. Daher sollte es ein wichtiges politisches Ziel sein, das Bildungssystem dabei zu unterstützen, die geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede in bestimmten Fächern zu reduzieren. Zunächst werden in diesem Indikator die Daten aus der PISA-Studie der OECD zu geschlechtsspezifischen Unterschieden hinsichtlich der Berufe untersucht, in denen sich heute 15-Jährige im Alter von 30 Jahren sehen. Es folgt eine Analyse der geschlechtsspezifischen Unterschiede in Leistungen, Einstellungen und Lernstrategien aufgrund der Ergebnisse der PISA-Studie, der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) und der IEA-Studie zur politischen Bildung.

## Ergebnisse und Erläuterungen

*Die Hoffnungen und Erwartungen von Schülern hinsichtlich ihrer Zukunft können sich auf ihre schulischen Leistungen und Auswahlentscheidungen auswirken.*

Die PISA-Studie untersuchte, in welchen Berufen sich die Schüler im Alter von 30 Jahren sehen, um festzustellen, mit welchen Bestrebungen und Erwartungen sie ihre eigene Zukunft angehen. Diese Erwartungen werden sich wahrscheinlich auf ihre schulischen Leistungen sowie auf die Studiengänge und Bildungswege auswirken, die sie auswählen. Schüler, die weitergehende intellektuelle Ambitionen haben, werden auch eher an schulischen Aktivitäten im engeren und weiteren Sinne interessiert sein.

Es überrascht wohl nicht allzu sehr, dass die Ergebnisse aus PISA den Schluss nahelegen, dass die Berufe, die Schüler für sich erwarten, mit denen ihrer Eltern im Zusammenhang stehen, obwohl diese Korrelation lediglich schwach bis gering ist. Im Durchschnitt aller Länder beträgt die Korrelation des von einem Schüler erwarteten Berufs mit dem seines Vaters 0,19 und mit dem seiner Mutter 0,15.

Noch wichtiger ist, dass die von den Schülern im Alter von 30 Jahren für sich erwarteten Berufe anscheinend schon ihre späteren Entscheidungen zur Berufswahl andeuten. So geben Schülerinnen in den untersuchten Ländern wesentlich häufiger als Schüler an, dass sie für sich Berufe im Zusammenhang mit den Biowissenschaften und dem Gesundheitswesen erwarten, u.a. Biologie, Pharmazie, Medizin und medizinische Hilfsberufe, Zahnheilkunde, Ernährungswesen und Pflege sowie auch mit einer Lehrtätigkeit zusammenhängende Berufe: Zwanzig Prozent der Mädchen sehen sich in Berufen im Bereich Biowissenschaften oder Gesundheitswesen, verglichen mit nur 7 Prozent der Jungen. Von den Mädchen erwarten 9 Prozent, in einem Lehrberuf zu sein, von den Jungen 3 Prozent. Dagegen nennen Schüler häufiger Berufe im Zusammenhang mit Physik, Mathematik oder Ingenieurwesen (18 Prozent der Schüler verglichen mit 5 Prozent der Schülerinnen) oder mit Metall, Maschinenbau und den dazu gehörigen Gewerben (6 Prozent der Schüler, jedoch weniger als 1 Prozent der Schülerinnen).

*Die Berufe, die sie im Alter von 30 Jahren für sich erwarten, scheinen schon ihre zukünftigen beruflichen Entscheidungen anzudeuten.*

In der PISA-Studie werden die von den Schülerinnen und Schülern im Alter von 30 Jahren für sich erwarteten Berufe in vier sozio-ökonomische Kategorien unterteilt und zwar: hoch qualifizierte Angestelltenberufe, niedrig qualifizierte Angestelltenberufe, hoch qualifizierte Arbeiterberufe, niedrig qualifizierte Arbeiterberufe. Entsprechend dieser Taxonomie scheinen in 40 von 42 Ländern die Mädchen höhere Erwartungen an ihre künftigen Berufe zu haben als die Jungen. Abbildung A11.1 illustriert diese Zusammenhänge. Jedes Symbol steht für ein Land, die Rhomben zeigen den Prozentsatz der Schüler, die im Alter von 30 Jahren damit rechnen, als Angestellte tätig zu sein und die Quadrate den Prozentsatz derjenigen, die sich dann als Arbeiter sehen. In Belgien, Dänemark und der Tschechischen Republik rechnen 25 Prozent mehr Mädchen als Jungen im Alter von 30 Jahren mit einem Angestelltenberuf. In Mexiko und Korea scheint ein hoher Prozentsatz von Mädchen und Jungen stark mit einem Angestelltenberuf (über 80 Prozent) zu rechnen, wobei es nur geringe Unterschiede in den Erwartungen von Mädchen und Jungen gibt (unter 10 Prozent) (s. Tab. A11.1).

*Mädchen scheinen höhere Erwartungen an ihre künftigen Berufe als Jungen zu haben, ...*

Aus Abbildung A11.2 lassen sich hierzu nähere Angaben entnehmen, es wird der Anteil der Schüler bzw. Schülerinnen gezeigt, die später mit einem Angestelltenberuf rechnen, sowohl mit einem hoch qualifizierten als auch mit einem gering qualifizierten. Die linke Seite der Abbildung zeigt den Anteil der Jungen und die rechte den der Mädchen. Der Anteil der Mädchen, die im Alter von 30 Jahren mit einem Angestelltenberuf rechnen, variiert zwischen ca. 95 Prozent in Belgien, Polen und den Vereinigten Staaten und 66 Prozent in Japan. Ähnliche Muster sind bei den Jungen zu erkennen – mit einer Varianz von über 80 Prozent in Korea, Mexiko und den Vereinigten Staaten bis zu 51 Prozent in Japan (s. Tab. A11.1).

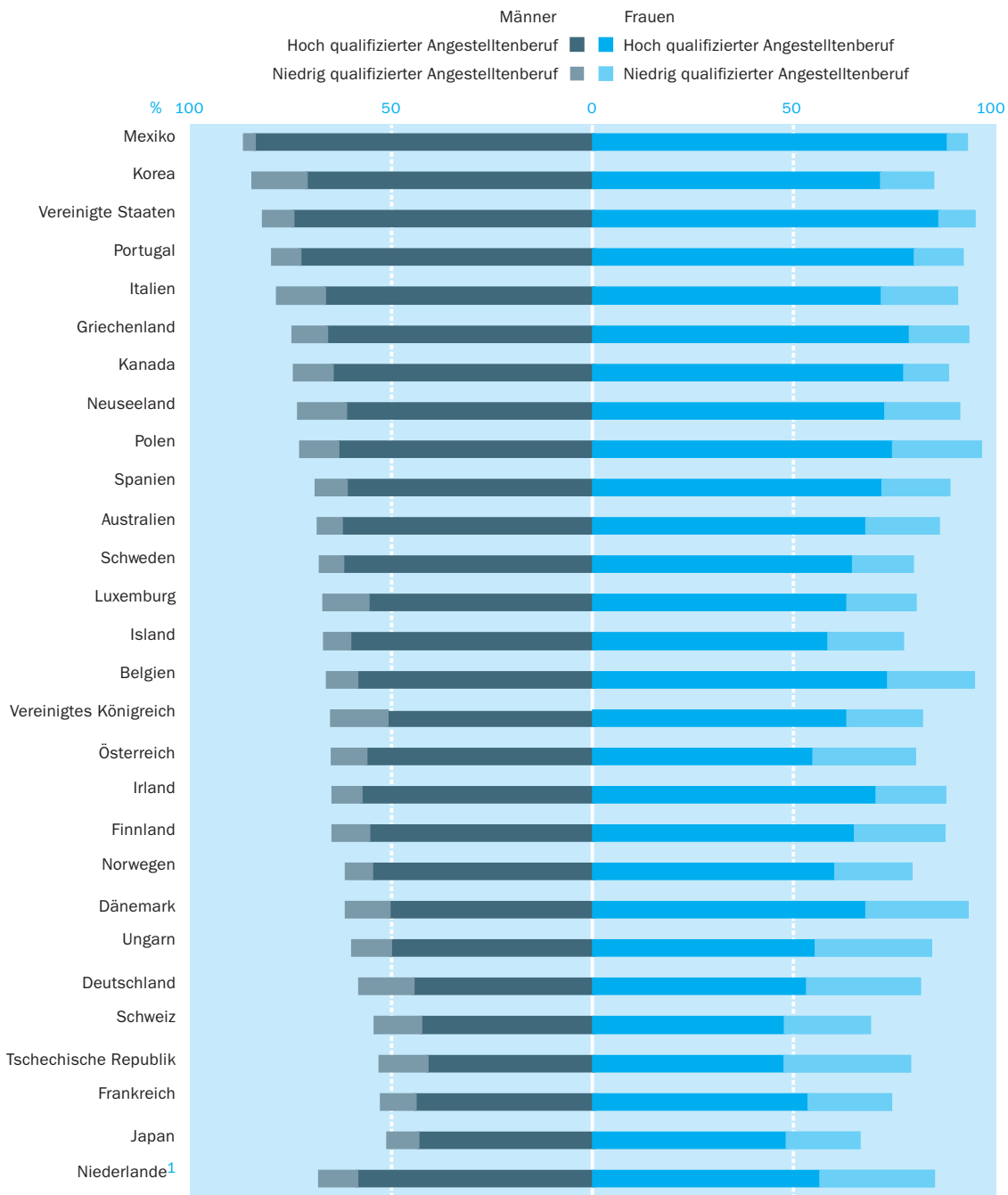
*... bei beiden Geschlechtern gibt es jedoch zwischen den einzelnen Ländern erhebliche Unterschiede in den Erwartungen.*

Diese Ergebnisse sind für die Formulierung politischer Maßnahmen bedeutsam. Zusammengenommen legen die Daten der PISA-Studie über die Berufe, die 15-jährige Schülerinnen und Schüler im Alter von 30 Jahren für sich erwarten, und die Daten über die gegenwärtigen geschlechtsspezifischen Entscheidungsmuster hinsichtlich der Bildungswege und Berufe nahe, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den beruflichen Erwartungen 15-Jähri-

Abbildung A11.2

Die Erwartung von 15-Jährigen, mit 30 Jahren einem Angestelltenberuf nachzugehen

Prozentsatz 15-Jähriger, die erwarten einem hoch bzw. niedrig qualifizierten Angestelltenberuf nachzugehen, nach Geschlecht.



Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001. Tabelle A11.1. 1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten  
Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

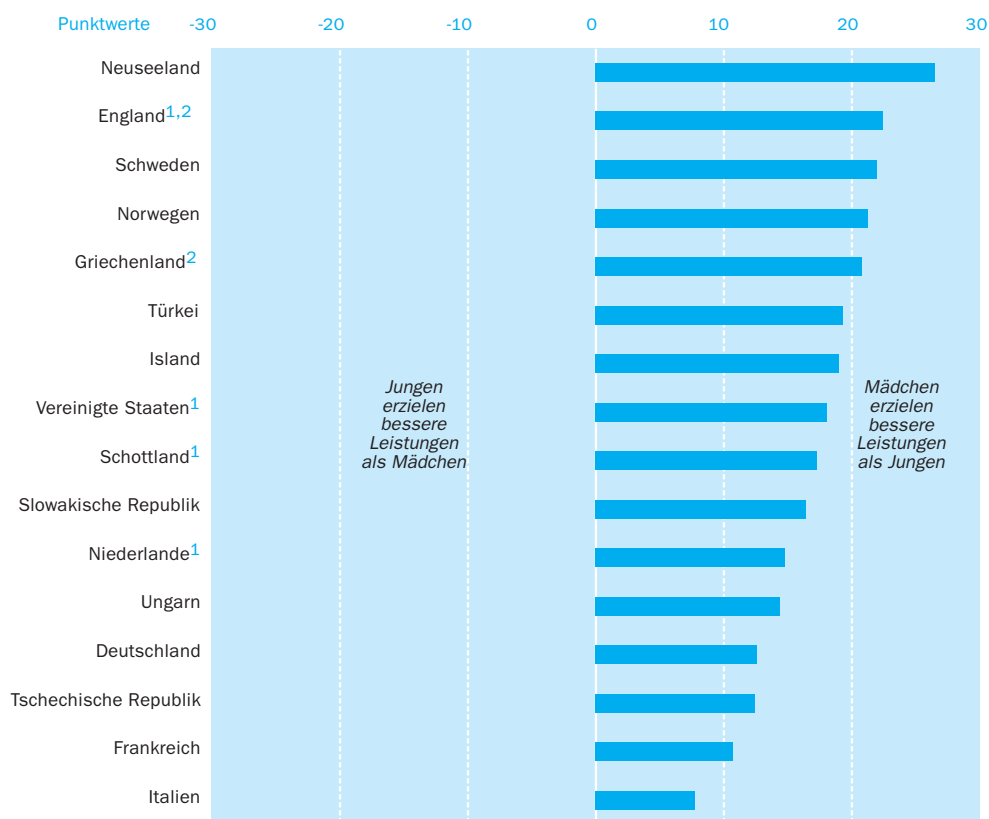
ger wahrscheinlich fort dauern und die Zukunft der Schülerinnen und Schüler nachhaltig beeinflussen werden. Daher sollte es ein wichtiges politisches Ziel sein, das Bildungswesen dabei zu unterstützen, die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den beruflichen Erwartungen abzumildern – soweit dies mit geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen bei den Leistungen und Neigungen der Schüler zusammenhängt – und das Leistungsgefälle in bestimmten Fächern zu reduzieren.

Durchschnittlich ist es in allen Ländern in der vierten Klasse so, dass die Mädchen die Jungen auf der PISA-Skala der Lesefertigkeiten und des Leseverständnisses übertreffen (Abb. A11.3). Der Unterschied zwischen den Punktzahlen der Mädchen und der Jungen reicht von 8 Punkten in Italien bis zu über 20 Punkten in England, Griechenland, Neuseeland, Norwegen und Schweden. In allen Ländern sind die Unterschiede statistisch signifikant.

*Schon in der vierten Klasse übertrifft die Lesekompetenz der Mädchen häufig die der Jungen ...*

Abbildung A11.3

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Leseleistungen von Schülern der 4. Jahrgangsstufe auf der IGLU-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses (2001)



1. Richtlinien zur Ausschöpfungsquote der Stichprobe konnten nur durch Einbeziehung nachrückender Schulen eingehalten werden.

2. Die „national definierte Grundgesamtheit“ erfasst weniger als 95% der „angestrebten nationalen Grundgesamtheit“.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Größe des Unterschieds zwischen den von Mädchen und Jungen auf der Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses erzielten mittleren Punktwerten.

Quelle: IEA Progress in Reading Literacy Study (PIRLS) 2001/ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU). Tabelle A11.2.

Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

*...und mit 15 Jahren besteht häufig eine erheblicher geschlechtsspezifischer Unterschied in der Lesekompetenz.*

Für die 15-Jährigen zeigt die PISA-Studie noch größere Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen den Geschlechtern. In allen Ländern zeigen im Durchschnitt die Mädchen bessere Leistungen bei der Lesekompetenz als die Jungen. Dieser Unterschied ist nicht nur überall festzustellen, sondern auch erheblich – durchschnittlich beträgt er 32 Punkte (Tab. A11.3 und Abb. A11.4).

Obwohl die geschlechtsspezifischen Unterschiede unter den 15-Jährigen deutlicher zu sein scheinen, korrelieren die Kenngrößen der PISA-Studie und der IGLU-Studie für die einzelnen Länder sehr stark ( $r=0,81$ ).

*In Mathematik scheinen die 15-jährigen Jungen einen leichten Vorsprung zu haben, ...*

In der mathematischen Grundbildung zeigen sich in ungefähr der Hälfte der Länder statistisch signifikante Unterschiede, bei denen jeweils die Jungen besser abschnitten. Die durchschnittliche Differenz zwischen Mädchen und Jungen in der mathematischen Grundbildung beträgt 11 Punkte (Tab. A11.3 und Abb. A11.4).

*... in den Naturwissenschaften sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede jedoch weniger deutlich und nicht so einheitlich ...*

Die Kenngrößen der PISA-Studie 2000 für die naturwissenschaftliche Grundbildung weisen weniger Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen auf als die für die Lesekompetenz und die mathematische Grundbildung. Außerdem sind die Unterschiede in den einzelnen Ländern nicht so stringent. In 25 OECD-Ländern ist kein statistisch signifikanter geschlechtsspezifischer Unterschied bei den Leistungen im Bereich naturwissenschaftliche Grundbildung zu erkennen (Tab. A11.3 und Abb. A11.4).

*... und die IEA-Studie zur politischen Bildung stellt nur geringe geschlechtsspezifische Unterschiede bei der politischen Bildung fest.*

Auch die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der politischen Bildung, wie sie sich aus der IEA-Studie zur politischen Bildung ergeben, sind relativ gering (Tab. A11.4). Der Test zur politischen Bildung, der 1999 mit 14-Jährigen in 28 Ländern durchgeführt wurde, sollte die Kenntnisse der Schüler über grundlegende demokratische Prinzipien und ihre Fähigkeiten zur Interpretation von Material mit staatsbürgerlichen oder politischen Inhalten prüfen. Die Studie stellte fest, dass es – ohne eine Kontrolle für andere Variablen – bei den 14-Jährigen in den meisten Ländern keine geschlechtsspezifischen Unterschiede beim inhaltlichen Wissen oder der Interpretationsfähigkeit von Material zur politischen Bildung gibt. Hält man andere mit der politischen Bildung in Zusammenhang stehende Faktoren (wie das von den Schülern erwartete Bildungsniveau und den Zugang zu Lesematerial zu Hause) konstant, ergibt sich ein leichter Unterschied zugunsten der Jungen, jedoch nur in ungefähr einem Drittel der 28 untersuchten Länder.

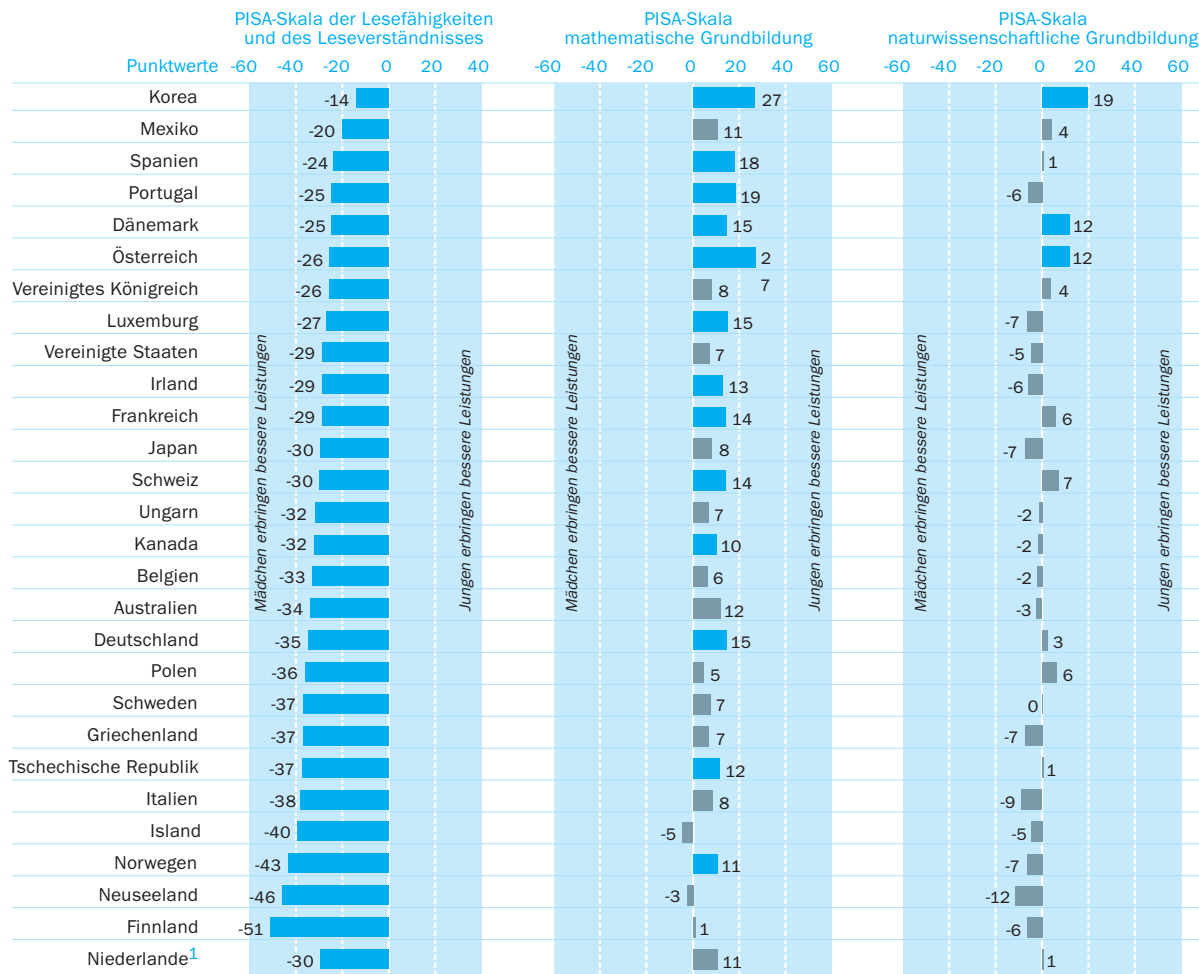
*Die Länder unterscheiden sich jedoch stark im Ausmaß der geschlechtsspezifischen Unterschiede in den einzelnen Fächern.*

Die Tatsache, dass die Ausrichtung der geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Lesekompetenz und der mathematischen Grundbildung in allen Ländern recht einheitlich ist, lässt vermuten, dass die Bildungssysteme bzw. Gesellschaften und Kulturen grundlegende Merkmale aufweisen, die derartige geschlechtsspezifische Unterschiede fördern. Die große Variationsbreite bei den Ländern im Ausmaß dieser geschlechtsspezifischen Unterschiede weist darauf hin, dass die aktuellen Unterschiede auf unterschiedliche Lernerfahrungen der Schüler zurückzuführen sind und somit durch eine geänderte Politik beeinflusst werden können.

Abbildung A11.4

**Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses sowie auf den PISA-Skalen mathematische bzw. naturwissenschaftliche Grundbildung (2000)**

- Unterschied zwischen den von Jungen und den von Mädchen erzielten Punktwerten ist statistisch signifikant
- Unterschied zwischen den von Jungen und den von Mädchen erzielten Punktwerten ist statistisch nicht signifikant.



1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten..

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Unterschiedes zwischen den mittleren Leistungen von Mädchen und Jungen auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses.

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001. Tabelle A11.3. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

Der Abstand zwischen den von 15-jährigen Jungen und Mädchen in der PISA-Studie bei der Lesekompetenz erreichten Punktzahlen variierte zwischen 25 Punkten und weniger in Dänemark, Korea, Mexiko, Portugal und Spanien und fast doppelt so vielen in Finnland. Bei der mathematischen Grundbildung reichte die Varianz von statistisch insignifikanten Unterschieden in 14 OECD-Ländern bis zu 27 Punkten in Österreich und Korea. Es scheint also so, als ob es einigen Ländern gelingt, entweder als direktes Ergebnis schulischer Bemühungen oder aufgrund günstigerer gesellschaftlicher Bedingungen, ein Lernumfeld zur Verfügung zu stellen, von dem beide Geschlechter gleichermaßen profitieren. Korea und in geringerem Ausmaß auch Irland, Japan und das Ver-



einige Königreich erreichen bei der Lesekompetenz sowohl eine hohe mittlere Punktzahl als auch unterdurchschnittliche geschlechtsspezifische Unterschiede. Vergleichbar damit weisen auch Belgien, Finnland, Japan, Neuseeland und das Vereinigte Königreich bei der mathematischen Grundbildung sowohl eine hohe mittlere Punktzahl als auch relativ geringe geschlechtsspezifische Unterschiede auf (Tab. A11.3 und Indikatoren A5 und A6).

#### Kasten A11.1.

##### **Geschlechtsspezifische Unterschiede bei leistungsschwachen Schülern**

Wenn man die Leistungen steigern und die Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung fördern will, muss man sich insbesondere auf die leistungsschwächsten Schüler konzentrieren. In allen OECD-Ländern finden sich 15-jährige Jungen bei den Leseleistungen eher unter den schwächsten Schülern (d. h. höchstens auf dem Niveau der Kompetenzstufe 1 der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses und darunter); das Verhältnis von Jungen zu Mädchen auf dieser Kompetenzstufe beträgt in den OECD-Ländern durchschnittlich 1,7 und reicht von 1,3 in Mexiko bis zu 3,5 in Finnland.

Da 15-jährige Jungen auf der Skala für die mathematische Grundbildung meist besser abschneiden als Mädchen, wäre zu erwarten, dass sich unter den Leistungsschwachen in der mathematischen Grundbildung mehr Mädchen befinden. Ein Großteil des geschlechtsspezifischen Unterschieds in der mathematischen Grundbildung ist jedoch auf die größeren Vorsprünge der Jungen unter den Leistungsstärkeren zurückzuführen und nicht auf eine relativ geringere Anzahl von Jungen in der Gruppe der Leistungsschwachen. In den 15 an der PISA-Studie beteiligten OECD-Ländern sind 15-jährige Jungen eher unter den Spitzenschülern anzutreffen, 15-jährige Mädchen jedoch in keinem Land. Unter den Schülern, die mindestens 100 Punkt unter dem OECD-Mittel für die mathematische Grundbildung liegen, sind Mädchen und Jungen fast gleich stark vertreten. Diese Ergebnisse legen nahe, dass die schwachen Leistungen der Jungen in den verschiedenen Fächern für die Bildungspolitik eine beachtliche Herausforderung darstellen, derer man sich dringend annehmen muss, wenn man den Anteil der Schüler am unteren Ende des Leistungsspektrums verringern will.

Weitere Informationen und Daten über leistungsschwache Schüler s. *Lernen für das Leben – Erste Ergebnisse von PISA 2000* (OECD, 2001).

*Nicht nur bei den Leistungen der Schüler, sondern auch bei ihren Einstellungen, Gewohnheiten und Herangehensweisen an das Lernen gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede.*

#### Skalen für selbstgesteuertes Lernen

Nicht nur, wenn man die Leistungen in bestimmten Fächern misst, ergeben sich geschlechtsspezifische Unterschiede, sondern auch bei den Einstellungen und anderen Kenngrößen im Zusammenhang mit den Lerngewohnheiten. Wie im Indikator A9 dargelegt, hat die PISA-Studie 2000 Daten über eine Reihe von Fähigkeiten und Einstellungen erhoben, die als Voraussetzung dafür angesehen werden, dass die Schüler in der Lage sind, den Lernprozess zu bewältigen, d. h. ihr selbstgesteuertes Lernverhalten. Diese 13 Skalen für selbst-

gesteuertes Lernen erfassen, wie die Schüler Lernstrategien, Motivation, Selbstwahrnehmung und bevorzugte Lernmethoden einsetzen, (s. [Approaches to Learning: Strategies and Motivation, OECD, 2003](#)). Dieser Indikator arbeitet die Unterschiede zwischen den Geschlechtern auf den Skalen für selbstgesteuertes Lernen (Tab. A11.5a und A11.5b) heraus und verdeutlicht so deren relative Stärken und Schwächen. Ein gezieltes Eingreifen zur Reduzierung der Unterschiede bei den Lernstrategien bzw. im Lernverhalten der Schüler könnte sich nicht unerheblich auf die Pädagogik auswirken.

### Lernstrategien

Die Unterschiede bei den von Mädchen und Jungen eingesetzten Lernstrategien könnten mögliche Strategien zur Minderung der geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede aufzeigen. In den meisten Ländern gaben 15-jährige Mädchen wesentlich häufiger als Jungen an, dass sie hauptsächlich wiederholungsbezogene Strategien anwenden (z. B. mehrmaliges lautes Vorlesen des Lernstoffes und Auswendiglernen der zentralen Punkte) (Tab. A11.5a).

*In den meisten Ländern bevorzugen 15-jährige Mädchen wiederholungsbezogene Strategien, ...*

Im Gegensatz dazu nennen Jungen häufiger als Mädchen differenzierte Übungsstrategien (z. B. Ergründen, in welchem Zusammenhang der Lernstoff mit anderem Wissen steht, das anderweitig erlernt wurde). In fast allen Ländern, in denen es statistisch signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede gibt, erklären jedoch Mädchen häufiger als Jungen, dass sie kontrollbezogene Strategien einsetzen (d. h. Methoden, mit denen sie ihren Lernerfolg überprüfen können). Das legt nahe, dass Mädchen eher dazu tendieren, beim Lernen eine Selbstbeurteilung vorzunehmen (s. OECD, 2001). Andererseits könnte für Jungen eventuell eine mehr allgemeine Hilfestellung bei der Planung, Organisation und Strukturierung ihres Lernens angebracht sein (Tab. A11.5a).

*... Jungen hingegen legen mehr Wert auf differenzierte Übungsstrategien.*

### Motivation

In allen Ländern zeigen Mädchen ein stärkeres Interesse am Lesen als Jungen. Wie in den Indikatoren A8 und A9 aufgezeigt, lesen Mädchen meist auch häufiger Bücher, insbesondere Belletristik, und haben mehr Freude am Lesen als Jungen.

*In allen Ländern zeigen Mädchen ein stärkeres Interesse am Lesen, ...*

Im Gegensatz dazu bekunden die Jungen in fast allen an der Studie beteiligten Ländern mehr Interesse an Mathematik als Mädchen. Tatsächlich sind Portugal und Mexiko die einzigen Länder, in denen Mädchen und Jungen ähnlich viel Interesse an Mathematik zeigen.

*... während die Jungen mehr Interesse an Mathematik bekunden ...*

In den geschlechtsspezifischen Unterschieden bei den Leistungen im Lesen und in der mathematischen Grundbildung spiegelt sich das Interesse der Schüler an dem jeweiligen Fach deutlich wider. Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Einstellungen könnten ein Zeichen dafür sein, dass es Schule und Gesellschaft nicht gelingt, die Motivation und das Interesse an den verschiedenen Fächergruppen bei beiden Geschlechtern gleichmäßig zu fördern.

*... und diese Präferenzen spiegeln sich in den Leistungsprofilen.*

*Geschlechtsspezifische Unterschiede sind auch hinsichtlich des Selbstvertrauens der Schüler in ihre Fähigkeiten und hinsichtlich ihrer Überzeugung vom Nutzen des Lernens erkennbar ...*

*... sowie in ihren Einstellungen zum kooperativen und wettbewerbsorientierten Lernen.*

*Die Daten zur Lesekompetenz von Schülern der 4. Jahrgangsstufe basieren auf der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) (Progress in Reading Literacy Study - PIRLS), die 2001 von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführt wurde.*

*Die Daten zur politischen Bildung der Viertklässler basieren auf der 1999 von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführten Studie zur politischen Bildung.*

## Selbstwahrnehmung

Weitere Faktoren, die eng mit der Leistung zusammenhängen und sich nach Geschlecht unterscheiden, sind das Vertrauen der Schüler in die eigenen Fähigkeiten und ob sie an den Nutzen des Lernens glauben. In allen Ländern, mit Ausnahme Koreas, haben die Mädchen mehr Vertrauen in ihre Leseleistungen als die Jungen. Dieser Unterschied ist in Finnland, Deutschland, Italien und den Vereinigten Staaten am deutlichsten. Hinsichtlich der mathematischen Grundbildung haben Jungen eine höhere Selbsteinschätzung als Mädchen, insbesondere in Deutschland, Norwegen, und der Schweiz. Insgesamt und in den meisten Ländern erzielten die Jungen wesentlich höhere Werte bei der allgemeinen Erfolgswirksamkeit, bzw. der Überzeugung, die selbst gesetzten Ziele erreichen zu können, als Mädchen. Der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen ist in Dänemark, Schweden und Norwegen besonders groß (Tab. AII.5b).

## Lernstile

In ungefähr der Hälfte der Länder bevorzugten mehr Mädchen als Jungen kooperative Formen des Lernens, während die Jungen in den meisten Ländern eher zu wettbewerbsorientierten Lernformen neigten. Auf der Skala für kooperatives Lernen sind diese geschlechtsspezifischen Unterschiede in Irland, Italien und den Vereinigten Staaten am stärksten ausgeprägt. Auf der Skala für wettbewerbsorientiertes Lernen zeigen sie sich am deutlichsten in Irland, Portugal und Schottland (Tab. AII.5b).

## Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten zur Lesekompetenz von Schülern der 4. Jahrgangsstufe basieren auf der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) (Progress in Reading Literacy Study – PIRLS), die 2001 von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführt wurde. Die IGLU-Zielpopulation waren die Schüler in der höheren der zwei aufeinanderfolgenden Jahrgangsstufen, die zum Zeitpunkt des Tests den größten Anteil 9-jähriger Schüler aufwiesen. Abgesehen vom in der Definition enthaltenen Alterskriterium sollte die Zielpopulation den Zeitpunkt im Lehrplan repräsentieren, an dem die Schüler den Erwerb der Grundkenntnisse im Bereich Lesen abgeschlossen haben und sich in den nachfolgenden Jahrgangsstufen mehr auf das „Lesen, um zu lernen“ konzentrieren. Deshalb wurde davon ausgegangen, dass die IGLU-Zielstufe die 4. Jahrgangsstufe sei (Tab. AII.2).

Die Punktzahlen für den Test in politischer Bildung ergeben sich aus den Leistungsmessungen der Schüler während der zweiten Phase der IEA-Studie zur politischen Bildung. Man wollte in allen Ländern eine Population aus Schülern in Vollzeitausbildung in einer Klassenstufe erreichen, in der sich bei der Durchführung der Tests die meisten Schüler im Alter zwischen 14 Jahren und 14 Jahren und 11 Monaten befanden. In den meisten Ländern wurden die Tests in der ersten Woche des achten Monats des Schuljahres durchgeführt (Tab. AII.4).

Die für diesen Indikator untersuchte Zielpopulation von PISA waren 15-jährige Schüler. In der Praxis bezog sich dies auf Schüler, die zu Beginn der Testperiode zwischen 15 Jahren und 3 (abgeschlossenen) Monaten und 16 Jahren und 2 (abgeschlossenen) Monaten alt waren und eine Bildungseinrichtung besuchten, ungeachtet der Klassenstufe und der Art der von ihnen besuchten Bildungseinrichtung und unabhängig davon, ob es sich um eine Ganztags- oder Halbtagsschule handelte.

*Die Punktzahlen für Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung ergeben sich aus Leistungsmessungen im Rahmen der von der OECD 2000 durchgeführten Internationalen Schulleistungsstudie (PISA).*

26 der 32 an der PISA-Studie 2000 beteiligten Länder führten auch den Teil der Studie zum selbstgesteuerten Lernen durch, auf dem dieser Indikator basiert: Australien, Belgien (fläm.), Brasilien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Irland, Island, Italien, Korea, Lettland, Liechtenstein, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, die Russische Föderation, Schottland, Schweden, die Schweiz, die Tschechische Republik, Ungarn und die Vereinigten Staaten. Anzumerken ist, dass Belgien und das Vereinigte Königreich, die an der PISA-Hauptstudie teilgenommen hatten, hinsichtlich des selbstgesteuerten Lernens lediglich durch beteiligte Verwaltungsgebiete vertreten sind: den flämisch sprechenden Teil in Belgien und Schottland im Vereinigten Königreich. Frankreich, Griechenland, Irland, Japan, Kanada und Spanien sowie der französisch sprechende Teil Belgiens und England haben sich an dieser Option nicht beteiligt.

Zur Definition der in diesem Indikator erwähnten Indizes, siehe Indikator A10.

Hinweise zu Standardfehlern, Signifikanztests und multiplen Vergleichen s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003).

Tabelle A11.1

## Erwartungen 15-Jähriger hinsichtlich des Berufs, dem sie mit 30 Jahren nachgehen werden, nach Geschlecht

Prozentsatz 15-Jähriger, die erwarten, einem Angestellten- bzw. einem Arbeiterberuf nachzugehen, nach Geschlecht

	Gesamt				Männer				Frauen			
	Hoch qualifizierter Angestelltenberuf	Niedrig qualifizierter Angestelltenberuf	Hoch qualifizierter Arbeiterberuf	Niedrig qualifizierter Arbeiterberuf	Hoch qualifizierter Angestelltenberuf	Niedrig qualifizierter Angestelltenberuf	Hoch qualifizierter Arbeiterberuf	Niedrig qualifizierter Arbeiterberuf	Hoch qualifizierter Angestelltenberuf	Niedrig qualifizierter Angestelltenberuf	Hoch qualifizierter Arbeiterberuf	Niedrig qualifizierter Arbeiterberuf
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
<b>OECD-Länder</b>												
Australien	65.0	11.7	10.4	12.9	62.4	6.0	19.0	12.7	67.8	17.9	1.2	13.1
Österreich	55.3	17.2	11.7	15.8	56.3	8.6	21.9	13.3	54.8	25.1	2.2	17.9
Belgien	65.6	14.2	15.4	4.9	58.5	7.6	27.9	6.0	73.1	21.3	1.8	3.7
Kanada	70.9	10.2	7.1	11.8	64.6	9.7	13.0	12.8	77.1	10.8	1.2	10.8
Tschechische Rep.	44.5	22.0	16.2	17.3	41.1	11.9	28.3	18.7	47.6	31.1	5.3	16.0
Dänemark	58.5	17.5	19.6	4.3	50.5	10.9	34.1	4.5	67.7	25.1	2.9	4.2
Finnland	60.4	15.8	12.2	11.5	55.5	9.1	21.4	14.0	65.0	22.0	3.7	9.2
Frankreich	48.9	14.7	9.9	26.5	44.1	8.5	18.7	28.7	53.4	20.5	1.7	24.4
Deutschland	48.8	20.9	17.2	13.2	44.7	13.3	30.1	11.9	53.1	28.0	4.6	14.3
Griechenland	72.3	11.7	9.4	6.6	66.0	8.6	17.9	7.6	78.5	14.6	1.3	5.6
Ungarn	52.7	19.0	16.6	11.7	50.3	9.5	28.0	12.2	55.3	28.5	5.1	11.1
Island	59.2	12.6	7.9	20.3	60.3	6.4	13.5	19.8	58.4	18.5	2.4	20.7
Irland	64.1	12.2	11.7	12.1	57.5	7.2	22.6	12.7	70.3	16.9	1.3	11.5
Italien	69.1	15.2	5.8	9.9	66.6	11.9	10.6	10.9	71.6	18.7	0.9	8.8
Japan	45.8	12.9	4.0	37.4	43.3	7.7	7.3	41.7	48.2	17.9	0.7	33.2
Korea	71.2	13.2	1.6	13.9	71.1	13.4	2.4	13.0	71.4	13.0	0.6	15.0
Luxemburg	59.6	14.3	8.7	17.4	55.7	11.3	15.4	17.6	63.0	16.9	2.8	17.2
Mexiko	86.0	3.6	2.1	8.2	84.0	2.5	3.4	10.1	88.0	4.7	0.8	6.4
Neuseeland	67.0	15.1	8.5	9.4	61.3	11.8	16.5	10.4	72.4	18.3	0.8	8.4
Norwegen	57.4	12.7	12.9	17.1	55.0	6.4	23.2	15.4	60.1	18.9	2.3	18.7
Polen	68.8	15.4	14.2	1.7	63.3	9.4	24.4	2.9	74.5	21.7	3.5	0.4
Portugal	76.5	9.5	5.1	9.0	72.7	7.0	9.8	10.5	79.8	11.7	0.8	7.7
Spanien	66.6	12.2	8.2	13.1	61.2	7.7	16.1	15.0	71.7	16.6	0.7	11.0
Schweden	63.2	10.3	8.1	18.5	62.0	5.8	13.6	18.6	64.5	14.8	2.4	18.3
Schweiz	45.3	16.4	15.0	23.3	42.7	11.5	26.9	18.8	47.6	21.0	3.9	27.4
Ver. Königreich	57.1	16.3	7.6	19.0	51.0	14.0	14.5	20.5	63.0	18.6	0.8	17.6
Vereinigte Staaten	80.5	8.2	5.1	6.2	74.4	7.5	9.8	8.4	85.8	8.8	1.0	4.3
<b>Ländermittel</b>	<b>62.2</b>	<b>13.9</b>	<b>10.1</b>	<b>13.8</b>	<b>58.4</b>	<b>9.1</b>	<b>18.2</b>	<b>14.4</b>	<b>66.1</b>	<b>18.6</b>	<b>2.1</b>	<b>13.2</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>												
Argentinien	79.7	7.2	1.9	11.2	74.3	7.3	4.4	14.1	83.6	7.1	0.1	9.1
Brasilien	87.4	7.8	2.4	2.3	86.0	4.7	4.5	4.8	88.6	10.4	0.7	0.2
Chile	68.9	10.2	7.6	13.3	64.8	5.7	14.5	15.0	72.6	14.2	1.5	11.8
Hong Kong-China	58.6	17.2	0.6	23.7	54.1	19.5	0.6	25.8	63.1	14.9	0.5	21.5
Indonesien	76.2	6.8	3.8	13.2	78.2	1.3	6.0	14.5	74.2	12.1	1.7	12.0
Israel	63.7	5.6	1.1	29.7	64.8	3.5	2.2	29.5	62.9	7.0	0.3	29.8
Lettland	63.1	18.0	13.4	5.5	55.0	13.8	22.7	8.5	70.5	21.8	5.0	2.7
Liechtenstein	36.3	17.1	14.2	32.4	40.6	13.9	24.4	21.1	32.2	20.4	3.1	44.2
Peru	84.1	7.9	6.2	1.8	82.9	2.6	11.0	3.4	85.2	13.1	1.4	0.2
Russische Föd.	58.6	6.9	11.0	23.5	47.6	4.8	15.9	31.7	69.1	9.0	6.2	15.7
Thailand	43.3	17.4	10.9	28.4	33.5	12.5	22.0	32.0	49.8	20.8	3.4	26.0
Niederlande <sup>1</sup>	57.6	18.6	8.4	15.5	58.6	9.4	15.7	16.3	56.4	28.1	0.8	14.7

1. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001.

Tabelle A11.2

## Leistungen von Schülerinnen und Schülern der 4. Jahrgangsstufe (2001)

Mittlere Leistungen von Schülerinnen und Schülern der 4. Jahrgangsstufe auf der IGLU-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses

	Mädchen		Jungen		Differenz <sup>1</sup>	
	Mittlere Punktzahl	SF	Mittlere Punktzahl	SF	Differenz der Punktzahl	SF
<b>OECD-Länder</b>						
Tschechische Rep.	543	(2.8)	531	(2.6)	<b>12</b>	(2.8)
England <sup>2,3</sup>	564	(3.9)	541	(3.7)	<b>22</b>	(3.3)
Frankreich	531	(2.7)	520	(3.0)	<b>11</b>	(3.3)
Deutschland	545	(2.2)	533	(2.5)	<b>13</b>	(2.7)
Griechenland <sup>3</sup>	535	(3.8)	514	(4.0)	<b>21</b>	(3.9)
Ungarn	550	(2.4)	536	(2.5)	<b>14</b>	(3.8)
Island	522	(1.9)	503	(1.5)	<b>19</b>	(2.4)
Italien	545	(2.6)	537	(2.7)	<b>8</b>	(2.5)
Niederlande <sup>2</sup>	562	(2.7)	547	(2.8)	<b>15</b>	(2.2)
Neuseeland	542	(4.7)	516	(4.2)	<b>27</b>	(5.4)
Norwegen	510	(3.5)	489	(3.4)	<b>21</b>	(3.9)
Schottland <sup>2</sup>	537	(3.9)	519	(4.2)	<b>17</b>	(4.0)
Slowakische Republik	526	(3.0)	510	(3.3)	<b>16</b>	(3.0)
Schweden	572	(2.6)	550	(2.5)	<b>22</b>	(2.6)
Türkei	459	(4.0)	440	(3.7)	<b>19</b>	(3.1)
Vereinigte Staaten <sup>2</sup>	551	(3.8)	533	(4.9)	<b>18</b>	(4.1)
<b>Ländermittel</b>	<b>538</b>	<b>(0.8)</b>	<b>521</b>	<b>(0.8)</b>	<b>17</b>	<b>(0.8)</b>

1. Positive Differenzen bedeuten, dass die Mädchen bessere Leistungen erbrachten als die Jungen, während negative Differenzen bedeuten, dass die Jungen bessere Leistungen als die Mädchen erbrachten. Statistisch signifikante Differenzen sind in Fettdruck hervorgehoben.

2. Richtlinien zur Ausschöpfungsquote der Stichprobe konnten nur durch Einbeziehung nachrückender Schulen eingehalten werden. 3. Die „national definierte Grundgesamtheit“ erfasst weniger als 95% der „angestrebten nationalen Grundgesamtheit“.

Quelle: IEA Progress in Reading Literacy Study (PIRLS) 2001/ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)

Tabelle A11.3

## Leistungen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler (2000)

Mittlere Leistungen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses sowie den PISA-Skalen mathematische bzw. naturwissenschaftliche Grundbildung

	Lesefähigkeiten und Leseverständnis						Mathematische Grundbildung						Naturwissenschaftliche Grundbildung						
	Jungen		Mädchen		Differenz <sup>1</sup>		Jungen		Mädchen		Differenz <sup>1</sup>		Jungen		Mädchen		Differenz <sup>1</sup>		
	Mittlere Punktzahl	SF	Mittlere Punktzahl	SF	Differenz der Punktzahl	SF	Mittlere Punktzahl	SF	Mittlere Punktzahl	SF	Differenz der Punktzahl	SF	Mittlere Punktzahl	SF	Mittlere Punktzahl	SF	Differenz der Punktzahl	SF	
<b>OECD-Länder</b>																			
Australien	513	(4.0)	546	(4.7)	<b>-34</b>	(5.4)	539	(4.1)	527	(5.1)	12	(6.2)	526	(3.9)	529	(4.8)	-3	(5.3)	
Österreich	495	(3.2)	520	(3.6)	<b>-26</b>	(5.2)	530	(4.0)	503	(3.7)	<b>27</b>	(5.9)	526	(3.8)	514	(4.3)	<b>12</b>	(6.3)	
Belgien	492	(4.2)	525	(4.9)	<b>-33</b>	(6.0)	524	(4.6)	518	(5.2)	6	(6.1)	496	(5.2)	498	(5.6)	-2	(6.7)	
Kanada	519	(1.8)	551	(1.7)	<b>-32</b>	(1.6)	539	(1.8)	529	(1.6)	<b>10</b>	(1.9)	529	(1.9)	531	(1.7)	-2	(1.9)	
Tschechische Rep.	473	(4.1)	510	(2.5)	<b>-37</b>	(4.7)	504	(4.4)	492	(3.0)	<b>12</b>	(5.2)	512	(3.8)	511	(3.2)	1	(5.1)	
Dänemark	485	(3.0)	510	(2.9)	<b>-25</b>	(3.3)	522	(3.1)	507	(3.0)	<b>15</b>	(3.7)	488	(3.9)	476	(3.5)	<b>12</b>	(4.8)	
Finnland	520	(3.0)	571	(2.8)	<b>-51</b>	(2.6)	537	(2.8)	536	(2.6)	1	(3.3)	534	(3.5)	541	(2.7)	-6	(3.8)	
Frankreich	490	(3.5)	519	(2.7)	<b>-29</b>	(3.4)	525	(4.1)	511	(2.8)	<b>14</b>	(4.2)	504	(4.2)	498	(3.8)	6	(4.8)	
Deutschland	468	(3.2)	502	(3.9)	<b>-35</b>	(5.2)	498	(3.1)	483	(4.0)	<b>15</b>	(5.1)	489	(3.4)	487	(3.4)	3	(4.7)	
Griechenland	456	(6.1)	493	(4.6)	<b>-37</b>	(5.0)	451	(7.7)	444	(5.4)	7	(7.4)	457	(6.1)	464	(5.2)	-7	(5.4)	
Ungarn	465	(5.3)	496	(4.3)	<b>-32</b>	(5.7)	492	(5.2)	485	(4.9)	7	(6.2)	496	(5.8)	497	(5.0)	-2	(6.9)	
Island	488	(2.1)	528	(2.1)	<b>-40</b>	(3.1)	513	(3.1)	518	(2.9)	-5	(4.0)	495	(3.4)	499	(3.0)	-5	(4.7)	
Irland	513	(4.2)	542	(3.6)	<b>-29</b>	(4.6)	510	(4.0)	497	(3.4)	<b>13</b>	(5.1)	511	(4.2)	517	(4.2)	-6	(5.5)	
Italien	469	(5.1)	507	(3.6)	<b>-38</b>	(7.0)	462	(5.3)	454	(3.8)	8	(7.3)	474	(5.6)	483	(3.9)	-9	(7.7)	
Japan	507	(6.7)	537	(5.4)	<b>-30</b>	(6.4)	561	(7.3)	553	(5.9)	8	(7.4)	547	(7.2)	554	(5.9)	-7	(7.2)	
Korea	519	(3.8)	533	(3.7)	<b>-14</b>	(6.0)	559	(4.6)	532	(5.1)	<b>27</b>	(7.8)	561	(4.3)	541	(5.1)	<b>19</b>	(7.6)	
Luxemburg	429	(2.6)	456	(2.3)	<b>-27</b>	(3.8)	454	(3.0)	439	(3.2)	<b>15</b>	(4.7)	441	(3.6)	448	(3.2)	-7	(5.0)	
Mexiko	411	(4.2)	432	(3.8)	<b>-20</b>	(4.3)	393	(4.5)	382	(3.8)	11	(4.9)	423	(4.2)	419	(3.9)	4	(4.8)	
Neuseeland	507	(4.2)	553	(3.8)	<b>-46</b>	(6.3)	536	(5.0)	539	(4.1)	-3	(6.7)	523	(4.6)	535	(3.8)	-12	(7.0)	
Norwegen	486	(3.8)	529	(2.9)	<b>-43</b>	(4.0)	506	(3.8)	495	(2.9)	<b>11</b>	(4.0)	499	(4.1)	505	(3.3)	-7	(5.0)	
Polen	461	(6.0)	498	(5.5)	<b>-36</b>	(7.0)	472	(7.5)	468	(6.3)	5	(8.5)	486	(6.1)	480	(6.5)	6	(7.4)	
Portugal	458	(5.0)	482	(4.6)	<b>-25</b>	(3.8)	464	(4.7)	446	(4.7)	<b>19</b>	(4.9)	456	(4.8)	462	(4.2)	-6	(4.3)	
Spanien	481	(3.4)	505	(2.8)	<b>-24</b>	(3.2)	487	(4.3)	469	(3.3)	<b>18</b>	(4.5)	492	(3.5)	491	(3.6)	1	(4.0)	
Schweden	499	(2.6)	536	(2.5)	<b>-37</b>	(2.7)	514	(3.2)	507	(3.0)	7	(4.0)	512	(3.5)	513	(2.9)	0	(3.9)	
Schweiz	480	(4.9)	510	(4.5)	<b>-30</b>	(4.2)	537	(5.3)	523	(4.8)	<b>14</b>	(5.0)	500	(5.7)	493	(4.7)	7	(5.4)	
Ver. Königreich	512	(3.0)	537	(3.4)	<b>-26</b>	(4.3)	534	(3.5)	526	(3.7)	8	(5.0)	535	(3.4)	531	(4.0)	4	(5.2)	
Vereinigte Staaten	490	(8.4)	518	(6.2)	<b>-29</b>	(4.1)	497	(8.9)	490	(7.3)	7	(5.4)	497	(8.9)	502	(6.5)	-5	(5.3)	
<b>Ländermittel</b>	<b>485</b>	<b>(0.8)</b>	<b>517</b>	<b>(0.7)</b>	<b>-32</b>	<b>(0.9)</b>	<b>506</b>	<b>(1.0)</b>	<b>495</b>	<b>(0.9)</b>	<b>11</b>	<b>(1.2)</b>	<b>501</b>	<b>(0.9)</b>	<b>501</b>	<b>(0.8)</b>	<b>0</b>	<b>(1.0)</b>	
<b>Nicht-OECD-Länder</b>																			
Brasilien	388	(3.9)	404	(3.4)	<b>-17</b>	(4.0)	349	(4.7)	322	(4.7)	<b>27</b>	(5.6)	376	(4.8)	376	(3.8)	0	(5.6)	
Lettland	432	(5.5)	485	(5.4)	<b>-53</b>	(4.2)	467	(5.3)	460	(5.6)	6	(5.8)	449	(6.4)	472	(5.8)	<b>-23</b>	(5.4)	
Liechtenstein	468	(7.3)	500	(6.8)	<b>-31</b>	(11.5)	521	(11.5)	510	(11.1)	<b>12</b>	(17.7)	484	(10.9)	468	(9.3)	16	(14.7)	
Russische Föd.	443	(4.5)	481	(4.1)	<b>-38</b>	(2.9)	478	(5.7)	479	(6.2)	-2	(4.8)	453	(5.4)	467	(5.2)	<b>-14</b>	(4.5)	
Niederlande <sup>2</sup>	517	(4.8)	547	(3.8)	<b>-30</b>	(5.7)	569	(4.9)	558	(4.6)	11	(6.2)	529	(6.3)	529	(5.1)	1	(8.1)	

1. Positive Differenzen bedeuten, dass die Jungen bessere Leistungen erbrachten als die Mädchen, während negative Differenzen bedeuten, dass die Mädchen bessere Ergebnisse als die Jungen erbrachten. Statistisch signifikante Unterschiede sind in Fettdruck hervorgehoben. 2. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001.

Tabelle A11.4

**Politische Bildung von 14-jährigen Schülerinnen und Schülern (1999)**

Mittlere Leistungen von 14-jährigen Schülerinnen und Schülern auf der Gesamtskala politische Bildung

	Jungen		Mädchen		Differenz <sup>1</sup>	
	Mittlere Punktzahl	SF	Mittlere Punktzahl	SF	Differenz der Punktzahl	SF
<b>OECD-Länder</b>						
Australien	101	(1.1)	103	(0.9)	-2	(1.4)
Belgien (frz.) <sup>2</sup>	93	(1.3)	97	(1.1)	-5	(1.7)
Tschechische Rep.	104	(1.0)	102	(0.8)	2	(1.3)
Dänemark <sup>2</sup>	102	(0.7)	99	(0.7)	3	(1.0)
England <sup>3</sup>	100	(1.0)	99	(0.8)	0	(1.3)
Finnland	108	(0.8)	110	(0.9)	-2	(1.2)
Deutschland <sup>4</sup>	101	(0.7)	99	(0.6)	1	(0.9)
Griechenland	107	(0.9)	109	(0.8)	-2	(1.2)
Ungarn	101	(0.8)	102	(0.7)	-1	(1.0)
Italien	104	(1.1)	106	(0.9)	-2	(1.4)
Norwegen <sup>2</sup>	103	(0.7)	103	(0.6)	1	(0.9)
Polen	109	(1.5)	112	(2.2)	-3	(2.6)
Portugal <sup>5</sup>	97	(0.9)	96	(0.8)	1	(1.2)
Slowakische Republik	105	(0.9)	105	(0.8)	0	(1.1)
Schweden <sup>3</sup>	99	(1.1)	100	(0.8)	-1	(1.3)
Schweiz	100	(0.9)	97	(0.8)	2	(1.2)
Vereinigte Staaten <sup>3</sup>	106	(1.3)	107	(1.2)	-2	(1.8)

1. Positive Differenzen bedeuten, dass die Jungen bessere Leistungen als die Mädchen erbrachten, während negative Differenzen bedeuten, dass die Mädchen bessere Leistungen als die Jungen erbrachten. Statistisch signifikante Unterschiede sind in Fettdruck hervorgehoben. 2. Beteiligung unter Berücksichtigung der im Nachrückverfahren einbezogenen Schulen unter 85 Prozent. 3. Erhebungsdatum am Beginn des Schuljahres. 4. Deckt nicht die gesamte nationale Population ab. 5. Aufgrund des durchschnittlichen Alters wurde Jahrgangsstufe 8 anstelle von Jahrgangsstufe 9 gewählt.

Quelle: IEA-Studie zur politischen Bildung (2001)



Tabelle A11.5a

## Geschlechtsspezifische Unterschiede bei 15-jährigen Schülerinnen und Schülern auf den PISA-Skalen des selbstgesteuerten Lernens (2000)

	Index der wiederholungsbezogenen Strategien		Index der differenzierten Übungsstrategien		Index der kontrollbezogenen Strategien		Index der zielgerichteten Motivation		Index des Interesses am Lesen		Index des Interesses an Mathematik		Index der Anstrengung und Ausdauer beim Lernen	
	Differenz <sup>1</sup>	Größe des Effekts	Differenz <sup>1</sup>	Größe des Effekts	Differenz <sup>1</sup>	Größe des Effekts	Differenz <sup>1</sup>	Größe des Effekts	Differenz <sup>1</sup>	Größe des Effekts	Differenz <sup>1</sup>	Größe des Effekts	Differenz <sup>1</sup>	Größe des Effekts
<b>OECD-Länder</b>														
Australien	-0.07	0.07	0.10	0.12	-0.15	0.14	0.10	0.12	-0.29	0.36	0.22	0.28	-0.05	0.08
Österreich	-0.29	0.28	0.14	0.14	-0.17	0.19	-0.35	0.05	-0.61	0.62	0.39	0.38	-0.05	0.08
Belgien (fläm.)	-0.15	0.14	0.19	0.19	-0.14	0.16	0.04	0.05	-0.47	0.54	0.10	0.16	-0.13	0.21
Tschechische Rep.	-0.31	0.31	0.04	0.05	-0.31	0.34	-0.09	0.12	-0.79	0.79	0.22	0.26	-0.12	0.20
Dänemark	0.07	0.09	0.12	0.13	-0.02	0.04	0.19	0.25	-0.52	0.53	0.31	0.28	-0.07	0.12
Finnland	-0.08	0.09	0.12	0.14	-0.10	0.12	-0.01	0.02	-0.87	0.96	0.25	0.28	-0.15	0.25
Deutschland	-0.28	0.28	0.08	0.08	-0.19	0.21	0.00	0.00	-0.63	0.60	0.34	0.38	-0.10	0.16
Ungarn	-0.28	0.33	0.10	0.11	-0.24	0.27	-0.03	0.05	-0.52	0.49	0.03	0.05	-0.10	0.17
Island	0.00	0.02	0.10	0.11	-0.02	0.01	-0.01	0.01	-0.40	0.45	-0.03	0.02	-0.14	0.21
Irland	-0.26	0.26	-0.05	0.05	-0.33	0.31	0.08	0.08	-0.56	0.53	0.14	0.13	-0.17	0.23
Italien	0.00	0.01	0.04	0.04	-0.36	0.38	0.20	0.22	-0.57	0.58	0.06	0.09	-0.17	0.26
Korea	-0.07	0.07	0.02	0.01	-0.06	0.04	0.04	0.04	-0.03	0.02	0.04	0.07	0.02	0.03
Luxemburg	-0.40	0.36	-0.06	0.06	-0.29	0.29	-0.21	0.15	-0.42	0.43	0.25	0.27	-0.16	0.24
Mexiko	0.04	0.03	-0.07	0.08	-0.19	0.20	0.00	0.01	-0.21	0.32	-0.02	0.02	-0.13	0.20
Neuseeland	-0.12	0.12	0.02	0.01	-0.20	0.19	0.05	0.05	-0.35	0.37	0.21	0.24	-0.06	0.09
Norwegen	0.26	0.29	0.20	0.21	0.16	0.18	0.07	0.09	-0.63	0.60	0.47	0.38	-0.02	0.03
Portugal	-0.03	0.02	-0.03	0.03	-0.31	0.34	-0.08	0.11	-0.71	0.80	-0.11	0.02	-0.18	0.29
Schottland	-0.09	0.14	0.07	0.11	-0.13	0.22	0.01	0.02	-0.43	0.43	0.14	0.17	-0.08	0.14
Schweden	0.09	0.11	0.28	0.29	0.02	0.02	0.06	0.07	-0.34	0.47	0.26	0.35	-0.01	0.01
Schweiz	-0.16	0.17	0.02	0.03	-0.22	0.24	-0.03	0.04	-0.65	0.68	0.46	0.51	-0.10	0.16
Vereinigte Staaten	-0.21	0.17	-0.10	0.08	-0.35	0.31	-0.04	0.05	-0.35	0.36	0.05	0.08	-0.22	0.31
<b>Ländermittel</b>	<b>-0.11</b>	<b>0.10</b>	<b>0.06</b>	<b>0.06</b>	<b>-0.18</b>	<b>0.18</b>	<b>0.02</b>	<b>0.02</b>	<b>-0.50</b>	<b>0.53</b>	<b>0.18</b>	<b>0.20</b>	<b>-0.11</b>	<b>0.16</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>														
Brasilien	-0.10	0.10	-0.11	0.11	-0.18	0.17	-0.10	0.13	-0.34	0.42	0.10	0.08	-0.12	0.19
Lettland	-0.13	0.18	0.03	0.03	-0.19	0.25	-0.10	0.14	-0.54	0.61	0.03	0.03	-0.09	0.15
Liechtenstein	-0.15	0.18	0.21	0.21	-0.11	0.12	0.06	0.08	-0.43	0.42	0.48	0.71	-0.07	0.11
Russische Föd.	-0.15	0.20	0.09	0.09	-0.17	0.19	-0.11	0.16	-0.42	0.41	-0.03	0.02	-0.12	0.18
Niederlande <sup>2</sup>	-0.03	0.03	0.17	0.19	-0.04	0.05	0.25	0.17	-0.70	0.70	0.58	0.48	-0.05	0.08

1. Positive Differenzen bedeuten, dass die Jungen bessere Leistungen als die Mädchen erbrachten, während negative Differenzen bedeuten, dass die Mädchen bessere Leistungen als die Jungen erbrachten. 2. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001.

Tabelle A11.5b

## Geschlechtsspezifische Unterschiede bei 15-jährigen Schülerinnen und Schülern auf den PISA-Skalen des selbstgesteuerten Lernens (2000) (Forts.)

	Index des kooperativen Lernens		Index des wettbewerbsorientierten Lernens		Index des eigenen Konzepts zur Erfolgswirksamkeit		Index des eigenen Konzepts zur Lesefertigkeit		Index des eigenen Konzepts zur Mathematikfertigkeit		Index des eigenen Konzepts zum theorieorientierten Lernen	
	Differenz <sup>1</sup>	Größe des Effekts	Differenz <sup>1</sup>	Größe des Effekts	Differenz <sup>1</sup>	Größe des Effekts	Differenz <sup>1</sup>	Größe des Effekts	Differenz <sup>1</sup>	Größe des Effekts	Differenz <sup>1</sup>	Größe des Effekts
<b>OECD-Länder</b>												
Australien	-0.14	0.03	0.20	0.32	0.13	0.22	-0.17	0.21	0.23	0.29	0.03	0.05
Österreich	-0.30	0.17	0.12	0.15	0.20	0.32	-0.35	0.34	0.29	0.30	-0.06	0.10
Belgien (fläm.)	-0.22	0.14	0.19	0.23	0.14	0.24	-0.13	0.18	0.18	0.27	0.04	0.08
Tschechische Rep.	-0.33	0.15	0.00	0.01	0.17	0.30	-0.36	0.37	0.26	0.31	-0.04	0.05
Dänemark	-0.11	0.02	0.29	0.25	0.28	0.45	-0.32	0.31	0.39	0.40	0.10	0.16
Finnland	-0.29	0.11	0.22	0.30	0.21	0.34	-0.42	0.45	0.35	0.36	-0.03	0.04
Deutschland	-0.24	0.10	0.13	0.16	0.13	0.21	-0.45	0.43	0.42	0.42	0.00	0.00
Ungarn	-0.23	0.01	-0.06	0.02	0.11	0.19	-0.32	0.33	0.12	0.13	-0.06	0.08
Island	-0.18	0.08	0.22	0.28	0.18	0.26	-0.20	0.20	0.20	0.19	-0.04	0.05
Irland	-0.42	0.23	0.41	0.39	0.12	0.17	-0.15	0.12	0.09	0.13	-0.02	0.03
Italien	-0.49	0.27	0.13	0.14	0.12	0.19	-0.44	0.40	0.18	0.11	-0.15	0.21
Korea	0.09	0.14	0.09	0.12	0.10	0.15	0.02	0.03	0.15	0.16	0.09	0.12
Luxemburg	-0.36	0.19	0.04	0.13	0.12	0.18	-0.21	0.18	0.28	0.28	-0.04	0.06
Mexiko	-0.20	0.11	0.10	0.13	0.00	0.01	-0.21	0.25	0.05	0.09	-0.04	0.06
Neuseeland	-0.23	0.08	0.23	0.28	0.12	0.19	-0.29	0.27	0.26	0.26	0.04	0.05
Norwegen	-0.34	0.15	0.31	0.34	0.22	0.33	-0.38	0.37	0.50	0.44	0.04	0.05
Portugal	-0.35	0.14	0.35	0.38	0.08	0.14	-0.31	0.32	0.14	0.16	0.01	0.02
Schottland	-0.03	0.05	0.35	0.42	0.19	0.32	-0.10	0.14	0.22	0.24	0.02	0.03
Schweden	-0.05	0.05	0.21	0.27	0.24	0.37	-0.30	0.37	0.36	0.41	0.05	0.08
Schweiz	-0.28	0.14	0.24	0.30	0.13	0.22	-0.31	0.35	0.50	0.55	0.03	0.05
Vereinigte Staaten	-0.42	0.21	0.05	0.13	0.04	0.06	-0.39	0.36	0.09	0.13	-0.08	0.11
<b>Ländermittel</b>	<b>-0.27</b>	<b>0.10</b>	<b>0.18</b>	<b>0.21</b>	<b>0.14</b>	<b>0.22</b>	<b>-0.29</b>	<b>0.29</b>	<b>0.25</b>	<b>0.25</b>	<b>-0.02</b>	<b>0.02</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>												
Brasilien	-0.24	0.11	0.21	0.21	0.06	0.08	0.28	0.30	0.25	0.21	0.03	0.05
Lettland	-0.31	0.15	-0.11	0.11	0.03	0.05	0.51	0.51	0.18	0.18	-0.07	0.11
Liechtenstein	-0.17	0.09	0.27	0.36	0.07	0.12	0.37	0.37	0.39	0.58	0.00	0.01
Russische Föd.	-0.20	0.05	-0.15	0.10	0.07	0.11	0.52	0.48	0.02	0.00	-0.08	0.11

1. Positive Differenzen bedeuten, dass die Jungen bessere Leistungen als die Mädchen erbrachten, während negative Differenzen bedeuten, dass die Mädchen bessere Leistungen als die Jungen erbrachten. 2. Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001.

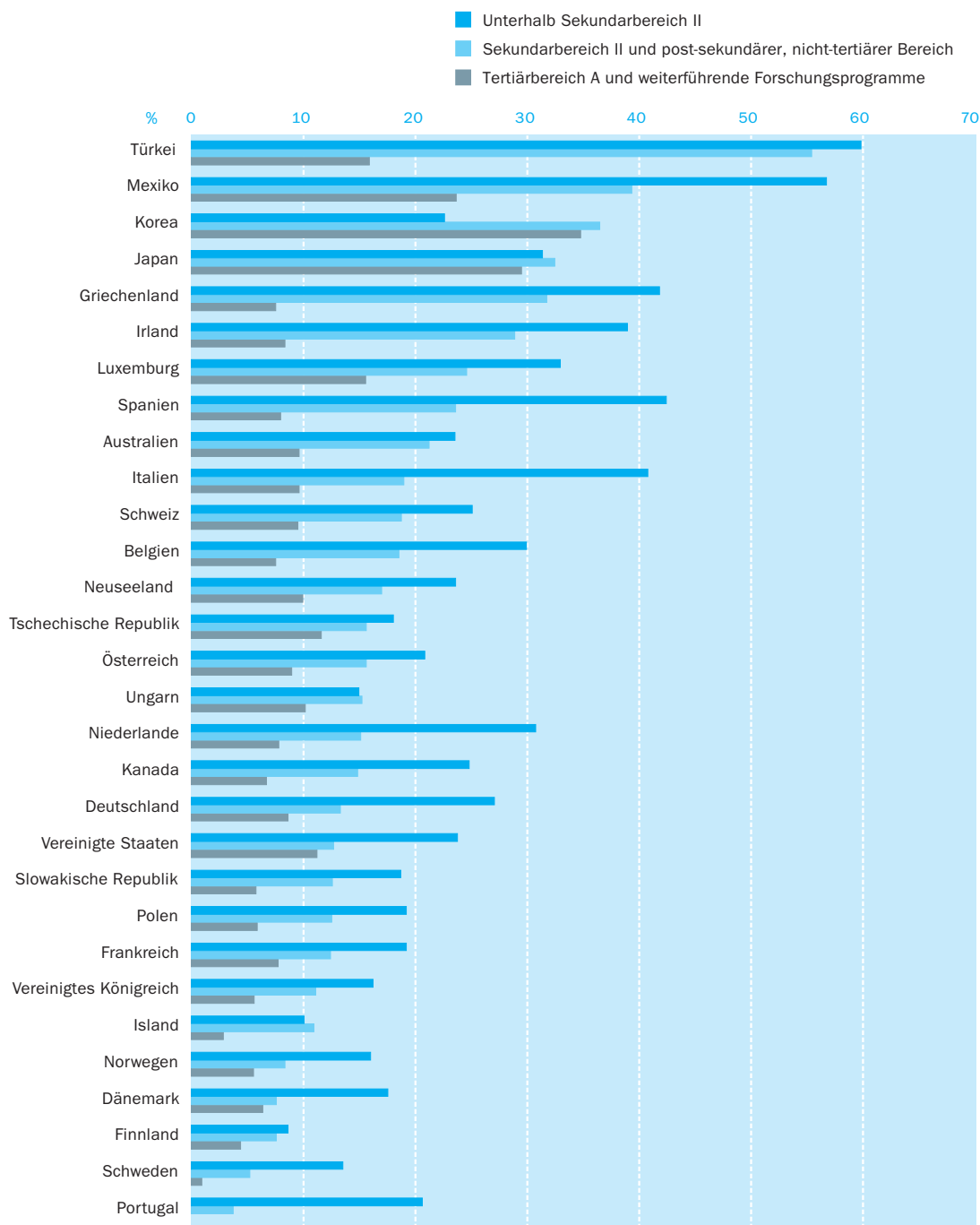


## Indikator A12: Erwerbsquoten nach Bildungsstand

- In den meisten OECD-Ländern steigen die Erwerbsquoten mit zunehmendem Bildungsstand. Von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen, ist die Erwerbsquote von Absolventen des Tertiärbereichs wesentlich höher als die von Absolventen des Sekundarbereich II. Bei den Männern ist der Unterschied zwischen den Erwerbsquoten derjenigen mit einem Abschluss des Sekundarbereich II und derjenigen ohne einen solchen Abschluss besonders groß.
- Bei den Frauen ist die Erwerbsbeteiligung derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II besonders niedrig. Mit Ausnahme von vier Ländern liegen die Quoten für Frauen mit einem tertiären Abschluss überall bei 80 Prozent oder darüber. Sie sind jedoch bis auf eine Ausnahme in allen Ländern geringer als die der Männer.
- Mit zunehmendem Bildungsstand nimmt der geschlechtsspezifische Unterschied in der Erwerbsbeteiligung ab. Obwohl auch bei den höchsten Bildungsabschlüssen noch eine Kluft zwischen der Erwerbsbeteiligung von Männern und Frauen besteht, ist sie hier doch weit geringer als bei den niedrigeren Bildungsabschlüssen.

Abbildung A12.1

Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung von Männern und Frauen, nach Bildungsstand, für 25- bis 64-Jährige (2001)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschiedes in der Erwerbsbeteiligung von Männern und Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.

Quelle: OECD, Tabelle A12.1. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

## Politischer Hintergrund

Um ihre wirtschaftliche Entwicklung voranzutreiben und ihre Wettbewerbsfähigkeit aufrecht zu erhalten, hängen die Volkswirtschaften und Arbeitsmärkte der OECD-Länder in zunehmendem Maße von einem stabilen Angebot gut ausgebildeter Arbeitskräfte ab. Da das Niveau an Kenntnissen und Fähigkeiten in der Regel mit zunehmendem Bildungsstand wächst, steigen auch die betreffenden Kosten, wenn die besser Ausgebildeten nicht arbeiten; und da die Bevölkerung in den OECD-Ländern zunehmend älter wird, kann eine stärkere und längere Erwerbsbeteiligung zu einer Senkung der Abhängigkeitsquoten und der Entlastung der staatlichen Rentenkassen beitragen.

*Dieser Indikator untersucht die Beziehung zwischen Bildungsstand und der Stellung im Arbeitsmarkt.*

Dieser Indikator untersucht die Beziehung zwischen Bildungsstand und Erwerbsquote, wobei zuerst die Erwerbsquoten und dann die Arbeitslosenquoten verglichen werden. Für die politischen Entscheidungsträger ist es von großer Bedeutung, inwieweit die Kenntnisse und Fähigkeiten der Arbeitnehmer angemessen sind und der Arbeitsmarkt in der Lage ist, die passenden Arbeitsplätze für diese Kenntnisse und Fähigkeiten bereitzustellen.

## Ergebnisse und Erläuterungen

### Erwerbsbeteiligung

Die länderspezifischen Unterschiede zwischen den OECD-Ländern in der Gesamterwerbsbeteiligung sind hauptsächlich auf die unterschiedliche Erwerbsbeteiligung der Frauen zurückzuführen. Die Gesamterwerbsquoten für 25- bis 64-jährige Männer liegen zwischen 81 Prozent und weniger in Belgien, Italien, Polen und Ungarn und 94 Prozent und mehr in Island, Japan, Mexiko und der Schweiz (Tab. A12.1). Im Gegensatz dazu reicht die große Bandbreite für die Erwerbsbeteiligung der Frauen von 55 Prozent und weniger in Griechenland, Italien, Mexiko, Spanien und der Türkei bis zu über 77 Prozent in den nordischen Ländern. Hier spiegeln sich die sehr unterschiedlichen kulturellen und sozialen Gegebenheiten in den einzelnen Ländern wider. Längere Zeiten der Ausbildung und der Nicht-Beschäftigung sind zwei Faktoren, die zu diesen starken Unterschieden beitragen, beide erhöhen die Zahl der Personen, die nicht im Arbeitsmarkt sind.

*Die länderspezifischen Unterschiede bei den Erwerbsquoten der Männer sind geringer als bei den Frauen.*

Im Allgemeinen sind die Erwerbsquoten von Männern mit höheren Bildungsabschlüssen höher. Mit Ausnahme von Irland, Mexiko, Spanien und der Türkei, wo dieser Trend weniger stark ausgeprägt ist, lässt sich beobachten, dass die Erwerbsquoten von Absolventen des Tertiärbereichs wesentlich höher sind als die von Absolventen des Sekundarbereich II. Dieser Unterschied reicht von wenigen bis zu 8 oder 9 Prozentpunkten in Dänemark, Deutschland, Österreich und Polen. Er ist sehr gering für die Altersgruppe der 35- bis 44-Jährigen, von denen die meisten erwerbstätig sind, und könnte hauptsächlich auf die Tatsache zurückzuführen sein, dass weniger gut ausgebildete Arbeitskräfte den Arbeitsmarkt früher verlassen. In der Altersgruppe über 55 Jahre verbleiben die besser ausgebildeten Erwerbstätigen in der Regel länger als andere in einem Beschäftigungsverhältnis (Tab. A12.1).

*In den meisten OECD-Ländern steigen die Erwerbsquoten der Männer mit zunehmendem Bildungsstand.*

*Besonders groß ist der Abstand zwischen den Erwerbsquoten von Männern mit einem Abschluss des Sekundarbereich II und ohne einen solchen.*

Der Abstand zwischen den Erwerbsquoten 25- bis 64-jähriger Männer mit einem Abschluss des Sekundarbereich II und ohne einen solchen ist besonders groß. In 18 von 30 OECD-Ländern beträgt der Unterschied in den Erwerbsquoten derjenigen mit einem Abschluss des Sekundarbereich II und derjenigen ohne einen solchen Abschluss mehr als 10 Prozentpunkte. Der Extremfall ist Ungarn, wo nur die Hälfte der Männer mit einem Bildungsabschluss unterhalb des Sekundarbereich II, aber über 80 Prozent der Männer mit einem Abschluss des Sekundarbereich II im Erwerbsleben stehen. Der Unterschied in den Erwerbsquoten zwischen Männern mit niedrigen und Männern mit höheren Bildungsabschlüssen beträgt in Island, Korea, Mexiko, Portugal und der Türkei weniger als fünf Prozentpunkte (Tab. A12.1).

*Bei den Frauen weist die Erwerbsbeteiligung nach dem Bildungsstand sogar noch stärkere Unterschiede auf.*

Die Erwerbsquoten von Frauen im Alter zwischen 25 und 64 Jahren weisen noch deutlichere Unterschiede auf, und zwar nicht nur zwischen denen ohne einen Abschluss des Sekundarbereich II und denen, die mindestens einen solchen Abschluss besitzen (ca. 20 Prozentpunkte oder mehr in 15 der 30 OECD-Länder), sondern auch zwischen denen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und denen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A (ca. 10 Prozentpunkte oder mehr in 23 Ländern). Spezifische Ausnahmen bilden hier Japan, Korea, und Schweden, wo die Erwerbsquoten von Frauen mit einem Abschluss des Sekundarbereich II den Erwerbsquoten von Frauen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs vergleichbar sind (Unterschiede von ca. 3 bis 7 Prozentpunkten) (Tab. A12.1).

*Die Erwerbsbeteiligung von Frauen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II ist besonders gering, ...*

Die Erwerbsquoten von Frauen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II sind besonders niedrig, im Durchschnitt aller OECD-Länder betragen sie 50 Prozent und ungefähr 40 Prozent und weniger in Belgien, Griechenland, Irland, Italien, der Türkei und Ungarn. Die Quoten von Frauen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs übersteigen mit Ausnahme von Japan, Korea, Luxemburg, Mexiko, der Türkei und Ungarn 80 Prozent, bleiben jedoch in allen Ländern hinter denen der Männer zurück (Tab. A12.1).

*... mit zunehmendem Bildungsstand nimmt der geschlechtsspezifische Unterschied in der Erwerbsbeteiligung jedoch ab.*

Obwohl auch bei den höchsten Bildungsabschlüssen noch eine Kluft zwischen der Erwerbsbeteiligung von Männern und Frauen besteht, ist sie hier weit geringer als bei niedrigeren Bildungsabschlüssen. So verringert sich im Durchschnitt aller OECD-Länder der geschlechtsspezifische Unterschied in der Erwerbsbeteiligung mit jeder nächsthöheren Bildungsstufe deutlich: von 26 Prozentpunkten bei einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereich II auf 19 Prozentpunkte bei einem Abschluss im Sekundarbereich II und 10 Prozentpunkte bei einem tertiären Abschluss (Tab. A12.1).

*Der bildungsbedingte Unterschied in der Erwerbsbeteiligung der Männer wird erheblich durch die Unterschiede bei der älteren Bevölkerung beeinflusst.*

Ein Großteil der Unterschiede zwischen den Erwerbsquoten der Männer mit unterschiedlichem Bildungsstand ist auf die größeren Unterschiede bei der älteren Bevölkerung, insbesondere in der Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen, zurückzuführen (Tab. A12.1). In 18 von 30 Ländern sind mindestens 70 Prozent der 55- bis 64-jährigen Männer mit einem Abschluss des Tertiärbereichs erwerbstätig. Die Quoten derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II sind nur in Griechenland, Korea, Mexiko und der Türkei genauso hoch. Der bildungsbedingte Unterschied bei der Erwerbsbeteiligung von Frauen ist dagegen in allen Altersgruppen relativ groß.

Die hier beobachteten Sachverhalte lassen sich auf eine Reihe von Ursachen zurückführen. Da das Einkommen normalerweise mit höherem Bildungsstand wächst, besteht für Personen mit einem höheren Bildungsabschluss ein größerer finanzieller Anreiz für eine Erwerbstätigkeit. Außerdem haben diese Personen meist interessantere und reizvollere Aufgaben und tragen mehr Verantwortung, wodurch ihre Motivation, erwerbstätig zu bleiben, steigt. Im Gegensatz dazu kann schwere körperliche Arbeit, die in der Regel mit einem eher niedrigen Bildungsstand in Verbindung steht, zum Bedürfnis nach einem vorzeitigen Ruhestand führen. Darüber hinaus hat die Umstrukturierung der Industrie in vielen Ländern zu einer Reduzierung der Arbeitsplätze für ungelernete Arbeitskräfte und für solche mit Fertigkeiten in technologisch mittlerweile überholten Berufen geführt. Viele dieser Arbeitskräfte sind aufgrund von Vorruhestandsregelungen oder nur begrenzten Beschäftigungsmöglichkeiten aus dem Arbeitsmarkt ausgeschieden. Der Bildungsstand von Frauen und ihre Erwerbsbeteiligung haben seit jeher unterhalb des Bildungsstands und der Erwerbsquote von Männern gelegen, und trotz beträchtlicher Fortschritte im Laufe der letzten Jahrzehnte spiegeln die derzeitigen Erwerbsquoten auch weiterhin den Einfluss dieser historischen Faktoren wieder.

### Arbeitslosenquoten nach Bildungsstand

Anhand der Arbeitslosenquote lässt sich die Fähigkeit einer Volkswirtschaft bemessen, jeden Arbeitswilligen mit einem Arbeitsplatz zu versorgen. Soweit man den Bildungsstand als Indikator für vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten ansieht, kann er dem Arbeitgeber als Anhaltspunkt dafür dienen, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Leistungen am Arbeitsplatz von einem Stellenbewerber zu erwarten sind. Bei unterschiedlichem Bildungsstand werden die Beschäftigungsaussichten Einzelner sowohl von den Erfordernissen des Arbeitsmarktes abhängen als auch von dem Angebot an Arbeitskräften mit unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten. Besonders diejenigen mit niedrigem Bildungsstand laufen Gefahr, wirtschaftlich ausgegrenzt zu werden, da sie sich einerseits eher nicht im Arbeitsmarkt befinden und andererseits auch eher ohne Arbeit bleiben, wenn sie sich aktiv um eine Arbeitsstelle bemühen.

*Personen mit einem niedrigen Bildungsstand sind sowohl häufiger überhaupt nicht im Arbeitsmarkt als auch häufiger arbeitslos.*

In 18 von 30 OECD-Ländern ist die Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu sein, für männliche Erwerbstätige im Alter von 25 bis 64 Jahren mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II mehr als 1,5 Mal höher als für diejenigen mit einem Abschluss des Sekundarbereich II. In 17 Ländern ist die Arbeitslosenquote von männlichen Absolventen des Sekundarbereichs II mindestens 1,5 Mal höher als die von Absolventen des Tertiärbereichs A. Im tertiären Bereich sind in ungefähr zwei Drittel der Länder die Arbeitslosenquoten von Absolventen von kürzeren berufsorientierten Bildungsgängen (ISCED 5B) höher als die von Absolventen der eher theoretisch orientierten und längeren Studiengänge der Stufe ISCED 5A (Tab. A12.2).

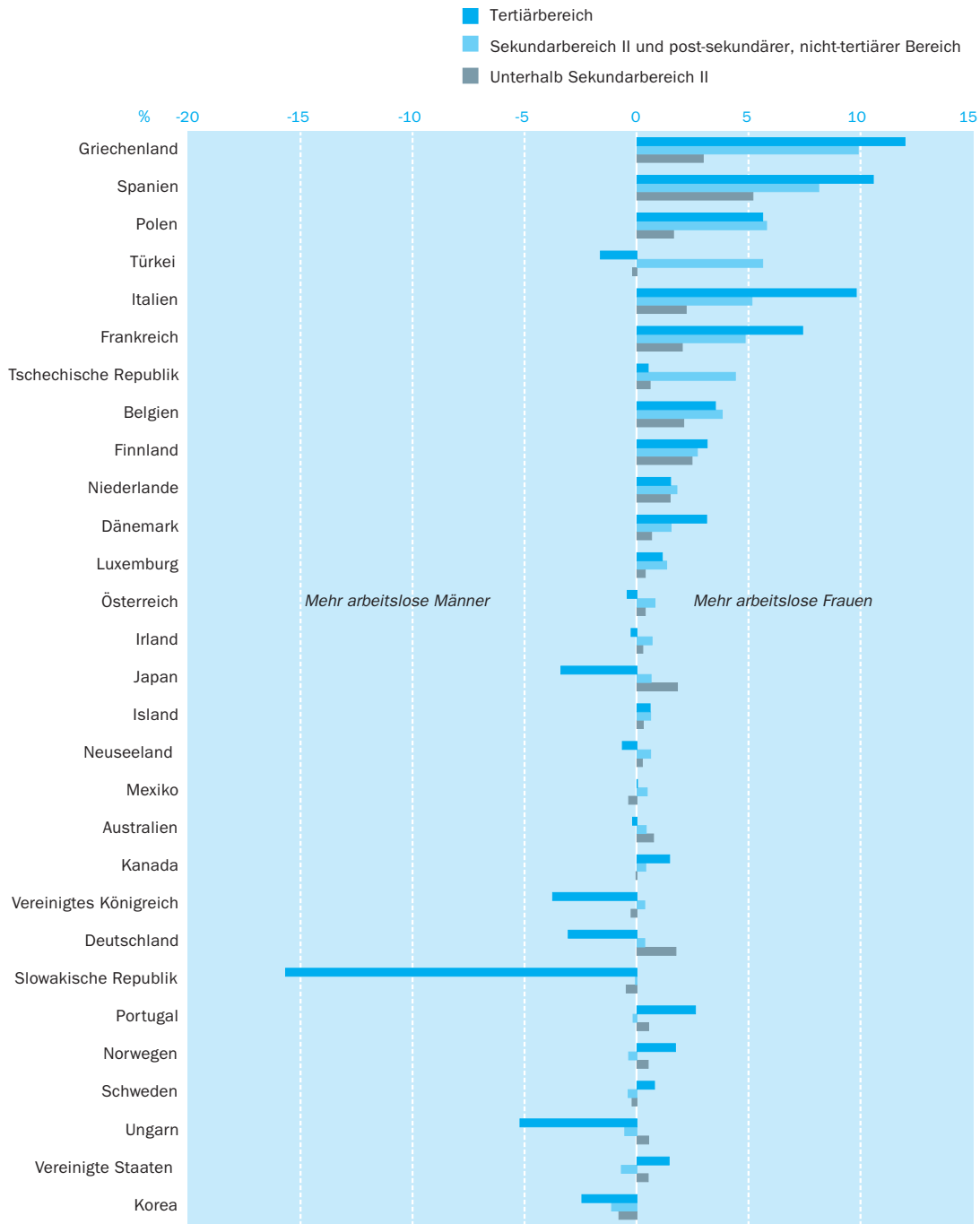
*Mit höherem Bildungsstand gehen die Arbeitslosenquoten zurück.*

In den meisten Ländern sind die Unterschiede zwischen den Arbeitslosenquoten der einzelnen Bildungsniveaus bei den 30- bis 44-jährigen Männern besonders ausgeprägt. Der Zusammenhang zwischen Arbeitslosenquote und Bildungsstand ist bei den Frauen ähnlich, obwohl in vielen Ländern der Abstand zwischen denjenigen mit einem Abschluss des Sekundarbereich II und denjenigen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs noch größer ist. In einem Drit-



Abbildung A12.2

Unterschiede in den Arbeitslosenquoten von Frauen und Männern, nach Bildungsstand, für 30- bis 44-Jährige (2001)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds der Arbeitslosenquoten von Frauen und Männern mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.

Quelle: OECD. Tabelle A12.2. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

tel der Länder sind die Nachteile für die Frauen offensichtlich, in den anderen Ländern sind die Arbeitslosenquoten jedoch unabhängig vom Bildungsstand ähnlich. Auf Ebene der tertiären Abschlüsse ist dieser Abstand wesentlich weniger deutlich, selbst in den Ländern, in denen es generell starke geschlechtsspezifische Unterschiede gibt. (Abb. A12.2).

Die großen länderspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Arbeitslosenquote von Personen mit einem niedrigen Bildungsstand sind auf eine Reihe von Faktoren zurückzuführen. In einigen Ländern (insbesondere solchen, die sich in einem Übergangsprozess befinden wie Polen, die Slowakische Republik, die Tschechische Republik und Ungarn) sind die hohen Arbeitslosenquoten von Personen mit einem niedrigen Bildungsstand Ausdruck der allgemein schwierigen Arbeitsmarktlage, die sich auf sie besonders negativ auswirkt. In geringerem Maß ist das auch in Deutschland, Finnland und Frankreich der Fall. Die Arbeitslosenquote von Personen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II ist auch in einigen Ländern mit weniger stark regulierten Arbeitsmärkten relativ hoch (Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten). Andererseits sind die Arbeitslosenquoten von Personen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II in Ländern, in denen die Landwirtschaft noch ein bedeutender Beschäftigungsbereich ist (Mexiko und Portugal), eher niedrig. Schließlich scheint es dort, wo die gesamte Arbeitsmarktsituation 2000/2001 besonders günstig war (Island, Luxemburg, die Niederlande, Norwegen und Österreich) Arbeitsplätze für Arbeitskräfte sowohl mit niedrigem als auch mit hohem Bildungsstand zu geben (Tab. A12.2). Im Allgemeinen zählen die weniger gut Ausgebildeten zu den ersten Opfern negativer konjunktureller Entwicklungen.

*Die länderspezifischen Unterschiede im Zusammenhang zwischen Arbeitslosenquote und Bildungsstand sind auf eine Reihe von Faktoren zurückzuführen.*

## Definitionen und angewandte Methodik

Die Erwerbsquote für eine bestimmte Altersgruppe entspricht dem Prozentsatz der Personen in der Bevölkerung der gleichen Altersgruppe, die entweder beschäftigt oder arbeitslos sind, wobei diese Begriffe gemäß den Richtlinien der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) definiert sind.

*Die Daten stammen aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen.*

Arbeitslose werden definiert als Personen, die keinen Arbeitsplatz haben, aktiv einen Arbeitsplatz suchen und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Beschäftigte werden definiert als diejenigen, die während der untersuchten Bezugswoche: 1.) mindestens eine Stunde für ein Gehalt (Arbeitnehmer) oder für einen Gewinn (Selbständige und unentgeltlich mithelfende Familienangehörige) arbeiten oder 2.) einen Arbeitsplatz haben, aber vorübergehend nicht zur Arbeit gehen (aufgrund von Verletzung, Krankheit, Urlaub, Streik oder Aussperrung, Bildungs- oder Schulungsurlaub, Mutterschafts- oder Erziehungsurlaub, usw.) und eine formelle Bindung an ihren Arbeitsplatz haben. Die Arbeitslosenquote ist die Anzahl der Arbeitslosen dividiert durch die Anzahl der Erwerbspersonen (die Angabe erfolgt in Prozent). Die Angabe des Bildungsstandes richtet sich nach den Definitionen entsprechend ISCED-97.

Tabelle A12.1

## Erwerbsquoten (2001)

25- bis 64-Jährige und 55- bis 64-Jährige nach Bildungsstand und Geschlecht

OECD-Länder		25- bis 64-Jährige					55- bis 64-Jährige			
		Unterhalb Sekundar- bereich II	Sekundar- bereich II und post- sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiär- bereich B	Tertiär- bereich A und weiterf. Forschungs- programme	Alle Bildungs- bereiche	Unterhalb Sekundar- bereich II	Sekundar- bereich II und post- sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiär- bereich	Alle Bildungs- bereiche
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Australien	Männer	79	89	89	92	86	54	67	74	62
Australien	Frauen	55	68	77	83	66	30	42	61	38
Österreich	Männer	70	84	88	94	83	30	40	64	41
Österreich	Frauen	49	69	83	85	65	15	19	40	18
Belgien	Männer	69	87	91	92	81	25	44	58	36
Belgien	Frauen	39	69	81	84	60	11	21	31	16
Kanada	Männer	73	88	91	90	86	52	64	66	61
Kanada	Frauen	48	73	81	83	72	28	46	51	41
Tschechische Rep.	Männer	70	88	x(4)	94	87	35	55	79	55
Tschechische Rep.	Frauen	52	73	x(4)	83	70	13	27	61	25
Dänemark	Männer	75	87	91	96	86	55	65	81	66
Dänemark	Frauen	57	79	88	90	77	31	60	67	52
Finnland	Männer	70	86	90	93	83	43	54	65	51
Finnland	Frauen	61	79	86	88	77	40	53	67	49
Frankreich	Männer	76	88	92	92	85	36	44	66	44
Frankreich	Frauen	57	76	85	84	70	29	36	51	34
Deutschland	Männer	77	84	88	92	84	44	49	67	53
Deutschland	Frauen	50	70	81	83	67	26	35	53	34
Griechenland	Männer	82	88	85	90	85	60	48	57	57
Griechenland	Frauen	40	57	79	83	52	25	16	30	24
Ungarn	Männer	50	83	x(4)	89	75	22	46	64	36
Ungarn	Frauen	35	67	x(4)	79	58	8	21	43	16
Island	Männer	95	95	97	98	96	91	92	99	93
Island	Frauen	85	84	91	95	87	81	83	82	82
Irland	Männer	79	93	95	94	87	61	72	80	66
Irland	Frauen	40	64	74	85	60	21	35	50	29
Italien	Männer	74	86	x(4)	91	80	36	49	71	41
Italien	Frauen	34	67	x(4)	81	50	12	29	41	16
Japan	Männer	87	95	98	97	95	80	86	86	84
Japan	Frauen	56	63	66	68	63	48	49	47	49
Korea	Männer	84	89	94	91	88	74	67	70	71
Korea	Frauen	61	53	58	56	57	51	25	42	48
Luxemburg	Männer	78	86	92	92	84	22	34	73	36
Luxemburg	Frauen	45	62	80	77	56	7	20	48	14
Mexiko	Männer	94	96	97	94	94	81	78	79	80
Mexiko	Frauen	37	56	61	70	43	27	37	37	28
Niederlande	Männer	77	89	89	91	86	44	54	61	52
Niederlande	Frauen	47	73	82	83	65	20	33	46	27
Neuseeland	Männer	80	91	89	93	89	66	79	80	75
Neuseeland	Frauen	56	74	77	83	71	41	58	65	52
Norwegen	Männer	74	89	92	94	88	59	74	88	74
Norwegen	Frauen	58	81	90	88	80	47	66	84	63
Polen	Männer	64	83	x(4)	92	81	35	41	68	41
Polen	Frauen	45	71	x(4)	86	67	20	24	45	24
Portugal	Männer	87	87	94	94	87	63	57	78	64
Portugal	Frauen	66	84	88	95	71	41	32	60	42
Slowakische Republik	Männer	62	88	89	93	86	25	46	64	43
Slowakische Republik	Frauen	43	76	90	88	71	3	12	52	11
Spanien	Männer	83	90	93	91	86	59	62	73	61
Spanien	Frauen	41	66	77	83	54	20	38	58	24
Schweden	Männer	79	88	89	91	87	68	74	82	74
Schweden	Frauen	66	83	86	90	82	56	69	82	68
Schweiz	Männer	87	93	96	96	94	78	82	85	83
Schweiz	Frauen	62	74	85	86	74	41	58	68	54
Türkei	Männer	82	87	x(4)	87	84	52	25	43	49
Türkei	Frauen	22	32	x(4)	71	27	14	5	15	14
Ver. Königreich	Männer	67	88	93	93	86	51	67	73	64
Ver. Königreich	Frauen	51	77	85	87	74	44	65	69	58
Vereinigte Staaten	Männer	75	86	90	92	87	55	66	77	68
Vereinigte Staaten	Frauen	52	73	80	81	73	33	54	66	54
<b>Ländermittel</b>	<b>Männer</b>	<b>77</b>	<b>88</b>	<b>92</b>	<b>93</b>	<b>86</b>	<b>52</b>	<b>59</b>	<b>72</b>	<b>59</b>
<b>Ländermittel</b>	<b>Frauen</b>	<b>50</b>	<b>70</b>	<b>81</b>	<b>83</b>	<b>65</b>	<b>29</b>	<b>39</b>	<b>54</b>	<b>37</b>

Hinweis: x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem ‚x‘ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

Tabelle A12.2

## Arbeitslosenquoten (2001)

25- bis 64-Jährige und 30- bis 44-Jährige nach Bildungsstand und Geschlecht

		25- bis 64-Jährige					30- bis 44-Jährige			
		Unterhalb Sekundar- bereich II (1)	Sekundar- bereich II und post- sekundärer, nicht-tertiärer Bereich (2)	Tertiär- bereich B (3)	Tertiär- bereich A und weiterf. Forschungs- programme (4)	Alle Bildungs- bereiche (5)	Unterhalb Sekundar- bereich II (6)	Sekundar- bereich II und post- sekundärer, nicht-tertiärer Bereich (7)	Tertiär- bereich (8)	Alle Bildungs- bereiche (9)
<b>OECD-Länder</b>										
Australien	Männer	8.1	4.5	4.5	2.5	5.2	8.6	4.6	2.8	5.3
	Frauen	7.0	5.2	3.9	2.6	5.1	8.4	5.0	3.5	5.7
Österreich	Männer	7.2	2.9	1.4	1.3	3.2	6.5	2.4	1.2	2.7
	Frauen	5.7	3.3	2.0	1.5	3.6	6.0	3.2	1.6	3.5
Belgien	Männer	7.4	4.4	2.5	2.5	4.8	8.8	3.7	2.1	4.9
	Frauen	10.4	6.9	2.5	3.8	6.3	12.3	7.5	2.6	6.8
Kanada	Männer	10.2	6.2	4.8	4.4	6.2	10.8	6.3	4.8	6.3
	Frauen	10.2	6.2	4.5	4.4	5.8	12.3	6.7	4.8	6.2
Tschechische Rep.	Männer	19.3	4.7	x(4)	1.9	5.4	23.4	4.5	1.8	5.3
	Frauen	19.1	8.0	x(4)	2.2	8.9	24.0	8.9	2.4	9.7
Dänemark	Männer	4.0	2.7	3.3	3.5	3.1	4.0	2.3	3.2	2.8
	Frauen	6.2	4.0	3.1	3.1	4.1	7.2	3.9	3.9	4.3
Finnland	Männer	10.5	7.9	4.7	3.0	7.2	11.9	7.1	2.8	6.5
	Frauen	12.7	9.2	5.9	3.6	8.1	15.0	9.8	5.3	8.2
Frankreich	Männer	9.7	5.1	4.3	4.1	6.2	10.7	4.7	3.5	6.1
	Frauen	14.4	9.3	5.0	5.6	9.8	18.1	9.5	5.5	10.6
Deutschland	Männer	15.6	8.1	4.4	3.4	7.7	14.2	7.0	2.6	6.5
	Frauen	11.5	8.4	5.8	4.4	8.1	11.2	7.4	4.4	7.2
Griechenland	Männer	4.9	6.2	4.9	4.5	5.3	4.7	5.1	4.2	4.7
	Frauen	12.3	15.1	8.3	9.6	12.5	16.7	14.9	7.1	13.2
Ungarn	Männer	12.5	4.8	x(4)	1.1	5.5	15.1	4.6	0.7	5.6
	Frauen	7.6	4.2	x(4)	1.3	4.3	9.9	4.1	1.2	4.5
Island	Männer	2.3	1.2	0.8	1.0	1.5	1.7	1.4	0.6	1.3
	Frauen	2.4	2.8	2.4	0.2	2.1	2.3	2.0	0.9	1.8
Irland	Männer	5.5	2.3	1.9	1.1	3.3	6.3	2.0	1.6	3.4
	Frauen	5.1	2.8	2.3	1.0	2.9	6.1	2.7	1.9	3.1
Italien	Männer	6.9	4.9	x(4)	3.8	5.8	7.1	3.8	3.9	5.4
	Frauen	14.0	9.3	x(4)	7.2	10.7	16.8	8.9	6.1	11.1
Japan	Männer	6.9	4.8	3.2	2.8	4.4	7.5	3.6	2.0	3.1
	Frauen	4.3	4.7	3.8	3.1	4.2	4.2	4.2	3.8	4.0
Korea	Männer	4.3	3.7	5.0	3.2	3.8	4.9	3.5	2.7	3.4
	Frauen	1.8	2.7	3.3	2.0	2.3	2.5	2.4	1.9	2.3
Luxemburg	Männer	1.6	0.8	0.9	1.1	1.1	1.0	0.6	1.2	0.9
	Frauen	2.4	1.5	0.4	2.6	1.8	2.2	2.0	1.6	1.9
Mexiko	Männer	1.4	1.9	2.1	2.2	1.6	1.3	1.2	2.0	1.5
	Frauen	1.4	1.6	1.8	2.2	1.6	1.3	1.7	1.7	1.5
Niederlande	Männer	2.5	1.1	0.0	0.7	1.6	2.6	0.8	0.6	1.2
	Frauen	3.5	2.3	1.2	2.1	2.7	4.1	2.6	2.1	2.8
Neuseeland	Männer	7.4	3.0	4.4	2.8	4.0	8.1	3.2	3.4	4.1
	Frauen	5.9	3.6	2.9	3.2	3.9	7.5	3.8	3.6	4.4
Norwegen	Männer	3.4	2.9	0.7	1.7	2.6	4.2	3.2	1.5	2.8
	Frauen	3.3	2.5	1.9	1.8	2.4	5.9	2.9	2.0	2.7
Polen	Männer	21.7	14.0	x(4)	4.0	13.9	26.3	13.5	1.8	13.7
	Frauen	23.7	18.3	x(4)	5.9	17.0	31.9	19.3	3.4	18.1
Portugal	Männer	2.7	3.1	2.6	2.0	2.7	2.4	3.0	1.4	2.4
	Frauen	4.6	3.3	2.9	3.3	4.3	5.0	2.8	1.9	4.2
Slowakische Republik	Männer	44.3	14.8	5.3	4.5	15.7	55.1	14.8	3.9	16.1
	Frauen	34.6	14.8	11.0	3.4	15.7	39.5	14.8	3.4	15.8
Spanien	Männer	7.3	5.4	4.1	4.7	6.2	7.6	4.6	3.4	5.8
	Frauen	16.1	12.8	13.0	8.8	13.3	18.1	12.7	8.6	13.5
Schweden	Männer	5.6	5.0	3.4	2.6	4.5	6.3	4.7	2.9	4.3
	Frauen	6.4	4.2	2.5	2.2	3.8	7.0	4.3	2.7	3.9
Schweiz	Männer	m	1.1	m	m	1.1	m	m	m	m
	Frauen	m	2.9	m	m	3.1	m	3.4	m	3.4
Türkei	Männer	9.2	8.0	x(4)	5.6	8.6	9.3	5.5	3.4	7.9
	Frauen	6.9	13.5	x(4)	6.1	7.7	7.7	11.2	3.2	7.3
Ver. Königreich	Männer	9.4	4.1	2.7	2.0	4.1	11.9	3.9	2.2	4.2
	Frauen	5.7	3.7	1.7	1.9	3.4	8.2	4.3	2.0	4.0
Vereinigte Staaten	Männer	7.5	4.2	2.5	1.9	3.7	7.4	4.4	1.8	3.7
	Frauen	8.9	3.4	2.3	2.0	3.3	8.9	3.7	2.3	3.6
<b>Ländermittel</b>	<b>Männer</b>	<b>8.9</b>	<b>4.8</b>	<b>3.3</b>	<b>2.8</b>	<b>5.0</b>	<b>9.9</b>	<b>4.5</b>	<b>2.4</b>	<b>4.9</b>
	<b>Frauen</b>	<b>9.4</b>	<b>6.4</b>	<b>4.0</b>	<b>3.5</b>	<b>6.1</b>	<b>11.1</b>	<b>6.3</b>	<b>3.3</b>	<b>6.3</b>

Hinweis: x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem „x“ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

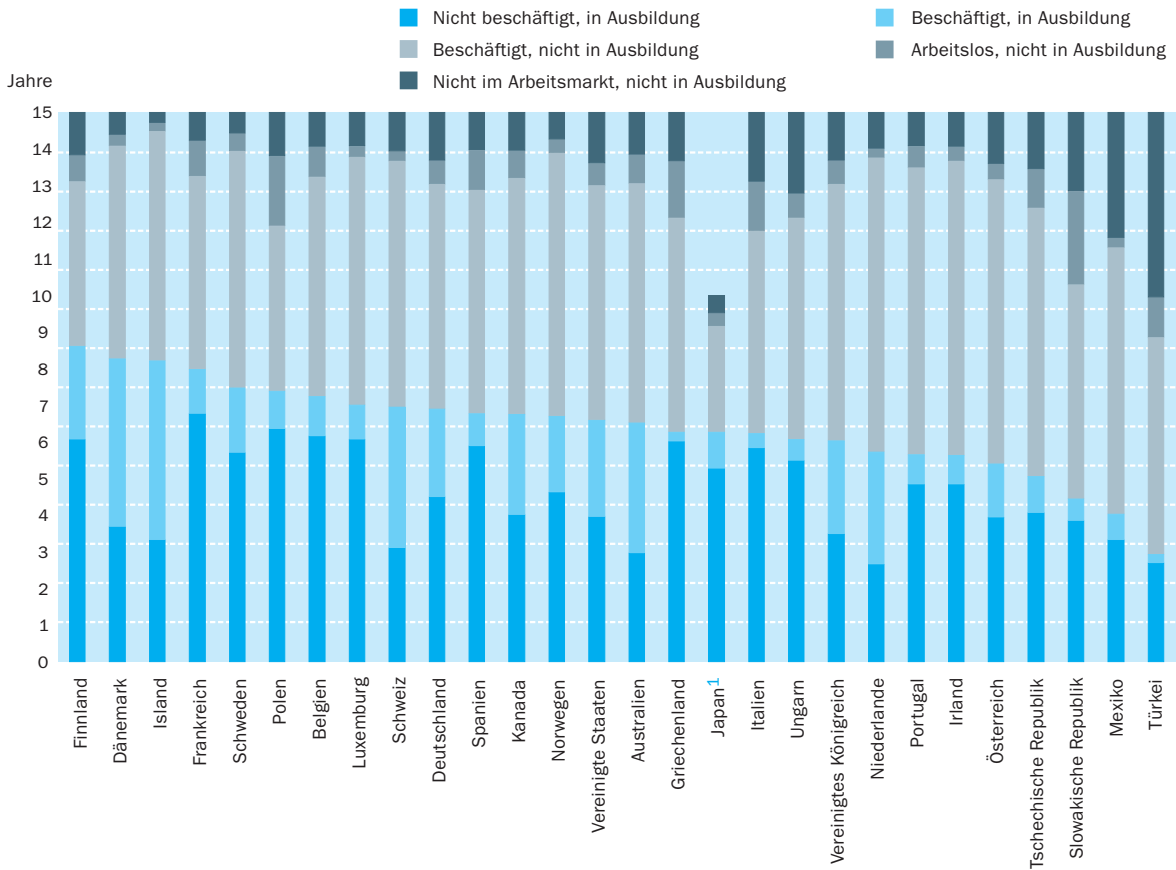


## **Indikator A13: Zu erwartende Jahre in Ausbildung, Beschäftigung und Nicht-Beschäfti- gung im Alter zwischen 15 und 29 Jahren**

- Im Durchschnitt konnte ein im Jahr 2001 Fünfzehnjähriger erwarten, für knapp 6,5 Jahre im formalen Bildungssystem zu verbleiben. In 16 der 28 untersuchten Länder liegt dieser Zeitraum zwischen 6 und 7,5 Jahren.
- Zusätzlich zu den wahrscheinlich in Ausbildung zu verbringenden Jahren kann ein Fünfzehnjähriger damit rechnen, während der nächsten 15 Jahre für 6,4 Jahre erwerbstätig, für insgesamt 0,8 Jahre arbeitslos und für 1,4 Jahre nicht auf dem Arbeitsmarkt zu sein. Am stärksten unterscheiden sich die Länder in der durchschnittlichen Länge der Phasen der Arbeitslosigkeit, was Unterschiede in den Beschäftigungsquoten junger Menschen widerspiegelt.
- Absolut gesehen, können junge Menschen heutzutage damit rechnen, nach Abschluss der Erstausbildung weniger lange arbeitslos zu sein als vor zehn Jahren.

Abbildung A13.1

Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung, für 15- bis 29-Jährige nach Beschäftigungsstatus (2001)



1. Daten beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der von jungen Menschen zu erwartenden Jahre in Ausbildung

Quelle: OECD, Tabelle A13.1. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

## Politischer Hintergrund

**Dieser Indikator zeigt die zu erwartenden Jahre, die junge Menschen in Ausbildung, Beschäftigung und Nicht-Beschäftigung verbringen werden.**

Im Laufe des letzten Jahrzehnts ist die Zeit, die junge Menschen in der Erstausbildung verbringen, angestiegen, so dass diese ihren Eintritt in die Arbeitswelt aufschieben (s. *Bildung auf einen Blick, OECD, 1998*). In einem Teil dieser zusätzlichen Zeit werden Arbeit und Ausbildung miteinander verknüpft, eine in einigen Ländern weit verbreitete Praxis. Wenn junge Menschen ihre Ausbildung abgeschlossen haben, wird der Übergang zum Arbeitsmarkt häufig durch Phasen der Arbeitslosigkeit bzw. der Nicht-Beschäftigung erschwert, wobei Männer und Frauen nicht in derselben Weise betroffen sind. Absolut gesehen können junge Menschen heutzutage jedoch damit rechnen, nach Abschluss der Erstausbildung weniger lange arbeitslos zu sein als vor zehn Jahren.

## Ergebnisse und Erläuterungen

Basierend auf der gegenwärtigen Lage 15- bis 29-Jähriger bildet dieser Indikator die wichtigsten Tendenzen beim Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben ab.

Im Durchschnitt konnte ein im Jahr 2001 Fünfzehnjähriger erwarten, ca. 6,5 Jahre im Bildungssystem zu verbleiben (Tab. A13.1). Zwischen 1985 und 1996 stieg der zu erwartende Verbleib um fast 1,5 Jahre an. Seit 1996 hat sich der Anstieg verlangsamt. Länder, in denen junge Menschen bisher relativ wenig Zeit im Bildungssystem verbrachten, haben Boden gutgemacht, während diejenigen, in denen sie am längsten im Bildungssystem verblieben, jetzt eine geringere Steigerung verzeichnen.

*Ein Fünfzehnjähriger kann im Durchschnitt erwarten, etwa weitere 6,5 Jahre im Bildungssystem zu verbleiben.*

In 16 der 28 untersuchten Länder können 15-Jährige damit rechnen, dass sie zwischen 6 und 7,5 Jahren im Bildungssystem verbringen. Es besteht jedoch eine Kluft von ungefähr vier Jahren zwischen den beiden an den Extremen liegenden Ländergruppen Dänemark, Finnland, Frankreich und Island (8 Jahre oder mehr) einerseits und Mexiko, die Slowakische Republik und die Türkei (4 Jahre im Durchschnitt) andererseits.

Die durchschnittliche Gesamtzahl der zu erwartenden Bildungsdauer liegt für Frauen leicht höher (6,5 gegenüber 6,3 Jahre). In vielen Ländern sind die Zahlen ungefähr gleich, die Türkei stellt jedoch mit nur 2,4 Jahren zu erwartender weiterer Bildung für 15-jährige Mädchen eine Ausnahme dar. Am anderen Ende der Skala geht eine längere durchschnittliche Bildungsphase oft Hand in Hand mit einer relativ längeren durchschnittlichen Bildungsdauer für Frauen (Tab. A13.1).

Die Zahl für die zu erwartenden Jahre im Bildungssystem umfasst sehr unterschiedliche Kombinationen von Ausbildung und Arbeit. Hierzu gehören sowohl duale Ausbildungsgänge als auch Teilzeitbeschäftigung. Während diese in der Hälfte der untersuchten Länder nur eine Randerscheinung sind, machen sie in der anderen Hälfte zwischen ein und vier Jahre der zusätzlichen Bildungsdauer aus, die junge Menschen erwarten können.

*Die Zahl für die zu erwartenden Jahre im Bildungssystem umfasst sehr unterschiedliche Kombinationen von Ausbildung und Arbeit.*

Zusätzlich zu den durchschnittlich 6,5 weiteren Jahren im Bildungssystem kann ein Fünfzehnjähriger damit rechnen, für 6,4 Jahre der kommenden 15 Jahre beschäftigt, für insgesamt 0,8 Jahre arbeitslos und für 1,4 Jahre nicht im Arbeitsmarkt zu sein, d. h. weder in Ausbildung zu sein noch arbeitssuchend (Tab. A13.1). Bemerkenswert ist, dass – in absoluten Zahlen gesehen – junge Menschen heute nach Beendigung der Erstausbildung kürzere Zeiten der Arbeitslosigkeit zu erwarten haben als vor zehn Jahren.

*Ein heute Fünfzehnjähriger kann damit rechnen, bis er 29 Jahre alt ist 6,4 Jahre lang erwerbstätig, fast ein Jahr arbeitslos und für 1,4 Jahre nicht auf dem Arbeitsmarkt zu sein.*

Am stärksten unterscheiden sich die Länder in der durchschnittlichen Länge der Phasen der Arbeitslosigkeit, was hauptsächlich Unterschiede in den Beschäftigungsquoten der jungen Menschen widerspiegelt. Die aufaddierten Phasen der Arbeitslosigkeit belaufen sich im Durchschnitt in Dänemark, Island, Luxemburg, Mexiko, den Niederlanden und der Schweiz auf vier Monate



oder weniger, während sie in Griechenland, Polen und der Slowakischen Republik über 18 Monate betragen.

Im Großen und Ganzen unterscheiden sich Männer und Frauen hinsichtlich der zu erwartenden Anzahl von Jahren der Arbeitslosigkeit sehr wenig. Während jedoch die Situation für beide Geschlechter in vielen Ländern ähnlich ist, scheinen Frauen in Griechenland, Portugal und Spanien benachteiligt zu sein, während sie in Australien, Deutschland, Kanada, der Slowakischen Republik, der Türkei, Ungarn und dem Vereinigten Königreich Vorteile haben (Tab. A13.1). In einigen dieser letzteren Länder, besonders in Australien, dem Vereinigten Königreich und ganz speziell in der Türkei, wird die niedrigere Zahl für Frauen jedoch weitgehend von der Tatsache beeinflusst, dass viele Frauen den Arbeitsmarkt verlassen und somit die Nachfrage nach Arbeitsstellen verringern.

Während junge Männer damit rechnen können, im Alter von 15 bis 29 Jahren knapp über acht Monate außerhalb von Bildungssystem und Arbeitsmarkt zu verbringen, liegt der Durchschnitt für Frauen bei über zwei Jahren. In Finnland, Österreich und Schweden gibt es bei dieser Kennzahl kaum Unterschiede zwischen jungen Männern und Frauen. Umgekehrt besteht in Mexiko, der Tschechischen Republik, Türkei und Ungarn eine wesentlich stärkere Tendenz junger Frauen, den Arbeitsmarkt zu verlassen. In allen anderen Ländern verbringen Frauen zwischen 15 und 29 Jahren im Durchschnitt etwa ein Jahr länger außerhalb des Arbeitsmarktes als Männer.

## Definitionen und angewandte Methodik

*Die Daten stammen aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen.*

Die vorliegenden Statistiken basieren auf Arbeitskräfteerhebungen über den Anteil bestimmter Altersgruppen junger Menschen an den genannten Kategorien. Diese Anteile wurden dann für die Altersgruppe 15 bis 29 Jahre aufsummiert, um die zu erwartende Anzahl von Jahren in dem angegebenen Erwerbsstatus zu erhalten. Bei den Ländern, die Daten erst ab einem Alter von 16 Jahren vorgelegt haben, wird davon ausgegangen, dass sich alle 15-Jährigen in Ausbildung befinden und nicht Teil der Erwerbsbevölkerung sind. Durch diese Verbesserung der Berechnung steigt die durchschnittliche Anzahl der zu erwartenden Ausbildungsjahre gegenüber der letzten Ausgabe von Bildung auf einen Blick. Die Berechnung geht also davon aus, dass die heute Fünfzehnjährigen im Alter von 15 bis 29 Jahren den gleichen Bildungs- und Arbeitsmustern folgen werden wie die Altersgruppe zwischen 15 und 29 Jahren im vorliegenden Bezugsjahr.

Die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen beinhaltet sowohl Teilzeit- als auch auf Vollzeitmaßnahmen. Die Definitionen der verschiedenen Arten von Erwerbsstatus folgen den Richtlinien der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO), außer für die Kategorie der sich „gleichzeitig in Ausbildung und in Beschäftigung“ befindenden jungen Menschen, die alle dualen Ausbildungssysteme umfasst, unabhängig von deren Klassifikation nach den ILO-Richtlinien. Die Daten für diesen Indikator wurden aus einer gesonderten Datenerfassung mit einem Bezugszeitraum zu Beginn des Kalenderjahres, zumeist dem ersten Quartal oder dem Durchschnitt für die ersten drei Monate, errechnet.

Tabelle A13.1

Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2001)

nach Geschlecht und Beschäftigungsstatus

OECD-Länder		Zu erwartende Jahre in Ausbildung			Zu erwartende Jahre nicht in Ausbildung			
		nicht beschäftigt	beschäftigt (inkl. duale Ausbildungsgänge)	zusammen	beschäftigt	arbeitslos	nicht im Arbeitsmarkt	zusammen
Australien	Männer	3.0	3.6	6.6	6.9	0.9	0.5	8.4
	Frauen	2.9	3.5	6.4	6.1	0.7	1.8	8.6
	M+F	3.0	3.5	6.5	6.5	0.8	1.2	8.5
Österreich	Männer	3.6	1.8	5.4	7.9	0.5	1.3	9.6
	Frauen	4.3	1.1	5.4	7.6	0.4	1.6	9.6
	M+F	3.9	1.5	5.4	7.7	0.4	1.4	9.6
Belgien	Männer	5.9	1.3	7.3	6.4	0.8	0.5	7.7
	Frauen	6.4	0.8	7.2	5.6	0.8	1.4	7.8
	M+F	6.2	1.1	7.2	6.0	0.8	0.9	7.8
Kanada	Männer	4.0	2.5	6.5	6.8	1.0	0.7	8.5
	Frauen	4.0	3.0	7.0	6.0	0.5	1.4	8.0
	M+F	4.0	2.8	6.8	6.4	0.8	1.0	8.2
Tschechische Rep.	Männer	3.7	1.2	5.0	8.6	1.1	0.3	10.0
	Frauen	4.4	0.7	5.1	6.0	1.1	2.8	9.9
	M+F	4.1	1.0	5.1	7.3	1.1	1.6	9.9
Dänemark	Männer	3.4	4.7	8.1	6.2	0.3	0.3	6.9
	Frauen	4.0	4.5	8.4	5.3	0.3	0.9	6.6
	M+F	3.7	4.6	8.3	5.8	0.3	0.6	6.7
Finnland	Männer	5.8	2.3	8.1	5.0	0.7	1.1	6.9
	Frauen	6.3	2.8	9.1	3.9	0.7	1.2	5.9
	M+F	6.1	2.6	8.6	4.5	0.7	1.2	6.4
Frankreich	Männer	6.6	1.3	7.8	5.9	0.9	0.3	7.2
	Frauen	7.0	1.2	8.1	4.6	1.0	1.2	6.9
	M+F	6.8	1.2	8.0	5.3	1.0	0.8	7.0
Deutschland	Männer	4.4	2.5	6.9	6.6	0.8	0.8	8.1
	Frauen	4.6	2.3	6.9	5.7	0.5	1.9	8.1
	M+F	4.5	2.4	6.9	6.1	0.6	1.3	8.1
Griechenland	Männer	6.0	0.3	6.2	6.9	1.3	0.6	8.8
	Frauen	6.1	0.2	6.3	4.8	1.8	2.1	8.7
	M+F	6.0	0.2	6.3	5.8	1.6	1.3	8.7
Ungarn	Männer	5.4	0.6	5.9	7.0	0.9	1.2	9.1
	Frauen	5.6	0.6	6.2	5.1	0.5	3.2	8.8
	M+F	5.5	0.6	6.1	6.0	0.7	2.2	8.9
Island	Männer	3.2	4.4	7.6	7.0	0.2	0.1	7.4
	Frauen	3.5	5.4	8.8	5.5	0.2	0.5	6.2
	M+F	3.3	4.9	8.2	6.3	0.2	0.3	6.8
Irland	Männer	4.5	0.7	5.2	8.8	0.5	0.5	9.8
	Frauen	5.2	0.9	6.0	7.2	0.3	1.4	9.0
	M+F	4.8	0.8	5.6	8.0	0.4	0.9	9.4
Italien	Männer	5.6	0.4	6.0	6.4	1.3	1.3	9.0
	Frauen	6.1	0.4	6.5	4.6	1.4	2.5	8.5
	M+F	5.8	0.4	6.2	5.5	1.4	1.9	8.8
Japan <sup>1</sup>	Männer	5.6	1.0	6.6	2.8	0.4	0.3	3.4
	Frauen	5.0	0.9	5.9	3.0	0.4	0.7	4.1
	M+F	5.3	1.0	6.3	2.9	0.4	0.5	3.7
Luxemburg	Männer	6.1	1.1	7.2	7.1	0.4	0.4	7.8
	Frauen	6.1	0.8	6.8	6.4	0.2	1.5	8.2
	M+F	6.1	0.9	7.0	6.8	0.3	0.9	8.0
Mexiko	Männer	3.3	0.9	4.2	9.9	0.3	0.6	10.8
	Frauen	3.3	0.5	3.9	4.9	0.2	6.1	11.1
	M+F	3.3	0.7	4.0	7.3	0.3	3.4	11.0
Niederlande	Männer	2.8	3.0	5.8	8.4	0.2	0.5	9.2
	Frauen	2.5	3.1	5.7	7.6	0.3	1.5	9.3
	M+F	2.7	3.1	5.7	8.0	0.2	1.0	9.3
Norwegen	Männer	4.4	1.8	6.2	7.8	0.5	0.5	8.8
	Frauen	4.8	2.4	7.2	6.5	0.3	1.0	7.8
	M+F	4.6	2.1	6.7	7.2	0.4	0.7	8.3
Polen	Männer	6.2	1.0	7.2	5.2	2.0	0.6	7.8
	Frauen	6.5	1.0	7.5	3.8	1.9	1.8	7.5
	M+F	6.4	1.0	7.4	4.5	1.9	1.2	7.6
Portugal	Männer	4.5	0.8	5.3	8.7	0.4	0.6	9.7
	Frauen	5.2	0.8	6.0	7.0	0.7	1.3	9.0
	M+F	4.8	0.8	5.6	7.8	0.6	0.9	9.4
Slowakische Republik	Männer	3.6	0.8	4.3	6.2	3.0	1.5	10.7
	Frauen	4.1	0.4	4.5	5.5	2.1	2.9	10.5
	M+F	3.8	0.6	4.4	5.9	2.6	2.2	10.6
Spanien	Männer	5.5	0.8	6.3	7.2	1.0	0.5	8.7
	Frauen	6.3	0.9	7.2	5.0	1.2	1.5	7.8
	M+F	5.9	0.9	6.8	6.1	1.1	1.0	8.2
Schweden	Männer	5.6	1.6	7.1	6.8	0.5	0.5	7.9
	Frauen	5.8	2.0	7.8	6.1	0.4	0.7	7.2
	M+F	5.7	1.8	7.5	6.5	0.5	0.6	7.5
Schweiz	Männer	3.0	4.3	7.3	6.7	0.2	0.8	7.7
	Frauen	3.2	3.4	6.6	6.7	0.3	1.4	8.4
	M+F	3.1	3.9	7.0	6.7	0.3	1.1	8.0
Türkei	Männer	3.1	0.3	3.4	8.2	1.5	1.9	11.6
	Frauen	2.3	0.2	2.4	3.4	0.6	8.6	12.6
	M+F	2.7	0.2	2.9	5.9	1.1	5.0	12.1
Ver. Königreich	Männer	3.4	2.4	5.8	7.7	0.8	0.6	9.2
	Frauen	3.5	2.7	6.2	6.2	0.5	2.0	8.8
	M+F	3.5	2.6	6.0	7.0	0.6	1.3	9.0
Vereinigte Staaten	Männer	4.1	2.4	6.5	7.1	0.7	0.8	8.5
	Frauen	3.8	2.9	6.7	5.8	0.5	2.0	8.3
	M+F	3.9	2.6	6.6	6.4	0.6	1.4	8.4
Ländermittel	Männer	4.5	1.8	6.3	7.2	0.8	0.7	8.7
	Frauen	4.7	1.8	6.5	5.7	0.7	2.1	8.5
	M+F	4.6	1.8	6.4	6.4	0.8	1.4	8.6

1. Daten beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige. Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/eag2003)



## Indikator A14:

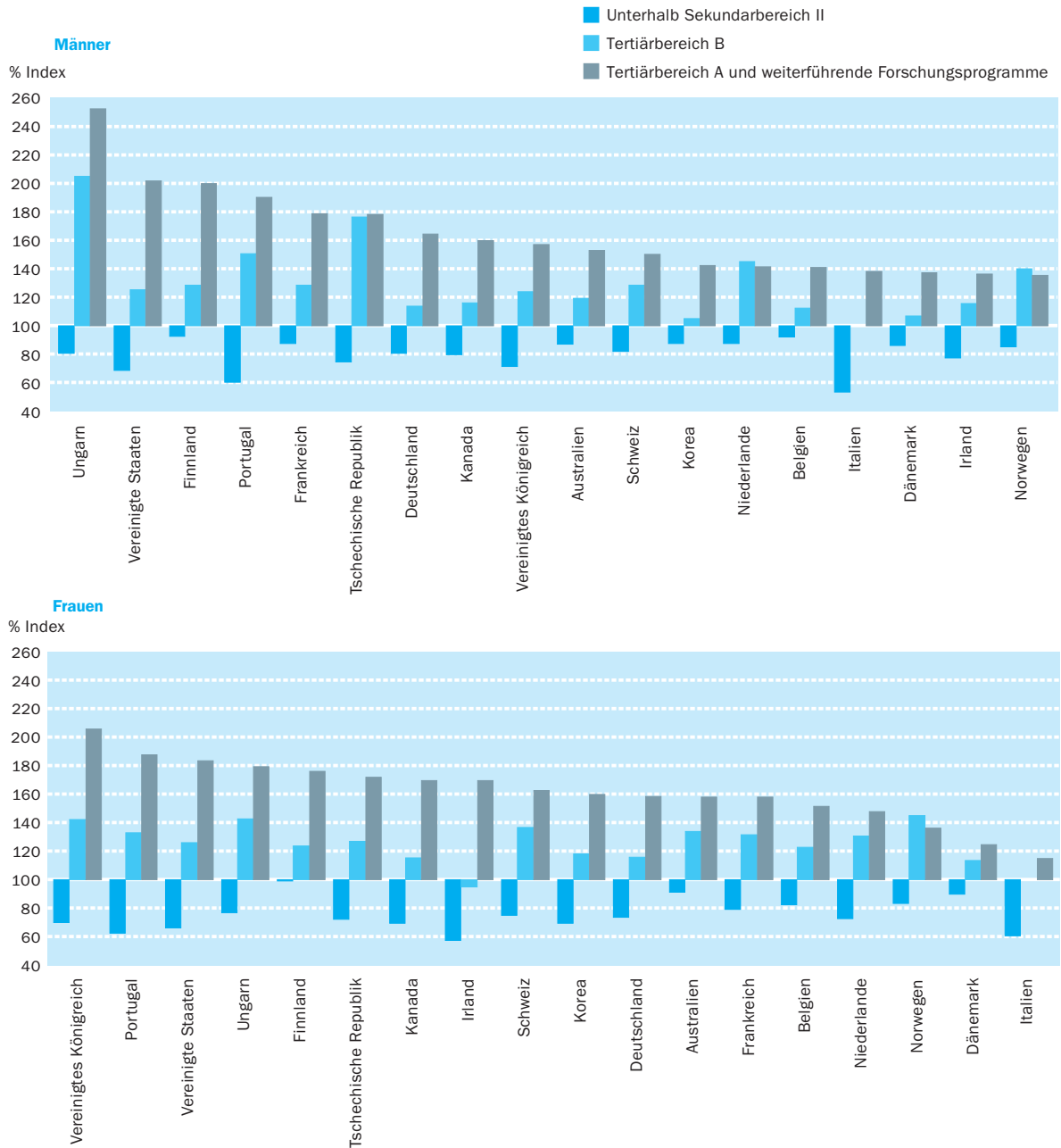
# Die Erträge aus Bildung: Bildung und Einkommen

- Zwischen Bildungsstand und Einkommen besteht eine positive Korrelation. Der Abschluss des Sekundarbereich II und eines post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgangs stellt in vielen Ländern einen Wendepunkt dar, ab dem jede zusätzliche Ausbildung einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich bringt. In allen Ländern verdienen Absolventen des Tertiärbereichs deutlich mehr als Absolventen des Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bildungsgänge. Die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Tertiärbereichs und denen des Sekundarbereich II sind im Allgemeinen deutlich größer als zwischen Absolventen des Sekundarbereich II und denen des Sekundarbereich I und darunter.
- Die Einkommen von Personen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II belaufen sich in der Regel auf 60 bis 90 Prozent der Einkommen von Absolventen des Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bildungsgänge.
- Frauen verdienen im Vergleich zu Männern mit einem ähnlichen Bildungsstand nach wie vor weniger.

Abbildung A14.1

Relative Einkommen aufgrund von Erwerbstätigkeit (2001)

Nach Bildungsstand und Geschlecht für 25- bis 64-Jährige (Sekundarbereich II =100)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Einkommen der Bevölkerung mit einem Abschluss des Tertiärbereichs A bzw. eines weiterführenden Forschungsprogramm.

Quelle: OECD. Tabelle A14.1. Länderspezifische Datenquellen s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

## Politischer Hintergrund

Eine Möglichkeit, durch die die Märkte Anreize für Arbeitskräfte schaffen, angemessene Fähigkeiten und Kenntnisse zu entwickeln und zu erhalten, sind Einkommensunterschiede und hier insbesondere höhere Verdienstmöglichkeiten für diejenigen, die sich weiterbilden und zusätzliche Abschlüsse erzielen. Das Streben nach einem höheren Bildungsstand kann auch als Investition in das Humankapital gesehen werden. Das Humankapital stellt u.a. den Bestand an Fähigkeiten und Kenntnissen dar, die der Einzelne besitzt oder – normalerweise durch Bildung oder Ausbildung – (weiter-)entwickelt und sodann als Gegenleistung für ein Einkommen auf dem Arbeitsmarkt anbietet. Je höher die Einkommen sind, die sich aus einer Vermehrung des Humankapitals ergeben, umso höher ist der Ertrag dieser Investition und der Einkommenszuschlag für bessere Fähigkeiten und Kenntnisse und/oder eine höhere Produktivität.

*Dieser Indikator untersucht die Einkommen für Arbeitskräfte mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen ...*

Gleichzeitig verursacht die Teilnahme an (Aus-)Bildungsangeboten Kosten, die bei einer Betrachtung der Erträge aus Bildung gleichermaßen zu beachten sind. Dieser Indikator untersucht die Erträge aus Bildungsinvestitionen sowie die Kosten und den Nutzen, die dabei zu berücksichtigen sind.

*... sowie die Erträge aus Bildungsinvestitionen.*

## Ergebnisse und Erläuterungen

### Bildung und Einkommen

Einkommensunterschiede je nach Bildungsstand gelten als Maßstab für die in einem bestimmten Land momentan gegebenen finanziellen Anreize für den Einzelnen, in Weiterbildung zu investieren. Einkommensunterschiede können aber auch Unterschiede im Angebot von Bildungsgängen in verschiedenen Bildungsbereichen bzw. Beschränkungen des Zugangs zu diesen Bildungsgängen widerspiegeln. Der wirtschaftliche Vorteil eines tertiären Bildungsabschlusses kann anhand eines Vergleichs des Verhältnisses der mittleren Jahreseinkommen von Absolventen tertiärer Bildungsgänge zu den mittleren Jahreseinkommen von Absolventen des Sekundarbereich II oder post-sekundärer, nicht-tertiärer Bildungsgänge verdeutlicht werden. Der Einkommensnachteil derjenigen ohne einen Abschluss des Sekundarbereich II wird in einem ähnlichen Vergleich offensichtlich. Die länderspezifischen Unterschiede der relativen Einkommen (vor Steuern) spiegeln mehrere Einflussfaktoren wider, darunter Anforderungen an die Fähigkeiten und Kenntnisse der Arbeitskräfte, die Gesetzgebung im Hinblick auf Mindestlöhne, die Stärke der Gewerkschaften, den Abdeckungsgrad durch Tarifverträge, das Arbeitskräfteangebot für die einzelnen Bildungsbereiche, die Berufserfahrung der gering und der hoch qualifizierten Arbeitnehmer, die Verteilung der Beschäftigung auf die verschiedenen Berufe und die relative Verbreitung von Teilzeit- bzw. Vollzeitbeschäftigung bei den Arbeitnehmern je nach Bildungsstand.

*Einkommensunterschiede gelten als Maßstab für die in einem bestimmten Land momentan bestehenden finanziellen Anreize für den Einzelnen, in Weiterbildung zu investieren.*

Abbildung A14.1 zeigt einen starken positiven Zusammenhang zwischen Bildungsstand und Einkommen. In allen Ländern verdienen Absolventen des Tertiärbereichs deutlich mehr als Absolventen des Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bildungsgänge. Die Einkommensunterschiede

*Zwischen Bildungsstand und Einkommen besteht ein positiver Zusammenhang – unabhängig vom sozio-ökonomi-*

*schen System oder betreffenden wirtschaftlichen Entwicklungsstand.*

zwischen Absolventen des Tertiärbereichs und Absolventen des Sekundarbereich II sind im Allgemeinen deutlich größer als zwischen Letzteren und Absolventen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II, was darauf schließen lässt, dass der Abschluss des Sekundarbereich II oder eines post-sekundären, nicht tertiären Bildungsgangs in vielen Ländern einen Wendepunkt darstellt, ab dem eine weitere Ausbildung einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich bringt. Unter den Ländern, die Daten über Bruttoeinkommen vorgelegt haben, liegt der Einkommenszuschlag für 25- bis 64-jährige Männer für einen Abschluss des Tertiärbereichs zwischen 32 Prozent oder weniger in Belgien, Dänemark, Irland, Korea und Neuseeland und 78 Prozent oder mehr in Portugal, der Tschechischen Republik, Ungarn und den Vereinigten Staaten.

Die im vorliegenden Indikator aufgezeigten Einkommensdaten für die einzelnen Länder unterscheiden sich in mehrfacher Hinsicht. Die Ergebnisse sind daher mit Vorsicht zu interpretieren. Insbesondere bei Ländern, die Daten über Jahreseinkommen vorgelegt haben, beeinflussen Unterschiede in der Häufigkeit von Beschäftigungsverhältnissen, die nicht das gesamte Jahr andauern, bei Personen mit unterschiedlichem Bildungsstand das relative Einkommen, was sich in den Daten der Länder, die wöchentliche oder monatliche Gehaltsangaben vorgelegt haben, nicht niederschlägt (s.u. „Definitionen und angewandte Methodik“).

### **Bildungs- und geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Einkommen**

In Australien, Belgien, Kanada, Irland, Korea, den Niederlanden, Neuseeland, Norwegen, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich verbessert ein Tertiärababschluss das Einkommen für Frauen im Vergleich zu einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. einem post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgang stärker als für Männer, für die anderen Länder gilt genau das Gegenteil (Tab. A14.1).

*Die Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern mit dem gleichen Bildungsstand sind weiterhin erheblich, ...*

Zwar haben sowohl Männer als auch Frauen mit einem Abschluss des Sekundarbereich II oder höher erhebliche Einkommensvorteile gegenüber denjenigen des gleichen Geschlechts, die keinen vergleichbaren Abschluss besitzen, doch sind die Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen mit gleichem Bildungsstand nach wie vor erheblich und werden durch die Häufigkeit der Teilzeitbeschäftigung von Frauen noch verschärft.

Nimmt man alle Bildungsbereiche zusammen, so bewegen sich die Einkommen 30- bis 44-jähriger Frauen im Verhältnis zu denjenigen gleichaltriger Männer zwischen weniger als 55 Prozent in der Schweiz und dem Vereinigten Königreich bis zu mehr als 75 Prozent in Spanien und Ungarn (Tab. A14.2)

*... wobei sich die geschlechtsspezifischen Gehaltsunterschiede zum Teil mit der Laufbahn- und Berufswahl, Zeiten außerhalb des Arbeitsmarktes und der größeren Häufigkeit von Teilzeitarbeit bei Frauen erklären lassen.*

Die geschlechtsspezifischen Gehaltsunterschiede lassen sich zum Teil mit den Unterschieden bei der Laufbahn- und Berufswahl, den im Arbeitsmarkt verbrachten Jahren und der relativ großen Häufigkeit von Teilzeitarbeit bei Frauen erklären. Nach Alter aufgeschlüsselte Einkommensdaten lassen eine Tendenz der Angleichung des durchschnittlichen Einkommens zwischen Männern und Frauen für alle Bildungsstände vermuten. Dies könnte auch eine Auswirkung des gestiegenen Anteils von Frauen unter den jüngeren Absolventen

ten des Tertiärbereichs sein. In 4 von 18 Ländern, für die Daten vorliegen, liegt das Verhältnis der Einkommen von weiblichen zu männlichen Absolventen des Tertiärbereich A und weiterführender Forschungsprogramme im Alter von 30 bis 44 Jahren mindestens 10 Prozentpunkte über dem der Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen (Tab. A14.2).

### Individuelle Ertragsraten aus Bildungsinvestitionen

Die Gesamtheit der Anreize für Investitionen in Humankapital, die in den Arbeitsmarktvorteilen und finanziellen Vereinbarungen ihren Niederschlag finden, lässt sich in Schätzungen der individuellen Ertragsrate für derartige Investitionen zusammenfassen (Abb. A14.2 und Tab. A14.3). Die Ertragsrate ist ein Maß für die langfristig resultierenden Erträge im Verhältnis zu den ursprünglichen Kosten für die Investition in die Ausbildung. Sie wird als Prozentsatz dargestellt und ist analog zu prozentualen Renditen für Einlagen auf dem Sparkonto anzusehen (nähere Erläuterungen zur Methodik s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)). In ihrer umfassendsten Form entsprechen die Kosten den Studiengebühren, dem entgangenen Einkommen (versteuert und um die Beschäftigungswahrscheinlichkeit bereinigt), abzüglich der verfügbaren Fördermittel in Form von Zuschüssen oder Darlehen. Der Nutzen setzt sich zusammen aus dem erhöhten Nettoeinkommen, zuzüglich der höheren Beschäftigungswahrscheinlichkeit und gegebenenfalls abzüglich der Rückzahlung von während der Ausbildungszeit gewährten staatlichen Beihilfen. Bei den Berechnungen wird unterstellt, dass der Bildungsteilnehmer sich in Vollzeitausbildung befindet, nicht erwerbstätig ist und somit während dieser Zeit kein Einkommen hat. Allerdings wird eine derart berechnete Ertragsrate wahrscheinlich nach oben verzerrt sein, da weder Arbeitslosigkeit noch Ruhestands- oder Vorruhestandsbezüge berücksichtigt werden. Die in diesem Indikator dargestellten Ertragsberechnungen lassen alle immateriellen Vorteile von Bildung außer Acht.

Die geschätzten individuellen Ertragsraten für Abschlüsse im Sekundarbereich II und im Hochschulbereich variieren zwischen den in Tabelle A14.3 aufgeführten Ländern erheblich, liegen aber in allen Fällen über den realen Zinssätzen, oft sogar erheblich darüber. Dies legt nahe, dass Investitionen in das Humankapital für den Durchschnittsbürger eine sehr attraktive Form der Vermögensbildung darstellen. Für Studiengänge im Tertiärbereich kann man anhand der Schätzwerte für die sogenannte „Gesamtertragsrate“, die den kombinierten Effekt aus Einkommen, Ausbildungsdauer, Besteuerung, Arbeitslosigkeitsrisiko, Studiengebühren und staatlichen Zuschüssen umfasst, zwischen drei Ländergruppen unterscheiden.

- Erstens: Das Vereinigte Königreich bildet aufgrund der extrem starken Vorteile, die ein Abschluss im Tertiärbereich dort mit sich bringt, eine Gruppe für sich allein.
- Zweitens: In Dänemark, Frankreich, den Niederlanden, Schweden und den Vereinigten Staaten sind die Ertragsraten mit 10 bis 15 Prozent relativ hoch.
- Drittens: In den übrigen Ländern liegen die Ertragsraten unter 10 Prozent, am niedrigsten sind sie in Italien und Japan.

*Die Gesamtheit aller Anreize für Investitionen in Humankapital, die in den Vorteilen im Arbeitsmarkt ihren Niederschlag finden, lässt sich in der individuellen Ertragsrate zusammenfassen.*

*In allen Ländern liegt die individuelle Ertragsrate über den realen Zinssätzen, häufig sogar erheblich.*

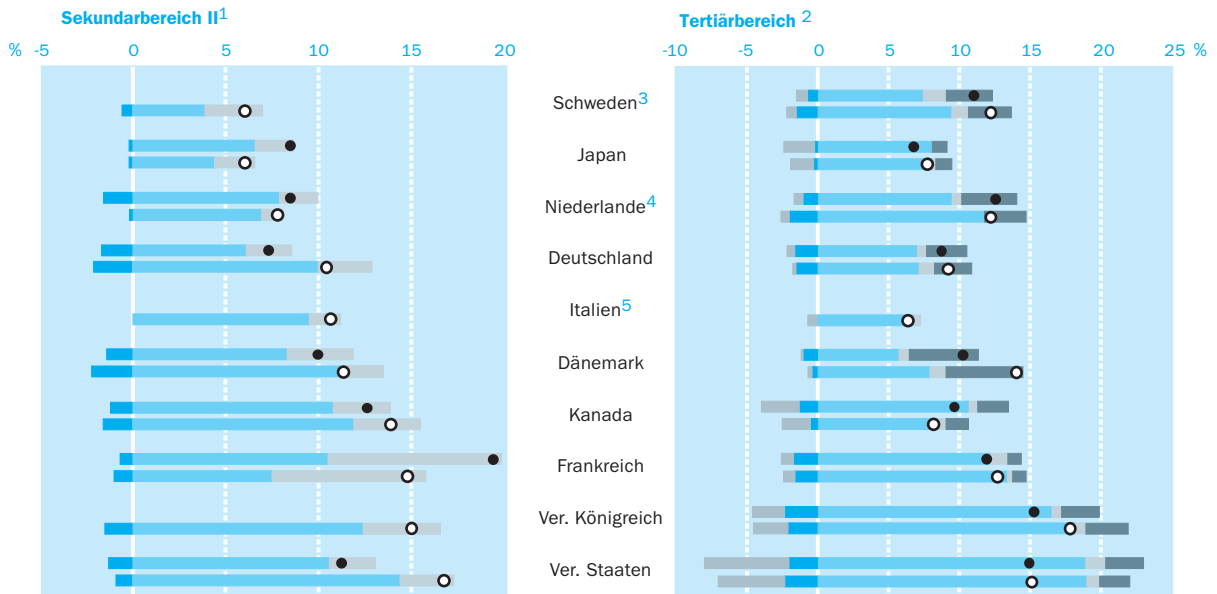


Abbildung A14.2

**Individuelle Gesamtertragsraten für Bildungsinvestitionen (1999-2000)**

Auswirkungen von Einkommen vor Steuern, Steuern, Arbeitslosigkeitsrisiko, Studiengebühren und öffentlichen Studienbeihilfen im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich, nach Geschlecht (in Prozentpunkten)

- Individuelle Gesamtertragsrate für Frauen
- Individuelle Gesamtertragsrate für Männer
- Auswirkungen von höheren Steuern
- Auswirkungen von Studiengebühren
- Höhere Einkommen vor Steuern, unter Berücksichtigung der Studiendauer
- Auswirkungen eines geringeren Arbeitslosigkeitsrisikos
- Auswirkungen von öffentlichen Studienbeihilfen



1. Die Ertragsrate einer Ausbildung im Sekundarbereich II wird berechnet durch einen Kosten/Nutzen-Vergleich mit einer Ausbildung im Sekundarbereich I.  
 2. Die Ertragsrate einer Ausbildung im Tertiärbereich wird berechnet durch einen Kosten/Nutzen-Vergleich mit einer Ausbildung im Sekundarbereich II.  
 3. Für eine Ausbildung im Tertiärbereich wurde anstelle der durchschnittlichen theoretischen Dauer verschiedener Studiengänge für Frauen und Männer die durchschnittliche theoretische Dauer von Standardstudiengängen verwendet. Für Frauen sind die Einkommensunterschiede zwischen einer Ausbildung im Sekundarbereich I und Sekundarbereich II nicht groß genug, um eine Berechnung einer positiven Ertragsrate durchführen zu können.  
 4. Referenzjahr 1997 5. Daten für Männer stammen aus Daten zu den Einkommen nach Steuern aus 1998.  
 Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der individuellen Gesamtertragsrate aus Bildungsinvestitionen für Männer im Sekundarbereich II  
 Quelle: OECD, Tabelle A 14.3

Für den Sekundarbereich II errechnet sich für die in Tabelle A14.3 aufgeführten Länder mit Ausnahme von Deutschland (Frauen), Japan, den Niederlanden und Schweden eine Ertragsrate von über 10 Prozent.

Im Tertiärbereich zeigt sich bei den Berechnungen für die meisten Länder nur ein geringer geschlechtsspezifischer Unterschied der Ertragsraten. Im Sekundarbereich II ist dieser Unterschied jedoch in Deutschland und den Vereinigten Staaten deutlicher ausgeprägt, denn dort fällt die Ertragsrate für Frauen wegen der relativ geringen geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede um ein Viertel bis zu einem Drittel niedriger aus.

**Einkommensunterschiede und die Dauer der Ausbildung sind**

Aus Tabelle A13.3 wird ersichtlich, dass die Einkommensunterschiede und die Dauer der Ausbildung im Allgemeinen die ausschlaggebenden Faktoren für

die individuellen Ertragsraten sind. Somit gibt es in den Ländern mit insgesamt starken Anreizen für Humankapitalinvestitionen typischerweise große bildungsbezogene Einkommensunterschiede und/oder relativ kurze Ausbildungsgänge und umgekehrt. So sind die hohen errechneten Ertragsraten für einen Abschluss im Tertiärbereich im Vereinigten Königreich beispielsweise größtenteils auf die relativ kurzen Standard-Hochschulstudiengänge zurückzuführen, während die niedrigen Ertragsraten in Deutschland stark durch die vergleichsweise lange Studiendauer beeinflusst werden. Es ist sogar so, dass eine Verkürzung der durchschnittlichen Dauer tertiärer Studiengänge um ein Jahr (bei gleichbleibender Qualität der Ausbildung), die Ertragsrate für Männer, bei im übrigen unveränderten Bedingungen, in den untersuchten Ländern um 1 bis 5 Prozentpunkte anheben würde. Um eine derartige hypothetische Verkürzung der tertiären Bildungs- und Studiengänge richtig einordnen zu können, sollte man sich vor Augen führen, dass eine Steigerung des Entgeltvorteils für einen Abschluss im Tertiärbereich um 5 bis 14 Prozentpunkte erforderlich wäre, um die gleiche Ertragssteigerung über größere Unterschiede bei den Löhnen- und Gehältern zu erreichen.

*oft die ausschlaggebenden Faktoren für die Erträge, ...*

Von diesem allgemeinen Muster gibt es jedoch auch bemerkenswerte Ausnahmen. Trotz geringer Einkommensunterschiede und langer Studiendauer bieten Dänemark und – in geringerem Ausmaß – auch Schweden vergleichsweise starke Anreize, einen Hochschulabschluss zu erwerben. Und für junge Menschen in Frankreich ist es trotz relativ geringer Entgeltvorteile im Vergleich zur betreffenden Ausbildungsdauer sehr attraktiv, in einen Abschluss im Sekundarbereich II zu investieren.

Durch eine schrittweise Berücksichtigung der einzelnen Faktoren bei der Berechnung der Ertragsrate lässt sich deren Einfluss auf den Unterschied zwischen der eng gefassten Ertragsrate, die nur die Einkommensunterschiede und die Ausbildungslänge einbezieht, und der Gesamtertragsrate bewerten:

*... es gibt aber auch noch andere Faktoren, u.a. ...*

**Steuern** wirken sich in den untersuchten Ländern mit durchschnittlich 1,3 Prozentpunkten bei einem Abschluss im Tertiärbereich und mit 1,1 Prozentpunkten bei einem Abschluss im Sekundarbereich II negativ auf die aus Bruttoeinkommen und Ausbildungsdauer errechnete Ertragsrate aus. Im Tertiärbereich sind die Auswirkungen der Besteuerung im Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten besonders gravierend, vor allem wegen der Kombination eines großen bildungsbedingten Einkommensunterschieds mit einem progressiven Steuersystem, dies gilt aber auch in Frankreich und den Niederlanden. Bei den Berechnungen für einen Abschluss im Sekundarbereich II schlagen die negativen Auswirkungen des Steuersystems in Deutschland (aufgrund des steilen Anstiegs der Progressionskurve im entsprechenden Einkommensbereich) und in Dänemark besonders stark durch, in Japan dagegen am geringsten.

*... Steuern, die sich ertragsmindernd auswirken, ...*

**Unterschiede beim Arbeitslosigkeitsrisiko** erhöhen die Ertragsrate gegenüber Ertragsberechnungen, die nur auf dem Einkommen (vor Steuern) und der Ausbildungsdauer basieren. Als Konsequenz aus der großen Differenz zwischen den Arbeitslosenquoten der Absolventen des Sekundarbereich I und des Sekundarbereich II steigt die Ertragsrate für Abschlüsse im Sekundarbereich II beson-

*... ein geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko, das sich ertragssteigernd auswirkt, ...*

*... Studiengebühren, die sich ertragsmindernd auswirken, ...*

*... und staatliche Zuschüsse oder Darlehen, die sich ertragssteigernd auswirken.*

*Der Nutzen, den die Gesellschaft aus zusätzlicher Bildungsteilnahme zieht, lässt sich anhand der gesellschaftlichen Ertragsrate beurteilen, ...*

ders stark an, im Durchschnitt 3,6 Prozentpunkte für Frauen und Männer in den untersuchten Ländern. Der relativ große Unterschied bei der Arbeitslosigkeit in Frankreich erhöht die Ertragsrate sogar um 8,3 bis 9,4 Prozentpunkte. Im tertiären Bereich wirken sich die unterschiedlichen Beschäftigungsaussichten wesentlich weniger auf die Ertragsraten aus, sie nehmen in den in Tabelle A14.3 aufgeführten Ländern im Durchschnitt für Männer bzw. Frauen um 0,7 bis 0,9 Prozentpunkte zu.

**Studiengebühren** haben besonders in den Vereinigten Staaten und – in geringerem Ausmaß – in Kanada und im Vereinigten Königreich negative Auswirkungen auf die Erträge aus tertiären Bildungsabschlüssen. In Kontinentaleuropa schlagen die Studiengebühren weit weniger durch, da sie dort wesentlich niedriger sind.

**Staatliche Studienbeihilfen und Darlehen** im Tertiärbereich erhöhen die Anreize zum Verbleib im Bildungssystem entscheidend. In den untersuchten Ländern macht das durchschnittlich 2,5 bis 3 Prozentpunkte gegenüber den Ertragsraten ohne diese Förderung aus. Der Effekt ist in Dänemark, den Niederlanden und Schweden besonders stark, in Frankreich weniger stark ausgeprägt und in Italien überhaupt nicht erkennbar.

### **Gesellschaftliche Erträge aus Bildungsinvestitionen**

Der Nutzen, den die Gesellschaft aus zusätzlicher Bildungsteilnahme zieht, lässt sich anhand der gesellschaftlichen Ertragsrate beurteilen. Die gesellschaftliche Ertragsrate muss Kosten und Nutzen der Gesellschaft aus Bildungsinvestitionen berücksichtigen, welche sich beträchtlich von denjenigen des Einzelnen unterscheiden können. Die gesellschaftlichen Kosten umfassen die Opportunitätskosten, die daraus entstehen, dass Menschen nicht im Produktionsprozess tätig sind, sowie die Kosten für das Bildungsangebot in voller Höhe, also nicht nur die vom Einzelnen zu tragenden Kosten. Ein Teil des gesellschaftlichen Nutzens ist die höhere Produktivität, die mit Bildungsinvestitionen einhergeht, sowie ferner eine ganze Palette potenzieller, nicht direkt materieller Nutzeneffekte, wie eine niedrigere Kriminalitätsrate, ein stärkerer sozialer Zusammenhalt, informiertere und mündigere Bürger. Während Angaben zu den von der Gesellschaft zu tragenden Kosten für die meisten OECD-Länder vorliegen, ist es wesentlich schwieriger, Informationen über die Gesamtheit des gesellschaftlichen Nutzens zu erhalten. Soweit Produktivitätssteigerungen in Form von Unterschieden bei den Arbeitskosten zum Ausdruck kommen, kann man diese als Maß für den wirtschaftlichen Nutzen heranziehen, den die Gesellschaft aus Bildungsanstrengungen zieht. Wegen der Möglichkeit von externen Effekten, die mit der Bildung einhergehen, liegt es jedoch nahe, dass die beobachteten Einkommensunterschiede die gesamtwirtschaftlichen Effizienzsteigerungen nicht vollständig erfassen. Andererseits zeigen Untersuchungen, dass ein (geringer) Teil der Entgeltzuschläge für die besser Gebildeten auf den Bildungsstand zurückzuführen ist, den Arbeitgeber eher mit bestimmten Fähigkeiten und Qualifikationen in Zusammenhang bringen als mit Produktivitätsunterschieden, die sich aus Investitionen in das Humankapital ergeben. Diese nicht direkt materiellen Vorteile der Bildung sind zwar beträchtlich, lassen sich allerdings zum Zwecke einer Ertragsberechnung meist nur schwer monetär ausdrücken.

Angesichts der Probleme bei der Herleitung einer umfassenden gesellschaftlichen Ertragsrate enthält Tabelle A14.4 Schätzungen einer „eng gefassten“ Definition, die sämtliche externen Effekte und nicht direkt materiellen Vorteile unberücksichtigt lässt. Daher werden diese Schätzungen nach unten verzerrt sein, soweit mit den Investitionen in Humankapital seitens des durchschnittlichen Studierenden beachtliche positive externe Effekte verbunden sind.

*... die momentan jedoch nur im engeren Sinne und ohne Berücksichtigung der nicht direkt ökonomischen Vorteile geschätzt werden kann.*

Die Schätzwerte deuten darauf hin, dass die gesellschaftliche Ertragsrate sowohl im Sekundarbereich II als auch im Tertiärbereich im Vereinigten Königreich und in den Vereinigten Staaten besonders hoch ist, während sie in Dänemark in diesen beiden Bildungsbereichen am niedrigsten ausfällt. In Frankreich beläuft sie sich für den Sekundarbereich II auf einen mittleren Wert, ist jedoch für den Tertiärbereich vergleichsweise hoch.

Da insbesondere die gesellschaftlichen Kosten für Bildung normalerweise weitaus höher sind als die des Einzelnen, liegt die „eng gefasste“ gesellschaftliche Ertragsrate deutlich unter der individuellen Ertragsrate. Im Tertiärbereich ist der Unterschied in Dänemark und Schweden besonders deutlich, er reicht von 4 bis zu fast 7,5 Prozentpunkten. Im Sekundarbereich II ist der Unterschied zwischen der individuellen und der gesellschaftlichen Ertragsrate in Frankreich besonders groß, während er in Deutschland und den Niederlanden relativ gering ist.

*Zwar liegt auch die gesellschaftliche Ertragsrate weit über den risikofreien Realzinsen, jedoch meistens unter der individuellen Ertragsrate, da Bildung erhebliche gesellschaftliche Kosten verursacht.*

### Was die Ertragsraten aussagen

Die vorstehend erläuterten individuellen und gesellschaftlichen Ertragsraten liegen im Allgemeinen deutlich höher als der risikofreie Realzins. Eingedenk dessen, dass die Erträge aus der Erhöhung des Humankapitals mit vielen Unwägbarkeiten behaftet sind, wie die große Einkommensspanne unter den besser Gebildeten zeigt, werden die Investoren wohl einen ausgleichenden Risikoaufschlag fordern. Der Abstand der Ertragsrate zum Realzins ist jedoch größer, als sich alleine durch den Risikoaufschlag erklären lässt. Somit könnten die hohen Ertragsraten zweierlei bedeuten.

*Man könnte sagen, dass die hohen Ertragsraten darauf hindeuten, ...*

Eine mögliche Interpretation wäre, dass diese hohen Ertragsraten einen ernsthaften Mangel an besser ausgebildeten Arbeitnehmern anzeigen, wodurch deren Einkommen nach oben getrieben wird. Das könnte auf eine vorübergehende Situation hindeuten, bei der hohe Bildungserträge letztendlich zu einer so starken Reaktion auf der Angebotsseite führen, dass die Ertragsraten wieder auf das für andere Produktionsmittel übliche Niveau zurückgedrängt werden. Diese Anpassungsperiode könnte sich jedoch recht lange hinziehen und das Tempo der Anpassung hinge dann einerseits stark von der Fähigkeit des Bildungssystems ab, die gesteigerte Nachfrage befriedigen zu können, und andererseits von der Fähigkeit des Arbeitsmarktes, das relativ geänderte Arbeitskräfteangebot zu verkraften. Der Anpassungsmechanismus könnte auch durch mehr Aufklärung der Studierenden über die Erträge aus den einzelnen Bildungs- und Studiengängen beschleunigt werden, so dass sie ihre Entscheidungen bewusster treffen könnten.

*... dass für gebildete Arbeitnehmer auf dem Markt ein Ungleichgewicht herrscht, das nach einer Ausweitung der Bildungskapazitäten verlangt, ...*

Diese hohen Erträge können teilweise durchaus mit einem Marktgleichgewicht in Einklang stehen. Dies wäre dann der Fall, wenn die Grenzertragsraten

*... oder dass die Grenzerträge wesentlich unter den*

*Durchschnittserträgen liegen, ...*

*... was staatliches Eingreifen weniger dringlich erscheinen ließe.*

*Die Daten stammen aus nationalen Arbeitskräfte- und anderen Erhebungen.*

wesentlich unter den Durchschnittsertragsraten lägen. Die Grenzertragsrate läge tatsächlich unter der Durchschnittsertragsrate, wenn die Studierenden im Grenzbereich weniger begabt oder motiviert wären als der Durchschnitt und somit den durchschnittlichen Gehaltszuschlag wahrscheinlich gar nicht erhalten würden. Bei dieser Auslegung würden die hohen Ertragsraten teilweise den Preis für eine knappe Ressource, nämlich Talent und Motivation, zur Geltung bringen.

Falls die Bildungserträge im Grenzbereich niedriger sind, ist staatliches Eingreifen zur Förderung der Bildung von Humankapital nicht mehr so dringlich, wenn die Qualität der Studierenden im Grenzbereich ohnehin nicht mehr steigerungsfähig ist. In dem Maße jedoch, in dem Bildungssysteme die kognitiven und nicht-kognitiven Fähigkeiten junger Menschen verbessern können, würde die Bildungspolitik andererseits langfristig in der Lage sein, einen wesentlichen Beitrag zu mehr Effizienz und gleichen Bildungschancen zu leisten.

## Definitionen und angewandte Methodik

Das relative Erwerbseinkommen ist definiert als das mittlere Einkommen aus einer Tätigkeit (Erwerbseinkommen vor Steuern) von Erwerbspersonen mit einem bestimmten Bildungsstand, dividiert durch das mittlere Einkommen von Erwerbspersonen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II ( $\times 100$ ). Die Berechnungen basieren ausschließlich auf Personen mit Erwerbseinkommen während des Bezugszeitraums.

Bei den Einkommensdaten in Tabelle A14.1 handelt es sich für die meisten Länder um Jahreseinkommen, bei Frankreich, Spanien und der Schweiz jedoch um Monatseinkommen. Für Belgien und Frankreich beziehen sich die Daten ausschließlich auf Angestellte. In den spanischen Daten bleiben Personen, die weniger als 15 Stunden pro Woche arbeiten, unberücksichtigt. Die länderspezifischen Unterschiede der relativen Einkommen spiegeln daher nicht nur Unterschiede in den Löhnen und Gehältern, sondern auch Unterschiede in der Erfassung, in der Zahl der Arbeitswochen pro Jahr und der Zahl der Arbeitsstunden pro Woche wider. Da ein niedrigerer Bildungsstand mit einer geringeren Arbeitsstundenzahl (insbesondere durch Teilzeitarbeit) und mit unsichereren Beschäftigungsverhältnissen (einer größeren Wahrscheinlichkeit von nur befristeten Anstellungen oder einer größeren Anfälligkeit für Arbeitslosigkeit im Laufe eines Jahres) einhergehen, werden die relativen Einkommen für höhere Bildungsniveaus in den Tabellen und Abbildungen höher sein als die, die sich aus einer Untersuchung der relativen Löhne und Gehälter ergeben würden. Auch die beobachteten geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den relativen Einkommen innerhalb eines Landes können durch einige dieser Faktoren beeinflusst sein.

Zur Berechnungsmethode für die Ertragsraten in Tabellen A14.3 und A14.4 s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003).

Tabelle A14.1

## Relative Einkommen der Bevölkerung mit Erwerbseinkommen

25- bis 64-Jährige und 30- bis 44-Jährige nach Bildungsstand und Geschlecht (Sekundarbereich II = 100)

			Unterhalb Sekundarbereich II		Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich		Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme		Tertiärbereich insgesamt	
			25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
<b>OECD-Länder</b>												
Australien	1999	Männer	87	85	111	116	120	122	153	152	141	142
		Frauen	91	89	116	113	134	132	158	158	150	148
		M+F	81	79	112	118	118	118	146	146	136	136
Belgien	2000	Männer	93	x(1)	99	x(3)	113	x(5)	141	x(7)	128	x(9)
		Frauen	83	x(1)	112	x(3)	123	x(5)	152	x(7)	133	x(9)
		M+F	92	x(1)	102	x(3)	112	x(5)	147	x(7)	128	x(9)
Kanada	1999	Männer	80	78	102	101	116	117	160	159	138	137
		Frauen	70	67	98	89	115	115	170	184	139	144
		M+F	80	79	102	100	113	113	163	167	136	137
Tschechische Rep.	1999	Männer	75	77	a	a	177	182	178	176	178	177
		Frauen	72	75	a	a	127	124	172	176	170	174
		M+F	68	70	a	a	151	151	180	182	179	181
Dänemark	2000	Männer	86	83	91	94	107	107	137	134	131	128
		Frauen	90	89	92	109	114	112	125	122	123	121
		M+F	87	85	100	106	110	111	127	123	124	121
Finnland	1999	Männer	93	90	m	m	129	125	200	188	167	159
		Frauen	99	96	m	m	124	123	176	172	145	141
		M+F	96	94	m	m	120	115	190	179	153	144
Frankreich	1999	Männer	88	86	130	118	129	137	179	182	159	163
		Frauen	80	81	133	108	132	139	158	165	145	152
		M+F	84	84	130	112	125	133	169	174	150	155
Deutschland	2000	Männer	81	88	114	117	114	112	164	163	143	141
		Frauen	74	73	128	127	116	118	159	158	141	142
		M+F	76	80	115	114	117	116	165	163	145	143
Ungarn	2001	Männer	81	81	140	137	205	182	252	253	252	253
		Frauen	77	80	128	124	143	128	180	174	179	174
		M+F	77	78	131	126	164	144	210	203	210	202
Irland	1998	Männer	78	83	80	55	116	125	136	142	130	135
		Frauen	58	59	80	82	95	81	170	166	140	133
		M+F	77	79	69	68	108	114	153	153	138	137
Italien	1998	Männer	54	55	m	m	x(7)	x(8)	138	142	138	142
		Frauen	61	56	m	m	x(7)	x(8)	115	114	115	114
		M+F	58	57	m	m	x(7)	x(8)	127	126	127	126
Korea	1998	Männer	88	90	m	m	105	109	143	136	132	129
		Frauen	69	75	m	m	118	138	160	181	141	164
		M+F	78	80	m	m	106	113	147	142	135	134
Niederlande	1997	Männer	88	86	126	121	145	130	141	133	142	132
		Frauen	73	73	120	124	131	136	148	154	146	152
		M+F	85	84	121	119	139	131	144	139	144	138
Neuseeland	2001	Männer	76	74	m	m	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	130	122
		Frauen	72	72	m	m	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	136	135
		M+F	74	75	m	m	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	133	128
Norwegen	1999	Männer	85	89	118	116	140	143	136	138	136	138
		Frauen	84	88	121	118	145	151	136	138	137	139
		M+F	85	90	124	120	155	155	132	133	135	135
Portugal	1999	Männer	60	57	m	m	150	155	190	194	180	185
		Frauen	63	58	m	m	133	139	188	206	170	185
		M+F	62	58	m	m	141	146	192	202	178	187
Schweden	1999	Männer	87	86	m	m	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	138	140
		Frauen	88	87	m	m	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	126	122
		M+F	89	88	m	m	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	131	131
Schweiz	2001	Männer	82	82	113	109	129	130	150	146	141	139
		Frauen	75	76	122	124	137	146	163	171	154	162
		M+F	79	79	114	116	147	150	167	165	159	159
Ver. Königreich	2001	Männer	72	67	m	m	124	126	157	162	147	151
		Frauen	70	74	m	m	142	133	206	216	183	183
		M+F	67	68	m	m	128	124	174	181	159	161
Vereinigte Staaten	2001	Männer	69	69	123	125	125	125	202	199	193	190
		Frauen	67	66	120	123	126	129	183	189	176	180
		M+F	70	69	121	122	123	122	195	192	186	183

*Hinweis:* x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem ‚x‘ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind.

