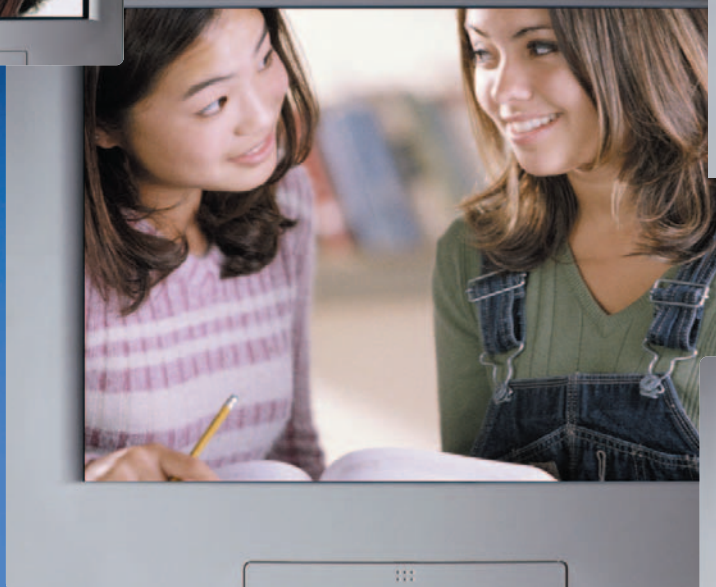


Bildung auf einen Blick

OECD-Indikatoren 2004



Bildung auf einen Blick **OECD-Indikatoren 2004**



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 Welt-handels 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.

PISA(tm), OECD/PISA(tm) und das PISA-Logo sind geschützte Marken der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Jegliche Nutzung von OECD-Marken ist ohne schriftliche Genehmigung der OECD verboten.

Die englische und französische Originalfassung wurde von der OECD publiziert unter dem Titel:
Education at a Glance – OECD-Indicators 2004
Regards sur L'Éducation – Les indicateurs de l'OCDE 2004
© 2004, Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, OECD, Paris.
Alle Rechte vorbehalten

Deutsche Übersetzung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland.
© 2004, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland für die deutsche Übersetzung.

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

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 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

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 international vergleichbarer, quantitativer Indikatoren, die dann jährlich in *Bildung auf einen Blick* veröffentlicht werden. Diese Veröffentlichung bietet den Regierungen die Möglichkeit, das eigene Bildungssystem im Licht der Leistungsfähigkeit anderer Länder 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 Veröffentlichung *Bildung auf einen Blick* ist für die Bedürfnisse einer breit gestreuten Leserschaft angelegt - 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 2004 von *Bildung auf einen Blick* liegt auf der Qualität der Lernergebnisse, den politischen Ansatzpunkten und Bedingungen, die die Bildungserfolge beeinflussen, und den - im weitesten Sinne - individuellen und gesellschaftlichen Erträgen aus Investitionen in Bildung.

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 Etienne Albiser, Eric Charbonnier, Michael Davidson, Catherine Duchêne, Stéphane Guillot, Jean-Luc Heller, Alistair Nolan and Karine Tremblay. Manuela de Sousa und Annette Panzera waren unterstützend in den Bereichen Statistik und Recherche tätig und Cécile Slape war für die Sekretariatsarbeiten zuständig. 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 Organisationen sowie der einzelnen Fachleute, die an diesem Bericht und den OECD-Indikatoren generell 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 in den Indikatoren so klar wie möglich sein, gleichzeitig aber auch 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 wird diese Herausforderungen auch weiterhin entschieden angehen und die Entwicklung von Indikatoren nicht nur in den Bereichen vorantreiben, in denen dies möglich und vielversprechend ist, sondern auch in jene Bereiche vordringen, 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



Inhalt

Bezeichnung
des Indikators
in der
Ausgabe 2003

Vorwort	3	
Interessante Einzelergebnisse	II	
Die Indikatoren und ihr konzeptioneller Rahmen	25	
Hinweise für den Leser	40	
Kapitel A: Bildungsergebnisse und die Auswirkungen von Lernen	43	
Indikator A1: Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung	45	
Tab. A1.1 Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung (2002)	52	
Tab. A1.1a Bildungsstand: Männer (2002)	53	
Tab. A1.1b Bildungsstand: Frauen (2002)	54	
Tab. A1.2 Bevölkerung im Alter für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich I, den Sekundarbereich II und den Tertiärbereich (1992, 2002, 2012)	55	
Indikator A2: Aktuelle Abschlussquoten im Sekundarbereich II und Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung	57	A1
Tab. A2.1 Abschlussquoten im Sekundarbereich II (2002)	64	
Tab. A2.2 Anteil der Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II (in %) (2002)	65	
Tab. A2.3 Abschlussquoten im post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich (2002)	66	
Indikator A3: Aktuelle Abschluss- und Erfolgsquoten im Tertiärbereich und Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung	67	A2
Tab. A3.1 Abschlussquoten im Tertiärbereich (2002)	77	
Tab. A3.2 Erfolgsquoten im Tertiärbereich (2000)	78	
Tab. A3.3 Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2002)	79	
Tab. A3.4a Entwicklung des Bildungsstand der 25- bis 64-Jährigen (1991–2002)	80	
Tab. A3.4b Entwicklung des Bildungsstand der 25- bis 34-Jährigen (1991–2002)	81	
Tab. A3.4c Entwicklung des Bildungsstand der 25- bis 34-Jährigen (1998–2002)	82	
Indikator A4: Absolventen des Tertiärbereichs nach Studienbereichen	83	A3
Tab. A4.1 Absolventen des Tertiärbereichs, nach Studienbereichen (2002)	89	
Tab. A4.2 Anteil der von Frauen erworbenen Abschlüsse im Tertiärbereich (in %), nach Bildungsbereich und Studienbereich (2002)	90	
Indikator A5: Entwicklung der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses von Schülern der vierten Jahrgangsstufe	91	
Tab. A5.1 Entwicklung der Leseleistungen (1991–2001)	98	
Tab. A5.2 Entwicklung der geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Leseleistungen (1991–2001)	99	
Tab. A5.3 Fortschritte bei den Leseleistungen, nach Unterskalen (1991–2001)	100	
Indikator A6: Lesefähigkeiten und Leseverständnis 15-jähriger Schüler	101	A5
Tab. A6.1 Lesefähigkeiten und -verständnis 15-Jähriger (2000)	113	
Tab. A6.2 Unterschiede in den Lesefähigkeiten und dem Leseverständnis 15-jähriger Schüler (2000)	114	
Tab. A6.3 Mittlere Leseleistungen von Schülern der 4. Jahrgangsstufe und von 15-jährigen Schülern (2000, 2001)	115	
Indikator A7: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung 15-Jähriger	117	A6
Tab. A7.1 Unterschiede in der Leistung 15-jähriger Schüler auf der PISA-Skala für mathematische Grundbildung (2000)	125	
Tab. A7.2 Unterschiede in der Leistung 15-jähriger Schüler auf der PISA-Skala für naturwissenschaftliche Grundbildung (2000)	126	

Indikator A8: Das Engagement 15-Jähriger in der Schule – Zugehörigkeitsgefühl und Unterrichtsteilnahme	127	
Tab. A8.1 Mittelwerte der zwei Indizes des Engagements von Schülern in der Schule (2000)	138	
Tab. A8.2 Anteil der Schüler mit einem schwachen Zugehörigkeitsgefühl und geringer Unterrichtsteilnahme (2000)	139	
Indikator A9: Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Schülerleistungen	141	A11
Tab. A9.1 Erwartungen 15-Jähriger hinsichtlich des Berufs, dem sie mit 30 Jahren nachgehen werden, nach Geschlecht (2000)	153	
Tab. A9.2 Geschlechtsspezifische Leistungen von Schülerinnen und Schülern der 4. Jahrgangsstufe (2001)	154	
Tab. A9.3 Geschlechtsspezifische Leistungen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler (2000)	155	
Tab. A9.4 Politische Bildung 14-jähriger Schüler und geschlechtsspezifische Unterschiede (1999) ..	156	
Tab. A9.5 Geschlechtsspezifische Unterschiede 15-jähriger Schülerinnen und Schülern beim selbstgesteuerten Lernen (2000)	157	
Indikator A10: Erwerbsbeteiligung nach Bildungsstand	159	A12
Tab. A10.1a Erwerbstätigenanteile und Bildungsstand (2002)	169	
Tab. A10.1b Arbeitslosenanteile und Bildungsstand (2002)	170	
Tab. A10.1c Anteil der Bevölkerung, die sich nicht im Arbeitsmarkt befindet und Bildungsstand (2002) ..	171	
Tab. A10.2a Entwicklungen der Erwerbstätigenanteile nach Bildungsstand (1991–2002)	172	
Tab. A10.2b Entwicklungen der Arbeitslosenanteile nach Bildungsstand (1991–2002)	173	
Tab. A10.2c Entwicklungen des Anteil der Bevölkerung, die sich nicht im Arbeitsmarkt befindet, nach Bildungsstand (1991–2002)	174	
Indikator A11: Die Erträge aus Bildung: Bildung und Einkommen	175	A14
Tab. A11.1a Relative Einkommen der Bevölkerung mit Erwerbseinkommen (2002)	187	
Tab. A11.1b Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern (2002)	188	
Tab. A11.2 Entwicklung der relativen Einkommen: Erwachsenenbevölkerung (1997–2002)	189	
Tab. A11.2a Entwicklung der relativen Einkommen: männliche Bevölkerung (1997–2002)	190	
Tab. A11.2b Entwicklung der relativen Einkommen: weibliche Bevölkerung (1997–2002)	191	
Tab. A11.3 Entwicklung der Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern (1997–2002)	192	
Tab. A11.4 Individuelle Ertragsraten für Personen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II oder dem post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (ISCED 3/4) nach einem Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (ISCED 0/1/2) erwerben (2001)	193	
Tab. A11.5 Individuelle Ertragsraten für Personen, die einen Abschluss im Tertiärbereich oder einem weiterführenden Forschungsprogramm (ISCED 5(A/B)/6) nach einem Abschluss im Sekundarbereich II oder dem post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (ISCED 3/4) erwerben (2001)	193	
Tab. A11.6 Gesellschaftliche Ertragsraten für Personen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II oder dem post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (ISCED 3/4) nach einem Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (ISCED 0/1/2) erwerben (2001)	194	
Tab. A11.7 Gesellschaftliche Ertragsraten für Personen, die einen Abschluss im Tertiärbereich oder einem weiterführenden Forschungsprogramm (ISCED 5(A/B)/6) nach einem Abschluss im Sekundarbereich II oder dem post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (ISCED 3/4) erwerben (2001)	194	
Indikator A12: Die Erträge aus Bildung – Zusammenhänge zwischen Humankapital und Wirtschaftswachstum	195	A15

Kapitel B: Die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen	207	
Indikator B1: Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden	209	B1
Tab. B1.1 Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden (2001)	228	
Tab. B1.2 Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2001)	229	
Tab. B1.3 Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden über die durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich (2001)	230	
Tab. B1.4 Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Vergleich zur Zahl der Schüler/Studierenden pro Bildungsbereich (2001)	231	
Tab. B1.5 Veränderungen der jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden aufgrund verschiedener Faktoren, nach Bildungsbereich (1995, 2001)	232	
Tab. B1.6 Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden und Volkseinkommen, nach Bildungsbereich (1995, 2001)	233	
Indikator B2: Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt ..	235	B2
Tab. B2.1a Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, für alle Bildungsbereiche (1990, 1995, 2001)	244	
Tab. B2.1b Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (1995, 2001)	245	
Tab. B2.1c Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2001) ..	246	
Tab. B2.2 Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (1995, 2001)	247	
Indikator B3: Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen	249	B3
Tab. B3.1 Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche (1995, 2001)	258	
Tab. B3.2a Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (1995, 2001)	259	
Tab. B3.2b Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen, Tertiärbereich (1995, 2001)	260	
Tab. B3.3 Verteilung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung (2001)	261	
Indikator B4: Die öffentlichen Bildungsausgaben	263	B4
Tab. B4.1 Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung (1995, 2001)	268	
Indikator B5: Unterstützung für Schüler/Studierende und private Haushalte durch öffentliche Subventionen	269	B5
Tab. B5.1 Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einrichtungen als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP, für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (2001)	277	
Tab. B5.2 Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einrichtungen als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP, für den Tertiärbereich (2001)	278	
Indikator B6: Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Art der erbrachten Leistung und Ausgabenkategorien	279	B6
Tab. B6.1 Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien als Prozentsatz des BIP (2001)	287	
Tab. B6.2 Jährliche Ausgaben pro Schüler/Studierenden für Unterricht, zusätzliche Dienstleistungen sowie Forschung und Entwicklung (2001)	288	
Tab. B6.3 Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien und Bildungsbereich (2001)	289	

Kapitel C: Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungserwartung (in Jahren)	291	
Indikator C1: Bildungserwartung (in Jahren) und Bildungsbeteiligung	293	C1
Tab. C1.1 Bildungserwartung, in Jahren (2002)	300	
Tab. C1.2 Bildungsbeteiligung (2002)	301	
Tab. C1.3 Übergangscharakteristika bei 15-, 16-, 17-, 18-, 19- und 20-Jährigen (2002)	302	
Indikator C2: Zugang zum Tertiärbereich, zu erwartende Jahre im Tertiärbereich und Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich	303	C2
Tab. C2.1 Studienanfängerquoten im Tertiärbereich und Altersverteilung der Studienanfänger (2002)	313	
Tab. C2.2 Zu erwartende Ausbildungsjahre im Tertiärbereich und Veränderung der Gesamtzahl der Studierenden im Tertiärbereich (2002)	314	
Tab. C2.3 Studierende an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen und in Vollzeit- und Teilzeit-Ausbildung im Tertiärbereich (2002)	315	
Tab. C2.4 Schüler an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen und Schüler in Vollzeit- und Teilzeit-Ausbildung im Primar- und Sekundarbereich (2002)	316	
Tab. C2.5 Struktur der Bildungsteilnahme im Sekundarbereich II (2002)	317	
Indikator C3: Ausländische Studierende im Tertiärbereich	319	C3
Tab. C3.1 Austausch von Studierenden im Tertiärbereich (2002)	335	
Tab. C3.2 Ausländische Studierende im Tertiärbereich nach dem Heimatland (2002)	336	
Tab. C3.3 Ausländische Studierende im Tertiärbereich nach dem Zielland (2002)	338	
Tab. C3.4 Verteilung ausländischer Studierender nach Bildungsbereich (2002)	340	
Tab. C3.5 Verteilung ausländischer Studierender nach Studienbereichen (2002)	341	
Tab. C3.6 Entwicklungstendenzen bei der Zahl ausländischer Studierender, die außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben sind (1998, 2000, 2001, 2002)	341	
Indikator C4: Bildungs- und Beschäftigungsstatus junger Menschen	343	A13+C4
Tab. C4.1a Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2002)	357	
Tab. C4.1b Veränderung der zu erwartenden Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (1998–2002)	359	
Tab. C4.2 Prozentsatz junger Menschen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2002)	361	
Tab. C4.2a Prozentsatz junger Männer, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2002)	363	
Tab. C4.2b Prozentsatz junger Frauen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2002)	365	
Tab. C4.3 Prozentsatz Arbeitsloser, die sich nicht in Ausbildung befinden, an der Gesamtbevölkerung (2002)	367	
Tab. C4.4 Änderung des Prozentsatzes junger Menschen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995–2002)	369	
Tab. C4.4a Änderung des Prozentsatzes junger Männer, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995–2002)	371	
Tab. C4.4b Änderung des Prozentsatzes junger Frauen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995–2002)	373	
Indikator C5: Die Situation junger Menschen mit niedrigem Bildungsniveau	375	C5
Tab. C5.1 Prozentsatz 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, nach Bildungsstand, Erwerbsstatus und Geschlecht (2002)	382	
Tab. C5.2 Prozentsatz 20- bis 24-Jähriger, nach Geburtsort (2002)	384	
Tab. C5.3 Prozentsatz 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, über einen niedrigen Bildungsstand verfügen, sich nicht im Arbeitsmarkt befinden und nie beschäftigt waren, nach Geschlecht (2002)	384	

Kapitel D: Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen	385	
Indikator D1: Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit im Primar- und Sekundarbereich	387	D1
Tab. D1.1 Vorgesehene Unterrichtszeit für den Pflicht- und Nicht-Pflichtteil des Lehrplans in öffentlichen Bildungseinrichtungen (2002)	398	
Tab. D1.2a Unterrichtszeit pro Fach in Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit für den Pflichtteil des Lehrplans für 9- bis 11-Jährige (2002)	399	
Tab. D1.2b Unterrichtszeit pro Fach in Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit für den Pflichtteil des Lehrplans für 12- bis 14-Jährige (2002)	400	
Indikator D2: Klassengrößen und zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis	401	D2
Tab. D2.1 Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsbereich (2002)	411	
Tab. D2.2 Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis in Bildungseinrichtungen (2002)	412	
Tab. D2.3 Unterrichtende und nicht-unterrichtende Beschäftigte in Bildungseinrichtungen (2002) ..	413	
Indikator D3: Gehälter von Lehrern	415	D5
Tab. D3.1 Lehrergehälter (2002)	428	
Tab. D3.2a Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2002) ...	430	
Tab. D3.2b Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen, über die vom Schulleiter entschieden wird (2002)	432	
Tab. D3.2c Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen, über die von der lokalen oder regionalen Behörde entschieden wird (2002)	433	
Tab. D3.2d Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen, über die von der nationalen Behörde entschieden wird (2002)	434	
Tab. D3.3 Veränderungen der Lehrergehälter (1996 / 2002)	435	
Indikator D4: Unterrichtszeit und Arbeitszeit der Lehrer	437	D6
Tab. D4.1 Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrern (2002)	445	
Tab. D4.2 Anzahl der Unterrichtsstunden pro Jahr (1996, 2002)	446	
Indikator D5: Kriterien zur Aufnahme, Klassenzuweisung und -zusammensetzung in Schulen des Sekundarbereich II	447	
Tab. D5.1 Kriterien zur Aufnahme von Schülern und Klassenzuweisung im Sekundarbereich II nach Angaben der Schulleiter (2001)	459	
Tab. D5.2 Index der Praxis zur Aufnahme von Schülern und Klassenzuweisung im Zusammenhang mit den Leistungen der Schüler (2001)	460	
Tab. D5.3 Häufigkeit, mit der laut Angaben der Schulleiter bestimmte Kriterien bei der Klassenzusammensetzung im Sekundarbereich II berücksichtigt werden (2001)	461	
Tab. D5.4 Index der selektiven Praxis der Klassenzusammensetzung in Schulen, nach Angaben der Schulleiter (2001)	462	
Indikator D6: Entscheidungskompetenzen im Bildungsbereich	463	
Tab. D6.1 Prozentsatz an Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, die auf der jeweiligen Entscheidungsebene getroffen werden (2003) ...	474	
Tab. D6.2 Prozentsatz an Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, die auf der jeweiligen Entscheidungsebene getroffen werden, nach Entscheidungsbereichen (2003)	475	
Tab. D6.3 Prozentsatz an Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, die auf Schulebene getroffen werden, nach Entscheidungsart (2003) ...	476	
Tab. D6.4 Prozentsatz an Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, die auf Schulebene getroffen werden, nach Entscheidungsbereich und Entscheidungsart (2003)	474	
Tab. D6.5 Entscheidungsebene, auf der verschiedene Entscheidungen über den Lehrplan an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I getroffen werden (2003)	478	
Tab. D6.6 Prozentsatz an Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, die auf der jeweiligen Entscheidungsebene getroffen werden (1998, 2003)	479	

Anhang 1: Merkmale der Bildungssysteme	481	
Tab. XI.1a	Typisches Abschlussalter im Sekundarbereich II	483
Tab. XI.1b	Typisches Abschlussalter im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich	484
Tab. XI.1c	Typisches Abschlussalter im Tertiärbereich	485
Tab. XI.2a	Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre	488
Tab. XI.2b	Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre	487
Tab. XI.3	Abschlussanforderungen für Bildungsgänge im Sekundarbereich II (ISCED 3)	488
Anhang 2: Statistische Bezugsdaten	489	
Tab. X2.1	Überblick über das wirtschaftliche Umfeld anhand von grundlegenden Kennzahlen (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2001, zu konstanten Preisen von 2001)	491
Tab. X2.2	Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2001, zu konstanten Preisen von 2001)	492
Tab. X2.3	Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 1995, zu konstanten Preisen von 1995)	493
Tab. X2.4a	Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter, nach Bildungsbereich (1996, 2002)	494
Tab. X2.4b	Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter (1996, 2002)	496
Anhang 3: Quellen, Methoden und technische Hinweise	499	
Glossar	501	
Mitwirkende an dieser Publikation	525	
Weiterführende OECD-Publikationen	529	

Interessante Einzelergebnisse

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

Die Vorteile von Bildung 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.

Bildung auf einen Blick - OECD-Indikatoren 2004 bietet ein umfangreiches aktuelles Spektrum an vergleichbaren Indikatoren zu den Leistungen von Bildungssystemen, die auf dem Konsens der Fachwelt beruhen, wie der gegenwärtige Stand der Bildung im internationalen Vergleich zu bewerten ist. Sie enthalten Informationen zu den in Bildung investierten personellen und finanziellen Ressourcen, zur Funktionsweise und Weiterentwicklung von Bildungssystemen, und zu den Erträgen aus Bildungsinvestitionen. Zu den zentralen Ergebnissen dieser Veröffentlichung gehören:

Bildungs- und Lernergebnisse

- Der durchschnittliche *Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung* in den OECD-Ländern auf Grundlage der Dauer aktueller formaler Bildungsgänge entspricht einer Ausbildungsdauer von 11,8 Jahren. Für die 18 Länder, die über dem OECD-Durchschnitt liegen, beträgt die durchschnittliche Ausbildungsdauer zwischen 11,8 und 13,8 Jahren. Für die verbleibenden 12 Länder ist die Spanne sehr viel größer und umfasst mehr als 4 Jahre von der kürzesten Ausbildungsdauer von 7,4 Jahren bis hin zur längsten von 11,8 Jahren (Tab. A1.1).
- In 17 der 20 OECD-Länder, für die vergleichbare Zahlen zur Verfügung stehen, liegt das Verhältnis von *Absolventen des Sekundarbereich II* zur Bevölkerung im typischen Abschlussalter bei über 70 Prozent. In Dänemark, Deutschland, Japan, Norwegen, Polen und der Schweiz liegen die Abschlussquoten bei 90 Prozent oder darüber. Jetzt muss verhindert werden, dass der übrige Teil den Anschluss verliert und sich dem möglichen Risiko sozialer Ausgrenzung gegenüber sieht (Tab. A2.1).

Dauer der (Aus-)Bildung in den OECD-Ländern

Mindestvoraussetzungen für einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt

Abschlüsse im Tertiärbereich

- Bei einem Vergleich des Bildungsstands der 25- bis 34-Jährigen mit dem der 45- bis 54-Jährigen zeigt sich, dass der Anteil der Personen, die über einen **Abschluss im Sekundarbereich II** verfügen, in fast allen OECD-Ländern gestiegen ist, in einigen Ländern sogar recht deutlich: in zwei Dritteln der Länder reicht bei der jüngsten Altersgruppe der Anteil von 70 bis 95 Prozent. Viele Länder mit einem in der Vergangenheit geringen Bildungsstand holen nun auf (Tab. A2.2).
- Im Durchschnitt von 17 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten erzielen gegenwärtig 32 Prozent der Personen im typischen Abschlussalter einen **Abschluss im Tertiärbereich A**, zu dem Universitäten und andere Bildungseinrichtungen gehören, die ähnliche Qualifikationen anbieten. Die Zahl reicht jedoch von weniger als 20 Prozent in Deutschland, Österreich, der Schweiz und der Tschechischen Republik bis zu mehr als 40 Prozent in Australien, Finnland, Island und Polen (Tab. A3.1).
- Gemessen am Bildungsstand hat der Anteil der Erwachsenenbevölkerung in den OECD-Ländern mit **einer Ausbildung im Tertiärbereich entsprechenden Kenntnissen und Fähigkeiten** zugenommen. Der größte Teil dieser Zunahme ist jedoch auf einen signifikanten Anstieg der tertiären Abschlussquoten in einer vergleichsweise geringen Zahl von Ländern zurückzuführen (Tab. A3.4).
- Im Durchschnitt gilt für ein Drittel der Studierenden in den OECD-Ländern, dass sie die **Ausbildung im Tertiärbereich vor einem ersten Abschluss abbrechen** (Tab. A3.2).
- Im Durchschnitt aller OECD-Länder erwirbt fast jeder dritte **Absolvent** des Tertiärbereichs mit einem Universitätsabschluss bzw. einem gleichwertigen Abschluss diesen in den Sozial-, Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften. Darauf folgen auf der Beliebheitsskala die naturwissenschaftlich ausgerichteten **Studienbereiche** (Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen, Biowissenschaften, Physik und Agrarwissenschaft, Mathematik und Informatik, jedoch ohne Gesundheit und Soziales), in denen im Durchschnitt jeder Vierte einen Abschluss erwirbt (Tab. A4.1).
- In den Bereichen Geisteswissenschaften, Kunst, Erziehungswissenschaften, Gesundheit und Soziales sind im Durchschnitt der OECD-Länder mehr als zwei Drittel der **Absolventen** mit einem Universitätsabschluss bzw. einem gleichwertigen Abschluss **Frauen**. Ihr Anteil in Mathematik und Informatik beträgt jedoch weniger als ein Drittel und weniger als ein Fünftel in den Bereichen Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen (Tab. A4.2).
- In den meisten OECD-Ländern entsprechen oder übersteigen die **Abschlussquoten der Frauen** an Universitäten bzw. gleichwertigen Bildungseinrichtungen diejenigen der Männer, aber es erwerben immer noch eher Männer als Frauen einen Abschluss in einem weiterführenden Forschungsprogramm, z.B. eine Promotion (Tab. A4.2).
- Bei einem Vergleich von neun Ländern wiesen vier (Griechenland, Island, Slowenien und Ungarn) zwischen 1991 und 2001 einen statistisch signifikanten Anstieg der durchschnittlichen **Lesekompetenz bei Schülern der 4. Jahrgangsstufe** auf. Dieser Anstieg reicht von 16 Punkten in Ungarn bis zu 41 Punkten in Griechenland. In Schweden ist dagegen die Leistung im gleichen Zeitraum zurückgegangen – von 513 Punkten im Jahr 1991 auf 498 Punkte im Jahr 2001 (Tab. A5.1).

**Die Qualität der Lern-
ergebnisse im Primarbereich**

- In Ungarn haben Leistungsverbesserungen **im oberen Leistungsviertel der Schüler** zu einem Anstieg des Leistungsdurchschnitts geführt. Im Gegensatz dazu hat in Schweden der Rückgang beim oberen Leistungsviertel zu einem Rückgang der durchschnittlichen Leistungen der Schüler geführt (Tab. A5.1).
- 1991 schnitten in allen neun Ländern **Mädchen besser** ab als Jungen. 2001 bestanden zwar die Unterschiede zugunsten der Mädchen noch in den meisten Ländern, in Italien und Island jedoch waren keine messbaren Unterschiede mehr zu beobachten (Tab. A5.2).
- Im Durchschnitt der OECD-Länder zeigten 10 Prozent der **15-jährigen Schüler** Leistungen gemäß 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 (Tab. A6.1).
- **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 (Tab. A7.1 und A7.2).
- 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 (Tab. A7.1).
- In der 4. Jahrgangsstufe 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 (Tab. A9.2 und A9.3).
- In **Mathematik** haben in den meisten Ländern die 15-jährigen Jungen tendenziell einen leichten Vorsprung; in den Naturwissenschaften sind die **geschlechtsspezifischen Unterschiede** weniger deutlich ausgeprägt und weniger einheitlich (Tab. A9.2).
- In der **politischen Bildung** zeigen sich bei den 14-Jährigen nur wenige geschlechtsspezifische Unterschiede (Tab. A9.4).
- Mädchen scheinen höhere **Erwartungen an ihre künftigen Berufe** zu haben als die Jungen, es gibt jedoch bei beiden Geschlechtern große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern (Tab. A9.1).
- 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 (Tab. A9.5b).

Die Qualität der Lernergebnisse gegen Ende des Sekundarbereichs

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Leistungen und Einstellungen der Schüler

Unterrichtsteilnahme und Zugehörigkeitsgefühl der Schüler

- Im Durchschnitt hat fast ein Viertel der **15-Jährigen** negative Ansichten über ihre **Zugehörigkeit** zur Schule und im Durchschnitt gibt jeder Fünfte an, kürzlich die Schule nicht besucht zu haben, zu spät gekommen zu sein oder geschwänzt zu haben (Abb. A8.1).
- Die Schüler in Schweden, Österreich und der Schweiz geben ein besonders starkes **Zugehörigkeitsgefühl** an, während das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler in Belgien, Japan, Korea, Polen und der Tschechischen Republik unter dem Durchschnitt liegt (Tab. A8.1).
- In den meisten Ländern variiert der Anteil der Schüler mit einem geringen **Zugehörigkeitsgefühl** signifikant zwischen den Schulen und diese **Varianz zwischen den Schulen** ist bei der Unterrichtsteilnahme noch größer (Indikator A8).
- Bei den einzelnen Schülern ist der **Zusammenhang zwischen Unterrichtsteilnahme und Zugehörigkeitsgefühl** nur schwach, was vermuten lässt, dass viele Schüler, die sich nicht zugehörig fühlen, dennoch regelmäßig die Schule besuchen und umgekehrt (Abb. A8.3).
- Im Gegensatz dazu sind **Zugehörigkeitsgefühl und Unterrichtsteilnahme** auf Schulebene eher miteinander verknüpft und stehen in engem Zusammenhang zur **Leistung der Schule**, was vermuten lässt, dass Schulen mit einem hohen Grad an Engagement auch ein hohes Niveau an schulischer Leistung erzielen (Abb. A8.3).
- Die Analyse zeigt insbesondere, dass ein großer Teil der Schüler mit vergleichsweise guten schulischen Leistungen dennoch ein geringes Zugehörigkeitsgefühl angibt (Abb. A8.4).

Beschäftigungsvorteile von Bildung

- Die **Erwerbstätigenanteile** steigen in den meisten OECD-Ländern mit zunehmendem Bildungsstand. Von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen, ist der Erwerbstätigenanteil unter Absolventen des Tertiärbereichs wesentlich höher als unter Absolventen des Sekundarbereich II. Bei Männern ist der Abstand zwischen Absolventen des Sekundarbereich II und denen ohne einen solchen Abschluss besonders groß (Tab. A10.1a).
- Der **Erwerbstätigenanteil unter Frauen** ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II ist besonders niedrig. Die Anteile unter Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A liegen, mit Ausnahme von vier Ländern, überall bei 75 Prozent oder darüber. Sie sind jedoch in allen Ländern niedriger als die der Männer (Tab. A10.1a).

Einkommensvorteile für den Einzelnen

- Mit zunehmendem Bildungsstand nimmt der **geschlechtsspezifische Unterschied in den Erwerbstätigenanteilen** ab. Er beläuft sich auf 23 Prozentpunkte bei Personen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II und 11 Prozentpunkte bei denen mit dem höchsten Bildungsstand (Tab. A10.1.a).
- Zwischen **Bildungsstand und Einkommen** besteht eine positive Korrelation. Der Abschluss des Sekundarbereich II 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. 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 (Tab. A11.1a).
- **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 (Tab. A11.1a).

- Frauen verdienen nach wie vor weniger im Vergleich zu Männern mit einem ähnlichen Bildungsstand (Tab. A11.1b).
- Neuere Untersuchungen des Humankapitals in den Volkswirtschaften von 14 OECD-Ländern, basierend auf Bewertungen der Lesekompetenz, deuten darauf hin, dass dieses sich deutlich positiv auf das Wirtschaftswachstum auswirkt (Indikator A12).
- Eine Zunahme des Bestands an Humankapital erhöht die Arbeitsproduktivität und dient auch als Motor für den technologischen Fortschritt (Indikator A12).
- In den meisten OECD-Ländern ist mindestens die Hälfte des Anstiegs des BIP pro Kopf zwischen 1990 und 2000 auf den Anstieg der Arbeitsproduktivität zurückzuführen (Abb. A12.1).
- Es wird davon ausgegangen, dass in den OECD-Ländern allgemein ein Anstieg im durchschnittlichen Bildungsniveau um ein Jahr die Pro-Kopf-Produktion zwischen 3 und 6 Prozent steigert (Indikator A12).

Bildung, Arbeitsproduktivität
und Wirtschaftswachstum

In Bildung investierte öffentliche Mittel

- Insgesamt geben die OECD-Länder jährlich 4.819 US-Dollar pro Schüler im Primarbereich, 6.688 US-Dollar pro Schüler im Sekundarbereich und 12.319 US-Dollar pro Studierenden im Tertiärbereich aus. Hinter diesen Durchschnittswerten stehen jedoch große Unterschiede bei den Ausgaben zwischen 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 (Tab. B1.1).
- Ohne F&E-Aktivitäten liegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich im Durchschnitt bei 7.203 US-Dollar pro Studierenden und reichen von 4.000 US-Dollar pro Studierenden oder weniger in Griechenland, Mexiko, Polen und der Türkei bis zu mehr als 8.000 US-Dollar in Australien, Belgien, Dänemark, Irland, den Niederlanden, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten (Tab. B1.1).
- In einigen OECD-Ländern führen geringe jährliche Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich jedoch trotzdem aufgrund der langen Studienzeiten zu hohen Gesamtkosten pro Studierenden (Tab. B1.3).
- Niedrigere Ausgaben sind nicht automatisch mit einer geringeren 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 (Indikatoren A6 und B1).
- Es gibt erhebliche Unterschiede zwischen dem Anteil der Mittel, die im Tertiärbereich investiert werden und dem Anteil der Lernenden im Tertiärbereich. Im Durchschnitt der 24 OECD-Länder, für die Daten vorliegen, fließen 24 Prozent aller für Bildungseinrichtungen vorgesehenen Mittel in den Tertiärbereich, obwohl nur 14 Prozent aller Schüler/Studierenden diesen Bildungsbereich besuchen (Tab. B1.4).
- Die Bildungsausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und post-sekundaren, nicht-tertiären Bereich stiegen zwischen 1995 und 2001 in Australien, Griechenland, Irland, Polen, Portugal, Spanien und der Türkei um 29 Prozent

Ausgaben pro Schüler/
Studierenden

oder mehr. Im Tertiärbereich haben die Bildungsausgaben nicht immer mit dem raschen Anwachsen der Zahl der Studierenden Schritt gehalten (Tab. B1.5).

**Der in Bildung investierte
Anteil des Volkseinkommens**

■ In 7 von 22 OECD-Staaten mit verfügbaren Daten gingen die **Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden** (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt) zwischen **1995 und 2001** zurück, während das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf während des gleichen Zeitraums zunahm (Tab. B1.6).

■ Die OECD-Länder geben 6,2 Prozent der Gesamtsumme ihrer Bruttoinlandsprodukte für Bildungseinrichtungen aus (Tab. B2.1a).

■ In 17 von 18 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten erhöhten sich zwischen **1995 und 2001** die realen **privaten und öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen** um mehr als 5 Prozent. Im Gegensatz zu den Entwicklungen Anfang der neunziger Jahre blieb jedoch der Anstieg der Ausgaben für Bildungseinrichtungen tendenziell hinter dem Wachstum des Volkseinkommens zurück (Tab. B2.1a und B2.2).

■ Kanada, Korea und die Vereinigten Staaten verwenden jeweils mehr als 2 Prozent ihres BIP für den **Tertiärbereich** (Tab. B2.1b).

**Mittel aus öffentlichen und
privaten Quellen**

■ **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 43 Prozent der Gesamtausgaben ausmacht), den Vereinigten Staaten (beinahe ein Drittel der Gesamtausgaben) sowie in Australien und Japan (beinahe ein Viertel der Gesamtausgaben) eine bedeutende Rolle (Tab. B3.1).

■ In einer Reihe von OECD-Ländern **übernimmt der Staat** den größten Teil der **Kosten für den Primar- und Sekundarbereich**, überlässt jedoch die Leitung der Bildungseinrichtungen dem privaten Sektor. So wird eine größere Bandbreite an Lernmöglichkeiten zur Verfügung gestellt, ohne Schülern aus einkommensschwachen Familien den Zugang zu Bildung zu erschweren (Tab. B3.2a und B3.3).

■ Tendenziell beziehen **tertiäre Bildungseinrichtungen** einen weitaus größeren Teil ihrer Finanzierung aus **privaten Quellen** als Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs. Allerdings reicht der Anteil der privaten Finanzierung einschließlich staatlich-subventionierter privater Zahlungen von weniger als 4 Prozent in Dänemark, Finnland, Griechenland und Norwegen bis zu mehr als drei Viertel in Korea (Tab. B3.2b).

■ In einem Drittel der Länder (Australien, Belgien, Kanada, Korea, den Niederlanden, Schweden, Ungarn, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten) beträgt der Anteil der **Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen, der von anderen privaten Einheiten als den privaten Haushalten getragen wird**, 10 Prozent und mehr (Tab. B3.2b).

■ Die Entwicklung der **jeweiligen Anteile privater und öffentlicher Bildungsausgaben** ist über alle Bildungsbereiche hinweg ganz unterschiedlich - es gibt einige Länder mit einer Verschiebung hin zu öffentlichen Ausgaben, während es in anderen eine Verschiebung hin zu privaten Ausgaben gibt. 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 (Tab. B2.2, B3.2a und b).

Der Teil der öffentlichen Haushalte, der in Bildung fließt

■ Im Durchschnitt wenden die **OECD-Länder 12,7 Prozent ihrer gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildung** auf. Die Werte für die einzelnen Länder reichen

jedoch von weniger als 10 Prozent in Deutschland, Luxemburg, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik bis zu 24 Prozent in Mexiko (Tab. B4.1).

- Die **öffentliche Finanzierung der Bildung** ist eine vorrangige gesellschaftspolitische Aufgabe - selbst in denjenigen OECD-Ländern, in denen die Staatsquote insgesamt gering ist (Tab. B4.1).
- Die **öffentlichen Ausgaben für Bildung** stiegen eher schneller als die **öffentlichen Gesamtausgaben**, jedoch langsamer als das BIP. Die öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben wuchsen zwischen 1995 und 2001 in Dänemark, Mexiko und Schweden am stärksten (Tab. B4.1).
- **Öffentliche Subventionen für Schüler/Studierende und private Haushalte** finden sich hauptsächlich im Tertiärbereich (Tab. B5.1 und B5.2).
- Durchschnittlich 17 Prozent der **öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich** betreffen **finanzielle Unterstützungsleistungen an Studierende, private Haushalte und andere private Einheiten**. In Australien, Dänemark, Neuseeland, Norwegen, Schweden und den Vereinigten Staaten machen die öffentlichen Subventionen ungefähr 30 Prozent und mehr der öffentlichen Bildungsetats für den Tertiärbereich aus (Tab. B5.2).
- **Subventionen** sind generell häufiger in Systemen anzutreffen, bei denen von den Schülern/Studierenden erwartet wird, dass sie wenigstens einen Teil ihrer Bildungskosten selbst tragen (Indikator B5).
- **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, für die Zahlen vorliegen, werden Subventionen in erster Linie außerhalb der Bildungseinrichtungen ausgegeben - in jedem dritten sogar ausschließlich (Tab. B5.2).
- 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 (Tab. B6.1).
- In den Bildungsbereichen unterhalb des Tertiärbereichs belaufen sich die **laufenden Ausgaben** im Durchschnitt der OECD-Länder auf 92 Prozent der gesamten Ausgaben. Mit Ausnahme von vier Ländern entfallen in allen OECD-Ländern mindestens 70 Prozent der laufenden Ausgaben in diesen Bildungsbereichen auf die **Vergütung der Beschäftigten** (Tab. B6.3).

Art und Umfang der öffentlichen Subventionen an private Haushalte

Die Aufteilung der Mittel auf die unterschiedlichen Ausgabenkategorien

Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungserwartung (in Jahren)

- In 24 von 27 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 (Tab. C1.1).

Zu erwartende Jahre in Ausbildung

Zugang zum Tertiärbereich

- Zwischen 1995 und 2002 stieg die **Bildungserwartung (in Jahren)** in allen OECD-Ländern, für die vergleichbare Zeitreihendaten verfügbar sind (Tab. C1.1).
- 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 2,7 Jahre im tertiären Bildungsbereich verbringen wird (Tab. C1.2).
- In der Mehrheit der OECD-Länder können **Frauen eine im Durchschnitt um 0,7 Jahre längere Bildungsdauer** erwarten als Männer (Tab. C1.1).
- Im Laufe seines Lebens wird jeder zweite Jugendliche in den OECD-Ländern an einem **universitären bzw. gleichwertigen Studiengang** teilnehmen (Tab. C2.1).
- Im Durchschnitt der OECD-Länder wird **ein heute 17-Jähriger 2,7 Jahre im Tertiärbereich verbringen**, davon 2 Jahre in Vollzeit. In Finnland, Korea und den Vereinigten Staaten nimmt ein junger Mensch im Laufe seines Lebens voraussichtlich mindestens 4 Jahre an Vollzeit- und Teilzeitstudiengängen im Tertiärbereich teil (Tab. C2.2).
- Mit Ausnahme von Österreich* und Frankreich hat die **Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2002** in allen OECD-Ländern zugenommen (Tab. C2.2).
- 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 (Tab. C2.3).
- **2002 waren 1,9 Millionen Studierende außerhalb ihres Heimatlandes** in einem OECD-Land oder in einem in dieser Veröffentlichung erfassten OECD-Partnerland eingeschrieben. Dies stellt eine Zunahme der Gesamtmobilität Studierender von 15 Prozent gegenüber dem Vorjahr dar (Tab. C3.6).
- Fast 73 Prozent aller **ausländischen Studierenden im OECD-Raum** konzentrieren sich auf 5 Gastländer: Australien, Frankreich, Deutschland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten (Abb. C3.2).
- Absolut gesehen entsenden Deutschland, Frankreich, Griechenland, Japan, Korea und die Türkei **die meisten der in OECD-Ländern und -Partnerländern Studierenden aus OECD-Ländern. Die meisten Studierenden aus OECD-Partnerländern** kommen aus China, Indien und Südostasien in die OECD-Länder und -Partnerländer (Tab. C3.2).
- In Relation zur Gesamtzahl der in einem Land im Tertiärbereich eingeschriebenen Studierenden variiert der **Anteil der ausländischen Studierenden in den OECD-Ländern** von weniger als 1 Prozent bis zu fast 18 Prozent in Australien und der Schweiz. Im Verhältnis zu ihrer Größe, d.h. als Prozentsatz der Studierenden in den jeweiligen Ländern, weisen Australien, Belgien, Deutschland, Frankreich, Österreich, die Schweiz und das Vereinigte Königreich den größten Zugang ausländischer Studierender auf (Tab. C3.1).

Die Internationalisierung des Tertiärbereichs

* In Österreich war zwischen 1995 und 2001 ein Rückgang der Studierendenzahl im Tertiärbereich zu verzeichnen, was im Zusammenhang mit der Einführung von Studienbeiträgen im Jahr 2001 stand. Andere Indikatoren der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich (Hochschulzugang, Abschlussquoten, Erfolgsquoten) zeigen keinen Rückgang der Beteiligung an tertiärer Bildung in Österreich.

- In Finnland, Spanien und der Schweiz ist mindestens jeder sechste *ausländische Studierende* in einem der *sehr theoretisch orientierten weiterführenden Forschungsprogramme* eingeschrieben (Tab. C3.4).
- In Australien, Deutschland, Finnland, Schweden, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich sind mindestens 30 Prozent der *ausländischen Studierenden* in naturwissenschaftlich ausgerichteten *Fächern* oder im Bereich Ingenieurwesen eingeschrieben (Tab. C3.5).
- Im Durchschnitt kann ein *Fünfzehnjähriger* erwarten, für knapp 6,5 Jahre *im formalen Bildungssystem* zu verbleiben. In 17 der 28 untersuchten Länder liegt dieser Zeitraum zwischen fast 6 und 7,5 Jahren (Tab. C4.1a).
- Zusätzlich zu den in Ausbildung zu erwartenden Jahren kann ein Fünfzehnjähriger damit rechnen, während der nächsten 15 Jahre für 6,4 Jahre *beschäftigt*, für insgesamt 0,8 Jahre *arbeitslos* und für 1,3 Jahre *nicht auf dem Arbeitsmarkt* zu sein. Am stärksten unterscheiden sich die Länder in der durchschnittlichen Länge der Phasen der Arbeitslosigkeit (Tab. C4.1a).
- In 23 von 27 OECD-Ländern haben *20- bis 24-jährige Frauen eine höhere Bildungsbeteiligung als gleichaltrige Männer*. Die 20- bis 24-jährigen Männer sind eher berufstätig. In den meisten OECD-Ländern liegt der Prozentsatz 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, zwischen 50 und 70 Prozent (Tab. C4.2a).
- 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 strukturierte berufliche Ausbildung, die zu anerkannten Berufsabschlüssen führt. In anderen Ländern werden Erstausbildung und bezahlte Arbeit selten kombiniert (Abb. 4.4).
- Der *Anteil 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden und über keinen Abschluss im Sekundarbereich II* verfügen, liegt nur in 8 von 27 OECD-Ländern unter 10 Prozent. In 11 Ländern gehören dieser potentiellen 'Risiko-Gruppe' zwischen 10 und 18 Prozent der Altersgruppe an und in den verbleibenden 8 OECD-Ländern sind mehr als 20 Prozent der Altersgruppe dieser Kategorie zuzurechnen (Tab. C5.1).
- In 19 von 27 Ländern fällt ein höherer Prozentsatz männlicher als weiblicher 20- bis 24-Jähriger in diese *Risikogruppe*, insbesondere in Griechenland, Island, Irland, Italien, Portugal und Spanien. Die gegenteilige Entwicklung ist in Dänemark, Luxemburg und der Türkei am offensichtlichsten (Tab. C5.1).

Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen

- Schüler im Alter von 7 bis 14 Jahren erhalten im Durchschnitt 6.868 Stunden *Unterricht*. Hiervon entfallen 1.576 Stunden auf das 7. und 8. Lebensjahr, 2.510 Stunden auf das 9. bis 11. Lebensjahr und 2.782 auf die Zeit vom 12. zum 14. Lebensjahr (Tab. D1.1).
- Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 7- bis 8-jährige Schüler im Jahr 752 Stunden *Unterricht im Pflichtteil des Lehrplans* und 788 Stunden *vorgesehene Unterrichtszeit im Klassenzimmer*. Von der vorgesehenen Unterrichtszeit her erhalten 9- bis 11-jährige Schüler pro Jahr fast 50 Stunden Unterricht mehr als die 7- bis 8-Jährigen, und die 12- bis 14-Jährigen wiederum fast 100

Stunden mehr als die 9- bis 11-Jährigen. Es gibt hierbei jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern (Tab. D1.1).

- Bei den 9- bis 11-jährigen Schülern entfällt fast die Hälfte der Pflicht-Unterrichtszeit auf *Lesen und Schreiben, Mathematik und Naturwissenschaften*, bei den 12- bis 14-Jährigen sind es 41 Prozent. Der prozentuale Anteil des Lehrplans der 9- bis 11-Jährigen, der für Lesen und Schreiben in der Unterrichtssprache verpflichtend vorgesehen ist, unterscheidet sich jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern, er reicht von 12 Prozent des Lehrplans in Portugal bis zu 31 Prozent in der Slowakischen Republik (Tab. D1.2).
- Basierend auf den Angaben von Schulleitern in einer Erhebung von 2002 lässt sich sagen, dass die schulischen Leistungen das am häufigsten genutzte *Kriterium zur Aufnahme von Schülern an Schulen des Sekundarbereich II* sind, obwohl es zwischen den Ländern große Unterschiede gibt. In Finnland, Norwegen und Ungarn besuchen mehr als 80 Prozent der Schüler eine Schule, in der die *schulischen Leistungen* der Schüler immer als Aufnahmekriterium dienen, dagegen sind es in Spanien weniger als 10 Prozent (Tab. D5.1).
- Die anderen am häufigsten verwendeten *Aufnahmekriterien* sind die Bedürfnisse der Schüler und ihr Interesse an einem Bildungsgang sowie ihr Wohnort (Tab. D5.1).
- Die *Klassenzusammensetzung* wird am häufigsten durch die *Auswahl eines bestimmten Faches oder Bildungsganges durch die Schüler* bestimmt; im Durchschnitt besuchen 73 Prozent der Schüler eine Schule, die dieses Kriterium immer verwendet. Dagegen besucht in Mexiko fast die Hälfte der Schüler eine Schule, an der dies nie so gehandhabt wird. Die nächst häufige Vorgehensweise besteht darin, Klassen so zusammenzusetzen, dass sie eine *Mischung von Fähigkeiten* enthalten, danach folgt die Zusammenstellung *nach dem Alter* der Schüler (Tab. 5.3).
- Die Schulen in Belgien (fläm.), Irland, Italien und Ungarn sind im Durchschnitt sowohl bei der Aufnahme der Schüler als auch bei der Klassenzusammensetzung selektiver als der internationale Durchschnitt. In Schweden und Spanien dagegen scheinen die Schulen eine weniger selektive Aufnahmepolitik zu verfolgen als der internationale Durchschnitt und auch bei der Klassenzusammensetzung tendenziell seltener selektiv vorzugehen (Abb.D 5.3).
- 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 (Tab. D2.1).
- 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 (Tab. D2.1).
- Die *Zahl der unterrichtenden und nicht-unterrichtenden Beschäftigten* im Primar- und Sekundarbereich reicht von weniger als 81 Beschäftigten pro 1.000 Schülern in Japan, Korea und Mexiko bis zu 119 Beschäftigten und mehr pro 1.000 Schülern in Frankreich, Island, Italien, Ungarn und den Vereinigten Staaten (Tab. D2.3).
- Die *mittleren Gehälter* von Lehrern des Sekundarbereich I reichen von weniger als 10.000 US-Dollar in der Slowakischen Republik bis zu 40.000 US-Dollar

Aufnahmepolitik für Schüler im Sekundarbereich II

Klassengröße und zahlen- mäßiges Schüler/Lehrkräfte- Verhältnis

Gehälter von Lehrern

- und mehr in Australien, Deutschland, Japan, Korea, Schottland, der Schweiz und den Vereinigten Staaten (Tab. D3.1).
- Im Durchschnitt liegt das **Gehalt je Unterrichtsstunde** für einen Lehrer im Sekundarbereich II um rund 40 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich, wobei dieser Unterschied in Neuseeland, der Türkei und den Vereinigten Staaten weniger als 5 Prozent ausmacht, während er in Spanien ganze 82 Prozent beträgt. Dort ist die Differenz zwischen Primar- und Sekundarbereich II in der Anzahl der zu abzuleistenden Unterrichtsstunden am größten (Tab. D3.1)
 - Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich sind die **Höchstgehälter** im Durchschnitt um rund 70 Prozent höher als die Anfangsgehälter, wobei dies von Land zu Land variiert und im großen und ganzen im Verhältnis zur Anzahl der Jahre steht, die ein Lehrer benötigt, um alle Gehaltsstufen zu durchlaufen. Die Höchstgehälter in Korea sind beispielsweise fast dreimal so hoch wie die Anfangsgehälter, doch dauert es 37 Jahre, bis man die Spitze der Gehaltsskala erreicht (Tab. D3.1).
 - **Zwischen 1996 und 2002** sind die **Lehrergehälter** in praktisch allen Ländern real angestiegen, wobei der größte Anstieg in Mexiko und Ungarn zu verzeichnen war. In Spanien kam es im gleichen Zeitraum zu einem realen Rückgang der Gehälter im Primar- und Sekundarbereich (Tab. D3.3).
 - Die durchschnittliche **jährliche Zahl der Unterrichtsstunden an öffentlichen Schulen des Primarbereichs** beträgt 803 Stunden, reicht aber von 617 Stunden in Japan bis zu 1.139 Stunden in den Vereinigten Staaten (Tab. D4.2).
 - **Im Sekundarbereich I** liegt die **Zahl der Unterrichtsstunden** bei durchschnittlich 717 Stunden im Jahr, die Spannweite reicht jedoch von 513 Stunden in Japan bis zu 1.167 Stunden in Mexiko (Tab. D4.2).
 - **Im Sekundarbereich II** liegt die **Zahl der Unterrichtsstunden** bei durchschnittlich 674 Stunden im Jahr, sie reicht jedoch von 449 Stunden in Japan bis zu 1.121 Stunden in den Vereinigten Staaten (Tab. D4.2).
 - Der **prozentuale Anteil der auf das Unterrichten entfallenden Arbeitszeit** ist im Primarbereich höher als im Sekundarbereich. In beiden Bereichen ist der Anteil der auf das Unterrichten entfallenden Arbeitszeit nur in wenigen Ländern größer als 50 Prozent (Tab. D4.1 und Abb. D4.2).
 - **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; einige Länder dagegen legen nur die Zahl der wöchentlich abzuleistenden Unterrichtsstunden fest (Indikator D4).
 - Insgesamt gesehen sind basierend auf den Daten für 2003 in Australien, Griechenland, Luxemburg, Mexiko, Österreich, Portugal, Spanien und der Türkei die **Entscheidungskompetenzen** am stärksten zentralisiert (d.h. sie werden auf zentraler und/oder bundesstaatlicher Ebene getroffen), wobei die Zentralregierung in Griechenland (mit 88 Prozent der Entscheidungen auf zentraler Ebene) und Luxemburg (66 Prozent) besonders dominiert (Tab. D6.1).
 - In England, Neuseeland, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn werden **Entscheidungen** häufiger auf **Schulebene** getroffen. In den Niederlanden ist dies bei allen Entscheidungen der Fall (Tab. D6.1).

Arbeitszeit der Lehrer

Die Verteilung der Entscheidungskompetenzen im Sekundarbereich I

- **Entscheidungen zur Unterrichtsorganisation** werden in allen OECD-Ländern überwiegend auf Schulebene getroffen, dagegen fallen **strukturelle und Planungsentscheidungen** überwiegend in den Kompetenzbereich eher zentraler Regierungsebenen. Bei den Entscheidungen über **Ressourcen und Personalangelegenheiten** ist das Bild heterogener (Tab. D6.2).
- Knapp die Hälfte der **auf Schulebene getroffenen Entscheidungen** erfolgt in **völliger Autonomie** und etwa der gleiche Anteil an Entscheidungen wird innerhalb von Rahmenrichtlinien getroffen, die von höherer Ebene festgelegt werden. Relativ wenige Entscheidungen auf Schulebene werden nach Beratung mit anderen getroffen. Strukturelle und Planungsentscheidungen werden von den Schulen in der Regel seltener autonom gefällt als andere Entscheidungen (Tab D6.3).
- **Zwischen 1998 und 2003** wurden die Entscheidungskompetenzen in den meisten Ländern **stärker dezentralisiert**, das gilt besonders für Korea, die Tschechische Republik und die Türkei. In Belgien (frz.) und Griechenland ist jedoch ein gegenläufiger Trend zu beobachten (Abb. D6.3).

Neue Indikatoren in dieser Ausgabe

Zusätzlich zur Aktualisierung der ständigen Indikatoren enthält diese Ausgabe folgende neue Indikatoren:

- **A5: Entwicklungen der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses von Schülern** – bewertet die Entwicklung der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses von 9-jährigen Schülern, sowohl insgesamt als auch nach Geschlecht aufgliedert.
- **A8: Das Engagement von Schülern** – untersucht zwei Aspekte des schulischen Engagements von Schülern: das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler und ihre Unterrichtsteilnahme. Es wird aufgezeigt, wie sich diese in den einzelnen Ländern unterscheiden.
- **D5: Kriterien zur Aufnahme, Klassenzuweisung und -zusammensetzung in Schulen des Sekundarbereich** – untersucht, wie diese Kriterien im Sekundarbereich I zur Anwendung kommen, ab dem sich das Bildungsangebot vielfältiger gestaltet.
- **D6: Entscheidungskompetenzen im Bildungsbereich** – untersucht die Verteilung der Entscheidungskompetenzen in den einzelnen Ländern und zeigt auf, welche Stellen in welchen Entscheidungsbereichen Entscheidungen fällen und wie viel Autonomie sie hierbei genießen.

Außerdem umfassen die ständigen Indikatoren einige **neue Analysen**:

- Demographische Faktoren, die sich auf die zukünftig verfügbaren Qualifikationen auswirken werden (Indikator A1)
- Entwicklungen bei der Beziehung zwischen Bildungsstand und Erwerbstätigkeit (A 10)
- Ein Vergleich der relativen Einkommen im Zeitverlauf, sowohl insgesamt als auch nach Geschlecht aufgliedert (A11)
- Ein Vergleich der Verteilung der Ausgaben und der Schüler-/Studierendenzahlen nach Bildungsbereich (B1)
- Eine Aufgliederung der privaten Bildungsausgaben nach den Ausgaben privater Haushalte und denen anderer privater Einheiten (B3)

- Die Bildungsbeteiligung junger Menschen nach Altersjahrgängen aufgliedert (C1)
- Entwicklungen der Mobilität Studierender und eine Analyse der von ausländischen Studierenden besuchten Studienbereiche (C3)
- Vergleiche im Zeitverlauf, wie der Übergang von der Ausbildung in das Erwerbsleben bewältigt wird (C4)
- Analyse der Situation junger Menschen, die im Ausland geboren wurden und nur über geringe Qualifikationen verfügen (C5)
- Ein Vergleich des zahlenmäßigen Schüler/Lehrkräfte-Verhältnisses an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (D2)
- Der Anteil der auf das Unterrichten entfallenden Arbeitszeit der Lehrer (D4)

Hinweis der Herausgeber

Wenn nichts anderes angegeben ist, beziehen sich die Zahlen im Allgemeinen auf das Schuljahr 2002 und das Haushaltsjahr 2001. Zahlen zu den Lesefähigkeiten und dem Leseverständnis, der mathematischen sowie naturwissenschaftlichen Grundbildung von 15-jährigen Schülern stammen aus der Internationalen Schulleistungs-Studie PISA im Jahr 2000.

Die in dieser Ausgabe enthaltenen Indikatoren basieren auf Zahlen, die der OECD bis zum 30. Juni 2004 vorlagen. Spätere Änderungen der Länder an ihren spezifischen Daten, die Auswirkungen auf die Werte der Indikatoren haben, finden sich auf der OECD-Website unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Glossar der in diesem Kapitel (Interessante Einzelergebnisse) enthaltenen Begriffe:

Ausgaben für Bildungseinrichtungen – umfassen sowohl Ausgaben für unterrichterteilende Bildungseinrichtungen als auch für solche, die keinen Unterricht erteilen, und z.B. in der Verwaltung des Bildungssystems aktiv sind.

Bildungserwartung (in Jahren) – ist die voraussichtliche durchschnittliche Dauer der formalen (Aus-)Bildung eines 5-jährigen Kindes während seines gesamten Lebens.

Bildungsstand – wird ausgedrückt durch den höchsten von einer Person abgeschlossenen Bildungsbereich, wobei die Bildungsbereiche gemäß ISCED definiert sind.

Erwerbstätigenanteil – ist die Anzahl der Beschäftigten dividiert durch die Gesamtzahl der betreffenden Bevölkerung

Humankapital – ist der produktive Bildungsstand in Form von Arbeitskraft, Fähigkeiten und Wissen.

ISCED – die Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens, in der die Festlegung der einzelnen Bildungsbereiche erfolgte.

OECD-Partnerländer – die 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, Sri Lanka, Thailand, Tunesien, Uruguay und Simbabwe. Außerdem ist Israel, das sich an den OECD-Aktivitäten im Bereich Bildung als Beobachter beteiligt, mit einbezogen.

Öffentliche Bildungsausgaben – umfasst die direkten öffentlichen Finanzmittel für Bildungseinrichtungen ebenso wie die öffentlichen Subventionen für private Haushalte (z.B. für Lebenshaltungskosten) sowie Zahlungen an andere private Einheiten.

Tertiärbereich – Studiengänge im Tertiärbereich A und B sowie weiterführende Forschungsprogramme.

Tertiärbereich A – entspricht Studiengängen auf Niveau von ISCED 5A. Diese sind weitgehend theoretisch orientiert und sollen hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden Forschungsprogrammen und Berufen mit hohem Qualifikationsniveau, wie Medizin, Zahnmedizin oder Architektur, vermitteln. Üblicherweise gehören hierzu Bachelor- und Master- sowie gleichwertige Abschlüsse.