*Quelle:* OECD. Länderspezifische Datenquellen s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle A14.2

**Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern**

Durchschnittliche jährliche Einkommen von Frauen als Prozentsatz derjenigen von Männern, nach Bildungsstand, 30- bis 44-Jährige und 55- bis 64-Jährige

		Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich		Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme		Alle Bildungsbereiche	
		30-44 J.	55-64 J.	30-44 J.	55-64 J.	30-44 J.	55-64 J.	30-44 J.	55-64 J.	30-44 J.	55-64 J.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
<b>OECD-Länder</b>											
Australien	1999	66	67	63	75	68	66	65	58	65	66
Kanada	1999	51	61	58	66	59	57	69	65	63	62
Tschechische Rep.	1999	66	58	67	64	45	62	67	63	63	61
Dänemark	2000	76	67	71	69	74	75	65	63	72	66
Finnland	1999	74	78	69	77	68	73	63	65	70	70
Frankreich	1999	70	62	75	69	76	72	68	64	74	60
Deutschland	2000	51	49	62	59	64	65	59	62	60	53
Ungarn	2001	83	81	84	94	59	48	58	69	77	78
Irland	1998	50	36	70	55	46	43	83	60	66	43
Italien	1998	71	70	69	43	x(7)	x(8)	56	45	73	57
Korea	1998	57	62	69	70	87	96	92	99	67	50
Niederlande	1997	46	43	55	50	57	39	63	50	55	45
Neuseeland	2001	59	57	61	70	x(7)	x(8)	68	54	62	62
Norwegen	1999	60	61	61	63	64	65	61	61	62	61
Portugal	1999	72	70	70	67	63	57	75	68	73	66
Spanien	1998	61	x(1)	81	x(3)	70	x(5)	73	x(7)	79	x(9)
Schweden	1999	74	73	74	69	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	71	70
Schweiz	2001	50	50	55	52	61	42	63	66	54	47
Ver. Königreich	2001	55	43	50	53	53	81	66	66	54	54
Vereinigte Staaten	2001	58	65	60	54	62	57	57	50	60	51

*Hinweis:* x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem „x“ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind.

*Quelle:* OECD. Länderspezifische Datenquellen s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).





Tabelle A14.4

**Gesellschaftliche Ertragsraten aus Bildungsinvestitionen (1999-2000)**

Ertragsraten einer Ausbildung im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich, nach Geschlecht (in Prozentpunkten)

	Gesellschaftliche Ertragsraten einer Ausbildung im Sekundarbereich II <sup>1</sup>		Gesellschaftliche Ertragsraten einer Ausbildung im Tertiärbereich <sup>2</sup>	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen
<b>OECD-Länder</b>				
Kanada <sup>3</sup>	m	m	6.8	7.9
Dänemark	9.3	8.7	6.3	4.2
Frankreich	9.6	10.6	13.2	13.1
Deutschland	10.2	6.0	6.5	6.9
Italien <sup>4</sup>	8.4	m	7.0	m
Japan	5.0	6.4	6.7	5.7
Niederlande	6.2	7.8	10.0	6.3
Schweden	5.2	m	7.5	5.7
Ver. Königreich	12.9	m	15.2	13.6
Vereinigte Staaten	13.2	9.6	13.7	12.3

1. Die Ertragsrate einer Ausbildung im Sekundarbereich II wird berechnet durch einen Kosten/Nutzen-Vergleich mit einer Ausbildung im Sekundarbereich I.

2. Die Ertragsrate einer Ausbildung im Tertiärbereich wird berechnet durch einen Kosten/Nutzen-Vergleich mit einer Ausbildung im Sekundarbereich II.

3. In Kanada standen keine Daten zu den Ausgaben pro Schüler im Sekundarbereich II zur Verfügung.

4. In Italien war der Stichprobenumfang der Einkommen von Frauen für eine Berechnung der Ertragsraten nicht groß genug.

Quelle: OECD

## INDIKATOR A15:

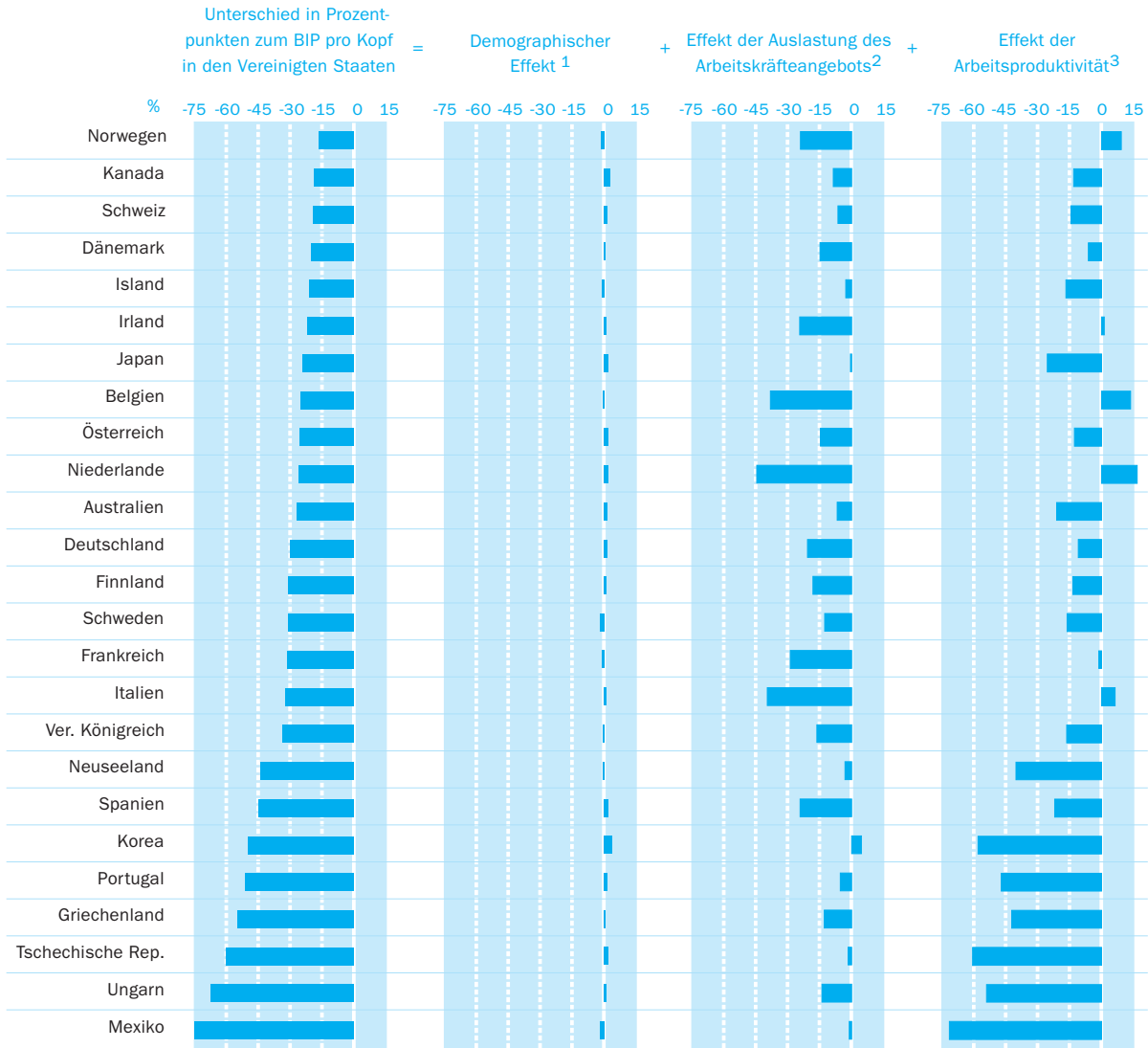
# Die Erträge aus Bildung: Zusammenhänge zwischen Human- kapital und Wirtschaftswachstum

- Eine Analyse der dem Wirtschaftswachstum zugrunde liegenden Faktoren ergibt, dass in den meisten OECD-Ländern mindestens die Hälfte der Zunahme des BIP pro Kopf auf einen Anstieg der Arbeitsproduktivität zurückzuführen ist.
- Die Arbeitsproduktivität lässt sich auf verschiedene Arten steigern und das Humankapital ist in dieser Gleichung von zentraler Bedeutung, nicht nur als Produktionsfaktor, der die Gesamtproduktion zum Bestand an Produktionsfaktoren in Relation setzt, sondern auch als ein bestimmender Faktor des Ausmaßes des technischen Fortschritts.
- Der geschätzte langfristige Effekt eines zusätzlichen Bildungsjahres auf den ökonomischen Output wird im OECD-Gebiet auf ungefähr 6 Prozent geschätzt.

Abbildung A15.1

Unterschiede beim BIP pro Kopf (2000)

Unterschiede zu den Vereinigten Staaten beim BIP pro Kopf, in Prozentpunkten, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



1. Basierend auf dem Verhältnis der Bevölkerung im arbeitsfähigen Alter (15-64 Jahre) zur Gesamtbevölkerung.  
 2. Basierend auf Beschäftigungsquote und Anzahl der durchschnittlich gearbeiteten Stunden. 3. BIP pro gearbeiteter Stunde.  
 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

## Politischer Hintergrund

Dieser Indikator untersucht die Auswirkungen von Veränderungen der unabhängigen Variablen, u.a. des Humankapitals, auf den Anstieg der Pro-Kopf-Produktion.

Wieso scheinen neue technische Möglichkeiten für einige Länder einen Wachstumsimpuls darzustellen während andere beim Wachstum eher zurückfallen? Eine der wichtigsten Lehren aus dem „OECD Growth Projekt“ ist, dass Wachstum eine Politik braucht, die für stabile makroökonomische Verhältnisse sorgt, denn hohe und schwankende Inflationsraten drücken auf die Investitionen und übermäßige Steuerlasten stören den adäquaten Einsatz von Res-

sourcen. Ferner wird erneut die Bedeutung des Kapitals – im weitesten Sinne – bestätigt; nicht nur die Bildung von Sachkapital erbringt hohe Renditen, sondern auch Investitionen in Ausbildung sowie Forschung und Entwicklung. Weiteren entscheidenden Einfluss auf die Wachstumsaussichten haben institutionelle Strukturen und ein Wettbewerb und Flexibilität auf den Kapital- und Arbeitsmärkten förderndes politische Klima, die Entwicklung neuer Technologien und die Verbreitung von Innovationen und technologischen Neuerungen.

Ein zentrales Element in diesem Gefüge ist das „Humankapital“, die in den Arbeitskräften verkörperten Fähigkeiten und Kenntnisse. Dieser Indikator untersucht die Rolle des Humankapitals beim Anstieg der Pro-Kopf-Produktion. Der vorliegende Indikator ergänzt Indikator A14, in dem der Bezug zwischen Humankapital und Rendite für den Einzelnen untersucht wird. Während Indikator A14 untersucht, wie sich das Einkommen des Einzelnen mit zunehmendem Bildungsstand verändert (bei konstanten Faktorpreisen und einem durchschnittlichen Bildungsstand in der Gesamtwirtschaft), versucht Indikator A15, die Auswirkungen der Änderungen im Gesamtbestand des Humankapitals eines Landes auf die Arbeitsproduktivität (bei einem konstantem Gesamtbestand an Sachkapital) zu erfassen.

Der Vergleich der mikro-ökonomisch geschätzten Bildungserträge (wie die in Indikator A14 dargestellten) und den in diesem Indikator behandelten makro-ökonomischen Schätzungen könnte potenziell von erheblicher politischer Bedeutung sein, da eine Diskrepanz zwischen beiden auf externe Faktoren hindeuten würde, die zum Auseinanderdriften der individuellen und der gesellschaftlichen Bildungserträge führen und möglicherweise einer politischen Korrektur bedürfen. Wenn beispielsweise die Produktivität jedes einzelnen Arbeitnehmers gesamtwirtschaftlich unter Zugrundelegung durchschnittlicher Bildung genauso steigt wie dies bei seinem individuellen Bildungsstand der Fall ist, stellt Ersteres eine Externalität dar, die einen Trend zur Unterinvestition in die Bildung auslösen wird, da der Einzelne die indirekten gesellschaftlichen Vorteile, die sich aus seinen Bildungsentscheidungen ergeben, nicht berücksichtigen wird. In diesem Zusammenhang können mikro-ökonomische Schätzungen von Lohngleichungen mit Querschnittsdaten für Einzelpersonen in einem Land nur die individuellen Effekte der Bildung erfassen (da der indirekte Gesamteffekt für alle Personen im gleichen Land unverändert bleibt), die makro-ökonomischen Schätzungen mit Querschnittsdaten sollten jedoch auch die gesellschaftliche Externalität aufzeigen.

*Er sollte gemeinsam mit den in Indikator A14 untersuchten Bildungserträgen für den Einzelnen interpretiert werden.*

## Ergebnisse und Erläuterungen

Während des letzten Jahrzehnts sind die Pro-Kopf-Wachstumsraten in den OECD-Ländern nicht länger konvergiert. In einigen der reichsten Volkswirtschaften, insbesondere in den Vereinigten Staaten, ist die Produktivität schneller gewachsen, in anderen, so z. B. in Kontinentaleuropa und Japan, hat sich das Produktivitätswachstum verlangsamt, während sich gleichzeitig Anzeichen für das durch das massive Auftreten neuer Technologien ausgelöste Phänomen, das man als „New Economy“ bezeichnet hat, zeigten.

*Im letzten Jahrzehnt ist die Produktivität in einigen Ländern schneller gestiegen, in anderen hat sich das Produktivitätswachstum jedoch verlangsamt.*

*Betrachtet man die Beschäftigungsquoten zusammen mit den geleisteten Arbeitsstunden, erklärt dies die deutlichen Unterschiede bei der Höhe des BIP pro Kopf.*

*Die Analyse der dem Wirtschaftswachstum zugrundeliegenden Faktoren zeigt, dass ...*

*... die demographischen Veränderungen das Wachstum bisher noch nicht nachhaltig beeinträchtigt haben ...*

Die Daten für das Jahr 2000 stellen die Vereinigten Staaten ganz an die Spitze der Einkommensverteilung der OECD-Länder, gefolgt von Norwegen, Kanada und der Schweiz, deren BIP pro Kopf ungefähr 15 bis 20 Prozentpunkte unter dem der Vereinigten Staaten lag. Die überwiegende Mehrheit der OECD-Länder, darunter auch alle großen Volkswirtschaften, blieb 25–35 Prozentpunkte hinter dem BIP pro Kopf der Vereinigten Staaten zurück (Abb. A15.1).

Im Laufe des letzten Jahrzehnts blieben die Erwerbsquoten überwiegend konstant, denn die zunehmende Erwerbsbeteiligung der Frauen im erwerbsfähigen Alter wurde größtenteils durch die rückläufigen Erwerbsquoten bei den Jugendlichen und älteren Arbeitnehmern ausgeglichen. Allerdings können die Erwerbsquoten nur teilweise als Kennzahl für den Beitrag des Produktionsfaktors Arbeit zur Produktion gelten, da auch der Ausnutzungsgrad des bestehenden Arbeitskräfteangebots berücksichtigt werden muss. Eine Reihe von Ländern (z. B. die Vereinigten Staaten und Japan) weisen hohe Beschäftigungsquoten und überdurchschnittlich hohe Werte bei den geleisteten Arbeitsstunden auf. Zwar haben die meisten nordischen Länder noch höhere Beschäftigungsquoten, diese werden jedoch durch die geringere Anzahl der geleisteten Arbeitsstunden wieder relativiert. Dagegen können die niedrigen Beschäftigungsquoten in einigen Ländern (z. B. Belgien, Frankreich, Italien, den Niederlanden und Spanien) zusammen mit der relativ niedrigen Stundenzahl über 20 Prozentpunkte des Abstandes zwischen ihrem BIP pro Kopf und dem der Vereinigten Staaten erklären. Abbildung A15.1 lässt vermuten, dass die Auslastung des Arbeitskräfteangebots (Beschäftigungsquoten in Kombination mit den geleisteten Arbeitsstunden) ein wesentliches Element zur Erklärung der Unterschiede im BIP pro Kopf zwischen den einzelnen Ländern ist.

Diese Unterschiede haben erneut das Interesse an den dem Wirtschaftswachstum zugrundeliegenden Faktoren und den politischen Maßnahmen, mit denen man diese beeinflussen kann, geweckt. Das „OECD Growth Project“, aus dem in diesem Indikator einzelne Ergebnisse vorgestellt werden, zeigt, dass die beobachteten Wachstumsmuster die strukturellen Veränderungen in den Faktoren und politischen Maßnahmen widerspiegeln, die das Wirtschaftswachstum vorantreiben. Selbst wenn die Konjunktur in einigen OECD-Ländern schwächer wird, können die politischen Entscheidungsträger durch ein besseres Verständnis dieser Faktoren wertvolle Erkenntnisse gewinnen.

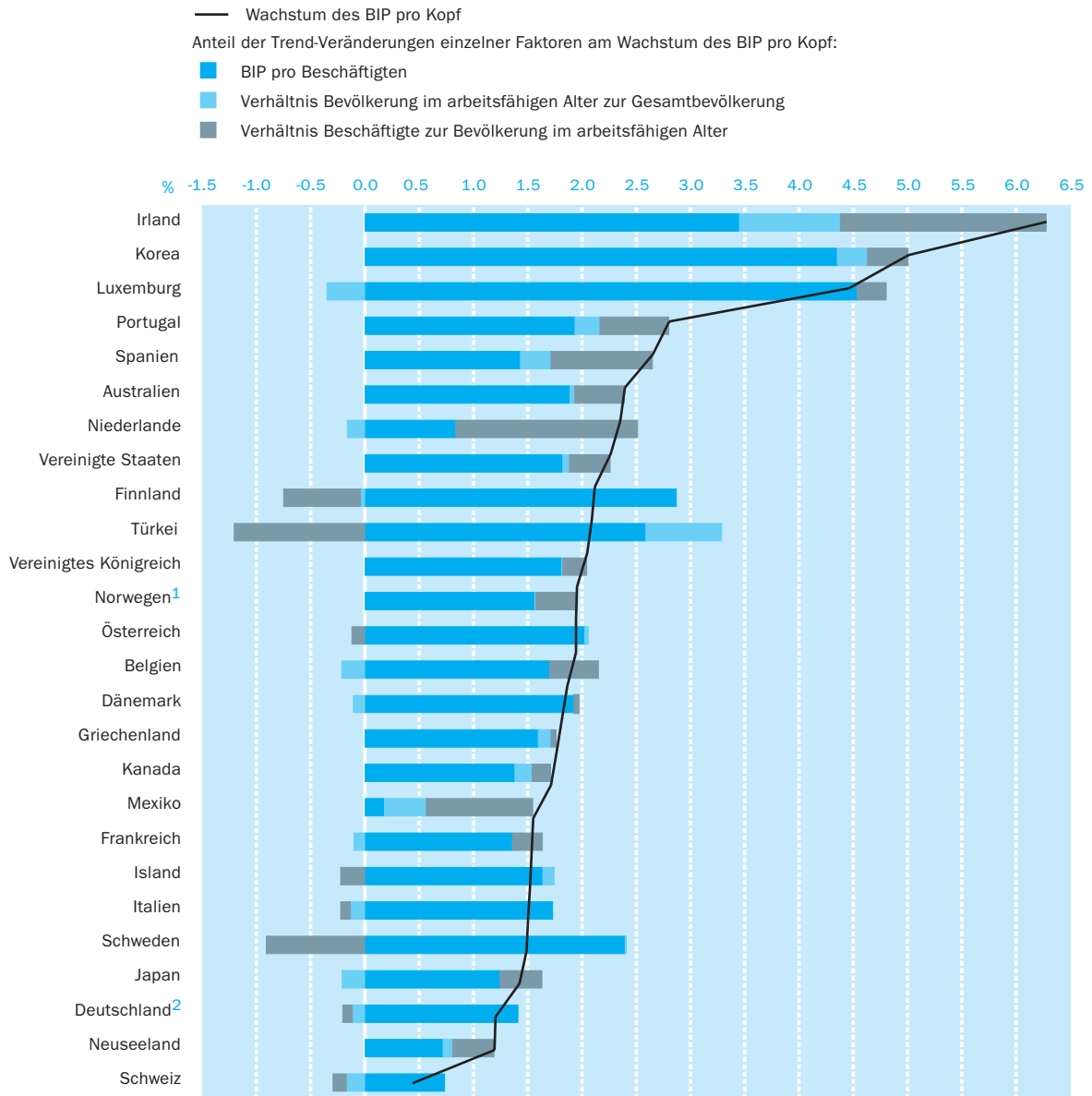
Der erste Schritt zur Betrachtung des Wachstums des BIP pro Kopf im vergangenen Jahrzehnt ist dessen Unterteilung in drei Hauptelemente, die die Wachstumsraten für folgende Komponenten beinhalten: 1.) das Verhältnis der Personen im erwerbsfähigen Alter (15 bis 64 Jahre) zur Gesamtbevölkerung; 2.) das Verhältnis der Beschäftigtenzahl zur Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (die ‚Beschäftigungsquote‘); und 3.) die Arbeitsproduktivität. (Abb. A15.2)

Aus Abbildung A15.2 ergibt sich, dass die demographischen Trends in der überwältigenden Mehrheit der OECD-Länder während der neunziger Jahre nur einen verschwindend geringen Anteil am Wachstum des BIP pro Kopf hatten. Die einzigen Länder, in denen die demographischen Veränderungen einen wesentlichen positiven Beitrag zum Wachstum des BIP pro Kopf leisteten waren Irland, Korea, Mexiko und die Türkei, wo sich in den neunziger Jahren die tra-

Abbildung A15.2

Zugrundeliegende Faktoren des Wachstums des BIP pro Kopf (1990–2000)

Trendentwicklung, durchschnittliche jährliche Veränderung in Prozentpunkten



1. Nur Festland. 2. 1991-2000.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

ditionelle Richtung der Migrationsströme umkehrte. In einigen OECD-Ländern sind (im Sinne dieser nach Ursachen forschenden Betrachtungsweise) die demographischen Entwicklungen jedoch allmählich zu einer leichten Wachstumsbremse für das BIP pro Kopf geworden. Dieser Trend dürfte sich in Zukunft noch verstärken, da der Anteil der älteren Personen an der Gesamtbevölkerung noch weiter steigen wird.

*... und in den meisten OECD-Ländern mindestens die Hälfte des Wachstums des BIP pro Kopf auf eine erhöhte Arbeitsproduktivität zurückzuführen ist.*

Der Anstieg der Arbeitsproduktivität, definiert als BIP pro Beschäftigten, begründete in den neunziger Jahren in den meisten OECD-Ländern mindestens die Hälfte der Pro-Kopf-Zunahme des BIP. Da in den meisten Ländern, insbesondere in Kontinentaleuropa, die Anzahl der geleisteten Arbeitsstunden in den neunziger Jahren abnahm, übertraf die Steigerung der Arbeitsproduktivität pro Stunde die der Arbeitsproduktivität pro Person. Der Rückgang der Arbeitsstunden ist sowohl auf kürzere gesetzlich bzw. tarifvertraglich festgelegte Arbeitswochen zurückzuführen als auch, vor allem in einer Reihe von europäischen Ländern, auf eine deutliche Zunahme der Teilzeitarbeit.

Im Vergleich zum letzten Jahrzehnt stieg die Arbeitsproduktivität pro Stunde in einigen Ländern, u.a. Australien, Deutschland, Finnland, Norwegen, Portugal, Schweden und den Vereinigten Staaten, während sie in anderen Ländern im gleichen Zeitraum sank. Mit diesen Veränderungen in der Entwicklung der Produktivität gingen in den Ländern jedoch unterschiedliche Entwicklungen bei der Beschäftigung einher. Unter den G-7-Staaten besteht ein scharfer Kontrast zwischen dem deutlichen Beschäftigungszuwachs in den Vereinigten Staaten (sowie in Kanada und Japan, obwohl dort ohne einen stärkeren Produktivitätszuwachs) und dem Beschäftigungsrückgang in Deutschland und Italien. Noch drastischer ist der Kontrast der Beschäftigungslage in einigen kleineren Ländern, wo steil nach oben gerichtete Beschäftigungsquoten in Irland, den Niederlanden und Spanien den nach unten zeigenden in Finnland, Schweden und der Türkei gegenüberstehen.

*Die Arbeitsproduktivität lässt sich auf mehrere Arten steigern, ...*

Die Arbeitsproduktivität lässt sich auf mehrere Arten steigern: durch den Einsatz qualitativ höherwertiger Arbeitskräfte im Produktionsprozess, durch die Erhöhung und qualitative Verbesserung des Kapitaleinsatzes pro Arbeitskraft oder durch eine gesteigerte Leistungsfähigkeit beim Zusammenwirken dieser Produktionsfaktoren insgesamt, was die Wirtschaftswissenschaftler mit multifaktorieller Produktivität bezeichnen. Die multifaktorielle Produktivität beinhaltet vielerlei Arten von Effizienzsteigerungen, u.a. verbesserte Managementpraktiken, organisatorische Veränderungen und innovative Herstellungsverfahren für Waren und Dienstleistungen. Die multifaktorielle Produktivität kann zunehmen, weil bessere Fähigkeiten und Kenntnisse und fortschrittlichere Technologie dazu führen, dass mit der Kombination aus Arbeit und Kapital effizienter produziert werden kann, Änderungen in der Organisation und im Führungsverhalten können betriebliche Verbesserungen herbeiführen und Innovationen können mit einer bestimmten Kombination aus Kapital und Arbeit eine höhere Wertschöpfungsstufe in der Produktion erreichen.

*... und in dieser Gleichung ist das Humankapital von zentraler Bedeutung, ...*

Das Wissen, die Fähigkeiten und Kenntnisse der Arbeitskräfte – kurz gesagt die Qualität der Arbeitskräfte oder das „Humankapital“ – spielen beim Anstieg der Arbeitsproduktivität eine zentrale Rolle. Die Erhöhung des Bildungsstandes der Arbeitskräfte während der neunziger Jahre ist nur ein Beleg hierfür. Noch wichtiger könnte das gesteigerte Ausmaß der nach der Ausbildung erworbenen Kompetenzen sein, wenngleich es dafür nur wenige gesicherte Messgrößen gibt. Somit ist das Humankapital ein bedeutender Bestimmungsfaktor für das Wirtschaftswachstum, wie auch empirische Studien belegen.

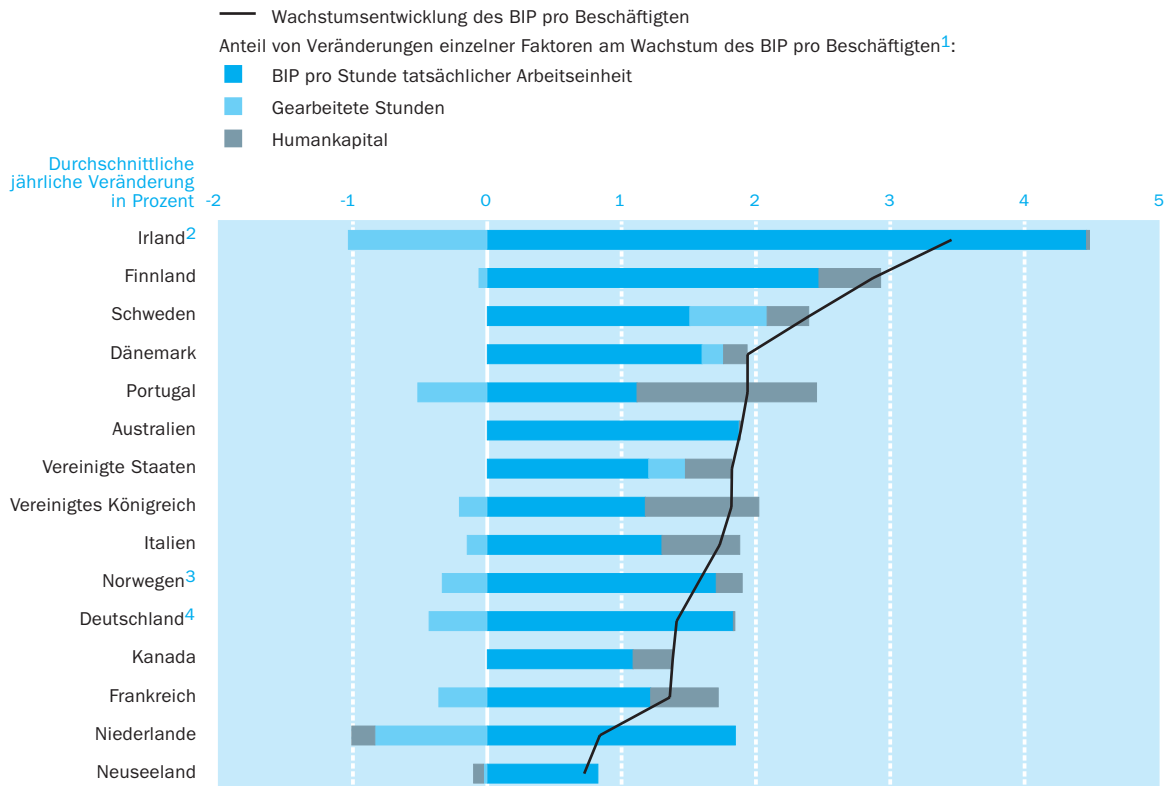
Abbildung A15.3 zeigt, dass die Produktionssteigerung pro Beschäftigten teilweise auf das höhere „Humankapital“ der Beschäftigten zurückzuführen ist. Die Abbildung verdeutlicht die Auswirkungen der Veränderungen im durchschnittlichen Humankapital der Beschäftigten auf das Wachstum des konjunkturbereinigten BIP pro geleisteter Arbeitsstunde. Im Grunde genommen werden in der Abbildung die durchschnittlichen prozentualen Veränderungen pro Jahr im BIP pro Kopf im Zeitraum 1990 bis 2000 in die Bestandteile unterteilt, die verursacht wurden durch 1.) Veränderungen in der Anzahl der durchschnittlich geleisteten Arbeitsstunden, 2.) Veränderungen in der durchschnittlichen Zahl der Jahre formaler Ausbildung (wird hier als Kennzahl für die qualitative Veränderung der Erwerbstätigen verwendet), und 3.) Veränderungen des BIP pro Stunde tatsächlicher Arbeitseinheit, was, nach Berücksichtigung der Veränderungen bei den Arbeitsstunden und der durchschnittlichen Qualität der Erwerbspersonen, der Veränderung im BIP pro Beschäftigten entspricht. Letzteres basiert auf einer Maßzahl für den Produktionsfaktor Arbeit, der die Anteile von Beschäftigten mit unterschiedlichen formalen Ausbildungsebenen zusammenfasst und jeweils nach ihrem relativen Lohnniveau gewichtet. Hinter dieser Maßzahl steckt zunächst die Logik, dass der Bildungsstand einen Großteil des Humankapitals ausmacht, das die Beschäftigten

... nicht nur als Produktionsfaktor, der die Gesamtproduktion zum Bestand an Produktionsfaktoren und zur technologischen Leistungsfähigkeit in Relation setzt, ...

Abbildung A15.3

Verbesserungen des Humankapitals und ihr Beitrag zur Steigerung der Arbeitsproduktivität (1990-2000)

Durchschnittliche jährliche Veränderung in Prozent



1. Basierend auf der folgenden Aufteilung: Wachstum des BIP pro Beschäftigten = (Veränderungen des BIP pro Stunde + Veränderungen der durchschnittlichen geleisteten Arbeitsstunden) + Veränderungen des Humankapitals.  
 2. 1990-1999 für Irland. 3. Nur Festland.  
 4. 1991-2000 für Deutschland.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))



verkörpern, und zweitens, dass das jeweilige relative Lohnniveau für verschiedene Bildungsbereiche eine hinreichende quantitative Kennzahl für die relative Produktivität von Arbeitskräften mit unterschiedlichem Bildungsniveau darstellt (s. Kasten A15.1).

In den OECD-Ländern wurde in den letzten Jahrzehnten stark in Bildung investiert, was positiv zur Verbesserung des Humankapitals beitrug und sich in den Wachstumsraten des BIP pro Beschäftigten bzw. der Arbeitsproduktivität niederschlug. Im letzten Jahrzehnt verbesserte sich das Qualifikationsniveau insbesondere der europäischen Arbeitnehmer, obwohl damit nur eine zögerliche Beschäftigungszunahme einherging, da die Produktivitätsgewinne teilweise durch Entlassungen bzw. die Nicht-Beschäftigung von niedrig qualifizierten Arbeitnehmern erreicht wurden. Im Gegensatz dazu hat die Anhebung des Qualifikationsniveaus der Arbeitnehmerschaft in Australien, Kanada, den Niederlanden, Neuseeland und den Vereinigten Staaten bestenfalls einen bescheidenen Beitrag zum BIP-Wachstum pro Beschäftigten geleistet. Die Beschäftigungsbasis in diesen Ländern wurde, hauptsächlich in den neunziger Jahren, durch die Verbesserung der Arbeitsmarktbedingungen erweitert, wodurch auch niedrig qualifizierte Arbeitskräfte auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen konnten.

*... sondern auch als ein bestimmender Faktor des Ausmaßes des technologischen Fortschritts.*

In dieser Gleichung ist Bildung jedoch von entscheidender Bedeutung, nicht nur als Produktionsfaktor, der die Gesamtproduktion zum Bestand an Produktionsfaktoren und zur technologischen Leistungsfähigkeit in Relation setzt, sondern auch als bestimmender Faktor für das Ausmaß des technologischen Fortschritts, der die Produktion pro Beschäftigten mitbestimmt. Gerade die Tatsache, dass das Humankapital die neuen Technologien ergänzt, ist ja einer der Gründe für das erneute Interesse an der produktivitätssteigernden Rolle des Humankapitals. Es müssen die richtigen Fähigkeiten und Kenntnisse vorhanden sein, damit Technologie weiter entwickelt und effizient eingesetzt werden kann und die sich aus dieser neuen Technologie ergebenden Externalitäten auch richtig miteinander verknüpft werden. Einer der für die guten Wachstumszahlen einiger Länder verantwortlichen Faktoren war die Verfügbarkeit eines großen Pools an qualifizierten Arbeitskräften – völlig zu Recht wird ein Fachkräftemangel als ein Wachstumshindernis angesehen.

In den neunziger Jahren waren in den OECD-Ländern, für die Daten vorliegen, fast 30 Prozent der in diesem Zeitraum festgestellten Nettobeschäftigungszunahme auf die steigende Zahl Wissensarbeiter (Wissenschaftler, Ingenieure u.ä. wie IT-Spezialisten, die Wissen schaffen) zurückzuführen. Die Entgelte erfuhren eine ähnliche Entwicklung. So stiegen beispielsweise in den Vereinigten Staaten die Entgelte der Wissensarbeiter wesentlich schneller als die anderer Berufsgruppen. Zwischen 1985 und 1998 nahmen die Realeinkommen der Wissensarbeiter insgesamt um fast 17 Prozent zu, das der durchschnittlichen US-amerikanischen Arbeitnehmer jedoch nur um 5,3 Prozent. Im gleichen Zeitraum erlebten die „Güter produzierenden“ Berufe einen realen Einkommensrückgang von fast 2,5 Prozent.

**Kasten A15.1****Abschätzung der Veränderungen in der Qualität der Einsatzfaktoren am Beispiel des Produktionsfaktors Arbeit**

Will man die Auswirkungen der Produktionsfaktoren Arbeit und Kapital auf die Gesamtleistung und das Produktivitätswachstum bewerten, muss man die Rolle jedes einzelnen dieser Faktoren als Input zum Produktionsprozess genau verstehen. Die Angabe der geleisteten Arbeitsstunden ist nur eine grobe Näherung für den Einsatz des Faktors Arbeit, da es unter den Beschäftigten ja enorme Unterschiede in der Ausbildung, der Erfahrung, im Aufgabengebiet und anderem gibt, was sich stark auf deren Grenzproduktivität auswirkt. Eine Maßzahl für den Einsatz des Produktionsfaktors Arbeit in Leistungseinheiten erhält man durch die Gewichtung verschiedener Arten von Arbeitskräften nach deren Grenzbeitrag zu der Produktionstätigkeit, an der sie beteiligt sind. Da man derartige Produktivitätswerte normalerweise nicht direkt messen kann, werden die entsprechenden Gewichtungen für die Zusammenfassung verschiedener Arten von Arbeitskräften anhand der Angaben über die relativen Löhne (nach Merkmalen unterteilt) abgeleitet.

Der Unterschied zwischen der gewichteten und der ungewichteten Reihe ergibt einen Index der Veränderung der Zusammensetzung des Input an Arbeit bzw. seiner Qualität. Um die Auswirkungen der Veränderungen in der Zusammensetzung des Input des Faktors Arbeit zu erfassen, wurden sechs verschiedene Arten von Arbeitskräften betrachtet, die sich nach Geschlecht und drei unterschiedlichen Bildungsniveaus unterscheiden: Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II, Abschluss im Sekundarbereich II und Abschluss im Tertiärbereich. Hierbei wurden folgende Annahmen zugrunde gelegt: 1.) Beschäftigte mit unterschiedlichem Bildungsstand leisten (durchschnittlich) die gleichen Arbeitsstunden, und 2.) die relativen Lohnsätze bleiben während des Untersuchungszeitraums unverändert. Im Vergleich zu anderen in der Literatur (hauptsächlich für die Vereinigten Staaten) angebotenen Näherungswerten ist diese Aufteilung recht grob, sie kann aber die Rolle der Veränderungen in der Zusammensetzung des Einsatzfaktors Arbeit durchgängig für eine Reihe von OECD-Ländern verdeutlichen und ermöglicht so einen Ländervergleich. (Weitere Informationen über die Methodik s. OECD, 2003).

In der Zusammenfassung der unterschiedlichen Einflüsse von Bildung auf das Wirtschaftswachstum kommt das „OECD Growth Project“ zu dem Schluss, dass der geschätzte langfristige Effekt eines weiteren Ausbildungsjahres auf den Output bei der Erwachsenenbevölkerung im OECD-Gebiet in der Größenordnung von 6 Prozent liegt.

*Es zeigt sich, dass ein weiteres Jahr der Ausbildung durchschnittlich einen langfristigen Effekt von 6 Prozent auf den ökonomischen Output hat.*

## Definitionen und angewandte Methodik

Das Humankapital wird geschätzt auf Basis der erzielten Abschlüsse in den einzelnen Bildungsbereichen und der jeweiligen durchschnittlichen Dauer der (Aus-)Bildung der Bevölkerung im Erwerbsalter. Hierbei ist zu beachten, dass

der Bildungsstand eine grobe und manchmal etwas eng gefasste Kenngröße für erworbene Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen ist und die Qualität der formalen Bildung und Ausbildung sowie andere wichtige Dimensionen des Humankapitals nur wenig berücksichtigt. Der Bildungsstand wird abgeleitet aus OECD-Daten in Kombination mit Daten von de la Fuente und Doménech (2000).

Weitere Informationen zu Definitionen, Methodik und Quellen s. *The Sources of Economic Growth in OECD Countries* (OECD, 2003) und *The New Economy: Beyond the Hype* (OECD 2001), auf deren Grundlage dieser Indikator erarbeitet wurde. Die genannten Zahlen entsprechen den in diesen Berichten veröffentlichten, spätere Änderungen an den Angaben zum BIP durch einige Länder wurden nicht berücksichtigt. Diese nachträglichen Änderungen haben jedoch keine Auswirkungen auf die allgemeinen Aussagen der Analyse.

## Kapitel B

# Finanz- und Humanressourcen – Investitionen in die Bildung

B



# Überblick

*Kapitel B untersucht die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen, und zwar in Form ...*

## **Indikator B1: Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden**

- Tabelle B1.1** Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden (2000)
- Tabelle B1.2** Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2000)
- Tabelle B1.3** Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden über die durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich (2000)

*... der von jedem einzelnen Land in Bildung investierten Ressourcen in Relation zu der Zahl der Schüler/Studierenden, zum Volkseinkommen und zum BIP pro Kopf, ...*

## **Indikator B2: Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt**

- Tabelle B2.1a** Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, für alle Bildungsbereiche (1995, 2000)
- Tabelle B2.1b** Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereichen (1995, 2000)
- Tabelle B2.1c** Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereichen (2000)
- Tabelle B2.2** Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (1995, 2000)

*... der Finanzierung der Bildungssysteme sowie der Herkunft der investierten Mittel, ...*

## **Indikator B3: Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen**

- Tabelle B3.1** Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche (1995, 2000)
- Tabelle B3.2** Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereichen (1995, 2000)
- Tabelle B3.3** Verteilung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung (2000)

## **Indikator B4: Die öffentlichen Bildungsausgaben**

- Tabelle B4.1** Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung (1995, 2000)
- Tabelle B4.2a** Herkunft der Mittel für öffentliche Bildungsausgaben vor und nach Transferzahlungen zwischen den Gebietskörperschaften, für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (2000)
- Tabelle B4.2b** Herkunft der Mittel für öffentliche Bildungsausgaben vor und nach Transferzahlungen zwischen den Gebietskörperschaften, für den Tertiärbereich (2000)

**Indikator B5: Unterstützung für Schüler/Studierende und private Haushalte durch öffentliche Subventionen**

*... der unterschiedlichen Finanzierungsinstrumente, ...*

**Tabelle B5.1** Öffentliche Subventionen an den privaten Sektor als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP, für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (2000)

**Tabelle B5.2** Öffentliche Subventionen an den privaten Sektor als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP, für den Tertiärbereich (2000)

**Indikator B6: Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Art der erbrachten Leistung und Ausgabenkategorien**

*... und der Aufteilung der Mittel auf die unterschiedlichen Ausgabenkategorien.*

**Tabelle B6.1** Ausgaben für Bildungseinrichtungen (nach Ausgabenkategorie) als Prozentsatz des BIP (2000)

**Tabelle B6.2** Ausgaben pro Schüler/Studierenden für Unterricht, zusätzliche Dienstleistungen sowie Forschung und Entwicklung (F&E) (2000)


**Tabelle B6.3** Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien (2000)

**B**

## Klassifizierung der Bildungsausgaben

In diesem Kapitel werden die Bildungsausgaben anhand von drei Dimensionen klassifiziert:

- Die erste Dimension ist im nachstehenden Diagramm durch die horizontale Achse dargestellt und bezieht sich auf den Ort, an dem Ausgaben anfallen. Die eine Komponente dieser Dimension bezieht sich auf die Ausgaben in den Schulen und Hochschulen sowie in den Bildungsministerien und anderen Einrichtungen, die direkt an der Bereitstellung und Unterstützung von Bildung beteiligt sind. Ausgaben für Bildung außerhalb von Bildungseinrichtungen sind eine weitere Komponente.
- Die zweite Dimension ist im nachstehenden Diagramm durch die vertikale Achse dargestellt und kennzeichnet die für Bildungszwecke erworbenen Sach- und Dienstleistungen. Nicht alle Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind als unmittelbare Ausgaben für Bildung oder Unterricht einzustufen. In vielen OECD-Ländern bestreiten die Bildungseinrichtungen nicht nur den Unterricht, sondern bieten auch noch verschiedene zusätzliche Dienstleistungen für Schüler/Studierende und ihre Familien an, wie z. B. Mahlzeiten, Transport, Unterbringung, etc. Ferner können im Tertiärbereich auch die Ausgaben für Forschung und Entwicklung einen nicht unerheblichen Anteil darstellen. Nicht alle Ausgaben für Sach- und Dienstleistungen im Bildungsbereich finden in Bildungseinrichtungen statt. So können beispielsweise Familien die erforderlichen Schulbücher und Unterrichtsmaterialien selbst kaufen oder ihren Kindern Privatunterricht erteilen lassen.
- Die dritte Dimension – im nachstehenden Diagramm durch die farbliche Kennzeichnung dargestellt – nimmt eine Einteilung der Mittel nach ihrer Herkunft vor. Zu diesen Quellen zählen die öffentliche Hand und internationale Organisationen (hellgrau) sowie die privaten Haushalte und andere private Einheiten (hellblau). Wo private Bildungsausgaben durch öffentliche Mittel subventioniert werden, ist dies im Diagramm graublau gekennzeichnet. Dieses Diagramm wird jedem Indikator vorangestellt, um anzugeben, welcher Bereich in dem jeweiligen Indikator abgedeckt wird.

	<b>Bildungsausgaben innerhalb von Bildungseinrichtungen</b> <i>(z. B. Schulen, Hochschulen, Einrichtungen der Bildungsverwaltung und soziale Dienste für Schüler/Studierende)</i>	<b>Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen</b> <i>(z. B. der private Erwerb von Gütern und Dienstleistungen für Bildungszwecke, inkl. Privatunterricht)</i>	
<b>Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen</b>	<i>z. B. öffentliche Ausgaben für Bildungsangebote in Bildungseinrichtungen</i>	<i>z. B. subventionierte private Ausgaben für Bücher</i>	
	<i>z. B. subventionierte private Ausgaben für Unterrichtszwecke in Bildungseinrichtungen</i>	<i>z. B. private Ausgaben für Bücher und anderes Unterrichtsmaterial oder Privatunterricht</i>	
	<i>z. B. private Ausgaben für Unterrichts- bzw. Studiengebühren</i>		
<b>Ausgaben für Forschung und Entwicklung</b>	<i>z. B. öffentliche Ausgaben für Forschung an Hochschulen</i>		
	<i>z. B. Mittel der Privatwirtschaft für Forschung und Entwicklung an Bildungseinrichtungen</i>		
<b>Ausgaben für nicht-unterrichtsbezogene Dienstleistungen im Bildungsbereich</b>	<i>z. B. öffentliche Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen wie Mahlzeiten, Transport zur Schule, Unterbringung auf dem Campus</i>	<i>z. B. subventionierte private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Schüler/Studierenden bzw. reduzierte Tarife im ÖPNV</i>	
	<i>z. B. private Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen</i>	<i>z. B. subventionierte private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Schüler/Studierenden bzw. reduzierte Tarife im ÖPNV</i>	

## Indikator B1: Bildungsausgaben pro Schüler/ Studierenden

- Im OECD-Raum entsprechen die jährlichen öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich durchschnittlich 6.361 US-Dollar, reichen aber von etwa 3.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden oder weniger in Mexiko, Polen, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn bis zu über 8.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden in Dänemark, Norwegen, Österreich, der Schweiz und den Vereinigten Staaten.
- Insgesamt geben die OECD-Länder jährlich 4.470 US-Dollar pro Schüler im Primarbereich, 5.501 US-Dollar pro Schüler im Sekundarbereich und 11.109 US-Dollar pro Studierenden im Tertiärbereich aus. Hinter diesen Durchschnittswerten stehen jedoch sehr unterschiedliche Ausgaben in den einzelnen Ländern. Im Durchschnitt der OECD-Länder, dargestellt als arithmetisches Mittel aller OECD-Länder, sind die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich 2,2-mal so hoch wie im Primarbereich.
- Niedrigere Ausgaben sind nicht automatisch mit einer niedrigeren Qualität der Bildungsdienstleistungen gleichzusetzen. So gehören beispielsweise Australien, Finnland, Irland, Korea und das Vereinigte Königreich, Länder mit moderaten Bildungsausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich I, zu den OECD-Ländern mit den besten Leistungen 15-Jähriger in zentralen Fächern.
- In einigen OECD-Ländern führen geringe jährliche Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich jedoch aufgrund der langen Verweildauer trotzdem zu hohen Gesamtkosten pro Studierenden.
- Die Bildungsausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich stiegen zwischen 1995 und 2000 in Australien, Griechenland, Irland, Portugal und Spanien um mehr als 25 Prozent, während die Bildungsausgaben im Tertiärbereich nicht immer mit dem raschen Anwachsen der Zahl der Studierenden Schritt halten konnten.
- In 8 von 22 OECD-Ländern sanken die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2000, während das BIP pro Kopf stieg.

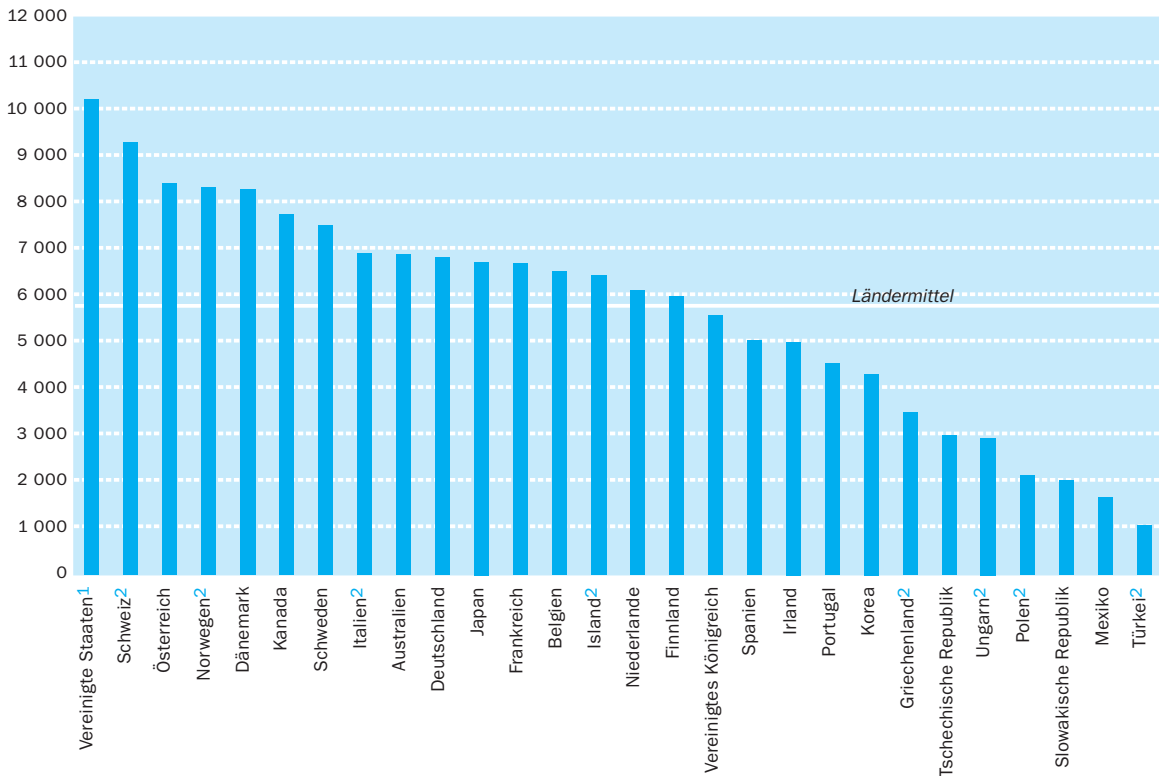


Abbildung B1.1

## Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden (2000)

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, vom Primar- bis zum Tertiärbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

Ausgaben pro Schüler/Studierenden (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



1. Nur öffentliche und unabhängige private Bildungseinrichtungen. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben pro Schüler/Studierenden.

Quelle: OECD, Tabelle B1.1. Hinweise s. Anhang 3 unter ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

## Politischer Hintergrund

**Dieser Indikator gibt die jährlichen und kumulierten Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in absoluten Zahlen wider ...**

**... sowie im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt pro Kopf.**

Leistungsfähige Schulen benötigen die richtige Mischung aus gut ausgebildetem und qualifiziertem Personal, angemessener Infrastruktur, moderner Ausstattung und motivierten, lernwilligen Schülern/Studierenden. Die Nachfrage nach hochwertiger Bildung, die mit höheren Kosten pro Schüler/Studierenden einhergehen kann, ist mit der Vermeidung unzumutbarer Belastungen für die Steuerzahler in Einklang zu bringen.

Aus diesem Grund ist die Frage, ob die für die Bildung eingesetzten Mittel auch einen den Investitionen entsprechenden Nutzen bringen, häufig Gegenstand öffentlicher Diskussionen. Zwar ist es schwierig, den optimalen Ressourcenumfang abzuschätzen, der notwendig ist, um Schüler/Studierende auf ein Leben und Arbeiten in einer modernen Gesellschaft vorzubereiten, doch können internationale Vergleiche der Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden als Anhaltspunkte für eine Bewertung der Effektivität der verschiedenen Bildungsangebote dienen.

Die Politik muss auch abwägen zwischen der Notwendigkeit, die Qualität des Bildungsangebots zu verbessern, und dem Wunsch, den Zugang zur Bildung, insbesondere im Tertiärbereich, zu erweitern. Die vergleichende Übersicht der Entwicklung der Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in diesem Indikator zeigt, dass in vielen OECD-Ländern mit dem Anstieg der Studierendenzahlen, insbesondere im Tertiärbereich, nicht immer auch eine entsprechende Veränderung der Bildungsausgaben einhergegangen ist.

*Der Indikator vergleicht auch die Entwicklung der Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden.*

Schließlich sind auch Entscheidungen über die Verteilung der Mittel auf die verschiedenen Bildungsbereiche von Bedeutung. Während zum Beispiel einige OECD-Länder Wert auf einen breiten Zugang zur Hochschulausbildung legen, investieren andere stärker in die fast vollständige Bildungsbeteiligung kleiner Kinder im Alter von drei oder vier Jahren.

## Ergebnisse und Erläuterungen

### Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht.

Dieser Indikator gibt Auskunft über die direkten öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zur Anzahl der vollzeitäquivalenten Schüler bzw. Studierenden an diesen Einrichtungen.


Im Interesse einer besseren internationalen Vergleichbarkeit sind öffentliche Zuwendungen zum Lebensunterhalt der Schüler/Studierenden in diesen Zahlen nicht enthalten. Für einige OECD-Länder sind keine Zahlen zu den Ausgaben für Schüler/Studierende an privaten Bildungseinrichtungen verfügbar. Einige andere Länder wiederum haben kein vollständiges Zahlenmaterial über unabhängige private Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt. In diesen Fällen wurden nur die Ausgaben für öffentliche sowie staatlich-subventionierte private Einrichtungen berücksichtigt. Es ist zu beachten, dass Unterschiede bei den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden nicht nur auf Unterschiede bei den materiellen Ressourcen, die für Schüler/Studierende zur Verfügung gestellt werden, zurückgeführt werden können (z. B. Unterschiede im zahlenmäßigen Verhältnis Schüler/Studierende zu Lehrpersonal), sondern auch auf Unterschiede in den relativen Gehaltsniveaus.

*Erfasste Daten  
(Erklärungen s. S. 214)*

Während unterhalb des Tertiärbereichs die Ausgaben für die reinen Unterrichtsdienstleistungen den größten Teil der Bildungsausgaben ausmachen, können im Tertiärbereich auch andere Leistungen, insbesondere im Bereich von Forschung und Entwicklung, einen wesentlichen Teil der Bildungsausgaben ausmachen. Indikator B6 liefert weitergehende Informationen über die Verteilung der Ausgaben nach den verschiedenen (Dienst-)Leistungsangeboten.

### Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in US-Dollar, kaufkraftbereinigt

Ausgehend von den jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich kann ermittelt werden, wie viel in jeden Schüler/Studierenden investiert wird. Insgesamt geben die OECD-Länder 6.361 US-Dollar pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus. Die Bildungsausgaben in diesen Bereichen variieren zwischen

*Bei 9 von 28 Ländern bewegen sich die Bildungsausgaben vom Primar- bis zum Tertiärbereich zwischen 6.000 und 7.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden.*

*Insgesamt geben die OECD-Länder jährlich 4.470 US-Dollar pro Schüler im Primarbereich, 5.501 US-Dollar pro Schüler im Sekundarbereich und 11.109 US-Dollar pro Studierenden im Tertiärbereich aus, ...*

*... hinter diesen Durchschnittswerten stehen jedoch große Unterschiede bei den Ausgaben pro Schüler/Studierenden zwischen den einzelnen OECD-Ländern.*

*Die Ausgaben für Forschung und Entwicklung in Einrichtungen des Tertiärbereichs belaufen sich in Australien, Belgien, Deutschland, den Niederlanden, Schweden und im Vereinigten Königreich auf über 3.000 US-Dollar pro Studierenden.*

etwa 3.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden oder weniger in Mexiko, Polen, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn und über 8.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden in Dänemark, Norwegen, Österreich, der Schweiz und den Vereinigten Staaten. In 9 von 28 Ländern liegen die Bildungsausgaben zwischen 6.000 und 7.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden.

Aber auch wenn die Gesamtausgaben pro Schüler/Studierenden in einigen OECD-Ländern ähnlich hoch sind, gibt es doch große Unterschiede bei der Verteilung der Mittel auf die einzelnen Bildungsbereiche. Insgesamt geben die OECD-Länder jährlich pro Schüler im Primarbereich 4.470 US-Dollar, im Sekundarbereich 5.501 US-Dollar und pro Studierenden im Tertiärbereich 11.109 US-Dollar aus. Im Tertiärbereich sind diese Durchschnittszahlen jedoch sehr stark durch das hohe Ausgabenniveau in einigen wenigen großen OECD-Ländern, vor allem den Vereinigten Staaten, beeinflusst. Die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in einem „typischen“ OECD-Land, ausgedrückt durch das arithmetische Mittel aller OECD-Länder, beziffern sich auf 4.381 US-Dollar im Primarbereich, 5.957 US-Dollar im Sekundarbereich und 9.571 US-Dollar im Tertiärbereich (Tab. B1.1)

Diesen Durchschnittswerten liegt ein breites Spektrum von Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in den verschiedenen OECD-Ländern zugrunde. Im Primarbereich reichen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen von 1.291 US-Dollar pro Schüler in Mexiko bis zu 7.074 US-Dollar pro Schüler in Dänemark. Im Sekundarbereich sind die Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern sogar noch größer. Dort unterscheiden sich die Bildungsausgaben pro Schüler um bis zum Sechsfachen und reichen von 1.615 US-Dollar pro Schüler in Mexiko bis zu 9.780 US-Dollar in der Schweiz. Die Bildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich reichen von 3.222 US-Dollar in Polen bis zu 20.358 US-Dollar in den Vereinigten Staaten (Tab. B1.1).

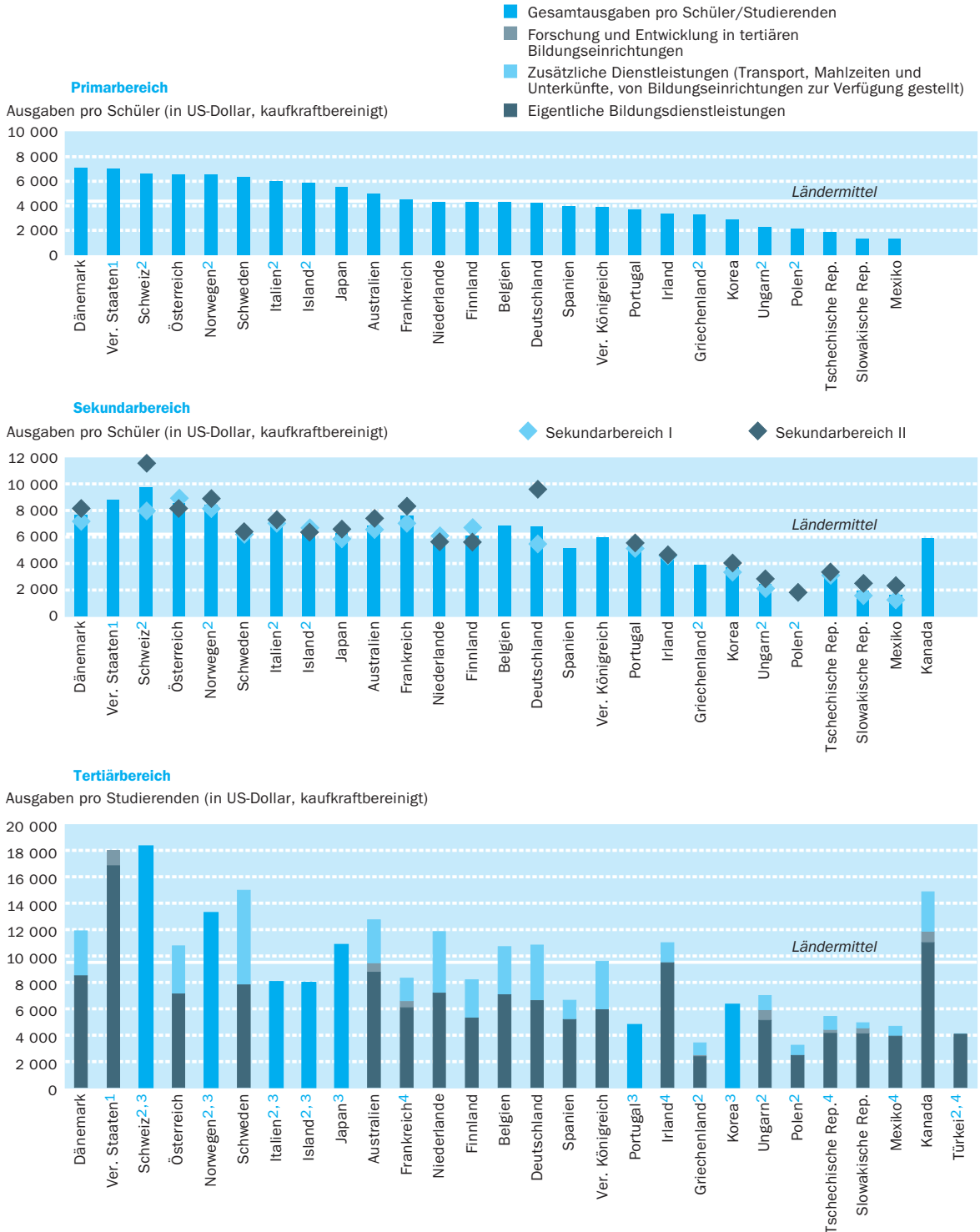
Diese Vergleiche beruhen auf kaufkraftbereinigten Zahlen und nicht auf aktuellen Wechselkursen, d. h. sie geben den Betrag einer Landeswährung an, mit dem in einem bestimmten Land der gleiche Waren- und Dienstleistungskorb erworben werden kann wie in den Vereinigten Staaten mit US-Dollar.

Im Durchschnitt belaufen sich die Ausgaben für Forschung und Entwicklung (F&E) in tertiären Bildungseinrichtungen auf 27 Prozent der Gesamtausgaben im Tertiärbereich. In 6 von 21 OECD-Ländern, bei denen die Ausgaben im Tertiärbereich nach Leistungsarten getrennt aufgeführt werden, machen die F&E-Ausgaben in tertiären Bildungseinrichtungen mehr als 35 Prozent der Gesamtausgaben im Tertiärbereich aus. Umgerechnet auf den einzelnen Studierenden kann dies zu erheblichen Beträgen führen, wie z. B. in Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Kanada, den Niederlanden, Österreich, Schweden und im Vereinigten Königreich, wo sich die Ausgaben für F&E in Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs auf mehr als 3.000 US-Dollar (kaufkraftbereinigt) belaufen (Abb. B1.2 und Tab. B6.2).

Abbildung B1.2

**Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden, nach Bildungsbereichen (2000)**

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Bildungsbereichen (basierend auf Vollzeitäquivalenten)



B  
1

1. Nur öffentliche und unabhängige private Bildungseinrichtungen. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Der Balken steht für die Gesamtausgaben im Tertiärbereich und umfasst auch Ausgaben für Forschung und Entwicklung. 4. Ausgaben für Forschung und Entwicklung im Tertiärbereich und somit die Gesamtausgaben sind zu niedrig angesetzt.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben pro Schüler im Primarbereich. Für Kanada und die Türkei liegen für den Primarbereich keine Daten vor.

Quelle: OECD, Tabellen B1.1 und B6.2. Hinweise s. Anhang 3 unter ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

Die F&E-Ausgaben in tertiären Bildungseinrichtungen sind nicht nur durch die F&E-Gesamtaufwendungen eines Landes bedingt, sondern auch durch die nationale Infrastruktur für F&E-Aktivitäten. Die OECD-Länder, in denen Forschung und Entwicklung hauptsächlich in tertiären Bildungseinrichtungen stattfindet, verzeichnen eher höhere Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich als Länder, in denen ein Großteil der Forschungs- und Entwicklungsarbeiten in anderen öffentlichen Einrichtungen oder von der Wirtschaft durchgeführt werden.

*Die arbeitskräfteintensive Form der Bildungsvermittlung bedingt den besonders großen Anteil der Gehälter für Lehrkräfte an den Gesamtkosten.*

Die Arbeitskräfteintensität des traditionellen Bildungsmodells mit Unterricht im Klassenzimmer/Hörsaal führt dazu, dass die Gehälter für die Lehrkräfte den Hauptteil der Gesamtkosten ausmachen. Unterschiede in der durchschnittlichen Klassengröße und im zahlenmäßigen Verhältnis zwischen Schülern/Studierenden und Lehrkräften (Indikator D2), in der Personalzusammensetzung, in den Lehrergehältern (Indikator D5) und in den Unterrichtsmaterialien und Ausstattungen führen zu Kostenunterschieden zwischen den einzelnen Bildungsbereichen, Bildungsgängen und Schultypen.

*Geringere Ausgaben pro Schüler/Studierenden können nicht automatisch mit geringeren Leistungen derselben gleichgesetzt werden.*

Es wäre irreführend, geringere Ausgaben pro Schüler/Studierenden ganz allgemein mit einer geringeren Qualität des Bildungsangebots gleichzusetzen. So gehören beispielsweise Australien, Finnland, Irland, Korea und das Vereinigte Königreich, Länder mit moderaten Bildungsausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich I, zu den OECD-Ländern mit den besten Leistungen 15-Jähriger in zentralen Fächern (s. Indikatoren A5 und A6).

### **Unterschiede in den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in den verschiedenen Bildungsbereichen**

*Je höher der Bildungsbereich, desto höher die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden.*

Den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden aller OECD-Ländern ist eines gemeinsam: sie steigen vom Primar- zum Tertiärbereich stark an. Dies wird verständlich, wenn man die wichtigsten Faktoren betrachtet, die die Bildungsausgaben beeinflussen, insbesondere Ort und Art des Bildungsangebots. Bildung findet nach wie vor meistens an herkömmlichen Schulen und Hochschulen statt, die in Bezug auf Aufbau, Lehrplan, Art des Unterrichts und Management – trotz einiger Unterschiede – recht ähnlich sind. Diese Gemeinsamkeiten führen daher auch zu ähnlichen Strukturen der Ausgaben pro Schüler/Studierenden.

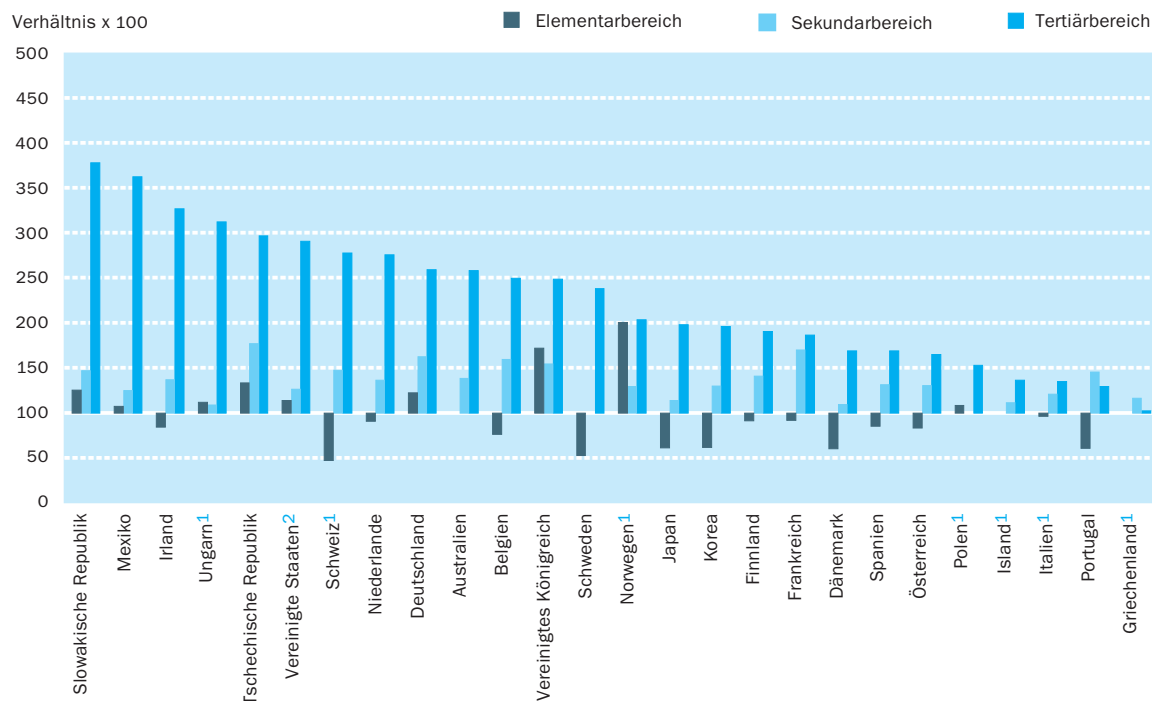
Vergleiche der Verteilung der Bildungsausgaben auf die einzelnen Bildungsbereiche sind ein Hinweis auf den relativen Stellenwert, den die einzelnen OECD-Länder den verschiedenen Bildungsbereichen beimessen, sowie auf die relativen Kosten der Bildungsvermittlung in diesen Bereichen.

Obwohl in fast allen OECD-Ländern die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden vom Primar- zum Tertiärbereich steigen, variieren die relativen Unterschiede doch erheblich zwischen den einzelnen Ländern (Abb. B1.3). Im Sekundarbereich betragen die Bildungsausgaben pro Schüler im Durchschnitt das 1,4fache derjenigen im Primarbereich, obwohl die Spanne vom 1fachen der Höhe der Ausgaben pro Schüler im Primarbereich in Schweden bis zu mehr als dem 1,6fachen in Deutschland, Frankreich und der Tschechischen Republik reicht.

Abbildung B1.3

**Unterschiede in den Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum Primarbereich (2000)**

Verhältnis der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden in den verschiedenen Bildungsbereichen zu den Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primarbereich (x 100)



**Hinweis:** Ein Verhältnis von 500 für den Tertiärbereich bedeutet, dass die Ausgaben für Bildungseinrichtungen für einen Studierenden im Tertiärbereich in einem bestimmten Land fünf mal so hoch sind wie die für einen Schüler im Primarbereich.

Ein Verhältnis von 50 für den Elementarbereich bedeutet, dass die Ausgaben für Bildungseinrichtungen für ein Kind im Elementarbereich in einem bestimmten Land nur halb so hoch sind wie die für einen Schüler im Primarbereich.

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Nur öffentliche und unabhängige private Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich im Verhältnis zu den Ausgaben für Bildungseinrichtungen für einen Schüler im Primarbereich.

Quelle: OECD, Tabelle B1.1. Hinweise s. Anhang 3 unter ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

Obwohl im Durchschnitt der OECD-Länder die Bildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich 2,2-mal so hoch wie die Bildungsausgaben pro Schüler im Primarbereich sind, gibt es große länderspezifische Unterschiede bei den Ausgabenstrukturen. Während beispielsweise Italien und Portugal für einen Studierenden im Tertiärbereich nur 1,3-mal soviel ausgeben wie für einen Schüler im Primarbereich, ist es in Mexiko und der Slowakischen Republik das 3,6fache, bzw. das 3,8fache (Abb. B1.3)

**Im Durchschnitt sind die Bildungsausgaben der OECD-Länder pro Studierenden im Tertiärbereich 2,2-mal so hoch wie im Primarbereich.**

### Bildungsausgaben pro Studierenden über die durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich

Da sowohl die typische Verweildauer als auch die Intensität tertiärer Studiengänge in den einzelnen OECD-Ländern sehr unterschiedlich sind, spiegeln die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bei den jährlichen Bildungsausgaben pro Studierenden für Bildungsdienstleistungen, wie sie aus der Abbildung B1.2 hervorgehen, nicht unbedingt die Unterschiede in den Gesamtkosten für die tertiäre Bildung des typischen Studierenden wider.

**Die jährlichen Bildungsausgaben pro Studierenden spiegeln nicht immer die gesamten Kosten tertiärer Studiengänge wider.**

Abbildung B1.4

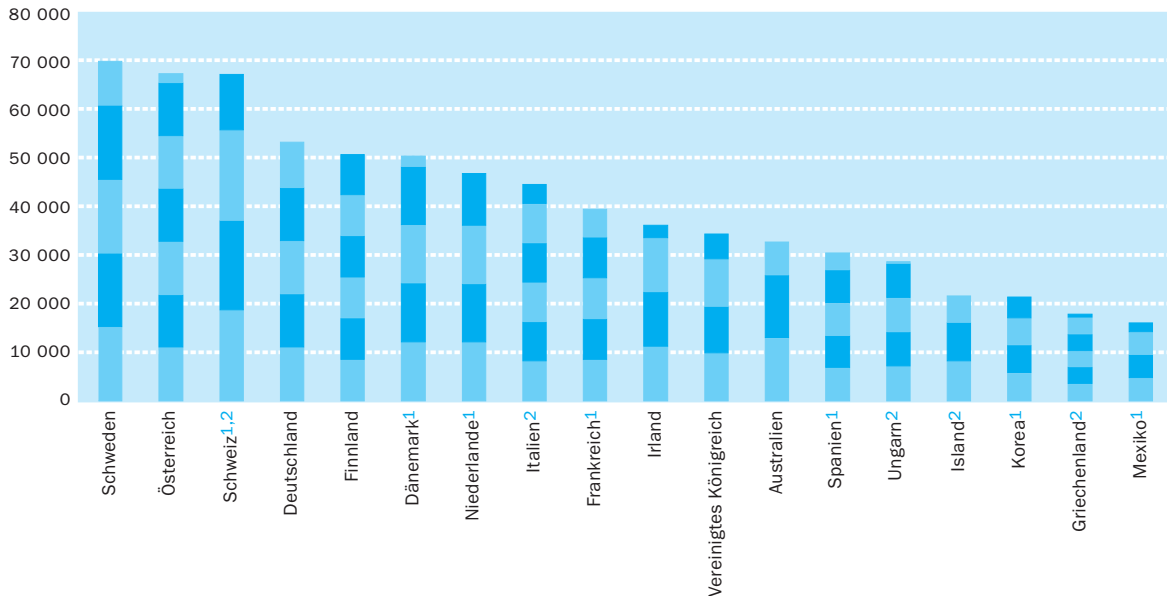
### Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden über die durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich (2000)

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden multipliziert mit der durchschnittlichen Verweildauer im Tertiärbereich, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt

Jeder Abschnitt eines Balken steht für die jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden.

Die Anzahl der Abschnitte steht für die Anzahl an Jahren, die ein Studierender im Durchschnitt im Tertiärbereich verbringt.

US-Dollar, kaufkraftbereinigt



1. Die Angaben zur Verweildauer im Tertiärbereich stammen aus einer 1997 zum akademischen Jahr 1995 durchgeführten speziellen Erhebung. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden über die durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich.

Quelle: OECD, Tabelle B1.3. Hinweise s. Anhang 3 unter ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

**Die Studierenden können aus einer Vielfalt von Bildungseinrichtungen und Teilnahme-möglichkeiten wählen.**

Heutzutage können die Studierenden aus einer großen Vielfalt von Bildungseinrichtungen und Teilnahmemöglichkeiten wählen, um die für sie entsprechend ihren angestrebten Bildungsabschlüssen, Fähigkeiten und persönlichen Interessen beste Lösung zu finden. Viele Studierende nehmen an Teilzeitstudiengängen teil, während andere während des Studiums arbeiten oder an mehreren Einrichtungen studieren, bevor sie ihren Abschluss erwerben. Dieses unterschiedliche Teilnahmeverhalten kann die Interpretierbarkeit der Bildungsausgaben pro Studierenden beeinflussen.

**Niedrige jährliche Ausgaben können sich bei einer langen Verweildauer zu hohen Gesamtkosten aufsummieren.**

Insbesondere vergleichsweise niedrige jährliche Bildungsausgaben pro Studierenden können zu vergleichsweise relativ hohen Gesamtkosten im Tertiärbereich führen, wenn die typische Verweildauer im Tertiärbereich lang ist. Abbildung B1.4 gibt einen Überblick über die durchschnittlichen Ausgaben pro Studierenden im Laufe des gesamten Studiums. Die Zahlen beziehen sich auf alle Studierenden, für die Ausgaben anfallen, also auch auf die Studienabbrecher. Zwar beruhen die Berechnungen auf einer Reihe vereinfachender Annahmen und sind daher mit Vorsicht zu behandeln (s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)), dennoch lassen sich aus ihnen einige bedeutende

Verschiebungen in der Rangfolge der OECD-Länder ablesen, je nachdem, ob die jährlichen oder die kumulierten Ausgaben das entscheidende Kriterium sind.

So sind beispielsweise die jährlichen Bildungsausgaben pro Studierenden in Irland ungefähr genau so hoch wie in Österreich (11.083 US-Dollar in Irland im Vergleich zu 10.851 US-Dollar in Österreich) (Tab. B1.1). Aufgrund der Unterschiede in der Struktur der Abschlüsse im Tertiärbereich (Indikator A2) ist die durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich in Österreich knapp zwei mal länger als in Irland (6,2 Jahre in Österreich gegenüber 3,2 Jahren in Irland). Daher sind die kumulierten Kosten für jeden Studierenden im Tertiärbereich in Österreich fast drei mal so hoch wie in Irland (66.948 US-Dollar verglichen mit 35.909 US-Dollar) (Abb. B1.4 und Tab. B1.3).

Die Gesamtkosten eines Studiengangs im Tertiärbereich A sind in der Schweiz (106.282 US-Dollar) mehr als doppelt so hoch wie in den anderen Ländern, die Zahlen vorgelegt haben, mit Ausnahme Deutschlands (Tab. B1.3). Diese Unterschiede müssen natürlich im Zusammenhang mit den Unterschieden in den nationalen Abschlusstrukturen, aber auch mit möglichen Unterschieden im akademischen Qualifikationsniveau der Hochschulabsolventen in den einzelnen OECD-Ländern gesehen werden. Während man bei Studiengängen im Tertiärbereich B ähnliche Tendenzen feststellen kann, sind die Gesamtkosten bei diesen Studiengängen tendenziell wesentlich geringer als bei Studiengängen im Tertiärbereich A, was vor allem mit der kürzeren Studiendauer zusammenhängt.

### Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum jeweiligen Bruttoinlandsprodukt

Die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden gemessen am BIP pro Kopf sind ein Maßstab für die Bildungsausgaben, bei dem der relative Wohlstand der OECD-Länder berücksichtigt wird. Da in den unteren Bildungsbereichen die Bildungsbeteiligung universell ist, können hier die Bildungsausgaben pro Schüler im Verhältnis zum BIP pro Kopf als Ausgaben für die nachwachsende Generation entsprechend der Finanzkraft eines Landes angesehen werden. Für die höheren Bildungsbereiche muss für eine Interpretation der Ausgaben eine Kombination aus Volkseinkommen, Ausgabenniveau und Bildungsbeteiligung berücksichtigt werden.

Im Tertiärbereich können OECD-Länder beispielsweise einen relativ hohen Wert bei dieser Kennzahl erreichen, wenn ein relativ hoher Anteil ihres Volkseinkommens für eine relativ geringe Zahl von Studierenden aufgewendet wird. Für die OECD insgesamt beziffern sich die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden im Primarbereich durchschnittlich auf 19 Prozent des BIP pro Kopf, pro Schüler im Sekundarbereich auf 25 Prozent und pro Studierenden im Tertiärbereich auf 42 Prozent (Tabelle B1.2).

Das Verhältnis zwischen BIP pro Kopf und Ausgaben pro Schüler/Studierenden ist vielschichtig. Abb. B1.3 zeigt die Koexistenz zweier verschiedener Beziehungen zwischen zwei klar von einander abgegrenzten Ländergruppen (s. Ovale in Abb. B1.5). Länder mit einem Bruttoinlandsprodukt pro Kopf von 25.000 US-Dollar oder weniger (kaufkraftbereinigt) weisen eine eindeutig positive Beziehung zwischen Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden und

*Die OECD-Länder investieren durchschnittlich pro Schüler im Primarbereich 19 Prozent des BIP pro Kopf, pro Schüler im Sekundarbereich 25 Prozent und pro Studierenden im Tertiärbereich 42 Prozent.*

*Unterhalb eines bestimmten Bruttoinlandsprodukts pro Kopf geben ärmere OECD-Länder in der Regel weniger pro Schüler/Studierenden aus, ...*



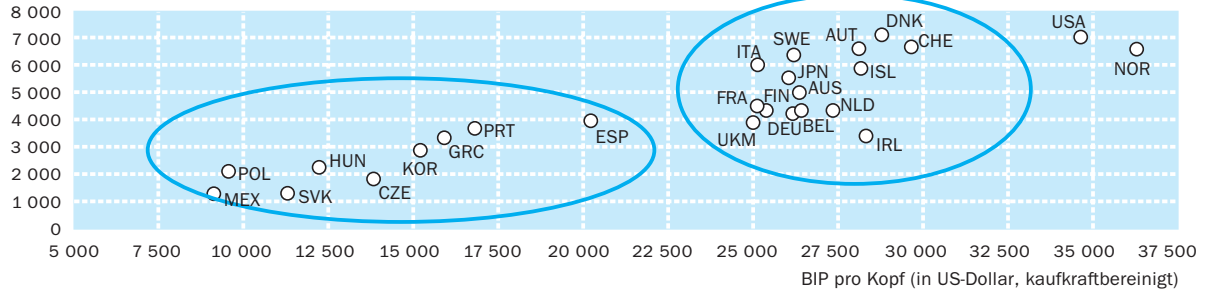
Abbildung B1.5

**Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler / Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2000)**

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler / Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Bildungsbereichen

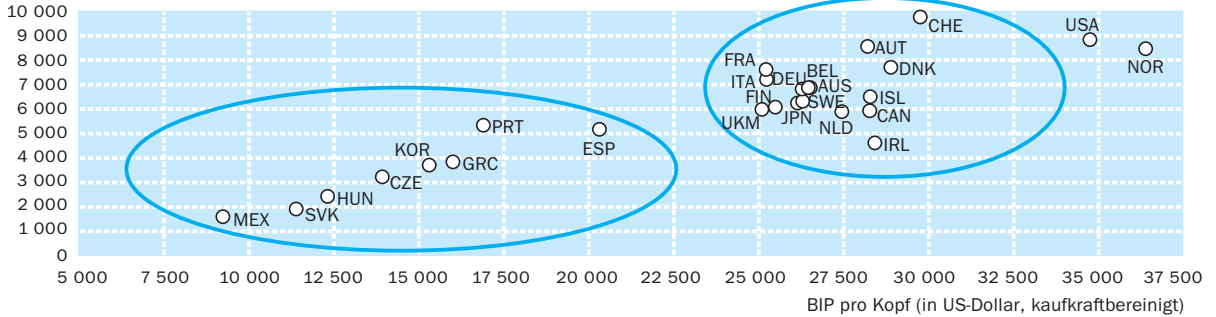
**Primarbereich**

Ausgaben pro Schüler (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



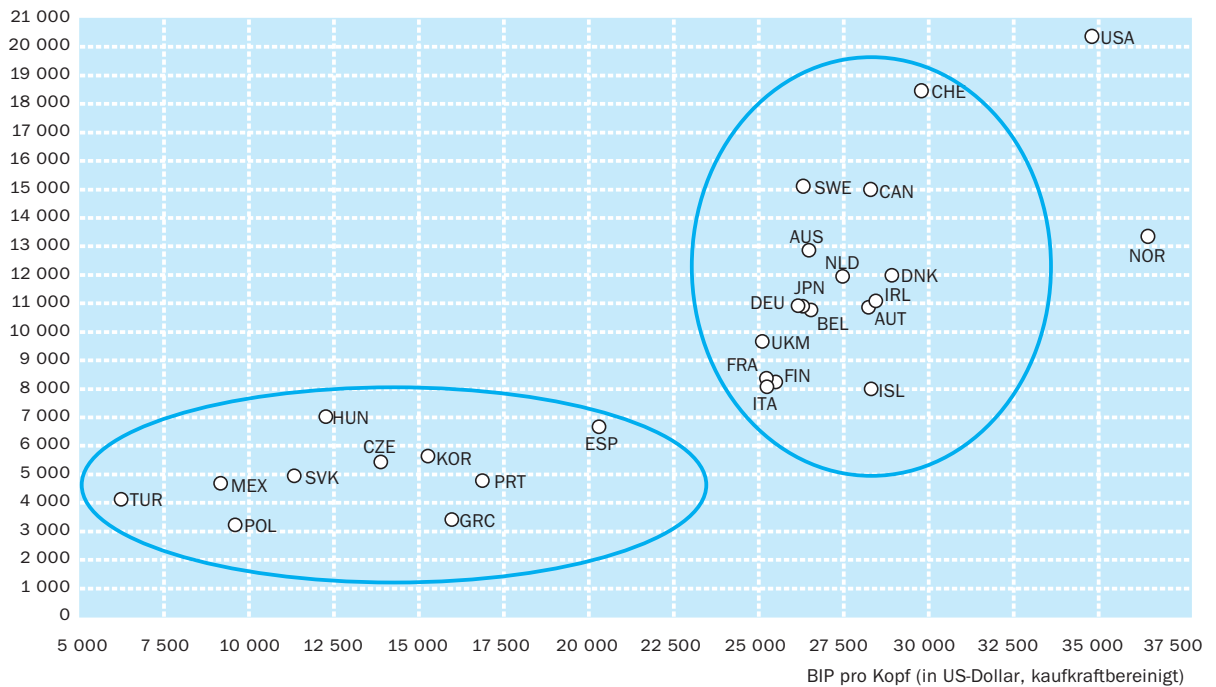
**Sekundarbereich**

Ausgaben pro Schüler (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



**Tertiärbereich**

Ausgaben pro Studierenden (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



Hinweis: Auflistung der verwendeten Ländercodes und der dazugehörigen Ländernamen s. Hinweise für den Leser

Quelle: OECD, Tabellen B1.1, B1.2 und Anhang 2. Hinweise s. Anhang 3 unter ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

BIP pro Kopf auf. In dieser Gruppe, zu der Griechenland, Korea, Mexiko, Polen, Portugal, die Slowakische Republik, Spanien, die Tschechische Republik, die Türkei und Ungarn gehören, geben die ärmeren OECD-Länder in der Regel weniger pro Schüler/Studierenden aus als reichere OECD-Länder. Diese Tendenz zeigt sich auch beim prozentualen Anteil der Ausgaben am BIP pro Kopf (Tab. B1.2).

Andererseits besteht aber eine beträchtliche Variationsbreite bei den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden der OECD-Länder mit einem BIP pro Kopf von über 25.000 US-Dollar (s. Ovale in Abb. B1.5). Je höher das BIP pro Kopf, desto größer die Variationsbreite bei den Ausgaben für Schüler/Studierende. Irland, Kanada und Österreich sind beispielsweise Länder mit einem vergleichbaren BIP pro Kopf der Bevölkerung; der in diesen Ländern pro Schüler im Sekundarbereich investierte Anteil des BIP pro Kopf ist jedoch sehr unterschiedlich. Mit 16 bzw. 21 Prozent des BIP pro Kopf liegen Irland und Kanada bezüglich des pro Schüler im Sekundarbereich investierten Anteils vom Volkseinkommen unter dem OECD-Durchschnitt. Österreich dagegen gibt pro Schüler im Sekundarbereich 31 Prozent des BIP pro Kopf aus, was einen der höchsten Anteile darstellt (Tab. B1.2).

*... aber dieser Trend lässt sich nicht verallgemeinern.*

### Veränderungen der Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden zwischen 1995 und 2000

Die Anzahl junger Menschen in der Bevölkerung beeinflusst sowohl die Bildungsbeteiligung als auch den Umfang der Mittel und den organisatorischen Aufwand, den ein Land in sein Bildungssystem investieren muss. Daher ist die Größe der jugendlichen Population eines Landes maßgebend für die potenzielle Nachfrage nach schulischer und beruflicher Grundausbildung. Je mehr junge Menschen es gibt, desto größer ist die potenzielle Nachfrage nach Bildungsleistungen. Abb. B1.6 zeigt in absoluten Zahlen und zu konstanten Preisen des Jahres 2000 die Auswirkungen von Veränderungen der Bildungsbeteiligung und der Ausgaben zwischen 1995 und 2000 auf die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden.

Die Bildungsausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich erhöhten sich zwischen 1995 und 2000 in Australien, Griechenland, Irland, Portugal und Spanien um mehr als 25 Prozent. Dagegen gingen in der Tschechischen Republik und Norwegen die Bildungsausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich um mehr als 5 Prozent zurück. In 8 der 20 OECD-Länder lagen die Veränderungen gegenüber 1995 innerhalb einer Bandbreite von +/- 6 Prozent (Abb. B1.6).

*Die Bildungsausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich stiegen in Australien, Griechenland, Irland, Portugal und Spanien um mehr als 25 Prozent.*

Zwar passen sich die Bildungseinrichtungen oft nur mit erheblichen zeitlichen Verzögerungen an veränderte demographische Gegebenheiten an, jedoch waren die sich ändernden Schülerzahlen offensichtlich nicht der ausschlaggebende Faktor für die Veränderungen bei den Ausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich. Ausnahmen hiervon sind Japan und Spanien, wo ein Rückgang der Schülerzahlen um mehr als 9 Prozent in Verbindung mit einem leichten Anstieg der Bildungsausgaben zu einer erheblichen Steigerung der Bildungsausgaben pro Schüler führte. Im Gegensatz hierzu hat in Frankreich, Griechenland, Irland und Portugal eine deut-

*Im Primar- und Sekundarbereich waren nicht die sich ändernden Schülerzahlen der ausschlaggebende Faktor für die Veränderungen bei den Ausgaben, ...*

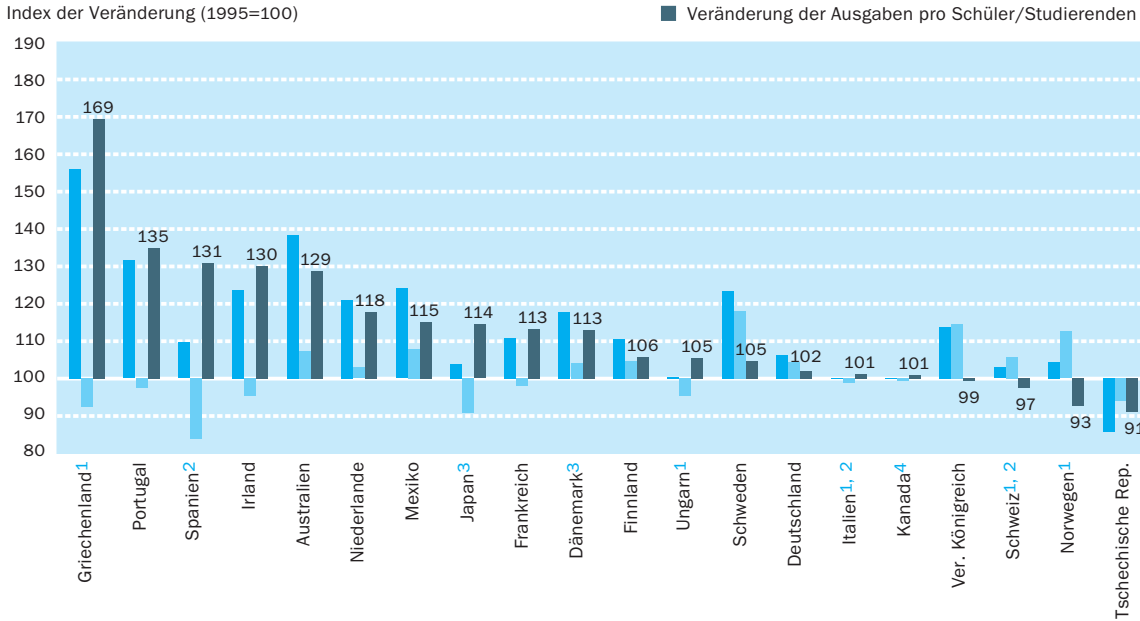
Abbildung B1.6

**Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler / Studierenden unter Berücksichtigung zugrundeliegender Faktoren, nach Bildungsbereichen (1995, 2000)**

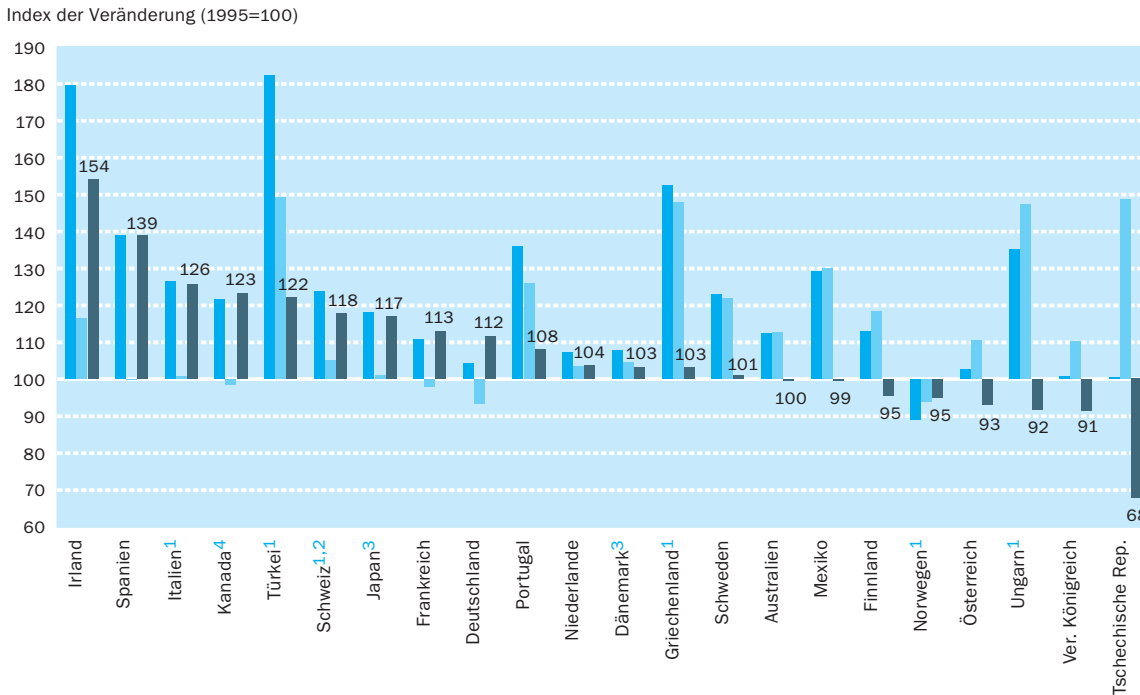
Indizes des Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen, der Bildungsbeteiligung und der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden zwischen 1995 und 2000 (1995=100, zu konstanten Preisen von 2000)

**Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich**

- Veränderung der Ausgaben
- Veränderung der Zahl der Schüler/Studierenden
- Veränderung der Ausgaben pro Schüler/Studierenden



**Tertiärbereich**



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Nur öffentliche Ausgaben. 3. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl im Sekundarbereich II als auch im Tertiärbereich enthalten. 4. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich im Tertiärbereich enthalten.

Auflistung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden.

Quelle: OECD, Tabelle B2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

liche Aufstockung des Bildungsetats in Verbindung mit einem leichten Rückgang der Schülerzahlen den Anstieg der Ausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich noch verstärkt.

Weitere Ausnahmen sind Norwegen, Schweden und das Vereinigte Königreich, die drei Länder mit dem höchsten Zuwachs bei den Schüler-/Studierendenzahlen im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich zwischen 1995 und 2000. Allerdings sind in diesen Ländern bei den einzelnen Faktoren unterschiedliche Verhältnisse festzustellen. In Schweden stiegen die Ausgaben stärker als die Schüler-/Studierendenzahlen, so dass sich die Ausgaben pro Schüler/Studierenden leicht erhöhten, während sich in Großbritannien steigende Schüler-/Studierendenzahlen und höhere Ausgaben weitgehend die Waage hielten. Im Gegensatz dazu wurde in Norwegen die Erhöhung der Zahl der Schüler/Studierenden durch eine Erweiterung des Primarbereichs im Schuljahr 1997/1998 von sechs auf sieben Jahre nicht durch eine ähnliche Erhöhung der Bildungsausgaben ausgeglichen. Dies führte zwischen 1995 und 2000 zu einem Rückgang der Ausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.

Anders sieht die Situation im tertiären Bildungsbereich aus. In 6 von 22 OECD-Ländern (Finnland, Norwegen, Österreich, der Tschechischen Republik, Ungarn und dem Vereinigten Königreich), gingen zwischen 1995 und 2000 die Bildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich um 4,5 Prozent und mehr zurück. Dies ist in allen Ländern mit Ausnahme Norwegens größtenteils auf den raschen Anstieg der Zahl der Studierenden im Tertiärbereich zurückzuführen, der sich während des genannten Zeitraums auf mehr als 10 Prozent belief (Abb. B1.6). Im Unterschied hierzu erhöhten sich in Griechenland, Irland und Portugal die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich trotz eines Anstiegs der Zahl der Studierenden signifikant um 48, 17 bzw. 21 Prozent. Deutschland und Norwegen waren die einzigen OECD-Länder, in denen die Zahl der Studierenden im Tertiärbereich sogar um mehr als 4 Prozent zurückging. Allerdings war dieser Rückgang in Deutschland vor allem in den Anfangsjahren der entsprechenden Periode zu verzeichnen, während danach wieder ein beachtlicher Zuwachs in den Studierendenzahlen zu beobachten war. In allen anderen OECD-Ländern, die eine Erhöhung der Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich um mehr als 10 Prozent zu verzeichnen hatten, mit Ausnahme der Türkei, gab es nur geringe oder gar keine Änderungen der Zahl der Studierenden.

*... während die Bildungsausgaben im Tertiärbereich nicht immer mit dem raschen Anwachsen der Zahl der Studierenden Schritt halten konnten.*

### **Veränderungen bei den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden gegenüber Veränderungen im Brutto-Inlandsprodukt pro Kopf zwischen 1995 und 2000**

Schlägt sich ein wachsendes Volkseinkommen zwangsläufig in höheren Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden nieder? Die Pfeile in Abbildung B1.7 zeigen für jedes OECD-Land die Veränderungen in den Bildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich im Verhältnis zu den entsprechenden Veränderungen des BIP pro Kopf auf. Der Anfang eines Pfeils bezeichnet das BIP pro Kopf (horizontale Achse) und die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden (vertikale Achse) in 1995 (in US-Dollar, bezogen auf 2000, kaufkraftbereinigt 2000). Das Ende des Pfeils steht für die entsprechenden Werte in 2000.

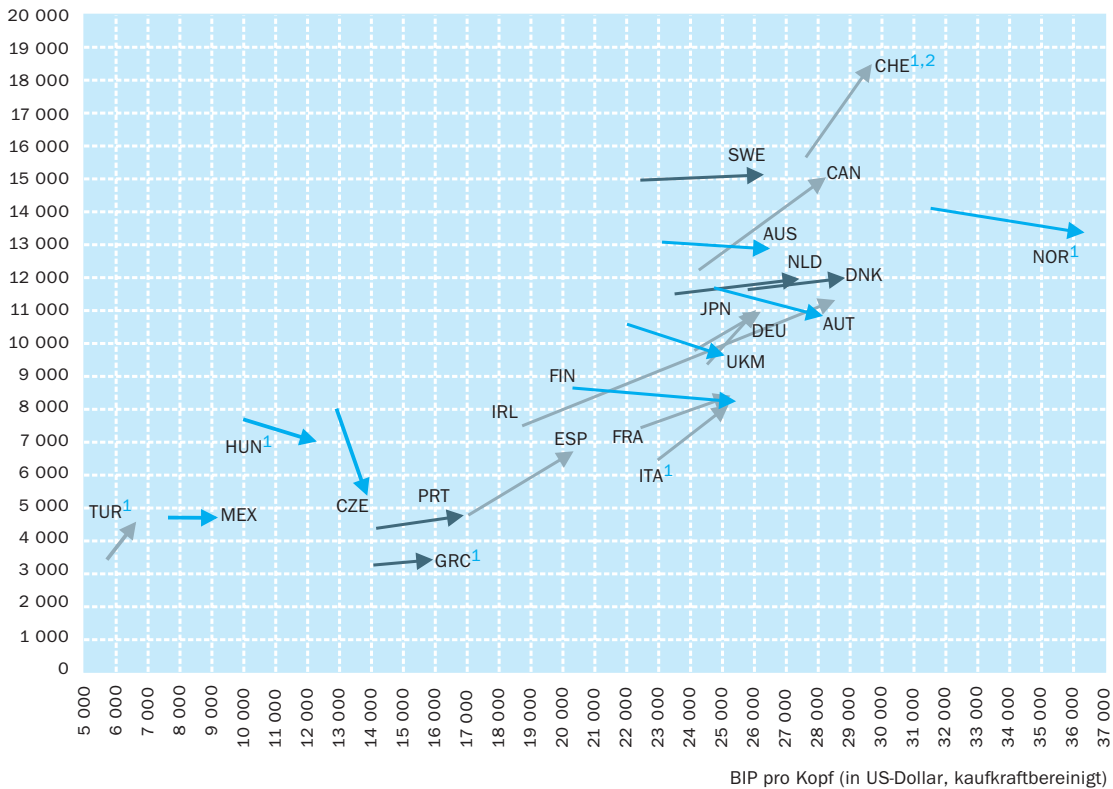
Abbildung B1.7

**Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden und Volkseinkommen**

Veränderung bei den Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2000 im Verhältnis zum BIP pro Kopf (in US-Dollar, kaufpreisbereinigt, zu konstanten Preisen 2000)

- ➔ Der Index der Veränderung beim BIP pro Kopf zwischen 1995 und 2000 ist höher als der der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im gleichen Zeitraum
- ➔ Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden sanken zwischen 1995 und 2000, während das BIP pro Kopf im gleichen Zeitraum stieg.
- ➔ Der Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler /Studierenden zwischen 1995 und 2000 ist höher als die Veränderung des BIP pro Kopf im gleichen Zeitraum

Ausgaben pro Schüler/Studierenden (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



Hinweis: Auflistung der verwendeten Ländercodes und der dazugehörigen Ländernamen s. Hinweise für den Leser.

Der Beginn des Pfeils steht für die Ausgaben pro Schüler / Studierenden und das BIP pro Kopf in 1995. Das Ende des Pfeils steht für die entsprechenden Werte in 2000.

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Nur öffentliche Ausgaben.

Quelle: OECD. Tabelle B1.1 und Anhang 2. Hinweise s. Anhang 3 unter ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

**In 8 von 22 OECD-Ländern gingen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2000 zurück, während das BIP pro Kopf zunahm.**

Im Allgemeinen besteht ein Zusammenhang zwischen den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden und den Veränderungen im BIP pro Kopf. In 8 von 22 OECD-Ländern gingen jedoch die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2000 zurück, während das BIP pro Kopf im selben Zeitraum zunahm (s. blaue Pfeile in Abb. B1.7). In allen anderen Ländern nahmen die Ausgaben pro Studierenden zu. In 9 dieser Länder (Deutschland, Frankreich, Irland, Italien, Japan, Kanada, der Schweiz, Spanien und der Türkei) stiegen die Bildungsausgaben pro Studierenden zwischen 1995 und 2000 stärker als das BIP pro Kopf. In allen anderen OECD-Ländern stieg das BIP pro Kopf stärker als die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich.

Bei Ländern mit einem vergleichbaren Niveau der Bildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich und des BIP pro Kopf im Jahr 2000 lassen sich einige Unterschiede in der Entwicklung der Bildungsinvestitionen zwischen 1995 und 2000 feststellen. Während zum Beispiel Finnland, Frankreich und Italien für das Jahr 2000 im Vergleich zu 1995 annähernd dasselbe BIP pro Kopf und dieselben Bildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich aufweisen, haben Italien und in geringerem Umfang auch Frankreich offensichtlich ihre Bildungsausgaben pro Studierenden stärker erhöht, als das BIP pro Kopf gewachsen ist. Im Gegensatz dazu stieg das BIP pro Kopf auch in Finnland zwischen 1995 und 2000 deutlich, während die Bildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich im selben Zeitraum leicht zurückgingen.

*Länder mit einem vergleichbaren Ausgabenniveau und BIP pro Kopf im Jahr 2000 weisen zwischen 1995 und 2000 unterschiedliche Entwicklungen bei den Bildungsinvestitionen auf.*

## Definitionen und angewandte Methodik

Die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden für einen bestimmten Bildungsbereich werden mittels Division der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich durch die entsprechende Schüler-/Studierendenzahl (Vollzeitäquivalente) ermittelt. Dabei werden nur jene Arten von Bildungseinrichtungen und Bildungsgängen berücksichtigt, für die sowohl Daten über die Zahl der Schüler/Studierenden als auch über die Ausgaben vorliegen. Die Ausgaben in nationaler Währung werden dann in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch die Kaufkraftparität (KKP) geteilt wird. Der KKP-Umrechnungskurs gibt den Betrag einer Landeswährung an, mit dem man in einem bestimmten OECD-Land den gleichen Waren- und Dienstleistungskorb wie in den Vereinigten Staaten mit US-Dollar erwerben kann. Dieser Umrechnungskurs wird anstelle der aktuellen Wechselkurse verwendet, da diese von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden (Zinssätze, Handelspolitik, Konjunkturerwartungen etc.), die wenig mit der aktuellen, relativen Kaufkraft in den einzelnen OECD-Ländern zu tun haben. (weitere Einzelheiten s. Anhang 2).

*Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2000 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2002 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).*

Die Abbildungen B1.6 und B1.7 zeigen die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden im Haushaltsjahr 1995. Die Daten für die Ausgaben des Jahres 1995 wurden im Rahmen einer speziellen Erhebung im Jahre 2000 ermittelt, und 2002 aktualisiert. Die OECD-Länder wurden aufgefordert, die Daten für 1995 entsprechend den Definitionen und dem Erhebungsbereich der UOE-Datenerhebung von 2002 zu erfassen. Alle Daten zu den Ausgaben ebenso wie die Angaben zum BIP von 1995 wurden mit Hilfe des BIP-Preisdeflators an das Preisniveau von 2000 angepasst.

*Die Daten für das Haushaltsjahr 1995 beruhen auf einer speziellen Erhebung in den OECD-Ländern aus dem Jahre 2000, die 2002 aktualisiert wurde.*

Die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf werden berechnet, indem die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in Landeswährung als prozentualer Anteil des ebenfalls in Landeswährung ausgedrückten BIP pro Kopf angegeben werden. Wenn sich die Bildungsausgaben und die Daten zum BIP auf unterschiedliche Zeiträume beziehen, werden unter Verwendung der Inflationsraten des betreffenden OECD-Landes die Ausgabendaten auf den Bezugszeitraum der BIP-Daten umgerechnet (s. Anhang 2).

Die zu erwartenden Ausgaben während der durchschnittlichen Verweildauer im Tertiärbereich (Tab. B1.3) werden durch Multiplikation der aktuellen jährlichen Ausgaben mit der typischen Dauer solcher Studiengänge berechnet. Die zur Ermittlung der typischen Durchschnittsdauer von tertiären Studiengängen angewandte Methodik ist in Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003) beschrieben. Die Schätzungen hinsichtlich der Verweildauer im Tertiärbereich stützen sich auf Daten einer in den Jahren 1997 und 2000 in den OECD-Ländern durchgeführten speziellen Erhebung.

Die Erstellung einer Rangfolge der OECD-Länder nach ihren jährlichen Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden wird durch unterschiedliche Definitionen der einzelnen Länder für die Begriffe Vollzeit-, Teilzeit- und vollzeitäquivalente Bildungsbeteiligung erschwert. In einigen OECD-Ländern werden alle Studierenden des Tertiärbereichs als Vollzeitstudierende gezählt, während sich in anderen Ländern die Intensität der Beteiligung nach den innerhalb einer vorgegebenen Referenzzeit erworbenen Credits (Leistungspunkten) für die erfolgreiche Absolvierung bestimmter Kurseinheiten richtet. Bei OECD-Ländern, die genaue Angaben über Teilzeitstudierende machen können, werden sich höhere Ausgaben pro vollzeitäquivalenten Studierenden ergeben, als bei solchen OECD-Ländern, die nicht zwischen den verschiedenen Teilnahme-möglichkeiten differenzieren können.

Es ist zu beachten, dass die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführten Zahlen und Daten möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2003 vergleichbar sind, da sich Änderungen in den Definitionen und Erhebungsbereichen ergeben haben. Diese wurden aufgrund der OECD Expenditure Comparability Study vorgenommen (Einzelheiten zu den Änderungen s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle B1.1

## Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden (2000)

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich (für 3-Jährige u. Ältere)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt	Postsekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich			Ausgaben vom Primarbereich bis zum Tertiärbereich
							Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A u. weiterf. Forschungsprogramme	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
<b>OECD-Länder</b>										
Australien	m	4 967	6 579	7 424	6 894	6694	12 854	7 260	14 044	6 904
Österreich	5 471	6 560	8 934	8 165	8 578	10947	10 851	x(7)	x(7)	8 430
Belgien	3 282	4 310	x(5)	x(5)	6 889	x(5)	10 771	x(7)	x(7)	6 544
Kanada	6 120	x(5)	x(5)	x(5)	5 947	x(8)	14 983	12 801	16 690	7 764
Tschechische Rep.	2 435	1 827	3 134	3 360	3 239	1624	5 431	1 970	5 946	3 004
Dänemark	4 255	7 074	7 222	8 164	7 726	x(4,7)	11 981	x(7)	x(7)	8 302
Finnland	3 944	4 317	6 737	5 641	6 094	x(5)	8 244	4 208	8 426	6 003
Frankreich	4 119	4 486	7 076	8 334	7 636	6207	8 373	8 898	8 230	6 708
Deutschland	5 138	4 198	5 470	9 625	6 826	10148	10 898	5 728	11 754	6 849
Griechenland <sup>1</sup>	x(2)	3 318	x(5)	x(5)	3 859	1400	3 402	2 889	3 643	3 494
Ungarn <sup>1</sup>	2 511	2 245	2 109	2 829	2 446	3223	7 024	3 474	7 098	2 956
Island <sup>1</sup>	m	5 854	6 705	6378	6 518	m	7 994	m	7 548	6 446
Irland	2 863	3 385	4 625	4 655	4 638	4234	11 083	x(7)	x(7)	5 016
Italien <sup>1</sup>	5 771	5 973	7 089	7 308	7 218	m	8 065	4 114	8 136	6 928
Japan	3 376	5 507	5 904	6 615	6 266	x(4,7)	10 914	8 507	11 302	6 744
Korea	1 949	3 155	3 655	4 440	4 069	a	6 118	4 106	7 502	4 294
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	1 385	1 291	1 289	2 317	1 615	a	4 688	x(7)	x(7)	1 666
Niederlande	3 920	4 325	6 100	5 671	5 912	5006	11 934	6 890	12 004	6 125
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen <sup>1</sup>	13 170	6 550	8 185	8 925	8 476	x(5)	13 353	x(7)	x(7)	8 333
Polen <sup>1</sup>	2 278	2 105	x(2)	1 790	m	x(4)	3 222	1 135	3 252	2 149
Portugal	2 237	3 672	5 151	5 563	5 349	a	4 766	x(7)	x(7)	4 552
Slowakische Republik	1 644	1 308	1 558	2 488	1 927	x(4)	4 949	x(4)	4 949	2 028
Spanien	3 370	3 941	x(5)	x(5)	5 185	x(5)	6 666	6 306	6 712	5 037
Schweden	3 343	6 336	6 238	6 411	6 339	4452	15 097	x(7)	x(7)	7 524
Schweiz <sup>1</sup>	3 114	6 631	8 012	11 622	9 780	7199	18 450	10 516	19 491	9 311
Türkei <sup>1</sup>	m	m	m	m	m	a	4 121	x(7)	x(7)	1 073
Ver. Königreich	6 677	3 877	x(5)	x(5)	5 991	x(5)	9 657	x(7)	x(7)	5 592
Vereinigte Staaten <sup>2</sup>	7 980	6 995	x(5)	x(5)	8 855	x(7)	20 358	x(7)	x(7)	10 240
<b>Ländermittel</b>	<b>4 137</b>	<b>4 381</b>	<b>5 575</b>	<b>6 063</b>	<b>5 957</b>	<b>4075</b>	<b>9 571</b>	~	~	<b>5 736</b>
<b>OECD insgesamt</b>	<b>4 477</b>	<b>4 470</b>	~	~	<b>5 501</b>	~	<b>11 109</b>	~	~	<b>6 361</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>										
Argentinien	1 653	1 598	2 256	2 579	2 382	a	m	5 382	m	m
Brasilien <sup>1,3</sup>	1 243	928	909	851	890	m	11 946	m	11 946	1 142
Chile	1 563	1 940	1 914	2 081	2 016	a	7 483	3 987	8 240	2 629
Indien <sup>3</sup>	56	268	429	707	540	m	1 831	4 917	1 668	446
Indonesien	85	137	370	494	416	a	1 799	x(7)	x(7)	331
Israel	3 369	4 351	x(5)	x(5)	5 518	4240	11 550	8 115	15 544	5 837
Jamaica <sup>1</sup>	m	m	1 244	1 483	1 327	3171	6 894	2 686	14 588	1 426
Malaysia <sup>1</sup>	491	1 235	x(5)	x(5)	2 238	8256	11 237	6 266	12 759	2 219
Paraguay	x(2)	722	x(5)	x(5)	1 256	m	4 012	2 109	4 969	1 031
Philippinen <sup>1</sup>	93	573	581	613	587	m	1 589	x(7)	x(7)	645
Russische Föd. <sup>1</sup>	1 297	x(5)	x(5)	x(5)	954	1439	892	763	960	968
Thailand	848	1 111	1 038	858	935	m	2 137	3 398	1 886	1 173
Tunesien <sup>1</sup>	m	2 280	x(2)	x(2)	x(2)	x(2)	m	m	m	1 220
Uruguay <sup>1</sup>	1 039	1 011	1 093	1 379	1 219	a	2 057	x(7)	x(7)	1 228
Simbabwe	7	780	x(5)	x(5)	1 904	m	m	m	m	m

*Hinweis:* x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem ‚x‘ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind.

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Nur öffentliche und unabhängige private Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr 1999.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).



Tabelle B1.2

## Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2000)

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf, nach Bildungsbereichen (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich (für 3-Jährige u. Ältere) (1)	Primarbereich (2)	Sekundarbereich I (3)	Sekundarbereich II (4)	Sekundarbereich insgesamt (5)	Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich (6)	Tertiärbereich			Ausgaben vom Primarbereich zum Tertiärbereich (10)
							Tertiärbereich insgesamt (7)	Tertiärbereich B (8)	Tertiärbereich A u. weiterf. Forschungsprogramme (9)	
<b>OECD-Länder</b>										
Australien	m	19	26	29	27	26	50	28	55	27
Österreich	19	23	32	29	31	39	39	x(7)	x(7)	30
Belgien	12	16	x(5)	x(5)	26	x(5)	41	x(7)	x(7)	25
Kanada	22	x(5)	x(5)	x(5)	21	x(8)	53	46	59	28
Tschechische Rep.	18	13	23	24	23	12	39	14	43	22
Dänemark	15	25	25	28	27	x(4,7)	42	x(7)	x(7)	29
Finnland	16	17	27	22	24	x(5)	33	17	33	24
Frankreich	16	18	28	33	30	25	33	35	33	27
Deutschland	20	16	21	37	26	39	42	22	45	26
Griechenland <sup>1</sup>	x(2)	21	x(5)	x(5)	24	9	21	18	23	22
Ungarn <sup>1</sup>	21	18	17	23	20	26	58	28	58	24
Island <sup>1</sup>	m	21	24	23	23	m	28	m	27	23
Irland	10	12	16	16	16	15	39	x(7)	x(7)	18
Italien <sup>1</sup>	23	24	28	29	29	m	32	16	32	28
Japan	13	21	23	25	24	x(4,7)	42	33	43	26
Korea	13	21	24	29	27	a	40	27	49	28
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	15	14	14	25	18	a	51	x(7)	x(7)	18
Niederlande	14	16	22	21	22	18	44	25	44	22
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen <sup>1</sup>	36	18	23	25	23	x(4)	37	x(7)	x(7)	23
Polen <sup>1</sup>	24	22	x(2)	19	m	x(4)	34	12	34	23
Portugal	13	22	31	33	32	a	28	x(7)	x(7)	27
Slowakische Republik	15	12	14	22	17	x(4)	44	x(4)	44	18
Spanien	17	20	x(5)	x(5)	26	x(5)	33	31	33	25
Schweden	13	24	24	25	24	17	58	x(7)	x(7)	29
Schweiz <sup>1</sup>	11	22	27	39	33	24	62	36	66	31
Türkei <sup>1</sup>	m	m	m	m	m	a	66	x(7)	x(7)	17
Ver. Königreich	27	16	x(5)	x(5)	24	x(5)	39	x(7)	x(7)	21
Vereinigte Staaten <sup>2</sup>	23	20	x(5)	x(5)	26	x(7)	59	x(7)	x(7)	30
<b>Ländermittel</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>23</b>	<b>26</b>	<b>25</b>	<b>17</b>	<b>42</b>	<b>26</b>	<b>42</b>	<b>25</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>										
Argentinien	13	13	18	21	19	a	m	43	m	m
Brasilien <sup>1,3</sup>	16	12	11	11	11	m	150	m	150	14
Chile	17	21	20	22	21	a	79	42	88	28
Indien <sup>3</sup>	2	10	15	25	19	x(7)	65	176	60	16
Indonesien	15	5	16	18	17	a	87	x(7)	x(7)	11
Israel	15	21	x(5)	x(5)	24	20	54	39	58	26
Jamaica <sup>1</sup>	m	m	34	40	36	86	187	73	397	39
Malaysia <sup>1</sup>	5	14	x(5)	x(5)	25	92	125	70	142	25
Paraguay	x(2)	16	x(5)	x(5)	28	m	91	48	112	23
Philippinen <sup>1</sup>	2	15	15	16	15	m	41	x(7)	x(7)	17
Russische Föd. <sup>1</sup>	15	x(5)	x(5)	x(5)	11	17	11	9	11	11
Thailand	14	19	17	14	16	m	36	57	32	20
Tunesien <sup>1</sup>	m	36	x(2)	x(2)	x(2)	x(2)	m	m	m	19
Uruguay <sup>1</sup>	12	11	12	15	13	a	23	x(7)	x(7)	14
Simbabwe	n	30	x(5)	x(5)	73	m	m	m	m	m

Hinweis: x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem „x“ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind.

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Nur öffentliche und unabhängige private Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr 1999.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle B1.3

**Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden über die durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich (2000)**

Durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich und Ausgaben für Bildungseinrichtungen über die durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Art des Studiengangs

	Methode 1	Durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich (in Jahren)			Kumulierte Ausgaben pro Studierenden über die durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich		
		Tertiärbereich insgesamt (1)	Tertiärbereich B (2)	Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme (3)	Tertiärbereich insgesamt (4)	Tertiärbereich B (5)	Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme (6)
<b>OECD-Länder</b>							
Australien	CM	2.5	1.6	2.6	32 521	11 398	35 953
Österreich	AF	6.2	2.5	7.3	66 948	x(4)	x(4)
Kanada	CM	m	m	m	m	m	m
Dänemark <sup>2</sup>	AF	4.2	2.1	4.4	50 199	x(4)	x(4)
Finnland	CM	6.0	a	6.0	50 469	a	50 469
Frankreich <sup>2</sup>	AF	4.7	2.8	5.3	39 200	24 629	43 666
Deutschland	CM	4.9	2.4	6.0	52 962	13 976	70 639
Griechenland <sup>3</sup>	AF	5.2	3.0	7.3	17 723	8 753	26 633
Ungarn <sup>3</sup>	CM	4.1	2.0	4.1	28 448	6 949	28 748
Island <sup>3</sup>	CM	2.7	2.0	2.8	21 424	m	21 435
Irland	CM	3.2	2.2	4.0	35 909	x(4)	x(4)
Italien <sup>3</sup>	CM	5.5	3.3	5.6	44 278	13 453	45 319
Korea <sup>2</sup>	CM	3.4	2.1	4.2	20 985	8 500	31 660
Mexiko <sup>2</sup>	AF	3.4	x(3)	3.4	16 044	x(4)	x(4)
Niederlande <sup>2</sup>	CM	3.9	x(1)	x(1)	46 543	x(4)	x(4)
Norwegen	CM	m	m	m	m	m	m
Polen <sup>3</sup>	CM	m	m	3.7	m	m	11 966
Spanien <sup>2</sup>	AF	4.6	1.5	4.7	30 330	9 390	31 593
Schweden	CM	4.6	2.6	4.7	69 561	x(4)	x(4)
Schweiz <sup>2,3</sup>	CM	3.6	2.2	5.5	66 867	22 997	10 6282
Ver. Königreich	CM	3.5	x(1)	x(1)	34 202	x(4)	x(4)
<b>Ländermittel</b>		<b>4.3</b>	<b>2.1</b>	<b>4.8</b>	<b>40 371</b>		

*Hinweis:* x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem „x“ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind.

1. Zur Schätzung der Studiendauer im Tertiärbereich wurde entweder die Verkettungsmethode (CM) oder eine Näherungsformel (AF) verwendet. 2. Die Angaben zur Dauer tertiärer Studiengänge stammen aus einer 1997 zum akademischen Jahr 1995 durchgeführten speziellen Erhebung. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).



## Indikator B2:

# Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt

- Die OECD-Länder gaben 5,9 Prozent der Gesamtsumme ihrer Bruttoinlandsprodukte für Bildungseinrichtungen aus.
- In 14 von 19 OECD-Ländern erhöhten sich zwischen 1995 und 2000 die privaten und öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen um mehr als 5 Prozent. Im Gegensatz zum Anfang der neunziger Jahre blieb jedoch der Anstieg der Ausgaben für Bildungseinrichtungen tendenziell hinter dem Wachstum des Volkseinkommens zurück.
- Zwei Drittel aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen bzw. 3,6 Prozent der Bruttoinlandsprodukte aller OECD-Länder zusammen gehen in den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich, obwohl Kanada, Korea und die Vereinigten Staaten mehr als 2 Prozent ihres BIP im Tertiärbereich investieren.

B  
2

## Politischer Hintergrund

Ausgaben für Bildung stellen eine Investition dar, die dazu beitragen kann, das Wirtschaftswachstum zu stärken, die Produktivität zu steigern, die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung zu fördern und soziale Ungleichheiten zu verringern. Die Entscheidung, welcher Anteil der insgesamt zur Verfügung stehenden Finanzmittel für das Bildungswesen bereitgestellt werden soll, ist in jedem OECD-Land von zentraler Bedeutung. An dieser Entscheidung sind Regierungen und Unternehmensleitungen ebenso wie der einzelne Schüler/Studierende und seine Familie beteiligt. Falls die persönlichen und gesellschaftlichen Erträge dieser Investition hoch genug sind, besteht ein Anreiz, die Bildungsbeteiligung zu erhöhen und die Gesamtinvestitionen im Bildungsbe- reich zu steigern.

*Dieser Indikator misst den Anteil des Volksvermögens, der in Bildungseinrichtungen investiert wird.*

Bei der Bewertung der Gesamtaufwendungen für Bildung müssen die Regierungen sich mit Forderungen nach Ausgabenerhöhungen z. B. im Bereich der Lehrergehälter oder der Bildungseinrichtungen auseinandersetzen. Dabei kann der vorliegende Indikator als Bezugspunkt dienen, denn er weist auf, wie sich der Umfang der Bildungsausgaben sowohl gemessen am Volksvermögen als auch in absoluten Zahlen im Laufe der Zeit in den einzelnen OECD-Ländern entwickelt hat.

*Der Indikator liefert ferner eine vergleichende Übersicht der im Laufe der Zeit eingetretenen Änderungen bei den Bildungsausgaben.*

## Ergebnisse und Erläuterungen

### Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht.

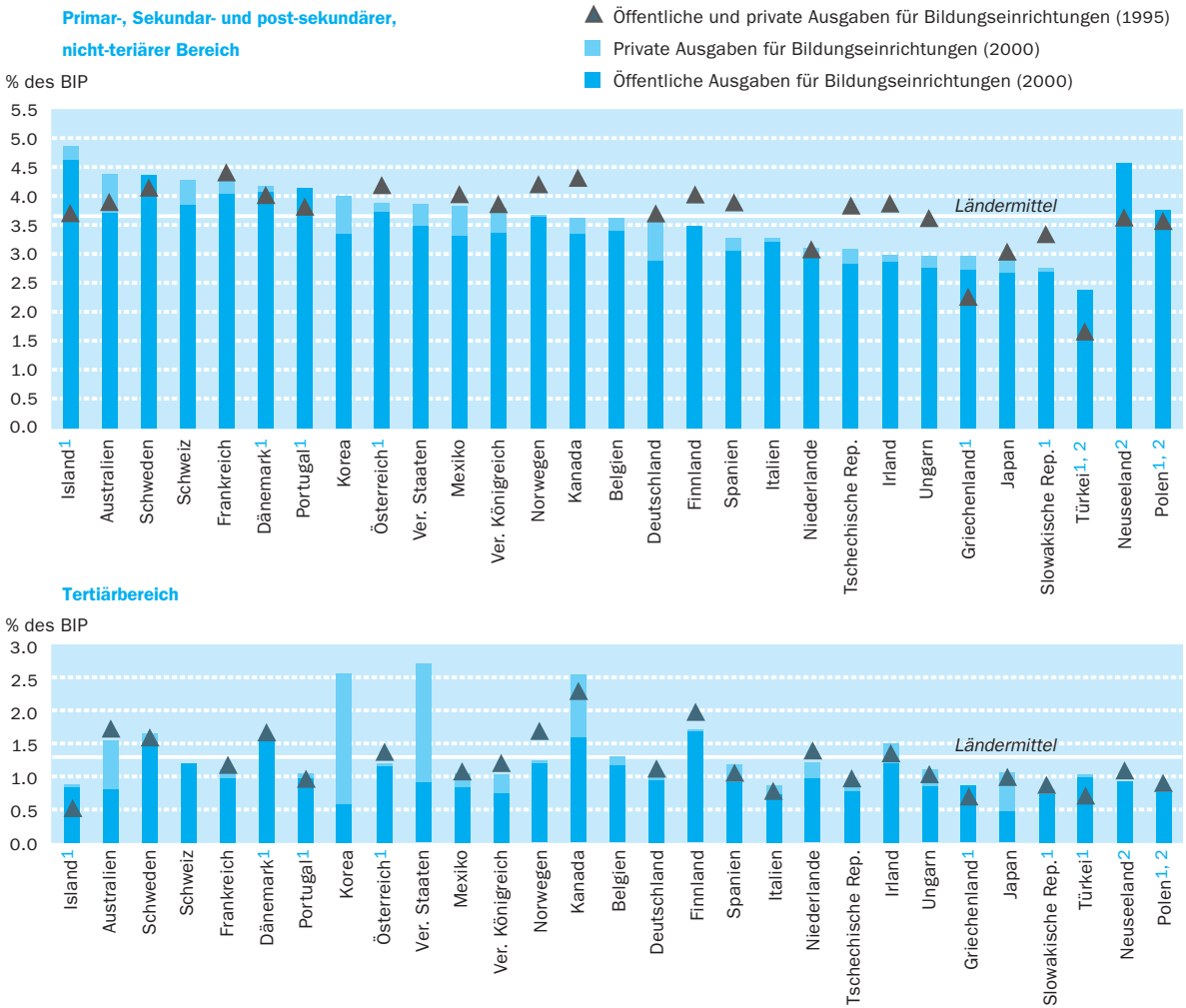
Dieser Indikator erfasst Ausgaben für Schulen, Hochschulen und andere öffentliche wie private Einrichtungen, die selbst Bildungsangebote bereitstellen oder deren Bereitstellung unterstützen. Ausgaben für Bildungseinrichtungen


*Erfasste Daten  
(Erklärungen s. S. 214)*

Abbildung B2.1

**Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (1995, 2000)**

Direkte und indirekte Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen, nach Bildungsbereichen, Herkunft der Mittel und Jahr



1. Öffentliche Subventionen in privaten Mitteln enthalten. 2. Angaben zu den privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen fehlen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen sowohl aus öffentlichen als auch privaten Quellen im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich. Länder, die nur öffentliche Ausgaben angeben, sind separat aufgeführt.

Quelle: OECD. Tabelle B2.1b. Hinweise s. Anhang 3 unter ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

beschränken sich nicht allein auf Ausgaben für Unterrichtszwecke, sondern beinhalten auch öffentliche und private Ausgaben für zusätzliche Leistungen zur Unterstützung von Schülern/Studierenden und deren Familien, soweit diese durch Bildungseinrichtungen erbracht werden. Im Tertiärbereich können auch die Ausgaben für Forschung und Entwicklung einen erheblichen Teil ausmachen. Soweit die Forschungstätigkeit von den Bildungseinrichtungen erbracht wird, sind sie in diesem Indikator enthalten.

Nicht alle Ausgaben für Sach- und Dienstleistungen im Bildungsbereich finden in Bildungseinrichtungen statt. Beispielsweise erwerben Familien Schulbücher oder Unterrichtsmaterial im Handel oder lassen ihren Kindern Privat-

unterricht außerhalb von Bildungseinrichtungen zukommen. Im Tertiärbereich machen die Kosten für den Lebensunterhalt sowie für entgangene Einkommen einen beträchtlichen Teil der Bildungskosten aus. Solche außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallenden Kosten bleiben bei diesem Indikator sämtlich außer Betracht, auch wenn diese Ausgaben öffentlich subventioniert werden. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in den Indikatoren B4 und B5 behandelt.

### Gesamtausgaben im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt

Alle OECD-Länder investieren einen bedeutenden Teil ihrer nationalen Ressourcen in Bildung. Unter Berücksichtigung sowohl der öffentlichen als auch der privaten Finanzquellen geben die OECD-Länder zusammen 5,9 Prozent der Gesamtsumme ihrer Bruttoinlandsprodukte für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich aus. Angesichts der derzeit herrschenden Finanzknappheit der öffentlichen Haushalte wird ein so großer Ausgabenposten auf der Suche nach Möglichkeiten zur Reduzierung oder Begrenzung des Ausgabenwachstums seitens der Regierungen einer kritischen Prüfung unterzogen.

*Insgesamt geben die OECD-Länder 5,9 Prozent der Gesamtsumme ihrer Bruttoinlandsprodukte für Bildungseinrichtungen aus.*

Die höchsten Ausgaben für Bildungseinrichtungen verzeichnen Korea und die Vereinigten Staaten, wo sich die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf 7 Prozent des BIP belaufen. Es folgen Dänemark, Island, Kanada, Korea und Schweden mit einem Anteil von mehr als 6,2 Prozent. Neun von 29 OECD-Ländern geben jedoch weniger als 5 Prozent ihres BIP für Bildungseinrichtungen aus. In Griechenland, der Slowakischen Republik und der Türkei sind es sogar nur zwischen 3,4 und 4,2 Prozent (Tab. B2.1a).

Die relative Stellung einzelner OECD-Länder bei diesem Indikator wird von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Möglicherweise haben OECD-Länder mit hohen Bildungsausgaben eine höhere Bildungsbeteiligung, während Länder mit niedrigen Bildungsausgaben den Zugang zu den höheren Bildungsbereichen beschränken oder die Bildungsinhalte auf besonders effiziente Weise vermitteln. Die Verteilung der Schüler und Studierenden auf die verschiedenen Bildungsbereiche und Fächer kann sich ebenso unterscheiden wie die Dauer der Bildungs- und Studiengänge sowie Umfang und Organisation der mit dem Bildungsbereich verbundenen Forschungsaktivitäten. Schließlich bedeuten große Unterschiede zwischen dem BIP der einzelnen OECD-Länder, dass selbst wenn der in Bildung investierte Anteil des BIP ähnlich hoch ist, die Unterschiede bei den auf jeden Schüler/Studierenden entfallenden absoluten Beträgen sehr groß sein können (s. Indikator B1).

### Veränderungen der Gesamtausgaben für Bildung zwischen 1995 und 2000

In 14 der 19 OECD-Länder, für die vergleichbare Trendzahlen zur Verfügung stehen, sind die öffentlichen und privaten Investitionen in Bildung zwischen 1995 und 2000 real um 5 Prozent und mehr gestiegen. In Australien, Dänemark, Irland, Mexiko, Portugal und Schweden sind die Ausgaben für Bildungseinrichtungen um 20 bis 38 Prozent gestiegen, in Griechenland sogar um mehr als 40 Prozent. Ein ähnlicher Trend zeichnet sich ab, wenn man nur die öffentlichen Ausgaben betrachtet: die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie die öffentlichen Subventionen an private Haushalte

*In 14 von 19 OECD-Ländern erhöhten sich zwischen 1995 und 2000 die privaten und öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen um mehr als 5 Prozent, ...*

*... tendenziell blieb jedoch der Anstieg der Bildungsausgaben hinter dem Wachstum der Volkseinkommen zurück.*

te, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, stiegen zwischen 1995 und 2000 in 20 von 25 OECD-Ländern um 5 Prozent und mehr. Neuseeland und die Türkei, für die keine Zahlen über die privaten Ausgaben vorliegen, verzeichneten einen erheblichen Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (Tab.B2.2).

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen stiegen zwischen 1995 und 2000 in absoluten Zahlen, in der Regel jedoch nicht so stark wie das BIP. In rund zwei Drittel der OECD-Länder ist der Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen am BIP zurückgegangen. Besonders erwähnenswert sind hier Finnland, Irland, Norwegen, die Slowakische Republik und die Tschechische Republik, wo der Anteil der Bildungsausgaben am BIP um mehr als 0,7 Prozentpunkte zurückging (Tab. B2.1a).

Während das starke Wachstum des BIP in Irland erhebliche Ausgabensteigerungen für Bildungseinrichtungen beinhaltet, wenn man die Bildungsausgaben im Verhältnis zum BIP betrachtet, hat in der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik der Bildungsbereich nicht besonders vom Wachstum des BIP profitiert. Beide Länder gehörten bereits 1995 zu den OECD-Ländern mit geringeren Bildungsausgaben gemessen am BIP und sind seither weiter zurückgefallen (Tabelle B2.1a).

### **Ausgaben für Bildungseinrichtungen. aufgegliedert nach Bildungsbereichen**

*Es gibt zwischen den einzelnen Ländern beträchtliche Unterschiede hinsichtlich ihrer Investitionen für Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs.*

Insgesamt hohe Bildungsausgaben bedeuten nicht zwangsläufig, dass die Ausgaben in allen Bildungsbereichen hoch sind. Die Unterschiede in den Ausgaben für Bildungseinrichtungen zeigen sich am deutlichsten im Elementarbereich. Hier reicht die Spanne von unter 0,2 Prozent des BIP in Australien, Irland, Japan, Korea und Neuseeland bis zu 0,7 Prozent und mehr in Dänemark, Frankreich, Norwegen und Ungarn (Tab. B2.1c). Unterschiede im Elementarbereich lassen sich zu einem großen Teil durch die unterschiedlichen Teilnahmequoten der jüngeren Kinder erklären (s. Indikator C1).

Investitionen in den Elementarbereich sind von essentieller Bedeutung, um ein solides Fundament für lebenslanges Lernen aufzubauen und um einen gerechten Zugang zum Lernangebot später in der Schule zu gewährleisten. Ein hochwertiges Angebot im Bereich der Erziehung und Betreuung im Vorschulalter wird jedoch nicht nur an den in diesem Indikator behandelten Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt. Schlussfolgerungen hinsichtlich des Zugangs zu Erziehung und Betreuung im Vorschulalter und deren Qualität sollten daher nur mit Vorsicht gezogen werden.

*Zwei Drittel aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen gehen in den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich.*

Aufgrund der in den OECD-Ländern weitgehend universellen Bildungsbeteiligung im Primar- und Sekundarbereich I und der hohen Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II (s. Indikatoren C1 und C2) entfällt der größte Teil der Investitionen auf Bildungseinrichtungen in diesen Bildungsbereichen, nämlich 3,6 Prozent der Gesamtsumme der Bruttoinlandsprodukte aller OECD-Länder (Abb. B2.1). Gleichzeitig sorgen die deutlich höheren Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich dafür, dass die Gesamtausgaben für diese Bildungsbereiche höher sind als die

reinen Schüler-/Studierendenzahlen vermuten lassen. Mehr als ein Viertel der Ausgaben für Bildungseinrichtungen der OECD-Länder insgesamt entfallen auf Einrichtungen des Tertiärbereichs

Kanada, Korea und die Vereinigten Staaten investieren jeweils 2,6, 2,6 bzw. 2,7 Prozent ihres BIP in tertiäre Bildungseinrichtungen (Abb. B2.1). Dies entspricht mehr als einem Drittel ihrer Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen. Dänemark, Finnland, und Schweden haben ebenfalls hohe Bildungsausgaben – 1,6 Prozent des BIP und mehr werden in Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs investiert. Andererseits liegt der Anteil des BIP, der in Frankreich, Portugal und der Schweiz in tertiäre Bildungseinrichtungen investiert wird, zwar leicht unter dem Durchschnitt, gleichzeitig aber gehören diese Länder zu den OECD-Ländern, bei denen die Investitionen in den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich den höchsten Anteil am BIP ausmachen. Trotz eines relativ geringen BIP-Anteils der Ausgaben für tertiäre Einrichtungen gehört die Schweiz auf Grund der verhältnismäßig niedrigen Bildungsbeteiligung im tertiären Bereich bei einem gleichzeitig hohen BIP zu den Ländern mit den höchsten Ausgaben pro Studierenden (Tabellen B2.1b und B1.3).

*Kanada, Korea und die Vereinigten Staaten investieren jeweils mehr als 2 Prozent ihres BIP in den Tertiärbereich.*

Die einzelnen Länder unterscheiden sich hinsichtlich der Bildungsbereiche, in denen die Ausgaben gestiegen sind. Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Mexiko, Österreich, Portugal, Schweden und die Türkei, OECD-Länder mit einem vergleichsweise starken Anstieg der absoluten Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 2000, haben die zusätzlichen Mittel zu ähnlichen Anteilen im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich sowie im Tertiärbereich investiert (Abb. B2.2). Australien, Dänemark, Neuseeland, die Niederlande, Polen und das Vereinigte Königreich haben den größten Teil ihrer zusätzlichen Mittel zwischen 1995 und 2000 in den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich investiert. Dagegen erhöhten sich in Irland, Italien, Japan, Kanada, der Schweiz, Spanien, der Slowakischen Republik und Ungarn zwischen 1995 und 2000 die Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen um mehr als 10 Prozent, während die Ausgabensteigerungen für die vorgelagerten Bildungsbereiche wesentlich geringer ausfielen (Abb. B2.2).

*Während einige OECD-Länder die Ausgabensteigerungen gleichmäßig auf alle Bildungsbereiche verteilten, erhöhten andere die Ausgaben schwerpunktmäßig in bestimmten Bildungsbereichen.*

### Bestimmende Faktoren für die nationalen Bildungsausgaben

Die von einem Land für Bildung bereitgestellten Finanzmittel hängen von mehreren, sich gegenseitig beeinflussenden Angebots- und Nachfragefaktoren ab, wie z. B. der demographischen Bevölkerungsstruktur, der Bildungsbeteiligung, dem Pro-Kopf-Einkommen, dem Niveau der Lehrergehälter sowie der Unterrichtsorganisation und der Art und Weise der Vermittlung von Lerninhalten.

Der Anteil junger Menschen im Schulalter in einem bestimmten Land (s. Indikator A1 in Bildung auf einen Blick 2001) ist maßgebend für die potenzielle Nachfrage nach schulischer und beruflicher Grundausbildung in diesem Land. Je mehr junge Menschen es gibt, desto größer ist die potenzielle Nachfrage nach Bildungsleistungen. Bei OECD-Ländern mit einem vergleichbaren Volkseinkommen wird ein Land mit einem relativ großen Bevölkerungsanteil junger Menschen einen größeren Prozentsatz seines BIP für die Bildung ausgeben müssen, damit jeder junge Mensch in dem betreffenden Land die Chance hat,

*Je mehr junge Menschen es gibt, desto größer ist die potenzielle Nachfrage nach Bildungsleistungen.*

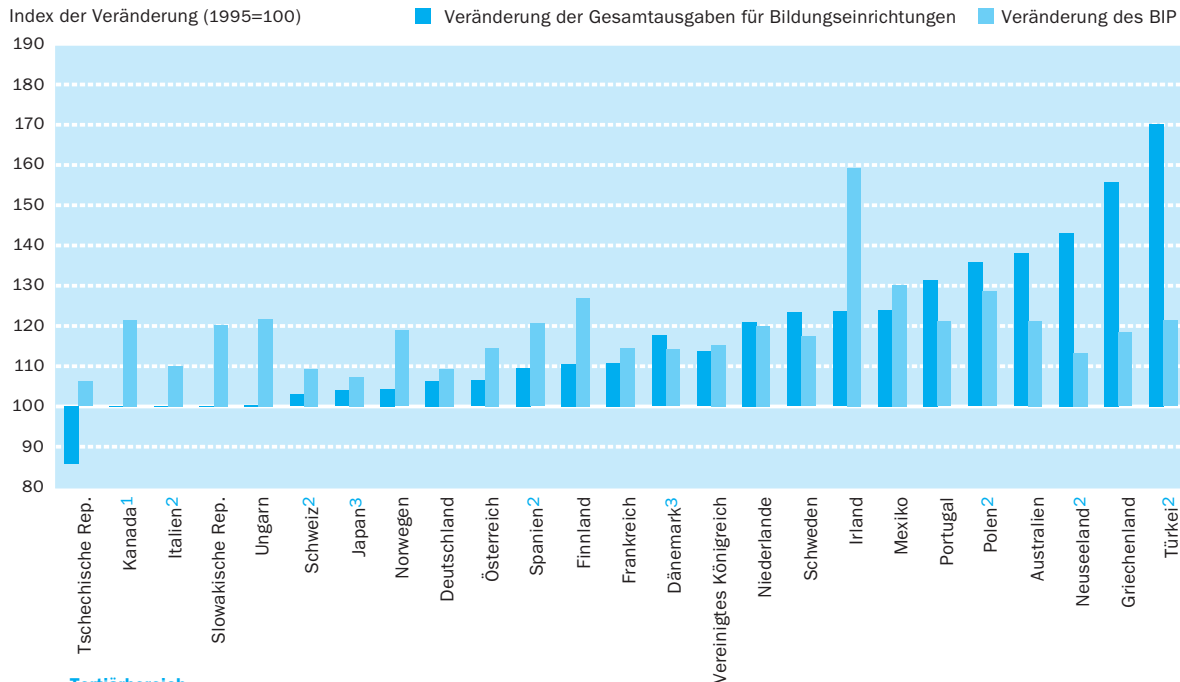


Abbildung B2.2

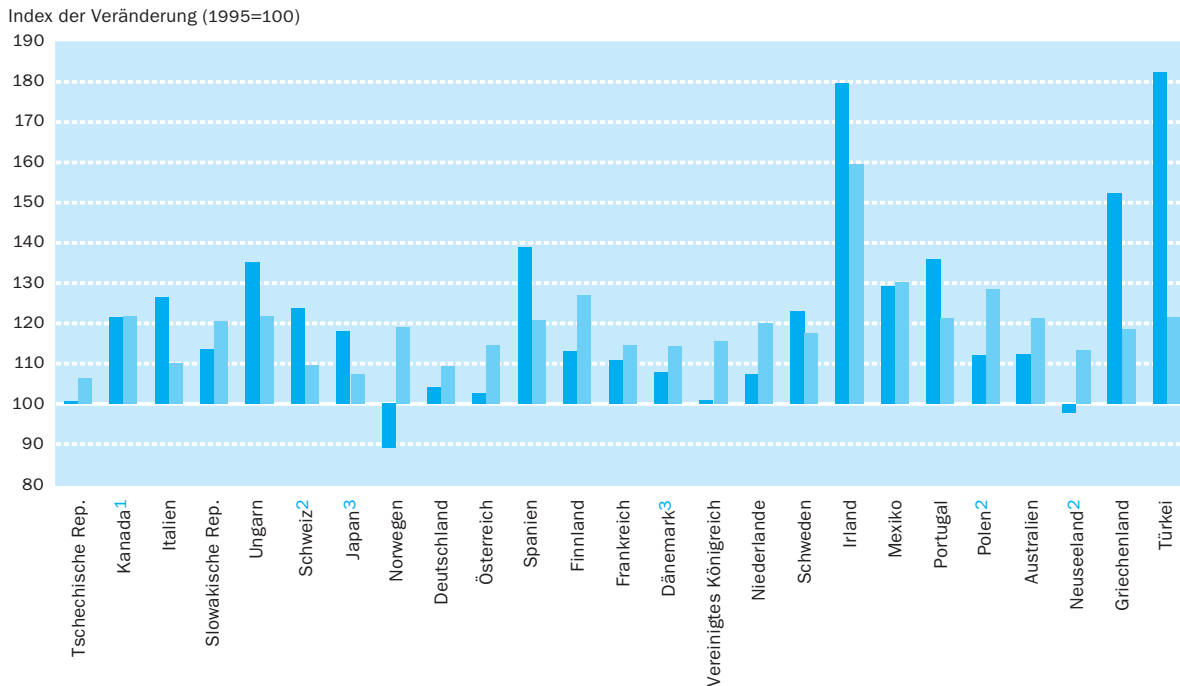
Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen und des BIP (1995, 2000)

Index der Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen und des BIP zwischen 1995 und 2000 (1995 = 100, zu konstanten Preisen von 2000)

Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich



Tertiärbereich



1. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich im Tertiärbereich enthalten 2. Nur öffentliche Bildungsausgaben 3. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl im Sekundarbereich II als auch im Tertiärbereich enthalten.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich zwischen 1995 und 2000.

Quelle: OECD. Tabelle B2.2 und Anhang 2. Hinweise s. Anhang 3 unter ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

im gleichen Umfang an Bildung teilzunehmen wie junge Menschen in anderen OECD-Ländern. Ist dagegen der Bevölkerungsanteil junger Menschen verhältnismäßig klein, so wird das betreffende Land nur einen geringeren Anteil seines Volkseinkommen für Bildung einsetzen müssen, um ähnliche Bildungsergebnisse zu erzielen.

Obwohl die Länder im Allgemeinen nur wenig Einfluss darauf haben, wie hoch der Anteil junger Menschen an ihrer Bevölkerung ist, so ist doch der Anteil von Schülern/Studierenden, die in den verschiedenen Bildungsbereichen unterrichtet und ausgebildet werden, ein zentrales politisches Thema. Unterschiede in der Bildungsbeteiligung in den einzelnen OECD-Ländern sind Ausdruck unterschiedlicher Nachfrage nach Bildung – vom Elementar- bis zum Tertiärbereich – sowie unterschiedlicher Angebote an Bildungsgängen in allen Bildungsbereichen. Indikator C1 zeigt, dass die zu erwartende Ausbildungsdauer eines 5-jährigen Kindes in den einzelnen OECD-Ländern zwischen 10 und 21 Jahren betragen kann. Große Unterschiede ergeben sich auch für die zu erwartende Studiendauer im Tertiärbereich. Sie reicht von einem Jahr in Mexiko bis zu mehr als 4 Jahren in Finnland.

*Je höher die Bildungsbeteiligung, desto mehr finanzielle Mittel sind erforderlich.*

## Definitionen und angewandte Methodik

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen, wie in diesem Indikator dargestellt, umfassen sowohl Ausgaben für unterrichterteilende Bildungseinrichtungen als auch für solche, die keinen Unterricht erteilen. Unterrichterteilende Bildungseinrichtungen sind Bildungseinrichtungen, die einzelnen Personen in organisierter Form direkten Unterricht in der Gruppe oder per Fernunterricht erteilen. Nicht hierin enthalten sind Unternehmen oder sonstige Einrichtungen, die kurze Ausbildungs- oder Lehrkurse in Form von Einzelunterricht anbieten. Nicht-unterrichterteilende Einrichtungen erbringen anderen Bildungseinrichtungen gegenüber administrative, beratende oder fachliche Dienstleistungen, nehmen jedoch selbst keine Schüler/Studierenden auf. Beispiele hierfür sind nationale, bundesstaatliche und regionale Bildungsministerien oder -abteilungen, sonstige auf den verschiedenen staatlichen Ebenen für Bildungsfragen zuständige Organe oder entsprechende private Einrichtungen, sowie Organisationen, die derartige bildungsbezogene Dienstleistungen wie Berufs- oder psychologische Beratung, Vermittlung von Stellen und Praktika, Durchführung von Tests, Finanzhilfe für Schüler/Studierende, Lehrplanentwicklung, Bildungsforschung, Betrieb und Instandhaltung von Gebäuden, Transport von Schülern/Studierenden, sowie Unterkunft und Verpflegung für Schüler/Studierende anbieten.

*Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2000 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2002 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).*

Diese breit angelegte Definition der Einrichtungen gewährleistet, dass Ausgaben für Dienstleistungen, die in einigen OECD-Ländern von Schulen und Hochschulen, in anderen Ländern aber von nicht-schulischen Stellen erbracht werden, auf vergleichbarer Basis erfasst werden können.

Die Unterscheidung nach der Herkunft der Mittel bezieht sich auf die ursprüngliche Finanzierungsquelle. Anschließende Transferzahlungen vom öffentlichen an den privaten Sektor oder umgekehrt sind dabei nicht berücksich-

tigt. Aus diesem Grund fallen Unterstützungsleistungen an private Haushalte und andere Empfänger, wie z. B. Unterstützungszahlungen für Studiengebühren und andere Zahlungen an Bildungseinrichtungen, bei diesem Indikator unter die Kategorie öffentliche Ausgaben. Zahlungen der privaten Haushalte und anderer privater Stellen an Bildungseinrichtungen beinhalten Studien- und sonstige Gebühren, abzüglich der öffentlichen Subventionen. Eine detaillierte Darstellung der öffentlichen Subventionen findet sich in Indikator B5.

*Die Daten für das Haushaltsjahr 1995 beruhen auf einer speziellen Erhebung in den OECD-Ländern.*

Aus den Tabellen B2.1a, B2.1b und B2.2 sind die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Haushaltsjahr 1995 zu ersehen. Die Daten für die Ausgaben des Jahres 1995 wurden im Rahmen einer speziellen Erhebung im Jahre 2000 ermittelt und im Jahre 2002 aktualisiert, indem die Ausgaben für 1995 entsprechend den Definitionen und den Methoden der 2002 durchgeführten UOE-Datenerhebung angepasst wurden.

*Die Daten für 1995 sind in Preisen von 2000 dargestellt.*

Abbildung B2.2 und Tabelle B2.2 enthalten einen Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen und des BIP zwischen den Jahren 1995 und 2000. Alle Ausgaben ebenso wie die Angaben für das BIP von 1995 wurden mittels des BIP-Deflators an das Preisniveau von 2000 angepasst.

Im Interesse der zeitlichen Vergleichbarkeit bezieht sich das Ländermittel nur auf diejenigen OECD-Länder, für die Zahlen für alle erfassten Referenzjahre vorliegen.

Es ist zu beachten, dass die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführten Zahlen und Daten möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2003 vergleichbar sind, da sich Änderungen in den Definitionen und Erhebungsbereichen ergeben haben. Diese wurden aufgrund der OECD Expenditure Comparability Study vorgenommen (Einzelheiten zu den Änderungen s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle B2.1a

## Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (1995, 2000)

Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen für alle Bildungsbereiche, nach Herkunft der Mittel und Jahr

	2000			1995		
	Öffentlich <sup>1</sup>	Privat <sup>2</sup>	Gesamt	Öffentlich <sup>1</sup>	Privat <sup>2</sup>	Gesamt
<b>OECD-Länder</b>						
Australien	4.6	1.4	6.0	4.6	1.0	5.6
Österreich <sup>3</sup>	5.4	0.3	5.7	5.9	0.3	6.3
Belgien	5.1	0.4	5.5	m	m	m
Kanada	5.2	1.2	6.4	6.2	0.8	7.0
Tschechische Rep.	4.2	0.5	4.6	4.9	0.5	5.4
Dänemark <sup>3</sup>	6.4	0.3	6.7	6.1	0.2	6.3
Finnland	5.5	0.1	5.6	6.3	x	6.3
Frankreich	5.7	0.4	6.1	5.9	0.4	6.3
Deutschland	4.3	1.0	5.3	4.5	1.0	5.5
Griechenland <sup>3</sup>	3.7	0.2	4.0	2.9	n	3.0
Ungarn	4.4	0.6	5.0	4.9	0.6	5.5
Island <sup>3</sup>	5.7	0.6	6.3	4.5	0.6	5.1
Irland	4.1	0.4	4.6	4.7	0.5	5.3
Italien	4.5	0.4	4.9	4.8	m	m
Japan	3.5	1.2	4.6	3.5	1.1	4.7
Korea	4.3	2.8	7.1	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m
Mexiko	4.7	0.8	5.5	4.6	1.0	5.6
Niederlande	4.3	0.4	4.7	4.6	m	4.8
Neuseeland	5.8	m	5.8	4.8	m	4.8
Norwegen	5.8	0.1	5.9	7.0	0.2	7.1
Polen <sup>3</sup>	5.2	m	5.2	5.5	m	5.5
Portugal <sup>3</sup>	5.6	0.1	5.7	5.3	n	5.3
Slowakische Republik <sup>3</sup>	4.0	0.2	4.2	4.6	0.4	5.1
Spanien	4.3	0.6	4.9	4.6	1.0	5.5
Schweden	6.3	0.2	6.5	6.3	0.1	6.4
Schweiz	5.3	0.4	5.7	5.4	m	m
Türkei <sup>3</sup>	3.4	n	3.4	2.3	n	2.3
Ver. Königreich	4.5	0.7	5.3	4.6	0.9	5.5
Vereinigte Staaten	4.8	2.2	7.0	m	m	m
<b>Ländermittel</b>	<b>4.8</b>	<b>0.6</b>	<b>5.5</b>			
<b>OECD insgesamt</b>	<b>4.6</b>	<b>1.3</b>	<b>5.9</b>			
<b>Ländermittel für Länder mit Daten aus 1990, 1995 UND 2000 (24 Länder)</b>	<b>5.0</b>	<b>0.5</b>	<b>5.6</b>	<b>5.1</b>	<b>0.5</b>	<b>5.7</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>						
Argentinien <sup>3</sup>	4.5	1.4	5.9	m	m	m
Brasilien <sup>3,4</sup>	4.2	m	m	m	m	m
Chile	4.2	3.3	7.4	m	m	m
Indien <sup>4</sup>	4.1	0.2	4.2	m	m	m
Indonesien <sup>3,5</sup>	1.5	0.8	2.3	m	m	m
Israel	6.6	1.6	8.2	6.9	1.5	8.5
Jamaica	6.4	3.3	9.7	m	m	m
Malaysia <sup>3</sup>	5.9	n	5.9	m	m	m
Paraguay	5.0	2.2	7.2	m	m	m
Philippinen <sup>4</sup>	3.9	2.5	6.4	m	m	m
Russische Föd. <sup>3</sup>	3.0	m	m	m	m	m
Thailand <sup>3</sup>	4.9	0.2	5.1	m	m	m
Tunesien <sup>3</sup>	7.7	m	m	m	m	m
Uruguay <sup>3,5</sup>	2.8	0.1	3.0	m	m	m
Simbabwe <sup>3</sup>	7.6	m	m	m	m	m

1. Einschließlich öffentlicher Subventionen an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzuordnen sind, und direkter Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus internationalen Quellen. 2. Abzüglich öffentlicher Subventionen, die Bildungseinrichtungen zuzuordnen sind. 3. Öffentliche Subventionen an private Haushalte nicht in den öffentlichen Ausgaben sondern in den privaten Ausgaben enthalten. 4. Referenzjahr 1999. 5. Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus internationalen Quellen belaufen sich auf mehr als 1,5 Prozent der gesamten öffentlichen Ausgaben.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle B2.1b

## Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (1995, 2000)

Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen, nach Bildungsbereich, Herkunft der Mittel und Jahr

	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich				Tertiärbereich			
	2000			1995	2000			1995
	Öffentlich <sup>1</sup>	Privat <sup>2</sup>	Gesamt	Gesamt	Öffentlich <sup>1</sup>	Privat <sup>2</sup>	Gesamt	Gesamt
<b>OECD-Länder</b>								
Australien	3.7	0.7	4.4	3.9	0.8	0.7	1.6	1.7
Österreich <sup>3</sup>	3.7	0.2	3.9	4.2	1.2	n	1.2	1.3
Belgien <sup>4</sup>	3.4	0.2	3.6	m	1.2	0.1	1.3	m
Kanada <sup>5</sup>	3.3	0.3	3.6	4.3	1.6	1.0	2.6	2.3
Tschechische Rep. <sup>4</sup>	2.8	0.3	3.1	3.8	0.8	0.1	0.9	1.0
Dänemark <sup>3,6</sup>	4.1	0.1	4.2	4.0	1.5	n	1.6	1.6
Finnland	3.5	n	3.5	4.0	1.7	n	1.7	1.9
Frankreich	4.0	0.2	4.3	4.4	1.0	0.1	1.1	1.1
Deutschland	2.9	0.7	3.6	3.7	1.0	0.1	1.0	1.1
Griechenland <sup>3</sup>	2.7	0.2	3.0	2.3	0.9	n	0.9	0.7
Ungarn	2.8	0.2	3.0	3.6	0.9	0.3	1.1	1.0
Island <sup>3</sup>	4.6	0.2	4.9	3.7	0.8	n	0.9	0.5
Irland <sup>4</sup>	2.9	0.1	3.0	3.9	1.2	0.3	1.5	1.3
Italien	3.2	0.1	3.3	m	0.7	0.1	0.9	0.8
Japan <sup>6</sup>	2.7	0.2	2.9	3.0	0.5	0.6	1.1	1.0
Korea	3.3	0.7	4.0	m	0.6	1.9	2.6	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	3.3	0.5	3.8	4.0	0.8	0.2	1.1	1.1
Niederlande	3.0	0.1	3.1	3.1	1.0	0.2	1.2	1.4
Neuseeland	4.6	m	4.6	3.6	0.9	m	0.9	1.1
Norwegen	3.6	n	3.7	4.2	1.2	n	1.3	1.7
Polen <sup>3</sup>	3.7	m	3.7	3.6	0.8	m	0.8	0.9
Portugal <sup>3</sup>	4.1	n	4.1	3.8	1.0	0.1	1.1	0.9
Slowakische Republik <sup>3,4</sup>	2.7	0.1	2.8	3.3	0.7	0.1	0.8	0.8
Spanien	3.1	0.2	3.3	3.9	0.9	0.3	1.2	1.0
Schweden <sup>4</sup>	4.4	n	4.4	4.1	1.5	0.2	1.7	1.6
Schweiz	3.8	0.4	4.3	m	1.2	m	1.2	m
Türkei <sup>3</sup>	2.4	m	2.4	1.7	1.0	n	1.0	0.7
Ver. Königreich	3.4	0.4	3.8	3.9	0.7	0.3	1.0	1.2
Vereinigte Staaten <sup>5</sup>	3.5	0.4	3.9	m	0.9	1.8	2.7	m
<b>Ländermittel</b>	<b>3.4</b>	<b>0.3</b>	<b>3.6</b>		<b>1.0</b>	<b>0.3</b>	<b>1.3</b>	
<b>OECD insgesamt</b>	<b>3.3</b>	<b>0.4</b>	<b>3.6</b>		<b>0.9</b>	<b>0.9</b>	<b>1.7</b>	
<b>Ländermittel für Länder mit Daten nur aus 1995</b>			<b>3.6</b>	<b>3.7</b>			<b>1.2</b>	<b>1.2</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>								
Argentinien <sup>3</sup>	3.2	0.4	3.7	m	0.8	0.4	1.2	m
Brasilien <sup>3,7</sup>	3.0	m	m	m	0.8	m	m	m
Chile	3.2	1.4	4.6	m	0.6	1.7	2.3	m
Indien <sup>6,7</sup>	2.8	0.2	3.0	m	0.7	n	0.7	m
Indonesien <sup>3,4</sup>	1.1	0.3	1.5	m	0.4	0.4	0.8	m
Israel	4.5	0.2	4.7	5.0	1.1	0.8	1.9	1.9
Jamaica	4.8	2.6	7.4	m	1.3	0.5	1.8	m
Malaysia <sup>3</sup>	4.0	n	m	m	1.7	m	m	m
Paraguay	4.1	1.6	5.7	m	0.9	0.5	1.4	m
Philippinen	3.3	1.5	4.8	m	0.5	1.0	1.5	m
Russische Föd.	1.7	m	m	m	0.5	m	m	m
Thailand <sup>3</sup>	2.8	0.1	2.9	m	0.7	0.2	0.9	m
Tunesien <sup>3</sup>	5.2	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay <sup>3,4</sup>	2.0	0.1	2.1	m	0.6	n	0.6	m
Simbabwe <sup>6</sup>	7.6	m	m	m	m	m	m	m

1. Einschließlich öffentlicher Subventionen an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzuordnen sind und direkter Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus internationalen Quellen. 2. Abzüglich öffentlicher Subventionen, die Bildungseinrichtungen zuzuordnen sind. 3. Öffentliche Subventionen an private Haushalte nicht in den öffentlichen Ausgaben sondern in den privaten Ausgaben enthalten. 4. Direkte Bildungsausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen aus internationalen Mitteln belaufen sich auf mehr als 1,5 Prozent der gesamten öffentlichen Ausgaben. In Uruguay belaufen sich die Mittel aus internationalen Quellen im Primar- und Sekundarbereich auf mehr als 1,5 Prozent. 5. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich im Tertiärbereich enthalten. 6. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl im Sekundarbereich II als auch im Tertiärbereich enthalten. 7. Referenzjahr 1999.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle B2.1c

## Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2000)

 Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen<sup>1</sup>, nach Bildungsbereichen

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich				Tertiärbereich			Alle Bildungsbereiche zusammen (einschl. weiterfüh. Forschungsprogramme und nicht zugeordneter Ausgaben)
		Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich insgesamt	Primar- und Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>OECD-Länder</b>									
Australien	0.1	4.4	3.3	0.9	0.1	1.6	0.2	1.4	6.0
Österreich	0.5	3.9	2.6	1.2	0.1	1.2	0.2	1.0	5.7
Belgien <sup>2</sup>	0.5	3.6	1.2	2.4	x(4)	1.3	x(6)	x(6)	5.5
Kanada	0.2	3.6	x(2)	x(2)	x(7)	2.6	1.1	1.4	6.4
Tschechische Rep.	0.5	3.1	2.0	1.1	n	0.9	n	0.9	4.6
Dänemark	0.8	4.2	2.8	1.4	x(4,6)	1.6	x(6)	x(6)	6.7
Finnland	0.4	3.5	2.3	1.2	x(4)	1.7	n	1.7	5.6
Frankreich	0.7	4.3	2.8	1.5	n	1.1	0.3	0.9	6.1
Deutschland	0.6	3.6	2.1	1.2	0.2	1.0	0.1	1.0	5.3
Griechenland <sup>2</sup>	x(2)	3.0	1.1	1.7	0.1	0.9	0.2	0.6	4.0
Ungarn	0.7	3.0	1.8	1.1	0.1	1.1	n	1.1	5.0
Island <sup>2</sup>	m	4.9	m	m	m	0.9	0.1	0.8	6.3
Irland	n	3.0	2.2	0.6	0.1	1.5	x(6)	x(6)	4.6
Italien	0.5	3.3	2.0	1.3	n	0.9	n	0.9	4.9
Japan	0.2	2.9	2.0	0.9	x(4,6)	1.1	0.1	1.0	4.6
Korea	0.1	4.0	2.7	1.3	a	2.6	0.7	1.9	7.1
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	0.5	3.8	3.1	0.8	a	1.1	x(6)	x(6)	5.5
Niederlande	0.3	3.1	2.3	0.8	n	1.2	n	1.2	4.7
Neuseeland <sup>3</sup>	0.2	4.6	3.2	1.3	0.1	0.9	0.2	0.8	5.8
Norwegen	0.7	3.7	2.5	1.2	x(4)	1.3	n	1.3	5.9
Polen <sup>3</sup>	0.5	3.7	2.5	1.3	m	0.8	n	0.8	5.2
Portugal	0.3	4.1	2.9	1.2	a	1.1	x(6)	x(6)	5.7
Slowakische Republik	0.4	2.8	1.7	1.1	x(4)	0.8	x(4)	0.8	4.2
Spanien <sup>2</sup>	0.5	3.3	1.2	2.0	x(4)	1.2	0.1	1.1	4.9
Schweden	0.5	4.4	3.0	1.3	n	1.7	x(6)	x(6)	6.5
Schweiz	0.2	4.3	2.7	1.5	0.1	1.2	0.1	1.1	5.7
Türkei	m	2.4	1.7	0.7	a	1.0	x(8)	1.0	3.4
Ver. Königreich <sup>2</sup>	0.4	3.8	1.2	2.5	x(4)	1.0	x(6)	x(6)	5.3
Vereinigte Staaten	0.4	3.9	x(2)	x(2)	x(6)	2.7	x(6)	x(6)	7.0
<b>Ländermittel</b>	<b>0.4</b>	<b>3.6</b>	<b>2.2</b>	<b>1.3</b>	<b>0.1</b>	<b>1.3</b>	<b>0.2</b>	<b>1.0</b>	<b>5.4</b>
<b>OECD insgesamt</b>	<b>0.4</b>	<b>3.6</b>	<b>2.1</b>	<b>1.3</b>	<b>0.1</b>	<b>1.7</b>	<b>x(6)</b>	<b>x(6)</b>	<b>5.9</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>									
Argentinien	0.4	3.7	2.9	0.8	a	1.2	0.5	0.7	5.9
Brasilien <sup>3,4</sup>	0.4	3.0	2.5	0.5	m	0.8	m	0.8	4.2
Chile	0.5	4.6	3.3	1.3	a	2.3	0.2	2.1	7.4
Indien <sup>4</sup>	n	3.0	2.1	0.9	n	0.7	0.1	0.6	4.2
Indonesien	n	1.5	1.1	0.4	a	0.8	x(6)	x(6)	2.3
Israel	0.8	4.7	2.4	2.2	n	1.9	x(6)	x(6)	8.2
Jamaica	0.5	7.4	5.4	1.4	0.6	1.8	0.5	1.2	9.7
Malaysia <sup>2</sup>	0.1	4.0	1.7	2.1	0.2	1.7	0.3	1.4	5.9
Paraguay <sup>2</sup>	0.1	5.7	3.3	2.4	m	1.4	0.2	1.1	7.2
Philippinen	n	4.8	4.6	0.2	0.1	1.5	x(6)	x(6)	6.4
Russische Föd.	0.5	1.7	m	m	0.2	0.5	0.1	0.3	3.0
Thailand	0.6	2.9	2.3	0.6	m	0.9	0.2	0.6	5.1
Tunesien <sup>3</sup>	2.4	5.2	5.2	m	m	m	m	m	7.7
Uruguay	0.3	2.1	1.6	0.5	a	0.6	x(6)	x(6)	3.0
Simbabwe	n	7.6	7.6	m	m	m	m	m	m

**Hinweis:** x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem „x“ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind.