Tertiärbereich B – entspricht Studiengängen auf Niveau von ISCED 5B. Diese 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.

Universitäts- oder gleichwertiges Niveau – nimmt Bezug auf Studiengänge im Tertiärbereich A und auf weiterführende Forschungsprogramme

Weiterführende Forschungsprogramme – bezieht sich auf tertiäre Studiengänge, die direkt zum Erwerb eines weiterführenden Forschungsabschlusses führen, z.B. einer Promotion.

Die Indikatoren und ihr konzeptioneller Rahmen

Das zugrundeliegende Referenzsystem

Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2004 bietet ein umfangreiches aktuelles Spektrum an vergleichbaren Indikatoren, die auf dem Konsens der Fachwelt beruhen, wie der gegenwärtige Stand der Bildung im internationalen Vergleich zu bewerten ist. Die Veröffentlichung enthält Informationen zu den in Bildung investierten personellen und finanziellen Ressourcen, zur Funktionsweise und Weiterentwicklung von Bildungssystemen, und 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 oder 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 daran anschließend.

	(1) Bildungs- und Lernergebnisse	(2) Politische Ansatzpunkte und Zusammenhänge, die die Bildungserfolge beeinflussen	(3) Gegebenheiten und Bedingungen, die von der Politik zu berücksichtigen sind
(I) Einzelne Bildungsteilnehmer und Lernende	(1.I) Die Qualität und Verteilung der individuellen Bildungsergebnisse	(2.I) Einstellungen Engagement und Verhalten des Einzelnen	(3.I) Persönlicher Hintergrund des einzelnen Lernenden
(II) Arten des Unterrichts	(1.II) Die Qualität des Unterrichts	(2.II) Pädagogische Methoden und Lern-Strategien sowie das Unterrichtsklima	(3.II) Unterrichts- und Lernbedingungen der Lernenden und Arbeitsbedingungen der Lehrenden
(III) Anbieter von Bildungsdienstleistungen	(1.III) Die Abschlussquoten und Leistungen der Bildungseinrichtungen	(2.III) Organisation der Bildungseinrichtungen und ihr Umfeld	(3.III) Merkmale der Anbieter von Bildungsdienstleistungen und ihres Umfelds
(IV) Das Bildungssystem als Ganzes	(1.IV) Die Gesamtleistung des Bildungssystems	(2.IV) Systemweite institutionelle Struktur, Zuweisung von Mitteln und politische Maßnahmen	(3.IV) Der jeweilige nationale, bildungspolitische, soziale, wirtschaftliche und demographische Kontext

Die Indikatoren

Kapitel A: Bildungsergebnisse und die Auswirkungen von Lernen (Indikatoren A1 bis A12)

Kapitel A untersucht zunächst den *Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung (Indikator A1)*, der als indirekte Kenngröße für den Bestand an ‚Humankapital‘ in den einzelnen Ländern gilt, und gleichzeitig eine Kennzahl für den ‚Output‘ der Bildungssysteme liefert (Zelle 1.IV der Referenzmatrix). Er liefert auch den wichtigen Gesamtzusammenhang, in dem Bildungssysteme aktiv sind (Zelle 3.IV der Referenzmatrix), indem die engen Zusammenhänge zwischen Schülerleistungen und dem Bildungsstand der Eltern aufgezeigt werden (OECD, 2001) **Neu:** Dieser Indikator enthält auch neue Analysen der demographischen Faktoren, die das zukünftige Angebot an Qualifikationen beeinflussen.

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

Indikator A2 konzentriert sich auf die *Abschlussquoten im Sekundarbereich II*, ein Abschluss der oft als Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt angesehen wird. Indem in diesem Indikator sowohl die jährlichen Abschlussquoten im Sekundarbereich II als auch der Bestand an Absolventen des Sekundarbereich II in der Bevölkerung dargestellt werden, deckt er sowohl die aktuellen Abschlussquoten in den Bildungseinrichtungen als auch die der Vergangenheit ab, wodurch ein Bild des Systems als Ganzem entsteht. (Zellen 1.III und 1.IV der Referenzmatrix). Eine geschlechtsbezogene Analyse ermöglicht einzuschätzen, ob die Abschlussquoten im Sekundarbereich II ausgewogen zwischen den Geschlechtern verteilt sind.

... den Abschlussquoten in den Bildungseinrichtungen, ...

Die *Indikatoren A3 und A4* beschäftigen sich dann mit dem Tertiärbereich, indem sie sowohl die aktuellen *Abschlussquoten im Tertiärbereich* als auch den *Bestand an Absolventen des Tertiärbereichs* im Zeitverlauf untersuchen. Abschlussquoten im Tertiärbereich sind ein Indikator dafür, in welchem Umfang die Bildungssysteme der einzelnen Länder zum gegenwärtigen Zeitpunkt höhere Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, während Kennzahlen zum Bildungsstand nach Altersgruppen die Entwicklung von höheren Kenntnissen und Fähigkeiten aufzeigen (Zellen 1.III und 1.IV der Referenzmatrix). Der Bildungsstand unterschiedlicher Generationen liefert wichtige Hintergrundinformationen für die aktuelle Bildungspolitik (Zelle 3.IV der Referenzmatrix), und trägt somit zur Diskussion um politische Maßnahmen zur Förderung des lebenslangen Lernens bei.

Analysen der *Absolventen des Tertiärbereichs nach Studienbereichen (Indikator A4)* ergeben sowohl Hinweise zur Zulassungspolitik tertiärer Bildungseinrichtungen (Zelle 2.III der Referenzmatrix) als auch zu den vorherrschenden Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt (Zelle C 3.IV der Referenzmatrix) und beleuchten die Nachfrage nach Ausbildungsangeboten und Lehrkräften ebenso wie das Angebot an neuen Absolventen.

Schließlich werden in diesem Indikator 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 Bildungs- und Studienbereiche hinweg.

Indikator A3 untersucht auch die **Abbruchquoten**, die in gewissem Maß Aufschluss über die interne Effizienz von tertiären Bildungssystemen geben (Zelle 1.III 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.

... der Qualität der
Lernergebnisse, ...

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 (Zelle 1.I der Referenzmatrix). **Neu: Indikator A5** ist neu und bewertet **die Entwicklung der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses** von 9-jährigen Schülern, sowohl insgesamt als auch nach Geschlecht aufgliedert.

Während in **Indikator A5** die Lesefähigkeiten gegen Beginn der Schulzeit untersucht werden, erlauben die **Indikatoren A6** und **A7** einen Vergleich der **Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften 15-jähriger Schüler**, d.h. gegen Ende der Schulpflicht (aus PISA 2000). Diese Indikatoren sind von zentraler Bedeutung für eine Bewertung der Qualität der Bildungssysteme, denn sie ermöglichen eine Bewertung, 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 zentralen Anliegen wird.

Die **Indikatoren A5, A6** und **A7** vergleichen nicht nur die Gesamtleistungen der Länder (Zelle 1.IV 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.I der Referenzmatrix).

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

Angesichts der Auswirkungen von (Aus-)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 A4**).

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 z.B. dem Lesen, Anlass

zur Besorgnis. **Indikator A5** zeigt sogar auf, dass die wenig befriedigenden Leseleistungen der Jungen schon sehr lange bestehen und sich im Laufe von 10 Jahren nicht wesentlich verbessert haben. Daher müssen die Entscheidungsträger, wenn sie ausgewogenere Lernerfolge zwischen den Geschlechtern erreichen wollen, genau auf die **geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Leistungen 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 Unterschiede bei den beruflichen Erwartungen abzumildern und das Leistungsgefälle in bestimmten Fächern zu reduzieren. Zunächst werden in **Indikator A9** 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** in Schulen des Primar- und Sekundarbereichs (Zellen 1.I und 2.I der Referenzmatrix)

Ein wichtiges Element bei den Einstellungen der Schüler ist ihr Engagement in der Schule. Die Schule ist ein bestimmender Teil des täglichen Lebens junger Menschen und ihre Wahrnehmung der Schule spiegelt sich in ihrer Teilnahme an schulischen wie außerschulischen Aktivitäten. **Neu: Indikator A8** untersucht zwei Aspekte des schulischen **Engagements von Schülern**: ihr Zugehörigkeitsgefühl und die Unterrichtsteilnahme, und wie diese sich in den einzelnen Ländern unterscheiden. Danach wird der Zusammenhang zwischen dem schulischen Engagement der Schüler und ihren Leseleistungen untersucht. Das Engagement der Schüler kann sowohl als Ergebnis des Bildungsprozesses gesehen werden (Zelle 1.I der Referenzmatrix) als auch als Kontext, der die Bildungsergebnisse beeinflusst (Zelle 2.I der Referenzmatrix).

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; und da 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. **Indikator A10** untersucht die **Beziehung zwischen Bildungsstand und Erwerbstätigkeit**, wobei zuerst die Erwerbstätigenanteile und anschließend die Arbeitslosenanteile verglichen werden, auch aufgegliedert nach Geschlecht. **Neu** hinzugefügt ist diesem Indikator eine Analyse der Veränderungen der geschlechtsspezifischen Unterschiede in diesem Bereich im Zeitverlauf. Bei einer Untersuchung der Beziehungen zwischen Erwerbsquote und Bildungsstand ist zu berücksichtigen, dass diese beiden Kenngrößen vor allem ein Maßstab der langfristigen Ergebnisse von Bildungssystemen ist (Zelle 1.IV der Referenzmatrix). Für die politischen Entscheidungsträger ist es jedoch 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.IV der Referenzmatrix). Arbeitslosenanteile unter den Absolventen der einzelnen Bildungsbereiche können sich auch auf die Entscheidung der Schüler/Studierenden auswirken,

... sowie der individuellen und gesellschaftlichen Bildungserträge.

weiter im Bildungssystem zu verbleiben, und daher unterschiedliche Beteiligungsquoten in den verschiedenen Ländern erklären.

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 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. Die [Indikatoren A11](#) und [A 12](#) versuchen, die [Erträge von Bildung](#) zu messen, für den Einzelnen (*Zelle 1.I der Referenzmatrix*) in Form der höheren Einkommen, für den Steuerzahler in Form eines höheren Steueraufkommens aufgrund besser ausgebildeter Arbeitskräfte, und für die Gesellschaften ganz allgemein (*Zelle 1.IV 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 11](#) beleuchtet auch einen wichtigen nationalen Kontext (*Zelle 3.IV der Referenzmatrix*) für die politischen Entscheidungsträger, womit sowohl die öffentliche Finanzierungspolitik im Allgemeinen als auch die Finanzhilfen für Schüler und Studenten im Besonderen beeinflusst werden können. Er kann auch den Kontext für die Entscheidungen der Schüler/Studierenden liefern, in den verschiedenen Bildungsbereichen zu lernen und zu studieren (*Zelle 3.I der Referenzmatrix*). Ein [neuer](#) Aspekt des Indikators [A11](#) ist der Vergleich der relativen Einkommensniveaus im Zeitverlauf, sowohl insgesamt als auch nach Geschlecht aufgegliedert.

Kapitel B: Die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen (Indikatoren B1 bis B6)

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 fördern und soziale Unterschiede zu verringern. Wie jede andere Investition muss jedoch auch Bildung finanziert werden. 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 diesem Kapitel 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.

Leistungsfähige Bildungseinrichtungen brauchen die richtige Mischung 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 in Bildung investierten Mitteln zwischen den OECD-Ländern untersuchen. **Indikator B1** untersucht die direkten öffentlichen und privaten **Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zur Anzahl der vollzeitäquivalenten Schüler/Studierenden** dieser Bildungseinrichtungen und setzt dies in Beziehung zu dem relativen Wohlstand der Länder, gemessen am BIP pro Kopf. Untersucht wird ferner, wie die einzelnen OECD-Länder ihre Ausgaben pro Schüler/Studierenden zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen aufteilen. Die diesen Zahlen zugrunde liegenden Veränderungen der Schüler/Studierendenzahlen und der Ausgaben werden aufgezeigt. Um die Vergleiche auf Ebene der Bildungsbereiche noch aussagekräftiger zu gestalten, enthält dieser Indikator als **neuen** Aspekt einen Vergleich der Verteilung der Ausgaben sowie der Schüler/Studierendenzahlen nach Bildungsbereich.

... der von jedem einzelnen Land in Bildung investierten Ressourcen in Relation zu der Zahl der Schüler/Studierenden, ...

Die Ausgaben pro Schüler sind ein entscheidender bildungspolitischer Faktor, der sich direkt auf den einzelnen Lernenden auswirkt, denn er beeinflusst die Lernumgebung in den Schulen sowie die Lernbedingungen der Schüler im Klassenzimmer (Zellen 2.I, 3.III und 3.II der Referenzmatrix).

Wenn man jedoch Indikator B1 zu den Indikatoren A6 und A7 in Beziehung setzt, zeigt sich auch, dass geringere Ausgaben pro Schüler/Studierenden nicht automatisch mit einer geringeren Qualität der Bildungsdienstleistungen gleichgesetzt werden können.

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.IV der Referenzmatrix), sie wirken sich aber auch ursächlich auf die Aktivitäten der Schulen, den Unterricht sowie den einzelnen Lernenden aus (Zellen 3.III, 3.II und 3.I der Referenzmatrix).

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

... der Finanzierung der Bildungssysteme sowie der Herkunft der investierten Mittel, ...

Die Lastenverteilung bei den Kosten zwischen den Teilnehmern der Bildungsangebote einerseits und der Gesellschaft als Ganzes andererseits ist in vielen OECD-Ländern ein Diskussionspunkt. Diese Frage stellt sich insbesondere zu Beginn und am Ende des Bildungsweges, also für den Elementar- und Tertiärbereich, für die eine staatliche Vollfinanzierung 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 Bildungsausgaben 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 Effektivität der Schulausbildung zu verbessern. In den meisten OECD-Ländern wird 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 für die Bildungseinrichtungen ihrer Wahl verwenden. Im erstgenannten Fall kann die letztendliche 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.

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**. **Neu:** Zum ersten Mal werden die privaten Bildungsausgaben nach den Ausgaben privater Haushalte und denen anderer privater Einheiten aufgegliedert, was eine detailliertere Analyse der öffentlichen und privaten Finanzierung erlaubt. Wie bei Indikator B2 sind die von einem Land für Bildung bereitgestellten Ressourcen nicht nur ein zentraler politischer Ansatzpunkt (Zelle 2.IV der Referenzmatrix), sondern sie wirken sich auch ursächlich auf die Aktivitäten der Schulen, den Unterricht sowie den einzelnen Lernenden aus (Zellen 3.III, 3.II und 3.I der Referenzmatrix).

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

Bildung ist ein Bereich, in dem alle Staaten intervenieren, 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 Bil-

derung als Prozentsatz 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 die Veränderungen bei den Bildungsausgaben sowohl in absoluten Zahlen als auch im Verhältnis zur Entwicklung der öffentlichen Haushalte untersucht.

Wie bei den *Indikatoren B2 und B3* sind die von einem Land für Bildung bereitgestellten Ressourcen nicht nur ein zentraler politischer Ansatzpunkt (Zelle 2.IV der Referenzmatrix) sondern sie wirken sich auch ursächlich auf die Aktivitäten der Schulen, den Unterricht sowie den einzelnen Lernenden aus (Zellen 3.III, 3.II und 3.I der Referenzmatrix).

In den meisten OECD-Ländern besteht der Hauptfinanzierungsmechanismus für Bildung immer noch in direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen. Die Staaten 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.I und 2.III 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 Schülern/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, einkommensschwache 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.

... 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 zu Fragen 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 enthält eine umfassende Beschreibung der Entscheidungen darüber, wie der Bildungsetat verwendet wird - was letztendlich die Bildungsergebnisse auf jeder Ebene beeinflusst (*Zelle 2.IV der Referenzmatrix*).

Kapitel C: Der Bildungszugang, die Bildungsbeteiligung und die Bildungserwartung (in Jahren) (Indikatoren C1 bis C5)

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

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 so auf lebenslanges Lernen und die Entwicklung hin zu produktiven Mitgliedern der Gesellschaft vor. Der Tertiärbereich bietet entweder direkt nach der Schulbildung oder später im Leben eine Vielzahl von Möglichkeiten, erweiterte und spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben. *Kapitel C* zeichnet ein vergleichendes Bild des Bil-

dungszugangs, der Bildungsbeteiligung und des Fortschreitens auf dem Bildungsweg in den OECD-Ländern.

Praktisch können alle jungen Menschen in den OECD-Ländern erwarten, 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 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.

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

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. Ein **neuer** Aspekt dieses Indikators ist die Bildungsbeteiligung für die einzelnen Altersjahrgänge der jungen Menschen. Dies zeigt das Alter, in dem in den einzelnen Ländern der Übergang zwischen den einzelnen Bildungsbereichen stattfindet, und das Alter, ab dem immer weniger junge Menschen an formalen Bildungsmaßnahmen teilnehmen. Die Bildungsbeteiligung lässt sowohl Rückschlüsse auf die Gesamtergebnisse der Bildungspolitik zu (Zelle 1.IV der Referenzmatrix) als auch, in Form der Bildungserwartung in Jahren, auf die Bildungserfolge jedes Einzelnen (Zelle 1.I der Referenzmatrix).

Während ein erfolgreicher Abschluss des Sekundarbereich II in den meisten OECD-Ländern zunehmend zum Normalfall wird (s. Indikator A2), 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. Die meisten Bildungsgänge im Sekundarbereich II in den OECD-Ländern zielen vornehmlich auf die Vorbereitung zum weiterführenden Studium im Tertiärbereich ab. Insgesamt kann jedoch die Ausrichtung der Bildungsgänge im Sekundarbereich II 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. **Indikator C2** untersucht die **Schülerzahlen in den unterschiedlichen Bildungsgängen**.

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

Indikator C2 untersucht auch die **Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich**, die ein wichtiges Anzeichen für das Ausmaß sind, in dem die Bevölkerung sich aufmacht, jene hochqualifizierten Fähigkeiten und Kenntnisse zu erlangen, die auf dem Arbeitsmarkt einer Wissensgesellschaft von Bedeutung sind. Der Indikator zeigt auch die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung.

Wie *Indikator C1* spiegelt *Indikator C2* sowohl die Gesamtergebnisse der Bildungspolitik (Zelle 1.IV der Referenzmatrix) als auch die Bildungsergebnisse auf der Ebene des Einzelnen wider (Zelle 1.I der Referenzmatrix).

*... der grenzüberschreitenden
Mobilität Studierender,*

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 einen ersten Eindruck von dem Ausmaß dieser grenzüberschreitenden Mobilität Studierender und zeigen, welche Länder per Saldo mehr ausländische Studierende aufnehmen als eigene Studierende ins Ausland zu schicken bzw. in welchen Ländern das Umgekehrte zutrifft. *Neu:* So wie dieser Indikator zum ersten Mal auch Informationen über die Mobilität Studierender im Zeitverlauf enthält, umfasst er auch zum ersten Mal eine Analyse der Studienbereiche, die von den ausländischen Studierenden bei ihrem Auslandsstudium gewählt werden. Eine solche Analyse hebt die Studiengänge mit einer besonderen Anziehungskraft hervor, die Studierende in großen Zahlen aus dem Ausland anziehen, und deren Anziehungskraft auf einer Reihe von Faktoren des Angebots und der Nachfrage von bestimmten Studiengängen beruht.

Dieser Indikator untersucht die Motivation der Studierenden, in anderen Ländern zu studieren und dadurch ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern (Zelle 2.I der Referenzmatrix), zeigt aber gleichzeitig auch, welche Politik die einzelnen Länder hinsichtlich der Mobilität der Studierenden verfolgen (Zelle 2.IV der Referenzmatrix). Die Politik selbst bietet natürlich den Rahmen, innerhalb dessen die Mobilität der Studierenden erfolgt (Zelle 3.I der Referenzmatrix), und das Ausmaß der Mobilität der Studierenden wirkt sich auf die Lernumgebung in den Hochschulen aus (Zellen 3.III und 3.II der Referenzmatrix).

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

Alle OECD-Länder erleben einen rapiden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel, der die Unsicherheit des Übergangs 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 außen vor, wenn sie sich weder in Ausbildung befinden noch arbeiten, d.h. wenn sie arbeitslos sind oder sich nicht in Beschäftigung befinden. Die *Indikatoren C4* und *C5* untersuchen den *Bildungs- und Erwerbsstatus 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 Erwerbsstatus junger Menschen, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden. *Neu:* Eine wichtige Weiterentwicklung von Indikator C4 ist die Aufnahme von Vergleichen im Zeitver-

lauf, die aufzeigen, wie sich die Erfahrungen junger Menschen beim Übergang von der Ausbildung in das Erwerbsleben in jüngster Zeit geändert haben. **Neu:** Zum ersten Mal beschäftigt sich Indikator C5 mit jungen Menschen mit niedrigen Qualifikationen hinsichtlich des Aspekts, ob sie im Erhebungsland geboren wurden oder nicht. Dies zeigt einen weiteren Aspekt der Herausforderungen auf, denen sich die Länder in ihren Bemühungen um ein steigendes Ausbildungsniveau gegenübersehen. In dem Indikator wird auch genauer untersucht, welchen Schwierigkeiten sich junge Menschen mit niedrigen Qualifikationen bei der Arbeitssuche gegenüber sehen, indem derjenige Anteil von ihnen aufgezeigt wird, der noch nie eine Beschäftigung hatte.

Beide Indikatoren zeigen Bildungsergebnisse nicht nur für den einzelnen Schüler/Studierenden auf (Zelle 1.I der Referenzmatrix) sondern auch für das Bildungssystem als Ganzes in seiner Wechselbeziehung mit dem Arbeitsmarkt (Zelle 1.IV der Referenzmatrix). Gleichzeitig bieten sie auch einen Rahmen für die momentanen Beteiligungsquoten und -profile sowohl in Bezug auf den Einzelnen als auch das System insgesamt (Zellen 3.I und 3.IV der Referenzmatrix)

Kapitel D: Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen (Indikatoren D1 bis D6)

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 den Entscheidungskompetenzen in den jeweiligen Bildungssystemen. All dies sind Faktoren des Kontextes, innerhalb dessen das Lernen der Schüler stattfindet und die im Prinzip von der Politik beeinflusst werden können.

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

Wie viel und wie gut ein Mensch von der frühen Kindheit bis zum Eintritt ins Berufsleben lernt, beeinflusst sein späteres Leben, sowohl unter wirtschaftlichen als auch unter sozialen Gesichtspunkten. 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. Ein großer Teil der öffentlichen Investitionen in das Lernen der Schüler erfolgt in Form der Bereitstellung von formalem Unterricht im Klassenzimmer. Die Unterrichtszeit ist daher ein wichtiger politischer Ansatzpunkt, der sich einerseits unmittelbar auf den einzelnen Lernenden auswirkt (Zelle 2.I der Referenzmatrix), andererseits aber ebenso die Unterrichts- und Lernpraxis im Klassenzimmer und an den Schulen beeinflusst (Zellen 3.II und 3.III der Referenzmatrix).

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

Indikator D1 untersucht die in verschiedenen Fachbereichen vorgesehene **Unterrichtszeit** für Schüler unterschiedlicher Altersstufen.

Abgesehen von der offiziell vorgegebenen Unterrichtszeit wird die Lernumgebung der Schüler auch von den Aufnahmekriterien und der Aufnahmepraxis in die verschiedenen Schulen und der jeweiligen Praxis der Klassenzusammensetzung beeinflusst. **Kriterien zur Aufnahme, Klassenzuweisung und -zusammensetzung**

von Schülern sind der Rahmen für die Auswahl von Schülern für schulische Bildungsgänge und die Einteilung der Schüler nach ihren angestrebten Schullaufbahnen und ihren Bildungsbedürfnissen. Der neu eingeführte Indikator D5 untersucht diese Kriterien in Bezug auf den Sekundarbereich II, mit dem das Bildungsangebot vielfältiger wird, und wo die von den Schülern getroffene Wahl sorgsam gehandhabt werden muss, um ihnen einerseits zu ermöglichen, ihr Potential zu nutzen und wo andererseits gleiche Chancen für alle sicherzustellen sind.

Kriterien zur Aufnahme und Klassenzusammensetzung sind politische Ansatzpunkte, die sich auf den einzelnen Schüler auswirken (Zelle 2.I der Referenzmatrix), aber auch den Hintergrund für den Unterricht im Klassenzimmer und den Betrieb der Schulen bilden (Zellen 3.II und 3.III der Referenzmatrix).

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/Lehrkräfte-Verhältnisses 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 selbst beeinflusst werden (Zelle 2.III 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.I der Referenzmatrix) und den Unterricht im Klassenzimmer (Zelle 3.II der Referenzmatrix). Ein neuer Aspekt des Indikators ist der Vergleich des zahlenmäßigen Schüler/Lehrkräfte-Verhältnisses zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, der für die Debatte über die relativen Stärken und Schwächen der öffentlichen gegenüber den privaten Bildungseinrichtungen von Bedeutung ist.

... der Arbeitsbedingungen der Lehrer ...

Kapitel D fährt fort mit einer vergleichenden Übersicht der Arbeitsbedingungen der Lehrer, wobei zuerst die Lehrergehälter und dann die Arbeits- und Unterrichtszeit der Lehrer untersucht werden. 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 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. All dies beeinflusst die beruflichen Entscheidungen potentieller 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/Lehrkräfte-Verhältnis, der Umfang der geplanten Unterrichtszeit für Schüler und die vorgesehene An-

zahl der Unterrichtsstunden der Lehrer. Um dies näher zu beleuchten, untersucht *Indikator D3* die *gesetzlichen bzw. vertraglich festgelegten Gehälter von Lehrern*, genauer gesagt, 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 bestehenden Anreizsysteme.

Zusammen mit Faktoren wie der Klassengröße und dem zahlenmäßigen Schüler/Lehrkräfte- Verhältnis (*Indikator D2*), der Unterrichtszeit für die Schüler (*Indikator D1*) und den Lehrergehältern (*Indikator D3*) beeinflusst die Zeit, die ein Lehrer tatsächlich unterrichtet, die für Bildung aufzuwendenden Finanzmittel der einzelnen Länder. 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 D4* 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 bestimmen, gewähren sie doch einen Einblick in die Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich der Anforderungen an die Lehrer. *Neu:* Um einen genaueren Einblick in die Tätigkeiten der Lehrer während ihrer Arbeitszeit zu ermöglichen, erhält dieser Indikator dieses Jahr zum ersten Mal eine Analyse desjenigen Teils der Arbeitszeit, der für das Unterrichten verwandt wird.

Die Lehrergehälter und die Arbeitszeit wirken sich nicht nur auf die Einstellung von neuen Lehrern und ihre Bindung an die Einrichtung aus (*Zelle 2.III 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.I und 3.II der Referenzmatrix*).

Ein wichtiger Aspekt der Bildungspolitik ist die Verteilung der Zuständigkeiten zwischen nationalen, regionalen und lokalen Behörden und den Schulen. Eine Verlagerung der Kompetenzen auf untere Ebenen des Bildungssystems war in vielen Ländern ein zentrales Anliegen bei der seit Anfang der achtziger Jahre realisierten Umstrukturierung und Reform der Bildungssysteme. Gleichzeitig jedoch gab es immer wieder Beispiele für eine Stärkung des Einflusses der Zentralbehörden in einigen Bereichen. Beispielsweise kann die Dezentralisierung von Verfahrens- und Finanzvorgaben mit einer verstärkten zentralen Ergebniskontrolle und nationalen Richtlinien für den Lehrplan einhergehen. *Neu:* Kapitel D schließt mit dem neu eingeführten *Indikator D6*, der die *Entscheidungskompetenzen* im Bildungswesen untersucht: welche Behörde trifft welche Entscheidung in welchem Bereich und mit welchem Ausmaß an Autonomie?

... und der Entscheidungskompetenzen im Bildungswesen.

Auch wenn die Entscheidungskompetenzen in einem Land mehr oder minder zentral organisiert sind, ist die spezifische Verteilung der Kompetenzen in einem bestimmten Land oft eher auf Systemebene festgelegt. So bietet die Verteilung der Entscheidungskompetenzen einen politischen Ansatzpunkt auf Systemebene (*Zelle 2.IV der Referenzmatrix*), der den Kontext für die Arbeit der Bildungseinrichtungen und die Organisation des Unterrichts liefert (*Zellen 3.II und 3.III der Referenzmatrix*).

Hinweise für den Leser

Statistische Erfassung

Zwar ist die Aussagefähigkeit der Indikatoren in vielen Ländern nach wie vor durch unvollständige Daten eingeschränkt, prinzipiell wird jedoch jeweils das gesamte nationale Bildungssystem (innerhalb der nationalen Grenzen) 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 ‚nicht-reguläre Bildung‘ eingestuft sind, werden berücksichtigt, sofern diese Aktivitäten Bildungsangebote und Studiengänge umfassen oder fachliche Inhalte vermitteln, die mit ‚regulären‘ Bildungsgängen vergleichbar sind, oder sofern die zugrundeliegenden 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 OECD-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 bzw. eines Landes mit durchschnittlichen Werten 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 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 berücksichtigen, wurden sowohl das Ländermittel als auch OECD insgesamt nur für die Länder berechnet, die Daten sowohl für 1995 als auch für 2001 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 sechs Bildungsbereiche. Im Glossar am Ende dieser Publikation 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 Abbildungen werden zur Kennzeichnung fehlender Daten die folgenden Symbole verwendet:

- a Daten nicht zutreffend, da die Kategorie nicht zutrifft.
- c Zu wenige Beobachtungen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen, (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).

Weitere Quellen

Auf der Website www.oecd.org/edu/eag2004 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 sowie ein umfangreiches Glossar der Fachbegriffe, die in dieser Publikation verwendet werden (Die deutsche Fassung des Glossars ist in der vorliegenden Publikation zu finden).

Auf der Website www.pisa.oecd.org finden sich Informationen zu der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD, die für viele der Indikatoren von *Bildung auf einen Blick 2004* herangezogen wurde.

Die Veröffentlichung *Bildungspolitische Analyse* ist ein Begleitband zu *Bildung auf einen Blick* und greift ausgewählte Themen von besonderer Relevanz für die Politik wieder auf. Die Ausgabe des Jahres 2004 enthält 4 Kapitel, in denen zentrale Ergebnisse und politische Entwicklungen dargestellt werden: Bildung und alternde Gesellschaften, Erträge aus IKT-Investitionen in der Bildung, Lehrer und Schulen von morgen, Positive Effekte der Umstrukturierung des Tertiärbereichs: die Rolle von Instituten und Colleges im Tertiärbereich.

Ländercodes

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

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, Sri Lanka, 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, und sie sind daher auch in dieser Veröffentlichung enthalten. Israel beteiligt sich an den OECD-Aktivitäten im Bereich Bildung als Beobachter.

Kapitel A

Bildungsergebnisse und die Auswirkungen von Lernen



Indikator A1:

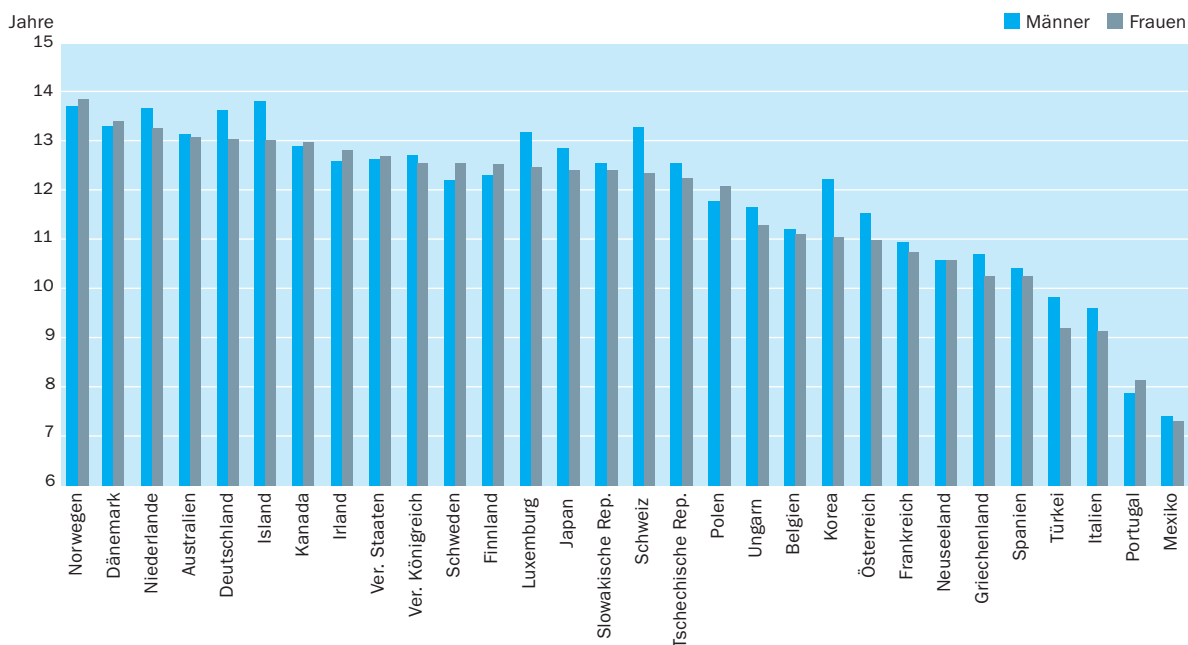
Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung

- Der durchschnittliche Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung in den OECD-Ländern entspricht einer Ausbildungsdauer von 11,8 Jahren (basierend auf der Dauer aktueller formaler Bildungsgänge). Für die 18 Länder, die über dem OECD-Durchschnitt liegen, beträgt die durchschnittliche Ausbildungsdauer zwischen 11,8 und 13,8 Jahren. Für die verbleibenden 12 Länder ist die Spanne größer und reicht von 7,4 Jahren bis zu 11,8 Jahren.
- Der starke Rückgang der Zahl junger Menschen in den 70er und 80er Jahren hat sich allgemein verlangsamt, jedoch deuten Bevölkerungsprognosen darauf hin, dass der Anteil der 5- bis 14-Jährigen in vielen OECD-Ländern weiterhin zurückgehen wird.

Abbildung A1.1

Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung (2002)

Durchschnittliche Zahl der Jahre in formaler Ausbildung (25- bis 64-Jährige)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Anzahl von Jahren in formaler Ausbildung der weiblichen Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren.

Quelle: OECD, Tabellen A1.1a und A1.1b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Dieser Indikator zeigt den Bildungsstand als indirekte Kennzahl für die in Wirtschaft und Gesellschaft vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten auf.

Der Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung lässt sich anhand der durchschnittlichen Ausbildungsdauer aufzeigen.

In 20 von 30 OECD-Ländern ist der Bildungsstand von Männern immer noch höher als der von Frauen.

Die Länder unterscheiden sich stark hinsichtlich der Verteilung des Bildungsstands innerhalb der Bevölkerung.

Politischer Hintergrund

Eine gut ausgebildete und qualifizierte Erwerbsbevölkerung ist für das soziale und wirtschaftliche Wohl eines Landes und auch des einzelnen Bürgers von großer Bedeutung. Bildung ist ein entscheidender Faktor, damit der Einzelne über Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen verfügt, um vollständig am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Bildung trägt auch zu einer Erweiterung des wissenschaftlichen und kulturellen Wissens bei. Dieser Indikator zeigt den unterschiedlichen Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung auf. Er untersucht außerdem die demographischen Faktoren, die sich auf die Gesamtheit der zukünftig verfügbaren Qualifikationen auswirken werden.

Der Bildungsstand der Bevölkerung wird weithin als indirekte Kennzahl für das „Humankapital“ verwendet, das heißt für die in der Bevölkerung und Erwerbsbevölkerung zur Verfügung stehenden Kenntnisse und Fähigkeiten. Wenn man ein einzelnes Ausbildungsjahr immer als äquivalent betrachtet, und zwar in jedem Bildungsbereich, lässt sich der Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung anhand der durchschnittlichen Ausbildungsdauer ausdrücken. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Berechnung auf der Dauer aktueller Ausbildungsgänge beruht und daher einen Schätzwert für den „Wiederbeschaffungswert“ des gegenwärtigen Humankapitals darstellt und keinen Schätzwert der tatsächlichen durchschnittlichen Ausbildungsdauer einer Bevölkerung in der Vergangenheit.

Ergebnisse und Erläuterungen

Davon ausgehend, wie lange die Ausbildung in aktuellen Bildungsgängen betragen müsste, um einen bestimmten Bildungsstand zu erreichen – und wiederzuerlangen – entspricht der Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung in den OECD-Ländern einer durchschnittlichen Ausbildungsdauer von 11,8 Jahren. Für die 18 über dem Durchschnitt liegenden Länder ist die Streuung begrenzt und liegt innerhalb einer Bandbreite von zwei Jahren zwischen 11,8 und 13,8 Jahren. Unterhalb des Durchschnittswerts ist die Spanne für die verbleibenden 12 Länder sehr viel größer und umfasst mehr als 4 Jahre von der kürzesten Ausbildungsdauer von 7,4 Jahren bis hin zur längsten von 11,8 Jahren.

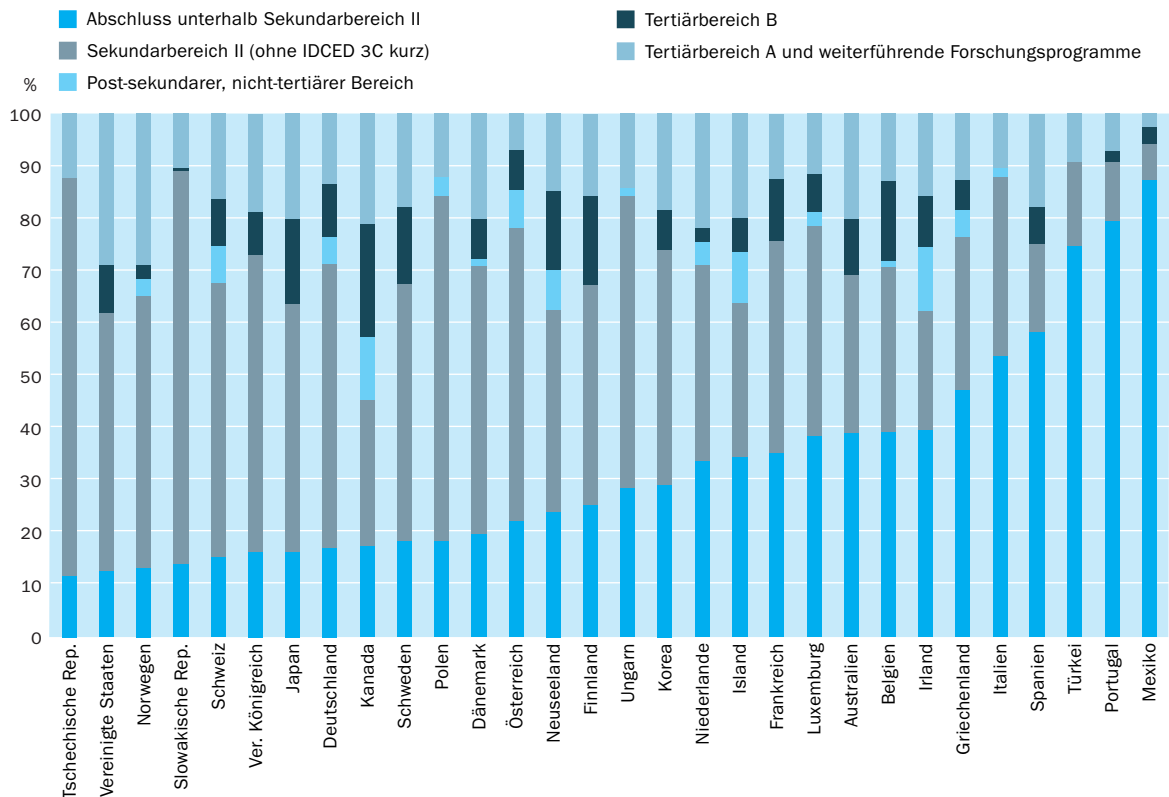
In zehn OECD-Ländern ist der Bildungsstand von 25- bis 64-jährigen Frauen – bemessen nach der durchschnittlichen Ausbildungsdauer – praktisch der gleiche wie bei den Männern, oder sogar ein wenig höher (in Dänemark, Finnland, Irland, Kanada, Neuseeland, Norwegen, Polen, Portugal, Schweden und den Vereinigten Staaten). In allen anderen OECD-Ländern verfügen Männer über einen höheren Bildungsstand, manchmal sogar in beträchtlichem Maße, wie in Island, Korea, Luxemburg und der Schweiz (Abb. A1.1).

In 24 von 30 OECD-Ländern verfügen mehr als 60 Prozent der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren mindestens über einen Abschluss im Sekundarbereich II (Abb. A1.2). Dieser Anteil liegt in Norwegen, der Schweiz, der Tschechischen sowie der Slowakischen Republik und in den Vereinigten Staaten bei

Abbildung A1.2

Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung (2002)

Verteilung der 25- bis 64-Jährigen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der 25- bis 64-Jährigen mit zumindest einem Abschluss im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD, Tabelle A1.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

85 Prozent oder mehr. In anderen Ländern, vor allem in Südeuropa, weist der Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung ein anderes Profil auf: In Italien, Mexiko, Portugal, Spanien, und der Türkei hat mehr als die Hälfte der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren keinen Abschluss im Sekundarbereich II.

Die komplexeren Anforderungen des Arbeitsmarktes, 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, ansteigen lassen.

Der Anteil junger Menschen mit mindestens einem Abschluss im Tertiärbereich hat zugenommen.

Infolgedessen variiert der Anteil der 25- bis 64-Jährigen in den OECD-Ländern mit einem Abschluss des Tertiärbereich A oder in einem weiterführenden Forschungsprogramm zwischen weniger als 10 Prozent in Mexiko, Österreich, Portugal und der Türkei und 20 Prozent oder mehr in Australien, Dänemark, Island, Japan, Kanada, den Niederlanden, Norwegen und den Vereinigten Staaten. Allerdings gibt es in bestimmten Ländern seit langem auch berufsbildende Bildungsgänge im Tertiärbereich (Tertiärbereich B). Der Anteil der Absolventen des Tertiärbereich B liegt in Belgien, Finnland, Japan, Kanada, Neuseeland und Schweden bei 15 Prozent oder mehr (Tab. A1.1).

Männer weisen hier im Durchschnitt einen höheren Bildungsstand auf als Frauen.

Die Unterschiede zwischen den Ländern in Bezug auf die relative Größe der Bevölkerungsgruppe junger Menschen sind seit 1992 zurückgegangen, doch lassen sich nach wie vor klar erkennbare Unterschiede feststellen.

Der starke Rückgang der Zahl junger Menschen in den 70er und 80er Jahren hat sich allgemein verlangsamt, jedoch deuten Bevölkerungsprognosen darauf hin, dass der Anteil der 5- bis 14-Jährigen in vielen OECD-Ländern weiterhin zurückgehen wird.

In 23 von 30 Ländern verfügt in der Altersgruppe der 25- bis 64-Jährigen ein größerer Anteil von Männern als Frauen mindestens über einen Abschluss des Sekundarbereich II. Beim Tertiärbereich A und bei weiterführenden Forschungsprogrammen beträgt in Belgien, Deutschland, Japan, Korea, Luxemburg und der Schweiz der Abstand zwischen Männern und Frauen bei den 25- bis 64-Jährigen 5 Prozentpunkte oder mehr zugunsten der Männer (Tab. A1.1a und A1.1b). Das Gegenteil gilt – in etwas geringerem Ausmaß – zugunsten der Frauen in Dänemark, Norwegen, Polen, Portugal, Schweden, Spanien und Ungarn. Bei Abschlüssen des Tertiärbereich B unterscheiden sich die Länder sehr stark voneinander – mehr als 6 Prozentpunkte zugunsten der Frauen in Belgien, Finnland, Japan, Kanada und Neuseeland und mehr als 3 Prozentpunkte zugunsten der Männer in Deutschland, Österreich und der Schweiz.

Demographische Daten als Indikator für das Potential an zukünftig verfügbaren Qualifikationen

Die Zahl junger Menschen in der Bevölkerung wirkt sich sowohl auf das Ausmaß aus, mit dem eine Erwerbsbevölkerung ihre Qualifikationen erneuert, als auch auf die Ressourcen und den organisatorischen Aufwand, die ein Land in sein Bildungssystem investieren muss.

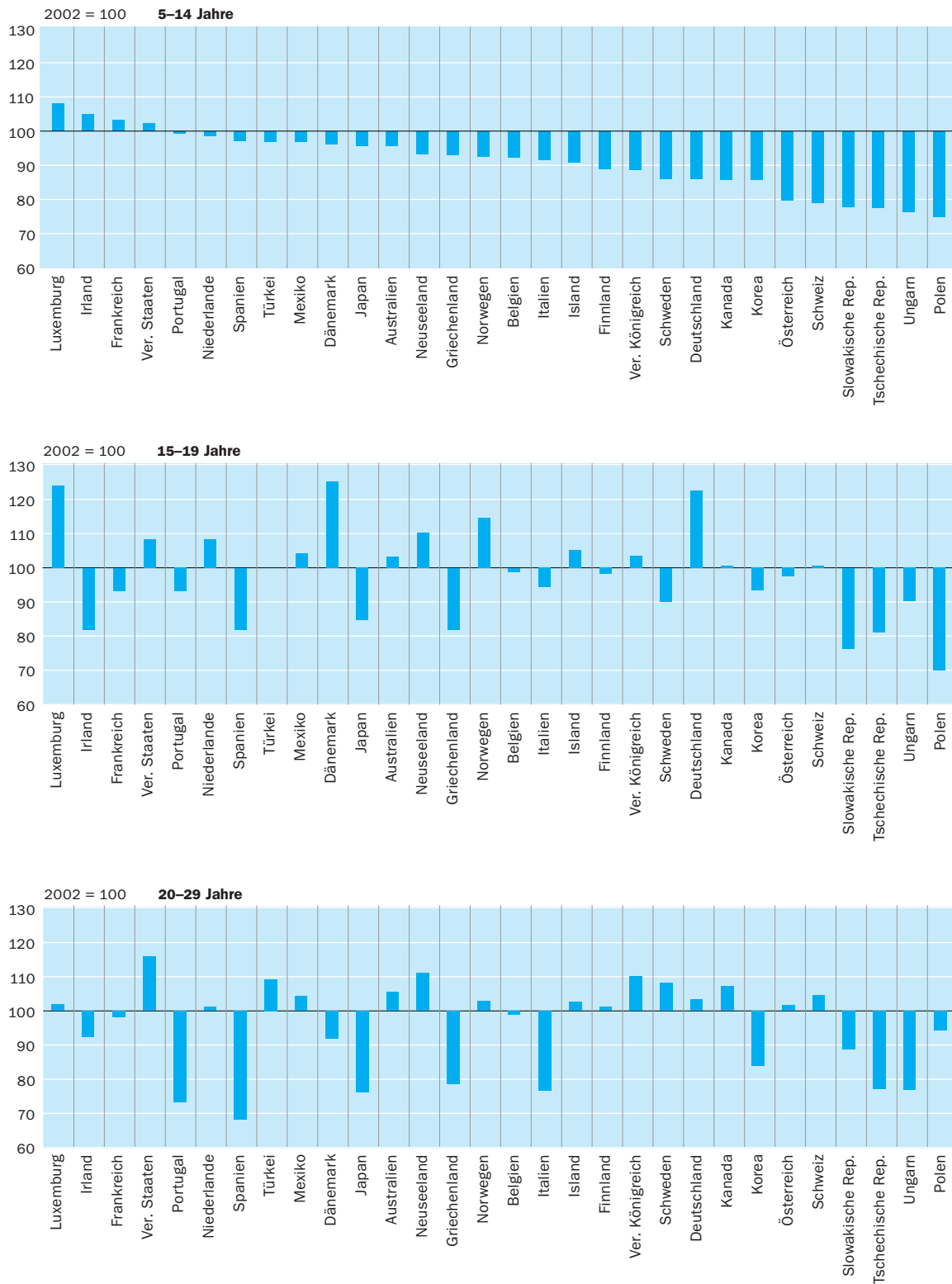
Während der Anteil der 5- bis 14-Jährigen als Prozentsatz der Gesamtbevölkerung in den meisten OECD-Ländern zwischen 11 und 15 Prozent liegt, ist der Anteil der 20- bis 29-Jährigen in der Regel ein wenig höher (Tab. A1.2). Auch wenn die Unterschiede zwischen den Ländern in Bezug auf die relative Größe der Bevölkerungsgruppe junger Menschen seit 1992 zurückgegangen sind, lassen sich nach wie vor klar erkennbare Unterschiede feststellen. In Irland, Island, Korea, Mexiko, Polen und der Slowakischen Republik sind mehr als 38 Prozent der Bevölkerung im Alter zwischen 5 und 29 Jahren. In Griechenland, Italien, Japan, Portugal und Spanien sind nur 10 Prozent der Bevölkerung zwischen 5 und 14 Jahre alt. Dies steht im Gegensatz zu Mexiko, wo diese Zahl 22 Prozent beträgt.

Mit der Bevölkerungszahl des Jahres 2002 als Bezugswert (Index = 100) zeigt Tab. A1.2 die erwartete Entwicklung über die nächsten zehn Jahre für die Bevölkerungszahl in drei Altersgruppen (die in etwa dem typischen Alter von Schülern und Studierenden im Primar- und Sekundarbereich I, im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich entsprechen).

Der starke Rückgang der Zahl junger Menschen in den 70er und 80er Jahren hat sich allgemein verlangsamt, jedoch deuten Bevölkerungsprognosen darauf hin, dass im Verlauf der nächsten zehn Jahre der Anteil der 5- bis 14-Jährigen in vielen OECD-Ländern weiterhin zurückgehen wird. Polen ist das einzige Land, in dem der Anteil der 5- bis 14-Jährigen in den nächsten zehn Jahren um mehr als 25 Prozent zurückgehen wird. Bemerkenswert ist, dass in Österreich, der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik, der Schweiz und zUngarn der Rückgang mehr als 20 Prozent betragen wird (Tab. A1.2).

Abbildung A1.3

Erwartete Veränderungen in der Zahl junger Menschen innerhalb der nächsten 10 Jahre (2002–2012)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderungen der Zahl der 5- bis 14-Jährigen.

Quelle: OECD, Tabelle A1.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Eine abnehmende Zahl junger Menschen scheint die Regel zu sein. Allerdings wird im Zeitraum von 2002 bis 2012 in vier von 30 OECD-Ländern, nämlich in Frankreich, Irland, Luxemburg und den Vereinigten Staaten, die Zahl der 5- bis 14-Jährigen um zwischen 2 und 8 Prozent ansteigen.

Größere Schwankungen lassen sich bei den älteren Altersgruppen feststellen. In vierzehn Ländern wird die Zahl der 15- bis 19-Jährigen in der nahen Zukunft ansteigen. In Dänemark, Luxemburg, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Schweden und den Vereinigten Staaten rechnet man mit einem Anstieg der Zahl der 15- bis 19-Jährigen um 8 bis 25 Prozent, während gleichzeitig der Zugang zu Bildungsgängen im Sekundarbereich II zunehmen wird (Indikator C1).

Bei den 20- bis 29-Jährigen, der typischen Altergruppe für Studiengänge im Tertiärbereich, wird in Griechenland, Italien, Japan, Portugal, Spanien, der Tschechischen Republik und Ungarn ein Rückgang von mehr als 20 Prozent den Ausgabedruck im Tertiärbereich verringern. Im Gegensatz dazu rechnet man während der nächsten 10 Jahre in Deutschland, Kanada, Neuseeland, der Türkei, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten mit einem Anstieg um 7 bis 16 Prozent bei der Zahl der 20- bis 29-Jährigen, was für die Bildungssysteme im Tertiärbereich in diesen Ländern eine Herausforderung darstellt (Tab. A1.2).

Definitionen und angewandte Methodik

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. Länderspezifische Datenquellen s. Anhang unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Die Unterschiede im Bildungsstand basieren auf dem Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, die 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/eag2004.

Die Berechnung der durchschnittlichen formalen Ausbildungsdauer (in Jahren) beruht auf der gewichteten theoretischen Ausbildungsdauer für das Erlangen eines bestimmten Bildungsstandes entsprechend der gegenwärtigen Dauer von Bildungsgängen, wie sie in der UOE-Datenerhebung angegeben sind. Daher handelt es sich eher um eine Schätzung des „Wiederbeschaffungswerts“ des gegenwärtigen Humankapitals als um einen Schätzwert für die durchschnittliche Dauer der Ausbildung, die die Bevölkerung in der Vergangenheit tatsächlich absolviert hat.

Die Hochrechnungsdaten basieren auf der UN-Datenbank und nicht der UOE-Datenerhebung; daher ist es nicht möglich, die Zahlen aus der UOE-Datenerhebung zu reproduzieren. Daten zum Prozentsatz der 5- bis 14-, 15- bis 19- und 20- bis 29-Jährigen an der Gesamtbevölkerung beziehen sich auf den Zeitraum 1998/1999 und beruhen auf der UOE-Datenerhebung und dem World Education Indicators Projekt. Veränderungen in der Größe der jeweiligen Altersgruppe im Zeitraum von 1992 bis 2012 sind als Prozentsatz relativ zur Größe der entsprechenden Altersgruppe im Jahr 2002 angegeben (Index = 100). Die Statistiken erfassen die Einwohner eines Landes, unabhängig von Staatsbürgerschaft und Bildungs- oder Arbeitsmarktstatus. Diese Hochrechnungen sind aus der UN Bevölkerungsdatenbank abgeleitet.

Tabelle A1.1

Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung (2002)

Bildungsstand der 25- bis 64-Jährigen, nach dem höchsten erreichten Bildungsstand

	Elementar- und Primar- bereich	Sekundar- bereich I	Sekundärbereich II			Post- sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Alle Bildungs- bereiche zusammen	Durchschn. (Aus-)Bil- dungsdauer (in Jahren)
			ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang/3B	ISCED 3A		Tertiär- bereich B	Tertiär- bereich A und weiter- führende Forschungs- programme		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
OECD-Länder										
Australien	x(2)	39	a	11	19	x(5)	11	20	100	13,1
Österreich	x(2)	22	a	49	7	7	7	7	100	11,3
Belgien	19	21	a	8	24	1	15	13	100	11,2
Kanada	6	12	a	x(5)	28	12	22	21	100	12,9
Tschechische Rep.	n	12	x(4)	43	33	x(5)	x(8)	12	100	12,4
Dänemark	n	20	x(2)	46	5	1	8	20	100	13,3
Finnland	x(2)	25	a	a	42	n	17	16	100	12,4
Frankreich	17	18	27	3	10	n	12	12	100	10,9
Deutschland	2	15	a	52	3	5	10	13	100	13,4
Griechenland	37	10	2	2	25	5	6	13	100	10,5
Ungarn	3	26	a	29	27	2	n	14	100	11,5
Island	2	32	7	a	23	10	6	20	100	13,4
Irland	21	18	a	a	23	12	10	16	100	12,7
Italien	20	33	2	6	26	2	x(8)	10	100	9,4
Japan	x(2)	16	a	x(5)	47	x(9)	16	20	100	12,6
Korea	15	15	a	x(5)	45	a	8	18	100	11,7
Luxemburg	23	15	5	21	14	3	7	12	100	12,9
Mexiko	73	14	a	7	a	a	3	2	100	7,4
Niederlande	12	22	x(4)	24	13	5	3	22	100	13,5
Neuseeland	x(2)	24	a	21	18	8	15	15	100	10,6
Norwegen	n	13	a	40	12	3	3	28	100	13,8
Polen	x(2)	18	35	a	31	4	x(8)	12	100	11,9
Portugal	67	13	x(5)	x(5)	11	x(5)	2	7	100	8,0
Slowakische Rep.	1	13	x(4)	40	35	x(5)	1	10	100	12,5
Spanien	32	26	n	6	11	n	7	17	100	10,3
Schweden	8	10	a	x(5)	49	x(7)	15	18	100	12,4
Schweiz	3	12	2	44	6	7	9	16	100	12,8
Türkei	65	10	a	6	10	a	x(8)	9	100	9,6
Ver. Königreich	n	16	19	22	15	x(9)	8	19	100	12,7
Vereinigte Staaten	5	8	x(5)	x(5)	49	x(5)	9	29	100	12,7
Ländermittel	14	18	3	16	22	3	8	15	100	11,8
OECD-Partnerländer										
Israel	2	17	x(5)	x(5)	38	x(7)	16	26	100	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.

Quelle: OECD. Zur Beschreibung der Bildungsbereiche laut ISCED-97 und der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A1.1a

Bildungsstand: Männer (2002)

Bildungsstand 25- bis 64-jähriger Männer, nach dem höchsten erreichten Bildungsstand

	Elementar- und Primar- bereich	Sekundar- bereich I	Sekundärbereich II			Post- sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Alle Bildungs- bereiche zusammen	Durchschn. (Aus-)Bil- dungsdauer (in Jahren)
			ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang/3B	ISCED 3A		Tertiär- bereich B	Tertiär- bereich A und weiter- führende Forschungs- programme		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
OECD-Länder										
Australien	x(2)	33	a	19	19	x(5)	9	20	100	13,2
Österreich	x(2)	16	a	53	7	7	9	8	100	11,5
Belgien	17	22	a	7	25	1	12	15	100	11,2
Kanada	6	12	a	x(5)	27	15	18	22	100	12,9
Tschechische Rep.	n	7	x(4)	51	28	x(5)	x(8)	14	100	12,6
Dänemark	n	18	x(2)	49	5	2	9	16	100	13,3
Finnland	x(2)	27	a	a	44	n	14	16	100	12,3
Frankreich	15	18	32	3	9	n	10	13	100	11,0
Deutschland	2	11	a	51	3	5	12	16	100	13,6
Griechenland	34	12	4	3	23	5	6	14	100	10,7
Ungarn	2	22	a	39	22	2	n	14	100	11,7
Island	1	26	6	a	25	17	5	20	100	13,8
Irland	23	19	a	a	21	13	8	16	100	12,6
Italien	17	36	2	6	27	2	x(8)	10	100	9,6
Japan	x(2)	17	a	x(5)	45	x(9)	9	30	100	12,9
Korea	10	13	a	x(5)	46	a	8	24	100	12,2
Luxemburg	21	13	5	22	14	4	7	14	100	13,2
Mexiko	72	15	a	7	a	a	3	3	100	7,4
Niederlande	11	19	x(4)	25	14	5	3	24	100	13,7
Neuseeland	x(2)	23	a	27	15	8	11	16	100	10,6
Norwegen	n	13	a	43	10	4	3	26	100	13,7
Polen	x(2)	17	43	a	28	2	x(8)	11	100	11,8
Portugal	67	14	x(5)	x(5)	12	x(5)	2	6	100	7,9
Slowakische Rep.	1	9	x(4)	48	31	x(5)	0	10	100	12,6
Spanien	30	27	n	6	12	n	8	17	100	10,4
Schweden	9	11	a	x(5)	49	x(7)	14	16	100	12,2
Schweiz	3	10	1	42	4	7	13	21	100	13,3
Türkei	59	12	a	8	11	a	x(8)	11	100	9,8
Ver. Königreich	n	14	16	25	17	x(9)	8	20	100	12,7
Vereinigte Staaten	5	8	x(5)	x(5)	49	x(5)	8	30	100	12,6
Ländermittel	13	17	4	18	21	3	7	16	100	11,9
OECD-Partnerländer										
Israel	1	19	x(5)	x(5)	40	x(7)	15	25	100	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.