1. Einschließlich Mitteln aus internationalen Quellen. 2. Spalte 3 bezieht sich nur auf den Primarbereich und Spalte 4 auf den gesamten Sekundarbereich. 3. Nur direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen. 4. Referenzjahr 1999.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle B2.2

## Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (1995, 2000)

Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Mitteln zwischen 1995 und 2000, nach Bildungsbereichen (1995=100, zu konstanten Preisen von 2000)

	Alle Bildungsbereiche			Primar-, Sekundar und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich			Tertiärbereich		
	Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen (1)	Private Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2)	Gesamt- ausgaben für Bildungsein- richtungen aus öffentlichen und privaten Quellen (3)	Öffentliche Ausgaben für Bildungsein- richtungen (4)	Private Ausgaben für Bildungsein- richtungen (5)	Gesamt- ausgaben für Bildungsein- richtungen aus öffentlichen und privaten Quellen (6)	Öffentliche Ausgaben für Bildungsein- richtungen (7)	Private Ausgaben für Bildungsein- richtungen (8)	Gesamt- ausgaben für Bildungsein- richtungen aus öffentlichen und privaten Quellen (9)
<b>OECD-Länder</b>									
Australien	125	154	131	137	146	138	89	155	112
Österreich	106	92	105	106	114	106	103	96	103
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada <sup>1</sup>	107	116	109	99	120	100	126	114	121
Tschechische Rep.	96	61	91	89	59	86	119	49	100
Dänemark <sup>2</sup>	120	139	120	118	113	118	106	432	108
Finnland	111	x(1)	113	110	x(4)	111	110	x(7)	113
Frankreich	111	103	111	111	104	111	112	101	111
Deutschland	104	106	105	106	107	106	102	119	104
Griechenland	155	x(1)	160	147	x(4)	156	160	x(7)	152
Ungarn	110	118	111	101	88	100	129	160	135
Irland	139	129	138	123	141	124	206	125	180
Italien	101	m	m	100	m	m	118	165	126
Japan <sup>2</sup>	108	109	108	104	104	104	126	112	118
Mexiko	134	109	129	127	106	124	133	118	129
Niederlande	117	115	117	122	107	121	104	120	107
Neuseeland	136	m	m	143	m	m	98	m	m
Norwegen	99	60	98	105	76	104	91	53	89
Polen	122	m	m	136	m	m	112	m	m
Portugal	129	289	130	131	208	131	130	292	136
Slowakische Republik	105	43	100	105	34	100	120	67	114
Spanien	115	m	m	110	m	m	139	139	139
Schweden	120	216	122	123	83	123	114	225	123
Schweiz	107	m	m	103	m	m	124	m	m
Türkei	175	m	m	174	m	m	180	275	182
Ver. Königreich	112	102	111	114	112	114	107	90	101
<b>Nicht-OECD-Länder</b>									
Israel	116	120	117	116	98	115	121	136	127

1. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich im Tertiärbereich enthalten. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl im Sekundarbereich II als auch im Tertiärbereich enthalten.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

## Indikator B3: Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen

- Bildungseinrichtungen werden immer noch überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert: knapp über 88 Prozent aller Mittel für Bildungseinrichtungen stammen direkt aus öffentlichen Quellen. Die Finanzierung aus privaten Quellen spielt jedoch in Korea (wo sie über 40 Prozent der Gesamtmittel ausmacht), den Vereinigten Staaten (beinahe ein Drittel der Gesamtmittel) sowie in Australien und Japan (beinahe ein Viertel der Gesamtmittel) eine bedeutende Rolle.
- In einer Reihe von OECD-Ländern übernimmt der Staat den größten Teil der Kosten für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich, überlässt jedoch die Leitung der Bildungseinrichtungen dem privaten Sektor, um so ein breiteres Lernangebot ohne Zugangsbeschränkungen für Schüler/Studierende aus einkommensschwachen Familien bereitzustellen.
- Tendenziell beziehen tertiäre Einrichtungen einen weitaus größeren Teil ihrer Finanzierung aus privaten Quellen als Bildungseinrichtungen des Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereichs. Allerdings reicht der Anteil der privaten Finanzierung einschließlich staatlich-subventionierter privater Zahlungen von weniger als 3 Prozent in Dänemark, Finnland und Griechenland bis zu 77 Prozent in Korea.
- Die Entwicklung der jeweiligen Anteile privater und öffentlicher Bildungsausgaben ist ganz unterschiedlich – es gibt ebenso viele Beispiele für eine Verschiebung hin zu öffentlichen Ausgaben wie für eine Verschiebung hin zu privaten Ausgaben. In den meisten Fällen, in denen es eine Verschiebung zu den privaten Ausgaben hin gab, führte dies jedoch nicht zu einer Verringerung der realen öffentlichen Ausgaben.

### Politischer Hintergrund

In vielen OECD-Ländern ist die Beteiligung sowohl der Teilnehmer am Bildungssystem als auch der Gesellschaft als Ganzer an den Kosten des Bildungssystems Gegenstand intensiver Debatten. Die Frage nach der Aufteilung der Kosten stellt sich besonders zu Beginn und am Ende des Bildungsweges, d. h. im Elementar- und Tertiärbereich, wo eine vollständige oder fast vollständige Finanzierung durch öffentliche Mittel weniger üblich ist. Die Beantwortung dieser Frage zeigt jedoch nicht nur die jeweilige Politik der Kostenteilung in den einzelnen Ländern auf, sondern auch, welchen Einfluss die Finanzierung durch öffentliche Mittel als politischer Hebel auf den Output des Systems insgesamt haben kann und auch hat.

*Dieser Indikator beschreibt die relativen Anteile öffentlicher und privater Investitionen in Bildungseinrichtungen ...*

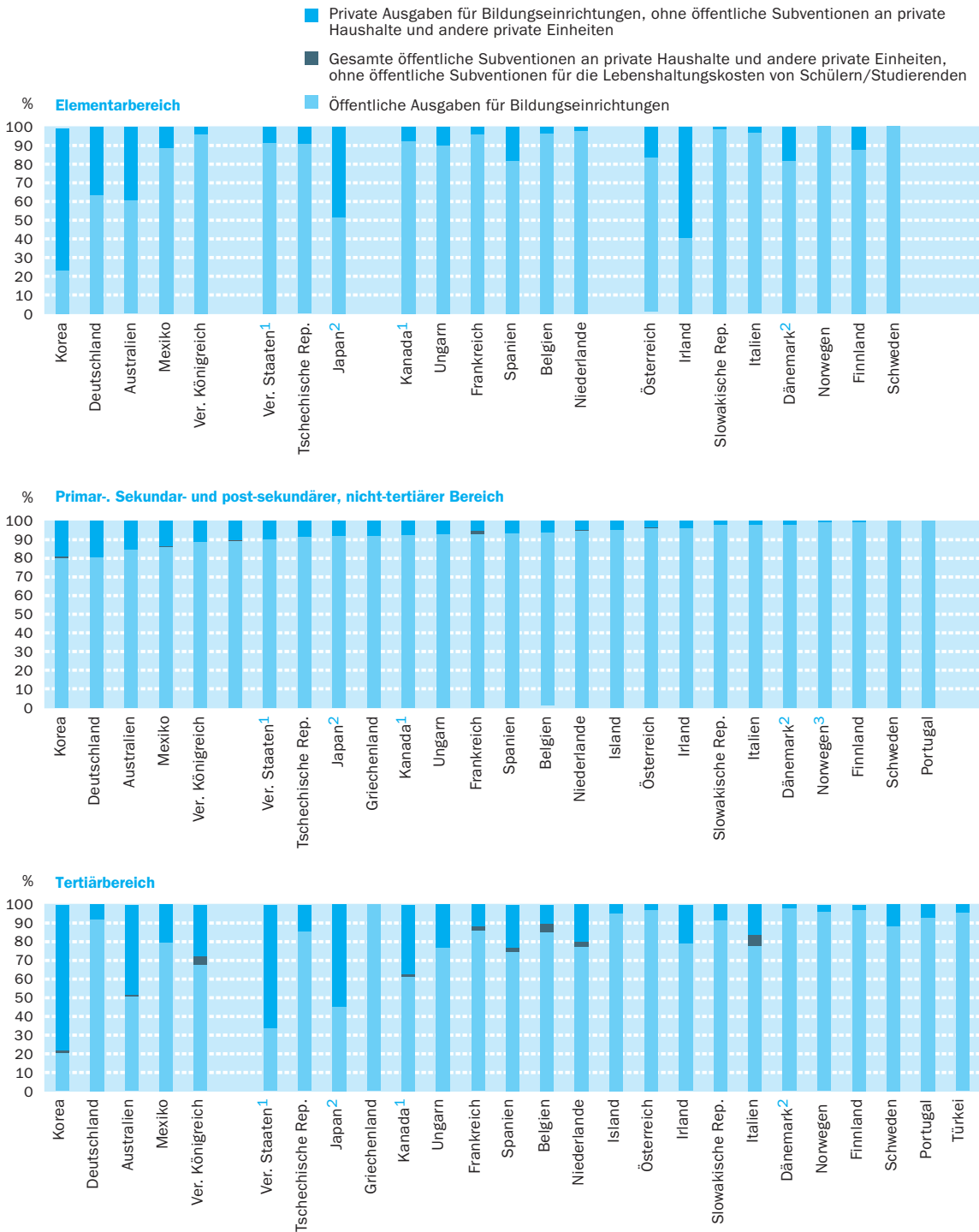
Da neue Interessentengruppen zu einer zunehmenden Bildungsbeteiligung im Rahmen neuer Bildungsangebote führen und gleichzeitig aufgrund einer steigenden Anzahl neuer Anbieter im Bildungsbereich größere Wahlmöglichkeiten

*... und deren Veränderung gegenüber 1995.*



Abbildung B3.1

Verteilung der öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereichen (2000)



1. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich im Tertiärbereich enthalten. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl im Sekundarbereich II als auch im Tertiärbereich enthalten. 3. Öffentliche Gesamtschubventionen an private Haushalte können in privaten Zahlungen enthalten sein.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils der öffentlichen Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.

Quelle: OECD. Tabelle B3.2. Hinweise s. Anhang 3 unter ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

bestehen, gehen die Regierungen neue Partnerschaften zur Mobilisierung der notwendigen Ressourcen für die Finanzierung von Bildung ein. Neue bildungspolitische Ansätze sollen es den verschiedenen Akteuren und Beteiligten ermöglichen, die Bildungsangebote stärker in Anspruch zu nehmen und Kosten und Nutzen gerechter aufzuteilen.

Dementsprechend wird inzwischen die Finanzierung durch öffentliche Mittel in zunehmendem Maße als nur ein, wenn auch sehr wichtiger Teil, der Bildungsfinanzierung angesehen. Die Finanzierung von Bildung aus privaten Quellen hat an Bedeutung gewonnen. Einigen Beteiligten ist es ein Anliegen, dass sich das Gleichgewicht zwischen öffentlicher und privater Finanzierung nicht so stark verschiebt, dass potentielle Bildungsteilnehmer dadurch eher vom Lernen ferngehalten als ihm zugeführt werden. Somit können Veränderungen in den jeweiligen Anteilen der öffentlichen und privaten Finanzierung in einem Land wichtige Hintergrundinformationen für sich verändernde Beteiligungsmuster und einen sich verändernden Beteiligungsumfang innerhalb des jeweiligen Bildungssystems liefern.

## Ergebnisse und Erläuterungen

### Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht.

Die öffentliche Hand kann ihre Mittel entweder direkt für Bildungseinrichtungen ausgeben oder sie zur Gewährung von Subventionen für Bildungszwecke an private Einheiten nutzen. Im Zusammenhang mit den öffentlichen und privaten Anteilen an den Bildungsausgaben ist daher zwischen der originären Herkunft der Mittel und den direkten Endverbrauchern von bildungsbezogenen Sach- und Dienstleistungen zu unterscheiden.

Zu den originär öffentlichen Ausgaben gehören sowohl die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als auch Transferzahlungen an den privaten Sektor. Um den Umfang der öffentlichen Ausgaben zu bestimmen, müssen daher die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen und die öffentlichen Subventionen für Bildungszwecke addiert werden. Zu den originär privaten Mitteln gehören Schul-/Studiengebühren sowie sonstige Zahlungen der Schüler/Studierenden und der privaten Haushalte an Bildungseinrichtungen abzüglich des Anteils an diesen Zahlungen, der durch öffentliche Subventionen ausgeglichen wird.

Die Anteile der letztendlich öffentlichen und privaten Ausgaben sind die Prozentsätze der für Bildungszwecke verfügbaren Mittel, die einerseits direkt von öffentlichen und andererseits direkt von privaten Erwerbern von Bildungsdienstleistungen ausgegeben werden. Die letztendlich öffentlichen Ausgaben beinhalten die direkte öffentliche Beschaffung von Bildungsressourcen sowie Zahlungen an Bildungseinrichtungen und andere private Einheiten. Die letztendlich privaten Ausgaben beinhalten Schul-/Studiengebühren sowie andere private Zahlungen an Bildungseinrichtungen (unabhängig davon, ob sie durch öffentliche Subventionen ausgeglichen werden oder nicht).


Erfasste Daten  
(Erklärungen s. S. 214)

*Bildungseinrichtungen werden immer noch überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert, ...*

*... jedoch gibt es hinsichtlich der Inanspruchnahme privater Mittel erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern.*

*Im Elementarbereich beläuft sich der private Anteil an den Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Durchschnitt auf 17 Prozent.*

*Im Primar- und Sekundarbereich dominiert die öffentliche Finanzierung.*

Nicht alle Ausgaben für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen fallen in Bildungseinrichtungen an. Beispielsweise erwerben Familien Schulbücher oder Unterrichtsmaterial im Handel oder lassen ihren Kindern Privatunterricht außerhalb von Bildungseinrichtungen zukommen. Im Tertiärbereich machen die Kosten für den Lebensunterhalt sowie für entgangene Einkommen einen beträchtlichen Teil der Bildungskosten aus. Diese außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallenden Ausgaben bleiben bei diesem Indikator sämtlich außer Betracht, auch wenn die entsprechenden Ausgaben öffentlich subventioniert werden. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in den Indikatoren B4 und B5 behandelt.

### **Der Anteil der öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen**

Schulen, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen werden immer noch überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert, obwohl es inzwischen einen nicht unerheblichen und zunehmenden Anteil privater Finanzierung gibt. Im Durchschnitt aller OECD-Länder stammen etwas über 88 Prozent aller Mittel für Bildungseinrichtungen direkt aus öffentlichen Quellen. Zusätzlich erreichen 0,6 Prozent die Bildungseinrichtungen nicht direkt, sondern über die privaten Haushalte als öffentliche Unterstützungsleistungen (Tab. B3.1).

Bei den OECD-Ländern, für die Daten vorgelegt wurden, variiert der Anteil der privaten Mittel für Bildungseinrichtungen, einschließlich staatlich-subventionierter privater Mittel, sehr stark. In Finnland, Norwegen, Portugal, Schweden und der Türkei beträgt er 3 Prozent und weniger, in Australien und Japan fast 25 Prozent, in den Vereinigten Staaten fast ein Drittel und in Korea etwas mehr als 40 Prozent (Tab. B3.1).

Während in den meisten OECD-Ländern der Großteil der privaten Bildungsausgaben in Form von Studien- und sonstigen Gebühren von den privaten Haushalten an Einrichtungen im Tertiärbereich fließt, entfällt in Deutschland und der Schweiz fast der gesamte Anteil der privaten Ausgaben auf Beiträge der Wirtschaft zum dualen System der Berufsausbildung im Sekundarbereich II und dem post-sekundären, nicht-tertiären Bereich. Ganz allgemein gesprochen ist die Erfassung privater Bildungsausgaben recht problematisch und es ist daher durchaus möglich, dass einige der angegebenen Zahlen unvollständig sind.

Investitionen in den Elementarbereich sind von essentieller Bedeutung, um ein solides Fundament für lebenslanges Lernen aufzubauen und um einen gerechten Zugang zum späteren Lernangebot in der Schule zu gewährleisten. Im Elementarbereich ist der private Anteil an den Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich. Im Elementarbereich reicht er von 5 Prozent und weniger in Belgien, Frankreich, Italien, den Niederlanden, der Slowakischen Republik und dem Vereinigten Königreich über gut ein Drittel in Australien und Deutschland, ungefähr 50 Prozent in Japan, 60 Prozent in Irland bis zu über 75 Prozent in Korea (Tab. B3.2).

In den OECD-Ländern dominiert im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich eindeutig die öffentliche Finanzierung: im Durchschnitt liegt der Anteil der öffentlichen Mittel in den OECD-Ländern bei

93 Prozent. Dennoch spielt in einigen Ländern die private Finanzierung eine bedeutende Rolle, vor allem in Australien (15 Prozent), Deutschland (20 Prozent), Korea (19 Prozent) und Mexiko (14 Prozent) (Abb.B3.1).

Obwohl der überwiegende Teil der öffentlichen Mittel öffentlichen Einrichtungen zugute kommt, gibt es eine Reihe von OECD-Ländern, in denen die öffentlichen Mittel im Endeffekt an private Einrichtungen oder direkt an die privaten Haushalte gehen, damit diese die betreffenden Mittel an die Bildungseinrichtungen ihrer Wahl weiterleiten. Im erstgenannten Fall kann die Finanzierung und Bereitstellung von Bildungsangeboten als eine Art Auftragsvergabe durch die öffentliche Hand an nicht-öffentliche Einrichtungen betrachtet werden, während im letztgenannten Fall den Schülern und ihren Familien die Entscheidung überlassen wird, welche Art von Einrichtung ihren Bedürfnissen am besten gerecht wird.

*In einigen Ländern erhalten jedoch Einrichtungen im privaten Sektor umfangreiche öffentliche Mittel ...*

Im Durchschnitt gehen in den OECD-Ländern 12 Prozent der für Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich vorgesehenen öffentlichen Mittel an private Bildungseinrichtungen (Tab. B3.3). In den Niederlanden, wo die Hauptquelle für Mittel letztendlich der staatliche Gesamthaushalt ist, werden 71 Prozent der öffentlichen Mittel für Einrichtungen des Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereichs den privaten Bildungseinrichtungen vom Staat in Form von Transferzahlungen zur Verfügung gestellt, in Belgien beläuft sich diese Zahl auf über 50 Prozent.

*... um eine größere Bandbreite an Lernmöglichkeiten zur Verfügung stellen zu können, ohne Schülern aus einkommensschwachen Familien den Zugang zu Bildung zu erschweren.*

In Australien, Frankreich, Spanien und dem Vereinigten Königreich beträgt der Anteil der öffentlichen Transferzahlungen an private Einrichtungen im Primar-, Sekundar- und post-sekundären Bildungsbereich zwischen 12 und 22 Prozent.

Öffentliche Transferzahlungen an private Haushalte (und andere private Stellen) sind im Allgemeinen im Primar-/Sekundarbereich zu vernachlässigen – ihr Anteil liegt in den OECD-Ländern im Durchschnitt bei etwa 4 Prozent und übersteigt nur in Dänemark, Schweden und Ungarn die Marke von 10 Prozent (Tab. B3.3).

Derartige Finanzierungsstrategien stellen jedoch nicht nur die Finanzierung durch öffentliche und private Mittel auf eine breitere Basis, sondern sorgen auch für eine Ausweitung des Bildungsangebots und können die Wirtschaftlichkeit im Bildungssystem verbessern.

Mit Ausnahme von Deutschland, Griechenland und Österreich, ist im Allgemeinen der Anteil der privaten Mittel an der Bildungsfinanzierung im tertiären Bereich weitaus höher als im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich. Während das Bildungsangebot im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich normalerweise als öffentliches Gut angesehen wird, dessen Früchte auch hauptsächlich wieder der Öffentlichkeit zugute kommen, lässt der hohe private Nutzen im tertiären Bereich in Form besserer Beschäftigungsmöglichkeiten und höherer Einkommen (s. Indikatoren A3 und A13) den Schluss zu, dass eine stärkere Beteiligung des Einzelnen an den Kosten der tertiären Bildung gerechtfertigt sein könnte, vorausgesetzt natürlich, dass die öffentliche Hand gewährleisten kann, dass die Finanzierung

*Tendenziell beziehen tertiäre Einrichtungen einen wesentlich höheren Anteil ihrer Finanzmittel aus privaten Quellen, ...*

*...allerdings variiert der Anteil der privaten Finanzierung einschließlich staatlich-subventionierter privater Zahlungen sehr stark, von weniger als 3 Prozent in Dänemark, Finnland und Griechenland bis zu 77 Prozent in Korea.*

*Im Tertiärbereich ist es weitaus üblicher als in den anderen Bildungsbereichen, dass private Haushalte bzw. Studierende öffentliche Mittel erhalten.*

*Die Entwicklung des privaten Anteils an den Bildungsausgaben für alle Bildungsbereiche zusammen ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich.*

*Sechs Länder verzeichneten eine leichte Verschiebung von der öffentlichen hin zur privaten Finanzierung des Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereichs.*

für die Studierenden unabhängig von ihren wirtschaftlichen Verhältnissen möglich ist (s. auch Indikator B5).

Der Finanzierungsanteil für tertiäre Einrichtungen, der von Privatpersonen, Unternehmen und sonstigen privaten Einheiten getragen wird, einschließlich staatlich-subventionierter privater Zahlungen, reicht von weniger als 3 Prozent in Dänemark, Finnland und Griechenland, über ungefähr die Hälfte in Australien und Japan, zwei Drittel in den Vereinigten Staaten bis zu über drei Viertel in Korea (Abb. B3.1). Mehr als 80 Prozent der koreanischen Studierenden sind an privaten Hochschulen eingeschrieben, deren Etats zu über 95 Prozent aus Studiengebühren finanziert werden.

Im Tertiärbereich ist es weitaus üblicher als in den anderen Bildungsbereichen, dass private Haushalte bzw. Studierende öffentliche Mittel erhalten. So gehen beispielsweise im Tertiärbereich etwa 17 Prozent der öffentlichen Mittel als Transferzahlungen an private Haushalte/Studierende. Dieser Anteil ist in Neuseeland (46 Prozent), Dänemark (39 Prozent), Australien (32 Prozent), Schweden (30 Prozent), Norwegen (29 Prozent) und den Niederlanden (27 Prozent) am höchsten.

Die Höhe der von den Studierenden und ihren Familien selbst aufgebrauchten Mittel für Studiengebühren und sonstige bildungsbezogene Ausgaben ist je nach Steuer- und Ausgabenpolitik sowie der Bereitschaft des Staates, Studierende finanziell zu unterstützen, in den einzelnen OECD-Ländern recht unterschiedlich. Diese Bereitschaft des Staates richtet sich wiederum nach der Art des Studiums (Voll- oder Teilzeitstudium), dem Alter der Studierenden und danach, ob diese zu Hause wohnen oder extern. Allerdings ist festzustellen, dass sich die Richtlinien für die Feststellung der Anspruchsberechtigung für solche Unterstützungsleistungen in gewisser Hinsicht lockern. Ältere Studierende, deren Zahl stetig zunimmt, haben eher schon einen eigenen Hausstand gegründet und geben einem Teilzeit- bzw. Fernstudium gegenüber einem Vollzeit-Präsenzstudium den Vorzug.

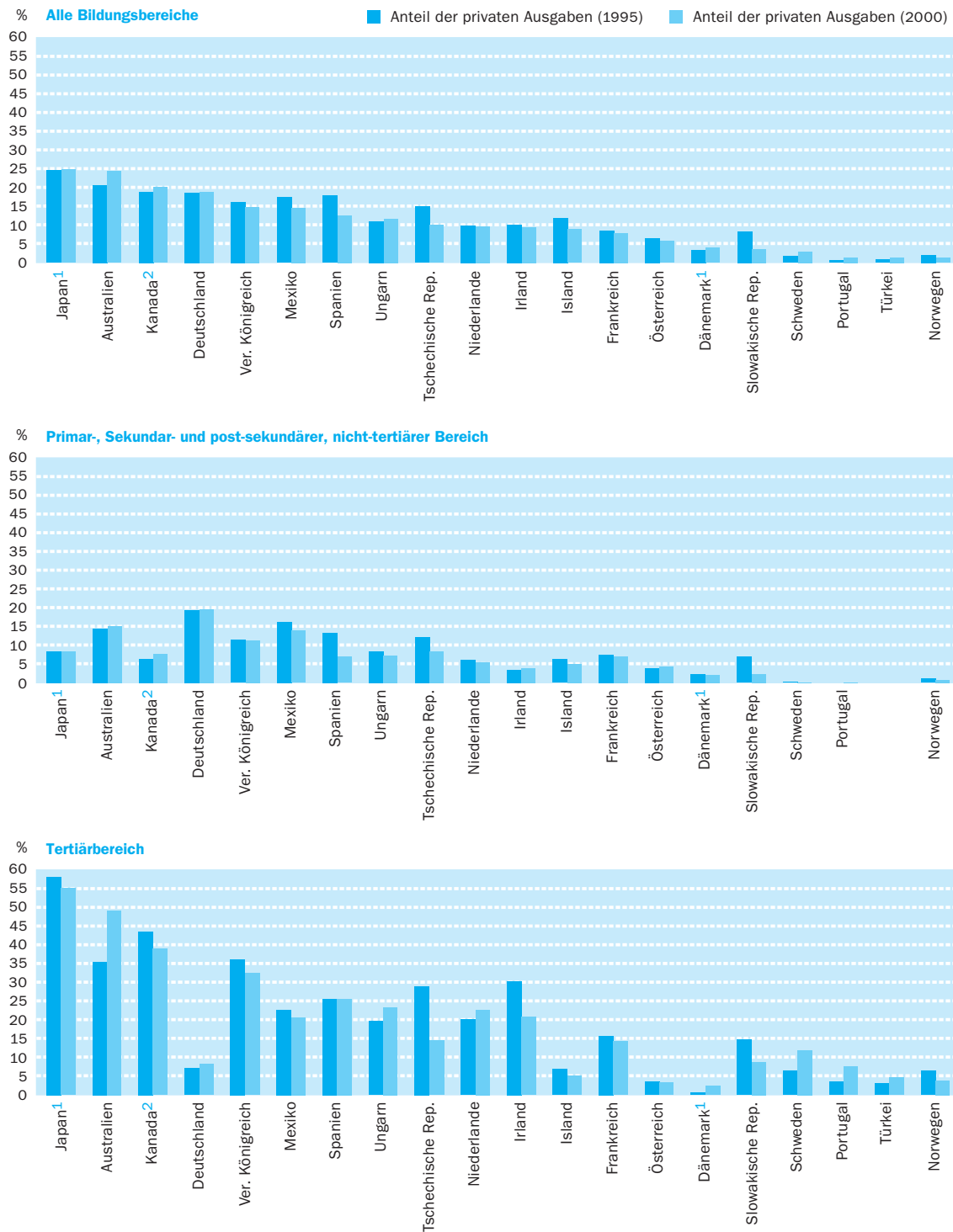
### **Veränderungen bei den öffentlichen und privaten Bildungsausgaben**

Ein Vergleich des Anteils der Bildungsausgaben, die zwischen 1995 und 2000 aus privaten Mitteln bestritten wurden, zeigt, dass ebenso viele Länder eine Steigerung beim Anteil der privaten Mittel verzeichneten wie einen Rückgang (Abb. B3.2 und Tab. B3.1). In Australien erhöhte sich der Privatanteil der Finanzierung von 20,6 Prozent im Jahr 1995 auf 24,3 Prozent im Jahr 2000. In der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Spanien dagegen ergab sich ein Rückgang des Anteils der privaten Finanzierung von ungefähr 5 Prozent.

Sechs Länder, für die vergleichbare Daten zur Verfügung stehen, verzeichneten eine Verschiebung von der öffentlichen hin zur privaten Finanzierung des Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereichs. Nur in einem dieser Länder, Kanada, lag der Zuwachs beim privaten Anteil bei über 1 Prozentpunkt – der private Anteil stieg von 6 Prozent auf 8 Prozent.

Abbildung B3.2

Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (1995, 2000)



1. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl im Sekundarbereich II als auch im Tertiärbereich enthalten. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich im Tertiärbereich enthalten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der privaten Ausgaben in 2000 für alle Bildungsbereiche.

Quelle: OECD, Tabellen B3.1 und B3.2. Hinweise s. Anhang 3 unter ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

*Auch im tertiären Bildungsbereich kam es zu einigen erstaunlichen Veränderungen, die zumindest teilweise eine Reaktion auf die stark gestiegenen Studierendenzahlen sind.*

*In den meisten OECD-Ländern, in denen es eine Verschiebung zu den privaten Ausgaben hin gab, führte dies jedoch nicht zu einer Verringerung der realen öffentlichen Ausgaben.*

*Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2000 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2002 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).*

*Die Daten für das Haushaltsjahr 1995 beruhen auf einer speziellen Erhebung in den OECD-Ländern aus dem Jahre 2000.*

Verschiebungen bei der Finanzierung in die andere Richtung, hin zur öffentlichen Finanzierung, waren ebenfalls zu beobachten, vor allem in der Slowakischen Republik, in Spanien und in der Tschechischen Republik, wo sich der Anteil der öffentlichen Finanzierung zwischen 4 und 6 Prozentpunkte erhöhte (Tab. B3.2).

In vielen OECD-Ländern ist die wachsende Teilnahme an tertiärer Bildung (Indikator C2) auf eine starke private und gesellschaftliche Nachfrage zurückzuführen. Aber nicht nur viele Strukturen und Studiengänge der tertiären Einrichtungen stammen aus einer anderen Zeit, sondern auch deren Finanzierungsmechanismen. Mit der zunehmenden Nachfrage nach tertiärer Bildung hat sich in vielen OECD-Ländern, z. B. Australien, Schweden, der Türkei und Ungarn, auch der Anteil der von den Familien getragenen finanziellen Belastung erhöht.

Es bleibt festzuhalten, dass der Anstieg der privaten Bildungsausgaben nicht generell mit einem realen Rückgang der öffentlichen Bildungsfinanzierung einhergegangen ist, weder im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich noch im Tertiärbereich. Das Gegenteil ist der Fall – die öffentlichen Bildungsinvestitionen haben in fast allen OECD-Ländern, für die Vergleichsdaten für 1995 und 2000 vorliegen, unabhängig von den Veränderungen bei der Privatfinanzierung zugenommen (Tab. B2.2). Tatsächlich hatten sogar einige der OECD-Länder mit dem höchsten Anstieg der privaten Finanzierung auch den höchsten Anstieg der öffentlichen Bildungsfinanzierung zu verzeichnen. Dies deutet darauf hin, dass höhere private Ausgaben für die tertiäre Bildung die öffentlichen Investitionen eher ergänzen als ersetzen. Eine beachtenswerte Ausnahme bildet hier Australien, wo mit der Verschiebung zur privaten Finanzierung im Tertiärbereich ein Rückgang der realen öffentlichen Ausgaben einherging.

## Definitionen und angewandte Methodik

Die Anteile der öffentlichen und privaten Mittel an der Finanzierung von Bildungseinrichtungen sind angegeben in Prozent der gesamten Bildungsausgaben, die im öffentlichen bzw. privaten Sektor entstehen bzw. anfallen. Zu den privaten Mitteln zählen alle direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob diese teilweise durch öffentliche Mittel subventioniert werden oder nicht. Die in den privaten Mitteln enthaltenen öffentlichen Subventionen an die privaten Haushalte werden getrennt ausgewiesen.

Die Etats der Bildungseinrichtungen betreffen teilweise auch zusätzliche Dienstleistungen für Studierende. Dies sind üblicherweise soziale Dienste für Studierende wie Unterkunft und Verpflegung sowie Transport. Ein Teil der Kosten für diese Leistungen wird über Beiträge der Studierenden gedeckt, die in diesem Indikator mit erfasst sind.

Die Veränderungen bei der privaten und öffentlichen Finanzierung von Bildungseinrichtungen sind durch einen Index der Veränderung dargestellt. Der Anteil der privaten Finanzierung im Jahre 1995 wird dem entsprechenden Anteil im Jahr 2000 gegenübergestellt. Die Daten für die Ausgaben des Jahres 1995 wurden im Rahmen einer speziellen Erhebung im Jahre 2000 ermittelt, in

der die Ausgaben für 1995 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst wurden.

Das Glossar am Ende dieser Veröffentlichung enthält eine Definition der Begriffe „öffentliche Bildungseinrichtungen“, „staatlich-subventionierte private Bildungseinrichtungen“ und „unabhängige private Bildungseinrichtungen“.

Es ist zu beachten, dass die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführten Zahlen und Daten möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2003 vergleichbar sind, da sich Änderungen in den Definitionen und Erhebungsbereichen ergeben haben. Diese wurden aufgrund der OECD Expenditure Comparability Study vorgenommen (Einzelheiten zu den Änderungen s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eaq2003](http://www.oecd.org/edu/eaq2003)).



Tabelle B3.1

## Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche (1995, 2000)

Verteilung der Mittel aus öffentlichen und privaten Quellen für Bildungseinrichtungen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen, nach Jahr

	2000			1995		
	aus öffentlichen Quellen	aus privaten Quellen <sup>1</sup>	aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst	aus öffentlichen Quellen	aus privaten Quellen <sup>1</sup>	aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst
<b>OECD-Länder</b>						
Australien	75.7	24.3	0.3	79.4	20.6	3.0
Österreich	94.2	5.8	2.3	93.4	6.6	1.5
Belgien	92.1	7.9	1.1	m	m	m
Kanada	79.9	20.1	0.7	81.2	18.8	7.2
Tschechische Rep.	89.9	10.1	n	85.0	15.0	6.2
Dänemark	96.0	4.0	m	96.5	3.5	n
Finnland	98.0	2.0	n	m	m	m
Frankreich	92.1	7.9	1.7	91.4	8.6	1.9
Deutschland	81.1	18.9	a	81.4	18.6	a
Griechenland	93.8	6.2	m	m	m	m
Ungarn	88.3	11.7	n	89.0	11.0	n
Island	91.1	8.9	m	88.0	12.0	m
Irland	90.5	9.5	n	89.8	10.2	m
Italien	90.9	9.1	1.3	m	m	m
Japan	75.2	24.8	m	75.4	24.6	m
Korea	59.2	40.8	1.0	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m
Mexiko	85.3	14.7	0.5	82.6	17.4	m
Niederlande	90.3	9.7	m	90.1	9.9	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m
Norwegen	98.7	1.3	n	97.9	2.1	n
Polen	m	m	a	m	m	m
Portugal	98.6	1.4	m	99.4	0.6	m
Slowakische Republik	96.4	3.6	m	91.6	8.4	m
Spanien	87.4	12.6	0.6	82.1	17.9	0.4
Schweden	97.0	3.0	a	98.3	1.7	m
Schweiz	91.8	8.2	1.0	m	m	m
Türkei	98.6	1.4	n	99.1	0.9	0.2
Ver. Königreich	85.2	14.8	0.9	83.9	16.1	3.5
Vereinigte Staaten	68.2	31.8	m	m	m	m
<b>Ländermittel</b>	<b>88.4</b>	<b>11.6</b>	<b>0.6</b>			
<b>Nicht-OECD-Länder</b>						
Argentinien	76.3	23.7	m	m	m	m
Chile	53.8	46.2	2.2	m	m	m
Indien <sup>2</sup>	95.5	4.5	m	m	m	m
Indonesien	64.5	35.5	m	m	m	m
Israel	80.0	20.0	1.0	80.5	19.5	1.3
Jamaica	65.0	35.0	1.1	m	m	m
Paraguay	69.0	31.0	m	m	m	m
Thailand	95.2	4.8	m	m	m	m
Uruguay	95.0	5.0	m	m	m	m

1. Einschließlich Subventionen, die Zahlungen an Bildungseinrichtungen aus öffentlichen Quellen zuzuordnen sind. 2. Referenzjahr 1999.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle B3.2

## Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (1995, 2000)

Verteilung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen, nach Bildungsbereichen und Jahr

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)			Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	2000			2000			1995			2000			1995		
	aus öffentl. Quellen	aus privaten Quellen <sup>1</sup>	aus privaten Quellen: hiervon bezu- schusst	aus öffentl. Quellen	aus privaten Quellen <sup>1</sup>	aus privaten Quellen: hiervon bezu- schusst	aus öffentl. Quellen	aus privaten Quellen <sup>1</sup>	aus privaten Quellen: hiervon bezu- schusst	aus öffentl. Quellen	aus privaten Quellen <sup>1</sup>	aus privaten Quellen: hiervon bezu- schusst	aus öffentl. Quellen	aus privaten Quellen <sup>1</sup>	aus privaten Quellen: hiervon bezu- schusst
<b>OECD-Länder</b>															
Australien	60.7	39.3	n	84.8	15.2	n	85.6	14.4	0.7	51.0	49.0	0.9	64.6	35.4	8.3
Österreich	83.4	16.6	0.5	95.8	4.2	0.9	96.0	4.0	0.6	96.7	3.3	7.7	96.5	3.5	4.6
Belgien	96.0	4.0	a	93.9	6.1	0.1	m	m	m	85.2	14.8	4.5	m	m	m
Kanada <sup>2</sup>	92.0	8.0	m	92.4	7.6	m	93.7	6.3	m	61.0	39.0	1.7	56.6	43.4	22.3
Tschechische Rep.	90.8	9.2	n	91.7	8.3	n	87.9	12.1	6.6	85.5	14.5	n	71.0	29.0	8.6
Dänemark <sup>3</sup>	81.8	18.2	m	97.8	2.2	m	97.8	2.2	n	97.6	2.4	n	99.4	0.6	n
Finnland	87.7	12.3	m	99.5	0.5	n	m	m	m	97.2	2.8	n	m	m	m
Frankreich	95.9	4.1	n	93.0	7.0	1.9	92.5	7.5	2.1	85.7	14.3	2.3	84.3	15.7	2.6
Deutschland	63.1	36.9	a	80.5	19.5	a	80.6	19.4	a	91.8	8.2	a	92.8	7.2	a
Griechenland	m	m	m	91.7	8.3	m	m	m	m	99.7	0.3	m	m	m	m
Ungarn	89.8	10.2	n	92.7	7.3	n	91.7	8.3	n	76.7	23.3	n	80.3	19.7	n
Island	m	m	m	95.1	4.9	m	93.7	6.3	m	94.9	5.1	m	93.0	7.0	m
Irland	40.2	59.8	m	96.0	4.0	m	96.5	3.5	m	79.2	20.8	m	69.7	30.3	m
Italien	97.0	3.0	m	97.8	2.2	0.3	m	m	m	77.5	22.5	6.1	m	m	m
Japan <sup>3</sup>	51.3	48.7	a	91.7	8.3	m	91.7	8.3	m	44.9	55.1	m	42.0	58.0	m
Korea	25.9	74.1	0.5	80.8	19.2	0.9	m	m	m	23.3	76.7	1.1	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	88.3	11.7	0.2	86.1	13.9	0.5	83.8	16.2	m	79.4	20.6	0.6	77.4	22.6	m
Niederlande	97.4	2.6	a	94.6	5.4	1.0	93.9	6.1	m	77.4	22.6	2.4	79.9	20.1	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	n	m	m	m	m	m	n	m	m	m
Norwegen	100.0	n	n	99.2	0.8	x	98.9	1.1	n	96.2	3.8	a	93.6	6.4	n
Polen	m	m	a	m	m	a	m	m	m	m	m	a	m	m	m
Portugal	m	m	m	99.9	0.1	m	100.0	n	m	92.5	7.5	m	96.5	3.5	m
Slowakische Republik	98.5	1.5	a	97.6	2.4	m	93.1	6.9	m	91.2	8.8	m	85.3	14.7	m
Spanien	81.5	18.5	n	93.0	7.0	n	86.6	13.4	n	74.4	25.6	2.5	74.4	25.6	2.0
Schweden	100.0	a	m	99.9	0.1	m	99.9	0.2	m	88.1	11.9	m	93.6	6.4	a
Schweiz	m	m	m	89.0	11.0	1.0	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	a	100.0	a	a	95.4	4.6	n	97.0	3.0	0.7
Ver. Königreich	95.9	4.1	a	88.7	11.3	n	88.5	11.5	n	67.7	32.3	4.6	63.9	36.1	16.0
Vereinigte Staaten <sup>2</sup>	91.2	8.8	m	90.0	10.0	m	m	m	m	33.9	66.1	m	m	m	m
<b>Ländermittel</b>	<b>82.7</b>	<b>17.3</b>	<b>0.1</b>	<b>92.8</b>	<b>7.2</b>	<b>0.4</b>				<b>78.6</b>	<b>21.4</b>	<b>1.9</b>			
<b>Nicht-OECD-Länder</b>															
Argentinien	m	m	m	87.9	12.1	m	m	m	m	66.2	33.8	0.1	m	m	m
Chile	70.2	29.8	n	70.0	30.0	a	m	m	m	18.3	81.7	7.0	m	m	m
Indien <sup>2,4</sup>	93.6	6.4	m	93.6	6.4	m	m	m	m	99.8	0.2	m	m	m	m
Indonesien	5.3	94.7	m	76.5	23.5	m	m	m	m	43.8	56.2	m	m	m	m
Israel	74.7	25.3	n	94.1	5.9	1.3	93.1	6.9	0.8	56.5	43.5	n	59.2	40.8	3.0
Jamaica	61.6	38.4	n	63.6	36.4	0.9	m	m	m	71.5	28.5	2.3	m	m	m
Malaysia	88.9	11.1	a	100.0	n	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Paraguay	m	m	m	71.9	28.1	m	m	m	m	62.6	37.4	m	m	m	m
Philippinen	m	m	a	67.9	32.1	a	m	m	m	34.4	65.6	m	m	m	m
Thailand	98.0	2.0	m	97.8	2.2	x	m	m	m	80.4	19.6	m	m	m	m
Uruguay	89.2	10.8	m	94.5	5.5	x	m	m	m	99.7	0.3	m	m	m	m

1. Einschließlich Subventionen, die Zahlungen aus öffentlichen Quellen an Bildungseinrichtungen zuzuordnen sind. (Um private Mittel ohne Subventionen zu berechnen, müssen die öffentlichen Subventionen (Spalten 3, 6 und 9) von den privaten Mitteln (Spalten 2, 5 und 8) abgezogen werden. / Um die gesamten öffentlichen Mittel (einschl. öffentlicher Subventionen) zu berechnen, müssen die öffentlichen Subventionen (Spalten 3, 6 und 9) zu den direkten öffentlichen Mitteln (Spalten 1, 4 und 7) hinzugerechnet werden.) 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich im Tertiärbereich enthalten. 3. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl im Sekundärbereich II als auch im Tertiärbereich enthalten. 4. Referenzjahr 1999.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle B3.3

**Verteilung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung (2000)**

Öffentliche Ausgaben für Bildung, die an Bildungseinrichtungen transferiert werden, und öffentliche Transferzahlungen an den privaten Sektor als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung, nach Bildungsbereichen

	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich			Tertiärbereich			Alle Bildungsbereiche zusammen		
	Direkte öffentliche Ausgaben für öffentl. Bildungseinrichtungen	Direkte öffentliche Ausgaben für private Bildungseinrichtungen	Indirekte öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den privaten Sektor	Direkte öffentliche Ausgaben für öffentl. Bildungseinrichtungen	Direkte öffentliche Ausgaben für private Bildungseinrichtungen	Indirekte öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den privaten Sektor	Direkte öffentliche Ausgaben für öffentl. Bildungseinrichtungen	Direkte öffentliche Ausgaben für private Bildungseinrichtungen	Indirekte öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den privaten Sektor
<b>OECD-Länder</b>									
Australien	79.1	17.1	3.8	68.3	n	31.7	75.8	13.0	10.2
Österreich	98.0	0.2	1.7	80.7	0.6	18.7	93.0	0.8	6.2
Belgien	45.2	54.5	0.3	35.6	48.1	16.3	44.0	51.8	4.2
Kanada <sup>1</sup>	98.3	1.7	m	78.1	0.5	21.4	91.1	1.2	7.7
Tschechische Rep.	91.3	3.1	5.6	90.2	1.2	8.6	92.0	2.5	5.6
Dänemark <sup>2</sup>	77.2	6.8	16.0	61.1	n	38.9	72.8	4.2	23.1
Finnland	91.5	4.7	3.8	74.8	7.5	17.7	85.8	5.9	8.3
Frankreich	83.1	13.4	3.5	88.6	3.3	8.1	85.2	10.9	3.9
Deutschland	86.4	9.4	4.1	83.6	2.4	14.0	83.0	10.9	6.1
Griechenland	99.8	a	0.2	94.2	a	5.8	98.5	a	1.5
Ungarn	82.2	7.0	10.7	79.0	3.8	17.3	84.0	5.6	10.4
Island	97.7	1.1	1.2	77.1	1.0	21.9	94.1	1.1	4.8
Irland	96.4	n	3.6	87.6	n	12.4	93.7	n	6.3
Italien	97.6	1.4	1.0	79.9	1.6	18.5	93.9	1.8	4.3
Japan <sup>2</sup>	96.3	3.5	0.2	76.3	12.6	11.1	91.9	6.2	1.9
Korea	86.9	11.6	1.5	45.2	45.4	9.4	81.1	16.0	2.9
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	96.8	n	3.2	95.0	n	5.0	96.8	0.0	3.2
Niederlande	21.7	70.5	7.8	38.0	34.9	27.0	26.8	60.7	12.4
Neuseeland	88.6	3.6	7.8	51.8	2.0	46.3	78.6	4.2	17.2
Norwegen	89.9	4.5	5.6	68.2	3.2	28.6	81.7	5.9	12.4
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	91.4	7.1	1.5	93.3	n	6.7	91.3	6.5	2.3
Slowakische Republik	96.6	3.4	n	96.2	a	3.8	96.9	2.3	0.8
Spanien	85.6	13.4	1.0	88.9	2.6	8.5	86.6	10.8	2.6
Schweden	85.9	3.0	11.1	65.7	4.8	29.5	80.6	3.9	15.4
Schweiz	89.8	7.7	2.5	92.0	6.7	1.3	90.0	7.2	2.8
Türkei	99.0	m	1.0	91.6	0.5	7.9	96.7	0.2	3.1
Ver. Königreich	78.1	21.8	0.1	a	87.1	12.9	66.4	31.3	2.4
Vereinigte Staaten <sup>1</sup>	99.7	0.3	m	73.2	9.0	17.7	92.8	3.2	4.0
<b>Ländermittel</b>	<b>85.1</b>	<b>11.9</b>	<b>3.7</b>	<b>72.5</b>	<b>10.7</b>	<b>16.8</b>	<b>82.3</b>	<b>11.1</b>	<b>6.6</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>									
Argentinien	86.3	13.1	0.6	97.2	2.4	0.4	88.6	10.9	0.5
Brasilien <sup>3</sup>	97.8	2.2	n	91.8	0.9	7.3	96.6	1.9	1.5
Chile	66.0	33.6	0.4	38.3	31.3	30.3	62.1	33.2	4.7
Indien <sup>1,3</sup>	66.6	33.3	0.1	77.3	22.6	0.2	72.7	27.2	0.1
Indonesien	90.2	6.4	3.4	m	m	m	92.4	5.0	2.6
Israel	74.5	24.2	1.3	6.3	82.1	11.6	63.5	33.2	3.3
Jamaica	98.4	0.1	1.5	90.4	n	9.6	94.1	2.8	3.1
Paraguay	92.8	6.9	0.3	98.7	x	1.3	93.9	5.7	0.4
Philippinen	99.2	a	0.8	97.4	a	2.6	99.0	m	1.0
Thailand	93.5	2.4	4.2	62.7	1.0	36.2	87.9	2.1	10.0
Tunesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay	99.9	a	0.1	100.0	a	n	100.0	a	n

1. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich im Tertiärbereich enthalten. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl im Sekundärbereich II als auch im Tertiärbereich enthalten. 3. Referenzjahr 1999.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

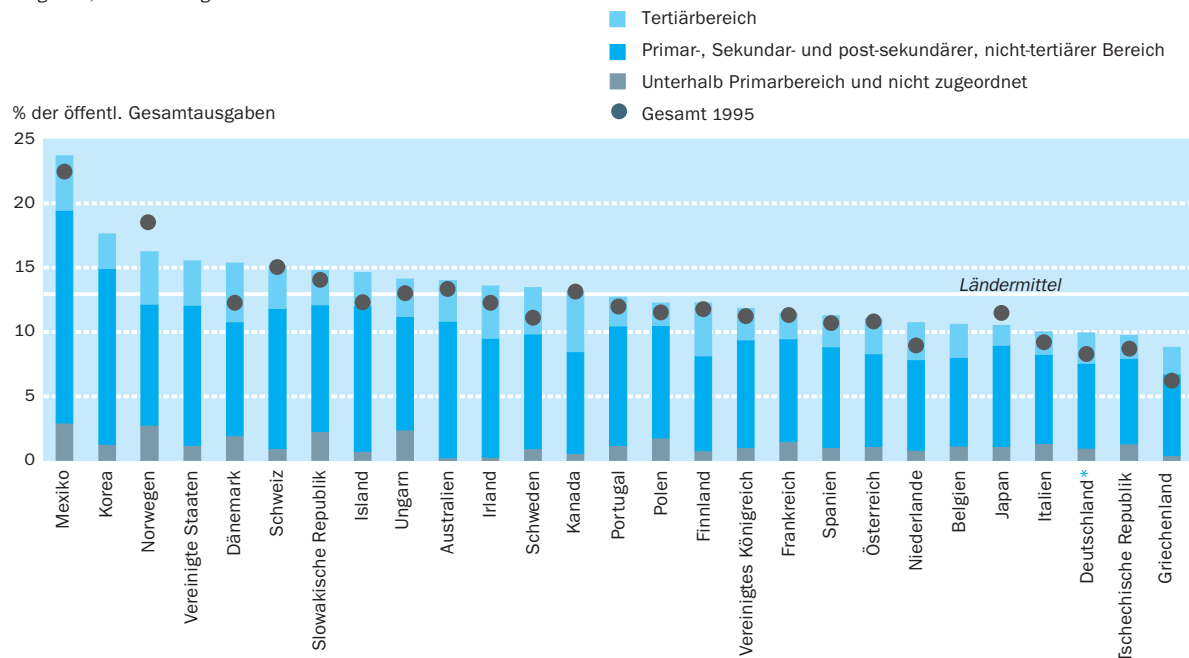
## Indikator B4: Die öffentlichen Bildungsausgaben

- Im Durchschnitt wenden die OECD-Länder 13,0 Prozent ihrer gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf.
- Die öffentliche Finanzierung der Bildung ist eine vorrangige gesellschafts-politische Aufgabe – selbst in denjenigen OECD-Ländern, in denen die Staatsquote insgesamt gering ist.
- Die öffentlichen Ausgaben für Bildung stiegen eher schneller als die öffentlichen Gesamtausgaben, jedoch langsamer als das BIP. In Dänemark, Griechenland und Schweden erhöhte sich der Anteil der Bildungsausgaben an den öffentlichen Gesamtausgaben am stärksten. In Deutschland, Italien, den Niederlanden, Schweden, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik stiegen die öffentlichen Bildungsausgaben zwischen 1995 und 2000 trotz real sich verringernder öffentlicher Haushalte.
- In so gut wie allen OECD-Ländern ist die öffentliche Finanzierung im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich weniger zentralisiert als im Tertiärbereich.

Abbildung B4.1

### Öffentliche Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2000)

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen zuzüglich öffentlicher Subventionen für private Haushalte (einschließl. Subventionen für den Lebensunterhalt und Subventionen für andere private Einheiten) als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben, nach Bildungsbereichen und Jahr



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen aus sowohl öffentlichen als auch privaten Mitteln als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben im Jahr 2000 \* Die Werte für Deutschland lassen einen Zuwachs der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen schließen von 8,2% auf 9,9% von 1995 bis 2000. Der Wert für 1995 ist das Ergebnis eines einmaligen Effektes im Zusammenhang mit der Auflösung der Treuhand, die in das System der nationalen Kostenrechnung einbezogen war. Dieses ist der Grund, warum der Prozentwert der Ausgabe für Bildungseinrichtungen einmalig von 1994 auf 1995 absackte. Tatsächlich lag der Prozentwert bei 9,75% (ohne den Treuhandeffekt) d. h. es trat keine Veränderung ein.

Quelle: OECD. Tabelle B4.1. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

## Politischer Hintergrund

*Dieser Indikator konzentriert sich auf die öffentlichen Bildungsausgaben.*

Der Staat beteiligt sich aus den unterschiedlichsten Gründen an der Bereitstellung von Dienstleistungen für die Öffentlichkeit. Wenn der öffentliche Nutzen einer bestimmten Dienstleistung größer als der private Nutzen ist, kann es sein, dass der Markt allein nicht in der Lage ist, derartige Dienstleistungen in angemessenem Umfang bereitzustellen. Bildung ist ein solcher Bereich, in dem der Staat in allen Ländern interveniert, um das Leistungsangebot zu finanzieren oder zu lenken. Da keine Garantie dafür besteht, dass die Märkte allen den gleichen Zugang zu Bildungschancen bieten, wird durch die staatliche Finanzierung der Bildung sichergestellt, dass nicht ein Teil der Gesellschaft von Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen wird. Die öffentlichen Ausgaben für Bildung in Prozent der gesamten öffentlichen Ausgaben sind ein Indiz für den Stellenwert der Bildung im Vergleich zu anderen öffentlichen Aufgaben wie Gesundheitswesen, soziale Sicherung, Verteidigung und innere Sicherheit. Dieser Indikator liefert somit nicht nur den Hintergrund für die anderen Indikatoren, insbesondere Indikator B<sub>3</sub> (Anteile der öffentlichen und privaten Bildungsausgaben), sondern auch die Quantifizierung eines bildungspolitisch wichtigen Aspekts.

*Ferner untersucht dieser Indikator die Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben über die Zeit, sowohl in absoluten Zahlen als auch im Vergleich zu den staatlichen Gesamtausgaben.*

Seit der zweiten Hälfte der neunziger Jahre haben die meisten OECD-Länder große Anstrengungen zur Konsolidierung ihrer öffentlichen Haushalte unternommen. Bildung stand im Wettstreit mit einer Vielzahl anderer in den staatlichen Haushalten enthaltener Finanzierungsaufgaben. Um dies zu verdeutlichen, untersucht dieser Indikator die Veränderungen bei den Bildungsausgaben sowohl in absoluten Zahlen als auch im Verhältnis zur Entwicklung der öffentlichen Haushalte.

*Schließlich wird die Herkunft öffentlicher Mittel, nach Gebietskörperschaften untergliedert, untersucht.*

Der für die Bildungsfinanzierung und ihre Kontrolle zuständigen Gebietskörperschaft wird oft ein strategischer Vorteil aufgrund ihrer Einflussmöglichkeiten bei zentralen Entscheidungen im Bildungsbereich zugeschrieben. Ein wichtiger Punkt der Bildungspolitik ist daher das Ausmaß, in dem die Aufteilung der Zuständigkeit für die Bildungsfinanzierung zwischen den gesamtstaatlichen, regionalen und kommunalen Behörden zu Zuständigkeiten bei Entscheidungen im Bildungsbereich führt. Wichtige Entscheidungen über die Bildungsfinanzierung fallen sowohl auf der Ebene, die Mittel bereitstellt, als auch auf der Ebene, auf der die Mittel ausgegeben oder verteilt werden. Da dieser Indikator beschreibt, in welchem Maß jedes einzelne Land eine Politik der Zentralisierung oder Dezentralisierung der Finanzierung verfolgt, liefert er gemeinsam mit anderen Indikatoren gewissermaßen eine Art Rahmen für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit des jeweiligen Bildungssystems.

## Ergebnisse und Erläuterungen


*Erfasste Daten (Erklärungen s. S. 214)*

### Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht.

Dieser Indikator beschreibt die gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildung. Darin sind die direkten öffentlichen Finanzmittel für Bildungseinrichtungen ebenso enthalten wie die öffentlichen Subventionen für private Haushalte (z. B. in Form von Stipendien und Studiendarlehen für Studiengebühren und Le-

benshaltungskosten von Studierenden) sowie Zahlungen an andere private Einheiten für Bildungszwecke (z. B. Subventionen für Unternehmen oder Arbeitnehmerorganisationen, die Berufsausbildungsprogramme durchführen). Im Unterschied zu den vorherigen Indikatoren beinhaltet dieser Indikator auch öffentliche Subventionen, die nicht Zahlungen privater Haushalte an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, wie z. B. Unterstützungsleistungen für den Lebensunterhalt von Schülern/Studierenden.

Hinsichtlich der Verwendung öffentlicher Mittel für die Bildung gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern. Öffentliche Mittel können direkt an Bildungseinrichtungen fließen oder über Gebietskörperschaften oder die privaten Haushalte in die Bildungseinrichtungen gelenkt werden; sie können auf den Erwerb von Bildungsdienstleistungen beschränkt sein oder als Unterstützung zu den Lebenshaltungskosten von Schülern/Studierenden gewährt werden.

Es ist wichtig, die öffentlichen Bildungsinvestitionen im Zusammenhang mit den in Indikator B3 behandelten privaten Bildungsausgaben zu betrachten.

### Gesamtvolumen der in Bildung investierten öffentlichen Mittel

Im Durchschnitt wenden die OECD-Länder 13 Prozent ihrer gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildung auf. Die Werte für die einzelnen Länder reichen jedoch von weniger als 10 Prozent in Deutschland, Griechenland und der Tschechischen Republik bis zu beinahe 24 Prozent in Mexiko (Abb. B4.1). Wie bei den Bildungsausgaben im Verhältnis zum BIP pro Kopf müssen auch hier die ausgewiesenen Werte im Zusammenhang mit den Schüler-/Studierendenzahlen sowie den jeweiligen Beteiligungsquoten betrachtet werden.

*Im Durchschnitt wenden die OECD-Länder 13 Prozent ihrer gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildung auf.*

Der öffentliche Anteil an der Finanzierung der verschiedenen Bildungsbereiche ist in den einzelnen OECD-Ländern sehr unterschiedlich. Im Jahr 2000 setzten die OECD-Länder zwischen 6,3 Prozent (Griechenland) und 16,5 Prozent (Mexiko) ihrer gesamten öffentlichen Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich ein und zwischen 1,6 Prozent (Japan) und 4,7 Prozent (Kanada) für den tertiären Bereich. Im Durchschnitt sind die öffentlichen Ausgaben in den OECD-Ländern im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich dreimal so hoch wie im Tertiärbereich – hierin spiegeln sich vor allem die höheren Schülerzahlen in den unteren Bildungsbereichen wider. Dieses Verhältnis schwankt je nach Land von weniger als zweimal so hoch in Dänemark, Finnland und Kanada bis zu beinahe fünfmal so hoch in Korea. Letzteres ist ein Hinweis auf den relativ hohen Anteil privater Ausgaben, die in Korea in den Tertiärbereich fließen (Tab. B4.1).

*Im Durchschnitt wenden die OECD-Länder dreimal so viel für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich auf wie für den Tertiärbereich.*

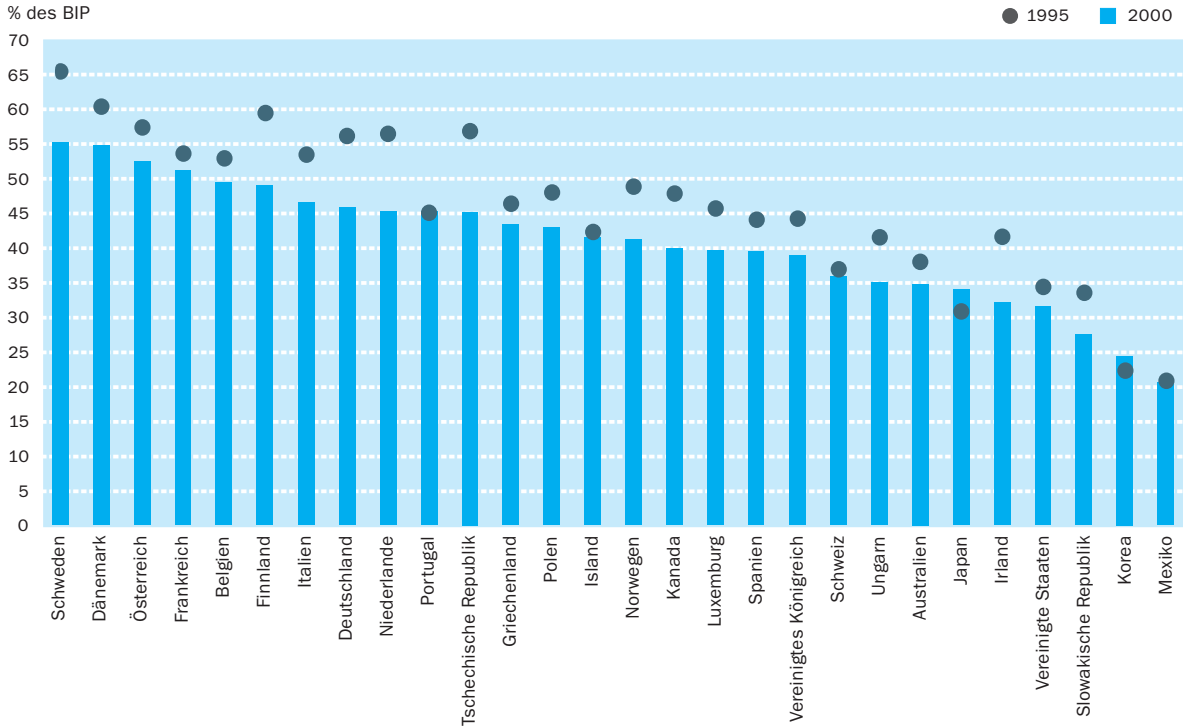
Bei der Betrachtung der öffentlichen Bildungsausgaben im Verhältnis zu den gesamten öffentlichen Ausgaben ist die relative Größe der öffentlichen Haushalte (gemessen im Verhältnis der öffentlichen Ausgaben zum BIP) zu berücksichtigen.

In allen OECD-Ländern wird bei einem Vergleich der öffentlichen Gesamthaushalte im Verhältnis zum BIP mit dem Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen offensichtlich, dass sogar in Ländern mit einem re-

*Die öffentliche Finanzierung der Bildung ist eine vorrangige gesellschaftspolitische*

Abbildung B4.2

## Öffentliche Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP (1995, 2000)



*Hinweis:* Diese Abbildung enthält die öffentlichen Ausgaben für alle Dienstleistungen und nicht nur die öffentlichen Ausgaben für Bildung.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP im Jahr 2000.

Quelle: OECD. Anhang 2. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

**Aufgabe – selbst in denjenigen OECD-Ländern, in denen die Staatsquote insgesamt niedrig ist.**

lativ geringen Anteil öffentlicher Ausgaben dem Bildungsbereich im Rahmen dieser Ausgaben sehr hohe Priorität beigemessen wird. So gehört zum Beispiel der Anteil öffentlicher Ausgaben, der in Korea, Mexiko und den Vereinigten Staaten in die Bildung fließt, zum höchsten der OECD-Länder (Abb. B4.1), und dennoch machen die öffentlichen Gesamtausgaben in diesen Ländern nur einen relativ geringen Teil des BIP aus (Abb. B4.2).

Obwohl das Bild nicht überall ganz eindeutig ist, gibt es Hinweise darauf, dass Länder mit einem hohen Anteil öffentlicher Ausgaben proportional weniger davon für den Bildungsbereich ausgeben: nur eines der zehn bei den öffentlichen Gesamtausgaben für öffentliche Dienstleistungen führenden Länder ist auch bei den Bildungsausgaben unter den „Top Ten“.

**In der Regel nahmen die öffentlichen Bildungsausgaben schneller zu als die öffentlichen Gesamtausgaben, aber nicht so schnell wie das Volkseinkommen.**

Wie jede andere öffentliche Dienstleistung wird auch die Bildung durch den Prozess der Haushaltskonsolidierung belastet. Dennoch stiegen – außer in Japan und Norwegen – die Bildungsausgaben mindestens genau so schnell wie die Ausgaben für andere öffentliche Bereiche – insgesamt erhöhte sich der Anteil der Bildungsausgaben an den Gesamtetats im Durchschnitt von 12,1 Prozent im Jahre 1995 auf 13,0 Prozent im Jahr 2000. Die Zahlen zeigen, dass der stärkste Zuwachs im Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung in Dänemark (Steigerung von 12,2 Prozent auf 15,3 Prozent), Griechenland (von 6,2

Prozent auf 8,8 Prozent) und Schweden (von 11,0 Prozent auf 13,4 Prozent) zu verzeichnen war.

In allen OECD-Ländern sind die öffentlichen Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich stärker dezentralisiert als für den Tertiärbereich (Tabellen B4.2a und B4.2b). Im Durchschnitt stammen 49 Prozent der ursprünglichen Mittel im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich aus den staatlichen Gesamthaushalten und nicht von regionalen oder kommunalen Gebietskörperschaften – gegenüber 77 Prozent im Tertiärbereich. Darüber hinaus sind die Transferzahlungen von der Zentralregierung an regionale und kommunale Gebietskörperschaften im Bildungsbereich unterhalb des Tertiärbereichs größer als im Tertiärbereich, was den betreffenden Unterschied bei der dezentralen Finanzierung noch verstärkt.

Nur zwei Länder – Neuseeland und die Slowakische Republik – haben unterhalb des Tertiärbereichs ein völlig zentralisiertes Finanzierungssystem, während im Tertiärbereich fünf Länder – die Niederlande, Neuseeland, Norwegen, die Slowakische Republik und Ungarn – ein derartiges System verfolgen. Nur in Belgien stammen weder die ursprünglichen Mittel für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich von der Zentralregierung, noch ist sie deren endgültiger Verwender.

## Definitionen und angewandte Methodik

Bildungsausgaben werden ausgedrückt in Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben eines Landes und in Prozent des BIP. Die öffentlichen Bildungsausgaben beinhalten die Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie Subventionen zum Lebensunterhalt von Schülern/Studierenden und für andere private Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen. In den öffentlichen Bildungsausgaben sind die Ausgaben sämtlicher öffentlicher Einrichtungen einschließlich anderer Ministerien neben dem Bildungsministerium sowie die Ausgaben der Gebietskörperschaften und anderer öffentlicher Stellen enthalten.

Die öffentlichen Gesamtausgaben bzw. die staatlichen Gesamtausgaben sind nicht rückzahlbare laufende und investive Ausgaben aller Gebietskörperschaften: zentraler, regionaler und kommunaler. Die laufenden Ausgaben betreffen konsumtive Ausgaben, Pacht-, Miet- und Zinszahlungen, Subventionen sowie sonstige laufende Transferzahlungen (z. B. Sozialversicherungen, Sozialhilfe, Renten und sonstige Wohlfahrtsleistungen). Die Daten für die öffentlichen Gesamtausgaben stammen aus der OECD-Datenbank der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen (s. Anhang 2) und beruhen auf dem ‚System of National Accounts 1993‘. In früheren Ausgaben von Bildung auf einen Blick bezogen sich die öffentlichen Gesamtausgaben auf das ‚System of National Accounts 1968‘. Die Umstellung des Systems der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung könnte daher für Unterschiede bei diesem Indikator gegenüber früheren Ausgaben von Bildung auf einen Blick verantwortlich sein.

*In so gut wie allen OECD-Ländern ist die öffentliche Finanzierung im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich weniger zentralisiert als im Tertiärbereich.*

*Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2000 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2002 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).*



Die originären Bildungsausgaben jeder Gebietskörperschaft – das sind die Mittel, die von dieser Gebietskörperschaft selbst aufgebracht werden – umfassen die gesamten Bildungsausgaben aller öffentlichen Behörden auf dieser Ebene (Direktausgaben plus Transferzahlungen an andere Gebietskörperschaften und private Einrichtungen) abzüglich der Transferzahlungen, die von anderen Gebietskörperschaften erhalten wurden. Der Anteil der originären Bildungsausgaben einer Gebietskörperschaft wird in Prozent der gesamten, konsolidierten Ausgaben aller drei Ebenen von Gebietskörperschaften berechnet. Bei der Ermittlung des Anteils der Bildungsausgaben einer bestimmten Gebietskörperschaft wurden nur Mittel berücksichtigt, die ausdrücklich für Bildungszwecke bestimmt sind. Für allgemeine Zwecke geleistete Transferzahlungen zwischen den Gebietskörperschaften, die in manchen Ländern einen großen Teil der Einnahmen der nachgeordneten Ebenen ausmachen, blieben bei diesen Berechnungen unberücksichtigt.

Die tatsächlichen Bildungsausgaben der einzelnen Gebietskörperschaften umfassen die Mittel, die direkt an Bildungseinrichtungen vergeben werden sowie die Transferzahlungen an Privathaushalte und andere private Empfänger (nach Erhalt der Transferleistungen anderer Gebietskörperschaften).

Es ist zu beachten, dass die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführten Zahlen und Daten möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2003 vergleichbar sind, da sich Änderungen in den Definitionen und Erhebungsbereichen ergeben haben. Diese wurden aufgrund der OECD Expenditure Comparability Study vorgenommen (Einzelheiten zu den Änderungen s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle B4.1

## Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung (1995, 2000)

Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen zuzüglich öffentlicher Subventionen an private Haushalte (einschl. Subventionen für den Lebensunterhalt und Subventionen für andere private Einheiten) als Prozentsatz des BIP und der öffentlichen Gesamtausgaben, nach Bildungsbereichen und Jahr

	Öffentliche Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben				Öffentliche Bildungsausgaben <sup>1</sup> als Prozentsatz des BIP			
	2000		1995		2000		1995	
	Primar-, Sekundär- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungs- bereiche zusammen	Alle Bildungs- bereiche zusammen	Primar-, Sekundär- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungs- bereiche zusammen	Alle Bildungs- bereiche zusammen
<b>OECD-Länder</b>								
Australien	10.6	3.2	13.9	13.3	3.9	1.2	5.1	5.2
Österreich	7.2	2.7	11.0	10.8	3.8	1.4	5.8	6.2
Belgien	6.9	2.6	10.6	m	3.4	1.3	5.2	m
Kanada <sup>2</sup>	7.9	4.7	13.1	13.1	3.3	2.0	5.5	6.5
Tschechische Rep.	6.6	1.8	9.7	8.7	3.0	0.8	4.4	4.9
Dänemark <sup>3</sup>	8.8	4.6	15.3	12.2	4.8	2.5	8.4	7.4
Finnland	7.4	4.2	12.2	11.7	3.6	2.0	6.0	7.0
Frankreich	8.0	2.0	11.4	11.3	4.1	1.0	5.8	6.0
Deutschland	6.6	2.4	9.9	9.7	3.0	1.1	4.5	4.6
Griechenland	6.3	2.1	8.8	6.2	2.7	0.9	3.8	2.9
Ungarn	8.8	3.0	14.1	12.9	3.1	1.0	4.9	5.4
Island	11.3	2.6	14.6	12.2	4.7	1.1	6.0	4.9
Irland	9.3	4.1	13.5	12.2	3.0	1.3	4.4	5.1
Italien	6.9	1.8	10.0	9.2	3.2	0.8	4.6	4.9
Japan <sup>3</sup>	7.9	1.6	10.5	11.4	2.7	0.5	3.6	3.6
Korea	13.6	2.7	17.6	m	3.3	0.7	4.3	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	16.5	4.3	23.6	22.4	3.4	0.9	4.9	4.6
Niederlande	7.0	2.9	10.7	8.9	3.2	1.3	4.8	5.0
Neuseeland	m	m	m	14.4	4.9	1.7	7.0	5.7
Norwegen	9.4	4.1	16.2	18.4	3.9	1.7	6.7	9.0
Polen	8.8	1.8	12.2	11.5	3.8	0.8	5.2	5.5
Portugal	9.2	2.3	12.7	11.9	4.2	1.0	5.7	5.4
Slowakische Republik	9.8	2.7	14.7	14.0	2.7	0.7	4.1	4.7
Spanien	7.8	2.4	11.2	10.6	3.1	1.0	4.4	4.7
Schweden	8.9	3.6	13.4	11.0	4.9	2.0	7.4	7.2
Schweiz	10.9	3.4	15.1	15.0	3.9	1.2	5.4	5.5
Türkei	m	m	m	m	2.4	1.1	3.5	2.4
Ver. Königreich	8.3	2.5	11.8	11.2	3.4	1.0	4.8	5.1
Vereinigte Staaten <sup>2</sup>	10.9	3.5	15.5	m	3.5	1.1	5.0	m
<b>Ländermittel</b>	<b>8.9</b>	<b>2.9</b>	<b>13.0</b>	<b>12.1</b>	<b>3.5</b>	<b>1.2</b>	<b>5.2</b>	<b>5.4</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>								
Argentinien	9.8	2.4	13.6	m	3.3	0.8	4.5	m
Brasilien <sup>4</sup>	7.3	2.2	10.4	m	3.0	0.9	4.3	m
Chile	13.5	2.5	17.5	m	3.2	0.6	4.2	m
Indien <sup>2,4</sup>	8.6	2.2	12.7	m	2.8	0.7	4.1	m
Indonesien	7.4	2.2	9.6	m	1.1	0.3	1.5	m
Israel	9.0	2.5	13.7	13.3	4.5	1.2	6.8	6.9
Jamaica	8.1	2.4	11.1	m	4.8	1.4	6.5	m
Malaysia	17.2	8.5	26.7	m	4.0	2.0	6.2	m
Paraguay	9.3	1.9	11.2	m	4.1	0.9	5.0	m
Philippinen	11.7	1.9	13.9	m	3.3	0.5	3.9	m
Russische Föd.	6.0	1.7	10.6	m	1.7	0.5	3.0	m
Thailand	16.8	6.3	31.0	m	2.9	1.1	5.4	m
Tunesien	13.3	m	19.4	m	5.2	m	7.7	m
Uruguay	8.3	2.4	11.8	m	1.9	0.6	2.8	m
Simbabwe <sup>2</sup>	m	m	m	m	7.6	m	7.6	m

1. Die in dieser Tabelle enthaltenen öffentlichen Ausgaben beinhalten öffentliche Subventionen an private Haushalte für den Lebensunterhalt, die nicht für Bildungseinrichtungen ausgegeben werden. Daher übersteigen die in dieser Tabelle angegebenen entsprechenden Zahlen die für öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Tabelle B2.1b. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich im Tertiärbereich und nicht im Primar-, Sekundär- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich enthalten. 3. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl im Sekundärbereich II als auch im Tertiärbereich enthalten. 4. Referenzjahr 1999.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle B4.2a

### Herkunft der Mittel für öffentliche Bildungsausgaben vor und nach Transferzahlungen zwischen den Gebietskörperschaften (2000)

nach Gebietskörperschaften für Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich

	Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den Gebietskörperschaften)				Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den Gebietskörperschaften)			
	Zentral	Regional	Kommunal	Insgesamt	Zentral	Regional	Kommunal	Insgesamt
<b>OECD-Länder</b>								
Australien	27	73	n	100	19	81	n	100
Österreich	70	8	22	100	34	43	23	100
Belgien	a	94	6	100	a	94	6	100
Kanada <sup>1</sup>	4	70	26	100	3	10	87	100
Tschechische Rep.	80	a	20	100	80	a	20	100
Dänemark <sup>2</sup>	32	10	58	100	36	11	53	100
Finnland	41	a	59	100	9	a	91	100
Frankreich	74	12	14	100	73	13	14	100
Deutschland	8	75	18	100	7	71	22	100
Griechenland	93	7	a	100	82	15	3	100
Ungarn	71	x	29	100	20	x	80	100
Island	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	100	a	n	100	82	a	18	100
Italien	81	5	14	100	81	4	15	100
Japan <sup>2</sup>	25	57	18	100	1	81	18	100
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	82	17	n	100	22	78	n	100
Niederlande	94	n	6	100	74	n	26	100
Neuseeland	100	n	n	100	100	a	n	100
Norwegen	34	a	66	100	11	a	89	100
Polen	5	1	94	100	1	1	97	100
Portugal	94	6	m	100	94	6	m	100
Slowakische Republik	100	a	a	100	100	a	a	100
Spanien	17	78	5	100	17	78	5	100
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	3	52	45	100	n	58	42	100
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	26	a	74	100	24	a	76	100
Vereinigte Staaten <sup>1</sup>	8	51	41	100	1	1	99	100
<b>Ländermittel</b>	<b>49</b>	<b>30</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>37</b>	<b>30</b>	<b>35</b>	<b>100</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>								
Argentinien	9	91	m	100	1	99	m	100
Brasilien <sup>3</sup>	5	58	37	100	4	58	38	100
Chile	95	a	5	100	48	a	52	100
Indien <sup>1,3</sup>	10	84	6	100	10	71	19	100
Indonesien	m	m	m	m	100	n	x	100
Israel	90	a	10	100	67	a	33	100
Jamaica	100	a	a	100	100	a	a	100
Paraguay	100	n	n	100	98	2	x	100
Philippinen	86	a	14	100	86	a	14	100
Russische Föd.	7	18	75	100	7	18	75	100
Thailand	94	a	6	100	90	a	10	100
Tunesien	100	a	a	100	100	a	a	100
Uruguay	100	a	a	100	100	a	a	100
Simbabwe <sup>1</sup>	100	a	a	100	100	a	a	100

1. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich im Tertiärbereich enthalten. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl im Sekundarbereich II als auch im Tertiärbereich enthalten. 3. Referenzjahr 1999.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle B4.2b

**Herkunft der Mittel für öffentliche Bildungsausgaben vor und nach Transferzahlungen zwischen den Gebietskörperschaften (2000)**

nach Gebietskörperschaften, Tertiärbereich

	Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den Gebietskörperschaften)				Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den Gebietskörperschaften)			
	Zentral	Regional	Kommunal	Insgesamt	Zentral	Regional	Kommunal	Insgesamt
<b>OECD-Länder</b>								
Australien	91	9	n	100	91	9	n	100
Österreich	99	1	n	100	99	1	n	100
Belgien	17	82	1	100	17	82	1	100
Kanada <sup>1</sup>	34	66	n	100	23	73	n	100
Tschechische Rep.	97	a	3	100	97	a	3	100
Dänemark <sup>2</sup>	88	2	10	100	88	2	10	100
Finnland	86	a	14	100	79	a	21	100
Frankreich	91	5	4	100	91	5	4	100
Deutschland	17	80	3	100	11	86	3	100
Griechenland	99	1	a	100	99	1	a	100
Ungarn	100	x	n	100	100	x	n	100
Island	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	100	a	n	100	90	a	10	100
Italien	92	7	n	100	91	8	n	100
Japan <sup>2</sup>	84	16	n	100	84	16	n	100
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	83	17	n	100	82	18	n	100
Niederlande	100	n	n	100	100	n	n	100
Neuseeland	100	n	n	100	100	a	n	100
Norwegen	100	a	n	100	100	a	a	100
Polen	99	1	n	100	99	1	n	100
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Republik	100	a	a	100	100	a	a	100
Spanien	16	83	1	100	16	83	1	100
Schweden	96	4	a	100	95	5	a	100
Schweiz	46	54	1	100	31	69	n	100
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	100	a	n	100	87	a	13	100
Vereinigte Staaten <sup>1</sup>	39	55	6	100	39	55	6	100
<b>Ländermittel</b>	<b>77</b>	<b>23</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>74</b>	<b>24</b>	<b>3</b>	<b>100</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>								
Argentinien	31	69	n	100	1	99	n	100
Brasilien <sup>3</sup>	64	34	2	100	64	34	2	100
Chile	100	a	a	100	100	a	a	100
Indien <sup>1,3</sup>	38	62	x	100	38	62	a	100
Israel	98	a	2	100	98	a	2	100
Jamaica	100	a	a	100	100	a	a	100
Malaysia	100	m	n	100	100	m	a	100
Paraguay	100	n	n	100	100	n	n	100
Philippinen	100	a	a	100	100	a	a	100
Russische Föd.	81	17	2	100	81	17	2	100
Thailand	100	a	a	100	100	a	a	100
Uruguay	100	a	a	100	100	a	a	100

1. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich im Tertiärbereich enthalten. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl im Sekundärbereich II als auch im Tertiärbereich enthalten. 3. Referenzjahr 1999.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).



## Indikator B5: Unterstützung für Schüler/ Studierende und private Haushalte durch öffentliche Subventionen

- Öffentliche Subventionen für Schüler/Studierende und private Haushalte finden sich hauptsächlich im Tertiärbereich.
- Durchschnittlich 17 Prozent der öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich betreffen finanzielle Unterstützungsleistungen an Studierende, private Haushalte und andere private Einheiten. In Australien, Dänemark, Neuseeland, Schweden und dem Vereinigten Königreich machen die öffentlichen Subventionen ungefähr 30 Prozent und mehr der öffentlichen Bildungsetats für den Tertiärbereich aus.
- Subventionen sind generell häufiger in Systemen anzutreffen, bei denen von den Schülern/Studierenden erwartet wird, dass sie wenigstens einen Teil ihrer Bildungskosten selbst tragen.
- Subventionierte Darlehenssysteme für Schüler/Studierende existieren in der Regel in Ländern mit einer hohen Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich.
- In den meisten OECD-Ländern genießen die Empfänger von Subventionen einen erheblichen Ermessensspielraum hinsichtlich der Verwendung der erhaltenen Subventionen. In allen OECD-Ländern, über die Zahlenmaterial vorliegt, werden die Zuschüsse hauptsächlich außerhalb der Bildungseinrichtungen ausgegeben, und in fast der Hälfte dieser Länder ist dies ausschließlich der Fall.

### Politischer Hintergrund

Subventionen an Schüler/Studierende und ihre Familien sind politische Ansatzpunkte, durch die der Staat eine stärkere Bildungsbeteiligung, insbesondere von Schülern und Studierenden aus einkommensschwachen Familien, fördern kann, indem ein Teil der direkten und indirekten Bildungskosten bezuschusst wird. Sie sind somit eine Möglichkeit, Probleme des Zugangs und der Chancengleichheit anzugehen. Ihr erfolgreicher Einsatz muss daher, zumindest zum Teil, durch die Untersuchung von Indikatoren zu Bildungsbeteiligung, Erfolgs- und Abschlussquoten bewertet werden. Ferner spielen öffentliche Subventionen auch bei der indirekten Finanzierung von Bildungseinrichtungen eine wichtige Rolle.

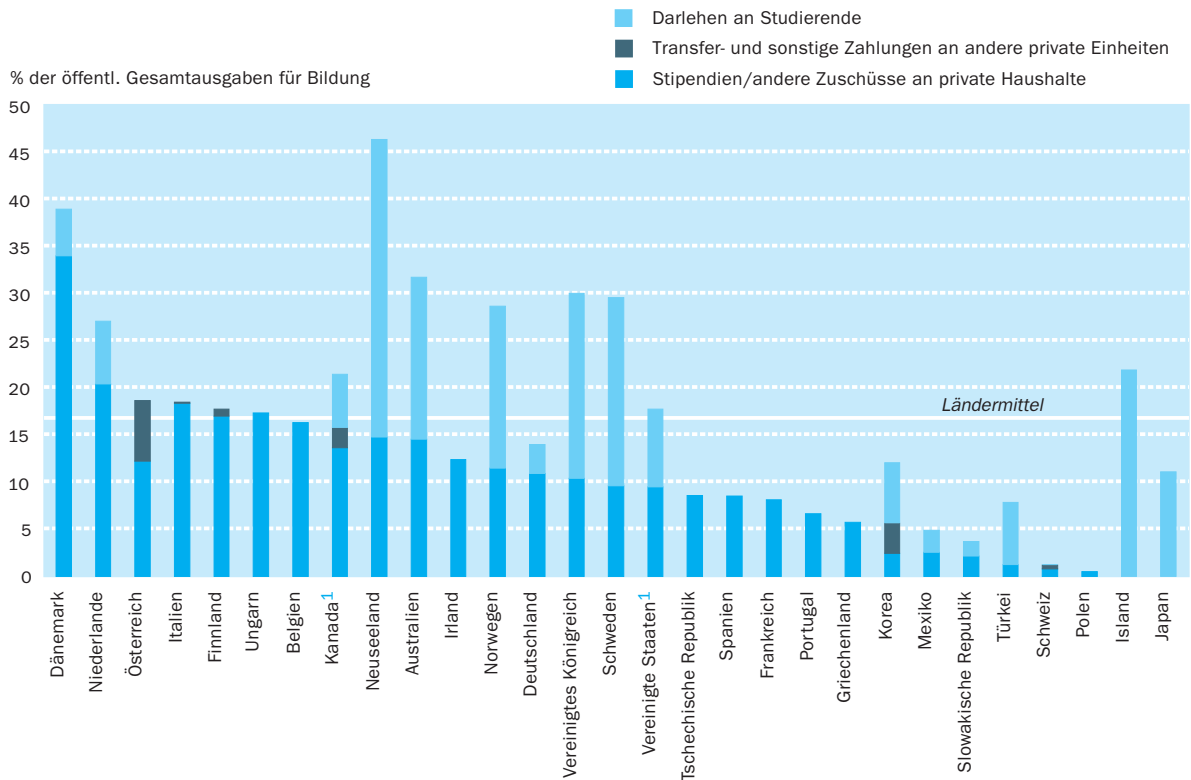
Indem Finanzmittel für Bildungseinrichtungen über Schüler/Studierende gelenkt werden, kann auch ein Beitrag zu mehr Wettbewerb zwischen den Bildungseinrichtungen und zu einer größeren Effizienz der Bildungsfinanzierung geleistet werden. Da Zuschüsse zu den Lebenshaltungskosten der Schüler/Studierenden eine Erwerbstätigkeit zur Finanzierung von Bildung ersetzen können, tragen öffentliche Subventionen möglicherweise auch dazu bei, den

*Dieser Indikator untersucht direkte und indirekte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie die an private Haushalte gezahlten öffentlichen Zuschüsse für den Lebensunterhalt von Schülern/Studierenden.*

Abbildung B5.1

## Öffentliche Subventionen für Bildung im Tertiärbereich (2000)

Öffentliche Subventionen für Bildung an den privaten Sektor als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung, nach Art der Subvention



1. Einschließlich post-sekundärem, nicht-tertiärem Bereich.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Stipendien/anderen Zuschüsse an private Haushalte und Transfer- und sonstigen Zahlungen an andere private Einheiten im Tertiärbereich.

Quelle: OECD, Tabelle B5.2. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

Bildungsstand anzuheben, indem Schülern/Studierenden die Möglichkeit für einen Vollzeitschulbesuch bzw. ein Vollzeitstudium gegeben wird und wenn sie in geringem Umfang oder überhaupt keiner bezahlten Tätigkeit nachgehen müssen.

Öffentliche Subventionen können in vielfältiger Weise bereitgestellt werden: als einkommensabhängige Zuschüsse, als Familienbeihilfen für alle Schüler/Studierenden, als Steuerfreibeträge für Schüler/Studierende oder ihre Eltern oder in Form sonstiger Transferleistungen an private Haushalte. Nicht an Bedingungen geknüpfte Subventionsleistungen wie Steuerermäßigungen oder Familienbeihilfen werden möglicherweise von einkommensschwachen Schülern/Studierenden weniger als Anreiz zu einer Bildungsteilnahme empfunden als dies bei einkommensabhängigen Zuschüssen der Fall ist. Sie können jedoch auf jeden Fall dazu beitragen, Ungleichheiten zwischen Haushalten mit und ohne Kindern in Ausbildung abzubauen.

Eine entscheidende Frage ist, ob Finanzhilfen an private Haushalte in Form von Zuschüssen oder Darlehen gewährt werden sollen. Können Finanzhilfen in Form

von Darlehen dazu beitragen, die Wirksamkeit der in Bildung investierten Ressourcen zu erhöhen und einen Teil der Bildungskosten auf die Nutznießer der Bildungsinvestitionen zu verlagern? Oder sind Studiendarlehen weniger wirksam als Zuschüsse, wenn es darum geht, einkommensschwache Schüler/Studierende zu mehr Bildung zu ermutigen? Dieser Indikator kann diese Fragen zwar nicht beantworten, er kann jedoch die von den einzelnen OECD-Ländern verfolgte Subventionspolitik aufzeigen.

## Ergebnisse und Erläuterungen

### Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht.

Dieser Indikator liefert Information über den Teil der öffentlichen Bildungsausgaben, der aus Transferzahlungen an Schüler/Studierende, ihre Familien und andere private Einheiten besteht. Ein Teil dieser Gelder geht indirekt an Bildungseinrichtungen, wenn z. B. Subventionen für die Zahlung von Schul-/Studiengebühren genutzt werden. Andere Subventionsleistungen haben keinerlei Bezug zu Bildungseinrichtungen, z. B. finanzielle Zuschüsse zu den Lebenshaltungskosten von Schülern/Studierenden.


Erfasste Daten

(Erklärungen s. S. 214)

Bei diesem Indikator wird zwischen nicht-rückzahlbaren Subventionen in Form von Stipendien und Studienbeihilfen einerseits und Darlehen andererseits unterschieden. Nicht unterschieden wird jedoch zwischen den verschiedenen Arten von Beihilfen bzw. Darlehen, wie z. B. Stipendien einerseits und Familienbeihilfen und Subventionen in Form von Sachleistungen andererseits.

Der Staat kann die Schüler/Studierenden und ihre Familien auch durch die Gewährung von Steuerermäßigungen und Steueranrechnungen unterstützen. Diese Art von Subventionen wird in diesem Indikator jedoch nicht berücksichtigt.

Im Rahmen dieses Indikators wird das Gesamtvolumen der Darlehen angegeben, um Aufschluss über die Höhe der Unterstützungsleistungen für die derzeitigen Studierenden zu erhalten. Da die Rückzahlung an die Darlehensprogramme mehrere Jahre nach Inanspruchnahme der Darlehen durch die damaligen Studierenden erfolgt, ist eine Abschätzung der realen Kosten von Darlehensprogrammen ohne Berücksichtigung der Tilgungszahlungen schwierig, weshalb Darlehen nur als Bruttobeträge ausgewiesen werden. Internationale Vergleiche der gesamten Rückzahlungen innerhalb desselben Referenzzeitraums sind nicht möglich, da diese erheblich durch Änderungen bei den Vergabekriterien der Darlehen bzw. der Zahl der Darlehensempfänger beeinflusst werden. Außerdem fließen Darlehensrückzahlungen in den meisten Ländern nicht den Bildungsbehörden zu, so dass ihnen diese Gelder nicht wieder für Bildungsaufgaben zur Verfügung stehen.

Häufig wird auch eine staatliche Bürgschaft für Studiendarlehen privater Kreditgeber gewährt. In einigen OECD-Ländern ist diese indirekte Form der Subventionierung ebenso bedeutend wie die direkte Finanzhilfe an Schüler/Studierende oder sogar noch bedeutender. Aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit werden jedoch in diesem Indikator nur die öffentlichen Transferleistungen an private Einheiten berücksichtigt, das Gesamtvolumen der Darlehen wurde dagegen nicht berücksichtigt.



*Die OECD-Länder geben im Durchschnitt ca. 0,4 Prozent ihres BIP für öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten aus.*

*Im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht-tertiären Bereich stellen öffentliche Subventionen einen vergleichsweise geringen Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben dar.*

*Australien, Dänemark, Neuseeland, Schweden und das Vereinigte Königreich verwenden mindestens 30 Prozent ihres Bildungsetats für den Tertiärbereich für Subventionen an den privaten Sektor.*

*Zur Subventionierung der Bildungskosten von Studierenden praktizieren die OECD-Länder unterschiedliche*

Für einige OECD-Länder gestaltet es sich außerdem recht schwierig, die den Schülern/Studierenden gewährte Gesamtsumme an Darlehen eindeutig zu ermitteln; Zahlen zu den Studiendarlehen sind daher mit Vorsicht zu interpretieren.

### Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten

Die OECD-Länder geben im Durchschnitt für alle Bildungsbereiche zusammen 0,4 Prozent ihres BIP für öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten aus. Die Subventionen im Verhältnis zum BIP sind in Dänemark (1,75 Prozent des BIP) am höchsten, gefolgt von Neuseeland (1,18 Prozent) und Schweden (1,14 Prozent). Außerdem entfallen in den OECD-Ländern durchschnittlich 7 Prozent der öffentlichen Bildungsetats auf Transferleistungen an den privaten Sektor (Tabellen B5.1 und B5.2). Der größte Teil dieser Gelder geht in den Tertiärbereich, außer in Frankreich, Mexiko, der Schweiz, der Tschechischen Republik und Ungarn, wo über 50 Prozent der Transferzahlungen an den privaten Sektor in den Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich fließen.

Öffentliche Subventionen an private Haushalte werden in den meisten OECD-Ländern erst ab dem Sekundarbereich II gezahlt. Unterhalb dieser Ebene gibt es in der Regel kaum Subventionen, da in den meisten OECD-Ländern bis zu diesem Bereich allgemeine Schulpflicht besteht, der Schulbesuch kostenlos ist, Schulbildung überwiegend von der öffentlichen Hand bereitgestellt und weitgehend direkt am Wohnort der Schüler und ihrer Familien angeboten wird. In 9 von 28 OECD-Ländern machen daher Subventionszahlungen an private Haushalte und andere private Einheiten nur 1 Prozent oder weniger der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich aus. Dagegen betragen sie in Neuseeland, den Niederlanden, Schweden und Ungarn zwischen 8 und 11 Prozent der öffentlichen Gelder für diese Bildungsbereiche und in Dänemark 16 Prozent (Abb. B5.2). In den meisten OECD-Ländern, die einen hohen Anteil an Subventionszahlungen im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht-tertiären Bereich aufweisen, gehen diese an Erwachsene, die wieder in den Sekundarbereich einsteigen.

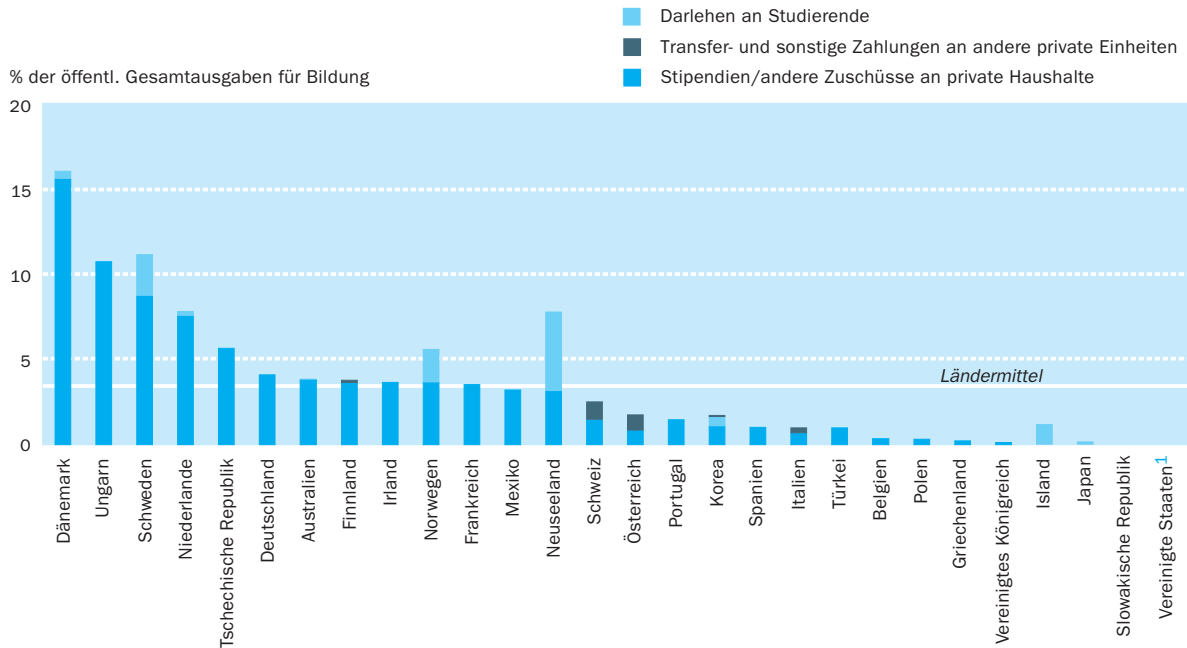
Der in Form von Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten ausgezahlte Teil der Bildungsetats ist im Tertiärbereich wesentlich höher. Im Durchschnitt verwenden die OECD-Länder 17 Prozent ihres Bildungsetats für den Tertiärbereich in Form von Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten (Abb. B5.1). In Australien, Dänemark, Neuseeland, Schweden und dem Vereinigten Königreich machen die öffentlichen Subventionen 30 Prozent und mehr der öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich aus. Nur in Polen, der Slowakischen Republik und der Schweiz machen diese Subventionen weniger als 5 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben für den Tertiärbereich aus (Tab. B5.2).

In vielen OECD-Ländern stellt sich die zentrale Frage, ob die an private Haushalte geleisteten Finanzhilfen in erster Linie als Zuschüsse oder als Darlehen gewährt werden sollen. Die Staaten gewähren zur Subventionierung der Lebenshaltungs- bzw. Bildungskosten der Studierenden verschiedene Kombina-

Abbildung B5.2

## Öffentliche Subventionen für Bildung im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (2000)

Öffentliche Subventionen für Bildung an den privaten Sektor als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung, nach Art der Subvention



1. Ohne post-sekundären, nicht-tertiären Bereich

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Stipendien/anderen Zuschüsse an private Haushalte und Transfer- und sonstige Zahlungen an andere private Einheiten für Bildung im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.

Quelle: OECD. Tabelle B5.1. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

tionen von Zuschüssen und Darlehen. Die Befürworter von Studiendarlehen argumentieren, dass mit den Geldern für Darlehen mehr erreicht werden kann, mit anderen Worten, wenn die für Zuschüsse verwendeten Gelder dazu verwendet würden, Darlehen abzusichern bzw. zu subventionieren, könnte den Studierenden insgesamt mehr an Finanzhilfe zur Verfügung gestellt werden und somit insgesamt der Zugang zum Bildungssystem erweitert werden. Außerdem wird durch Darlehen ein Teil der Bildungskosten auf diejenigen verlagert, die am meisten von den Bildungsinvestitionen profitieren. Die Gegner von Studiendarlehen führen dagegen an, dass Studiendarlehen in geringerem Maße als Zuschüsse dazu beitragen, einkommensschwache Schüler/Studierende dazu zu bewegen, eine weiterführende Bildung ins Auge zu fassen. Ferner führen sie an, dass Darlehen aufgrund der unterschiedlichen Subventionen für Darlehensnehmer und -geber und der Verwaltungs- und Tilgungskosten möglicherweise weniger effizient sind als angenommen. Auch kulturelle Unterschiede zwischen und innerhalb der einzelnen Länder können sich auf die Bereitschaft von Schülern/Studierenden zur Aufnahme eines Ausbildungsdarlehens auswirken.

**Kombinationen von Zuschüssen und Darlehen.**

Abbildung B5.1 gibt eine Übersicht über die Anteile von Darlehen, Zuschüssen und Stipendien sowie anderen Beihilfen für private Haushalte an den öffentlichen Bildungsausgaben im Tertiärbereich. Zu den Zuschüssen und Stipendien

*Die höchsten Subventionen in Form von Studiendarlehen sind in der Regel in den Ländern mit den höchsten Beteiligungsquoten im Tertiärbereich zu finden.*

*Die Rückzahlung der Darlehen verringert die realen Kosten der Darlehensprogramme für die öffentliche Hand, erhöht jedoch gleichzeitig die finanzielle Belastung der privaten Haushalte für Bildung.*

*In den meisten OECD-Ländern haben die Empfänger einen beträchtlichen Spielraum in Bezug auf die Verwendung der an sie gezahlten öffentlichen Subventionen.*

zählen auch Familienbeihilfen und sonstige spezifische Subventionen, nicht jedoch Steuerermäßigungen. In 13 von 29 OECD-Ländern, die Daten vorlegen, gibt es ausschließlich Stipendien oder Zuschüsse und Transferzahlungen an andere private Einheiten. Die übrigen OECD-Länder bieten sowohl Stipendien/Zuschüsse als auch Studiendarlehen an. Im Allgemeinen erhalten Studierende in denjenigen OECD-Ländern die höchsten Subventionen, die Studiendarlehen bieten, und meistens gewähren diese Länder einen überdurchschnittlich hohen Anteil ihrer Bildungsetats allein in Form von Zuschüssen und Stipendien (Abb. B5.1 und Tab. B5.2)

Der Grund für die Einführung eines Studiendarlehenssystems liegt für die Regierungen möglicherweise häufig darin, die Kosten eines sich ausweitenden Tertiärbereichs besser im Griff zu haben. So ist zum Beispiel bemerkenswert, dass die drei Länder, die die höchsten Subventionen in Form von Studiendarlehen angegeben haben (Island, Neuseeland und Schweden), auch die höchsten Studienanfängerquoten innerhalb der OECD aufweisen (s. Indikator C2). Hier gibt es jedoch auch Ausnahmen. Finnland hat die zweithöchste Anfängerquote im Tertiärbereich A, verfügt aber über kein öffentlich finanziertes Studiendarlehenssystem.

Die Rückzahlung staatlicher Darlehen kann für den Staat eine bedeutende Einnahmequelle darstellen und die Kosten der Darlehensprogramme beträchtlich senken. In den aktuellen Zahlen über die Bildungsausgaben der privaten Haushalte als Teil der privaten Ausgaben (Indikator B4) sind die Rückzahlungen durch frühere Darlehensempfänger nicht enthalten. Diese Rückzahlungen können für den Einzelnen eine erhebliche Belastung darstellen und seine Entscheidung hinsichtlich des Studiums an einer tertiären Bildungseinrichtung beeinflussen. Allerdings wird in vielen OECD-Ländern die Rückzahlung der Studiendarlehen vom künftigen Einkommen der Absolventen abhängig gemacht.

### **Wofür die Subventionen verwendet werden: Lebenshaltungskosten und Studiengebühren**

In den meisten OECD-Ländern sind die öffentlichen Zahlungen an private Haushalte für Bildung größtenteils nicht zweckgebunden, das heißt, über ihre Verwendung bestimmen die Empfänger, also die Studierenden und ihre Familien, selbst. In einigen OECD-Ländern jedoch sind die öffentlichen Subventionen zweckgebunden für Zahlungen an Bildungseinrichtungen. So besteht beispielsweise in Australien, Neuseeland und im Vereinigten Königreich eine Zweckbindung derartiger öffentlicher Gelder für Studiengebühren. In Australien besteht innerhalb des HECS-Systems (Higher Education Contribution Scheme – Ausbildungsbeihilfeprogramm für Hochschulbildung) ein enger Zusammenhang zwischen Studiendarlehen und Studiengebühren. Im Rahmen dieses Programms können die Studierenden zwischen zwei Alternativen wählen: einer semesterweise geleisteten Vorauszahlung der Studiengebühren, für die sie einen 25-prozentigen Nachlass erhalten, oder die Zahlung der gesamten aufgelaufenen Gebühren im Nachhinein über die Einkommenssteuern, sobald ihr Jahreseinkommen eine bestimmte Mindestgrenze überschreitet. Im Rahmen der OECD-Bildungsindikatoren wird das HECS-System als Darle-

henssystem eingestuft, auch wenn die Studierenden das Stunden der Zahlungen vielleicht nicht als Darlehen betrachten. In OECD-Ländern mit hohen Studiengebühren ist faktisch ein Teil der öffentlichen Subventionen an private Haushalte für Zahlungen an Bildungseinrichtungen zu verwenden, selbst wenn dies nicht ausdrücklich politisch intendiert ist.

Stipendien und andere Studienbeihilfen, die den Schülern/Studierenden zuzurechnen sind, werden weitgehend außerhalb der Bildungseinrichtungen ausgegeben. Sie leisten einen Beitrag zu den Bildungskosten, die keine Studiengebühren sind. In Dänemark, Finnland, den Niederlanden und Ungarn machen die Stipendien und anderen Studienbeihilfen, die nicht Studiengebührenzahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, mehr als 15 Prozent der gesamten öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich aus. Polen und die Schweiz sind die einzigen OECD-Länder, in denen Stipendien und andere Studienbeihilfen, die auf Ausgaben außerhalb der Bildungseinrichtungen abzielen, weniger als 1 Prozent der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben ausmachen (Tab. B5.2).

In OECD-Ländern, in denen die Studierenden Studiengebühren zahlen müssen, ist die Verfügbarkeit öffentlicher Subventionen von besonderer Bedeutung, um Studierenden unabhängig von ihren wirtschaftlichen Verhältnissen Zugang zu den Bildungsangeboten zu ermöglichen. Indikator B4 zeigt auf, welcher Anteil der Gelder für Bildungseinrichtungen aus privaten Quellen stammt.

In OECD-Ländern mit einem geringen Anteil privater Finanzierung von Bildungseinrichtungen ist tendenziell auch der Anteil der öffentlichen Subventionen geringer (Tabellen B5.2 und B3.2). Eine Ausnahme bildet hier Korea, wo trotz der Tatsache, dass ungefähr 80 Prozent aller Mittel für den Tertiärbereich aus privaten Quellen stammen, die Höhe der Subventionen, die als Beihilfe zur Zahlung von Studiengebühren geleistet werden, mit 2 Prozent vergleichsweise gering ist (Tabellen B5.2 und B3.2).

## Definitionen und angewandte Methodik

Zu den öffentlichen Subventionen an private Haushalte zählen folgende Kategorien: 1. Zuschüsse/Stipendien, 2. staatliche Studiendarlehen, 3. Kindergeld und andere Familienbeihilfen, die an den Status des Studierenden gebunden sind, 4. öffentliche Subventionen in Form von Geld- oder Sachleistungen, speziell für Unterbringung, Nutzung von Verkehrsmitteln, medizinische Versorgung, Bücher und Lernmittelbedarf, soziale, Freizeit- und sonstige Zwecke und 5. Zinssubventionen für private Darlehen.

Die Ausgaben für Studiendarlehen sind als Bruttobetrag ausgewiesen, d. h. ohne Abzug oder Verrechnung der Tilgungs- oder Zinszahlungen der Darlehensnehmer (Studierende oder private Haushalte). Diese Form wurde gewählt, weil der Bruttobetrag der Darlehen und Stipendien bzw. Zuschüsse die relevante Messgröße für die Ermittlung der Finanzhilfen an die gegenwärtigen Bildungsteilnehmer ist.

*In allen OECD-Ländern, für die Zahlen vorliegen, werden Subventionen in erster Linie außerhalb der Bildungseinrichtungen ausgegeben – in jedem dritten OECD-Land sogar ausschließlich.*

*Subventionen sind besonders dort von Bedeutung, wo von den Schülern/Studierenden erwartet wird, dass sie wenigstens einen Teil ihrer Bildungskosten selbst tragen.*

*Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2000 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2002 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).*

Öffentliche Kosten in Verbindung mit staatlich garantierten privaten Darlehen sind bei den Subventionen an andere private Einheiten enthalten. Im Unterschied zu den öffentlichen Darlehen sind hierbei nur die Nettokosten der Darlehen enthalten.

Nicht enthalten ist der Geldwert von Steuerermäßigungen und Steueranrechnungen, die privaten Haushalten und Studierenden gewährt werden.

Es ist zu beachten, dass die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführten Zahlen und Daten möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2003 vergleichbar sind, da sich Änderungen in den Definitionen und Erhebungsbereichen ergeben haben. Diese wurden aufgrund der OECD Expenditure Comparability Study vorgenommen (Einzelheiten zu den Änderungen s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle B5.1

**Öffentliche Subventionen an den privaten Sektor als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP, für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (2000)**

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Subventionen für private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP

	Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Subventionen für Bildung an private Einheiten					Subventionen für Bildung an private Einheiten als Prozentsatz des BIP
		Finanzhilfen für Schüler			Transfer- und sonstige Zahlungen an andere private Einheiten	Insgesamt	
		Stipendien/ andere Zuschüsse an private Haushalte	Darlehen an Schüler	Insgesamt			
<b>OECD-Länder</b>							
Australien	96.2	3.8	n	3.8	n	3.8	0.15
Österreich	98.3	0.8	a	0.8	0.9	1.7	0.07
Belgien	99.7	0.3	n	0.3	n	0.3	0.01
Kanada <sup>1</sup>	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	94.4	5.6	a	5.6	n	5.6	0.17
Dänemark	84.0	15.6	0.4	16.0	n	16.0	0.78
Finnland	96.2	3.6	n	3.6	0.2	3.8	0.14
Frankreich	96.5	3.5	a	3.5	a	3.5	0.15
Deutschland	95.9	4.1	n	4.1	n	4.1	0.12
Griechenland	99.8	0.2	m	0.2	a	0.2	0.01
Ungarn	89.3	10.7	a	10.7	n	10.7	0.33
Island	98.8	m	1.2	1.2	m	1.2	0.05
Irland	96.4	3.6	n	3.6	n	3.6	0.11
Italien	99.0	0.7	a	0.7	0.3	1.0	0.03
Japan	99.8	m	0.2	0.2	n	0.2	n
Korea	98.5	1.0	0.5	1.5	0.1	1.5	0.05
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	96.8	3.2	a	3.2	a	3.2	0.11
Niederlande	92.2	7.6	0.2	7.8	n	7.8	0.25
Neuseeland	92.2	3.1	4.6	7.8	n	7.8	0.38
Norwegen	94.4	3.6	2.0	5.6	n	5.6	0.22
Polen	99.7	0.3	x	0.3	m	0.3	0.01
Portugal	98.5	1.5	a	1.5	a	1.5	0.06
Slowakische Republik	100.0	n	a	n	a	n	n
Spanien	99.0	1.0	a	1.0	n	1.0	0.03
Schweden	88.9	8.7	2.4	11.1	m	11.1	0.55
Schweiz	97.5	1.5	n	1.5	1.1	2.5	0.10
Türkei	99.0	1.0	a	1.0	m	1.0	0.02
Ver. Königreich	99.9	0.1	a	0.1	n	0.1	n
Vereinigte Staaten <sup>1</sup>	100.0	n	n	n	n	n	n
<b>Ländermittel</b>	<b>96.6</b>	<b>3.2</b>	<b>0.4</b>	<b>3.4</b>	<b>0.1</b>	<b>3.4</b>	<b>0.13</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>							
Argentinien	99.4	0.6	a	0.6	0.1	0.6	n
Brasilien <sup>2</sup>	100.0	n	a	n	a	n	n
Chile	99.6	0.4	a	0.4	a	0.4	n
Indien <sup>1,2</sup>	99.9	0.1	x	0.1	x	0.1	n
Indonesien	96.6	3.4	m	3.4	m	3.4	n
Israel	98.7	1.3	n	1.3	n	1.3	0.1
Jamaica	98.5	1.5	n	1.5	n	1.5	0.1
Malaysia	99.7	0.3	a	0.3	m	0.3	n
Paraguay	99.7	0.2	a	0.2	0.1	0.3	n
Philippinen	99.2	a	a	a	0.8	0.8	n
Thailand	95.8	0.7	3.5	4.2	m	4.2	0.1
Uruguay	99.9	0.1	a	0.1	a	0.1	n

1. Ohne post-sekundären, nicht-tertiären Bereich. 2. Referenzjahr 1999.

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle B5.2

**Öffentliche Subventionen an den privaten Sektor als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP, für den Tertiärbereich (2000)**

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Subventionen für private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP

	Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Subventionen für Bildung an private Einheiten						Subventionen für Bildung an private Einheiten als Prozentsatz des BIP
		Finanzhilfen für Studierende				Transfer- und sonstige Zahlungen an private Einheiten	Total	
		Stipendien/ andere Zuschüsse an private Haushalte	Darlehen an Studierende	Insgesamt	Stipendien/ andere Zuschüsse an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzuordnen sind.			
<b>OECD-Länder</b>								
Australien	68.3	14.5	17.2	31.7	1.2	n	31.7	0.37
Österreich	81.3	12.2	a	12.2	x	6.4	18.7	0.27
Belgien	83.7	16.3	n	16.3	4.4	n	16.3	0.21
Kanada <sup>1</sup>	78.6	13.6	5.7	19.2	m	2.2	21.4	0.42
Tschechische Rep.	91.4	8.6	a	8.6	n	n	8.6	0.07
Dänemark	61.1	33.9	4.9	38.9	n	n	38.9	0.98
Finnland	82.3	16.9	n	16.9	n	0.8	17.7	0.36
Frankreich	91.9	8.1	a	8.1	2.5	a	8.1	0.08
Deutschland	86.0	10.9	3.1	14.0	a	n	14.0	0.15
Griechenland	94.2	5.8	m	5.8	m	a	5.8	0.05
Ungarn	82.7	17.3	a	17.3	n	n	17.3	0.18
Island	78.1	m	21.9	21.9	m	m	21.9	0.24
Irland	87.6	12.4	n	12.4	m	n	12.4	0.16
Italien	81.5	18.3	n	18.3	6.3	0.2	18.5	0.15
Japan	88.9	m	11.1	11.1	m	n	11.1	0.06
Korea	90.6	1.9	5.0	6.9	6.9	2.5	9.4	0.06
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	95.0	2.5	2.4	5.0	0.8	n	5.0	0.04
Niederlande	73.0	20.3	6.7	27.0	2.3	n	27.0	0.35
Neuseeland	53.7	14.7	31.5	46.3	n	n	46.3	0.80
Norwegen	71.4	11.5	17.1	28.6	a	n	28.6	0.48
Polen	99.5	0.5	n	0.5	a	m	0.5	0.00
Portugal	93.3	6.7	n	6.7	m	n	6.7	0.07
Slowakische Republik	96.2	2.1	1.6	3.8	m	a	3.8	0.03
Spanien	91.5	8.5	n	8.5	3.1	n	8.5	0.08
Schweden	70.5	9.6	19.9	29.5	a	a	29.5	0.59
Schweiz	98.7	0.8	n	0.8	m	0.5	1.3	0.02
Türkei	92.1	1.3	6.6	7.9	n	m	7.9	0.08
Ver. Königreich	70.0	10.4	19.6	30.0	4.7	n	30.0	0.30
Vereinigte Staaten <sup>1</sup>	82.3	9.5	8.3	17.7	x	a	17.7	0.20
<b>Ländermittel</b>	<b>83.2</b>	<b>11.0</b>	<b>6.4</b>	<b>16.4</b>	<b>1.7</b>	<b>0.5</b>	<b>16.8</b>	<b>0.24</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>								
Argentinien	99.6	0.3	m	0.3	m	0.1	0.4	n
Brasilien <sup>2</sup>	92.7	5.1	2.2	7.3	m	n	7.3	0.07
Chile	69.7	13.6	16.7	30.3	26.5	a	30.3	0.19
Indien <sup>2</sup>	99.8	0.2	x	0.2	x	x	0.2	n
Israel	88.4	9.9	1.6	11.6	n	n	11.6	0.14
Jamaica	90.4	2.8	6.7	9.6	2.8	n	9.6	0.13
Malaysia	83.6	2.5	13.9	16.4	m	m	16.4	0.33
Paraguay	98.7	1.3	a	1.3	x	a	1.3	0.01
Philippinen	97.4	2.5	0.1	2.6	x	a	2.6	0.01
Thailand	63.8	0.1	36.1	36.2	x	m	36.2	0.40
Uruguay	100.0	n	a	n	n	a	n	n

1. Einschließlich post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich. 2. Referenzjahr 1999.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

## Indikator B6: Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Art der erbrachten Leistung und Ausgabenkategorien

- Im Durchschnitt entfallen ein Viertel der Ausgaben für den Tertiärbereich auf Forschung und Entwicklung an tertiären Bildungseinrichtungen. Die erheblichen Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern beim Umfang von Forschung und Entwicklung an tertiären Einrichtungen können zum Teil die großen Unterschiede bei den Ausgaben pro Studierenden in diesem Bildungsbereich erklären.
- Im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich zusammengefasst belaufen sich die laufenden Ausgaben im Durchschnitt aller OECD-Länder auf 92 Prozent der gesamten Ausgaben. Mit Ausnahme von drei OECD-Ländern machen die Personalkosten mindestens 70 Prozent der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich aus.

B  
6

### Politischer Hintergrund

Die Aufteilung der verfügbaren Mittel auf die verschiedenen Ausgabenkategorien kann Einfluss haben auf die Qualität der zu erbringenden Leistungen (z. B. durch die Lehrergehälter), den Zustand der Bildungseinrichtungen (z. B. die Instandhaltung von Schulgebäuden) und die Fähigkeit der Bildungssysteme, sich den geänderten demographischen Gegebenheiten und der Entwicklung der Schüler-/Studierendenzahlen (z. B. durch den Neubau von Schulen) anzupassen.

Vergleiche, wie die einzelnen OECD-Länder ihre Bildungsausgaben verteilen, können Einblick geben in die unterschiedlichen Organisations- und Betriebsweisen von Bildungseinrichtungen. Auf Systemebene getroffene Budget- und Strukturentscheidungen über die Zuweisung von Mitteln machen sich letztendlich im Klassenzimmer bemerkbar und beeinflussen die Art des Unterrichts und die Bedingungen, unter denen er stattfindet.

Neben der Erteilung von Unterricht bieten die Bildungsrichtungen eine Vielzahl von bildungsbezogenen Dienstleistungen. Im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich können dies Schulverpflegung, kostenloser Transport von und zur Schule sowie Internatseinrichtungen sein. Im Tertiärbereich können Wohnmöglichkeiten angeboten werden und in vielen Fällen ist auch ein breites Spektrum an Forschungstätigkeiten integraler Bestandteil des tertiären Bildungsbereichs.

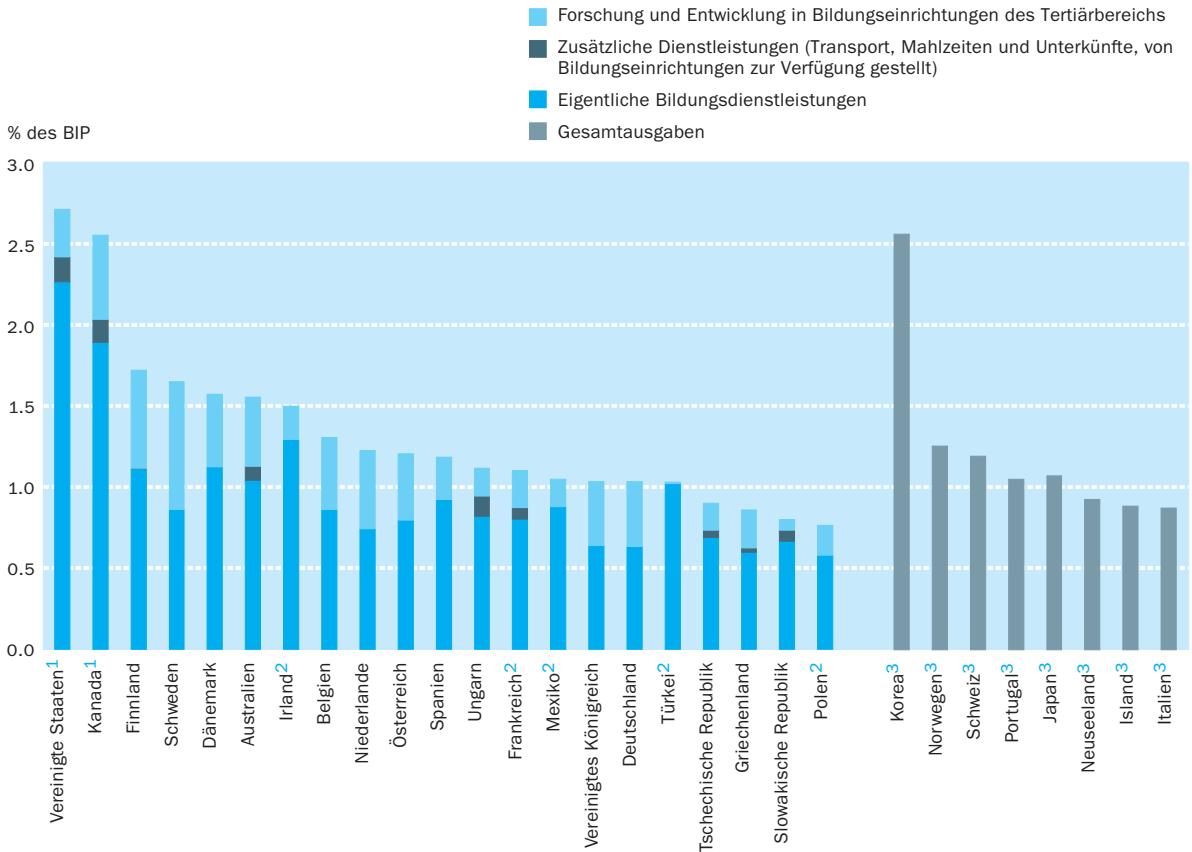
*Dieser Indikator vergleicht die Bildungsausgaben der einzelnen OECD-Länder hinsichtlich der Unterteilung in laufende und Investitionsausgaben sowie der Aufteilung der laufenden Ausgaben auf die verschiedenen Ausgabenkategorien.*

*Verglichen werden die OECD-Länder auch nach der Aufteilung der Mittel zwischen den verschiedenen Aufgaben der Bildungseinrichtungen.*



Abbildung B6.1

**Ausgaben für Unterricht, Forschung und Entwicklung (F&E) sowie zusätzliche Dienstleistungen an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs als Prozentsatz des BIP (2000)**



1. Einschließlich Bildungseinrichtungen im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich 2. Ausgaben für Forschung und Entwicklung im Tertiärbereich und somit auch die Gesamtausgaben sind zu niedrig angesetzt. 3. Balken stellt die Gesamtausgaben im Tertiärbereich dar und umfasst auch Ausgaben für Forschung und Entwicklung. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben für Unterricht, Forschung und Entwicklung (F&E) sowie zusätzliche Dienstleistungen an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs.

Quelle: OECD. Tabelle B6.1. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

## Ergebnisse und Erläuterungen

### Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht.


**Erfasste Daten**  
(Erklärungen s. S. 214)

Dieser Indikator unterteilt die Bildungsausgaben nach laufenden und Investitionsausgaben sowie nach den Aufwendungen für die drei Hauptfunktionen, die Bildungseinrichtungen üblicherweise erfüllen. Dazu gehören erstens Kosten, die direkt mit dem Unterricht zusammenhängen, wie die Gehälter der Lehrkräfte und Kosten für Unterrichtsmaterialien, sowie Ausgaben, die indirekt mit der Unterrichtserteilung zusammenhängen, wie Verwaltungsausgaben, unterrichtsunterstützende Dienste, Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, Beratung von Schülern/Studierenden sowie die Ausgaben für den Bau bzw. die Vorhaltung von Bildungseinrichtungen. Zweitens gehören dazu Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen, wie z. B. die von den Bildungseinrichtungen erbrachten sozialen Dienste für Schüler/Studierende, und drittens Ausgaben für Forschung und Entwicklung (F&E) an tertiären Bildungseinrichtungen, sei

es in Form separat finanzierter F&E-Aktivitäten oder in Form der Anteile von Gehältern und laufenden Ausgaben am allgemeinen Bildungsetat, die auf die Forschungstätigkeit des Personals entfallen.

Nicht enthalten sind in diesem Indikator die öffentlichen und privaten F&E-Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen, wie z. B. die F&E-Ausgaben der Wirtschaft. Eine vergleichende Übersicht der F&E-Ausgaben außerhalb des Bildungsbereichs ist in den „OECD-Indikatoren für Wissenschaft und Technologie“ enthalten. Die Ausgaben der Bildungseinrichtungen für soziale Dienste für Schüler und Studierende beinhalten lediglich die öffentlichen Subventionen für diese Dienstleistungen. Die Ausgaben von Schülern/Studierenden und ihren Familien für Dienstleistungen, die von den Bildungseinrichtungen gegen ein kostendeckendes Entgelt angeboten werden, sind nicht enthalten.

### **Ausgaben für Unterricht, Forschung und Entwicklung sowie zusätzliche Dienstleistungen**

Unterhalb des Tertiärbereichs überwiegen bei den Bildungsausgaben die Investitionen in die eigentlichen Bildungsdienstleistungen. Im Tertiärbereich können andere Leistungen, insbesondere im Zusammenhang mit Forschung und Entwicklung, einen wesentlichen Teil der Bildungsausgaben ausmachen. Die Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern bei den Ausgaben für F&E können daher auch einen wesentlichen Teil der Unterschiede zwischen den OECD-Ländern bei den Gesamtbildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich erklären (Abb. B6.1). So lassen zum Beispiel hohe F&E-Aufwendungen in Einrichtungen des Tertiärbereichs in Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Kanada, den Niederlanden, Österreich, Schweden und dem Vereinigten Königreich (zwischen 0,4 und 0,8 Prozent des BIP) darauf schließen, dass die Bildungsausgaben pro Studierenden in diesen OECD-Ländern wesentlich geringer wären, wenn sie um den F&E-Anteil bereinigt würden (Tab. B6.1).

In vielen OECD-Ländern gehören soziale Dienste für Schüler und Studierende sowie gelegentlich auch Dienstleistungen für die Allgemeinheit zu den integralen Aufgaben von Schulen und Hochschulen. Die Finanzierung dieser zusätzlichen Dienstleistungen erfolgt über unterschiedliche Kombinationen von öffentlichen Mitteln, öffentlichen Subventionen sowie Gebühren, die von Schülern/Studierenden und ihren Familien erhoben werden.

Im Durchschnitt geben die OECD-Länder 0,2 Prozent ihres BIP für die Subventionierung der im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich bereitgestellten zusätzlichen Dienstleistungen aus. Dies entspricht 6 Prozent der Gesamtausgaben für diese Bildungseinrichtungen. Am oberen Ende der Skala befinden sich Finnland, Frankreich, die Slowakische Republik, die Tschechische Republik und Ungarn, die ungefähr 10 Prozent und mehr der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen für zusätzliche Dienstleistungen aufwenden. Das entspricht mehr als 500 US-Dollar (kaufkraftbereinigt) pro Schüler/Studierenden in Finnland, Frankreich und Schweden und mehr als 250 US-Dollar (kaufkraftbereinigt) in Belgien (fläm.), Italien, Kanada, der Tschechischen Republik, Ungarn, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten (Tabellen B6.1 und B6.2).

*Die erheblichen Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern beim Umfang von Forschung und Entwicklung an tertiären Einrichtungen können zum Teil die Varianz bei den Ausgaben pro Studierenden in diesem Bildungsbereich erklären.*

*Soziale Dienste für Schüler und Studierende gehören zu den integralen Aufgaben von Schulen und Hochschulen.*

*Im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich machen die Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen 6 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen aus.*

In mehr als zwei Drittel der OECD-Länder sind die Aufwendungen für zusätzliche Dienstleistungen höher als die Aufwendungen für Subventionen an private Haushalte im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich. Ausnahmen stellen Deutschland, Irland, die Niederlande und Schweden dar, wo die Ausgaben für Subventionen an private Haushalte höher sind (Tabellen B5.1 und B6.1).

Im Tertiärbereich betragen die Subventionen für zusätzliche Dienstleistungen im Durchschnitt lediglich 0,1 Prozent des BIP. Umgerechnet auf den einzelnen Studierenden kann dies jedoch erhebliche Beträge ausmachen, wie z. B. in Australien, Belgien (fläm.), Frankreich, Kanada, Ungarn und den Vereinigten Staaten, wo sich die Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen pro Studierenden auf mehr als 500 US-Dollar (kaufkraftbereinigt) belaufen. Im Tertiärbereich müssen diese zusätzlichen Dienstleistungen häufiger von den Studierenden selbst bezahlt werden (Tabellen B6.1 und B6.2).

### **Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben sowie Aufteilung der laufenden Ausgaben nach Ausgabenkategorien**

Bildungsausgaben können zunächst in laufende und Investitionsausgaben unterteilt werden. Investitionsausgaben sind Ausgaben für Sachmittel mit einer Nutzungsdauer von mehr als einem Jahr. Hierzu gehören Aufwendungen für Bau, Renovierung und größere Instandsetzungsarbeiten von Gebäuden. Laufende Ausgaben beinhalten finanzielle Aufwendungen für Ressourcen von Bildungseinrichtungen, die jedes Jahr für den laufenden Betrieb dieser Einrichtungen erforderlich sind.

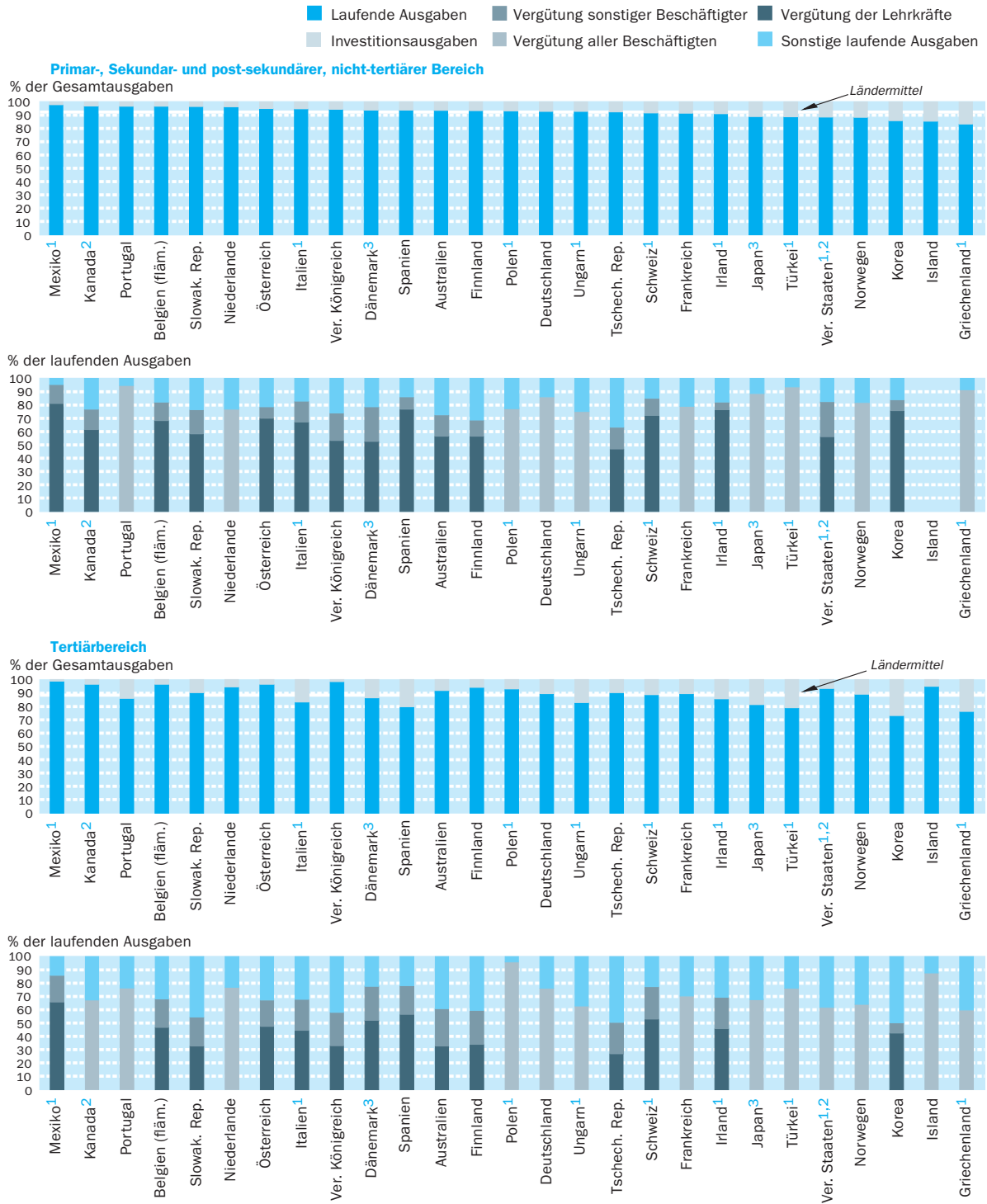
Die laufenden Ausgaben lassen sich darüber hinaus in drei große funktional definierte Kategorien unterteilen: die Lehrerbesoldung, die Vergütung der sonstigen Beschäftigten und sonstige laufende Ausgaben (z. B. für Unterrichts- und Hilfsmaterial, Instandhaltung von Schulgebäuden, Zubereitung von Mahlzeiten für Schüler/Studierende, Mietzahlungen für Lehrereinrichtungen). Die Höhe der Mittelzuteilung für jede einzelne dieser Kategorien wird in gewissem Maße durch die gegenwärtige und erwartete Entwicklung der Schüler-/Studierendenzahlen, die Gehälter der im Bildungsbereich Beschäftigten und die Kosten für die Instandhaltung und den Bau von Bildungseinrichtungen beeinflusst.

Ausbildung und Unterricht finden überwiegend in Schulen und Hochschulen statt. Die arbeitskräfteintensiven Unterrichtsmethoden sind mitverantwortlich für den hohen Anteil der laufenden Ausgaben an den gesamten Bildungsausgaben. Im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich zusammengenommen belaufen sich die laufenden Ausgaben im Durchschnitt aller OECD-Länder auf 92 Prozent der gesamten Ausgaben.

Im Hinblick auf den relativen Anteil der laufenden und der Investitionsausgaben bestehen zwischen den OECD-Ländern recht deutliche Unterschiede. Im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich insgesamt liegt der Anteil der laufenden Ausgaben zwischen weniger als 86 Prozent in Griechenland, Island und Korea und 96 Prozent und mehr in Belgien (fläm.), Kanada, Mexiko, den Niederlanden, Portugal und der Slowakischen Republik (Abb. B6.2).

Abbildung B6.2

Aufteilung der Gesamtausgaben und der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Ausgabenkategorie und Bildungsbereich (2000)



1. Öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich im Tertiärbereich enthalten. 3. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl im Sekundarbereich II als auch im Tertiärbereich enthalten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der laufenden Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.

Quelle: OECD. Tabelle B6.3. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

*Mit Ausnahme von drei Ländern entfallen in allen OECD-Ländern mindestens 70 Prozent der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich auf die Vergütung der Beschäftigten.*

Die Gehälter der Lehrkräfte und der sonstigen Beschäftigten im Bildungsbereich machen in den OECD-Ländern den größten Teil der laufenden Ausgaben aus. Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen 80 Prozent der laufenden Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich auf die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten. Während in Finnland, Schweden und der Tschechischen Republik der Anteil der Vergütung für die im Bildungsbereich Beschäftigten bei 70 Prozent und darunter liegt, beträgt der entsprechende Anteil in Griechenland, Mexiko, Portugal und der Türkei 90 Prozent und mehr (Abb. B6.2).

*OECD-Länder mit kleineren Bildungsbudgets geben verhältnismäßig mehr für die Vergütung der Beschäftigten und weniger für andere Leistungen aus.*

OECD-Länder mit relativ kleinen Bildungsetats (z. B. Mexiko, Portugal und die Türkei) geben tendenziell einen größeren Anteil ihrer laufenden Bildungsausgaben für die Vergütung der Beschäftigten und einen kleineren Anteil für andere per Auftrag vergebene oder zugekaufte Serviceleistungen (z. B. die Instandhaltung der Schulgebäude), zusätzliche Dienstleistungen (z. B. die Zubereitung von Schulmahlzeiten) und Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen aus.

*Es bestehen zwischen den einzelnen OECD-Ländern Unterschiede hinsichtlich des Anteils der laufenden Ausgaben, der für die Vergütung von Lehrern und anderen Beschäftigten vorgesehen ist.*

In Dänemark und den Vereinigten Staaten sind ungefähr ein Viertel der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich insgesamt für die Vergütung von nicht-unterrichtenden Beschäftigten vorgesehen; in Irland, Korea, Österreich und Spanien dagegen beträgt dieser Anteil 10 Prozent und weniger. Diese Unterschiede spiegeln wahrscheinlich wider, inwieweit in einem bestimmten Land im Bildungsbereich Beschäftigte nicht unterrichtend tätig sind (z. B. Schulleiter, die selbst nicht unterrichten, Beratungslehrer, Busfahrer, Krankenschwestern im Schuldienst, Hausmeister und Handwerker) (Tab. B6.3).

*Aufgrund der wesentlich differenzierteren und moderneren Lehreinrichtungen ist der Anteil der Investitionsausgaben im Tertiärbereich im Allgemeinen höher.*

Im Tertiärbereich ist der Anteil der Investitionsausgaben an den Gesamtausgaben im Allgemeinen aufgrund der wesentlich differenzierteren und moderneren Lehreinrichtungen höher als im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich. In 16 von 27 OECD-Ländern liegt der Anteil der Investitionsausgaben im Tertiärbereich bei 10 Prozent und mehr, in Griechenland, Korea, Spanien und der Türkei liegt er sogar bei über 20 Prozent (Abb. B6.2).

Die Unterschiede spiegeln wahrscheinlich die Organisation des Tertiärbereichs in den einzelnen OECD-Ländern sowie das Ausmaß wider, in dem wachsende Studierendenzahlen den Neubau von Gebäuden erfordern.

Die OECD-Länder wenden durchschnittlich 31 Prozent der laufenden Ausgaben im Tertiärbereich für andere Zwecke als die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten auf. Ein wesentlicher Grund hierfür sind die höheren Kosten für die Einrichtung und Ausrüstung der tertiären Bildungseinrichtungen (Abb. B6.2).

## Definitionen und angewandte Methodik

Die Unterscheidung zwischen laufenden und Investitionsausgaben entspricht der in der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung üblichen Praxis. Laufende Ausgaben beziehen sich auf Ausgaben für die im laufenden Haushaltsjahr verbrauchten Güter und Dienstleistungen, die immer wieder anfallen, um die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen aufrechtzuerhalten. Investitionsausgaben beziehen sich auf Ausgaben für Sachwerte mit einer Lebensdauer von mehr als einem Jahr. Hierzu zählen u. a. die Ausgaben für Bau, Renovierung und größere Instandsetzungsarbeiten von Gebäuden sowie für die Neubeschaffung oder den Ersatz von Ausrüstungsgegenständen. Die hier ausgewiesenen Investitionsausgaben beziehen sich auf den Wert der in dem betreffenden Jahr erworbenen oder geschaffenen bildungsbezogenen Vermögenswerte (ausgedrückt in der Höhe der Kapitalbildung), unabhängig davon, ob die Investitionsausgaben durch laufende Einnahmen oder Kreditaufnahmen finanziert wurden. Weder in den Angaben für die laufenden Ausgaben noch für die Investitionsausgaben ist der Schuldendienst enthalten.

*Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2000 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2002 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).*

Die Berechnungen beziehen sich auf die Ausgaben der öffentlichen Bildungseinrichtungen oder, soweit aufgrund der verfügbaren Daten möglich, auf die Ausgaben der öffentlichen und privaten Einrichtungen zusammen.

Die laufenden Ausgaben beinhalten, abgesehen von den Personalausgaben, auch Ausgaben für per Auftrag vergebene oder zugekaufte Serviceleistungen (z. B. für die Instandhaltung von Schulgebäuden), zusätzliche Dienstleistungen (z. B. für die Zubereitung von Schulmahlzeiten) und Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen. Diese Dienstleistungen werden von externen Anbietern erbracht (im Unterschied zu Leistungen, die von den Bildungsbehörden oder den Bildungseinrichtungen selbst mit eigenem Personal erbracht werden).

Die F&E-Ausgaben enthalten sämtliche Ausgaben für Forschung an Hochschulen und anderen tertiären Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob diese aus dem allgemeinen Etat der Einrichtungen, über separate Zuschüsse oder über Verträge mit öffentlichen oder privaten Geldgebern finanziert werden. Die Klassifizierung der Ausgaben als Forschungsausgaben basiert auf den Angaben der forschenden Institutionen.

„Zusätzliche Dienstleistungen“ sind Dienstleistungen, die von den Bildungseinrichtungen neben dem eigentlichen Bildungsauftrag erbracht werden. Die beiden Hauptkomponenten hierbei sind soziale Dienste für Schüler/Studierende und Dienstleistungen für die Allgemeinheit. Im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich umfassen die sozialen Dienstleistungen die Bereitstellung von Mahlzeiten, die Gesundheitsdienste sowie Schultransporte. Im Tertiärbereich sind es Wohnheime, Mensen und Gesundheitsdienste. Zu den Dienstleistungen für die Allgemeinheit zählen Museen, Radio- und Fernsehsendungen, Sport-, Freizeit- und Kulturprogramme. Nicht enthalten sind Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen, für die Gebühren von Schülern/Studierenden oder privaten Haushalten erhoben werden.

Die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen werden als der Restbetrag sämtlicher Ausgaben geschätzt, d. h. sie umfassen die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen abzüglich der Aufwendungen für F&E und zusätzliche Dienstleistungen.

Es ist zu beachten, dass die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführten Zahlen und Daten möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2003 vergleichbar sind, da sich Änderungen in den Definitionen und Erhebungsbereichen ergeben haben. Diese wurden aufgrund der OECD Expenditure Comparability Study vorgenommen (Einzelheiten zu den Änderungen s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle B6.1

**Ausgaben für Bildungseinrichtungen (nach Ausgabenkategorie) als Prozentsatz des BIP (2000)**

Ausgaben für Unterricht, Forschung und Entwicklung (F&amp;E) und zusätzliche Leistungen in Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP sowie private Ausgaben für außerhalb von Bildungseinrichtungen erworbene Bildungsgüter als Prozentsatz des BIP

	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich				Tertiärbereich				
	Ausgaben für Bildungseinrichtungen für:				Ausgaben für Bildungseinrichtungen für:				
	Eigentliche Bildungsdienstleistungen (1)	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt) (2)	Insgesamt (3)	Private Zahlungen für Unterrichtsleistungen/Bildungsgüter außerhalb von Bildungseinrichtungen (4)	Eigentliche Bildungsdienstleistungen (5)	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt) (6)	Forschung und Entwicklung an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (7)	Insgesamt (8)	Private Zahlungen für Unterrichtsleistungen/Bildungsgüter außerhalb von Bildungseinrichtungen (9)
<b>OECD-Länder</b>									
Australien	4.21	0.16	4.37	0.14	1.04	0.09	0.43	1.56	0.15
Österreich	x(3)	x(3)	3.88	m	0.80	x(5)	0.41	1.21	m
Belgien	x(3)	x(3)	3.62	m	0.86	x(5)	0.45	1.31	m
Belgien (fläm.)	3.24	0.22	3.46	0.18	0.76	0.05	0.44	1.26	0.14
Kanada <sup>1</sup>	3.44	0.19	3.62	m	1.89	0.14	0.52	2.55	0.41
Tschechische Rep.	2.62	0.46	3.08	m	0.69	0.04	0.17	0.90	m
Dänemark <sup>2</sup>	x(3)	x(3)	4.16	0.78	1.12	x(5)	0.45	1.58	0.98
Finnland	3.10	0.39	3.48	m	1.11	n	0.61	1.72	m
Frankreich <sup>3</sup>	3.68	0.58	4.25	0.14	0.80	0.07	0.23	1.10	0.08
Deutschland	3.51	0.08	3.59	0.19	0.63	n	0.40	1.03	0.07
Griechenland <sup>4</sup>	2.87	0.04	2.91	0.75	0.60	0.03	0.24	0.86	0.07
Ungarn <sup>4</sup>	2.49	0.34	2.83	m	0.82	0.12	0.18	1.12	m
Island	x(3)	x(3)	4.87	m	x(8)	x(8)	x(8)	0.89	m
Irland <sup>3</sup>	2.93	0.06	2.99	m	1.29	x(5)	0.21	1.50	m
Italien	3.14	0.12	3.26	0.05	0.84	0.04	x(6)	0.87	0.24
Japan <sup>2</sup>	x(3)	x(3)	2.91	0.80	x(8)	x(8)	x(8)	1.07	m
Korea	x(3)	x(3)	4.04	m	x(8)	x(8)	x(8)	2.57	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko <sup>3</sup>	x(3)	x(3)	3.83	0.21	0.88	x(5)	0.17	1.05	0.18
Niederlande	3.07	0.03	3.11	0.17	0.74	n	0.48	1.23	0.06
Neuseeland	x(3)	x(3)	4.56	m	x(8)	x(8)	x(8)	0.93	m
Norwegen	x(3)	x(3)	3.67	m	x(8)	x(8)	x(8)	1.25	n
Polen <sup>3,4</sup>	3.52	0.23	3.75	m	0.58	n	0.19	0.77	m
Portugal	x(3)	x(3)	4.13	0.06	x(8)	x(8)	x(8)	1.05	0.07
Slowakische Republik	2.53	0.25	2.77	0.24	0.66	0.07	0.07	0.80	0.10
Spanien	3.17	0.11	3.28	m	0.92	x(5)	0.26	1.19	m
Schweden	3.93	0.43	4.36	0.55	0.86	a	0.79	1.65	0.59
Schweiz	x(3)	x(3)	4.26	m	x(8)	x(8)	x(8)	1.19	m
Türkei <sup>3,4</sup>	2.26	0.11	2.37	m	1.02	m	0.01	1.03	m
Ver. Königreich	3.54	0.25	3.79	m	0.64	n	0.40	1.04	0.09
Vereinigte Staaten <sup>1</sup>	3.74	0.14	3.87	0.02	2.26	0.16	0.29	2.71	0.11
<b>Ländermittel</b>	<b>3.21</b>	<b>0.22</b>	<b>3.62</b>	<b>0.31</b>	<b>0.96</b>	<b>0.05</b>	<b>0.33</b>	<b>1.29</b>	<b>0.21</b>

*Hinweis:* x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem „x“ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind.

1. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich im Tertiärbereich und nicht im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich enthalten. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl im Sekundarbereich II als auch im Tertiärbereich enthalten. 3. Ausgaben für Forschung und Entwicklung und daher auch Gesamtausgaben zu niedrig angesetzt. 4. Nur zusätzliche Dienstleistungen in öffentlichen Bildungseinrichtungen; andere zusätzliche Dienstleistungen sind in eigentliche Bildungsdienstleistungen enthalten.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).



Tabelle B6.2

**Ausgaben pro Schüler/Studierenden für Unterricht, zusätzliche Dienstleistungen sowie Forschung und Entwicklung (F&E) (2000)**

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, aus öffentlichen und privaten Quellen, nach Art der erbrachten Leistung und Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich			Tertiärbereich			
	Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen für:			Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen für:			
	Eigentliche Bildungsdienstleistungen (1)	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt) (2)	Insgesamt (3)	Eigentliche Bildungsdienstleistungen (4)	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt) (5)	Forschung und Entwicklung (6)	Insgesamt (7)
<b>OECD-Länder</b>							
Australien	5 671	210	5 881	8 835	672	3 347	12 854
Österreich	x(3)	x(3)	7 883	7 148	x(4)	3 702	10 851
Belgien	x(3)	x(3)	5 732	7 098	x(4)	3 673	10 771
Belgien (fläm.)	5 421	369	5 790	7 118	511	4 153	11 782
Kanada <sup>1</sup>	5 640	307	5 947	11 093	826	3 065	14 983
Tschechische Rep.	2 258	398	2 656	4 151	259	1 022	5 431
Dänemark <sup>2</sup>	x(3)	x(3)	7 436	8 553	x(4)	3 428	11 981
Finnland	4 705	587	5 292	5 323	19	2 902	8 244
Frankreich	5 517	863	6 380	6 094	537	1 742	8 373
Deutschland	6 048	138	6 185	6 643	30	4 225	10 898
Griechenland <sup>3</sup>	3 475	49	3 524	2 359	109	933	3 402
Ungarn <sup>3</sup>	2 120	290	2 410	5 140	779	1 106	7 024
Island <sup>3</sup>	x(3)	x(3)	6 373	x(7)	x(7)	x(7)	7 994
Irland	3 851	83	3 934	9 552	x(5)	1 531	11 083
Italien <sup>3</sup>	6 489	250	6 739	7 717	348	x(4)	8 065
Japan <sup>2</sup>	x(3)	x(3)	5 913	x(7)	x(7)	x(7)	10 914
Korea	x(3)	x(3)	3 608	x(7)	x(7)	x(7)	6 118
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	x(3)	x(3)	1 415	3 918	x(5)	770	4 688
Niederlande	5 084	54	5 138	7 230	n	4 704	11934
Neuseeland	x(3)	x(3)	m	x(7)	x(7)	x(7)	m
Norwegen <sup>3</sup>	x(3)	x(3)	7 399	x(7)	x(7)	x(7)	13 353
Polen <sup>3</sup>	1 869	119	1 988	2 443	n	779	3 222
Portugal	x(3)	x(3)	4 500	x(7)	x(7)	x(7)	4 766
Slowakische Republik	1 579	153	1 732	4 105	432	412	4 949
Spanien	4 474	162	4 636	5 182	x(4)	1 483	6 666
Schweden	5 701	620	6 321	7 869	a	7 228	15 097
Schweiz <sup>3</sup>	x(3)	x(3)	7 210	x(7)	x(7)	x(7)	18 450
Türkei <sup>3</sup>	m	m	822	4 071	m	50	4 121
Ver. Königreich	4 472	412	4 884	5 950	n	3 707	9 657
Vereinigte Staaten <sup>1,4</sup>	7 600	277	7 877	16 982	1 168	2 208	20 358
<b>Ländermittel</b>	<b>4 554</b>	<b>297</b>	<b>5 010</b>	<b>6 701</b>	<b>356</b>	<b>2 499</b>	<b>9 571</b>

Hinweis: x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem „x“ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind.

1. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich im Tertiärbereich enthalten. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl im Sekundarbereich II als auch im Tertiärbereich enthalten. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Nur öffentliche und unabhängige private Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle B6.3

**Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien (2000)**

Verteilung der Gesamtausgaben und der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen, nach Art der Ausgabenkategorie und Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	Prozentsatz der Gesamtausgaben		Prozentsatz der laufenden Ausgaben				Prozentsatz der Gesamtausgaben		Prozentsatz der laufenden Ausgaben			
	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Lehrervergütung	Vergütung der sonstigen Beschäftigten	Vergütung aller Beschäftigten	sonstige laufende Ausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Lehrervergütung	Vergütung der sonstigen Beschäftigten	Vergütung aller Beschäftigten	sonstige laufende Ausgaben
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
<b>OECD-Länder</b>												
Australien	93.5	6.5	56.1	16.0	72.2	27.8	91.3	8.7	32.6	28.1	60.8	39.2
Österreich	94.7	5.3	69.7	8.5	78.2	21.8	96.2	3.8	47.3	19.7	67.1	32.9
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (fläm.)	96.5	3.5	68.1	13.7	81.8	18.2	95.9	4.1	46.5	21.3	67.8	32.2
Kanada <sup>1</sup>	96.8	3.2	61.3	15.1	76.4	23.6	96.1	3.9	x(11)	x(11)	67.1	32.9
Tschechische Rep.	92.2	7.8	46.5	16.4	62.9	37.2	89.7	10.4	26.8	23.5	50.3	49.7
Dänemark <sup>2</sup>	93.6	6.4	52.3	26.1	78.4	21.6	85.9	14.1	52.0	25.4	77.4	22.6
Finnland	93.2	6.8	56.3	12.1	68.4	31.6	93.9	6.1	33.9	25.5	59.4	40.6
Frankreich	91.3	8.7	x(5)	x(5)	78.8	21.2	89.1	10.9	x(11)	x(11)	70.1	29.9
Deutschland	92.7	7.3	x(5)	x(5)	85.7	14.3	89.2	10.8	x(11)	x(11)	75.9	24.1
Griechenland <sup>3</sup>	83.2	16.8	x(5)	x(5)	91.0	9.0	75.6	24.4	x(11)	x(11)	59.6	40.4
Ungarn <sup>3</sup>	92.6	7.4	x(5)	x(5)	74.9	25.1	82.4	17.6	x(11)	x(11)	62.6	37.4
Island	85.2	14.8	x(5)	x(5)	m	m	94.4	5.6	x(11)	x(11)	87.4	12.6
Irland <sup>3</sup>	91.0	9.0	76.3	5.5	81.9	18.1	85.3	14.7	45.7	23.4	69.1	30.9
Italien <sup>3</sup>	94.6	5.4	66.9	15.6	82.5	17.5	82.8	17.2	44.5	23.2	67.7	32.3
Japan <sup>2</sup>	88.8	11.2	x(5)	x(5)	88.1	11.9	80.9	19.1	x(11)	x(11)	67.5	32.5
Korea	84.2	15.8	75.0	8.5	83.5	16.5	72.2	27.8	37.3	12.8	50.0	50.0
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko <sup>3</sup>	97.6	2.4	80.6	14.4	95.0	5.0	98.4	1.6	65.6	20.1	85.7	14.3
Niederlande	96.1	3.9	x(5)	x(5)	76.7	23.3	94.1	5.9	x(11)	x(11)	76.7	23.3
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	88.2	11.8	x(5)	x(5)	81.7	18.3	88.5	11.5	x(11)	x(11)	63.8	36.2
Polen <sup>3</sup>	92.9	7.1	x(5)	x(5)	77.0	23.0	92.5	7.5	x(11)	x(11)	95.8	4.2
Portugal	96.5	3.5	x(5)	x(5)	94.3	5.7	85.7	14.3	x(11)	x(11)	76.2	23.8
Slowakische Republik	96.3	3.7	58.1	17.9	76.1	23.9	89.8	10.2	32.6	21.8	54.4	45.6
Spanien	93.6	6.4	76.4	9.5	85.9	14.1	79.4	20.6	56.4	21.5	77.9	22.1
Schweden	m	m	46.3	15.0	61.6	38.4	m	m	x(11)	x(11)	57.8	42.2
Schweiz <sup>3</sup>	91.4	8.6	71.9	12.8	84.7	15.3	88.4	11.6	52.8	24.4	77.2	22.8
Türkei <sup>3</sup>	88.5	11.5	x(5)	x(5)	93.4	6.6	78.5	21.5	x(11)	x(11)	75.8	24.2
Ver. Königreich	94.3	5.7	53.1	20.5	73.6	26.4	98.2	1.8	33.0	24.8	57.8	42.2
Vereinigte Staaten <sup>1,3</sup>	88.4	11.6	55.9	26.3	82.1	17.9	92.8	7.2	x(11)	x(11)	61.7	38.3
<b>Ländermittel</b>	<b>92.2</b>	<b>7.8</b>	<b>63.0</b>	<b>14.9</b>	<b>80.3</b>	<b>19.7</b>	<b>88.3</b>	<b>11.7</b>	<b>43.7</b>	<b>22.7</b>	<b>68.8</b>	<b>31.2</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>												
Argentinien <sup>3</sup>	96.9	3.1	61.1	29.5	90.7	9.3	98.6	1.4	54.8	35.5	90.4	9.6
Brasilien <sup>3,4</sup>	94.7	5.3	x(5)	x(5)	77.3	22.7	97.0	3.0	x(11)	x(11)	82.5	17.5
Chile <sup>3</sup>	84.7	15.3	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	92.0	8.0	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
Indien <sup>1,3,4</sup>	97.5	2.5	78.6	9.6	88.2	11.8	98.4	1.6	99.8	x(9)	99.8	0.2
Indonesien <sup>3</sup>	93.9	6.1	78.0	7.7	85.8	14.2	82.0	18.0	87.2	11.8	99.0	1.0
Israel	91.6	8.4	x(5)	x(5)	77.5	22.5	90.5	9.5	x(11)	x(11)	76.5	23.5
Jamaica <sup>3</sup>	95.4	4.6	48.4	8.8	57.2	42.8	93.5	6.5	56.9	21.9	78.8	21.2
Malaysia <sup>3</sup>	69.5	30.5	69.8	12.4	82.2	17.8	54.0	46.0	31.6	13.5	45.1	54.9
Paraguay <sup>3</sup>	93.0	7.0	65.6	12.9	78.5	21.5	92.3	7.7	59.8	15.2	75.0	25.0
Philippinen <sup>3</sup>	91.6	8.4	85.6	m	85.6	14.4	95.4	4.6	75.2	m	75.2	24.8
Tunesien <sup>3</sup>	88.8	11.2	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	m	m	m	m	m	m
Uruguay <sup>3</sup>	95.3	4.7	66.7	18.9	85.6	14.4	94.9	5.1	63.8	22.7	86.5	13.5
Simbabwe	98.2	1.8	60.2	m	60.2	39.8	m	m	m	m	m	m

*Hinweis:* x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem 'x' angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind.

1. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich im Tertiärbereich enthalten. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl im Sekundärbereich II als auch im Tertiärbereich enthalten. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Referenzjahr 1999.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).



## Kapitel C

# Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungserwartung



C

# Überblick

*In Kapitel C werden der Bildungszugang, die Bildungsbeteiligung und die Bildungserwartung untersucht, und zwar in Form der Bildungserwartung in Jahren, sowohl insgesamt als auch in den einzelnen Bildungsbereichen, des Zugangs zu und der Bildungsbeteiligung an verschiedenen Bildungsgängen und Bildungseinrichtungen, ...*

*... der grenzüberschreitenden Mobilität Studierender ...*

*... und des Übergangs von der Ausbildung in die Berufstätigkeit*

## **Indikator C1: Bildungserwartung (in Jahren) und Bildungsbeteiligung**

Tabelle C1.1	Bildungserwartung, in Jahren (2001)
Tabelle C1.2	Bildungsbeteiligung (2001)

## **Indikator C2: Zugang zum Tertiärbereich, zu erwartende Jahre im Tertiärbereich und Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich**

Tabelle C2.1	Studienanfängerquoten im Tertiärbereich und Altersverteilung der Studienanfänger (2001)
Tabelle C2.2	Zu erwartende Ausbildungsjahre im Tertiärbereich und Veränderung der Gesamtzahl der Studierenden im Tertiärbereich (2001)
Tabelle C2.3	Studierende an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen und in Vollzeit- und Teilzeit-Ausbildung im Tertiärbereich (2001)
Tabelle C2.4	Schüler an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen und Schüler in Vollzeit- und Teilzeit-Ausbildung im Primar- und Sekundarbereich (2001)
Tabelle C2.5	Struktur der Bildungsteilnahme im Sekundarbereich II (2001)

## **Indikator C3: Ausländische Studierende im Tertiärbereich**

Tabelle C3.1	Austausch von Studierenden im Tertiärbereich (2001)
Tabelle C3.2	Anteil ausländischer Studierender im Tertiärbereich des Ziellands (2001)
Tabelle C3.3	Anteil der Studierenden, die zum Studium ins Ausland gehen (2001)
Tabelle C3.4.	Ausländische Studierende nach Bildungsbereich und Art des Studiums im Tertiärbereich (2001)

## **Indikator C4: Bildungs- und Beschäftigungsstatus junger Menschen**

Tabelle C4.1	Prozentsatz junger Menschen, in Ausbildung und nicht in Ausbildung, nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus (2001)
Tabelle C4.1a	Prozentsatz junger Männer in Ausbildung und nicht in Ausbildung, nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus (2001)
Tabelle C4.1b	Prozentsatz junger Frauen in Ausbildung und nicht in Ausbildung, nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus (2001)
Tabelle C4.2	Anteil arbeitsloser junger Menschen, die nicht Schüler/ Studierende sind, an der Gesamtbevölkerung (in %), nach Bildungsstand, Altersgruppe und Geschlecht (2001)

## **Indikator C5: Die Situation junger Menschen mit einem niedrigen Bildungsniveau**

Tabelle C5.1	Prozentsatz 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, nach Bildungsstand, Geschlecht und Beschäftigungsstatus sowie Prozentsatz derjenigen, die sich in Ausbildung befinden (2001)
--------------	--

## Indikator C1: Bildungserwartung (in Jahren) und Bildungsbeteiligung

- In 25 von 28 OECD-Ländern nimmt der Einzelne im Durchschnitt zwischen 16 und 20 Jahren an einer formalen Ausbildung teil. Der größte Teil der Unterschiede bei dieser Kennzahl zwischen den einzelnen Ländern beruht auf Unterschieden bei den Schülerzahlen im Sekundarbereich II.
- In 20 von 21 OECD-Ländern, für die vergleichbare Zeitreihendaten verfügbar sind, stieg die Bildungserwartung zwischen 1995 und 2001.
- In der Hälfte der OECD-Länder werden mehr als 70 Prozent der 3- bis 4-Jährigen im Elementar- oder Primarbereich unterrichtet. Am anderen Ende des Spektrums kann ein heute 17-Jähriger davon ausgehen, dass er voraussichtlich im Durchschnitt 2,6 Jahre im tertiären Bildungsbereich verbringen wird.
- In der Mehrheit der OECD-Länder können Frauen eine im Durchschnitt um 0,5 Jahre längere Bildungsdauer erwarten als Männer.

C  
1

### Politischer Hintergrund

Eine gut ausgebildete Bevölkerung ist sowohl für die gegenwärtige als auch die zukünftige wirtschaftliche und soziale Entwicklung eines Landes von entscheidender Bedeutung. Aus diesem Grunde haben die Gesellschaften ein großes Interesse daran, für Kinder und Erwachsene einen umfassenden Zugang zu einer breiten Palette an Bildungsmöglichkeiten zu gewährleisten. Programme im Elementarbereich bereiten die Kinder auf den Primarbereich vor. Sie können bei der Bekämpfung sprachlicher und sozialer Nachteile helfen und dazu beitragen, die Bildungserfahrungen aus dem Elternhaus auszubauen und zu ergänzen. Primar- und Sekundarbereich statten junge Menschen mit grundlegenden Kompetenzen aus und bereiten sie auf lebenslanges Lernen und die Entwicklung hin zu produktiven Mitgliedern der Gesellschaft vor. Der Tertiärbereich bietet eine Vielzahl von Möglichkeiten, entweder direkt nach der Schulbildung oder später im Leben erweiterte und spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben.

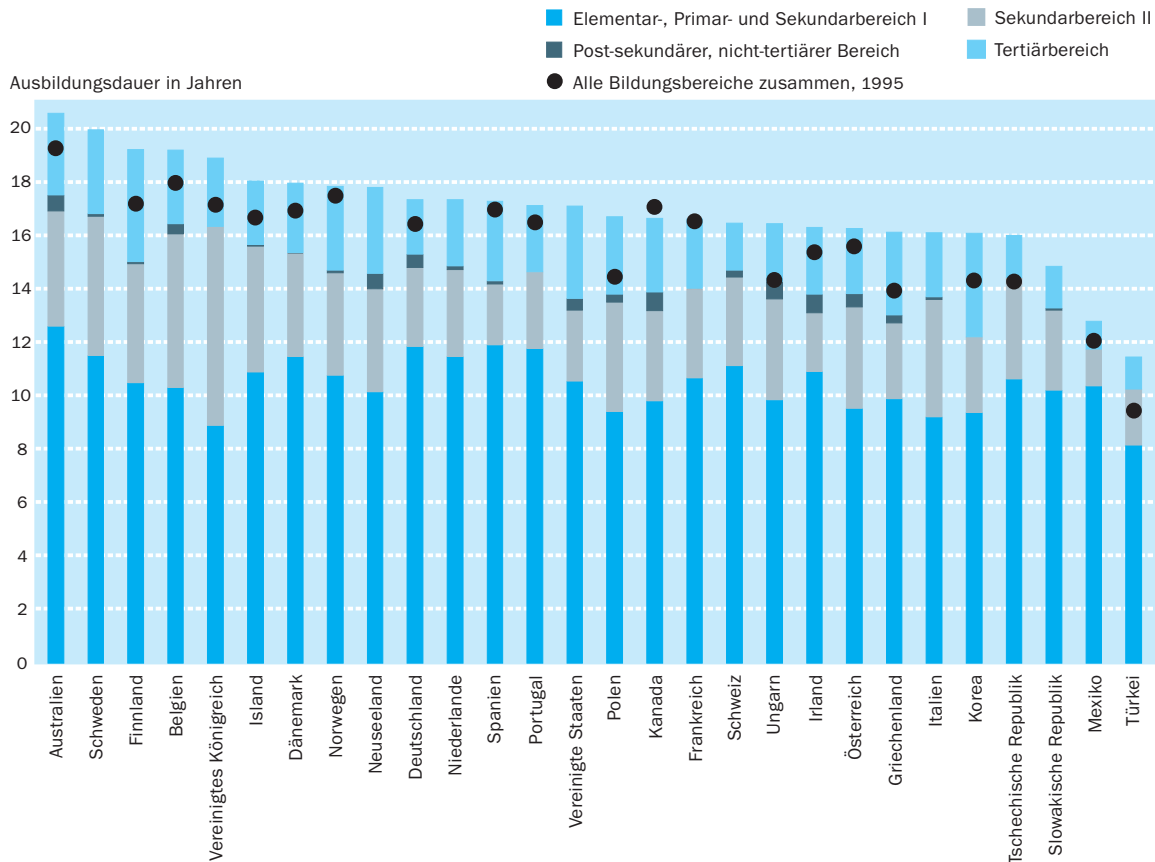
*Dieser Indikator befasst sich mit der Bildungsbeteiligung in allen Bildungsbereichen.*

Dieser Indikator stellt verschiedene Kenngrößen für die Bildungsteilnahme vor, um die unterschiedlichen Ebenen des Bildungszugangs in den verschiedenen Ländern zu beschreiben. Die Entwicklungstendenzen der Bildungsbeteiligung in den verschiedenen Bildungsbereichen werden hier auch als Indikator dafür verwendet, wie sich der Zugang zu Bildung entwickelt hat.

Abbildung C1.1

**Bildungserwartung, in Jahren (2001)**

Zu erwartende Jahre in Ausbildung bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen, ohne Erziehung von Kindern unter 5 Jahren, nach Bildungsbe-  
reichen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der gesamten Bildungserwartung (in Jahren) für alle Bildungsbereiche im Jahr 2001.

Quelle: OECD, Tabelle C1.1. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

## Ergebnisse und Erläuterungen

### Bildungsteilnahme insgesamt

**In 25 von 28 OECD-Ländern nimmt der Einzelne im Durchschnitt zwischen 16 und 20 Jahren an einer formalen Ausbildung teil.**

Ein möglicher Blickwinkel bei der Betrachtung der Bildungsbeteiligung besteht darin, den Zeitraum abzuschätzen, den ein heute 5-jähriges Kind, unter Zugrundelegung der aktuellen Beteiligungsquoten, in seinem Leben voraussichtlich in Vollzeit- oder Teilzeitausbildung verbringen wird. Daher wird diese „Bildungserwartung“ (in Jahren) geschätzt, indem die Bildungsbeteiligung für jede einzelne Altersstufe ab dem 5. Lebensjahr aufaddiert wird (Abb. C1.1). In den OECD-Ländern Mexiko und Türkei kann ein Kind damit rechnen, maximal 12 Jahre in Ausbildung zu sein, während es in Australien, Belgien, Finnland, Schweden und dem Vereinigten Königreich mindestens 19 Jahre sind.

**Der größte Teil der Unterschiede der Bildungserwartung (in Jahren) in den einzelnen**

Der größte Teil der Unterschiede der Bildungserwartung zwischen den einzelnen OECD-Ländern beruht auf der unterschiedlichen Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II. Die relativen Unterschiede sind zwar auch bei der Bil-

dungsbeteiligung im Tertiärbereich groß, aber diese gelten nur für einen kleineren Anteil der entsprechenden Altersgruppe und wirken sich deshalb weniger auf die Bildungserwartung insgesamt aus.

*Ländern beruht auf der unterschiedlichen Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II.*

Die Kenngrößen einer durchschnittlichen Ausbildungsdauer wie die „Bildungserwartung (in Jahren)“ werden von der für die gesamte Lebensspanne geltenden Bildungsteilnahme beeinflusst und unterschätzen daher die tatsächliche Bildungsdauer des Einzelnen in Bildungssystemen mit expandierender Bildungsbeteiligung. Diese Kennzahlen unterscheiden auch nicht zwischen Vollzeit- und Teilzeitbeteiligung. Daher weisen OECD-Länder mit einem relativ hohen Anteil von Teilzeitlernenden tendenziell relativ hohe Werte auf. In Australien, Belgien, Neuseeland, Portugal, Schweden und dem Vereinigten Königreich etwa macht die Teilnahme an Teilzeitausbildung mindestens 3 Jahre der Bildungserwartung in Jahren aus (Tab. C1.1).

In den OECD-Ländern, in denen die Bildungserwartung in einem bestimmten Bildungsbereich die Anzahl der Klassenstufen in diesem Bereich übersteigt, haben Klassenwiederholungen (oder wie im Fall von Australien, die Anzahl der Erwachsenen in solchen Bildungsgängen) größere Auswirkungen auf die Bildungserwartung als der Anteil derjenigen Schüler, die ihre Ausbildung vor dem entsprechenden Abschluss abbrechen.

Die Bildungsbeteiligung hängt von den Zugangsquoten eines bestimmten Bildungsbereichs und von der typischen Ausbildungsdauer ab. Eine Bildungserwartung von vielen Jahren bedeutet deshalb nicht unbedingt, dass alle jungen Menschen über einen langen Zeitraum im Bildungssystem verbleiben. So gibt es in Belgien und Schweden, wo die Bildungserwartung für 5-Jährige bei über 19 Jahren liegt, eine fast vollständige Bildungsbeteiligung (mit über 90 Prozent) für einen Zeitraum von 15 bzw. 13 Jahren. Im Gegensatz dazu gibt es bei einer gleich hohen Bildungserwartung in Australien und Finnland eine fast vollständige Beteiligung (über 90 Prozent) nur für eine Bildungsdauer von 12 Jahren (Tab. C1.2).

*Eine Bildungserwartung von vielen Jahren bedeutet nicht unbedingt, dass alle jungen Menschen Zugang zu höherer Bildung haben ...*

In den meisten OECD-Ländern haben praktisch alle Jugendlichen Zugang zu einer formellen Ausbildung von mindestens 12 Jahren. Die Altersspanne, in der mindestens 90 Prozent der Lernenden sich in einem Bildungsgang befinden, umfasst in Belgien, Frankreich und Japan 14 Jahre und mehr. Mexiko und die Türkei hingegen haben maximal für einen Zeitraum von 7 Jahren eine Bildungsbeteiligung von über 90 Prozent (Tab. C1.2).

*... aber in den meisten OECD-Ländern nehmen praktisch alle jungen Menschen mindestens 12 Jahre lang an formaler Bildung teil.*

In der Mehrheit der OECD-Länder können Frauen eine im Durchschnitt um 0,5 Jahre längere Bildungsdauer erwarten als Männer. Die Schwankungen bei der zu erwartenden Bildungsdauer sind für Frauen meist stärker als für Männer. Einige OECD-Länder weisen beachtliche geschlechtsspezifische Unterschiede auf. In Korea, der Schweiz und der Türkei können Männer mit einer zwischen 0,6 und 1,9 Jahren längeren Bildungsdauer als Frauen rechnen. Das Gegenteil gilt in Belgien, Finnland, Island, Neuseeland, Norwegen, Schweden und dem Vereinigten Königreich, wo die zu erwartende Bildungsdauer für Frauen die für Männer um mehr als ein Jahr übertrifft (in Schweden um mehr als 3 Jahre) (Tab. C1.1).

*In der Mehrheit der OECD-Länder können Frauen eine im Durchschnitt um 0,5 Jahre längere Bildungsdauer erwarten als Männer.*



*In 20 von 21 OECD-Ländern stieg die Bildungserwartung zwischen 1995 und 2001.*

*In der Hälfte der OECD-Länder werden mehr als 70 Prozent der 3- bis 4-Jährigen im Elementar- oder Primarbereich unterrichtet.*

## Entwicklungen der Bildungsbeteiligung

In 20 von 21 OECD-Ländern, für die vergleichbare Zeitreihendaten verfügbar sind, stieg die Bildungserwartung zwischen 1995 und 2001 (Tab. C1.1). In Griechenland, Polen, der Türkei und Ungarn betrug der Anstieg über diesen relativ kurzen Zeitraum hinweg 15 Prozent oder mehr.

## Bildungsbeteiligung im Elementarbereich

In der Mehrzahl der OECD-Länder beginnt eine universelle Bildungsbeteiligung – hier als eine Bildungsbeteiligung von mehr als 90 Prozent definiert – im Alter von 5 bis 6 Jahren. In Belgien, Dänemark, Frankreich, Deutschland, Island, Italien, Japan, Neuseeland, Norwegen, Spanien, Schweden, der Tschechischen Republik, Ungarn und dem Vereinigten Königreich werden jedoch bereits mehr als 70 Prozent der 3- bis 4-Jährigen im Elementar- oder Primarbereich unterrichtet (Tab. C1.2). Ihre Bildungsbeteiligung reicht von unter 22 Prozent in Kanada, Korea, der Schweiz und der Türkei bis zu über 90 Prozent in Belgien, Frankreich, Island, Italien und Spanien.

Angesichts der Tatsache, dass die Erziehung und Betreuung im Vorschulalter für den Aufbau einer soliden Grundlage für späteres lebenslanges Lernen und zur Sicherstellung von Chancengleichheit beim Zugang zu Bildungsmöglichkeiten später in der Schule eine wichtige Rolle spielt, ist der Elementarbereich von entscheidender Bedeutung. Allerdings ist die institutionalisierte Vorschul-erziehung, die in diesem Indikator behandelt wird, nicht die einzige Form qualitativ hochwertiger Erziehung und Betreuung im Vorschulalter. Schlussfolgerungen bezüglich des Zugangs zu Erziehung und Betreuung im Vorschulalter und deren Qualität sollten deshalb mit großer Vorsicht gezogen werden.

## Bildungsbeteiligung gegen Ende und nach der Pflichtschulzeit

Eine Reihe von Faktoren, u. a. das erhöhte Risiko, arbeitslos zu werden, und andere Formen der Ausgrenzung junger Menschen mit unzureichender Ausbildung beeinflussen die Entscheidung, die Ausbildung über die Pflichtschulzeit hinaus zu verlängern. In vielen OECD-Ländern dauert der Übergang von der Ausbildung in die Berufstätigkeit länger als früher und ist komplexer geworden. Daraus ergibt sich für die Lernenden die Möglichkeit bzw. die Notwendigkeit, Lernen und Arbeiten miteinander zu verbinden, um Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die für den Arbeitsmarkt relevant sind (s. Indikator C4).

*Die Schulpflicht endet in den OECD-Ländern im Alter zwischen 14 und 18 Jahren, in den meisten Ländern mit 15 oder 16 Jahren.*

*Die Bildungsbeteiligung liegt bis zum Ende der Schulpflicht tendenziell hoch, es gibt jedoch vier OECD-Länder, in denen mehr als 10 Prozent der Schüler das Ende der Pflichtschulbildung nicht erreichen.*

Die Schulpflicht endet in den OECD-Ländern im Alter zwischen 14 Jahren (Korea, Portugal und Türkei) und 18 Jahren (Belgien, Deutschland und die Niederlande), in den meisten Fällen mit 15 oder 16 Jahren (Tab. C1.2). Das Alter, in dem die Schulpflicht endet, entspricht jedoch nicht immer der Altersstufe, in der die Bildungsbeteiligung fast vollständig ist.

Während in den meisten OECD-Ländern die Bildungsbeteiligung bis zum Ende der Schulpflicht hoch ist, fällt sie in Mexiko, den Niederlanden, der Türkei und den Vereinigten Staaten vor dem Ende des schulpflichtigen Alters auf unter 90 Prozent. In den Niederlanden und den Vereinigten Staaten mag dies zum Teil an dem vergleichsweise hohen Alter liegen, mit dem die Schulpflicht endet (18 bzw. 17 Jahre). Im Gegensatz hierzu gelingt es in 20 OECD-Ländern, nahezu alle Jugendlichen auch über das Ende der Schulpflicht hinaus in der Schule zu halten (Tab. C1.2).

In den meisten OECD-Ländern fängt in den letzten Jahren des Sekundarbereich II ein allmählicher Rückgang der Bildungsbeteiligung an. Es gibt jedoch mehrere bemerkenswerte Ausnahmen, wo die Bildungsbeteiligung auch bei den 20- bis 29-Jährigen noch relativ hoch ist. In Australien, Belgien, Polen und den nordischen Ländern beispielsweise liegt die Bildungsbeteiligung der 20- bis 29-Jährigen noch bei über 25 Prozent (Tab. C1.2).

*In Australien, Belgien, Polen und den nordischen Ländern befindet sich jeder vierte 20- bis 29-Jährige in Ausbildung.*

### Der Übergang zum post-sekundären Bereich

Abgänger des Sekundarbereich II, die nicht direkt den Übergang zum Arbeitsmarkt suchen, und Berufstätige, die sich fortbilden wollen, können aus einem großen Angebot an post-sekundären Ausbildungsgängen wählen. Innerhalb der OECD unterscheiden sich die tertiären Studiengänge darin, dass sie entweder eher theoretisch ausgerichtet sind und darauf abzielen, Studierende für weiterführende Forschungsprogramme oder Berufe mit hohen Qualifikationsanforderungen vorzubereiten (Tertiärbereich A) oder sich eher auf die Vermittlung berufsspezifischer Fähigkeiten und Kenntnisse zum direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt konzentrieren (Tertiärbereich B). Während man in der Vergangenheit anhand der Art der anbietenden Institution eines Bildungsgangs eine relativ gute Vorstellung von der Art des Bildungsgangs bekam, (z. B. Bildungsangebote an Universitäten gegenüber denen an nicht-universitären Bildungseinrichtungen), haben sich diese Unterschiede inzwischen verwischt und werden daher bei den OECD-Indikatoren nicht herangezogen.

In vielen Bildungssystemen haben Absolventen des Sekundarbereich II auch die Möglichkeit, an relativ kurzen Ausbildungsgängen (mit einer Dauer von unter 2 Jahren) teilzunehmen, um sich für bestimmte Berufe oder Berufsfelder zu qualifizieren. Während einige OECD-Länder diese Bildungsgänge als höhere oder zweite Stufe innerhalb des Sekundarbereich II anbieten (z. B. Deutschland, Österreich, Spanien und Ungarn), werden sie in anderen im post-sekundären Bereich angeboten (z. B. in Kanada und den Vereinigten Staaten). Unter dem Aspekt des internationalen Vergleichs stellen diese Bildungsgänge eine Klammer zwischen Sekundarbereich II und Tertiärbereich dar und werden daher als separater Bildungsbereich (post-sekundäre, nicht-tertiäre Bildungsgänge) eingestuft. In 25 von 29 OECD-Ländern werden den Absolventen des Sekundarbereich II derartige Bildungsgänge angeboten (s. Tab. C1.1).

*In 25 von 29 OECD-Ländern werden Bildungsgänge im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich angeboten.*

### Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich

In den OECD-Ländern nimmt ein 17-Jähriger im Durchschnitt voraussichtlich 2,6 Jahre an tertiärer Bildung teil. Die Bildungserwartung im Tertiärbereich wird sowohl von den Studienanfängerquoten im Tertiärbereich als auch von der üblichen Studiendauer beeinflusst. In Australien, Finnland, Griechenland, Korea, Neuseeland, Norwegen, Spanien, Schweden und den Vereinigten Staaten beträgt sie 3 Jahre und mehr. In Mexiko, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und der Türkei beträgt die Bildungserwartung im Tertiärbereich hingegen maximal 1,6 Jahre (s. Tab. C1.1 und Indikator C2).

*In den OECD-Ländern nimmt ein 17-Jähriger im Durchschnitt voraussichtlich 2,6 Jahre an tertiärer Bildung teil.*

Eine expansive Bildungspolitik hat in vielen OECD-Ländern auch den Druck in Richtung auf einen erweiterten Zugang zum Tertiärbereich verstärkt. Bisher hat dieser Druck den Bevölkerungsrückgang der jüngeren Altersgruppen mehr als ausgeglichen, der bis vor kurzem zu Prognosen einer gleichbleibenden

*Eine expansive Bildungspolitik hat in vielen OECD-Ländern auch den Druck in Richtung auf einen erweiterten Zugang zum Tertiärbereich verstärkt.*

oder abnehmenden Nachfrage bei Schulabgängern in mehreren OECD-Ländern geführt hatte. Obwohl es in einigen OECD-Ländern jetzt Anzeichen für eine nicht weiter zunehmende Nachfrage nach Bildung im Tertiärbereich gibt, bleibt die Gesamttendenz jedoch steigend.

## Definitionen und angewandte Methodik

*Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2000/2001 und beruhen auf der alljährlich von der OECD aufgelegten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik und dem World Education Indicators Programm 2002.*

Die Zahlen basieren auf Personenzahlen (außer wenn etwas anderes angegeben ist), d. h. es wird nicht zwischen Vollzeit- und Teilzeitlernenden unterschieden. Eine standardisierte Unterscheidung zwischen Vollzeit- und Teilzeitlernenden ist sehr schwierig, da in einigen OECD-Ländern der Begriff des Teilzeitbildungs- bzw. Teilzeitstudiengangs unbekannt ist, obwohl in der Praxis zumindest ein Teil der Lernenden dieser Länder in einem anderen Land als Teilzeitlernende eingestuft würde. In einigen OECD-Ländern wird die Teilzeitausbildung nicht vollständig von den zur Verfügung gestellten Daten erfasst.

Die Berechnung der voraussichtlichen durchschnittlichen Dauer der formalen Bildung eines 5-jährigen Kindes während seines gesamten Lebens, d. h. der „Bildungserwartung (in Jahren)“, erfolgt durch Addition der Netto-Bildungsbeteiligung für jede einzelne Altersstufe ab dem 5. Lebensjahr. Im Falle einer Entwicklung hin zu einer längeren (kürzeren) Dauer der Ausbildung in den folgenden Jahren wird der Durchschnittswert für die Altersgruppe höher (oder niedriger) ausfallen. Beim Vergleich der Daten zur Bildungserwartung ist jedoch zu beachten, dass weder die Länge eines Schuljahres noch die Qualität der Bildung in allen Ländern notwendigerweise gleich sind.

Die Berechnung der in Tabelle C1.2 verwendeten Netto-Bildungsbeteiligung (ausgedrückt in Prozent) erfolgte, indem die Zahl der Lernenden einer bestimmten Altersgruppe in allen Bildungsbereichen durch die Gesamtzahl der Personen in der entsprechenden Altersgruppe in der Bevölkerung dividiert wurde. Tabelle C1.1 zeigt den Index der Veränderung der Bildungserwartung zwischen 1995 und 2001. Die Daten über die Zahl der Lernenden für 1994/1995 stammen aus einer im Jahr 2000 durchgeführten Sonderuntersuchung und basieren auf der ISCED-97-Klassifikation.

Tabelle C1.1

## Bildungserwartung, in Jahren (2001)

Zu erwartende Jahre in Ausbildung bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen, ohne Erziehung von Kindern unter 5 Jahren

	2001									Index der Veränderung der Bildungserwartung für alle Bildungsbereiche zusammen (1995=100)	
	Voll- und Teilzeit							Vollzeit	Teilzeit		M+F
	Alle Bildungsbereiche zusammen			Primar- und Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Postsekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen		
	M+F	Männer	Frauen	M+F				M+F			
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)		
<b>OECD-Länder</b>											
Australien*	20.6	20.3	20.9	11.9	4.3	0.6	3.1	15.5	5.0	107	
Österreich*	16.3	16.2	16.3	8.2	3.8	0.5	2.4	16.3	n	104	
Belgien*	19.2	18.6	19.8	9.3	5.7	0.4	2.8	16.2	3.0	107	
Kanada	16.6	16.4	16.9	8.8	3.4	0.7	2.8	15.7	1.0	98	
Tschechische Rep.	16.0	15.9	16.1	9.1	3.6	0.2	1.6	15.8	0.2	112	
Dänemark	18.0	17.5	18.5	9.6	3.9	n	2.6	18.0	n	106	
Finnland*	19.2	18.5	20.0	9.1	4.5	0.1	4.2	19.2	n	112	
Frankreich	16.6	16.4	16.8	9.5	3.3	n	2.6	16.6	n	101	
Deutschland*	17.3	17.5	17.2	10.1	3.0	0.5	2.1	17.3	0.1	106	
Griechenland	16.1	15.9	16.4	9.0	2.8	0.3	3.1	15.9	0.2	116	
Ungarn*	16.4	16.2	16.7	8.1	3.8	0.7	2.2	14.8	1.6	115	
Island	18.0	17.3	18.8	9.9	4.7	0.1	2.4	16.2	1.8	108	
Irland*	16.3	15.8	16.8	10.8	2.2	0.7	2.5	15.3	1.0	106	
Italien*	16.1	15.7	16.4	8.2	4.4	0.1	2.4	16.0	0.1	m	
Japan	m	m	m	9.1	3.0	m	m	m	m	m	
Korea	16.1	17.0	15.1	8.9	2.8	m	3.9	16.1	n	112	
Luxemburg	m	m	m	9.1	3.6	0.1	m	m	m	m	
Mexiko	12.8	12.7	12.8	9.5	1.4	m	1.1	12.6	n	105	
Niederlande	17.3	17.5	17.2	10.5	3.3	0.1	2.5	16.5	0.8	m	
Neuseeland	17.8	17.0	18.6	10.1	3.8	0.6	3.2	15.5	2.3	m	
Norwegen	17.8	17.2	18.5	9.9	3.8	0.1	3.1	16.6	1.2	102	
Polen	16.7	16.2	17.2	8.0	4.1	0.3	2.9	14.6	2.1	116	
Portugal	17.1	16.7	17.6	10.8	2.9	m	2.5	13.8	3.3	104	
Slowakische Republik	14.9	14.8	15.0	9.0	3.0	0.1	1.6	14.2	0.6	m	
Spanien	17.3	16.9	17.7	10.9	2.3	0.1	3.0	16.7	0.6	102	
Schweden	20.0	18.5	21.6	9.7	5.2	0.1	3.2	16.5	3.5	m	
Schweiz	16.5	16.8	16.1	9.5	3.3	0.3	1.8	16.0	0.4	m	
Türkei*	11.5	12.2	10.3	8.0	2.1	m	1.2	11.5	n	121	
Ver. Königreich	18.9	17.9	19.9	8.9	7.4	m	2.6	14.6	4.3	110	
Vereinigte Staaten	17.1	16.7	17.5	9.5	2.7	0.4	3.5	15.5	1.6	m	
<b>Ländermittel</b>	<b>16.9</b>	<b>16.6</b>	<b>17.2</b>	<b>9.4</b>	<b>3.6</b>	<b>0.2</b>	<b>2.6</b>	<b>15.7</b>	<b>1.2</b>	<b>108</b>	
<b>Nicht-OECD-Länder</b>											
Argentinien <sup>1</sup>	17.0	16.3	17.6	10.8	2.2	m	3.0	14.7	2.2	m	
Brasilien <sup>1</sup>	15.7	15.4	15.9	10.8	2.7	m	0.9	15.7	n	m	
Chile <sup>1</sup>	14.8	15.0	14.6	8.4	3.5	m	1.7	14.8	n	m	
China	11.7	m	m	8.9	1.2	m	0.6	11.2	0.5	m	
Ägypten	11.3	11.6	10.9	8.0	2.0	0.1	1.1	11.2	0.1	m	
Indonesien	11.2	11.4	11.0	8.9	1.2	m	0.7	11.2	n	m	
Israel	15.6	15.4	15.7	8.6	3.1	0.1	2.7	15.1	0.4	m	
Jamaica	13.2	m	m	9.2	1.6	0.7	0.8	12.8	0.4	m	
Malaysia <sup>1</sup>	12.6	12.3	12.9	8.6	1.8	0.2	1.3	12.4	0.1	m	
Paraguay <sup>1</sup>	11.9	11.9	11.9	9.2	1.4	m	0.6	11.9	n	m	
Peru <sup>1</sup>	13.5	13.4	13.6	10.3	1.4	0.5	0.6	13.5	n	m	
Philippinen <sup>1</sup>	11.9	11.8	12.0	9.3	0.7	0.2	1.4	11.9	n	m	
Russische Föd.	14.6	m	m	7.0	1.2	0.7	3.2	14.6	m	m	
Thailand	13.2	13.2	13.2	9.6	2.4	n	2.0	13.2	m	m	
Tunisia	13.7	m	m	9.9	2.3	n	1.0	13.7	n	m	
Uruguay <sup>1</sup>	15.8	15.5	16.0	10.0	2.6	m	1.9	15.8	n	m	
Simbabwe	12.2	12.6	11.8	9.6	1.3	n	0.2	12.2	n	m	

Hinweis: x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem „x“ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte (2) enthalten sind.

1. Referenzjahr 2000. \* Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Quelle: OECD.

Tabelle C1.2

## Beteiligungsquoten (2001)

Vollzeit- und Teilzeitstudierende in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, nach Alter

	Alter, bis zu dem Schulpflicht besteht	Anzahl der Jahre, in denen über 90% der Bevölkerung an Bildung teilnehmen	Altersspanne, innerhalb derer über 90% der Bevölkerung an Bildung teilnehmen	Schüler und Studierende im Alter von					
				4 J. und jünger als Prozentsatz der 3- bis 4-Jährigen	5 bis 14 J. als Prozentsatz der 5- bis 14-Jährigen	15 bis 19 J. als Prozentsatz der 15- bis 19-Jährigen	20 bis 29 J. als Prozentsatz der 20- bis 29-Jährigen	30 bis 39 J. als Prozentsatz der 30- bis 39-Jährigen	40 J. und älter als Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 40 J. und älter
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>OECD-Länder</b>									
Australien	15	12	5 - 16	38.1	100.1	81.1	28.3	14.4	6.6
Österreich	15	12	5 - 16	62.1	98.7	76.9	18.6	4.1	0.4
Belgien*	18	15	3 - 17	119.4	100.2	91.0	26.5	7.3	2.9
Kanada	16	12	6 - 17	20.8	97.2	75.0	21.2	4.3	1.1
Tschechische Rep.	15	13	5 - 17	76.5	99.8	87.8	14.7	1.1	0.1
Dänemark	16	11	4 - 15	84.6	97.2	82.9	31.5	5.7	0.9
Finnland	16	12	6 - 17	38.7	93.5	85.3	39.2	10.4	2.1
Frankreich*	16	15	3 - 17	119.3	101.0	86.6	19.6	1.7	a
Deutschland	18	12	6 - 17	70.4	100.1	89.4	24.2	2.8	0.2
Griechenland	15	10	6 - 16	29.2	98.1	77.0	23.8	0.3	n
Ungarn	16	12	5 - 16	80.7	99.4	79.0	20.0	3.8	0.4
Island*	16	13	4 - 16	122.7	98.9	79.2	30.1	6.8	1.9
Irland*	15	12	5 - 16	26.1	100.6	80.9	16.6	3.0	x(8)
Italien*	15	13	3 - 15	98.9	99.4	72.2	17.1	2.0	x(8)
Japan	15	14	4 - 17	76.8	101.0	m	m	m	m
Korea	14	12	6 - 17	18.2	92.6	79.3	25.0	1.6	0.3
Luxemburg	15	11	4 - 15	68.8	92.2	78.1	6.0	0.3	n
Mexiko	15	7	6 - 12	35.2	95.0	41.0	9.1	2.9	0.4
Niederlande	18	13	4 - 16	48.9	99.3	86.2	24.3	3.2	0.7
Neuseeland	16	12	4 - 15	85.9	99.3	73.0	23.4	10.0	3.4
Norwegen	16	12	6 - 17	75.9	97.6	85.3	26.3	6.3	1.4
Polen	15	12	6 - 17	29.0	94.3	85.5	25.8	3.8	x(8)
Portugal	14	11	5 - 15	67.9	107.0	73.3	21.7	3.4	0.6
Slowakische Republik	16	11	6 - 16	68.5	97.9	74.6	12.0	1.3	0.2
Spanien*	16	12	4 - 16	107.5	103.6	80.1	23.5	2.5	0.4
Schweden*	16	13	6 - 18	73.1	98.1	86.4	33.0	14.6	3.6
Schweiz	15	11	6 - 16	21.5	98.7	83.3	19.7	3.5	0.2
Türkei*	14	6	7 - 12	n	83.5	30.0	5.4	0.3	n
Ver. Königreich*	16	12	4 - 15	81.0	98.7	74.7	23.3	13.0	5.7
Vereinigte Staaten	17	11	5 - 15	47.4	102.1	77.6	22.6	4.9	1.2
<b>Ländemittel</b>	<b>16</b>	<b>12</b>		<b>63.1</b>	<b>98.2</b>	<b>77.7</b>	<b>21.8</b>	<b>4.8</b>	<b>1.3</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>									
Argentinien <sup>1</sup>	14	10	5 - 14	39.1	105.6	65.8	23.3	5.4	1.4
Brasilien <sup>1</sup>	14	9	7 - 15	25.4	89.8	74.6	20.8	6.7	1.8
Chile <sup>1</sup>	14	9	6 - 14	23.1	93.6	67.8	m	m	m
China	14	5	7 - 12	n	81.7	m	m	m	m
Ägypten	13	6	6 - 12	6.7	85.3	32.4	m	n	n
Indien <sup>1</sup>	14	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	15	7	6 - 13	n	86.4	44.8	3.4	n	n
Israel	15	11	5 - 16	104.6	96.9	63.3	15.1	3.6	0.8
Jamaica	12	11	4 - 14	70.9	97.8	40.6	m	m	m
Malaysia <sup>1</sup>	12	8	6 - 13	12.7	93.1	46.9	8.6	0.5	0.1
Paraguay <sup>1</sup>	14	5	7 - 11	6.7	87.6	50.4	4.1	0.2	0.1
Peru <sup>1</sup>	16	9	6 - 14	54.1	99.3	53.8	9.1	1.8	0.4
Philippinen <sup>1</sup>	12	7	7 - 13	0.4	85.1	35.6	m	m	m
Russische Föd.	15	9	7 - 15	m	83.3	70.8	15.4	m	m
Thailand	14	8	4 - 11	60.3	96.5	54.1	m	m	m
Tunesien	16	5	6 - 10	26.0	86.7	53.9	m	n	n
Uruguay <sup>1</sup>	15	9	6 - 14	25.3	98.5	65.9	20.4	4.1	0.6
Simbabwe	12	7	7 - 13	n	88.4	38.3	n	n	n

Hinweis: Alter, bis zu dem Schulpflicht besteht, ist das Alter, in dem die Schulpflicht endet, z.B. bedeutet eine Altersangabe von 18 (J.) in dieser Spalte, dass Schüler unter 18 Jahren gesetzlich zum Schulbesuch verpflichtet sind.

1. Referenzjahr 2000. \* Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Quelle: OECD.

## Indikator C2: Zugang zum Tertiärbereich, zu erwartende Jahre im Tertiärbereich und Bildungsbeteiligung im Sekundar- bereich

- Heutzutage ist davon auszugehen, dass vier von zehn Schulabgängern an tertiären Bildungsgängen teilnehmen, die auf das Äquivalent eines Bachelor-Abschlusses oder eines höheren Abschlusses im Tertiärbereich A hinführen. In einigen OECD-Ländern liegt dieser Anteil sogar bei der Hälfte aller Schulabgänger.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder wird ein heute 17-Jähriger 2,6 Jahre im Tertiärbereich A verbringen, davon 2 Jahre in Vollzeit.
- Mit Ausnahme von Deutschland und Frankreich hat die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2001 in allen OECD-Ländern zugenommen.
- Während die Mehrzahl der Studierenden an öffentlichen Bildungseinrichtungen eingeschrieben ist, besuchen in Belgien, Japan, Korea, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich die meisten Studierenden privat geleitete Bildungseinrichtungen.
- Die Mehrheit der Schüler im Primar- und Sekundarbereich besucht öffentliche Bildungseinrichtungen. Durchschnittlich 10 Prozent der Schüler im Primarbereich, 13 Prozent der Schüler im Sekundarbereich I und 20 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II besuchen jedoch private Bildungseinrichtungen.

### Politischer Hintergrund

Hohe Studienanfängerquoten und eine hohe Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich tragen dazu bei, die Entwicklung und den Erhalt einer hochqualifizierten Bevölkerung und Erwerbsbevölkerung sicherzustellen. Eine Ausbildung im Tertiärbereich wird mit besseren Beschäftigungsaussichten und höherem Verdienst assoziiert (s. Indikator A12). Die Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich sind zum Teil auch ein Anzeichen dafür, inwieweit die Bevölkerung auf einem hohen Niveau Fähigkeiten und Kenntnisse erlangt, die auf dem Arbeitsmarkt einer Wissensgesellschaft von Bedeutung sind.

*Dieser Indikator zeigt den Prozentsatz junger Menschen, die im Verlaufe ihres Lebens in die verschiedenen Bildungsgänge im Tertiärbereich eintreten werden.*

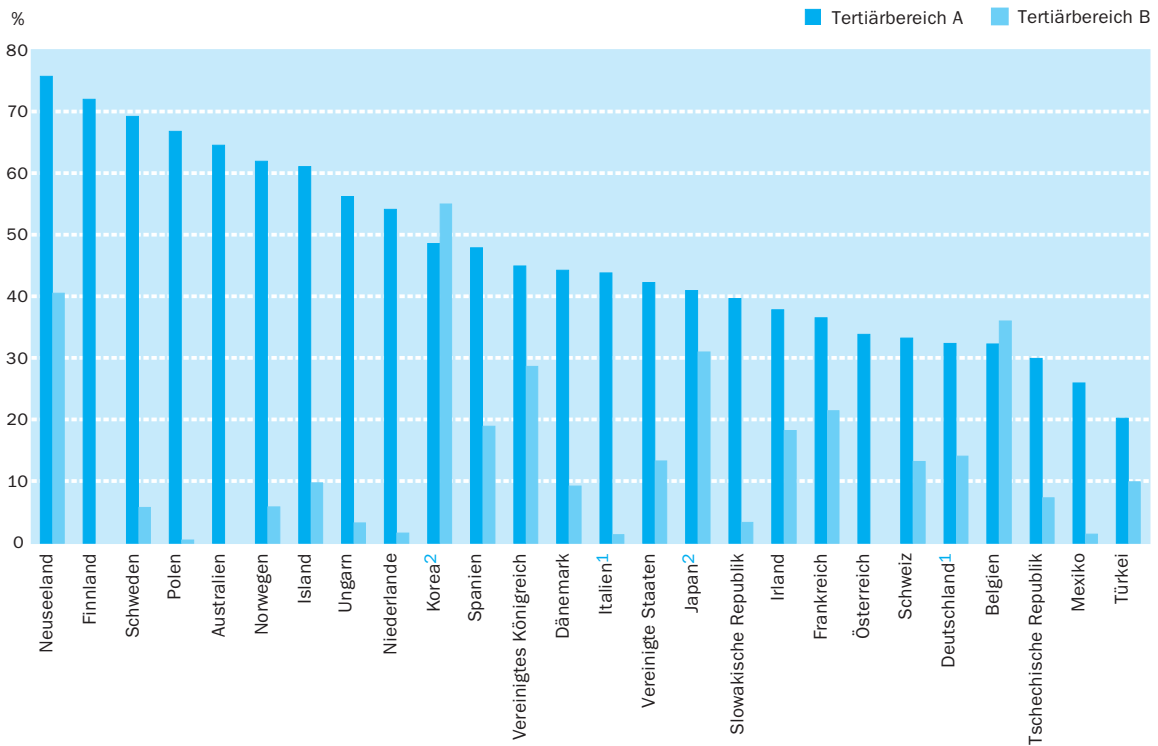
Da den Studierenden die wirtschaftlichen und sozialen Vorteile einer Ausbildung im Tertiärbereich bewusster geworden sind, ist die Zahl der Studienanfänger sowohl im Tertiärbereich A als auch im Tertiärbereich B gestiegen. Der kontinuierliche Anstieg der Bildungsbeteiligung und die wachsende Vielfalt der persönlichen Hintergründe und Interessen derjenigen, die eine tertiäre Ausbildung anstreben, erfordern ein neuartiges Bildungsangebot. Die tertiären

*Studienanfänger- und Beteiligungsquoten spiegeln sowohl die Zugangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich wider als auch den Wert, der einer tertiären Bildung beigemessen wird.*

Abbildung C2.1

## Studienanfängerquoten im Tertiärbereich (2001)

Summe der Netto-Studienanfängerquoten über die einzelnen Altersjahrgänge im Tertiärbereich A und B



*Hinweis:* Die Netto-Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A und B können aufgrund von Doppelseinschreibungen einiger Studierender nicht zusammengezählt werden.

1. Studienanfängerquote für den Tertiärbereich B als Brutto-Studienanfängerquote berechnet.

2. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A und B als Brutto-Studienanfängerquote berechnet.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamt-Studienanfängerquoten für Studiengänge im Tertiärbereich A.

Quelle: OECD. Tabelle C2.1. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Bildungseinrichtungen werden auf den zunehmenden Bedarf durch die Erhöhung der Anzahl der angebotenen Studienplätze und auf die unterschiedlichen Bedürfnisse einer neuen Generation von Studierenden durch die Anpassung von Studiengängen, Unterrichts- und Lernverfahren reagieren müssen.

**Der Indikator zeigt auch die Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich.**

Der erfolgreiche Abschluss des Sekundarbereich II wird in den meisten OECD-Ländern zunehmend zum Normalfall, aber die Bildungsgänge im Sekundarbereich II können sich beispielsweise hinsichtlich der Lerninhalte unterscheiden, je nachdem, auf welche weiteren Bildungsgänge oder welchen Beruf die Schüler vorbereitet werden sollen. Die meisten Bildungsgänge im Sekundarbereich II in den OECD-Ländern zielen vornehmlich auf die Vorbereitung zum weiterführenden Studium im Tertiärbereich ab, ihre Ausrichtung kann allgemeinbildend, berufsvorbereitend oder berufsbildend sein. Neben Bildungsgängen, die die Schüler hauptsächlich auf eine weiterführende Bildung vorbereiten, gibt es in den meisten OECD-Ländern auch Bildungsgänge im Sekundarbereich II, die zur Vorbereitung auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt ausgelegt sind. In einigen Ländern werden berufsbildende Ausbildungsgänge allerdings erst nach Abschluss des Sekundarbereich II angeboten, obwohl diese post-sekundären Bildungsgänge oft denen des Sekundarbereich II ähneln.

## Ergebnisse und Erläuterungen

### Zugang zum Tertiärbereich

Innerhalb der OECD unterscheiden sich die tertiären Studiengänge darin, dass sie entweder eher theoretisch ausgerichtet sind und darauf abzielen, Studierende für weiterführende Forschungsprogramme oder Berufe mit hohen Qualifikationsanforderungen vorzubereiten (Tertiärbereich A) oder sich eher auf die Vermittlung berufsspezifischer Fähigkeiten und Kenntnisse zum direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt konzentrieren (Tertiärbereich B). Zur Klassifizierung der nationalen Bildungsangebote in diesem Bereich, s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003).

*47 Prozent der heutigen Jugendlichen in den OECD-Ländern werden ein Studium im Tertiärbereich A aufnehmen.*

Im Laufe seines Lebens wird fast jeder zweite Jugendliche in den OECD-Ländern an einem Studiengang im Tertiärbereich A teilnehmen, sofern die aktuellen Studienanfängerquoten auch für die Zukunft gelten. In Australien, Finnland, Island, Neuseeland, Norwegen, Polen und Schweden nehmen sogar über 60 Prozent der jungen Menschen ein derartiges Studium auf (Tab. C2.1).

Für die anderen OECD-Länder gelten wesentlich geringere Quoten für den Ersteintritt in den Tertiärbereich A: die geschätzten Ersteintrittsquoten für Mexiko, die Tschechische Republik und die Türkei liegen bei 30 Prozent und darunter.

Der Anteil derjenigen, die ein Studium im Tertiärbereich B wählen, ist im Allgemeinen kleiner als der Anteil derjenigen, die sich für den Tertiärbereich A entscheiden. Im Durchschnitt der 24 OECD-Länder, für die Daten vorliegen, werden 15 Prozent der Jugendlichen eine Ausbildung im Tertiärbereich B beginnen. Die Bandbreite reicht von weniger als 1 Prozent in Italien, Mexiko und Polen bis zu über 30 Prozent in Belgien, Japan und Neuseeland und 50 Prozent in Korea (Tab. C2.1 und Abb. C2.1).

*15 Prozent der heutigen Jugendlichen werden ein Studium im Tertiärbereich B aufnehmen*

In Belgien gleicht die große Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich B die vergleichsweise niedrigen Eintrittsquoten für den Tertiärbereich A aus. Andere Länder, vor allem Korea und das Vereinigte Königreich, haben für Studiengänge im Tertiärbereich A Eintrittsquoten, die ungefähr dem OECD-Durchschnitt entsprechen, sowie auch vergleichsweise hohe Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B. Neuseeland sticht innerhalb der OECD-Länder als das Land mit den höchsten Eintrittsquoten für beide tertiären Bereiche hervor.

Die Netto-Studienanfängerquoten im tertiären Bildungsbereich sind auch im Hinblick auf die Beteiligung an post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgängen zu bewerten, die in einigen Ländern eine wichtige Alternative zum tertiären Bildungsbereich darstellen (Indikator C1).

Diejenigen, die in Studiengänge im Tertiärbereich B eintreten, nehmen möglicherweise später im Leben auch ein Studium im Tertiärbereich A auf. Die Ersteintrittsquoten für den Tertiärbereich A und B können jedoch zur Bestimmung der Gesamteintrittsquoten für den Tertiärbereich nicht einfach aufaddiert werden, da dies zu Doppelzählungen führen kann.



## Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich

Die Beteiligungsquoten bieten eine weitere Sicht auf die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich. Sie spiegeln sowohl die gesamte Anzahl derjenigen wider, die einen tertiären Studiengang wählen, als auch die Studien- bzw. Ausbildungsdauer im tertiären Bildungsbereich. Die Summe der Netto-Beteiligungsquoten über die einzelnen Jahrgänge hinweg, die als „Bildungserwartung im Tertiärbereich (in Jahren)“ bezeichnet wird, misst das Ausmaß der tertiären Bildungsaktivitäten eines ganzen Altersjahrgangs und nicht nur einzelner Teilnehmer. Im Gegensatz zu den Studienanfängerquoten kann man die Bildungserwartung im Tertiärbereich (in Jahren), die auf den Studierendenzahlen in den Studiengängen beider Tertiärbereiche basiert, addieren.

*In Australien, Finnland, Griechenland, Korea, Neuseeland, Norwegen, Schweden und den Vereinigten Staaten können junge Menschen mindestens 3 Jahre Ausbildung im Tertiärbereich erwarten.*

In den OECD-Ländern nimmt ein 17-Jähriger im Durchschnitt voraussichtlich 2,6 Jahre an tertiärer Bildung teil, von denen voraussichtlich 2 Jahre Vollzeitstudium sein werden. In Australien, Finnland, Griechenland Korea, Neuseeland, Norwegen, Schweden und den Vereinigten Staaten nimmt ein 17-Jähriger im Laufe seines Lebens voraussichtlich mindestens 3 Jahre an einem Vollzeit- oder Teilzeitstudium im Tertiärbereich teil. Studierende in Finnland und Korea können mit ca. vier Jahren Vollzeitstudium rechnen. In Mexiko, der Schweiz, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und der Türkei dagegen liegt die Bildungserwartung im Tertiärbereich bei weniger als 2 Jahren (Tab. C2.2).

*Eine längere Studiendauer im Tertiärbereich A führt in der Regel zu einer höheren Gesamtzahl an Studierenden und daher zu einem erhöhten Ressourcenbedarf.*

Im Durchschnitt ist in den OECD-Ländern die Bildungserwartung für den Tertiärbereich A (2,1 Jahre) wesentlich höher als für den Tertiärbereich B (0,4 Jahre). Da die Studiendauer im Tertiärbereich A meist länger ist, konzentriert sich dort eine größere Anzahl an Studierenden, was – bei sonst gleichen Voraussetzungen – zu einem erhöhten Ressourcenbedarf führt (s. Indikator B<sub>I</sub>, Tab. B<sub>I</sub>.3).

*Die Mehrzahl der Studierenden im Tertiärbereich besucht öffentliche Bildungseinrichtungen, in einigen OECD-Ländern besucht die Mehrzahl jedoch private Bildungseinrichtungen.*

Die meisten OECD-Länder bieten Bildungsgänge im Tertiärbereich A durch Bildungseinrichtungen der öffentlichen Hand an. In Belgien, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich besucht die Mehrzahl der Studierenden jedoch Bildungseinrichtungen unter privater Leitung, die allerdings überwiegend öffentliche Mittel beziehen. In Japan und Korea werden über 70 Prozent der Studierenden an Bildungseinrichtungen unterrichtet, die sowohl unter privater Leitung stehen als auch vorwiegend aus privaten Mitteln finanziert werden. In Mexiko, Polen, Portugal und den Vereinigten Staaten besuchen ca. 30 Prozent der Studierenden derartige Bildungseinrichtungen (Tab. C2.3).

*In den meisten OECD-Ländern ist die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2001 gestiegen.*

## Entwicklungen der Bildungsbeteiligung

Mit Ausnahme von Deutschland und Frankreich hat die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2001 in allen OECD-Ländern zugenommen. In der Hälfte der Länder, für die Daten vorliegen, beträgt der Anstieg der Studierenden im Tertiärbereich mehr als 25 Prozent, in Griechenland 61 Prozent, in Korea 54 Prozent, in Polen 134 Prozent, in der Tschechischen Republik 54 und in Ungarn 94 Prozent (Tab. C2.2).

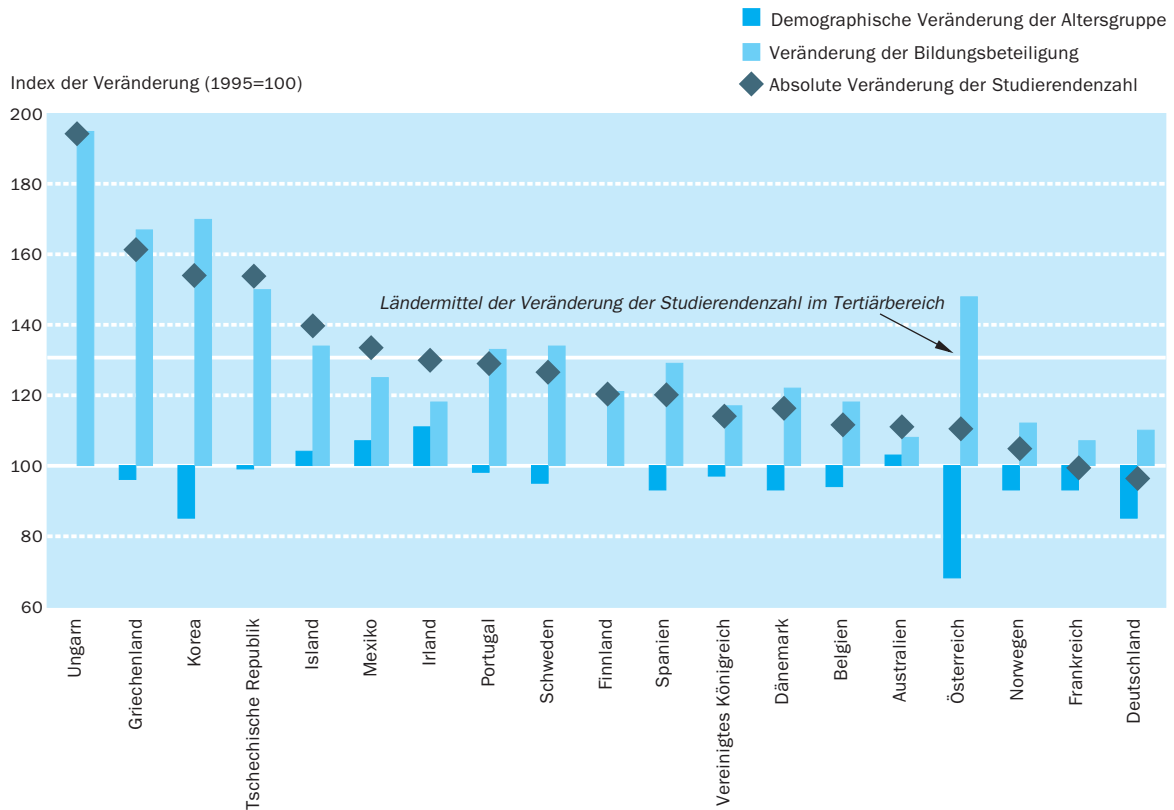
*Die steigende Nachfrage, die sich in einer höheren Bildungsbeteiligung niederschlägt, ist*

Im Tertiärbereich sind die Veränderungen der Bildungsbeteiligung nicht so eng mit Veränderungen der Größe der relevanten Altersgruppen verbunden wie dies im Primar- und Sekundarbereich der Fall ist. Abbildung C2.2 gliedert

Abbildung C2.2

### Veränderungen in der Zahl der Studierenden im Tertiärbereich im Verhältnis zu veränderten Bildungsbeteiligungen und demographischen Gegebenheiten (2001)

Index der Veränderung der Studierendenzahl im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2001 sowie der relative Einfluss demographischer Veränderungen und veränderter Beteiligungsquoten (1995 = 100)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der absoluten Veränderung der Studierendenzahl im Tertiärbereich

Quelle: OECD, Tabelle C2.2. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

die Veränderung der Anzahl der eingeschriebenen Studierenden in zwei Komponenten auf: zum einen in die Veränderung der Größe der jeweiligen Altersgruppe und zum anderen in die Veränderung der Bildungsbeteiligung. Die steigende Nachfrage, die sich in einer höheren Beteiligungsquote niederschlägt, ist die wichtigste Ursache für den weiteren Anstieg der Zahl der Studierenden im Tertiärbereich. Australien, Irland und Mexiko sind die einzigen OECD-Länder, in denen ein Anstieg der Bevölkerungszahlen signifikant zu dem Anstieg der Studierendenzahlen im Tertiärbereich beigetragen hat, in allen Fällen war jedoch der Anstieg der Beteiligungsquoten noch beträchtlicher. Umgekehrt wäre der tatsächliche Anstieg der Studierendenzahlen im Tertiärbereich in vielen Ländern (insbesondere in Korea und Österreich) deutlich höher gewesen, wenn es dort nicht zu einem Bevölkerungsrückgang gekommen wäre. In Frankreich und in Deutschland übertraf der Bevölkerungsrückgang sogar die Zunahme bei den Beteiligungsquoten, was bedeutet, dass trotz 7 bzw. 10 Prozent höherer Beteiligungsquoten die Studierendenzahlen im Tertiärbereich insgesamt leicht gefallen sind.

**die wichtigste Ursache für den weiteren Anstieg der Zahl der Studierenden im Tertiärbereich.**

*In Belgien, Frankreich, Irland und der Slowakischen Republik sind mehr als 80 Prozent aller Studienanfänger des Tertiärbereich A jünger als 22 Jahre, ...*

*... während beispielsweise in Dänemark, Island, Neuseeland, Schweden und der Schweiz mehr als die Hälfte der Studierenden älter als 22 Jahre sind, wenn sie zum ersten Mal an einem Studiengang in diesem Bereich teilnehmen.*

*Die Bildungsgänge im Sekundarbereich II werden danach untergliedert, ob sie ...*

*... allgemeinbildend, ...*

*...berufsvorbereitend...*

*...oder berufsbildend sind.*

## Das Alter der Studienanfänger

Traditionell nehmen Studierende das Studium im Tertiärbereich A normalerweise direkt nach dem Abschluss des Sekundarbereich II auf und in vielen OECD-Ländern gilt dies auch heute noch. In Belgien, Frankreich, Irland und der Slowakischen Republik beispielsweise sind mehr als 80 Prozent aller Studienanfänger jünger als 22 Jahre (Tab. C2.1).

In anderen Ländern erfolgt der Übergang zum Tertiärbereich häufig erst später, in einigen Fällen erst nach einiger Zeit der Erwerbstätigkeit. In diesen Ländern sind Studienanfänger des Tertiärbereich A in der Regel älter und gehören zu ganz verschiedenen Altersgruppen. In Dänemark, Island, Neuseeland und Schweden und der Schweiz beispielsweise ist mehr als die Hälfte der Studierenden älter als 22 Jahre, wenn sie sich zum ersten Mal in einem Studiengang in diesem Bereich einschreiben (Tabelle C2.1). Der Anteil der älteren Studienanfänger in einem Erststudium im Tertiärbereich A kann, neben anderen Faktoren, ein Anzeichen für die Flexibilität dieser Studiengänge und für ihre Eignung für Studierende außerhalb der typischen Altersgruppe sein. Darüber hinaus kann er die besondere Wertschätzung von Berufserfahrung als Hintergrund für ein weiterführendes Hochschulstudium widerspiegeln, die charakteristisch für die nordischen Länder und auch in Australien und Neuseeland durchaus üblich ist, wo ein beträchtlicher Teil der Studierenden mit einem deutlich höheren Alter als dem typischen Eintrittsalter das Studium beginnt. In Australien, Neuseeland, der Schweiz, den Vereinigten Staaten und den nordischen Ländern sind mehr als 20 Prozent der Studienanfänger im Erststudium 27 Jahre oder älter.

## Bildungsbeteiligung und Abschlussquoten bei beruflichen Bildungsgängen des Sekundarbereich II

In den meisten OECD-Ländern bestehen für die Schüler im Sekundarbereich II keine einheitlichen Lehrpläne. Die Bildungsgänge im Sekundarbereich II werden anhand des Umfangs, in dem sie auf bestimmte Berufsfelder vorbereiten und zu einer auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikation führen, in drei Kategorien unterteilt:

Kategorie 1 (allgemeinbildende) Bildungsgänge – sie sollen die Teilnehmer weder explizit auf bestimmte Berufsfelder noch auf den Eintritt in einen weiterführenden berufsbildenden oder technischen Bildungsgang vorbereiten.

Kategorie 2 (berufsvorbereitende) Bildungsgänge – sie sollen den Teilnehmern eher als Einführung in die Arbeitswelt dienen und sie für den späteren Eintritt in einen berufsbildenden oder technischen Bildungsgang vorbereiten. Durch den erfolgreichen Abschluss wird keine für den Arbeitsmarkt relevante berufliche oder technische Qualifikation erworben. Mindestens 25 Prozent des Inhalts des Bildungsgangs sollten berufsbildend oder technisch sein.

Kategorie 3 (berufsbildende) Bildungsgänge – in ihnen sollen die Teilnehmer für die direkte Aufnahme einer Beschäftigung in bestimmten Berufsfeldern, ohne weitere berufliche Qualifizierung, vorbereitet werden. Der erfolgreiche Abschluss eines solchen Bildungsganges führt zu einer für den Arbeitsmarkt relevanten beruflichen Qualifikation.

Das Ausmaß der berufsbildenden bzw. allgemeinbildenden Ausrichtung des Bildungsganges ist nicht unbedingt ausschlaggebend dafür, ob die Teilnehmer Zugang zum Tertiärbereich erhalten. In einigen OECD-Ländern haben Bildungsgänge mit berufsbildender Ausrichtung auch das Ziel, auf ein späteres Studium im Tertiärbereich vorzubereiten, während es in anderen Ländern wiederum viele Bildungsgänge mit allgemeinbildender Ausrichtung gibt, die keinen direkten Zugang zur Hochschulbildung ermöglichen.

In allen OECD-Ländern können die Schüler zwischen berufsbildenden, berufsvorbereitenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen wählen. In mehr als der Hälfte der OECD-Länder nimmt die Mehrzahl der Schüler im Sekundarbereich II an einer beruflichen Ausbildung teil. Sowohl in Ländern mit einer Berufsausbildung im dualen System (z. B. Deutschland, Luxemburg, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz), als auch in Australien, Belgien, Polen, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich nehmen mindestens 60 Prozent der Schüler des Sekundarbereich II an einer beruflichen Ausbildung teil. Island ist die Ausnahme, hier besucht die Mehrzahl der Schüler Bildungsgänge mit allgemeinbildender Ausrichtung, obwohl eine duale Berufsausbildung angeboten wird (Tab. C2.5).

*In mehr als der Hälfte der OECD-Länder nimmt die Mehrzahl der Schüler im Sekundarbereich II an einer beruflichen Ausbildung teil.*

In den meisten Ländern findet die Berufsausbildung in der Schule statt. In Island, Österreich, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik werden jedoch bei rund der Hälfte der berufsbildenden Ausbildungsgänge in der Schule und im Betrieb vermittelte Elemente kombiniert. In Dänemark, Deutschland, der Schweiz und Ungarn besteht die Mehrheit der berufsbildenden Ausbildungsgänge sowohl aus schulischen als auch aus betrieblichen Elementen.

### **Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II nach Art der Bildungseinrichtung**

Auch wenn die Mehrzahl der Schüler im Primar- und Sekundarbereich in öffentlich verwalteten und finanzierten Schulen unterrichtet wird, besuchen inzwischen im Durchschnitt der OECD-Länder 20 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II private Bildungseinrichtungen (Tab. C2.4 und Abb. C2.3).

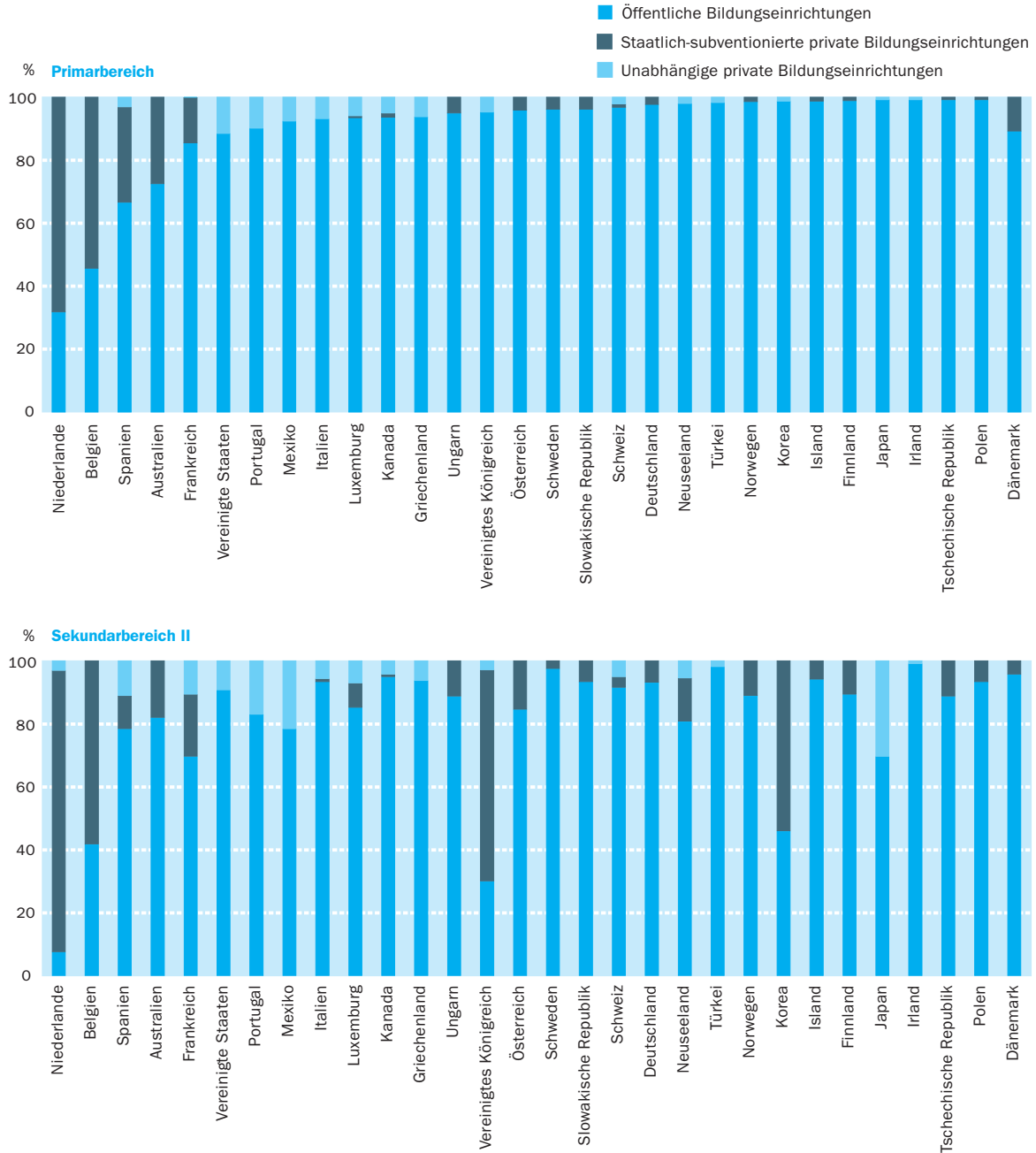
*Die Mehrzahl der Schüler im Sekundarbereich II besucht öffentliche Bildungseinrichtungen.*

Die Mehrheit der Schüler im Sekundarbereich II in Belgien, Korea, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich besucht staatlich-subventionierte private Bildungseinrichtungen (58, 54, 90 bzw. 67 Prozent). Private Bildungseinrichtungen, die hauptsächlich aus Zahlungen von Privathaushalten finanziert werden, sind im Sekundarbereich und ihm vorgelagerten Bildungsbereichen weit weniger verbreitet und werden gelegentlich als beträchtliche Barriere für die Bildungsbeteiligung von Schülern aus Familien mit geringem Einkommen angesehen. In Frankreich, Mexiko, Portugal und Spanien jedoch besuchen zwischen 10 und 22 Prozent der Schüler des Sekundarbereich II private Bildungseinrichtungen, die hauptsächlich durch nicht-subventionierte Zahlungen privater Haushalte finanziert werden, in Japan beträgt dieser Prozentsatz 30 Prozent (Tab. C2.4).

*... in Belgien, Korea, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich besuchen jedoch die meisten Schüler im Sekundarbereich II privat geleitete Bildungseinrichtungen.*

Abbildung C2.3

Prozentsatz der Schüler an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (2001)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes Schüler, die private Bildungseinrichtungen im Primarbereich besuchen.

Quelle: OECD, Tabelle C2.4. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

## Definitionen und angewandte Methodik

Tabelle C2.1 enthält die Summe der Netto-Studienanfängerquoten für alle Altersgruppen. Die Netto-Studienanfängerquote einer speziellen Altersgruppe wird berechnet, indem die Anzahl der Studienanfänger der speziellen Altersgruppe in den einzelnen Tertiärbereichen durch die Gesamtpopulation der entsprechenden Altersgruppe geteilt wird ( $\times 100$ ). Die Summe der Netto-Studienanfängerquoten wird berechnet, indem die Studienanfängerquoten der einzelnen Altersjahrgänge aufsummiert werden. Das Ergebnis repräsentiert den Anteil von Personen einer synthetischen Altersgruppe, die in den Tertiärbereich eintreten, unabhängig von Veränderungen der Populationsgröße und Unterschieden zwischen den einzelnen OECD-Ländern hinsichtlich des typischen Eintrittsalters. Tabelle C2.1 zeigt auch das 20., 50. und 80. Perzentil der Altersverteilung der Studienanfänger im Erststudium, d. h. das jeweilige Alter, bis zu dem man 20, 50 bzw. 80 Prozent der Studienanfänger im Erststudium findet.

*Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2000/2001 und beruhen auf der alljährlich von der OECD durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3)*

Studienanfänger im Erststudium sind diejenigen Studierenden, die sich zum ersten Mal in dem entsprechenden Bildungsbereich einschreiben. Ausländische Studierende, die im Rahmen eines Post-Graduierten-Studiums zum ersten Mal an dem Bildungssystem eines Landes teilnehmen, gelten als Studienanfänger im Erststudium.

Nicht alle OECD-Länder können unterscheiden zwischen Studierenden, die zum ersten Mal einen tertiären Studiengang aufnehmen, und Studierenden, die zwischen tertiären Studiengängen wechseln, einen tertiären Studiengang wiederholen, oder nach einer gewissen Unterbrechung wieder aufnehmen. Daher können die Ersteintrittsquoten für die einzelnen Studiengangsarten aufgrund der unvermeidlichen Doppelzählung von Studienanfängern nicht einfach aufaddiert werden, um zu einer Gesamteintrittsquote in den Tertiärbereich zu gelangen.

Tabelle C2.2 zeigt die zu erwartende Anzahl von Jahren, die ein 17-Jähriger im Tertiärbereich studieren wird bzw. die Summe der Netto-Beteiligungsquoten für 17-Jährige und Ältere (geteilt durch 100). Diese Kenngröße ist sowohl eine Funktion der Anzahl der im Tertiärbereich teilnehmenden Personen als auch der Dauer tertiärer Studiengänge. Da der Nenner auch diejenigen mit einschließt, die niemals an einer tertiären Ausbildung teilgenommen haben, kann die Kennzahl insgesamt nicht als die durchschnittliche Anzahl an Jahren interpretiert werden, die ein einzelner Studierender im Tertiärbereich verbringt, um zu einem Abschluss zu gelangen.

Berufsvorbereitende und berufsbildende Bildungsgänge umfassen sowohl schulische als auch kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen, die als Bestandteil des Bildungssystems gelten. Ausschließlich in Betrieben durchgeführte Ausbildungen, die keiner formellen Aufsicht durch eine Bildungsbehörde unterstehen, bleiben unberücksichtigt.

Die Daten für die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich im Schuljahr 1994/95 basieren auf einer speziellen OECD-Datenerhebung aus dem Jahr 2000. Die OECD-Länder wurden aufgefordert, die Daten gemäß der ISCED-97 Klassifikation anzugeben.

*Die Daten für das Schuljahr 1994/95 basieren auf einer speziellen OECD-Datenerhebung aus dem Jahr 2000*

Tabelle C2.1

## Studienanfängerquoten im Tertiärbereich und Altersverteilung der Studienanfänger (2001)

Summe der Netto-Studienanfängerquoten über die einzelnen Alterjahrgänge, nach Geschlecht und Bildungsbereich

	Tertiärbereich B			Tertiärbereich A					
	Netto-Studienanfängerquote			Netto-Studienanfängerquote			Alter beim:		
	M+F (1)	Männer (2)	Frauen (3)	M+F (4)	Männer (5)	Frauen (6)	20. Perzentil <sup>1</sup> (7)	50. Perzentil <sup>1</sup> (8)	80. Perzentil <sup>1</sup> (9)
<b>OECD-Länder</b>									
Australien	m	m	m	65	58	72	18.5	20.3	28.5
Österreich	m	m	m	34	31	37	19.1	20.4	23.3
Belgien	36	29	43	32	32	33	18.3	18.8	21.1
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	7	5	10	30	26	35	18.9	19.9	22.4
Dänemark	9	12	7	44	33	56	21.1	22.8	27.0
Finnland	a	a	a	72	62	83	19.9	21.6	27.0
Frankreich	22	22	21	37	30	43	18.3	18.9	20.3
Deutschland <sup>2</sup>	14	10	19	32	32	33	20.1	21.4	24.1
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	3	3	4	56	50	63	19.3	21.0	26.2
Island	10	11	9	61	42	80	20.9	22.8	30.0
Irland	18	18	19	38	33	43	18.3	19.0	19.9
Italien <sup>2</sup>	1	1	2	44	38	50	m	m	m
Japan <sup>3</sup>	31	22	41	41	48	33	m	m	m
Korea <sup>3</sup>	55	56	54	49	52	45	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	1	2	1	26	26	25	18.3	19.5	26.2
Niederlande	2	1	2	54	51	58	18.4	19.8	23.1
Neuseeland	41	34	47	76	62	89	19.0	23.4	<40
Norwegen	6	7	5	62	48	76	20.1	21.7	<40
Polen	1	n	1	67	x(4)	x(4)	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Republik <sup>2</sup>	3	2	5	40	40	39	18.6	19.5	21.3
Spanien	19	19	19	48	42	54	18.4	19.0	22.4
Schweden	6	6	6	69	55	84	20.3	22.6	<40
Schweiz	13	15	12	33	37	29	20.4	22.2	28.7
Türkei	10	11	9	20	23	18	18.3	19.5	22.9
Ver. Königreich	29	25	33	45	41	49	18.4	19.4	24.3
Vereinigte Staaten	13	12	15	42	36	49	18.4	19.3	28.3
<b>Ländermittel</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>47</b>	<b>41</b>	<b>51</b>			
<b>Nicht-OECD-Länder</b>									
Argentinien <sup>4</sup>	35	21	48	59	53	64	m	m	m
Brasilien <sup>3</sup>	m	m	m	31	27	35	m	m	m
Chile <sup>3,4</sup>	16	16	15	43	45	40	m	m	m
Indonesien	5	5	5	12	14	11	m	m	m
Israel	m	m	m	50	46	56	21.3	23.6	26.9
Paraguay <sup>4</sup>	10	6	14	m	m	m	m	m	m
Philippinen <sup>4</sup>	x(4)	x(5)	x(6)	52	48	56	m	m	m
Thailand <sup>3</sup>	20	17	24	47	x(4)	x(4)	m	m	m
Tunesien <sup>3</sup>	m	m	m	28	x(4)	x(4)	m	m	m
Uruguay <sup>3,4</sup>	13	9	16	30	23	37	m	m	m

Hinweis: x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem „x“ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte (2) enthalten sind.

1. 20./50./80 Prozent der Studienanfänger sind jünger. 2. Studienanfängerquote für den Tertiärbereich B als Brutto-Studienanfängerquote berechnet. 3. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A und B als Brutto-Studienanfängerquoten berechnet. 4. Referenzjahr 2000.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle C2.2

## Zu erwartende Ausbildungsjahre im Tertiärbereich und Veränderung der Gesamtzahl der Studierenden im Tertiärbereich (2001)

Zu erwartende Ausbildungsjahre im Tertiärbereich unter gegenwärtigen Bedingungen, nach Geschlecht und Vollzeit-/Teilzeitstudium, und Index der Veränderung der Gesamtzahl der Studierenden im Tertiärbereich (1995=100)

	Tertiärbereich B			Tertiärbereich A			Tertiärbereich insgesamt (Tertiärbereich A und B u. weiterf. Forschungsprogr.)			Veränderung der Gesamtzahl der Studierenden (1995=100)		
	Voll- und Teilzeit		Vollzeit	Voll- und Teilzeit		Vollzeit	Voll- und Teilzeit		Vollzeit	Tertiär- bereich insgesamt (10)	zurückzuführen auf:	
	M + F (1)	Frauen (2)	M + F (3)	M + F (4)	Frauen (5)	M + F (6)	M + F (7)	Frauen (8)	M + F (9)		Verän- derung der Population (11)	Verände- rung der Bildungs- beteiligung (12)
<b>OECD-Länder</b>												
Australien	0.7	0.7	0.2	2.3	2.6	1.4	3.1	3.4	1.7	111	103	108
Österreich	0.2	0.3	0.2	2.0	2.1	2.0	2.4	2.5	2.4	110	68	148
Belgien	1.4	1.6	1.1	1.3	1.3	1.3	2.8	3.0	2.4	112	94	118
Kanada	0.7	0.8	0.6	2.0	2.3	1.4	2.8	3.1	2.1	100	m	m
Tschechische Rep.	0.2	0.2	0.2	1.3	1.3	1.2	1.6	1.6	1.5	154	99	150
Dänemark	0.3	0.2	0.3	2.3	2.8	2.3	2.6	3.0	2.6	116	93	122
Finnland	0.1	0.1	0.1	3.8	4.2	3.8	4.2	4.6	4.2	120	100	121
Frankreich	0.6	0.7	0.6	1.8	2.0	1.8	2.6	2.8	2.6	99	93	107
Deutschland*	0.3	0.4	0.3	1.7	1.7	1.7	2.1	2.1	2.0	96	85	110
Griechenland	1.0	1.0	1.0	2.0	2.2	2.0	3.1	3.3	3.1	161	96	167
Ungarn*	n	0.1	n	2.1	2.4	1.1	2.2	2.4	1.2	194	100	195
Island	0.2	0.2	0.1	2.2	2.8	1.7	2.4	3.0	1.9	140	104	134
Irland	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	2.6	2.9	1.9	130	111	118
Italien	n	0.1	n	2.3	2.7	2.3	2.4	2.7	2.4	106	m	m
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	1.6	1.2	1.6	2.3	1.7	2.3	3.9	2.9	3.9	154	85	170
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	n	n	n	1.0	1.0	1.0	1.1	1.0	1.1	134	107	125
Niederlande	n	n	n	2.4	2.5	2.1	2.5	2.6	2.1	m	m	m
Neuseeland	0.8	1.0	0.4	2.4	2.8	1.7	3.2	3.8	2.1	m	m	m
Norwegen	0.2	0.2	0.2	2.8	3.5	2.1	3.1	3.8	2.3	105	93	112
Polen	n	n	n	2.8	3.3	1.4	2.9	3.4	1.5	234	m	m
Portugal	0.1	0.1	a	2.3	2.7	a	2.5	2.9	a	129	98	133
Slowakische Republik	0.1	0.1	n	1.4	1.5	1.0	1.6	1.7	1.1	m	m	m
Spanien	0.3	0.3	0.3	2.5	2.8	2.3	3.0	3.2	2.7	120	93	129
Schweden	0.1	0.1	0.1	2.9	3.5	1.6	3.2	3.8	1.8	126	95	134
Schweiz	0.4	0.3	0.1	1.3	1.1	1.2	1.8	1.5	1.4	m	m	m
Türkei*	0.3	0.3	0.3	1.0	0.8	1.0	1.3	1.1	1.3	137	m	m
Ver. Königreich	0.8	0.9	0.2	1.7	1.9	1.4	2.6	2.9	1.7	114	97	117
Vereinigte Staaten	0.7	0.8	0.3	2.7	3.0	1.7	3.5	3.9	2.1	m	m	m
<b>Ländermittel</b>	<b>0.4</b>	<b>0.4</b>	<b>0.3</b>	<b>2.1</b>	<b>2.3</b>	<b>1.7</b>	<b>2.6</b>	<b>2.8</b>	<b>2.0</b>	<b>131</b>	<b>95</b>	<b>133</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>												
Argentinien <sup>1</sup>	0.7	1.1	0.7	2.3	2.4	m	3.0	3.5	0.7	m	m	m
Brasilien <sup>1</sup>	x(4)	x(5)	x(6)	0.9	1.0	0.9	0.9	1.0	0.9	m	m	m
Indonesien	0.2	0.2	0.2	0.5	0.4	0.5	0.7	0.6	0.7	m	m	m
Israel	m	m	m	2.1	2.4	1.6	2.9	3.3	2.5	m	m	m
Malaysia <sup>1</sup>	0.6	0.6	0.5	0.7	0.7	0.6	1.3	1.3	1.1	m	m	m
Paraguay <sup>1</sup>	0.2	0.3	0.2	x(7)	x(8)	x(9)	1.0	1.1	1.0	m	m	m
Peru <sup>1</sup>	0.6	0.7	0.6	m	m	m	0.6	0.7	0.6	m	m	m
Russische Föd. <sup>2</sup>	1.0	1.1	1.0	2.1	2.4	2.1	3.2	3.6	3.2	m	m	m
Thailand	m	m	m	1.5	1.3	0.7	1.9	1.7	1.1	m	m	m
Uruguay <sup>1,2</sup>	0.5	0.7	0.5	1.4	1.7	1.4	1.9	2.4	1.9	m	m	m

Hinweis: x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem „x“ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte (2) enthalten sind.

1. Referenzjahr 2000. 2. Ohne weiterführende Forschungsprogramme. \* Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Quelle: OECD.



Tabelle C2.3

## Studierende an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen und in Vollzeit- und Teilzeit-Ausbildung im Tertiärbereich (2001)

Verteilung der Studierenden nach Vollzeit-/Teilzeitstudium, Art der Bildungseinrichtung und Bildungsbereichen

	Art der Bildungseinrichtung						Voll-/Teilzeitstudium			
	Tertiärbereich B			Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme			Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	
	öffentlich (1)	staatlich-subventioniert privat (2)	unabhängig privat (3)	öffentlich (4)	staatlich-subventioniert privat (5)	unabhängig privat (6)	Vollzeit (7)	Teilzeit (8)	Vollzeit (9)	Teilzeit (10)
<b>OECD-Länder</b>										
Australien	98.4	1.6	a	99.9	a	0.1	34.3	65.7	61.0	39.0
Österreich	64.2	35.8	x(2)	95.1	4.9	x(6)	68.9	31.1	100.0	a
Belgien	47.5	52.5	m	41.1	58.9	m	73.3	26.7	95.5	4.5
Kanada	100.0	n	n	100.0	n	n	87.4	12.6	68.3	31.7
Tschechische Rep.	65.8	34.2	a	98.9	1.1	a	100.0	n	92.6	7.4
Dänemark	100.0	a	a	99.8	0.2	a	100.0	a	100.0	a
Finnland	83.1	16.9	a	85.1	14.9	a	100.0	a	100.0	a
Frankreich	73.0	11.5	15.5	88.6	0.8	10.6	100.0	a	100.0	a
Deutschland	64.3	35.7	x(2)	100.0	a	a	83.8	16.2	100.0	a
Griechenland	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	100.0	a
Ungarn	86.4	13.6	a	86.6	13.4	a	88.1	11.9	55.9	44.1
Island	38.2	61.8	n	93.8	6.2	n	71.5	28.5	79.4	20.6
Irland	96.5	a	3.5	93.7	a	6.3	64.1	35.9	82.9	17.1
Italien	63.5	a	36.5	93.6	a	6.4	100.0	a	100.0	a
Japan	9.5	a	90.5	27.5	a	72.5	96.9	3.1	90.6	9.4
Korea	13.8	a	86.2	22.9	a	77.1	100.0	a	100.0	a
Luxemburg	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	100.0	a
Mexiko	95.2	a	4.8	67.1	a	32.9	100.0	a	100.0	a
Niederlande	9.2	90.8	m	31.3	68.7	m	58.2	41.8	81.4	18.6
Neuseeland	79.3	20.1	0.5	98.8	1.2	n	46.4	53.6	69.1	30.9
Norwegen	82.8	17.2	x(2)	88.7	11.3	x(6)	86.1	13.9	72.3	27.7
Polen	86.5	11.5	2.0	71.5	a	28.5	76.0	24.0	53.8	46.2
Portugal	52.9	a	47.1	71.1	a	28.9	m	m	m	m
Slowakische Republik	94.0	6.0	a	99.4	0.4	0.2	61.2	38.8	70.4	29.6
Spanien	75.9	17.1	6.9	88.2	n	11.8	99.7	0.3	90.8	9.2
Schweden	71.5	0.9	27.6	94.4	5.6	a	92.0	8.0	53.8	46.2
Schweiz	37.3	40.5	22.2	91.2	6.6	2.2	31.5	68.5	92.0	8.0
Türkei*	98.6	a	1.4	96.3	a	3.7	100.0	a	100.0	a
Ver. Königreich	a	100.0	n	a	100.0	n	29.7	70.3	76.3	23.7
Vereinigte Staaten	92.6	a	7.4	68.9	a	31.1	42.5	57.5	63.0	37.0
<b>Ländermittel</b>	<b>69.3</b>	<b>18.9</b>	<b>14.1</b>	<b>79.8</b>	<b>9.8</b>	<b>12.0</b>	<b>79.0</b>	<b>21.0</b>	<b>84.5</b>	<b>15.5</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>										
Argentinien <sup>1</sup>	58.7	29.8	11.6	85.2	a	14.8	100.0	a	m	m
Brasilien <sup>1</sup>	m	a	m	34.6	a	65.4	m	m	100.0	m
Chile <sup>1</sup>	6.7	6.1	87.2	32.1	23.0	44.9	100.0	a	100.0	a
China	m	m	m	m	m	m	56.8	43.2	85.3	14.7
Ägypten	m	m	m	m	m	m	m	m	94.5	5.5
Indien	m	m	m	m	m	m	100.0	a	85.5	14.5
Indonesien	49.8	a	50.2	33.5	a	66.5	100.0	a	100.0	a
Israel	m	m	m	12.1	80.5	7.3	100.0	n	80.4	19.6
Jamaica	79.3	a	20.7	66.1	a	33.9	57.9	42.1	55.7	44.3
Malaysia <sup>1</sup>	58.1	a	41.9	70.9	a	29.1	85.3	14.7	95.5	4.5
Paraguay <sup>1</sup>	45.9	x(3)	54.1	44.6	a	55.4	100.0	a	m	m
Peru <sup>1</sup>	46.1	1.1	52.8	m	a	m	100.0	a	m	m
Philippinen <sup>1</sup>	40.5	a	59.5	30.3	a	69.7	100.0	a	100.0	a
Russische Föd.	97.8	a	2.2	90.3	a	9.7	m	m	m	m
Thailand	57.7	a	42.3	87.7	a	12.3	100.0	n	64.5	35.5
Tunesien	m	a	m	m	a	m	100.0	a	100.0	a
Uruguay <sup>1</sup>	88.3	a	11.7	88.6	a	11.4	100.0	a	100.0	a
Simbabwe	91.9	8.1	a	92.0	8.0	a	m	m	m	m

Hinweis: x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem „x“ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte (2) enthalten sind.

1. Referenzjahr 2000. \* Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Quelle: OECD.

Tabelle C2.4

## Schüler an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen und Schüler in Vollzeit- und Teilzeit-Ausbildung im Primar- und Sekundärbereich (2001)

Verteilung der Schüler, nach Vollzeit-/Teilzeit-Ausbildung und Art der Bildungseinrichtung

	Art der Bildungseinrichtung									Vollzeit/Teilzeit	
	Primärbereich			Sekundärbereich I			Sekundärbereich II			Primar- und Sekundarbereich	
	öffentlich (1)	staatlich-subventioniert privat (2)	unabhängig privat (3)	öffentlich (4)	staatlich-subventioniert privat (5)	unabhängig privat (6)	öffentlich (7)	staatlich-subventioniert privat (8)	unabhängig privat (9)	Vollzeit (10)	Teilzeit (11)
<b>OECD-Länder</b>											
Australien	72.4	27.6	a	70.2	29.8	a	81.9	18.1	a	75.9	24.1
Österreich	95.8	4.2	x(2)	92.5	7.5	x(5)	84.4	15.6	x(8)	99.4	0.6
Belgien	45.6	54.4	m	43.1	56.9	m	41.6	58.4	m	81.3	18.7
Kanada	93.5	1.4	5.1	92.2	1.1	6.7	94.9	0.7	4.5	99.5	0.5
Tschechische Rep.	99.1	0.9	a	98.3	1.7	a	88.7	11.3	a	99.9	0.1
Dänemark	89.2	10.8	a	87.4	12.6	a	95.6	4.4	a	100.0	a
Finnland	98.8	1.2	a	95.8	4.2	a	89.3	10.7	a	100.0	a
Frankreich	85.4	14.3	0.2	79.0	20.7	0.2	69.6	19.6	10.8	100.0	a
Deutschland	97.6	2.4	x(2)	93.2	6.8	x(5)	93.0	7.0	x(8)	99.8	0.2
Griechenland	93.7	a	6.3	94.7	a	5.3	93.7	a	6.3	98.1	1.9
Ungarn	94.9	5.1	a	94.5	5.5	a	88.6	11.4	a	96.6	3.4
Island	98.6	1.4	n	99.0	1.0	n	94.0	6.0	n	93.2	6.8
Irland	99.1	n	0.9	100.0	n	n	98.9	n	1.1	99.9	0.1
Italien	93.0	a	7.0	96.6	a	3.4	93.3	0.9	5.8	99.3	0.7
Japan	99.1	a	0.9	94.3	a	5.7	69.6	a	30.4	98.9	1.1
Korea	98.6	a	1.4	78.1	21.9	a	45.8	54.2	a	100.0	a
Luxemburg	93.3	0.7	6.0	79.0	14.0	6.9	85.2	7.6	7.2	100.0	n
Mexiko	92.3	a	7.7	86.2	a	13.8	78.2	a	21.8	100.0	a
Niederlande	31.6	68.4	a	23.8	75.8	0.4	7.3	89.5	3.2	97.2	2.8
Neuseeland	98.0	a	2.0	95.8	a	4.2	80.7	13.7	5.6	94.7	5.3
Norwegen	98.4	1.6	x(2)	98.0	2.0	x(5)	88.8	11.2	x(8)	99.1	0.9
Polen	99.1	0.9	a	98.9	1.1	a	93.3	6.6	0.1	95.3	4.7
Portugal	90.0	a	10.0	89.8	a	10.2	82.9	a	17.1	92.5	7.5
Slowakische Republik	96.1	3.9	a	95.2	4.8	a	93.3	6.7	a	99.1	0.9
Spanien	66.6	30.2	3.2	66.5	30.3	3.2	78.3	10.5	11.2	96.2	3.8
Schweden	96.1	3.9	a	96.5	3.5	a	97.4	2.6	a	84.5	14.3
Schweiz	96.6	1.1	2.2	93.3	2.3	4.3	91.4	3.5	5.1	99.6	0.4
Türkei*	98.2	a	1.8	a	a	a	97.9	a	2.1	100.0	a
Ver. Königreich	95.2	a	4.8	93.5	0.3	6.1	30.0	67.0	3.0	76.8	23.2
Vereinigte Staaten	88.4	a	11.6	90.1	a	9.9	90.6	a	9.4	100.0	n
<b>Ländermittel</b>	<b>89.8</b>	<b>7.8</b>	<b>2.7</b>	<b>83.8</b>	<b>10.1</b>	<b>3.1</b>	<b>80.6</b>	<b>14.6</b>	<b>5.6</b>	<b>95.9</b>	<b>4.1</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>											
Argentinien	80.1	16.4	3.5	77.4	19.3	3.3	71.0	23.3	5.7	100.0	a
Brasilien	92.1	a	7.9	90.3	a	9.7	85.8	a	14.2	100.0	a
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	97.3	2.7
Chile	55.7	36.7	7.6	58.0	34.4	7.6	51.1	33.0	15.8	100.0	a
Ägypten	91.1	1.0	7.9	m	m	m	93.3	0.2	6.6	100.0	a
Indonesien	84.1	a	15.9	63.0	a	37.0	47.3	a	52.7	100.0	a
Indien	83.5	8.5	8.0	65.9	19.4	14.7	44.8	36.5	18.7	99.9	0.1
Israel	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	a	99.0	1.0
Jamaica	95.1	a	4.9	98.1	a	1.9	96.8	a	3.2	m	m
Malaysia	97.1	a	2.9	94.3	a	5.7	94.0	a	6.0	m	m
Paraguay <sup>1</sup>	85.3	9.5	5.2	75.7	11.5	12.8	67.0	10.1	22.9	100.0	a
Peru	87.0	3.3	9.7	84.0	4.8	11.2	81.2	5.2	13.6	100.0	a
Philippinen	92.7	a	7.3	78.2	a	21.8	74.0	a	26.0	100.0	a
Russische Föd.	99.6	a	0.4	99.7	a	0.3	99.6	a	0.4	m	m
Thailand	86.8	13.2	x(2)	95.4	4.6	x(5)	90.7	9.3	a	85.9	14.1
Tunesien	99.2	a	0.8	97.2	a	2.8	85.6	a	14.4	100.0	a
Uruguay	86.0	a	14.0	87.2	a	12.8	89.5	a	10.5	100.0	a
Simbabwe	12.7	87.3	a	26.8	73.2	a	30.8	69.2	a	100.0	a

Hinweis: x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem „x“ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte (2) enthalten sind. 1. Referenzjahr 2000.

\* Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Quelle: OECD.

Tabelle C2.5

## Struktur der Bildungsteilnahme im Sekundarbereich II (2001)

Bildungsteilnahme an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen des Sekundarbereich II nach Art des Bildungsgangs

	Struktur der Teilnahme nach Art des Bildungsgangs			
	allgemeinbildend (1)	berufsvorbereitend (2)	berufsbildend (3)	hiervon: duale Ausbildungsgänge (4)
<b>OECD-Länder</b>				
Australien	36.1	a	63.9	x(3)
Österreich	21.4	6.8	71.8	36.2
Belgien	30.8	a	69.2	2.5
Kanada	84.8	8.0	7.2	a
Tschechische Rep.	19.3	0.8	79.9	37.9
Dänemark	45.4	0.3	54.3	53.5
Finnland	43.3	a	56.7	10.3
Frankreich	43.3	a	56.7	12.0
Deutschland	36.7	a	63.3	51.2
Griechenland	64.8	a	35.2	a
Ungarn	49.8	38.7	11.5	11.5
Island	63.6	1.2	35.2	17.8
Irland	74.2	25.8	a	a
Italien	35.7	38.4	25.9	a
Japan	74.1	0.8	25.1	a
Korea	65.9	a	34.1	a
Luxemburg	36.2	a	63.8	13.5
Mexiko	87.8	a	12.2	x(3)
Niederlande	29.9	a	70.1	a
Neuseeland	m	m	m	m
Norwegen	42.4	a	57.6	a
Polen	37.9	a	62.1	a
Portugal	71.7	a	28.3	m
Slowakische Republik	22.4	a	77.6	42.5
Spanien	64.4	a	35.6	5.1
Schweden*	48.3	a	51.7	n
Schweiz	35.0	a	65.0	57.3
Türkei	60.3	a	39.7	7.7
Ver. Königreich	33.1	x(3)	66.9	x(3)
Vereinigte Staaten	m	m	m	m
<b>Ländermittel</b>	<b>48.5</b>	<b>4.5</b>	<b>47.2</b>	<b>15.0</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>				
Argentinien <sup>1</sup>	33.9	a	66.1	a
Brasilien <sup>1</sup>	89.1	a	10.9	m
Chile <sup>1</sup>	58.6	a	41.4	a
Ägypten	34.6	a	65.4	a
Indien <sup>1</sup>	99.5	a	0.5	a
Israel	67.0	a	33.0	3.9
Jamaica	99.4	a	0.6	m
Malaysia <sup>1</sup>	84.6	a	15.4	a
Paraguay <sup>1</sup>	80.4	a	19.6	a
Peru <sup>1</sup>	81.7	a	18.3	a
Philippinen <sup>1</sup>	100.0	a	a	a
Russische Föd.	100.0	a	a	a
Thailand	74.1	a	25.9	a
Tunesien	88.2	6.4	5.4	a
Uruguay <sup>1</sup>	81.6	a	18.4	a
Simbabwe <sup>2</sup>	100.0	a	a	a

*Hinweis:* x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem ‚x‘ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte (2) enthalten sind.

1. Referenzjahr 2000. \* Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Quelle: OECD.

## Indikator C3: Ausländische Studierende im Tertiärbereich

- 71 Prozent aller ausländischen Studierenden im OECD-Raum konzentrieren sich auf 5 Gastländer: Australien, Frankreich, Deutschland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten.
- Absolut gesehen entsenden Griechenland, Japan, Korea und die Türkei die meisten der im Ausland Studierenden aus OECD-Ländern; von außerhalb des OECD-Raums kommen die meisten Studierenden aus China und Südostasien.
- Relativ gesehen variiert der Anteil ausländischer Studierender in den OECD-Ländern von weniger als 1 Prozent bis zu fast 17 Prozent in der Schweiz. Im Verhältnis zu ihrer Größe, d. h. als Prozentsatz der Studierenden in den jeweiligen Ländern, weisen Australien, Österreich, Belgien, die Schweiz und das Vereinigte Königreich den größten Zugang ausländischer Studierender auf.

### Politischer Hintergrund

Die internationale Dimension der Hochschulausbildung findet von vielerlei Seiten immer mehr Beachtung.

Einerseits hat der generelle Trend zur Freizügigkeit von Kapital, Waren und Arbeitskräften zusammen mit der zunehmenden Öffnung der Arbeitsmärkte in den OECD-Ländern die Nachfrage nach neuartigen Bildungsangeboten verstärkt. Die Regierungen und die Bürger erwarten von den Hochschulen zunehmend, dass sie den Horizont junger Menschen erweitern und ihnen ein umfassenderes Verständnis anderer Sprachen, Kulturen und betriebswirtschaftlicher Methoden vermitteln. Eine Möglichkeit für Studierende, ihre Kenntnisse über andere Kulturen, Gesellschaften und Sprachen zu erweitern und so ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, besteht darin, tertiäre Bildungseinrichtungen anderer Länder zu besuchen. Die Regierungen einiger OECD-Länder haben sogar spezielle Programme und Maßnahmen eingeführt, um eine derartige Mobilität zu fördern.

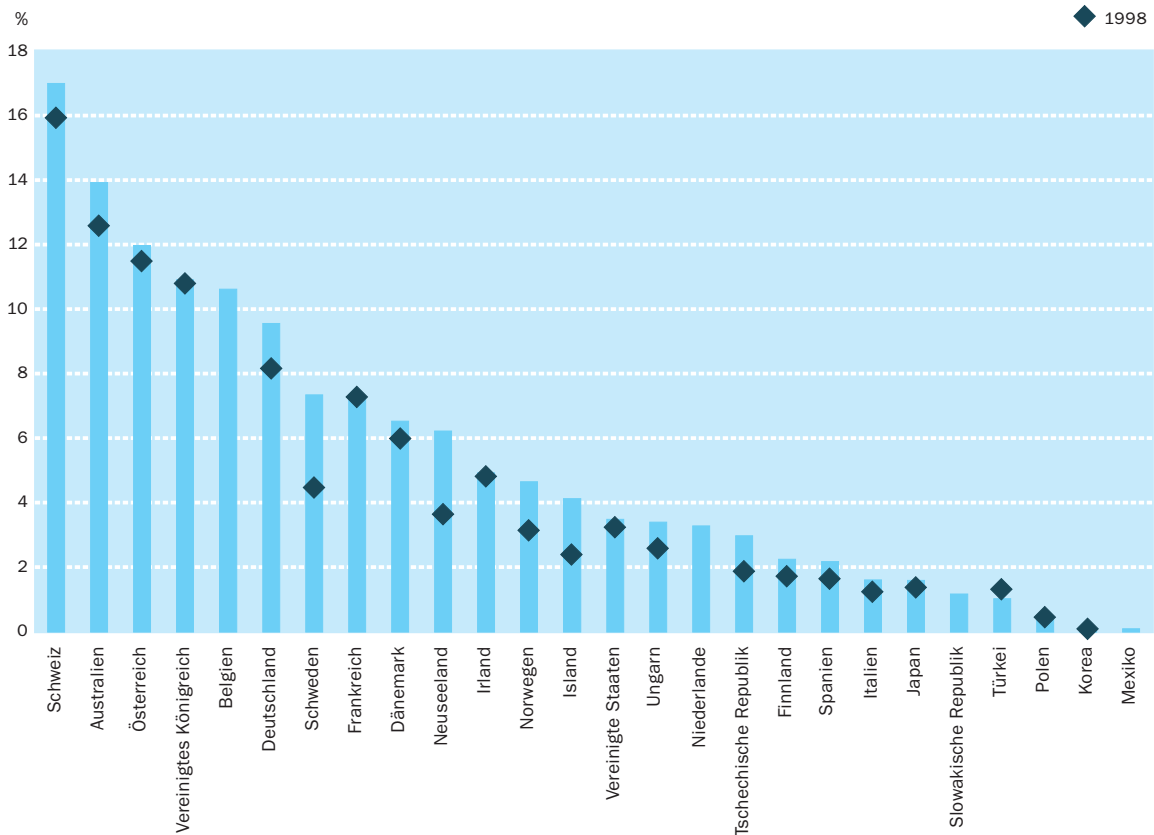
Die wirtschaftlichen Kosten und der Nutzen der internationalen Mobilität Studierender wird größtenteils von der Politik der Ursprungsländer hinsichtlich der finanziellen Unterstützung eines Auslandsstudiums bestimmt sowie von der Politik der Gastländer hinsichtlich der Unterrichts- bzw. Studiengebühren und der finanziellen Unterstützung ausländischer Studierender. Während sich die kurzfristigen monetären Kosten und der Nutzen dieser Mobilität relativ leicht erfassen lassen, sind die längerfristigen sozialen und wirtschaftlichen Auswirkungen wesentlich schwerer zu quantifizieren.

*Dieser Indikator zeigt die länderübergreifende Mobilität der Studierenden auf ...*

*... und zwar in Form der vom jeweiligen ‚Heimat-‘ und vom ‚Gast-Land‘ verfolgten Politik.*

Abbildung C3.1

Prozentsatz eingeschriebener Studierender des Tertiärbereichs, die nicht Staatsbürger des Studienlandes sind (2001)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes eingeschriebener Studierender, die nicht Staatsbürger des Studienlandes sind.

Quelle: OECD, Tabelle C3.1. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

**Die Internationalisierung bringt für die Einrichtungen sowohl Vorteile als auch Einschränkungen und Verpflichtungen, ...**

Aus Sicht der Bildungseinrichtungen können ausländische Studierende eine Beeinträchtigung der Unterrichtssituationen und -abläufe darstellen, da Lehrplan und Didaktik manchmal für eine kulturell und sprachlich heterogene Studentenschaft angepasst werden müssen. Diese Einschränkungen werden jedoch durch den umfangreichen Nutzen für die aufnehmenden Hochschulen mehr als ausgeglichen. So kann gerade durch die Teilnahme der ausländischen Studierenden die notwendige kritische Masse erreicht werden, um die Bandbreite der Bildungsangebote zu erweitern. Sie kann auch dazu beitragen, Schwankungen bei der Teilnahme der inländischen Studierenden auszugleichen. Ferner kann hierdurch die finanzielle Ausstattung der tertiären Bildungseinrichtungen gestärkt werden.

**... sie wirkt sich auf die Leistungsbilanzen der einzelnen Länder aus, ...**

Und schließlich unterstreichen die laufenden internationalen Verhandlungen über die Liberalisierung des Handels mit Dienstleistungen die wirtschaftlichen Auswirkungen der Internationalisierung des Angebots von Bildungsdienstleistungen. Es ist anzunehmen, dass der Trend zur weiteren Internationalisierung der Bildung sich immer deutlicher auf die Leistungsbilanzen der einzelnen Länder auswirken wird, in einigen OECD-Ländern gibt es sogar schon erste Anzeichen für eine Spezialisierung auf Bildungsexporte. In diesem Zusam-

menhang ist zu beachten, dass bei der Internationalisierung der Hochschulbildung nicht nur die Anzahl der im Ausland Studierenden von Bedeutung ist, sondern auch die grenzüberschreitende elektronische Bereitstellung hochflexibler internationaler Bildungsgänge oder eines virtuellen Campus, obwohl hierzu bisher noch keine vergleichbaren Daten vorliegen.

Die Internationalisierung der Hochschulausbildung bringt jedoch wesentlich mehr wirtschaftliche Vorteile, als sich in der Handelsbilanz niederschlagen. Die Internationalisierung der Bildung kann insbesondere für kleinere und /oder weniger entwickelte Bildungssysteme eine Chance darstellen, ihr Bildungsangebot kosteneffizienter zu gestalten. Ausbildungsmöglichkeiten im Ausland können tatsächlich eine kostengünstige Alternative zur Bereitstellung der gleichen Leistungen im eigenen Land darstellen, denn durch sie werden die Länder in die Lage versetzt, ihre beschränkten Mittel auf diejenigen Bildungsangebote zu konzentrieren, in denen sie Größenvorteile erreichen können.

Die Zahlen der im Ausland studierenden jungen Menschen und deren Tendenzen können einen ersten Eindruck von dem Ausmaß dieser grenzüberschreitenden Mobilität Studierender vermitteln. Künftig wird es wichtig werden, Methoden zu entwickeln, um auch andere Elemente der Internationalisierung der Bildung zu quantifizieren und zu messen.

*... und kann eine Chance darstellen, das Bildungsangebot kosteneffizienter zu gestalten.*

## Ergebnisse und Erläuterungen

### Verteilung der ausländischen Studierenden nach Studienland

Im Jahr 2001 waren 1,65 Millionen Studierende außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben, von diesen studierten 1,54 Millionen (bzw. 94 Prozent) im OECD-Gebiet. Dies stellt eine Zunahme der Gesamtmobilität Studierender von 1,5 Prozent gegenüber dem Vorjahr dar.

*Im Jahr 2001 waren 1,65 Millionen Studierende außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben, ...*

Obwohl zwischen 2000 und 2001 die Zahl der ausländischen Studierenden in den OECD-Ländern nur um 1,1 Prozent zunahm, zeigt sich bei einem Vergleich dieser Zahl mit den Zahlen für 1998, dass sich die absolute Anzahl der ausländischen Studierenden im OECD-Gebiet in vier Jahren um 16 Prozent erhöht hat. (Daten s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003).)

*... was einen Anstieg um 16 Prozent gegenüber 1998 darstellt.*

Die große Mehrzahl ausländischer Studierender im OECD-Gebiet und anderen Nicht-OECD-Ländern, für die entsprechende Daten vorliegen, ist in einer relativ kleinen Zahl von OECD-Ländern eingeschrieben. Mit 28 Prozent aller ausländischen Studierenden sind die Vereinigten Staaten das größte Aufnahmeland (in absoluten Zahlen), gefolgt vom Vereinigten Königreich (14 Prozent) und Deutschland (12 Prozent) sowie Frankreich (9 Prozent) und Australien (7 Prozent) (Abb. C3.2). Diese fünf Gastländer nehmen rund 71 Prozent aller ausländischen Studierenden auf.

*Sieben von zehn Studierenden im Ausland konzentrieren sich auf nur fünf OECD-Länder.*

Bemerkenswert ist bei diesen Ländern, dass sowohl Frankreich als auch Deutschland im Laufe eines Jahres ihren Anteil an allen Auslandsstudierenden um ca. einen halben Prozentpunkt gesteigert haben, und dass Australien die größte Zunahme des Anteils an Auslandsstudierenden unter den OECD-Län-

den aufzuweisen hat. Dort bedeutet ein Anstieg von 0,8 Prozentpunkten in absoluten Zahlen ca. 15.000 zusätzliche ausländische Studierende gegenüber dem Vorjahr (s. Indikator C3 in Bildung auf einen Blick 2002).

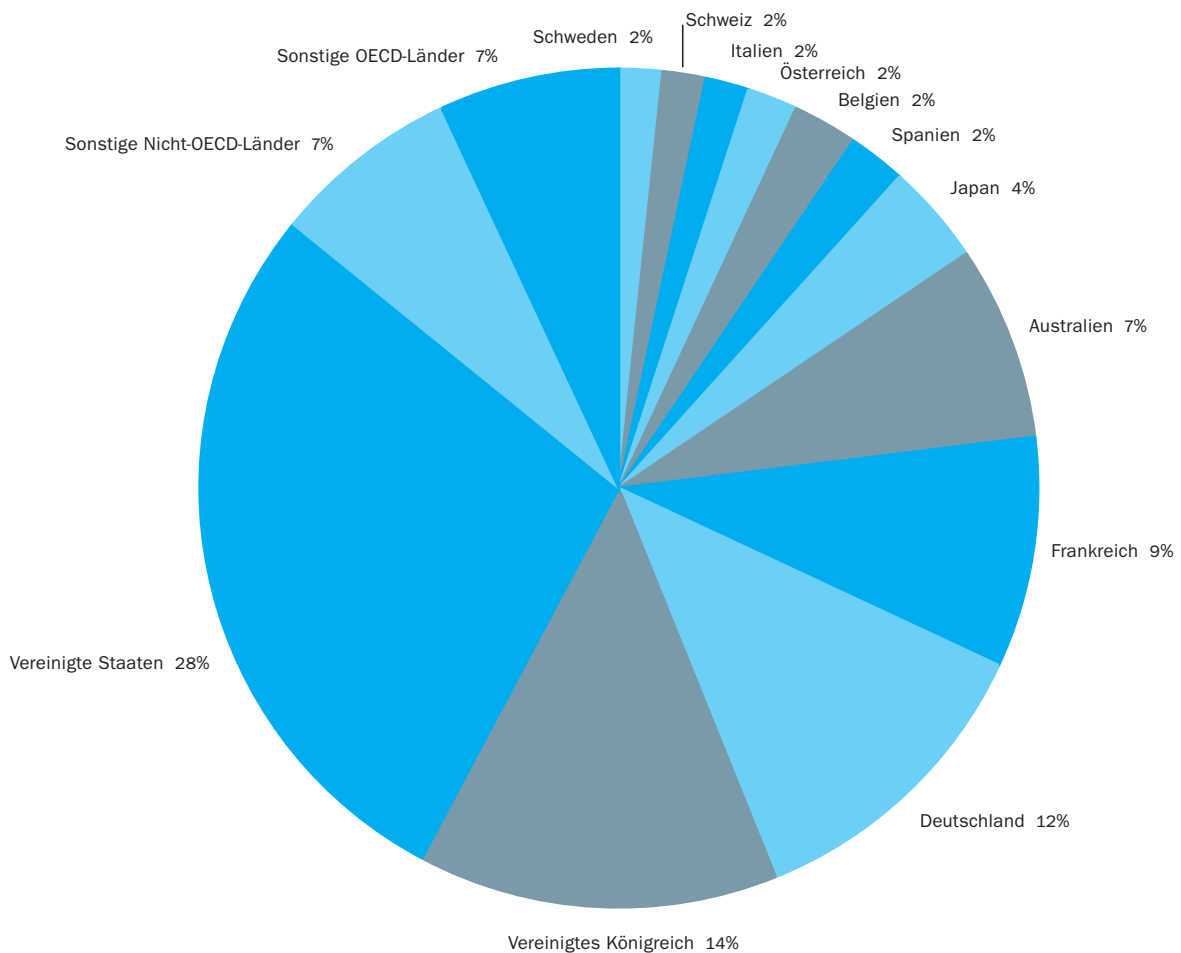
*Nicht alle ausländischen Studierenden sind mit der speziellen Absicht zu studieren in das Gastland gekommen.*

Im Sinne dieses Indikators gilt derjenige als ausländischer Studierender, der nicht die Staatsangehörigkeit seines Studienlandes besitzt. In den meisten Ländern konnten die ausländischen Studierenden, die aufgrund einer früheren Zuwanderung (bzw. der Zuwanderung mit den Eltern) in diesem Land ihren Aufenthalt haben, nicht von denen unterschieden werden, die speziell zu Bildungszwecken einreisen. Dies führt zu einer überhöhten Anzahl ausländischer Studierender in denjenigen Ländern, die vergleichsweise strenge Einbürgerungsgesetze haben.

So ist beispielsweise Deutschland eines der aufnahmestärksten Gastländer, aber nur zwei Drittel aller an tertiären Bildungseinrichtungen eingeschriebe-

Abbildung C3.2

Aufteilung ausländischer Studierender nach aufnehmendem Studienland (2001)



Quelle: OECD.

nen ausländischen Studierenden kommt tatsächlich aus dem Ausland. Dies ist darauf zurückzuführen, dass eine beträchtliche Zahl von „einheimischen Ausländern“, hauptsächlich Kinder von Gastarbeitern, im Sinne dieses Indikators als „Ausländer“ gelten, obwohl sie in Deutschland aufgewachsen sind und dort Daueraufenthaltsrecht genießen.

Die Landessprache ist bei der Auswahl des Landes für ein Auslandsstudium entscheidend. Sowohl absolut als auch relativ gesehen, sind diejenigen Länder die wichtigsten Aufnahmeländer für ausländische Studierende, deren Sprache weit verbreitet ist (z. B. Englisch, Französisch, Deutsch).

*Die Unterrichtssprache ist ein ausschlaggebender Faktor bei der Auswahl des Landes für ein Auslandsstudium.*

Die Dominanz englischsprachiger Länder wie Australien, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten (in absoluten Zahlen) könnte größtenteils darauf zurückzuführen sein, dass auslandsinteressierte Studierende im Heimatland höchstwahrscheinlich Englisch gelernt haben. Es gibt jetzt sogar immer mehr Bildungseinrichtungen in nicht-englischsprachigen Ländern, die Studiengänge in Englisch anbieten, um für ausländische Studierende attraktiv zu sein. Dies trifft insbesondere in den nordischen Ländern zu, was den relativ starken Anstieg des Prozentsatzes der zwischen 1998 und 2001 in Finnland, Norwegen und Schweden eingeschriebenen ausländischen Studierenden im Index erklären könnte (Tab. C 3.1)

### Anteil der ausländischen Studierenden, nach Heimatländern

Wie sich in dieser recht stabilen geographischen Zusammensetzung zeigt, stieg die Anzahl der im Ausland Studierenden in allen Regionen der Welt im Zeitverlauf recht gleichmäßig an.

*Die geographische Zusammensetzung der aufgenommenen ausländischen Studierenden blieb im Zeitverlauf recht stabil.*

Die asiatischen Studierenden stellen mit 42 Prozent der Gesamtzahl die größte Gruppe der ausländischen Studierenden in denjenigen OECD- und Nicht-OECD-Ländern dar, die mit Daten vertreten sind. Ihnen folgen die Europäer (33 Prozent), darunter insbesondere EU-Bürger (21 Prozent). 11 Prozent aller im Ausland Studierenden kommen aus Afrika. Insgesamt stammen 41 Prozent aller in den mit Daten vertretenen OECD- und Nicht-OECD-Ländern eingeschriebenen ausländischen Studierenden aus einem OECD-Land. (Daten s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

Auch wenn man ausschließlich die OECD-Länder betrachtet, dominieren die Asiaten und Europäer merklich unter den im Ausland Studierenden. Hierbei stellen die koreanischen und die japanischen Studierenden mit 4,3 und 3,4 Prozent aller ausländischen Studierenden den größten Anteil, gefolgt von den Studierenden aus Deutschland (3,3 Prozent), Griechenland (3,3 Prozent), Frankreich (2,9 Prozent) und der Türkei (2,7 Prozent). Zusammengefasst stellen diese Länder fast 20 Prozent aller ausländischen Studierenden in den OECD- und Nicht-OECD-Ländern, die Daten meldeten. (Daten s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

*Griechenland, Japan und Korea sind die OECD-Länder, die die meisten der im Ausland Studierenden entsenden, ...*

Betrachtet man die ausländischen Studierenden, die nicht aus OECD-Ländern stammen, so kommen 8 Prozent der Gesamtzahl aus China (plus weitere 1,4 Prozent aus Hongkong) – die nächstgrößten Gruppen stellen Indien (3,8 Prozent), Marokko (2,7 Prozent), Malaysia (2,0 Prozent) und Indonesien (2,0 Pro-

*...während unter den ausländischen Studierenden, die nicht aus OECD-Ländern kommen, die Studierenden aus China*



und Südostasien am stärksten vertreten sind.

zent). Weitere 3,8 Prozent aller ausländischen Studierenden kommen aus Südostasien – Indonesien, Singapur oder Thailand. (Daten s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

Der internationale Handel, finanzielle, wirtschaftliche und historische Verbindungen spielen bei der Mobilität der Studierenden eine wichtige Rolle. So könnte beispielsweise die regionale wirtschaftliche Integration durch Abkommen und Organisationen wie Europäische Union, NAFTA, ASEAN und APEC die Mobilität der Studierenden beeinflussen, indem sie ihr Interesse an den Kulturen und Sprachen der Partnerländer sowie der Entwicklung bilateraler und multilateraler Netzwerke weckt. Einige Regierungen haben die internationale Mobilität Studierender ausdrücklich zum integralen Bestandteil ihrer sozio-ökonomischen Entwicklungsstrategien erklärt. So haben beispielsweise verschiedene Staaten im asiatisch-pazifischen Raum wie Australien, Japan und Neuseeland für ihre tertiären Bildungseinrichtungen Maßnahmen ergriffen, um ausländische Studierende zum Studium an ihren höheren Bildungseinrichtungen zu gewinnen, häufig um zusätzliche Einnahmen zu generieren, zumindest aber als kostendeckende Maßnahme.

### Anteil ausländischer Studierender an der Gesamtzahl der Studierenden

Vorstehend wurde die Verteilung der absoluten Anzahl der ausländischen Studierenden nach Herkunfts- und Gastland analysiert. Die Größe des jeweiligen nationalen Tertiärbereichs kann u. a. dadurch berücksichtigt werden, dass man die Gesamtzahl der im Tertiärbereich aufgenommenen Studierenden und der Studierenden, die aus diesem Land ins Ausland gehen, in Relation zur gesamten tertiären Bildungsbeteiligung in diesem Land setzt.

*Der Prozentsatz der in den OECD-Ländern eingeschriebenen ausländischen Studierenden reicht von weniger als 1 bis zu 17 Prozent.*

Australien, Österreich und die Schweiz nehmen prozentual zur Gesamtzahl der Studierenden in ihrem Tertiärbereich den größten Prozentsatz ausländischer Studierender auf (zwischen 12 und 17 Prozent), danach folgen Belgien, Deutschland und das Vereinigte Königreich. Dagegen bleibt der Anteil ausländischer Studierender in Italien, Japan, Korea, Mexiko, Polen, der Slowakischen Republik und der Türkei unter 2 Prozent (Abb. C3.1).

Im Vergleich zu den OECD-Ländern nehmen die am World Education Indicators Programm beteiligten Nicht-OECD-Länder im Verhältnis zu ihrer Größe nur eine verschwindend geringe Zahl von ausländischen Studierenden auf. Ausnahmen hiervon bilden lediglich Malaysia und Uruguay, wo der Anteil ausländischer Studierender bei 3,4 bzw. 2,2 Prozent aller Studierenden liegt (Tab. C3.1).

*Obwohl Australien, Deutschland und Neuseeland schon eine recht bedeutende Rolle spielen, werden sie ihre Position auf dem internationalen Bildungsmarkt möglicherweise noch weiter stärken.*

In einigen OECD-Ländern ist der Anteil der ihre Bildungseinrichtungen besuchenden ausländischen Studierenden im Vergleich zu 1998 erheblich angestiegen. Diese Zunahme ist in Deutschland, Italien, Spanien, den nordischen, osteuropäischen und asiatisch-pazifischen OECD-Ländern mit einem Index der Veränderung zwischen 115 und 173 besonders auffallend.

Diese Entwicklung ist auch bei den – in Relation zu ihrer Größe – drei wichtigsten Aufnahmeländern Australien, Deutschland und Neuseeland mit Indices der Veränderung von 111, 117 bzw. 170 zu beobachten. Dies lässt vermuten,

dass diese Länder künftig eine noch wichtigere Rolle bei der Internationalisierung der Hochschulausbildung spielen werden.

### Im Ausland Studierende im Verhältnis zur Gesamtzahl der Studierenden

Man kann anhand des Anteils der im Ausland Studierenden eines Landes an der Gesamtzahl der Studierenden dieses Landes Schätzungen darüber anstellen, in welchem Ausmaß Studierende das Heimatland für ein Auslandsstudium verlassen. Diese Angabe erfasst lediglich die im OECD- und im Nicht-OECD-Ausland Studierenden in Ländern, die Daten gemeldet haben; somit sind die Studierenden in Ländern, die keine Daten über ausländische Studierende zur Verfügung stellen, in Tabelle C3.1 nicht enthalten. Daher ist wahrscheinlich die Zahl der im Ausland Studierenden in diesem Indikator zu niedrig angesetzt. Eine weitere potentielle Fehlerquelle hinsichtlich zu niedrig angesetzter Zahlen könnte die Berechnung des Indikators auf Jahresbasis darstellen, da viele kein ganzes akademisches Jahr im Ausland studieren. So verbringen beispielsweise über die Hälfte der Studierenden, die aus den Vereinigten Staaten ins Ausland gehen, nur maximal ein halbes Jahr dort und nur 14 Prozent bleiben ein ganzes akademisches Jahr im Gastland.

Das Verhältnis der im Ausland eingeschriebenen Studierenden zur Gesamtzahl der Studierenden im Heimatland schwankt sehr stark von unter 1 Prozent in Australien (0,6 Prozent), Mexiko (0,7 Prozent) und den Vereinigten Staaten (0,2 Prozent) bis zu ganzen 24 Prozent in Island und sogar 228 Prozent in Luxemburg (s. Tabelle 3.1, Spalte 6). Luxemburg ist jedoch ein Sonderfall, denn dort gibt es nur post-sekundäre, nicht-tertiäre Bildungsgänge, bzw. können Studierende dort nur das erste Studienjahr auf Hochschulniveau absolvieren. Da die luxemburgischen Studierenden ihr Studium im Ausland fortsetzen müssen, sind sehr viele von ihnen im Ausland eingeschrieben.

### Saldo des internationalen Austauschs Studierender

Wenngleich über 444.000 Studierende mehr zum Studium in die Vereinigten Staaten reisen als es US-amerikanische Studierende im Ausland gibt, nehmen andere Länder im Verhältnis zu ihrer Größe noch viel mehr ausländische Studierende auf. Der Nettozugang eingeschriebener Studierender, gemessen an der Gesamtzahl der in diesen Ländern im Tertiärbereich eingeschriebenen Studierenden, beträgt in Australien, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich zwischen 4,4 und 6,9 Prozent, (s. Tab. C3.1, Spalte 7). Umgekehrt verzeichnen Island, Irland, Norwegen und die Slowakische Republik mit 20,5, 5,3, 5,1 bzw. 6 Prozent der Gesamtbeteiligung im Tertiärbereich die relativ stärksten Nettoausreisezahlen von Studierenden. Der Saldo der Bewegungen der Studierenden berücksichtigt nur diejenigen, die aus einem OECD-Land oder Nicht-OECD-Land kommen bzw. in einem solchen Land studieren, das Zahlenmaterial vorlegt. Der absolute Saldo der Länder, die eine erhebliche Zahl an Studierenden aus Ländern aufnehmen bzw. in Länder entsenden, die keine Angaben machen, könnte daher anders aussehen.

Angesichts der vielfältigen Vorteile, die ausländische Studierende ihren Gastländern bringen können, ist es nicht unwichtig herauszufinden, wie sich die Mobilität der Studierenden erhöhen lässt.

*Ein relativ großer Anteil der Studierenden aus Griechenland, Island, Irland, Luxemburg und Norwegen studiert im Ausland, während dies nur für relativ wenige Studierende aus Australien, Mexiko und den Vereinigten Staaten zutrifft.*

*Im Verhältnis zu ihrer Größe verzeichnen Australien, die Schweiz und das Vereinigte Königreich den stärksten Nettozugang an ausländischen Studierenden.*

*Eine Reihe von ‚Push-‘ und ‚Pull-Faktoren‘ können zur Erklärung der Charakteristika der Mobilität Studierender beitragen.*

Die oben angeführten Charakteristika studentischer Mobilität können mit einer Reihe von ‚Push-‘ und ‚Pull-Faktoren‘ in Zusammenhang gebracht werden, wie z. B. Sprachschwierigkeiten, dem akademischen Ruf bestimmter Bildungseinrichtungen oder Bildungsgänge, der Flexibilität der Studiengänge im Heimatland hinsichtlich der Anrechnung von Auslandsaufenthalten auf die Prüfungsanforderungen, dem eingeschränkten Angebot im Tertiärbereich im Heimatland, restriktiven Zulassungspraktiken der Hochschulen im Heimatland, finanziellen Anreizen und Studiengebühren.

Diese Charakteristika spiegeln auch geographische und historische Beziehungen zwischen den Ländern, zukünftige Beschäftigungschancen, kulturelle Neigungen und die staatliche Politik zur Erleichterung der Anerkennung von Leistungsnachweisen zwischen Heimat- und Gasthochschulen wider. Bei der Wahl einer Bildungseinrichtung ist auch die Transparenz und Flexibilität der Lehrveranstaltungen und der Prüfungsvoraussetzungen entscheidend.

### **Wirtschaftliche Vorteile der Internationalisierung der Hochschulausbildung sowie deren Auswirkungen auf den Handel.**

*Die Nettoaufnahme ausländischer Studierender gibt Hinweise auf den potentiellen Nutzen, den Länder aus dem internationalen Austausch Studierender im Tertiärbereich ziehen können.*

Der erste direkte Nutzen aus der Aufnahme ausländischer Studierender sind die Einnahmen aus den Studiengebühren und insbesondere der entsprechende Inlandsverbrauch der ausländischen Studierenden, die sich beide in der Leistungsbilanz als Export von Bildungsdienstleistungen niederschlagen. Dieser wirtschaftliche Gewinn ist in den Gastländern, die gegenüber den ausländischen Studierenden eine Politik der Kostendeckung bei den Studiengebühren verfolgen, am größten, während in denjenigen Ländern, die von den ausländischen Studierenden Unterrichts- bzw. Studiengebühren unterhalb der Selbstkosten für die Bereitstellung der Bildung verlangen, der Nettogewinn vom Ausmaß des Inlandskonsums der ausländischen Studierenden abhängt. Der Export von Bildungsdienstleistungen wurde für 1998 auf 30 Milliarden US-Dollar geschätzt, das sind 3 Prozent des gesamten OECD-Handels mit Dienstleistungen. So war beispielsweise in Australien, einem der wichtigsten Aufnahmeländer, der Export von Bildungsdienstleistungen 2000/2001 der drittgrößte Exportfaktor bei den Dienstleistungen, er machte fast 12 Prozent des Gesamtexports von Dienstleistungen aus.

Abgesehen von diesem direkten Vorteil der Internationalisierung der Hochschulausbildung kann es auch indirekte Vorteile geben, z. B. durch einen größeren Kundenkreis für tertiäre Bildung. Denn so entstehen für die Aufnahmeländer Größenvorteile, sie können ihre Auswahl an Bildungsgängen erhöhen oder ihre Kosten pro Studierenden senken. Dieser Effekt könnte insbesondere für Aufnahmeländer mit einer relativ geringen Bevölkerungszahl von Bedeutung sein (z. B. die Schweiz).

Ferner zwingt das Vorhandensein potentieller ausländischer Kunden (Studierender) die tertiären Bildungseinrichtungen auch dazu, qualitativ hochwertige Studiengänge anzubieten, um sich gegenüber anderen ausländischen Wettbewerbern zu behaupten, was zu einem reaktionsschnellen und kundenorientierten Hochschulsystem beiträgt.

Schließlich kann die Aufnahme ausländischer Studierender bis zu einem gewissen Grad auch einen Technologietransfer bewirken (insbesondere bei wei-

terführenden Forschungsprogrammen), interkulturelle Kontakte fördern und dazu beitragen, soziale Netzwerke für die Zukunft zu schaffen.

### Die Zusammensetzung aufgenommener ausländischer Studierender in den einzelnen Ländern

In einigen Ländern besucht ein relativ großer Teil der ausländischen Studierenden Bildungsgänge im Tertiärbereich B. Unter den OECD-Ländern zählen hierzu Belgien (44,3 Prozent), Korea (18,4 Prozent) und Neuseeland (24,3 Prozent), unter den Nicht-OECD-Ländern gilt dies vor allem für Malaysia (79,4 Prozent). Im Gegensatz dazu entscheidet sich in anderen Ländern ein großer Prozentsatz der ausländischen Studierenden für die stark theoretisch ausgerichteten weiterführenden Forschungsprogramme. Dies ist vor allem in Finnland (19,6 Prozent), der Schweiz (18,1 Prozent), Spanien (17,1 Prozent), Schweden (15,1 Prozent) und den Vereinigten Staaten (16,6 Prozent) der Fall, was vermuten lässt, dass dort attraktive weiterführende Programme für interessierte ausländische Graduierte angeboten werden. Diese zweite Gruppe von Ländern wird auch eher von einem umfangreicheren Technologietransfer und höheren Einnahmen aus Studiengebühren pro ausländischen Studierenden profitieren, sofern sie die vollen Studiengebühren verlangen (Tab. C3.4).

*Die Aufnahme ausländischer Studierender ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich, was auf unterschiedliche Spezialisierungen im internationalen Bildungsmarkt schließen lässt.*

## Definitionen und angewandte Methodik

Studierende, die nicht Staatsangehörige des Landes sind, für das die Daten erhoben werden, gelten als ausländische Studierende. Diese Klassifikation ist zwar pragmatisch und operational, kann jedoch aufgrund der unterschiedlichen nationalen Politik zur Einbürgerung von Migranten und der Tatsache, dass einige Länder die Anzahl der eingereisten und der aufenthaltsberechtigten ausländischen Studierenden nicht separat angeben können, zu Inkonsistenzen führen. Daher wird in den Ländern, in denen eine strenge Einbürgerungspolitik verfolgt wird und nicht zwischen ausländischen Studierenden mit und ohne ständiger Aufenthaltsgenehmigung unterschieden werden kann, die Anzahl der ausländischen Studierenden im Vergleich zu den Ländern, in denen Einwanderer leichter die Staatsbürgerschaft erwerben können, überschätzt. Insofern ist bei allen bilateralen Vergleichen der Angaben zu ausländischen Studierenden Vorsicht angebracht, da sich die Länder in der Definition und Erfassung der bei ihnen studierenden Ausländer unterscheiden (s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

*Die Daten beziehen sich auf das akademische Jahr 2000/2001 und beruhen auf der alljährlich von der OECD durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3)*

Die Daten über ausländische Studierende wurden von den Gastländern, nicht von den Ursprungsländern erhoben, und beziehen sich somit auf die Studierenden, die in das betreffende Land gekommen sind und nicht auf diejenigen, die aus diesem Land ins Ausland gehen. In diesem Indikator werden als aufnehmende Länder alle OECD-Länder mit Ausnahme von Griechenland, Kanada, Luxemburg und Portugal sowie die folgenden Nicht-OECD-Länder erfasst: Argentinien, Chile, Indien, Indonesien, Malaysia, die Philippinen, die Russische Föderation, Thailand, Tunesien und Uruguay. In diesem Indikator bleiben Studierende in jenen OECD-Ländern unberücksichtigt, die keine Angaben über die Anzahl der bei ihnen studierenden Ausländer machten sowie diejenigen, die in anderen als den genannten Nicht-OECD-Ländern studieren. Daher ist

bei allen Aussagen über die Zahl Studierender, die ein Auslandsstudium absolvieren, deren tatsächliche Zahl zu niedrig angesetzt.

Die Daten über die Anzahl ausländischer Studierender wurden mit der gleichen Methode gewonnen wie die über die Gesamtzahl der Studierenden, d. h. es werden die Unterlagen über die regulär in einem Bildungsgang eingeschriebenen Studierenden zugrunde gelegt. Üblicherweise wurden die in- und die ausländischen Studierenden an einem bestimmten Tag oder innerhalb eines bestimmten Zeitraums während des Jahres gezählt. Damit lässt sich der Anteil der ausländischen Studierenden bestimmen, die in einem Bildungssystem eingeschrieben sind, aber die tatsächliche Zahl von Personen, die an einem internationalen Austausch teilgenommen haben, kann viel höher liegen, da viele Studierende für weniger als ein ganzes akademisches Jahr ins Ausland gehen oder an einem Austauschprogramm teilnehmen, das keine Einschreibung bei der ausländischen Bildungseinrichtung voraussetzt (z. B. einige Austauschprogramme zwischen Hochschulen sowie kurze Aufenthalte im Rahmen weiterführender Forschungsprogramme).

Tabellen C3.1, C3.2 und C3.3 zeigen den Anteil eingeschriebener ausländischer Studierender an der Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden im Gastland bzw. im Heimatland (Ursprungsland). Die als Nenner verwendete Zahl für die Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden umfasst alle in- und ausländischen Studierenden in diesem Land und schließt die Staatsangehörigen dieses Landes, die im Ausland studieren, aus.

Der Index des Umfangs der Aufnahme ausländischer Studierender in Tabelle C3.1 vergleicht die Anzahl der ausländischen Studierenden als Prozentsatz der inländischen Einschreibungen mit der Durchschnittszahl für die OECD-Länder. Dadurch kann der Maßstab für den Umfang der Aufnahme ausländischer Studierender anhand der Größe des tertiären Bildungsbereichs präzisiert werden. Eine Indexzahl über (unter) 1 bedeutet, dass anteilmäßig an der Gesamtzahl der Studierenden mehr (weniger) ausländische Studierende aufgenommen wurden als im OECD-Mittel. Andererseits kann man diesen Index auch als einen Vergleich interpretieren, und zwar zwischen dem Gewicht eines Landes hinsichtlich der Aufnahme ausländischer Studierender aus den OECD-Ländern und seinem Gewicht hinsichtlich der Studierendenzahlen in der OECD. In diesem Fall bedeutet eine Indexzahl über (unter) 1, dass dieses Land mehr (weniger) ausländische Studierende aufnimmt als anhand seines Gewichts für die Gesamtzahl der Studierenden innerhalb der OECD zu vermuten wäre.

Der Anteil der im Ausland eingeschriebenen Studierenden laut Tabelle C3.2 zeigt nicht den Anteil aller Studierenden einer bestimmten Staatsangehörigkeit, die im Ausland studieren an, sondern ist lediglich Ausdruck der Zahl der Studierenden mit einer bestimmten Staatsangehörigkeit im Verhältnis zu allen inländischen und ausländischen eingeschriebenen Studierenden im Tertiärbereich, ohne die Studierenden, die die Staatsangehörigkeit dieses Landes besitzen, jedoch nicht in ihrem Heimatland studieren.

Tabelle C3.4 zeigt die Verteilung der in einem Bildungssystem eingeschriebenen ausländischen Studierenden nach Bildungsbereich und Bildungsgang.

Tabelle C3.1

**Austausch von Studierenden im Tertiärbereich (2001)**

Eingeschriebene ausländische Studierende als Prozentsatz aller Studierenden (aus- und inländische), und Austausch von Studierenden als Prozentsatz der Gesamtstudierendenzahl

*Bedeutung der Spalte (1):* 13,9 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich in Australien sind ausländische Studierende (aus der ganzen Welt).

*Bedeutung der Spalte (4):* In Australien sind 2,6-mal mehr ausländische Studierende eingeschrieben als im OECD-Durchschnitt, während in Malaysia der Anteil ausländischer Studierenden das 0,6-fache des OECD-Durchschnitts beträgt.

*Bedeutung der Spalte (5):* Ausländische Studierende aus anderen Ländern, die Angaben zu ausländischen Studierenden machen, stellen in Australien 6,9 Prozent aller Studierenden im Tertiärbereich dar.

*Bedeutung der Spalte (6):* 0,6 Prozent aller Studierenden im Tertiärbereich in Australien studieren in anderen Ländern, die Angaben zu ausländischen Studierenden machen.

*Spalte (7)* enthält die Differenz zwischen *Spalte (5)* und *Spalte (6)*.

	Ausländische Studierende aus der ganzen Welt als Prozentsatz aller Studierenden (aus- und inländische)			Index der Intensität der Aufnahme ausländischer Studierenden i. Verhältnis zum OECD-Raum <sup>1</sup>	Austausch von Studierenden mit anderen Ländern <sup>2</sup> , die Angaben zu ausl. Studierenden machen (im Verhältnis zur Gesamtzahl der Studierenden im Tertiärbereich)			Ausländische Studierende nach Geschlecht	
	2001 (1)	1998 (2)	Index der Veränderung (1998=100) (3)		Aufnahme Studierender aus anderen Ländern, die Angaben zu ausl. Studierenden machen (5)	Studierende des jeweiligen Landes, die in einem anderen Land, das Angaben zu ausl. Studierenden macht, eingeschrieben sind. (6)	Netto-Aufnahme Studierender aus Ländern, die Angaben zu ausl. Studierenden machen (7)	% Männer (8)	% Frauen (9)
<b>OECD-Länder</b>									
Australien	13.9	12.6	111	2.6	6.9 <sup>3</sup>	0.6 <sup>3</sup>	6.3 <sup>3</sup>	53.1	46.9
Österreich	12.0	11.5	104	2.2	8.1	4.4	3.8	49.0	51.0
Belgien	10.6	m	m	2.0	5.7	2.8	2.9	50.9	49.1
Kanada	m	2.8	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	3.0	1.9	157	0.6	1.7	2.0	-0.3	55.1	44.9
Dänemark	6.5	6.0	109	1.2	2.8	3.2	-0.4	45.3	54.7
Finnland	2.2	1.7	130	0.4	0.8	3.5	-2.7	56.9	43.1
Frankreich	7.3	7.3	99	1.4	1.7	2.3	-0.6	m	m
Deutschland	9.6	8.2	117	1.8	4.7	2.6	2.0	52.2	47.8
Griechenland	m	m	m	m	m	11.4	m	m	m
Ungarn	3.4	2.6	131	0.6	1.2	2.2	-1.0	56.2	43.8
Island	4.1	2.4	173	0.8	3.3	23.8	-20.5	35.2	64.8
Irland	4.9	4.8	102	0.9	4.0	9.2	-5.3	47.7	52.3
Italien	1.6	1.2	130	0.3	0.2	2.3	-2.0	45.4	54.6
Japan	1.6	1.4	114	0.3	0.7	1.4	-0.7	54.6	45.4
Korea	0.1	0.1	128	n	n	2.3	-2.2	56.8	43.2
Luxemburg	m	30.5	m	m	m	228.5	m	m	m
Mexiko	0.1	m	m	n	n	0.7	-0.7	m	m
Niederlande	3.3	m	m	0.6	2.0	2.3	-0.3	50.7	49.3
Neuseeland	6.2	3.7	170	1.2	2.7	3.5	-0.8	49.6	50.4
Norwegen	4.7	3.2	147	0.9	2.3	7.4	-5.1	m	m
Polen	0.4	0.5	82	0.1	0.1	1.1	-1.0	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	2.8	m	m	m
Slowakische Republik	1.2	m	m	0.2	0.3	6.2	-6.0	61.3	38.7
Spanien	2.2	1.7	131	0.4	1.4	1.4	n	45.0	55.0
Schweden	7.3	4.5	164	1.4	4.4	4.2	0.2	m	m
Schweiz	17.0	15.9	107	3.2	11.8	4.9	6.9	55.9	44.1
Türkei	1.0	1.3	78	0.2	n	2.8	-2.7	73.1	26.9
Ver. Königreich	10.9	10.8	101	2.0	5.6	1.2	4.4	52.2	47.8
Vereinigte Staaten	3.5	3.2	108	0.7	1.7	0.2	1.5	58.1	41.9
<b>Ländermittel</b>	<b>5.3</b>	<b>5.8</b>		<b>1.0</b>	<b>2.8</b>	<b>4.0<sup>4</sup></b>		<b>52.6</b>	<b>47.4</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>									
Argentinien	0.7	m	m	0.1	0.1	1.4	-1.2	m	m
Chile	0.8	m	m	0.1	0.3	1.1	-0.7	m	m
Indien	0.1	m	m	n	n	0.7	-0.7	m	m
Indonesien	n	m	m	n	n	1.1	-1.1	m	m
Malaysia	3.4	m	m	0.6	1.3	6.0	-4.7	m	m
Philippinen	0.1	m	m	n	n	0.2	-0.2	m	m
Russische Föd.	0.9	m	m	0.2	m	m	m	m	m
Thailand	0.1	m	m	n	n	0.9	-0.9	m	m
Tunesien	1.2	m	m	0.2	m	m	m	m	m
Uruguay	2.2	m	m	0.4	m	m	m	m	m

1. Der Index der Veränderung vergleicht die Zahl ausländischer Studierender als Anteil der im Land eingeschriebenen Studierenden mit der durchschnittlichen Größenordnung für OECD-Länder. Dies ermöglicht eine genauere Skalierung der Aufnahme ausländischer Studierender anhand der Größe des jeweiligen Tertiärbereichs. Ein Index größer (kleiner) 1 bedeutet eine höhere (geringere) Aufnahme als Anteil der Studierenden im Vergleich zum OECD-Mittelwert. 2. Die Daten in Spalten (5) und (7) zeigen nicht den weltweiten Austausch von Studierenden. Die Darstellung ist auf in der Tabelle aufgeführten OECD- und Nicht-OECD-Länder beschränkt, die Angaben zu Spalte (1) machen. Daher sind die Daten nicht vergleichbar mit den in Spalte (1) angegebenen. 3. Nur Tertiärbereich A u. weiterführende Forschungsprogramme. 4. Ländermittel ohne Luxemburg.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle C3.2

## Anteil ausländischer Studierender im Tertiärbereich des Ziellandes (2001)

Anzahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen ausländischen Studierenden als Prozentsatz der Studierenden im Zielland (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt den Anteil der Studierenden in jedem Land, die Staatsbürger eines anderen Landes sind. Beispiel: Bedeutung der Spalte (2): 0,03 Prozent der in Österreich im Tertiärbereich Studierenden sind Staatsbürger Belgiens, 0,02 Prozent sind Staatsbürger Kanadas.

Bedeutung der Zeile (1): 0,02 Prozent der in Dänemark im Tertiärbereich Studierenden sind Staatsbürger Österreichs, 0,05 Prozent der in Irland im Tertiärbereich Studierenden sind Staatsbürger Australiens, etc.

Heimatland	Zielland											
	Austra- lien	Öster- reich	Belgien	Tsche- chische Rep.	Däne- mark	Finnland	Frank- reich	Deutsch- land	Island	Irland	Italien	Japan
<b>OECD-Länder</b>												
Australien	a	0.01	n	n	0.02	0.01	0.01	0.01	0.01	0.05	n	0.01
Österreich	0.02	a	0.01	n	0.01	0.01	0.02	0.32	0.13	0.03	n	n
Belgien	0.01	0.03	a	n	0.01	0.01	0.10	0.05	0.01	0.04	0.01	n
Kanada	0.15	0.02	0.02	0.01	0.02	0.03	0.05	0.02	0.05	0.11	n	0.01
Tschechische Rep.	0.01	0.15	0.01	n	a	0.01	0.02	0.08	0.04	0.01	0.01	n
Dänemark	0.02	0.02	0.01	n	n	0.02	0.01	0.03	0.48	0.02	n	n
Finnland	0.01	0.06	0.02	n	0.06	a	0.01	0.05	0.29	0.06	n	n
Frankreich	0.04	0.16	2.95	n	0.06	0.04	a	0.31	0.27	0.33	0.03	0.01
Deutschland	0.14	2.30	0.14	0.01	0.30	0.09	0.26	a	0.35	0.30	0.04	0.01
Griechenland	0.01	0.12	0.17	0.16	0.01	0.01	0.13	0.38	n	0.03	0.49	n
Ungarn	0.01	0.45	0.03	n	0.01	0.03	0.03	0.14	n	n	0.01	n
Island	n	0.01	n	n	0.39	0.01	n	0.01	n	a	n	n
Irland	0.04	0.02	0.02	n	0.02	0.01	0.03	0.03	n	n	a	n
Italien	0.02	2.68	0.83	n	0.04	0.03	0.18	0.36	0.17	0.08	n	a
Japan	0.28	0.11	0.05	n	0.02	0.03	0.07	0.10	0.06	0.02	n	n
Korea	0.32	0.12	0.02	n	n	0.01	0.08	0.23	n	0.01	n	0.45
Luxemburg	n	0.11	0.39	n	n	n	0.07	0.08	0.01	0.01	n	n
Mexiko	0.02	0.03	0.02	n	0.01	0.01	0.05	0.02	0.01	n	n	n
Niederlande	0.04	0.04	0.73	n	0.05	0.02	0.02	0.09	0.07	0.03	n	n
Neuseeland	0.53	n	n	n	0.01	n	n	n	n	n	n	n
Norwegen	0.28	0.03	0.01	0.02	0.77	0.02	0.02	0.04	0.35	0.09	n	n
Polen	0.02	0.35	0.07	0.03	0.11	0.02	0.10	0.49	0.13	0.02	0.02	n
Portugal	0.01	0.02	0.18	n	0.01	0.01	0.14	0.09	n	0.03	n	n
Slowakische Republik	0.01	0.41	0.01	1.42	n	0.01	0.01	0.05	0.02	n	n	n
Spanien	0.01	0.13	0.36	n	0.05	0.03	0.18	0.28	0.13	0.13	0.01	n
Schweden	0.12	0.09	0.01	0.02	0.35	0.21	0.04	0.04	0.31	0.05	0.01	n
Schweiz	0.02	0.10	0.03	n	0.02	0.01	0.05	0.09	0.06	0.01	0.04	n
Türkei	0.02	0.49	0.12	n	0.10	0.01	0.10	1.28	0.01	n	0.01	n
Ver. Königreich	0.52	0.08	0.06	0.09	0.20	0.05	0.13	0.12	0.16	1.16	0.01	0.01
Vereinigte Staaten	0.46	0.14	0.05	0.02	0.12	0.07	0.12	0.17	0.26	1.10	0.01	0.03
<b>Nicht-OECD-Länder</b>												
Argentinien	0.01	0.01	0.01	n	n	n	0.03	0.02	n	n	0.01	n
Brasilien	0.03	0.03	0.04	n	0.02	0.01	0.07	0.07	n	n	0.01	n
Chile	0.02	0.01	0.03	n	0.01	n	0.02	0.02	n	n	n	n
China	0.92	0.15	0.20	n	0.08	0.36	0.15	0.44	0.09	0.06	0.01	0.80
Ägypten	0.01	0.09	0.02	0.01	0.01	n	0.04	0.06	n	0.02	n	0.01
Indien	0.71	0.04	0.04	0.01	0.01	0.02	0.01	0.07	0.02	0.04	0.01	0.01
Indonesien	1.23	0.01	0.02	n	n	n	0.01	0.10	n	n	n	0.03
Jamaica	n	n	n	n	n	n	0.00	n	n	n	n	n
Jordanien	0.01	0.03	n	0.01	n	n	0.01	0.05	0.02	0.01	0.01	n
Malaysia	1.49	n	n	n	n	n	0.01	0.01	n	0.36	n	0.04
Paraguay	n	n	n	n	n	n	0.00	n	n	n	n	n
Peru	0.01	0.03	0.02	n	0.01	0.01	0.02	0.04	n	n	0.01	n
Philippinen	0.08	0.01	0.02	n	0.01	0.01	0.00	0.01	n	n	n	0.01
Russische Föd.	0.03	0.13	0.06	0.06	0.06	0.27	0.08	0.36	0.12	0.03	0.01	0.01
Thailand	0.37	0.01	0.01	n	0.01	n	0.02	0.02	0.01	n	n	0.03
Tunisia	n	0.02	0.08	n	n	n	0.00	0.06	n	n	0.01	n
Uruguay	n	n	n	n	n	n	0.00	n	n	n	n	n
Simbabwe	0.04	n	n	n	n	n	0.00	n	n	n	n	n
<b>OECD- und Nicht-OECD-Länder insgesamt</b>												
Afrika	0.44	0.36	3.06	0.09	0.20	0.26	3.71	0.93	0.05	0.25	0.12	0.02
Asien	8.96	1.47	0.73	0.28	0.53	0.60	0.98	3.25	0.28	0.84	0.19	1.46
Europa	1.47	9.74	6.34	2.00	3.06	1.24	2.04	4.82	3.42	2.55	1.15	0.05
Nord Amerika	0.63	0.21	0.14	0.04	0.16	0.11	0.26	0.26	0.34	1.23	0.03	0.04
Ozeanien	0.75	0.01	n	n	0.03	0.01	0.01	0.02	0.01	0.05	n	0.01
Süd Amerika	0.11	0.12	0.18	0.03	0.06	0.02	0.21	0.20	0.02	0.01	0.07	0.02
Nicht spezifiziert	0.39	0.06	0.17	0.54	2.49	0.02	0.05	0.08	0.01	n	0.05	n
<b>Alle Länder</b>	<b>13.93</b>	<b>11.97</b>	<b>10.62</b>	<b>2.98</b>	<b>6.53</b>	<b>2.25</b>	<b>7.25</b>	<b>9.56</b>	<b>4.13</b>	<b>4.93</b>	<b>1.61</b>	<b>1.60</b>

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

**Tabelle C3.2 (Forts.) Anteil ausländischer Studierender im Tertiärbereich des Ziellandes (2001)**

Anzahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen ausländischen Studierenden als Prozentsatz der Studierenden im Zielland (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt den Anteil der Studierenden in jedem Land, die Staatsbürger eines anderen Landes sind. Beispiel: Bedeutung der Spalte (2): 0,35 Prozent der in den Niederlanden im Tertiärbereich Studierenden sind Staatsbürger Belgiens, 0,01 Prozent sind Staatsbürger Kanadas.

Bedeutung der Zeile (1): 0,01 Prozent der in den Niederlanden im Tertiärbereich Studierenden sind Staatsbürger Australiens, 0,05 Prozent der in Schweden im Tertiärbereich Studierenden sind Staatsbürger Australiens, etc.

Heimatland	Zielland											
	Korea	Niederlande	Neuseeland	Norwegen	Polen	Slowakische Rep.	Spanien	Schweden	Schweiz	Türkei	Ver. Königreich	Vereinigte Staaten
<b>OECD-Länder</b>												
Australien	n	0.01	a	0.01	n	n	n	0.05	0.03	n	0.06	0.02
Österreich	n	0.02	0.01	0.02	n	n	0.03	0.09	0.49	n	0.06	0.01
Belgien	n	0.35	0.00	0.01	n	n	0.07	0.05	0.17	n	0.12	0.01
Kanada	n	0.01	0.06	0.03	0.01	0.01	n	0.08	0.11	n	0.15	0.16
Tschechische Rep.	n	0.01	n	0.02	0.01	0.20	0.01	0.03	0.08	n	0.02	0.01
Dänemark	n	0.01	0.02	0.40	n	n	0.02	0.23	0.05	n	0.08	0.01
Finnland	n	0.02	0.01	0.12	n	n	0.02	1.00	0.04	n	0.12	0.01
Frankreich	n	0.07	0.04	0.06	n	n	0.27	0.27	1.88	n	0.60	0.05
Deutschland	n	0.63	0.17	0.24	0.01	0.01	0.23	0.57	3.52	0.01	0.65	0.06
Griechenland	n	0.02	n	0.01	n	0.18	0.02	0.07	0.16	0.08	1.39	0.02
Ungarn	n	0.01	n	0.01	n	0.02	0.01	0.06	0.10	n	0.02	0.01
Island	n	n	n	0.14	n	n	n	0.09	0.01	n	0.01	n
Irland	n	0.01	n	0.01	n	n	0.02	0.03	0.03	n	0.59	0.01
Italien	n	0.07	n	0.04	n	n	0.28	0.16	2.61	n	0.29	0.02
Japan	0.02	0.01	0.28	0.01	n	n	0.01	0.04	0.12	n	0.30	0.30
Korea	n	a	0.31	n	n	n	n	0.01	0.06	n	0.11	0.29
Luxemburg	n	n	n	n	n	n	n	n	0.12	n	0.03	n
Mexiko	n	n	0.01	0.01	n	n	0.07	0.03	0.05	n	0.07	0.07
Niederlande	n	n	a	0.07	n	n	0.05	0.15	0.16	n	0.12	0.01
Neuseeland	n	n	a	n	n	n	n	0.01	0.01	n	0.02	0.01
Norwegen	n	0.02	0.08	n	a	n	0.01	0.34	0.08	n	0.19	0.01
Polen	n	0.04	n	0.04	n	0.02	0.02	0.23	0.21	n	0.03	0.02
Portugal	n	0.03	0.01	0.01	n	n	a	0.03	0.30	n	0.11	0.01
Slowakische Republik	n	n	n	0.01	n	n	0.00	a	0.06	n	0.01	0.00
Spanien	n	0.19	n	0.03	n	n	n	0.21	0.93	n	0.35	0.03
Schweden	n	0.02	0.07	0.53	0.01	n	0.02	a	0.15	a	0.20	0.03
Schweiz	n	0.02	0.01	0.02	n	n	0.01	0.06	n	n	a	0.01
Türkei	n	0.20	n	0.02	n	n	n	0.04	0.34	a	0.09	a
Ver. Königreich	n	0.13	0.08	0.20	n	n	0.13	0.22	0.18	0.01	a	0.05
Vereinigte Staaten	0.01	0.05	0.29	0.16	0.02	0.01	0.03	0.25	0.21	n	0.57	a
<b>Nicht-OECD-Länder</b>												
Argentinien	n	n	0.01	n	n	n	0.06	0.01	0.06	n	0.02	0.02
Brasilien	n	0.01	0.02	0.02	n	n	0.05	0.02	0.11	n	0.05	0.06
Chile	n	0.01	0.01	0.03	n	n	0.04	0.07	0.04	n	0.01	0.01
China	0.05	0.08	1.88	0.11	n	n	0.01	0.17	0.26	0.01	0.50	0.38
Ägypten	n	0.01	n	0.01	n	0.01	n	n	0.04	n	0.06	0.01
Indien	n	0.01	0.20	0.05	n	n	n	0.03	0.07	n	0.21	0.35
Indonesien	n	0.11	0.22	n	n	n	n	0.01	0.02	n	0.05	0.07
Jamaica	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	0.02	0.03
Jordanien	n	n	n	n	n	0.01	n	n	0.01	0.01	0.04	0.01
Malaysia	n	n	0.60	n	n	n	n	0.01	n	n	0.44	0.05
Paraguay	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Peru	n	0.01	n	0.01	n	n	0.05	0.02	0.10	n	0.01	0.02
Philippinen	n	0.01	0.03	n	n	n	0.00	0.01	0.01	n	0.01	0.02
Russische Föd.	n	0.05	0.02	0.18	0.02	0.02	0.01	0.15	0.23	0.06	0.07	0.04
Thailand	n	n	0.19	0.01	n	n	n	0.02	0.01	n	0.13	0.07
Tunesien	n	n	n	n	n	n	n	n	0.12	n	n	n
Uruguay	n	n	0.01	n	n	n	0.01	n	0.01	n	n	n
Simbabwe	n	n	0.01	0.01	n	n	n	n	n	n	0.11	0.01
<b>OECD- und Nicht-OECD-Länder insgesamt</b>												
<b>Äfrika</b>	n	0.51	0.08	0.39	0.02	0.09	0.22	0.18	1.10	0.03	0.88	0.22
<b>Asien</b>	0.11	0.66	4.49	0.54	0.06	0.27	0.06	0.64	1.33	0.68	3.60	2.16
<b>Europa</b>	n	1.83	0.56	2.67	0.26	0.79	1.39	4.51	12.90	0.33	5.29	0.51
<b>Nord Amerika</b>	0.01	0.07	0.36	0.21	0.03	0.01	0.14	0.39	0.43	n	0.90	0.36
<b>Ozeanien</b>	n	0.01	0.68	0.01	n	n	0.00	0.06	0.04	n	0.09	0.03
<b>Süd Amerika</b>	n	0.21	0.06	0.08	n	0.01	0.36	0.16	0.53	n	0.14	0.21
<b>Nicht spezifiziert</b>	n	0.01	n	0.77	0.01	a	n	1.41	0.67	a	0.02	a
<b>Alle Länder</b>	<b>0.12</b>	<b>3.29</b>	<b>6.23</b>	<b>4.65</b>	<b>0.38</b>	<b>1.17</b>	<b>2.18</b>	<b>7.35</b>	<b>16.99</b>	<b>1.04</b>	<b>10.92</b>	<b>3.50</b>

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).



Tabelle C3.3

**Anteil der Studierenden eines Landes, die zum Studium ins Ausland gehen (2001)**

Anzahl der in einem anderen Land im Tertiärbereich eingeschriebenen Studierenden als Anteil der im Heimatland eingeschriebenen Studierenden (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt den Anteil der Studierenden jedes Landes, die in einem anderen Land studieren.

Bedeutung der Spalte 1: 0,06 Prozent der japanischen Studierenden im Tertiärbereich studieren in Australien, 0,09 Prozent der koreanischen Studierenden im Tertiärbereich studieren in Australien, etc.

Bedeutung der Zeile (1): 0,02 Prozent der australischen Studierenden studieren in Frankreich, 0,03 Prozent der australischen Studierenden studieren in Deutschland, etc.

Heimatland	Zielland												
	Australien	Österreich	Belgien	Tschechische Rep.	Dänemark	Finnland	Frankreich	Deutschland	Island	Irland	Italien	Japan	Korea
<b>OECD-Länder</b>													
Australien	a	n	n	n	n	n	0.02	0.03	n	0.01	n	0.04	n
Österreich	0.05	a	0.02	n	0.01	0.01	0.16	2.49	n	0.02	0.03	0.01	n
Belgien	0.02	0.02	a	n	0.01	0.01	0.56	0.27	n	0.02	0.03	0.01	n
Tschechische Rep.	0.03	0.15	0.01	n	a	0.01	0.14	0.66	n	0.01	0.04	0.01	n
Dänemark	0.09	0.03	0.03	n	n	a	0.14	0.35	0.03	0.01	0.02	0.01	n
Finnland	0.04	0.06	0.03	n	0.04	a	0.11	0.36	0.01	0.03	0.02	0.01	n
Frankreich	0.02	0.02	0.52	n	0.01	0.01	a	a	n	0.03	0.02	0.01	n
Deutschland	0.06	0.29	0.02	n	0.03	0.01	0.25	a	n	0.02	0.04	0.01	n
Griechenland	0.01	0.06	0.13	0.09	n	0.01	0.54	1.68	n	0.01	1.86	n	n
Ungarn	0.02	0.36	0.03	n	0.01	0.02	0.16	0.87	n	n	0.03	0.02	n
Island	0.05	0.24	0.06	0.03	7.43	0.33	0.40	1.64	n	a	0.05	0.09	n
Irland	0.21	0.03	0.03	0.01	0.03	0.01	0.34	0.32	n	n	a	0.01	n
Italien	0.01	0.39	0.17	n	n	n	0.21	0.42	n	0.01	n	a	n
Japan	0.06	0.01	n	n	n	n	0.04	0.05	n	n	n	n	0.02
Korea	0.09	0.01	n	n	n	n	0.05	0.16	n	n	n	0.57	n
Luxemburg	0.32	12.0	55.39	n	n	n	54.20	64.55	0.04	0.87	0.95	0.24	n
Mexiko	0.01	n	n	n	n	n	0.05	0.02	n	n	n	0.01	n
Niederlande	0.08	0.02	0.52	n	0.02	0.01	0.09	0.38	n	0.01	0.01	0.01	n
Neuseeland	2.60	n	n	n	0.01	n	0.02	0.03	n	n	n	0.04	n
Norwegen	1.29	0.04	0.01	0.03	0.77	0.03	0.18	0.49	0.02	0.08	0.02	0.01	n
Polen	0.01	0.05	0.01	n	0.01	n	0.11	0.57	n	n	0.02	n	n
Portugal	0.02	0.01	0.17	n	n	n	0.73	0.46	n	0.01	0.01	0.01	n
Slowakische Rep.	0.04	0.75	0.03	2.57	n	0.01	0.18	0.72	n	n	0.05	0.01	n
Spanien	0.01	0.02	0.07	n	n	n	0.20	0.32	n	0.01	0.01	n	n
Schweden	0.30	0.07	0.01	0.01	0.19	0.16	0.24	0.25	0.01	0.02	0.03	0.02	n
Schweiz	0.11	0.17	0.07	n	0.03	0.02	0.64	1.20	n	0.01	0.44	0.02	n
Türkei	0.01	0.08	0.03	n	0.01	n	0.13	1.65	n	n	0.01	0.01	n
Ver. Königreich	0.22	0.01	0.01	0.01	0.02	0.01	0.13	0.12	n	0.09	0.01	0.02	n
Vereinigte Staaten	0.03	n	n	n	n	n	0.02	0.03	n	0.01	n	0.01	n
<b>Nicht-OECD-Länder</b>													
Argentinien	0.02	0.01	0.01	n	n	n	0.11	0.09	n	n	0.06	0.02	n
Brasilien	0.01	n	0.01	n	n	n	0.05	0.05	n	n	0.01	0.01	n
Chile	0.04	n	0.03	n	0.01	n	0.08	0.10	n	n	0.01	0.01	n
Ägypten	n	0.01	n	n	n	n	0.05	0.07	n	n	n	0.01	n
Indonesien	0.36	n	n	n	n	n	0.01	0.07	n	n	n	0.04	n
Jamaica	0.01	0.01	n	n	n	n	0.03	0.03	n	n	n	0.01	n
Malaysia	2.35	n	n	n	n	n	0.02	0.04	n	0.11	n	0.32	n
Paraguay	n	n	0.01	0.01	n	n	0.04	0.05	n	n	0.01	0.04	0.02
Philippinen	0.03	n	n	n	n	n	n	0.01	n	n	n	0.02	n
Russische Föd.	n	n	n	n	n	0.01	0.02	0.10	n	n	n	n	n
Thailand	0.15	n	n	n	n	n	0.02	0.02	n	n	n	0.05	n
Tunesien	n	0.03	0.13	n	n	n	0.03	0.61	n	n	0.05	0.02	n
Uruguay	0.02	0.01	0.01	n	n	n	0.05	0.04	n	n	0.01	0.01	n
Simbabwe	1.02	0.01	0.02	0.02	0.02	0.01	0.02	0.20	n	0.02	n	0.02	n

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle C3.3 (Forts.)

**Anteil der Studierenden eines Landes, die zum Studium ins Ausland gehen (2001)**

Anzahl der in einem anderen Land im Tertiärbereich eingeschriebenen Studierenden als Anteil der im Heimatland eingeschriebenen Studierenden (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt den Anteil der Studierenden jedes Landes, die in einem anderen Land studieren.

Bedeutung der Spalte 1: 0,01 Prozent der japanischen Studierenden im Tertiärbereich studieren in Neuseeland, 0,02 Prozent der koreanischen Studierenden im Tertiärbereich studieren in Neuseeland, etc.

Bedeutung der Zeile (1): 0,02 Prozent der australischen Studierenden studieren in Schweden, 0,01 Prozent der australischen Studierenden studieren in der Schweiz, etc.

Heimatland OECD-Länder	Zielland												Insgesamt
	Niederlande	Neuseeland	Norwegen	Polen	Portugal	Slowakische Rep.	Spanien	Schweden	Schweiz	Türkei	Ver. Königreich	Vereinigte Staaten	
Australien	n	a	n	n	m	n	n	0.02	0.01	n	0.14	0.26	0.55
Österreich	0.04	0.01	0.01	n	m	n	0.24	0.12	0.30	n	0.47	0.35	4.35
Belgien	0.49	n	0.01	n	m	n	0.35	0.05	0.08	n	0.67	0.21	2.80
Tschechische Rep.	0.02	n	0.01	0.09	m	0.11	0.07	0.04	0.05	n	0.16	0.37	1.98
Dänemark	0.03	0.02	0.40	0.01	m	n	0.17	0.43	0.04	n	0.91	0.45	3.18
Finnland	0.03	n	0.08	n	m	n	0.12	1.28	0.03	n	0.91	0.28	3.45
Frankreich	0.02	n	0.01	n	m	n	0.24	0.05	0.15	n	0.62	0.31	2.02
Deutschland	0.15	0.01	0.02	0.01	m	n	0.20	0.10	0.28	n	0.64	0.42	2.59
Griechenland	0.02	n	n	0.01	m	0.05	0.07	0.05	0.05	0.27	5.99	0.50	11.42
Ungarn	0.02	n	0.01	0.02	m	0.01	0.04	0.06	0.05	n	0.12	0.31	2.16
Island	0.21	n	2.63	0.01	m	n	0.18	3.30	0.13	n	2.19	4.75	23.71
Irland	0.02	n	0.01	n	m	n	0.20	0.07	0.03	n	7.33	0.57	9.22
Italien	0.02	n	n	n	m	n	0.28	0.03	0.24	n	0.34	0.17	2.28
Japan	n	0.01	n	n	m	n	n	n	n	n	0.16	1.02	1.39
Korea	a	0.02	n	n	m	n	n	n	n	n	0.07	1.27	2.25
Luxemburg	0.71	n	n	n	m	n	0.99	0.16	8.05	n	27.52	2.50	228.48
Mexiko	n	n	n	n	m	n	0.06	n	n	n	0.07	0.45	0.69
Niederlande	n	a	0.03	n	m	n	0.17	0.11	0.05	n	0.49	0.32	2.33
Neuseeland	0.01	a	n	n	m	n	n	0.01	0.01	n	0.25	0.47	3.47
Norwegen	0.04	0.07	n	a	m	n	0.14	0.63	0.07	n	2.04	0.96	6.93
Polen	0.01	n	n	n	m	n	0.02	0.05	0.02	n	0.04	0.12	1.07
Portugal	0.04	n	0.01	n	m	a	0.38	0.03	0.13	n	0.59	0.2	2.80
Slowakische Rep.	0.01	n	0.01	0.05	m	n	a	0.02	0.06	n	0.09	0.32	4.94
Spanien	0.05	n	n	n	m	n	n	0.04	0.08	n	0.40	0.20	1.43
Schweden	0.03	0.04	0.28	0.03	m	n	0.12	a	a	n	1.13	1.11	4.05
Schweiz	0.05	0.01	0.03	n	m	n	0.13	0.14	n	a	0.85	0.98	4.91
Türkei	0.06	n	n	n	m	n	n	0.01	0.03	a	a	0.59	2.64
Ver. Königreich	0.03	0.01	0.02	n	m	n	0.11	0.04	0.01	0.01	a	0.34	1.22
Vereinigte Staaten	n	n	n	n	m	n	n	0.01	n	n	0.09	a	0.21
<b>Nicht-OECD-Länder</b>													
Argentinien	n	n	n	n	m	n	0.24	0.01	0.02	n	0.09	0.60	1.30
Brasilien	n	n	n	n	m	n	0.04	n	0.01	n	0.04	0.28	0.50
Chile	0.01	0.01	0.01	n	m	n	0.17	0.06	0.02	n	0.07	0.30	0.92
Ägypten	n	n	n	n	m	n	n	n	n	n	0.07	0.11	0.36
Indonesien	0.02	0.01	n	n	m	n	n	n	n	n	0.03	0.33	0.88
Jamaica	n	0.01	0.01	n	m	n	n	n	n	n	0.90	8.62	9.64
Malaysia	n	0.19	n	n	m	n	n	n	n	n	1.67	1.23	5.96
Paraguay	n	n	n	n	m	n	0.05	n	n	n	0.02	0.39	0.65
Philippinen	n	n	n	n	m	n	n	n	n	n	0.01	0.11	0.20
Russische Föd.	n	n	n	n	m	n	n	0.01	0.01	0.01	0.02	0.08	0.30
Thailand	n	0.02	n	n	m	n	n	n	n	n	0.13	0.46	0.87
Tunesien	0.01	n	n	0.01	m	n	0.01	n	0.10	n	0.02	0.16	1.18
Uruguay	n	0.01	n	n	m	n	0.16	0.01	0.02	n	0.04	0.35	0.75
Simbabwe	0.01	0.06	0.08	0.02	m	0.01	0.02	0.03	0.01	0.01	6.93	4.42	12.98

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle C3.4

## Ausländische Studierende nach Bildungsbereich und Art des Studiums im Tertiärbereich (2001)

Verteilung der Studierenden im Tertiärbereich nach Bildungsbereich und Art des Studiums

	Tertiärbereich B (1)	Tertiärbereich A (2)	Weiterf. Forschungs- programme (3)	Tertiärbereich A u. weiterf. Forschungsprogramme (4)	Tertiärbereich insgesamt (5)
<b>OECD-Länder</b>					
Australien	8.4	86.2	5.4	91.6	100.0
Österreich	2.3	86.5	11.2	97.7	100.0
Belgien	44.3	50.8	5.0	55.7	100.0
Tschechische Rep.	3.4	81.7	14.9	96.6	100.0
Dänemark	11.7	88.3	a	88.3	100.0
Finnland	1.1	79.3	19.6	98.9	100.0
Frankreich	8.8	91.2	m	m	100.0
Deutschland	6.1	93.9	m	93.9	100.0
Island	2.6	96.0	1.4	97.4	100.0
Italien	9.2	90.3	0.5	90.8	100.0
Japan	5.8	x(4)	x(4)	94.2	100.0
Korea	18.4	68.4	13.2	81.6	100.0
Mexiko	1.7	93.3	5.0	98.3	100.0
Niederlande	0.8	99.2	a	99.2	100.0
Neuseeland	24.3	73.0	2.7	75.7	100.0
Norwegen	4.9	87.3	7.9	95.1	100.0
Polen	1.4	98.6	m	98.6	100.0
Slowakische Rep.	0.3	92.3	7.4	99.7	100.0
Spanien	4.2	78.6	17.1	95.8	100.0
Schweden	2.3	82.6	15.1	97.7	100.0
Schweiz	14.2	67.7	18.1	85.8	100.0
Türkei	6.6	93.4	m	93.4	100.0
Ver. Königreich	14.6	73.8	11.6	85.4	100.0
Vereinigte Staaten	x(2)	83.4	16.6	m	100.0
<b>Nicht-OECD-Länder</b>					
Chile	10.1	m	m	89.9	100.0
Malaysia	79.4	m	m	20.6	100.0
Philippinen	n	m	m	100.0	100.0
Russische Föd.	8.0	m	m	92.0	100.0

*Hinweis:* x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem „x“ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte (2) enthalten sind.

*Quelle:* OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

## Indikator C4: Bildungs- und Beschäftigungsstatus junger Menschen

- In 22 von 27 OECD-Ländern haben 20- bis 24-jähriger Frauen eine höhere Bildungsbeteiligung als gleichaltrige Männer. Die 20- bis 24-jährigen Männer sind eher berufstätig.
- In den meisten Ländern liegt der Prozentsatz 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, zwischen 50 bis 70 Prozent.
- In einigen Ländern erfolgen Bildung und Arbeit überwiegend nacheinander, während sie in anderen parallel stattfinden.
- Duale Ausbildungsgänge, in europäischen Ländern relativ weit verbreitet, bieten eine kohärente berufliche Ausbildung, die zu anerkannten Berufsabschlüssen führt. In anderen Ländern werden Erstausbildung und bezahlte Arbeit selten kombiniert.

### Politischer Hintergrund

Alle OECD-Länder erleben einen rapiden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umbruch, der den Übergang ins Erwerbsleben unsicherer macht. In einigen OECD-Ländern erfolgen Bildung und Arbeit überwiegend nacheinander, während sie in anderen parallel stattfinden können. Es kann entscheidende Auswirkung auf den Erfolg des Übergangs haben, wie Ausbildung und Arbeit miteinander verbunden wurden. Hier ist insbesondere von Interesse, inwieweit eine Beschäftigung neben der Ausbildung – die etwas umfassender ist als ein normaler ‚Sommerjob‘ – den Eintritt in den Arbeitsmarkt erleichtert. Andererseits kann eine zu starke zeitliche Inanspruchnahme durch die Arbeit während der Ausbildung zu deren Abbruch führen, anstatt einen reibungslosen Übertritt in den Arbeitsmarkt vorzubereiten.