Quelle: OECD. Zur Beschreibung der Bildungsbereiche laut ISCED-97 und der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A1.1b

Bildungsstand: Frauen (2002)

Bildungsstand 25- bis 64-jähriger Frauen, nach dem höchsten erreichten Bildungsstand

	Elementar- und Primar- bereich	Sekundar- bereich I	Sekundarbereich II			Post- sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Alle Bildungs- bereiche zusammen	Durchschn. (Aus-)Bil- dungsdauer (in Jahren)
			ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang/3B	ISCED 3A		Tertiär- bereich B	Tertiär- bereich A und weiter- führende Forschungs- programme		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
OECD-Länder										
Australien	x(2)	45	a	4	19	x(5)	12	20	100	13,1
Österreich	x(2)	28	a	45	7	8	6	6	100	11,0
Belgien	20	19	a	9	22	1	19	10	100	11,1
Kanada	6	11	a	x(5)	29	9	25	20	100	13,0
Tschechische Rep.	n	16	x(4)	35	38	x(5)	x(8)	10	100	12,3
Dänemark	n	21	x(2)	42	6	1	7	23	100	13,4
Finnland	x(2)	24	a	a	40	n	20	16	100	12,5
Frankreich	19	19	23	3	11	n	13	12	100	10,7
Deutschland	2	19	a	52	3	6	8	11	100	13,1
Griechenland	40	9	1	1	27	6	5	12	100	10,3
Ungarn	3	30	a	19	32	1	n	15	100	11,3
Island	3	39	7	a	21	3	7	20	100	13,0
Irland	20	17	a	a	24	12	11	16	100	12,8
Italien	24	31	2	7	25	2	x(8)	10	100	9,2
Japan	x(2)	16	a	x(5)	50	x(9)	24	11	100	12,4
Korea	20	17	a	x(5)	43	a	7	13	100	11,1
Luxemburg	26	17	5	20	15	1	7	9	100	12,5
Mexiko	74	14	a	7	a	a	3	2	100	7,3
Niederlande	13	24	x(4)	24	12	5	2	20	100	13,3
Neuseeland	x(2)	25	a	14	21	7	19	13	100	10,6
Norwegen	1	13	a	37	14	3	2	31	100	13,9
Polen	x(2)	20	27	a	35	6	x(8)	13	100	12,1
Portugal	67	11	x(5)	x(5)	11	x(5)	3	8	100	8,1
Slowakische Rep.	1	18	x(4)	32	39	x(5)	1	10	100	12,4
Spanien	34	25	n	6	10	n	6	18	100	10,3
Schweden	7	9	a	x(5)	49	x(7)	16	19	100	12,6
Schweiz	3	15	4	46	8	7	5	11	100	12,4
Türkei	73	7	a	4	8	a	x(8)	7	100	9,2
Ver. Königreich	n	18	23	19	13	x(9)	9	18	100	12,6
Vereinigte Staaten	4	7	x(5)	x(5)	50	x(5)	10	28	100	12,7
Ländermittel	15	19	3	14	23	3	8	14	100	11,7
OECD-Partnerländer										
Israel	3	16	x(5)	x(5)	37	x(7)	17	27	100	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.

Quelle: OECD. Zur Beschreibung der Bildungsbereiche laut ISCED-97 und der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A1.2

Bevölkerung im Alter für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich I, den Sekundarbereich II und den Tertiärbereich (1992, 2002, 2012)

	Anteil der Bevölkerung (in %)			Veränderung in der Größe der Population (2002=100)						Zahl der Schüler /Studierenden als Prozentsatz der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten
	Altersgruppe			Altersgruppe						
	5-14 J.	15-19 J.	20-29 J.	5-14 J.		15-19 J.		20-29 J.		
				1992	2012	1992	2012	1992	2012	
OECD-Länder										
Australien	14	7	14	94	96	98	103	99	105	80
Österreich	12	6	12	98	79	100	98	135	102	52
Belgien	12	6	13	100	92	105	99	118	99	74
Kanada	m	m	m	96	85	93	101	107	107	m
Tschechische Rep.	12	7	17	125	77	133	81	84	77	52
Dänemark	12	5	13	85	96	126	125	120	92	56
Finnland	12	6	12	102	89	95	98	109	101	63
Frankreich	12	7	13	104	103	104	93	109	98	65
Deutschland	11	6	12	99	86	90	90	139	108	53
Griechenland	10	6	15	123	93	115	82	96	79	60
Ungarn	12	6	16	119	76	134	90	85	77	66
Island	16	7	15	94	91	98	105	99	103	73
Irland	14	8	17	121	105	101	82	75	92	70
Italien	10	5	13	107	91	138	94	123	77	54
Japan	10	6	14	124	96	135	85	100	76	44
Korea	14	7	17	111	84	121	101	108	81	61
Luxemburg	13	6	13	80	108	93	124	108	102	50
Mexiko	22	10	19	95	97	99	104	82	104	105
Niederlande	12	6	13	91	99	107	108	129	101	54
Neuseeland	15	7	13	87	93	100	110	112	111	77
Norwegen	13	6	13	87	92	109	115	118	103	59
Polen	13	9	16	132	74	93	70	81	94	81
Portugal	10	6	16	120	99	137	93	96	73	53
Slowakische Rep.	13	8	17	125	77	105	77	83	89	67
Spanien	10	6	16	131	97	139	82	98	68	60
Schweden	13	6	12	85	86	106	123	112	103	64
Schweiz	12	6	12	94	78	100	101	140	104	44
Türkei	m	m	m	97	97	91	100	83	109	101
Ver. Königreich	13	6	13	93	88	94	104	116	110	74
Vereinigte Staaten	15	7	13	88	102	86	108	102	116	64
Ländermittel	12	6	14	104	91	108	97	106	96	64
OECD-Partnerländer										
Argentinien	19	9	16	97	104	92	105	77	103	m
Brasilien	20	11	17	106	99	87	91	86	106	m
Chile	19	9	15	89	97	91	108	103	115	89
China	m	m	m	97	86	104	91	119	106	m
Ägypten	22	12	19	94	110	76	101	72	129	m
Indien	24	11	17	88	100	83	111	86	120	m
Israel	18	9	16	85	114	85	113	73	109	m
Indonesien	19	11	18	101	98	93	98	86	105	m
Jamaika	22	10	16	101	95	93	98	92	107	m
Jordanien	26	12	18	78	113	76	119	64	115	m
Malaysia	22	10	17	84	103	81	122	81	116	m
Paraguay	25	11	17	81	113	70	117	80	136	m
Peru	m	m	m	91	99	90	110	84	113	m
Philippinen	24	10	17	87	101	83	114	80	120	m
Russische Föd.	12	8	15	133	70	86	58	94	103	m
Sri Lanka	17	10	17	113	92	91	86	94	100	m
Thailand	15	8	17	109	98	106	93	96	94	m
Tunesien	21	11	19	105	83	86	87	82	110	m
Uruguay	16	8	16	96	101	105	108	87	98	m
Simbabwe	24	13	20	87	94	73	103	77	131	m

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Indikator A2:

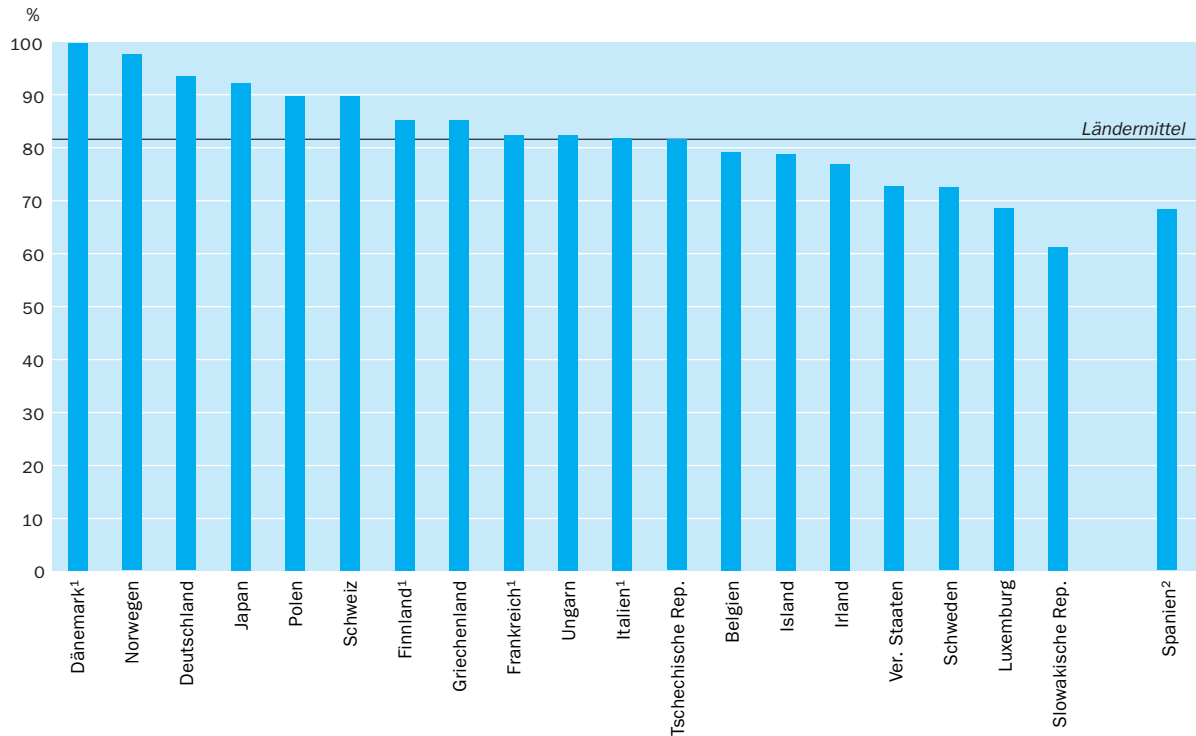
Aktuelle Abschlussquoten im Sekundarbereich II und Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung

- In 17 der 20 OECD-Länder, für die vergleichbare Zahlen zur Verfügung stehen, liegt das Verhältnis von Absolventen des Sekundarbereich II zur Bevölkerung im typischen Abschlussalter bei über 70 Prozent. In Dänemark, Deutschland, Japan, Norwegen, Polen und der Schweiz liegen die Abschlussquoten bei 90 Prozent oder darüber. Jetzt muss verhindert werden, 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 34-Jährigen mit dem der 45- bis 54-Jährigen zeigt sich, dass der Anteil der Personen, die über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, in fast allen OECD-Ländern gestiegen ist, in einigen Ländern sogar recht deutlich: in zwei Dritteln der Länder reicht bei der jüngsten Altersgruppe der Anteil von 70 bis 95 Prozent. Viele Länder mit einem in der Vergangenheit geringen Bildungsstand holen nun auf.
- Heute übersteigen in den meisten OECD-Ländern die Abschlussquoten von Frauen die der Männer. Bei den älteren Altersgruppen weisen Frauen einen niedrigeren Bildungsstand als Männer auf, doch bei den jüngeren Menschen hat sich dieses Verhältnis umgekehrt.

Abbildung A2.1

Abschlussquoten im Sekundarbereich II (2002)

Anteil der Absolventen des Sekundarbereich II an der Gesamtpopulation im typischen Abschlussalter (ohne Doppelzählungen)



1. Referenzjahr 2001. 2. Signifikanter Anteil der Kohorte an Jugendlichen nicht enthalten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtabschlussquoten im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD, Tabelle A2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

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 Kenntnisse 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 die Bildungssysteme vieler Länder ermöglichen, dass Schüler die Schule nach dem Ende des Sekundarbereich I verlassen können, 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 A10 bis A12).

... zeigt dieser Indikator sowohl 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 besucht und erfolgreich abschließt. Obwohl hohe Abschlussquoten im Sekundarbereich II nicht garantieren, dass ein Bildungssystem seine Schulabgänger ausreichend mit dem notwendigen Wissen und den grundlegenden

Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgerüstet hat, 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 bildungspolitische Veränderungen und Änderungen der Zugangsbedingungen widerspiegelt als auch die potentiell vorhandenen Kenntnisse und Kompetenzen.

... als auch die in der Vergangenheit erzielten.

Ergebnisse und Erläuterungen

Abschlussquoten im Sekundarbereich II werden geschätzt als die Zahl jener Personen, die, unabhängig von 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). Diese Abschlussquoten beinhalten also sowohl Schüler, die den Sekundarbereich II im typischen Alter abschließen, als auch ältere Absolventen (z. B. über den zweiten Bildungsweg). In 17 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten liegen die Abschlussquoten für den Sekundarbereich II bei über 70 Prozent (Abb. A2.1). Die in Abbildung A2.1 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 sind.

In 17 von 20 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten liegen die Abschlussquoten im Sekundarbereich II bei über 70 Prozent.

In sechs der 20 Länder, für die vergleichbare Absolventenzahlen verfügbar sind, genauer gesagt in Dänemark, Deutschland, Japan, Norwegen, Polen und der Schweiz, liegen die Abschlussquoten bei oder über 90 Prozent.

In Dänemark, Deutschland, Japan, Norwegen, Polen und der Schweiz liegen die Abschlussquoten bei 90 Prozent oder darüber.

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 erzielen (Abb. A2.2). Im Durchschnitt verfügen 75 Prozent der 25- bis 34-Jährigen über einen Abschluss im Sekundarbereich II, im Vergleich zu nur 61 Prozent der 45- bis 54-Jährigen. In 22 von 30 OECD-Ländern reicht dieser Anteil von 70 bis 95 Prozent für die jüngste Jahrganggruppe, was für die OECD-Länder einen neuen Maßstab von rund 80 Prozent bei den Abschlussquoten im Sekundarbereich II setzt.

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

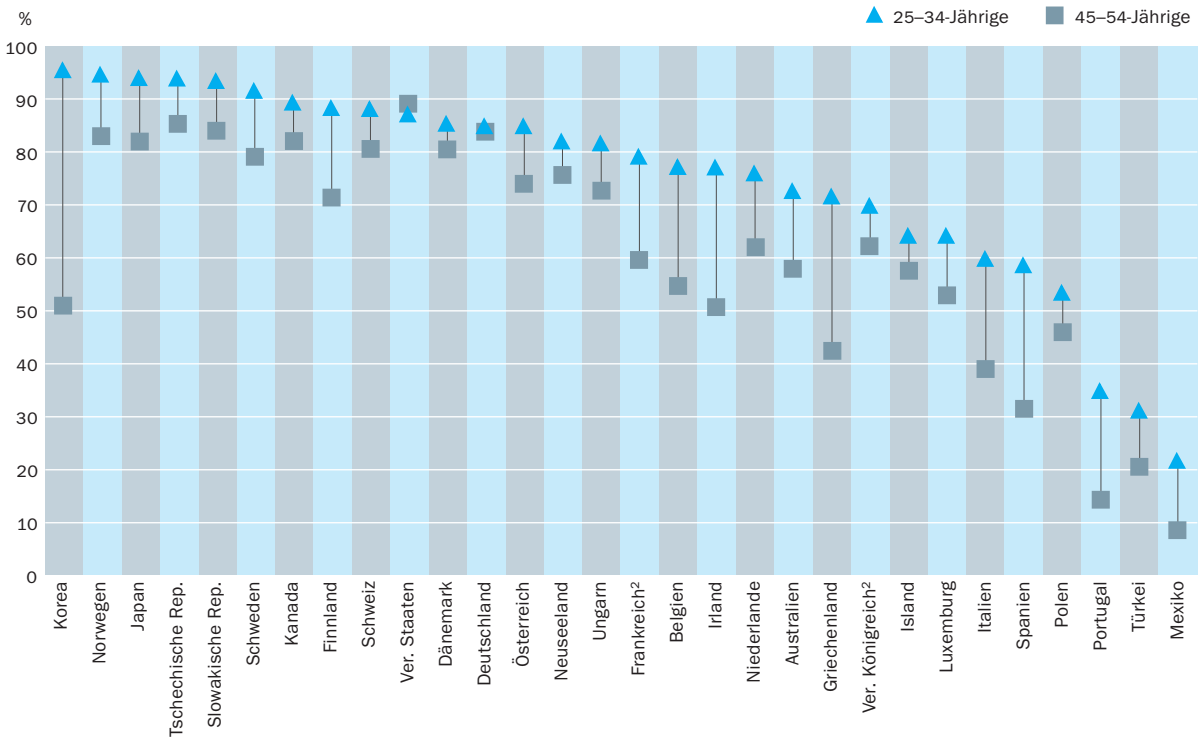
In den Ländern, in denen die Erwachsenenbevölkerung in der Regel über einen hohen Bildungsstand verfügt, sind die Unterschiede bezüglich des Bildungsstands der verschiedenen Altersgruppen weniger ausgeprägt (Tab. A2.2). Abgesehen von der bemerkenswerten Ausnahme von Korea, wo der Unterschied zwischen den 25- bis 34-Jährigen und den 45- bis 54-Jährigen 44 Prozentpunkte beträgt, beläuft sich in denjenigen Ländern, in denen die jüngere Generation (im Alter von 25 bis 34 Jahren) beim Bildungsstand die Marke von 80 Prozent überschreitet, der Zuwachs im Vergleich zur vorhergehenden Generation (im Alter von 45 bis 54 Jahren) im Durchschnitt auf nur 8 Prozentpunkte. Für die

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

Abbildung A2.2

Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II¹ (2002)

In Prozenten, nach Altersgruppen



1. Ohne ISCED 3C kurze Bildungsgänge. 2. 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 A2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

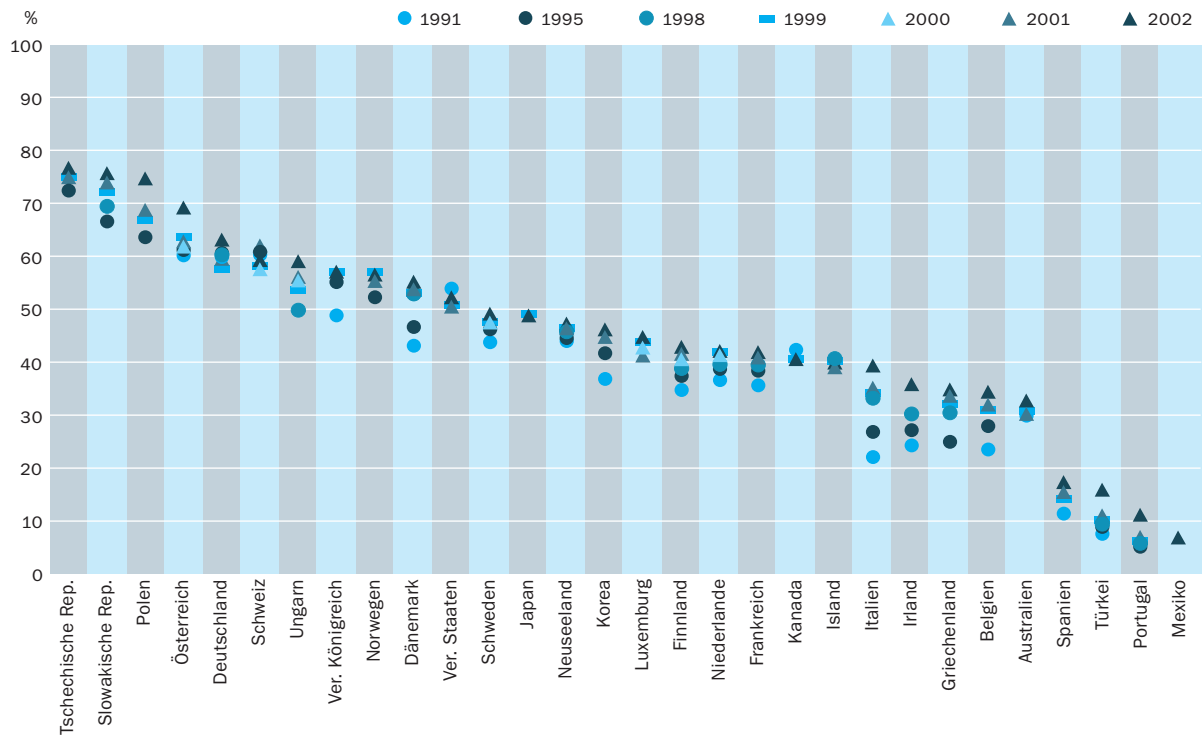
anderen Länder, in denen es einen größeren Nachholbedarf gibt, beträgt der durchschnittliche Zuwachs 17 Prozentpunkte. Nur drei Länder, Island, Polen und das Vereinigte Königreich, weisen einen Zuwachs von weniger als 10 Prozentpunkten auf. In den anderen Ländern, wie beispielsweise Belgien, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Portugal und Spanien, sind bemerkenswerte Anstrengungen zu verzeichnen. Auch in Mexiko und der Türkei werden verhältnismäßig herausragende Bemühungen unternommen.

Eine andere Perspektive bietet sich, wenn man ausschließlich die Abschlüsse im Sekundarbereich II betrachtet – d. h. als Maximal- und nicht als Minimalbildungsstand. Im OECD-Durchschnitt blieb hier der Wert für die Erwachsenenbevölkerung über die letzten fünf Jahre konstant bei ungefähr 44 Prozent (Tab. A3.4a). Dies ist das Ergebnis zweier gegenläufiger Tendenzen: Der Anteil der Erwachsenenbevölkerung mit einem Abschluss im Sekundarbereich I ist um 3 Prozentpunkte zurückgegangen, während gleichzeitig der Anteil derjenigen, die einen Abschluss im Tertiärbereich erzielten, um 3 Prozentpunkte zugenommen hat.

Trenddaten zeigen hierbei unterschiedliche Verhältnisse in den einzelnen Ländern. Aufgrund des erweiterten Zugangs zu Bildungsgängen im Tertiärbereich

Abbildung A2.3

Entwicklung der Abschlussquoten von 25- bis 64 Jährigen im Sekundarbereich II und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (1991–2002)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Bildungsstands im Jahr 2002.
 Quelle: OECD, Tabelle A3.4a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

ging der Anteil derjenigen Personen, die lediglich über einen Abschluss des Sekundarbereich II verfügen, im Verlauf der letzten fünf Jahre zurück. Dies war in Japan, Kanada und den Vereinigten Staaten der Fall. Auf der anderen Seite zeigte sich in Belgien, Dänemark, Griechenland, Irland, Italien, der Slowakischen Republik, Spanien und Ungarn, dass sich bei höheren Abschlusszahlen für den Sekundarbereich II gleichzeitig die Zahl derjenigen mit höchstens einem Abschluss des Sekundarbereich I verringert (Tab. A3.4a und A3.4b).

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 besuchten, und unterrepräsentiert bei den höheren Bildungsniveaus.

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

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

... doch bei den jüngeren Generationen kehrt sich dieses Verhältnis gegenwärtig um.

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

Bei den Abschlussquoten von berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II lässt sich in den OECD-Ländern kein klarer Trend bei den geschlechtsspezifischen Unterschieden ausmachen.

In einigen Ländern erweitert ein beträchtlicher Anteil von Schülern nach einem ersten Abschluss im Sekundarbereich II sein Wissen durch einen Abschluss im post-sekundaren, nicht-tertiären Bereich.

In Irland, der Schweiz und Ungarn schließen 20 Prozent und mehr der jeweils typischen Altersgruppe einen post-sekundaren, nicht-tertiären Bildungsgang ab.

Heute zeigen sich in der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten keine signifikanten Unterschiede mehr bei den Abschlussquoten zwischen Frauen und Männern (Tab. A2.1). In 18 von 19 OECD-Ländern, für die nach Geschlecht aufgeschlüsselte Abschlussquoten des Sekundarbereich II verglichen werden können, übertreffen die Abschlussquoten für Frauen die der Männer. Eine Ausnahme ist hier die Schweiz, wo die Abschlussquoten für Frauen und Männer gleich sind. In Deutschland, Japan und der Tschechischen Republik findet sich ein relativ kleiner Abstand von fünf Prozentpunkten oder weniger, wohingegen er in Finnland, Griechenland, Irland, Island, Norwegen und Spanien 11 Prozentpunkte oder mehr beträgt.

In 10 von 23 Ländern mit vergleichbaren Daten erwerben mehr Männer als Frauen einen Abschluss in berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereich II. In acht Ländern erwerben mehr Frauen einen Abschluss in solchen Bildungsgängen, während in den fünf verbleibenden Ländern die Abschlussquoten von Männern und Frauen gleich sind.

Abschlussquoten bei post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgängen

In 27 OECD-Ländern werden Bildungsgänge im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich angeboten; sie befinden sich aus vergleichender Sicht im Grenzbereich zwischen Sekundarbereich II und post-sekundarem Bereich, auch wenn sie im nationalen Zusammenhang eindeutig als zum Sekundarbereich II oder zum post-sekundären Bereich gehörig angesehen werden können. Auch 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.

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 Berufsbildungssystem System in Deutschland. In den meisten Ländern sind diese post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgänge auf Berufsausbildung ausgerichtet.

In 5 von 16 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 Abschluss im Tertiärbereich (bei einem OECD-Durchschnitt von 9,0 Prozent). In Irland, der Schweiz und Ungarn schließen 20 Prozent und mehr der jeweils typischen Altersgruppe einen post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgang ab (Tab. A2.3).

In 12 der 20 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 Lehrlingsausbil-

dungen für Schüler, die bereits einen Abschluss im Sekundarbereich II erzielt haben, fallen in diese Kategorie. In den 8 übrigen Ländern mit vergleichbaren Daten kommt jedoch die Mehrheit der Abgänger im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich aus Bildungsgängen, die einen direkten Zugang zu Studiengängen im Tertiärbereich A oder B gewähren sollen.

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 A2.3 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 formalen Aufsicht durch eine Bildungsbehörde unterstehen, bleiben unberücksichtigt.

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/eag2004.

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 jeweiligen landesspezifischen Bildungsgänge s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2001–2002 und beruhen auf der alljährlich von der OECD aufgelegten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.

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

Tabelle A2.1

Abschlussquoten im Sekundarbereich II (2002)

Anteil der Absolventen des Sekundarbereich II an der Gesamtpopulation im typischen Abschlussalter an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in %), 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) ähnlich lang wie typische 3A- oder 3B Bildungsgänge		Allgemein- bildende Ausbildungs- gänge		Berufs- vorbereitende/ berufsbildende Bildungsgänge	
	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)
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	69	74	x(8)	x(9)	33	35	x(8)	x(9)	69	74	33	35
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien	79	74	83	60	66	a	a	19	18	18	25	36	42	61	66
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	81	80	83	50	58	n	n	32	24	n	n	13	17	70	68
Dänemark ¹	100	m	m	56	67	a	a	66	73	a	a	56	67	66	73
Finnland ¹	85	78	93	85	93	a	a	a	a	a	a	51	62	69	78
Frankreich ¹	82	79	86	51	59	10	9	3	2	36	31	32	38	67	63
Deutschland	93	91	96	34	37	60	58	a	a	a	a	34	37	60	58
Griechenland	85	74	97	53	61	a	a	32	36	x(8)	x(9)	53	61	34	38
Ungarn	82	79	86	58	65	x(4)	x(5)	22	18	x(8)	x(9)	30	36	49	47
Island	79	68	89	52	65	n	1	32	24	20	22	54	67	49	44
Irland	77	70	84	72	78	a	a	5	6	a	a	53	57	23	27
Italien ¹	82	79	85	72	76	4	5	a	a	19	17	30	40	64	58
Japan	92	90	94	68	72	1	n.	23	22	x(8)	x(9)	68	72	24	22
Korea	m	m	m	64	64	a	a	34	35	a	a	64	64	34	35
Luxemburg	68	64	73	39	48	8	8	20	17	a	a	27	32	42	42
Mexiko	m	m	m	30	33	a	a	4	4	x(8)	x(9)	30	33	4	4
Niederlande	m	m	m	63	69	a	a	19	21	20	17	32	36	61	62
Neuseeland	m	m	m	60	65	25	29	43	55	x(8)	x(9)	m	m	a	a
Norwegen	97	89	107	66	80	a	a	43	38	m	m	66	80	42	36
Polen	90	86	93	76	84	a	a	a	a	23	16	38	48	63	52
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	61	57	66	59	64	a	a	13	10	2	2	16	19	57	57
Spanien ²	68	62	75	48	56	n	n	16	17	7	7	48	56	24	24
Schweden	72	69	76	72	75	n	n	n	n	a	a	41	45	31	31
Schweiz	90	90	90	28	30	50	43	14	20	m	m	32	36	61	57
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	73	69	76	73	76	m	m	m	m	m	m	73	76	m	m
Ländermittel	81	75	87	61	68	5	6	19	19	8	7	43	49	44	44
OECD-Partnerländer															
Argentinien ¹	41	38	44	41	44	a	a	a	a	a	a	22	25	19	19
Brasilien ¹	62	54	69	51	56	10	12	a	a	a	a	51	56	10	12
Chile	63	59	67	63	67	a	a	a	a	a	a	34	39	28	28
China	31	m	34	x(1)	x(3)	a	a	x(1)	x(3)	a	a	16	20	m	m
Indien	m	m	m	19	17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	36	36	36	23	25	13	11	a	a	a	a	x(1)	x(3)	m	m
Israel	90	87	92	87	91	a	a	3	1	a	a	60	66	30	26
Jamaika	73	70	77	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Jordanien	65	58	73	62	72	a	a	a	a	3	n	50	61	a	a
Paraguay ^{1,3}	40	36	43	40	43	a	a	m	m	a	a	31	35	8	8
Peru	62	m	64	63	64	x(4)	x(5)	a	a	a	a	63	64	m	m
Philippinen	60	55	66	60	66	a	a	a	a	a	a	60	66	m	m
Russische Föd.	73	m	m	54	m	15	m	4	m	a	a	54	m	m	m
Thailand	53	51	56	34	40	19	16	a	a	a	a	34	39	19	16
Tunesien	42	40	45	36	40	3	2	3	3	a	a	36	40	m	m

Hinweise: 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. Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Schüler-/Absolventendaten bedeuten, dass die Teilnahme-/Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Schülern/Studierenden wohl zu niedrig angesetzt und von Ländern mit einem Nettozugang von Schülern/Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

1. Referenzjahr 2001. 2. Signifikanter Anteil der Kohorte an Jugendlichen nicht enthalten. 3. Ohne ISCED 3C.

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A2.2

 Anteil der Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II¹ (in %) (2002)

Nach Altersgruppen

	Altersgruppe				
	25–64 Jahre	25–34 Jahre	35–44 Jahre	45–54 Jahre	55–64 Jahre
OECD-Länder					
Australien	61	73	62	58	46
Österreich	78	85	82	74	67
Belgien	61	77	66	55	41
Kanada	83	89	86	82	69
Tschechische Republik	88	94	91	85	80
Dänemark	80	85	81	80	72
Finnland	75	88	85	71	52
Frankreich ²	65	79	68	60	48
Deutschland	83	85	86	84	77
Griechenland	50	72	58	42	28
Ungarn	71	82	79	73	48
Island	59	64	62	58	48
Irland	60	77	65	51	37
Italien	44	60	50	39	24
Japan	84	94	94	82	64
Korea	71	95	79	51	31
Luxemburg	57	64	59	53	46
Mexiko	13	21	7	9	13
Niederlande	66	76	71	62	53
Neuseeland	76	82	80	76	62
Norwegen	86	95	91	83	73
Polen	47	53	48	46	37
Portugal	20	35	20	14	8
Slowakische Republik	86	93	91	84	68
Spanien	41	58	46	31	18
Schweden	82	91	87	79	67
Schweiz	82	88	85	80	75
Türkei	25	31	25	20	14
Vereinigtes Königreich ²	64	70	65	62	56
Vereinigte Staaten	87	87	88	89	84
Ländermittel	65	75	69	61	50
OECD-Partnerländer					
Argentinien ³	42	52	43	38	28
Brasilien ³	27	32	30	24	15
Chile	47	61	49	42	28
Indonesien	22	32	23	17	9
Israel	80	87	80	78	71
Jordanien	39	m	m	m	m
Malaysia ³	41	58	42	24	13
Paraguay ³	22	30	23	16	11
Peru ³	44	55	46	35	22
Philippinen	43	54	37	m	m
Thailand	19	28	20	12	7
Uruguay ³	33	38	36	32	23

1. Ohne ISCED 3C kurze Studiengänge. 2. Nicht alle ISCED 3 Studiengänge erfüllen die Mindestanforderungen für ISCED 3C lange Studiengänge. 3. Referenzjahr 2001.