*Dieser Indikator untersucht den Bildungs- und Beschäftigungsstatus junger Frauen und Männer.*

### Ergebnisse und Erläuterungen

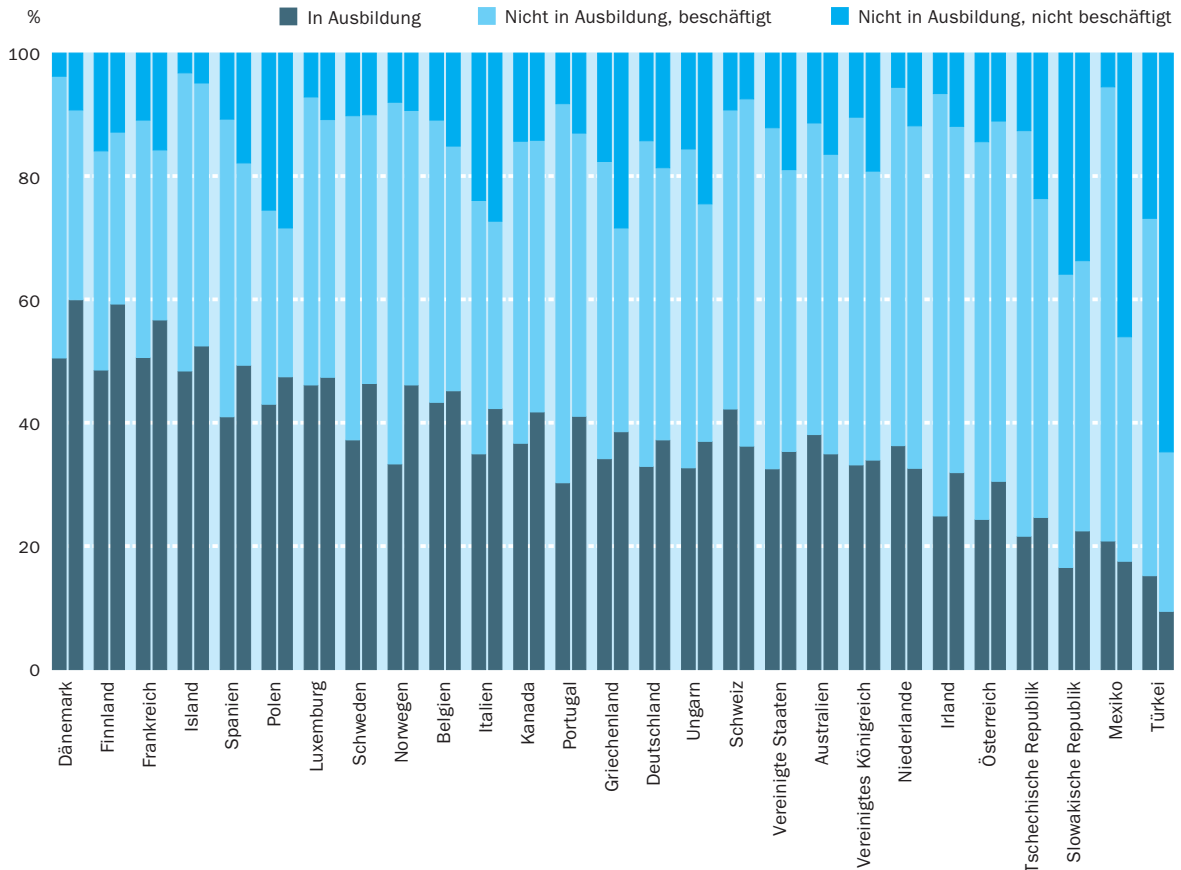
#### Kombination von Arbeit und Ausbildung

Tabelle C4.1 zeigt den Ausbildungs-/Erwerbsstatus junger Menschen der Altersgruppen 15 bis 19, 20 bis 24 und 25 bis 29 Jahre. Arbeit während der Ausbildung kann Bestandteil eines dualen Ausbildungsgangs sein oder eine Teilzeitbeschäftigung außerhalb der Unterrichtszeiten. Duale Ausbildungsgänge sind in einigen europäischen Ländern wie Deutschland, Österreich, der Schweiz und der Tschechischen Republik relativ weit verbreitet und stellen eine kohärente berufliche Ausbildung dar, die zu anerkannten Berufsabschlüssen führt. Viele junge Menschen befinden sich neben der Ausbildung auch in einem Beschäftigungsverhältnis. Diese Form des ersten Kontakts mit dem Arbeitsmarkt im Alter zwischen 15 und 19 Jahren ist in Australien, Dänemark,

*In einigen OECD-Ländern sind duale Ausbildungsgänge und andere Kombinationsmöglichkeiten von Arbeit und Ausbildung weit verbreitet, in anderen hingegen selten.*

Abbildung C4.1

Prozentsatz 20- bis 24-Jähriger, die sich in Ausbildung und nicht in Ausbildung befinden (beschäftigt und nicht beschäftigt), nach Geschlecht (2001)



Hinweis: Der linke Balken steht jeweils für die Männer, der rechte jeweils für die Frauen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes 20- bis 24-jähriger Frauen, die sich in Ausbildung befinden.

Quelle: OECD, Tabellen C4.1a und C4.1b. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Island, Kanada, den Niederlanden, Norwegen und den Vereinigten Staaten wesentlicher Bestandteil des Übergangs zur Erwerbstätigkeit sowie in geringem Maße auch in Finnland, Schweden, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich. Schließlich gehören zu den Ländern, in denen Erstausbildung und Arbeit kaum miteinander verbunden werden, Belgien, Frankreich, die Mittelmeer- und die osteuropäischen Länder.

**Während der Ausbildungsjahre ist der Beschäftigungsstatus von Männern und Frauen in den meisten OECD-Ländern sehr ähnlich.**

Der Beschäftigungsstatus von Männern und Frauen ist während der Ausbildungsjahre mit Ausnahme von Deutschland und Österreich, wo die Beteiligung von Männern an dualen Bildungsgängen merklich höher ist, weitgehend ähnlich. In Australien, Dänemark, Finnland, Island, Kanada, den Niederlanden, Norwegen und Schweden verbinden im Alter von 15 bis 29 Jahren merklich mehr Frauen als Männer außerschulische Arbeit und Ausbildung miteinander (Tabellen C4.1a und C4.1b).

## Eintritt in den Arbeitsmarkt nach der Erstausbildung

Mit zunehmendem Alter nehmen immer weniger Jugendliche an Ausbildung teil und werden immer mehr Bestandteil der Erwerbsbevölkerung. In den meisten OECD-Ländern liegt der Anteil junger Menschen, die sich nicht in Ausbildung befinden, bei den 15- bis 19-Jährigen zwischen 10 und 30 Prozent, steigt bei den 20- bis 24-Jährigen auf 50 bis 70 Prozent und erreicht bei der Altersgruppe der 25- bis 29-Jährigen 80 bis 95 Prozent (Abb. C4.2). In vielen OECD-Ländern findet jedoch der Eintritt junger Menschen in das Erwerbsleben zu einem späteren Zeitpunkt statt und erstreckt sich in einigen Fällen auch über einen längeren Zeitraum. Diese Entwicklung spiegelt nicht nur den Bildungsbedarf, sondern auch die allgemeine Arbeitsmarktlage, die Dauer und Ausrichtung der Ausbildungsprogramme hinsichtlich des Arbeitsmarktes sowie die Verbreitung von Teilzeitausbildung wider.

*Der Übergang von der Ausbildung zum Erwerbsleben findet in den einzelnen OECD-Ländern, abhängig von verschiedenen Bildungs- und Arbeitsmarktfaktoren, zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt.*

Das Alter beim Eintritt in den Arbeitsmarkt nach Abschluss der Erstausbildung hat Auswirkungen auf die Beschäftigung. Insgesamt ist die Wahrscheinlichkeit, dass ältere Nicht-Schüler/Studierende eine Beschäftigung haben, höher als die von Nicht-Schülern/Studierenden der Altersgruppe von 15 bis 19 Jahren, wobei ein größerer Prozentsatz männlicher als weiblicher Nicht-Schüler/Studierender beschäftigt ist. Im Vergleich sind relativ mehr Frauen als Männer nicht im Arbeitsmarkt, insbesondere während der Jahre, in die typischerweise Schwangerschaft und Kindererziehung fallen, also bei der Altersgruppe der 25- bis 29-Jährigen im Rahmen dieses Indikators (Tabellen C4.1a und C4.1b).

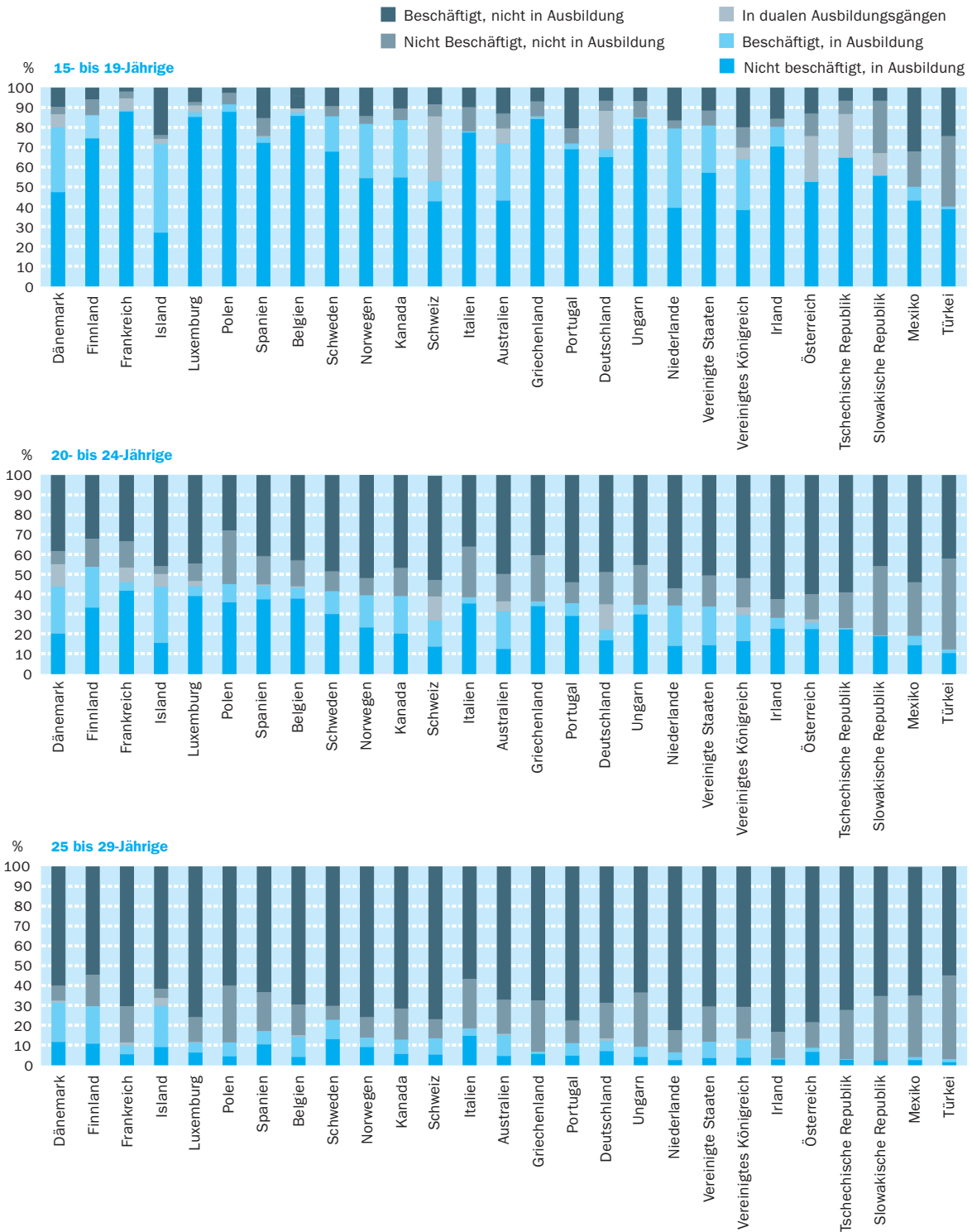
Der Anteil Beschäftigter an der Bevölkerung bei jungen Erwachsenen, die sich nicht in Ausbildung befinden, kann Hinweise auf die Wirksamkeit bestehender Rahmenbedingungen für den Übergang ins Erwerbsleben geben und den politischen Entscheidungsträgern bei deren Bewertung helfen. In zwei Drittel der OECD-Länder arbeiten weniger als 65 (und in einigen sogar weniger als 50) Prozent der sich nicht in Ausbildung befindenden 15- bis 19-Jährigen, was darauf hindeuten könnte, dass die Arbeitgeber davon ausgehen, dass diese Jugendlichen aufgrund ihres frühen Schulabgangs nicht die für eine produktive Beschäftigung erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzen. Der Anteil Beschäftigter an der Bevölkerung der 20- bis 24-Jährigen liegt im Allgemeinen bei über 70 Prozent, in einigen OECD-Ländern wie Griechenland, Italien, Polen und der Türkei liegt er allerdings nach wie vor um oder unter 65 Prozent. Für die Altersgruppe von 25 bis 29 Jahren liegen die meisten OECD-Länder mit Ausnahme von Italien, Mexiko, Polen, der Slowakischen Republik und der Türkei zwischen 70 und 80 Prozent. Wiederum ist der Anteil der Beschäftigten an der Bevölkerung nach dem Ausscheiden aus dem Bildungssystem für Männer eher höher als für Frauen, wahrscheinlich aufgrund familiärer Verpflichtungen und weil der Status arbeitsloser Frauen in vielen OECD-Ländern immer noch eher akzeptiert wird als der arbeitsloser Männer (Tabellen C4.1a und C4.1b).

## Arbeitslosenquote und Anteil arbeitsloser junger Menschen, die nicht Schüler/Studierende sind, an der gesamten jungen Bevölkerung

Junge Menschen repräsentieren in unseren Gesellschaften die wichtigste Quelle neuer Fähigkeiten und Kenntnisse. In den meisten OECD-Ländern ist die Bildungspolitik daher bemüht, junge Menschen zumindest zu einem Abschluss im Sekundarbereich II zu ermutigen. Da die auf dem Arbeitsmarkt an-

Abbildung C4.2

Prozentsatz junger Menschen, die sich in Ausbildung und nicht in Ausbildung befinden, nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus (2001)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes 20- bis 24-Jähriger, die sich in Ausbildung befinden.  
 Quelle: OECD, Tabelle C4.1. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

gebotenen Arbeitsplätze ständig umfassendere Kompetenzen und flexiblere Lernfähigkeiten verlangen, sehen sich Personen mit einem niedrigen Bildungsstand oft erheblichen Schwierigkeiten gegenüber. Unterschiede im Anteil arbeitsloser junger Menschen, die nicht Schüler/Studierende sind, an der gesamten Altersgruppe junger Menschen, getrennt nach Bildungsstand, geben einen Hinweis darauf, in welchem Ausmaß zusätzliche Bildung die wirtschaftlichen Chancen junger Männer und Frauen verbessert.

Die Jugendarbeitslosenquote nach Altersgruppen ist der allgemein übliche Maßstab zur Beschreibung des Beschäftigungsstatus junger Menschen. Arbeitslosenquoten lassen jedoch Aspekte der (Aus-)Bildung unberücksichtigt. Somit könnte ein arbeitsloser Jugendlicher, der in dieser Division im Zähler auftaucht, in einigen OECD-Ländern auch an einem Ausbildungsgang teilnehmen. Der Nenner umfasst hingegen nur Jugendliche in der Berufsausbildung, wenn diese eine Lehre machen, jedoch nicht vergleichbare Personen, die eine schulische Berufsausbildung absolvieren. Wenn sich also beinahe alle jungen Menschen in einer bestimmten Altersgruppe noch in Ausbildung befinden, bezieht sich die Arbeitslosenquote nur auf die wenigen, die dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen und kann dann sehr hoch erscheinen, insbesondere für die jüngste Altersgruppe, die in der Regel das Bildungssystem mit einer sehr geringen Qualifikation verlassen hat.

Der Anteil arbeitsloser junger Menschen, die nicht Schüler/Studierende sind, an der gesamten Altersgruppe ist daher geeigneter, die Wahrscheinlichkeit der Jugendarbeitslosigkeit zu belegen. Denn junge Menschen, die sich noch innerhalb des Bildungssystems befinden, suchen normalerweise Teilzeit- oder befristete Arbeit neben ihrer Ausbildung, was auf diejenigen, die nach Verlassen des Bildungssystems in den Arbeitsmarkt eintreten, nicht zutrifft.

Durchschnittlich liegt der Anteil Arbeitsloser an der Bevölkerung junger Menschen (d. h. die Arbeitslosigkeit junger Menschen, die nicht Schüler/Studierende sind, als Prozentsatz der gesamten Altersgruppe) im Alter zwischen 20 und 24 Jahren bei Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II um 6 Prozentpunkte niedriger als bei Personen ohne einen solchen Abschluss, bei den 25- bis 29-Jährigen liegt dieser Anteil um ca. 4 Prozentpunkte niedriger (Tab. C4.2). 19 von 26 OECD-Ländern weisen eine Quote von Arbeitslosen unter den 20- bis 24-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, von unter 8 Prozent auf, wenn diese den Sekundarbereich II oder eine post-sekundäre, nicht-tertiäre Ausbildung abgeschlossen haben. Dieser Prozentsatz bleibt bei denjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II nur in sieben OECD-Ländern unter 8 Prozent. Da der Abschluss eines Bildungsgangs im Sekundarbereich II inzwischen in den meisten OECD-Ländern quasi zur Norm geworden ist, sind viele junge Menschen, die keinen Abschluss in diesem Bereich haben, während ihres gesamten Erwerbslebens viel stärker von Beschäftigungsproblemen bedroht.

In einer Reihe von OECD-Ländern sehen sich 20- bis 24-Jährige auch dann mit einem Anteil arbeitsloser Nicht-Schüler/Studierender an der gleichaltrigen Gesamtbevölkerung von über 7 Prozent konfrontiert, wenn sie über einen Abschluss des Sekundarbereich II verfügen. (Abb. C4.3). In einigen wenigen OECD-Ländern sehen sich sogar junge Menschen mit einem Abschluss des

*Die herkömmlichen Arbeitslosenquoten setzen die Arbeitslosigkeit während der Übergangsphase zu hoch an und berücksichtigen die verschiedenen Möglichkeiten der Kombination von Bildung und Arbeit während des Übergangs nicht.*

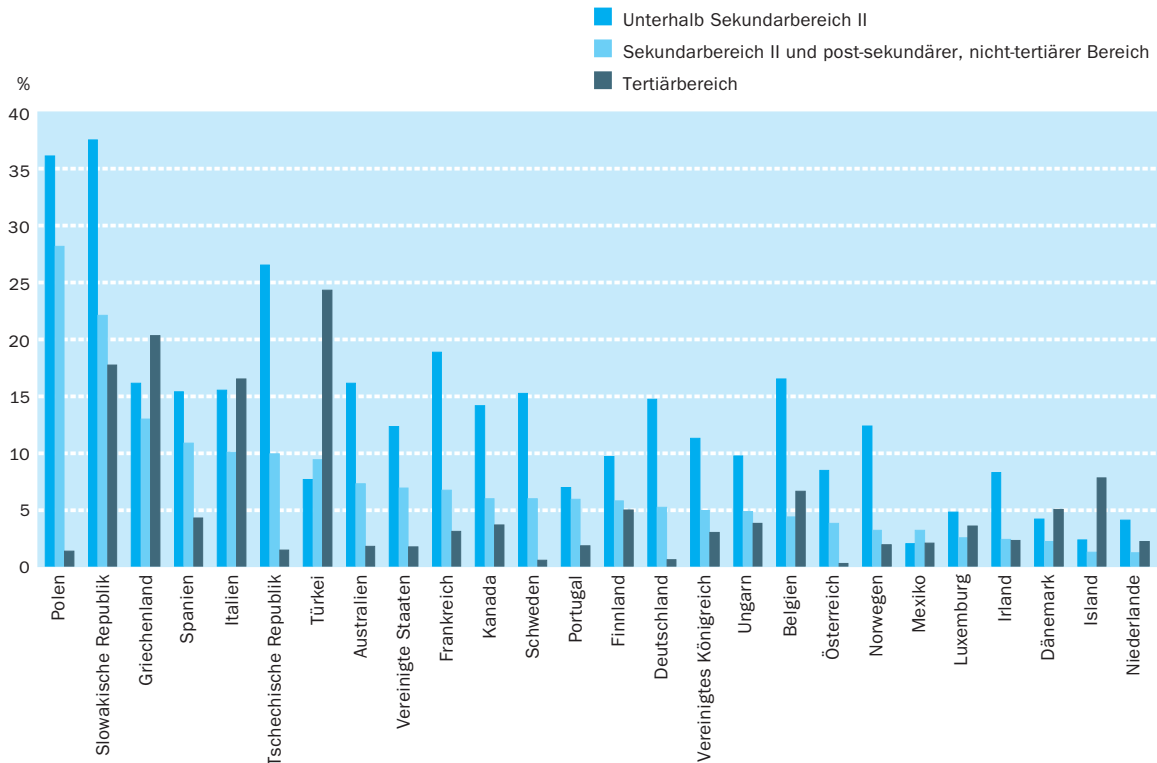
*Die Quoten derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II an der gesamten jungen Bevölkerung sind im Durchschnitt 1,5-mal höher als bei Absolventen des Sekundarbereich II.*

*Ein Abschluss des Sekundarbereich II und sogar des Tertiärbereichs ist jedoch keine Garantie für einen Arbeitsplatz.*



Abbildung C4.3

Verhältnis arbeitsloser 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, zur Gesamtpopulation der 20- bis 24-Jährigen, nach Bildungsstand (2001)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Verhältnisses arbeitsloser 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, zur Gesamtpopulation der 20- bis 24-Jährigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.

Quelle: OECD. Tabelle C4.2. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tertiärbereichs beim Eintritt in den Arbeitsmarkt einem erheblichen Arbeitslosigkeitsrisiko gegenüber. Der Anteil arbeitsloser Nicht-Studierender an der gleichaltrigen Gesamtbevölkerung beträgt in dieser Gruppe in Griechenland, Italien, der Slowakischen Republik und der Türkei 16 Prozent und mehr. In Griechenland und Italien beträgt dieser Anteil bei den 25- bis 29-Jährigen mehr als 12 Prozent (Tab. C4.2).

## Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten für diesen Indikator wurden mit einer speziellen OECD-Erhebung im ersten Quartal des Jahres erhoben.

Die Daten für diesen Indikator stammen aus einer speziellen Erhebung der OECD und beziehen sich normalerweise auf das erste Quartal oder den Durchschnitt der ersten drei Monate des Kalenderjahres, somit sind Sommerjobs nicht berücksichtigt. Mit einer Ausnahme entsprechen die Definitionen des Erwerbsstatus in diesem Abschnitt den Richtlinien der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO). Für die vorliegenden Indikatoren wurden die Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen (s.u.) getrennt unter „in Ausbildung“ und „in Beschäftigung“ aufgeführt, ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus während der Erhebungswoche. Da sie sich während der Erhebungswoche

nicht zwangsläufig in der betrieblichen Phase des Programms befanden, wären sie zum Zeitpunkt der Erhebung dann möglicherweise nicht beschäftigt. „Sonstige Beschäftigung“ umfasst Personen, die sich entsprechend der ILO-Definition in Beschäftigung befinden, hierbei ausgenommen wurden jedoch die Auszubildenden in dualen Ausbildungsgängen, die schon als ‚Beschäftigte‘ gezählt wurden. Schließlich sind diejenigen, die „nicht im Arbeitsmarkt“ sind, weder beschäftigt, noch arbeitslos, d. h. sie bemühen sich auch nicht um eine Arbeitsstelle.

„Duale Ausbildungsprogramme“ stellen eine Kombination aus Arbeiten und Lernen als Teil einer integrierten, formalen Bildung bzw. Ausbildung dar; so beispielsweise das „duale System“ in Deutschland, die „apprentissage“ oder „formation en alternance“ in Frankreich und Belgien, Praktika oder „kooperative“ Ausbildungen in Kanada und „apprenticeships“ in Irland. Die berufliche Aus- und Weiterbildung erfolgt nicht nur in der Schule, sondern auch in einer Arbeitsumgebung. Je nach der Art der Arbeit und der Ausbildung können die Ausbildungsteilnehmer ein Entgelt erhalten oder nicht.

Die Angaben zur Bildungsbeteiligung in Tab. C4.1 basieren auf Selbstauskünften im Rahmen von Arbeitskräfteerhebungen, diese stimmen jedoch aus mehreren Gründen nicht genau mit den Zahlen aus amtlichen Quellen überein, die hier an anderer Stelle angegeben sind. Erstens wird das Alter möglicherweise nicht auf die gleiche Weise erfasst. So wird beispielsweise in den nationalen Statistiken der OECD-Länder der nördlichen Hemisphäre sowohl die Bildungsbeteiligung als auch das Alter per 1. Januar angegeben. In einigen Arbeitskräfteerhebungen hingegen wird die Bildungsbeteiligung in der Erhebungswoche gemessen, das angegebene Alter ist jedoch das Alter, das am Ende des Kalenderjahres erreicht wird, auch wenn die Erhebung Anfang des Jahres durchgeführt wird. Daher spiegeln die Angaben zur Bildungsbeteiligung in manchen Fällen eine Population wider, die tatsächlich fast ein Jahr jünger ist als die angegebene Alterspanne. In einem Alter, in dem viele junge Menschen das Bildungssystem verlassen, kann sich dies auf die Bildungsbeteiligung auswirken. Zweitens können die jungen Frauen und Männer auch in mehr als einem Bildungsgang eingeschrieben sein und werden dann in den amtlichen Statistiken manchmal zweimal, in der Arbeitskräfteerhebung jedoch nur einmal gezählt. Ferner erfassen die amtlichen Statistiken vielleicht nicht alle an Bildungsgängen teilnehmenden Personen, insbesondere, wenn sie an gewinnorientierten Bildungseinrichtungen ausgebildet werden. Drittens stimmen die Klassifizierungen der Bildungsgänge in den Selbstauskünften der Arbeitskräfteerhebungen nicht immer mit den Qualifikationsstandards überein, die für die amtlichen Datenerhebungen verwendet werden.

Tabelle C4.1

## Prozentsatz junger Menschen in Ausbildung und nicht in Ausbildung, nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus (2001)

OECD-Länder	Altersgruppe	In Ausbildung					Nicht in Ausbildung				In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		in dualer Ausbildung <sup>1</sup>	andere Beschäftigung	arbeitslos	nicht im Arbeitsmarkt	zusammen	beschäftigt	arbeitslos	nicht im Arbeitsmarkt	zusammen	
Australien	15-19	7.3	29.0	6.4	36.7	79.5	13.0	4.3	3.3	20.5	100
	20-24	5.1	18.8	2.3	10.2	36.5	49.6	6.9	7.0	63.5	100
	25-29	0.8	10.6	0.9	3.6	15.8	67.0	4.5	12.7	84.2	100
Österreich	15-19	22.7	0.6	0.4	52.2	75.8	12.9	2.2	9.1	24.2	100
	20-24	1.6	3.3	0.4	22.1	27.4	59.8	3.4	9.4	72.6	100
	25-29	0.1	2.1	0.2	6.4	8.7	78.5	3.0	9.8	91.3	100
Belgien	15-19	2.0	1.7	0.3	85.7	89.7	4.1	1.8	4.5	10.3	100
	20-24	0.9	5.4	0.9	36.9	44.2	42.8	6.9	6.1	55.8	100
	25-29	0.9	10.2	0.4	3.5	15.0	69.5	7.3	8.1	85.0	100
Kanada	15-19	a	29.1	5.2	49.5	83.9	10.2	2.6	3.3	16.1	100
	20-24	a	19.0	1.5	18.7	39.1	46.6	6.3	8.0	60.9	100
	25-29	a	7.2	0.2	5.4	12.8	71.4	6.1	9.7	87.2	100
Tschechische Rep.	15-19	21.9	0.2	n	64.8	87.0	6.2	4.1	2.8	13.0	100
	20-24	0.1	0.6	0.2	22.2	23.1	58.9	9.3	8.7	76.9	100
	25-29	n	0.3	n	2.6	3.0	72.1	7.2	17.7	97.0	100
Dänemark	15-19	6.6	32.9	3.4	44.0	86.8	9.4	1.2	2.5	13.2	100
	20-24	11.4	23.6	3.5	16.8	55.3	38.1	2.9	3.6	44.7	100
	25-29	1.0	19.8	1.0	10.5	32.4	60.0	1.9	5.7	67.6	100
Finnland	15-19	a	11.6	5.9	68.7	86.3	5.7	2.1	5.9	13.7	100
	20-24	a	20.6	4.4	28.9	53.9	31.7	6.1	8.3	46.1	100
	25-29	a	19.0	1.8	8.9	29.8	54.5	6.3	9.4	70.2	100
Frankreich	15-19	6.2	0.4	n	88.2	94.9	1.7	1.8	1.6	5.1	100
	20-24	7.3	4.4	0.6	41.3	53.6	33.1	8.5	4.9	46.4	100
	25-29	1.6	4.4	0.4	5.0	11.4	70.3	9.1	9.2	88.6	100
Deutschland	15-19	19.4	4.0	0.6	64.5	88.5	6.4	1.4	3.7	11.5	100
	20-24	12.6	5.5	0.3	16.7	35.0	48.7	5.6	10.8	65.0	100
	25-29	1.4	5.0	0.2	6.8	13.5	68.5	5.8	12.2	86.5	100
Griechenland	15-19	0.2	1.1	0.6	83.8	85.7	6.8	3.9	3.6	14.3	100
	20-24	0.1	2.4	1.3	32.8	36.5	40.2	14.0	9.3	63.5	100
	25-29	0.1	1.2	0.5	5.0	6.7	67.4	12.7	13.2	93.3	100
Ungarn	15-19	a	0.6	0.2	84.3	85.1	6.5	2.1	6.3	14.9	100
	20-24	a	4.8	0.5	29.5	34.8	45.0	5.5	14.7	65.2	100
	25-29	a	5.3	0.2	3.7	9.1	63.4	5.3	22.1	90.9	100
Island	16-19	2.8	44.6	3.7	23.4	74.4	23.7	1.6	0.3	25.6	100
	20-24	6.5	28.3	1.0	14.6	50.3	45.6	2.0	2.1	49.7	100
	25-29	3.9	21.0	n	8.9	33.8	61.5	1.4	3.4	66.2	100
Irland	15-19	a	9.9	0.5	69.8	80.3	15.5	1.9	2.2	19.7	100
	20-24	a	5.5	0.4	22.4	28.3	62.4	3.3	6.0	71.7	100
	25-29	a	0.5	n	2.7	3.3	83.1	2.8	10.7	96.7	100
Italien	15-19	n	0.6	0.8	76.8	78.2	9.6	4.9	7.3	21.8	100
	20-24	0.1	3.1	1.8	33.6	38.6	35.8	11.8	13.8	61.4	100
	25-29	0.1	3.6	1.2	13.5	18.4	56.4	9.9	15.3	81.6	100
Luxemburg	15-19	3.6	2.3	0.2	85.2	91.2	7.0	0.6	1.2	8.8	100
	20-24	2.6	4.9	0.3	38.9	46.7	44.2	3.5	5.5	53.3	100
	25-29	0.4	5.0	0.2	5.9	11.6	75.9	1.8	10.7	88.4	100
Mexiko	15-19	a	7.1	0.3	42.8	50.2	32.0	1.6	16.3	49.8	100
	20-24	a	4.7	0.2	14.1	19.1	53.8	2.0	25.1	80.9	100
	25-29	a	1.6	n	2.5	4.1	64.8	1.6	29.4	95.9	100
Niederlande	15-19	m	40.1	3.5	36.0	79.6	16.3	1.4	2.7	20.4	100
	20-24	m	20.5	1.0	12.9	34.4	56.9	2.1	6.6	65.6	100
	25-29	m	3.9	0.2	2.3	6.4	82.3	1.5	9.8	93.6	100
Norwegen	16-19	a	27.6	6.9	47.5	82.0	14.1	1.6	2.3	18.0	100
	20-24	a	16.4	2.1	21.1	39.6	51.7	3.2	5.5	60.4	100
	25-29	a	5.0	0.7	8.2	13.9	75.9	3.2	7.0	86.1	100
Polen	15-19	a	3.9	1.2	86.7	91.8	2.4	3.4	2.4	8.2	100
	20-24	a	9.4	6.7	29.2	45.2	27.7	18.9	8.2	54.8	100
	25-29	a	7.1	1.5	2.9	11.4	59.9	15.7	13.0	88.6	100
Portugal	15-19	a	2.9	0.4	68.7	72.0	20.3	2.8	4.9	28.0	100
	20-24	a	6.5	0.6	28.5	35.6	53.7	5.1	5.6	64.4	100
	25-29	a	6.3	0.4	4.4	11.0	77.6	3.6	7.8	89.0	100
Slowakische Republik	15-19	11.4	0.1	n	55.7	67.3	6.3	11.0	15.5	32.7	100
	20-24	a	0.4	0.6	18.5	19.4	45.7	22.8	12.1	80.6	100
	25-29	a	0.1	n	2.2	2.3	65.0	16.9	15.7	97.7	100
Spanien	16-19	0.5	3.0	1.6	70.7	75.8	15.1	5.4	3.6	24.2	100
	20-24	0.7	6.8	2.6	34.9	45.0	40.7	8.7	5.6	55.0	100
	25-29	0.2	6.4	2.2	8.2	17.0	63.1	8.6	11.2	83.0	100
Schweden	16-19	a	17.9	4.4	63.4	85.8	9.1	1.9	3.3	14.2	100
	20-24	a	11.6	2.0	28.0	41.6	48.2	5.1	5.1	58.4	100
	25-29	a	9.9	1.2	11.8	22.9	70.2	3.2	3.8	77.1	100
Schweiz	15-19	32.5	10.3	3.9	38.9	85.7	7.5	m	6.2	14.3	100
	20-24	12.1	13.2	m	13.7	39.3	52.3	2.8	5.6	60.7	100
	25-29	m	7.7	m	4.8	13.5	75.1	m	9.5	86.5	100
Türkei	15-19	a	1.4	38.5	0.3	40.3	24.3	5.8	29.7	59.7	100
	20-24	a	1.9	9.5	0.9	12.2	41.9	9.2	36.7	87.8	100
	25-29	a	1.6	1.2	0.3	3.0	54.7	7.3	35.0	97.0	100
Ver. Königreich	15-19	4.8	20.4	2.2	48.7	76.1	15.7	4.4	3.7	23.9	100
	20-24	3.8	13.2	1.2	15.3	33.5	51.7	5.0	9.7	66.5	100
	25-29	1.0	8.7	0.4	3.2	13.3	70.6	3.6	12.5	86.7	100
Vereinigte Staaten	15-19	a	23.9	3.5	53.7	81.2	11.4	2.8	4.7	18.8	100
	20-24	a	19.5	1.3	13.1	33.9	50.5	5.4	10.2	66.1	100
	25-29	a	8.4	0.5	2.9	11.8	70.5	4.1	13.5	88.2	100
<b>Ländermittel</b>	<b>15-19</b>	<b>5.3</b>	<b>12.1</b>	<b>3.5</b>	<b>58.9</b>	<b>79.8</b>	<b>11.6</b>	<b>2.9</b>	<b>5.7</b>	<b>20.2</b>	<b>100</b>
	<b>20-24</b>	<b>2.4</b>	<b>10.2</b>	<b>1.7</b>	<b>22.8</b>	<b>37.1</b>	<b>46.6</b>	<b>6.9</b>	<b>9.4</b>	<b>62.9</b>	<b>100</b>
	<b>25-29</b>	<b>0.4</b>	<b>6.7</b>	<b>0.6</b>	<b>5.4</b>	<b>13.2</b>	<b>68.5</b>	<b>5.7</b>	<b>12.5</b>	<b>86.8</b>	<b>100</b>

1. Schüler in dualen Ausbildungsgängen werden sowohl der Kategorie ‚in Ausbildung‘ als auch der Kategorie ‚beschäftigt‘ zugeordnet, ungeachtet ihres Beschäftigungsstatus gemäß der ILO-Definition.

Quelle: OECD. Länderspezifische Datenquellen s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle C4.1a

## Prozentsatz junger Männer in Ausbildung und nicht in Ausbildung, nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus (2001)

	Altersgruppe	In Ausbildung					Nicht in Ausbildung				In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		in dualer Ausbildung <sup>1</sup>	andere Be- schäftigung	arbeitslos	nicht im Arbeitsmarkt	zusammen	beschäftigt	arbeitslos	nicht im Arbeitsmarkt	zusammen	
<b>OECD-Länder</b>											
Australien	15-19	10,8	25,2	5,8	37,6	79,4	12,8	5,2	2,7	20,6	100
	20-24	7,9	16,5	2,5	11,1	38,1	50,5	7,8	3,6	61,9	100
	25-29	1,1	10,3	1,0	3,5	15,8	74,7	5,3	4,1	84,2	100
Österreich	15-19	28,2	0,3	0,4	46,3	75,2	11,8	2,2	10,9	24,8	100
	20-24	2,2	2,9	0,2	19,0	24,3	61,2	4,3	10,2	75,7	100
	25-29	0,1	2,6	n	7,6	10,4	81,6	3,4	4,7	89,6	100
Belgien	15-19	3,1	1,3	0,3	83,5	88,2	5,7	2,2	3,8	11,8	100
	20-24	1,6	6,2	1,1	34,3	43,3	45,8	7,4	3,5	56,7	100
	25-29	1,0	12,6	0,6	3,0	17,2	73,4	6,3	3,1	82,8	100
Kanada	15-19	a	27,0	5,3	49,3	81,6	11,7	3,5	3,2	18,4	100
	20-24	a	16,6	1,7	18,3	36,6	49,0	8,6	5,8	63,4	100
	25-29	a	6,2	n	5,0	11,3	76,4	7,2	5,1	88,7	100
Tschechische Rep.	15-19	27,6	0,2	n	58,5	86,3	7,3	4,1	2,3	13,7	100
	20-24	0,2	0,6	n	20,7	21,6	65,8	10,5	2,2	78,4	100
	25-29	a	0,2	n	3,0	3,3	88,5	6,2	2,0	96,7	100
Dänemark	15-19	9,6	30,7	2,3	44,8	87,4	7,9	2,0	2,7	12,6	100
	20-24	12,6	21,2	3,2	13,5	50,5	45,7	2,6	1,2	49,5	100
	25-29	0,6	22,8	1,1	8,4	32,8	62,8	1,5	2,8	67,2	100
Finnland	15-19	a	9,2	4,8	68,8	82,7	5,3	2,5	9,5	17,3	100
	20-24	a	17,7	4,3	26,5	48,5	35,6	7,3	8,7	51,5	100
	25-29	a	19,6	1,6	8,1	29,3	61,6	4,8	4,3	70,7	100
Frankreich	15-19	8,6	0,2	n	85,6	94,5	2,1	1,9	1,5	5,5	100
	20-24	8,0	3,1	0,5	38,9	50,5	38,5	8,2	2,7	49,5	100
	25-29	1,5	3,8	0,5	4,7	10,5	78,4	8,3	2,8	89,5	100
Deutschland	15-19	21,6	3,7	0,7	61,6	87,6	7,5	1,6	3,3	12,4	100
	20-24	12,0	5,0	0,3	15,6	32,9	52,8	7,0	7,3	67,1	100
	25-29	1,7	5,9	0,3	8,1	16,1	72,3	6,7	4,9	83,9	100
Griechenland	15-19	0,4	1,4	0,6	83,4	85,8	8,6	3,2	2,4	14,2	100
	20-24	n	2,2	0,6	31,3	34,2	48,2	11,8	5,9	65,8	100
	25-29	n	1,3	0,3	5,6	7,2	79,4	10,5	2,8	92,8	100
Ungarn	15-19	a	0,9	n	83,4	84,3	6,9	2,6	6,2	15,7	100
	20-24	a	4,6	0,6	27,5	32,7	51,7	7,3	8,3	67,3	100
	25-29	a	5,3	0,2	2,6	8,1	76,0	7,0	8,9	91,9	100
Island	16-19	3,8	36,7	4,2	24,5	69,2	28,4	2,0	0,5	30,8	100
	20-24	7,4	26,0	0,9	13,9	48,3	48,3	2,4	0,9	51,7	100
	25-29	3,7	18,8	n	5,7	28,2	70,3	1,0	0,5	71,8	100
Irland	15-19	a	9,2	0,6	65,6	75,4	20,3	2,4	1,9	24,6	100
	20-24	a	4,9	0,4	19,5	24,8	68,5	3,7	3,0	75,2	100
	25-29	a	0,4	n	2,7	3,2	89,0	3,3	4,5	96,8	100
Italien	15-19	n	0,6	0,5	75,6	76,7	11,5	5,0	6,8	23,3	100
	20-24	n	2,9	1,4	30,6	34,9	41,1	11,7	12,2	65,1	100
	25-29	0,2	3,5	0,9	13,3	17,9	65,7	9,5	6,9	82,1	100
Luxemburg	15-19	4,3	3,1	0,3	83,7	91,3	7,1	0,8	0,8	8,7	100
	20-24	3,4	5,0	0,3	37,5	46,1	46,7	4,4	2,8	53,9	100
	25-29	0,6	6,3	0,5	6,8	14,1	80,5	2,1	3,3	85,9	100
Mexiko	15-19	a	9,4	0,3	40,5	50,1	42,7	1,8	5,4	49,9	100
	20-24	a	5,9	0,2	14,7	20,8	73,6	2,6	3,0	79,2	100
	25-29	a	2,0	n	2,8	4,8	90,5	2,1	2,6	95,2	100
Niederlande	15-19	m	37,2	3,0	36,4	76,6	19,6	1,5	2,3	23,4	100
	20-24	m	20,8	1,0	14,4	36,3	58,1	1,9	3,8	63,8	100
	25-29	m	5,2	0,2	2,6	7,9	86,6	1,5	4,1	92,1	100
Norwegen	16-19	a	25,1	6,6	47,7	79,5	16,3	1,8	2,4	20,5	100
	20-24	a	12,2	1,9	19,2	33,3	58,7	3,9	4,1	66,7	100
	25-29	a	4,7	0,8	6,3	11,7	80,7	3,8	3,8	88,3	100
Polen	15-19	a	4,5	1,1	85,2	90,9	2,9	3,9	2,4	9,1	100
	20-24	a	9,3	6,7	27,0	43,0	31,4	20,6	5,0	57,0	100
	25-29	a	7,1	1,3	2,6	11,0	69,9	15,0	4,1	89,0	100
Portugal	15-19	a	2,7	0,3	66,4	69,5	25,0	1,5	4,0	30,5	100
	20-24	a	6,8	0,4	23,1	30,2	61,5	4,2	4,1	69,8	100
	25-29	a	6,5	0,3	4,7	11,5	82,1	2,3	4,0	88,5	100
Slowakische Rep.	15-19	15,3	0,1	n	52,6	68,0	4,1	10,6	17,3	32,0	100
	20-24	a	0,2	0,5	15,8	16,5	47,6	28,4	7,5	83,5	100
	25-29	a	0,1	n	2,3	2,4	72,7	20,0	4,9	97,6	100
Spanien	16-19	0,7	3,3	1,3	64,8	70,2	21,2	5,4	3,2	29,8	100
	20-24	0,7	6,5	2,1	31,7	40,9	48,3	7,4	3,3	59,1	100
	25-29	n	6,0	1,8	7,9	15,8	72,1	7,3	4,8	84,2	100
Schweden	16-19	a	15,3	3,7	66,4	85,4	8,1	1,8	4,6	14,6	100
	20-24	a	10,4	1,9	24,9	37,2	52,6	5,8	4,4	62,8	100
	25-29	a	9,0	1,2	10,6	20,8	74,1	3,6	1,5	79,2	100
Schweiz	15-19	34,7	9,0	m	38,8	86,8	6,8	m	5,7	13,2	100
	20-24	15,3	14,6	m	11,8	42,2	48,5	m	6,9	57,8	100
	25-29	m	10,1	m	5,0	16,4	79,2	m	m	83,6	100
Türkei	15-19	a	2,0	43,2	0,3	45,5	31,4	7,8	15,3	54,5	100
	20-24	a	2,3	11,7	1,2	15,2	57,9	12,6	14,3	84,8	100
	25-29	a	2,1	1,2	0,3	3,6	78,4	10,5	7,6	96,4	100
Ver. Königreich	15-19	7,0	17,4	2,3	48,2	75,0	16,7	5,7	2,7	25,0	100
	20-24	4,6	11,4	1,6	15,6	33,1	56,4	6,1	4,4	66,9	100
	25-29	0,6	7,5	0,3	2,5	10,9	79,6	4,2	5,3	89,1	100
Vereinigte Staaten	15-19	a	21,9	3,8	54,6	80,3	12,7	3,0	4,0	19,7	100
	20-24	a	17,7	1,2	13,5	32,5	55,3	6,3	5,8	67,5	100
	25-29	a	7,8	0,5	2,2	10,5	79,3	4,4	5,8	89,5	100
<b>Ländermittel</b>	<b>15-19</b>	<b>6,5</b>	<b>11,0</b>	<b>3,4</b>	<b>57,6</b>	<b>78,6</b>	<b>13,4</b>	<b>3,2</b>	<b>4,7</b>	<b>21,4</b>	<b>100</b>
	<b>20-24</b>	<b>2,8</b>	<b>9,4</b>	<b>1,8</b>	<b>21,2</b>	<b>35,1</b>	<b>51,8</b>	<b>7,6</b>	<b>5,4</b>	<b>64,9</b>	<b>100</b>
	<b>25-29</b>	<b>0,4</b>	<b>7,0</b>	<b>0,5</b>	<b>5,1</b>	<b>13,1</b>	<b>76,9</b>	<b>5,8</b>	<b>4,1</b>	<b>86,9</b>	<b>100</b>

1. Schüler in dualen Ausbildungsgängen werden sowohl der Kategorie ‚in Ausbildung‘ als auch der Kategorie ‚beschäftigt‘ zugeordnet, ungeachtet ihres Beschäftigungsstatus gemäß der ILO-Definition.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle C4.1b

## Prozentsatz junger Frauen in Ausbildung und nicht in Ausbildung, nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus (2001)

OECD-Länder	Altersgruppe	In Ausbildung					Nicht in Ausbildung				In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		in dualer Ausbildung <sup>1</sup>	andere Beschäftigung	arbeitslos	nicht im Arbeitsmarkt	zusammen	beschäftigt	arbeitslos	nicht im Arbeitsmarkt	zusammen	
Australien	15-19	3.7	33.0	7.1	35.8	79.7	13.2	3.3	3.9	20.3	100
	20-24	2.3	21.2	2.2	9.2	34.9	48.6	6.0	10.5	65.1	100
	25-29	0.4	10.9	0.8	3.7	15.7	59.3	3.7	21.2	84.3	100
Österreich	15-19	16.9	0.9	0.3	58.3	76.5	14.1	2.2	7.2	23.5	100
	20-24	1.0	3.6	0.6	25.3	30.5	58.4	2.6	8.5	69.5	100
	25-29	0.0	1.7	0.3	5.1	7.1	75.5	2.7	14.7	92.9	100
Belgien	15-19	0.9	2.1	0.2	88.0	91.1	2.4	1.3	5.2	8.9	100
	20-24	0.2	4.6	0.8	39.6	45.1	39.7	6.4	8.8	54.9	100
	25-29	0.8	7.8	0.3	4.0	12.9	65.5	8.4	13.3	87.1	100
Kanada	15-19	a	31.4	5.1	49.7	86.2	8.7	1.7	3.3	13.8	100
	20-24	a	21.4	1.3	19.0	41.8	44.1	4.0	10.2	58.2	100
	25-29	a	8.2	0.2	5.9	14.3	66.4	4.9	14.3	85.7	100
Tschechische Rep.	15-19	15.9	0.2	0.2	71.3	87.7	5.0	4.1	3.2	12.3	100
	20-24	a	0.7	0.3	23.7	24.6	51.7	8.1	15.6	75.4	100
	25-29	a	0.3	n	2.3	2.6	55.1	8.3	34.1	97.4	100
Dänemark	15-19	3.4	35.2	4.5	43.2	86.3	11.0	0.4	2.3	13.7	100
	20-24	10.1	26.0	3.7	20.1	59.9	30.8	3.3	6.0	40.1	100
	25-29	1.6	16.7	1.0	12.8	32.0	57.0	2.3	8.7	68.0	100
Finnland	15-19	a	14.3	7.2	68.7	90.2	6.0	1.6	2.1	9.8	100
	20-24	a	23.5	4.5	31.2	59.2	27.9	5.0	7.9	40.8	100
	25-29	a	18.4	2.1	9.8	30.3	46.6	11.1	15.1	69.7	100
Frankreich	15-19	3.7	0.5	n	90.9	95.3	1.2	1.8	1.7	4.7	100
	20-24	6.5	5.8	0.7	43.6	56.6	27.6	8.7	7.1	43.4	100
	25-29	1.7	4.9	0.4	5.3	12.3	62.3	9.9	15.5	87.7	100
Deutschland	15-19	17.0	4.3	0.6	67.5	89.3	5.3	1.3	4.0	10.7	100
	20-24	13.2	6.0	0.3	17.7	37.2	44.1	4.1	14.6	62.8	100
	25-29	1.1	4.1	0.2	5.3	10.7	64.6	4.7	20.0	89.3	100
Griechenland	15-19	n	0.7	0.6	84.2	85.6	4.8	4.7	4.9	14.4	100
	20-24	n	2.5	1.9	34.1	38.5	33.1	16.0	12.4	61.5	100
	25-29	n	1.0	0.7	4.5	6.3	55.0	14.9	23.9	93.7	100
Ungarn	15-19	a	0.4	0.3	85.2	85.9	6.1	1.6	6.3	14.1	100
	20-24	a	5.1	0.3	31.5	37.0	38.5	3.7	20.8	63.0	100
	25-29	a	5.2	0.2	4.8	10.2	51.3	3.7	34.8	89.8	100
Island	16-19	1.8	52.7	3.2	22.2	79.9	18.8	1.3	0.0	20.1	100
	20-24	5.5	30.6	1.1	15.3	52.4	42.6	1.6	3.3	47.6	100
	25-29	4.1	23.4	n	12.3	39.8	52.0	1.8	6.4	60.2	100
Irland	15-19	a	10.7	0.5	74.3	85.6	10.5	1.4	2.6	14.4	100
	20-24	a	6.1	0.3	25.4	31.8	56.2	3.0	9.0	68.2	100
	25-29	a	0.5	n	2.8	3.4	77.1	2.4	17.1	96.6	100
Italien	15-19	n	0.7	1.0	78.1	79.8	7.7	4.7	7.8	20.2	100
	20-24	n	3.3	2.1	36.7	42.3	30.4	11.9	15.4	57.7	100
	25-29	n	3.8	1.4	13.8	19.0	47.0	10.2	23.8	81.0	100
Luxemburg	15-19	2.9	1.4	n	86.7	91.1	6.8	0.4	1.6	8.9	100
	20-24	1.9	4.8	0.2	40.3	47.3	41.8	2.7	8.1	52.7	100
	25-29	n	3.7	n	5.1	9.2	71.3	1.5	18.0	90.8	100
Mexiko	15-19	a	4.8	0.3	45.2	50.3	21.4	1.3	27.0	49.7	100
	20-24	a	3.7	0.2	13.6	17.5	36.4	1.6	44.5	82.5	100
	25-29	a	1.2	n	2.2	3.5	42.3	1.2	53.0	96.5	100
Niederlande	15-19	m	43.1	4.0	35.5	82.7	12.8	1.3	3.1	17.3	100
	20-24	m	20.1	1.1	11.4	32.6	55.6	2.3	9.5	67.4	100
	25-29	m	2.6	0.2	2.1	4.9	78.0	1.5	15.7	95.1	100
Norwegen	16-19	a	30.1	7.2	47.3	84.7	11.9	1.3	2.2	15.3	100
	20-24	a	20.7	2.3	23.1	46.1	44.5	2.5	6.9	53.9	100
	25-29	a	5.3	0.6	10.2	16.1	70.9	2.7	10.3	83.9	100
Polen	15-19	a	3.3	1.3	88.2	92.8	1.8	2.8	2.5	7.2	100
	20-24	a	9.4	6.6	31.4	47.4	24.1	17.3	11.2	52.6	100
	25-29	a	7.0	1.6	3.2	11.9	49.6	16.5	22.0	88.1	100
Portugal	15-19	a	3.0	0.5	71.0	74.5	15.5	4.1	5.9	25.5	100
	20-24	a	6.2	0.8	34.0	41.0	46.0	5.9	7.1	59.0	100
	25-29	a	6.1	0.5	4.0	10.6	73.0	4.8	11.5	89.4	100
Slowakische Rep.	15-19	7.4	0.1	n	58.9	66.5	8.6	11.3	13.6	33.5	100
	20-24	a	0.5	0.6	21.2	22.4	43.8	16.9	16.9	77.6	100
	25-29	a	0.2	n	2.0	2.2	57.2	13.8	26.9	97.8	100
Spanien	16-19	0.3	2.7	1.9	76.9	81.8	8.7	5.5	4.0	18.2	100
	20-24	0.7	7.2	3.2	38.2	49.3	32.8	10.0	7.9	50.7	100
	25-29	0.4	6.9	2.7	8.5	18.4	53.8	10.0	17.9	81.6	100
Schweden	16-19	a	20.7	5.2	60.3	86.1	10.1	1.9	1.8	13.9	100
	20-24	a	12.8	2.1	31.4	46.3	43.6	4.3	5.8	53.7	100
	25-29	a	10.8	1.1	13.1	25.0	66.1	2.8	6.1	75.0	100
Schweiz	15-19	30.4	11.5	m	39.0	84.5	8.3	m	6.7	15.5	100
	20-24	8.6	11.8	m	15.7	36.2	56.3	m	m	63.8	100
	25-29	m	5.3	m	m	10.5	71.0	m	16.1	89.5	100
Türkei	15-19	a	0.8	33.2	0.2	34.2	16.1	3.5	46.2	65.8	100
	20-24	a	1.4	7.4	0.6	9.4	25.9	5.8	59.0	90.6	100
	25-29	a	1.0	1.1	0.2	2.3	26.7	3.5	67.5	97.7	100
Ver. Königreich	15-19	2.6	23.6	2.1	49.1	77.3	14.7	3.1	4.8	22.7	100
	20-24	2.9	15.1	0.8	15.1	33.9	46.9	3.9	15.2	66.1	100
	25-29	1.3	9.9	0.5	4.0	15.8	61.4	2.9	19.9	84.2	100
Vereinigte Staaten	15-19	a	26.0	3.2	52.8	82.0	9.9	2.6	5.4	18.0	100
	20-24	a	21.2	1.3	12.8	35.3	45.7	4.5	14.4	64.7	100
	25-29	a	9.0	0.6	3.5	13.0	62.2	3.9	20.9	87.0	100
<b>Ländermittel</b>	<b>15-19</b>	<b>4.0</b>	<b>13.3</b>	<b>3.3</b>	<b>60.3</b>	<b>81.0</b>	<b>9.7</b>	<b>2.6</b>	<b>6.6</b>	<b>19.0</b>	<b>100</b>
	<b>20-24</b>	<b>2.0</b>	<b>10.9</b>	<b>1.7</b>	<b>24.5</b>	<b>39.1</b>	<b>41.4</b>	<b>6.0</b>	<b>13.2</b>	<b>60.9</b>	<b>100</b>
	<b>25-29</b>	<b>0.4</b>	<b>6.5</b>	<b>0.6</b>	<b>5.6</b>	<b>13.3</b>	<b>59.9</b>	<b>5.6</b>	<b>21.1</b>	<b>86.7</b>	<b>100</b>

1. Schülerinnen in dualen Ausbildungsgängen werden sowohl der Kategorie „in Ausbildung“ als auch der Kategorie „beschäftigt“ zugeordnet, ungeachtet ihres Beschäftigungsstatus gemäß der ILO-Definition.

Quelle: OECD. Hinweise s. Datenquellen s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle C4.2

Anteil arbeitsloser junger Menschen, die nicht Schüler/Studierende sind, an der Gesamtbevölkerung (in %), nach Bildungsstand, Altersgruppe und Geschlecht (2001)

OECD-Länder		Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht-tertiärer Bereich			Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche			
		15-19	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29
Australien	Männer	7.6	17.5	11.0	3.3	8.1	4.1	1.8	2.9	5.8	7.8	5.3	6.3
	Frauen	3.9	14.7	6.6	4.2	6.3	4.5	1.7	1.5	4.0	6.0	3.7	4.6
	M+F	5.8	16.1	8.7	3.7	7.3	4.3	1.7	2.1	5.0	6.9	4.5	5.5
Österreich	Männer	9.1	11.8	5.4	0.6	4.2	3.4	0.2	1.9	2.3	4.3	3.4	3.3
	Frauen	11.3	5.2	4.0	0.6	3.3	2.9	0.3	0.8	2.4	2.6	2.7	2.6
	M+F	10.1	8.4	4.6	0.6	3.8	3.2	0.2	1.4	2.4	3.4	3.0	3.0
Belgien	Männer	2.3	17.9	10.9	1.9	3.7	5.3	8.4	4.9	2.2	7.4	6.3	5.4
	Frauen	1.2	14.2	13.0	1.7	5.0	10.2	5.6	4.4	1.3	6.4	8.4	5.5
	M+F	1.8	16.5	11.9	1.8	4.3	7.6	6.6	4.6	1.8	6.9	7.4	5.4
Kanada	Männer	2.7	17.1	15.5	6.1	7.7	7.5	5.1	4.7	3.5	8.6	7.2	6.5
	Frauen	1.4	9.3	6.0	2.6	4.0	6.5	2.6	3.7	1.7	4.0	4.9	3.6
	M+F	2.1	14.2	11.4	4.3	6.0	7.1	3.6	4.1	2.7	6.3	6.1	5.1
Tschechische Rep.	Männer	9.1	33.0	19.7	2.9	10.5	5.7	1.5	1.9	4.2	10.5	6.2	7.2
	Frauen	7.6	18.7	18.7	3.5	9.2	8.1	1.4	1.7	4.2	8.1	8.3	7.1
	M+F	8.5	26.5	19.2	3.2	9.9	6.9	1.4	1.8	4.2	9.3	7.2	7.1
Dänemark	Männer	0.4	4.6	5.7	m	2.6	1.8	1.8	1.6	0.4	3.3	2.3	2.1
	Frauen	1.9	3.6	1.8	m	1.7	0.6	7.9	3.9	2.0	2.6	1.5	2.0
	M+F	1.2	4.1	3.7	6.7	2.2	1.1	5.0	2.6	1.2	2.9	1.9	2.0
Finnland	Männer	2.0	11.8	10.6	5.8	6.4	4.5	7.6	2.0	2.5	7.3	4.8	4.8
	Frauen	0.7	5.8	15.4	7.7	5.1	8.5	4.1	6.0	1.6	5.0	8.1	4.8
	M+F	1.4	9.7	12.3	6.7	5.7	6.2	4.9	4.3	2.1	6.1	6.3	4.8
Frankreich	Männer	1.8	20.0	15.3	3.0	5.5	7.3	2.3	5.6	1.9	8.2	8.3	6.1
	Females	1.5	17.4	16.4	4.1	8.0	10.7	3.6	6.1	1.8	8.7	9.9	6.8
	M+F	1.6	18.9	15.9	3.6	6.7	8.9	3.1	5.9	1.9	8.4	9.1	6.5
Deutschland	Männer	2.5	18.6	17.1	0.5	6.4	6.7	0.4	1.5	1.5	7.1	6.7	5.1
	Frauen	2.0	10.9	7.4	0.6	3.6	5.0	0.7	2.4	1.3	4.1	4.7	3.4
	M+F	2.3	14.7	12.0	0.5	5.2	5.8	0.5	1.9	1.4	5.7	5.7	4.3
Griechenland	Männer	2.5	14.3	9.0	5.4	11.2	10.6	9.2	12.8	3.2	11.8	10.5	8.5
	Frauen	2.9	18.7	13.9	9.3	14.4	14.4	27.3	16.8	4.7	16.0	14.9	12.2
	M+F	2.7	16.1	10.9	7.5	13.0	12.5	20.3	15.2	3.9	14.0	12.7	10.4
Ungarn	Männer	1.7	14.4	15.2	6.4	6.0	6.0	6.0	0.3	2.6	7.3	7.0	5.8
	Frauen	0.8	5.1	5.7	4.4	3.6	4.0	2.3	0.5	1.6	3.7	3.7	3.1
	M+F	1.3	9.7	10.3	5.3	4.8	5.0	3.8	0.4	2.1	5.5	5.3	4.5
Island <sup>1</sup>	Männer	1.3	1.2	3.6	a	2.2	a	a	2.2	1.3	1.6	1.8	1.6
	Frauen	2.0	3.2	1.4	a	a	a	20.0	2.6	2.0	2.4	1.0	1.8
	M+F	1.7	2.3	2.4	a	1.2	a	7.8	2.3	1.6	2.0	1.4	1.7
Irland	Männer	2.3	10.0	7.3	2.3	2.0	2.8	2.1	1.4	2.3	3.7	3.3	3.1
	Frauen	1.2	5.6	4.6	1.7	2.8	2.5	2.3	1.4	1.3	3.0	2.4	2.2
	M+F	1.8	8.3	6.1	1.9	2.4	2.7	2.3	1.4	1.8	3.3	2.8	2.7
Italien	Männer	4.7	15.5	11.0	8.0	9.6	8.2	13.9	10.9	5.0	11.7	9.5	9.0
	Frauen	4.0	15.5	10.2	9.5	10.5	9.2	17.9	14.2	4.7	11.9	10.2	9.3
	M+F	4.3	15.5	10.6	8.8	10.1	8.7	16.5	12.9	4.9	11.8	9.9	9.1
Luxemburg	Männer	0.6	2.3	2.1	a	3.2	0.0	3.1	2.4	0.5	2.8	1.4	1.6
	Frauen	0.9	7.2	3.5	a	1.7	0.5	4.1	2.2	0.8	4.3	2.1	2.4
	M+F	0.8	4.8	2.8	a	2.5	0.3	3.5	2.3	0.7	3.5	1.8	2.0
Mexiko	Männer	1.9	2.6	1.8	0.9	5.9	4.2	2.0	2.8	1.9	2.5	2.1	2.1
	Frauen	1.2	1.4	1.0	4.2	2.1	1.2	2.1	2.3	1.3	1.6	1.2	1.4
	M+F	1.5	2.0	1.4	3.1	3.1	1.8	2.0	2.5	1.6	2.0	1.6	1.7
Niederlande	Männer	1.3	3.9	3.6	2.4	1.0	0.7	0.0	0.8	1.5	1.9	1.5	1.6
	Frauen	1.4	4.3	2.6	1.1	1.3	1.1	3.3	1.3	1.4	2.3	1.5	1.7
	M+F	1.4	4.1	3.1	1.7	1.2	0.9	2.2	1.1	1.4	2.1	1.5	1.7
Norwegen <sup>1</sup>	Männer	3.1	14.6	9.2	1.3	3.8	4.1	1.3	2.2	1.9	3.9	3.7	3.3
	Frauen	1.7	9.1	6.9	1.1	2.4	3.3	2.3	1.6	1.3	2.6	2.7	2.3
	M+F	2.5	12.3	8.1	1.2	3.2	3.8	1.9	1.8	1.6	3.2	3.2	2.8
Polen	Männer	7.3	39.1	25.9	3.2	27.9	16.1	1.0	6.1	4.0	20.6	15.0	13.3
	Frauen	4.7	31.6	27.5	2.7	28.5	18.8	1.5	7.8	3.0	17.3	16.5	12.6
	M+F	6.1	36.1	26.6	2.9	28.2	17.4	1.3	7.1	3.5	18.9	15.7	12.9
Portugal	Männer	2.7	6.0	2.9	0.3	4.2	1.2	0.4	2.2	1.7	4.3	2.5	2.9
	Frauen	8.1	8.3	5.6	1.2	7.4	4.3	2.6	3.7	4.5	5.9	4.9	5.2
	M+F	5.1	6.9	4.2	0.8	5.9	2.7	1.8	3.0	3.0	5.1	3.7	4.0
Slowakische Rep.	Männer	3.7	50.7	43.8	32.2	27.3	19.5	17.5	12.4	10.6	28.4	20.0	19.9
	Frauen	1.5	19.8	19.3	37.1	16.7	15.0	17.9	4.8	11.3	16.9	13.8	14.1
	M+F	2.6	37.5	30.0	34.8	22.1	17.4	17.7	8.2	11.0	22.8	16.9	17.0
Spanien <sup>1</sup>	Männer	10.7	13.1	9.1	1.5	8.2	8.5	2.8	5.4	6.2	7.6	7.6	7.3
	Frauen	14.8	18.7	13.9	2.0	13.7	10.7	5.5	8.0	7.1	10.5	10.6	9.8
	M+F	12.3	15.3	11.1	1.7	10.8	9.6	4.2	6.8	6.6	9.0	9.0	8.5
Schweden <sup>1</sup>	Männer	18.6	17.5	9.8	1.0	6.4	4.1	0.1	0.5	1.9	5.9	3.7	3.9
	Frauen	21.2	12.2	9.0	1.1	5.4	3.3	0.8	0.8	2.0	4.4	2.9	3.1
	M+F	19.8	15.2	9.5	1.0	5.9	3.7	0.5	0.7	1.9	5.2	3.3	3.5
Schweiz	Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	Männer	6.7	13.6	10.8	11.4	10.0	11.4	23.3	7.6	7.8	12.6	10.5	10.1
	Frauen	2.4	2.7	2.1	8.5	8.5	6.4	25.1	8.4	3.5	5.8	3.5	4.3
	M+F	4.6	7.6	6.3	10.2	9.4	9.6	24.3	7.9	5.8	9.2	7.3	7.4
Ver. Königreich	Männer	4.8	15.2	13.9	5.9	5.8	4.1	3.2	2.0	5.5	6.1	4.3	5.3
	Frauen	1.8	7.2	6.3	3.8	3.9	3.0	2.7	1.4	3.1	3.9	2.8	3.3
	M+F	3.4	11.3	10.1	4.9	4.9	3.5	3.0	1.7	4.3	5.0	3.5	4.3
Vereinigte Staaten	Männer	9.7	12.5	7.1	1.8	7.7	4.4	2.3	3.5	3.2	6.3	4.4	4.6
	Frauen	9.0	12.0	9.0	1.9	6.1	5.3	1.1	1.3	2.8	4.5	3.9	3.8
	M+F	9.4	12.3	8.0	1.8	6.9	4.8	1.7	2.3	3.0	5.4	4.1	4.2
<b>Ländermittel</b>	<b>Männer</b>	<b>4.5</b>	<b>14.8</b>	<b>11.0</b>	<b>4.0</b>	<b>7.3</b>	<b>5.6</b>	<b>4.3</b>	<b>3.8</b>	<b>3.1</b>	<b>7.5</b>	<b>5.9</b>	<b>5.6</b>
	<b>Frauen</b>	<b>4.1</b>	<b>10.5</b>	<b>8.6</b>	<b>4.2</b>	<b>6.5</b>	<b>5.9</b>	<b>6.2</b>	<b>4.1</b>	<b>2.8</b>	<b>6.1</b>	<b>5.6</b>	<b>4.9</b>
	<b>M+F</b>	<b>4.3</b>	<b>12.8</b>	<b>9.7</b>	<b>4.4</b>	<b>6.9</b>	<b>5.8</b>	<b>5.3</b>	<b>4.0</b>	<b>3.0</b>	<b>6.8</b>	<b>5.8</b>	<b>5.3</b>

1. Daten beziehen sich auf die Altersgruppe 16 bis 19 Jahre.

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).



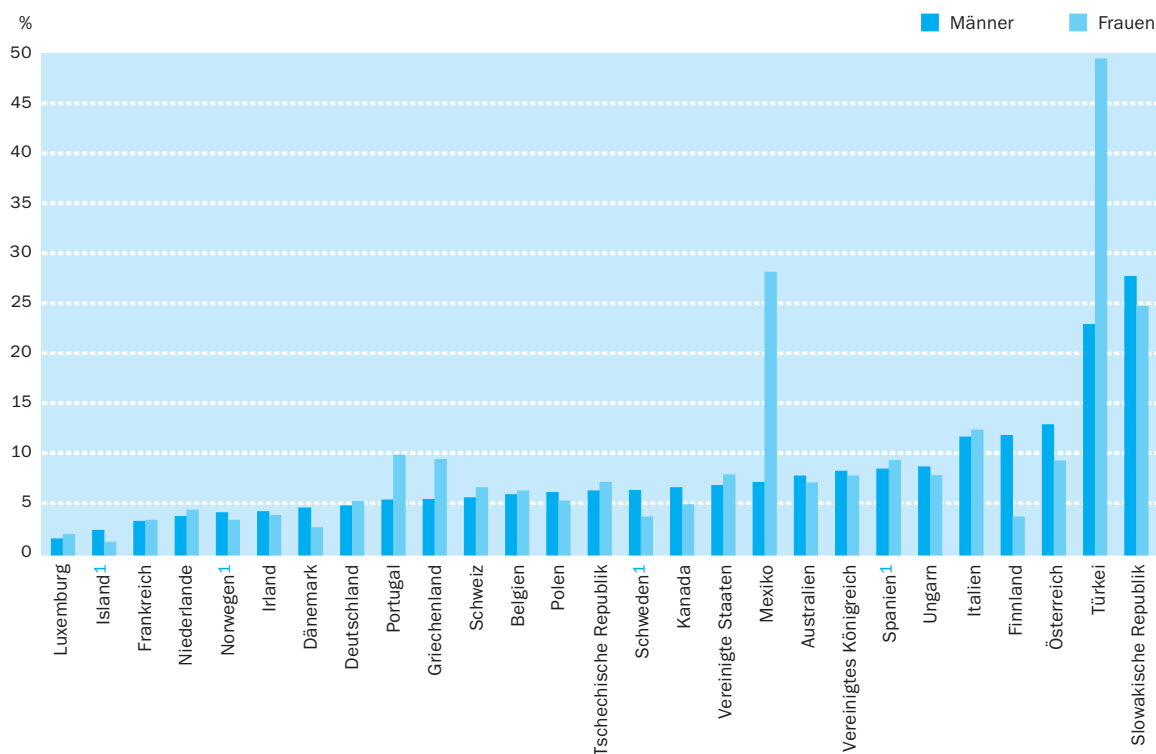
## Indikator C5:

# Die Situation junger Menschen mit einem niedrigen Bildungsniveau

- Die meisten 15- bis 19-Jährigen besuchen noch die Schule. In vielen OECD-Ländern ist ein hoher Prozentsatz derjenigen, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden, entweder arbeitslos oder nicht im Arbeitsmarkt.
- In Italien, Mexiko, Österreich, der Slowakischen Republik und der Türkei sind über 10 Prozent der 15- bis 19-Jährigen weder in Ausbildung noch Teil der Erwerbsbevölkerung.
- In Finnland, Österreich, der Slowakischen Republik und Schweden sind mehr junge Männer als Frauen weder in Ausbildung noch Teil der Erwerbsbevölkerung, während genau das Gegenteil auf Griechenland, Mexiko, Portugal und die Türkei zutrifft.

Abbildung C5.1

Prozentsatz 15- bis 19-Jähriger, die weder beschäftigt sind, noch sich in Ausbildung befinden, nach Geschlecht (2001)



1. 16- bis 19-Jährige

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der 15- bis 19-jährigen Männer, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden.

Quelle: OECD. Tabellen C4.1a und C4.1b. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).



*Dieser Indikator beschäftigt sich mit der Lage junger Menschen, die sich nicht mehr in Ausbildung und noch nicht in Beschäftigung befinden.*

## Politischer Hintergrund

Der Eintritt in den Arbeitsmarkt stellt oftmals eine schwierige Zeit des Übergangs dar. Während sich einerseits die Dauer der Zeit, die im Bildungssystem verbracht wird, erhöht hat, bleibt andererseits die Lage einer beträchtlichen Anzahl junger Menschen schwierig, wenn sie sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden, d. h. wenn sie arbeitslos sind oder dem Arbeitsmarkt gar nicht zur Verfügung stehen. Dies ist besonders hinsichtlich der jüngeren Altersgruppen besorgniserregend, bei denen viele weder einen Arbeitslosenstatus noch eine andere soziale Absicherung haben (s. A Caring World, OECD 1999).

In dem Maße, in dem die Wechselbeziehungen zwischen Bildung, Wirtschaft und dem Wohlstand der Nationen immer enger werden, wird es zu einer immer wichtigeren politischen Aufgabe, jungen Menschen einen erfolgreichen Bildungsweg und einen gelungenen Übergang von der Erstausbildung in die Beschäftigung zu ermöglichen. Aufgrund stetig steigender Anforderungen an Kenntnisse und Fähigkeiten in den OECD-Ländern ist ein Abschluss des Sekundarbereich II zur Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt und zur Grundlage des lebenslangen Lernens geworden. Jugendliche mit geringen Qualifikationen laufen eine erhöhte Gefahr, langfristig arbeitslos zu werden, nur instabile oder unbefriedigende Beschäftigungsverhältnisse zu finden, was weitere negative Konsequenzen, wie beispielsweise soziale Ausgrenzung, mit sich bringen kann.

## Ergebnisse und Erläuterungen

### Junge Menschen, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden

*Die meisten 15- bis 19-Jährigen besuchen noch die Schule. Von den übrigen ist in vielen Ländern ein hoher Prozentsatz entweder arbeitslos oder nicht im Arbeitsmarkt.*

Im Alter von 15 bis 19 Jahren befinden sich in den meisten OECD-Ländern über 80 Prozent der Jugendlichen im Bildungssystem. Ein kleiner Teil der Altersgruppe ist nach dem Schulabgang in Beschäftigung, obwohl dieser Anteil in neun OECD-Ländern bei 10 Prozent und in vier weiteren bei sogar über 20 Prozent liegt (Tab. C4.1).

Es gibt jedoch eine Gruppe junger Menschen, die sich zwar nicht mehr in Ausbildung befinden, aber noch keine Arbeit haben. Einige gelten amtlich als arbeitslos, wenn sie aktiv nach einer Arbeitsstelle suchen, andere, die dies aus verschiedenen Gründen nicht tun, als sich „nicht im Arbeitsmarkt“ befindend. Ihre Gründe können unterschiedlichster Natur sein: z. B. Entmutigung aufgrund der Schwierigkeiten bei der Arbeitssuche oder freiwilliger Rückzug aus familiären Gründen. In 18 von 27 OECD-Ländern ist der Anteil dieser jungen Menschen höher als der Anteil derjenigen mit Arbeitslosenstatus.

In Dänemark, Frankreich, Island, Irland, Luxemburg, den Niederlanden und Norwegen gibt es nur eine geringe Zahl von Personen, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden, in Italien, Mexiko, Österreich, der Slowakischen Republik und der Türkei jedoch eine recht hohe. In diesen Ländern sind über 10 Prozent der 15- bis 19-Jährigen in der Situation, sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung zu befinden (Tabelle C4.1). In anderen

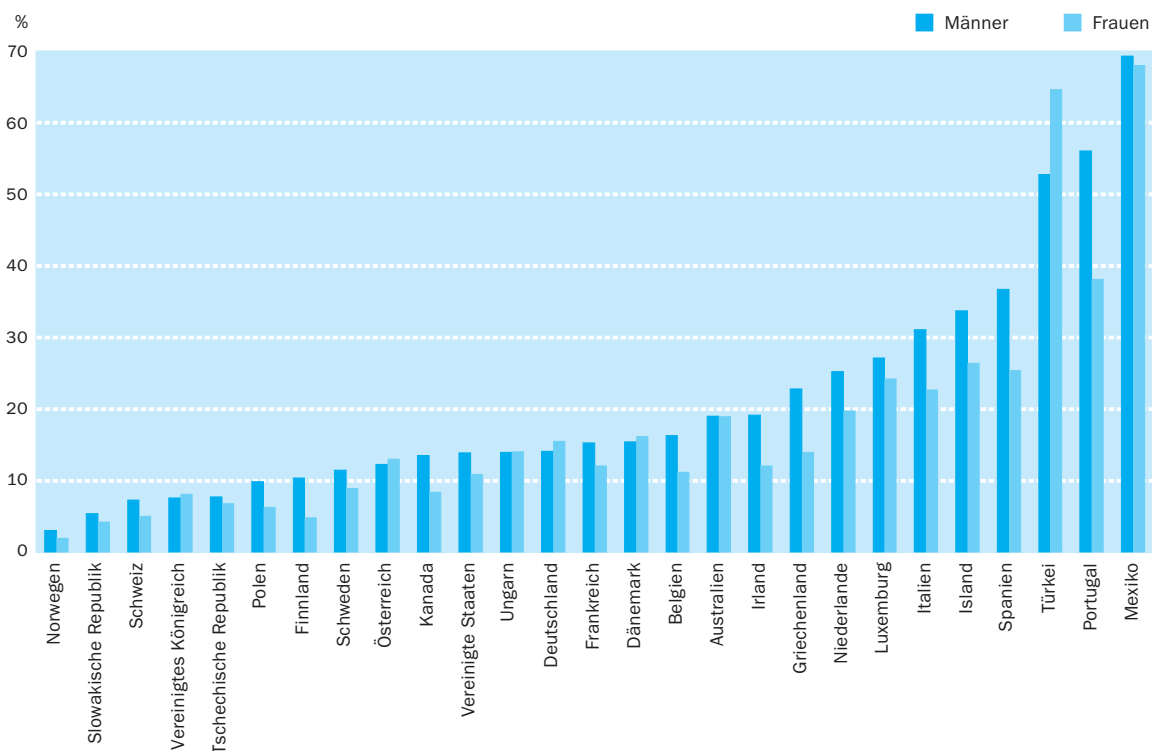
OECD-Ländern ist dieser Anteil zwar geringer, aber mit 4 bis 10 Prozent nicht zu vernachlässigen. Von diesem Problem sind in Finnland, Österreich, Schweden und der Slowakischen Republik hauptsächlich junge Männer betroffen, in Griechenland, Mexiko, Portugal und der Türkei hauptsächlich junge Frauen (Abb. C5.1). In den übrigen Ländern sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede relativ gering.

Gering qualifizierte Jugendliche können eher von langfristiger Arbeitslosigkeit, instabilen oder unbefriedigenden Beschäftigungsverhältnissen bedroht sein, was weitere negative Konsequenzen, wie z. B. soziale Ausgrenzung, mit sich bringen kann. Daher ist der vorzeitige Schulabbruch zu einem der größten Probleme für die Bildungspolitik geworden. Bei den 20- bis 24-Jährigen wächst das Ausmaß des Problems im Vergleich zur Altersgruppe der 15- bis 19-Jährigen, da die meisten jungen Menschen in diesem Alter nach Abschluss der Ausbildung zum ersten Mal in den Arbeitsmarkt eintreten. Bevor sie einen sicheren und befriedigenden Arbeitsplatz finden, durchleben sie häufig eine Zeit der Arbeitslosigkeit und der Anpassung (Abb. C5.3).

*Bei den 20- bis 24-Jährigen wächst das Ausmaß des Problems, aber es erfährt auch eine qualitative Veränderung, da die meisten jungen Menschen in diesem Alter in den Arbeitsmarkt eintreten.*

Abbildung C5.2

Prozentsatz 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden und über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, nach Geschlecht (2001)



Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Prozentsatzes 20- bis 24-jähriger Männer, die sich nicht in Ausbildung befinden und über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen.

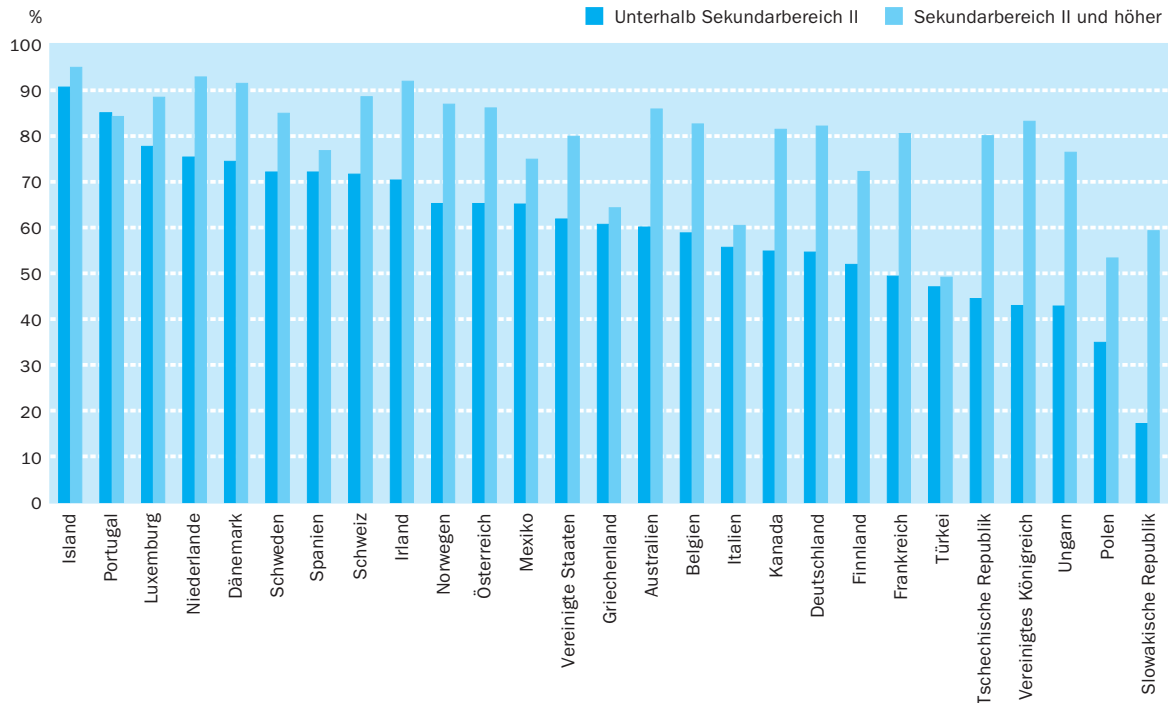
Quelle: OECD, Tabelle C5.1. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

In sieben OECD-Ländern, darunter die nordischen und osteuropäischen Länder, jedoch auch die Schweiz und das Vereinigte Königreich, bleibt der Anteil der Jugendlichen ohne einen Abschluss des Sekundarbereich II unter 10 Prozent. Obgleich diese Gruppe klein ist, befindet sie sich weiterhin in einer eindeutig schwierigen Lage. In 12 von 27 OECD-Ländern gehören dieser potentiellen „Risikogruppe“ zwischen 10 und 20 Prozent der Altersgruppe an. Dort kommt der Aufgabe, die Abschlussquoten im Sekundarbereich II zu steigern, entscheidende Bedeutung zu. In den übrigen acht OECD-Ländern sind über 20 Prozent der Jugendlichen dieser Kategorie zuzurechnen.

Die Folgen eines Schulabgangs ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II lassen sich anhand eines Vergleichs des Beschäftigungsstatus derjenigen mit und ohne einen solchen Abschluss erkennen. Mit einer Ausnahme geht in allen OECD-Ländern ein höherer Bildungsstand mit einer durchschnittlich um 19 Prozentpunkte höheren Beschäftigungsquote einher. Dieser Vergleich zeigt auch gewisse Charakteristika in Bezug auf die spezielle Organisation des Arbeitsmarktes auf. Die Kluft zwischen jungen Menschen mit einem Abschluss des Sekundarbereich II und ohne einen solchen ist in allen Mittelmeerländern

Abbildung C5.3

Beschäftigungsquoten 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, nach Bildungsstand (2001)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden und über keinen Abschluss des Sekundarbereich II verfügen.

Quelle: OECD, Tabelle C5.1. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

bemerkenswert gering, was darauf hindeutet, dass hier die Qualifikationen – mögen sie auch gering sein – und die Beschäftigungsmöglichkeiten sehr gut aufeinander abgestimmt sind. Einen interessanten Sonderfall stellt das Vereinigte Königreich dar, in dem es im Verhältnis zu allen OECD-Ländern die vergleichsweise niedrigsten Zahlen niedriger Bildungsabschlüsse gibt, aber der Unterschied bei der Arbeitslosigkeit besonders hoch ist, was darauf hindeutet, dass die wenigen Jugendlichen ohne einen Abschluss des Sekundarbereich II besonders benachteiligt sind.

## Definitionen und angewandte Methodik

Die vorliegenden Statistiken basieren auf Arbeitskräfteerhebungen zu dem Anteil bestimmter Altersgruppen junger Menschen an den genannten Kategorien. Die Definitionen der verschiedenen Arten von Erwerbsstatus für diejenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden (und nicht an einer dualen Ausbildung teilnehmen) basieren auf den Richtlinien der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO). Die Daten für diesen Indikator wurden aus der OECD-Datenerhebung zum Übergang von der Schule ins Erwerbsleben berechnet (s. Indikator A11).

*Die Daten für diesen Indikator wurden aus der OECD-Datenerhebung zum Übergang von der Schule ins Erwerbsleben berechnet.*

Ein „früher Schulabgänger“ könnte grob definiert werden als „ein Jugendlicher, der den Sekundarbereich II nicht abgeschlossen hat und sich weder in Ausbildung befindet noch eine duale Ausbildung absolviert, die zu einem Abschluss im Sekundarbereich II oder höher führt“. Diese Definition muss jedoch eine Altersgruppe spezifizieren, in der nur noch sehr wenige Jugendliche den schulischen Primar- oder Sekundarbereich besuchen können. In einer großen Anzahl von OECD-Ländern besuchen noch recht viele der 18- und 19-Jährigen den Sekundarbereich II. Jugendliche, die sehr früh von der Schule abgehen, könnten irgendwann wieder dorthin zurückkehren. Ferner könnten die Arbeitsmarktergebnisse für jüngere Menschen für das Ergebnis in einem höheren Alter nicht unbedingt repräsentativ sein. Daher definiert die OECD einen jungen Erwachsenen mit einem geringen Bildungsstand als „einen 20- bis 24-Jährigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II, der weder eine Bildungseinrichtung besucht noch eine duale Ausbildung absolviert“.

Tabelle C5.1

Prozentsatz 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, nach Bildungsstand, Geschlecht und Beschäftigungsstatus, sowie Prozentsatz derjenigen, die sich in Ausbildung befinden (2001)

OECD-Länder		Unterhalb Sekundarbereich II				Sekundarbereich II und höher				In Ausbildung	20- bis 24-Jährige insgesamt
		beschäftigt	arbeitslos	nicht im Arbeitsmarkt	zusammen	beschäftigt	arbeitslos	nicht im Arbeitsmarkt	zusammen		
Australien	Männer	13.4	4.0	1.6	18.9	37.1	3.9	2.0	43.0	38.1	100
	Frauen	9.2	3.2	6.4	18.9	39.4	2.8	4.1	46.2	34.9	100
	M+F	11.3	3.6	4.0	18.9	38.2	3.3	3.0	44.6	36.5	100
Österreich	Männer	8.6	1.4	2.2	12.2	52.6	2.8	8.0	63.5	24.3	100
	Frauen	7.8	0.7	4.5	12.9	50.6	1.9	4.1	56.6	30.5	100
	M+F	8.2	1.1	3.3	12.6	51.6	2.4	6.0	60.0	27.4	100
Belgien	Männer	10.9	3.9	1.5	16.2	35.0	3.5	2.0	40.5	43.3	100
	Frauen	5.2	2.0	4.0	11.1	34.5	4.4	4.8	43.8	45.1	100
	M+F	8.0	2.9	2.7	13.7	34.8	4.0	3.4	42.1	44.2	100
Kanada	Männer	8.4	2.7	2.4	13.5	40.6	5.9	3.4	49.9	36.6	100
	Frauen	3.5	0.9	3.9	8.3	40.6	3.1	6.3	49.9	41.8	100
	M+F	6.0	1.8	3.1	10.9	40.6	4.5	4.8	49.9	39.1	100
Tschechische Rep.	Männer	4.2	2.5	1.0	7.7	61.6	7.9	1.2	70.7	21.6	100
	Frauen	2.2	1.3	3.3	6.7	49.5	6.9	12.3	68.6	24.6	100
	M+F	3.2	1.9	2.1	7.2	55.7	7.4	6.6	69.7	23.1	100
Dänemark	Männer	13.6	1.2	0.5	15.4	32.1	1.4	0.7	34.2	50.4	100
	Frauen	9.8	1.6	4.7	16.1	20.9	1.7	1.4	23.9	60.0	100
	M+F	11.7	1.4	2.6	15.7	26.4	1.5	1.0	29.0	55.3	100
Finnland	Männer	5.8	1.8	2.7	10.4	29.8	5.4	5.9	41.1	48.5	100
	Frauen	2.1	0.5	2.2	4.8	25.8	4.5	5.6	36.0	59.2	100
	M+F	3.9	1.2	2.5	7.6	27.8	5.0	5.8	38.6	53.9	100
Frankreich	Männer	8.9	4.5	1.9	15.2	29.6	3.7	0.8	34.2	50.6	100
	Frauen	4.5	3.3	4.2	12.0	23.0	5.4	2.9	31.4	56.7	100
	M+F	6.7	3.9	3.0	13.6	26.3	4.6	1.9	32.8	53.6	100
Deutschland	Männer	9.1	2.8	2.2	14.1	44.0	4.4	4.4	52.8	33.1	100
	Frauen	6.8	1.8	6.9	15.4	37.9	2.4	7.0	47.2	37.4	100
	M+F	8.0	2.3	4.4	14.7	41.1	3.4	5.6	50.1	35.2	100
Griechenland	Männer	17.4	3.4	1.9	22.8	30.7	8.4	3.9	43.0	34.2	100
	Frauen	5.1	2.8	6.0	13.9	27.5	13.2	6.5	47.2	38.9	100
	M+F	10.9	3.1	4.0	18.1	29.0	10.9	5.3	45.2	36.7	100
Ungarn	Männer	7.8	2.2	3.9	13.9	43.9	5.1	4.5	53.4	32.7	100
	Frauen	4.1	0.8	9.0	14.0	34.3	2.9	11.8	49.1	37.0	100
	M+F	6.0	1.5	6.5	14.0	39.0	4.0	8.2	51.2	34.8	100
Island	Männer	31.8	1.9	0.0	33.7	16.8	0.5	0.5	17.7	48.6	100
	Frauen	22.5	0.5	3.3	26.4	19.8	1.1	0.0	20.9	52.7	100
	M+F	27.3	1.3	1.6	30.1	18.3	0.8	0.2	19.3	50.6	100
Irland	Männer	15.3	2.0	1.8	19.1	53.2	1.6	1.2	56.1	24.8	100
	Frauen	6.5	0.8	4.8	12.0	49.7	2.2	4.2	56.1	31.8	100
	M+F	10.9	1.4	3.3	15.6	51.5	1.9	2.7	56.1	28.3	100
Italien	Männer	20.3	5.6	5.2	31.1	20.8	6.2	7.0	34.0	34.9	100
	Frauen	9.5	4.1	9.1	22.6	20.9	7.8	6.4	35.1	42.3	100
	M+F	14.9	4.8	7.1	26.9	20.8	7.0	6.7	34.6	38.6	100
Luxemburg	Männer	22.4	3.1	1.6	27.1	26.1	1.2	1.3	28.6	44.3	100
	Frauen	17.4	0.5	6.2	24.2	25.1	2.3	2.0	29.3	46.5	100
	M+F	19.9	1.8	4.0	25.6	25.6	1.8	1.6	29.0	45.4	100
Mexiko	Männer	64.7	1.9	2.7	69.3	8.9	0.6	0.3	9.9	20.8	100
	Frauen	26.9	1.0	40.0	68.0	9.5	0.6	4.5	14.5	17.5	100
	M+F	44.6	1.5	22.5	68.6	9.2	0.6	2.5	12.4	19.1	100
Niederlande	Männer	21.7	1.3	2.3	25.2	36.5	0.6	1.5	38.5	36.3	100
	Frauen	12.1	1.1	6.6	19.7	43.6	1.3	3.0	47.8	32.6	100
	M+F	16.9	1.2	4.4	22.5	40.0	0.9	2.2	43.1	34.4	100
Norwegen	Männer	2.1	0.5	0.4	3.0	56.6	3.4	3.7	63.7	33.3	100
	Frauen	1.1	0.2	0.6	1.9	43.6	2.3	5.9	51.8	46.3	100
	M+F	1.6	0.4	0.5	2.5	50.2	2.9	4.8	57.9	39.7	100
Polen	Männer	4.0	3.8	2.0	9.8	27.4	16.7	3.0	47.2	43.0	100
	Frauen	1.6	2.0	2.6	6.2	22.5	15.3	8.6	46.4	47.4	100
	M+F	2.8	2.9	2.3	8.0	24.9	16.0	5.9	46.8	45.2	100
Portugal	Männer	49.6	3.4	3.0	56.0	12.9	0.9	0.4	14.2	29.8	100
	Frauen	30.3	3.2	4.6	38.0	16.9	2.8	1.6	21.2	40.7	100
	M+F	39.9	3.3	3.8	47.0	14.9	1.8	1.0	17.7	35.3	100
Slowakische Rep.	Männer	0.8	3.1	1.4	5.3	46.7	25.3	6.1	78.2	16.5	100
	Frauen	0.8	0.9	2.4	4.2	43.0	16.0	14.4	73.4	22.4	100
	M+F	0.8	2.1	1.9	4.8	44.9	20.7	10.2	75.8	19.4	100
Spanien	Männer	29.5	4.9	2.3	36.7	20.3	2.7	1.2	24.3	39.1	100
	Frauen	14.9	4.9	5.5	25.3	19.6	5.6	2.8	28.0	46.7	100
	M+F	22.4	4.9	3.8	31.2	20.0	4.1	2.0	26.1	42.8	100
Schweden	Männer	8.4	2.0	1.0	11.4	45.1	3.9	3.5	52.5	36.1	100
	Frauen	6.1	1.1	1.6	8.8	38.3	3.3	4.3	45.9	45.3	100
	M+F	7.3	1.6	1.3	10.2	41.8	3.6	3.9	49.3	40.6	100
Schweiz	Männer	4.7	m	m	7.3	43.9	m	m	50.1	42.6	100
	Frauen	m	m	m	m	51.9	m	m	58.3	36.7	100
	M+F	4.4	m	m	6.2	47.8	m	4.1	54.1	39.8	100
Türkei	Männer	38.5	7.3	7.0	52.8	19.5	5.3	7.3	32.1	15.2	100
	Frauen	16.8	1.8	46.0	64.6	9.1	4.0	13.0	26.0	9.4	100
	M+F	27.6	4.5	26.6	58.7	14.3	4.7	10.1	29.1	12.2	100
Ver. Königreich	Männer	4.5	1.3	1.7	7.6	52.4	4.8	2.5	59.7	32.8	100
	Frauen	2.1	0.6	5.3	8.1	45.3	3.3	9.5	58.1	33.8	100
	M+F	3.4	1.0	3.5	7.8	48.9	4.0	6.0	58.9	33.3	100
Vereinigte Staaten	Männer	10.3	1.8	1.8	13.9	45.0	4.6	4.1	53.6	32.5	100
	Frauen	5.0	1.3	4.6	10.8	40.8	3.2	9.9	53.9	35.3	100
	M+F	7.6	1.5	3.2	12.3	42.8	3.9	7.0	53.7	33.9	100
Ländermittel	Männer	16.2	2.8	2.1	21.1	35.9	4.8	3.0	44.0	35.0	100
	Frauen	8.7	1.6	7.3	17.6	32.7	4.4	5.8	43.2	39.0	100
	M+F	12.5	2.2	4.7	19.4	34.3	4.7	4.5	43.6	37.0	100

Hinweis: Schüler in dualen Ausbildungsgängen werden sowohl der Kategorie ‚in Ausbildung‘ als auch der Kategorie ‚beschäftigt‘ zugeordnet, ungeachtet ihres Beschäftigungsstatus gemäß der ILO-Definition.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

## Kapitel D

### Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen



# Überblick

*In Kapitel D wird das Lernumfeld und die Organisation der Schulen untersucht, und zwar in Form ...*

## **Indikator D1: Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit im Primar- und Sekundarbereich**

Tabelle D1.1

Vorgesehene Unterrichtszeit für den Pflicht- und den Nicht-Pflichtteil des Lehrplans in öffentlichen Bildungseinrichtungen (2001)

Tabelle D1.2a

Unterrichtszeit pro Fach in Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit für den Pflichtteil des Lehrplans für 9- bis 11-Jährige (2001)

Tabelle D1.2b

Unterrichtszeit pro Fach in Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit für den Pflichtteil des Lehrplans für 12- bis 14-Jährige (2001)

*... der Unterrichts- und Lernbedingungen der Schüler, ...*

## **Indikator D2: Klassengröße und zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis**

Tabelle D2.1

Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsbereich (2001)

Tabelle D2.2

Zahlenmäßiges Verhältnis von Schülern zu Lehrkräften in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (2001)

Tabelle D2.3

Unterrichtende und nicht-unterrichtende Beschäftigte in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (2001)

*... der Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) durch Lehrer und Schüler, ...*

## **Indikator D3: Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) durch Lehrer und Schüler**

Tabelle D3.1

Einführung grundlegender Computeranwendungen im Sekundarbereich II (1980–2000)

Tabelle D3.2

Die größten Hindernisse beim Einsatz von IKT für Lehrzwecke im Sekundarbereich II (2001)

Tabelle D3.3

Zugang von Lehrern zu Informations- und Kommunikationstechnologien im Sekundarbereich II, nach Angaben der Schulleiter (2001)

Tabelle D3.4

Der Einsatz von Computern zur Erreichung bestimmter Bildungsziele im Sekundarbereich II (2001)

Tabelle D3.5

Aktivitäten mit dem Computer im Sekundarbereich II (2001)

Tabelle D3.6

Kooperationen von Schulen mit anderen Organisationen im Bereich IKT im Sekundarbereich II (2001)

#### **Indikator D4: Ausbildung und berufliche Weiterentwicklung von Lehrern**

- Tabellen D4.1a bis D4.1d Ausbildungsanforderungen für eine Lehrtätigkeit im Elementar-, Primar-, Sekundarbereich I und II (allgemeinbildend (2001)
- Tabelle D4.2 Unterstützung durch die Schulen bei der beruflichen Weiterentwicklung (2001)
- Tabelle D4.3 Teilnahme von Lehrern im Sekundarbereich II an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung (2001)

*... der Ausbildung und berufliche Weiterentwicklung von Lehrern, ...*

#### **Indikator D5: Lehrergehälter an öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs**

- Tabelle D5.1 Lehrergehälter (2001)
- Tabelle D5.2 Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Schulen (2001)
- Tabelle D5.3 Vergleich des Durchschnittsgehalts eines Lehrers des Sekundarbereich II mit den Gehältern anderer Beschäftigter des öffentlichen Dienstes (1999)
- Tabelle D5.4 Veränderungen der Lehrergehälter (zwischen 1996 und 2001)

*... der Arbeitsbedingungen der Lehrer, ...*

#### **Indikator D6: Unterrichtszeit und Arbeitszeit der Lehrer**

- Tabelle D6.1 Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrern (2001)
- Tabelle D6.2 Anzahl der Unterrichtsstunden pro Jahr (1996, 2001)

#### **Indikator D7: Angebot und Nachfrage bei den Lehrkräften**

- Tabelle D7.1 Prozentsatz der Lehrer mit Zeitverträgen, nicht voll qualifizierter Lehrer und Teilzeitlehrer im Sekundarbereich II (2001)
- Tabelle D7.2 Zur Besetzung von offenen Stellen und Abdeckung von Lehrerfehlzeiten verwendete Methoden (2001)
- Tabelle D7.3 Schwierigkeiten bei der Einstellung qualifizierter Lehrer in bestimmten Unterrichtsfächern (2001)

*... der aktuellen Nachfrage nach Lehrern ...*

#### **Indikator D8: Die Verteilung der Lehrer und der im Bildungswesen Beschäftigten nach Alter und Geschlecht**

- Tabelle D8.1 Altersverteilung der Lehrer (2001)
- Tabelle D8.2 Geschlechtsspezifische Zusammensetzung der Lehrerschaft (2001)
- Tabelle D8.3 Altersverteilung der Lehrer (1998, 2001)

*... und der Verteilung der Lehrer nach Alter und Geschlecht.*

**D**





## Indikator D1:

# Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit im Primar- und Sekundarbereich

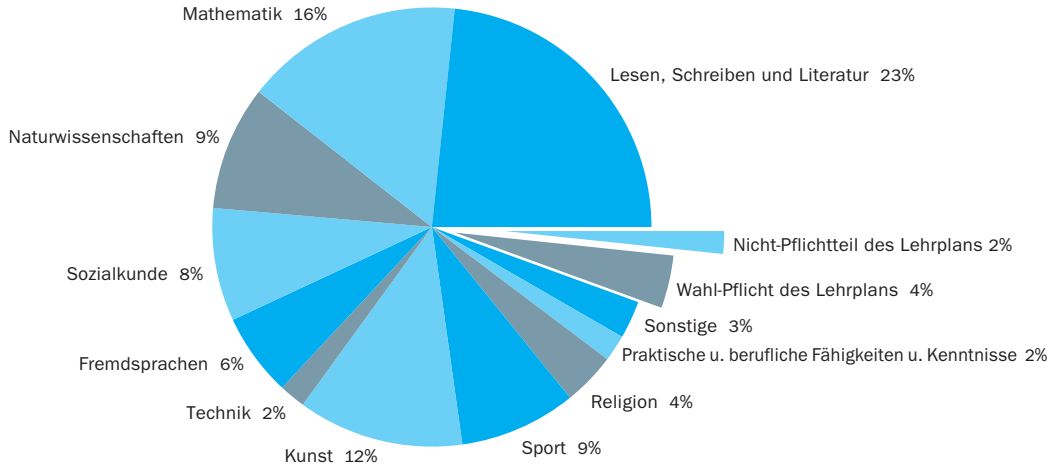
- Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 9- bis 11-jährige Schüler im Jahr 813 Stunden Unterricht im Pflichtteil des Lehrplans und 840 Stunden vorgesehene Unterrichtszeit im Klassenzimmer, während es bei den 12- bis 14-Jährigen fast 100 Stunden mehr sind. Es gibt hierbei jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern.
- Im Durchschnitt entfällt bei den 9- bis 11-Jährigen ungefähr die Hälfte des Pflichtunterrichts auf das Lesen und Schreiben in der Landes- bzw. Unterrichtssprache, Mathematik und die Naturwissenschaften, bei den 12- bis 14-Jährigen liegt der Anteil dieser Fächer bei 41 Prozent.
- Es gibt große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hinsichtlich des Spielraums der Schulen und der lokalen bzw. regionalen Behörden bei der Festlegung des Lehrplans und des Stundenplans.

Abbildung D1.1

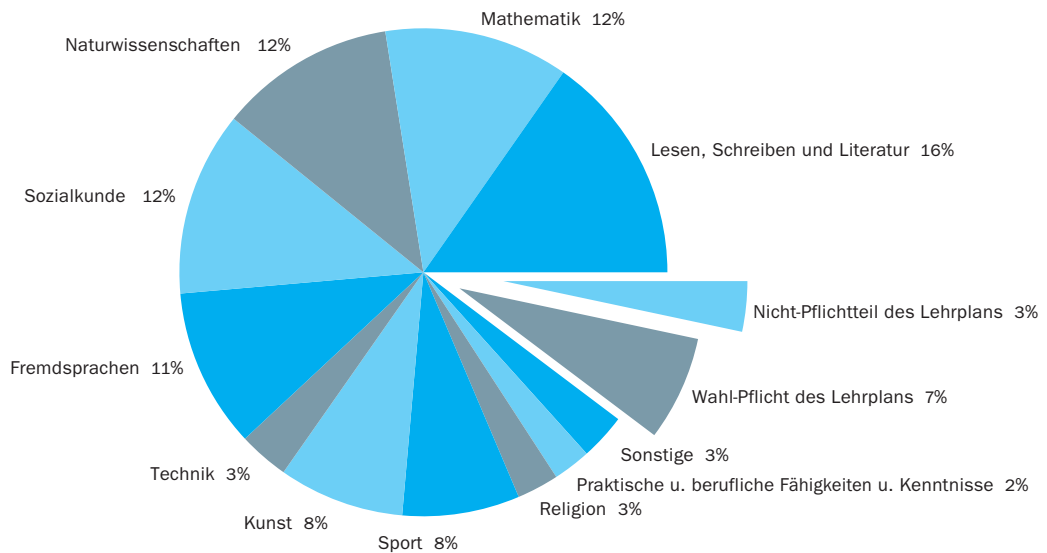
**Vorgesehene Unterrichtszeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Fach (2001)**

Prozentsatz der gesamten für den Kernpflichtteil vorgesehenen Unterrichtszeit, nach Fach, Wahl-Pflichtteil und Nicht-Pflichtteil des Lehrplans für 9- bis 11-Jährige und 12- bis 14-Jährige

**Vorgesehene Unterrichtszeit für 9- bis 11-Jährige (durchschnittlich vorgesehene Gesamtunterrichtszeit: 840 Stunden)**



**Vorgesehene Unterrichtszeit für 12- bis 14-Jährige (durchschnittlich vorgesehene Gesamtunterrichtszeit: 939 Stunden)**



Quelle: OECD. Tabellen D1.2a and D1.2b. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

## Politischer Hintergrund

Wie viel und wie gut ein Mensch von der frühen Kindheit bis zum Eintritt ins Berufsleben lernt, hat entscheidenden Einfluss auf sein späteres Leben, sowohl vom wirtschaftlichen als auch vom sozialen Gesichtspunkt her. Ein großer Teil der öffentlichen Investitionen in das Lernen der Schüler erfolgt in Form der Bereitstellung von formalem Unterricht im Klassenzimmer. Eine große Aufgabe für die Bildungspolitik besteht nun darin, die zur Verfügung stehenden Ressourcen auf die Bedürfnisse der Schüler abzustimmen und die genutzte Zeit sowohl mit Blick auf die Lernenden als auch mit Blick auf die öffentlichen Investitionen zu optimieren. Die entsprechenden Gesamtkosten hängen hauptsächlich von den Kosten für die Lehrergehälter, den Betriebs- und Instandhaltungskosten der Schulgebäude sowie den Kosten für andere Bildungsressourcen ab. Daher ist die Zeitdauer, für die diese Ressourcen den Schülern zur Verfügung stehen, wie in diesem Indikator mit der Unterrichtszeit im formalen Bildungssystem erfasst, von großer Bedeutung.

*Dieser Indikator zeigt die Gesamtzahl vorgesehener Unterrichtsstunden im Klassenzimmer im formalen Bildungssystem.*

## Ergebnisse und Erläuterungen

### Was dieser Indikator zeigt

Dieser Indikator erfasst die vorgesehene Unterrichtszeit als Kenngröße für die öffentlich vorgeschriebene Lernzeit im Klassenzimmer. Er zeigt auch, wie sich die Unterrichtszeit auf die verschiedenen Bereiche des Lehrplans verteilt. Der Indikator ist berechnet als vorgesehene Nettoanzahl an Unterrichtsstunden für die Klassen, in denen die Mehrzahl der Schüler 7 bis 15 Jahre alt ist. Diese Daten sind zwar aufgrund der unterschiedlichen Lehrpläne schwer über die einzelnen Länder hinweg zu vergleichen, geben aber dennoch einen Hinweis darauf, wieviel Unterrichtszeit die Länder für ihre Schüler als notwendig erachten, damit diese die festgesetzten Bildungsziele erreichen.

*Die vorgesehene Unterrichtszeit ist ein wichtiger Indikator für die öffentlichen Ressourcen, die in Bildung investiert werden, ...*

In einigen Ländern bestehen bei der vorgesehenen Unterrichtszeit beträchtliche Unterschiede zwischen einzelnen Regionen oder verschiedenen Schularten. In vielen Ländern sind lokale Bildungsbehörden oder die Schulen selbst befugt, über die Anzahl und Aufteilung der Unterrichtsstunden zu entscheiden. Oft ist zusätzliche Unterrichtszeit für individuelle Förderkurse oder Zusatzangebote zum Lehrplan eingeplant. Andererseits geht auch Zeit verloren, weil für fehlende Lehrer nicht genügend qualifizierter Ersatz zur Verfügung steht oder weil die Schüler selbst Fehlzeiten aufweisen.

*... sie muss jedoch sowohl vor dem Hintergrund oft beträchtlicher Unterschiede zwischen einzelnen Schulen und Regionen gesehen werden ...*

Die jährliche Unterrichtszeit sollte auch im Zusammenhang mit der Dauer der Schulpflicht betrachtet werden, die der vom Staat für junge Menschen vorgesehene Zeit der Bildungsbeteiligung bei voller Finanzierung durch öffentliche Ressourcen entspricht, bzw. dem Zeitraum, in dem die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung bei über 90 Prozent liegt (s. Indikator C1). Außerdem ist zu berücksichtigen, dass die vorgesehene Unterrichtszeit weder die Qualität der Lernangebote während dieser Zeit noch die Art oder Qualität der beteiligten Human- oder Sachressourcen erfasst. Die anderen Indikatoren dieses Kapitels befassen sich mit der Verfügbarkeit von Bildungsressourcen (Indikatoren D3, D4 und D7) sowie der Verfügbarkeit von Lehrern in Relation zur Schülerpopulation (Indikator D2).

*... als auch im Zusammenhang mit anderen Zeiten, in denen auch gelernt wird, und der Qualität des Unterrichts, die beide in diesem Indikator nicht erfasst sind.*

*Die Verantwortung für die Festlegung des Lehrplans ist in den einzelnen Ländern auf unterschiedliche Art und Weise geregelt.*

*In einigen OECD-Ländern werden die Fächer und Inhalte sowie die dafür vorgesehene Zeit auf nationaler (bzw. regionaler) Ebene festgelegt, ...*

*... während in anderen Ländern hauptsächlich die lokalen Schulbehörden bzw. die Schulen selbst für die Festlegung des Lehrplans zuständig sind und die Leistungsstandards auf nationaler Ebene festgelegt werden.*

## Lehrplanpolitik

Die Entscheidungsbefugnisse für die Festlegung des Lehrplans unterscheiden sich in den einzelnen Ländern sehr. In den OECD-Ländern gibt es 2 Grundmodelle mit verschiedenen Varianten.

In dem einen Modell der Lehrplanregelung werden die Fächer, die dafür vorgesehene Unterrichtszeit und die Inhalte von nationalen bzw. regionalen Behörden festgelegt und die Schulen haben dann unterschiedlich viel Freiheit bei der Umsetzung dieser nationalen oder regionalen Lehrplanvorgaben. So legen beispielsweise in Deutschland, England, Frankreich, Griechenland, Österreich, Portugal und Spanien nationale Behörden (in Deutschland die Länder, in Spanien die Autonomen Gemeinschaften) die Lehrpläne für alle Schularten, Klassenstufen und Fächer fest. In den entsprechenden Vorschriften werden die Fächer und die dafür vorgesehene Unterrichtszeit sowie der Inhalt mehr oder weniger detailliert nach Klassenstufe und Bildungsgang festgelegt, während die Schulen für das Management und die Vermittlung des Lehrplans verantwortlich sind.

### Lehrplanregelung in Griechenland

In Griechenland legt das Pädagogische Institut detaillierte Lehr- und Stundenpläne für den Primar- und Sekundarbereich fest. Alle Fächer sind für alle Schüler Pflicht und von gleicher Bedeutung.

In dem zweiten Modell der Lehrplanregelung legen die nationalen Behörden Leistungsziele oder Standards fest, während lokale Behörden oder die Schulen für die Planung und Umsetzung der Lehrpläne verantwortlich sind. So werden beispielsweise in ganz Belgien, Dänemark, den Niederlanden, Neuseeland, Schottland und der Tschechischen Republik die Leistungsziele mittels nationaler Richtlinien festgelegt, während lokale Behörden bzw. die Schulen die Fächer, die Inhalte und die für die einzelnen Fächer vorgesehene Unterrichtszeit bestimmen. In diesen Ländern bieten nationale Richtlinien einen Planungsrahmen, der die Mindestanforderungen in den zu unterrichtenden Fächern, die für jede Fächergruppe aufzuwendende Zeit und/oder erwünschte Studieninhalte festlegt, und damit die Schulen bei der Lehrplangestaltung unterstützt.

### Der Lehrplan des Sekundarbereichs in Schottland (Klassenstufen 7 bis 10).

Der Lehrplan für Schulen des Sekundarbereichs in Schottland ist nicht gesetzlich festgelegt, aber im Curriculum Design for the Secondary Stages (zuletzt überarbeitet 1999) des Learning and Teaching Scotland (früher: Scottish Consultative Council on the Curriculum) erhalten alle Schulen Ratschläge zum Lehrplan des Sekundarbereichs. In den ersten beiden Jahren des Sekundarbereichs belegen alle Schüler einen gemeinsamen Kurs mit unterschiedlichsten Fächern aus den fünf Lehrplanbereichen des sogenannten ‚5-14 Curriculum‘, aber auch mit einigen zusätzlichen Fächern, die neu für die Schüler sind. Die Schulen unterscheiden sich hinsichtlich der in den ersten beiden Jahren angebotenen Anzahl von Fächern oder Kursen, folgen-

de Fächer werden jedoch an allen Schulen des Sekundarbereichs unterrichtet: Englisch, eine moderne Fremdsprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Geographie, Geschichte, Hauswirtschaftlehre, Technik, Kunst, Musik, Sport sowie Religion/Ethik. In den nachfolgenden beiden Jahren des Sekundarbereichs erfolgen die Orientierungsvorgaben zum Lehrplan innerhalb eines Rahmens von acht „Studien- und Tätigkeitsbereichen“, die alle Fächer abdecken: Sprache und Kommunikation, mathematische Studien und Anwendungen, naturwissenschaftliche Studien und Anwendungen, Sozial- und Umweltkunde, technologische Studien und Anwendungen, kreative und ästhetische Tätigkeiten, Sport sowie Religion/Ethik.

### Regelungen zum Pflichtlehrplan in Dänemark

In Dänemark erlässt das Bildungsministerium Vorgaben zu den Bildungszielen jedes einzelnen Fachs sowie Lehrplanleitlinien für einzelne Fächer und zur Aufteilung der Unterrichtsstunden. Innerhalb dieses Rahmens können die Schulen und Gemeinden ihren eigenen Lehrplan erstellen.

Nationale Lehrplanrichtlinien haben unabhängig von ihrem rechtlichen Status großen Einfluss auf die Entwicklung der Lehrpläne der Schulen. Zusammen mit den Vorschriften hinsichtlich Schulabschlüssen und Prüfungen wird damit eine Harmonisierung der Bildungsinhalte innerhalb der Länder erreicht. Die jüngsten Entwicklungen der Lehrplanrichtlinien gehen in denjenigen Ländern, die über viele Jahrzehnte hinweg zentral festgelegte Lehrpläne hatten, jetzt eher hin zu dezentralen Entscheidungsbefugnissen (z. B. in den deutschsprachigen europäischen Ländern sowie in Osteuropa). Gleichzeitig wurden in denjenigen Ländern, die traditionell dezentrale Lehrplanrichtlinien einsetzten (z. B. Australien, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten), in den vergangenen 20 Jahren nationale Leistungsstandards ausgehandelt. Als Ergebnis dieses Wechselspiels haben sich die nationalen Lehrplanrichtlinien der Länder einander angenähert und es scheint ein internationaler „Kernlehrplan“ zu entstehen – mit ähnlichen Fächergruppen und immer ähnlicheren Beschreibungen der angestrebten Kompetenzniveaus.

*Die Entwicklung der nationalen Richtlinien in den einzelnen Ländern lässt vermuten, dass die Länder bei Lehrplanentscheidungen ein Gleichgewicht zwischen nationalen Standards und lokaler Autonomie erreichen wollen.*

### Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit im Klassenzimmer im formalen Bildungssystem

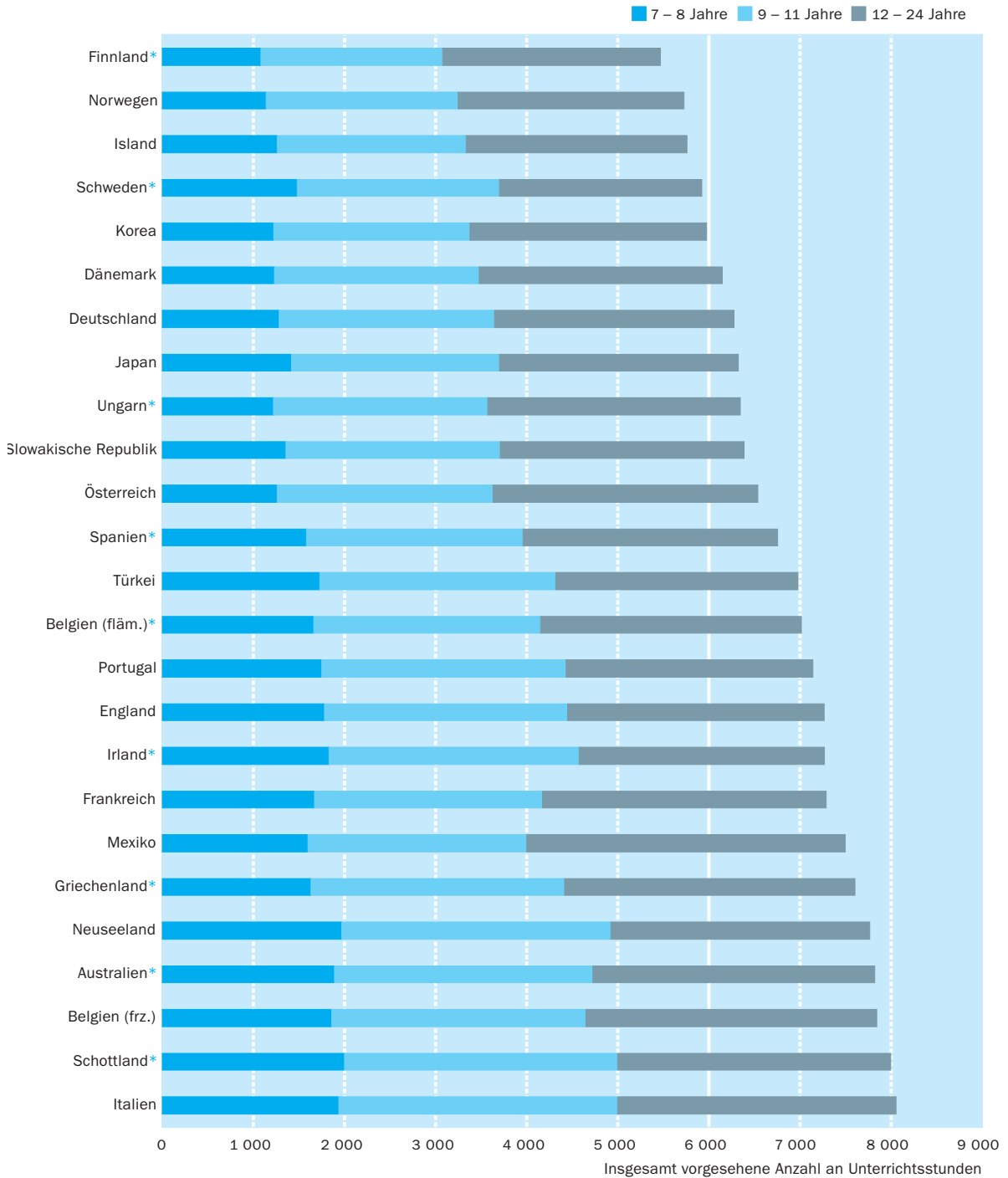
Die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit ist ein Schätzwert der Anzahl an Unterrichtsstunden, in denen Schüler im Pflichtteil und Nicht-Pflichtteil des Lehrplans unterrichtet werden.

Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 7- bis 14-jährige Schüler im Jahr 6.896 Stunden Unterricht. Die Vorgaben reichen jedoch von 5.472 Stunden in Finnland bis zu 8.058 Stunden in Italien. Diese Stundenzahl umfasst Pflicht- und Wahlpflichtstunden, die Schulen den Schülern anbieten müssen. Die vorgesehene Unterrichtszeit in dieser Altersspanne ist zwar ein guter Indikator für das theoretische Arbeitspensum der Schüler, kann aber nicht als tatsächlicher Unterricht, den die Schüler in den Jahren der Erstschulbildung erhalten, betrachtet werden. Oft ist in den Ländern, deren Schüler ein größeres Arbeitspensum haben, die Zeit der Schulpflicht kürzer und die Schüler verlassen das

*Schüler haben im Alter von 7 bis 14 Jahren durchschnittlich 6.896 Stunden Unterricht.*

Abbildung D1.2

Insgesamt vorgesehene Anzahl an Unterrichtsstunden für 7- bis 14-Jährige, nach Altersgruppe



Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der insgesamt vorgesehenen Anzahl an Unterrichtsstunden

\* Länderspezifische Hinweise s. Anhang 3.

Quelle: OECD, Tabelle D1.1. Hinweise zur Methodik s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

Bildungssystem früher, während in anderen Ländern die gleichmäßigere Verteilung der Unterrichtszeit über mehr Schuljahre hinweg insgesamt letztendlich zu einer höheren Unterrichtsstundenzahl für alle führt. Tab. D1.1 zeigt die Altersspanne, während der sich mehr als 90 Prozent der Bevölkerung in Ausbildung befinden und Abb. D1.2 zeigt die vorgesehene Unterrichtszeit für 7- bis 14-Jährige.

Im Durchschnitt entfallen bei den 9- bis 11-Jährigen 2 Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit auf den Wahl-Pflichtteil, bei den 12- bis 14-Jährigen sind es 4 Prozent. Aber manchmal wird zusätzlich Nicht-Pflichtunterricht in beträchtlichem Umfang angeboten. Während in den meisten OECD-Ländern im Primarbereich die gesamte vorgesehene Unterrichtszeit für alle Schüler Pflicht ist, liegt der zusätzliche Nicht-Pflichtteil in der Türkei bei 20 Prozent, in Ungarn bei 15 Prozent und in Belgien (frz.) bei 11 Prozent. Im Sekundarbereich I gibt es in Australien, Belgien (frz.), Dänemark, England, Frankreich, Irland, der Slowakischen Republik, der Türkei und Ungarn zusätzlich einen Nicht-Pflichtteil, der von 4 Prozent in der Slowakischen Republik bis 28 Prozent in Ungarn reicht (Tab. D1.2a und D1.2b, Abb. D1.1).

*Durchschnittlich entfallen 3 Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit auf den Nicht-Pflichtteil des Lehrplans, dieser Anteil variiert jedoch stark von Land zu Land.*

### Vorgesehene Unterrichtszeit im Klassenzimmer für den Pflichtunterricht im formalen Bildungssystem

Die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit für den Pflichtteil des Lehrplans ist ein Schätzwert der Anzahl an Unterrichtsstunden, in denen Schüler sowohl im Kern-Pflichtteil als auch im Wahl-Pflichtteil des Lehrplans unterrichtet werden.

Für 7- bis 8-Jährige und 9- bis 11-Jährige entspricht die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit in den meisten Ländern dem insgesamt vorgesehenen Pflichtteil. In Deutschland, Finnland, Griechenland, Island, Italien, Japan, Korea, Mexiko, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Portugal, Schottland und Schweden entspricht die durchschnittlich vorgesehene Unterrichtszeit der 12- bis 14-Jährigen auch dem vorgesehenen Pflichtteil.

Die Gesamtzahl der insgesamt vorgesehenen Unterrichtsstunden im Klassenzimmer im formalen Bildungssystem liegt im Schnitt bei 747 Stunden jährlich für 7- bis 8-Jährige, bei 813 Stunden jährlich für 9- bis 11-Jährige und bei 900 Stunden jährlich für 12- bis 14-Jährige. Bei den 15-jährigen Schülern liegt die Gesamtzahl der durchschnittlich vorgesehenen Unterrichtsstunden im typischen Bildungsgang, den die meisten 15-Jährigen besuchen, bei 908 Stunden pro Jahr (Tab. D1.1).

Für 9- bis 11-jährige Schüler entfallen im Durchschnitt 49 Prozent des Pflichtteils des Lehrplans auf die drei Grundlagenfächer: Lesen und Schreiben in der Unterrichtssprache (24 Prozent), Mathematik (16 Prozent) und Naturwissenschaften (9 Prozent). Durchschnittlich 9 Prozent des Pflichtteils werden der Sozialkunde und 6 Prozent den modernen Fremdsprachen gewidmet. Die zeitlichen Anteile von Kunst und Sport am gesamten Pflichtteil des Lehrplans betragen 12 bzw. 9 Prozent. Diese sieben Grundlagenfächer sind in allen OECD-Ländern Teil des Lehrplans für diese Altersgruppe. Bei dieser Altersgruppe sind jedoch die Lernaktivitäten in den einzelnen Fächern nicht unbedingt als separate Unterrichtsstunden organisiert (Tab. D1.2a).

*Bei den 9- bis 11-jährigen Schülern entfällt in der Regel etwa die Hälfte der vorgesehenen Pflicht-Unterrichtszeit auf Lesen und Schreiben, Mathematik und Naturwissenschaften ...*



... und bei den 12- bis 14-jährigen Schülern 41 Prozent.

Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen für 12- bis 14-jährige Schüler im Durchschnitt 41 Prozent des Pflicht-Lehrplans auf drei Grundlagenfächer: Lesen und Schreiben in der Unterrichtssprache (16 Prozent), Mathematik (13 Prozent) und Naturwissenschaften (12 Prozent). In dieser Alterskohorte ist ein relativ größerer zeitlicher Anteil des Lehrplans für Sozialkunde (13 Prozent) und moderne Fremdsprachen (11 Prozent) vorgesehen und etwas weniger Zeit für Kunst (9 Prozent). 8 Prozent entfallen auf Sport. Diese sieben Fächergruppen sind in allen OECD-Ländern Teil des Lehrplans für Schüler des Sekundarbereich I. Technik gehört in etwa der Hälfte der OECD-Länder zum Pflichtlehrplan und Religion in mehr als der Hälfte der Länder (Tabelle D1.2b).

Im Durchschnitt entfallen in den Klassen, in denen die Mehrzahl der Schüler 9 bis 11 Jahre alt ist, 4 Prozent der vorgesehenen Unterrichtszeit auf den Wahl-Pflichtteil, bei den 12- bis 14-Jährigen sind es 7 Prozent.

In den meisten OECD-Ländern ist die Zahl der Stunden für den Pflichtteil festgelegt. Innerhalb dieses Pflichtteils können die Schüler in unterschiedlich starkem Maße wählen, welche Fächer sie belegen möchten. Im Durchschnitt entfallen in den Klassen, in denen die Mehrzahl der Schüler 9 bis 11 Jahre alt ist, 4 Prozent der vorgesehenen Unterrichtszeit auf den Wahl-Pflichtteil, bei den 12- bis 14-Jährigen sind es 7 Prozent. Bei den 9- bis 11-Jährigen bildet jedoch Australien eine Ausnahme, denn hier werden 61 Prozent des Pflichtunterrichts mit Wahlpflichtfächern abgedeckt. Schottland hat den höchsten Grad an Flexibilität (20 Prozent). Bei den 12- bis 14-Jährigen haben wiederum Australien und Schottland den höchsten Grad an Flexibilität innerhalb des Pflichtteils (23 bzw. 27 Prozent), jedoch liegt auch in einigen anderen Ländern (Belgien (frz.), Finnland, Island, Korea, den Niederlanden, Portugal und Spanien) der Anteil der Wahlpflichtfächer im Pflichtteil bei über 10 Prozent (Tab. D1.2a und D1.2b).

## Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten über die Unterrichtszeit stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2002 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2000/2001.

Die Unterrichtszeit für 7- bis 15-Jährige bezieht sich auf die formale Anzahl der Zeitstunden pro Schuljahr, die von der Schule für Unterrichtsaktivitäten für Schüler im Referenzschuljahr 2000/2001 vorgesehen wurden. Für Länder, in denen keine formalen Vorschriften zu der Unterrichtszeit vorliegen, wurde die Zahl der Unterrichtsstunden aufgrund der Erhebungsdaten geschätzt. Stunden, die entfallen, wenn Schulen wegen Feiertagen oder Feierlichkeiten geschlossen sind, wurden nicht berücksichtigt. In der vorgesehenen Unterrichtszeit nicht enthalten sind freiwillige Aktivitäten außerhalb der regulären Schulzeit, Hausaufgaben, Selbststudium.

- Der **Pflichtteil des Lehrplans** bezieht sich auf die Anzahl und Aufteilung der Unterrichtsstunden, die von jeder Schule zu unterrichten und von jedem Schüler zu besuchen sind. Die Erfassung der Zeit, die für bestimmte Fächergruppen (Fächer) vorgesehen ist, konzentriert sich eher auf den kleinsten gemeinsamen Inhalt als auf die durchschnittlich pro Fach aufgewendete Zeit, da die Datenquellen (Richtlinien) keine präzisere Angabe erlauben. Der Pflichtteil des Lehrplans umfasst sowohl den Kern-Pflichtteil als auch den Wahl-Pflichtteil des Lehrplans.
- Der **Kern-Pflichtteil des Lehrplans** bezieht sich auf die Gruppe von Unterrichtsfächern, die alle Schüler belegen müssen, wie Mathematik, Naturwissen-

schaften, Sozialkunde, Unterricht in der Landes- bzw. Unterrichtssprache und, in einigen Fällen, eine Fremdsprache. Diese Fächer können als Kernfächer betrachtet werden. Selbst wenn alle Schüler alle Kernfächer abdecken müssen, gibt es doch Wahlmöglichkeiten innerhalb eines Fachbereichs. Beispielsweise kann die Wahl zwischen Naturwissenschaften allgemein oder einzelnen naturwissenschaftlichen Fächern wie Biologie oder Physik möglich sein, oder zwischen verschiedenen Fremdsprachen.

- Der **Wahl-Pflichtteil des Lehrplans** bezieht sich auf den Teil des Pflicht-Lehrplans, bei dem hinsichtlich der für ein bestimmtes Fach aufzubringenden Zeit und/oder der Auswahl zwischen verschiedenen Fächern eine gewisse Wahlfreiheit besteht. So kann sich beispielsweise eine Schule entscheiden, Religion oder verstärkt Naturwissenschaften oder Kunst zu unterrichten, aber innerhalb des Wahl-Pflichtteil des Lehrplans muss eines der drei Fächer angeboten werden.
- Der **Nicht-Pflichtteil des Lehrplans** bezieht sich auf die durchschnittliche Unterrichtszeit, auf die Schüler zusätzlich zum Pflichtteil Anspruch haben. Diese Fächer variieren oft von Schule zu Schule oder von Region zu Region und können als „Wahlfächer“ angeboten werden.
- Die **vorgesehene Unterrichtszeit** bezieht sich auf die Stundenzahl, die Schüler jährlich im Pflicht- und Nicht-Pflichtteil des Lehrplans unterrichtet werden.

Bei den 15-Jährigen bezieht sich die Unterrichtszeit auf typische Bildungsgänge, die die meisten 15-Jährigen besuchen. Das kann ein Bildungsgang im Sekundarbereich I oder II sein; in den meisten Ländern handelt es sich um allgemeinbildenden Bildungsgänge. Wenn das betreffende Bildungssystem die Schüler in diesem Alter unterschiedlichen Bildungsgängen zuordnet, wurde in manchen Fällen eine Schätzung der durchschnittlich vorgesehenen Unterrichtszeit für die typischen Bildungsgänge erforderlich, gewichtet nach dem Anteil der Schüler in der Jahrgangsstufe, in der sich die meisten 15-Jährigen befinden. Wenn auch berufsbildende Bildungsgänge mitberechnet wurden, wurde nur der schulische Teil des Bildungsgang in den Berechnungen der durchschnittlichen Unterrichtszeit berücksichtigt.

Die Unterrichtszeit für den mindestens zu besuchenden Bildungsgang bezieht sich auf Bildungsgänge, die für Schüler vorgeschrieben sind, die vermutlich nicht über die Zeit der Schulpflicht oder des Sekundarbereichs hinaus weiter zur Schule gehen werden. Solche Bildungsgänge gibt es je nach angewandeter Einteilung in Leistungsgruppen oder Anwendung von Auswahlkriterien möglicherweise nicht in jedem Land. In vielen Ländern erhalten die Schüler in allen oder den meisten Bildungsgängen die gleiche Unterrichtszeit, bei der Auswahl der Fachbereiche oder Fächer gibt es jedoch gewisse Wahlmöglichkeiten. Wenn die Bildungsgänge recht lang sind und sich grundlegend unterscheiden, müssen die entsprechenden Entscheidungen oft frühzeitig getroffen werden.

Zur Klassifizierung der Fächer und Anmerkungen zu den einzelnen Ländern s. [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003).

Tabelle D1.1

### Vorgesehene Unterrichtszeit für den Pflicht- und den Nicht-Pflichtteil des Lehrplans in öffentlichen Bildungseinrichtungen (2001)

Durchschnittliche jährliche Anzahl an Stunden der vorgesehenen Unterrichtszeit für den Pflicht- und den Nicht-Pflichtteil des Lehrplans für 7- bis 8-Jährige, 9- bis 11-Jährige, 12- bis 14-Jährige und 15-Jährige

	Altersspanne, während der mehr als 90% der Bevölkerung an Bildung teilnehmen	Durchschnittliche jährliche Anzahl an Stunden der vorgesehenen Unterrichtszeit für den Pflichtteil des Lehrplans					Durchschnittliche jährliche Anzahl an Stunden der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit				
		7-8 J.	9-11 J.	12-14 J.	15 J. (typischer Bildungsgang)	15 J. (mindestens zu besuchender Bildungsgang)	7-8 J.	9-11 J.	12-14 J.	15 J. (typischer Bildungsgang)	15 J. (mindestens zu besuchender Bildungsgang)
<b>OECD-Länder</b>											
Australien*	5 - 16	920	928	978	964	944	945	946	1 033	1 029	1 021
Österreich	5 - 16	678	833	997	1 095	1 048	678	833	997	1 095	1 048
Belgien (fläm.)*	3 - 17	a	a	a	a	a	831	831	955	955	448
Belgien (frz.)	3 - 17	840	840	1 005	m	m	930	930	1 065	m	m
Tschechische Rep.*	5 - 17	648	720	806	886	338	m	m	m	886	m
Dänemark	4 - 15	615	750	800	720	720	615	750	890	900	900
England	4 - 15	854	843	821	893	m	890	890	940	940	m
Finnland*	6 - 17	542	665	798	855	a	542	665	798	855	a
Frankreich	3 - 17	835	835	946	1 027	m	835	835	1 038	1 131	m
Deutschland	6 - 17	642	788	878	900	m	642	788	878	900	m
Griechenland*	6 - 16	816	928	1 064	1 186	1 003	816	928	1 064	1 429	1 246
Ungarn*	5 - 16	555	680	722	833	m	611	784	925	1 207	m
Island	4 - 16	630	692	809	817	a	630	692	809	817	a
Irland*	5 - 16	915	915	839	802	713	915	915	899	891	891
Italien	3 - 15	969	1 020	1 020	m	m	969	1 020	1 020	m	m
Japan	4 - 17	709	761	875	m	a	709	761	875	m	a
Korea	6 - 17	612	718	867	963	a	612	718	867	963	a
Mexiko	6 - 12	800	800	1167	m	m	800	800	1 167	m	m
Niederlande*	4 - 16	m	1 000	1067	m	a	m	1 000	1 067	m	a
Neuseeland	4 - 15	m	m	m	m	m	985	985	948	930	m
Norwegen	6 - 17	570	703	827	855	a	570	703	827	855	a
Portugal	5 - 15	875	894	904	827	a	875	894	904	827	a
Schottland*	4 - 15	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000
Slowakische Rep.	6 - 16	645	750	860	870	a	679	784	894	904	a
Spanien*	4 - 16	792	792	929	963	963	792	792	932	963	963
Schweden*	6 - 18	741	741	741	741	a	741	741	741	741	a
Schweiz	6 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	7 - 12	720	720	791	959	a	864	864	887	959	a
Vereinigte Staaten	5 - 15	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<b>Ländermittel</b>		<b>747</b>	<b>813</b>	<b>900</b>	<b>908</b>	<b>841</b>	<b>779</b>	<b>840</b>	<b>939</b>	<b>962</b>	<b>940</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>											
Argentinien <sup>1</sup>	5 - 14	m	m	m	m	m	m	729	928	m	m
Brasilien	7 - 15	m	m	m	m	m	m	800	800	m	m
Chile	6 - 14	m	m	m	m	m	m	1 140	1 080	m	m
Ägypten	6 - 12	m	m	m	m	m	m	1 035	675	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	1 051	1 176	m	m
Indonesien	6 - 13	m	m	m	m	m	m	1 120	1 274	m	m
Jamaica	4 - 14	m	m	m	m	m	m	950	950	m	m
Malaysia	6 - 13	m	m	m	m	m	m	964	1 230	m	m
Paraguay	7 - 11	m	m	m	m	m	m	854	1 148	m	m
Peru <sup>1</sup>	6 - 14	m	m	m	m	m	m	783	914	m	m
Philippinen	7 - 13	m	m	m	m	m	m	1 067	1 467	m	m
Russische Föd.	7 - 15	m	m	m	m	m	m	814	989	m	m
Thailand	4 - 11	m	m	m	m	m	m	1 160	1 167	m	m
Tunesien	6 - 10	m	m	m	m	m	m	960	880	m	m
Uruguay	6 - 14	m	m	m	m	m	m	455	913	m	m
Simbabwe	7 - 13	m	m	m	m	m	m	871	1 102	m	m

1. Referenzjahr 2000. \* Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Quelle: OECD.

Tabelle D1.2a

**Unterrichtszeit pro Fach in Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit für den Pflichtteil des Lehrplans für 9- bis 11-Jährige (2001)**

Unterrichtszeit für einzelne Fächer in Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit für den Pflichtteil des Lehrplans.

	Kern-Pflichtteil des Lehrplans												Wahl-Pflichtteil (13)	Pflichtteil insgesamt (14)	Nicht-Pflichtteil (15)	
	Lesen, Schreiben und Literatur (1)	Mathematik (2)	Naturwissenschaften (3)	Sozialkunde (4)	Moderne Fremdsprachen (5)	Technik (6)	Kunst (7)	Sport (8)	Religion (9)	Praktische u. berufliche Kenntnisse und Fähigkeiten (10)	sonstige Fächer (11)	Kern-Pflichtteil insgesamt (12)				
<b>OECD-Länder</b>																
Australien <sup>1</sup>	12	8	3	4	2	2	3	4	1	n	n	39	61	100	2	
Österreich	23	15	10	2	7	n	20	12	7	x(12)	2	100	n	100	n	
Belgien (fläm.)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Belgien (frz.) <sup>1</sup>	x(11)	x(11)	x(11)	x(11)	5	x(11)	x(11)	7	7	x(11)	81	100	m	100	11	
Tschechische Rep. <sup>2</sup>	24	19	16	4	12	n	15	8	n	3	n	100	n	100	m	
Dänemark	25	16	8	4	7	n	21	11	4	n	4	100	n	100	n	
England	29	23	11	8	n	10	8	7	4	n	n	100	n	100	6	
Finnland	21	17	15	x(3)	9	n	13	11	6	9	n	100	n	100	n	
Frankreich	28	20	5	10	9	3	8	15	n	n	n	100	n	100	n	
Deutschland	21	17	6	6	8	1	15	11	7	n	5	97	3	100	n	
Griechenland	29	14	11	11	10	n	8	7	7	n	2	100	n	100	n	
Ungarn	27	17	5	7	7	n	15	12	n	7	3	100	n	100	15	
Island	20	13	6	9	2	n	17	10	3	3	n	84	16	100	n	
Irland	30	12	12	4	n	n	12	4	10	n	17	100	n	100	n	
Italien	17	10	8	11	10	3	13	7	6	n	n	84	16	100	n	
Japan	23	17	10	10	n	5	14	10	n	n	10	100	n	100	n	
Korea	19	15	12	12	5	n	13	9	n	2	3	89	11	100	n	
Mexiko	30	25	15	20	n	n	5	5	n	n	n	100	n	100	n	
Niederlande <sup>3</sup>	30	19	x(4)	15	2	2	10	7	4	n	12	100	n	100	n	
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Norwegen	22	15	7	8	6	n	16	7	9	n	9	100	n	100	n	
Portugal <sup>4</sup>	16	13	10	10	13	16	10	10	3	n	n	100	n	100	n	
Schottland	20	15	5	5	x(1)	5	10	5	15	x(13)	n	80	20	100	n	
Slowakische Rep.	31	20	8	8	5	n	12	11	1	4	n	100	n	100	5	
Spanien	21	17	9	9	12	n	12	11	x(13)	n	n	92	8	100	n	
Schweden	22	14	12	13	12	x(12)	7	8	x(12)	7	n	94	6	100	n	
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Türkei	19	13	10	10	9	n	7	6	7	10	1	91	9	100	20	
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
<b>Ländermittel</b>	<b>24</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>96</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	<b>2</b>	
<b>Nicht-OECD-Länder</b>																
Argentinien <sup>5</sup>	19	19	15	15	7	4	7	7	a	a	n	93	7	100	m	
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	75	25	100	m	
Ägypten	30	15	9	6	9	2	5	7	7	5	5	100	a	100	m	
Indien	19	17	12	12	19	a	4	12	a	a	a	96	4	100	m	
Indonesien	22	22	13	11	a	a	5	5	5	13	5	100	a	100	m	
Jamaica	24	21	11	11	a	a	8	8	8	a	9	100	a	100	m	
Malaysia	21	15	11	9	15	n	4	4	13	4	4	100	a	100	m	
Paraguay	26	13	8	10	xr	7	10	7	3	xr	10	93	7	100	m	
Peru <sup>5</sup>	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	70	30	100	m	
Philippinen	13	13	13	13	13	a	8	4	a	13	13	100	a	100	m	
Russische Föd.	31	15	4	9	6	6	6	6	a	m	m	85	15	100	m	
Thailand	14	10	m	m	m	m	m	m	m	23	39	86	14	100	m	
Tunesien	27	13	5	7	n	2	3	3	4	n	36	100	n	100	m	
Uruguay	28	29	13	19	a	a	9	3	a	a	a	100	a	100	m	
Simbabwe	19	13	8	8	17	8	4	4	8	8	n	100	n	100	m	

1. Australien und Belgien (frz.) nicht im Ländermittel enthalten. 2. Bei den 9- bis 10-Jährigen ist Sozialkunde in Naturwissenschaften enthalten. 3. Nur 9- und 11-Jährige.

4. Nur 10- und 11-Jährige. 5. Referenzjahr 2000.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tabelle D1.2b

### Unterrichtszeit pro Fach in Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit für den Pflichtteil des Lehrplans für 12- bis 14-Jährige (2001)

Unterrichtszeit für einzelne Fächer in Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit für den Pflichtteil des Lehrplans.

	Kern-Pflichtteil des Lehrplans												Wahl-Pflichtteil	Pflichtteil insgesamt	Nicht-Pflichtteil
	Lesen, schreiben und Literatur	Mathematik	Naturwissenschaften	Sozialkunde	Moderne Fremdsprachen	Technik	Kunst	Sport	Religion	Praktische u. berufliche Kenntnisse und Fähigkeiten	sonstige Fächer	Kern-Pflichtteil insgesamt			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
<b>OECD-Länder</b>															
Australien	12	12	10	9	5	8	8	8	1	2	3	77	23	100	6
Österreich	12	15	14	12	10	n	18	11	6	n	n	100	n	100	n
Belgien (fläm.)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.) <sup>1</sup>	15	13	6	12	12	3	3	9	6	n	6	85	15	100	6
Tschechische Rep.	14	14	21	14	11	n	11	7	n	7	n	100	n	100	n
Dänemark	23	15	14	13	11	n	10	8	4	n	4	100	n	100	11
England	14	14	14	14	11	10	9	9	5	n	n	100	n	100	15
Finnland <sup>2</sup>	12	12	13	8	13	n	7	8	4	10	n	86	14	100	n
Frankreich	17	15	12	13	12	6	7	11	n	n	n	93	7	100	10
Deutschland	14	13	11	12	16	4	10	9	5	1	2	97	3	100	n
Griechenland	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n	100	n
Ungarn	13	13	13	15	9	4	12	9	n	8	5	100	n	100	28
Island	15	12	8	7	15	n	14	9	3	6	n	88	12	100	n
Irland <sup>3</sup>	29	13	11	16	7	x(15)	4	5	9	x(15)	6	100	n	100	7
Italien <sup>1</sup>	22	10	10	15	10	10	13	7	3	n	n	100	n	100	n
Japan	14	12	11	12	13	7	11	10	n	n	7	98	2	100	n
Korea	15	12	11	11	11	5	7	9	n	3	6	88	12	100	n
Mexiko	14	14	17	26	9	n	6	6	n	9	n	100	n	100	n
Niederlande	10	10	8	11	14	5	7	9	n	3	n	78	22	100	n
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	16	13	9	11	10	n	8	10	7	n	16	100	n	100	n
Portugal	13	13	15	17	10	n	10	10	3	n	n	90	10	100	n
Schottland	19	10	9	9	x(1)	8	8	5	5	x(13)	n	73	27	100	n
Slowakische Rep.	15	16	16	17	10	n	7	7	3	3	n	97	3	100	4
Spanien	15	11	11	10	11	8	12	7	x(13)	x(13)	3	87	13	100	n
Schweden	22	14	12	13	12	x(12)	7	8	x(12)	7	n	94	6	100	n
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei <sup>1</sup>	15	14	16	10	15	n	4	4	5	6	3	91	9	100	12
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<b>Ländermittel</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>93</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>4</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>															
Argentinien <sup>4</sup>	13	13	13	15	8	8	8	8	a	a	5	90	10	100	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92	8	100	m
Ägypten	24	13	11	8	13	5	5	5	5	5	4	100	a	100	m
Indien	11	15	15	13	13	a	4	13	a	a	a	83	17	100	m
Indonesien	16	16	14	13	6	a	5	5	5	15	5	100	a	100	m
Jamaica	16	13	13	13	5	16	5	5	5	3	4	100	a	100	m
Malaysia	13	11	11	13	11	n	4	4	9	9	13	100	a	100	m
Paraguay	20	12	14	13	x(13)	12	10	5	2	x(7)	7	95	5	100	m
Peru <sup>4</sup>	14	14	12	23	6	a	6	6	6	7	a	93	7	100	m
Philippinen	9	9	9	9	9	18	6	3	a	a	9	82	18	100	m
Russische Föd.	23	13	14	13	8	6	4	5	a	a	m	87	13	100	m
Thailand	11	6	9	11	x(13)	x(13)	3	9	x(11)	6	14	69	31	100	m
Tunesien	17	14	5	15	5	5	7	10	5	n	17	100	n	100	m
Uruguay	13	13	19	18	8	a	5	5	a	a	a	81	19	100	m
Simbabwe	13	11	11	8	13	11	10	5	7	11	n	100	n	100	m

1. Nur 12- bis 13-Jährige. 2. Bei den 12-Jährigen ist Sozialkunde in Naturwissenschaften enthalten. 3. Bei den 13- bis 14-Jährigen gehört Kunst zum Nicht-Pflichtteil des Lehrplans. 4. Referenzjahr 2000.

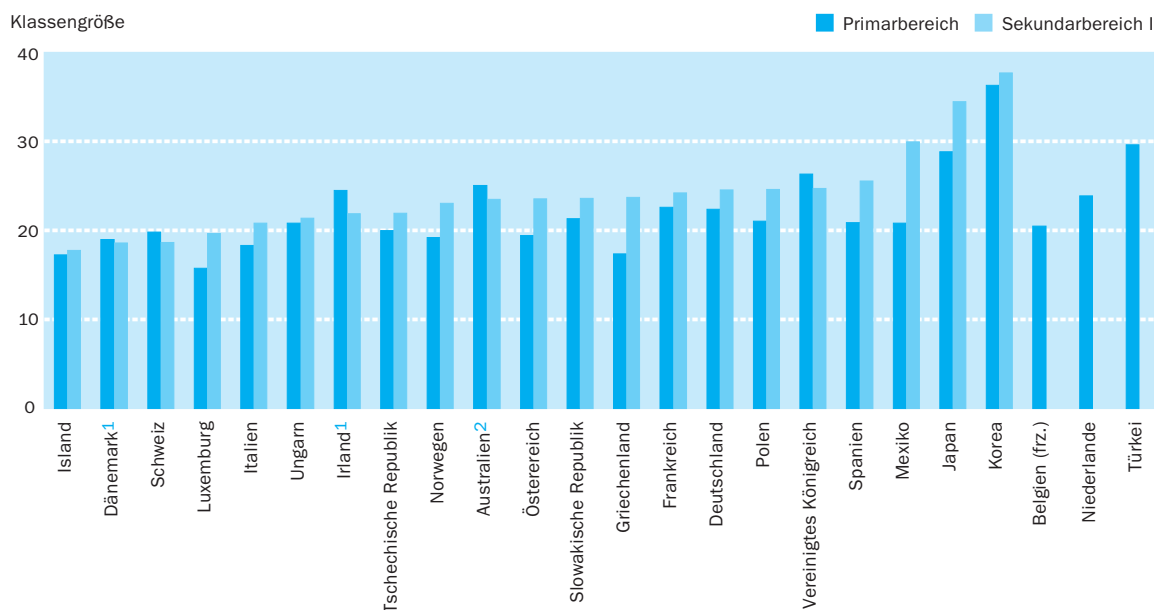
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

## Indikator D2: Klassengrößen und zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis

- Die durchschnittliche Klassengröße liegt im Primarbereich bei 22 Schülern, sie reicht jedoch von 36 Schülern pro Klasse in Korea bis zu weniger als 18 in Griechenland, Island und Luxemburg.
- Die Zahl der Schüler pro Klasse nimmt vom Primar- zum Sekundarbereich I im Durchschnitt um 2 Schüler zu, aufgrund der höheren Unterrichtsstundenzahl pro Jahr nimmt das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis jedoch eher ab, je höher der Bildungsbereich ist.
- Die Zahl der unterrichtenden und nicht-unterrichtenden Beschäftigten im Primar- und Sekundarbereich reicht von weniger als 80 Beschäftigten pro 1.000 Schülern in Japan, Kanada, Korea und Mexiko bis zu 119 und mehr Beschäftigten pro 1.000 Schülern in Frankreich, Island, Italien und Ungarn.

Abbildung D2.1

Durchschnittliche Klassengröße in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2001)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen 2. Referenzjahr 2000.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Klassengröße im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD, Tabelle D2.1. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

## Politischer Hintergrund

*Dieser Indikator gibt Auskunft über die Klassengröße und das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis ...*

In vielen OECD-Ländern gibt es heftige Diskussionen über die optimale Klassengröße. Kleinere Klassen werden geschätzt, weil sich dort die Lehrkraft mehr dem einzelnen Schüler widmen kann und sich die mit größeren Klassen verbundenen Nachteile, nämlich viele Schüler und deren Arbeit im Auge haben zu müssen, reduzieren. Außerdem können kleinere Klassen die Eltern bei der Auswahl der Schule beeinflussen. Gleichzeitig sind jedoch die Kosten für die Lehrkräfte der größte Einzelposten bei den Bildungsausgaben, so dass eine Verringerung der Klassengröße zu einem starken Anstieg der Bildungskosten führt.

Ein weiterer wichtiger Indikator für die für Bildungszwecke bereitgestellten Ressourcen ist das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis. Da es vor allem in den höheren Bildungsbereichen schwierig ist, direkte Kennzahlen für die Bildungsqualität zu definieren, wird dieser Indikator oft als indirekte Kennzahl zur Messung der Bildungsqualität herangezogen. Dies geschieht unter der Annahme, dass ein niedrigeres zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis den Schülern einen besseren Zugang zu den Lehrressourcen ermöglicht. Es mag jedoch abzuwägen sein zwischen einem geringeren zahlenmäßigen Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis und höheren Gehältern für Lehrer, höheren Investitionen in Unterrichtstechnologien oder dem verstärkten Einsatz von Hilfslehrkräften und anderen Hilfskräften, deren Gehalt oft deutlich unter dem qualifizierter Lehrer liegt. Da außerdem zunehmend mehr Kinder mit einem speziellem Bildungsbedarf in Regelklassen integriert werden, könnte der verstärkte Einsatz von Fachpersonal und Unterstützungsdiensten die für eine Reduzierung des Schüler/Lehrkräfte-Verhältnisses erforderlichen Ressourcen einschränken.

*... und den Anteil der unterrichtenden und nicht-unterrichtenden Beschäftigten im Bildungswesen.*

Die Zahl der unterrichtenden und nicht-unterrichtenden Beschäftigten im Bildungswesen pro 1.000 Schüler ist ein Maßstab für den Anteil der Humanressourcen eines Landes, der für die (Aus-)Bildung der Bevölkerung eingesetzt wird. Sowohl die Anzahl der Menschen, die entweder als Lehrer oder als pädagogisches Unterstützungspersonal beschäftigt sind, als auch die Höhe der Arbeitsentgelte des Lehrpersonals (Indikator D5) sind wichtige Faktoren, die die finanziellen Ressourcen beeinflussen, die Länder für die Bildung aufwenden.

## Ergebnisse und Erläuterungen

### Durchschnittliche Klassengröße im Primar- und Sekundarbereich I

*Die durchschnittliche Klassengröße liegt im Primarbereich bei 22 Schülern, sie reicht jedoch von 36 Schülern pro Klasse bis zu weniger als der Hälfte hiervon.*

Im Primarbereich differiert die durchschnittliche Klassengröße zwischen den einzelnen OECD-Ländern sehr. Sie reicht von 36 Schülern pro Primarklasse in Korea bis zu weniger als 20 in Dänemark, Griechenland, Island, Italien, Luxemburg, Norwegen, Österreich und der Schweiz. Im Sekundarbereich I reicht die durchschnittliche Klassengröße von 38 Schülern pro Klasse in Korea bis zu weniger als 20 Schülern in Dänemark, Island, Luxemburg und der Schweiz (Tab. D2.1).

Vom Primar- zum Sekundarbereich I steigt die Zahl der Schüler pro Klasse im Schnitt um 2 Schüler an. In Griechenland, Japan, Mexiko, Österreich und Spanien steigt die durchschnittliche Klassengröße vom Primar- zum Sekundarbereich I um mehr als 4 Schüler, während sie in Australien, Dänemark, Irland, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich zwischen diesen beiden Bildungsbereichen sinkt (Abb. D2.1). Dieser Indikator zur Klassengröße ist auf den Primar- und Sekundarbereich I beschränkt, da es in den höheren Bildungsbereichen schwierig ist, die Klassengröße zu definieren und zu vergleichen, denn oft gibt es hier keinen festen Klassenverband mehr, sondern die Schüler bilden je nach Fach und Zug immer neu zusammengesetzte Unterrichtsgruppen.

*Vom Primar- zum Sekundarbereich I steigt die Zahl der Schüler pro Klasse im Schnitt um 2 Schüler an.*

In neun der 20 Länder mit vergleichbaren Daten unterscheiden sich die Klassengrößen im Primarbereich zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen um mehr als 3 Schüler. In Norwegen, Polen, der Schweiz, der Tschechischen Republik und der Türkei sind die Klassen an öffentlichen Schulen im Primarbereich um mindestens 3 Schüler größer als an privaten Bildungseinrichtungen. Im Sekundarbereich I verringert sich der Unterschied in der Regel, aber in 8 der 18 Länder mit vergleichbaren Daten ist die durchschnittliche Klassengröße an privaten Schulen des Sekundarbereich I immer noch niedriger als an den entsprechenden öffentlichen Schulen (Tab. D2.1).

*In Norwegen, Polen, der Schweiz, der Tschechischen Republik und der Türkei sind die Klassen an öffentlichen Schulen des Primarbereichs um mindestens 3 Schüler größer als an privaten Bildungseinrichtungen.*

### Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis

Dieser Indikator untersucht auch das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis, das sich ergibt, wenn (gemessen in Vollzeitäquivalenten) die Zahl der Schüler eines bestimmten Bildungsbereichs durch die Zahl der „Lehrkräfte“ des gleichen Bildungsbereichs und ähnlicher Bildungseinrichtungen dividiert wird. Die Beziehung zwischen dem zahlenmäßigen Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis und der durchschnittlichen Klassengröße wird durch viele Faktoren beeinflusst, u.a. durch die Anzahl der Stunden, die ein Schüler täglich unterrichtet wird, die Länge des Arbeitstages eines Lehrers, die Zahl der Klassen oder Schüler, für die ein Lehrer verantwortlich ist, das Unterrichtsfach, die Zeitaufteilung der Lehrer zwischen Unterricht und anderen Aufgaben, die Gruppierung der Schüler innerhalb der Klassen und die Praxis des Teamunterrichts.

*Viele Faktoren sind für die Unterschiede beim zahlenmäßigen Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis verantwortlich.*

Im Primarbereich reicht das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis, ausgedrückt in Vollzeitäquivalenten, von ungefähr 30 Schülern pro Lehrer in Korea und der Türkei bis zu 10 in Dänemark, wobei das Ländermittel im Primarbereich bei 17 Schülern pro Lehrkraft liegt. Im Sekundarbereich schwankt das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis etwas mehr und reicht (in Vollzeitäquivalenten) von mehr als 20 Schülern pro Lehrkraft in Korea und Mexiko bis zu weniger als 11 in Belgien, Griechenland, Italien, Luxemburg, Norwegen, Österreich und Portugal. Im Durchschnitt aller Länder beträgt das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis im Sekundarbereich 14. Dies liegt sehr nahe bei den für Deutschland (15), Finnland (14), Japan (15), Polen (15), Schweden (15), die Slowakische Republik (14), die Tschechische Republik (14) und das Vereinigte Königreich (15) ermittelten Werten (Tab. D2.2).

*In Korea und der Türkei ist das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis im Primarbereich etwa dreimal so hoch wie in Dänemark.*



*Vom Primar- zum Sekundarbereich nimmt die Zahl der Schüler pro Lehrer ab.*

Wie die unterschiedlichen Mittelwerte für das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis zwischen Primar- und Sekundarbereich erkennen lassen, stehen den Schülern um so mehr Lehrer zur Verfügung, je höher sie in ihrer Bildungslaufbahn aufsteigen. Mit Ausnahme von Dänemark, Mexiko, Polen, Schweden und Ungarn verringert sich in allen OECD-Ländern das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis vom Primar- zum Sekundarbereich, obwohl die Klassengröße eher zunimmt. Der Grund für die Zunahme der Klassengröße liegt vor allem darin, dass die Unterrichtszeit mit zunehmend höherem Bildungsbereich tendenziell zunimmt.

In Frankreich, Korea und der Türkei ist der Rückgang beim zahlenmäßigen Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis vom Primar- zum Sekundarbereich mit zwischen 7 und 13 Schülern pro vollzeitäquivalentem Lehrer wesentlich ausgeprägter als in anderen Ländern. In Frankreich und Korea spiegeln diese Unterschiede hauptsächlich Unterschiede bei der jährlichen Unterrichtszeit wider, sie könnten sich aber auch aufgrund zeitlicher Verzögerungen bei der Anpassung der Zahl der Lehrkräfte an veränderte demographische Gegebenheiten oder aufgrund von Unterschieden bei den von Lehrern in den verschiedenen Bildungsbereichen abzuleistenden Unterrichtsstunden ergeben. Dieser Trend ist zwar über alle Länder hinweg zu beobachten, vom pädagogischen Standpunkt her ist jedoch nicht leicht nachzuvollziehen, warum auf höherer Bildungsebene eher ein geringeres zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis wünschenswert sein sollte (Tab. D2.2).

*Im Allgemeinen ist das zahlenmäßige Studierende/Lehrende-Verhältnis im Tertiärbereich tendenziell höher als im Sekundarbereich.*

Für öffentliche und private Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs variiert das zahlenmäßige Studierende/Lehrende-Verhältnis zwischen 54 Studierenden pro Lehrenden in Korea und 12 und weniger in Deutschland, Island, Japan, Norwegen, Schweden und der Slowakischen Republik (Tab. D2.2). Allerdings sollten solche Vergleiche für den Tertiärbereich mit Vorsicht betrachtet werden, da im Tertiärbereich immer noch Schwierigkeiten bei der Berechnung von vergleichbaren Vollzeitäquivalenten für Studierende und Lehrende bestehen.

In 12 der 17 Länder, für die Daten für Studiengänge sowohl im Tertiärbereich A und für weiterführende Forschungsprogramme als auch im Tertiärbereich B vorliegen, ist das zahlenmäßige Studierende/Lehrende-Verhältnis in Studiengängen des Tertiärbereich B, die generell stärker berufsorientiert sind, niedriger als in Studiengängen des Tertiärbereich A und in weiterführenden Forschungsprogrammen (Abb. D2.2). Deutschland, Korea, die Slowakische Republik, der Türkei und Ungarn sind die einzigen Länder, die im Tertiärbereich B ein höheres Verhältnis aufweisen.

*Im Elementarbereich liegt das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis zwischen dem des Primar- und des Sekundarbereichs.*

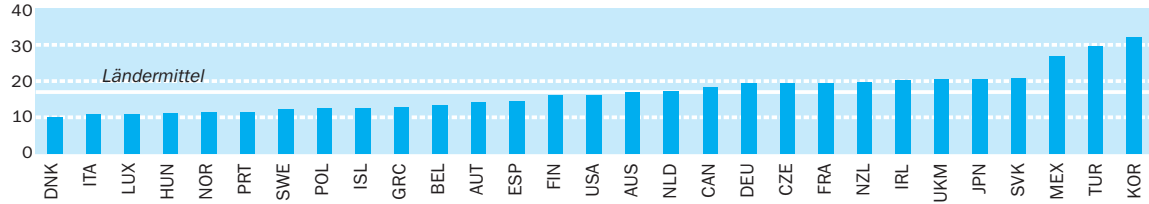
Im Elementarbereich ist das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis (d. h. hier Kinder/Erzieher-Verhältnis) tendenziell niedriger als im Primarbereich, aber etwas höher als im Sekundarbereich. Das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis im Elementarbereich reicht von weniger als 8 Kindern pro Lehrkraft/Erzieher in Dänemark, Island und Neuseeland bis zu 22 Kindern und mehr in Deutschland, Korea, Mexiko und dem Vereinigten Königreich. Es besteht offensichtlich nur eine geringe Beziehung zwischen dem zahlenmäßigen Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis im Elementar- und Primarbereich, was darauf hindeutet, dass innerhalb der einzelnen Länder der Personalbedarf der

Abbildung D2.2

Zahlenmäßiges Verhältnis Schüler zu Lehrkräften in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereichen (2001)

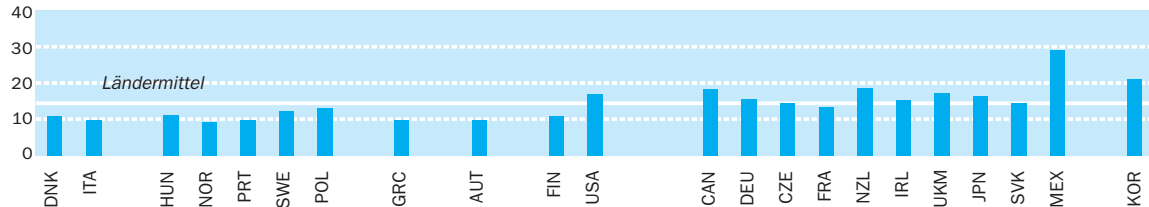
Primarbereich

Anzahl Schüler pro Lehrkraft (in Vollzeitäquivalenten)



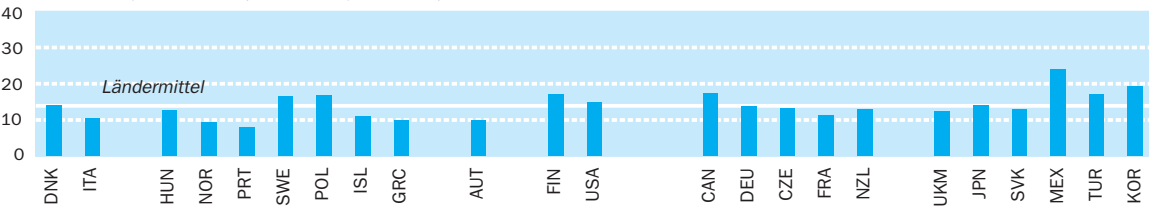
Sekundarbereich I

Anzahl Schüler pro Lehrkraft (in Vollzeitäquivalenten)



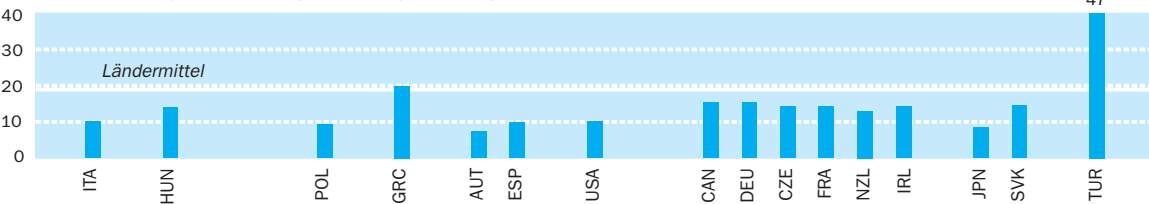
Sekundarbereich II

Anzahl Schüler pro Lehrkraft (in Vollzeitäquivalenten)



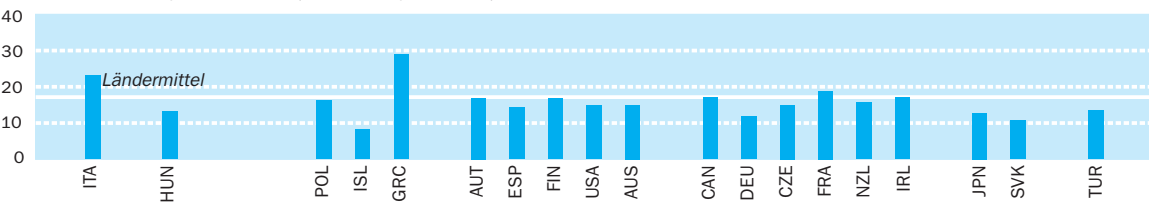
Tertiärbereich B

Anzahl Studierende pro Lehrenden (in Vollzeitäquivalenten)



Tertiärbereich A u. weiterführende Forschungsprogramme

Anzahl Studierende pro Lehrenden (in Vollzeitäquivalenten)



Hinweis: Auflistung der verwendeten Ländercodes und der dazugehörigen Ländernamen s. Hinweise für den Leser.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Anzahl Schüler pro Lehrkraft im Primarbereich.

Quelle: OECD, Tabelle D2.2 Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

einzelnen Bildungsbereiche bzw. sein Stellenwert unterschiedlich bewertet werden (Tabelle D2.2).

### Unterrichtende und nicht-unterrichtende Beschäftigte im Bildungssystem

*Die Unterschiede zwischen den Ländern werden durch Faktoren wie die durchschnittliche Klassengröße, die Gesamtzahl an Unterrichtsstunden und die Arbeitszeit der Lehrer beeinflusst.*

*Die relativen Anteile von Lehrern und anderen im Bildungsbereich Beschäftigten differieren erheblich zwischen den einzelnen Ländern.*

*An den Schulen des Primar- und Sekundarbereichs machen die nicht-unterrichtenden Beschäftigten 30 Prozent der gesamten unterrichtenden und nicht-unterrichtenden Beschäftigten aus.*

Die zwischen den Ländern zu beobachtenden Unterschiede bei der relativen Größe der Lehrerschaft lassen sich nicht allein durch die unterschiedliche Größe der Population im üblichen Schulalter erklären, sondern werden auch durch die durchschnittliche Klassengröße, die Gesamtzahl an Unterrichtsstunden für Schüler (Indikator D1), die durchschnittliche Arbeitszeit der Lehrer (Indikator D6) und die Aufteilung der Zeit der Lehrer zwischen Unterrichten und anderen Pflichten beeinflusst.

Zwischen den einzelnen OECD-Ländern gibt es große Unterschiede innerhalb der im Bildungsbereich Beschäftigten beim Anteil derjenigen, die unterrichten und derjenigen, die andere Tätigkeiten ausüben, was Unterschiede in der Organisation und dem Management des jeweiligen Bildungssystems widerspiegelt. Die Zahl der unterrichtenden und nicht-unterrichtenden Beschäftigten in Schulen des Primar- und Sekundarbereichs reicht von unter 80 Beschäftigten pro 1.000 Schülern in Japan, Kanada, Korea und Mexiko bis zu 119 und mehr Beschäftigten pro 1.000 Schüler in Frankreich, Island, Italien und Ungarn (Abb. D2.3).

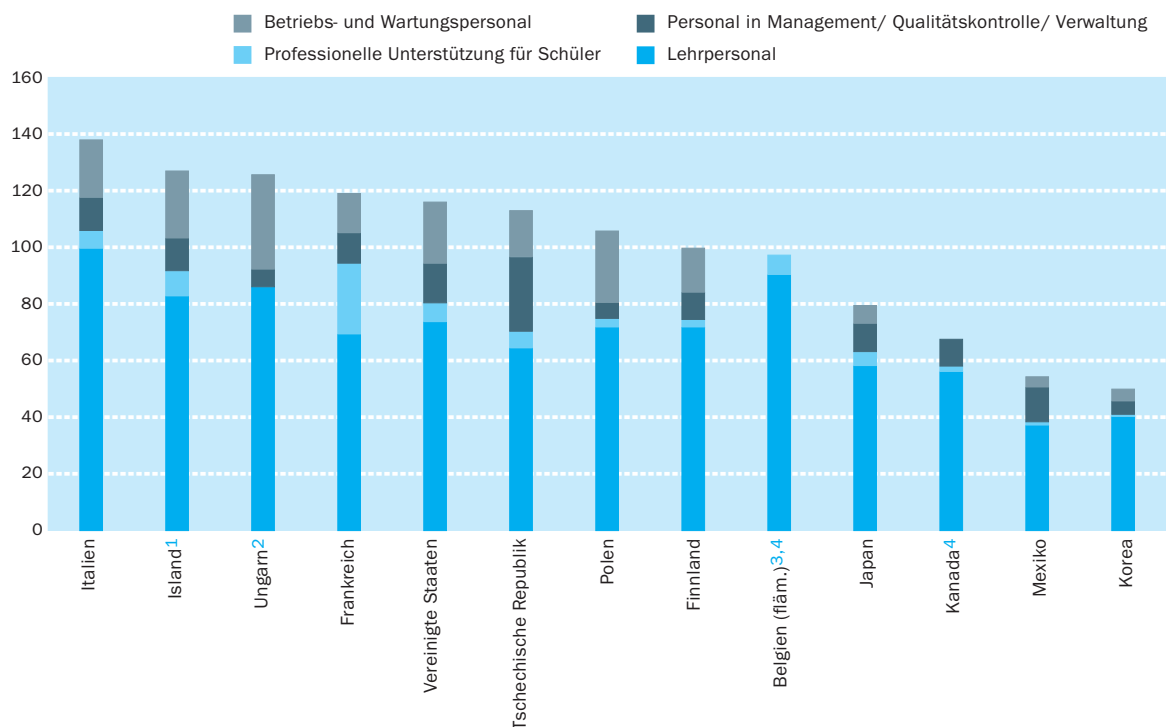
In den 13 Ländern, für die in jeder der Kategorien der im Bildungsbereich Beschäftigten Daten vorliegen, beläuft sich der Anteil der nicht-unterrichtenden Beschäftigten auf durchschnittlich 30 Prozent des gesamten unterrichtenden und nicht-unterrichtenden Personals im Primar- und Sekundarbereich. In sieben dieser Länder liegt der Anteil dieser Beschäftigten zwischen 30 und 40 Prozent der gesamten unterrichtenden und nicht-unterrichtenden Beschäftigten. In Frankreich und der Tschechischen Republik liegt er bei über 40 Prozent. Im Vergleich zur Anzahl der Schüler im Primar- und Sekundarbereich liegt der Anteil der nicht-unterrichtenden Beschäftigten im Bildungsbereich in Frankreich, Island, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten bei über 40 Beschäftigten pro 1.000 Schülern (Tab. und Abb. D2.3).

Diese Unterschiede zeigen, in welchem Umfang ein bestimmtes Land im Bildungsbereich Personal in den nicht-unterrichtenden Bereichen beschäftigt, z. B. Schulleiter ohne Lehrverpflichtung, Berater, Schulschwester, Bibliothekare, Wissenschaftler ohne Lehrverpflichtung, Busfahrer, Hausmeister und Wartungspersonal etc. In Island, Italien, Polen, Ungarn und den Vereinigten Staaten macht das Wartungs- und Betriebspersonal in Schulen des Primar- und Sekundarbereichs mehr als 20 Beschäftigte pro 1.000 Schülern in diesen Bildungseinrichtungen aus. Das Verwaltungspersonal reicht von 9 bis 10 Beschäftigten pro 1.000 Schülern im Primar- und Sekundarbereich in Italien, Mexiko und den Vereinigten Staaten bis zu 19 Beschäftigten pro 1.000 Schülern in der Tschechischen Republik, dagegen beträgt die Zahl der im Management einer Bildungseinrichtung sowie im Management auf einer übergeordneten Ebene Beschäftigten mehr als 6 pro 1.000 Schüler in Frankreich, Island, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik und mehr als 10 Beschäftigten in Norwegen (Abb. D2.3). Schließlich ist die Zahl der Beschäftigten, die als

Abbildung D2.3

**Unterrichtende und nicht-unterrichtende Beschäftigte (2001)**

Unterrichtende und nicht-unterrichtende Beschäftigte in Schulen des Primar- und Sekundarbereichs, pro 1.000 Schüler (basierend auf Vollzeitäquivalenten)



1. Daten zu Personal in übergeordnetem Management- und Verwaltung nicht verfügbar. 2. Daten zu professioneller Unterstützung für Schüler nicht verfügbar.

3. Daten zu Personal in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung nicht verfügbar. 4. Daten zu Betriebs- und Wartungspersonal nicht verfügbar.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der unterrichtenden Beschäftigten pro 1.000 Schüler.

Quelle: OECD, Tabelle D2.3. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

professionelles Unterstützungspersonal für Schüler eingestellt sind, in Frankreich relativ hoch (25 Beschäftigte pro 1.000 Schülern an Schulen des Primar- und Sekundarbereichs), und auch in Island und den Vereinigten Staaten nicht gerade niedrig (9 bzw. 7 Beschäftigte pro 1.000 Schülern an Schulen des Primar- und Sekundarbereichs).

## Definitionen und angewandte Methodik

Die Klassengröße wurde berechnet, indem die Anzahl der Schüler durch die Anzahl der Klassen dividiert wurde. Um die Vergleichbarkeit zwischen den Ländern zu gewährleisten, wurden spezielle Förderprogramme nicht erfasst. Die Daten umfassen ausschließlich die regulären Bildungsgänge im Primar- und Sekundarbereich, Unterricht in Kleingruppen außerhalb des regulären Klassenunterrichts ist nicht erfasst.

*Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2000/2001 und beruhen auf der alljährlich von der OECD aufgelegten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.*

### Das unterrichtende Personal wird wie folgt unterteilt:

- **Lehrkräfte** – voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schüler befasst ist. Diese Kategorie umfasst Lehrkräfte, Förderlehrer, und andere Lehrer, die mit Schülern als ganzer Klasse im Klassenzimmer, in kleinen Gruppen in einem Förderraum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten. Ebenfalls erfasst sind Fachgebietsleiter, deren Aufgaben ein gewisses Maß an Unterricht beinhalten, während nicht voll qualifizierte Mitarbeiter, die die Lehrkräfte beim Unterricht unterstützen, wie Hilfslehrkräfte und andere Hilfskräfte, nicht erfasst sind.
- **Hilfslehrkräfte und Lehr-/Forschungsassistenten** – nicht voll qualifizierte Beschäftigte oder Studierende, die die Lehrkräfte beim Unterrichten der Schüler unterstützen. Diese Beschäftigten sind in den Tabellen D2.1 und D2.2 nicht erfasst.

### Nicht-unterrichtendes Personal wird in 4 Kategorien aufgeteilt:

- **Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende** – voll qualifiziertes Personal, das die Schüler/Studierenden beim Lernen unterstützt. In vielen Fällen haben Angehörige dieser Kategorie zunächst eine Qualifikation als Lehrer erworben, dann aber andere Positionen innerhalb des Bildungssystems übernommen. Diese Kategorie umfasst alle im Bildungsbereich Beschäftigten, die Gesundheits- und soziale Unterstützungsdienste für Schüler/Studierende leisten, wie z. B. Berater, Bibliothekare, Ärzte, Zahnärzte, Krankenschwestern und Pfleger, Psychiater und Psychologen sowie andere Beschäftigte mit ähnlichen Verantwortungsbereichen.
- **Management einer Bildungseinrichtung sowie Management auf einer übergeordneten Ebene** – hauptberuflich Beschäftigte, die für das Management und die Verwaltung von Bildungseinrichtungen verantwortlich sind sowie Beschäftigte, die für die Qualitätskontrolle und das Management auf übergeordneten Ebenen des Bildungssystems verantwortlich sind. Unter diese Kategorie fallen Rektoren/Präsidenten, stellvertretende Rektoren/Präsidenten, Direktoren, stellvertretende Direktoren, Schulleiter, stellvertretende Schulleiter, leitende Beamte im Bildungsbereich und andere Beschäftigte im Bereich Management mit ähnlichen Verantwortungsbereichen.
- **Verwaltungspersonal in Bildungseinrichtungen und auf übergeordneter Ebene** – alle Beschäftigten, die die Verwaltung und das Management einer Bildungseinrichtung unterstützen bzw. auf übergeordneten Ebenen des Bildungssystems unterstützend tätig sind. Zu dieser Kategorie gehören Beschäftigte am Empfang, in Sekretariaten, Schreibkräfte, Buchhalter und Bürokräfte, Analytiker, Computerprogrammierer, Netzwerkadministratoren und in anderen Tätigkeiten mit ähnlichen Funktionen und Verantwortungsbereichen Beschäftigte.
- **Wartungs- und Betriebspersonal** – Beschäftigte, die für die Wartung und den Betrieb der Bildungseinrichtungen, den Transport der Schüler/Studierenden

zur und von der Schule, die Schulsicherheit und die Kantine eingesetzt werden. Dieser Kategorie zugeordnet sind Maurer, Zimmerleute, Elektriker, Wartungsarbeiter, Maler und Tapezierer, Gipser, Installateure und Fahrzeugmechaniker. Darüber hinaus Busfahrer und Fahrer anderer Fahrzeuge, Bauarbeiter, Gärtner und Platzwarte, Busbetreuer und Schülerlotsen, Köche, Aufsichtspersonal, Kantinenpersonal und andere Beschäftigte mit ähnlichen Funktionen.

Tabelle D2.1

**Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsbereich (2001)**

(basierend auf der Zahl der Schüler und der Zahl der Klassen)

	Primarbereich				Sekundarbereich I			
	Öffentliche Bildungseinrichtungen (1)	Staatlich-subsidierte private Bildungseinrichtungen (2)	Unabhängige private Bildungseinrichtungen (3)	Öffentliche u. private Bildungseinrichtungen zusammen (4)	Öffentliche Bildungseinrichtungen (5)	Staatlich-subsidierte private Bildungseinrichtungen (6)	Unabhängige private Bildungseinrichtungen (7)	Öffentliche u. private Bildungseinrichtungen zusammen (8)
<b>OECD-Länder</b>								
Australien <sup>1</sup>	24.9	25.9	a	25.0	23.6	22.2	a	23.5
Österreich	19.4	20.9	x(2)	19.4	23.5	24.2	x(6)	23.6
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (frz.)	20.1	21.1	m	20.5	21.4	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	20.1	11.3	a	20.0	22.0	19.0	a	22.0
Dänemark	19.0	m	m	19.0	18.6	m	m	18.6
Finnland	m	m	a	m	m	m	a	m
Frankreich	22.3	23.9	n	22.6	24.1	25.0	12.8	24.2
Deutschland	22.4	24.0	x(2)	22.4	24.5	26.0	x(6)	24.6
Griechenland	17.2	a	20.6	17.4	23.6	a	26.9	23.7
Ungarn	20.9	19.7	a	20.8	21.2	25.4	a	21.4
Island	17.3	16.5	n	17.3	17.8	15.0	n	17.8
Irland	24.5	m	m	24.5	21.9	m	m	21.9
Italien	18.2	a	20.4	18.3	20.8	a	21.4	20.8
Japan	28.8	a	34.5	28.8	34.3	a	37.3	34.5
Korea	36.3	a	35.9	36.3	37.9	37.2	a	37.7
Luxemburg	15.5	21.8	20.3	15.8	19.4	20.7	20.3	19.7
Mexiko	20.6	a	24.2	20.9	30.1	a	28.8	30.0
Niederlande	m	m	m	23.9	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	19.3	15.6	x(2)	19.2	23.2	19.7	x(6)	23.1
Polen	21.2	12.4	a	21.1	24.8	13.7	a	24.6
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	21.3	21.0	n	21.3	23.6	24.2	n	23.6
Spanien	19.5	24.8	21.6	20.9	24.5	28.6	22.6	25.6
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	19.9	14.1	15.4	19.8	18.8	17.7	16.1	18.7
Türkei	29.9	a	20.5	29.6	a	a	a	a
Ver. Königreich	26.4	a	m	m	24.7	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m
<b>Ländermittel</b>	<b>22.0</b>	<b>19.5</b>	<b>23.7</b>	<b>22.0</b>	<b>23.8</b>	<b>22.8</b>	<b>23.3</b>	<b>24.0</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>								
Brasilien	26.7	a	18.8	25.8	34.5	a	27.4	33.6
Chile	33.3	36.6	23.6	33.3	32.3	35.8	24.3	32.5
Ägypten	41.7	35.7	36.0	41.1	44.6	42.8	32.8	43.9
Indien	40.1	x(1)	x(1)	40.1	38.5	x(5)	x(5)	38.5
Indonesien	25.7	23.1	m	25.2	40.5	35.5	m	38.5
Israel	25.6	a	a	25.6	31.1	a	a	31.1
Jamaica	33.8	a	m	34.2	32.4	a	m	32.4
Paraguay	18.1	21.7	17.4	18.4	29.5	28.4	20.2	27.7
Philippinen	42.2	a	32.9	41.4	48.5	a	44.9	47.6
Thailand	23.2	37.5	a	24.5	34.9	25.4	a	34.1
Tunesien	29.0	a	25.9	28.9	33.7	a	19.2	33.2
Uruguay	18.9	a	m	18.9	29.9	a	26.4	29.4

1. Referenzjahr 2000.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle D2.2

## Zahlenmäßiges Verhältnis von Schülern zu Lehrkräften in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (2001)

nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich (1)	Primarbereich (2)	Sekundarbereich I (3)	Sekundarbereich II (4)	Sekundarbereich insgesamt (5)	Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich (6)	Tertiärbereich B (7)	Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme (8)	Tertiärbereich insgesamt (9)
<b>OECD-Länder</b>									
Australien <sup>1</sup>	m	17.0	m	m	m	m	m	15.0	m
Österreich	18.1	14.3	9.8	9.9	9.8	9.9	7.3	16.9	15.8
Belgien	16.7	13.4	x(5)	x(5)	9.8	x(5)	x(9)	x(9)	18.1
Kanada	11.5	18.3	18.4	17.2	17.8	x(7)	15.2	17.0	16.2
Tschechische Rep.	12.7	19.4	14.5	13.1	13.8	10.0	14.1	15.0	14.9
Dänemark	6.9	10.0	11.1	13.9	12.4	m	m	m	m
Finnland	13.0	16.1	10.9	17.0	14.0	x(4)	x(4)	16.8	16.8
Frankreich	19.2	19.5	13.5	11.2	12.3	a	14.2	18.9	18.1
Deutschland	24.6	19.4	15.7	13.7	15.2	15.0	15.4	11.9	12.3
Griechenland	14.5	12.7	9.8	9.7	9.7	m	19.8	28.9	25.2
Ungarn	11.4	11.3	11.2	12.5	11.8	9.1	14.0	13.2	13.3
Island	5.2	12.6	x(2)	10.9	m	x(5,9)	m	8.3	8.0
Irland	14.5	20.3	15.2	x(3)	x(3)	x(3)	14.2	17.1	16.0
Italien	12.8	10.8	9.9	10.4	10.2	m	10.0	23.1	22.4
Japan	18.5	20.6	16.6	14.0	15.1	x(4,9)	8.5	12.8	11.3
Korea	22.2	32.1	21.0	19.3	20.1	a	m	m	m
Luxemburg <sup>2</sup>	17.4	11.0	x(5)	x(5)	9.1	m	m	m	m
Mexiko	21.9	27.0	29.2	23.8	27.3	a	x(9)	x(9)	15.2
Niederlande	x(2)	17.2	x(5)	x(5)	17.1	x(5)	x(9)	x(9)	12.6
Neuseeland	7.6	19.6	18.7	12.8	15.7	12.5	13.0	15.7	15.0
Norwegen	m	11.6	9.3	9.2	9.3	x(4)	x(9)	x(9)	11.5
Polen	12.8	12.5	13.1	16.8	15.4	16.4	9.3	16.3	16.2
Portugal	16.9	11.6	9.9	8.0	8.9	m	x(9)	x(9)	m
Slowakische Rep.	10.0	20.7	14.5	12.9	13.8	14.1	14.5	10.7	10.8
Spanien	16.0	14.7	x(5)	x(5)	11.0	x(5)	9.8	14.2	13.4
Schweden	10.3	12.4	12.4	16.6	14.6	m	x(9)	x(9)	9.3
Schweiz <sup>2</sup>	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	15.6	29.8	a	17.2	17.2	a	46.7	13.6	16.1
Ver. Königreich <sup>1</sup>	22.1	20.5	17.3	12.3	14.5	m	x(9)	x(9)	17.6
Vereinigte Staaten	14.9	16.3	17.0	14.8	15.9	a	10.1	14.9	13.7
<b>Ländermittel</b>	<b>14.9</b>	<b>17.0</b>	<b>14.5</b>	<b>13.8</b>	<b>13.9</b>	<b>12.4</b>	<b>19.0</b>	<b>17.2</b>	<b>16.5</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>									
Argentinien <sup>2,3</sup>	19.9	22.7	13.2	9.0	11.2	a	12.1	8.0	9.3
Brasilien <sup>4</sup>	18.7	24.8	20.7	19.0	20.1	a	x(9)	x(9)	15.2
Chile <sup>4</sup>	24.9	33.4	33.0	28.4	30.1	a	m	m	m
China <sup>4</sup>	32.8	19.9	18.6	20.7	19.1	8.5	32.4	12.7	16.9
Ägypten	22.1	22.3	21.2	13.2	17.0	m	m	m	m
Indien <sup>2,4</sup>	34.3	40.0	36.1	30.4	34.1	40.0	29.0	21.9	21.9
Indonesien	23.2	25.6	19.2	17.0	18.4	a	x(9)	x(9)	17.5
Israel	m	20.1	12.9	12.7	12.8	m	m	m	m
Jamaica	23.7	33.6	19.4	17.3	19.3	10.6	17.1	11.4	14.6
Malaysia <sup>4</sup>	26.7	18.8	x(5)	x(5)	18.4	12.0	15.1	17.5	16.9
Paraguay <sup>4</sup>	x(2)	18.8	x(5)	x(5)	21.5	a	22.1	m	m
Philippinen <sup>4</sup>	30.1	35.2	43.4	22.4	36.4	45.0	x(9)	x(9)	25.9
Russische Föd.	7.0	17.3	m	m	m	10.2	14.6	15.3	15.0
Thailand	30.3	20.4	20.6	33.2	25.4	a	24.9	27.9	27.1
Tunesien <sup>2</sup>	m	22.7	13.3	199.1	21.0	8.8	x(9)	x(9)	18.2
Uruguay <sup>4</sup>	28.3	20.8	11.8	21.1	14.6	a	x(9)	x(9)	8.7
Simbabwe	m	38.1	x(5)	x(5)	31.5	17.6	0.0	0.0	10.8

1. Nur allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I und II. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr 1999. 4. Referenzjahr 2000.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).



Tabelle D2.3

**Unterrichtende und nicht-unterrichtende Beschäftigte in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (2001)**

Unterrichtende und nicht-unterrichtende Beschäftigte in Schulen des Primar- und Sekundarbereichs, pro 1.000 Schüler (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Lehrpersonal		Professionelle Unterstützung für Schüler	Personal in Management/ Qualitätskontrolle/ Verwaltung		Betriebs- und Wartungspersonal	Unterrichtende u. nicht-unterrichtende Beschäftigte zusammen
	Lehrer, Fachlehrer und sonstige Lehrende	Hilfslehrkräfte und lehrende/ forschende Assistenten		Personal im Management der Schule sowie auf übergeordneter Ebene	Verwaltungspersonal der Schule sowie auf übergeordneter Ebene		
<b>OECD-Länder</b>							
Australien	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	89.9	m	m	m	m	m	m
Belgien	89.6	m	m	m	m	m	m
Belgien (fläm.)	90.4	a	6.9	m	m	m	97.3
Kanada	55.5	0.5	2.0	4.9	4.7	m	67.7
Tschechische Rep.	64.2	0.1	5.9	6.9	19.4	16.4	113.0
Dänemark	89.4	m	m	m	m	m	m
Finnland	67.4	4.3	2.6	2.3	7.5	15.8	99.9
Frankreich	69.3	m	25.0	6.9	3.9	13.8	119.0
Deutschland	61.4	m	m	m	m	m	m
Griechenland	91.5	m	m	m	m	m	m
Ungarn	86.0	m	m	m	6.2	33.6	125.8
Island <sup>1</sup>	82.8	n	8.9	7.4	4.2	23.7	127.0
Irland	59.5	m	m	2.0	m	m	m
Italien	96.2	3.5	6.3	1.8	9.9	20.4	138.0
Japan	58.1	m	5.0	5.3	4.8	6.4	79.5
Korea	40.1	a	0.8	2.5	2.2	4.4	50.0
Luxemburg	87.6	m	m	m	m	m	m
Mexiko	36.9	0.3	1.1	3.4	8.8	3.9	54.4
Niederlande	58.3	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	57.9	m	m	m	m	m	m
Norwegen	97.1	m	m	10.9	m	m	m
Polen	71.7	a	3.2	5.5	m	25.4	105.8
Portugal	99.2	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	64.8	m	m	6.3	m	m	m
Spanien	80.5	m	m	m	m	m	m
Schweden	74.2	m	m	4.6	m	m	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	38.2	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	52.3	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	62.1	11.5	6.6	5.1	8.9	21.9	116.2
<b>Ländermittel</b>	<b>71.4</b>	<b>3.4</b>	<b>6.2</b>	<b>5.1</b>	<b>7.3</b>	<b>16.9</b>	<b>99.5</b>

1. Daten zu übergeordnetem Management- und Verwaltungspersonal nicht verfügbar.

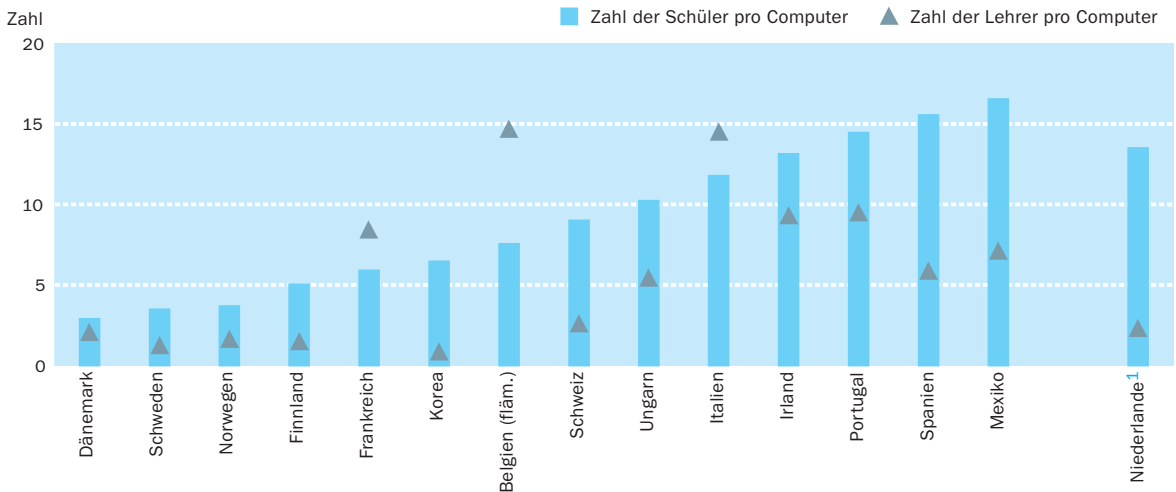
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

## Indikator D3: Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) durch Lehrer und Schüler im Sekundarbereich II

- In den 14 in diesem Indikator erfassten Ländern mit vergleichbaren Daten besucht ein Schüler des Sekundarbereich II typischerweise eine Schule, an der sich 9 Schüler einen Computer teilen. Diese Zahl variiert sehr stark, von 3 Schülern pro Computer in Dänemark und Schweden bis zu mehr als 15 Schülern pro Computer in Mexiko und Spanien.
- Im Durchschnitt besuchen 63 Prozent der Schüler eine Schule, deren Schulleiter mangelnde Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrer als Hindernis für die erfolgreiche Einführung von IKT nennt. In Frankreich und Norwegen besuchen mehr als drei Viertel der Schüler eine Schule, deren Schulleiter diese Aussage machte.
- Im Durchschnitt nahm im Schuljahr 2000/2001 ein Drittel der Lehrer an IKT-bezogenen beruflichen Fortbildungsmaßnahmen teil, dagegen besuchte die Hälfte der Lehrer im gleichen Zeitraum nicht-IKT-bezogene berufliche Fortbildungsmaßnahmen.
- Aus einer Liste von 22 Hindernissen beim Einsatz von IKT im Unterricht – z. B. Hindernisse bezüglich Hardware und Computerinfrastruktur, Software, organisatorischer Vorkehrungen in Bezug auf Lehrer, Schule und Klassenzimmer – bezeichneten Schulleiter von 10 Prozent der Schüler des Sekundarbereich II die ungenügende Anzahl von Computern zur Nutzung durch die Schüler als größte Hindernis für die Nutzung von IKT im Unterricht. Unzureichende Wartung und technischer Support sowie fehlende Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrer in Bezug auf die Nutzung von Computern für Unterrichtszwecke waren andere oft genannte Hindernisse.

Abbildung D3.1

## Zahl der Schüler und Lehrer pro Computer im Sekundarbereich II (2001)



1. Land erfüllte nicht die internationalen Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind ungewichtet.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Zahl der Schüler pro Computer.

Quelle: OECD ISUSS-Datenbank. Tabellen D3.1 und D3.3. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

## Politischer Hintergrund

In der Erhebung „International Survey of Upper Secondary Schools“ (ISUSS) der OECD wurden Schulleiter zur Nutzung von Informationstechnologie an ihrer Schule befragt.

Die Volkswirtschaften der OECD hängen in zunehmendem Maße vom technologischen Wissen und entsprechenden Fähigkeiten der Erwerbsbevölkerung ab. Deshalb spielen Schulen eine wichtige Rolle dabei, den Schülern die notwendigen Kenntnisse für den Erfolg auf einem wettbewerbsorientierten, technologiebasierten Arbeitsmarkt zu vermitteln. Die erfolgreiche Integration von IKT in den Unterricht erfordert jedoch weit mehr als Investitionen in Hard- und Software für die Schulen. Informations- und Kommunikationstechnologie muss auch als Mittel zur Erreichung von Bildungszielen in der Bildungspolitik und den Lehrplänen verankert sein. Lehrer müssen entsprechend geschult werden, damit sie Computer effektiv in den Lehr- und Lernprozess einbinden und für ihre administrativen Aufgaben nutzen können. Die Organisation der Unterrichtszeit und der Einsatz von Lehr- und Lernstrategien muss flexibel genug sein, um eine möglichst effektive Nutzung von IKT im Unterricht zu ermöglichen. Schließlich erfordert der erfolgreiche Einsatz von Informationstechnologien in den Schulen angemessenen technischen Support und eine Gesamtperspektive, die den Informationsaustausch zwischen Schulen und anderen Bildungsinstitutionen und -organisationen fördert.

Im Jahr 2001 führte die OECD die Studie „International Survey of Upper Secondary Schools“ (ISUSS) durch, die verschiedene Aspekte des Einsatzes von Informations- und Kommunikationstechnologie durch Lehrer und Schüler im Sekundarbereich untersuchte. Schulleiter wurden nach der Anzahl der Computer an ihren Schulen gefragt, nach dem Einsatz moderner Technologien für Unterrichtszwecke und insbesondere bei den Aufgaben der Schüler, nach der Nutzung von Computern durch Lehrer, nach der beruflichen Weiterbildung

der Lehrer im Bereich Computertechnologie, nach der Art der IKT-bezogenen Kooperation zwischen Schulen und anderen Institutionen und nach den wahrgenommenen Hindernissen bei der Erreichung von IKT-bezogenen Zielen in Bezug auf Lehrer, Hard- und Software, und Organisation. (Eine Beschreibung der Erhebung s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003).)

## Ergebnisse und Erläuterungen

### Die Bereitstellung von Informations- und Kommunikationstechnologie in den Schulen

#### Verfügbarkeit von Computern für Schüler des Sekundarbereich II

Oft wird die durchschnittliche Anzahl von Schülern pro Computer als Indikator dafür verwendet, in welchem Maße den Schülern moderne Technologien zur Verfügung stehen. Bei ISUSS wurden Schulleiter des Sekundarbereich II gebeten, die Gesamtzahl der allen Schülern ihrer Schule zur Verfügung stehenden Computer anzugeben. Dann wurde das zahlenmäßige Schüler/Computer-Verhältnis berechnet, indem die Gesamtzahl der den Schülern an der Schule zur Verfügung stehenden Computer durch die Gesamtzahl der Schüler der Schule dividiert wurde. In den Ländern, die an dieser Erhebung teilnahmen, besucht ein Schüler des Sekundarbereich II typischerweise eine Schule, an der sich 9 Schüler einen Computer teilen. Diese Zahl variiert sehr stark, von 3 Schülern pro Computer in Dänemark und Schweden bis zu mehr als 15 Schülern pro Computer in Mexiko und Spanien.

*Typischerweise besucht ein Schüler des Sekundarbereich II eine Schule, an der sich 9 Schüler einen Computer teilen, aber diese Zahl variiert stark von Land zu Land.*

Bei der Interpretation dieser Daten ist zu beachten, dass die Verfügbarkeit von Hardware allein jedoch keineswegs deren sinnvolle Nutzung durch Schüler und Lehrer garantiert und ebenso wenig darauf hinweist, wie leicht sie bei Bedarf im Klassenzimmer oder an anderen Orten zugänglich ist. Außerdem garantiert dieses Verhältnis ebenso wenig, dass die Qualität der Hardware (z. B. Kompatibilität, Speicher, Geschwindigkeit, verbundene Peripheriegeräte und Software) der Nutzung im Klassenzimmer angemessen ist. Letztendlich können Durchschnittswerte Unterschiede zwischen den Schulen aufgrund von Faktoren wie der geographischen oder sozio-ökonomischen Lage der Schule sowie der Art der Bildungseinrichtung überdecken (Tab. D3.1).

*Die reine Verfügbarkeit allein garantiert zwar noch keineswegs eine sinnvolle Nutzung der Computer, ...*

Während in vielen Ländern die Nutzung von Computern keineswegs erst in jüngster Zeit begann, wurden das World Wide Web und E-Mail Accounts in den meisten Schulen erst innerhalb der letzten fünf Jahre eingeführt. In der Studie „International Survey of Upper Secondary Schools“ wurden Schulleiter gefragt, in welchem Jahr Technologien wie Textverarbeitungs- und Tabellenkalkulationsprogramme, das World Wide Web und E-Mail Accounts an ihrer Schule zum ersten Mal für Unterrichtszwecke eingesetzt wurden. 1995 besuchten in Belgien (fläm.), Dänemark, Finnland und der Schweiz 15 Prozent der Schüler des Sekundarbereich II eine Schule, an der Textverarbeitungs- und Tabellenkalkulationsprogramme für Unterrichtszwecke genutzt wurden. Im Jahr 2000 besuchten in Finnland, Frankreich, Irland, Norwegen und Ungarn sämtliche Schüler des Sekundarbereich II eine Schule, die diese Software nutzen. Zwischen 1995 und 2000 hat die Nutzung von Textverarbeitungs- und Tabel-

*... aber durch Netzwerktechnologien hat sich der Zugang zu elektronischen Informationen in den letzten 5 Jahren deutlich verbessert.*

lenkalkulationsprogrammen in Italien, Mexiko, Spanien und Ungarn um 20 Prozentpunkte und mehr zugenommen, in Korea lag der Anstieg sogar bei nahezu 50 Prozentpunkten. Im Gegensatz dazu besuchten 1995 im Durchschnitt 24 Prozent der Schüler eine Schule, an der das Internet genutzt wurde und nur 13 Prozent der Schüler besuchten eine Schule, an der Lehrern und Schülern ein E-Mail-System zur Verfügung stand. Im Jahr 2000 besuchten jedoch 4 von 5 Schülern des Sekundarbereich II eine Schule, an der Internet und Intranet genutzt wurden (Tab. D3.1 und Abb. D3.2).

*Im Durchschnitt aller Länder nannten die Schulleiter den Mangel an Computern zur Nutzung durch die Schüler als größtes Hindernis für den Einsatz von IKT im Unterricht an ihren Schulen.*

### **Hindernisse in Bezug auf Soft- und Hardware bei der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie im Unterricht**

Die Schulleiter wurden auch gebeten, aus einer Liste von 22 möglichen Hindernissen – einschließlich Hardware und Computerinfrastruktur, Software, den Lehrern und der Organisation – das größte Hindernis für den Einsatz von IKT im Unterricht auszuwählen. Von allen angegebenen Hindernissen nannten die Schulleiter die unzureichende Anzahl von Computern für die Nutzung durch Schüler als größtes Hindernis für den Einsatz von IKT im Unterricht. In Mexiko, Portugal und Spanien nannten die Schulleiter von mehr als 20 Prozent der Schüler des Sekundarbereich II dies als größtes Hindernis. In Mexiko ist die Zahl der Schüler pro Computer am höchsten, in Dänemark und Schweden dagegen am niedrigsten, daher sind diese Ergebnisse im Kontext der IKT-spezifischen Maßnahmen im Bildungssystem und der entsprechenden Erwartungen innerhalb jeder Schule und jedes Landes zu interpretieren. Viele Schulleiter nannten auch veraltete Computer als größtes Hindernis für den Einsatz von IKT. Dies gilt vor allem für Mexiko, Spanien, Schweden und Ungarn, wo die Schulleiter von 10 Prozent der Schüler diese Aussage machten. In Belgien (fläm.) und Frankreich wurde der Mangel an Wartung und technischem Support von den Schulleitern von mehr als 25 Prozent der Schüler als größtes Hindernis für den Einsatz von IKT genannt, während es in Italien, Mexiko, Norwegen und Ungarn weniger als 5 Prozent waren (Tab. D 3.2).

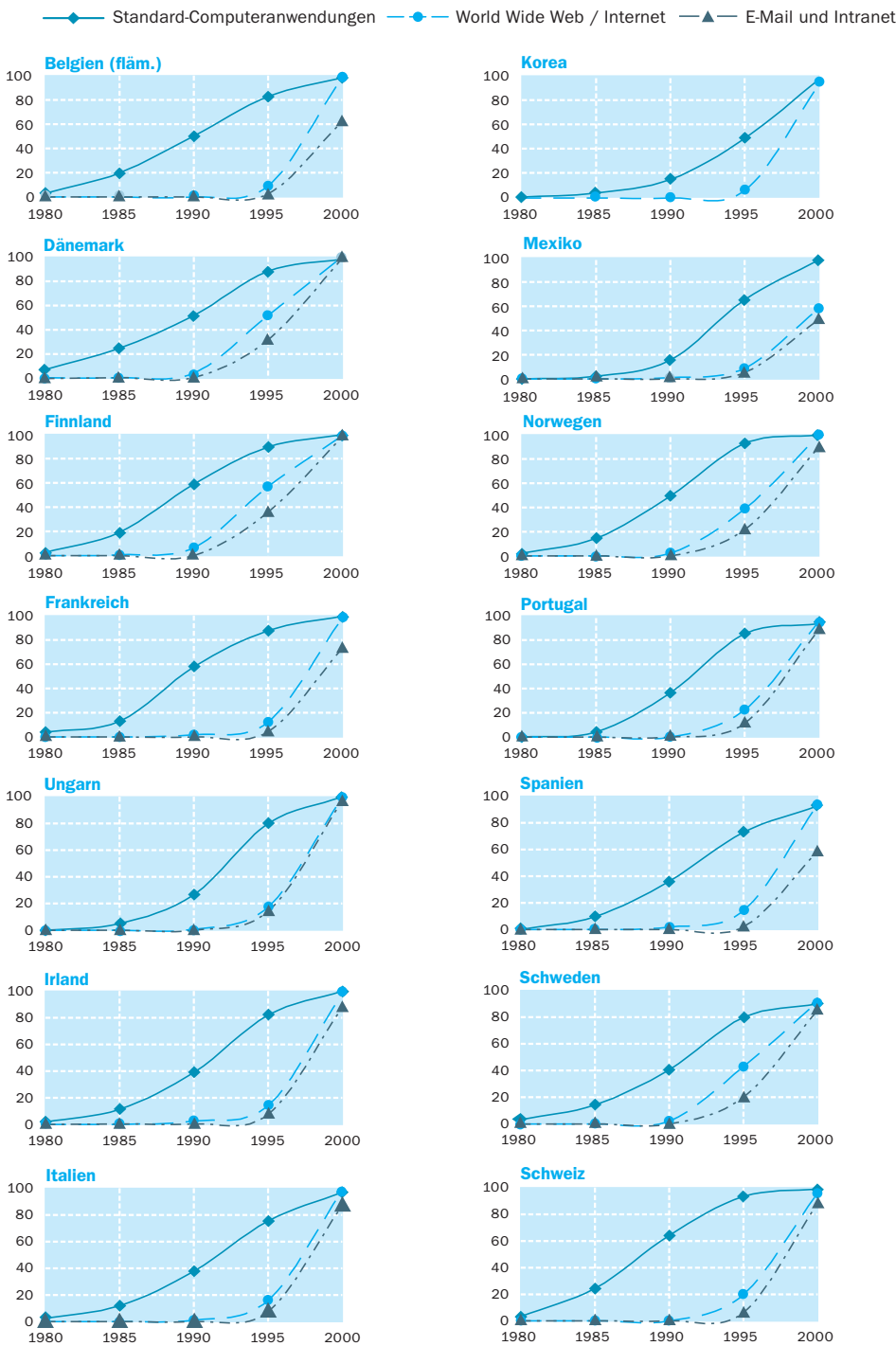
Andere Hindernisse im Bereich Hardware und Infrastruktur, wie kein vorhandener Internetanschluss, nicht genügend Platz, um Computer unterzubringen und eine schlechte Infrastruktur (z. B. hinsichtlich Strom und Telekommunikationsverbindungen) wurden von den Schulleitern nicht als ernsthafte Hindernisse für den Einsatz von IKT im Klassenzimmer betrachtet (Tab. D3.2).

Qualität und Quantität der Hardware wurden von vielen Schulleitern als größtes Hindernis bei der Integration von IKT in Unterricht und Lernen genannt, aber nur wenige Schulleiter sahen Probleme mit der Software als größtes Hindernis für die Nutzung von Computern im Unterricht. In Korea besuchen jedoch 10 Prozent der Schüler eine Schule, deren Schulleiter die nicht ausreichende Zahl von Software-Lizenzen für Unterrichtszwecke als größtes Hindernis nannten, und 12 Prozent besuchen eine Schule, deren Schulleiter angab, dass der Mangel an unterschiedlichen Arten von Software ein Problem sei (Tab. D3.2).

Abbildung D3.2

**Einführung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in Schulen (1980 – 2000)**

Prozentsatz der Schüler im Sekundarbereich II, die Schulen besuchen, deren Schulleiter angaben, dass Computeranwendungen, das Internet und E-Mail bis 1980, 1985, 1990, 1995 und 2000 eingeführt wurden.



Hinweis: Die Niederlande erfüllten die internationalen Anforderungen an die Stichprobe nicht und sind daher in dieser Abbildung nicht enthalten.

Quelle: OECD ISUSS-Datenbank, Tabelle D3.1. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

## Lehrer und Informations- und Kommunikationstechnologien

*In drei Viertel der Länder haben die Lehrer besser Zugang zu Computern als die Schüler.*

*In Dänemark, Finnland, Korea, Norwegen und Schweden gibt es maximal zwei Lehrer pro Computer und mehr als 49 Prozent der Lehrer nutzen Computeranwendungen und das Internet für Unterrichtszwecke.*

### Verfügbarkeit von Computern für Lehrer im Sekundarbereich II

Computer sind sowohl für Lehrer als auch die Schulverwaltungen ein wichtiges Hilfsmittel. Sie benutzen sie für täglich anfallende Arbeiten, wie z. B. die Aktualisierung von Schülerakten, Briefe an Eltern oder Ausschüsse, das Verfassen von Zeugnissen und Beurteilungen, die Unterrichtsvorbereitung und die Aktualisierung der Websites der Schule bzw. der einzelnen Klasse. Informations- und Kommunikationstechnologien können also Qualität und Effizienz der Arbeit der Lehrer verbessern und gleichzeitig dazu genutzt werden, effektive Lernergebnisse zu erreichen. Um diese Ziele zu erreichen, müssen Schulen in Hard- und Software sowie Weiterbildung investieren, damit die Lehrer in die Lage versetzt werden, IKT effizient bei ihrer täglichen Arbeit einzusetzen. Trotz dieser Bemühungen könnten vielleicht einige Lehrer Schwierigkeiten damit haben, diese neuen Technologien in ihre Arbeits- und Unterrichtsmethoden zu integrieren.

In ISUSS wurden Schulleiter im Sekundarbereich II nach der Anzahl der Computer gefragt, die an ihrer Schule ausschließlich den Lehrern zur Verfügung stehen. Dann wurde das zahlenmäßige Lehrer/Computer-Verhältnis berechnet, indem die Gesamtzahl der ausschließlich den Lehrern der Schule zur Verfügung stehenden Computer durch die Gesamtzahl der vollzeitäquivalenten Lehrer an der Schule dividiert wurde. Abbildung D3.1 zeigt, dass in drei Viertel der Länder die Lehrer besser Zugang zu Computern haben als die Schüler. In Dänemark, Finnland, Korea, Norwegen und Schweden teilen sich maximal zwei Lehrer einen Computer, aber diese Länder weisen auch ein niedriges zahlenmäßiges Schüler/Computer-Verhältnis auf. Die Schulleiter wurden auch gebeten, den Prozentsatz der Lehrer im Sekundarbereich II anzugeben, die Computeranwendungen, das Internet und E-Mails mindestens einmal im Monat für Unterrichtszwecke einsetzen. In den gleichen fünf Ländern gaben die Schulleiter an, dass mehr als 49 Prozent der Lehrer Computeranwendungen und das Internet für Unterrichtszwecke einsetzen. Dies belegt, dass die Lehrer in diesen Ländern die ihnen zur Verfügung stehenden IKT-Ressourcen einsetzen (Tab. D 3.3). In Irland und Mexiko nutzen dagegen weniger als ein Drittel der Lehrer Computeranwendungen, ein Viertel oder weniger das Internet und höchstens 13 Prozent E-Mails mindestens einmal im Monat für Unterrichtszwecke. In diesen Ländern besuchen mehr als 10 Prozent der Schüler eine Schule, deren Schulleiter als größtes Hindernis für den Einsatz von IKT im Unterricht den Mangel an Computern für die Nutzung durch Lehrer nannte (Tab. D3.2).

### Berufliche Weiterentwicklung der Lehrer im Bereich IKT

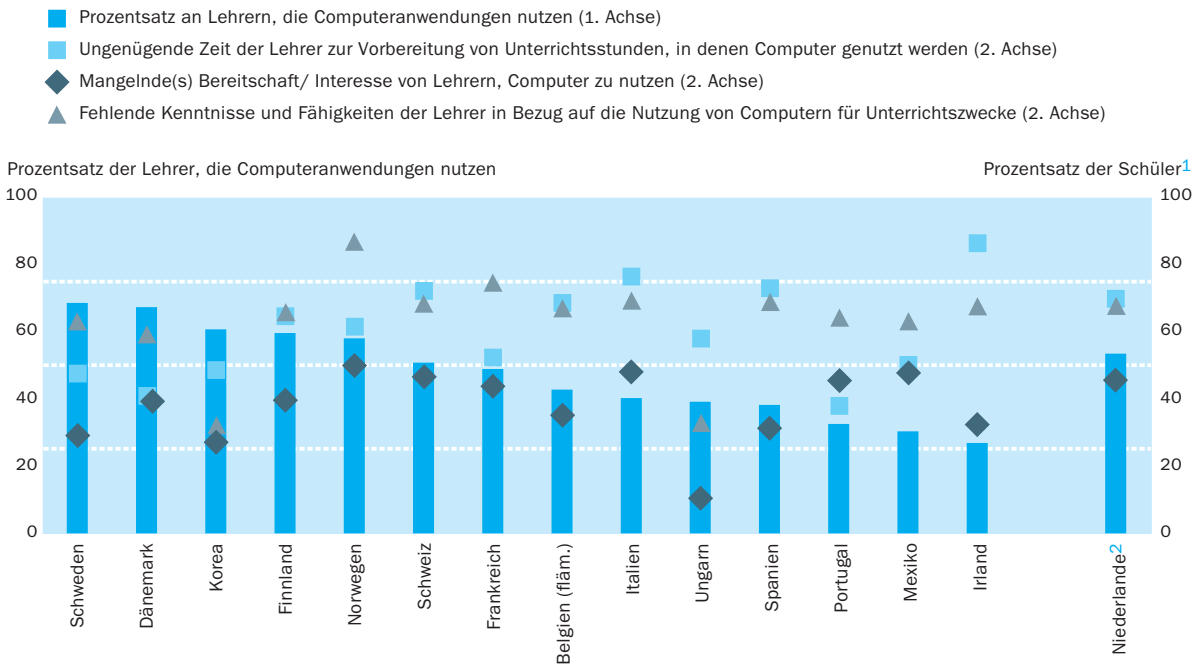
Dafür Sorge zu tragen, dass Lehrer mit der Nutzung von IKT vertraut sind und sie zu ermutigen, IKT in ihre Unterrichtsplanung zu integrieren, ist ein wichtiges Ziel der beruflichen Weiterentwicklung von Lehrern. Eine gut geplante, kontinuierliche Personalentwicklung in Übereinstimmung mit den lehrplanbezogenen Zielen der Schule ist entscheidend dafür, dass Lehrer die modernen Technologien angemessen einsetzen, um das Lernen aller Schüler im Unterricht zu fördern. In ISUSS wurden Schulleiter nach dem Prozentsatz der Lehrer im Sekundarbereich II gefragt, die im Schuljahr 2000/2001 an IKT-bezogenen

*Obwohl im Schuljahr 2000/2001 im Durchschnitt ein Drittel der Lehrer an IKT-bezogenen beruflichen Fortbildungsmaßnahmen teilnahm, ...*

Abbildung D3.3

## Lehrerbezogene Schwierigkeiten beim Erreichen von IKT-Zielen im Sekundarbereich II (2001)

Prozentsatz Schüler im Sekundarbereich II, deren Schulleiter bestimmte Lehrer-bezogene Schwierigkeiten beim Erreichen der IKT-Ziele der Schule angaben



1. Prozentsatz an Schülern, die Schulen mit verschiedenen Lehrerbezogenen Schwierigkeiten beim Erreichen der IKT-Ziele besuchen

2. Land erfüllte nicht die internationalen Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind ungewichtet.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes der Lehrer, die Computeranwendungen nutzen, nach Angabe der Schulleiter.

Quelle: OECD ISUSS-Datenbank. Tabelle D3.2 und D3.3 Hinweis s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

Weiterbildungsmaßnahmen teilnahmen. Im Durchschnitt nahm ein Drittel der Lehrer an IKT-bezogenen beruflichen Fortbildungsmaßnahmen teil, dagegen besuchte die Hälfte der Lehrer nicht-IKT-bezogene berufliche Fortbildungsmaßnahmen. In Dänemark, Finnland und Norwegen nahmen mehr als 40 Prozent der Lehrer an IKT-bezogenen beruflichen Fortbildungsmaßnahmen teil, während der Anteil der Lehrer, die nicht-IKT-bezogene Fortbildungsmaßnahmen besuchten, in diesen Ländern bei über 56 Prozent lag (Tab. D4.3).

Die Schulleiter wurden auch gebeten anzugeben, ob unzureichende Schulungsmöglichkeiten für Lehrer ein Hindernis beim Erreichen der IKT-Ziele der Schule darstelle. Im Durchschnitt besuchen 40 Prozent der Schüler des Sekundarbereich II eine Schule, deren Schulleiter angab, dass unzureichende Schulungsmöglichkeiten für Lehrer ein Hindernis beim Erreichen der IKT-Ziele darstellen. In Irland, Norwegen und Spanien lag die Zahl bei über 55 Prozent. Obwohl unzureichende Möglichkeiten der Personalentwicklung als Hindernisgrund angegeben wurden, nannten nur wenige Schulleiter dies als größtes Hindernis beim Einsatz der IKT im Unterricht (Tabellen D3.2 und D3.3).



*... besuchen 63 Prozent der Schüler eine Schule, deren Schulleiter mangelnde Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrer als Hindernis für die erfolgreiche Einführung von IKT nannten, ...*

Die Schulleiter machten auch Angaben zu anderen Lehrer-bezogenen Hindernissen für die Einführung von IKT. Im Durchschnitt besuchen 63 Prozent der Schüler eine Schule, deren Schulleiter mangelnde Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrer als Hindernis für die erfolgreiche Einführung von IKT nannten. In Frankreich und Norwegen liegt der Anteil sogar bei über drei Viertel (Abb. D3.3 und Tab. D3.3). Die mangelnden Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrer beim Einsatz von Computern für Unterrichtszwecke nannten im Durchschnitt Schulleiter von 10 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II als größtes Hindernis für die Nutzung von IKT im Unterricht. (Tab. D3.2).

*... und 37 Prozent besuchen eine Schule, deren Schulleiter der Ansicht ist, die Lehrer seien nicht bereit, Computer einzusetzen.*

Lediglich 37 Prozent der Schüler besuchen eine Schule, deren Schulleiter eine mangelnde Bereitschaft der Lehrer, Computer einzusetzen, als Hindernis beim Erreichen der IKT-bezogenen Ziele der Schule nannte. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Schulen den Lehrern zwar berufliche Weiterbildung in IKT anbieten und dass viele Lehrer bereit und fähig sind, diese Ressourcen zu nutzen, dass aber mehr Unterstützung erforderlich ist, um sicherzustellen, dass die Lehrer auch umfassend befähigt sind, moderne Technologien bei ihrer beruflichen Tätigkeiten zu nutzen (Tab. D3.3 und Abb. D3.3).

### **Integration von Computern in den Unterricht im Klassenzimmer**

Informations- und Kommunikationstechnologien können eine Vielzahl von Lehr- und Lernmethoden ermöglichen. Sie können sowohl zum individuellen Lernen als auch zum Lernen in der Gruppe genutzt werden, erlauben den Schülern, in ihrem eigenen Tempo zu lernen, entwickeln die Forschungs- und Analysefähigkeiten der Schüler und schaffen zusätzliche Möglichkeiten zum Lernen durch Simulation. Lehrer können die computerbezogenen Aktivitäten auch in die Hausaufgaben der Schüler integrieren.

*In vielen Schulen werden Computer im Unterricht vor allem zur Informationsrecherche im Internet genutzt, ...*

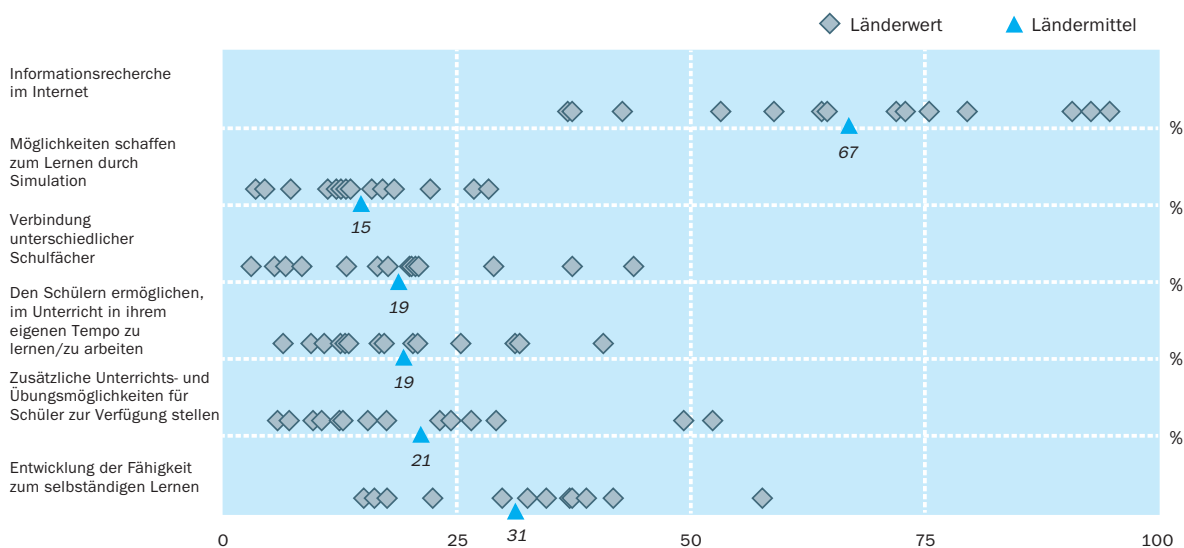
In ISUSS wurden Schulleiter nach dem Ausmaß gefragt, in dem Computer für verschiedene Bildungszwecke genutzt werden. Im Durchschnitt aller Länder besuchen mehr als zwei Drittel der Schüler eine Schule, deren Computer „häufig“ zur Informationsrecherche im Internet genutzt werden, aber nur ein Drittel besucht eine Schule, an der Computer zur Förderung des selbständigen Lernens genutzt werden. Nur höchstens jeder fünfte Schüler besucht eine Schule, an der Computer genutzt werden, um zusätzlichen Unterricht oder Übungsmöglichkeiten zu bieten oder um die Synergien zwischen verschiedenen Fächern zu verbessern. Vor allem in den nordischen Ländern, in denen mehr Lehrer an beruflichen Weiterbildungen teilnehmen als in den anderen Ländern (IKT-bezogene und andere Personalentwicklungsmaßnahmen), werden Computer jedoch weit regelmäßiger für andere Zwecke als die reine Informationsrecherche im Internet genutzt: Als wichtigste Ziele wurden die Entwicklung des eigenständigen Lernens (39 Prozent in Dänemark, 42 Prozent in Norwegen und 57 Prozent in Schweden) und das Anbieten von zusätzlichem Unterricht und weiteren Übungsmöglichkeiten (52 in Norwegen und 49 Prozent in Schweden) genannt.

Im Durchschnitt besuchen zwischen 52 und 61 Prozent der Schüler eine Schule, an der Computer „ein wenig“ dazu genutzt werden, selbständiges Lernen zu unterstützen, das Lernen durch Simulation zu fördern, zusätzliche Unterrichtsmöglichkeiten zu bieten und unterschiedliche Schulfächer zu verbinden.

Abbildung D3.4

## Einsatz von Computern zur Erreichung bestimmter Bildungsziele im Sekundarbereich II (2001)

Verteilung der Schüler des Sekundarbereichs II, die Schulen besuchen, deren Schulleiter angaben, dass Computer viel zur Erreichung bestimmter Bildungsziele eingesetzt werden (Mittelwerte, nach Ländern)



Quelle: OECD ISUSS-Datenbank. Tabelle D3.4. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

Die Häufigkeit dieser Aussagen macht deutlich, dass trotz großer Investitionen in Computertechnologie seitens der Schulen bei der Integration dieser Technologie in Unterricht und Bildung nicht so große Fortschritte erzielt wurden. Die Verbreitung der Internetnutzung an den Schulen belegt, dass Computer zunächst einmal als „Massenmedien“ genutzt werden. Im Vergleich zu arbeitsintensiveren Nutzungsmöglichkeiten ist das Surfen im Internet interessant und lohnenswert. Bislang gibt es jedoch nur begrenzte Beweise dafür, inwieweit dies zum Wissenserwerb beiträgt. Zweifelsohne können einige Schüler Wege finden, um mit dem Internet schneller zu lernen, und sie sollten dazu auch Gelegenheit haben. In Mexiko besuchen 41 Prozent der Schüler eine Schule, deren Schulleiter angibt, dass Computer viel dazu genutzt werden, den Schülern zu ermöglichen, im Unterricht in ihrem eigenen Tempo zu lernen/zu arbeiten. Wenn sich die Investitionen jedoch auszahlen sollen, ist mehr Zeit und Mühe auf die intensivere Nutzung der Computer zu verwenden (Tab. D3.4).

Die unflexible Organisation hinsichtlich der Belegung von Klassenzimmern und der Unterrichtszeit kann ein Hindernis für die effektive Umsetzung von IKT-bezogenen Zielen in den Schulen sein. Von den 22 Hindernissen beim Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologie im Unterricht, die in Tabelle D3.2 aufgelistet sind, nannten in Finnland, der Schweiz und Ungarn die Schulleiter von mehr als 10 Prozent der Schüler die ungenügende Zeit der Lehrer zur Vorbereitung von Unterrichtsstunden, in denen Computer benutzt werden, als größtes Hindernis bei der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie im Unterricht. In Italien und Schweden nannten die Schulleiter von mehr als 10 Prozent der Schüler Schwierigkeiten bei der In-

... aber die Schulleiter gaben an, dass den Lehrern nicht genug Zeit dafür zur Verfügung stehe, den Unterricht so vorzubereiten, dass Computer genutzt und in den Unterricht integriert werden.

tegration von Computern in den Unterricht im Klassenzimmer als größtes Hindernis. Wenige Schulleiter nannten Probleme bei der zeitlichen Planung von Computereinsatz und Internetzugang für die unterschiedlichen Klassen als größtes Hindernis (Tab. D3.2).

Schüler nutzen den Computer zunehmend für ihre Schulaufgaben. Die Ergebnisse von ISUSS zeigen, dass die Schüler bei ihren Schulaufgaben regelmäßig Computer zur Textverarbeitung und als Rechercheinstrument nutzen. Die Schulleiter wurden gefragt, ob bestimmte Computeraktivitäten regelmäßig Teil der Aufgaben der Schüler des Sekundarbereichs seien. In allen Ländern besuchen mehr als 85 Prozent der Schüler eine Schule, an der der Betrieb eines Computers (Speichern von Dateien, Drucken etc.) und das Verfassen von Dokumenten mit einem Textverarbeitungsprogramm regelmäßig Bestandteil ihrer Aufgaben ist. Im Durchschnitt besuchen mehr als drei Viertel der Schüler eine Schule, an der die Nutzung von Tabellenkalkulationsprogrammen sowie von elektronischen Formen der Kommunikation regelmäßig Bestandteil ihrer Aufgaben sind. Andere Tätigkeiten, wie das Erstellen von Illustrationen mit Grafikprogrammen, das Schreiben von Programmen, die Kommunikation mit Lehrern und anderen Schülern mittels E-Mail und die Nutzung von Lernsoftware finden weniger häufig statt (Tab. D3.5). Es ist jedoch zu beachten, dass „regelmäßig Bestandteil der Aufgaben der Schüler“ relativ großzügig definiert wurde, indem als Kriterium „mindestens einmal pro Monat“ verwendet wurde. Das Kriterium „mindestens einmal pro Woche“ hätte sehr wahrscheinlich zu anderen Ergebnissen geführt.

### Kooperationen bei der Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologie

Die Bereitstellung von technischem Support sowohl durch interne als auch externe Fachleute ist entscheidend für das erfolgreiche Funktionieren von Hard- und Software an der Schule. Technische Probleme sind möglichst umgehend anzugehen, um eine Störung des Unterrichts zu vermeiden, neue Hard- und Software muss regelmäßig gekauft, installiert und gewartet werden, und Ratschläge zu Unterrichtsmaterialien, zum Informationsaustausch, zu Lehrerfortbildungen sowie zu Hard- und Software sind von Experten und Institutionen innerhalb und außerhalb der Schule einzuholen.

Die Ergebnisse von ISUSS zeigen, dass die Schulen in den meisten Ländern Wissen und Informationen über IKT-Entwicklungen eher mit anderen Bildungseinrichtungen austauschen als Rat bei privaten Unternehmen oder anderen Organisationen zu suchen. In ISUSS wurden Schulleiter danach gefragt, ob ihre Schule mit Bildungseinrichtungen, privaten Unternehmen oder anderen Organisationen wie Schulbehörden, Ministerien, Stadtbibliotheken etc. in Fragen des Erwerbs und des Austauschs von Software, Hardware und elektronischem Lernmaterial, der beruflichen Weiterbildung, der Entwicklung von Lernmaterialien, der Wartung oder bei Computer-bezogenem Unterricht kooperiert. In den meisten Ländern gaben die Schulleiter an, mit anderen Bildungseinrichtungen am stärksten im Bereich gemeinsame Bildungserfahrungen durch IKT (z. B. Austausch von Informationen und gemeinsame Forschungsprojekte) und bei der beruflichen Weiterbildung zusammenzuarbeiten. Mehr als 50 Prozent der Schüler in Dänemark, Finnland, Korea und

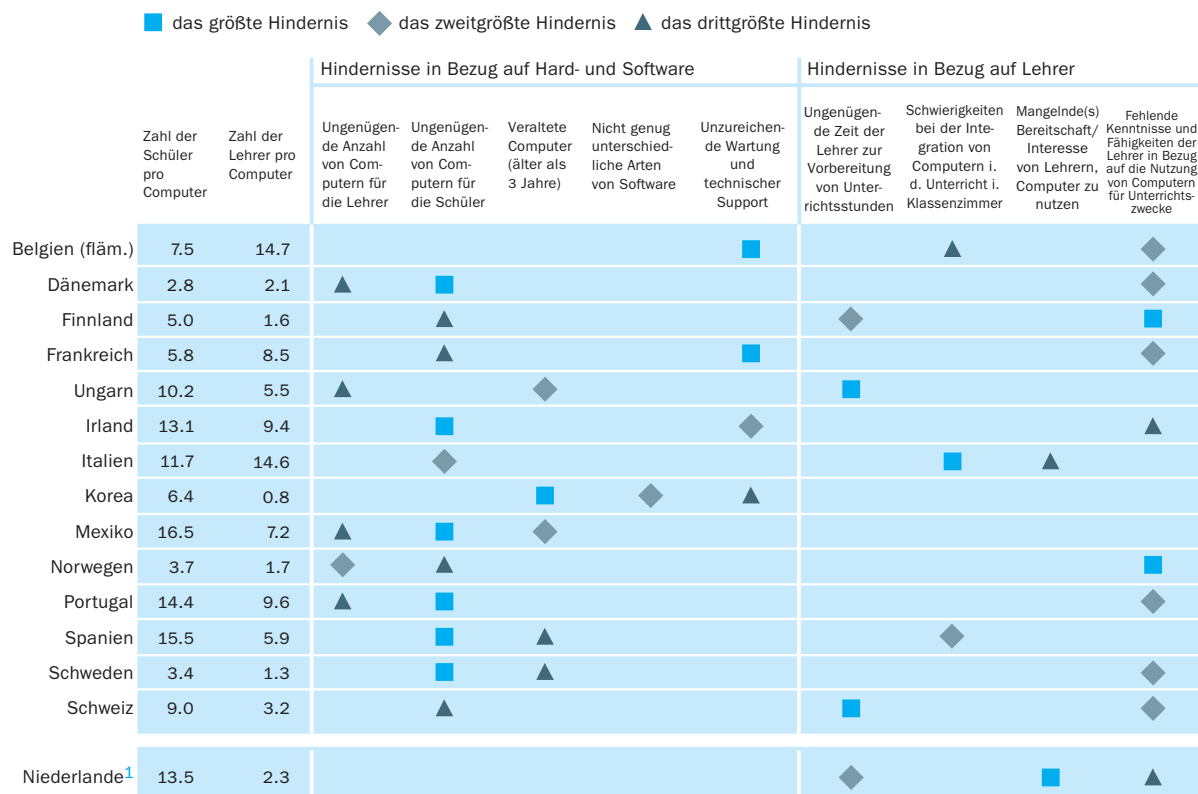
*Die Zusammenarbeit verschiedener Organisationen bei technologischen Entwicklungen in Schulen ist entscheidend, um Effektivität und Kosteneffizienz sicherzustellen.*

*Viele Schulen tauschen Wissen und Informationen über IKT eher mit anderen Bildungseinrichtungen als mit privaten Unternehmen oder öffentlichen Institutionen aus.*

Abbildung D3.5

**Die größten Hindernisse beim Einsatz von IKT für Lehrzwecke im Sekundarbereich II (2001)**

Einschätzung der Hindernisse beim Erreichen von IKT-bezogenen Lehrzielen, auf Länderebene, nach den Angaben der Schulleiter



1. Land erfüllte nicht die internationalen Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind ungewichtet.

Quelle: OECD ISUSS-Datenbank, 2003. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

Norwegen besuchen Schulen, deren Schulleiter angab, durch den Austausch von Bildungserfahrungen mit anderen Bildungseinrichtungen zusammenzuarbeiten. Mehr als 70 Prozent der Schüler in Dänemark und Schweden besuchen Schulen, deren Schulleiter angab, mit anderen Bildungseinrichtungen bei der beruflichen Weiterbildung im Bereich IKT zu kooperieren. In den meisten Ländern, insbesondere aber in Ungarn, arbeiten die Schulen eher in Spezialbereichen der Softwareentwicklung, bei Computernetzwerken, Lernumgebungen und Lernmaterialien mit privaten Unternehmen zusammen (Tab. D3.6).

### Die größten Hindernisse bei der Weiterentwicklung der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie in Schulen des Sekundarbereich II

Die Schulleiter wurde gebeten, die drei größten Hindernisse beim Erreichen der informations- und kommunikationstechnologischen Ziele der Schule zu nennen. Weiter oben wurden Prozentsätze von Schülern genannt, die eine Schule besuchen, an der eines von 22 auf einer Liste aufgeführten möglichen Probleme als größtes Hindernis beim Erreichen der IKT-Ziele der Schule angegeben wurde (Tab. D3.2). Um die Bedeutung jedes Hindernisses innerhalb eines Landes zu berechnen, wurde jedes Hindernis mit 3, 2, und 1 gewichtet, je

nachdem ob es als das größte, das zweitgrößte oder das drittgrößte Hindernis bezeichnet wurde. Abbildung D3.5 zeigt eine zusammenfassende Darstellung der Hindernisse, die je nach ihrer Schwere in den einzelnen Ländern gewichtet wurden.

*Die unzureichende Verfügbarkeit von Computern für Schüler scheint immer noch das größte Hindernis bei der Integration von IKT zu sein, ...*

Das Gesamtergebnis über alle Länder hinweg zeigt, dass nur neun der 22 Probleme in der internationalen Liste der größten Probleme auftauchen. Die unzureichende Anzahl von Computern zur Nutzung durch die Schüler wurde selbst in den Ländern mit der vielseitigsten Nutzung der Computer am häufigsten als das größte Problem genannt (oder vielleicht gerade deswegen).

*... gefolgt von den mangelnden Kenntnissen und Fähigkeiten der Lehrer beim Einsatz von Computern für Unterrichtszwecke.*

Das zweitgrößte Problem scheinen die mangelnden Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrer beim Einsatz von Computern für Unterrichtszwecke zu sein. Aus diesen Ergebnissen lassen sich nicht so einfach unmittelbare bildungspolitische Konsequenzen ziehen. Sollen die Länder die IKT-Kenntnisse ihrer Lehrer und deren Kenntnisse beim Einsatz von Computern im Unterricht weiterentwickeln? Oder ist es wichtiger, die Schulen „massenhaft“ mit Computern auszustatten? Sollen die Länder bei der Bildungssoftware auf das Internet setzen, weil dies am häufigsten genutzt wird? Oder sollten sie bei der Entwicklung von Lernsoftware kooperieren, um den Schulen entsprechende Materialien zu einem akzeptablen Preis bieten zu können? Welche Art der beruflichen Weiterbildung und welche Mischung von Entwicklungsaktivitäten und Investitionen in Computer und Computer-bezogene Bildungsressourcen sind die kosteneffizientesten Mittel zur Verbesserung der computergestützten Lernumgebung?

Die Daten zu Hindernissen (Tab. D3.2 und Abb. D3.5), zur zeitlichen Einführung von IKT (Tab. D3.1) und den vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Computern in unterschiedlichen Ländern (Tab. D3.4) zeigen, dass die Integration neuer Technologien und ein neues technologisches Umfeld an den Schulen sowohl insgesamt höhere Mittel für schnell veraltete Geräte, Bildungsmaterialien und Nutzerkenntnisse als auch innovative Ansätze zur Organisation des Unterrichts und Lernens an der Schule erfordern.

## Definitionen und angewandte Methodik

*Die Daten zur Nutzung von IKT in den Schulen stammen aus der Erhebung „International Survey of Upper Secondary Schools“ (ISUSS) der OECD aus dem Jahr 2001.*

Die Daten dieses Indikators stammen aus der Studie „International Survey of Upper Secondary Schools“ (ISUSS) der OECD, einer Studie des allgemeinen Sekundarbereich II, die im Schuljahr 2001/2002 in 15 Ländern an 4.400 Schulen des Sekundarbereich II durchgeführt wurde. Nähere Informationen s. Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/ieag2003](http://www.oecd.org/edu/ieag2003).

**Computer** beinhaltet Computer, die andere Multimedialgeräte wie z. B. ein CD-ROM-Laufwerk oder eine Soundkarte unterstützen können, und die in der Schule zu Bildungszwecken genutzt werden. Computer, die ausschließlich zu Unterhaltungszwecken genutzt werden, sind nicht enthalten.

**Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT)** bezieht sich auf die Aktivitäten und Technologien, die die elektronische Anzeige, Verarbeitung und Speiche-

zung von Daten sowie elektronische Kommunikation beinhalten. Die internationale Wirtschaft, internationale Medien und Wissenschaftler verwenden hierfür immer mehr den Begriff IKT. IKT ist gekennzeichnet durch noch nie da gewesenen globalen Austausch von Informationen, Produkten, Kapital und Ideen sowie globaler Kommunikation zwischen Menschen.

**Bildungszweck** bedeutet die Nutzung von Computern bei der Planung, Organisation und Bewertung des Lernens und den Einsatz von Computern als Lehr- und Lernmittel, z. B. um Demonstrationsmaterial aus dem Internet herunterzuladen, Informationen redaktionell zu bearbeiten, Dokumentationsmaterialien aufzubereiten, Aufgaben und Klassenarbeiten vorzubereiten und die Arbeiten der Schüler zu korrigieren etc.

Das **größte Hindernis** beim Erreichen der informations- und kommunikationstechnologischen Ziele von Schulen ist das Hindernis, das die Schulleiter von den drei größten Hindernissen, nach denen der ISUSS-Fragebogen fragte, als erstes nannten.

Die Daten für Abb. D3.5 wurden aus der mittleren „Größe“ der verschiedenen Hindernisse in jedem Land berechnet. Im Fragebogen wurden die Schulleiter gebeten, die drei größten Probleme zu nennen, die ihrer Meinung nach das Erreichen der informations- und kommunikationstechnologischen Entwicklungsziele an ihren Schulen verhindern. Die Antworten wurden nach der Schwere gewichtet, d. h. es wurde ein Wert von 3, 2, und 1 zugeordnet, je nachdem ob es als das größte, das zweitgrößte oder das drittgrößte Hindernis bezeichnet wurde. Die Ergebnisse hinsichtlich der Größe des Hindernisses innerhalb der Schule wurden auf Landesebene aggregiert und nach der Anzahl der Schüler des Sekundarbereich II gewichtet. Die Hindernisse mit dem größten, dem zweitgrößten und dem drittgrößten aggregierten Wert im jeweiligen Land sind in Tabelle D3.5 aufgeführt.

Tabelle D3.1

**Einführung grundlegender Computeranwendungen im Sekundarbereich II (1980–2000)**

Kumulierter Prozentsatz der Schüler des Sekundarbereich II, die Schulen besuchen, an denen die folgenden Informations- und Kommunikationstechnologien eingeführt wurden, nach Jahr und Gesamtzahl an Schülern im Sekundarbereich II der Schule, geteilt durch die Gesamtzahl an Computern, die allen Schülern an der Schule zur Verfügung stehen.

	Prozentsatz der Schüler des Sekundarbereich II, die Schulen besuchen, bei denen Standard-Textverarbeitungs- und -Tabellenkalkulationsprogramme eingeführt waren bis zum Jahr ...					Prozentsatz der Schüler des Sekundarbereich II, die Schulen besuchen, an denen das Internet eingeführt war bis zum Jahr ...					Prozentsatz der Schüler des Sekundarbereich II, die Schulen besuchen, an denen ein sowohl für Lehrer als auch Schüler zugängliches E-Mail-System eingeführt war bis zum Jahr ...					Zahl der Schüler pro Computer
	1980	1985	1990	1995	2000	1980	1985	1990	1995	2000	1980	1985	1990	1995	2000	
<b>OECD-Länder</b>																
Belgien (fläm.)	3	20	50	83	98	n	n	n	9	99	n	n	n	3	62	8
Dänemark	7	25	52	88	98	1	1	4	52	100	n	1	1	32	99	3
Finnland	2	19	59	90	100	n	1	6	57	99	n	n	n	36	98	5
Frankreich	4	13	58	88	100	n	n	2	12	98	n	n	n	4	73	6
Ungarn	n	5	26	80	100	n	n	1	18	100	n	n	n	14	97	10
Irland	2	11	39	82	100	n	n	2	14	98	n	1	1	8	88	13
Italien	3	12	38	75	97	n	n	1	16	99	n	n	n	8	87	12
Korea	1	4	15	49	97	n	n	n	7	94	n	n	n	6	91	6
Mexiko	n	2	15	65	98	n	n	1	9	58	n	n	n	5	49	17
Norwegen	2	15	49	93	100	n	n	2	39	100	n	n	n	22	90	4
Portugal	n	4	37	85	94	n	n	n	22	95	n	n	n	11	89	14
Spanien	n	10	36	73	93	n	n	2	14	94	n	n	n	2	59	16
Schweden	3	14	40	80	90	n	n	2	43	91	n	n	n	20	85	3
Schweiz	3	25	64	93	99	n	n	n	20	96	n	n	n	6	88	9
<b>Ländermittel</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>41</b>	<b>80</b>	<b>97</b>	<b>n</b>	<b>n</b>	<b>2</b>	<b>24</b>	<b>94</b>	<b>n</b>	<b>n</b>	<b>n</b>	<b>13</b>	<b>83</b>	<b>9</b>
Niederlande <sup>1</sup>	2	12	40	65	100	n	n	n	15	95	n	n	n	n	60	13

1. Land erfüllte nicht internationale Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind ungewichtet.

Quelle: OECD ISUSS-Datenbank, 2003. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle D3.2

**Die größten Hindernisse beim Einsatz von IKT für Lehrzwecke im Sekundarbereich II (2001)**

Prozentsatz der Schüler des Sekundarbereich II, die Schulen besuchen, deren Schulleiter angeben, dass die größten Hindernisse beim Einsatz von IKT für den Unterricht zu den nachfolgend aufgeführten gehören.

	Hindernisse in Bezug auf Hardware und Infrastruktur				Hindernisse in Bezug auf Software			Hindernisse in Bezug auf Lehrer							Hindernisse in Bezug auf Organisation/Planung (auf Schulebene)				Sonstige				
	Unzureichende Anzahl von Computern zur Nutzung durch die Lehrer	Unzureichende Anzahl von Computern zur Nutzung durch die Schüler	Veraltete Computer (älter als 3 Jahre)	Keine Internet-Verbindung verfügbar	Nicht genügend Platz vorhanden, um Computer entsprechend aufzustellen	Unzureichende/instabile Infrastruktur (Telekommunikation, Elektrizität)	Nicht genug Software-Lizenzen für Unterrichtszwecke	Nicht genug unterschiedliche Arten von Software	Schlechte Qualität verfügbarer Software	Ungenügende Zeit der Lehrer zur Vorbereitung von Stunden, in denen Computer genutzt werden	Schwierigkeiten bei der Integration von Computern in den Unterricht im Klassenzimmer	Schwierigkeiten beim Einsatz von Computern bei lernschwachen Schülern	Keine Zeit für Lehrer vorgesehen, sich mit den Möglichkeiten des Internets zu beschäftigen	Mangels(Bereitschaft/ Interesse von Lehrern, Computer zu nutzen	Fehlende Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrer in Bezug auf Nutzung von Computern für Unterrichtszwecke	Unzureichende Schulungsmöglichkeiten für Lehrer	Probleme bei der Stundenplanung in Bezug auf Computerzeit für die unterschiedlichen Klassen	Im Zeitplan der Schule keine Zeit zur Nutzung des Internet vorgesehen	Unzureichende Planung und/oder Ressourcen zur Beschaffung und Inbetriebnahme von Computern	Nicht genügend Beschäftigte zur Beauftragung der Schüler bei der Nutzung von Computern	Unzureichende Wartung und technischer Support	Keine Unterstützung durch Leitungsgremien/ Kommune etc.	
<b>OECD-Länder</b>																							
Belgien (fläm.)	8	9	8	n	4	2	2	1	1	4	9	n	1	8	6	n	3	n	n	2	28	4	
Dänemark	13	18	3	3	5	n	1	7	1	4	3	n	1	3	18	1	5	1	1	3	10	n	
Finnland	8	10	6	n	6	n	n	2	2	11	4	n	1	12	14	4	5	n	n	3	8	3	
Frankreich	7	11	4	n	3	4	2	n	n	2	5	n	2	8	10	1	2	1	n	5	30	1	
Ungarn	13	9	14	n	4	7	6	2	n	14	8	1	2	1	3	1	3	n	n	2	2	6	
Irland	11	19	7	n	4	1	n	n	n	4	6	n	4	4	9	4	6	3	n	1	16	n	
Italien	12	14	7	n	8	2	2	1	1	7	11	n	3	14	8	1	n	3	n	2	3	1	
Korea	1	10	m	n	3	n	10	12	1	7	6	1	1	5	3	2	2	1	3	1	9	n	
Mexiko	13	38	11	2	5	2	2	3	n	1	5	1	2	5	4	n	1	n	1	1	n	4	
Norwegen	17	16	5	1	4	3	n	1	1	2	8	n	3	7	15	4	4	n	n	2	4	2	
Portugal	14	24	5	1	3	4	3	4	n	2	7	n	1	6	14	n	1	1	n	5	5	n	
Spanien	8	28	10	1	4	4	1	1	n	5	9	1	2	4	10	1	1	2	n	1	5	n	
Schweden	8	18	11	n	5	1	5	n	1	5	11	n	1	4	12	n	7	1	n	3	9	1	
Schweiz	6	13	1	1	2	1	1	n	n	18	5	1	5	7	10	3	8	1	n	2	13	1	
<b>Ländermittel</b>	<b>10</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>n</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>n</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	
Niederlande <sup>1</sup>	5	11	3	n	1	4	2	3	1	20	4	n	1	10	17	1	2	n	1	3	10	2	

1. Land erfüllte nicht internationale Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind ungewichtet.

 Quelle: OECD ISUSS-Datenbank, 2003. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).



Tabelle D3.3

### Zugang von Lehrern zu Informations- und Kommunikationstechnologien im Sekundarbereich II, nach Angaben der Schulleiter (2001)

Anzahl der Lehrer (Vollzeitäquivalente) im Verhältnis zu Computern, die ausschließlich für Lehrer verfügbar sind, Prozentsatz der Lehrer, die mindestens einmal im Monat Computeranwendungen, Internet oder E-Mail für Unterrichtszwecke nutzen, Prozentsatz der Schüler des Sekundarbereich II, deren Schulleiter Lehrer-bezogene Hindernisse benannten im Hinblick auf die Erreichung der IKT-Ziele der Schule, und Prozentsatz der Lehrer, die im Schuljahr 2000/2001 an IKT-Fortbildungen teilnahmen, nach Angaben der Schulleiter

	Verfügbarkeit von Computern für Lehrer	Einsatz von Computern für Unterrichtszwecke durch die Lehrer mindestens einmal im Monat <sup>1</sup>			Prozentsatz der Schüler des Sekundarbereich II, deren Schulleiter die folgenden Lehrer-bezogenen Hindernisse in Bezug auf die Erreichung der IKT-Ziele der Schule benannten:							
		Zahl der Lehrer pro Computer <sup>1</sup>	Prozentsatz der Lehrer, die Computeranwendungen nutzen	Prozentsatz der Lehrer, die das Internet nutzen	Prozentsatz der Lehrer, die ein E-Mail-System nutzen	Ungenügende Zeit der Lehrer zur Vorbereitung von Unterrichtsstunden, in denen Computer genutzt werden	Schwierigkeiten bei der Integration von Computern in den Unterricht im Klassenzimmer	Schwierigkeiten beim Einsatz von Computern bei lernschwachen Schülern	Keine Zeit für Lehrer vorgesehen, sich mit den Möglichkeiten des Internets zu beschäftigen	Mangelnde(s) Bereitschaft/Interesse von Lehrern, Computer einzusetzen	Fehlende Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrer in Bezug auf den Einsatz von Computern für Unterrichtszwecke	Unzureichende Schulungsmöglichkeiten für Lehrer
<b>OECD-Länder</b>												
Belgien (fläm.)	15	42	33	14	69	76	22	41	35	67	25	30
Dänemark	2	67	63	33	41	48	26	29	39	59	38	52
Finnland	2	59	56	33	65	74	27	35	39	66	31	43
Frankreich	9	49	34	13	52	62	26	40	44	75	44	20
Ungarn	5	39	32	15	58	61	23	36	10	33	14	19
Irland	9	26	24	12	87	93	20	83	32	67	63	28
Italien	15	40	28	12	76	80	28	71	48	69	47	23
Korea	1	60	77	41	49	25	14	9	27	32	25	35
Mexiko	7	30	21	13	50	62	47	65	48	63	42	31
Norwegen	2	58	49	16	61	87	9	29	50	87	55	44
Portugal	10	32	29	14	38	66	43	47	45	64	36	26
Spanien	6	38	30	11	73	81	44	69	31	69	56	29
Schweden	1	68	62	43	48	70	14	29	29	63	41	37
Schweiz	3	51	44	29	72	57	32	61	46	68	39	28
<b>Ländermittel</b>	<b>6</b>	<b>47</b>	<b>42</b>	<b>21</b>	<b>60</b>	<b>67</b>	<b>27</b>	<b>46</b>	<b>37</b>	<b>63</b>	<b>40</b>	<b>32</b>
Niederlande <sup>2</sup>	2	53	50	20	74	70	15	38	46	68	19	45

1. Gewichtet nach Schülerzahl im Sekundarbereich II. 2. Land erfüllte nicht internationale Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind ungewichtet.

Quelle: OECD ISUSS-Datenbank, 2003. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle D3.4

**Der Einsatz von Computern zur Erreichung bestimmter Bildungsziele im Sekundarbereich II (2001)**

Prozentsatz der Schüler des Sekundarbereich II, die Schulen besuchen, deren Schulleiter angeben, dass Computer zur Erreichung bestimmter Bildungsziele eingesetzt werden

	Entwicklung der Fähigkeit zum selbständigen Lernen			Zusätzliche Unterrichts- und Übungsmöglichkeiten für Schüler			Schülern ermöglichen, im Unterricht in ihrem eigenen Tempo zu lernen/ zu arbeiten			Verbindung unterschiedlicher Schulfächer			Möglichkeiten zum Lernen durch Simulation			Informationsrecherche im Internet		
	Gar nicht	Etwas	Viel	Gar nicht	Etwas	Viel	Gar nicht	Etwas	Viel	Gar nicht	Etwas	Viel	Gar nicht	Etwas	Viel	Gar nicht	Etwas	Viel
<b>OECD-Länder</b>																		
Belgien (fläm.)	11	71	18	16	69	15	23	64	13	36	59	6	51	42	7	3	33	64
Dänemark	4	57	39	7	70	23	3	66	32	3	53	44	6	72	22	n	7	93
Finnland	1	76	22	12	76	13	19	71	9	27	66	7	49	47	4	1	24	75
Frankreich	4	61	35	35	59	6	33	55	13	22	57	21	32	52	16	2	34	65
Ungarn	16	66	18	80	13	7	41	42	17	28	52	21	29	44	27	4	23	73
Irland	11	74	15	19	57	24	44	50	6	42	55	3	61	35	4	4	54	43
Italien	5	58	37	14	57	29	31	52	17	12	51	37	23	49	28	7	40	53
Korea	5	58	37	64	25	11	11	58	31	16	68	17	22	61	17	2	18	80
Mexiko	13	50	37	27	46	26	17	42	41	21	50	29	51	37	11	39	23	37
Norwegen	1	57	42	2	45	52	4	76	20	11	69	20	23	64	14	1	5	95
Portugal	8	62	30	18	65	18	25	54	21	23	64	13	28	54	18	8	33	59
Spanien	25	59	16	48	43	10	51	38	11	54	38	8	49	38	13	12	51	37
Schweden	3	40	58	2	49	49	9	66	25	8	72	20	17	70	13	3	6	91
Schweiz	7	61	33	18	70	12	18	68	13	12	70	18	30	57	12	5	23	72
<b>Ländermittel</b>	<b>8</b>	<b>61</b>	<b>31</b>	<b>26</b>	<b>53</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>57</b>	<b>19</b>	<b>22</b>	<b>59</b>	<b>19</b>	<b>34</b>	<b>52</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>27</b>	<b>67</b>
Niederlande <sup>1</sup>	14	53	33	12	76	12	22	58	19	44	47	9	20	53	26	1	16	83

1. Land erfüllte nicht internationale Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind ungewichtet.

 Quelle: OECD ISUSS-Datenbank, 2003. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle D3.5

**Aktivitäten mit dem Computer im Sekundarbereich II (2001)**

Prozentsatz der Schüler des Sekundarbereich II, die Schulen besuchen, an denen verschiedene Aktivitäten am Computer mindestens einmal im Monat einen Teil der normalen Aufgaben der Schüler bilden

	Betrieb eines Computers (Dateien speichern, Drucken, etc.)	Verfassen von Dokumenten mit einem Textverarbeitungsprogramm	Erstellen von Illustrationen mit Grafikprogrammen	Durchführen von Berechnungen mit Tabellenkalkulationsprogrammen	Programme schreiben	Kommunikation mit Lehrern und anderen Schülern mittels E-Mails	Recherche, Versand und Verwendung von Informationen in elektronischer Form	Nutzung von Lern-Software (z.B. Übungen, Probetests, etc.)
	<b>OECD-Länder</b>							
Belgien (fläm.)	99	95	42	75	27	38	85	60
Dänemark	99	99	68	88	14	74	96	70
Finnland	97	96	64	61	19	79	96	63
Frankreich	94	91	58	88	13	44	86	71
Ungarn	97	96	70	86	44	53	92	85
Irland	87	87	66	62	13	34	67	49
Italien	90	89	56	78	47	39	68	81
Korea	90	92	46	68	14	86	91	74
Mexiko	93	93	84	84	60	44	49	74
Norwegen	99	99	66	82	21	67	88	66
Portugal	94	94	82	81	38	48	75	76
Spanien	86	87	60	60	18	23	61	46
Schweden	96	97	61	73	30	87	91	67
Schweiz	93	91	57	70	14	52	82	60
<b>Ländermittel</b>	<b>94</b>	<b>93</b>	<b>63</b>	<b>75</b>	<b>27</b>	<b>55</b>	<b>80</b>	<b>67</b>
Niederlande <sup>1</sup>	99	99	39	63	9	48	82	87

1. Land erfüllte nicht internationale Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind ungewichtet.

 Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

 Quelle: OECD ISUSS-Datenbank, 2003. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle D3.6

**Kooperationen von Schulen mit anderen Organisationen im Bereich IKT im Sekundarbereich II (2001)**

Prozentsatz der Schüler im Sekundarbereich II, die Schulen besuchen, deren Schulleiterangaben, mit verschiedenen Arten von Organisationen zu kooperieren.

OECD-Länder	Mit anderen Bildungseinrichtungen in den Bereichen						Mit privaten Unternehmen in den Bereichen						Mit anderen Organisationen in den Bereichen					
	Schenkung, Austausch und /oder gemeinsamer Erwerb von IKT-Equipment und - Zubehör	Gemeinsame Bildungserfahrungen durch IKT (z.B. Austausch v. Informationen, gemeinsame Forschungsprojekte)	Berufliche Weiterbildung im Bereich IKT	Entwicklung von Software, Computer-Netzwerken, Lernumgebungen und Lernmaterialien	Gemeinsame Computer-Netzwerke und /oder gemeinsame System-/Netzwerk-Wartung	Unterrichtserteilung (z.B. Online-Kurse)	Schenkung, Austausch und /oder gemeinsamer Erwerb von IKT-Equipment und - Zubehör	Gemeinsame Bildungserfahrungen durch IKT (z.B. Austausch v. Informationen, gemeinsame Forschungsprojekte)	Berufliche Weiterbildung im Bereich IKT	Entwicklung von Software, Computer-Netzwerken, Lernumgebungen und Lernmaterialien	Gemeinsame Computer-Netzwerke und /oder gemeinsame System-/Netzwerk-Wartung	Unterrichtserteilung (z.B. Online-Kurse)	Schenkung, Austausch und /oder gemeinsamer Erwerb von IKT-Equipment und - Zubehör	Gemeinsame Bildungserfahrungen durch IKT (z.B. Austausch v. Informationen, gemeinsame Forschungsprojekte)	Berufliche Weiterbildung im Bereich IKT	Entwicklung von Software, Computer-Netzwerken, Lernumgebungen und Lernmaterialien	Gemeinsame Computer-Netzwerke und /oder gemeinsame System-/Netzwerk-Wartung	Unterrichtserteilung (z.B. Online-Kurse)
Belgien (fläm.)	26	39	31	26	22	12	13	5	8	9	12	1	21	13	23	13	7	9
Dänemark	43	71	71	55	42	36	15	1	7	14	8	6	16	14	24	14	27	12
Finnland	43	60	48	54	58	37	8	5	13	9	4	3	15	10	16	18	21	5
Frankreich	32	48	59	36	50	17	9	4	4	7	5	1	10	3	7	4	5	2
Ungarn	23	42	43	25	11	10	21	7	15	24	6	3	24	19	33	37	12	8
Irland	8	25	43	17	6	8	16	3	5	7	9	2	4	5	14	8	4	3
Italien	16	49	22	32	12	31	8	9	11	6	4	4	5	9	11	8	6	18
Korea	58	54	48	53	42	43	9	6	4	5	29	6	6	9	12	13	11	11
Mexiko	18	23	21	17	14	19	6	3	3	3	7	2	7	3	5	3	2	4
Norwegen	37	56	59	43	54	31	12	3	8	10	4	9	14	15	20	15	24	8
Portugal	18	44	27	22	7	9	12	4	14	14	17	0	16	14	11	15	5	1
Spanien	26	36	43	28	21	23	9	4	6	7	10	4	9	6	8	6	2	5
Schweden	24	48	72	32	33	28	10	5	5	12	7	7	14	10	19	11	31	5
Schweiz	28	38	48	33	29	15	10	3	6	11	10	2	9	5	14	14	12	3
<b>Ländermittel</b>	<b>29</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>34</b>	<b>29</b>	<b>23</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>7</b>
Niederlande <sup>1</sup>	40	63	62	50	34	23	13	6	6	14	1	1	6	9	12	13	5	1

1. Land erfüllte nicht internationale Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind ungewichtet.

Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Quelle: OECD ISUSS-Datenbank, 2003. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

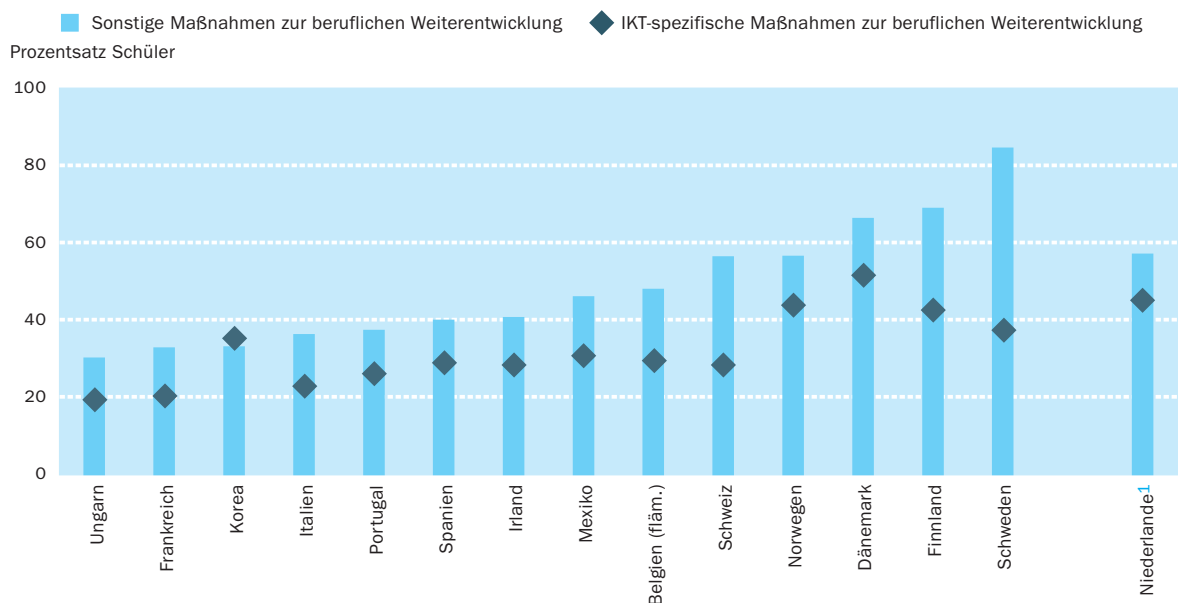
## Indikator D4: Ausbildung und berufliche Weiterentwicklung von Lehrern

- In allen OECD-Ländern ist heute ein Abschluss im Tertiärbereich A oder B (ISCED 5A oder 5B) Eingangsvoraussetzung für den Lehrerberuf im Primar- und den höheren Bildungsbereichen.
- Die Ausbildungsdauer für Lehrer im Primarbereich liegt zwischen 3 Jahren in ganz Belgien, Irland, Island, Neuseeland, Österreich und Spanien und 5 Jahren und mehr in Deutschland, Finnland und Frankreich.
- In etwas mehr als der Hälfte der Länder ist die Ausbildungsdauer für den Sekundarbereich I länger als für den Primarbereich.

Abbildung D4.1

### Umfang der Teilnahme von Lehrern an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung (2000/2001)

Prozentsatz Lehrer im Sekundarbereich II, die an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung teilgenommen haben.



Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Prozentsatzes Schüler im Sekundarbereich II, deren Schulleiter angaben, dass während des Schuljahrs 2000/2001 mindestens ein Lehrer an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung (IKT-spezifisch und nicht-IKT-spezifisch) teilgenommen hat.

*Hinweis:* Daten nach Zahl der Schüler im Sekundarbereich II gewichtet.

<sup>1</sup> Land erfüllte nicht die internationalen Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind ungewichtet.

Quelle: OECD ISUSS-Datenbank, 2003. Tabelle D4.3.

## Politischer Hintergrund

*Dieser Indikator zeigt die Qualifikationsanforderungen, die gegenwärtig an angehende Lehrer im öffentlichen Bildungswesen gestellt werden.*

Die steigenden Erwartungen an Schulen und Lehrer sowie die gegenwärtige Entwicklung hin zu wissensbasierten Gesellschaften und Volkswirtschaften erfordern hochqualifizierte Lehrkräfte. Allen OECD-Ländern ist es daher ein wichtiges politisches Anliegen sicherzustellen, dass es genügend ausgebildete Lehrer gibt, um alle Kinder unterrichten zu können.

Sowohl die Erstausbildung als auch die berufliche Fort- und Weiterbildung der einzelnen Lehrkräfte wirken sich auf ihre Fähigkeit aus, einen qualitativ guten Unterricht durchführen zu können, obwohl es auch vielfältige externe Faktoren gibt, die die Unterrichtseffektivität beeinflussen. Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung können den derzeit aktiven Lehrern dabei helfen, ihre Lehrkenntnisse und -fähigkeiten aufrecht zu erhalten bzw. zu verbessern.

Dieser Indikator zeigt die Qualifikationsanforderungen für angehende Lehrer an öffentlichen Schulen im Elementar- und Primarbereich sowie im Sekundarbereich I und II (allgemeinbildend) auf. Dabei werden die verschiedenen Arten von Bildungsqualifikationen untersucht (z. B. ISCED 3, 5B, 5A), die Anzahl von Jahren (in Vollzeitäquivalenten), die eine Ausbildung zum Lehrer in Anspruch nimmt, sowie alternative Ausbildungswege zum Lehrerberuf. Wo verfügbar, wird auch der Prozentsatz der gegenwärtig tätigen Lehrkräfte angegeben, die über die erforderlichen Qualifikationen verfügen.

## Ergebnisse und Erläuterungen

### Lehrerausbildung

*Heute ist in allen OECD-Ländern ein Abschluss im Tertiärbereich Eingangsvoraussetzung für den Lehrerberuf im Primarbereich und darüber hinaus.*

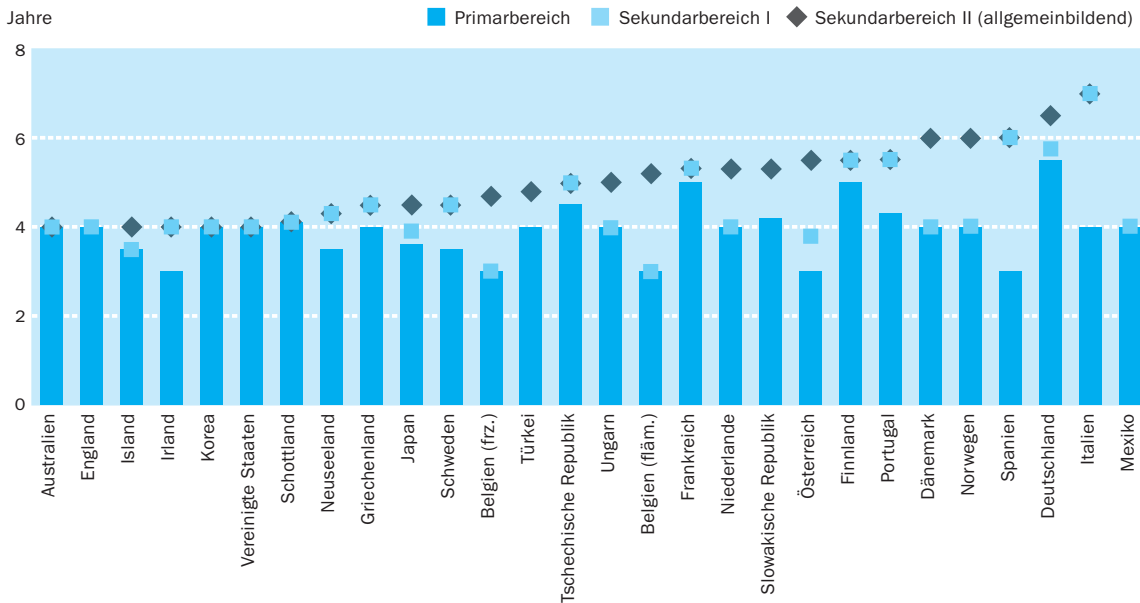
Ein Abschluss im Tertiärbereich ist in allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten die Eingangsvoraussetzung für den Lehrerberuf im Primar- und höheren Bildungsbereichen. In Belgien und Österreich ist ein Abschluss im Tertiärbereich B eine ausreichende Eingangsvoraussetzung für den Primarbereich, während in Japan, Korea und Portugal Abschlüsse sowohl des Tertiärbereich A als auch des Tertiärbereich B möglich sind. Für den Sekundarbereich I ist in Belgien (und Österreich für ein Unterrichtsfach) ein Abschluss im Tertiärbereich B ausreichend, während in Japan sowohl Abschlüsse des Tertiärbereich A als auch des Tertiärbereich B akzeptiert werden. In den anderen OECD-Ländern ist für den Sekundarbereich I ein Abschluss im Tertiärbereich A erforderlich. Im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) fordern fast alle OECD-Länder einen Abschluss im Tertiärbereich A. Die einzige Ausnahme in diesem Bereich ist Belgien (fläm.), wo sowohl ein Abschluss des Tertiärbereich A als auch des Tertiärbereich B als Eingangsvoraussetzung für den Lehrerberuf möglich ist (Tabellen D4.1a, D4.1b, D4.1c und D4.1d).

### Lehrerausbildung in Belgien (fläm.)

In Belgien (fläm.) erfolgt die Ausbildung von Lehrern für den Elementar- und Primarbereich sowie den Sekundarbereich I, die Kinder in der ersten und zweiten Stufe des Sekundarbereichs in bestimmten Fächern unterrichten (Gruppe 1), an Hochschulen. Die Ausbildung von Lehrern für den Sekundarbereich II, die als Fachlehrer Schüler im Alter von 14 bis 21 Jahren

Abbildung D4.2

## Die für eine Lehrtätigkeit notwendige Ausbildungsdauer im post-sekundären Bereich (in Jahren) (2001)



Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der für eine Lehrtätigkeit im Sekundarbereich II notwendigen Jahre an Ausbildung im post-sekundären Bereich.

Quelle: OECD, Tabellen D4.1b-d. Hinweise zur Methodik s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

in der zweiten, dritten und vierten Stufe des Sekundarbereichs unterrichten (Gruppe 2), erfolgt an Universitäten und für einige Fächer zum Teil an Hochschulen. Qualifizierte Lehrkräfte für den Sekundarbereich II – Gruppe 2 – haben immer einen Universitäts- bzw. Master-Abschluss.

### Lehrerausbildung in Österreich

In Österreich werden Lehrer für den schulpflichtigen Elementar-, Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (Hauptschule) an Pädagogischen Akademien ausgebildet. Lehrer für den Primar- und Elementarbereich müssen über Qualifikationen in allen an diesen Schulen unterrichteten Fächern verfügen, Lehrer für allgemeinbildende Schulen des Sekundarbereichs erwerben Qualifikationen in zwei Fächern. Lehrer für Allgemeinbildende Höhere Schulen und für Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen werden an Universitäten ausgebildet.

### Lehrerausbildung in Finnland

In Finnland erfolgt die Lehrerausbildung für alle angehenden Lehrer im öffentlichen Bildungswesen an den pädagogischen Fakultäten der Universitäten und an gleichwertigen Lehrerausbildungseinrichtungen. Dies umfasst die Ausbildung von Erziehern im Kindergarten, Lehrern, die hauptsächlich in der 1. bis 6. Klasse unterrichten, und Fachlehrern, die ein oder mehrere Fächer in der 7. bis 9. Klasse und/oder im allgemeinbildenden Sekundarbereich II unterrichten.

### In Irland unterrichten ausschließlich Universitätsabsolventen

Seit 1975 müssen alle Lehrer in Irland über einen Universitätsabschluss verfügen. Die große Mehrheit der Lehrer im Elementar- und Primarbereich erwirbt einen Bachelor-Abschluss in Pädagogik (Bachelor of Education), bei dem im parallelen Ausbildungsmodell sowohl fachliche Inhalte als auch Lehrmethodik vermittelt werden. Anwärter für den Lehrerberuf im Sekundarbereich erwerben zunächst einen Abschluss für den Primarbereich, an den sich ein einjähriger Studiengang an einer Universität anschließt, der zu einem höheren Lehrabschluss (Higher Diploma in Teaching) führt.

*Die Ausbildung der Lehrer für den Sekundarbereich ist in der Regel länger als für den Primarbereich.*

Die durchschnittliche Ausbildungsdauer der Lehrer für den Primarbereich variiert zwischen 3 Jahren in Belgien, Island, Irland, Neuseeland, Österreich und Spanien bis zu 5 Jahren oder mehr in Deutschland, Finnland und Frankreich (Tab. D4.1). Bei Lehrern für den Sekundarbereich I ist die durchschnittliche Ausbildungsdauer in mehr als der Hälfte der Länder länger als für den Primarbereich, während sie in allen anderen Ländern gleichlang ist. Weiterhin liegt die durchschnittliche Ausbildungsdauer der Lehrer zwischen weniger als 4 Jahren in Belgien (fläm.) und Island und 6 Jahren oder mehr in Spanien und Italien. Im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) variiert sie zwischen 3 Jahren in Belgien und 6 Jahren oder mehr in Deutschland und Italien.

*Der strukturelle Aufbau der Lehrerausbildung weist innerhalb der einzelnen Länder und im Vergleich der OECD-Länder untereinander Unterschiede auf.*

Ausbildungsgänge für den Lehrerberuf bestehen in der Regel aus einem fachbezogenen und einem pädagogischen Teil sowie aus praktischer Unterrichtserfahrung unter Anleitung, die entweder parallel oder zeitlich versetzt durchlaufen werden können. Bei dem parallelen Modell erfolgt die pädagogische und praktische Ausbildung gleichzeitig mit der fachbezogenen Ausbildung, während beim zeitversetzten Modell die pädagogische und praktische Ausbildung nach dem Fachstudium erfolgt. Bei diesem Modell erwerben die Studierenden normalerweise erst einen höheren Bildungsabschluss (Tertiärbereich A oder B) in einem oder mehreren Fächern und beginnen dann die pädagogische und praktische Ausbildung.

### Lehrerausbildung in Schweden

In Schweden wurde am 1. Juli 2001 ein neuer, integrierter Abschluss für Lehrer geschaffen, der acht der zuvor 11 Abschlüsse für Lehrer ersetzt. Diese neue Struktur bedeutet, dass alle zukünftigen Lehrer über eine gemeinsame Grundkompetenz verfügen, die mit einer Spezialisierung nach Wahl auf ein bestimmtes Fach/einen bestimmten Fachbereich und/oder Altersgruppen kombiniert wird. Der neue Lehrerausbildungsabschluss umfasst einen Ausbildungsgang mit mindestens 120 Credits oder Leistungspunkten (was einem dreijährigen Vollzeitstudium entspricht) und maximal 220 Credits, abhängig vom gewählten Fachgebiet und Bildungsbereich.

Das neue Programm für die Lehrerausbildung besteht aus drei integrierten Ausbildungsbereichen:

- ein allgemeiner Bereich, den alle Studierenden durchlaufen, der Grundthemen wie Lernen, Sonderpädagogik, Sozialisierung und Grundwerte sowie interdisziplinäre Fachstudien abdeckt (mindestens 60 Credits)

- ein Bereich, der das Fach/die Fächer abdeckt, das/die die zukünftige Lehrkraft unterrichten möchte (mindestens 40 Credits)
- ein Bereich mit einer Spezialisierung, durch die zuvor erworbenes Wissen ergänzt wird (mindestens 20 Credits).

Einigen Phasen der Ausbildung beinhalten praktische Aktivitäten. Mindestens 10 Credits (d. h. Studienwochen) im Allgemeinbildungsbereich und mindestens 10 Credits pro Fachausrichtung sollten an einer Schule absolviert werden.

Innerhalb des Lehrerausbildungsprogramms gibt es die Alternative, dass Studierende mindestens 60 Credits für das Fachstudium durch das Unterrichten in einem Kernfach oder programmspezifischen Fach abdecken und dann 60 Credits im Allgemeinbildungsbereich erwerben (s. oben).

### Lehrerausbildung in Finnland

Sowohl Erzieher im Kindergarten als auch Schullehrer werden an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten ausgebildet.

Studierende, die die Ausbildung zum Erzieher im Kindergarten absolvieren, erwerben einen 120 Credits umfassenden Bachelor-Abschluss der Erziehungswissenschaften. Die Mehrheit der Erzieher im Kindergarten arbeitet in Tagesstätten als Lehrer und Erzieher für Kinder im noch nicht schulpflichtigen Alter.

Studierende, die eine Ausbildung zum Schullehrer durchlaufen (160 Credits), erwerben einen Master-Abschluss an einer erziehungswissenschaftlichen Fakultät mit Erziehungswissenschaften als Hauptfach. Schullehrer können alle Fächer in der ersten bis sechsten Klasse unterrichten.

Fachlehrer, die in der siebten bis neunten Klasse der Schulgrundausbildung sowie im allgemeinbildenden Sekundarbereich II unterrichten, verfügen über einen Master-Abschluss (160–180 Credits). Die meisten Fachlehrer erwerben einen Abschluss an ihren entsprechenden Fakultäten mit ihrem Unterrichtsfach als Hauptfach. Der Fachbereich für Lehrerausbildung ist für die Organisation des erziehungswissenschaftlichen Studiums verantwortlich. Beide Studien werden gleichzeitig und in Wechselwirkung miteinander absolviert. Das 35 Credits umfassende pädagogische Studium ist jeweils fachspezifisch orientiert.

Bei Lehrern für den Primarbereich wird in der Mehrheit der OECD-Länder das parallele Ausbildungsmodell eingesetzt. In Deutschland und Frankreich erfolgt die Ausbildung zeitversetzt; in Australien, England, Island, Neuseeland, Portugal, Schottland und der Slowakischen Republik kann das pädagogische Studium gleichzeitig mit dem fachbezogenen Studium erfolgen oder nach Abschluss des Fachstudiums (oft nach Abschluss eines Studiengangs im Tertiärbereich A in einem bestimmten Fach).

*Bei Lehrern für den Primarbereich überwiegt die parallele Ausbildung, ...*



*... während bei der Ausbildung für Lehrer im Sekundarbereich I das parallele und das zeitversetzte Modell gleichermaßen zum Einsatz kommen.*

In Belgien, Dänemark, Griechenland, Irland, Italien, Japan, Korea, Mexiko, den Niederlanden, der Türkei, Ungarn und den Vereinigten Staaten erfolgt die Ausbildung im Sekundarbereich I parallel. In Australien, England, Finnland, Griechenland, Island, Neuseeland, Norwegen, Österreich, Portugal, Schottland, Schweden, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik kann die Ausbildung entweder nach dem parallelen oder nach dem zeitversetzten Modell durchlaufen werden. In Deutschland, Frankreich und Spanien erfolgt die Ausbildung zeitversetzt.

*Im Sekundarbereich II variiert das zugrunde liegende Modell beträchtlich zwischen den einzelnen Ländern.*

Im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) gibt es beim Aufbau der Ausbildung größere Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Dänemark, Deutschland, Frankreich, Island, den Niederlanden, Norwegen, Österreich und Spanien wird die Ausbildung überwiegend nach dem zeitversetzten Modell organisiert, während sie in Belgien (fläm.), Irland, Italien, Japan, Korea, der Türkei, Ungarn und den Vereinigten Staaten eher parallel erfolgt. In allen anderen Ländern erfolgt die Ausbildung nach beiden Modellen.

### Das zeitlich versetzte Modell in Deutschland

In Deutschland ist die Ausbildung für alle Bildungsbereiche lang. Abhängig von der ISCED-Stufe dauert die erste Phase für das Fach-, Didaktik- und pädagogische Studium 7 bis 9 Semester. In der zweiten Phase müssen die angehenden Lehrer für 18 bis 24 Monate eine praktische und berufsvorbereitende Ausbildungsphase durchlaufen, den Vorbereitungsdienst.

### Drei parallele Modelle in Korea

Bei den Lehrern für den Primarbereich erfolgt die Ausbildung an regionalen Colleges für die Lehrerausbildung. Es ist ein vierjähriger Studiengang nach dem parallelen Modell, bei dem die Betonung auf grundlegenden Kompetenzen, allgemeinen Pädagogikkursen und der Ausbildungs-Methodik im Primarbereich sowie der Entwicklung von Kenntnissen und Fähigkeiten liegt.

Die Ausbildung von Lehrern für den Sekundarbereich erfolgt an Universitäten. Die Studierenden können hier zwischen zwei Studiengängen gleicher Länge (vier Jahre) wählen, die zur gleichen Qualifikation führen. Sie können die Lehrerausbildung absolvieren, die an der Fakultät für Lehrerausbildung angeboten wird. Dieser Studiengang folgt dem parallelen Modell, d. h. die Studierenden belegen Kurse in den einzelnen Fächern, in fachspezifischer Methodik und in Pädagogik als Teil eines integrierten Lehrplans.

Die Studierenden haben aber auch die Möglichkeit, ein anderes paralleles Modell zu wählen: Während sie einen Studiengang mit Abschluss in ihrem Spezialisierungsbereich belegen, können sie gleichzeitig auf die Lehrerausbildung zugeschnittene Grundkurse belegen, um so die Qualifikationsanforderungen für Lehrer zu erfüllen. Der Unterschied zwischen den beiden Bildungsgängen liegt hauptsächlich in der Ausrichtung: während im ersten Modell mehr Kurse im Bereich der Pädagogik und pädagogischer Verfahrensfragen angeboten werden, bietet das zweite Modell weiter in die Tiefe gehende Kurse innerhalb des Spezialisierungsgebietes.

Bei beiden Programmen kann nach vier Jahren ein Abschluss erworben werden, der zum Unterrichten im Sekundarbereich berechtigt.

Abschlüsse für den Primar- bzw. den Sekundarbereich berechtigen nur zum Unterrichten in diesem jeweiligen Bereich. Um als Lehrer im Primarbereich unterrichten zu können, muss ein Lehrer mit einem Abschluss für den Sekundarbereich in einem zweiten Studiengang einen Abschluss für den Primarbereich erwerben.

### **Das parallele und das zeitversetzte Ausbildungsmodell in den Niederlanden**

In den Niederlanden erfolgt die Ausbildung der Lehrer für den Elementar- und Primarbereich sowie den Sekundarbereich I (Stufe zwei) nach dem parallelen Modell. Bei diesem Modell ist das praktische Unterrichten ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung.

Angehende Lehrer für den Sekundarbereich II (Lehrer der Stufe eins) müssen entweder einen ersten Universitätsabschluss oder eine Qualifikation gemäß Stufe zwei im gewählten Studienfach haben. Bei der ersten Möglichkeit besteht die Ausbildung aus einem Universitätsstudium (vier Jahre), gefolgt von Postgraduierten-Studiengängen zur Lehrerausbildung auf Universitäts-ebene (ein Jahr). Bei der zweiten Möglichkeit basiert die Ausbildung auf einer Kombination eines Bildungsgangs für die Lehrerausbildung der Stufe zwei, gefolgt von einem Lehrerausbildungsprogramm der Stufe eins.

### **Drei Modelle der Lehrerausbildung in Schottland**

In Schottland gibt es drei Modelle für die Ausbildung von Lehrern:

1. Das zeitlich versetzte Modell: angehende Lehrer, die bereits einen Hochschulabschluss haben und an einer Schule des Primar- oder des Sekundarbereichs unterrichten wollen, können einen einjährigen Studiengang an einer Lehrerausbildungseinrichtung absolvieren und dann einen Postgraduierten-Abschluss in Pädagogik erwerben (Post-Graduate Certificate in Education, PGCE).
2. Das parallele Modell: Um sich für den Primar- oder Sekundarbereich als Lehrer für Technik, Sport oder Musik zu qualifizieren, kann man einen vierjährigen Studiengang mit einem Bachelor-Abschluss in Pädagogik (Bachelor of Education) an einer Lehrerausbildungseinrichtung absolvieren. Bei diesem Modell sind während der gesamten Ausbildungszeit auch praktische Unterrichtserfahrungen integraler Bestandteil.
3. Das kombinierte Modell: Um bestimmte Fächer als Lehrer im Sekundarbereich unterrichten zu dürfen, kann man einen kombinierten Abschluss erwerben, der das Fachstudium, das pädagogische Studium und die praktische Erfahrung in der Schule beinhaltet. Bei diesem Modell findet der Großteil der praktischen Unterrichtserfahrung in den letzten sechs Monaten statt.

*In einigen Ländern benötigen bereits qualifizierte Lehrer zusätzlich noch eine Lehrerlaubnis, um eine feste Stelle im öffentlichen Bildungssystem antreten zu können.*

Die Vergabe einer solchen Lehrerlaubnis ist eine Maßnahme der Lehrerqualifikation, bei der die Kenntnis des Fachgebiets mit Wissen über das Unterrichten und Lernen kombiniert wird. Ob man eine Lehrerlaubnis erhält, kann auch vom Bestehen einer Auswahlprüfung abhängen und/oder vom Nachweis einer gewissen Unterrichtserfahrung. Im zweiten Fall geht mit der Lehrerlaubnis in der Regel eine Probezeit von mindestens einem Schuljahr Dauer einher. Die Prüfungen können bestehen aus intensiven Prüfungsgesprächen, der Beobachtung des Unterrichts eines Kandidaten oder der Bewertung eines Portfolios mit Nachweisen erbrachter Leistungen und bereits gemachter Berufserfahrungen.

In Deutschland, Frankreich, Griechenland, Italien, Japan, Korea, Spanien und Mexiko (abhängig vom Bundesstaat) ist das Bestehen einer Auswahlprüfung erforderlich, um in öffentlichen Bildungseinrichtungen unterrichten zu dürfen. Praktische Berufserfahrung (von einem bis zu 3 Jahren) ist Pflicht für die Erlangung der Lehrerlaubnis in England, Irland, Italien, Neuseeland, Portugal, Schottland, Spanien, der Türkei und den Vereinigten Staaten.

### Auswahlprüfungen in Frankreich

Seit 1992 müssen angehende Lehrer für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich mindestens einen ersten Abschluss bzw. ein gleichwertiges Diplom vorweisen. Studierende, die sich auf die Auswahlprüfung für Lehrer im Primarbereich oder auf eine der Aufnahmeprüfungen für Lehrer im Sekundarbereich vorbereiten wollen, müssen einen einjährigen Lehrerausbildungskurs an einem Institut Universitaire de Formation de Maître (IUFM) absolvieren.

### Prüfungen für Lehrer an öffentlichen Schulen in Japan

Lehrer an öffentlichen Schulen sind Angestellte im öffentlichen Dienst und werden von der Bildungsbehörde der Präfektur eingestellt, in der die Schule liegt. Lehrer müssen eine Lehrereinstellungsprüfung absolvieren, die von der jeweiligen Bildungsbehörde der Präfektur durchgeführt wird. Verfahren und Inhalt der Prüfung unterscheiden sich je nach der zuständigen Bildungsbehörde, doch in der Regel besteht die Prüfung aus schriftlichen Tests über die Lehrfächer und über allgemeinbildende Fächer, einem Prüfungsgespräch und einer praktischen Prüfung.

### Vorgeschriebene Berufserfahrung in Spanien

Die Probezeit ist in Spanien eine der notwendigen Voraussetzungen, um als Lehrer Beamter im öffentlichen Bildungswesen zu werden. Sie schließt sich unmittelbar an die bestandene Auswahlprüfung an. Ihre Dauer beträgt ein Schuljahr, in dem die angehende Lehrkraft an einer Schule unterrichtet und dabei Verantwortung für dort bestehende Gruppen von Schülern übernehmen und ihre berufliche Eignung in der Praxis unter Beweis stellen muss.

### Probezeit in den Vereinigten Staaten

Nach dem erfolgreichen Abschluss einer vierjährigen Lehrerausbildung wird in der Regel eine Lehrerlaubnis erteilt, die entweder innerhalb eines

Bundesstaates oder auf lokaler Ebene Gültigkeit hat. Allerdings gibt es normalerweise eine Probezeit von bis zu drei Jahren, bevor ein Lehrer eine Festanstellung erhält.

### Berufliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte

Die Lehrerausbildung ist nur der erste Schritt in der Berufslaufbahn eines Lehrers. Die praktische Erfahrung in der Schule und die berufliche Weiterentwicklung sind ebenso wichtige Elemente in der Ausbildung der Lehrkräfte. Bestehende Kompetenzen aufrecht zu erhalten, neue Kenntnisse und Fähigkeiten zu entwickeln, das jeweilige Fachwissen und die Kenntnisse der Unterrichtsmethodik sowie der Lern- und Unterrichtstheorie auf den neuesten Stand zu bringen, sind alles entscheidende Elemente der beruflichen Weiterentwicklung.

Angesichts der schnellen Veränderungen sowohl der Wissensgrundlage als auch der Wissenstechnologien bei der institutionellen Bildungsvermittlung ist eine regelmäßige Aktualisierung des beruflichen Wissens und der beruflichen Kompetenzen für Lehrer wichtiger denn je. Die bildungspolitischen Entscheidungsträger sind sich der Notwendigkeit einer effizienteren Politik im Bereich der beruflichen Weiterentwicklung zunehmend bewusst. Allerdings gibt es nur sehr begrenzte Informationen zur beruflichen Weiterentwicklung der Lehrkräfte – es lässt sich nur schwer sagen, wie diese Aktivitäten geplant und unterstützt werden sollten und wie sie ihrerseits den steigenden Qualitätsbedarf in allen Aspekten des Bildungswesens unterstützen sollen.

Mit der internationalen Erhebung „Survey of Upper Secondary Schools“ (ISUSS) hat die OECD erstmals versucht, die Intensität und die Vielfalt der Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung in den verschiedenen Ländern zu untersuchen (eine kurze Beschreibung der Studie findet sich in Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003).) Den Schulleitern wurden die folgenden Fragen gestellt: Wie unterstützt die Schule die berufliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte; wie hoch ist der Prozentsatz der Lehrkräfte, die an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung teilnehmen, und welches sind die am häufigsten verfolgten Aktivitäten zur beruflichen Weiterentwicklung (Tabellen D4.2 und D4.3).

Im Durchschnitt besuchen rund 60 Prozent der Schüler Schulen, an denen für die berufliche Weiterentwicklung ein separates Budget zur Verfügung steht. Allerdings gibt es einige systembedingte Unterschiede zwischen den Ländern – in Frankreich, Korea, Portugal und Spanien sind die entsprechenden Behörden zuständig für die Budgetierung und Organisation der beruflichen Weiterentwicklung der Lehrkräfte. Im Gegensatz dazu steht allen Schulen in Belgien (fläm.), Dänemark, Schweden und Ungarn und den meisten Schulen in Finnland, Italien, Norwegen und der Schweiz ein spezielles Budget für die berufliche Weiterentwicklung zur Verfügung. In den meisten Ländern stellen die meisten Schulen den Lehrern Zeit für die berufliche Weiterentwicklung zur Verfügung (Tab. D4.2). In Portugal haben die Lehrer ein Anrecht auf eine gewisse Anzahl von Tagen für Maßnahmen im Bereich der beruflichen Weiterentwicklung.

*An allen oder den meisten Schulen in Belgien (fläm.), Dänemark, Finnland, Italien, Norwegen, Schweden, der Schweiz und Ungarn gibt es ein Budget für die berufliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte ...*

*... und in den Schulen von mehr als 90 Prozent der Schüler in Dänemark, Norwegen und Schweden gab der Schulleiter an, dass die Schulle Aktivitäten zur Weiterentwicklung der Lehrkräfte (einschließlich Forschung) organisiert.*

*Aktivitäten zur beruflichen Weiterentwicklung sind charakteristisch für die Schule als Lerngemeinschaft.*

*In der ISUSS-Studie wurden die Schulleiter zu den Arten von Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung der Lehrkräfte befragt.*

*Kurse und Workshops scheinen die häufigsten Arten von Aktivitäten zur beruflichen Weiterentwicklung zu sein ...*

*...und einige Lehrer absolvieren im Rahmen ihrer persönlichen Laufbahnplanung Kurse mit einem offiziellen Abschluss.*

Berufliche Weiterentwicklung im weiteren Sinne beinhaltet auch Forschung und die Zusammenarbeit von Lehrern bei der Entwicklung des Lehrplans und bei Evaluationsprojekten. Solche Aktivitäten werden oft von den Schulen selbst organisiert. Mehr als 90 Prozent der Schüler in Dänemark, Norwegen und Schweden besuchen Schulen, an denen die Schulleiter von solchen Aktivitäten berichteten. Im Gegensatz dazu scheinen solche Maßnahmen in Frankreich und Korea weniger üblich zu sein, wo die Schulleiter von rund der Hälfte der Schüler im Sekundarbereich II angaben, dass an ihren Schulen Aktivitäten für die berufliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte organisiert werden.

Die moderne Vorstellung von beruflicher Weiterentwicklung umfasst eine große Bandbreite verschiedener Aktivitäten. Einigen Theoretikern zufolge sollte berufliche Weiterentwicklung als ein Wachstumsprozess verstanden werden, der den Erwerb neuen Wissens, das Sammeln von Erfahrungen und die Kunst, beides zu kreativen Lösungen zusammenzuführen, beinhaltet. In diesem Zusammenhang sollten nach ihrer Argumentation Aktivitäten zur beruflichen Weiterentwicklung als fester Bestandteil der Schulkultur gesehen werden.

In der ISUSS-Studie wurden die Schulleiter zu den Arten der Aktivitäten zur beruflichen Weiterentwicklung befragt, an denen die Lehrkräfte (mindestens ein Lehrer) im Schuljahr 2000/2001 teilgenommen hatten. Der Fragebogen enthielt eine Liste von Maßnahmen einschließlich traditionellerer Formen der innerschulischen Aus- und Weiterbildung, Unterstützung durch erfahrene Lehrer und Aktivitäten in den Bereichen Erfahrungsaustausch, gemeinsame Forschung und Bildung von Netzwerken. Auch wenn im Rahmen einer Befragung von Schulen nicht ermittelt werden konnte, wie intensiv die verschiedenen Arten von Aktivitäten tatsächlich verfolgt werden, unterscheiden sich die Antworten hinsichtlich der bevorzugten Arten und der Vielfalt von Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung doch signifikant zwischen den einzelnen Ländern.

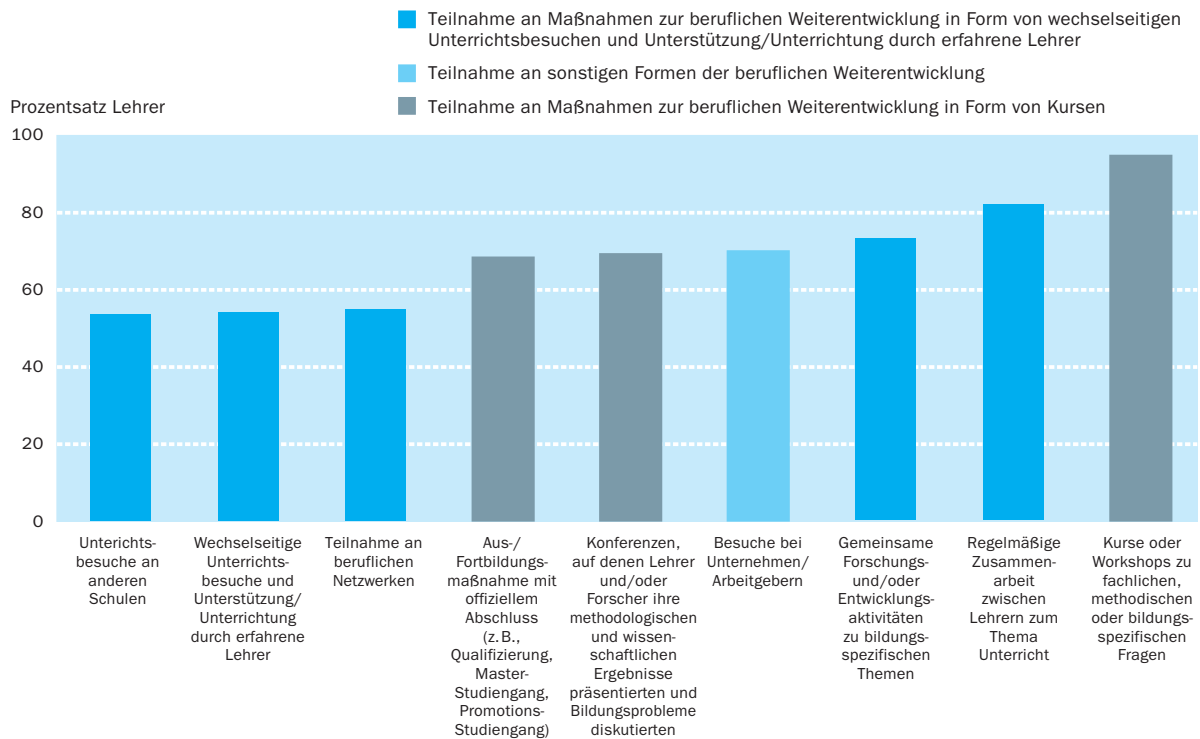
Die innerschulische Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften ist die am häufigsten eingesetzte Methode zur beruflichen Weiterentwicklung und umfasst im allgemeinen (kurze) Kurse oder Workshops zu fachlichen, methodischen und bildungsspezifischen Fragen. Innerschulische Fort- und Weiterbildungsaktivitäten werden in der Regel von entsprechenden Stellen bei den Bildungsbehörden organisiert und in jüngerer Zeit auch zunehmend von Lehrerverbänden, Gewerkschaften und privaten Beratungsstellen. In 10 der 14 Länder, die an der ISUSS-Studie teilnahmen, gaben die Schulleiter von mehr als 90 Prozent der Schüler an, dass Lehrkräfte an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung in Form von Kursen teilnahmen (Abb. D4.3 und Tab. D4.3).

Vom Standpunkt des einzelnen Lehrers aus kann die Teilnahme an einer Maßnahme mit einem offiziellen Abschluss auch als berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung betrachtet werden. Die Teilnahme an Kursen, die zu einer höheren oder spezifischen Qualifikation führen, erfolgt in der Regel freiwillig und auf Initiative der Lehrer selbst als Teil ihrer persönlichen Laufbahnplanung. Manchmal wird die Teilnahme an einer Aus-/Fortbildungsmaßnahme mit einem offiziellen Abschluss empfohlen oder von den Lehrern verlangt. Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn Lehrer aufgrund permanenten Lehr-

Abbildung D4.3

**Verschiedene Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung (2001)**

Prozentsatz (Ländermittel) an Schülern im Sekundarbereich II, deren Schulleiter angaben, dass mindestens ein Lehrer an einer der verschiedenen Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung teilgenommen hat



Anordnung der Arten von Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung in aufsteigender Reihenfolge des durchschnittlichen Prozentsatzes Schüler im Sekundarbereich II, deren Schulleiter angaben, dass im Schuljahr 2000/2001 mindestens ein Lehrer an einer Maßnahme zur beruflichen Weiterentwicklung teilgenommen hat.

Quelle: OECD ISUSS-Datenbank 2003. Tabelle D4.3.

kräftemangels vorübergehend eine Lehrbefugnis erhalten, obwohl ihre Qualifikation nicht der normalerweise geforderten entspricht. Die Schulleiter von mehr als 90 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II in Korea, Schweden und Ungarn, aber nur von 28 Prozent in Italien gaben an, dass im Schuljahr 2000/2001 mindestens ein Lehrer an einer Aus-/Fortbildungsmaßnahme mit einem offiziellen Abschluss teilnahm (Abb. D4.4 und Tab. D4.3).

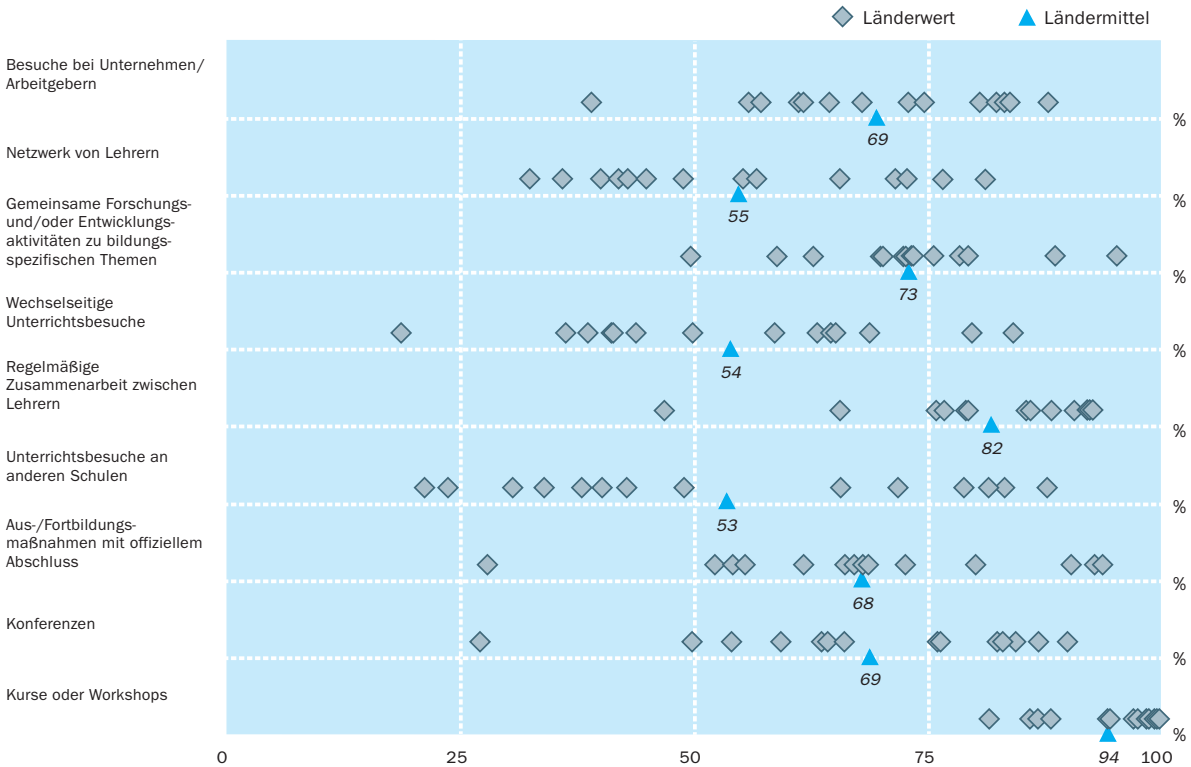
Es gibt zwischen den Ländern große Unterschiede in der Häufigkeit von Unterrichtsbesuchen an anderen Schulen. Diese Art der Unterstützung durch erfahrene Lehrer und des Erfahrungsaustausches spielt eine wichtige Rolle bei der Aufrechterhaltung und Verbesserung professioneller Standards an den Schulen. Im Durchschnitt aller Länder besuchen rund 50 Prozent der Schüler Schulen, an denen irgendeine Form von wechselseitigen Unterrichtsbesuchen oder Unterstützung durch Kollegen praktiziert wird. In Korea, Portugal und Schweden scheinen Unterrichtsbesuche an anderen Schulen am häufigsten zu sein; mehr als 80 Prozent der Schüler dort besuchen Schulen, an denen der Schulleiter angab, dass mindestens ein Lehrer an einer solchen Maßnahme teilnahm. Im Gegensatz dazu besuchen in Frankreich und Irland ein Viertel oder weniger der Schüler Schulen, an denen der Schulleiter die gleiche Angabe

*Unterrichtsbesuche an anderen Schulen sind eine in Dänemark, Finnland, Korea, Norwegen, Portugal und Schweden häufig eingesetzte Methode. In Dänemark, Frankreich, Italien, Korea, Mexiko und der Schweiz werden häufiger wechselseitige Unterrichtsbesuche oder die Unterstützung durch erfahrene Lehrer eingesetzt.*

Abbildung D4.4

**Teilnahme von Lehrern an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung**

Prozentsatz Schüler im Sekundarbereich II, deren Schulleiter angaben, dass mindestens ein Lehrer im Schuljahr 2000/2001 an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung (einschl. IKT-spezifischen Maßnahmen) teilgenommen hat



Quelle: OECD ISUSS-Datenbank, 2003. Tabelle D4.3

machte. Formellere wechselseitige Unterrichtsbesuche einschließlich Unterstützung und Beratung durch erfahrene Kollegen werden in Korea und der Schweiz an den Schulen von 80 Prozent und mehr der Schüler des Sekundarbereich II organisiert, anerkannt und unterstützt (Abb. D4.4 und Tab. D4.3).

**In den meisten der 14 Länder mit vergleichbaren Daten gibt es an der überwältigenden Mehrheit der Schulen eine regelmäßige Zusammenarbeit zwischen den Lehrern zum Thema Unterricht.**

In der Mehrheit der Schulen in fast allen Ländern mit verfügbaren Daten gibt es eine regelmäßige Zusammenarbeit zwischen den Lehrern zum Thema Unterricht. Im Durchschnitt besuchen vier von fünf Schülern Schulen, deren Schulleiter eine regelmäßige Zusammenarbeit zwischen den Lehrern angab. Oft bezieht sich die Zusammenarbeit auf ein Forschungs- oder Entwicklungsprojekt innerhalb der Schule (z. B. die Entwicklung des Lehrplans, Einführung eines Qualitätsmanagementsystems, Aktionsforschung, etc.). In Irland gaben die Schulleiter von weniger als der Hälfte der Schüler des Sekundarbereich II an, dass mindestens ein Lehrer an einer gemeinsamen Forschungsaktivität oder an Innovationsvorhaben teilnahm.

Netzwerke von Lehrern über die eigene Schule hinaus scheinen in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten eine weniger häufig verwendete Methode zu sein. Allerdings gaben die Schulleiter von 60 Prozent und mehr der Schüler in Dänemark, Finnland, Korea, Norwegen und Schweden an, dass sich Lehrkräfte an Netzwerken von Lehrern außerhalb der Schule beteiligten.

In welchem Ausmaß nehmen die Lehrkräfte an den verschiedenen Arten von Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung teil? Ein großer Teil der Aktivitäten liegt im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT). Der Einschätzung der Schulleiter zufolge nahm ein Drittel aller Lehrer im Sekundarbereich II im Schuljahr 2000/2001 an Maßnahmen im IKT-Bereich teil, und ungefähr die Hälfte nahm an Aktivitäten zur beruflichen Weiterentwicklung in anderen Themenbereichen teil. Die höchsten Beteiligungsquoten gibt es in Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden; in diesen Ländern nahmen mehr als 35 Prozent der Lehrer an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung im IKT-Bereich teil, und zwischen 55 und 85 Prozent der Lehrkräfte beteiligten sich an anderen Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung. Im Gegensatz dazu liegen die Beteiligungsquoten in Frankreich, Irland, Italien, Portugal, Spanien und Ungarn bei 20 bis 30 Prozent im IKT-Bereich und bei 30 bis 40 Prozent in anderen Bereichen. Es sollte berücksichtigt werden, dass das tatsächliche Ausmaß der Beteiligung höher sein kann als von den Schulleitern angegeben. Die Lehrer besuchen möglicherweise Kurse, ohne dass die Schulleitung davon weiß, wie dies in Frankreich und Spanien der Fall ist, wo Aktivitäten zur beruflichen Weiterentwicklung von den Bildungsbehörden im direkten Kontakt mit den Lehrern organisiert werden (Abb. D4.1 und Tab. D4.3).

*In Ländern, in denen es eine große Palette von Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung gibt, insbesondere in Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden, sind die Beteiligungsquoten hoch.*

## Definitionen und angewandte Methodik

Die Dauer der Ausbildung für angehende Lehrer bezieht sich auf die durchschnittliche Anzahl von Vollzeit-Studienjahren, die gemäß den formalen Richtlinien eines Landes erforderlich sind, um sich für den Lehrberuf zu qualifizieren. In den Fällen, in denen ein Lehrer vor der vollen Qualifizierung Berufserfahrung benötigt, sind diese Berufsjahre nicht zwangsläufig eingeschlossen. Abweichungen von dieser Definition sind in Anhang 3 beschrieben.

*Die Daten über Lehrerausbildung stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2002 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2000/2001.*

**Probezeit** bezieht sich auf den Beschäftigungsstatus von Lehrern beim Berufseinstieg, die eine Festanstellung unter der Bedingung erhalten, dass sie während eines bestimmten gesetzlich oder durch Bestimmungen festgelegten Zeitraums zufriedenstellende Leistungen erbringen. Diese Berufserfahrung ist in einigen Ländern Pflicht für die Erlangung der Lehrerlaubnis.

**Auswahlprüfung** bezieht sich auf Lehrerprüfungen, die von örtlichen, regionalen oder nationalen Behörden zur Auswahl von Lehrern für das öffentliche Bildungssystem organisiert werden.

### Studienabschnitte in der Ausbildung

Die Lehrerausbildung besteht in der Regel aus drei Teilen:

- **einem Fachstudium**, das ein allgemeines und ein theoretisches und in die Tiefe gehendes Studium des/der späteren Unterrichtsfachs/-fächer beinhaltet;
- **einem pädagogischen Studium**, das die theoretischen Grundlagen der Pädagogik und des Unterrichtens sowie das Studium der fachspezifischen Methodik und andere pädagogikspezifische Studien umfasst (z. B. Sonderpädagogik, pädagogische Bewertung, pädagogische Planung, etc.).



- **praktische Unterrichtserfahrung unter Anleitung**, bei der unter der Aufsicht eines Betreuungslehrers praktische Unterrichtserfahrungen gesammelt werden, die für die Erlangung eines Abschlusses als Lehrer erforderlich sind. Dies umfasst jedoch nicht die Unterrichtserfahrung nach dem Abschluss, die für eine Lehrerlaubnis nachgewiesen werden muss (um beispielsweise eine Festanstellung im öffentlichen Bildungswesen zu erhalten). Ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal kann darin bestehen, dass angehende Lehrer in der Regel nur eine Teilverantwortung tragen oder in Teilzeit arbeiten (z. B. trägt ihr Betreuungslehrer die Verantwortung für die Klasse). In der Regel beziehen angehende Lehrer kein Gehalt, auch wenn sie eine gewisse Vergütung erhalten für die Arbeit, die sie (gewöhnlich in Teilzeit) an einer Schule leisten. Im Gegensatz dazu beziehen Lehrer während ihrer Probezeit ein Gehalt, sind voll qualifiziert und tragen volle Verantwortung.

### Der strukturelle Aufbau der Lehrerausbildung

In den meisten OECD-Ländern erfolgt die Lehrerausbildung nach zwei Modellen:

- **Das parallele Modell**, bei dem die theoretische und praktische Ausbildung gleichzeitig mit der fachbezogenen Ausbildung erfolgt
- **Das zeitversetzte Modell**, bei dem die theoretische und praktische Ausbildung nach dem Fachstudium erfolgt. Bei diesem Modell erwerben die Studierenden normalerweise erst einen höheren Bildungsabschluss in einem oder mehreren Fächern (Tertiärbereich A oder B) und nehmen danach die pädagogische und praktische Ausbildung auf.

### Berufliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte

**Berufliche Weiterentwicklung** bezieht sich bei diesem Indikator auf jegliche Aktivität, die der Weiterentwicklung der Kenntnisse und Fähigkeiten, des Wissens, der Fachkenntnisse und anderer Charakteristika eines Einzelnen als Lehrer dienen. Dazu gehören individuelles Studium und Reflektion, die gemeinsame Entwicklung neuer Ansätze ebenso wie formal gestaltete Kurse.

Die Daten stammen aus der OECD-Erhebung „International Survey of Upper Secondary Schools“ (ISUSS), die im Schuljahr 2001/2002 in 15 Ländern durchgeführt wurde. Eine kurze Beschreibung der Studie findet sich in Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003).

*Die Daten zur beruflichen Weiterentwicklung der Lehrkräfte stammen aus der OECD-Erhebung „International Survey of Upper Secondary Schools“ (ISUSS).*

Tabelle D4.1a

## Ausbildungsanforderungen für eine Lehr-/Erziehtätigkeit im Elementarbereich (2001)

Allgemeine Informationen zu den unterschiedlichen Arten von Lehrer-/Erzieherausbildungen und Prozentsatz der Lehrer/Erzieher mit unterschiedlichen Arten von Qualifikationen

OECD-Länder	Mindestausbildung (kumuliert, i. J.) zur Aufnahme in Lehrer-/Erzieherausbild.	Dauer der Ausbildung in Jahren	Zeitversetzt (-) oder parallel (II)	Mindestzahl an Jahren Berufserfahrung für die Erteilung der Lehreraubnis	Auswahlverfahren zum Eintritt in das öffentliche Bildungswesen	Jahr der Einführung	Prozentsatz derzeit aktiver Lehrer/Erzieher mit dieser Art Ausbildung	ISCED-Klassifizierung des Abschlusses	Gültig für Art/Bereich der Ausbildung
Australien	12-13	4	II	a	Nein	1994-1998	65%	5A	0
Österreich	8 12	5 3	II II	a a	Nein Nein	a 1999	80% 73%	3A 5B	0 0,1,2,3 berufs.
Belgien (fläm.)	12	3	II	a	Nein	1997-1998	98%	5B	0
Belgien (frz.)	12	3	II	a	Nein	a	a	5B	0
Tschechische Rep.	9 13 13	4 3 5	II II II	a a a	Nein Nein Nein	m 1998 m	m m m	3A 5A 5A	0 0 0
Dänemark	12	3,5	II	a	Nein	a	a	5A	0
England	13 13	3-4 4	II —	1 1	Nein Nein	1969 1973	m m	5A 5A	0,1,2,3 0,1,2,3
Finnland	12 12	3 5	II II	a a	Nein Nein	2000 1998	a a	5A 5A	0 0
Frankreich	12	5	—	a	Ja	1992	a	5A	0,1
Deutschland	10	2-3	II	a	Ja	m	m	5B	0
Griechenland	12	4	II	a	Ja	2000	m	5A	0
Ungarn	12	3	II	a	Nein	a	80%	5A	0
Island	14	3	II	m	Nein	a	m	5A	0
Irland	12 12	3 4	II —	1 a	Nein Nein	1975 m	m m	5A 5A	0,1 0,1
Italien	13	4	II	1	Ja	1996	a	5A	0
Japan	12 12 12	2 4 6	II II II	a a a	Ja Ja Ja	1949 1949 1988	75% 19% n	5A,5B 5A 5A	0 0 0
Korea	12 12	2 4	II II	a a	Ja Ja	a a	m m	5B 5A	0 0
Mexiko	12	4	II	a	Ja/Nein	1999	m	5A	0
Niederlande	11	4	II	a	Nein	1986	a	5A	0,1
Neuseeland	12 13	3 4	II II	2 2	Nein Nein	1988 1996	m m	5B 5A	0 0,1
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	12	3	II	a	Nein	1997	m	5B	0,1 (1. Kl.)
Schottland	12 12	3,75-4,75 4	— II	≥ 1 ≥ 1	Nein Nein	m m	m m	5A 5A	0,1,2,3 0,1,2,3
Slowakische Rep.	8-9 12 12	4 5 4	II II II	a a a	Nein Nein Nein	m 1996 1996	98% 1% 1%	3A 5A 5A	0 0 0
Spanien	12	3	II	1	Ja	1991	95%	5A	0,1
Schweden	12	3,5	II	a	Nein	2001	a	5A	0,1
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	11-13	4	II	1	Nein	1992	a	5A	0
Vereinigte Staaten	12	4	II	≤ 3	Nein	a	90%	5A	0,1

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle D4.1b

## Ausbildungsanforderungen für eine Lehrtätigkeit im Primarbereich (2001)

Allgemeine Informationen zu den unterschiedlichen Arten von Lehrerausbildungen und Prozentsatz der Lehrer mit unterschiedlichen Arten von Qualifikationen

OECD-Länder	Mindestausbildung (kumuliert, in J.) zur Aufnahme in Lehrerausbildung	Dauer der Ausbildung in Jahren	Zeitversetzt (–) oder parallel (II)	Mindestzahl an Jahren Berufserfahrung für die Erteilung der Lehr-erlaubnis	Auswahlverfahren zum Eintritt in das öffentliche Bildungswesen	Jahr der Einführung	Prozentsatz derzeit aktiver Lehrer mit dieser Art Ausbildung	ISCED-Klassifizierung des Abschlusses	Gültig für Art/Bereich der Ausbildung
Australien	12-13	4	II	a	Nein	1994-1998	53%	5A	1
	13	4	—	a	Nein	1994-1995	8%	5A	1
Österreich	12	3	II	a	Nein	1999	73%; 91%	5B	0,1,2,3 berufs.
Belgien (fläm.)	12	3	II	a	Nein	1997-1998	86%	5B	1
Belgien (frz.)	12	3	II	a	Nein	a	a	5B	1
Tschechische Rep.	13	4	II	a	Nein	m	m	5A	1
Dänemark	12	4	II	a	Nein	a	a	5A	1,2
England	13	3-4	II	1	Nein	1969	m	5A	0,1,2,3
	13	4	—	1	Nein	1973	m	5A	0,1,2,3
Finnland	12	5	II	a	Nein	1995	a	5A	1
Frankreich	12	5	—	a	Ja	1992	a	5A	0,1
Deutschland	12-13	5.5	—	a	Ja	m	m	5A	1
	12-13	5.5-6.5	—	a	Ja	m	m	5A	1,2
Griechenland	12	4	II	a	Ja	2000	m	5A	1
Ungarn	12	4	II	a	Nein	a	80%	5A	1,2 (Jahrg.st. 5-6)
Island	14	3	II	m	Nein	a	m	5A	1,2
	14	4	—	m	Nein	a	m	5A	1,2
Irland	12	3	II	1	Nein	1975	m	5A	0,1
	12	4.5	—	a	Nein	m	m	5A	0,1
Italien	13	4	II	1	Ja	1996	a	5A	1
Japan	12	2	II	a	Ja	1949	18%	5A,5B	1
	12	4	II	a	Ja	1949	78%	5A	1
	12	6	II	a	Ja	1988	1%	5A	1
Korea	12	4	II	a	Ja	a	m	5B	1
	12	4	II	a	Ja	a	m	5A	1
Mexiko	12	4	II	a	Ja/Nein	1997	m	5A	1
Niederlande	11	4	II	a	Nein	1986	a	5A	0,1
Neuseeland	13	3	II	2	Nein	1997	m	5A	0,1
	13	4	—	2	Nein	1996	m	5A	1,2
Norwegen	13	4	II	a	Nein	1998	79%	5A	1,2
Portugal	12	3	II	a	Nein	1997	m	5B	0,1 (1. Kl.)
	12	4	II	1	Nein	1997	m	5B	1 (2. Kl.)
	12	6	—	1	Nein	1988	m	5A	1 (2. Kl.)
Schottland	12	3.75-4.75	—	≥ 1	Nein	m	m	5A	0,1,2,3
	12	4	II	≥ 1	Nein	m	m	5A	0,1,2,3
Slowakische Rep.	12-13	4	II	a	Nein	m	93%	5A	1
	12-13	7	—	a	Nein	m	7%	5A	1
Spanien	12	3	II	1	Ja	1991	90%	5A	0,1
Schweden	12	3.5	II	a	Nein	2001	a	5A	0,1
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	11-13	4	II	1	Nein	1992	m	5A	1 (6-10 J.)
	11-13	4	II	1	Nein	1982	m	5A	1 (9-13 J.)
Vereinigte Staaten	12	4	II	≤ 3	Nein	a	90%	5A	1

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle D4.1c

## Ausbildungsanforderungen für eine Lehrtätigkeit im Sekundarbereich I (2001)

Allgemeine Informationen zu den unterschiedlichen Arten von Lehrerausbildungen und Prozentsatz der Lehrer mit unterschiedlichen Arten von Qualifikationen

OECD-Länder	Mindestausbildung (kumuliert, in J.) zur Aufnahme in Lehrerausbildung	Dauer der Ausbildung in Jahren	Zeitversetz (-) oder parallel (II)	Mindestzahl an Jahren Berufserfahrung für die Erteilung der Lehr-erlaubnis	Auswahlverfahren zum Eintritt in das öffentliche Bildungswesen	Jahr der Einführung	Prozentsatz derzeit aktiver Lehrer mit dieser Art Ausbildung	ISCED-Klassifizierung des Abschlusses	Gültig für Art/Bereich der Ausbildung
Australien	12-13	4	II	a	Nein	1976-1998	>41%	5A	2
	12	4	II	a	Nein	1998	5%	5A	2,3
	13-15	4	—	a	Nein	unterschiedlich	>17%	5A	2
Österreich	12	3	II	a	Nein	1999	91%	5B	0,1,2,3 berufsb.
	12	5.5	—	a	Nein	a	100%	5A	2,3
Belgien (fläm.)	12	3	II	a	Nein	1997-1998	47%	5B	2
	a	2-4	II	a	Nein	1988-1989	20%	5B	2,3
Belgien (frz.)	12	3	II	a	Nein	a	a	5B	2
Tschechische Rep.	13	5	II	a	Nein	m	m	5A	2
	13	7	—	a	Nein	m	m	5A	2
Dänemark	12	4	II	a	Nein	a	a	5A	1,2
England	13	3-4	II	1	Nein	1969	m	5A	0,1,2,3
	13	4	—	1	Nein	1973	m	5A	0,1,2,3
Finnland	12	5	II	a	Nein	1980	a	5A	2
	12	6	—	a	Nein	1980	a	5A	2
Frankreich	12	5	—	a	Ja	1991	a	5A	2,3
	12	5	—	a	Ja	1991	a	5A	2,3
	12	6	—	a	Ja	1988	a	5A	2,3
Deutschland	12-13	5.5-6.5	—	a	Ja	m	m	5A	1,2
	12-13	6.5	—	a	Ja	m	m	5A	2,3
Griechenland	12	4	II	a	Ja	2000	m	5A	2,3
	12	5	II	a	Ja	2000	m	5A	2,3
Ungarn	12	4	II	a	Nein	a	80%	5A	2
Island	14	3	II	m	Nein	a	m	5A	1,2
	14	4	—	m	Nein	a	m	5A	1,2
Irland	12	4	II	1	Nein	1922	m	5A	2,3
Italien	13	6-8	II	1	Ja	1996	a	5A	2
Japan	12	2	II	a	Ja	1949	7%	5A,5B	2
	12	4	II	a	Ja	1949	91%	5A	2
	12	6	II	a	Ja	1988	2%	5A	2
Korea	12	4	II	a	Ja	a	m	5A	2,3
	12	4	II	a	Ja	a	m	5A	2,3
	16	2-2.5	II	a	Ja	a	m	5A	2,3
Mexiko	12	4	II	a	Ja/Nein	a	m	5A	2
	12	6	II	a	Ja/Nein	a	m	5A	2
Niederlande	11	4	II	a	Nein	1986	a	5A	2
Neuseeland	13	4	—	2	Nein	1996	m	5A	1,2,3
	13	5	II	2	Nein	1998	m	5A	2,3
	13	4	II	2	Nein	1975	m	5A	2,3
Norwegen	13	4	II	a	Nein	1998	61%	5A	1,2
	13	4	—	a	Nein	1998	25%	5A	2,3
Portugal	12	5	II	a	Nein	m	m	5A	2,3
	12	6	—	a	Nein	1988	m	5A	2,3
Schottland	12	3.75-4.75	—	≥ 1	Nein	m	m	5A	0,1,2,3
	12	4	II	≥ 1	Nein	m	m	5A	0,1,2,3
	12	3.5-4.5	II	≥ 1	Nein	m	m	5A	1,2,3
Slowakische Rep.	12-13	5	II	a	Nein	m	91%	5A	2,3
	12-13	7	—	a	Nein	m	9%	5A	2,3
Spanien	12	6	—	1	Ja	1991	80%	5A	2,3
	12	4	—	1	Ja	1991	20%	5A	2
Schweden	12	4.5	II	a	Nein	2001	a	5A	2,3
	12	4.5	—	a	Nein	2001	a	5A	2,3
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	11-13	4	II	1	Nein	1982	m	5A	1
Vereinigte Staaten	12	4	II	≤ 3	Nein	a	90%	5A	2,3

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle D4.1d

**Ausbildungsanforderungen für eine Lehrtätigkeit im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) (2001)**

Allgemeine Informationen zu den unterschiedlichen Arten von Lehrerausbildungen und Prozentsatz der Lehrer mit unterschiedlichen Arten von Qualifikationen

OECD-Länder	Mindestausbildung (kumuliert, in J.) zur Aufnahme in Lehrerausbildung	Dauer der Ausbildung in Jahren	Zeitversetz (-) oder parallel (II)	Mindestzahl an Jahren Berufserfahrung für die Erteilung der Lehr-erlaubnis	Auswahlverfahren zum Eintritt in das öffentliche Bildungswesen	Jahr der Einführung	Prozentsatz derzeit aktiver Lehrer mit dieser Art Ausbildung	ISCED-Klassifizierung des Abschlusses	Gültig für Art/ Bereich der Ausbildung
Australien	12-13	4	II	a	Nein	1976-1998	49%	5A	3
	12-13	4	—	a	Nein	1976-1994	19%	5A	3
	12	4	a	a	Nein	1998	5%	5A	2,3
Österreich	12	5.5	—	a	Nein	a	100%	5A	2,3
Belgien (fläm.)	12	4.6-5.8	II	a	Nein	1997-1998	n	5A	3
	12	4.6-5.8	II	a	Nein	1997-1998	29%	5A	3
	a	2-4	II	a	Nein	1988-1989	20%	5B	2,3
Belgien (frz.)	12	4.24	- oder II	a	Nein	a	m	5A	3
	12	5.24	- oder II	a	Nein	a	m	5A	3
Tschechische Rep.	13	5	II	a	Nein	m	m	5A	3
	13	7	—	a	Nein	m	m	5A	3
Dänemark	12	4	—	a	Nein	a	a	5A	3
England	13	3-4	II	1	Nein	1969	m	5A	0,1,2,3
	13	4	—	1	Nein	1973	m	5A	0,1,2,3
Finnland	12	5	II	a	Nein	1984	a	5A	3
	12	6	—	a	Nein	1984	a	5A	3
Frankreich	12	5	—	a	Ja	1991	a	5A	2,3
	12	5	—	a	Ja	1991	a	5A	2,3
	12	6	—	a	Ja	1988	a	5A	2,3
Deutschland	12-13	6.5	—	a	Ja	m	m	5A	3
Griechenland	12	4	II	a	Ja	2000	m	5A	2,3
	12	5	II	a	Ja	2000	m	5A	2,3
Ungarn	12	5	II	a	Nein	a	80%	5A	3
Island	14	4	—	m	Nein	a	m	5A	3
Irland	12	4	II	1	Nein	1922	m	5A	2,3
Italien	13	6-8	II	1	Ja	1996	a	5A	3
Japan	12	4	II	a	Ja	1949	72%	5A	3
	12	6	II	a	Ja	1988	28%	5A	3
Korea	12	4	II	a	Ja	a	m	5A	2,3
	12	4	II	a	Ja	a	m	5A	2,3
	16	2-2.5	II	a	Ja	a	m	5A	2,3
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	11	5.5	—	a	Nein	1986	m	5A	3
	11	5	—	a	Nein	1987	m	5A	3
Neuseeland	13	4	—	2	Nein	1996	m	5A	1,2,3
	13	5	II	2	Nein	1998	m	5A	2,3
	13	4	II	2	Nein	1975	m	5A	2,3
Norwegen	13	4	—	a	Nein	1998	m	5A	2,3
	13	6	—	a	Nein	1998	m	5A	3
Portugal	12	5	II	a	Nein	m	m	5A	2,3
	12	6	—	a	Nein	1988	m	5A	2,3
Schottland	12	3.75-4.75	—	≥ 1	Nein	m	m	5A	0,1,2,3
	12	4	II	≥ 1	Nein	m	m	5A	0,1,2,3
	12	3.5-4.5	II	≥ 1	Nein	m	m	5A	1,2,3
Slowakische Rep.	12-13	5	II	a	Nein	m	87%	5A	2,3
	12-13	7	—	a	Nein	m	13%	5A	2,3
Spanien	12	6	—	1	Ja	1991	a	5A	2,3
Schweden	12	4.5	II	a	Nein	2001	a	5A	2,3
	12	4.5	—	a	Nein	2001	a	5A	2,3
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	11-13	4	II	1	Nein	1992	m	5A	3 (14-16 J.)
	11-13	5	II	1	Nein	1998	m	5A	3 (14-16 J.)
	11-13	5.5	II	1	Nein	1998	m	5A	3 (14-16 J.)
Vereinigte Staaten	12	4	II	≤ 3	Nein	a	90%	5A	2,3

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle D4.2

**Unterstützung durch die Schulen bei der beruflichen Weiterentwicklung (2001)**

Prozentsatz der Schulen, deren Schulleiter angaben, dass sie die berufliche Weiterentwicklung der Lehrer unterstützen, nach Art der Unterstützung

	Schule verfügt über ein separates Budget für die berufliche Weiterentwicklung von Lehrern	Schule stellt den Lehrern Zeit für die berufliche Weiterentwicklung zur Verfügung	Schule organisiert entsprechende Aktivitäten für Mitarbeiter (z.B. Forschung)	Schule sammelt und verteilt Informationen zu Kursen zur beruflichen Weiterentwicklung, die im Schulbezirk stattfinden
<b>OECD-Länder</b>				
Belgien (fläm.) <sup>1</sup>	98	90	88	98
Dänemark	96	100	97	92
Finnland	79	96	73	95
Frankreich	19	69	59	89
Ungarn	84	89	81	98
Irland	45	90	74	83
Italien	81	83	90	84
Korea	29	59	40	90
Mexiko	37	80	87	94
Norwegen	80	95	94	91
Portugal	8	34	75	96
Spanien	17	33	72	99
Schweden	98	85	94	97
Schweiz	86	91	87	90
<b>Ländermittel</b>	<b>61</b>	<b>78</b>	<b>79</b>	<b>93</b>
Niederlande <sup>2</sup>	92	90	94	99

*Hinweis:* Nach Zahl der Schüler im Sekundarbereich II gewichtet

1. Jeder Schule in Belgien (fläm.) wird vom Bildungsministerium ein Budget für die berufliche Weiterentwicklung der Lehrer zugewiesen. 2. Land erfüllte nicht internationale Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind ungewichtet.

*Quelle:* OECD ISUSS-Datenbank, 2003. *Hinweise* s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle D4.3

**Teilnahme von Lehrern im Sekundarbereich II an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung (2001)**

Prozentsatz der Lehrer im Sekundarbereich II, die an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung teilnahmen.