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A2.3

Abschlussquoten im post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich (2002)

Anteil der Absolventen des post-sekundären, nicht-tertiären Bereichs an der Gesamtpopulation im typischen Abschlussalter an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in %), nach Ziel des Bildungsgangs und Geschlecht.

	Gesamt (ohne Doppelzählungen)			ISCED 4A (Bildungsgänge sollen direkten Zugang zum Tertiärbereich A eröffnen)		ISCED 4B (Bildungsgänge sollen den direkten Zugang zum Tertiärbereich B eröffnen)		ISCED 4C (Bildungsgänge sollen auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten)	
	M + F	Männer	Frauen	M + F	Frauen	M + F	Frauen	M + F	Frauen
OECD-Länder									
Australien	m	m	m	a	a	a	a	17,8	19,7
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien ¹	16,9	15,2	18,6	10,1	10,4	a	a	7,0	8,5
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	m	m	m	12,9	13,9	a	a	2,5	2,9
Dänemark ^{1,2}	0,8	1,3	0,4	0,8	0,4	a	a	a	a
Finnland ²	2,2	2,0	2,3	a	a	a	a	3,7	4,0
Frankreich ^{1,2}	1,3	0,8	1,7	0,7	0,9	a	a	0,6	0,8
Deutschland	14,1	15,3	12,9	8,6	8,0	5,5	4,9	a	a
Griechenland	m	m	m	a	a	a	a	m	m
Ungarn ¹	31,6	28,4	34,9	8,2	8,5	a	a	23,2	26,2
Island	4,9	6,5	3,3	n	n	n	n	5,1	3,3
Irland	20,4	18,5	22,4	a	a	a	a	20,4	22,4
Italien ²	4,4	3,4	5,4	a	a	a	a	4,4	5,4
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Luxemburg	4,1	5,5	2,6	a	a	a	a	4,1	2,6
Mexiko	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande ¹	1,3	2,0	0,7	a	a	a	a	1,3	0,7
Neuseeland	m	m	m	1,9	2,3	7,7	9,6	18,8	22,9
Norwegen	6,6	10,2	2,9	2,4	1,4	a	a	4,3	1,5
Polen ¹	10,7	7,4	14,1	a	a	a	a	10,7	14,1
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	4,6	5,2	4,1	4,6	4,1	a	a	n	n
Spanien	3,8	3,6	4,0	3,8	4,0	0,1	0,1	n	n
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	0,4	0,3
Schweiz	22,4	20,7	24,0	3,3	2,4	19,5	22,2	m	m
Türkei	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Ver. Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ländermittel	9,0	9,1	8,9	5,2	5,1	8,2	9,2	7,6	8,3

Hinweis: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Schüler-/Absolventendaten bedeuten, dass die Teilnahme-/Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Schülern/Studierenden wohl zu niedrig angesetzt und von Ländern mit einem Nettozugang von Schülern/Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

1. Bruttoabschlussquote kann einige Doppelzählungen enthalten. 2. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Indikator A3:

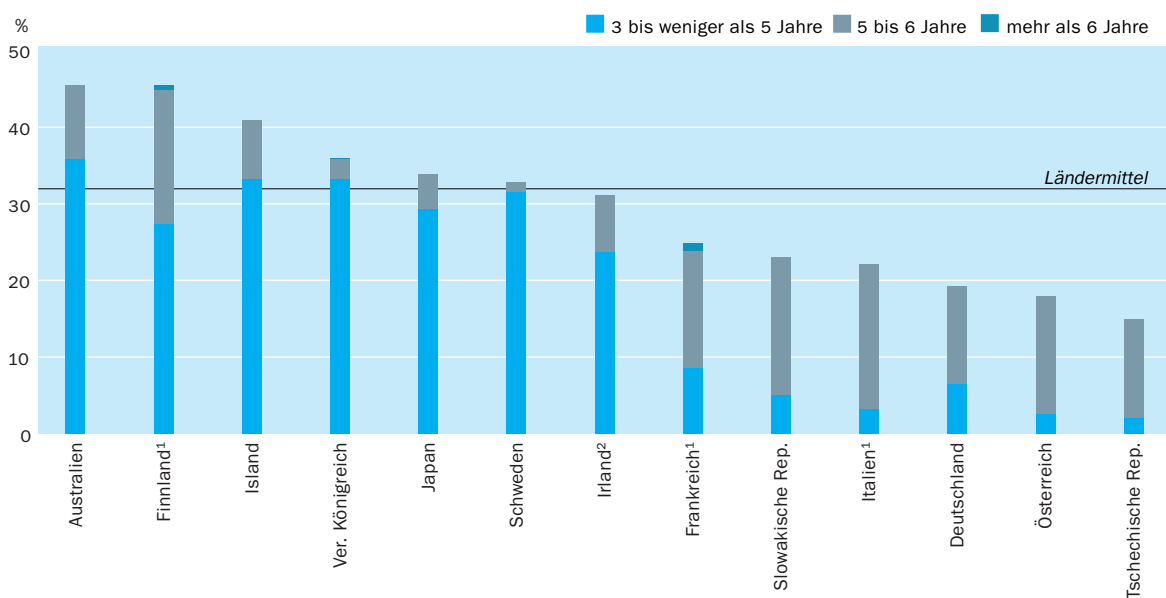
Aktuelle Abschluss- und Erfolgsquoten im Tertiärbereich und Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung

- Im Durchschnitt von 17 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten erzielen gegenwärtig 32 Prozent der Bevölkerung im typischen Abschlussalter einen Abschluss im Tertiärbereich A. Die Zahl reicht jedoch von weniger als 20 Prozent in Deutschland, Österreich, der Schweiz und der Tschechischen Republik bis zu mehr als 40 Prozent in Australien, Finnland, Island und Polen.
- Gemessen am Bildungsstand hat der Anteil der Erwachsenenbevölkerung mit einer Ausbildung im Tertiärbereich entsprechenden Kenntnissen und Fähigkeiten 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 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.

Abbildung A3.1

Abschlussquoten im Tertiärbereich A, nach Dauer des Studiengangs (2002)

Anteil der Absolventen an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter, in Prozent



1. Referenzjahr 2001. 2. Studiengänge mit einer Dauer von 5 bis 6 Jahren beeinhalteten auch länger als 6 Jahre dauernde Studiengänge. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtabschlussquoten im Tertiärbereich A.

Quelle: OECD, Tabelle A3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

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 des Wissensstandes in der Bevölkerung auf.

Sowohl Abschluss- als auch Abbruchquoten können hilfreiche Indikatoren für die Effizienz von tertiären Bildungssystemen sein. Es gibt jedoch viele Gründe, warum Studierende ihr Studium abbrechen: Sie 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 aus Sicht der Studierenden länger dauern, als in ihren Augen Zeit außerhalb des Arbeitsmarktes 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. Die Abschluss- und Qualifikationsstrukturen in den einzelnen Ländern wirken 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 unterschiedlich. 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, variiert zwischen 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 als nicht 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, wobei Absolventen, die bereits über einen Erstabschluss verfügen, hiervon abgezogen werden.

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

Im Durchschnitt der 17 OECD-Länder mit vergleichbaren Daten erzielen gegenwärtig 32 Prozent der Bevölkerung im typischen Abschlussalter einen Abschluss im Tertiärbereich A. Die Zahl reicht von weniger als 20 Prozent in Deutschland, Österreich, der Schweiz und der Tschechischen Republik bis zu mehr als 40 Prozent in Australien, Finnland, Island und Polen (Tab. A3.1). Allgemein absolvieren in den Ländern mit höheren Abschlussquoten die Studierenden überwiegend Bildungsgänge mittlerer Dauer (3 bis weniger als 5 Jahre) (Abb. A3.1). In Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik wird die Mehrheit der Abschlüsse in den längeren Studiengängen (mit einer Studiendauer von mindestens 5 Jahren) erzielt. Die Abschlussquoten liegen bei 23 Prozent und darunter.

Im Durchschnitt der OECD-Länder erwerben 32 Prozent der Personen im typischen Abschlussalter einen Abschluss in einem Studiengang des Tertiärbereich A, ...

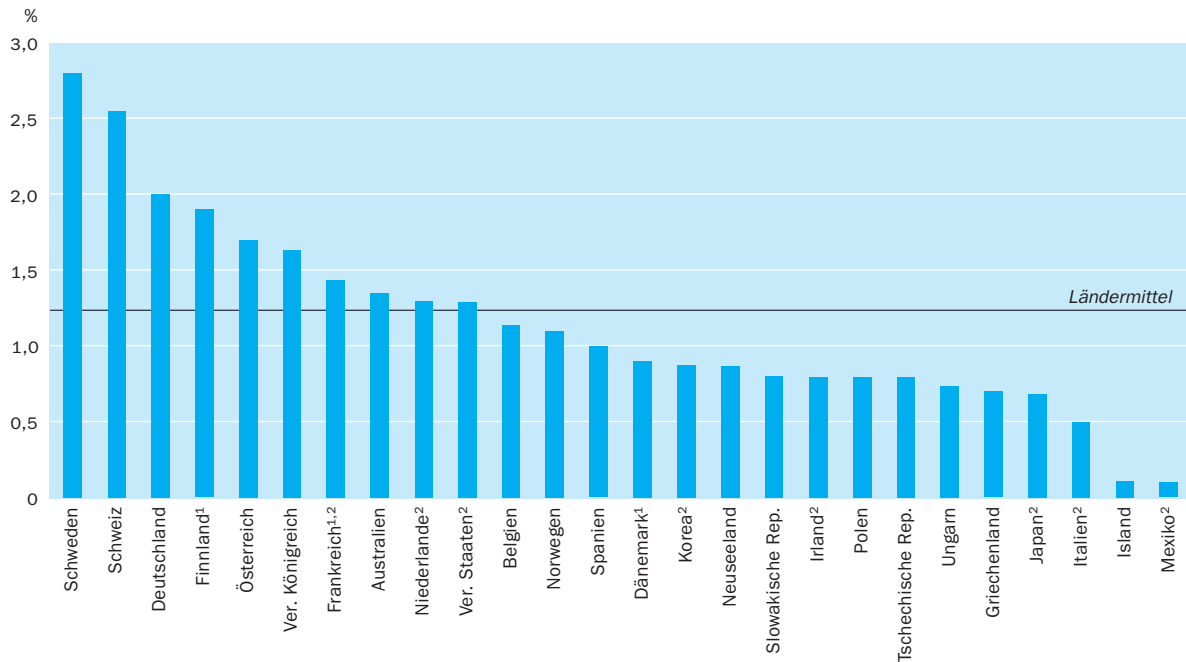
Vom Niveau der erworbenen Kompetenzen her werden Studiengänge im Tertiärbereich B genauso wie Studiengänge im Tertiärbereich A eingeordnet, sie sind jedoch stärker berufsorientiert und führen zum direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt. Üblicherweise sind diese Studiengänge kürzer als die des Tertiärbereich A (in der Regel 2 bis 3 Jahre), und im Allgemeinen gelten sie nicht als auf einen akademischen Abschluss hinführend. Die Abschlussquoten für Bildungsgänge im Tertiärbereich B betragen im Durchschnitt der OECD-Länder 10 Prozent der jeweiligen Altersgruppe (Tab. A3.1). In Japan machen 27 Prozent der Personen im typischen Abschlussalter einen Abschluss in einem Studiengang des Tertiärbereich B. In Frankreich und der Schweiz sind es 19 Prozent.

... während die Abschlussquote im Tertiärbereich B bei 10 Prozent liegt ...

Abbildung A3.2

Abschlussquoten bei weiterführenden Forschungsprogrammen (2002)

Summe der Abschlussquoten für jeden einzelnen Altersjahrgang



1. Referenzjahr 2001. 2. Für diese Länder wurden Bruttoabschlussquoten angesetzt, die sich als Anteil der Absolventen an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter in Prozent berechnen.

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

Quelle: OECD, Tabelle A3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

... und 1,2 Prozent der Bevölkerung einen Abschluss in einem weiterführenden Forschungsprogramm erwerben.

Im Durchschnitt erwerben in den OECD-Ländern 1,2 Prozent der Bevölkerung einen Abschluss in einem weiterführenden Forschungsprogramm wie den Dokortitel. Die Zahl variiert zwischen 0,1 Prozent in Island und Mexiko und 2,0 Prozent in Deutschland, 2,6 Prozent in der Schweiz und 2,8 Prozent in Schweden (Abb. A3.2).

Ein Drittel der Studierenden in den OECD-Ländern bricht das Studium vor einem ersten Abschluss ab.

Erfolgsquoten im Tertiärbereich

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. Die Abbruchquote ist bei den weiterführenden Forschungsprogrammen wesentlich höher, hier liegt die Erfolgsquote bei unter 60 Prozent.

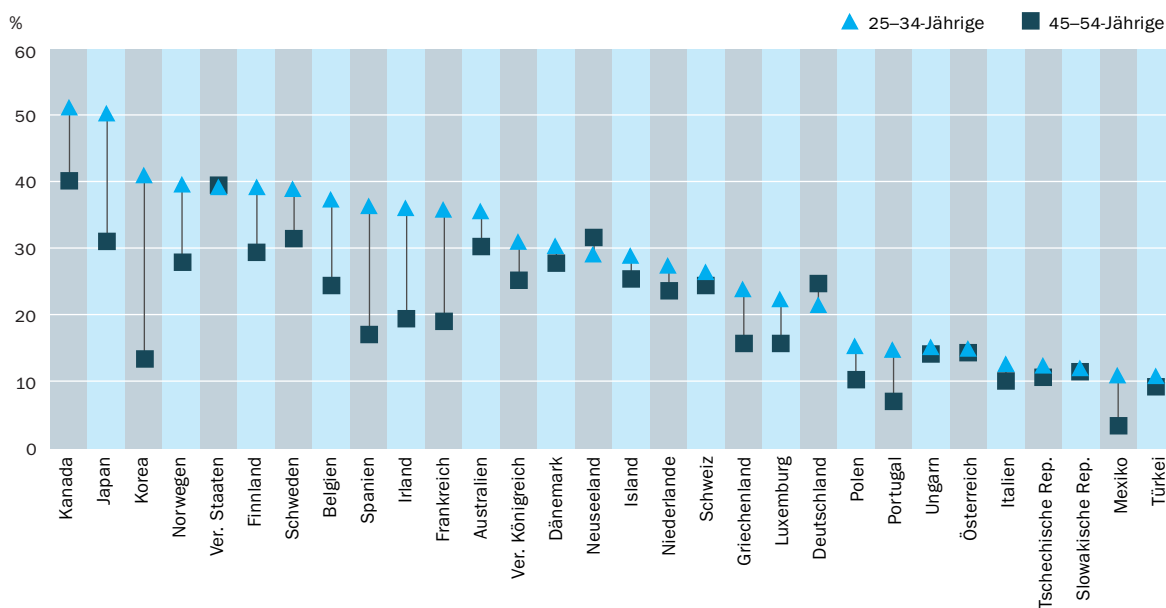
Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich A unterscheiden sich deutlich zwischen den einzelnen OECD-Ländern und liegen zwischen weniger als 60 Prozent in Frankreich, Italien, Österreich und Schweden und über 80 Prozent in Irland, Japan, der Türkei und dem Vereinigten Königreich (Tab. A3.2).

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 (Tab. A3.2). Im Allgemeinen sind die Studiengänge im Tertiärbereich B von kürzerer Dauer als im Tertiärbereich A. In der

Abbildung A3.3

Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2002)

In Prozent, nach Altersgruppen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes von 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD, Tabelle A3.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Mehrheit der Länder, für die Daten verfügbar sind, erwerben die meisten 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 im Tertiärbereich B Studiengänge mittlerer Dauer (im flämischen Teil Belgiens die einzige Möglichkeit eines Studiengangs im Tertiärbereich B).

In Italien, Japan und Korea liegen die Erfolgsquoten für Studierende in weiterführenden Forschungsprogrammen bei 85 Prozent und darüber. Umgekehrt ist die Abbruchwahrscheinlichkeit für diese Studiengänge in Frankreich und Island beträchtlich höher (mit einer Erfolgsquote von 36 bzw. 50 Prozent) (Tab. A3.2).

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

Die gestiegenen Anforderungen des Arbeitsmarktes, 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 die Zahl der Erwachsenen mit hochentwickelten Kenntnissen und Fähigkeiten im Allgemeinen zugenommen.

Der Anteil junger Menschen mit einem Abschluss, der einem Abschluss des Tertiärbereich A oder einem weiterführenden Forschungsprogramm gleichwertig ist, hat zugenommen.

In 12 der 30 OECD-Länder beträgt der Anteil der 24- bis 36-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich über 36 Prozent. Eine solche Verbesserung ist das Ergebnis erheblicher Bemühungen im Verlauf der letzten zwanzig Jahre, was sich annäherungsweise im Unterschied zwischen den einzelnen Generationen widerspiegelt. Für die führenden Länder beträgt der Abstand zwischen den

älteren und jüngeren Lernenden ungefähr 13 Prozentpunkte. Nur in drei Ländern gab es in den letzten Jahrzehnten kaum Veränderungen, und dies auf einem recht hohen Niveau – in Australien, Schweden und den Vereinigten Staaten. Die durchschnittlichen Abschlusszahlen für den Tertiärbereich insgesamt sind in den OECD-Ländern von 21 auf 28 Prozent gestiegen, wenn man die 50- mit den 30-Jährigen vergleicht.

Das Augenmerk gilt nach wie vor den am schlechtesten abscheidenden Ländern, in denen von einer Generation zur nächsten kein Fortschritt erzielt wurde (wobei sich hier ein vollständig anderes Muster als bei den Abschlüssen im Sekundarbereich zeigt, s. Indikator A2). Mit den bemerkenswerten Ausnahmen Griechenland, Mexiko und Portugal haben die anderen Länder so gut wie keine Fortschritte erzielt (Abb. A3.3).

Entwicklung der Abschlüsse im Tertiärbereich

Betrachtet man die Entwicklung der Abschlüsse im Tertiärbereich (Tab. A3.4a) im Verlauf der letzten zehn Jahre, bestätigt sich ein deutlicher Trend hin zu einem Anstieg im Anteil der Erwachsenenbevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

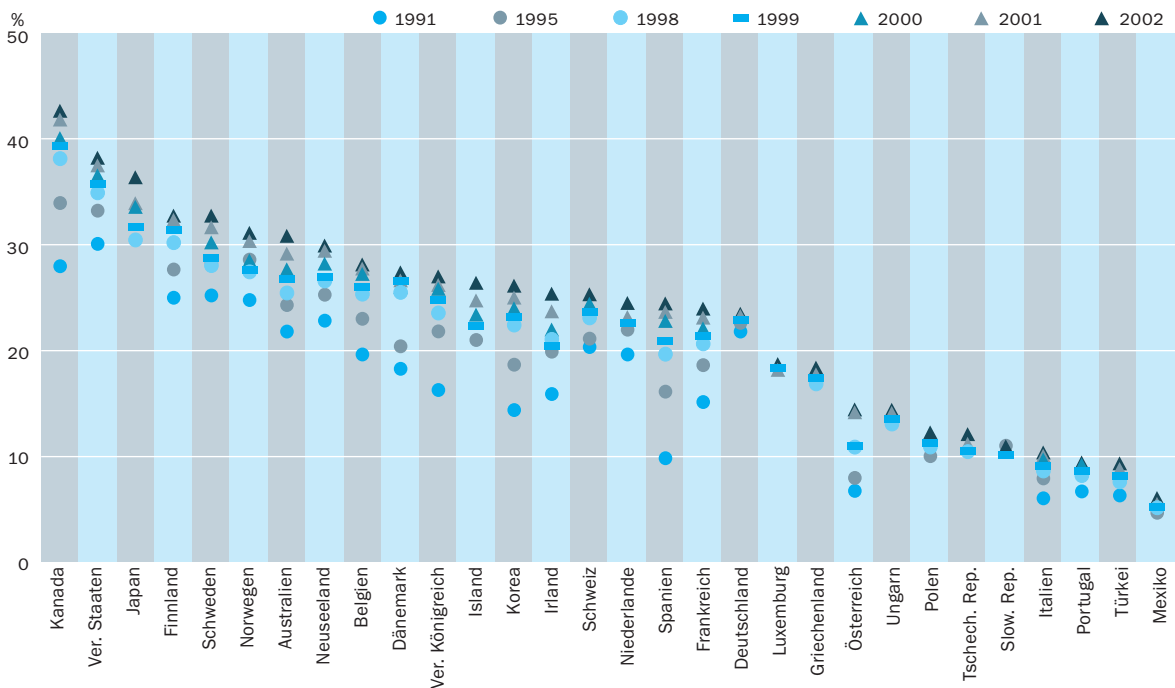
Eine zunehmende Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich hat die Unterschiede zwischen den Ländern verringert ...

Diese zunehmende Bildungsbeteiligung im tertiären Bildungsbereich hat zu einer Verringerung der Unterschiede zwischen den Ländern geführt. Für das Jahr 2002 bilden bei der Altersgruppe der 25- bis 64-Jährigen 16 von

Abbildung A3.4

Entwicklung des Anteils der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (1991–2002)

Prozentsatz der 25- bis 64-Jährigen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich in 2002.

Quelle: OECD, Tabelle A3.4c. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

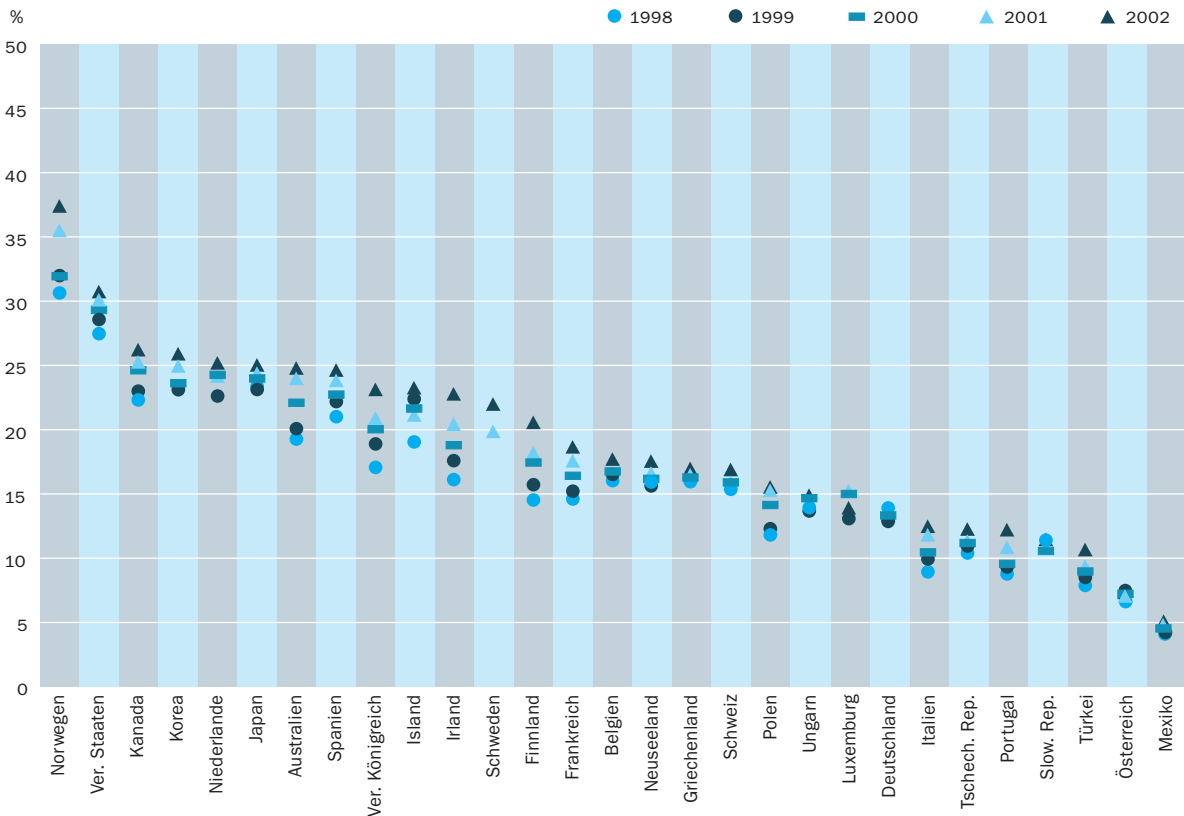
30 Ländern eine Gruppe mit recht geringen Unterschieden, zwischen 23 und 33 Prozent ihrer Bevölkerung verfügen über einen Abschluss im Tertiärbereich. Drei dieser Länder weisen beachtlich hohe Werte auf: Japan, Kanada und die Vereinigten Staaten. Im Gegensatz dazu liegen 11 Länder bei den Abschlussquoten im Tertiärbereich deutlich unter 20 Prozent, teilweise sogar wesentlich darunter.

Diese allgemeine Entwicklung ist das Ergebnis ständiger Verbesserungen in den meisten Ländern. Allerdings steigt in den drei am weitesten fortgeschrittenen Ländern der Anteil der Erwachsenenbevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich auch weiterhin an. Die anderen OECD-Länder, vor allem Korea und Spanien, verfügen inzwischen auch über einen größeren Anteil von hochqualifizierten Personen in ihrer Bevölkerung, so dass sich die Zahlen jetzt auf einem vergleichbaren Niveau mit dem der führenden Länder bewegen. Abgesehen von geringen Verbesserungen in Österreich und in Italien lässt sich eine solche Verbesserung im unteren Bereich der Verteilungsskala nicht wahrnehmen. Der Anteil von Absolventen des Tertiärbereich bleibt in Portugal und der Türkei weiterhin relativ niedrig, dort ist es im Laufe der letzten zehn Jahre anscheinend nur in begrenztem Ausmaß zu Verbesserungen gekommen.

... aber einige Länder haben nicht in gleichem Ausmaß an dieser Entwicklung teilgenommen.

Abbildung A3.5

Entwicklung des Anteils der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich A und in einem weiterführenden Forschungsprogramm (1998–2002)



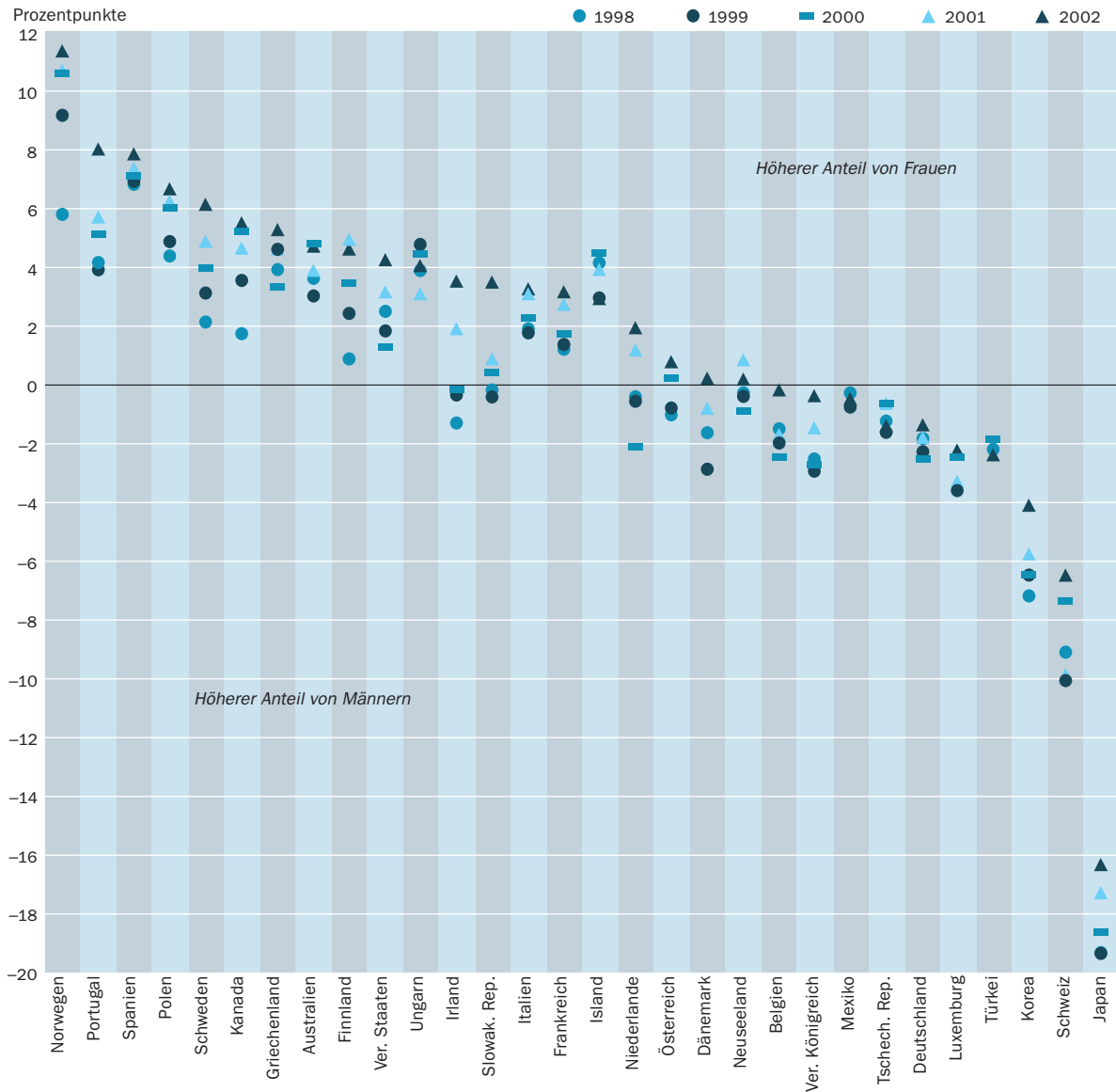
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich A und in einem weiterführenden Forschungsprogramm in 2002.