Prozentsatz der Schulen, deren Schulleiterangaben, dass mindestens ein Lehrer im Schuljahr 2000/2001 an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung (einschl. Maßnahmen im Bereich IKT) teilnahm, nach Art der Aktivität

	Prozentsatz der Lehrer im Sekundarbereich II, die im Schuljahr 2000/2001 an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung teilnahmen		Teilnahme an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung in Form von Kursen			Teilnahme an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung in Form von wechselseitigen Unterrichtsbesuchen oder Unterstützung/Unterrichtung durch erfahrene Lehrer					Teilnahme an sonstigen Formen der beruflichen Weiterentwicklung	
	Maßnahmen im Bereich IKT	Andere Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung	Kurse oder Workshops zu fachlichen, methodischen oder bildungsspezifischen Fragen	Konferenzen, auf denen Lehrer und/oder Forscher ihre methodologischen und wissenschaftlichen Ergebnisse präsentierten und Bildungsprobleme diskutierten	Aus-/Fortbildungsmaßnahme mit offiziellem Abschluss (z.B., Qualifizierung, Master-Studiengang, Promotions-Studiengang)	Unterrichtsbesuche an anderen Schulen	Regelmäßige Zusammenarbeit zwischen Lehrern zum Thema Unterricht	Wechselseitige Unterrichtsbesuche und Unterstützung/Unterrichtung durch erfahrene Lehrer als Bestandteil einer formellen Vereinbarung, die von der Schul- bzw. Bildungsbehörde anerkannt bzw. unterstützt wird	Gemeinsame Forschungs- und/oder Entwicklungsaktivitäten zu bildungsspezifischen Themen	Netzwerk von Lehrern (z.B. von einer externen Stelle oder über das Internet organisiert)		Besuche bei Unternehmen/Arbeitgebern
<b>OECD-Länder</b>												
Belgien (fläm.)	29.6	47.6	98.8	64.3	67.1	30.6	85.6	43.7	73.4	42.9	72.9	
Dänemark	51.7	66.1	100.0	86.9	72.6	78.8	92.9	68.8	95.3	76.7	74.6	
Finnland	42.7	68.7	99.6	76.5	61.7	71.9	65.6	38.6	88.7	71.5	87.9	
Frankreich	20.2	32.5	86.0	27.1	52.3	23.6	79.4	64.7	72.3	44.8	61.7	
Ungarn	19.5	29.9	94.3	84.5	93.7	42.8	90.7	58.6	58.8	40.0	57.2	
Irland	28.4	40.4	94.5	66.0	68.1	21.1	46.8	18.6	49.6	55.3	55.8	
Italien	22.9	35.9	88.2	63.6	27.9	38.0	92.5	65.1	79.5	56.6	61.2	
Korea	35.3	32.8	98.5	83.1	92.9	87.8	88.3	84.2	69.9	72.8	39.0	
Mexiko	30.8	45.7	97.6	59.4	68.7	40.2	86.0	63.2	72.6	35.8	64.4	
Norwegen	43.9	56.2	99.4	82.5	66.1	65.8	92.2	41.2	78.5	65.6	82.4	
Portugal	26.1	36.9	81.7	54.0	80.2	81.5	76.0	49.9	62.7	41.9	83.8	
Spanien	28.8	39.7	86.8	49.9	55.4	33.9	79.2	36.3	75.7	32.4	68.0	
Schweden	37.4	84.3	97.0	90.0	90.4	83.3	76.8	41.4	73.6	81.2	83.3	
Schweiz	28.3	56.1	97.5	76.1	54.1	48.9	92.8	79.8	70.0	48.9	80.6	
<b>Ländermittel</b>	<b>31.8</b>	<b>48.1</b>	<b>94.3</b>	<b>68.8</b>	<b>67.9</b>	<b>53.4</b>	<b>81.8</b>	<b>53.9</b>	<b>72.9</b>	<b>54.7</b>	<b>69.5</b>	
Niederlande <sup>1</sup>	45.2	56.8	98.3	73.3	43.9	22.2	85.1	44.7	76.8	42.8	61.3	

*Hinweis:* Gewichtet nach Zahl der Schüler im Sekundarbereich II.

<sup>1</sup> Land erfüllte nicht internationale Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind ungewichtet.

*Quelle:* OECD ISUSS-Datenbank, 2003. *Hinweise* s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

## Indikator D5:

### Lehrergehälter an öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs

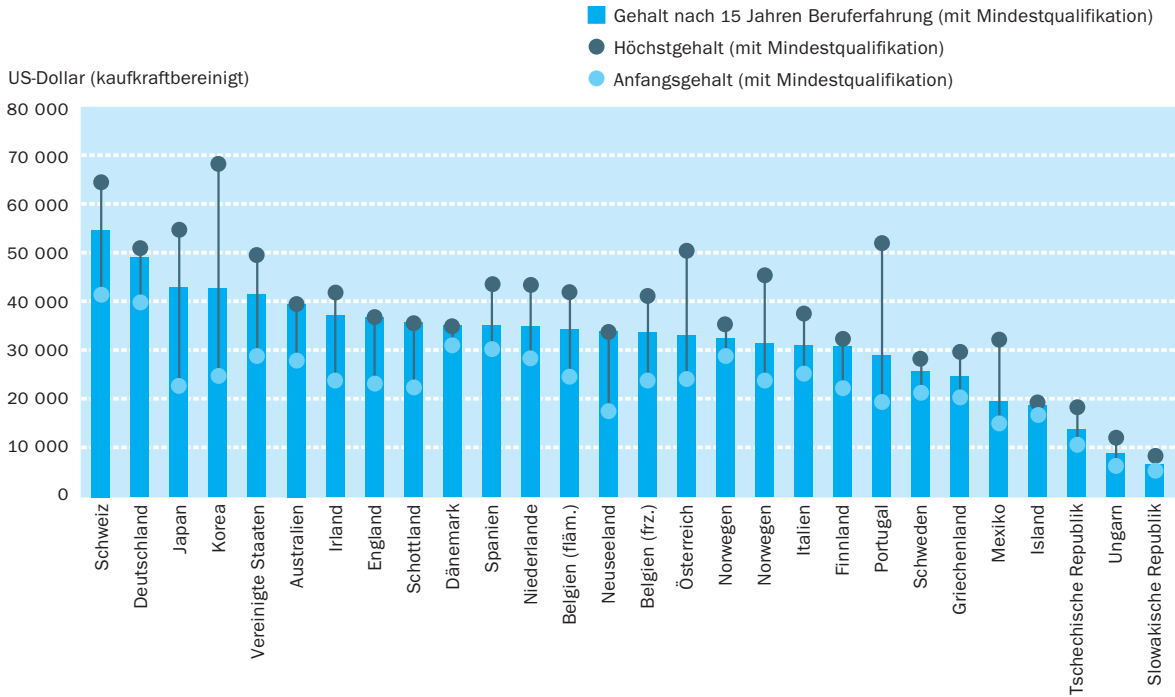
- Die mittleren Gehälter von Lehrern des Sekundarbereich I reichen von weniger als 10.000 US-Dollar in Ungarn und der Slowakischen Republik bis zu 40.000 US-Dollar und mehr in Deutschland, Japan, Korea, der Schweiz und den Vereinigten Staaten.
- Das Gehalt je Unterrichtsstunde eines Lehrers im Sekundarbereich II liegt im Durchschnitt um 40 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich, aber die Differenz variiert zwischen 10 Prozent und weniger in Australien, Neuseeland, Schottland, der Slowakischen Republik, der Türkei und den Vereinigten Staaten und ungefähr 60 Prozent und mehr in Belgien (fläm.), Frankreich, Island, Korea, den Niederlanden, Spanien und Ungarn.
- Im Sekundarbereich I erreichen Lehrer in Australien, Dänemark, England, Neuseeland und Schottland das Höchstgehalt nach bis zu 11 Dienstjahren, während ein Lehrer in Frankreich, Griechenland, Italien, Japan, Korea, Österreich, Spanien, der Tschechischen Republik und Ungarn das Höchstgehalt erst nach mehr als 30 Dienstjahren erhält.
- In den meisten Ländern können alle oder fast alle Lehrer Zulagen erhalten, wenn sie Managementaufgaben übernehmen, mehr Stunden oder Klassen als in einem Vollzeitvertrag vorgesehen unterrichten (z. B. als Stellvertreter) oder besondere Aufgaben wie die Beratung oder das Ausbilden von angehenden Lehrern übernehmen.



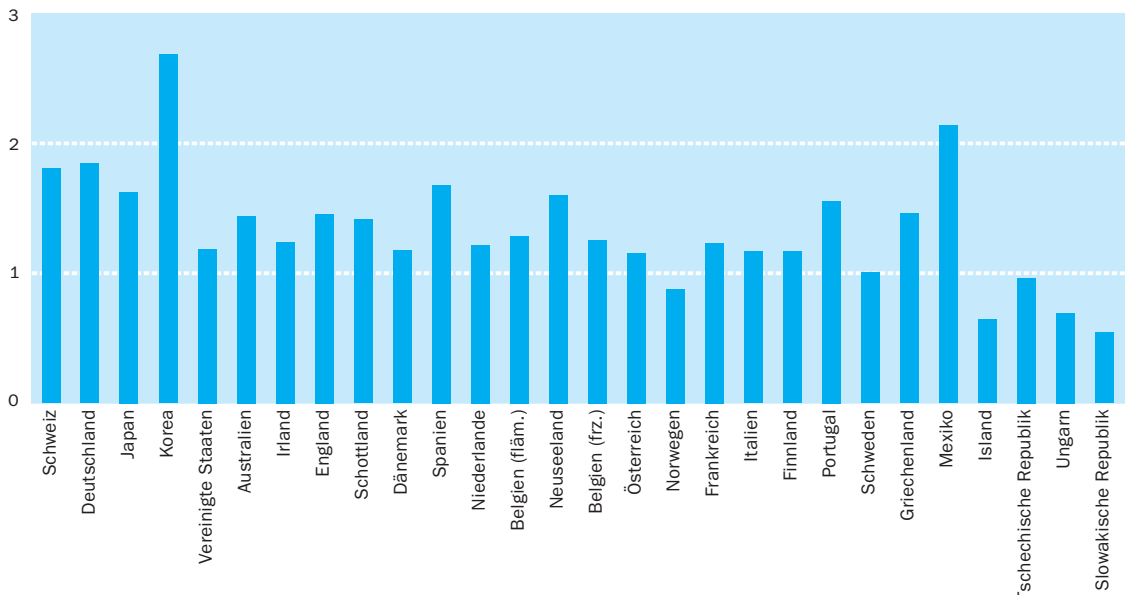
Abbildung D5.1

**Lehrergehälter im Sekundarbereich I (2001)**

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, in US-Dollar (kaufkraftbereinigt) sowie das Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf



Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Lehrergehälter im Sekundarbereich I nach 15 Jahren Berufserfahrung (mit Mindestqualifikation).

Quelle: OECD, Tabelle D5.1. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

## Politischer Hintergrund

Im Bildungssystem ist eine große Anzahl von qualifizierten Kräften unter zunehmend wettbewerbsorientierten Marktbedingungen beschäftigt, und allen OECD-Ländern ist es ein großes Anliegen, dafür Sorge zu tragen, dass es genug qualifizierte Lehrkräfte gibt. Das Angebot an qualifizierten Lehrkräften wird hauptsächlich bestimmt durch die Gehälter und Arbeitsbedingungen der Lehrer, einschließlich dem Anfangsgehalt und dem System der Besoldungs- und Vergütungsgruppen, sowie die dem Einzelnen während der Ausbildung zum Lehrer entstehenden Kosten im Vergleich zu den Gehältern und Kosten für andere hochqualifizierte Berufe. Beides beeinflusst die beruflichen Entscheidungen potenzieller Lehrer und derjenigen, die sich für den Lehrerberuf interessieren.

*Dieser Indikator beschreibt das Anfangs-, das mittlere und das Höchstgehalt von Lehrern an öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs sowie die Anreizsysteme der Besoldungs- und Vergütungsordnungen für Lehrer.*

Die Lehrergehälter sind der größte Einzelposten, wenn es um die Kosten der Bildung geht, und daher ein entscheidender Faktor für die politischen Entscheidungsträger, die sowohl die Qualität des Unterrichts aufrechterhalten wollen als auch einen ausgeglichenen Bildungsetat anstreben. Die Höhe der Bildungsetats spiegelt das Ausbalancieren vieler miteinander in Zusammenhang stehender Faktoren wider. Hierzu gehören die Lehrergehälter, das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis, der Umfang der für Schüler vorgesehenen Unterrichtszeit und die vorgesehene Anzahl der Unterrichtsstunden der Lehrer.

## Ergebnisse und Erläuterungen

### Vergleich der Lehrergehälter

Der erste Teil dieses Indikators vergleicht die Höhe des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehalts, des mittleren und des Höchstgehalts von Lehrern mit der Mindestqualifikation zum Unterrichten an öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs. Zunächst wird die absolute Höhe des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehalts, des mittleren und des Höchstgehalts verglichen (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt). Dies erlaubt Rückschlüsse darauf, wie sich Berufserfahrung auf die Einstufung in den Besoldungsgruppen und auf die Kosten der Unterrichtszeit in den einzelnen Ländern auswirkt. Dann werden die Gehälter ins Verhältnis zum BIP pro Kopf gesetzt. Dies ist ein ungefähre Maßstab für die Mittel, die für Lehrer aufgewendet werden, bezogen auf die Möglichkeiten eines Landes, Bildungsausgaben zu finanzieren. Schließlich werden die Zulagen-Systeme untersucht.

Die gesetzlichen bzw. vertraglich festgelegten Gehälter für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung an Schulen des Sekundarbereich I reichen von weniger als 10.000 US-Dollar in Ungarn und der Slowakischen Republik bis zu über 50.000 US-Dollar in der Schweiz (Tab. D5.1).

Die gesetzlichen bzw. vertraglich festgelegten Gehälter, die in diesem Indikator erfasst sind, beziehen sich auf die gemäß offiziellen Besoldungs- und Vergütungsgruppen festgelegten Gehälter. Diese sind zu unterscheiden sowohl von den tatsächlichen Gehaltsverpflichtungen, die den Regierungen entstehen, als auch von den Durchschnittsgehältern der Lehrer, die auch durch andere

Faktoren beeinflusst werden, wie z. B. die Altersstruktur der Lehrerschaft und die Häufigkeit von Teilzeitarbeit. Da außerdem die Unterrichtszeit und die Arbeitsbelastung der Lehrer in den einzelnen Ländern stark voneinander abweichen können, sind diese Faktoren bei einem Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Lehrergehälter in den einzelnen Ländern ebenfalls zu berücksichtigen.

Ein alternativer Maßstab für die Gehälter und die Kosten der Unterrichtszeit ergibt sich, wenn man das gesetzlich bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt für einen Vollzeitlehrer in Beziehung setzt zu der Anzahl an Unterrichtsstunden, die dieser Lehrer pro Jahr zu unterrichten hat (s. Indikator D6). Bei diesem Maßstab erfolgt zwar keine Umrechnung der Gehälter auf die gesamte Zeit, die Lehrer für die unterschiedlichen unterrichtsbezogenen Aktivitäten aufwenden, es ergibt sich jedoch ein ungefährender Eindruck hinsichtlich der Kosten für die Zeit, die Lehrer wirklich im Klassenzimmer verbringen.

*Das durchschnittliche Gehalt je Unterrichtsstunde nach 15 Jahren Berufserfahrung liegt im Primarbereich bei 37 US-Dollar, im Sekundarbereich I bei 45 US-Dollar und an allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereich II bei 52 US-Dollar.*

Das durchschnittliche Gehalt je Unterrichtsstunde nach 15 Jahren Berufserfahrung liegt im Primarbereich bei 37 US-Dollar, im Sekundarbereich I bei 45 US-Dollar und an allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereich II bei 52 US-Dollar. Im Primarbereich sind die Gehaltskosten je Unterrichtsstunde in Mexiko, der Slowakischen Republik, der Türkei und Ungarn relativ niedrig (höchstens 19 US-Dollar), in Dänemark, Deutschland, Japan und Korea dagegen relativ hoch (50 US-Dollar und mehr). In allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereich II variieren die Gehaltskosten je Unterrichtsstunde sogar in noch stärkerem Ausmaß und liegen zwischen höchstens 20 US-Dollar in der Slowakischen Republik, der Türkei und Ungarn und mindestens 80 US-Dollar in Japan und Korea (Tab. D5.1).

*Ein Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Lehrergehälter im Verhältnis zum jeweiligen BIP pro Kopf zeigt, ...*

Neben anderen Aspekten werden die Ausgaben der Länder für Lehrkräfte von den Möglichkeiten eines Landes, Bildungsausgaben zu finanzieren, beeinflusst. Ein Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Lehrergehälter im Verhältnis zum BIP pro Kopf ist daher eine weitere Möglichkeit, den relativen Status der Lehrergehälter in den OECD-Ländern zu bewerten.

*... dass die mittleren Gehälter der Lehrer im Primar- und Sekundarbereich I in Island, Norwegen, der Slowakischen Republik niedrig sind, während sie in Korea und der Türkei relativ hoch sind.*

Die mittleren Gehälter der Lehrer im Primar- und Sekundarbereich I bezogen auf das BIP pro Kopf sind in Island (0,64), Norwegen (0,88), der Slowakischen Republik (0,55) und Ungarn (0,69) am niedrigsten, und in Korea (2,69) und der Türkei (2,12) am höchsten. Im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) ist das Verhältnis in Norwegen (0,88), der Slowakischen Republik (0,55) und Ungarn (0,87) am niedrigsten, während es in Korea (2,69) und der Schweiz (2,11) am höchsten ist (Tab. D5.1).

*Einige Länder investieren trotz niedrigerer Volkseinkommen massiv in die Humanressourcen.*

Einige Länder wie die Slowakische Republik, die Tschechische Republik, die Türkei und Ungarn weisen sowohl ein relativ niedriges BIP pro Kopf als auch niedrige Lehrergehälter auf. Andere Länder, deren BIP pro Kopf auch relativ niedrig ist, weisen jedoch Lehrergehälter auf, die mit Ländern vergleichbar sind, die über ein viel höheres BIP verfügen (z. B. Griechenland, Korea, Mexiko und Portugal). Island mit einem relativ hohen BIP pro Kopf verzeichnet Lehrergehälter unter dem OECD-Durchschnitt, während die Schweiz und die Vereinigten Staaten ein hohes BIP pro Kopf und auch hohe Lehrergehälter aufweisen (Abb. D5.1 und Tab. D5.1).

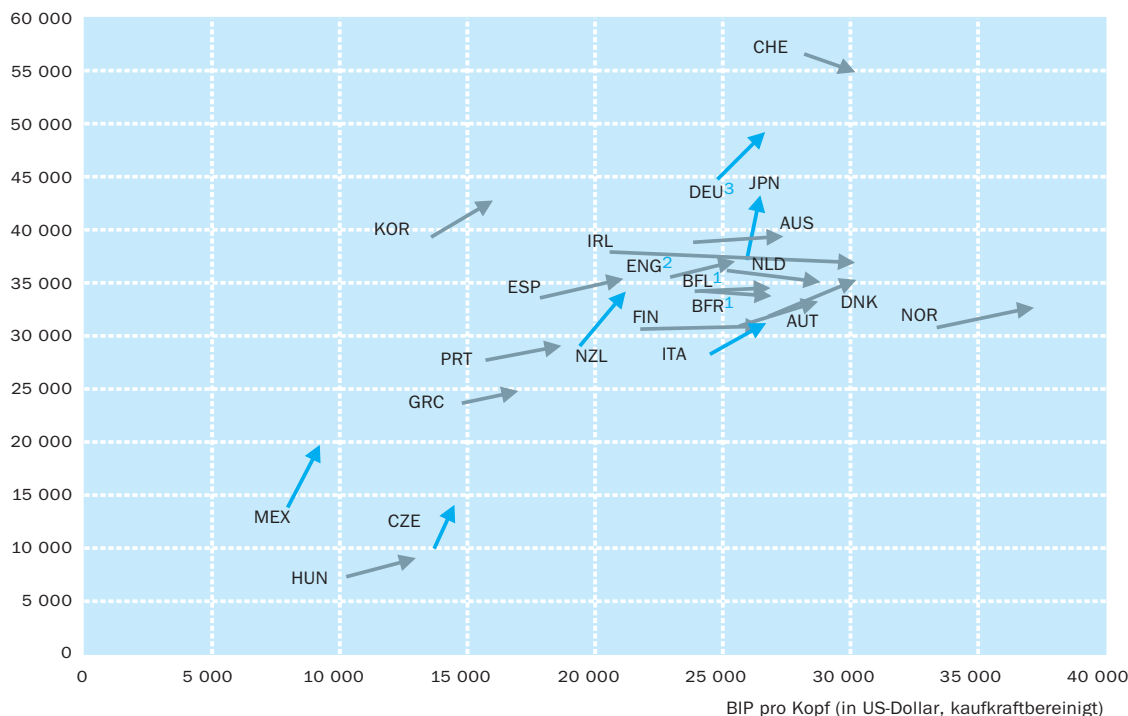
Abbildung D5.2

### Veränderungen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter von Lehrern im Sekundarbereich I, in US-Dollar (kaufkraftbereinigt) und Volkseinkommen

Veränderung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter von Lehrern nach 15 Jahren Berufserfahrung in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I zwischen 1996 und 2001 verglichen mit dem BIP pro Kopf (zu konstanten Preisen 2001 in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)

- ➔ Index der Veränderung der Lehrergehälter zwischen 1996 und 2001 ist höher als der des BIP pro Kopf im gleichen Zeitraum
- ➔ Index der Veränderung des BIP pro Kopf zwischen 1996 und 2001 ist höher als der der Lehrergehälter im gleichen Zeitraum

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



*Hinweis:* Auflistung der verwendeten Ländercodes und der dazugehörigen Ländernamen s. Hinweise für den Leser

Der Anfang des Pfeils steht für die Ausgaben pro Schüler und das BIP pro Kopf in 1996 an. Das Ende des Pfeils steht für die entsprechenden Werte in 2001.

1. Die Daten zu den Lehrergehältern (1996) und dem BIP pro Kopf (1996, 2001) beziehen sich auf ganz Belgien.

2. Die Daten für das BIP pro Kopf (1996, 2001) beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.

3. Wegen des Methodenwechsels in der Berechnung können die Angaben für 1996 nicht mit denen für 2001 verglichen werden.

Quelle: OECD Tabelle D5.4 und Anhang 2. *Hinweise* zur Methodik s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

Ein Vergleich zwischen dem Index der Veränderung der Lehrergehälter zwischen 1996 und 2001 und dem des BIP pro Kopf zeigt, dass die Lehrergehälter in der Regel langsamer angestiegen sind als das BIP pro Kopf, wobei aber in einigen Ländern wie Deutschland, Italien, Japan, Mexiko, Neuseeland und der Tschechischen Republik die Situation genau umgekehrt ist. In Belgien (frz.), Frankreich, Irland, den Niederlanden und der Schweiz geht der Index der Veränderung der Lehrergehälter zwischen 1996 und 2001 im Verhältnis zum BIP pro Kopf im gleichen Zeitraum sogar zurück (Abb. D5.2).

Die Internationale Standardklassifikation der Berufe (ISCO-88) teilt Berufe in 10 Kategorien ein, die jeweils durch bestimmte Aufgaben und Pflichten definiert sind. Die Berufsgruppen werden in ISCO-88 weiter danach definiert, ob ein Einzelner in der Lage ist, die Aufgaben und Pflichten einer bestimmten Tätigkeit zu erfüllen. Die entsprechenden Fähigkeiten können durch formale

*Durch den Vergleich der durchschnittlichen Lehrergehälter mit den Gehältern in anderen Berufen im öffentlichen Dienst lässt sich die Wettbewerbs-*

*fähigkeit des Lehrerberufes im Verhältnis zu anderen Berufen im öffentlichen Dienst einschätzen.*

(Aus-)Bildung, informelle Weiterbildung oder Erfahrungen im Beruf erworben worden sein und werden in vier umfassende ‚skill level‘ (Grad der Komplexität der entsprechenden Aufgaben) eingeteilt. Die ‚skill level‘ 3 und 4 erfordern einen Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 und 6). Diese werden in Berufen verlangt, die als ISCO-Kategorie 1 (Angehörige gesetzgebender Körperschaften, leitende Verwaltungsbedienstete und Führungskräfte in der Privatwirtschaft), Kategorie 2 (Wissenschaftler, Ingenieure, Lehrer, Mediziner etc.) und Kategorie 3 (Techniker und gleichrangige nicht-technische Berufe) klassifiziert sind. Aus den ISCO-Kategorien 1 bis 3 wurden zwölf Berufe im öffentlichen Dienst für den Vergleich der Lehrergehälter mit den Gehältern anderer Berufe im öffentlichen Dienst ausgewählt.

*Lehrer im Sekundarbereich verdienen in der Regel weniger als leitende Verwaltungsbedienstete mit einem Abschluss im Tertiärbereich A, Stadtplaner und Tiefbauingenieure.*

In über der Hälfte der OECD-Länder verdienen Stadtplaner, Tiefbauingenieure, leitende Verwaltungsangestellte mit einem tertiären Abschluss und Agrarwissenschaftler mehr als Lehrer im Sekundarbereich. Allerdings verdienen diese in der Regel mehr als technische Zeichner, Lehrer im Elementarbereich, Bibliothekare oder Sozialarbeiter. Die Daten deuten darauf hin, dass es für Lehrer im Sekundarbereich offensichtlich zwei Karrieremöglichkeiten gibt – für diejenigen, die in ihrem Fach herausragende Leistungen vorweisen können, ist eine Universitätsanstellung eine Möglichkeit, für diejenigen, die sich eher für Pädagogik und Management interessieren, kann die Position eines Schulleiters das Ziel sein. (Tab. D5.3). Diese Daten berücksichtigen allerdings nur Angestellte im öffentlichen Dienst. Die Privatwirtschaft bietet sehr viel breiter gefächerte Möglichkeiten und spielt daher im Arbeitsmarkt für qualifizierte Kräfte mit Lehrberechtigung für den Sekundarbereich II eine wichtige Rolle.

*In den meisten Ländern steigen die Gehälter je höher der Bildungsbereich ist, in dem der betreffende Lehrer tätig ist.*

Während in Australien, England, Griechenland, Irland, Japan, Korea, Neuseeland, Norwegen, Portugal, Schottland und den Vereinigten Staaten die Lehrergehälter im Sekundarbereich II und im Primarbereich vergleichbar sind, steigen in den restlichen OECD-Ländern die Lehrergehälter in absoluten Zahlen, je höher der Bildungsbereich ihrer Lehrtätigkeit ist. So liegt beispielsweise in Belgien, Island, den Niederlanden, der Schweiz und Ungarn das mittlere Gehalt eines Lehrers im Sekundarbereich II mindestens 25 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich (Tab. D5.1).

*Das Gehalt je Unterrichtsstunde eines Lehrers im Sekundarbereich II liegt im Durchschnitt 40 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich.*

Selbst in Ländern, in denen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter im Primar- und Sekundarbereich gleich sind, sind die Gehälter je Unterrichtsstunde in der Regel im Sekundarbereich II höher als im Primarbereich, denn in den meisten Ländern müssen Lehrer im Sekundarbereich weniger Unterrichtsstunden ableisten als Lehrer im Primarbereich. Im Durchschnitt liegt das Gehalt je Unterrichtsstunde für einen Lehrer im Sekundarbereich II um 40 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich. In Australien, Neuseeland, Schottland, der Slowakischen Republik, der Türkei und den Vereinigten Staaten beläuft sich diese Differenz jedoch auf höchstens 10 Prozent, während sie in Belgien (fläm.), Frankreich, Island, Korea, den Niederlanden, Spanien und Ungarn ca. 60 Prozent und mehr beträgt (Tab. D5.1).

*Lehrerfahrung und Qualifikationen wirken sich in vielen OECD-Ländern auf die Gehaltseinstufung der Lehrer aus.*

Ein Vergleich der Bruttogehälter der Lehrer in den verschiedenen Ländern beim Berufsbeginn, nach 15 Jahren Berufserfahrung und an der Spitze der Gehaltsskala ermöglicht Rückschlüsse über das Ausmaß, in dem die Berufserfah-

Die Differenz zwischen dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehalt und den nachfolgenden Gehaltssteigerungen ist ein Anzeichen dafür, wie sehr sich Lehrerfahrung finanziell auszahlt. Im OECD-Durchschnitt liegen die Gehälter von Lehrern im Primar- und Sekundarbereich I mit 15 Jahren Berufserfahrung um 37 bis 38 Prozent über dem Anfangsgehalt.

In Australien, Dänemark, England, Neuseeland und Schottland erreichen Lehrer das Höchstgehalt nach 7 bis 11 Dienstjahren. In Belgien, Deutschland, Finnland, Irland, den Niederlanden, Norwegen, Portugal, der Schweiz, der Slowakischen Republik und der Türkei flacht die Kurve nach 20 bis 28 Jahren ab. In Frankreich, Griechenland, Italien, Japan, Korea, Österreich, Spanien, der Tschechischen Republik und Ungarn erreichen Lehrer erst nach mehr als 30 Dienstjahren das Höchstgehalt (Tabelle D5.1).

In Japan, Korea, Mexiko, Österreich und Portugal ist das Anfangsgehalt relativ gering, aber das Verhältnis des Höchstgehalts zum Anfangsgehalt liegt bei 2 : 1 und darüber. Dagegen liegt das Höchstgehalt der Lehrer in Dänemark, Island und Norwegen um weniger als 30 Prozent über dem Anfangsgehalt. In Island wird eine lange Dienstzeit eher durch eine Verringerung der zu leistenden Unterrichtsstunden belohnt als mit höherem Gehalt. In Griechenland werden sowohl Gehaltserhöhungen als auch eine Reduzierung der abzuleistenden Unterrichtsstunden als Anerkennung für lange Dienstzeiten eingesetzt (Tab. D5.1).

Zusätzlich zu den allgemeinen Besoldungs- und Vergütungsgruppen wurden in vielen Ländern Anreizprogramme für Lehrer entwickelt, entweder in Form finanzieller Vergütungen und/oder in Form der Reduzierung der zu leistenden Unterrichtsstunden. In Verbindung mit dem Anfangsgehalt beeinflussen solche Anreizprogramme die Entscheidung, den Lehrerberuf zu ergreifen und ihn auch langfristig auszuüben. Anreizprogramme für Berufsanfänger können Familienzulagen oder Ortszuschläge sein, ein höheres Anfangsgehalt für Qualifikationen, die über die für den Lehrerberuf erforderlichen Mindestanforderungen hinausgehen, und weitere Zulagen für Lehrqualifikationen in mehreren Fachgebieten oder die Qualifikation, Schüler mit speziellem Bildungsbedarf zu unterrichten.

Eine spezielle Art von Zulage ist die Reduzierung der zu leistenden Unterrichtsstunden. In einigen Ländern werden so Berufserfahrung bzw. lange Dienstzeiten anerkannt (z. B. in Griechenland und Island), in anderen werden Lehrer für die Übernahme zusätzlicher Aufgaben oder Aktivitäten (z. B. Leitung der Theatergruppe oder die Tätigkeit als Supervisor für angehende Lehrer) durch eine Reduzierung der Anzahl der Unterrichtsstunden belohnt.

*Zusätzlich können Zulagen bezahlt werden, wenn Lehrer permanent oder vorübergehend besondere Pflichten oder Verantwortungen innerhalb der Organisation der Schule übernehmen.*

*Oft wird anstelle zusätzlicher finanzieller Vergütungen eine Reduzierung der zu leistenden Unterrichtsstunden gewährt.*

### **Reduzierung der zu leistenden Unterrichtsstunden in Griechenland**

Beim Eintritt in den Beruf beträgt die Unterrichtszeit für Lehrer 21 Unterrichtsstunden pro Woche. Nach 6 Jahren beträgt die Unterrichtszeit 19 Unterrichtsstunden pro Woche, nach 12 Jahren 18 Unterrichtsstunden pro Woche, und nach 20 Jahren schließlich sind noch 16 Unterrichtsstunden pro Woche abzuleisten. Die verbleibenden Stunden der Pflichtarbeitszeit müssen die Lehrer innerhalb der Schule ableisten.

*In rund der Hälfte der OECD-Länder sind die Schulen zumindest mitverantwortlich für die Entscheidung über Höhe und Ausmaß der Zulagen für spezielle Aufgaben und zusätzliche Aktivitäten, die die Lehrer übernehmen, ...*

*... doch in vielen Ländern gibt es festgelegte Zulagen für die Übernahme von Managementpositionen und Verwaltungsaufgaben, ...*

In den meisten Ländern können alle oder fast alle Lehrer Zulagen erhalten, wenn sie Managementaufgaben übernehmen, mehr Stunden oder Klassen als in einem Vollzeitvertrag vorgesehen unterrichten (z. B. als Stellvertreter) oder besondere Aufgaben übernehmen wie die Beratung oder das Ausbilden von angehenden Lehrern. Obwohl in vielen Ländern die Zulagen für Überstunden, Managementaufgaben und besondere Aufgaben und Aktivitäten auf Landesebene geregelt sind, liegt in etwa der Hälfte der OECD-Länder mit vergleichbaren Daten (Australien, Dänemark, England, Finnland, Frankreich, Griechenland, Island, Italien, Neuseeland, Österreich, Portugal, Schottland, Schweden, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn) die Zuständigkeit für Entscheidungen hinsichtlich Höhe und Ausmaß der Zulagen für solche Tätigkeiten teilweise auch bei den Schulen selbst.

In den meisten Ländern werden Managementpositionen von lokalen, regionalen oder nationalen Behörden besetzt, abhängig vom jeweiligen Schultyp. Die Ernennung geht einher mit einem gesetzlich bzw. vertraglich festgelegten Recht auf eine Reduzierung der abzuleistenden Unterrichtsstunden (bzw. der Freistellung von Lehrverpflichtungen) und auf eine Zulage, die von der Besoldungs- und Vergütungsgruppe, der Anzahl an Dienstjahren und der Größe der Schule abhängt (mit einer Sonderzulage bei langfristiger Ausübung der Funktion). Lehrer, die Verwaltungs- oder Koordinierungsaufgaben in geringem Umfang übernehmen, erhalten eine Zulage in fester Höhe oder eine Reduzierung ihrer Lehrbelastung. Beides wird zentral festgelegt und fällt immer dann an, wenn eine solche Funktion vergeben wird (in der Regel durch den Schulleiter). Der Schulleiter kann über ein gewisses Budget für Sonderleistungen (Zulagen in fester Höhe) bei Übernahme zusätzlicher Verpflichtungen selbst verfügen. Für bestimmte Projekte kann das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur eine Reduzierung der abzuleistenden Unterrichtsstunden gewähren.

In England wurden ab dem 1. September 2000 Zusatzpunkte in den Besoldungs- und Vergütungsgruppen durch Zulagen in fester Höhe ersetzt, wenn wichtige festgelegte Managementaufgaben übernommen werden, die das für die meisten Lehrer übliche Maß überschreiten. Für Schulleiter und ihre Stellvertreter gab es gesonderte Besoldungs- und Vergütungsgruppen.

In Portugal erhalten die Schulleiter während ihrer Amtszeit eine Gehaltserhöhung, während Fachbereichsleitern, Koordinatoren der Lehrer einer Klassenstufe und Klassenlehrern für den Zeitraum, in dem sie diese Position innehaben, eine Reduzierung der abzuleistenden Unterrichtsstunden gewährt wird. Der Schulvorstand entscheidet über eine Reduzierung der abzuleistenden Unterrichtsstunden für diejenigen, die Aufgaben im mittleren Management übernehmen.

In Spanien sollte es im Sekundarbereich I und II einen Leiter für jeden didaktischen Fachbereich geben. Wenn es eine Lehrkraft mit dem anerkannten Status eines „Catedrático“ gibt (Beförderungsstufe für dienstältere, erfahrene Lehrer), übernimmt er/sie die Fachbereichsleitung. Falls es mehr als einen „Catedrático“ gibt, kann der Fachbereich dem Schulleiter einen dieser Lehrer als Fachbereichsleiter vorschlagen, aber es ist in jedem Fall der Schulleiter, der

über die definitive Nominierung entscheidet. Die endgültige Entscheidung trifft dann die örtliche Bildungsbehörde. Falls es in einem Fachbereich keinen „Catedrático“ gibt, kann jeder der anderen Lehrer Fachbereichsleiter werden (in der Regel nehmen die Lehrer diese Funktion im Rotationsverfahren wahr). Alle Fachbereichsleiter erhalten eine Gehaltszulage in fester Höhe während des Zeitraums, in dem sie diese Verantwortung übernehmen. Das „Mandat“ eines Fachbereichsleiters hat in der Regel eine Dauer von vier Jahren. Im Primarbereich kann jeder Lehrer die Funktion eines Koordinators für die Lehrer einer Klassenstufe übernehmen, allerdings wird für diese Position keinerlei Gehaltszulage gewährt (Tab. D5.2 und Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Wer einmal den Lehrerberuf ergriffen hat, muss anerkannt und für gutes Unterrichten belohnt werden. Eine Möglichkeit für Schulen, Anreize für guten Unterricht zu bieten, besteht darin, den Abschluss von Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung, das Engagement bei besonderen Aktivitäten, die Übernahme von zusätzlichen Managementaufgaben oder herausragende Unterrichtsleistungen zusätzlich zu vergüten (Tab. D5.2).

*...während die Schulleiter bei der Vergabe zusätzlicher Zulagen für berufliche Weiterentwicklung oder herausragende Leistungen tendenziell eine größere Entscheidungsbefugnis haben.*

### **Beförderung als Belohnung für zusätzliche Qualifikationen**

In der Slowakischen Republik gibt es zwei Qualifikationsprüfungen für Lehrer, deren Ziel die Förderung der beruflichen Weiterentwicklung der Lehrkräfte ist. Die erste Prüfung richtet sich an voll qualifizierte Lehrer mit einem Universitätsabschluss, die mindestens 5 Jahre Unterrichtserfahrung nachweisen können. Für die zweite Qualifikationsprüfung benötigt ein Lehrer einen Universitätsabschluss und mindestens 10 Jahre Unterrichtserfahrung. Zum Bestehen der Qualifikationsprüfung müssen die Lehrer eine mündliche Prüfung ablegen und eine wissenschaftliche Arbeit verfassen und diese in einem Fachgremium verteidigen. Diejenigen, die die erste Prüfung erfolgreich abschließen, haben das Recht auf Beförderung in eine höhere Gehaltsgruppe. Das Bestehen der zweiten Prüfung kann durch eine Erhöhung der persönlichen Zulage auf das Grundgehalt anerkannt werden. Die Prüfungen werden von regionalen Zentren für Methodik und dem Staatlichen Institut für Pädagogik abgehalten.

In England werden für herausragende Leistungen Sonderpunkte in den Vergütungs- und Besoldungsgruppen vergeben. Erfahrene Lehrer können auch beantragen, dass sie auf das Erreichen eines außergewöhnlichen Leistungsniveaus hin bewertet werden. Dabei findet dann ein Vergleich mit nationalen Standards statt. Bei Erfolg erreichen sie die „obere Vergütungs- und Besoldungsgruppe“ mit der Aussicht auf weitere leistungsorientierte Gehaltserhöhungen. Auch in Dänemark, Mexiko, Neuseeland, Portugal, Schweden, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, der Türkei, Ungarn und den Vereinigten Staaten werden Zulagen für herausragende Leistungen gewährt. In Mexiko erhalten Lehrer die Zulagen für herausragende Leistungen basierend auf einer Bewertung der Lernleistung der Schüler in einer Klasse oder einem Fach. In Portugal können sich Lehrer nach 15 Unterrichtsjahren und nach einer Benotung mit „gut“ durch den Fachbereichsleiter um eine Sonderbewertung ihres Lebenslaufes bewerben und eine Beförderung um zwei Jahresstufen er-



reichen. Von diesem Verfahren wird jedoch selten Gebrauch gemacht. In der Türkei beruht die Zahlung von Gehaltszulagen für herausragende Leistungen von Lehrern auf einer Bewertung durch das Provinzdirektorat für Bildung und das Ministerium (Tab. D5.2 und Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

*Durch Unterschiede bei der Besteuerung, beim Sozialversicherungssystem, bei Beihilfen und Leistungsansprüchen kann das Grundgehalt der Lehrer in den einzelnen OECD-Ländern unterschiedlich stark aufgestockt werden.*

Die Besoldungs- und Vergütungsgruppen basieren zwar auf dem einfachen Prinzip der Qualifikationsstufen und der Dienstjahre, aber in Wirklichkeit ist die Struktur der Besoldungssysteme für Lehrer doch weit komplexer. Viele Länder bieten beispielsweise als Teil des Bruttojahresgehaltes Ortszuschläge für das Unterrichten in abgelegenen Regionen oder Familienzulagen. Leistungsansprüche können Fahrpreisermäßigungen im öffentlichen Verkehr, Steuerermäßigungen beim Kauf kultureller Güter sowie andere quasi-pekuniäre Ansprüche sein, die zum Grundgehalt der Lehrer beitragen. Innerhalb der OECD-Länder gibt es darüber hinaus große Unterschiede bei der Besteuerung und den Sozialversicherungssystemen. Aus diesem Grunde ist bei einem Vergleich der Lehrergehälter Vorsicht geboten.

## Definitionen und angewandte Methodik

*Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung von 2002 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2000/2001.*

Die Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern und den Zulagen für Lehrer (Tab. D5.1) stammen aus der OECD/INES-Erhebung von 2001 zu Lehrern und Lehrplänen, und beziehen sich auf das Schuljahr 2000/2001. Die Gehaltsdaten sind gemäß den offiziellen Vorschriften für öffentliche Einrichtungen angegeben.

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (Tab. D5.1) beziehen sich auf das reguläre Gehalt gemäß offiziellen Besoldungs- und Vergütungsgruppen. Die angegebenen Gehälter sind definiert als Bruttogehälter (die vom Arbeitgeber für die Arbeit bezahlte Gesamtsumme) abzüglich der Arbeitgeberbeiträge zur Sozial- und Rentenversicherung (auf der Grundlage bestehender Besoldungs- und Vergütungsgruppen). Die Gehälter werden vor Steuer, d. h. vor Abzug der Einkommensteuern angegeben.

Die kaufkraftbereinigten Wechselkurse zur Umrechnung der Bruttogehälter der Lehrer stammen aus den „Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen“ der OECD. Das Referenzdatum für das BIP pro Kopf ist das Kalenderjahr 2000, während der Referenzzeitraum für die Lehrergehälter der Zeitraum zwischen dem 30. Juni 2000 und dem 30. Juni 2001 ist. Referenzzeitraum für die Kaufkraftparitäten ist 2000/2001. Die Daten wurden auf den Januar 2001 inflationsbereinigt. Bei Ländern mit vom OECD-Standard abweichendem Haushaltsjahr (d. h. Australien und Neuseeland) und bei Ländern, deren genauer Zeitraum für die Gehälter der Lehrer geringfügig abweicht (z. B. Island, Norwegen, Spanien und Ungarn), wurde der Deflator nur dann angepasst, wenn die sich ergebende Anpassung über 1 Prozent lag. Geringere Anpassungen wurden vernachlässigt, weil selbst für Gehälter, die sich auf 2000/2001 beziehen, der genaue Zeitraum, in dem die Gehälter gelten, nur geringfügig abweicht. Die Referenzstatistiken sowie die Referenzjahre für die Gehälter der Lehrer sind in Anhang 2 aufgeführt.

Die angegebenen Anfangsgehälter beziehen sich auf das reguläre durchschnittliche Bruttojahresgehalt eines Vollzeitlehrers am Anfang der Lehrerlaufbahn mit der für eine Lehrerqualifikation erforderlichen Mindestausbildung.

Die Gehälter für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung beziehen sich auf das reguläre Jahresgehalt eines Vollzeitlehrers mit der für eine Lehrerqualifikation erforderlichen Mindestausbildung und 15 Jahren Berufserfahrung. Die erfassten Höchstgehälter beziehen sich auf das reguläre maximale Jahresgehalt (an der Spitze der Vergütungs-/Besoldungsordnung) eines Vollzeitlehrers mit dem für seine Stelle mindestens erforderlichen Ausbildungsstand.

Zulagen zum Grundgehalt sind hier definiert als jegliche Abweichung beim Gehalt zwischen dem, was ein bestimmter Lehrer als Einkommen für die an der Schule geleistete Arbeit bezieht, und dem Betrag, den er ausschließlich aufgrund seiner Erfahrung bekommen müsste (d. h. der Anzahl der Berufsjahre als Lehrer). Zulagen können dauerhaft oder zeitlich befristet sein und dazu führen, dass ein Lehrer in den „außertariflichen Bereich“ oder auf die nächsthöhere Besoldungs-/Vergütungsstufe gelangt.

Der Index für den Vergleich der Gehälter von Lehrern im Primarbereich mit denen anderer Beschäftigter stammt aus einer 1999 im Rahmen des EUROSTAT-OECD PPP-Programms durchgeführten Erhebung zu den Gehältern von Beschäftigten bestimmter Berufe im öffentlichen Dienst (Survey of Compensation of Employees for Selected Occupations in General Government) (Tab. D5.3). Die Gehaltsskosten für die ausgewählten Berufe sollen als repräsentativ gelten für die in den jeweiligen volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen unter Regierungsausgaben für den allgemeinen öffentlichen Dienst und Bildung ausgewiesenen Angestelltengehälter. Die Definitionen der ausgewählten Berufe sind der Internationalen Standardklassifikation der Berufe (ISCO-88) der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) entnommen.

Tabelle D5.1

## Lehrergehälter (2001)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen: Anfangsgehalt, Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und Höchstgehalt, nach Bildungsbereich, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt

OECD-Länder	Primarbereich				Sekundarbereich I				Sekundarbereich II (allgemeinbildend)			
	Anfangsgehalt/Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/Mindestausbildung	Höchstgehalt/Mindestausbildung	Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf	Anfangsgehalt/Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/Mindestausbildung	Höchstgehalt/Mindestausbildung	Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf	Anfangsgehalt/Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/Mindestausbildung	Höchstgehalt/Mindestausbildung	Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf
Australien	27 980	39 715	39 715	1.45	28 025	39 668	39 668	1.44	28 024	39 668	39 668	1.44
Österreich	23 384	31 124	46 833	1.09	24 251	33 187	50 428	1.16	24 742	34 516	52 692	1.21
Belgien (fläm.)	24 618	33 047	39 127	1.23	24 618	34 475	42 028	1.29	30 544	44 085	52 990	1.65
Belgien (frz.)	23 430	31 984	38 380	1.19	23 865	33 684	41 264	1.26	29 741	43 328	52 263	1.62
Tschechische Rep.	10 704	13 941	18 429	0.97	10 704	13 941	18 429	0.97	12 200	15 520	21 045	1.08
Dänemark	31 165	35 297	35 297	1.17	31 165	35 297	35 297	1.17	30 103	40 019	42 734	1.33
England	23 297	36 864	36 864	1.46	23 297	36 864	36 864	1.46	23 297	36 864	36 864	1.46
Finnland	19 835	27 175	28 075	1.03	22 320	30 945	32 429	1.17	23 104	32 429	34 314	1.23
Frankreich	21 702	29 193	43 073	1.14	24 016	31 507	45 501	1.23	24 016	31 507	45 501	1.23
Deutschland	38 412	46 459	49 839	1.75	39 853	49 053	51 210	1.84	43 100	52 839	55 210	1.99
Griechenland	20 422	24 716	29 798	1.46	20 422	24 716	29 798	1.46	20 422	24 716	29 798	1.46
Ungarn	6 340	8 957	12 200	0.69	6 340	8 957	12 200	0.69	7 704	11 260	14 809	0.87
Island	16 883	18 717	19 373	0.64	16 883	18 717	19 373	0.64	23 282	29 546	32 306	1.02
Irland	22 727	36 837	41 580	1.23	23 861	37 234	41 977	1.24	23 861	37 234	41 977	1.24
Italien	23 537	28 483	34 339	1.07	25 400	31 072	37 798	1.17	25 400	31 959	39 561	1.20
Japan	22 800	43 043	54 921	1.63	22 800	43 043	54 921	1.63	22 800	43 069	56 580	1.63
Korea	25 177	42 845	68 581	2.69	25 045	42 713	68 449	2.69	25 045	42 713	68 449	2.69
Mexiko	11 703	15 455	25 565	1.69	14 993	19 588	32 240	2.14	m	m	m	m
Niederlande	27 464	32 750	39 645	1.14	28 498	35 055	43 552	1.22	28 773	48 889	57 808	1.70
Neuseeland	17 544	33 941	33 941	1.61	17 544	33 941	33 941	1.61	17 544	33 941	33 941	1.61
Norwegen	28 942	32 621	35 502	0.88	28 942	32 621	35 502	0.88	28 942	32 621	35 502	0.88
Portugal	19 585	28 974	52 199	1.56	19 585	28 974	52 199	1.56	19 585	28 974	52 199	1.56
Schottland	22 388	35 872	35 872	1.42	22 388	35 872	35 872	1.42	22 388	35 872	35 872	1.42
Slowakische Rep.	5 319	6 604	7 581	0.55	5 319	6 604	8 377	0.55	5 319	6 604	9 267	0.55
Spanien	26 875	31 357	39 123	1.50	30 228	35 215	43 790	1.68	31 345	36 500	45 345	1.74
Schweden	21 498	25 722	28 489	1.01	21 498	25 722	28 489	1.01	23 070	27 535	29 653	1.08
Schweiz	35 059	46 048	54 900	1.52	41 358	54 852	64 707	1.81	49 484	63 893	74 949	2.11
Türkei	10 014	12 031	17 325	2.12	a	a	a	a	9 162	11 180	16 473	1.97
Vereinigte Staaten	28 681	41 595	50 636	1.19	28 693	41 595	49 728	1.19	28 806	41 708	49 862	1.19
<b>Ländermittel</b>	<b>21 982</b>	<b>30 047</b>	<b>36 455</b>	<b>1.31</b>	<b>23 283</b>	<b>31 968</b>	<b>38 787</b>	<b>1.34</b>	<b>24 350</b>	<b>34 250</b>	<b>41 344</b>	<b>1.43</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>												
Argentinien	8 181	11 362	13 568	0.92	10 617	15 249	18 454	1.23	10 617	15 249	18 454	1.23
Brasilien	7 922	10 695	11 628	1.45	14 900	17 263	18 800	2.35	16 701	17 777	20 326	2.42
Chile	11 631	12 902	17 310	1.37	11 631	12 902	17 310	1.37	11 631	13 487	18 107	1.43
Ägypten	2 222	4 961	m	1.37	2 222	4 961	m	1.37	2 222	4 961	m	1.37
Indonesien	1 172	1 855	3 535	0.61	1 172	1 855	3 535	0.61	1 219	2 234	3 535	0.73
Jamaica	7 345	8 751	8 751	2.38	7 345	8 751	8 751	2.38	7 345	8 751	8 751	2.38
Malaysia <sup>1</sup>	9 344	14 280	17 650	1.59	13 647	21 936	29 513	2.49	13 647	21 936	29 513	2.49
Paraguay	9 146	9 146	9 146	2.07	14 266	14 266	14 266	3.22	14 266	14 266	14 266	3.22
Peru <sup>1</sup>	5 597	5 597	5 597	1.22	5 536	5 536	5 536	1.20	5 536	5 536	5 536	1.20
Philippinen	10 777	11 896	12 811	3.06	10 777	11 896	12 811	3.06	10 777	11 896	12 811	3.06
Thailand	6 057	14 886	28 390	2.49	6 057	14 886	28 390	2.49	6 057	14 886	28 390	2.49
Tunesien <sup>2</sup>	13 418	13 564	15 409	2.14	17 073	17 236	19 500	2.72	20 782	20 977	23 482	3.31
Uruguay <sup>3</sup>	5 734	6 872	8 295	0.76	5 734	6 872	8 295	0.76	6 240	7 378	8 801	0.82

1. Referenzjahr 2000. 2. Einschließlich Zulagen. 3. Gehalt für eine Stelle mit 20 Wochenstunden. Die Mehrzahl der Lehrer hat 2 Stellen inne.

Hinweise zu den in den Berechnungen der Lehrergehälter verwendeten Referenzstatistiken s. Anhang 2.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle D5.1 (Forts.)

## Lehrergehälter (2001)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen: Anfangsgehalt, Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und Höchstgehalt, nach Bildungsbereich, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt

	Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum Anfangsgehalt			Jahre zwischen Anfangs- und Höchstgehalt (Sekundarbereich I)	Gehalt pro Unterrichtsstunde nach 15 Jahren Berufserfahrung			Verhältnis des Gehalts pro Unterrichtsstunde von Lehrern des Sekundarbereich II / Lehrern des Primarbereichs (nach 15 Jahren Berufserfahrung)
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)		Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	
<b>OECD-Länder</b>								
Australien	1.42	1.42	1.42	10	44	48	49	1.09
Österreich	1.33	1.37	1.40	34	39	53	57	1.47
Belgien (fläm.)	1.34	1.40	1.44	27	40	48	66	1.65
Belgien (frz.)	1.37	1.41	1.46	27	45	47	66	1.47
Tschechische Rep.	1.30	1.30	1.27	32	23	23	27	1.17
Dänemark	1.13	1.13	1.33	8	55	55	71	1.30
England	1.58	1.58	1.58	8	a	a	a	a
Finnland	1.37	1.39	1.40	20	41	56	60	1.44
Frankreich	1.35	1.31	1.31	34	32	49	52	1.60
Deutschland	1.21	1.23	1.23	28	59	67	77	1.30
Griechenland	1.21	1.21	1.21	33	32	39	39	1.24
Ungarn	1.41	1.41	1.46	40	12	16	20	1.76
Island	1.11	1.11	1.27	18	30	30	53	1.79
Irland	1.62	1.56	1.56	22	40	51	51	1.26
Italien	1.21	1.22	1.26	35	38	51	52	1.37
Japan	1.89	1.89	1.89	31	68	77	90	1.33
Korea	1.70	1.71	1.71	37	52	77	82	1.59
Mexiko	1.32	1.31	m	14	19	17	m	m
Niederlande	1.19	1.23	1.70	22	35	40	56	1.60
Neuseeland	1.93	1.93	1.93	7	34	35	36	1.04
Norwegen	1.13	1.13	1.13	28	46	52	65	1.41
Portugal	1.48	1.48	1.48	26	38	45	54	1.45
Schottland	1.60	1.60	1.60	11	38	40	40	1.06
Slowakische Rep.	1.24	1.24	1.24	27	10	10	11	1.05
Spanien	1.17	1.16	1.16	39	36	62	67	1.87
Schweden	1.20	1.20	1.19	a	a	a	a	a
Schweiz	1.31	1.33	1.29	24	m	m	m	m
Türkei	1.20	a	1.22	27	19	a	20	1.05
Vereinigte Staaten	1.45	1.45	1.45	m	37	37	37	1.02
<b>Ländermittel</b>	<b>1.37</b>	<b>1.38</b>	<b>1.41</b>	<b>25</b>	<b>37</b>	<b>45</b>	<b>52</b>	<b>1.38</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>								
Argentinien	1.39	1.44	1.44	21-24	16	19	21	1.37
Brasilien	1.35	1.16	1.06	25	m	m	m	m
Chile	1.11	1.11	1.16	30	16	16	16	1.05
Ägypten	2.23	2.23	2.23	m	8	8	8	1.00
Indonesien	1.58	1.58	1.83	32	1	3	3	2.20
Jamaica	1.19	1.19	1.19	12	9	9	9	1.00
Malaysia <sup>1</sup>	1.53	1.57	1.64	22	16	29	29	1.87
Paraguay	1.00	1.00	1.00	a	11	16	14	1.25
Peru <sup>1</sup>	1.00	1.00	1.00	22	9	m	10	1.19
Philippinen	1.10	1.10	1.10	22	10	10	12	1.20
Thailand	2.46	2.46	2.46	37	20	23	23	1.17
Tunesien <sup>2</sup>	1.01	1.01	1.01	30	24	41	50	2.09
Uruguay <sup>3</sup>	1.20	1.20	1.18	24	a	a	a	a

1. Referenzjahr 2000. 2. Einschließlich Zulagen. 3. Gehalt für eine Stelle mit 20 Wochenstunden. Die Mehrzahl der Lehrer hat 2 Stellen inne.

Hinweise zu den in den Berechnungen der Lehrergehälter verwendeten Referenzstatistiken s. Anhang 2.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle D5.2

Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Schulen (2001)

Arten von Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Schulen, nach Stelle/Behörde, die über Gewährung der Zulage entscheidet

- Schulleiter entscheidet über Zulagen
- ▲ Lokale oder regionale Behörde entscheidet über Zulagen
- Nationale Behörde entscheidet über Zulagen

OECD-Länder	Über die Mindestanforderung für den Lehrberuf hinausgehende Eingangsqualifikation	Gute Noten bei der Qualifikationsprüfung	Lehrqualifikation in mehreren Fächern (z.B. Geschichte und Mathematik)	Erfolgreicher Abschluss der Teilnahme an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung	Zusätzlich zu Unterrichtsverpflichtungen Übernahme von Managementaufgaben (z.B. Fachbereichsleiter oder Koordinator der Lehrer einer bestimmten Klasse/ Klassenstufe)	Über die Mindestanforderung hinausgehende Qualifikation oder Ausbildung, die während des Berufslebens erworben wurde (z.B. wissenschaftliche Zusatzqualifikation auf Master-Niveau; weiterführende Lehrqualifikationen)	Herausragende Unterrichtsleistungen (z.B. gemessen an besseren Schülerleistungen, unabhängiger Bewertung der didaktischen Fähigkeiten, etc.)	Unterrichten eines bestimmten Faches (z.B. Mathematik oder Naturwissenschaften)
Australien	▲				■ ▲ ●	▲		
Österreich					■ ▲ ●			
Belgien (fläm.)					●			
Belgien (frz.)								
Tschechische Rep.					■ ▲ ●		■	
Dänemark	■		■	■	■ ▲ ●	■	■	
England					■		●	■
Finnland	▲	●						
Frankreich					▲ ●			
Deutschland					▲			
Griechenland		●				●		
Ungarn		●	●	●	■ ▲ ●	●	■	■
Island	▲	●		▲	■ ▲ ●	▲	●	▲ ●
Irland		●			■ ▲ ●	●		
Italien								
Japan					▲			
Korea						●		
Mexiko	■ ▲	●		■ ▲		▲	●	●
Niederlande								
Neuseeland					■		●	■ ●
Norwegen		●				●	■	
Portugal		●			■	●		
Schottland	▲	●			■ ▲	●	▲	
Slowakische Rep.							▲	
Spanien				▲	■ ▲			■
Schweden	■	■	■	■	■	■	■	■
Schweiz					▲			
Türkei		●		●			●	
Vereinigte Staaten	▲			▲	▲	▲	▲	▲

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/eag2003)

Tabelle D5.2 (Forts.)

Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Schulen (2001)

Arten von Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Schulen, nach Stelle/Behörde, die über Gewährung der Zulage entscheidet

- Schulleiter entscheidet über Zulagen
- ▲ Lokale oder regionale Behörde entscheidet über Zulagen
- Nationale Behörde entscheidet über Zulagen

OECD-Länder	Unterrichten von Schülern mit einem besonderen Bildungsbedarf (in Regelschulen)		Übernahme von mehr Unterrichtsstunden oder Klassen als im Vollzeitvertrag vorgesehen (z.B. Überstundenvergütung)		Besondere Aktivitäten (z.B. Sport- oder Theater-AG, Hausaufgaben-gruppe, Sommer-Schule, etc.)		Besondere Aufgaben (z.B. Betreuung von Lehramts-studenten, Beratung)		Unterrichten in „benachteiligten“ oder abgelegenen Gebieten oder in Gebieten mit hohen Lebenshaltungskosten (Ortszulage)		Familienstand (z.B. verheiratet, Zahl der Kinder)		Alter (unabhängig von der Anzahl der Berufsjahre)		Sonstiges	
	■	▲	■	●	■	●	■	▲	■	▲	●	■	▲	●	■	●
Australien		▲					■	▲	■	▲	●	▲				●
Österreich			■	●	■	●	■	▲	■	▲	●	■		●		●
Belgien (fläm.)				●												●
Belgien (frz.)				●												●
Tschechische Rep.	■		●	●				●				■				
Dänemark				●	■		■		■							
England	■		■		■				■		●					
Finnland				▲	■	▲	■	▲		▲	●				▲	●
Frankreich		●		●	■			●				●				
Deutschland				▲								●	▲	●		
Griechenland			■					●			●	●				
Ungarn	■		●	●	■		■	●			●			●	■	●
Island	■	▲	●	■	▲	●	■	▲	●	▲			▲	●	▲	●
Irland																
Italien			■		■		■			▲		●	▲			
Japan		▲		▲		▲				▲		▲			▲	
Korea			●	●							●	●				
Mexiko											●				■	▲
Niederlande			●								●					
Neuseeland			●		■		■	●			●					●
Norwegen				●				●			●					●
Portugal			●	●	■			●			●					
Schottland										▲						
Slowakische Rep.			■													
Spanien										▲		▲				
Schweden	■		■		■		■		■							
Schweiz		▲		▲		▲		▲			●				▲	
Türkei				●		●		●		●		●				●

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

Tabelle D5.3

**Vergleich des Durchschnittsgehalts eines Lehrers des Sekundarbereich II mit den Gehältern anderer Beschäftigter des öffentlichen Dienstes (1999)**

Durchschnittliche Vergütungen für Beschäftigte bestimmter Berufe im öffentlichen Dienst (Lehrer im Sekundarbereich =100)

**Vergleich mit dem Gehalt eines Lehrers im Sekundarbereich**

- Zwischen -10 und +10 Prozent des Gehalts eines Lehrers im Sekundarbereich
- ▼ Zwischen 10 und 30 Prozent weniger als ein Lehrer im Sekundarbereich
- ▽ Mehr als 30 Prozent weniger als ein Lehrer im Sekundarbereich
- ▲ Zwischen 10 und 30 Prozent mehr als ein Lehrer im Sekundarbereich
- △ Mehr als 30 Prozent mehr als ein Lehrer im Sekundarbereich

	Techn. Zeichner	Lehrer im Elementarbereich	EDV-Operateur	Bibliothekar	Sozialarbeiter	Leitende Verwaltungsbedienstete II <sup>1</sup>	Univ.-tät.-dozent	Stadtplaner	Tiefbauingenieur	Leitende Verwaltungsbedienstete I <sup>1</sup>	Schulleiter	Agrarwissenschaftler	Lehrer im Primarbereich
<b>OECD-Länder</b>													
Australien	■	▼	■	▼	▼	■	■	■	■	▲			▼
Österreich	▽	▽	▽	▽	▼	▼	▲	△	△	▲	▲	■	▼
Kanada	■	▼	▼	■	■	▼	△	▲	△	▲	△	▲	▼
Tschechische Rep.	■	▼	▼	▼	■	■	△	△	△	▲	△	△	▼
Dänemark	▼	▼	■	■	■	▼	▲	▲	▲	▼	△	▲	■
Finnland	▽	▼	▽	▼	▼	▽	▲	■	▲	▽	△	■	▼
Frankreich	▼	▼	■	▲	▼	▼	△	▲	△	▲	△	▲	▼
Deutschland	▽	▽	▽	■	▼	▼	■		■	■	▲	■	▼
Griechenland	▼	▼	■	▼	▼	▽	△	■	■	▼	▲	▼	▼
Ungarn	▼	▽	▼	▼	▽	▼	▲	△	△	△	△	△	▼
Island	▼	▼	■	■	▲	▼	△	△	△	▼	▲	■	■
Irland	■		▽	■	△	▽	△	△	△	■	△	▼	■
Italien		■	■			■				▲			■
Japan	△	■	▼			△	△	△	△	△	△	△	■
Korea		■	▲	▲	▽	△	▲	△	△	△	△	△	■
Luxemburg	▽	▼	▽		▼	▽			■	▼	▲		▼
Mexiko	▽	▽	▼	▽	▽	△	△	△	△	△	△	■	▼
Niederlande	▼	■	■			■	△		△	△	■		■
Neuseeland	▽	▽	▼	■	▼		△	■	▼		△		▼
Norwegen	■	▼		■	■	■	△	▲	▲	▲	▲		■
Polen	■	▼	■	▼	■		△	▲	△		△	▲	■
Portugal	■	■	■	△	△	■	△	△	△	△	△	△	■
Spanien	▽	▼	▼	▲	▼	△	△	▼	△	△	△	△	▼
Schweden	■	▼	■	■	■	▼	▲		▲	■	△	▲	■
Türkei	▽	■	▽	▽	▼	▽	△	▼	▼	▽	▲	△	■
Ver. Königreich						▽				▼	△		■

Hinweis: Klassifizierung der Berufe gemäß ISCO-88 (Gliederungskategorien 1 bis 3)

1. Im Gegensatz zu leitenden Verwaltungsbediensteten I benötigen Verwaltungsbedienstete II keinen Abschluss im Tertiärbereich A und arbeiten manchmal einem leitenden Verwaltungsbediensteten I zu.

Quelle: EUROSTAT-OECD Purchasing Power Parities Programme (1999). Hinweise s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tabelle D5.4

## Veränderungen der Lehrergehälter (zwischen 1996 und 2001)

Index der Veränderung<sup>1</sup> der Lehrergehälter zwischen 1996 und 2001 beim Anfangsgehalt, dem Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und dem Höchstgehalt, nach Bildungsbereichen, unter Verwendung des BIP-Deflators zu Preisen von 2001 umgerechnet (1996=100)

	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II, allgemeinbildend		
	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung
<b>OECD-Länder</b>									
Australien	131	102	102	131	102	102	131	102	102
Österreich	102	106	101	102	107	102	98	102	95
Belgien (fläm.) <sup>2</sup>	103	103	102	101	101	101	101	101	101
Belgien (frz.) <sup>2</sup>	98	99	100	98	98	99	98	99	99
Tschechische Rep.	140	140	155	140	140	155	141	138	156
Dänemark	119	111	108	119	111	108	106	99	101
England	110	103	103	110	103	103	110	103	103
Finnland	101	105	105	101	101	101	102	101	101
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland <sup>3,*</sup>	119	114	113	113	111	109	115	113	102
Griechenland	106	108	110	103	105	107	103	105	107
Ungarn	118	123	129	118	123	129	112	124	131
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	98	103	98	98	98	98	98	98	98
Italien	111	111	110	110	110	110	110	110	109
Japan	105	116	103	105	116	103	105	116	103
Korea	115	110	110	113	109	110	113	109	110
Mexiko	136	136	137	137	141	144	m	m	m
Niederlande	101	98	97	99	97	97	99	97	97
Neuseeland	103	117	117	103	117	117	103	117	117
Norwegen	115	106	114	115	106	114	106	103	105
Portugal	106	104	109	106	104	109	106	104	109
Schottland	103	99	99	m	m	m	103	99	99
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	94	93	91	106	105	102	94	94	93
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	99	97	100	99	97	101	99	97	102
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Der Index ist folgendermaßen berechnet: Lehrergehalt in 2001 in Landeswährung \* 100 / Lehrergehalt in 1996 in Landeswährung \* BIP-Deflator 2001 (1996=100).

2. Die Daten für Belgien im Jahr 1996 basieren auf ganz Belgien. 3. Wegen des Methodenwechsels in der Berechnung können die Angaben für 1996 nicht mit denen für 2001 verglichen werden. \* Wegen einer Änderung der Berechnungsformel können die deutschen Angaben zu Lehrergehältern für 2001 nicht mit den Werten für vorangegangene Jahre verglichen werden. Hinweise zu den bei der Berechnung dieses Indikators verwendeten Referenzstatistiken s. Anhang 2

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).





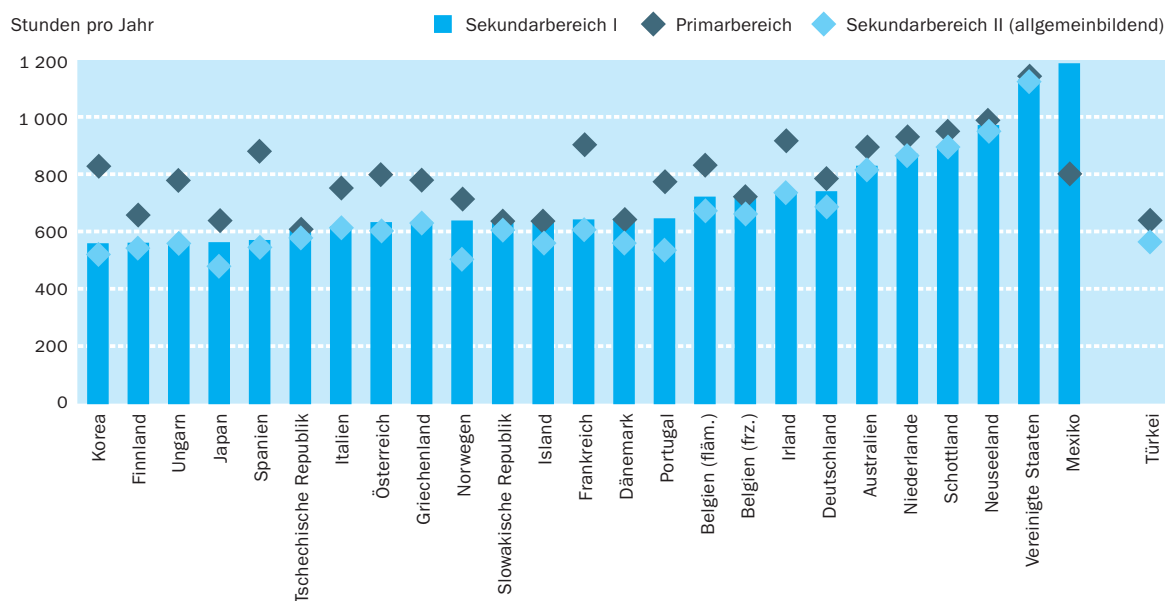
# Indikator D6: Unterrichtszeit und Arbeitszeit der Lehrer

- Die durchschnittliche jährliche Zahl der Unterrichtsstunden an öffentlichen Schulen des Primarbereichs beträgt 792 Stunden, reicht aber in den OECD-Ländern von 605 bis zu 1.139 Stunden.
- Im Sekundarbereich I liegt die Zahl der Unterrichtsstunden bei durchschnittlich 714 Stunden im Jahr, die Spannweite reicht jedoch in den OECD-Ländern von 553 bis zu 1.182 Stunden.
- Im Sekundarbereich II liegt die Zahl der Unterrichtsstunden bei durchschnittlich 656 Stunden im Jahr, die Spannweite reicht jedoch in den OECD-Ländern von 478 bis zu 1.121 Stunden.
- Die Vorgaben für die Arbeitszeit der Lehrer unterscheiden sich in den einzelnen Ländern. In den meisten Ländern müssen die Lehrer formell eine bestimmte Zahl von Stunden arbeiten, während einige Länder nur die Zahl der wöchentlich abzuleistenden Unterrichtsstunden festlegen.

Abbildung D6.1

### Anzahl der jährlichen Unterrichtsstunden (2001)

Netto-Unterrichtszeit in Stunden pro Jahr, nach Bildungsbereichen



Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Zahl an Unterrichtsstunden im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD, Tabelle D6.1. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

## Politischer Hintergrund

*Dieser Indikator gibt die Jahresstundenzahl an, die Vollzeitlehrer nach den offiziellen Regelungen des jeweiligen Landes unterrichten müssen.*

Zusammen mit Faktoren wie der Klassengröße und dem zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis (Indikator D2), der Unterrichtszeit der Schüler (Indikator D1) und den Lehrergehältern (Indikator D5) beeinflusst die Zeit, die ein Lehrer tatsächlich unterrichtet, die von den einzelnen Ländern für Bildung aufzuwendenden Finanzmittel. Gleichzeitig sind auch die Unterrichtszeit und die nicht unmittelbar unterrichtsbezogenen Aktivitäten ein entscheidender Bestandteil der Arbeitsbedingungen der Lehrer und beeinflussen so ebenfalls die Attraktivität des Lehrerberufs.

## Ergebnisse und Erläuterungen

### Unterrichtszeit

*Ein Lehrer an einer öffentlichen Schule des Primarbereichs unterrichtet im Durchschnitt 792 Stunden pro Jahr.*

Ein Lehrer im Primarbereich unterrichtet im Durchschnitt 792 Stunden pro Jahr, die Zahl variiert jedoch von 650 Stunden oder weniger in Dänemark, Island, Japan, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und der Türkei bis zu 950 Stunden oder mehr in Neuseeland, Schottland und den Vereinigten Staaten (Abb. D6.1 und Tab. D6.2).

*Im Sekundarbereich I unterrichtet ein Lehrer durchschnittlich 714 Stunden pro Jahr, aber diese Zahl variiert zwischen 553 und 1.182 Stunden.*

Im Sekundarbereich I unterrichtet ein Lehrer durchschnittlich 714 Stunden pro Jahr. Die Lehrbelastung der Lehrer variiert hier zwischen 553 und 564 Stunden in Finnland, Japan, Korea, Spanien und Ungarn und mehr als 900 Stunden in Neuseeland, Mexiko und den Vereinigten Staaten (Abb. D6.1 und Tab. D6.2).

Im Sekundarbereich II ist die Lehrbelastung ähnlich oder etwas geringer als im Sekundarbereich I. Ein Lehrer allgemeiner Fächer ist im OECD-Durchschnitt gesetzlich bzw. vertraglich verpflichtet, 656 Stunden pro Jahr zu unterrichten. Die Lehrbelastung differiert zwischen weniger als 500 Stunden in Japan und mehr als 900 Stunden in Neuseeland und den Vereinigten Staaten (Abb. D6.1 und Tab. D6.2).

*In den meisten Ländern unterrichtet ein Lehrer im Primarbereich mehr Stunden als im Sekundarbereich I und II, aber diese Differenz variiert zwischen den einzelnen Ländern.*

In Frankreich, Korea, Portugal und Spanien muss ein Lehrer im Primarbereich fast 300 Stunden mehr unterrichten als ein Lehrer im Sekundarbereich II (allgemeinbildend). Demgegenüber beträgt diese Differenz in Australien, Belgien (frz.), Dänemark, Deutschland, Island, Neuseeland, den Niederlanden, Schottland, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, der Türkei und den Vereinigten Staaten 100 Stunden und weniger (Abb. D6.1).

Beim Vergleich der Zahl der abzuleistenden Unterrichtsstunden zwischen den einzelnen Ländern ist zu berücksichtigen, dass die Nettokontaktzeit, die diesem Indikator zu Grunde liegt, nicht der Anzahl der Schulstunden entspricht, die ein Lehrer pro Woche unterrichtet. Die Kontaktzeit selbst ist zwar ein bedeutender Bestandteil der Arbeitsbelastung, aber die Vorbereitung der Stunden sowie die erforderliche Nachbereitung (einschließlich der Korrektur der Schülerarbeiten) hängen enger mit der Zahl der Unterrichtsstunden pro Woche zusammen. Andere Elemente der Lehrbelastung (wie z. B. die Zahl der unterrichteten Fächer, die Zahl der zu unterrichtenden Schüler oder wie viele Jahre ein Lehrer dieselben Schüler unterrichtet) sind bei der Berechnung der durch-

schnittlichen Lehrbelastung der Lehrer innerhalb eines Landes ebenfalls zu berücksichtigen. Diese Faktoren lassen sich jedoch oft nur auf Schulebene bewerten.

Mit Ausnahme von Belgien (frz.) (Primarbereich), Korea (Sekundarbereich), Österreich (Primarbereich), Spanien (Sekundarbereich II) und Ungarn war in den meisten OECD-Ländern die Zahl der abzuleistenden Unterrichtsstunden 1996 und 2001 in etwa gleich. In Korea jedoch mussten die Lehrer im Primarbereich II im Jahr 2001 21 Prozent mehr Unterrichtsstunden ableisten als 1996, wohingegen in Spanien die Nettokontaktzeit im Primarbereich II um 13 Prozent zurückging (Tab. D6.2).

### Arbeitszeit der Lehrer

Die Vorgaben für die Arbeitszeit der Lehrer unterscheiden sich in den einzelnen Ländern sehr. Während in einigen Ländern nur die Kontaktzeit formell festgelegt ist, wird in anderen auch die Arbeitszeit insgesamt festgelegt. Einige Länder sehen innerhalb der formell festgelegten Arbeitszeit sowohl Zeit für den Unterricht als auch für Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts vor. Innerhalb dieses Rahmens festgelegter Arbeitszeit und der Zahl abzuleistender Unterrichtsstunden kann die tatsächliche Lehrbelastung der Lehrer stark variieren.

In den meisten Ländern müssen die Lehrer formell eine bestimmte Stundenzahl pro Woche arbeiten, um ein Vollzeitgehalt zu erhalten. Hierin sind sowohl Unterrichtszeiten als auch Zeiten außerhalb des Unterrichts enthalten. Innerhalb dieses Rahmens gibt es jedoch zwischen den einzelnen Ländern Unterschiede hinsichtlich der weiteren Bestimmungen, wie viel Zeit unterrichtend und wie viel mit anderen Aktivitäten zu verbringen ist. Normalerweise wird die Zahl der zu unterrichtenden Stunden festgelegt, aber einige Länder legen auch auf nationaler Ebene fest, wie viel Zeit die Lehrer in der Schule verbringen müssen.

In Australien, Belgien (frz., Primarbereich), England, Griechenland, Island, Irland, Mexiko (Primarbereich und Sekundarbereich I), Neuseeland, Norwegen, Portugal, Schottland, Schweden, Spanien, der Tschechischen Republik, der Türkei und den Vereinigten Staaten wird die Arbeitszeit festgelegt, die die Lehrer an der Schule sowohl für Unterricht als auch für nicht unmittelbar unterrichtsbezogene Aktivitäten zur Verfügung stehen müssen.

*Mit Ausnahme von Belgien (frz.), Korea, Österreich, Spanien und Ungarn hat sich die Zahl der abzuleistenden Unterrichtsstunden zwischen 1996 und 2001 nicht wesentlich geändert.*

*Die Vorgaben für die Arbeitszeit der Lehrer unterscheiden sich in den einzelnen Ländern sehr.*

*In den meisten Ländern müssen die Lehrer formell eine bestimmte Zahl von Stunden arbeiten, ...*

*... wobei in einigen Ländern auch die an der Schule abzuleistende Arbeitszeit festgelegt wird, ...*

### Arbeitszeit in Australien

In Australien müssen die Lehrer eine gewisse Anzahl von Arbeitsstunden an der Schule ableisten, was Unterrichtsstunden und auch Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts beinhaltet. Zusätzlich dazu gibt es andere, nicht genauer definierte (zusätzliche) Aufgaben neben dem Unterrichten, die außerhalb dieser festgelegten Stundenzahl wahrzunehmen sind. Aus diesem Grund arbeiten die meisten australischen Lehrer mehr Stunden als aus den vorgelegten Daten hervorgeht.

*... während in anderen Ländern lediglich die gesetzliche bzw. vertraglich festgelegte Gesamtarbeitszeit in Stunden pro Jahr definiert ist.*

In Dänemark, Deutschland, Griechenland, Island, Irland (Primarbereich), Japan, Korea, den Niederlanden, Norwegen, Portugal, Schottland, Schweden, der Slowakische Republik, Spanien, der Türkei und Ungarn ist die jährliche Gesamtarbeitszeit der Lehrer festgelegt. Zusätzlich dazu wird in einigen Ländern auch (teilweise) die Anzahl der Stunden festgelegt, die für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts aufzuwenden sind. Allerdings ist nicht vorgegeben, ob die Lehrer die nicht unmittelbar unterrichtsbezogenen Stunden an der Schule verbringen müssen oder dies auch außerhalb der Schule tun können.

### **Festlegung der Arbeitszeit in den Niederlanden**

In den Niederlanden können die Lehrer in allen Bildungsbereichen 10 Prozent der jährlich festgelegten 1.659 Gesamtarbeitsstunden für berufliche Weiterentwicklung nutzen. Im Sekundarbereich I und II (allgemeinbildend) beispielsweise sind zusätzlich zu den 867 Unterrichtsstunden pro Jahr 173 Stunden jährlich für die Vorbereitung, 166 für die berufliche Weiterentwicklung und 452 Stunden für sonstige Aufgaben vorgesehen.

*In 12 von 27 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten gibt es keine formellen Bestimmungen für Zeiten außerhalb des Unterrichts, ...*

In Australien, Belgien, England, Finnland, Frankreich, Irland (Sekundarbereich), Italien, Mexiko, Neuseeland, Österreich, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten ist nicht formell festgelegt, wie viel Zeit für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts aufgewendet werden sollte. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Lehrer in der Gestaltung dieser anderen Aufgaben völlig frei sind. In Österreich beruhen die Vorgaben für die Unterrichtszeit auf der Annahme, dass die Pflichten eines Lehrers (einschließlich der Vorbereitung des Unterrichts und der Klassenarbeiten, der Korrektur und Benotung von Klassenarbeiten, Prüfungen und Verwaltungsaufgaben) zu einer wöchentlichen Arbeitszeit von 40 Stunden führen. In Belgien (fläm.) werden die zusätzlichen Stunden in der Schule für Aufgaben außerhalb des Unterrichts auf Schulebene festgelegt. Es gibt keine Vorschriften hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung, der Korrektur und Benotung von Klassenarbeiten, usw. Die Regierung legt lediglich die wöchentliche Mindest- und Höchstzahl von Unterrichtseinheiten (von je 50 Minuten Dauer) für den jeweiligen Bildungsbereich fest. In Finnland ist dies zwar nicht formell festgelegt, jedoch müssen hier die Lehrer im Primarbereich und im Sekundarbereich I zusätzlich zu ihren Unterrichtsstunden zwei Stunden pro Woche für Planungsaufgaben, Sitzungen oder für die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien der Schüler aufwenden. Im Sekundarbereich II müssen die finnischen Lehrer zwei bis fünf Stunden pro Woche für Sitzungen und andere Aufgaben einplanen.

*... während in Japan, Korea und der Tschechischen Republik die Arbeitszeit der Lehrer nur in den allgemeinen Vorschriften über die Arbeitszeit von Beamten geregelt ist.*

In Japan, Korea und der Tschechischen Republik haben Lehrer die gleiche Arbeitszeit wie Beamte, und es gibt auf nationaler Ebene keine weiteren Vorgaben zur Anzahl der abzuleistenden Unterrichtsstunden oder zur Zeit für Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts. In Korea sind die Lehrer jedoch angehalten, während der Schulferien nach ihrem eigenen Plan an ihrer beruflichen Weiterbildung zu arbeiten (Tab. D6.1)

### Unterrichts- und Arbeitszeit in Korea

Es gibt keine Vorschriften darüber, wie viele Stunden die Lehrer wöchentlich, monatlich oder jährlich unterrichten sollten. Die Daten zur Unterrichtszeit basieren auf der jährlichen Datenerhebung der Regierung und beziehen sich auf die Anzahl der Stunden, die die Lehrer während des Schuljahrs gewöhnlich pro Woche arbeiten. Lehrer sind Beamte, und ihre Arbeitszeit ist durch die entsprechenden Bestimmungen geregelt. Es gibt zwar national festgelegte Bestimmungen über die Länge des Schuljahres und über die Arbeitszeiten von Beamten, die für Lehrer während des Schuljahreszeitraums gelten, allerdings nehmen die Lehrer während der Sommer- und Winterferien nach selbst festgelegten Plänen an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung teil.

### Arbeitszeit in der Tschechischen Republik

In der Tschechischen Republik sind Lehrer öffentliche Angestellte, und ihre Arbeitszeiten sind dementsprechend festgelegt. Ihre Wochenarbeitszeit beträgt 42 Stunden (ohne Mittagspausen) über 40,2 Wochen, innerhalb derer nur die Unterrichtszeit näher spezifiziert ist.

## Definitionen und angewandte Methodik

### Unterrichtszeit

Die Zahl der Unterrichtsstunden ist definiert als Netto-Kontaktstunden berechnet aus der Anzahl der Unterrichtswochen pro Jahr, multipliziert mit der Mindest-/Höchstzahl an Stunden, die ein Lehrer eine Klasse oder eine Schülergruppe pro Woche unterrichtet, multipliziert mit der Länge einer Unterrichtsstunde in Minuten, geteilt durch 60. Nicht enthalten sind Pausenzeiten zwischen einzelnen Stunden sowie Tage, an denen die Schule wegen Feiertagen oder Feierlichkeiten geschlossen ist. Im Primarbereich sind jedoch kurze Pausen, die die Lehrer mit der Klasse verbringen, normalerweise enthalten.

*Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2002 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2000/2001.*

### Arbeitszeit

Die Arbeitszeit bezieht sich auf die regulären Arbeitsstunden eines Vollzeitlehrers. Gemäß den formellen Vorgaben in einem bestimmten Land kann sich die Arbeitszeit beziehen auf:

- ausschließlich für den Unterricht aufgewendete Zeit (und andere lehrplanbezogene Tätigkeiten für die Schüler, wie Haus- und Klassenarbeiten, jedoch keine jährlichen Prüfungen);
- oder auch Zeit, die in direktem Zusammenhang mit dem Unterricht steht, sowie Stunden, die anderen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten gewidmet sind, z. B. Unterrichtsvorbereitung, Beratung der Schüler, Korrekturen von Haus- und Klassenarbeiten, Tätigkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung, Besprechungen mit den Eltern, Lehrerkonferenzen und allgemeine schulische Aufgaben.

Nicht enthalten sind vergütete Überstunden.

### **Arbeitszeit in der Schule**

Arbeitszeit in der Schule bezieht sich auf die Arbeitszeit, die Lehrer an der Schule verbringen müssen und enthält sowohl die Unterrichtszeit als auch Zeit für Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts.

### **Anzahl der Unterrichtswochen und -tage**

Die Anzahl der Unterrichtswochen bezieht sich auf die Anzahl der Unterrichtswochen ohne die Ferienzeiten. Sie wird berechnet als Anzahl der Unterrichtswochen abzüglich der Tage, an denen die Schule wegen Feierlichkeiten geschlossen ist.

Tabelle D6.1

**Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrern (2001)**

Anzahl der Unterrichtswochen, Unterrichtstage, Netto-Unterrichtszeit in Zeitstunden, und Arbeitszeit von Lehrern pro Schuljahr

	Anzahl der Unterrichtswochen		Anzahl der Unterrichtstage		Netto-Unterrichtszeit in Zeitstunden			In der Schule abzuleistende Arbeitszeit in Zeitstunden			Gesetzlich, bzw. vertraglich festgelegte Gesamtarbeitszeit in Zeitstunden		
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Primarbereich	Sekundarbereich I	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II, allgemeinbildend	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II, allgemeinbildend	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II, allgemeinbildend
<b>OECD-Länder</b>													
Australien	40	40	198	198	893	825	816	1 023	1 087	1 087	a	a	a
Österreich	38	38	184	184	799	627	602	a	a	a	a	a	a
Belgien (fläm.)	37	37	178	179	831	716	671	m	m	m	a	a	a
Belgien (frz.)	37	37	162	180	717	720	661	962	m	m	a	a	a
Tschechische Rep.	39	39	192	192	605	605	576	1 746	1 746	1 746	a	a	a
Dänemark	42	42	200	200	640	640	560	m	m	m	1 680	1 680	1 680
England	38	38	190	190	a	a	a	1 265	1 265	1 265	a	a	a
Finnland	38	38	190	190	656	555	542	a	a	a	a	a	a
Frankreich	35	35	m	m	905	637	609	a	a	a	a	a	a
Deutschland	40	40	189	189	784	735	684	a	a	a	1 708	1 708	1 708
Griechenland	40	38	195	185	780	629	629	1 500	1 425	1 425	1 762	1 762	1 762
Ungarn	37	37	185	185	777	555	555	a	a	a	1 864	1 864	1 864
Island	35	35	170	170	634	634	560	1 650	1 650	1 720	1 800	1 800	1 800
Irland	37	33	183	167	915	735	735	915	735	735	915	a	a
Italien	34	34	m	m	748	612	612	a	a	a	a	a	a
Japan	35	35	193	193	635	557	478	a	a	a	1 940	1 940	1 940
Korea	37	37	220	220	828	553	519	a	a	a	1 613	1 613	1 613
Mexiko	42	42	200	200	800	1182	m	800	1 182	m	a	a	a
Niederlande	40	40	195	195	930	867	867	a	a	a	1 659	1 659	1 659
Neuseeland	39	39	197	194	985	968	950	985	968	950	a	a	a
Norwegen	38	38	190	190	713	633	505	903	823	695	1 718	1 718	1 718
Portugal	36	36	175	175	772	641	533	875	770	640	1 526	1 526	1 526
Schottland	38	38	190	190	950	893	893	1 075	1 075	1 075	1 153	1 153	1 153
Slowakische Rep.	40	40	192	192	634	634	605	a	a	a	1 736	1 736	1 736
Spanien	37	36	176	171	880	564	548	1 140	1 140	1 140	1 425	1 425	1 425
Schweden	a	a	a	a	a	a	a	1 360	1 360	1 360	1 800	1 800	1 800
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	38	a	180	a	639	a	567	870	a	756	1 816	1 816	1 816
Vereinigte Staaten	36	36	180	180	1 139	1 127	1 121	1 353	1 371	1 371	a	a	a
<b>Nicht-OECD-Länder</b>													
Argentinien <sup>1</sup>	38	38	161	161	725	805	710	m	m	m	m	m	m
Brasilien	40	40	200	200	800	800	800	m	m	m	m	m	m
Chile	40	40	191	191	860	860	860	m	m	m	m	m	m
Ägypten	36	36	187	187	748	748	748	m	m	m	m	m	m
Indien	52	52	225	225	1 013	1 125	1 125	m	m	m	m	m	m
Indonesien	44	44	252	164	1 260	738	738	m	m	m	m	m	m
Jamaica	38	38	190	190	950	950	950	m	m	m	m	m	m
Malaysia <sup>1</sup>	41	41	192	192	758	768	768	m	m	m	m	m	m
Paraguay	41	42	203	203	812	903	1 015	m	m	m	m	m	m
Peru <sup>1</sup>	36	36	174	174	783	626	626	m	m	m	m	m	m
Philippinen	40	40	196	196	1 176	1 176	980	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	45	45	215	215	860	774	774	m	m	m	m	m	m
Sri Lanka	40	40	200	200	960	1 200	1 200	m	m	m	m	m	m
Thailand	40	40	181	181	760	652	652	m	m	m	m	m	m
Tunesien	36	32	147	137	735	548	548	m	m	m	m	m	m
Uruguay <sup>2</sup>	38	38	183	183	732	488	488	m	m	m	m	m	m
Simbabwe	37	37	180	180	954	954	954	m	m	m	m	m	m

1. Referenzjahr 2000. 2. Unterrichtszeit für eine Stelle mit 20 Wochenstunden. Die Mehrzahl der Lehrer hat 2 Stellen inne.

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).



Tabelle D6.2

## Anzahl der Unterrichtsstunden pro Jahr (1996, 2001)

Netto-Unterrichtszeit in Stunden pro Jahr in öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereichen und Index der Veränderung zwischen 1996 und 2001

	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge		
	2001	1996	Index der Veränderung 1996-2001 (1996=100)	2001	1996	Index der Veränderung 1996-2001 (1996=100)	2001	1996	Index der Veränderung 1996-2001 (1996=100)
<b>OECD-Länder</b>									
Australien	893	m	m	825	m	m	816	m	m
Österreich	799	684	117	627	658	95	602	623	97
Belgien (fläm.)	831	841	99	716	724	99	671	679	99
Belgien (frz.)	717	858	84	720	734	98	661	677	98
Tschechische Rep.	605	635	95	605	607	100	576	580	99
Dänemark	640	640	100	640	640	100	560	560	100
England	a	780	m	a	720	m	a	m	m
Finnland	656	m	m	555	m	m	542	m	m
Frankreich	905	900	101	637	647	98	609	m	m
Deutschland	784	772	102	735	715	103	684	671	102
Griechenland	780	780	100	629	629	100	629	629	100
Ungarn	777	m	m	555	473	117	555	473	117
Island	634	m	m	634	m	m	560	m	m
Irland	915	915	100	735	735	100	735	735	100
Italien	748	748	100	612	612	100	612	612	100
Japan	635	m	m	557	m	m	478	m	m
Korea	828	m	m	553	456	121	519	428	121
Mexiko	800	800	100	1182	1182	100	m	m	m
Niederlande	930	930	100	867	867	100	867	867	100
Neuseeland	985	985	100	968	968	100	950	950	100
Norwegen	713	713	100	633	633	100	505	505	100
Portugal	772	783	99	641	644	99	533	574	93
Schottland	950	975	97	893	m	m	893	917	97
Slowakische Rep.	634	m	m	634	m	m	605	m	m
Spanien	880	900	98	564	a	m	548	630	87
Schweden	a	624	m	a	576	m	a	528	m
Schweiz	m	871	m	m	850	m	m	669	m
Türkei	639	m	m	a	a	a	567	m	m
Vereinigte Staaten	1139	m	m	1127	m	m	1121	m	m
<b>Ländermittel</b>	<b>792</b>	<b>807</b>		<b>714</b>	<b>703</b>		<b>656</b>	<b>648</b>	
<b>Nicht-OECD-Länder</b>									
Argentinien <sup>1</sup>	725	m	m	805	m	m	710	m	m
Brasilien	800	m	m	800	m	m	800	m	m
Chile	860	m	m	860	m	m	860	m	m
Ägypten	748	m	m	748	m	m	748	m	m
Indien	1013	m	m	1125	m	m	1125	m	m
Indonesien	1260	m	m	738	m	m	738	m	m
Jamaica	950	m	m	950	m	m	950	m	m
Malaysia <sup>1</sup>	758	m	m	768	m	m	768	m	m
Paraguay	812	m	m	903	m	m	1015	m	m
Peru <sup>1</sup>	783	m	m	626	m	m	626	m	m
Philippinen	1176	m	m	1176	m	m	980	m	m
Russische Föd.	860	m	m	774	m	m	774	m	m
Sri Lanka	960	m	m	1200	m	m	1200	m	m
Thailand	760	m	m	652	m	m	652	m	m
Tunesien	735	m	m	548	m	m	548	m	m
Uruguay <sup>2</sup>	732	m	m	488	m	m	488	m	m
Simbabwe	954	m	m	954	m	m	954	m	m

1. Referenzjahr 2000. 2. Unterrichtszeit für eine Stelle mit 20 Wochenstunden. Die Mehrzahl der Lehrer hat 2 Stellen inne.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

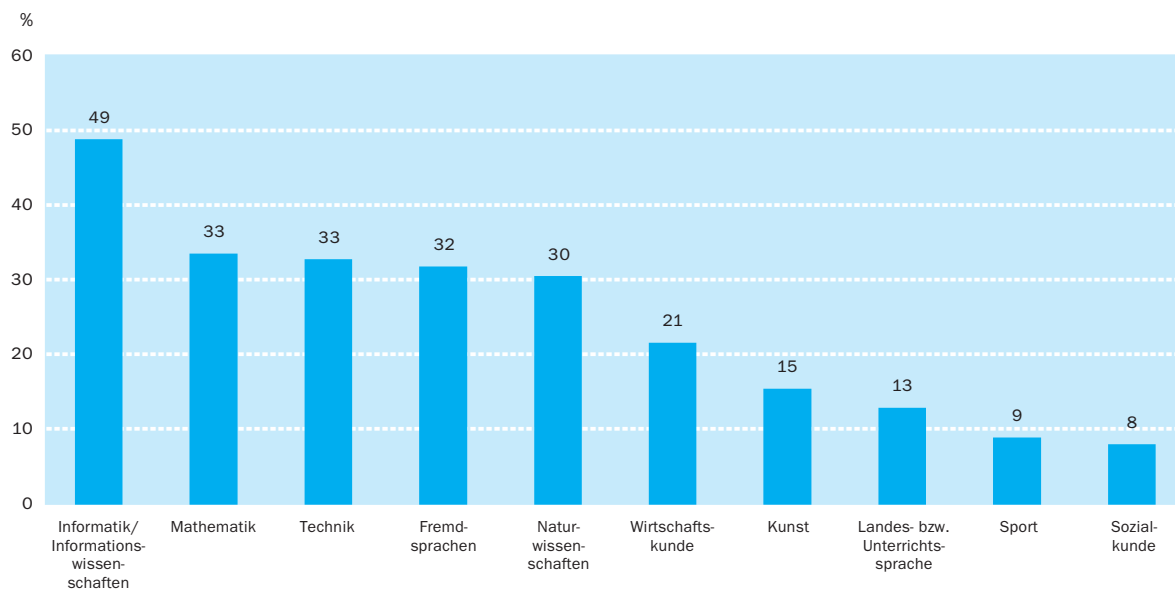
## Indikator D7: Angebot und Nachfrage bei den Lehrkräften

- Der Prozentsatz nicht voll qualifizierter Lehrer, die Vollzeitstellen innehaben, variiert zwischen 0,4 Prozent in Irland bis zu 20 Prozent oder mehr in Mexiko, Norwegen, Portugal und Schweden.
- Im Durchschnitt waren in den Ländern, in denen Schulen des Sekundarbereich II untersucht wurden, rund 12 Prozent der Lehrerstellen (Vollzeitäquivalente) unbesetzt und sollten zu Beginn des Schuljahrs 2001/2002 neu besetzt werden.
- Fast zwei Drittel der Lehrer in Mexiko und der Schweiz, aber weniger als 1 Prozent in Korea unterrichten auf Teilzeitbasis.
- Im Sekundarbereich II herrscht der größte Lehrermangel in den Fächern Informatik, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften und Technik, wohingegen er für Kunst, Sport, Sozialkunde und Unterricht in der Landes- bzw. Unterrichtssprache weniger problematisch erscheint.

Abbildung D7.1

### Schwierigkeit bei der Einstellung qualifizierter Lehrer in bestimmten Unterrichtsfächern (2001)

Länderübergreifender mittlerer Prozentsatz an Schülern des Sekundarbereich II, die Schulen besuchen, deren Schulleiter angab, dass es schwierig ist, vollqualifizierte Lehrer einzustellen, nach Unterrichtsfach



*Hinweis:* Für die länderübergreifenden Mittelwerte werden die Anteile der einzelnen Fächer berechnet.

Anordnung der Fächer in absteigender Reihenfolge des länderübergreifenden mittleren Prozentsatzes an Schülern, die Schulen besuchen, deren Schulleiter angaben, dass die Einstellung voll qualifizierter Lehrer schwierig sei.

*Quelle:* OECD ISUSS-Datenbank, 2003. Tabelle D7.3.

## Politischer Hintergrund

Lehrer sind die Hauptakteure des Geschehens in der Schule und im Klassenzimmer. Die Versorgung mit ausreichend qualifizierten Lehrern für jeden Kurs ist eine der Hauptaufgaben, die Schulleitung und Schulbehörden zu bewältigen haben. Auf Systemebene bilden die Bestimmungen für die Lehrerausbildung und Erteilung der Lehrerausbildung, die Einstellungspolitik, die gesetzlichen Gehalts- und Zulagensysteme sowie die gesetzlichen bzw. vertraglich festgelegten Arbeitsbedingungen den grundlegenden politischen Rahmen für die Versorgung mit Lehrkräften.

Auf lokaler Ebene hängt allerdings die Versorgung und die Nachfrage bei Lehrkräften mit spezifischen Fachkenntnissen auch von einer Reihe anderer Faktoren ab. Die lokalen Arbeitsmarktbedingungen beeinflussen die beruflichen Entscheidungen von Lehrern. Wenn beispielsweise Wirtschaftsunternehmen die Kompetenzen und das Fachwissen umwerben, über das die Lehrer verfügen, kann dies eine Rolle beim „Brain-Drain“ von den Schulen spielen, und umgekehrt kann auch der Mangel an anderen Beschäftigungsmöglichkeiten vor Ort die Wahl des Lehrerberufs beeinflussen. Die Lehrerfluktuation an einer Schule kann auch von der altersmäßigen Zusammensetzung des Lehrerkollegiums und der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft abhängen, ebenso wie vom Arbeitsklima an der Schule.

## Ergebnisse und Erläuterungen

Dieser Indikator zeigt auf Schulebene Daten zu Lehrkräfteangebot und -nachfrage in 15 OECD-Ländern. Im Rahmen der Untersuchung „International Survey of Upper Secondary Schools“ (ISUSS) wurden die Schulleiter zu offenen Stellen und zu Methoden zur Besetzung von offenen Stellen an ihren Schulen befragt. Die Antworten zeigen, dass es zwischen den verschiedenen Systemen große Unterschiede hinsichtlich des Ausmaßes des Lehrkräftemangels gibt. Außerdem gibt es neben offensichtlich vergleichbaren Situationen hinsichtlich des relativen Mangels in einzelnen Fachbereichen anscheinend auch ganz länderspezifische Schwierigkeiten in Bezug auf Lehrer mit ganz bestimmten Qualifikationen.

*In einer Reihe von OECD-Ländern machen nicht voll qualifizierte Lehrer einen beträchtlichen Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich II aus.*

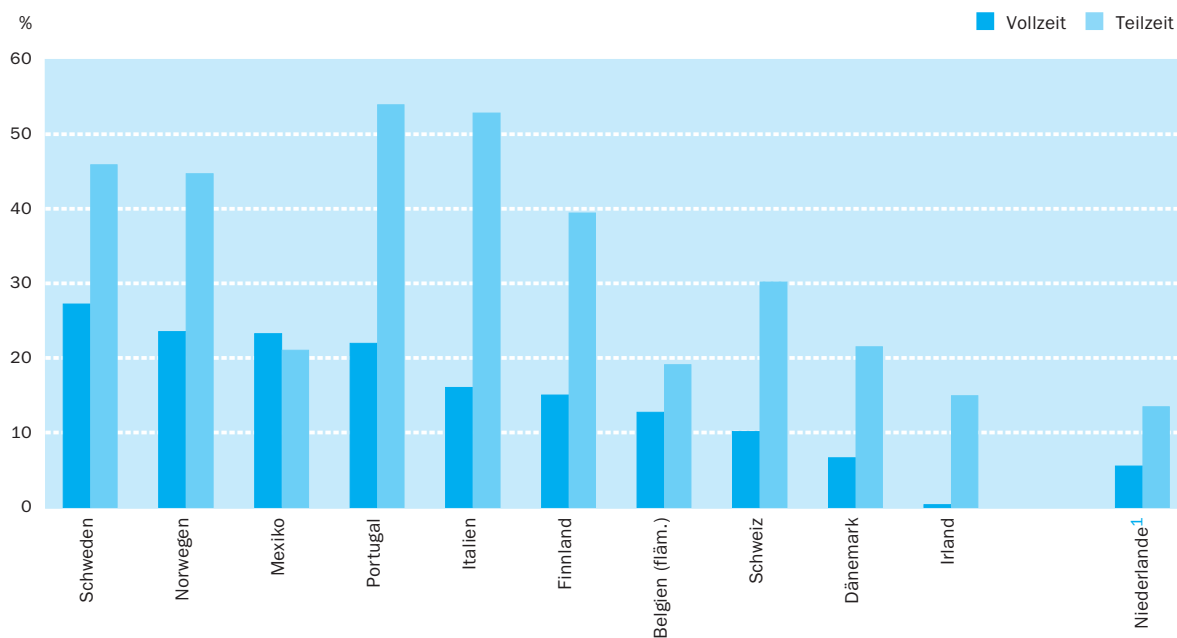
Manchmal sind Schulen gezwungen, Klassen Lehrkräfte zuzuweisen, die nicht voll qualifiziert sind. Dies kann in Unterrichtsfächern der Fall sein, in denen es einen chronischen Mangel an spezifischem Fachwissen gibt. Auch im Fall längerer Abwesenheiten, z. B. bei Krankheit oder Freistellung zu Weiterbildungszwecken, kann der Schulleiter zur Besetzung einer vorübergehend offenen Stelle gezwungen sein, Klassen für eine bestimmte Zeit anderen Lehrern zuzuweisen, die einen anderen Qualifikationsbereich abdecken (fachfremdes Unterrichten).

Wenn jemand nicht voll qualifiziert ist, bedeutet das nicht, dass er gänzlich ohne Qualifikation unterrichtet. Es kann bedeuten, dass jemand zwar eine Lehrqualifikation hat, aber keine Qualifikation für den Sekundarbereich II, oder eine Qualifikation für das Fachgebiet aufweist, nicht aber für das Unter-

Abbildung D7.2

## Nicht voll qualifizierte Lehrkräfte (2001)

Nicht voll qualifizierte Vollzeit- und Teilzeitlehrer als Prozentsatz aller Vollzeit- und Teilzeitlehrer



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes nicht voll qualifizierter Vollzeitlehrer.

*Hinweis:* Die Zahl der Lehrer basiert auf Personenzahlen

1. Land erfüllte nicht internationale Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind ungewichtet.

*Quelle:* OECD ISUSS-Datenbank, 2003. Tabelle D7.1

richten in dem bestimmten Fach. (S. Indikator D4 zu Qualifikationsanforderungen.)

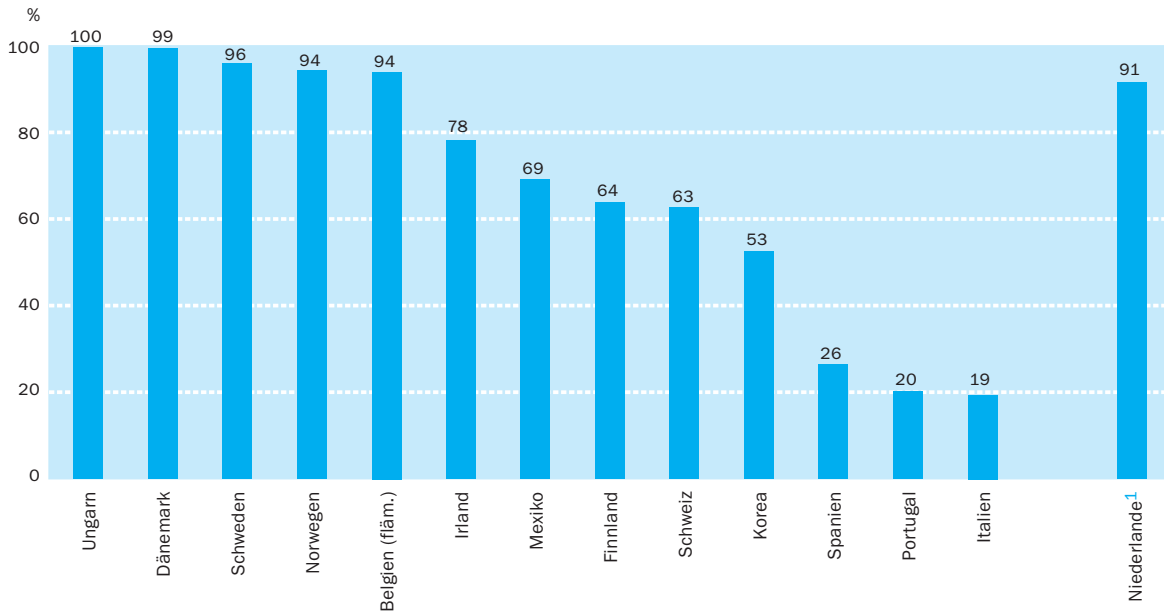
Die ISUSS-Daten zeigen, dass in verschiedenen OECD-Ländern ein beträchtlicher Anteil der Lehrkräfte nicht voll qualifiziert ist. Mit Ausnahme von Korea, wo nur voll qualifizierte Lehrer unterrichten dürfen, reicht der Anteil nicht voll qualifizierter Lehrer von 0,4 Prozent in Irland bis zu 20 Prozent und mehr in Mexiko, Norwegen, Portugal und Schweden (wenn nur Vollzeitstellen berücksichtigt werden) (Abb. D7.2 und Tab. D7.1).

In allen 15 Ländern mit verfügbaren Daten wird zwischen Festanstellung und zeitlich befristeter Anstellung unterschieden. Oft bringt eine Festanstellung den Beamtenstatus mit sich und erfordert zunächst das Bestehen einer Probezeit (z. B. in Italien, Spanien). Zeitverträge sind daher in diesen Ländern bei der Ersteinstellung von jungen Lehrern, die erst am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn stehen, etwas ganz typisches. Ein weiterer Grund für einen Zeitvertrag ist die Anstellung eines Lehrers, der nicht über die volle Qualifikation für das Unterrichten im Sekundarbereich II verfügt. Solche Notlösungen werden in der Regel nur für einen befristeten Zeitraum akzeptiert. Darüber hinaus kann die Anstellung für befristete Zeiträume kostengünstiger sein, wenn Lohnnebenleistungen und günstige Rentenversicherungspläne an eine Festanstellung ge-

Abbildung D7.3

**Zuständigkeit der Schule bei der Einstellung von Lehrern (2001)**

Prozentsatz an Schülern des Sekundarbereich II, die Schulen besuchen, deren Schulleiter angab, dass die Zuständigkeit für die Einstellung von Lehrern bei der Schule liegt.



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes an Schülern des Sekundarbereich II, die Schulen besuchen, deren Schulleiter angab, dass die Zuständigkeit für die Einstellung von Lehrern bei der Schule liegt.

1. Land erfüllte nicht internationale Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind ungewichtet.

Quelle: OECD ISUSS-Datenbank, 2003. Tabelle D7.2

bunden sind und die Schule bzw. die örtliche Behörde die Kosten für die Einstellung der Lehrkräfte trägt.

**Im Ländermittel sind 12 Prozent aller Vollzeit-Lehrkräfte über Zeitverträge angestellt, während dies in Dänemark und Korea bei vier Prozent und weniger der Fall ist.**

**Fast zwei Drittel der Lehrer in Mexiko und der Schweiz, aber weniger als 1 Prozent in Korea arbeiten als Teilzeitkräfte.**

Im Durchschnitt aller Länder sind 12 Prozent aller Vollzeit-Lehrer zeitlich befristet angestellt. Allerdings gilt dies von Land zu Land in unterschiedlichem Umfang – der ISUSS-Studie zufolge sind in Dänemark und Korea 4 Prozent und weniger der Vollzeit-Lehrer in Schulen des Sekundarbereich II mit Zeitverträgen angestellt, während in Belgien (fläm.) und Portugal mehr als 20 Prozent der Lehrer Zeitarbeitsverträge haben.

In den OECD-Ländern werden auch viele Lehrkräfte in Teilzeit angestellt, jedoch hängt dies sehr stark vom jeweiligen Bildungssystem und den praktischen Gegebenheiten ab. Die Einstellung von Teilzeit-Lehrern kann organisatorische Gründe haben, wenn es z. B. in kleinen Schulen möglicherweise keine ausreichende Anzahl von Kursen in einem bestimmten Fachgebiet gibt, um eine Vollzeitstelle zu rechtfertigen. Ein anderer Grund kann darin liegen, dass es schwierig ist, einen qualifizierten Lehrer zu finden, der eine Vollzeitstelle annehmen würde (beispielsweise aus finanziellen oder familiären Gründen), wohingegen sich aber Bewerber für eine Teilzeitbeschäftigung finden lassen. Die Einstellung von Teilzeit-Lehrern kann auch finanzielle Gründe haben, so z. B. in den Ländern, in denen eine Vollzeitanstellung und/oder der Beamtenstatus mit höheren Gehältern oder beträchtlichen Nebenleistungen einherge-

hen, die Teilzeit-Lehrern aber nicht zustehen. Der Anteil von Teilzeit-Lehrern variiert zwischen 0,6 Prozent in Korea und über 60 Prozent in Mexiko und der Schweiz (Tab. D7.1).

Die Fähigkeit, hochqualifizierte Lehrer einzustellen und dauerhaft zu binden, ist einer der zentralen schulpolitischen Aspekte, der entscheidenden Einfluss auf die Bildungsqualität hat. Die Moral der Lehrkräfte, ihr Fachwissen und ihre Bereitschaft, miteinander und mit den Schülern zusammenzuarbeiten (was oft als das Ethos einer Schule bezeichnet wird), scheinen die wichtigste Quelle für das Sozial- und Humankapital zu sein, über das eine Bildungseinrichtung verfügt. Um eine Schule effektiv führen zu können, müssen die Schulleiter zumindest über ein gewisses Maß an Verantwortung für die Einstellung und die Entlassung von Lehrern verfügen. Im Sekundarbereich II besuchen 9 von 10 Schülern in Belgien (fläm.), Dänemark, Norwegen, Schweden und Ungarn Schulen, die selbst für die Einstellung von Lehrern verantwortlich sind. Mehr als drei Viertel der Schüler in Irland, zwei Drittel oder mehr in Finnland, Mexiko und der Schweiz, und rund die Hälfte oder weniger der Schüler in Italien, Korea, Portugal und Spanien besuchen Schulen, an denen die Verantwortung für die Einstellung von Lehrern bei der Schule liegt (Abb. D7.3 und Tab. D7.2).

In einer Schule mit einem ausgewogenen Lehrerkollegium gibt es junge Lehrer, Lehrer in der Mitte ihrer beruflichen Laufbahn und ältere Lehrer, Männer und Frauen sowie eine breite Palette von Fachwissen und persönlichen Charaktermerkmalen. Die Fluktuation von Lehrkräften ist ein normaler Bestandteil des täglichen Schullebens – ältere Lehrer gehen in den Ruhestand, junge Lehrer starten in den Beruf, Lehrer wechseln die Schule oder den Beruf, neue Lehrer werden eingestellt. Probleme ergeben sich, wenn die normale Fluktuation gestört ist, wenn es beispielsweise überhaupt keine Mobilität der Lehrkräfte mehr gibt oder aber viele Lehrer gleichzeitig in den Ruhestand treten, was vorkommen kann, wenn das Lehrerkollegium an einer Schule in etwa gleich alt ist. Eine zu hohe Fluktuation von Lehrkräften kann aber auch ein gravierendes Problem darstellen, da sie die professionelle Integrität einer Schule gefährdet. Externe Faktoren wie die Arbeitsmarktbedingungen und das soziale Klima vor Ort können zu Anomalien in der normalen Lehrerfluktuation führen, was das Alters- und Geschlechtergleichgewicht an einer Schule gefährden und außerdem zu einem Mangel in bestimmten Bereichen von Fachwissen führen kann. Im Leben einer Schule erfordern solche Situationen Notlösungen.

Im Durchschnitt der 14 OECD-Länder mit vergleichbaren Daten betrug das Verhältnis offener Stellen zur Gesamtzahl von Lehrern (Vollzeitäquivalente) 12,3 Prozent. Bei einer gleichmäßigen Lehrerfluktuation würde dies bedeuten, dass man theoretisch alle 8 Jahre von einer vollständigen Umschichtung der gesamten Lehrerschaft ausgehen könnte. Auf Länderebene aggregiert variiert der Prozentsatz offener Stellen jedoch von 2 Prozent in Korea über 4 Prozent in Dänemark bis zu 30 Prozent in Italien, was darauf hindeutet, dass es in diesem letztgenannten Land eine beträchtliche Lehrerfluktuation gibt (Tab. D7.2).

Wie haben die Schulen die offenen Stellen besetzt? Mehr als 90 Prozent der Schüler in Belgien (fläm.), Dänemark, Irland, Italien, Mexiko, Norwegen, Portugal, Schweden und Spanien besuchen Schulen, in denen nach Angaben des

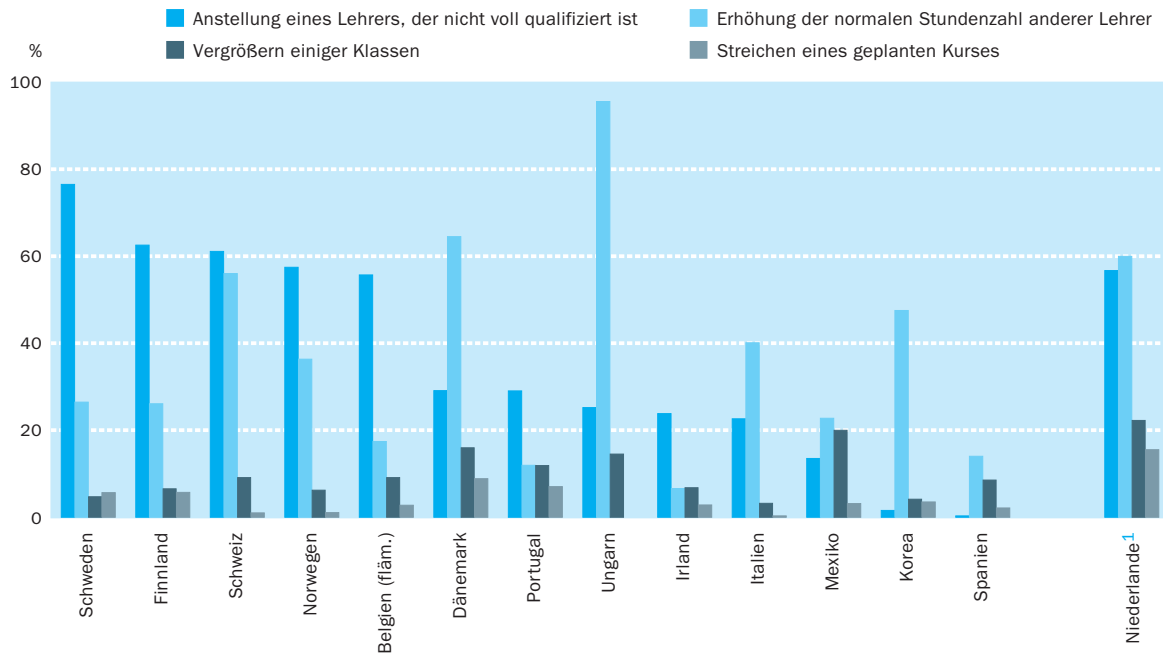
*In Belgien (fläm.), Dänemark, Irland, Mexiko, Norwegen, Schweden und Ungarn sind hauptsächlich die Schulen für die Einstellung von Lehrern verantwortlich. Im Gegensatz dazu werden in anderen Ländern die Lehrkräfte von entsprechenden Behörden eingestellt und den Schulen zugewiesen.*

*Verglichen mit der normalen Anzahl Lehrer (Vollzeitäquivalente) waren zu Beginn des Schuljahres 2001/2002 an den Schulen, die im Sekundarbereich II unterrichten, im Durchschnitt 12 Prozent offene Stellen zu besetzen.*

Abbildung D7.4

**Zur Besetzung von offenen Stellen verwendete Methoden**

Prozentsatz an Schülern des Sekundarbereich II, die Schulen besuchen, die folgende Methoden verwenden, um offene Lehrerstellen zu besetzen, nach den Angaben der Schulleiter



1. Land erfüllte nicht internationale Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind ungewichtet.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes an Schülern des Sekundarbereich II, die Schulen besuchen, die nach den Angaben des Schulleiters zur Besetzung von offenen Lehrerstellen Lehrer ohne volle Qualifikation einstellen.

Quelle: OECD ISUSS-Datenbank, 2003. Tabelle D7.2

Schulleiters ein voll qualifizierter Lehrer eingestellt werden konnte. Allerdings war dies nicht immer möglich, und die Schulen mussten auch andere Lösungen finden, um für alle angesetzten Kurse einen Lehrer bereitstellen zu können. Die Schulleiter gaben an, dass sie mehr oder weniger häufig einen Lehrer eingestellt haben, der nicht voll qualifiziert war, geplante Kurse gestrichen oder die Arbeitsbelastung der Lehrer erhöht haben.

**Bei Bedarf stellen die Schulen oft Lehrer ein, die nicht voll qualifiziert sind, oder erhöhen die Stundenzahl der qualifizierten Lehrer, um die unbesetzten Stellen abzudecken, ...**

Rund ein Drittel der Schüler besuchte Schulen, an denen der Schulleiter angab, einen nicht voll qualifizierten Lehrer eingestellt zu haben. In Belgien (fläm.), Finnland, Norwegen, Schweden und der Schweiz gaben die Schulleiter von mehr als 50 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II an, einen Lehrer eingestellt zu haben, der nicht voll qualifiziert war. In Korea betrug dieser Anteil nur 1 Prozent und in Spanien war er praktisch gleich null. Im Vergleich zu den bisher erwähnten Maßnahmen scheint eine Erhöhung der Klassengröße relativ selten praktiziert zu werden. Die Erhöhung der regulären Stundenzahl anderer Lehrer scheint eine weitere gängige Maßnahme zur Abdeckung von offenen Stellen zu sein. Am häufigsten ist dies in Ungarn der Fall, wo diese Maßnahme an fast allen Schulen ergriffen wird, sowie in Dänemark und der Schweiz, wo an den Schulen von mehr als der Hälfte der Schüler im Sekundarbereich II so verfahren wird. Im Gegensatz dazu wird die reguläre Stundenzahl anderer Leh-

rer in Belgien (fläm.), Irland, Portugal und Spanien relativ selten erhöht. Dort gaben Schulleiter von weniger als 20 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II an, auf diese Maßnahme zurückzugreifen (Abb. D7.4 und Tab. D7.2).

Nur selten streichen die Schulen Kurse, weil der zuständige Lehrer nicht anwesend ist. Im Ländermittel gaben die Schulleiter von nur knapp über 3 Prozent der Schüler an, dass ein geplanter Kurs aufgrund einer unbesetzten Stelle gestrichen wurde, wobei hierbei die Bandbreite von Null Prozent in Italien und Ungarn bis zu 9 Prozent in Dänemark reicht. Öfter als für das Streichen von Kursen entschied sich die Schulleitung für eine Erhöhung der Klassengröße, um einen Lehrer zuweisen zu können. Im Durchschnitt besuchen 9 Prozent der Schüler Schulen, an denen diese Maßnahme zum Einsatz kam, wobei diese Zahl zwischen 3 Prozent in Italien und 20 Prozent in Mexiko variiert (Abb. D7.4 und Tab. D7.2).

Wie häufig diese Maßnahme tatsächlich zum Einsatz kommt, lässt sich besser abschätzen, wenn man auch den Prozentsatz der ursprünglich zu besetzenden offenen Stellen vergleicht. So sollte man beispielsweise die Erhöhung der Stundenzahl anderer Lehrer in Dänemark vor dem Hintergrund betrachten, dass nur 4 Prozent offene Stellen zu besetzen waren im Vergleich zu 30 Prozent offene Stellen in Italien (Tab. D7.2).

Die Abwesenheit eines zuständigen Lehrers wirkt sich sowohl auf die Schüler als auch auf das Lehrerkollegium aus. Entweder müssen Stunden ausfallen, oder sie müssen von anderen Lehrern abgedeckt werden, die möglicherweise nicht alle Funktionen des ursprünglich zuständigen Lehrers hinsichtlich der Erreichung der gesteckten Lernziele übernehmen können. Wie häufig Lehrer abwesend sind, ist ein Indikator für die Schuldisziplin, wobei dies jedoch auch von externen Faktoren (z. B. einem Lehrermangel) sowie von der Qualität der Schulleitung und den Arbeitsbedingungen an der Schule abhängen kann.

In der ISUSS-Studie wurden die Schulleiter nach dem Prozentsatz von Unterrichtsstunden gefragt, die im zweiten Monat des Schuljahrs 2001/2002 ausfielen oder von einem anderen Lehrer übernommen wurden. Die Daten deuten darauf hin, dass die Schulen selten Stunden aufgrund der Abwesenheit des zuständigen Lehrers ausfallen lassen. Im Durchschnitt der Länder gaben die Schulleiter an, dass 3,5 Prozent der Stunden ausfielen und 6,6 Prozent von einem anderen Lehrer übernommen wurden. Allerdings reicht die Bandbreite bei der Anzahl der durchschnittlich ausgefallenen Stunden von 1 Prozent in Finnland bis zu 6 Prozent in Portugal, und der Prozentsatz der von einem anderen Lehrer übernommenen Stunden variiert zwischen 2 Prozent in Portugal und 14 Prozent in Irland (Tab. D7.2). Insgesamt wurden in den 12 Ländern mit verfügbaren Daten im Durchschnitt 10 Prozent der Stunden gestrichen oder von einem anderen Lehrer übernommen, mit einer Bandbreite von 6 Prozent in Finnland und Schweden bis zu 18 Prozent in Irland (Abb. D7.5 und Tab. D7.2).

Der Mangel an qualifizierten Lehrkräften ist für die politischen Entscheidungsträger in vielen OECD-Ländern Anlass zu Besorgnis. Die politisch Verantwortlichen nennen das Altern der Lehrerschaft und die mangelnde Attraktivität des Lehrerberufs als die häufigsten Ursachen für den Lehrkräftemangel.

*.... während es nur relativ selten zur Streichung von Kursen oder zu einer Erhöhung der Klassengröße kommt.*

*Die Häufigkeit der Abwesenheit von Lehrern ist ein wichtiger Indikator für die Qualität einer Schule.*

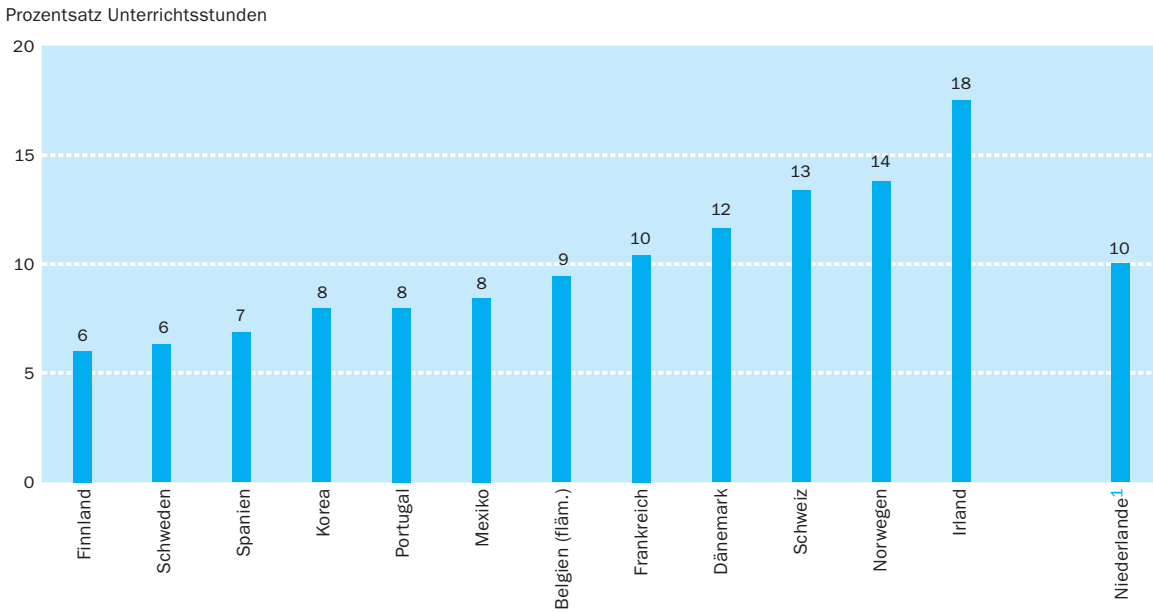
*Der Prozentsatz von ausgefallenen oder von einem anderen Lehrer übernommenen Unterrichtsstunden reicht von 6 Prozent in Finnland und Schweden bis zu 18 Prozent in Irland.*

*Mit der ISUSS-Studie wurde erstmals der Versuch unternommen, den relativen Lehrermangel in den einzelnen*



Abbildung D7.5

Prozentsatz Unterrichtsstunden, die ausfielen, bzw. von einem anderen Lehrer übernommen wurden, da der zuständige Lehrer nicht anwesend war (2001)



1. Land erfüllte nicht internationale Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind ungewichtet.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Prozentsatzes an Unterrichtsstunden, die ausfielen, bzw. von einem anderen Lehrer übernommen wurden, da der zuständige Lehrer nicht anwesend war.

Quelle: OECD ISUSS-Datenbank, 2003. Tabelle D7.2.

### Unterrichtsfächern abzuschätzen.

Vom Standpunkt der Schulen aus ergeben sich Angebot und Nachfrage bei den Lehrkräften aus einem komplexen Geflecht von Bedingungen und Notwendigkeiten. Dazu gehören die Arbeitsmarktbedingungen auf systemweiter, regionaler und lokaler Ebene, das Ansehen des Berufes, die sozialen Bedingungen im Umfeld der Schule, die Arbeitsbedingungen und die Karrierestruktur der Lehrer sowie das Schulklima. Ein Lehrermangel betrifft daher selten das gesamte System in gleichem Ausmaß. In den meisten Ländern zeigt sich ein Mangel in der Regel in bestimmten Bildungsbereichen und in bestimmten Unterrichtsfächern. Was zeigt ein Vergleich der Länder in Bezug auf das Ausmaß des Lehrermangels, und in welchen Bereichen ist der Mangel am größten? Mit der ISUSS-Studie wurde nach ersten Antworten auf diese Fragen gesucht, indem man Schulleiter von Schulen im Sekundarbereich II nach den Fächern befragte, in denen ihrer Meinung nach die Einstellung voll qualifizierte Lehrer am schwierigsten sei.

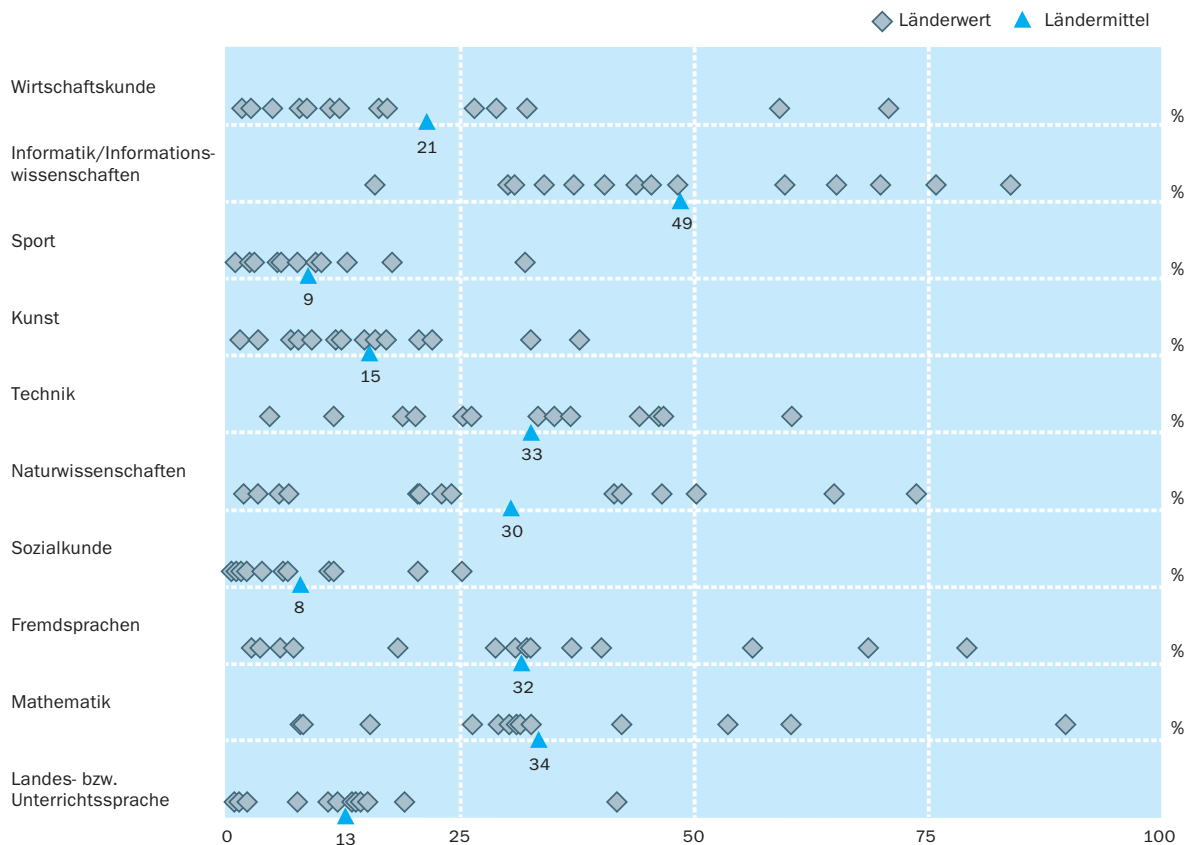
*In allen Ländern scheint der größte Lehrermangel in den Fächern Informatik, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften und Technik zu herrschen, wohingegen er bei der Sozialkunde am wenigsten problematisch erscheint.*

Im Durchschnitt der 14 Länder mit vergleichbaren Daten besucht jeder zweite Schüler eine Schule, bei der die Einstellung von voll qualifizierten Lehrern für Informatik und Informationswissenschaften als schwierig angegeben wurde, und jeder dritte Schüler besucht eine Schule, bei der es zu Problemen bei der Einstellung von Lehrern für Mathematik, Naturwissenschaften, Technik und Fremdsprachen kommt. In all diesen Fachgebieten kam es zu einer Erweiterung des Arbeitsmarktes im Zuge der Entwicklung von Informations- und Wis-

Abbildung D7.6

**Schwierigkeiten bei der Einstellung qualifizierter Lehrkräfte in bestimmten Fächern (2001)**

Prozentsatz Schüler des Sekundarbereich II, die Schulen besuchen, deren Schulleiter angab, dass die Einstellung voll qualifizierter Lehrer schwierig ist, nach Fach



Quelle: OECD ISUSS-Datenbank, 2003. Tabelle D7.3

sensindustrien, Internationalisierung und politischer Integration. Im Durchschnitt besucht jedoch nur jeder zehnte Schüler eine Schule, an der der Schulleiter es für schwierig hält, einen qualifizierten Lehrer für Sport oder Sozialkunde einzustellen (Abb. D7.1, Abb. D7.6 und Tab. D7.3).

Es gibt zwischen den Ländern Unterschiede sowohl im Ausmaß des Lehrermangels als auch bei den Fächern, in denen der Lehrermangel am deutlichsten wahrgenommen wird. Bei sieben der zehn aufgelisteten Unterrichtsfächer gaben in Belgien (fläm.) die Schulen von mehr als der Hälfte der Schüler im Sekundarbereich II Schwierigkeiten bei der Einstellung qualifizierter Lehrer an. Im Gegensatz dazu besuchen in Italien weniger als 20 Prozent der Schüler eine Schule, an der der Schulleiter einen Mangel in irgendeinem der zehn aufgelisteten Fächer angab (Tabelle D7.3).

*Der Mangel an qualifizierten Lehrern für den Sekundarbereich scheint in Belgien (fläm.) ausgeprägter zu sein, während dieses Problem in Italien weniger gravierend zu sein scheint.*

Wie aus Abbildung D7.6 hervorgeht, sind die Schwierigkeiten in den einzelnen Ländern beim gleichen Unterrichtsfach unterschiedlich ausgeprägt. Der Mangel an Lehrern für Wirtschaftskunde scheint in der Schweiz am schwerwiegendsten zu sein, während Schulleiter in Italien oder Korea nicht von derartigen

Schwierigkeiten berichten. Die Schulleiter in Finnland gaben an, bei der Einstellung von Lehrern für Kunst vor überdurchschnittlich großen Schwierigkeiten zu stehen (38 Prozent). Irland berichtete von einem Mangel an Technik-Lehrern, in Belgien (fläm.) und Irland waren Lehrer für den naturwissenschaftlichen Bereich am begehrtesten. Einen Mangel an Lehrern für Fremdsprachen gab es in Belgien (fläm.), Mexiko und Ungarn und in Belgien (fläm.), Dänemark und der Schweiz fehlte es an Mathematik-Lehrern. Die Schulleiter von mehr als der Hälfte der Schüler gaben an, Schwierigkeiten bei der Einstellung von qualifizierten Lehrern in diesen Fächern zu haben (Abb. D7.6 und Tab. D7.3).

Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die Entscheidung für den Lehrerberuf auf einem komplexen Geflecht von Überlegungen beruht. Zu berücksichtigen sind Arbeitsplatzalternativen, relativer Verdienst, Karrierestruktur, Leistungszulagen, Ansehen des Berufs und persönliche Umstände. Die politischen Implikationen der Ergebnisse der von der OECD durchgeführten Studie „International Survey of Upper Secondary Schools“ sehen für die einzelnen Länder unterschiedlich aus. Es bedarf weiterer Analyse um festzustellen, welcher Zusammenhang zwischen einer ausreichenden Versorgung mit Lehrkräften und einem relativen Mangel einerseits und der Qualität der Lehrerschaft andererseits besteht und wie sich dies durch eine entsprechende Lehrkräftepolitik beeinflussen lässt.

## Definitionen und angewandte Methodik

*Die Daten zu Lehrerangebot und -nachfrage stammen aus der von der OECD durchgeführten Studie „International Survey of Upper Secondary Schools“ (ISUSS), die im Schuljahr 2001/2002 in 15 Ländern durchgeführt wurde.*

Die Daten stammen aus der von der OECD durchgeführten internationalen Erhebung „International Survey of Upper Secondary Schools“ (ISUSS), die im Schuljahr 2001/2002 in 15 Ländern durchgeführt wurde. Eine kurze Beschreibung der Studie findet sich in Anhang 3 unter [www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003).

**Schule** bezieht sich in diesem Indikator auf die ‚Schulstätte‘, d. h. die Bildungseinheit, an der das Angebot bereitgestellt wird. In den meisten Fällen sind Schule und Schulstätte identisch. Allerdings bezieht sich in den Ländern, wo die Schulen als Verwaltungseinheit mehrere Schulstätten haben, der Begriff Schule nur auf eine untersuchte Schulstätte innerhalb der Schule als Verwaltungseinheit.

**Mangel an Lehrern** in bestimmten Unterrichtsfächern. Die Teilnehmer an der ISUSS-Studie (Schulleiter) sollten angeben, ob es ihrer Meinung nach Schwierigkeiten bei der Einstellung voll qualifizierter Lehrer in den folgenden Unterrichtsfächern gibt: Landes- bzw. Unterrichtssprache, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Informatik und Informationswissenschaften, Technik, Wirtschaftskunde, Sozialkunde, Kunst und Sport.

**Zeitverträge.** Befristete Einstellung für die Dauer von höchstens einem Schuljahr.

**Nicht voll qualifizierte Lehrer.** Voll qualifiziert bedeutet, dass ein Lehrer alle Ausbildungsanforderungen für das Unterrichten eines bestimmten Fachs im Sekundarbereich II erfüllt hat und alle weiteren verwaltungstechnischen Anforderungen erfüllt.

**Offene Stellen** wurden berechnet als Vollzeitstellen, da sich keine Unterscheidung zwischen offenen Vollzeit- und Teilzeitstellen treffen ließ. Dies kann bedeuten, dass der Anteil der offenen Stellen in Ländern, in denen Teilzeitstellen die Regel darstellen, zu hoch angesetzt wurde.

Tabelle D7.1

**Prozentsatz der Lehrer mit Zeitverträgen, nicht voll qualifizierter Lehrer und Teilzeitlehrer im Sekundarbereich II (2001)**

Prozentsatz der Vollzeit- und Teilzeitlehrer, die entweder Zeitverträge haben oder nicht voll qualifiziert sind, nach den Angaben der Schulleiter

OECD-Länder	Vollzeitlehrer mit Zeitverträgen als Prozentsatz der Vollzeitlehrer	Nicht voll qualifizierte Vollzeitlehrer als Prozentsatz der Vollzeitlehrer	Teilzeitlehrer mit Zeitverträgen als Prozentsatz der Teilzeitlehrer	Nicht voll qualifizierte Teilzeitlehrer als Prozentsatz der Teilzeitlehrer	Teilzeitlehrer als Prozentsatz aller Lehrer
Belgien (fläm.)	20.9	12.8	27.8	19.2	34.9
Dänemark	4.0	6.6	37.0	21.6	11.8
Finnland	18.6	15.1	41.9	39.5	21.1
Frankreich	m	m	m	m	m
Ungarn	12.1	m	76.8	m	10.2
Irland	8.6	0.4	100.0	15.0	19.0
Italien	16.1	16.1	16.5	52.9	6.6
Korea	3.0	n	38.8	n	0.6
Mexiko	14.4	23.3	32.0	21.1	63.1
Norwegen	6.8	23.6	13.1	44.8	24.0
Portugal	21.9	22.0	40.7	54.0	19.3
Spanien	m	m	m	m	m
Schweden	12.3	27.3	31.7	45.9	22.1
Schweiz	10.8	10.2	32.1	30.3	62.4
<b>Ländermittel</b>	<b>12.4</b>	<b>14.3</b>	<b>40.7</b>	<b>31.3</b>	<b>24.6</b>
Niederlande <sup>1</sup>	3.1	5.5	7.3	13.5	50.5

1. Land erfüllte nicht internationale Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind ungewichtet.

Quelle: OECD ISUSS-Datenbank, 2003. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle D7.2

**Zur Besetzung von offenen Stellen und Abdeckung von Lehrerfehlzeiten verwendete Methoden (2001)**

Prozentsatz der Schüler im Sekundarbereich II, die Schulen ohne unbesetzte Lehrerstellen besuchen, Prozentsatz offener (vollzeitäquivalenter) Lehrerstellen zur Gesamtzahl an Lehrern (Vollzeitäquivalente), Prozentsatz der Schüler, die Schulen besuchen, die für die Einstellung von Lehrern verantwortlich sind, die verschiedene Methoden einsetzen, um unbesetzte Lehrerstellen abzudecken und Prozentsatz der Unterrichtsstunden, die ausfallen oder von anderen Lehrern abgehalten werden, da der zuständige Lehrer nicht anwesend ist, nach den Angaben der Schulleiter

	Prozentsatz der Schüler, die Schulen besuchen, bei denen es keine offenen Lehrerstellen zu besetzen gibt	Prozentsatz offene Stellen (VZA), die im Schuljahr 2001/2002 besetzt werden mussten	Prozentsatz der Schüler, die Schulen besuchen, die für die Einstellung von Lehrern verantwortlich sind	Prozentsatz an Schülern des Sekundarbereich II, die Schulen besuchen, die zur Besetzung von offenen Lehrerstellen folgende Methoden verwenden					Prozentsatz an ausgefallenen Unterrichtsstunden, da der zuständige Lehrer nicht anwesend war	Prozentsatz an Unterrichtsstunden, die von einem anderen Lehrer übernommen wurden, da der zuständige Lehrer nicht anwesend war
				Anstellung eines voll qualifizierten Lehrers	Anstellung eines Lehrers, der nicht voll qualifiziert ist	Streichen eines geplanten Kurses	Vergrößern einiger Klassen	Erhöhung der Stundenzahl anderer Lehrer		
<b>OECD-Länder</b>										
Belgien (fläm.)	5.3	10.0	94.0	95.0	55.7	2.8	9.1	17.4	4.6	4.9
Dänemark	3.4	3.9	99.5	91.4	29.2	8.9	15.9	64.5	3.5	8.2
Finnland	3.4	12.3	63.8	87.8	62.6	5.7	6.6	26.1	1.0	5.0
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	5.4	5.0
Ungarn	3.6	7.8	99.8	80.7	25.2	n	14.5	95.6	4.4	m
Irland	3.5	9.3	78.2	98.6	23.8	2.8	6.8	6.6	3.4	14.1
Italien	10.3	29.9	19.4	98.0	22.6	0.3	3.2	40.1	4.2	m
Korea	1.2	2.0	52.6	56.6	1.5	3.5	4.1	47.6	1.5	6.5
Mexiko	6.1	16.0	69.1	90.8	13.5	3.1	20.0	22.7	4.2	4.3
Norwegen	6.4	11.0	94.4	96.8	57.5	1.1	6.2	36.4	2.5	11.3
Portugal	12.8	18.2	20.1	94.2	29.1	7.0	11.9	12.0	6.0	2.0
Spanien	7.7	14.9	26.4	97.5	0.3	2.1	8.5	14.0	3.4	3.4
Schweden	7.9	10.4	95.9	98.2	76.5	5.7	4.7	26.5	2.4	3.9
Schweiz	10.4	13.9	62.7	85.5	61.1	1.0	9.1	56.1	3.3	10.1
<b>Ländermittel</b>	<b>6.3</b>	<b>12.3</b>	<b>67.4</b>	<b>90.1</b>	<b>35.3</b>	<b>3.4</b>	<b>9.3</b>	<b>35.8</b>	<b>3.5</b>	<b>6.6</b>
Niederlande <sup>1</sup>	2.9	5.7	91.4	86.8	56.7	15.5	22.3	60.0	6.1	3.9

1. Land erfüllte nicht internationale Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind ungewichtet.

Quelle: OECD ISUSS-Datenbank, 2003. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle D7.3

**Schwierigkeiten bei der Einstellung qualifizierter Lehrer in bestimmten Unterrichtsfächern (2001)**

Prozentsatz der Schüler des Sekundarbereich II, die Schulen besuchen, deren Schulleiterangaben, dass es schwierig ist, voll qualifizierte Lehrkräfte einzustellen, nach Unterrichtsfach

	Unterrichtssprache	Mathematik	Fremdsprachen	Sozialkunde	Naturwissenschaften	Technik	Kunst	Sport	Informatik/ Informationswissenschaften	Wirtschaftskunde
<b>OECD-Länder</b>										
Belgien (fläm.)	41.8	89.9	68.7	20.5	73.8	46.3	11.7	2.4	84.0	59.2
Dänemark	1.3	53.7	5.8	3.8	41.6	25.3	3.4	13.0	48.3	4.8
Finnland	11.9	30.2	28.9	6.7	24.1	35.1	37.9	17.7	65.4	16.4
Frankreich	19.0	26.4	32.2	25.2	46.6	36.9	20.6	6.0	34.0	26.5
Ungarn	14.6	31.5	79.2	6.1	23.0	4.6	9.1	5.5	70.1	32.1
Irland	10.9	42.2	40.1	11.9	65.1	60.5	17.1	31.9	45.5	28.9
Italien	15.3	15.4	2.7	1.2	3.3	18.8	1.5	0.9	15.8	2.6
Korea	7.6	8.2	37.0	11.4	6.6	11.5	15.8	3.0	30.3	1.6
Mexiko	13.6	29.2	56.3	11.0	20.6	33.3	32.5	10.2	30.8	8.7
Norwegen	13.9	31.1	18.3	1.7	20.5	20.1	7.8	5.9	40.5	7.9
Portugal	0.9	8.2	3.6	2.1	5.6	46.8	22.1	5.8	44.0	12.0
Spanien	2.3	7.9	7.2	0.6	1.8	26.3	14.8	2.5	37.2	11.1
Schweden	11.9	32.7	30.9	1.2	42.3	44.2	12.4	9.5	59.8	17.3
Schweiz	13.5	60.5	32.6	6.1	50.4	46.8	7.0	7.6	76.0	70.9
<b>Ländermittel</b>	<b>12.7</b>	<b>33.4</b>	<b>31.7</b>	<b>7.8</b>	<b>30.4</b>	<b>32.6</b>	<b>15.3</b>	<b>8.7</b>	<b>48.7</b>	<b>21.4</b>
Niederlande <sup>1</sup>	41.7	55.6	37.5	14.2	32.5	5.8	7.8	9.1	16.7	28.6

1. Land erfüllte nicht internationale Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind ungewichtet.

Quelle: OECD ISUSS-Datenbank, 2003. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

## Indikator D8:

# Die Verteilung der Lehrer und der im Bildungswesen Beschäftigten nach Alter und Geschlecht

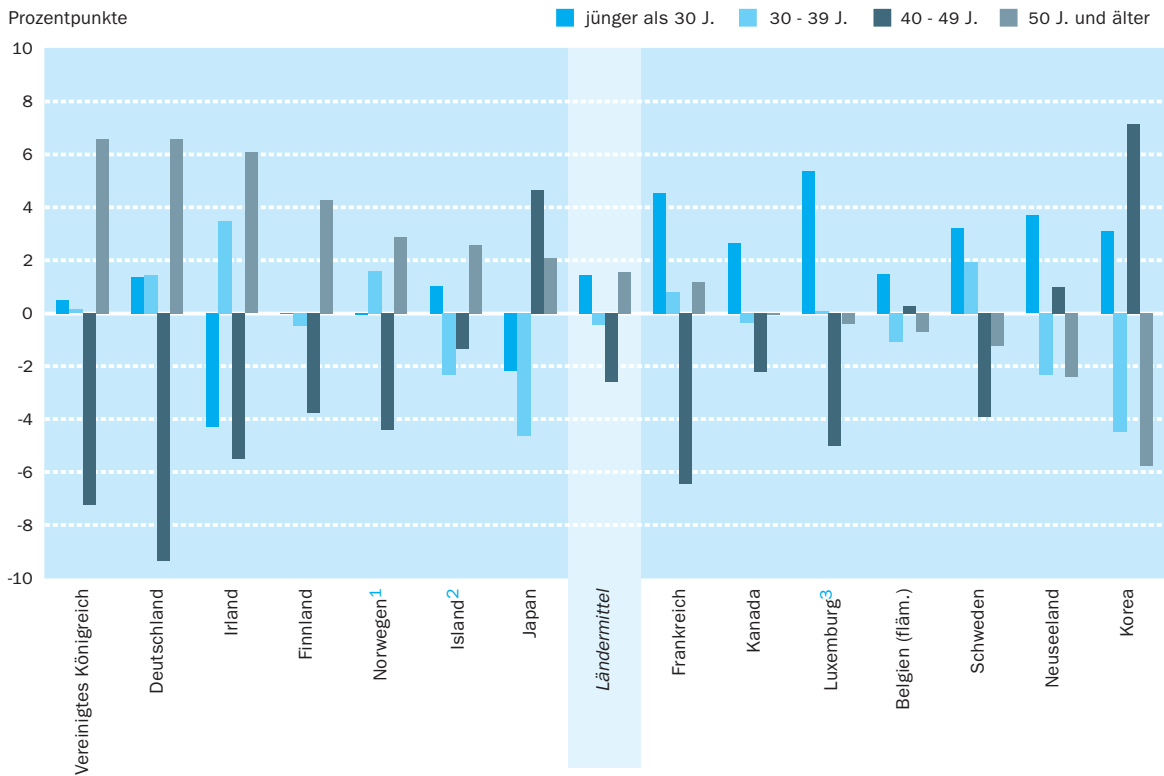
- In 15 von 19 OECD-Ländern ist die Mehrzahl der Lehrer im Primarbereich mindestens 40 Jahre alt und in Deutschland, Italien und Schweden ist mehr als ein Drittel der Lehrerschaft älter als 50 Jahre.
- Im Vergleich zu 1998 hat der durchschnittliche Anteil von Lehrern im Alter von 50 Jahren und darüber im Sekundarbereich im Durchschnitt um 6,2 Prozent (1,8 Prozentpunkte) zugenommen. In Deutschland, Finnland, Irland und dem Vereinigten Königreich stieg dieser Anteil um mehr als 4 Prozentpunkte.
- Der Anteil junger Lehrer stieg in 10 von 14 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten. In Frankreich, Korea, Luxemburg, Neuseeland und Schweden erhöhte sich der Anteil von Lehrern unter 30 Jahren um mehr als 3 Prozentpunkte, wohingegen Irland und Japan die beiden einzigen Länder sind, in denen es zwischen 1998 und 2001 zu einem signifikanten Rückgang des Anteils von Lehrern kam, die jünger als 30 Jahre sind.



Abbildung D8.1

## Veränderung in der Altersverteilung der Lehrer (1998 und 2001)

Veränderung in der Altersverteilung der Lehrer im Sekundarbereich an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen zwischen 1998 und 2001 (1998 = 0) (basierend auf Personenzahlen)



1. Einschließlich Primarbereich 2. Ohne Sekundarbereich I. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds beim Prozentsatz der Lehrer, die 50 Jahre und älter sind, zwischen 1998 und 2001.

Quelle: OECD, Tabelle D8.3. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

## Politischer Hintergrund

**Der Indikator zeigt die Verteilung der Lehrer im Primar- und Sekundarbereich nach Alter und Geschlecht auf.**

In vielen Ländern gibt die demographische Entwicklung bei den Lehrern immer mehr Anlass zu ernster Sorge, insbesondere in denjenigen Ländern, die eine weitere Zunahme der Schülerzahlen erwarten. Sicherzustellen, dass es genügend ausgebildete Lehrer gibt, um alle Kinder zu unterrichten, ist ein wichtiges politisches Anliegen. Wenn ein Großteil der Lehrer schon älter ist, müssen die betroffenen Länder möglicherweise wirksame Maßnahmen entwickeln, um die Lehrer zu ersetzen, die in den Ruhestand treten, und um frisch qualifizierte Lehrer für die Ausübung des Lehrerberufs zu gewinnen (Indikator D7). Da das Dienstalter ein wichtiges Kriterium bei der Stafflung der Lehrergehälter darstellt und zusätzliche finanzielle Anreize erforderlich sind, um neue Lehrer für die Ausübung des Lehrerberufs zu gewinnen (Indikator D5), kann sich die Altersverteilung der Lehrer auch beträchtlich auf die Bildungsetats auswirken.

## Ergebnisse und Erläuterungen

### Alter

Allgemeine demographische Entwicklungen sowie die Attraktivität des Lehrerberufs im Vergleich zu anderen Berufen zu bestimmten Zeitpunkten können die Altersverteilung der Lehrerschaft beeinflussen. In vielen Ländern haben die geburtenstarken Nachkriegsjahre zusammen mit einer zunehmenden tertiären Bildungsbeteiligung dazu geführt, dass während der neunziger Jahre der Anteil der Lehrer im Alter zwischen 40 und 50 Jahren besonders stark zunahm. Einerseits wächst in Ländern mit einer erwarteten Zunahme der Zahl schulpflichtiger Kinder im Laufe der nächsten 10 Jahre (Indikator A1) die Sorge darüber, dass ein Großteil der Lehrer zu einem Zeitpunkt das Rentenalter erreichen wird, an dem die Schülerzahlen noch weiter zunehmen. Andererseits besteht in den Ländern, in denen beispielsweise aufgrund demographischer Veränderungen mit einem Rückgang der Schülerzahlen zu rechnen ist, das Risiko, dass Lehrer ihre Arbeitsstelle verlieren.

*In vielen Ländern wächst die Sorge darüber, dass zahlreiche Lehrer zu einem Zeitpunkt in den Ruhestand treten werden, an dem die Schülerzahlen noch weiter ansteigen.*

In den meisten OECD-Ländern wird die Mehrzahl der Schüler im Primar- und Sekundarbereich von Lehrern unterrichtet, die 40 Jahre und älter sind (Tabelle D8.1). In Deutschland, Italien, Japan, Kanada, Neuseeland, den Niederlanden, Portugal und Schweden sind mindestens 60 Prozent der Lehrer im Primarbereich älter als 40 Jahre. Dagegen scheinen Belgien, Korea und Polen eine relativ junge Lehrerschaft zu haben – in diesen Ländern sind mehr als 50 Prozent der Lehrer im Primarbereich jünger als 40 Jahre.

*In 15 von 19 OECD-Ländern ist die Mehrzahl der Lehrer im Primarbereich mindestens 40 Jahre alt.*

In 15 von 19 Ländern sind die Lehrer im Sekundarbereich älter als diejenigen im Primarbereich. Ausnahmen hierbei bilden Frankreich, Japan, Portugal und Schweden. In Belgien, Finnland, Island, Italien und den Niederlanden ist der Anteil der Lehrer im Sekundarbereich, die mindestens 40 Jahre alt sind, mindestens um 13 Prozentpunkte höher als im Primarbereich. Da die Gehälter der Lehrer (Indikator D5) in der Regel entweder an das Alter oder die Beschäftigungsdauer gekoppelt sind, sehen sich diese Länder vermutlich relativ hohen Gehaltskosten gegenüber.

Mindestens ein Fünftel der Lehrer im Primarbereich in Belgien, Korea, Luxemburg, der Slowakischen Republik und dem Vereinigten Königreich ist jünger als 30 Jahre, während in Deutschland, Italien und Japan weniger als ein Zehntel so jung ist. Der unterschiedliche Anteil junger Lehrer in den einzelnen Ländern lässt sich zu einem gewissen Grad durch das typische Abschlussalter für eine tertiäre Ausbildung (Anhang 1), die Frühpensionierung von älteren Lehrern und die Einstellungsvoraussetzungen für Lehrer erklären (Abb. D8.2).

*Die Länder beschäftigen Junglehrer in unterschiedlichem Ausmaß.*

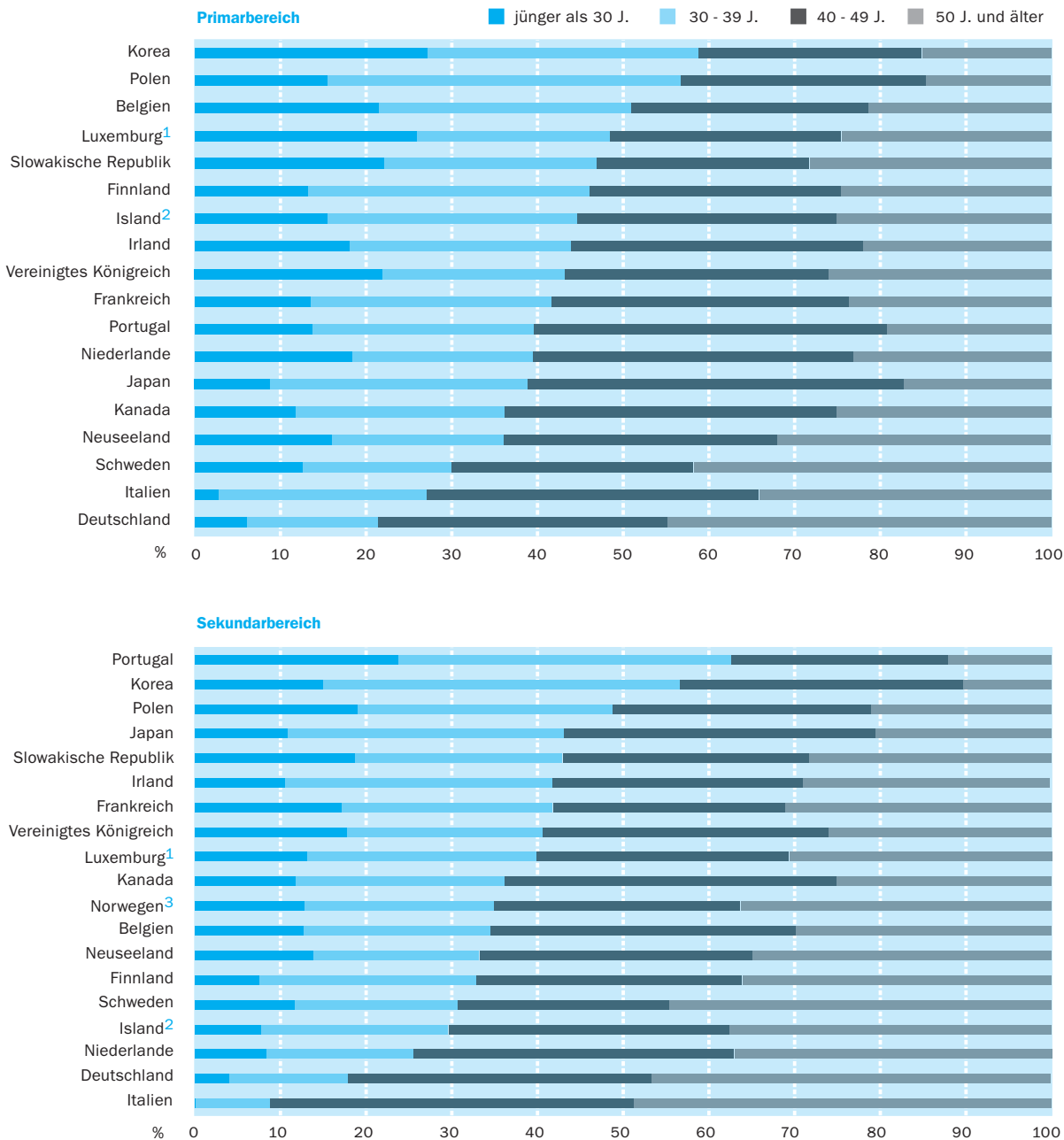
Die Gefahr eines Lehrermangels besteht vor allem in den Ländern, die den größten Anteil älterer Lehrer haben und eine gleichbleibende oder ansteigende Schülerzahl erwarten. Im Sekundarbereich haben Deutschland, Italien und Schweden mit mehr als 40 Prozent den größten Anteil an Lehrern, die älter als 50 Jahre sind. Diese Länder haben ebenfalls einen recht hohen Anteil älterer Lehrer im Primarbereich. Diese Lehrer werden das Rentenalter zu einer Zeit erreichen, da eine Zunahme der Schülerzahlen erwartet wird (Tabelle D8.1).

*In einigen Ländern wird ein Großteil der Lehrer innerhalb der nächsten zehn Jahre in den Ruhestand treten.*

Abbildung D8.2

Altersverteilung der Lehrer (2001)

Aufteilung der Lehrer an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich und Altersgruppe



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen 2. Ohne Sekundarbereich I 3. Einschließlich Primarbereich.  
 Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Prozentsatzes an Lehrern, die 40 Jahre und älter sind.  
 Quelle: OECD, Tabellen D8.1 und D8.3. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003))

## Veränderungen des Altersaufbaus der Lehrerschaft zwischen 1998 und 2001

In 8 von 14 Ländern, für die vergleichbare Trenddaten für den Sekundarbereich I vorliegen, hat der Anteil der Lehrer im Alter über 50 Jahren zwischen 1998 und 2001 zugenommen. Im Vergleich zu 1998 hat der durchschnittliche Anteil von Lehrern im Alter von 50 Jahren und älter im Sekundarbereich im Durchschnitt um 1,8 Prozentpunkte zugenommen. In Deutschland, Finnland, Irland und dem Vereinigten Königreich stieg dieser Anteil um mehr als 4 Prozentpunkte, was sich zum Teil durch einen signifikanten Rückgang des Anteils von Lehrern im Alter zwischen 40 und 49 Jahren im Zeitraum zwischen 1998 und 2001 erklären lässt (Abb. D8.1).

*In den meisten Ländern wird die Lehrerschaft weiterhin zunehmend älter, ...*

Der Neuzugang von jungen Lehrern ist sehr wichtig, um die hohe Zahl von Lehrern auszugleichen, die innerhalb der nächsten 10 Jahre in den Ruhestand treten werden. Im Zeitraum von 1998 bis 2001 stieg die Anzahl von Lehrern unter 30 in ungefähr dem gleichen Maße wie die Anzahl der Lehrer, die älter als 50 Jahre sind (Abb. D8.1). In Frankreich, Korea, Luxemburg, Neuseeland und Schweden erhöhte sich der Anteil von Lehrern unter 30 Jahren um mehr als 3 Prozentpunkte, wohingegen Irland und Japan die beiden einzigen Länder sind, in denen es zwischen 1998 und 2001 zu einem signifikanten Rückgang des Anteils von Lehrern kam, die jünger als 30 Jahre sind. In Schweden und Neuseeland, zwei Ländern mit einem hohen Anteil von Lehrern im Alter von über 40 Jahren, ist ein solcher Neuzugang von Lehrkräften als Ersatz derjenigen Lehrer wichtig, die in den Ruhestand treten (Tab. D8.3 und Abb. D8.1).

*... doch in 10 von 14 OECD-Ländern stieg auch der Anteil der Junglehrer.*

## Geschlecht

In allen OECD-Ländern ist der Erzieher-/Lehrerberuf im Elementar- und Primarbereich hauptsächlich Frauensache. Kanada und Frankreich sind die einzigen Länder, in denen mehr als 20 Prozent der Erzieher/Lehrkräfte im Elementarbereich Männer sind. Abgesehen von Dänemark, Japan, Luxemburg und Mexiko liegt der Frauenanteil bei den Lehrkräften im Primarbereich in den OECD-Ländern bei mindestens 68 Prozent (Tab. D8.2).

*Im Elementar- und Primarbereich sowie in geringerem Ausmaß auch im Sekundarbereich I sind die Erzieher/Lehrer meistens Frauen.*

Im Sekundarbereich I ist dieser Trend weniger ausgeprägt. Im OECD-Durchschnitt ist jede dritte Lehrkraft ein Mann. Die Tschechische Republik und Ungarn haben den geringsten Männeranteil bei den Lehrkräften im Sekundarbereich I (16 Prozent), während er in Japan, Luxemburg und Mexiko am höchsten ist (60, 59 bzw. 50 Prozent).

Im Elementar- und Primarbereich sowie in geringerem Maße im Sekundarbereich I ist die Mehrzahl der Erzieher/Lehrkräfte zwar weiblich, im Sekundarbereich II jedoch ist der Anteil von Männern und Frauen mehr oder minder gleich groß. Allgemein sind Frauen in den höheren Bildungsbereichen im Vergleich zu den niedrigeren Bildungsbereichen eher unterrepräsentiert. Im Sekundarbereich II reicht der Frauenanteil bei den Lehrkräften von 40 Prozent oder weniger in Dänemark, Deutschland, Japan und Korea bis zu zwischen 59 und 68 Prozent in Italien, Kanada, Polen, Portugal, der Slowakischen Republik, Ungarn und dem Vereinigten Königreich. Im Tertiärbereich A und bei weiterführenden Forschungsprogrammen stellen Männer in allen Ländern, für die Daten vorliegen, die Mehrheit der Lehrenden. Auf dieser Ebene reicht der

*Je höher der Bildungsbereich, desto höher der Anteil männlicher Lehrkräfte.*

Frauenanteil bei den Lehrenden von weniger als 15 Prozent in Japan bis zu über 40 Prozent in Finnland, Frankreich, Island, Irland, Neuseeland und den Vereinigten Staaten (Tab. D8.2).

## Definitionen und angewandte Methodik

*Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2000/2001 und basieren auf der im Jahr 2002 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).*

Die Daten zu Alter und Geschlecht stammen aus der UOE-Erhebung von 2002, Bezugsjahr ist 2000/2001. Die Berichtsgrößen sind gemessen in Prozent der Lehrkräfte in jeder der fünf Altersgruppen, aufgegliedert nach Bildungsbereichen. Die Daten für 1998, die in Abb. D8.1 enthalten sind, stammen aus der UOE-Erhebung von 2001 und beziehen sich auf das Schuljahr 1997/1998.

*Lehrer/Lehrkräfte* sind definiert als „Personen, deren berufliche Tätigkeit darin besteht, den Schülern/Studierenden an formalen Bildungseinrichtungen in formalen Lehrplänen festgelegte Kenntnisse, Einstellungen und Fähigkeiten zu vermitteln“. Das gilt auch für Fachbereichsleiter, zu deren Pflichten eine gewisse Unterrichtsverpflichtung gehört. Beschäftigte mit anderen Titeln (z. B. Dekan, Direktor, stellvertretender Dekan, Fachbereichsleiter) sind in dieser Kategorie nicht enthalten, selbst wenn der Schwerpunkt ihrer jeweiligen Tätigkeit in den Bereichen Lehrtätigkeit oder Forschung liegt. Diese Definition von Lehrer/Lehrkräfte schließt Lehrer in der praktischen Ausbildung, Lehr- und wissenschaftliche Assistenten nicht ein.