Quelle: OECD, Tabelle A3.4c. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Konzentriert man sich vor allem auf die jüngste Altersgruppe in diesem Vergleich, die der 25- bis 34-Jährigen (Tab. A3.4a und A3.4b), zeigt sich, dass der Zuwachs bei den Abschlüssen im Tertiärbereich zwischen 1991 und 2002, der sich bei der Gesamtbevölkerung von 18 auf 23 Prozent belief, bei der jüngsten Altersgruppe eine Steigerung von 20 auf 28 Prozent ausmachte. Eine solche Verbesserung spiegelt natürlich wider, dass die ältesten Generationen durch besser qualifizierte jüngere Generationen ‚ersetzt‘ werden. Von diesen 28 Prozent der jungen Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich erwarben 19 Prozent einen Abschluss im Tertiärbereich A oder sogar in einem weiterfüh-

Abbildung A3.6

Veränderungen der geschlechtsspezifischen Unterschiede bei Abschlüssen im Tertiärbereich A und in einem weiterführenden Forschungsprogramm (1998–2002)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen dem Anteil von Männern und Frauen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs A und in einem weiterführenden Forschungsprogramm in 2002.

Quelle: OECD, Tabelle A3.4c. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

renden Forschungsprogramm. Oberhalb des Durchschnittwertes von 19 Prozent unterscheiden sich die OECD-Länder nicht sehr. Außer Norwegen und den Vereinigten Staaten, die bei über 30 Prozent liegen, weisen alle Länder Werte zwischen 21 und 26 Prozent auf, eine Spanne von 5 Prozentpunkten. Auch hier sind die Werte oberhalb des Durchschnitts wesentlich weiter gestreut, was besonders darauf zurückzuführen ist, dass einige Länder Studiengänge im Tertiärbereich B bei der Berechnung mit einbeziehen.

Die Aufwärtsentwicklung ist zwischen 1998 und 2002 besonders in Finnland, Irland, Norwegen, Österreich und dem Vereinigten Königreich von Bedeutung, die allesamt bereits eine Position in der oberen Hälfte der Verteilungsskala innehaben. Auch Frankreich, Island und Kanada erlebten während der letzten vier Jahre einen Anstieg von durchschnittlich mehr als einem Prozentpunkt pro Jahr. Auf der anderen Seite der Durchschnittswerte gab es die Stagnation in Deutschland, Österreich, der Schweiz und den osteuropäischen Ländern. Mit Ausnahme von Polen und Italien kommt es in den Ländern, die sich nach wie vor auf einem niedrigen Niveau bewegen, nicht zu den notwendigen Verbesserungen.

Eine höhere Beteiligung und höhere Abschlussquoten für Frauen selbst bei tertiären Studiengängen auf dem Niveau von ISCED 5A/6 spielen eine wichtige Rolle bei der Verbesserung des Qualifikationspotentials der Bevölkerung. 2002 war in zwei Dritteln der Länder der Anteil junger Frauen, die einen Abschluss im Tertiärbereich A erwarben, höher als der der Männer. Im Durchschnitt beträgt der Abstand zwischen jungen Männern und Frauen etwa 4 Prozentpunkte zugunsten der Frauen. Bei den übrigen Ländern ist dieser Unterschied weniger stark ausgeprägt, etwas über einen Prozentpunkt im Durchschnitt. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass in Korea, Japan und der Schweiz der Abstand zwischen Frauen und Männern auch im Tertiärbereich B von Bedeutung ist.

Eine Betrachtung der Trenddaten ergibt, dass der Abstand selbst in den drei Ländern, in denen er sehr groß ist, geringer wird. Gleichzeitig geht der Trend in denjenigen Ländern, in denen es bereits deutliche Vorteile für die Frauen gab, weiter in Richtung eines noch größeren Abstands zugunsten der Frauen.

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. Abschluss im Tertiärbereich B (ISCED 5B), 2. Abschluss im Tertiärbereich A (ISCED 5A) und 3. Abschluss in einem weiterführenden Forschungsprogramm auf dem Niveau der Promotion (ISCED 6). Für einige Länder sind für die einzelnen Kategorien keine entsprechend gegliederten Daten verfügbar. In diesen Fällen wurden die Absolventen von der OECD der passendsten Kategorie zugeordnet. Im Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004 findet sich eine Aufstellung der in den einzelnen Ländern berücksichtigten Studiengänge im Tertiärbereich A und B.

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2001/2002 und beruhen auf der alljährlich von der OECD durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.

Abschlüsse im Tertiärbereich A wurden außerdem gemäß der theoretischen Gesamtstudiendauer im Bereich ISCED 5A untergliedert, um Vergleiche unabhängig von der jeweils landespezifischen Abschlussstruktur 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 der Größe der entsprechenden Bevölkerungsgruppe oder des typischen Abschlussalters. Für diejenigen Länder, die keine genauer aufgliederten Daten bereitstellen konnten, werden die Brutto-Abschlussquoten dargestellt.

Erfolgsquoten im Tertiärbereich werden definiert als Prozentsatz derjenigen Studienanfänger im jeweiligen Bildungsbereich, die diesen erfolgreich 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, der nicht einen vorherigen erfolgreichen Abschluss im gleichen Bildungsbereich voraussetzt. Die Erfolgsquote wird berechnet als das Verhältnis der Anzahl Studierender, die einen ersten Abschluss erwerben, zur Anzahl Studienanfänger im entsprechenden Bildungsbereich vor n Jahren, wobei n der Anzahl an Jahren entspricht, die zum Erwerb des Abschlusses in einem Vollzeitstudium erforderlich ist.

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/eag2004.

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/eag2004.

Tabelle A3.1

Abschlussquoten im Tertiärbereich (2002)

Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter (in %), nach Ausrichtung und Ziel des Studiengangs

	Studiengänge Tertiärbereich B (Erstabschluss)	Studiengänge Tertiärbereich A (Erstabschluss)				Weiterführende Forschungs- programme ²
		Alle Studiengänge	3 bis zu weniger als 5 Jahre ¹	5 bis 6 Jahre ¹	Mehr als 6 Jahre	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	m	45,4	35,9	9,5	a	1,3
Österreich	m	18,0	2,7	15,3	n	1,7
Belgien	m	m	m	m	m	1,1
Kanada	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	4,5	14,9	2,1	12,9	a	0,8
Dänemark ³	9,5	m	m	m	m	0,9
Finnland ³	3,7	45,4	27,3	17,5	0,6	1,9
Frankreich ³	18,5	24,8	8,6	15,3	0,9	1,4
Deutschland	9,8	19,2	6,5	12,7	a	2,0
Griechenland	m	m	m	m	m	0,7
Ungarn ⁴	1,3	37,2	x(2)	x(2)	x(2)	0,7
Island	6,4	41,2	33,3	7,6	n	0,1
Irland	12,7	31,1	23,8	7,3	x(4)	0,8
Italien ³	0,9	22,7	2,5	20,2	n	0,5
Japan	26,7	33,8	29,3	4,5	a	0,7
Korea	m	m	m	m	m	0,9
Luxemburg	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	0,1
Niederlande	m	m	m	m	m	1,3
Neuseeland	m	m	m	m	m	0,9
Norwegen	4,8	m	m	m	m	1,1
Polen	n	41,5	x(2)	x(2)	x(2)	0,8
Portugal	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	2,7	23,0	5,0	17,9	a	0,8
Spanien	13,8	33,5	x(2)	x(2)	x(2)	1,0
Schweden	3,8	32,7	31,5	1,2	a	2,8
Schweiz	18,9	17,9	x(2)	x(2)	x(2)	2,6
Türkei	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	11,5	35,9	33,3	2,5	0,1	1,6
Vereinigte Staaten	8,8	m	m	m	m	1,3
Ländermittel	9,8	31,8	21,2	11,4	1,9	1,2

Hinweise: 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. Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Schüler-/Absolventendaten bedeuten, dass die Teilnahme-/Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Schülern/Studierenden wohl zu niedrig und von Ländern mit einem Nettozugang von Schülern/Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

1. Ohne Studierende, die nachfolgend einen langen Studiengang abgeschlossen haben. 2. Netto-Abschlussquoten werden berechnet, indem man die Abschlussquoten für jeden einzelnen Altersjahrgang aufaddiert (mit Ausnahme von Frankreich, Italien, Japan, Korea, Mexiko, die Niederlande und die Vereinigten Staaten).

3. Referenzjahr 2001 4. Brutto-Abschlussquoten können einige Doppelzählungen enthalten.

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A3.2

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

	Tertiärbereich A				Tertiärbereich B				Weiter- führende Forschungs- programme
	Alle Studien- gänge	Dauer der Studiengänge:			Alle Studien- gänge	Dauer der Studiengänge:			
		3 bis zu weniger als 5 Jahre	5 bis zu weniger als 6 Jahre	6 Jahre und länger		2 bis zu weniger als 3 Jahre	3 bis zu weniger als 5 Jahre	5 Jahre und länger	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
OECD-Länder									
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
Ländermittel	70	76	62	2	73	72	67	n	58
OECD-Partnerländer									
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.

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A3.3

Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2002)

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

	Tertiärbereich B					Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme				
	25–64 Jahre	25–34 Jahre	35–44 Jahre	45–54 Jahre	55–64 Jahre	25–64 Jahre	25–34 Jahre	35–44 Jahre	45–54 Jahre	55–64 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	11	11	11	11	10	20	25	21	19	13
Österreich	7	7	8	8	6	7	7	8	7	5
Belgien	15	20	16	13	10	13	18	13	11	8
Kanada	22	25	23	21	16	21	26	20	20	16
Tschechische Rep.	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	12	12	14	11	11
Dänemark	5	6	6	5	4	23	23	24	25	18
Finnland	17	19	21	16	12	16	21	17	14	11
Frankreich	12	17	12	9	6	12	19	11	10	9
Deutschland	10	8	11	11	10	13	13	15	14	11
Griechenland	6	7	8	4	3	13	17	14	12	7
Ungarn	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	14	15	14	14	13
Island	6	6	7	7	4	20	23	22	19	12
Irland	10	14	10	7	5	16	23	15	12	9
Italien	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	10	12	11	10	7
Japan	16	25	20	12	7	20	25	25	19	11
Korea	8	15	7	2	1	18	26	21	11	8
Luxemburg	7	9	8	6	5	12	14	12	10	10
Mexiko	3	6	2	2	3	2	5	1	1	2
Niederlande	3	2	3	2	2	22	25	23	21	17
Neuseeland	15	12	15	17	17	15	18	16	15	9
Norwegen	3	2	3	2	2	28	37	29	26	20
Polen	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	12	16	11	11	11
Portugal	2	3	2	2	2	7	12	7	5	3
Slowakische Rep.	1	1	1	1	1	10	11	10	11	8
Spanien	7	12	7	4	2	17	25	18	13	8
Schweden	15	17	18	14	10	18	22	16	17	16
Schweiz	9	10	10	9	7	16	17	17	16	14
Türkei	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	9	11	8	9	7
Ver. Königreich	8	8	9	8	7	19	23	18	18	13
Vereinigte Staaten	9	9	10	10	7	29	31	29	30	26
Ländermittel	8	9	8	7	5	16	19	16	14	11
OECD-Partnerländer										
Argentinien ¹	5	6	5	4	2	9	9	10	10	6
Brasilien ¹	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	8	7	9	9	6
Chile	1	2	2	1	1	11	15	10	11	7
Indonesien	2	2	2	2	1	2	3	2	2	1
Israel	16	15	16	17	17	26	25	26	27	25
Jordanien	12	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	12	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)
Malaysia	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	10	14	10	6	4
Paraguay	2	2	2	1	2	9	11	9	7	4
Peru	7	10	8	6	3	8	8	9	8	6
Philippinen	12	15	10	x(3)	x(3)	8	9	8	x(8)	x(8)
Thailand	3	4	3	1	1	9	10	10	7	4
Uruguay ¹	9	8	11	10	8	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.

¹ Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A3.4a

Entwicklung des Bildungsstands der 25- bis 64-Jährigen (1991–2002)

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002
OECD-Länder								
Australien	Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II	48	45	44	43	41	41	39
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	30	31	31	31	31	30	30
	Tertiärbereich	22	24	25	27	27	29	31
Österreich	Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II	33	31	26	25	24	23	22
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	61	62	63	64	62	63	63
	Tertiärbereich	7	8	11	11	14	14	14
Belgien	Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II	57	49	43	43	41	41	39
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	24	28	31	31	31	32	33
	Tertiärbereich	20	23	25	26	27	28	28
Kanada	Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II	30	25	21	21	19	18	17
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	42	41	40	40	41	40	40
	Tertiärbereich	28	34	38	39	40	42	43
Tschechische Republik	Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II	m	17	15	14	14	14	12
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	73	75	75	75	75	76
	Tertiärbereich	m	11	10	11	11	11	12
Dänemark	Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II	39	33	21	20	20	20	20
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	43	47	53	53	54	54	53
	Tertiärbereich	18	20	25	27	26	26	27
Finnland	Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II	40	35	31	28	27	26	25
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	35	38	39	40	41	42	42
	Tertiärbereich	25	28	30	31	32	32	33
Frankreich	Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II	49	43	39	38	37	36	35
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	36	38	40	40	41	41	41
	Tertiärbereich	15	19	21	21	22	23	24
Deutschland	Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II	18	16	16	19	18	17	17
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	60	61	61	58	58	59	60
	Tertiärbereich	22	23	23	23	23	23	23
Griechenland	Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II	m	57	53	50	49	49	47
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	25	31	32	33	34	34
	Tertiärbereich	m	17	17	17	18	18	18
Ungarn	Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II	m	m	37	33	31	30	29
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	m	50	54	55	56	57
	Tertiärbereich	m	m	13	14	14	14	14
Island	Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II	m	m	38	37	38	36	34
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	m	41	40	39	39	39
	Tertiärbereich	m	m	21	22	23	25	26
Irland	Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II	60	53	49	45	43	41	40
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	24	27	30	35	36	35	35
	Tertiärbereich	16	20	21	20	22	24	25
Italien	Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II	72	65	58	56	56	55	54
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	22	27	33	34	35	35	36
	Tertiärbereich	6	8	9	9	9	10	10
Japan	Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II	m	m	20	19	17	17	16
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	m	50	49	49	49	47
	Tertiärbereich	m	m	30	32	33	34	36
Korea	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	49	39	34	33	32	30	29
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	37	42	44	44	44	45	45
	Tertiärbereich	14	19	22	23	24	25	26
Luxemburg	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	38	39	41	38
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	m	m	44	43	41	43
	Tertiärbereich	m	m	m	18	18	18	19
Mexiko	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	90	89	89	88	88	87
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	5	6	6	6	7	7
	Tertiärbereich	m	5	5	5	5	5	6
Niederlande	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	44	39	36	35	35	35	34
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	37	39	40	42	41	42	42
	Tertiärbereich	20	22	24	23	23	23	24
Neuseeland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	33	30	27	26	25	24	24
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	44	45	46	47	47	46	46
	Tertiärbereich	23	25	27	27	28	29	30
Norwegen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	21	19	15	15	15	14	14
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	54	53	57	57	57	55	55
	Tertiärbereich	25	29	27	28	28	30	31
Polen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	26	22	22	20	19	18
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	64	67	67	69	69	69
	Tertiärbereich	m	10	11	11	11	12	12
Portugal	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	86	80	82	81	81	80	80
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	8	9	10	10	11	11	11
	Tertiärbereich	7	11	8	9	9	9	9
Slowakische Republik	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	22	20	18	16	15	14
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	67	70	72	73	74	75
	Tertiärbereich	m	11	10	10	10	11	11
Spanien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	78	72	67	65	61	60	58
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	12	12	14	14	16	17	17
	Tertiärbereich	10	16	20	21	23	24	24
Schweden	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	31	25	24	23	22	19	18
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	44	46	48	48	47	49	49
	Tertiärbereich	25	28	28	29	30	32	33
Schweiz	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	19	18	18	18	18	13	15
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	60	61	59	58	58	62	59
	Tertiärbereich	20	21	23	24	24	25	25
Türkei	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	82	77	78	78	77	76	75
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	11	15	14	14	15	15	16
	Tertiärbereich	6	8	8	8	8	9	9
Vereinigtes Königreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	35	23	19	18	17	17	16
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	49	55	57	57	57	57	57
	Tertiärbereich	16	22	24	25	26	26	27
Vereinigte Staaten	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	16	14	14	13	13	12	13
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	54	53	52	51	51	50	49
	Tertiärbereich	30	33	35	36	36	37	38
Ländermittel	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	45	40	36	35	35	34	33
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	37	41	43	44	44	44	44
	Tertiärbereich	18	19	20	21	22	22	23

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A3.4b

Entwicklung des Bildungsstands der 25- bis 34-Jährigen (1991–2002)

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002
OECD-Länder								
Australien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	43	40	36	35	32	29	27
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	34	35	36	36	37	37	37
	Tertiärbereich	23	25	28	29	31	34	36
Österreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	21	19	17	17	17	16	15
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	71	72	71	71	68	70	70
	Tertiärbereich	8	9	13	13	15	14	15
Belgien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	42	33	27	27	25	24	23
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	31	37	39	39	39	39	39
	Tertiärbereich	27	30	34	34	36	38	38
Kanada	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	20	16	13	13	12	11	11
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	48	43	41	40	40	39	38
	Tertiärbereich	32	40	45	47	48	51	51
Tschechische Republik	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	9	8	7	8	8	6
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	79	82	82	81	81	81
	Tertiärbereich	m	12	10	11	11	11	12
Dänemark	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	25	25	15	13	13	14	15
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	56	55	58	59	58	57	55
	Tertiärbereich	19	20	27	29	29	29	31
Finnland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	19	17	18	14	15	13	12
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	48	48	46	48	48	49	49
	Tertiärbereich	33	35	36	37	38	38	39
Frankreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	34	29	25	24	23	22	21
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	46	46	46	45	45	44	43
	Tertiärbereich	20	25	30	31	32	34	36
Deutschland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	11	11	12	15	15	15	15
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	68	68	66	64	63	64	63
	Tertiärbereich	21	21	22	22	22	22	22
Griechenland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	36	31	29	28	27	26
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	38	45	46	48	49	50
	Tertiärbereich	m	26	24	25	24	24	24
Ungarn	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	23	20	19	19	18
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	m	64	66	67	66	67
	Tertiärbereich	m	m	14	14	15	15	15
Island	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	36	32	35	35	32
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	m	40	40	37	39	39
	Tertiärbereich	m	m	24	28	28	26	29
Irland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	46	36	33	28	27	24	23
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	35	37	37	44	43	42	41
	Tertiärbereich	20	27	29	28	30	33	36
Italien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	57	51	45	43	41	40	38
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	36	41	46	47	48	48	49
	Tertiärbereich	7	8	9	10	10	12	12
Japan	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	7	7	6	6	6
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	m	48	48	47	46	44
	Tertiärbereich	m	m	45	45	47	48	50
Korea	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	27	14	8	7	7	5	5
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	52	57	58	58	56	55	54
	Tertiärbereich	21	29	34	35	37	39	41
Luxemburg	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	32	32	34	32
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	m	m	47	45	43	46
	Tertiärbereich	m	m	m	21	23	23	23
Mexiko	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	84	82	81	80	79	79
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	8	9	9	10	10	10
	Tertiärbereich	m	8	9	10	10	10	11
Niederlande	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	33	30	26	26	26	25	24
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	45	46	46	49	48	48	48
	Tertiärbereich	22	25	27	25	27	27	28
Neuseeland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	26	23	6	6	7	6	5
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	51	53	61	59	59	56	55
	Tertiärbereich	23	24	33	35	35	38	40
Norwegen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	12	12	6	6	7	6	5
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	61	56	61	59	59	56	55
	Tertiärbereich	27	32	33	35	35	38	40
Polen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	12	11	11	11	10	10
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	78	77	76	75	75	75
	Tertiärbereich	m	10	12	12	14	15	16
Portugal	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	79	69	72	70	68	67	65
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	12	17	17	18	19	19	20
	Tertiärbereich	9	14	12	12	13	14	15
Slowakische Republik	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	9	9	7	6	6	7
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	79	80	82	82	82	81
	Tertiärbereich	m	12	11	11	11	12	12
Spanien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	60	53	47	45	44	42	41
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	24	21	21	21	22	22	22
	Tertiärbereich	16	27	32	33	34	36	37
Schweden	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	16	12	13	13	13	9	9
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	57	59	57	55	54	54	52
	Tertiärbereich	27	29	31	32	34	37	39
Schweiz	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	12	12	12	11	12	8	11
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	66	67	63	63	63	66	63
	Tertiärbereich	21	22	25	26	26	26	26
Türkei	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	78	74	73	74	72	71	69
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	16	19	19	18	19	19	20
	Tertiärbereich	6	8	8	8	9	9	11
Vereinigtes Königreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	21	14	11	10	10	10	10
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	61	63	63	63	62	61	59
	Tertiärbereich	19	23	26	27	29	29	31
Vereinigte Staaten	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	14	13	12	12	12	12	13
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	56	54	52	50	50	49	48
	Tertiärbereich	30	34	36	37	38	39	39
Ländermittel	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	33	29	25	25	24	23	22
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	46	49	50	50	50	49	49
	Tertiärbereich	20	22	25	25	26	27	28

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A3.4c

Entwicklung des Bildungsstands der 25- bis 34-Jährigen (1998–2002)

Anteil (in %) mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5A/B)

		1998	1999	2000	2001	2002
OECD-Länder						
Australien	Männer	17	19	20	22	22
	Frauen	21	22	25	26	27
	M+F	19	20	22	24	25
Österreich	Männer	7	8	7	7	7
	Frauen	6	7	7	7	8
	M+F	7	7	7	7	7
Belgien	Männer	17	18	18	19	18
	Frauen	15	16	15	17	18
	M+F	16	17	17	18	18
Kanada	Männer	21	21	22	23	23
	Frauen	23	25	27	27	29
	M+F	22	23	25	25	26
Tschechische Republik	Männer	11	12	12	12	13
	Frauen	10	10	11	11	12
	M+F	10	11	11	11	12
Finnland	Männer	14	14	16	16	18
	Frauen	15	17	19	21	23
	M+F	15	16	17	18	21
Frankreich	Männer	14	15	15	16	17
	Frauen	15	16	17	19	20
	M+F	15	15	16	18	19
Deutschland	Männer	15	14	15	14	14
	Frauen	13	12	12	13	13
	M+F	14	13	13	14	13
Griechenland	Männer	14	14	15	14	14
	Frauen	18	19	18	19	20
	M+F	16	17	16	17	17
Ungarn	Männer	12	11	12	13	13
	Frauen	16	16	17	16	17
	M+F	14	14	15	15	15
Island	Männer	17	21	20	19	22
	Frauen	21	24	24	23	24
	M+F	19	22	22	21	23
Irland	Männer	17	18	19	19	21
	Frauen	15	17	19	21	25
	M+F	16	18	19	20	23
Italien	Männer	8	9	9	10	11
	Frauen	10	11	12	13	14
	M+F	9	10	10	12	12
Japan	Männer	33	33	33	33	33
	Frauen	14	13	14	16	17
	M+F	23	23	24	24	25
Korea	Männer	27	26	27	28	28
	Frauen	20	20	20	22	24
	M+F	23	23	24	25	26
Luxemburg	Männer	m	15	16	17	15
	Frauen	m	11	14	13	13
	M+F	m	13	15	15	14
Mexiko	Männer	4	5	5	5	5
	Frauen	4	4	4	5	5
	M+F	4	4	5	5	5
Niederlande	Männer	28	23	25	24	24
	Frauen	27	22	23	25	26
	M+F	27	23	24	24	25
Neuseeland	Männer	16	16	17	16	17
	Frauen	16	15	16	17	18
	M+F	16	16	16	17	18
Norwegen	Männer	28	27	27	30	32
	Frauen	34	36	37	41	43
	M+F	31	32	32	35	37
Polen	Männer	10	10	11	12	12
	Frauen	14	15	17	18	19
	M+F	12	12	14	15	16
Portugal	Männer	7	7	7	8	8
	Frauen	11	11	12	14	16
	M+F	9	9	10	11	12
Slowakische Republik	Männer	11	11	10	11	10
	Frauen	11	11	11	12	13
	M+F	11	11	11	11	11
Spanien	Männer	18	19	19	20	21
	Frauen	24	26	26	28	29
	M+F	21	22	23	24	25
Schweden	Männer	9	10	11	17	19
	Frauen	11	13	14	22	25
	M+F	10	11	12	20	22
Schweiz	Männer	20	22	20	21	20
	Frauen	11	12	12	11	14
	M+F	15	17	16	16	17
Türkei	Männer	9	10	10	10	12
	Frauen	7	7	8	8	9
	M+F	8	8	9	9	11
Vereinigtes Königreich	Männer	18	20	21	22	23
	Frauen	16	17	19	20	23
	M+F	17	19	20	21	23
Vereinigte Staaten	Männer	26	28	29	28	28
	Frauen	29	30	30	31	33
	M+F	27	29	29	30	31
Ländermittel	Männer	16	16	17	17	18
	Frauen	16	16	17	18	20
	M+F	16	16	17	18	19

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

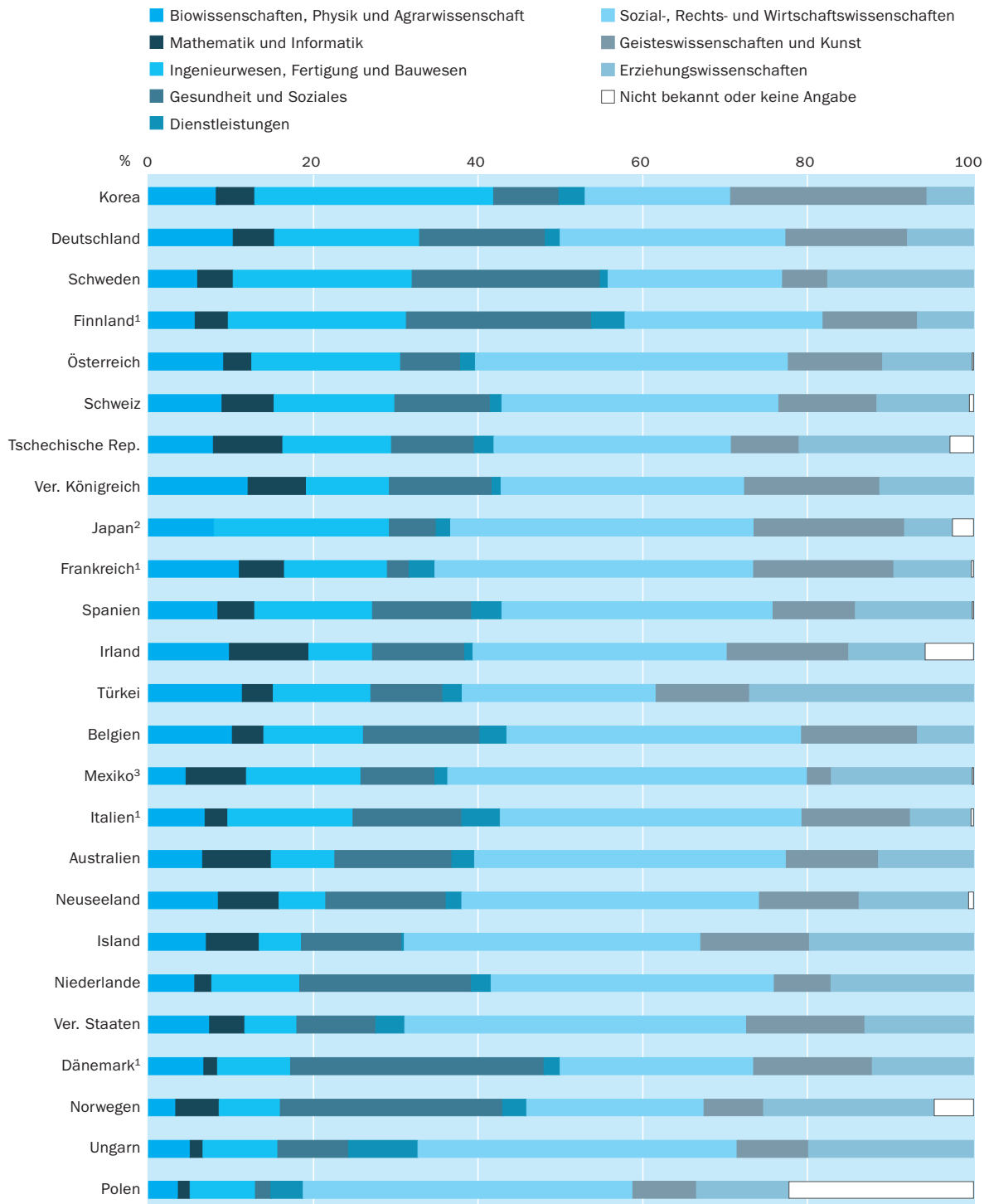
Indikator A4: Absolventen des Tertiärbereichs nach Studienbereichen

- Im Durchschnitt aller OECD-Länder erzielt fast jeder dritte Absolvent des Tertiärbereich A einen Abschluss in den Sozial-, Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften. Darauf folgen auf der Beliebtheitsskala die naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächer (Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen, Biowissenschaften, Physik und Agrarwissenschaft, Mathematik und Informatik, jedoch ohne Gesundheit und Soziales), in denen im Durchschnitt jeder Vierte einen Abschluss erwirbt.
- Naturwissenschaftlich ausgerichtete Fächer, eng gefolgt von den Sozial-, Rechts-, Wirtschaftswissenschaften sind die beliebtesten Studienfächer im Tertiärbereich B, in dem die Studiengänge mehr berufsspezifisch ausgerichtet sind.
- In den Bereichen Geisteswissenschaften, Kunst, Pädagogik, Gesundheit und Soziales sind im Durchschnitt der OECD-Länder mehr als zwei Drittel der Absolventen des Tertiärbereich A Frauen. Ihr Anteil in Mathematik und Informatik beträgt weniger als ein Drittel und weniger als ein Fünftel in den Bereichen Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen.
- In den meisten OECD-Ländern entsprechen oder übersteigen im Tertiärbereich A die Abschlussquoten der Frauen diejenigen der Männer, aber es erwerben immer noch eher Männer als Frauen einen Abschluss in einem weiterführenden Forschungsprogramm, z. B. eine Promotion.