Tabelle D8.1

## Altersverteilung der Lehrer (2001)

Prozentsatz der Lehrer an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen nach Bildungsbereich und Altersgruppe (basierend auf Personenzahlen)

	Primärbereich					Sekundärbereich I					Sekundärbereich II				
	< 30 Jahre (1)	30-39 Jahre (2)	40-49 Jahre (3)	50-59 Jahre (4)	>= 60 Jahre (5)	< 30 Jahre (6)	30-39 Jahre (7)	40-49 Jahre (8)	50-59 Jahre (9)	>= 60 Jahre (10)	< 30 Jahre (11)	30-39 Jahre (12)	40-49 Jahre (13)	50-59 Jahre (14)	>= 60 Jahre (15)
<b>OECD-Länder</b>															
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien	21.5	29.5	27.7	20.7	0.7	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	12.7	21.8	35.6	27.7	2.2
Kanada	11.8	24.4	38.7	24.0	1.1	11.8	24.4	38.7	24.0	1.1	11.8	24.4	38.7	24.0	1.1
Tschechische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	13.2	32.9	29.3	24.0	0.6	9.4	27.3	29.2	33.0	1.1	5.8	23.6	32.7	32.6	5.2
Frankreich	13.5	28.1	34.7	23.3	0.3	18.9	23.0	26.2	30.9	1.0	15.4	26.2	28.1	29.1	1.1
Deutschland	6.1	15.3	33.7	39.3	5.6	4.2	10.7	34.6	44.0	6.5	3.3	21.9	37.5	31.8	5.4
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	15.4	29.2	30.2	19.0	6.2	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	x(5)	7.7	21.9	32.8	26.0	11.5
Irland	18.1	25.9	34.1	17.5	4.4	10.5	31.3	29.2	24.0	4.9	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)
Italien	2.8	24.3	38.7	29.8	4.3	n	5.0	39.2	51.7	4.1	0.1	11.5	45.0	39.2	4.3
Japan	8.8	30.1	43.9	17.0	0.2	11.6	35.8	39.0	13.0	0.5	10.3	29.0	34.0	24.0	2.7
Korea	27.2	31.6	26.1	14.5	0.6	17.6	45.0	28.8	8.3	0.4	12.7	38.9	36.7	11.2	0.5
Luxemburg <sup>1</sup>	26.0	22.5	27.0	23.7	0.8	13.1	26.8	29.5	29.1	1.6	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	18.4	21.1	37.4	21.7	1.5	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	8.3	17.2	37.5	34.5	2.6
Neuseeland	16.0	20.1	32.0	26.0	5.9	15.0	19.7	31.6	27.3	6.4	12.4	18.9	32.2	29.5	7.0
Norwegen	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	15.8	23.3	27.7	27.3	5.9	5.4	19.1	31.2	35.7	8.6
Polen	15.5	41.3	28.6	13.4	1.2	23.1	36.0	30.0	10.0	0.9	16.6	26.0	30.2	22.5	4.7
Portugal	13.8	25.8	41.2	16.5	2.7	24.2	38.3	25.4	10.0	2.2	23.5	39.3	25.2	9.8	2.2
Slowakische Rep.	22.1	24.9	24.8	22.6	5.7	22.1	24.9	24.8	22.6	5.7	14.4	23.4	33.9	22.5	5.8
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	12.7	17.3	28.2	35.5	6.2	16.8	21.5	23.3	31.2	7.2	7.2	16.9	25.8	40.9	9.2
Schweiz <sup>1</sup>	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	21.9	21.3	30.8	25.3	0.7	17.8	22.8	33.4	25.1	0.9	17.8	22.8	33.4	25.1	0.9
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<b>Ländermittel</b>	<b>16.2</b>	<b>26.0</b>	<b>32.4</b>	<b>22.8</b>	<b>2.6</b>	<b>14.5</b>	<b>26.0</b>	<b>30.7</b>	<b>25.7</b>	<b>3.2</b>	<b>11.1</b>	<b>23.7</b>	<b>33.7</b>	<b>27.3</b>	<b>4.3</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>															
Argentinien <sup>2</sup>	30.3	31.2	27.5	10.1	0.9	24.3	34.5	27.2	11.7	2.3	24.4	34.6	26.9	11.7	2.4
Brasilien <sup>2</sup>	35.1	36.5	21.3	6.7	0.3	26.2	37.5	26.2	9.1	1.0	23.2	36.1	26.7	12.3	1.8
Chile <sup>2</sup>	8.8	22.3	33.5	28.5	6.9	8.8	22.3	33.5	28.5	6.9	9.6	28.3	35.0	21.1	6.0
China	34.1	25.4	26.3	14.1	0.1	45.6	33.4	13.4	7.5	0.1	37.9	41.0	12.1	8.5	0.6
Indonesien	51.6	34.9	9.8	3.7	a	14.1	50.2	21.6	12.7	1.4	16.5	48.5	24.6	9.0	1.5
Israel	21.1	30.6	33.1	14.1	1.1	14.5	30.2	34.3	19.1	2.0	10.6	27.9	32.9	23.9	4.8
Jamaica	28.3	20.4	35.1	15.3	0.9	32.4	29.8	27.6	9.3	0.9	22.4	30.6	36.7	10.2	n
Malaysia <sup>2</sup>	20.1	46.7	22.2	9.8	1.2	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	12.1	48.0	31.3	8.5	n
Philippinen <sup>2</sup>	10.4	28.8	19.4	33.6	7.8	13.5	35.9	28.2	18.8	3.5	13.5	35.9	28.2	18.9	3.5

Hinweis: x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem ‚x‘ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind.

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr 2000.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle D8.2

## Geschlechtsspezifische Zusammensetzung der Lehrerschaft (2001)

Prozentsatz der Frauen in der Lehrerschaft von öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereichen (basierend auf Personenzahlen)

	Elementarbereich (1)	Primarbereich (2)	Sekundarbereich I (3)	Sekundarbereich II (alle Bildungsgänge) (4)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend) (5)	Sekundarbereich II (berufsbildend) (6)	Postsekundärer, nicht-tertiärer Bereich (7)	Tertiärbereich B (8)	Tertiärbereich A und weiterer Forschungsprogramme (9)	Alle Bildungsbereiche (10)
<b>OECD-Länder</b>										
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	37.3	m
Österreich	99.0	90.3	65.3	48.1	56.8	44.3	50.2	45.5	26.5	63.0
Belgien	92.4	78.1	x(4)	58.0	x(4)	x(4)	x(4)	x(9)	38.0	65.3
Kanada	68.1	68.1	68.1	68.4	68.1	70.1	x(8)	47.6	33.9	60.2
Tschechische Rep.	99.7	84.4	84.1	53.2	54.5	52.9	50.3	56.4	33.4	70.9
Dänemark	84.0	64.0	64.1	34.1	39.3	27.8	m	m	m	65.6
Finnland	96.5	73.2	71.1	57.3	68.2	51.4	x(4)	x(4)	44.9	66.9
Frankreich	79.8	79.8	64.5	55.4	58.3	50.6	m	50.6	44.7	65.0
Deutschland	95.0	82.0	59.2	40.3	40.7	39.9	37.3	46.5	27.4	58.3
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	99.9	86.2	84.2	60.1	60.1	60.1	60.1	49.9	37.1	75.3
Island	98.1	78.3	x(2)	46.6	x(4)	x(4)	x(4,8,9)	50.4	49.2	74.2
Irland	94.0	82.2	58.6	x(3)	x(3)	x(3)	x(3)	35.0	48.2	63.4
Italien	98.1	94.8	73.1	59.0	x(4)	x(4)	a	27.5	40.0	75.8
Japan	98.0	65.0	40.0	24.6	x(4)	x(4)	x(4,8,9)	36.1	14.1	45.3
Korea	99.6	71.6	61.0	32.0	31.4	33.0	a	30.9	25.3	49.5
Luxemburg <sup>1</sup>	97.2	66.5	41.1	x(3)	x(3)	x(3)	m	a	a	58.1
Mexiko	94.4	65.8	49.7	40.6	39.5	46.3	a	m	m	60.9
Niederlande	m	77.6	x(4)	41.1	38.5	46.0	a	x(9)	31.6	57.1
Neuseeland	98.8	83.9	65.8	56.1	58.5	50.7	50.5	50.9	43.4	68.0
Norwegen	m	x(3)	72.6	45.0	x(4)	x(4)	x(9)	x(9)	36.2	60.3
Polen	96.6	83.5	73.9	60.9	69.5	56.1	69.0	62.7	m	76.7
Portugal	99.1	82.1	70.0	67.3	m	m	m	m	m	76.3
Slowakische Rep.	100.0	93.3	76.5	67.3	70.8	66.4	68.8	67.7	37.6	75.8
Spanien	93.0	70.8	x(4)	52.2	x(4)	x(4)	x(4)	48.0	35.9	59.2
Schweden	97.2	79.9	62.6	50.3	55.6	46.2	23.6	x(9)	39.1	68.7
Schweiz <sup>1</sup>	m	m	m	m	m	m	m	m	26.6	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	97.2	81.8	59.4	59.2	59.4	59.0	x(4)	33.9	x(8)	65.3
Vereinigte Staaten	94.7	86.5	60.3	50.8	50.8	a	41.4	41.4	41.4	65.8
<b>Ländermittel</b>	<b>94.8</b>	<b>78.6</b>	<b>64.8</b>	<b>51.4</b>	<b>54.1</b>	<b>50.1</b>	<b>50.1</b>	<b>45.9</b>	<b>36.0</b>	<b>65.0</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>										
Argentinien <sup>2</sup>	96.0	89.1	71.2	65.5	65.5	65.5	a	67.4	46.4	75.7
Brasilien <sup>2</sup>	98.1	92.6	84.3	69.9	69.9	x(5)	a	x(9)	40.8	83.1
Chile <sup>2</sup>	99.0	74.4	74.4	53.3	56.6	47.6	a	m	m	m
China	97.5	52.2	43.8	40.2	37.5	48.8	m	m	45.4	50.6
Indien <sup>2</sup>	84.0	35.6	34.8	33.5	33.5	46.3	40.0	40.0	37.0	39.4
Indonesien	98.1	52.2	41.6	38.0	39.8	34.3	a	x(9)	40.8	48.3
Israel	m	83.1	78.1	68.2	68.2	x(5)	m	m	m	77.2
Jamaica	98.1	91.0	66.8	m	x(3)	42.9	x(8)	62.9	46.3	76.3
Malaysia <sup>1,2</sup>	100.0	64.6	x(4)	61.5	61.8	20.0	41.7	38.7	44.0	64.2
Philippinen <sup>2</sup>	96.9	87.3	76.4	76.4	76.4	a	m	m	m	m
Russische Föd.	m	98.7	89.3	x(3)	x(3)	x(3)	61.4	72.1	47.7	76.8
Tunesien	95.8	49.8	42.4	m	x(3)	n	n	35.2	x(8)	46.4
Simbabwe	m	48.2	38.5	x(3)	x(3)	x(3)	17.4	26.2	m	m

*Hinweis:* x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem ‚x‘ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind.

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr 2000.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).

Tabelle D8.3

## Altersverteilung der Lehrer (1998, 2001)

Prozentsatz der Lehrer in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich (basierend auf Personenzahlen)

OECD-Länder	Sekundarbereich (2001)					Sekundarbereich (1998)				
	< 30 Jahre	30-39 Jahre	40-49 Jahre	50-59 Jahre	>= 60 Jahre	< 30 Jahre	30-39 Jahre	40-49 Jahre	50-59 Jahre	>= 60 Jahre
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	m	m	m	8.1	30.4	41.1	19.5	0.9
Belgien	12.7	21.8	35.6	27.7	2.2	m	m	m	m	m
Belgien (fläm.)	15.0	23.2	35.7	24.5	1.6	13.5	24.3	35.4	24.9	1.9
Kanada	11.8	24.4	38.7	24.0	1.1	9.1	24.8	40.9	24.0	1.2
Tschechische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	7.5	25.4	31.1	32.8	3.2	7.5	25.9	34.8	29.2	2.6
Frankreich	17.1	24.6	27.1	30.0	1.1	12.6	23.8	33.6	29.1	0.8
Deutschland	4.0	14.0	35.4	40.5	6.2	2.6	12.5	44.8	36.6	3.5
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island <sup>1</sup>	7.7	21.9	32.8	26.0	11.5	6.7	24.2	34.2	23.9	11.1
Irland	10.5	31.3	29.2	24.0	4.9	14.8	27.8	34.7	19.1	3.7
Italien	0.1	8.7	42.5	44.5	4.2	m	m	m	m	m
Japan	10.9	32.2	36.4	18.8	1.7	13.1	36.8	31.7	16.8	1.6
Korea	15.0	41.7	33.0	9.9	0.5	11.9	46.2	25.9	12.6	3.5
Luxemburg <sup>2</sup>	13.1	26.8	29.5	29.1	1.6	7.7	26.7	34.5	28.2	2.9
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	8.3	17.2	37.5	34.5	2.6	m	m	m	m	m
Neuseeland	13.8	19.4	31.9	28.2	6.7	10.1	21.7	30.9	28.9	8.4
Norwegen <sup>3</sup>	12.9	22.1	28.7	29.7	6.6	12.9	20.5	33.1	27.7	5.8
Polen	19.0	29.7	30.1	17.8	3.3	m	m	m	m	m
Portugal	23.8	38.8	25.3	9.9	2.2	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	18.7	24.2	28.8	22.5	5.7	m	m	m	m	m
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	11.7	19.1	24.6	36.4	8.3	8.4	17.1	28.6	38.1	7.8
Schweiz <sup>2</sup>	m	m	m	m	m	10.1	27.1	35.1	24.2	3.5
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	17.8	22.8	33.4	25.1	0.9	17.3	22.6	40.7	18.5	0.9
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<b>Ländermittel</b>	<b>12.6</b>	<b>24.5</b>	<b>32.4</b>	<b>26.8</b>	<b>3.8</b>	<b>10.4</b>	<b>25.8</b>	<b>35.0</b>	<b>25.1</b>	<b>3.7</b>
<b>Nicht-OECD-Länder</b>										
Argentinien <sup>4</sup>	24.3	34.5	27.0	11.7	2.4	m	m	m	m	m
Brasilien <sup>4</sup>	25.1	37.0	26.3	10.2	1.3	m	m	m	m	m
Chile <sup>4</sup>	9.3	26.2	34.5	23.7	6.3	m	m	m	m	m
China	43.7	35.3	13.1	7.8	0.2	m	m	m	m	m
Indonesien	15.1	49.5	22.8	11.2	1.4	m	m	m	m	m
Israel	12.2	28.8	33.4	21.9	3.7	30.6	1.1	33.3	12.2	28.8
Jamaica	32.4	29.8	27.6	9.3	0.9	m	m	m	m	m
Malaysia <sup>2,4</sup>	12.1	48.0	31.3	8.5	n	m	m	m	m	m
Philippinen <sup>4</sup>	13.5	35.9	28.2	18.8	3.5	m	m	m	m	m

1. Ohne Sekundarbereich I. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Einschließlich Primarbereich. 4. Referenzjahr 2000.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 ([www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003)).





## Anhang 1

### Typische Abschlussalter

Das typische Abschlussalter ist das typische Alter am Ende des letzten Schul-/ Studienjahres des betreffenden Bildungsbereichs bzw. Bildungsgangs, in dem der Abschluss erworben wird. Das typische Alter basiert auf der Annahme einer Vollzeitbeteiligung im regulären Bildungssystem ohne Wiederholung von Klassenstufen. (Es sei darauf hingewiesen, dass in einigen Bildungsbereichen der Begriff „Abschlussalter“ nicht wörtlich zu verstehen ist und hier rein aus Definitionsgründen verwendet wird.)

Tabelle X1.1a

## Typisches Abschlussalter im Sekundarbereich II

	Art des Bildungsgangs		Ausrichtung des Bildungsgangs auf weitere Ausbildung/Arbeitsmarkteintritt			
	allgemeinbildend	berufsvorbereitend/ berufsbildend	ISCED 3A	ISCED 3B	ISCED 3C kurz1	ISCED 3C lang1
<b>OECD-Länder</b>						
Australien	m	m	17	m	m	m
Österreich	18	18	18	18	18	a
Belgien	18	18	18	a	18	18
Tschechische Rep.	18	18	18	18	17	a
Dänemark	19-20	19-20	19-20	a	a	19-20
Finnland	19	19	19	a	a	a
Frankreich	18-19	17-20	18-19	19-20	17-20	18-21
Deutschland	19	19	19	19	a	a
Griechenland	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
Ungarn	18-20	16-17	18-20	20-22	16-17	18
Island	19	19	19	18	17	19
Irland	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
Italien	19	19	19	19	17	a
Japan	18	18	18	18	16	18
Korea	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
Luxemburg	19	17-19	17-19	19	n	17-19
Mexiko	18	19	18	a	19	19
Niederlande	17-18	18-20	17-18	a	18-19	18-20
Neuseeland	m	a	18	17	17	17
Norwegen	18-19	18-19	18-19	a	m	16-18
Polen	19	20	19-20	a	18	a
Slowakische Rep.	18	16-18	18	a	17	16
Spanien	17	17	17	a	17	17
Schweden	19	19	19	19	a	19
Schweiz	18-20	18-20	18-20	18-20	17-19	17-19
Türkei	16	16	16	a	a	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m
<b>Nicht-OECD-Länder</b>						
Argentinien	17	17	17	a	a	a
Brasilien	17	17	17	17	a	17
Chile	18	18	18	18	a	a
China	18	18	18	a	17-18	18
Ägypten <sup>2</sup>	17	17	17	17	a	17
Indien	18	18	18	a	m	m
Indonesien	18	18-19	18	18	a	a
Israel	18	18	18	18	18	18
Jamaica	17	17	17	17	a	a
Jordanien <sup>2</sup>	18	18	18	a	18	18
Malaysia <sup>3</sup>	17-19	17	19	a	a	17
Paraguay <sup>2</sup>	17	17	17	a	a	17
Peru	17	17	17	17	a	a
Philippinen <sup>2</sup>	16	a	16	a	a	a
Russische Föd. <sup>2</sup>	17	17-18	17	a	m	m
Thailand	17	17	17	17	a	a
Tunesien <sup>2</sup>	19	19	19	19	a	19
Uruguay <sup>2</sup>	17	18	18	18	a	a
Simbabwe <sup>2</sup>	19	17	19	a	a	17

1. Zeitliche Einteilung bei ISCED 3C - kurz: mindestens ein Jahr kürzer als ISCED 3A/3B Bildungsgänge; lang: ähnlich lang wie Bildungsgänge nach ISCED 3A oder 3B.

2. Schätzung der OECD. 3. Schätzung der OECD für allgemeinbildende und berufsvorbereitende/berufsbildende Bildungsgänge.

Quelle: OECD.

Tabelle X1.1b

## Typisches Abschlussalter im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich

	Ausrichtung des Bildungsgangs auf weitere Ausbildung/Arbeitsmarkteintritt		
	ISCED 4A	ISCED 4B	ISCED 4C
<b>OECD-Länder</b>			
Österreich	19	20	20
Belgien	19	a	19-21
Tschechische Rep.	20	a	20
Dänemark	21-22	a	21-22
Finnland	a	a	25-29
Frankreich	18-21	a	19-21
Deutschland	22	22	a
Ungarn	20-22	a	19-22
Island	a	a	20
Irland	a	a	19
Italien	a	a	20
Korea	a	a	a
Luxemburg	a	a	20-25
Mexiko	a	a	a
Niederlande	a	a	18-20
Neuseeland	18	18	18
Norwegen	20-25	a	20-25
Polen	a	a	21
Slowakische Rep.	20-21	a	a
Spanien	18	18	a
Schweden	m	m	19-20
Schweiz	19-21	21-23	a
Türkei	a	a	a
Vereinigte Staaten	a	a	20
<b>Nicht-OECD-Länder</b>			
Argentinien	a	a	a
Brasilien	a	a	a
China	a	20	20
Indonesien	a	a	a
Jordanien <sup>1</sup>	a	a	a
Malaysia <sup>1</sup>	20	18	19
Paraguay	a	a	a
Peru	a	a	m
Philippinen <sup>1</sup>	19	19	17
Russische Föd.	a	a	18
Thailand <sup>1</sup>	a	a	19
Tunesien	a	21	a

1. Schätzung der OECD

Quelle: OECD.

Tabelle X1.1c

## Typisches Abschlussalter im Tertiärbereich

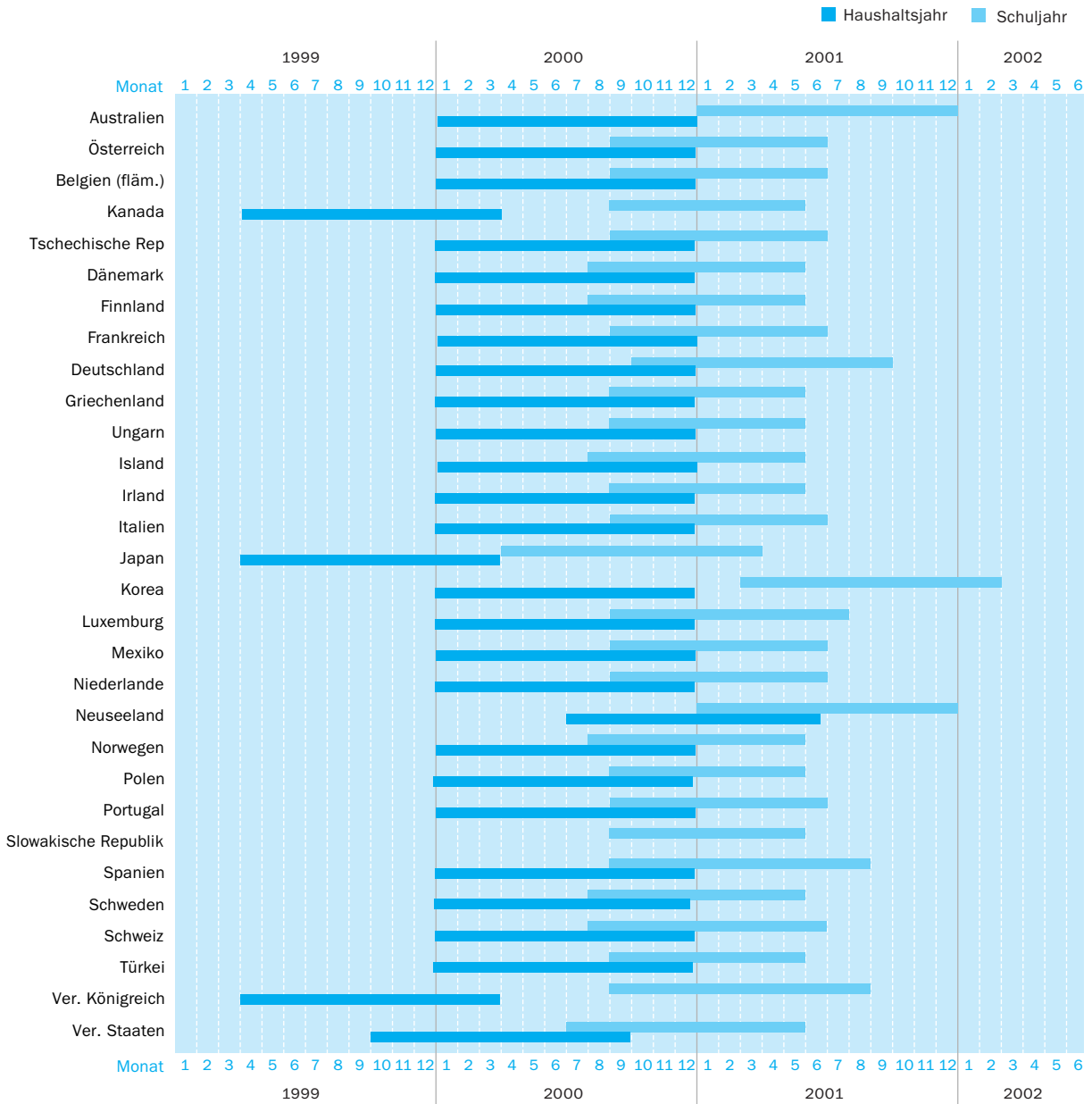
OECD-Länder	Tertiärbereich B (ISCED 5B)	Tertiärbereich A (ISCED 5A)				Weiterführende Forschungsprogramme (ISCED 6)
		Alle Studiengänge	3 bis zu weniger als 5 Jahre	5 bis 6 Jahre	Mehr als 6 Jahre	
Australien	m	a	20-21	22-23	24	25-29
Österreich	m	a	22	23	a	25
Belgien	m	a	m	m	m	25-29
Tschechische Rep.	22	a	22	24	a	26
Dänemark	21-25	a	22-24	25-26	27-30	30
Finnland	21-22	a	25-29	25-29	30-34	29
Frankreich	20-21	a	21-22	23-24	25	25-26
Deutschland	21	a	25	26	a	28
Griechenland	m	a	m	m	m	24-28
Ungarn	m	a	m	m	m	30
Island	22-24	a	23	25	27	29
Irland	20	a	21	23	24	27
Italien	22-23	a	22	23-25	25-27	27-29
Japan	20	a	22	24	a	27
Korea	m	a	m	m	m	26
Mexiko	m	a	m	m	m	24-28
Niederlande	m	a	m	m	m	25
Neuseeland	20	21	m	m	m	28
Norwegen	m	a	m	m	m	29
Polen	m	24	m	m	m	m
Slowakische Rep.	20-21	a	m	m	m	27
Spanien	19	20-22	m	m	m	25-27
Schweden	22-23	a	23-25	25-26	a	27-29
Schweiz	23-29	a	23-26	23-26	28	29
Türkei	m	m	m	m	m	28-29
Ver. Königreich	20	a	21	23	24	24
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	28

*Hinweis:* Wenn Daten zum Tertiärbereich A, aufgliedert nach der Dauer der Studiengänge, verfügbar waren, ist die Abschlussquote für alle Studiengänge die Summe der Abschlussquoten, aufgliedert nach der Dauer der Studiengänge.

*Quelle:* OECD.

Abbildung X1.2a

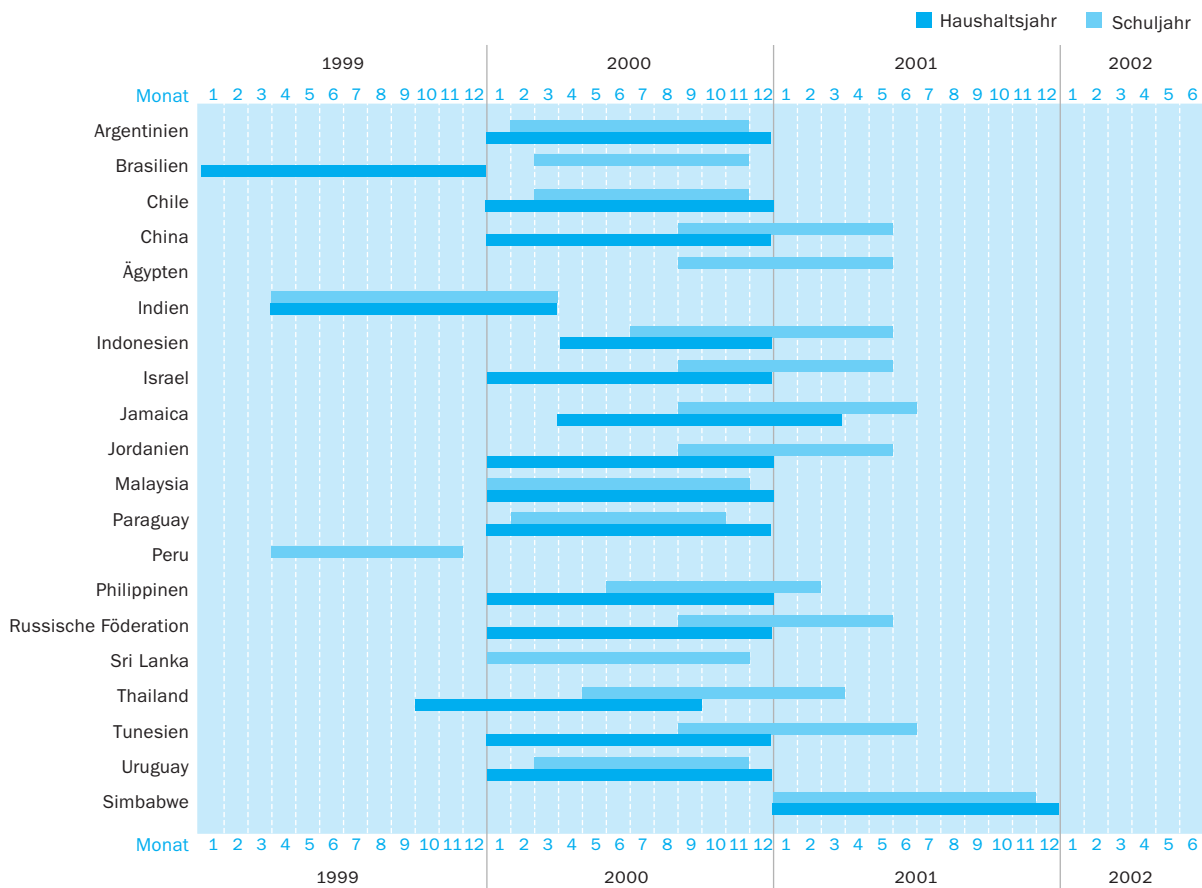
Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre



Quelle: OECD.

Abbildung X1.2b

Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre



Quelle: OECD.

## Anhang 2



# Grundlegende statistische Bezugsdaten



Tabelle X2.1

Überblick über das wirtschaftliche Umfeld anhand von grundlegenden Kennzahlen (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2000, zu Marktpreisen von 2000)

OECD-Länder	Öffentliche Gesamtausgaben als Anteil des BIP (in %)	BIP pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)	BIP-Deflator (1995=100)	Erwerbsquote	Arbeitslosenquote
Australien <sup>1</sup>	35.3	26 325	109.77	74.9	6.2
Österreich	52.5	28 070	104.91	71.2	3.5
Belgien	49.5	26 392	106.93	65.6	6.6
Belgien (fläm.)	m	26 871	m	m	m
Kanada	39.9	28 130	108.14	77.3	6.8
Tschechische Rep.	45.1	13 806	135.27	72.4	8.8
Dänemark	54.7	28 755	111.02	80.6	4.5
Finnland	48.9	25 357	107.65	74.7	9.8
Frankreich <sup>2</sup>	51.1	25 090	104.76	68.3	10.0
Deutschland	45.9	26 139	103.07	72.9	8.1
Griechenland	43.3	15 885	128.59	64.5	11.1
Ungarn	35.0	12 204	192.37	60.6	6.4
Island	41.5	28 143	116.99	86.6	2.3
Irland	32.2	28 285	122.60	68.8	4.3
Italien	46.5	25 095	114.80	61.2	10.5
Japan	33.9	26 011	96.11	78.2	4.8
Korea	24.4	15 186	109.07	67.5	4.1
Luxemburg	39.5	48 239	113.56	64.5	2.3
Mexiko	20.6	9 117	229.16	65.0	2.2
Niederlande	45.3	27 316	111.05	75.2	3.3
Neuseeland <sup>1</sup>	m	20 372	107.01	76.5	6.0
Norwegen	41.1	36 242	131.51	82.0	3.4
Polen	42.9	9 547	172.95	67.3	16.1
Portugal	45.3	16 780	117.98	75.2	4.0
Slowakische Rep.	27.5	11 278	132.72	70.1	18.8
Spanien	39.5	20 195	115.31	67.1	13.9
Schweden	55.1	26 161	105.62	80.2	5.8
Schweiz	35.9	29 617	102.03	82.7	2.7
Türkei	m	6 211	1 322.55	53.5	6.6
Ver. Königreich	38.9	24 964	114.57	77.9	5.5
Vereinigte Staaten	31.6	34 602	109.01	79.6	4.0

1. Australien und Neuseeland: BIP pro Kopf, öffentliche Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP und BIP-Deflator für das Haushaltsjahr berechnet. 2. Ohne Übersee-Departments (DOM).

Quelle: OECD.

Tabelle X2.2

Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2000, zu Marktpreisen von 2000)<sup>1</sup>

	Bruttoinlandsprodukt (in Millionen, Landeswährung)	Bruttoinlandsprodukt (angepasst an das nationale Haushaltsjahr) <sup>3</sup>	Öffentliche Gesamtausgaben (in Millionen, Landeswährung)	Gesamtbevölkerung in Tausend (Schätzung zur Mitte des Jahres)	Kaufkraftparitäten (KKP)
<b>OECD-Länder</b>					
Australien <sup>2</sup>	669 307	648 964	236 267	19 157	1.3272
Österreich	207 037	a	108 658	8 110	0.90942
Belgien	247 469	a	122 417	10 246	0.91515
Belgien (fläm.)	150 905	a	m	6 137	0.91515
Kanada	1 049 448	986 442	418 575	30 770	1.21247
Tschechische Rep.	1 984 833	a	895 971	10 272	13.99567
Dänemark	1 279 585	a	700 172	5 338	8.33624
Finnland	130 234	a	63 738	5 176	0.99228
Frankreich <sup>4</sup>	1 402 687	a	717 100	59 373	0.94161
Deutschland	2 030 000	a	930 760	82 188	0.94493
Griechenland	121 652	a	52 687	10 920	0.70131
Ungarn	13 150 766	a	4 607 797	10 211	105.53243
Island	658 247	a	272 951	281	83.19
Irland	102 910	a	33 100	3 799	0.95764
Italien	1 166 548	a	541 944	57 762	0.80478
Japan <sup>5</sup>	513 534 000	512 261 325	174 240 275	126 926	155.54866
Korea	521 959 212	a	127 416 694	47 008	731.19353
Luxemburg	20 815	a	8 223	439	0.98404
Mexiko	5 485 372	a	1 131 197	97 379	6.17846
Niederlande	402 599	a	182 218	15 922	0.92567
Neuseeland <sup>2</sup>	112 316	a	m	3 831	1.43914
Norwegen	1 465 096	a	602 619	4 491	9.00148
Polen	684 982	a	294 012	38 646	1.85656
Portugal	115 546	a	52 286	10 231	0.67308
Slowakische Rep.	908 801	a	249 956	5 401	14.91982
Spanien	609 319	a	240 560	39 927	0.75566
Schweden	2 196 764	a	1 211 269	8 871	9.46586
Schweiz	405 530	a	145 394	7 184	1.90599
Türkei	124 583 458 275	a	m	67 461	297337.1047
Ver. Königreich	950 415	914 448	369 288	58 655	0.64907
Vereinigte Staaten	9 762 100	9 624 775	3 080 259	282 128	1

1. Angaben zu BIP, KKP und öffentliche Gesamtausgaben für die Länder der Euro-Zone in Euro angegeben. 2. Australien und Neuseeland: BIP und öffentliche Gesamtausgaben für das Haushaltsjahr berechnet. 3. Bei Ländern, für die das BIP nicht für denselben Referenzzeitraum wie die Daten zu den Bildungsfinanzen angegeben wurde, wurde das BIP als  $wt-1 (BIPt - 1) + wt (BIPt)$  geschätzt, wobei  $wt$  und  $wt-1$  als Gewichte für die entsprechenden Anteile der beiden Referenzzeiträume für das BIP innerhalb des Finanzjahrs für Bildung fungieren. Für Australien, Japan, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten wurden in Kapitel B Anpassungen vorgenommen. 4. Ohne Übersee-Departments (DOM). 5. Öffentliche Gesamtausgaben an das Haushaltsjahr angepasst.

Quelle: OECD.

Tabelle X2.3

Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 1995, zu Marktpreisen von 1995)<sup>1</sup>

OECD-Länder	Bruttoinlandsprodukt (in Millionen, Landeswährung)	Bruttoinlandsprodukt (angepasst an das nationale Haushaltsjahr) <sup>3</sup>	Bruttoinlandsprodukt (zu konstanten Preisen für 2000, Basisjahr 1995) <sup>2</sup>	Öffentliche Gesamtausgaben (in Millionen, Landeswährung)	Gesamtbevölkerung in Tausend (Schätzung zur Mitte des Jahres)	Kaufkraftparitäten (KKP)
Australien <sup>2</sup>	502 828	487 088	609 739	189 446	18 072	1.28709
Österreich	172 287	a	197 352	98 676	8 047	0.99802
Belgien	202 174	a	231 433	106 823	10 137	0.91083
Belgien (fläm.)	m	a	m	m	m	m
Kanada	798 300	768 883	970 488	381 542	29 354	1.18256
Tschechische Rep.	1 381 049	a	1 467 285	783 678	10 327	10.81133
Dänemark	1 009 756	a	1 152 532	608 853	5 222	8.41666
Finnland	95 251	a	120 981	56 546	5 108	0.98583
Frankreich <sup>4</sup>	1 168 124	a	1 338 909	625 707	58 020	0.98485
Deutschland	1 801 300	a	1 969 500	1 010 030	81 661	1.03058
Griechenland	79 927	a	94 606	37 026	10 454	0.59599
Ungarn	5 614 042	a	6 836 059	2 327 299	10 329	60.55234
Island	442 256	a	562 638	186 846	267	75.87188
Irland	52 641	a	83 937	21 876	3 601	0.80588
Italien	923 052	a	1 016 192	492 878	57 301	0.80067
Japan <sup>5</sup>	497 739 400	493 311 250	534 311 798	153 063 675	125 570	169.94188
Korea	377 349 800	a	478 532 887	84 022 000	45 093	730.50462
Luxemburg	13 215	a	18 329	6 023	410	0.96362
Mexiko	1 837 019	a	2 393 720	380 924	90 164	2.95733
Niederlande	302 233	a	362 552	170 327	15 460	0.92001
Neuseeland <sup>2</sup>	92 679	a	104 961	36 441	3 656	1.46721
Norwegen	937 445	a	1 114 028	457 033	4 358	9.14417
Polen	308 104	a	396 050	147 561	38 588	1.13714
Portugal	80 827	a	97 933	36 403	10 027	0.59394
Slowakische Rep.	568 923	a	684 751	190 290	5 364	11.8966
Spanien	437 787	a	528 439	192 600	39 223	0.7337
Schweden	1 772 021	a	2 079 780	1 158 840	8 827	9.7281
Schweiz	363 329	a	397 470	133 827	7 041	2.01088
Türkei	7 762 456 069	a	9 419 920 522	m	61 646	22334.21004
Ver. Königreich	719 176	690 789	829 517	317 455	57 958	0.65391
Vereinigte Staaten	7 338 400	7 252 125	8 955 100	2 516 240	266 327	1

1. Angaben zu BIP, KKP und öffentliche Gesamtausgaben für die Länder der Euro-Zone in Euro. 2. Australien und Neuseeland: BIP und öffentliche Gesamtausgaben für das Haushaltsjahr berechnet. 3. Bei Ländern, für die das BIP nicht für denselben Referenzzeitraum wie die Daten zu den Bildungsfinanzen berichtet wurde, wurde das BIP als  $w_t - 1 (BIP_t - 1) + w_t (BIP_t)$  geschätzt, wobei  $w_t$  und  $w_t - 1$  als Gewichte für die entsprechenden Anteile der beiden Referenzzeiträume für das BIP innerhalb des Finanzjahrs für Bildung fungieren. Für Australien, Japan, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten wurden in Kapitel B Anpassungen vorgenommen.

4. Ohne Übersee-Departments (DOM). 5. Öffentliche Gesamtausgaben an das Haushaltsjahr angepasst.

Quelle: OECD.

Tabelle X2.4a

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter (1996, 2001)<sup>1</sup>

	Lehrergehälter in Landeswährung (1996) <sup>2</sup>								
	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II, allgemeinbildend		
	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchstgehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchstgehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchstgehalt/ Mindest- ausbildung
<b>OECD-Länder</b>									
Australien	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781
Österreich	273 982	351 193	552 278	283 432	368 653	590 454	301 229	403 649	663 299
Belgien (fläm.) <sup>3</sup>	826 125	1 111 024	1 319 954	845 118	1 183 834	1 443 412	1 048 768	1 514 107	1 820 112
Belgien (frz.) <sup>3</sup>	826 125	1 111 024	1 319 954	845 118	1 183 834	1 443 412	1 048 768	1 514 107	1 820 112
Tschechische Rep.	83 855	108 624	130 015	83 855	108 624	130 015	94 669	122 739	147 160
Dänemark	200 000	244 000	250 000	200 000	244 000	250 000	218 000	310 000	325 000
England	13 182	20 145	20 145	13 053	20 145	20 145	13 053	20 145	20 145
Finnland	105 000	139 000	143 000	118 000	165 000	172 000	122 000	172 000	182 000
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	57 900	73 200	78 950	63 100	79 200	84 500	67 300	83 800	96 900
Griechenland	3 670 410	4 379 874	5 161 802	3 796 212	4 505 676	5 287 604	3 796 212	4 505 676	5 287 604
Ungarn	341 289	462 618	597 402	341 289	462 618	597 402	435 279	574 067	717 756
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	14 361	22 201	26 275	15 075	23 526	26 524	15 075	23 526	26 524
Italien	28 926 072	34 910 707	42 335 570	31 392 416	38 330 149	46 921 350	31 392 416	39 523 876	49 262 026
Japan	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000	8 733 000
Korea	14 928 000	26 679 000	42 469 000	15 108 000	26 859 000	42 529 000	15 108 000	26 859 000	42 529 000
Mexiko	29 105	38 606	63 264	37 092	47 174	76 196	m	m	m
Niederlande	47 980	58 480	71 900	50 520	63 570	78 980	50 950	88 750	105 240
Neuseeland	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220
Norwegen	165 228	201 446	204 211	165 228	201 446	204 211	178 752	207 309	222 078
Portugal	1 998 800	3 007 500	5 192 800	1 998 800	3 007 500	5 192 800	1 998 800	3 007 500	5 192 800
Schottland	12 510	20 796	20 796	m	m	m	12 510	20 796	20 796
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	3 096 257	3 631 038	4 648 785	3 096 257	3 631 038	4 648 785	3 590 887	4 214 139	5 287 728
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	65 504	87 585	100 847	76 772	104 350	117 629	92 163	121 937	136 001
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Angaben zu den Gehältern in der Euro-Zone in den alten Landeswährungen, um einen Vergleich der Angaben für 1996 und 2001 zu ermöglichen.

2. Die Lehrergehälter in Landeswährung (1996) mittels BIP-Deflatoren (1996, 2001) und KKP (Januar 2001) in US-Dollar umgerechnet und inflationsbereinigt (2001).

3. Angaben zu den Lehrergehältern in 1996 beziehen sich auf ganz Belgien.

Quelle: OECD.

Tabelle X2.4a (Forts.)

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter (1996, 2001)<sup>1</sup>

	Lehrergehälter in Landeswährung (2001) <sup>2</sup>									BIP-Deflator (1996=100)
	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II, allgemeinbildend			
	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung	
<b>OECD-Länder</b>										
Australien	37 135	52 709	52 709	37 195	52 648	52 648	37 194	52 648	52 648	110
Österreich	293 364	390 454	587 532	304 238	416 334	632 629	310 398	433 010	661 035	105
Belgien (fläm.) <sup>3</sup>	916 528	1 230 325	1 456 670	916 528	1 283 477	1 564 691	1 137 153	1 641 278	1 972 790	108
Belgien (frz.) <sup>3</sup>	872 308	1 190 743	1 428 867	888 505	1 254 061	1 536 231	1 107 248	1 613 095	1 945 737	108
Tschechische Rep.	153 341	199 718	264 009	153 341	199 718	264 009	174 778	222 333	301 485	131
Dänemark	264 000	299 000	299 000	264 000	299 000	299 000	255 000	339 000	362 000	111
England	15 141	23 958	23 958	15 141	23 958	23 958	15 141	23 958	23 958	113
Finnland	118 900	162 900	168 300	133 800	185 500	194 400	138 500	194 400	205 700	112
Frankreich	134 432	180 835	266 817	148 766	195 169	281 857	148 766	195 169	281 857	105
Deutschland	71 390	86 346	92 628	74 067	91 167	95 175	80 103	98 202	102 609	104
Griechenland	4 818 952	5 832 446	7 031 622	4 818 952	5 832 446	7 031 622	4 818 952	5 832 446	7 031 622	124
Ungarn	691 692	977 280	1 331 064	691 692	977 280	1 331 064	840 552	1 228 536	1 615 776	172
Island	1 480 272	1 641 162	1 698 641	1 480 272	1 641 162	1 698 641	2 041 400	2 590 600	2 832 600	125
Irland	17 796	28 844	32 558	18 684	28 844	32 869	18 684	29 155	32 869	126
Italien	35 923 289	43 472 039	52 411 123	38 767 304	47 424 304	57 689 387	38 767 304	48 777 387	60 380 387	112
Japan	3 478 000	6 566 000	8 378 000	3 478 000	6 566 000	8 378 000	3 478 000	6 570 000	8 631 000	96
Korea	18 302 750	31 146 750	49 855 800	18 206 750	31 050 750	49 759 800	18 206 750	31 050 750	49 759 800	106
Mexiko	73 336	96 846	160 197	93 954	122 746	202 027	m	m	m	185
Niederlande	55 754	66 485	80 482	57 853	71 163	88 413	58 411	99 248	117 353	116
Neuseeland	26 000	50 300	50 300	26 000	50 300	50 300	26 000	50 300	50 300	109
Norwegen	243 100	274 000	298 200	243 100	274 000	298 200	243 100	274 000	298 200	128
Portugal	2 542 400	3 761 200	6 776 100	2 542 400	3 761 200	6 776 100	2 542 400	3 761 200	6 776 100	120
Schottland	14 550	23 313	23 313	14 550	23 313	23 313	14 550	23 313	23 313	113
Slowakische Rep.	81 000	100 560	115 440	81 000	100 560	127 560	81 000	100 560	141 120	134
Spanien	3 371 421	3 933 670	4 907 865	3 791 978	4 417 574	5 493 269	3 932 164	4 578 875	5 688 403	116
Schweden	205 100	245 400	271 800	205 100	245 400	271 800	220 100	262 700	282 900	106
Schweiz	66 597	87 470	104 286	78 562	104 195	122 914	93 998	121 368	142 369	103
Türkei	3 130 218 000	3 760 938 000	5 415 618 000	a	a	a	2 864 088 000	3 494 808 000	5 149 488 000	1 151
Vereinigte Staaten	28 681	41 595	50 636	28 693	41 595	49 728	28 806	41 708	49 862	109

1. Angaben zu den Gehältern in der Euro-Zone in den alten Landeswährungen, um einen Vergleich der Angaben für 1996 und 2001 zu ermöglichen.

2. Die Lehrergehälter in Landeswährung (1996) mittels BIP-Deflatoren (1996, 2001) und KKP (Januar 2001) in US-Dollar umgerechnet und inflationsbereinigt (2001).

3. Angaben zu den Lehrergehältern in 1996 beziehen sich auf ganz Belgien.

Quelle: OECD.

Tabelle X2.4b

## Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter (1996, 2001)

	Kaufkraftparität (KKP) (2000) <sup>1</sup>	Kaufkraftparität (KKP) (2001) <sup>1</sup>	Kaufkraftparität (KKP) (Januar 2001) <sup>1</sup>	Bruttoinlandsprodukt (in Millionen, Landeswährung, Kalenderjahr 2001) <sup>1</sup>	Bruttoinlandsprodukt (in Millionen, Landeswährung, Kalenderjahr 1996) <sup>1</sup>
<b>OECD-Länder</b>					
Australien	1.32	1.33	1.33	713 627	529 886
Österreich	12.57	12.52	12.55	2 915 216	2 449 959
Belgien (fläm.) <sup>2</sup>	37.21	37.25	37.23	10 257 710	8 349 916
Belgien (frz.) <sup>2</sup>	37.21	37.25	37.23	10 257 710	8 349 916
Tschechische Rep.	14.08	14.57	14.33	2 157 828	1 566 968
Dänemark	8.30	8.34	8.32	1 344 488	1 060 887
England <sup>3</sup>	0.65	0.65	0.65	987 735	762 214
Finnland	5.90	5.90	5.90	808 477	586 897
Frankreich	6.22	6.17	6.19	9 601 387	7 951 366
Deutschland	1.87	1.85	1.86	4 050 915	3 586 405
Griechenland	238.76	241.15	239.96	44 613 035	29 935 228
Ungarn	105.60	112.61	109.10	14 823 932	6 893 934
Island	84.80	90.56	87.68	750 031	474 586
Irland	0.75	0.78	0.77	90 160	45 742
Italien	1 522.88	1 529.65	1 526.26	2 355 848 091	1 902 275 700
Japan	155.28	149.81	152.55	503 303 500	510 802 400
Korea	729.93	724.01	726.97	545 013 252	418 478 988
Mexiko	6.17	6.36	6.27	5 765 922	2 525 575
Niederlande	2.00	2.06	2.03	945 771	694 299
Neuseeland	1.44	1.48	1.46	120 231	96 911
Norwegen	9.07	9.05	9.06	1 510 866	1 026 924
Portugal	128.09	131.54	129.81	24 600 144	17 287 603
Schottland <sup>3</sup>	0.65	0.65	0.65	987 735	762 214
Slowakische Rep.	14.77	15.21	14.99	989 297	628 588
Spanien	126.49	128.67	127.58	108 423 939	77 244 867
Schweden	9.55	9.53	9.54	2 167 196	1 817 149
Schweiz	1.90	1.90	1.90	414 882	365 833
Türkei	302 272.28	465 131.47	383 701.87	181 408 563 151	14 772 110 189
Vereinigte Staaten	1.00	1.00	1	10 019 700	7 751 100

1. Angaben zu den Gehältern in der Euro-Zone in den alten Landeswährungen angegeben, um einen Vergleich der Angaben für 1996 und 2001 zu ermöglichen. 2. Angaben zum Bruttoinlandsprodukt (1996 und 2001) beziehen sich auf ganz Belgien. 3. Angaben zum Bruttoinlandsprodukt (1996 und 2001) beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.

Quelle: OECD.

Tabelle X2.4b (Forts.)

## Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter (1996, 2001)

OECD-Länder	Gesamtbevölkerung in Tausend (Kalender- jahr 2001)	Gesamtbevölkerung in Tausend (Kalender- jahr 1996)	BIP pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraft- bereinigt, Kalenderjahr 2001) <sup>1</sup>	BIP pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraft- bereinigt, Kalenderjahr 1996) <sup>2</sup>	Referenzjahr für die Gehaltsdaten 2001	Anpassung an die Inflation (2000)
Australien	19 470 000	18 420 000	27 474	23 982	2000/2001	1.00
Österreich	8 131 953	8 059 385	28 626	25 551	2000/2001	1.00
Belgien (fläm.) <sup>3</sup>	10 281 000	10 155 000	26 782	23 789	2000/2001	1.00
Belgien (frz.) <sup>3</sup>	10 281 000	10 155 000	26 782	23 789	2000/2001	1.00
Tschechische Rep.	10 260 408	10 315 300	14 433	13 648	2000/2001	1.00
Dänemark	5 357 000	5 256 000	30 082	26 747	April 1, 2000	0.98
England <sup>4</sup>	60 012 000	58 075 800	25 294	22 883	Oct 2000/Sep 2001	1.00
Finnland	5 188 000	5 125 000	26 434	21 726	2001	0.98
Frankreich	60 908 000	59 634 345	25 538	22 694	2000/2001	1.00
Deutschland	82 340 000	81 896 000	26 587	24 496	2000/2001	1.00
Griechenland	10 954 982	10 475 878	16 887	14 673	2000	1.02
Ungarn	10 187 000	10 311 000	12 922	10 235	2000/2001	1.00
Island	284 600	268 927	29 101	24 375	Jan 2001	1.00
Irland	3 852 552	3 626 082	30 052	20 476	2001	0.98
Italien	57 927 000	57 397 000	26 587	24 293	2000/2001	1.00
Japan	127 210 000	125 864 000	26 410	25 880	2000/2001	1.00
Korea	47 342 828	45 524 681	15 901	13 509	2001	1.00
Mexiko	99 109 143	92 159 259	9 141	7 955	2000/2001	1.00
Niederlande	16 043 000	15 526 000	28 685	25 142	Jan 2001	1.00
Neuseeland	3 850 000	3 714 000	21 119	19 298	2001	0.98
Norwegen	4 513 000	4 381 000	37 008	33 284	2000	1.08
Portugal	10 061 000	10 055 580	18 589	15 672	2000/2001	1.00
Schottland <sup>4</sup>	60 012 000	58 075 800	25 294	22 883	2000/2001	1.00
Slowakische Rep.	5 379 000	5 374 000	12 089	10 301	Jan-Jun 2001	0.98
Spanien	40 265 500	39 278 800	20 928	17 732	2000	1.02
Schweden	8 896 000	8 841 000	25 551	22 957	2000	1.00
Schweiz	7 231 000	7 072 000	30 266	28 131	2001	1.00
Türkei	68 610 000	62 695 000	5 685	5 832	2000	1.23
Vereinigte Staaten	285 908 000	269 448 000	35 045	31 492	2000/2001	1.00

1. BIP pro Kopf in Landeswährung (2001) mittels KKP (2001), Gesamtbevölkerung (2001) und öffentliche Gesamtausgaben als Anteil des BIP (2001) in US-Dollar umgerechnet. Diese Daten liegen in der Tabelle vor. 2. BIP pro Kopf in Landeswährung (1996) mittels BIP-Deflatoren (1996, 2001), KKP (2001), Gesamtbevölkerung (1996) und öffentliche Gesamtausgaben als Anteil des BIP (1996) in US-Dollar umgerechnet. Diese Daten liegen in dieser Tabelle vor. 3. Angaben zum Bruttoinlandsprodukt (1996 und 2001) beziehen sich auf ganz Belgien. 4. Angaben zum Bruttoinlandsprodukt (1996 und 2001) beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.

Quelle: OECD.

## Allgemeine Hinweise

### Definitionen

Das **Bruttoinlandsprodukt (BIP)** entspricht der Wertschöpfung der von inländischen Herstellern produzierten Waren und Dienstleistungen, einschließlich Handel und Transport, abzüglich des Werts für den Zwischenverbrauch des Käufers plus Importzölle. Das BIP wird in der jeweiligen Landeswährung (in Millionen) angegeben. Für Länder, die diese Informationen für ein Bezugsjahr angeben, das vom Kalenderjahr abweicht (z.B. Australien und Neuseeland), werden Anpassungen durch lineare Gewichtung des jeweiligen BIP zwischen zwei aufeinander folgenden nationalen Bezugsjahren entsprechend dem Kalenderjahr vorgenommen.

Der **BIP-Deflator** wird berechnet durch Division des BIP zu Marktpreisen durch das BIP zu konstanten Preisen. Er liefert einen Hinweis auf das relative Preisniveau in einem Land. Die Daten basieren auf dem Jahr 1995.

Das **BIP pro Kopf** ist das Bruttoinlandsprodukt (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt) dividiert durch die Bevölkerung.

Die **Kaufkraftparitäts-Umrechnungskurse (KKP)** sind die Währungsumrechnungskurse, die die Kaufkraft verschiedener Währungen ausgleichen. Dies bedeutet, dass man mit einer bestimmten Geldsumme, wenn sie anhand der KKP-Kurse in die verschiedenen Währungen umgerechnet wird, in allen Ländern den gleichen Waren- und Dienstleistungskorb erwerben kann. Daher sind es die KKP-Währungsumrechnungskurse, die die Preisniveau-Unterschiede zwischen den Ländern aufheben. Werden Ausgaben bezogen auf das BIP für verschiedene Länder mit Hilfe der KKP in eine einheitliche Währung umgerechnet, werden sie praktisch anhand der gleichen internationalen Preise ausgedrückt, so dass Vergleiche zwischen den Ländern nur die Unterschiede im Volumen der gekauften Waren und Dienstleistungen widerspiegeln.

Die **öffentlichen Gesamtausgaben**, wie bei der Berechnung der Indikatoren verwendet, entsprechen den nicht rückzahlbaren laufenden Ausgaben und Investitionsausgaben auf allen Ebenen des Staates.

Die laufenden Ausgaben umfassen die konsumtiven Ausgaben (z.B. Arbeitsentgelte für Mitarbeiter, Verbrauch von Vorprodukten und -dienstleistungen, Verbrauch von Sachvermögen und Militärausgaben), geleistete Besitzzeinkommen, Subventionen und andere geleistete Transferzahlungen (z.B. Sozialversicherung, soziale Unterstützung, Renten und andere Unterstützungsleistungen). Investitionsausgaben sind Ausgaben zum Erwerb und/oder der Wertsteigerung von Gütern des Anlagevermögens, Grundstücken, immateriellen Vermögensgegenständen, Staatsanleihen und nicht-militärischen Sachvermögen und Ausgaben zur Finanzierung von Nettokapitaltransfers.

Die **Arbeitslosenquote** ist berechnet als der Anteil Arbeitsloser an der Erwerbsbevölkerung in Prozent. Arbeitslosigkeit wird in diesem Zusammenhang nach den Definitionen des Internationalen Arbeitsamts (ILO) definiert. Die Erwerbsquote für eine bestimmte Altersgruppe bezieht sich auf den Anteil von Einzelpersonen an der Bevölkerungsgruppe des gleichen Alters (in %), die entweder beschäftigt oder arbeitslos sind, wobei diese Begriffe gemäß den ILO-Richtlinien definiert sind. Die Quoten für bestimmte Altersgruppen werden entsprechend definiert.

### Quellen

Die Ausgabe des Jahres 2003 der *National Accounts of OECD countries: Main Aggregates, Volume I*

Der theoretische Rahmen der OECD National Accounts wurde viele Jahre von der UN-Publikation *A System of National Accounts* vorgegeben, die 1968 erschien. Im Jahr 1993 erschien eine überarbeitete Fassung (häufig als *SNA93* bezeichnet).

OECD Analytical Data Base, Januar 2003





## Anhang 3

### Quellen, Methoden und technische Hinweise

**Anhang 3 zu Quellen und Methoden  
liegt nur in elektronischer Form vor.**

**Er kann eingesehen werden unter  
[www.oecd.org/edu/eag2003](http://www.oecd.org/edu/eag2003).**





# Glossar

---

**Abschluss:** Der Begriff Abschluss wird von den Ländern nicht einheitlich definiert: In manchen Ländern erhält man einen Abschluss als Folge einer oder mehrerer bestandener Prüfungen. In anderen Ländern wird der Abschluss nach Ableistung einer vorgeschriebenen Anzahl von Unterrichtsstunden erreicht (auch wenn der Abschluss eines Teils oder aller Unterrichtsstunden auch Prüfungen erfordern kann). Siehe auch *Absolventen*, *Brutto-Abschlussquoten* und *Netto-Abschlussquoten*.

**Abschlussquote:** Siehe *Brutto-Abschlussquoten* und *Netto-Abschlussquoten*.

**Absolventen:** Absolventen sind definiert als Schüler oder Studierende, die im Abschlussjahr eines Bildungsbereichs (z. B. des Sekundarbereich II) an einem Bildungsgang teilnahmen und diesen im Bezugsjahr, unabhängig von ihrem Alter, erfolgreich beendeten. Es gibt jedoch Ausnahmen (insbesondere im Hochschulbereich), wo durch die Verleihung eines Zertifikats ein Abschluss auch anerkannt werden kann, ohne dass der Absolvent in dem betreffenden Bildungsgang eingeschrieben sein muss. Siehe auch *Abschluss*, *Brutto-Abschlussquoten*, *Netto-Abschlussquoten* und *Zahl der Absolventen ohne Doppelzählungen*.

**Allgemeinbildende Bildungsgänge:** Allgemeinbildende Bildungsgänge sollen die Teilnehmer weder explizit auf bestimmte Berufsfelder noch auf den Eintritt in einen weiterführenden berufsbildenden oder technischen Bildungsgang vorbereiten. Weniger als 25 Prozent des Inhalts des Bildungsgangs sollten berufsbildend oder technisch sein. Siehe auch *Ausrichtung eines Bildungsgangs*, *Berufsbildende Bildungsgänge*, *Berufsvorbereitende Bildungsgänge* und *Sekundarbereich II (ISCED 3)*.

**Arbeitslose:** Arbeitslose sind gemäß den ILO-Richtlinien als Personen definiert, die ohne Arbeit und arbeitssuchend sind und derzeit dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Siehe auch *Arbeitslosenquote*, *Beschäftigte*, *Erwerbsbevölkerung*, *Erwerbsquote* und *Erwerbsstatus*.

**Arbeitslosenquote:** Die Arbeitslosenquote ist gemäß den ILO-Richtlinien definiert als die Anzahl der Arbeitslosen dividiert durch die Anzahl der Erwerbs-

personen ( $\times 100$ ), die Angabe erfolgt in Prozent. Siehe auch *Arbeitslose*, *Beschäftigte*, *Erwerbsbevölkerung* und *Erwerbsquote*.

**Arbeitsproduktivität:** BIP dividiert durch die Zahl der Beschäftigten

**Arbeitszeit in der Schule:** Arbeitszeit in der Schule bezieht sich auf die Arbeitszeit, die Lehrer an der Schule verbringen müssen und enthält sowohl die Unterrichtszeit als auch Zeit für Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts. Siehe auch *Arbeitszeit*, *Unterrichtstage*, *Unterrichtswochen* und *Zahl der Unterrichtsstunden*.

**Arbeitszeit:** Die Arbeitszeit bezieht sich auf die regulären Arbeitsstunden eines Vollzeit-Lehrers. Gemäß den formellen Vorschriften in einem bestimmten Land kann sich die Arbeitszeit beziehen auf ausschließlich für den Unterricht aufgewendete Zeit (und andere lehrplanbezogene Tätigkeiten für die Schüler, wie Haus- und Klassenarbeiten, jedoch keine jährlichen Prüfungen); oder auch Zeit, die in direktem Zusammenhang mit dem Unterricht steht, sowie Stunden, die anderen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten gewidmet sind, z. B. Unterrichtsvorbereitung, Beratung der Schüler, Korrekturen von Haus- und Klassenarbeiten, Tätigkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung, Besprechungen mit den Eltern, Lehrerkonferenzen und allgemeine schulische Aufgaben. Nicht enthalten sind vergütete Überstunden. Siehe auch *Arbeitszeit in der Schule*, *Beschäftigte im Bildungsbereich*, *Lehrende Beschäftigte*, *Lehrkräfte*, *Teilzeit-Lehrer*, *Unterrichtstage*, *Unterrichtswochen*, *Vollzeitäquivalente Lehrer*, *Vollzeit-Lehrer*, *Zahl der Unterrichtsstunden* und *Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis*.

**Ausbildungs-/Studienanfänger:** Ausbildungs-/Studienanfänger in einem bestimmten Bildungsbereich sind Schüler/Studierende, die erstmalig einen bestimmten Bildungsgang beginnen, der zu einem anerkannten Abschluss des betreffenden Bildungsbereichs führt, unabhängig davon, ob diese Schüler/Studierenden zu Beginn des Bildungsgangs oder in einem fortgeschrittenen Stadium einsteigen. Siehe auch *Studienanfängerquoten*.

**Ausgaben für Bildungseinrichtungen:** Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen umfassen sowohl Ausgaben für unterrichterteilende Bildungseinrichtungen als auch für solche, die keinen Unterricht erteilen. Siehe auch *Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen, Nicht-unterrichterteilende Bildungseinrichtungen und Unterrichtsunterstützende Bildungseinrichtungen*.

**Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen:** Die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen umfassen alle Ausgaben, die direkt mit Unterricht und Bildung in Zusammenhang stehen. Hierzu sollten alle Ausgaben für Lehrer, Schulgebäude, Unterrichtsmaterial, Unterricht außerhalb der Schulen und die Verwaltung gehören. Siehe auch *Ausgaben für Forschung und Entwicklung (F&E-Ausgaben) und Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen*.

**Ausgaben für Forschung und Entwicklung (F&E-Ausgaben):** Die Ausgaben für Forschung und Entwicklung (F&E-Ausgaben) enthalten sämtliche Ausgaben für Forschung an Hochschulen und anderen tertiären Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob diese aus dem allgemeinen Etat der Einrichtungen, über separate Zuschüsse oder über Verträge mit öffentlichen oder privaten Geldgebern finanziert werden. Dies umfasst alle Forschungsinstitute und Versuchsanstalten, die Hochschuleinrichtungen direkt unterstehen, von diesen verwaltet werden oder mit ihnen assoziiert sind. Siehe auch *Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen und Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen*.

**Ausgaben für nicht unterrichtsbezogene Dienstleistungen im Bildungsbereich:** Hierzu gehören z. B. öffentliche Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen wie Mahlzeiten, Transport zur Schule, Unterbringung auf dem Campus; private Mittel für zusätzliche Dienstleistungen; subventionierte private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Schüler/Studierenden bzw. reduzierte Tarife im ÖPNV; und private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Schüler/Studierenden bzw. deren Transport von und zur Bildungseinrichtung. Siehe auch *Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen, Ausgaben für Forschung und Entwicklung (F&E-Ausgaben) und Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen*.

**Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen:** „Zusätzliche Dienstleistungen“ sind Dienstleistungen, die von den Bildungseinrichtungen neben dem eigentlichen Bildungsauftrag erbracht werden. Die beiden Hauptkomponenten hierbei sind soziale Dienste für Schüler/Studierende und Dienstleistungen für die Allgemeinheit. Im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht-tertiären Bereich umfassen die sozialen Dienstleistungen die Bereitstellung von Mahlzeiten, die Gesundheitsdienste sowie Schultransporte. Im Tertiärbereich sind es Wohnheime, Mensen und Gesundheitsdienste. Zu den Dienstleistungen für die Allgemeinheit zählen Museen, Radio- und Fernsehsendungen, Sport-, Freizeit- und Kulturprogramme. Kinderbetreuungsangebote, sowohl tagsüber als auch abends, durch Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs zählen nicht zu den zusätzlichen Dienstleistungen. Zu den Einheiten, die zusätzliche Dienstleistungen erbringen, gehören separate Organisationen und Unternehmen, die bildungsbezogene Dienstleistungen wie Berufs- oder psychologische Beratung, Vermittlung von Stellen und Praktika, Transport von Schülern/Studierenden, sowie Unterkunft und Verpflegung für Schüler/Studierende anbieten. Siehe auch *Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen und Ausgaben für Forschung und Entwicklung (F&E-Ausgaben)*.

**Ausgaben über die durchschnittliche Dauer tertiärer Studiengänge:** Die erwarteten Ausgaben über die durchschnittliche Dauer tertiärer Studiengänge werden durch Multiplikation der aktuellen jährlichen Ausgaben mit der typischen Dauer solcher Studiengänge berechnet.

**Ausländische Studierende:** Studierende, die nicht Staatsangehörige des Landes sind, für die Daten erhoben werden, gelten als ausländische Studierende. Diese Klassifikation ist zwar pragmatisch und operational, kann jedoch aufgrund der unterschiedlichen nationalen Gesetze und Regelungen zur Einbürgerung von Migranten zu Inkonsistenzen führen. Hinzu kommt, dass einige Länder keine separaten Angaben über ausländische Studierende machen können, die eine ständige Aufenthaltsgenehmigung besitzen. Daher wird in den Ländern, in denen eine strenge Einbürgerungspolitik verfolgt wird und nicht zwischen aus-

ländischen Studierenden mit und ohne ständige Aufenthaltsgenehmigung unterschieden werden kann, die Anzahl der ausländischen Studierenden im Vergleich zu den Ländern, in denen Einwanderer leichter die Staatsbürgerschaft erwerben können, möglicherweise zu hoch angesetzt.

**Ausrichtung eines Bildungsgangs:** Die Ausrichtung eines Bildungsgangs in der Definition der Internationalen Standard-Klassifikation des Bildungswesen (ISCED) bezieht sich darauf, inwieweit ein Bildungsgang speziell auf eine bestimmte Art von Berufen oder Tätigkeiten ausgerichtet ist und zu einer arbeitsmarktrelevanten Qualifikation führt. Siehe auch *Allgemeinbildende Bildungsgänge, Berufsbildende Bildungsgänge und Berufsvorbereitende Bildungsgänge*.

**Berufliche Weiterentwicklung** bezieht sich auf jegliche Aktivität, die der Weiterentwicklung der Kenntnisse und Fähigkeiten, des Wissens, der Fachkenntnisse und anderer Charakteristika eines Einzelnen als Lehrer dienen. Dazu gehören individuelles Studium und Reflektion, die gemeinsame Entwicklung neuer Ansätze ebenso wie formal gestaltete Kurse.

**Berufsbildende Bildungsgänge:** Berufsbildende Bildungsgänge bereiten die Teilnehmer für die direkte Aufnahme einer Beschäftigung in bestimmten Berufsfeldern, ohne weitere berufliche Qualifizierung, vor. Der erfolgreiche Abschluss eines solchen Bildungsganges führt zu einer für den Arbeitsmarkt relevanten beruflichen Qualifikation. Bei einigen Indikatoren wird bei den berufsbildenden Bildungsgängen zwischen schulischen Ausbildungen und kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen unterschieden, und zwar auf der Grundlage des jeweiligen Ausbildungsumfangs in Bildungseinrichtungen und am Arbeitsplatz. Siehe auch *Allgemeinbildende Bildungsgänge, Ausrichtung eines Bildungsgangs, Berufsvorbereitende Bildungsgänge, Kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen, Schulische Ausbildungsgänge und Sekundarbereich II (ISCED 3)*.

**Berufsvorbereitende Bildungsgänge:** Berufsvorbereitende Bildungsgänge sollen den Teilnehmern als Einführung in die Arbeitswelt dienen und sie für den

späteren Eintritt in einen berufsbildenden oder technischen Bildungsgang vorbereiten. Durch den erfolgreichen Abschluss wird keine für den Arbeitsmarkt relevante berufliche oder technische Qualifikation erworben. Siehe auch *Allgemeinbildende Bildungsgänge, Ausrichtung eines Bildungsgangs, Berufsbildende Bildungsgänge und Sekundarbereich II (ISCED 3)*.

**Beschäftigte im Bildungsbereich:** Die Klassifikation beruht auf der Funktion der Beschäftigten und gliedert die Beschäftigten entsprechend nach vier Hauptfunktionen: 1. Lehrende Beschäftigte, 2. Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende 3. Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung und 4. Wartungs- und Betriebspersonal. Die lehrenden Beschäftigten werden weiter unterteilt in Lehrkräfte (Lehrer) und Hilfslehrkräfte. Für die Zwecke von Indikator D2 werden nur die lehrenden Beschäftigten berücksichtigt. Siehe auch *Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung, Lehrende Beschäftigte, Lehrkräfte, Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende, Teilzeit-Lehrer, Vollzeitäquivalente Lehrer, Vollzeit-Lehrer, Wartungs- und Betriebspersonal, Zahl der Unterrichtsstunden und Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis*.

**Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung:** Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung, die die Verwaltung und das Management einer Bildungseinrichtung unterstützen bzw. auf übergeordneten Ebenen des Bildungssystems unterstützend tätig sind. Siehe auch *Beschäftigte im Bildungsbereich, Lehrende Beschäftigte, Lehrkräfte, Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende, Wartungs- und Betriebspersonal und Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis*.

**Beschäftigte:** Beschäftigte sind gemäß der Definition in den Richtlinien des Internationalen Arbeitsamts (ILO) diejenigen, die während der untersuchten Bezugswoche: mindestens eine Stunde für ein Gehalt (Arbeitnehmer) oder für einen Gewinn (Selbständige und unentgeltlich mithelfende Familienangehörige) arbeiten, oder einen Arbeitsplatz haben aber vorübergehend nicht zur Arbeit gehen (aufgrund von Verletzung, Krankheit, Urlaub oder Ferien, Streik oder Aussperrung, Bildungs- oder Schulungsurlaub, Mutterschafts- oder Erziehungs-

urlaub, usw.) und eine formelle Bindung an ihren Arbeitsplatz haben. Siehe auch *Arbeitslose*, *Arbeitslosenquote*, *Erwerbsbevölkerung*, *Erwerbsquote* und *Erwerbsstatus*.

**Bildungsbeteiligung:** Die Bildungsbeteiligung wird als Netto-Bildungsbeteiligung angegeben, die berechnet wird, indem die Zahl der Lernenden einer bestimmten Altersgruppe in allen Bildungsbereichen durch die Gesamtzahl der Personen in der entsprechenden Altersgruppe in der Bevölkerung dividiert wird.

**Bildungseinrichtungen:** Eine Bildungseinrichtung ist definiert als eine organisatorische Einheit, die Einzelpersonen Unterrichtsleistungen bzw. Einzelnen und anderen Einrichtungen bildungsbezogene Dienstleistungen anbietet. Siehe *Öffentliche Bildungseinrichtungen* und *Private Bildungseinrichtungen*.

**Bildungserwartung (in Jahren):** Die Bildungserwartung (in Jahren) ist die voraussichtliche durchschnittliche Dauer der formalen Bildung eines 5-jährigen Kindes während seines gesamten Lebens. Die Berechnung erfolgt durch Addition der Netto-Bildungsbeteiligung für jede einzelne Altersstufe ab dem 5. Lebensjahr.

**Bildungsstand:** Der Bildungsstand wird ausgedrückt durch den höchsten abgeschlossenen Bildungsbereich, wobei die Bildungsbereiche gemäß der Internationalen Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED) definiert sind.

**BIP:** Siehe *Bruttoinlandsprodukt*

**Brutto-Abschlussquoten:** Die Brutto-Abschlussquoten beziehen sich auf die Gesamtzahl der Absolventen des betreffenden Bildungsbereichs (die jeden Alters sein können) dividiert durch die Bevölkerung im typischen Abschlussalter des Bildungsbereichs. In vielen Ländern ist es jedoch schwierig, ein typisches Abschlussalter anzugeben, weil die Altersverteilung der Absolventen sehr weit gestreut ist. Siehe auch *Abschluss*, *Absolventen*, *Netto-Abschlussquoten* und *Zahl der Absolventen ohne Doppelzählungen*.

**Bruttoinlandsprodukt (BIP):** Das Bruttoinlandsprodukt bezieht sich auf den Herstellungswert der

Bruttoproduktion inländischer Produzenten, einschließlich Vertrieb und Transport, abzüglich des Werts des Zwischenverbrauchs der Endverbraucher, zuzüglich Einfuhrzölle. Das BIP wird in der jeweiligen Landeswährung (in Millionen) angegeben. Für Länder, die diese Informationen für ein Bezugsjahr angeben, das vom Kalenderjahr abweicht (z. B. Australien und Neuseeland), werden Anpassungen durch lineare Gewichtung ihres BIP zwischen zwei aufeinanderfolgenden nationalen Bezugsjahren entsprechend dem Kalenderjahr vorgenommen. Die BIP-Daten sind Anhang 2 zu entnehmen.

**Computer:** Der Begriff wird bei dem Indikator zur Verfügbarkeit und Nutzung von Computern verwendet, um jene Computer zu bezeichnen, die andere Multimedialgeräte wie z. B. ein CD-ROM-Laufwerk oder eine Soundkarte unterstützen können, und die in der Schule zu Bildungszwecken genutzt werden. Computer, die ausschließlich zu Unterhaltungszwecken genutzt werden, sind nicht enthalten.

**Dauer von Bildungsgängen:** Die Dauer von Bildungsgängen bezieht sich auf die festgelegte Anzahl von Jahren, in denen ein Bildungsgang abgeschlossen werden kann.

**Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen:** Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen umfassen den durch eine staatliche Stelle selbst vorgenommenen Erwerb von Bildungsressourcen zur Verwendung durch Bildungseinrichtungen (z. B. direkte Zahlungen von Gehältern an Lehrer durch ein zentrales oder regionales Bildungsministerium, direkte Zahlungen einer Kommune an Baufirmen zur Errichtung von Schulgebäuden, und die Beschaffung von Lehrbüchern durch eine zentrale oder regionale Behörde zur späteren Verteilung an lokale Behörden oder Schulen), sowie Zahlungen einer staatlichen Stelle an Bildungseinrichtungen, die für den Erwerb von Bildungsressourcen selbst verantwortlich sind (vom Staat bereitgestellte Haushaltsmittel oder pauschale Zuschüsse für eine Hochschule, die diese zur Besoldung des Personals und zum Erwerb sonstiger Ressourcen verwendet, staatliche Zuweisungen an finanziell autonome öffentliche Schulen, staatliche Subventionen an



private Schulen sowie staatliche Zahlungen für vertraglich an private Unternehmen vergebene Forschungsaufträge im Bereich Bildung). Zu den direkten Ausgaben einer staatlichen Stelle zählen nicht die Schul- und Studiengebühren, die diese Behörde von Schülern/Studierenden an öffentlichen Bildungseinrichtungen in ihrem Zuständigkeitsbereich erhält (oder von deren Familien), auch wenn die Schul- und Studiengebühren zunächst einmal an die staatliche Stelle gezahlt werden, und nicht an die betreffende Bildungseinrichtung. Siehe auch *Nicht-unterrichterteilende Bildungseinrichtungen* und *Unterrichterteilende Bildungseinrichtungen*.

**Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaften-Studie (TIMSS):** Die von der IEA durchgeführte Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaften-Studie testete 1995, 1999 und 2003 die mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen von Viert- und Achtklässlern

**Duale Ausbildungsprogramme:** Duale Ausbildungsprogramme stellen eine Kombination aus Phasen des Arbeitens und des Lernens dar, die beide Bestandteil einer integrierten, formalen Bildung bzw. Ausbildung sind. Zu solchen Programmen zählen beispielsweise das „duale System“ in Deutschland, die „*apprentissage*“ oder „*formation en alternance*“ in Frankreich und Belgien, Praktika oder „kooperative“ Ausbildungen in Kanada, „*apprenticeship*“ in Irland und „*youth training*“ im Vereinigten Königreich.

**Eigentliche Bildungsdienstleistungen:** Siehe *Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen*.

**Elementarbereich (ISCED o):** Der Elementarbereich ist definiert als erste Stufe organisierten Unterrichts, der sehr kleine Kinder an eine schulähnliche Umgebung heranführen soll, d. h. er soll eine Brücke zwischen der Atmosphäre im Elternhaus und der in der Schule herstellen. Programme auf ISCED-Stufe o sollten in Einrichtungen oder Schulen stattfinden, die geeignet sind, den Aufgaben im Zusammenhang mit Bildung und Erziehung von mindestens 3 Jahre alten Kindern gerecht zu werden, und über entsprechend ausgebildetes Personal verfügen, um für Kinder dieser Altersgruppe adäquate

Angebote durchzuführen. Siehe auch *Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED)*.

**Erfolgsquoten:** Erfolgsquoten im Tertiärbereich werden definiert als Prozentsatz derjenigen Studienanfänger im jeweiligen Bildungsbereich, die diesen mit einem ersten Abschluss beenden. Die Erfolgsquote wird berechnet als das Verhältnis der Anzahl der Studierenden, die einen ersten Abschluss erwerben, zur Anzahl der Studienanfänger im entsprechenden Bildungsbereich vor  $n$  Jahren, wobei  $n$  der Anzahl an Jahren entspricht, die zum Erwerb des Abschlusses in einem Vollzeitstudium erforderlich sind. Siehe auch *Studienabbrecher*.

**Erwarteter Prozentsatz:** Der Prozentsatz, den man in der Zelle einer Tabelle erwarten würde, wenn die Prozentsätze in den Zellen nach den Parametern der jeweiligen Kategorie in den Spalten- und Zeilensummen gleichmäßig verteilt wären. Der beobachtete Prozentsatz ist der wirklich für die Zelle erfasste Prozentsatz.

**Erwerbsbevölkerung:** Die Erwerbsbevölkerung insgesamt oder die derzeitige Erwerbsbevölkerung, definiert gemäß den ILO-Richtlinien, umfasst alle Personen, die gemäß der Definition in der OECD-Arbeitsmarktstatistik die Voraussetzungen für die Zugehörigkeit zur Gruppe der Beschäftigten oder Arbeitslosen erfüllen. Siehe auch *Erwerbsstatus*.

**Erwerbseinkommen:** Erwerbseinkommen sind die jährlichen monetären Einkommen, die direkte Zahlungen für erbrachte Arbeitsleistungen darstellen, vor Steuern. Einkommen aus anderen Quellen, wie staatliche Transferzahlungen, Kapitalerträge, die Netto-Wertsteigerung eines vom Eigentümer betriebenen Geschäfts/Unternehmens, und andere Einkommensarten, die nicht direkt mit Arbeit in Verbindung stehen, sind nicht erfasst. Siehe auch *Relative Erwerbseinkommen*.

**Erwerbsquote:** Die Erwerbsquote, die gemäß den Richtlinien des Internationalen Arbeitsamts (ILO) definiert ist, entspricht dem Prozentsatz der Personen in der Bevölkerung der gleichen Altersgruppe, die entweder beschäftigt oder arbeitslos sind. Siehe auch *Arbeitslose, Arbeitslosenquote, Beschäftigte und Erwerbsbevölkerung*.

**Erwerbsstatus:** Der Erwerbsstatus gemäß der Definitionen der ILO-Richtlinien bezieht sich auf den Status innerhalb der Erwerbsbevölkerung wie in den OECD-Arbeitskräftestatistiken festgelegt. Siehe auch Arbeitslose, Beschäftigte und Erwerbsbevölkerung.

**Finanzhilfen für Studierende:** Die Finanzhilfen für Studierende umfassen zum einen staatliche Stipendien und andere staatliche Zuschüsse an Studierende oder Privathaushalte. Dazu zählen neben Stipendien und ähnlichen Zuschüssen (Forschungszuschüsse, Auszeichnungen, Preise) der Wert von speziellen an Studierende in Bar- oder Sachleistungen gezahlten Unterstützungen, wie kostenlose oder ermäßigte Fahrten mit öffentlichen Verkehrsmitteln, sowie Familienbeihilfen oder Kindergeldzahlungen, die abhängig vom Schüler-/Studierendenstatus gezahlt werden. Nicht berücksichtigt werden jegliche Vergünstigungen für Schüler/Studierende oder Privathaushalte in Form von Steuerermäßigungen, Steuersubventionen oder anderen steuerrechtlichen Sonderregelungen. Zum anderen gehören zu den Finanzhilfen Schüler-/Studierendendarlehen, die brutto angegeben werden, d. h. ohne Abzug oder Herausrechnung von Rück- oder Zinszahlungen seitens der Darlehensnehmer (Schüler/Studierende oder Privathaushalte).

**Gehälter von Lehrern:** Die Gehälter von Lehrern werden als gesetzlich bzw. vertraglich festgelegte Gehälter angegeben und beziehen sich auf das reguläre Gehalt gemäß offizieller Besoldungs- und Vergütungsgruppen. Die angegebenen Gehälter sind definiert als die Bruttogehälter (die vom Arbeitgeber für die Arbeit bezahlte Gesamtsumme) abzüglich der Arbeitgeberbeiträge zur Sozial- und Rentenversicherung (gemäß bestehender Besoldungs- und Vergütungsgruppen).

- Die angegebenen Anfangsgehälter beziehen sich auf das reguläre durchschnittliche Bruttojahresgehalt eines Vollzeitlehrers am Anfang der Lehreraufbahn mit der für eine Lehrerqualifikation erforderlichen Mindestausbildung.
- Die Gehälter für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung beziehen sich auf das reguläre Jahresgehalt eines Vollzeitlehrers mit der für eine Lehrerqualifikation erforderlichen Mindestausbildung und 15 Jahren Berufserfahrung.

- Die erfassten Höchstgehälter beziehen sich auf das reguläre maximale Jahresgehalt (an der Spitze der Vergütungs-/Besoldungsordnung) eines Vollzeitlehrers mit dem für seine Stelle mindestens erforderlichen Ausbildungsstand.

Die Gehälter sind angegeben vor Abzug der Einkommenssteuern. Siehe auch *Zulagen zum Grundgehalt*.

**Gehälter:** Gehälter umfasst die Bruttogehälter der im Bildungsbereich Beschäftigten, vor Abzug von Steuern, Beiträgen zur Renten- oder Krankenversicherung sowie anderen Beiträgen zur Sozialversicherung oder anderen Zwecken.

**Geleistete Netto-Kapitaltransferzahlungen:** Sie umfassen Kapitaltransferzahlungen an private Haushalte des Inlands und ins Ausland abzüglich von Kapitaltransferzahlungen, die von privaten Haushalten des Inlands und aus dem Ausland erhalten wurden.

**Gesamtbevölkerung:** Die Gesamtbevölkerung umfasst alle Staatsbürger eines Landes, die in diesem Land leben oder nur vorübergehend abwesend sind, sowie Ausländer, die dauerhaft in diesem Land ansässig sind. Zu weiteren Informationen s. *OECD-Arbeitsmarktstatistik*. Siehe auch *PISA Ziel-Population*.

**Gesamtskala Politisches Wissen:** Sie ergab sich aus der IEA-Studie zur politischen Bildung, bei der das politische Wissen 14-Jähriger untersucht wurde. Bei der Untersuchung sollten die Kenntnisse der Schüler hinsichtlich der grundlegenden demokratischen Prinzipien und ihre Fähigkeiten der Auslegung von Material mit politischem und staatsbürgerlichem Inhalt erfasst werden.

**Gesellschaftliche Ertragsrate:** Die gesellschaftliche Ertragsrate bezieht sich auf die Kosten und den Nutzen, die für die Gesellschaft mit Investitionen in Bildung verbunden sind. Hierzu gehören die Opportunitätskosten, die daraus entstehen, dass Menschen nicht im Produktionsprozess tätig sind, sowie die Kosten für das Bildungsangebot in voller Höhe, also nicht nur die vom Einzelnen getragenen Kosten. Ein Teil des gesellschaftlichen Nutzens ist die höhere Produktivität, die mit Bildungsinvestitionen einhergeht, sowie ferner eine ganze Palette potenzieller, nicht direkt materieller Nutzeffekte,

wie eine niedrigere Kriminalitätsrate, ein stärkerer sozialer Zusammenhalt, informiertere und mündigere Bürger. Siehe auch *Individuelle Ertragsrate*.

**Gesetzlich bzw. vertraglich festgelegte Gehälter von Lehrern:** Siehe *Gehälter von Lehrern*.

**Humankapital:** Humankapital ist der produktive Bildungsstand in Form von Arbeitskraft, Fähigkeiten und Wissen.

**IEA-Studie zur politischen Bildung:** Die International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) hat eine internationale Vergleichsstudie zur politischen Bildung durchgeführt, die IEA-Studie zur politischen Bildung. Im Rahmen der Studie nahmen 14-Jährige in 28 Ländern, einschließlich 17 OECD-Ländern, an Tests zu ihren Kenntnissen staatsbürgerlicher Inhalte, zu ihren Fähigkeiten des Verständnisses politischer Kommunikation, zu ihren Vorstellungen und Einstellungen zu staatsbürgerlichen Sachverhalten und ihrem Verhalten, bzw. ihrer aktiven Teilnahme in diesem Bereich teil. Man wollte herausfinden, wie junge Menschen – innerhalb und außerhalb der Schule – auf ihre Rolle als Staatsbürger in einer Demokratie vorbereitet werden.

**IGLU:** Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (Progress in Reading Literacy Study – PIRLS) die im Jahr 2001 von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführt wurde und sich auf den Erwerb der Lesekompetenz von Schülern der 4. Jahrgangsstufe konzentrierte.

**IGLU-Zielpopulation:** Die von IGLU untersuchte Population waren die Schüler in der höheren der zwei aufeinanderfolgenden Jahrgangsstufen, die zum Zeitpunkt des Tests den größten Anteil 9-jähriger Schüler aufwiesen. Abgesehen vom in der Definition enthaltenen Alterskriterium sollte die Zielpopulation den Zeitpunkt im Lehrplan repräsentieren, an dem die Schüler den Erwerb der Grundkenntnisse im Bereich Lesen abgeschlossen haben und sich in den nachfolgenden Jahrgangsstufen mehr auf das „Lesen, um zu lernen“ konzentrieren. Deshalb wurde davon ausgegangen, dass die zu untersuchende Stufe die 4. Jahrgangsstufe sei.

**Index des Umfangs der Aufnahme ausländischer Studierender:** Der Index des Umfangs der Aufnahme ausländischer Studierender vergleicht die Anzahl der ausländischen Studierenden als Prozentsatz der inländischen Einschreibungen mit der Durchschnittszahl für die OECD-Länder. Dadurch kann der Maßstab für den Umfang der Aufnahme ausländischer Studierender anhand der Größe des tertiären Bildungsbereichs präzisiert werden. Das Verhältnis wird wie folgt berechnet:

$$\text{Index des Umfangs der Aufnahme ausländischer Studierender, Land } i = \frac{\text{Ausländische Studierende Land } i}{\text{Zahl der Studierenden Land } i} = \frac{\text{Ausländische Studierende Land } i}{\text{Zahl der Studierenden OECD}} \cdot \frac{\text{Zahl der Studierenden OECD}}{\text{Zahl der Studierenden Land } i}$$

Eine Indexzahl über (unter) 1 bedeutet, dass anteilmäßig an der Gesamtzahl der Studierenden mehr (weniger) ausländische Studierende aufgenommen wurden als im OECD-Mittel. Andererseits kann man diesen Index auch als einen Vergleich interpretieren, und zwar zwischen dem Gewicht eines Landes hinsichtlich der Aufnahme ausländischer Studierender aus den OECD-Ländern und seinem Gewicht hinsichtlich der Studierendenzahlen in der OECD. In diesem Fall bedeutet eine Indexzahl über (unter) 1, dass dieses Land mehr (weniger) ausländische Studierende aufnimmt als anhand seines Gewichts für die Gesamtzahl der Studierenden innerhalb der OECD zu vermuten wäre.

**Individuelle Ertragsrate:** Die individuelle Ertragsrate entspricht dem diskontierten Ertrag, der sich ergibt, wenn man den realen Kosten der Ausbildung während der Ausbildung die realen Gewinne aus der Ausbildung zu einem späteren Zeitpunkt gegenüberstellt. In ihrer umfassendsten Form entsprechen die Kosten den Studiengebühren, dem entgangenen Einkommen (versteuert und um die Beschäftigungswahrscheinlichkeit bereinigt), abzüglich der Fördermittel in Form von Beihilfen oder Darlehen. Siehe auch *Gesellschaftliche Ertragsrate*.

**International Survey of Upper Secondary Schools (ISUSS):** Eine Erhebung mittels Fragebogen, die während des Schuljahrs 2000/2001 an 4.400 Schulen des Sekundarbereichs II in 15 Ländern durchgeführt wurde. In der Erhebung wurden Schulleiter zur Personalsituation, Aufnahme- und Gruppeneinteilungspolitik, Förderung der beruflichen Weiterentwicklung, Teilnahme der Lehrer an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung, Verfügbarkeit und Nutzung von Computern an der Schule, den Kontakten der Schulen, zum Feedback hinsichtlich des Funktionierens der Schulen und zur Berufsberatung befragt.

**Internationale Schulleistungsstudie PISA:** Die von der OECD durchgeführte Schulleistungsstudie PISA ist eine internationale Vergleichsstudie, in der untersucht wurde, wie gut junge Menschen im Alter von 15 Jahren, also gegen Ende der Schulpflicht, auf die Aufgaben und Herausforderungen der heutigen Wissensgesellschaft vorbereitet sind.

**Internationale Standardklassifikation der Berufe (ISCO):** Die Internationale Standardklassifikation der Berufe (1998) klassifiziert Personen gemäß ihrer tatsächlichen und potentiellen Verbindung mit bestimmten Tätigkeiten (jobs). Die Tätigkeiten werden hinsichtlich der durchgeführten bzw. durchzuführenden Arbeit klassifiziert. Grundlegende Kriterien zur Festlegung der vier Gliederungsebenen (Berufshauptgruppen, Berufsgruppen, Berufsuntergruppen und Berufsgattungen) sind der „skill level“, der Grad der Komplexität der entsprechenden Aufgaben, und die „skill specialisation“, im Grunde das Gebiet, in dem Kenntnisse erforderlich sind, damit die jeweiligen Aufgaben kompetent ausgeführt werden können. Es gibt separate Berufshauptgruppen für „Angehörige gesetzgebender Körperschaften, leitende Verwaltungsbedienstete und Führungskräfte in der Privatwirtschaft“ und für „Soldaten“.

**Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesen (ISCED):** Die Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED-97) dient in dieser Veröffentlichung als Grundlage zur Festlegung der Bildungsbereiche und Bildungsgänge. Einzelheiten zu ISCED-97 und ihrer landesspezifischen Umsetzung finden sich in „Classifying Educational Pro-

grammes: Manual For ISCED-97 Implementation in OECD Countries“ (Paris, 1999). Siehe auch Elementarbereich (ISCED 0), Primarbereich (ISCED 1), Sekundarbereich I (ISCED 2), Sekundarbereich II (ISCED 3), Postsekundärer, nicht-tertiärer Bereich (ISCED 4), Tertiärbereich A (ISCED 5A), Tertiärbereich B (ISCED 5B) und Weiterführende Forschungsprogramme (ISCED 6).

**Internationaler sozio-ökonomischer Index der beruflichen Stellung (ISEI):** Der in der PISA-Studie verwendete Internationale sozio-ökonomische Index der beruflichen Stellung (ISEI) wurde von den Schülerantworten auf die Frage nach dem Beruf der Eltern abgeleitet. Der Index erfasst die Merkmale von Berufen, durch die sich die Bildungsabschlüsse der Eltern in deren Einkommen niederschlagen. Zur Konstruktion dieses Index wurden die Berufsgruppen auf einer linearen Skala so angeordnet, dass der indirekte Einfluss der Bildung auf das Einkommen mittels der Bildungsabschlüsse maximiert und der direkte Einfluss der Bildung auf das Einkommen, unabhängig vom Beruf, minimiert wurde (bei beiden Effekten wurde dem Alter nicht Rechnung getragen). Zu weiteren Informationen über die Methodik s. Ganzeboom et al. (1992). Der in PISA verwendete Internationale sozio-ökonomische Index der beruflichen Stellung basiert auf dem Beruf des Vaters oder der Mutter, je nachdem wer die höhere Stellung hat.

**Investitionsausgaben:** Investitionsausgaben stellen den Wert des während des betreffenden Jahres erworbenen oder geschaffenen Kapitals für das Bildungswesen (d. h. den Betrag der Kapitalbildung) dar, unabhängig davon, ob der Kapitalaufwand aus laufenden Erträgen oder durch Kreditaufnahme finanziert wurde. Investitionsausgaben umfassen Ausgaben für Bau, Renovierung und umfangreiche Reparaturen von Gebäuden sowie Ausgaben für neue oder Ersatzausstattungen. Die Investitionsausgaben erfordern zwar einen höheren Anfangsaufwand, die Gebäude und Einrichtungen haben jedoch eine Lebensdauer, die sich über viele Jahre erstreckt.

**Kaufkraftparitäten (KKP):** Kaufkraftparitäten (KKP) sind die Währungsumrechnungskurse, die die Kaufkraft verschiedener Währungen ausgleichen. Dies bedeutet, dass man mit einer bestimmten

Geldsumme, wenn sie anhand der KKP in die verschiedenen Währungen umgerechnet wird, in allen Ländern den gleichen Waren- und Dienstleistungskorb erwerben kann. Mit anderen Worten, die KKP sind Währungsumrechnungskurse, die die Preisniveau-Unterschiede zwischen den Ländern aufheben. Werden daher Ausgaben im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) für verschiedene Länder mit Hilfe der KKP in eine gemeinsame Währung umgerechnet, werden sie tatsächlich in der gleichen internationalen Preisgruppe ausgedrückt, so dass Vergleiche zwischen den Ländern nur Unterschiede im Umfang der erworbenen Waren und Dienstleistungen widerspiegeln. Die in der vorliegenden Veröffentlichung verwendeten Kaufkraftparitäten sind in Anhang 2 aufgeführt.

**Klassengröße:** Die Klassengröße ist die durchschnittliche Zahl von Schülern pro Klasse, sie wird berechnet, indem die Anzahl der Schüler durch die Anzahl der Klassen dividiert wird. Um die Vergleichbarkeit zwischen den Ländern zu gewährleisten, wurden spezielle Förderprogramme nicht erfasst. Die Daten umfassen ausschließlich die regulären Bildungsgänge in diesen beiden Bildungsbereichen, Unterricht in Kleingruppen außerhalb des regulären Klassenunterrichts ist nicht erfasst.

**Kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen:** In kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen ist der Unterricht zwischen Bildungseinrichtung und Arbeitsplatz aufgeteilt, erfolgt jedoch hauptsächlich am Arbeitsplatz. Ausbildungen gelten als kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge, wenn weniger als 75 Prozent des Lehrplans in der Bildungseinrichtung oder in einem Fernkurs behandelt werden. Ausbildungen, bei denen über 90 Prozent im Betrieb erfolgen, werden nicht berücksichtigt. Siehe auch *Allgemeinbildende Bildungsgänge, Ausrichtung eines Bildungsgangs, Berufsbildende Bildungsgänge und Schulische Ausbildungsgänge*.

**Kosten, die außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallen:** Ausgaben für Bildungsdienstleistungen, die außerhalb von Bildungseinrichtungen erworben werden, Bücher, Computer, Nachhilfestunden, etc. Enthalten sind auch Lebenshaltungskosten der

Schüler/Studierenden sowie Kosten für nicht von den Bildungseinrichtungen bereitgestellte Transportmöglichkeiten für Schüler/Studierende.

**Laufende Ausgaben:** Laufende Ausgaben sind Ausgaben für Güter und Dienstleistungen, die innerhalb des laufenden Haushaltsjahres verbraucht werden und die jedes Jahr für den laufenden Betrieb dieser Einrichtungen erforderlich sind. Geringfügige Ausgaben für Ausrüstungsgüter unterhalb einer gewissen Kostengrenze werden auch als laufende Ausgaben erfasst. Die laufenden Ausgaben betreffen konsumtive Ausgaben, Pacht-, Miet- und Zinszahlungen, Subventionen sowie sonstige laufende Transferzahlungen (Sozialversicherungen, Sozialhilfe, Renten und sonstige Wohlfahrtsleistungen). Siehe auch *Sonstige laufende Transferzahlungen*.

**Lehrende Beschäftigte:** Lehrende Beschäftigte umfassen zwei Unterkategorien: einerseits Lehrkräfte auf den ISCED-Stufen 0–4 und akademische Kräfte auf den ISCED-Stufen 5–6; und andererseits Hilfslehrkräfte auf den ISCED-Stufen 0–4 und Lehr-/Forschungsassistenten auf den ISCED-Stufen 5–6. Siehe auch *Beschäftigte im Bildungsbereich, Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung, Lehrkräfte, Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende, Wartungs- und Betriebspersonal, Zahl der Unterrichtsstunden und Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis*.

**Lehrer mit Zeitverträgen:** Ein nicht fest eingestellter Lehrer, oder „eine Person mit einer befristeten Einstellung für die Dauer von höchstens einem Schuljahr“.

**Lehrkräfte:** Der Begriff „Lehrkräfte“ umfasst voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schüler befasst ist; Förderlehrer, und andere Lehrer, die mit Schülern als ganze Klasse im Klassenzimmer, in kleinen Gruppen in einem Förderraum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten. Diese Kategorie umfasst auch Fachgebietsleiter, deren Aufgaben ein gewisses Maß an Unterricht beinhalten, während nicht voll qualifizierte Mitarbeiter, die die Lehrkräfte beim Unterricht unterstützen, wie Hilfslehrkräfte und andere Hilfskräfte, nicht erfasst sind. Siehe auch *Beschäftigte im Bildungsbereich, Beschäftigte in Management/Qualitäts-*

kontrolle/Verwaltung, Lehrende Beschäftigte, Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende, Teilzeit-Lehrer, Vollzeitäquivalente Lehrer, Vollzeit-Lehrer, Wartungs- und Betriebspersonal, Zahl der Unterrichtsstunden und Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis.

**Lesefähigkeiten und Leseverständnis:** Lesefähigkeiten und Leseverständnis, auch als Lesekompetenz bezeichnet (reading literacy) sind im Rahmen von PISA definiert als die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Siehe auch *Mathematische Grundbildung* und *Naturwissenschaftliche Grundbildung*. In IGLU wurde die Lesekompetenz ähnlich definiert als die Fähigkeit, jene Formen der Schriftsprache zu verstehen und zu nutzen, die von der Gesellschaft erwartet werden und/oder vom Einzelnen geschätzt werden.

**Local Area Network (LAN):** Ein LAN ist ein Netzwerk von Computern in einem begrenzten Bereich (einem Büro, einem Unternehmen), die per Kabel verbunden sind, direkt mit anderen Geräten im Netz kommunizieren und gemeinsam Ressourcen nutzen können.

**Mathematische Grundbildung:** Mathematische Grundbildung (mathematical literacy) im Rahmen von PISA ist definiert als die Fähigkeit, mathematische Probleme zu identifizieren, zu verstehen und sich mit ihnen zu befassen und fundierte Urteile über die Rolle abzugeben, die die Mathematik im gegenwärtigen und künftigen Privatleben der Betroffenen, im Berufsleben, im sozialen Kontakt mit Peers und Verwandten und im Leben dieser Person als konstruktivem, engagiertem und reflektierendem Bürger spielt. Siehe auch *Lesefähigkeiten und Leseverständnis* und *Naturwissenschaftliche Grundbildung*.

**Naturwissenschaftliche Grundbildung:** Im Rahmen von PISA wird naturwissenschaftliche Grundbildung (scientific literacy) als die Fähigkeit definiert, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus entsprechenden Fakten Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, die die natürliche Welt und die durch

menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen. Siehe auch *Lesefähigkeiten und Leseverständnis* und *Mathematische Grundbildung*.

**Netto-Abschlussquoten:** Die Netto-Abschlussquoten sind der prozentuale Anteil einer fiktiven Altersgruppe, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, womit die Netto-Abschlussquoten unbeeinflusst von Änderungen des Umfangs der entsprechenden Bevölkerungsgruppe oder des typischen Abschlussalters sind. Netto-Abschlussquoten werden berechnet, indem man für jeden einzelnen Altersjahrgang die Zahl der Absolventen durch die entsprechende Bevölkerung dividiert. Siehe auch *Abschluss*, *Absolventen*, *Brutto-Abschlussquoten* und *Zahl der Absolventen ohne Doppelzählungen*.

**Nicht-Pflichtteil des Lehrplans:** Der Nicht-Pflichtteil des Lehrplans ist der Teil, der vollständig auf Schulebene festgelegt wird, bzw. auf Ebene des Zuges, falls es unterschiedliche Züge innerhalb einer Schule gibt. Siehe auch *Pflichtteil des Lehrplans*, *Vorgegebene Unterrichtszeit* und *Wahl-Pflichtteil des Lehrplans*.

**Nicht-unterrichterteilende Bildungseinrichtungen:** Nicht-unterrichterteilende Einrichtungen erbringen anderen Bildungseinrichtungen gegenüber administrative, beratende oder fachliche Dienstleistungen, nehmen jedoch selbst keine Schüler/Studierenden auf. Beispiele hierfür sind nationale, bundesstaatliche und regionale Bildungsministerien oder -abteilungen, sonstige auf den verschiedenen staatlichen Ebenen für Bildungsfragen zuständige Organe oder entsprechende private Einrichtungen, sowie Organisationen, die derartige bildungsbezogenen Dienstleistungen wie Berufs- oder psychologische Beratung, Vermittlung von Stellen und Praktika, Durchführung von Tests, Finanzhilfe für Schüler/Studierende, Lehrplanentwicklung, Bildungsforschung, Betrieb und Instandhaltung von Gebäuden, Transport von Schülern/Studierenden, sowie Unterkunft und Verpflegung für Schüler/Studierende anbieten. Siehe auch *Ausgaben für Bildungseinrichtungen* und *Unterrichterteilende Bildungseinrichtungen*.

**Nicht-unterrichtsbezogene Ausgaben:** Nicht-unterrichtsbezogene Ausgaben umfassen alle Ausgaben, die im weitesten Sinne mit den Lebenshaltungskosten der Schüler/Studierenden zusammenhängen.

**Öffentliche Bildungsausgaben:** Öffentliche Bildungsausgaben beziehen sich auf die Ausgaben für Bildung von staatlichen Behörden aller Ebenen. Ausgaben, die nicht direkt mit dem Bildungswesen zu tun haben (z. B. Kultur, Sport, Jugend, etc.) sind dabei grundsätzlich ausgeschlossen, während Bildungsausgaben anderer Ministerien oder äquivalenter Institutionen, wie etwa Gesundheits- und Landwirtschaftsministerium, mit berücksichtigt werden.

**Öffentliche Bildungseinrichtungen:** Eine Bildungseinrichtung wird als "öffentlich" eingestuft, wenn sie direkt von einer staatlichen Bildungsbehörde beaufsichtigt und geführt wird oder entweder direkt von einer Regierungsbehörde oder von einem Verwaltungsgremium (Rat, Ausschuss usw.) beaufsichtigt und geführt wird, dessen Mitglieder überwiegend entweder von einer staatlichen Behörde ernannt oder auf der Grundlage öffentlichen Wahlrechts gewählt werden. Siehe *Bildungseinrichtungen* und *Öffentliche Bildungseinrichtungen*.

**Personenzahlen:** Der Begriff bezieht sich auf die Methode der Datenerhebung: erfasst wird die Anzahl der Personen, unabhängig davon, ob es sich um Voll- oder Teilzeit-Schüler/Studierende handelt und unabhängig von der Länge des jeweiligen Bildungsganges. Siehe auch *Teilzeit-Lehrer*, *Teilzeit-Schüler/Studierende*, *Vollzeit-Lehrer* und *Vollzeit-Schüler/Studierende*.

**Pflichtteil des Lehrplans:** Der Pflichtteil des Lehrplans bezieht sich auf die Anzahl und Aufteilung der Unterrichtsstunden, die von jeder Schule zu unterrichten und von jedem Schüler zu besuchen sind. Siehe auch *Nicht-Pflichtteil des Lehrplans*, *Vorgesehene Unterrichtszeit* und *Wahl-Pflichtteil des Lehrplans*.

**PISA Index der differenzierten Übungsstrategien:** Der PISA-Index der differenzierten Übungsstrategien wurde davon abgeleitet, wie häufig die Schüler folgende Strategien beim Lernen nutzen: Ich versuche, den neuen Stoff mit Dingen zu verbinden, die ich in anderen Fächern gelernt habe; ich überlege, inwiefern die Information im wirklichen Leben nützlich sein könnte; ich versuche, den Stoff besser zu verstehen, indem ich Verbindungen zu Dingen herstelle, die ich schon kenne, und ich überlege,

wie der Stoff mit dem zusammenhängt, was ich schon gelernt habe. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „fast nie“, „manchmal“, „oft“ und „fast immer“.

**PISA-Index des eigenen Konzepts zur Lesefertigkeit:** Der PISA-Index des eigenen Konzepts zur Lesefertigkeit wurde davon abgeleitet, inwieweit die Schüler folgende Aussagen für zutreffend hielten: im <Testsprachenfach> bin ich ein hoffnungsloser Fall; im <Testsprachenfach> lerne ich schnell; und im <Testsprachenfach> bekomme ich gute Noten. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“. Auf ähnliche Weise wurde der PISA-Index des eigenen Konzepts zur Mathematikfertigkeit davon abgeleitet, inwieweit die Schüler folgende Aussagen als zutreffend bezeichneten: im Fach Mathematik bekomme ich gute Noten; Mathematik ist eins meiner besten Fächer; und ich war schon immer gut in Mathematik. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“.

**PISA-Index der Freude am Lesen:** Der PISA-Index der Freude am Lesen basiert auf drei Komponenten: der Lesehäufigkeit, der Vielfalt und der Art des Lesestoffs und dem Interesse am Lesen. Zur Bewertung der ersten Komponente wurden Schüler gefragt, wie viel Zeit sie in der Regel täglich zum Vergnügen lesen. Zur Bewertung der zweiten Komponente wurden Schüler gebeten anzugeben, welches Lesematerial sie lesen: Zeitungen, Zeitschriften, Belletristik, Sachliteratur, Comics, E-Mails und Internetseiten und mit welcher Häufigkeit sie jedes Material lesen. Zur Bewertung der dritten Komponente enthielt der Fragebogen eine Liste mit neun positiven und negativen Aussagen zur LeseEinstellung. Die Schüler wurden gebeten, den Grad ihrer Zustimmung zu jeder Aussage anzugeben. Aufgrund dieser Fragen wurde ein Index der „Freude am Lesen“ entwickelt. Die Indexskalen reichen von -1 bis 1, mit 0 als Mittelwert für die gesamte Schülerpopulation der OECD.

**PISA-Index der kontrollbezogenen Strategien:** Der PISA-Index der kontrollbezogenen Strategien wurde da-

von abgeleitet, wie häufig die Schüler folgende Strategien beim Lernen nutzen: Ich überlege mir zuerst, was genau ich lernen muss; ich zwingen mich zu prüfen, ob ich das Wichtigste behalte; und wenn ich lerne und etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlichen Informationen, um das Problem zu klären. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „fast nie“, „manchmal“, „oft“ und „fast immer“.

**PISA-Index der wiederholungsbezogenen Strategien:** Der PISA-Index der wiederholungsbezogenen Strategien wurde davon abgeleitet, wie häufig die Schüler folgende Strategien beim Lernen nutzen: Ich versuche, alles auswendig zu lernen, was drankommen könnte; ich lerne so viel wie möglich auswendig; ich präge mir alles Neue so ein, dass ich es aufsagen kann, und ich lerne, indem ich den Stoff immer wieder aufsage. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „fast nie“, „manchmal“, „oft“ und „fast immer“.

**PISA-Index des Interesses am Lesen:** Der PISA-Index des Interesses am Lesen wurde davon abgeleitet, inwieweit die Schüler folgenden Aussagen zustimmten: Weil mir das Lesen Spaß macht, würde ich es nicht gerne aufgeben; ich lese in meiner Freizeit; und wenn ich lese, vergesse ich manchmal alles um mich herum. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“.

**PISA-Index des Interesses an Mathematik:** Der PISA-Index des Interesses an Mathematik wurde davon abgeleitet, inwieweit die Schüler folgenden Aussagen zustimmten: Wenn ich mich mit Mathematik beschäftige, vergesse ich manchmal alles um mich herum; Mathematik ist mir persönlich wichtig; und weil mir die Beschäftigung mit Mathematik Spaß macht, würde ich das nicht gerne aufgeben. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“.

**PISA-Index des kooperativen Lernens:** Der PISA-Index des kooperativen Lernens wurde davon abgeleitet, inwieweit die Schüler folgende Aussagen für zutreffend hielten: Ich arbeite gern mit anderen Schü-

lern zusammen; ich helfe anderen gerne dabei, in einer Gruppe gute Arbeit zu leisten; und wenn man an einem Projekt arbeitet, ist es nützlich, die Ideen von allen zusammen zu bringen. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“. Auf ähnliche Weise wurde der PISA-Index des wettbewerbsorientierten Lernens davon abgeleitet, inwieweit die Schüler folgende Aussagen als zutreffend bezeichneten: Ich versuche gerne, besser zu sein als andere Schüler; wenn ich versuche, besser zu sein als andere, leiste ich gute Arbeit; ich wäre gerne in irgendeinem Bereich die/der Beste; und ich lerne schneller, wenn ich versuche, besser zu sein als die anderen. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“.

**PISA-Leseprofile:** Im Rahmen der PISA-Studie wurden Schüler gebeten anzugeben, wie häufig sie unterschiedliche Druckerzeugnisse, wie Zeitschriften, Zeitungen, Comics, Belletristik und Sachliteratur lesen. Je nach Antwort wurden die Schüler vier unterschiedlichen Leseprofilen zugeordnet. Die Einteilung dieser Profile beruht auf zwei Dimensionen: der Lesehäufigkeit einerseits und der Vielfalt der Lektüre andererseits. Diese beiden Dimensionen schlagen sich in der Formulierung „diversifizierte Lesegewohnheiten“ nieder. Für die Clusteranalyse dieses Indikators wurde die Aussage, eine bestimmte Kategorie Lesematerials „mehrmals pro Monat“ oder „mehrmals pro Woche“ zu lesen als regelmäßiges Lesen betrachtet, die Angabe „einige Mal pro Jahr“ und „einmal pro Monat“ als geringes Lesen und „nie oder kaum“ als Nichtlesen.

**PISA-Mittelwert:** Um die Interpretation der von den Schülern erzielten Punktwerte zu erleichtern, wurde der Mittelwert für die Schülerleistungen in den drei Grundkompetenzen in den OECD-Ländern auf 500 und die Standardabweichung auf 100 festgelegt und die Daten so gewichtet, dass alle OECD-Länder gleichermaßen berücksichtigt werden. Der Mittelwert der IGLU-Studie wurde auf ähnliche Art und Weise berechnet.

**PISA-Zielpopulation:** PISA erfasste Schüler, die zu Beginn der Testperiode im Alter von 15 Jahren und



3 (vollen) Monaten bis zu 16 Jahren und 2 (vollen) Monaten alt waren, unabhängig davon, welche Klasse oder Art von Bildungseinrichtung sie besuchten, und auch unabhängig davon, ob es sich um eine Ganztags- oder Halbtagschule handelte. Siehe auch *Gesamtbevölkerung*.

**Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich (ISCED 4):** Bildungsgänge im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich befinden sich aus internationaler Sicht im Grenzbereich zwischen dem Sekundarbereich II und dem post-sekundären Bereich, auch wenn sie im nationalen Zusammenhang eindeutig als zum Sekundarbereich II oder zum post-sekundären Bereich gehörig angesehen werden können. Selbst wenn der Inhalt dieser Bildungsgänge nicht wesentlich anspruchsvoller ist als der des Sekundarbereich II, können sie doch den Kenntnisstand derjenigen, die schon einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, erweitern. Die Teilnehmer der betreffenden Bildungsgänge sind in der Regel älter als im Sekundarbereich II. Siehe auch *Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED)*.

**Primarbereich (ISCED 1):** Der Primarbereich beginnt normalerweise im Alter von 5, 6 oder 7 Jahren und dauert vier bis sechs Jahre (der Normalfall in den OECD-Ländern ist sechs Jahre). Bildungsgänge des Primarbereichs erfordern normalerweise keine vorherige formale Bildung, obwohl es immer häufiger vorkommt, dass Kinder vor dem Primarbereich schon den Elementarbereich besucht haben. Die Grenze zwischen Elementar- und Primarbereich wird normalerweise durch den Beginn des für den Primarbereich üblichen systematischen Lernens, z. B. des Lesens, Schreibens und Rechnens gekennzeichnet. Es ist jedoch üblich, dass schon im Elementarbereich mit den ersten Lese-, Schreib- und Rechenübungen begonnen wird. Siehe auch *Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED)*.

**Private Bildungsausgaben:** Private Bildungsausgaben beziehen sich auf die aus privaten Quellen, d. h. von privaten Haushalten und anderen privaten Einheiten finanzierten Ausgaben für Bildung. Der Begriff „private Haushalte“ umfasst Schüler bzw.

Studierende und ihre Familien. „Andere private Einheiten“ umfasst private Unternehmen und gemeinnützige Organisationen, einschließlich kirchlicher Organisationen, Wohltätigkeitsvereine sowie Arbeitgeberverbände und Arbeitnehmervereinigungen. Private Ausgaben umfassen Schulgebühren, Lehrbücher und Unterrichtsmaterial, Beförderung zur Schule (sofern von der Schule organisiert), Verpflegung (sofern von der Schule angeboten), Internatskosten sowie Ausgaben der Arbeitgeber für die berufliche Erstausbildung. Es sei darauf hingewiesen, dass private Bildungseinrichtungen als Bildungsanbieter angesehen werden, und nicht als Finanzquellen.

**Private Bildungseinrichtungen:** Eine Bildungseinrichtung wird als privat angesehen, wenn sie von einer nichtstaatlichen Organisation (z. B. einer Kirche, Gewerkschaft oder einem Wirtschaftsunternehmen) beaufsichtigt und geführt wird oder wenn ihr Verwaltungsgremium mehrheitlich aus Mitgliedern besteht, die nicht von einer staatlichen Stelle oder Behörde ernannt wurden. Siehe auch *Bildungseinrichtungen, Öffentliche Bildungseinrichtungen, Staatlich-subventionierte private Bildungseinrichtungen und Unabhängige private Bildungseinrichtungen*.

**Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende:** Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende umfasst pädagogische Unterstützung auf den ISCED-Stufen 0–4 und akademische Unterstützung auf den ISCED-Stufen 5–6; ebenso Unterstützung in Gesundheits- und sozialen Fragen auf den ISCED-Stufen 0–6. Siehe auch *Beschäftigte im Bildungsbereich, Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung, Lehrende Beschäftigte, Lehrkräfte, Wartungs- und Betriebspersonal sowie Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis*.

**Relative Erwerbseinkommen:** Das relative Erwerbseinkommen ist definiert als das mittlere Einkommen aus einer Tätigkeit von Erwerbspersonen mit einem bestimmten Bildungsstand, dividiert durch das mittlere Einkommen von Erwerbspersonen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II ( $\times 100$ ). Siehe auch *Erwerbseinkommen*.

**Schüler/Studierende:** Ein Schüler bzw. Studierender ist definiert als eine Person, die an einem Bildungsgang teilnimmt, der von der vorliegenden Statistik erfasst wird. Die Schüler- bzw. Studierendenzahl (Personenzahl) bezieht sich auf die Anzahl der Schüler bzw. Studierenden, die im Bezugszeitraum an einem Bildungsgang teilnehmen, und nicht unbedingt auf die Anzahl der Einschreibungen. Jeder Bildungsteilnehmer wird nur einmal gezählt. Siehe auch *Teilzeit-Schüler/Studierende*, *Vollzeitäquivalente Schüler/Studierende* und *Vollzeit-Schüler/Studierende*.

**Schulische Ausbildungsgänge:** In schulischen (beruflichen und technischen) Ausbildungsgängen erfolgt der Unterricht (entweder teilweise oder ausschließlich) in Bildungseinrichtungen. Dazu zählen spezielle Berufsausbildungszentren, die von öffentlichen oder privaten Stellen oder betrieblichen Ausbildungszentren betrieben werden, sofern diese als Bildungseinrichtungen anerkannt sind. Diese Ausbildungsgänge können eine Komponente der Ausbildung am Arbeitsplatz umfassen, d. h. eine Komponente der praktischen Erfahrung am Arbeitsplatz. Siehe auch *Allgemeinbildende Bildungsgänge*, *Ausrichtung eines Bildungsgangs*, *Berufsbildende Bildungsgänge* und *Kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen*.

**Schulpflicht:** Die Zeitdauer, für die Kinder bzw. Jugendliche gesetzlich zum Schulbesuch verpflichtet sind. Die Festlegung einschließlich der Determinanten (z. B. Alter, Anzahl der Schuljahre, etc.) erfolgt länderspezifisch.

**Schulstätte:** Die Untersuchungseinheit bei Indikatoren, die sich auf die Daten in der Studie „International Survey of Upper Secondary Schools“ (ISUSS) beziehen. Schulstätte bezieht sich auf eine Einrichtung, an der Bildung im Rahmen eines oder mehrerer Bildungsgänge angeboten wird. Eine Schulstätte besteht normalerweise aus einem einzigen Gebäude, es kann sich aber auch um zwei oder mehr Gebäude handeln, die in wenigen Minuten zu Fuß erreichbar sind. Eine Schulstätte hat festes Lehrpersonal und eine permanente Schülerpopulation. In vielen Ländern haben Schulen nicht mehr als eine Schulstätte (daher ist dort die Unterscheidung zwischen Schule und Schulstätte nicht erforderlich), aber es gibt Länder, in denen das klassi-

sche Bild einer Schule, die in einem einzelnen Gebäude untergebracht ist, nicht mehr auf alle Schulen zutrifft. Recht häufig hat eine Schule, als Verwaltungs- oder Haushalts- und Rechnungseinheit mehrere Schulstätten, die weit auseinander liegen (womöglich in unterschiedlichen Gemeinden).

**Sekundarbereich I (ISCED 2):** Der Sekundarbereich I setzt inhaltlich die grundlegenden Bildungsgänge des Primarbereichs fort, wenn auch normalerweise stärker fachorientiert, wobei häufig stärker spezialisierte Lehrer zum Einsatz kommen, die Unterricht in ihren Spezialfächern erteilen. Der Sekundarbereich I ist entweder „abschließend“ (d. h. er bereitet die Schüler auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vor) und/oder „vorbereitend“ (d. h. er bereitet Schüler auf den Sekundarbereich II vor). Dieser Bereich umfasst in der Regel zwei bis sechs Schuljahre (der Normalfall in den OECD-Ländern ist drei Jahre). Siehe auch *Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED)*.

**Sekundarbereich II (ISCED 3):** Der Sekundarbereich II entspricht in den meisten OECD-Ländern der letzten Phase des Sekundarbereichs. Der Unterricht ist oft fächerspezifischer als auf der ISCED-Stufe 2 und die Lehrkräfte benötigen höherwertigere, bzw. fächerspezifischere Qualifikationen als auf ISCED-Stufe 2. Das Eintrittsalter für diesen Bildungsbereich liegt normalerweise bei 15 oder 16 Jahren. Es gibt wesentliche Unterschiede in der typischen Dauer von ISCED-3 Bildungsgängen, sowohl zwischen den einzelnen Ländern als auch innerhalb der Länder, normalerweise beträgt sie zwischen 2 und 5 Jahren. ISCED 3 kann entweder „abschließend“ sein (d. h. die Schüler auf den direkten Eintritt in das Erwerbsleben vorbereiten) und/oder „vorbereitend“ (d. h. die Schüler auf den Tertiärbereich vorbereiten). Die Bildungsgänge auf ISCED-Stufe 3 kann man auch in drei Kategorien einteilen, je nach Umfang, in dem der Bildungsgang speziell auf eine bestimmte Gruppe von Berufen oder Tätigkeiten und auf arbeitsmarktrelevante Qualifikationen vorbereitet: allgemeinbildend, berufsvorbereitend oder berufsbildend/technisch. Siehe auch *Allgemeinbildende Bildungsgänge*, *Berufsbildende Bildungsgänge*, *Berufsvorbereitende Bildungsgänge* und *Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED)*.

**Sonstige laufende Transferzahlungen:** Sonstige laufende Transferzahlungen sind Nettobeiträge zur Haftpflichtversicherung, Sozialversicherungsleistungen, Sozialhilfe, umlagenfinanzierte Pensionszahlungen und Sozialleistungen (direkt an ehemalige oder heutige Beschäftigte ausgezahlt, ohne spezielle Fonds, Reserven oder Versicherungen für diesen Zweck), laufende Transferzahlungen an private gemeinnützige Organisationen, die Haushalte versorgen sowie laufende Transferzahlungen ins Ausland. Siehe auch *Laufende Ausgaben*.

**Staatlich-subventionierte private Bildungseinrichtungen:** Eine staatlich-subventionierte private Bildungseinrichtung erhält über 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen. Der Ausdruck staatlich-finanziert bezieht sich nur auf den Grad der Abhängigkeit einer privaten Bildungseinrichtung von der Finanzierung durch den Staat; nicht jedoch darauf, inwieweit sie staatlichen Vorschriften oder einer staatlichen Leitung unterliegt. Siehe auch *Bildungseinrichtungen*, *Öffentliche Bildungseinrichtungen*, *Private Bildungseinrichtungen* und *Staatlich-subventionierte private Bildungseinrichtungen*.

**Standardfehler (SF):** Standardfehler drücken den Grad der Unsicherheit einer Schätzung aus. Die Schätzwerte der nationalen Leistung basieren auf Schülerstichproben und wurden nicht aus den Antworten sämtlicher Schüler eines Landes zu den jeweiligen Fragen errechnet. Daher ist es wichtig, den in den Schätzungen enthaltenen Grad an Unsicherheit zu kennen.

**Statistische Signifikanz:** Unterschiede werden als statistisch signifikant bezeichnet, wenn ein Unterschied der entsprechenden Größe oder darüber in weniger als 5% der Fälle beobachtet würde, obwohl bei den entsprechenden Populationswerten ein solcher Unterschied tatsächlich nicht vorhanden ist. Somit wird das Risiko, eine Differenz als signifikant zu bezeichnen, wenn tatsächlich keine Korrelation zwischen zwei Messgrößen besteht, auf 5 Prozent begrenzt.

**Studienabbrecher:** Studienabbrecher werden definiert als Studierende, die den jeweiligen Bildungsbereich ohne einen ersten Abschluss verlassen. Siehe auch *Erfolgsquoten*.

**Studienanfängerquoten:** Anfängerquoten werden als Netto-Anfängerquoten angegeben. Sie stellen den Anteil von Personen einer synthetischen Altersgruppe dar, die in den Tertiärbereich eintreten, unabhängig von Veränderungen der Populationsgröße und Unterschieden zwischen den einzelnen OECD-Ländern hinsichtlich des typischen Eintrittsalters. Die Netto-Studienanfängerquote einer speziellen Altersgruppe wird berechnet, indem die Anzahl der Studienanfänger der speziellen Altersgruppe in den einzelnen Tertiärbereichen durch die Gesamtpopulation der entsprechenden Altersgruppe geteilt wird ( $\times 100$ ). Die Summe der Netto-Studienanfängerquoten wird berechnet, indem die Netto-Studienanfängerquoten der einzelnen Altersjahrgänge aufsummiert werden. Siehe auch *Ausbildungs-/Studienanfänger*.

**Teilzeit-Lehrer:** Ein Lehrer, der für den Zeitraum eines kompletten Schuljahres für weniger als 90 Prozent der normalen oder gesetzlichen Arbeitsstundenzahl eines Vollzeit-Lehrers eingestellt ist, gilt als Teilzeit-Lehrer. Siehe auch *Arbeitszeit*, *Beschäftigte im Bildungsbereich*, *Lehrende Beschäftigte*, *Lehrkräfte*, *Vollzeittäquivalente Lehrer*, *Vollzeit-Lehrer*, *Zahl der Unterrichtsstunden* und *Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis*.

**Teilzeit-Schüler/Studierende:** Im Allgemeinen gelten Schüler im Primar- und Sekundarbereich als Teilzeit-Schüler, wenn sie die Schule für weniger als 75 Prozent des Schultages oder der Schulwoche (gemäß der jeweiligen lokalen Definition) besuchen und normalerweise ihre Teilnahme an dem betreffenden Bildungsgang während des gesamten Schuljahres zu erwarten ist. Im Tertiärbereich gilt eine Person als Teilzeit-Studierende, wenn sie ein Kurspensum hat oder an einem Bildungsgang teilnimmt, das bzw. der weniger als 75 Prozent der Zeit und Ressourcen eines Vollzeitstudiums erfordert. Siehe auch *Schüler/Studierende*, *Vollzeittäquivalente Schüler/Studierende*, *Vollzeit-Schüler/Studierende* und *Vollzeit-/Teilzeit-Ausbildung*.

**Tertiärbereich A (ISCED 5A):** Der Tertiärbereich A ist weitgehend theoretisch orientiert und soll hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden Forschungsprogrammen und Berufen mit hohem Qualifikationsniveau, wie Medizin, Zahnmedizin oder Architektur vermitteln. Die

theoretische Gesamtdauer eines Studiengangs des Tertiärbereich A beträgt mindestens drei Jahre (vollzeitäquivalent), normalerweise dauert er jedoch 4 Jahre oder länger. Derartige Studiengänge werden nicht ausschließlich an Universitäten angeboten. Umgekehrt erfüllen nicht alle Studiengänge, die national als Universitätsstudium anerkannt werden, die Kriterien für die Einstufung im Tertiärbereich A. Der Tertiärbereich A schließt Zweitabschlüsse wie den amerikanischen ‚Master‘ mit ein. Erst- und Zweitabschlüsse sind klassifiziert nach der Gesamtstudiendauer im Tertiärbereich A, d. h. nach der Gesamtstudiendauer, die notwendig ist, um den Abschluss zu erhalten. Siehe auch *Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED) und Tertiärbereich B (ISCED 5B)*.

**Tertiärbereich B (ISCED 5B):** Studiengänge des Tertiärbereich B sind typischerweise kürzer als im Tertiärbereich A und konzentrieren sich auf praktische/technische/berufsbezogene Fähigkeiten für den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt, obwohl in diesen Studiengängen auch einige theoretische Grundlagen vermittelt werden können. Sie dauern im Tertiärbereich mindestens 2 Jahre (vollzeitäquivalent). Siehe auch *Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED) und Tertiärbereich A (ISCED 5A)*.

**Theoretisches Alter:** Das theoretische Alter bezieht sich auf das gesetzlich oder durch Verordnung festgelegte Alter für den Beginn und die Beendigung eines Bildungsabschnitts. Es ist zu beachten, dass das theoretische Alter signifikant vom typischen Alter abweichen kann. Siehe auch *Typisches Abschlussalter, Typisches Alter und Typisches Anfangsalter*.

**Transfer- und sonstige Zahlungen an andere private Einheiten:** Hierzu zählen staatliche Transferzahlungen und bestimmte andere Zahlungen (hauptsächlich Subventionen) an andere private Einheiten (Unternehmen und gemeinnützige Organisationen). Sie können verschiedene Formen annehmen, z. B. Transferzahlungen an Arbeitgeberverbände oder Arbeitnehmervereinigungen, die Erwachsenenbildung anbieten, Subventionen an Firmen oder Gewerkschaften (oder Vereinigungen solcher Einrichtungen), die Berufsausbildungsprogramme durchführen, Zuschüsse an gemeinnützige Orga-

nisationen, die Unterkunft und Verpflegung für Schüler und Studierende zur Verfügung stellen, sowie Zinssubventionen und Ausfallbürgschaften an private Finanzinstitute zur Bereitstellung von Schüler-/Studierendendarlehen.

**Transferzahlungen zwischen Gebietskörperschaften:** Transferzahlungen zwischen Gebietskörperschaften sind Zahlungen von Geldern für das Bildungssystem von einer Gebietskörperschaft an die andere. Die Beschränkung auf zweckgebundene, d. h. nur für die Bildung bestimmte Gelder, ist sehr wichtig, um Unsicherheiten hinsichtlich der Herkunft der Gelder zu vermeiden. Nicht berücksichtigt werden allgemeine Transferzahlungen zwischen Gebietskörperschaften (z. B. Finanzausgleichszahlungen, allgemeine Steuerausgleichszahlungen oder Zahlungen der Regierung von Anteilen des Steueraufkommens an Provinzen, Bundesstaaten oder Bundesländer), auch wenn durch derartige Transferzahlungen die Gelder bereitgestellt werden, auf die regionale und kommunale Behörden zur Bildungsfinanzierung zurückgreifen.

**Typisches Abschlussalter:** Das typische Abschlussalter ist das Alter am Ende des letzten Schul-/Studienjahres des betreffenden Bildungsbereichs und -gangs, in dem der Schüler bzw. Studierende den Abschluss erlangt. Es sei darauf hingewiesen, dass in einigen Bildungsbereichen der Begriff „Abschlussalter“ nicht wörtlich zu verstehen ist, und hier rein aus Definitionsgründen verwendet wird. Siehe auch *Theoretisches Alter, Typisches Alter und typisches Anfangsalter*.

**Typisches Alter:** Typische Altersgruppen beziehen sich auf das jeweilige Alter, das normalerweise dem Beginn und der Beendigung eines Bildungsabschnitts entspricht. Diese Altersangaben beziehen sich auf die theoretische Dauer eines Bildungsabschnitts unter der Voraussetzung der Vollzeitbeteiligung und ohne Wiederholung eines Schul-/Studienjahres. Zumindest für das reguläre Bildungssystem wird angenommen, dass ein Schüler/Studierender den Bildungsgang in einer bestimmten Anzahl von Jahren durchlaufen kann. Diese werden als die theoretische Dauer der Ausbildung bezeichnet. Siehe auch *Theoretisches Alter, Typisches Abschlussalter und Typisches Anfangsalter*.

**Typisches Anfangsalter:** Das typische Anfangsalter ist das Alter zu Beginn des ersten Schul-/Studienjahres des betreffenden Bildungsbereichs und -gangs. Siehe auch Theoretisches Alter, Typisches Abschlussalter und Typisches Alter.

**Unabhängige private Bildungseinrichtungen:** Eine unabhängige private Bildungseinrichtung ist eine Bildungseinrichtung, die weniger als 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen erhält. Der Ausdruck „unabhängig“ bezieht sich nur auf den Grad der Abhängigkeit einer privaten Bildungseinrichtung von der Finanzierung durch den Staat, nicht jedoch darauf, inwieweit sie staatlichen Vorschriften oder einer staatlichen Leitung unterliegt. Siehe auch Bildungseinrichtungen, Öffentliche Bildungseinrichtungen, Private Bildungseinrichtungen und Staatlich-subventionierte private Bildungseinrichtungen.

**Unterrichterteilende Bildungseinrichtungen:** Unterrichterteilende Bildungseinrichtungen sind Bildungseinrichtungen, die einzelnen Personen in organisierter Form direkten Unterricht in der Gruppe oder per Fernunterricht erteilen. Nicht enthalten sind hierin Unternehmen oder sonstige Einrichtungen, die kurze Ausbildungs- oder Lehrkurse in Form von Einzelunterricht anbieten. Siehe auch Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Nicht-unterrichterteilende Bildungseinrichtungen.

**Unterrichtstage:** Die Anzahl der Unterrichtstage wird berechnet als Anzahl der Unterrichtswochen abzüglich der Tage, an denen die Schule wegen Feiertagen oder Feierlichkeiten geschlossen ist. Siehe auch Arbeitszeit, Arbeitszeit in der Schule, Unterrichtswochen und Zahl der Unterrichtsstunden.

**Unterrichtswochen:** Die Anzahl der Unterrichtswochen bezieht sich auf die Anzahl der Unterrichtswochen ohne die Ferienzeiten. Siehe auch Arbeitszeit, Arbeitszeit in der Schule, Unterrichtstage und Zahl der Unterrichtsstunden.

**Unterrichtszeit:** Siehe Vorgesehene Unterrichtszeit.

**Voll qualifizierter Lehrer:** Voll qualifiziert bedeutet, dass ein Lehrer alle Ausbildungsanforderungen für das Unterrichten eines bestimmten Fachs im Sekundarbereich II gemäß den landesspezifischen

Bedingungen erfüllt hat und alle weiteren verwaltungstechnischen Anforderungen für eine Vollzeitstelle (z. B. Probezeit) erfüllt.

**Vollzeit-/Teilzeitausbildung:** Vollzeit-/Teilzeitausbildung bezieht sich darauf, ob es sich um eine Vollzeit- oder Teilzeiteilnahme der Schüler/Studierenden handelt. Siehe auch Schüler/Studierende, Teilzeit-Schüler/Studierende, Vollzeitäquivalente Schüler/Studierende und Vollzeit-Schüler/Studierende.

**Vollzeitäquivalente Lehrer:** Mit dem Vollzeitäquivalent (VZÄ) soll die Unterrichtsbelastung eines Vollzeit-Lehrers gegenüber der eines Teilzeit-Lehrers standardisiert werden. Grundlage für die Berechnung ist die gesetzliche bzw. vertraglich vorgeschriebene Anzahl an Arbeitsstunden und nicht die tatsächliche oder Gesamtarbeitsstundenzahl oder die tatsächliche oder Gesamtunterrichtsstundenzahl. Das Vollzeitäquivalent eines Teilzeit-Lehrers erhält man, indem das Verhältnis seiner Arbeitsstundenzahl zur gesetzlichen bzw. vertraglichen Arbeitsstundenzahl eines Vollzeit-Lehrers während des Schuljahres berechnet wird. Siehe auch Arbeitszeit, Beschäftigte im Bildungsbereich, Lehrende Beschäftigte, Lehrkräfte, Teilzeit-Lehrer, Vollzeit-Lehrer, Zahl der Unterrichtsstunden und Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis.

**Vollzeitäquivalente Schüler/Studierende:** Mit dem Vollzeitäquivalent (VZÄ) soll das tatsächliche Kurspensum eines Schülers oder Studierenden im Verhältnis zum normalen Pensum standardisiert werden. Zur Berechnung des Vollzeit-/Teilzeitstatus benötigt man Informationen zu den Unterrichtsstunden bei tatsächlichem gegenüber normalem Aufwand. Für die Umrechnung der Schüler- bzw. Studierendenzahlen auf Vollzeitäquivalente wird, sofern Daten und Standardwerte hinsichtlich der Beteiligung des Einzelnen verfügbar sind, das Kurspensum als Produkt des Quotienten des normalen Kurspensums eines Vollzeit-Schülers/Studierenden und des Quotienten des Schul-/Studienjahres gemessen [VZÄ = (tatsächliches Kurspensum/normales Kurspensum) multipliziert mit (tatsächliche Studiendauer während des Bezugszeitraums/normale Studiendauer während des Bezugszeitraums)]. Liegen keine Daten über das tatsächliche Kurspensum vor, gilt ein Vollzeit-Schüler/Studierender als Vollzeit-

äquivalent. Siehe auch *Schüler/Studierende, Teilzeit-Schüler/Studierende, Vollzeit-Schüler/Studierende und Vollzeit-/Teilzeit-Ausbildung*.

**Vollzeit-Lehrer:** Ein Lehrer, der für den Zeitraum eines kompletten Schuljahres für mindestens 90 Prozent der normalen oder gesetzlichen Arbeitsstundenzahl eines Vollzeit-Lehrers eingestellt ist, gilt als Vollzeit-Lehrer. Siehe auch *Arbeitszeit, Beschäftigte im Bildungsbereich, Lehrende Beschäftigte, Lehrkräfte, Teilzeit-Lehrer, Vollzeitäquivalente Lehrer und Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis*.

**Vollzeit-Schüler/Studierende:** Im Allgemeinen gelten Schüler im Primar- und Sekundarbereich als Vollzeit-Schüler, wenn sie die Schule mindestens für die Dauer von 75 Prozent des Schultages oder der Schulwoche (gemäß der jeweiligen lokalen Definition) besuchen und normalerweise ihre Teilnahme an dem betreffenden Bildungsgang während des gesamten Schuljahres zu erwarten ist. Bei der Feststellung des Vollzeit-/Teilzeitstatus wird die betriebliche Komponente in kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen mit berücksichtigt. Im Tertiärbereich gilt eine Person als Vollzeit-Studierende, wenn sie ein Kurspensum hat oder an einem Bildungsgang teilnimmt, das bzw. der mindestens 75 Prozent der Zeit und Ressourcen eines Vollzeitstudiums erfordert. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass der Studierende während des gesamten Jahres an dem Studiengang teilnimmt. Siehe auch *Schüler/Studierende, Teilzeit-Schüler/Studierende, Vollzeitäquivalente Schüler/Studierende und Vollzeit-/Teilzeit-Ausbildung*.

**Vollzeit-/Teilzeit-Ausbildung:** Vollzeit-/Teilzeit-Ausbildung bezieht sich darauf, ob es sich um eine Vollzeit- oder Teilzeit-Teilnahme der Schüler/Studierenden handelt. Siehe auch *Schüler/Studierende, Teilzeit-Schüler/Studierende, Vollzeitäquivalente Schüler/Studierende und Vollzeit-Schüler/Studierende*.

**Vorgesehene Unterrichtszeit:** Die vorgesehene Unterrichtszeit bezieht sich auf die Anzahl an Unterrichtsstunden, in denen Schüler im Pflichtteil und Nicht-Pflichtteil des Lehrplans unterrichtet werden. Für Länder, in denen keine formellen Vorschriften zu der Unterrichtszeit vorliegen, wurde die Zahl der Unterrichtsstunden aufgrund der

Erhebungsdaten geschätzt. Stunden, die entfallen, wenn Schulen wegen Feiertagen oder Feierlichkeiten geschlossen sind, werden nicht gezählt. In der vorgesehenen Unterrichtszeit nicht enthalten sind freiwillige Aktivitäten außerhalb der regulären Schulzeit. Ebenso wenig enthalten ist die Zeit für Hausaufgaben, Privatunterricht und Selbststudium vor oder nach der Schule. Siehe auch *Nicht-Pflichtteil des Lehrplans, Pflichtteil des Lehrplans und Wahl-Pflichtteil des Lehrplans*.

**Wahl-Pflichtteil des Lehrplans:** Der Wahl-Pflichtteil des Lehrplans bezieht sich auf den Teil des Pflichtteils des Lehrplans, bei dem die Schule oder die Schüler Entscheidungsspielraum bzw. Wahlfreiheit haben. So kann sich beispielsweise eine Schule dafür entscheiden, innerhalb der vorgegebenen Pflichtzeit in den naturwissenschaftlichen Fächern mehr als die Pflichtstunden zu unterrichten, während es in Kunst lediglich die Mindeststundenzahl ist. Siehe auch *Nicht-Pflichtteil des Lehrplans, Pflichtteil des Lehrplans und Vorgesehene Unterrichtszeit*.

**Wartungs- und Betriebspersonal:** Wartungs- und Betriebspersonal bezieht sich auf Beschäftigte, die in der Wartung und dem Betrieb der Bildungseinrichtungen, der Schulsicherheit und zusätzlichen Dienstleistungen eingesetzt werden, wie z. B. den Transport der Schüler/Studierenden zur und von der Schule und den Betrieb der Kantine. Dieser Kategorie zugeordnet sind: Maurer, Zimmerleute, Elektriker, Schlosser, Wartungsarbeiter, Maler und Tapezierer, Gipser, Installateure und Fahrzeugmechaniker. Darüber hinaus Busfahrer und Fahrer anderer Fahrzeuge, Bauarbeiter, Gärtner und Platzwarte, Busbetreuer und Schülerlotsen, Köche/Ernährungsberater, Aufsichtspersonal, Kantinenpersonal, Aufsichten in den Schlafsälen und Sicherheitspersonal. Siehe auch *Beschäftigte im Bildungsbereich, Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung, Lehrende Beschäftigte, Lehrkräfte, Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende und Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis*.

**Weiterführende Forschungsprogramme (ISCED 6):** In dieser Bildungsstufe werden tertiäre Studiengänge eingestuft, die direkt zum Erwerb eines weiterführenden forschungsorientierten Abschlusses führen, z. B. eines PhD. (Promotion). Die theoretischen

sche Vollzeitstudiendauer eines derartigen Studiengangs beträgt in den meisten Ländern ungefähr 3 Jahre (bei einer Vollzeitausbildungsdauer insgesamt im Tertiärbereich von mindestens 7 Jahren), obwohl die Studierenden häufig länger eingeschrieben sind. Die Ausbildungsgänge umfassen weiterführende Studien und Forschungsarbeiten. Siehe auch *Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED)*.

**Zahl der Absolventen ohne Doppelzählungen:** Die Zahl der Absolventen ohne Doppelzählungen wird ermittelt, indem man die Zahl der Absolventen abzieht, die in einem vorherigen Jahr einen anderen Bildungsgang im Sekundarbereich II abgeschlossen haben und/oder die während des Referenzzeitraums mehr als einen Abschluss in dem entsprechenden Bereich erworben haben. Es handelt sich daher um die Zahl der Absolventen und nicht um die Zahl der erteilten Abschlüsse. Siehe auch *Abschluss, Absolventen, Brutto-Abschlussquoten und Netto-Abschlussquoten*.

**Zahl der Schüler pro Computer:** In PISA/ISUSS wurde die Zahl der Schüler pro Computer berechnet, indem die Gesamtzahl an Computern in jeder Schule durch die Gesamtzahl der diese Schule besuchenden Schüler geteilt wurde.

**Zahl der Unterrichtsstunden:** Die Zahl der Unterrichtsstunden wird definiert als die Nettoanzahl an Zeitstunden, die unterrichtend im Kontakt mit den Schülern verbracht werden. Sie wird berechnet aus der Anzahl der Unterrichtswochen pro Jahr multipliziert mit der Mindest-/Höchstzahl an Stunden, die ein Lehrer eine Klasse oder eine Schülergruppe pro Woche unterrichtet, multipliziert mit der Länge einer Unterrichtsstunde in Minuten, geteilt durch 60. Nicht enthalten sind Zeiten, die offiziell als Pausen zwischen einzelnen Stunden oder Stundenblöcken vorgesehen sind, sowie Tage, an denen die Schule wegen Feiertagen oder Feierlichkeiten geschlossen ist. Im Primarbereich sind jedoch kurze Pausen, die die Lehrer mit der Klasse verbringen, normalerweise enthalten. Siehe auch *Arbeitszeit, Arbeitszeit in der Schule, Unterrichtstage und Unterrichtswochen*.

**Zahlenmäßiges Schüler/Lehrer-Verhältnis:** Das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis wird berechnet, indem die Gesamtzahl an vollzeitäquivalenten Schülern durch die Gesamtzahl an vollzeitäquivalenten Lehrern dividiert wird. Siehe auch *Beschäftigte im Bildungsbereich, Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung, Lehrende Beschäftigte, Lehrkräfte, Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende, Vollzeitäquivalente Lehrer, Vollzeitäquivalente Schüler/Studierende, Wartungs- und Betriebspersonal und Zahl der Unterrichtsstunden*.

**Ziel eines Bildungsgangs:** Das Ziel eines Bildungsgangs, gemäß der Definition der Internationalen Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED) bezieht sich auf das Ziel, auf das ein Bildungsgang die Schüler vorbereiten soll, z. B. den Tertiärbereich, den Arbeitsmarkt oder andere Bildungsgänge im gleichen oder in anderen Bildungsbereichen.

- Bildungsgänge der Kategorie A sollen die Schüler/Studierenden auf den unmittelbaren Zugang zum nächsthöheren Bildungsbereich vorbereiten;
- Bildungsgänge der Kategorie B sollen Schüler/Studierende auf den Zugang zu bestimmten, aber nicht allen Bildungsgängen des nächsthöheren Bildungsbereichs vorbereiten; und
- Bildungsgänge der Kategorie C sollen Schüler/Studierende auf den direkten Zugang zum Arbeitsmarkt oder zu anderen Bildungsgängen im gleichen Bildungsbereich vorbereiten.

**Zu erwartende Jahre in Ausbildung:** Siehe *Bildungserwartung (in Jahren)*.

**Zulagen zum Grundgehalt:** Zulagen zum Grundgehalt sind Zahlungen, die Lehrer zusätzlich zu der Summe erhalten können, die sie aufgrund ihrer beruflichen Qualifikationen und Erfahrungen gezahlt bekommen (Besoldungs-/Vergütungsgruppe). Diese Zulagen können z. B. für das Unterrichten in abgelegenen Regionen, für die Teilnahme an besonderen Schulprojekten oder -aktivitäten oder für außergewöhnliche Unterrichtsleistungen gewährt werden. Siehe auch *Gehälter von Lehrern*.

**Zusätzliche Dienstleistungen:** Siehe *Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen*.



## Mitwirkende an dieser Publikation

Viele Personen haben bei der Erstellung dieser Publikation mitgewirkt. Im folgenden Anhang sind die Namen der Ländervertreter, Forscher und Experten aufgeführt, die bei den vorbereitenden Arbeiten für die Veröffentlichung dieser Ausgabe von **Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2003** aktiv mitgewirkt haben. Die OECD möchten ihnen allen an dieser Stelle für ihren wertvollen Beitrag danken.



## Landeskoordinatoren

Herr Dan ANDERSSON (Schweden)	Herr Gerardo MUÑOZ SANCHEZ-BRUNETE (Spanien)
Frau Ikuko ARIMATSU (Japan)	Frau Marion NORRIS (Neuseeland)
M. Dominique BARTHÉLÉMY (Belgien)	Herr Torlach O CONNOR (Irland)
Herr H.H. DALMIJN (Niederlande)	Herr Brendan O'REILLY (Australien)
Herr Antonio Manuel Pinto FAZENDEIRO (Portugal)	Herr Laurence OGLE (Vereinigte Staaten)
Herr Michael FEDEROWICZ (Polen)	Frau Hyun-Jeong PARK (Korea)
Herr Guillermo GIL (Spanien)	Herr Elin PEDERSEN (Norwegen)
Herr Heinz GILOMEN (Schweiz)	Herr Mark NEMET (Österreich)
Frau Margrét HARDARDÓTTIR (Island)	Herr Vladimir POKOJNY (Slowakische Republik)
Herr G. Douglas HODGKINSON (Kanada)	Herr Imre RADÁCSI (Ungarn)
Herr Gregory KAFETZOPOULOS (Griechenland)	Frau Janice ROSS (Vereinigtes Königreich)
Herr Hojin HWANG (Korea)	Herr Ingo RUSS (Deutschland)
Herr Matti KYRÖ (Finnland)	Herr Claude SAUVAGEOT (Frankreich)
Herr Antonio Giunta LA SPADA (Italien)	Herr Yasuyuki SHIMOTSUMA (Japan)
Frau Kye Young LEE (Korea)	Herr Ole-Jacob SKODVIN (Norwegen)
Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)	Herr Ken THOMASSEN (Dänemark)
Frau Teresa LEMOS (Portugal)	Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
Herr Dittrich MAGERKURTH (Deutschland)	Frau Angela VEGLIANTE (Europäische Kommission)
Herr Victor MANUEL VELÁZQUEZ CASTAÑEDA (Mexiko)	Herr Arturo VILLARUEL (Mexiko)
Herr Lubomir MARTINEC (Tschechische Republik)	Herr I. ZKARABIYIK (Türkei)

## Technische Gruppe für Bildungsstatistik und Bildungsindikatoren

Herr R.R.G. ABELN (Niederlande)	Herr Douglas LYND (UNESCO)
Herr Paul AMACHER (Schweiz)	Herr Dittrich MAGERKURTH (Deutschland)
Frau Birgitta ANDREN (Schweden)	Herr Robert MAHEU (Kanada)
Frau Karin ARVEMO-NOTSTRAND (Schweden)	Herr Joaquim MAIA GOMES (Portugal)
Frau Alina BARAN (Polen)	Frau Sabine MARTINSCHITZ (Österreich)
Frau Eva BOLIN (Schweden)	Frau Giuliana MATTEOCCI (Italien)
Herr Fernando CELESTINO REY (Spanien)	Herr Konstantinos MITROGIANNIS (Griechenland)
Herr Fernando CORDOVA CALDERON (Mexiko)	Herr Geir NYGARD (Norwegen)
Herr Eduardo DE LA FUENTE (Spanien)	Herr Muiris O'CONNOR (Irland)
Frau Gemma DE SANCTIS (Italien)	Herr Brendan O'REILLY (Australien)
Frau Ritsuko DOKO (Japan)	Frau Hyun-Jeong PARK (Korea)
Frau Maria DOKOU (Griechenland)	Herr Wolfgang PAULI (Österreich)
Herr J. Douglas DREW (Kanada)	Herr João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
Frau Mary DUNNE (EUROSTAT)	Frau Marianne PERIE (Vereinigte Staaten)
Herr Michele EGLOFF (Schweiz)	Herr Spyridon PILOS (EUROSTAT)
Herr Timo ERTOLA (Finnland)	Frau Elena REBROSOVA (Slowakische Republik)
Herr Pierre FALLOURD (Frankreich)	Herr Jean Paul REEFF (Luxemburg)
Frau Alzbeta FERENCICOVA (Slowakische Republik)	Herr Ron ROSS (Neuseeland)
Frau Esin FENERCIOGLU (Türkei)	Herr Jean-Claude ROUCLOUX (Belgien)
Herr Paul GINI (Neuseeland)	Herr Ingo RUSS (Deutschland)
Herr Bengt GREF (Schweden)	Herr Joel SHERMAN (Vereinigte Staaten)
Frau Yonca GUNDUZ-OZCERI (Türkei)	Herr Thomas SNYDER (Vereinigte Staaten)
Herr Heikki HAVEN (Finnland)	Frau Maria Pia SORVILLO (Italien)
Herr Walter HÖRNER (Deutschland)	Herr Konstantinos STOUKAS (Griechenland)
Frau Maria HRABINSKA (Slowakische Republik)	Herr Dick TAKKENBERG (Niederlande)
Herr Jesus IBANEZ MILLA (Spanien)	Herr Ken THOMASSEN (Dänemark)
Herr Klaus Fribert JACOBSEN (Dänemark)	Herr Mika TUONONEN (Finnland)
Frau Michèle JACQUOT (Frankreich)	Herr Shuichi UEHARA (Japan)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)	Frau Ásta URBANCIC (Island)

Herr Felix KOSCHIN (Tschechische Republik)  
 Herr Karsten KUHL (Dänemark)  
 Frau Kye Young LEE (Korea)  
 Herr Steve LEMAN (Vereinigtes Königreich)  
 Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)  
 Frau Judit KOZMA LUKACS (Ungarn)  
 Frau Michaela KLENHOVÁ (Tschechische Republik)

Herr Matti VAISANEN (Finnland)  
 Frau Erika VALLE BUTZE (Mexiko)  
 Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)  
 Frau Elisabetta VASSENDEN (Norwegen)  
 Herr Erik VERSTRAETE (Belgien)  
 Herr Yoshihiro NAKAYA (Japan)

## Projektgruppe A: Bildungsergebnisse

Vorsitz: Vereinigte Staaten

Projektvorsitz: Herr Eugene OWEN

Herr Helmut BACHMANN (Österreich)  
 Frau Anna BARKLUND (Schweden)  
 Frau Lorna BERTRAND (Vereinigtes Königreich)  
 Frau Iris BLANKE (Luxemburg)  
 Frau Christiane BLONDIN (Belgien)  
 Herr Fernando CORDOVA CALDERON (Mexiko)  
 Frau Chiara CROCE (Italien)  
 Herr Guillermo GIL (Spanien)  
 Herr Jürgen HORSCHINEGG (Österreich)  
 Herr Sevki KARACA (Türkei)  
 Frau Anne-Berit KAVLI (Norwegen)  
 Herr Myungioon LEE (Korea)  
 Frau Mariann LEMKE (Vereinigte Staaten)  
 Frau Jacqueline LEVASSEUR (Frankreich)  
 Herr Pirjo LINNAKYLA (Finnland)  
 Herr Jay MOSKOWITZ (Vereinigte Staaten)  
 Herr Jerry MUSSIO (Kanada)  
 Herr Michael O'GORMAN (Kanada)  
 Herr Jules PESCHAR (Niederlande)

Frau Glória RAMALHO (Portugal)  
 Herr Erich RAMSEIER (Schweiz)  
 Herr Jean-Paul REEFF (Luxemburg)  
 Herr Thierry ROCHER (Frankreich)  
 Herr Vladislav ROSA (Slowakische Republik)  
 Frau Eva SCHOEYEN (Norwegen)  
 Herr Jochen SCHWEITZER (Deutschland)  
 Herr Gerry SHIEL (Irland)  
 Herr Joern SKOVSGAARD (Dänemark)  
 Herr Arnold A. J. SPEE (Niederlande)  
 Frau Maria STEPHENS (Vereinigte Staaten)  
 Herr P. Benedek TÓTA (Ungarn)  
 Herr Luc VAN DE POELE (Belgien)  
 Frau Evangelia VARNAVA-SKOURA (Griechenland)  
 Herr Ryo WATANABE (Japan)  
 Frau Anita WESTER (Schweden)  
 Frau Wendy WHITHAM (Australien)  
 Frau Lynne WHITNEY (Neuseeland)

## Projektgruppe B: Eingliederung in den Arbeitsmarkt

Vorsitz: Schweden

Projektvorsitz: Herr Jonas BÖRJESSON (2002) / Frau Ann-Caroline NORDSTRÖM (2003)

Frau Yupin BAE (Vereinigte Staaten)  
 Frau Ariane BAYE (Belgien)  
 Frau Irja BLOMQUIST (Finnland)  
 Frau Anna BORKOWSKY (Schweiz)  
 Herr Richard BRIDGE (Australien)  
 Herr Fernando CELESTINO REY (Spanien)  
 Frau Jihee CHOI (Korea)  
 Herr Erik DAHL (Norwegen)  
 Herr H.H. DALMIJN (Niederlande)  
 Herr Patrice DE BROUCKER (Kanada)  
 Frau Pascaline DESCY (CEDEFOP)  
 Herr Kjetil DIGRE (Norwegen)  
 Frau Isabelle ERAUW (Belgien)  
 Frau Lisa HUDSON (Vereinigte Staaten)  
 Herr Evangelos INTZIDIS (Griechenland)  
 Herr Olof JOS (Schweden)

Herr Philip O'CONNELL (Irland)  
 Frau Simona PACE (Italien)  
 Herr Ali PANAL (Türkei)  
 Herr Kenny PETERSSON (Schweden)  
 Herr Spyridon PILOS (EUROSTAT)  
 Frau Cheryl REMINGTON (Neuseeland)  
 Frau Aila REPO (Finnland)  
 Frau Véronique SANDOVAL (Frankreich)  
 Frau Emilia SAO PEDRO (Portugal)  
 Frau Astrid SCHORN (Luxemburg)  
 Herr Peter SCRIMGEOUR (Vereinigtes Königreich)  
 Herr Dan SHERMAN (Vereinigte Staaten)  
 Frau Irena SKRZYPCZAK (Polen)  
 Frau Maria-Pia SORVILLO (Italien)  
 Herr Ken THOMASSEN (Dänemark)  
 Frau Mariá THURZOVÁ (Slowakische Republik)

Frau Christiane KRÜGER-HEMMER (Deutschland)  
 Herr Pavel KUCHAR (Tschechische Republik)  
 Herr Karsten KÜHL (EUROSTAT)  
 Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)  
 Frau Anne-Frankreich MOSSOUX (CEDEFOP)

Frau Éva TÓT (Ungarn)  
 Frau Paola UNGARO (Italien)  
 Frau Stina UTTERSTRÖM (Schweden)  
 Herr Johan VAN DER VALK (Niederlande)  
 Herr Jaco VAN RIJN (Niederlande)

## Projektgruppe C: Merkmale der Bildungseinrichtungen und Bildungssysteme

Vorsitz: Niederlande

Projektvorsitz: Herr Jaap SCHEERENS

Frau Bodhild BAASLAND (Norwegen)  
 Frau Giovanna BARZANO (Italien)  
 Frau Kathryn CHANDLER (Vereinigte Staaten)  
 Herr Vassilios CHARISMIADIS (Griechenland)  
 Frau Maria do Carmo CLÍMACO (Portugal)  
 Herr H.H. DALMIJN (Niederlande)  
 Herr Philippe DELOOZ (Belgien)  
 Herr Gunnar ENEQUIST (Schweden)  
 Frau Esin FENERCIOGLU (Türkei)  
 Frau Flora GIL TRAVER (Spanien)  
 Herr Paul GINI (Neuseeland)  
 Herr Sean GLENNANE (Irland)  
 Frau Kerry GRUBER (Vereinigte Staaten)  
 Frau Maria HENDRIKS (Niederlande)  
 Frau Maria HRABINSKA (Slowakische Republik)  
 Frau Anna IMRE (Ungarn)  
 Herr Christian KRENTHALLER (Österreich)  
 Herr Raynald LORTIE (Kanada)

Herr Heikki LYYTINEN (Finnland)  
 Frau Nelly MCEWEN (Kanada)  
 Herr Lubomir MARTINEC (Tschechische Republik)  
 Herr Gerd MÖLLER (Deutschland)  
 Herr Mario OLIVA RUIZ (Mexiko)  
 Frau Hyun-Jeong PARK (Korea)  
 Herr Jørgen Balling RASMUSSEN (Dänemark)  
 Frau Olga ROMERO HERNANDEZ (Mexiko)  
 Frau Marie-Claude RONDEAU (Frankreich)  
 Herr Ingo RUSS (Deutschland)  
 Frau Astrid SCHORN-BUCHNER (Luxemburg)  
 Herr Joel SHERMAN (Vereinigte Staaten)  
 Frau Pavlina STASTNOVA (Tschechische Republik)  
 Herr Eugene STOCKER (Schweiz)  
 Herr Jason TARSH (Vereinigtes Königreich)  
 Frau Erika VALLE BUTZE (Mexiko)  
 Herr Peter VAN PETEGEM (Belgien)

## World Education Indicators

Herr Mark AGRANOVITCH (Russische Föderation)  
 Herr Ma'moun AL-MA'AYTA (Jordanien)  
 Herr Ramon BACANI (Philippinen)  
 Herr C. BALAKRISHNAN (Indien)  
 Frau Valerie BEEN (Jamaika)  
 Herr Ade CAHYANA (Indonesien)  
 Herr Farai CHOGA (Simbabwe)  
 Herr Manuel COK APARCANA (Peru)  
 Frau Jehad Jamil Abu EL-SHAAR (Jordanien)  
 Herr Otaviano HELENE (Brasilien)

Frau Vivian HEYL (Chile)  
 Herr Mohsen KTARI (Tunesien)  
 Frau Zhi-Hua LIN (China)  
 Frau Khalijah MOHAMMAD (Malaysia)  
 Frau Irene OIBERMAN (Argentinien)  
 Frau Mara PEREZ TORRANO (Uruguay)  
 Herr Mohammed RAGHEB (Ägypten)  
 Frau Sirivarn SVASTIWAT (Thailand)  
 Frau Dalia Noemi ZARZA PAREDES (Paraguay)

## Sonstige Mitwirkende dieser Publikation

Herr Kai v. AHLEFELD (Layout)  
 Frau Marion Schnepf (Layout)  
 Frau Manuela DE SOUSA (OECD)  
 Herr Marc EONIN (Layout)  
 Herr John FLINT (Editor)

Herr Stéphane GUILLOT (OECD)  
 Herr Philippe HERVE (OECD)  
 Frau Katja HETTLER (Layout)  
 Frau Cécile SLAPE (OECD)  
 Frau Barbara WERNER (OECD)

## Weiterführende OECD-Publikationen

### **Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 implementation in OECD countries (1999)**

ISBN 92-64-17037-5 € 41.00 US\$ 43.00 £ 26.00 ¥ 5,050.00

### **From Initial Education to Working Life: Making transitions work (2000)**

ISBN 92-64-17631-4 € 39.00 US\$ 37.00 £ 23.00 ¥ 3,900.00

### **Literacy in the Information Age: Final report of the International Adult Literacy Survey (OECD and Statistics Canada) (2000)**

ISBN 92-64-17654-3 € 33.00 US\$ 31.00 £ 19.00 ¥ 3,250.00

### **Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy (2000)**

ISBN 92-64-17646-2 € 20.00 US\$ 20.00 £ 12.00 ¥ 2,100.00

### **Where are the Resources for Lifelong Learning? (2000)**

ISBN 92-64-17677-2 € 26.00 US\$ 26.00 £ 16.00 ¥ 2,700.00

### **Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 2000 (2001)**

ISBN 92-64-19671-4 € 21.00 US\$ 19.00 £ 13.00 ¥ 2,110.00

### **Starting Strong: Early Childhood Education and Care (2001)**

ISBN 92-64-18675-1 € 45.00 US\$ 40.00 £ 28.00 ¥ 4,550.00

### **Teachers for Tomorrow's Schools: Analysis of the 2000 World Education Indicators (2001)**

ISBN 92-64-18699-9 € 22.00 US\$ 20.00 £ 14.00 ¥ 2,200.00

### **Bildungspolitische Analyse (2002)**

ISBN 92-64-19930-6 € 20.00 US\$ 20.00 £ 13.00 ¥ 2,350.00

### **Financing Education: Investments and returns - Analysis of the World Education Indicators (2002)**

ISBN 92-64-19971-3 € 25.00 US\$ 25.00 £ 16.00 ¥ 3,050.00

### **PISA 2000 Technical Report (2002)**

ISBN 92-64-19951-9 € 30.00 US\$ 30.00 £ 19.00 ¥ 3,500.00

### **Manual for the PISA 2000 Database (2002)**

ISBN 92-64-19822-9 € 20.00 US\$ 19.00 £ 12.00 ¥ 2,300.00

### **Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment: Reading, Mathematical and Scientific Literacy (2002)**

ISBN 92-64-19765-6 € 20.00 US\$ 19.00 £ 12.00 ¥ 2,300.00

### **Reading for Change: Performance and Engagement across Countries (2003)**

ISBN 92-64-09926-3 € 24.00 US\$ 24.00 £ 15.00 ¥ 2,800.00

### **Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further results from PISA 2000 (2003)**

ISBN 92-64-10286-8 € 21.00 US\$ 24.00 £ 14.00 ¥ 2,700.00

### **The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills (2003)**

ISBN 92-64-10172-1 € 24.00 US\$ 28.00 £ 16.00 ¥ 3,100.00

### **Learners for Life: Student Approaches to Learning: Results from PISA 2000**

ISBN 92-64-10390-2 PRICE NOT YET DEFINED

### **Bildungspolitische Analyse (2003)**

Geplante Veröffentlichung 2003

Die genannten Veröffentlichungen sind im OECD Online-Bookshop erhältlich [www.oecd.org/bookshop](http://www.oecd.org/bookshop)

Die englische und französische Originalfassung wurde von der OECD publiziert unter dem Titel:

Education at a Glance – OECD-Indicators 2003  
Regards sur L'Éducation – Les indicateurs de l'OCDE 2003  
© 2003, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris

Alle Rechte vorbehalten

Deutsche Übersetzung durch das Bundesministerium für Bildung und  
Forschung, Deutschland.

© 2003, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland, und  
Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, OECD, Paris.

Veröffentlicht in Absprache mit der OECD, Paris

Für die Qualität der deutschen Version und die Übereinstimmung mit dem  
Originaltext übernimmt das Bundesministerium für Bildung und Forschung  
die Verantwortung

OECD PUBLICATIONS, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16  
Gestaltung: [www.lokbase.de](http://www.lokbase.de), Bielefeld  
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld  
Gedruckt in Deutschland  
ISBN 92-64-01894-8