Abbildung A4.1

Absolventen im Tertiärbereich, nach Studienbereichen (2002)

Absolventen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A und in einem weiterführenden Forschungsprogramm



1. Referenzjahr 2001. 2. Mathematik und Informatik in 'Biowissenschaften, Physik und Agrarwissenschaft' enthalten. 3. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich A, die zu einem Zweitabschluss führen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Abschlüsse in Biowissenschaften, Physik und Agrarwissenschaft, Mathematik und Informatik, sowie Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen.

Quelle: OECD, Tabelle A4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Politischer Hintergrund

Die sich ändernden Möglichkeiten im Arbeitsmarkt, die relativen Einkommensaussichten in den verschiedenen Berufen und Wirtschaftszweigen sowie die Zulassungspolitik und -praxis der tertiären Bildungseinrichtungen können sich auf die von den Studierenden gewählten Studienfächer auswirken. Die jeweilige Beliebtheit der verschiedenen Studienfächer bzw. Studienbereiche beeinflusst wiederum die 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 weiblichen Absolventen in den verschiedenen Studienbereichen.

Dieser Indikator zeigt die Absolventen des Tertiärbereichs, aufgegliedert nach Studienbereichen.

Ergebnisse und Erläuterungen

Absolventen nach Studienbereichen

In 21 der 26 Länder, die Daten zur Verfügung gestellt haben, werden die meisten Abschlüsse im Tertiärbereich A und weiterführenden Forschungsprogrammen in den Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften erworben (Tab. A4.1). Im Durchschnitt der OECD-Länder erzielt fast jeder dritte Absolvent des Tertiärbereich A einen Abschluss in den Sozial-, Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften. Der Anteil der Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften an den Abschlüssen im Tertiärbereich A liegt zwischen weniger als 23 Prozent in Korea, Norwegen und Schweden 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, in Korea im Bereich Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen und in Dänemark, Norwegen und Schweden im Bereich Gesundheit und Soziales.

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

Im Durchschnitt der OECD-Länder erwerben 26 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich A und in weiterführenden Forschungsprogrammen einen Abschluss in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern (Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen, Biowissenschaften, Physik und Agrarwissenschaft, Mathematik und Informatik, jedoch ohne Gesundheit und Soziales). Diese Zahl reicht von weniger als 17 Prozent in Norwegen, Polen und Ungarn über ungefähr ein Drittel in Deutschland und Schweden bis zu 41 Prozent in Korea. Etwas weniger beliebt sind im Durchschnitt der OECD-Länder die Bereiche Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften, in denen 24 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 Beliebtheit der einzelnen Studienbereiche.

Die unterschiedlichen Abschlussquoten der einzelnen Länder (Tab. A3.1) lassen sich teilweise auch durch die Unterschiede in der Anzahl der Abschlüsse in Studiengängen des Tertiärbereich A in den Fächern Erziehungs- und Geisteswissenschaften 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.

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

Obwohl die gleichen drei Studienbereichsgruppen die Mehrzahl der Absolventen stellen, 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 (26 Prozent), gefolgt von den Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften (25 Prozent) sowie den Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaft (20 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) (Tab. A4.1).

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. die Ausbildung in der Krankenpflege in einem bestimmten Land vor allem in Bildungsgängen des Tertiärbereich B erfolgt, wird der Anteil der Absolventen mit einem Abschluss in medizinischen Fächern im Tertiärbereich B höher sein, als wenn diese Berufsgruppe vor allem im Sekundarbereich II oder in Studiengängen des Tertiärbereich A ausgebildet wird.

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 21 von 27 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, Erziehungswissenschaft 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. A4.2).

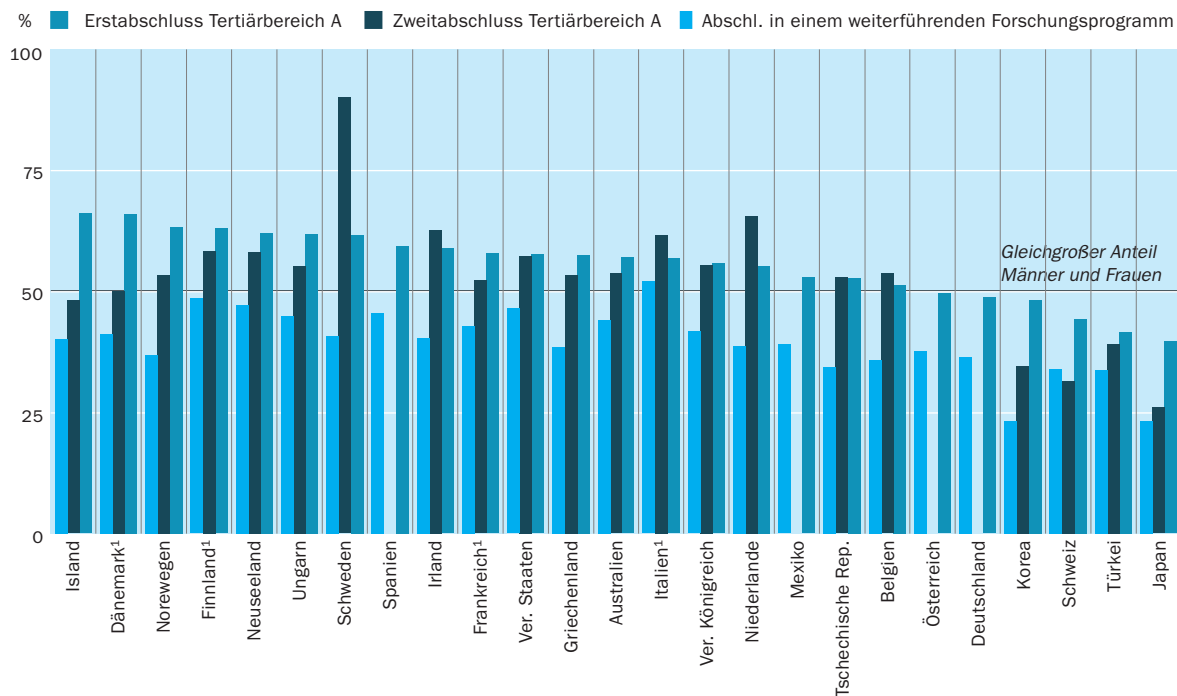
... während er in Japan, der Schweiz und der Türkei bei 44 Prozent und darunter liegt.

In Dänemark, Finnland, Island, Neuseeland, Norwegen, Polen, Schweden 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 44 Prozent und darunter liegt (Tab. A4.2).

Abbildung A4.2

Anteil der von Frauen erworbenen Abschlüsse im Tertiärbereich (in %) (2002)

Anteil aller Abschlüsse (in %) (alle Studienbereiche)



1. Referenzjahr 2001.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von Frauen mit einem Erstabschluss im Tertiärbereich A (in %).

Quelle: OECD, Tabelle A4.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

In den OECD-Ländern erwerben immer noch eher Männer als Frauen einen Abschluss in einem weiterführenden Forschungsprogramm (Tab. A4.2). Die Abschlussquoten in weiterführenden Forschungsprogrammen, z. B. Promotionsstudiengängen, 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 drei Viertel 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. eine 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. Abschluss im Tertiärbereich B (ISCED 5B), 2. Abschluss im Tertiärbereich A (ISCED 5A) und 3. Abschluss in einem weiterführenden Forschungsprogramm (ISCED 6). Für einige Länder sind für die einzelnen Kategorien keine entsprechend gegliederten Daten verfügbar. In diesen Fällen wurden die Absolventen von dem jeweiligen Land der passendsten Kategorie zugeordnet.

Die Absolventendaten beziehen sich auf das akademische Jahr 2001/2002 und beruhen auf der alljährlich von der OECD aufgelegten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.

Die Zahlen in den Tabellen A4.1 und A4.2 berücksichtigen Absolventen aller tertiären Abschlüsse aus Tabelle A3.1. Absolventen des Tertiärbereichs, die ihren Abschluss innerhalb des Referenzjahres erwerben, werden entsprechend ihrer Hauptfachausrichtung in die Kategorien aufgeteilt.

Tabelle A4.1

Absolventen des Tertiärbereichs, nach Studienbereichen (2002)

		Erziehungswissenschaften	Geisteswissenschaften und Kunst	Sozial-, Rechts-, Wirtschaftswissenschaften	Dienstleistungen	Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen	Agrarwissenschaften	Gesundheit und Soziales	Bio-wissenschaften	Physik	Mathematik und Statistik	Informatik	Nicht bekannt oder keine Angabe
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder													
Australien	A	11,5	11,2	37,8	2,7	7,7	1,0	14,2	3,3	2,3	0,5	7,9	a
	B	1,5	11,3	36,0	12,2	11,3	3,8	13,1	m	m	m	m	0,1
Österreich	A	10,8	11,4	38,0	1,8	18,0	2,5	7,2	3,6	3,0	0,7	2,7	0,2
	B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	A
Belgien ¹	A	6,8	14,1	35,7	3,3	12,1	2,9	14,1	4,2	3,0	1,0	2,9	n
	B	23,7	6,1	26,6	1,3	9,1	0,5	27,1	0,7	0,2	n	4,8	n
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	18,3	8,2	28,7	2,4	13,2	3,6	10,0	2,0	2,3	1,0	7,4	2,9
	B	a	7,7	33,2	9,8	5,8	3,2	35,6	a	a	a	4,7	a
Dänemark ²	A	12,3	14,4	23,5	1,9	8,9	1,5	30,7	3,0	2,3	0,6	1,1	a
	B	a	3,6	25,2	7,6	35,2	7,7	a	a	a	a	20,8	a
Finnland ²	A	6,8	11,4	24,0	4,1	21,6	2,2	22,4	1,4	2,0	0,6	3,4	n
	B	4,6	10,2	10,0	23,3	30,3	4,0	12,4	a	a	a	5,3	a
Frankreich ²	A	9,4	17,0	38,6	3,1	12,5	0,3	2,7	5,8	4,9	2,5	3,0	0,3
	B	a	1,6	40,5	6,2	26,9	0,3	18,7	a	0,1	0,4	5,2	a
Deutschland	A	8,0	14,7	27,4	1,8	17,6	1,9	15,2	3,4	5,0	1,7	3,3	a
	B	8,8	1,0	8,9	9,0	15,3	3,5	51,7	n	a	a	0,5	1,2
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 ¹	A	20,0	8,7	38,7	8,4	9,1	3,7	8,5	0,7	0,7	0,2	1,4	a
	B	n	n	47,4	23,4	17,8	n	3,4	n	n	6,7	1,3	a
Island	A	19,9	13,2	35,9	0,3	5,1	0,8	12,2	3,9	2,3	0,3	6,1	a
	B	30,9	6,3	41,8	n	n	n	n	n	n	n	21,1	a
Irland	A	9,3	14,7	30,8	1,0	7,7	1,2	11,2	5,8	2,8	0,9	8,7	5,8
	B	2,6	6,7	34,1	10,5	16,6	0,7	9,7	1,3	2,2	n	15,3	0,3
Italien ²	A	7,4	13,1	36,6	4,6	15,2	2,0	13,2	3,3	1,6	2,0	0,7	0,3
	B	60,8	39,2	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Japan ³	A	5,8	18,2	36,8	1,8	21,2	3,3	5,7	4,7	x(8)	x(8)	x(8)	2,6
	B	8,3	13,7	7,6	25,3	16,5	0,6	21,5	n	x(8)	x(8)	x(8)	6,4
Korea	A	5,2	21,4	22,3	2,9	27,4	2,6	7,1	2,1	3,5	1,9	3,5	a
	B	9,0	14,8	15,9	8,1	32,4	1,0	9,6	n	0,2	n	8,8	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 ⁴	A	17,1	2,9	43,6	1,5	13,9	2,1	9,0	0,9	1,5	0,4	6,9	0,1
	B	0,2	1,2	26,3	10,2	38,0	1,1	6,8	0,6	0,1	n	15,5	a
Niederlande	A	17,3	6,9	34,3	2,4	10,7	2,4	20,8	1,0	2,2	0,3	1,8	n
	B	12,1	a	28,6	11,8	2,9	a	37,6	a	a	a	7,1	a
Neuseeland	A	13,3	12,1	36,1	1,9	5,7	1,7	14,6	2,6	4,2	1,0	6,4	0,6
	B	18,9	19,6	23,3	9,5	3,9	2,4	9,4	0,5	1,3	0,6	9,9	0,7
Norwegen	A	20,7	7,2	21,5	2,9	7,4	1,2	27,0	1,1	1,1	0,2	5,1	4,7
	B	a	8,2	65,4	4,2	6,0	a	1,5	0,1	a	a	14,2	0,4
Polen	A	11,5	6,5	40,0	3,6	7,3	1,7	1,9	0,7	1,2	0,6	1,0	23,8
	B	13,5	7,6	42,1	3,1	2,7	1,4	2,0	0,9	1,1	0,7	0,3	24,6
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	17,2	5,5	30,1	6,6	17,9	3,9	9,4	2,4	2,4	0,5	4,0	a
	B	5,5	9,8	4,1	5,6	3,9	2,4	68,0	n	n	n	0,8	a
Spanien	A	14,2	10,0	32,9	3,6	14,3	2,9	12,0	2,5	3,1	1,2	3,2	0,1
	B	5,0	7,6	25,2	13,0	23,3	0,6	12,5	n	n	n	12,7	n
Schweden	A	17,7	5,5	21,1	0,9	21,7	0,9	22,8	2,7	2,3	0,5	3,8	a
	B	6,6	10,2	16,1	13,3	24,3	4,5	8,0	0,2	0,2	0,2	16,4	a
Schweiz	A	11,2	11,9	33,6	1,4	14,6	1,4	11,6	3,6	4,0	1,1	5,2	0,5
	B	13,9	4,1	39,3	9,5	11,1	1,7	12,5	n	n	n	7,8	n
Türkei	A	27,2	11,3	23,5	2,3	11,8	4,5	8,8	2,0	4,9	2,8	1,0	a
	B	a	2,6	38,6	6,4	33,7	6,4	5,4	a	0,1	n	6,7	a
Ver. Königreich	A	11,4	16,4	29,5	1,1	10,1	1,1	12,4	6,2	4,8	1,4	5,7	a
	B	8,5	9,2	16,7	1,3	9,8	1,7	40,2	1,8	1,9	0,4	8,5	a
Vereinigte Staaten	A	13,2	14,4	41,4	3,5	6,3	2,3	9,6	3,7	1,4	0,9	3,4	n
	B	2,7	0,1	32,6	11,5	17,3	1,8	24,5	m	0,3	m	9,1	0,1
Ländermittel		A 12,9	11,6	32,3	2,9	13,3	2,2	12,9	2,9	2,8	1,0	3,9	1,7
		B 12,2	7,9	25,1	9,7	16,3	2,0	17,9	n	n	n	8,0	1,0
OECD-Partnerländer													
Israel	A	16,3	13,1	41,8	a	10,7	0,9	5,3	3,4	1,7	6,6	x(10)	a
	B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a

Hinweis: Spalte 1 gibt den Bildungsbereich an, wobei A Studiengängen im Tertiärbereich A und weiterführenden Forschungsprogrammen entspricht und B Studiengängen im Tertiärbereich B. 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. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B, die zu einem zweiten Abschluss führen. 2. Referenzjahr 2001. 3. Alle Naturwissenschaften in Biowissenschaften enthalten. 4. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich A, die zu einem zweiten Abschluss führen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A4.2

Anteil der von Frauen erworbenen Abschlüsse im Tertiärbereich (in %), nach Tertiärbereich und Studienbereich (2002)

	Alle Studienbereiche					Gesundheit und Soziales		Bio-, Natur- und Agrarwissenschaften		Mathematik und Informatik		Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften		Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften und Dienstleistungen		Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen	
	Tertiärbereich B (Erstabschluss)	Tertiärbereich B (Zweitabschluss)	Tertiärbereich A (Erstabschluss)	Tertiärbereich A (Zweitabschluss)	Weiterführende Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterf. Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterf. Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterf. Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterf. Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterf. Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterf. Forschungsprogramme
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OECD-Länder																	
Australien	52	42	57	54	44	82	77	m	53	m	28	62	71	56	53	14	23
Österreich	m	m	49	n	38	m	59	m	49	m	19	m	68	m	51	m	17
Belgien	62	62	51	54	36	81	60	48	45	12	21	71	66	58	54	17	21
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	72	a	53	53	34	88	71	60	50	42	26	57	70	73	55	27	23
Dänemark ¹	34	a	66	50	41	a	82	27	45	17	28	67	70	46	45	30	23
Finnland ¹	51	a	63	58	48	87	86	54	54	48	39	75	79	58	68	18	21
Frankreich ¹	53	a	58	52	43	81	61	37	50	21	31	57	73	68	60	16	25
Deutschland	63	a	49	a	36	83	60	13	43	11	23	86	69	51	45	7	21
Griechenland	53	a	57	53	38	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	60	m	62	55	45	100	75	n	48	56	20	n	75	68	58	19	26
Island	46	n	66	48	40	a	81	a	48	32	20	55	80	45	59	n	27
Irland	52	52	59	63	40	91	82	65	55	40	37	69	72	59	58	10	22
Italien ¹	56	a	57	61	52	a	64	a	52	a	52	56	82	a	55	a	28
Japan	66	a	39	26	23	77	53	53	39	x(8)	x(9)	82	67	76	33	17	10
Korea	55	39	48	34	23	81	58	32	43	40	43	72	71	55	42	34	25
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	43	m	53	m	39	80	62	54	42	48	42	78	64	53	57	22	25
Niederlande	59	a	55	65	38	81	74	a	40	11	16	82	73	44	50	n	13
Neuseeland	60	66	62	58	47	83	78	46	52	27	31	71	74	62	57	25	32
Norwegen	52	a	63	53	37	84	83	a	49	36	24	66	73	56	48	10	22
Polen	83	a	63	68	44	a	69	a	64	a	41	83	76	a	67	a	24
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	81	a	55	42	41	91	69	66	49	a	17	70	68	64	55	22	31
Spanien	52	n	59	m	45	82	77	26	52	25	32	68	73	68	60	17	29
Schweden	54	a	61	90	41	95	81	54	57	42	40	55	77	69	59	31	28
Schweiz	47	43	44	31	34	77	59	10	36	18	9	71	62	43	37	7	14
Türkei	45	a	41	39	34	61	56	50	44	33	40	80	46	54	39	25	23
Ver. Königreich	61	x(1)	56	55	42	85	74	44	54	27	28	61	67	54	55	14	20
Vereinigte Staaten	59	a	57	57	46	87	76	40	53	36	32	79	69	64	54	14	22
Ländermittel	57	44	55	51	40	84	70	41	49	31	30	67	70	59	53	18	23
OECD-Partnerländer																	
Israel	m	a	61	60	47	m	68	m	57	m	35	m	79	m	60	m	24

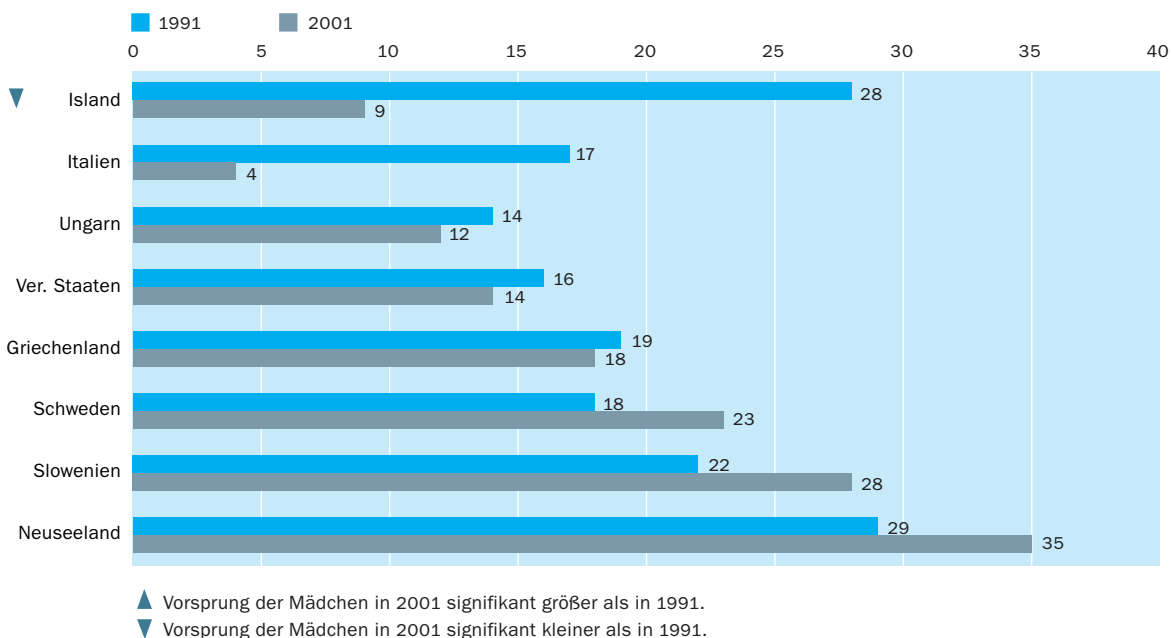
Hinweis: x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem „x“ angegeben ist. So bedeutet z. B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind.

1. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Indikator A5:**Entwicklung der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses von Schülern der 4. Jahrgangsstufe**

- Bei einem Vergleich von neun Ländern wiesen vier (Griechenland, Island, Slowenien und Ungarn) zwischen 1991 und 2001 einen statistisch signifikanten Anstieg der durchschnittlichen Lesekompetenz bei Schülern der 4. Jahrgangsstufe auf. Dieser Anstieg reicht von 16 Punkten in Ungarn bis zu 41 Punkten in Griechenland. In Schweden ist dagegen die Leistung im gleichen Zeitraum zurückgegangen – von 513 Punkten im Jahr 1991 auf 498 Punkte im Jahr 2001.
- In Ungarn haben Leistungsverbesserungen im oberen Leistungsviertel der Schüler zu einem Anstieg des Leistungsdurchschnitts geführt. Im Gegensatz dazu hat in Schweden der Rückgang beim oberen Leistungsviertel zu einem Rückgang des Leistungsdurchschnitts der Schüler der 3. Jahrgangsstufe geführt.
- 1991 schnitten Mädchen in allen neun Ländern besser ab als Jungen. 2001 bestanden zwar die Unterschiede zugunsten der Mädchen noch in den meisten Ländern, in Italien und Island jedoch waren keine messbaren Unterschiede mehr zu beobachten.

Abbildung A5.1**Vorsprung der Mädchen bei den Leseleistungen (1991 und 2001)**

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Größenordnung des geschlechtsspezifischen Unterschieds bei den Leistungen zwischen 1991 und 2001.

Quelle: Trends in Reading Literacy Study, IEA 2001

Dieser Indikator untersucht Veränderungen der Lesekompetenz von Schülern der 4. Jahrgangsstufe in neun Ländern sowohl insgesamt als auch nach Geschlecht.

Politischer Hintergrund

Die Fähigkeit, Informationen zu lesen, zu verstehen und zu verwenden, ist der Schlüssel zur intellektuellen und persönlichen Entwicklung. Lesefähigkeiten und Leseverständnis, kurz Lesekompetenz genannt, sind die Grundlage für das Lernen über einzelne Schulfächer hinaus und befähigen die Menschen, am Leben in ihrem Umfeld und in der Gesellschaft teilzunehmen. Es handelt sich um eine der wichtigsten Fähigkeiten, die Schüler im Verlauf ihrer Schulzeit erwerben und entwickeln. Gegen Ende der Primarstufe wandelt sich der Lehrplan weg vom Unterrichten von Grundkenntnissen und -fähigkeiten (z. B. Lesen) hin zum Lehren von Grundlagenwissen. Daher sind Kinder, die auf dieser Bildungsebene Schwierigkeiten mit dem Lesen haben, möglicherweise stärker gefährdet, in der Schule und auf ihrem weiteren Bildungsweg zu versagen. Seit 1970 hat die International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) die Lesekompetenz von Schülern der 4. Jahrgangsstufe bereits zweimal untersucht (s. Kasten A5.1). Aufbauend auf Daten der jüngsten IEA-Studie „Trends in Reading Literacy“ untersucht dieser Indikator, wie sich in neun Ländern die Lesekompetenz von Schülern am Ende der Primarstufe zwischen 1991 und 2001 verändert hat.

Ergebnisse und Erläuterungen

Länderspezifische Mittelwerte und Leistungsverteilung bei der Lesekompetenz

Die länderspezifischen Mittelwerte können einen ganz allgemeinen Hinweis darauf liefern, was die Bildungssysteme auf einer bestimmten Jahrgangsstufe und in einem bestimmten Fachbereich leisten. Die Untersuchung von Entwicklungen der Mittelwerte kann Einblick darin gewähren, wie die Bildungssysteme im Verlauf der Zeit abschneiden.

In der Regel wurden in den teilnehmenden Ländern die Schüler der Jahrgangsstufe 4 bewertet. Nachfolgend wird daher „Schüler der 4. Jahrgangsstufe“ verwendet, um die Zielpopulation zu beschreiben. In Neuseeland erfolgte die Erhebung jedoch in der 5. Jahrgangsstufe und in Schweden, Singapur, Slowenien und Ungarn in der 3. Jahrgangsstufe.

Zwischen 1991 und 2001 stieg die durchschnittliche Lesekompetenz der Schüler der 4. Jahrgangsstufe in Griechenland, Island, Slowenien, und Ungarn an.

Tabelle A5.1 zeigt sowohl die Mittelwerte der Lesekompetenz in den Jahren 1991 und 2001 als auch die Unterschiede zwischen den beiden erfassten Jahren für Schüler der 4. Jahrgangsstufe in jedem der neun an der Studie teilnehmenden Länder. Vier Länder (Griechenland, Island, Slowenien und Ungarn) wiesen zwischen 1991 und 2001 einen Anstieg der durchschnittlichen Schülerleistung bei der Lesekompetenz auf, der von 16 Punkten in Ungarn bis zu 41 Punkten in Griechenland reicht. Schweden zeigte als einziges Land in diesem Zeitraum einen statistisch signifikanten Rückgang der Leistung – von 513 Punkten im Jahr 1991 auf 498 Punkte im Jahr 2001. Vier Länder (Italien, Neuseeland, Singapur und die Vereinigten Staaten) wiesen keine signifikante Veränderung der Gesamtleistung zwischen 1991 und 2001 auf. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Stichproben hinsichtlich des Alters der Schüler nicht vergleichbar waren (s. unten).

Kasten A5.1

IGLU und Entwicklungen bei der Lesekompetenz

2001 hat die International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) die *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung – IGLU* (Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS) durchgeführt, um eine internationale Bewertung der Lesekompetenz der Schüler der 4. Jahrgangsstufe zu erhalten. IGLU setzte auf den zwei vorhergehenden IEA Reading Literacy Studies von 1970/71 und 1990/91 auf. Mit dieser Studie begann ein 5-Jahreszyklus zur Erhebung von Daten zu Entwicklungen der Lesekompetenz. 35 Länder nahmen am ersten Zyklus, IGLU 2001, teil.

Da IGLU 2001 sich in einigen Aspekten von der IEA-Studie zur Lesekompetenz aus dem Jahr 1990/91 unterschied, ist es nicht möglich, die Ergebnisse der beiden Studien direkt zu vergleichen. Da jedoch IGLU 2001 geplant wurde, um zehn Jahre nach der Studie von 1991 Daten über Schüler der 4. Jahrgangsstufe zu erheben, erhielten die IGLU-Länder, die 1991 teilgenommen hatten, die Möglichkeit, Veränderungen der Lesekompetenz innerhalb dieses Zeitraums zu erfassen, indem sie als Teil von IGLU die Untersuchung der Lesekompetenz von 1991 bei den Schülern des Primarbereichs erneut durchführten. Diese Studie ist bekannt als *Trends in Reading Literacy Study* im Rahmen von IGLU und bildet die Datenquelle für diesen Indikator.

Die Bewertung, auf der die Trendstudie beruht, basiert auf drei Textarten (narrativ, erklärend, dokumentarisch). Fragen (überwiegend Multiple-Choice) verlangten von den Schülern eine Vielzahl von Fähigkeiten und kognitiven Prozessen, wie z. B. Informationen zu erschließen, zu verarbeiten oder Rückschlüsse daraus zu ziehen. Da sich die Studie jedoch in einigen Aspekten von IGLU 2001 unterscheidet, können leichte Abweichungen bei den Ergebnissen der einzelnen Länder in den beiden Studien auftreten. Die Trendstudie bietet einen Indikator der Veränderungen über den untersuchten Zeitraum hinweg, die IGLU-Studie einen neuen Vergleichsmaßstab mit einer großen Gruppe von Ländern.

Durchschnittswerte sind zwar sinnvoll, um ein generelles Bild der Leistungen zu erhalten, gleichzeitig verbergen sie jedoch häufig signifikante Leistungsunterschiede zwischen den Schülern eines Landes, die normalerweise weit über die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hinausgehen. Im Jahr 2001 beispielsweise variierten die Ländermittelwerte um 38 Punkte, die Ergebnisse der mittleren 50 Prozent der Schüler variierten jedoch in allen Ländern nahezu um das Dreifache (und waren damit höher als eine Standardabweichung). Tabelle A5.1 zeigt in graphischer Form auch die Verteilung der Ergebnisse für das 5., 25., 75. und 95. Perzentil der beiden untersuchten Jahre.

Betrachtet man genauer, wo die Veränderungen innerhalb der Verteilung der Schülerleistungen auftreten, lassen sich daraus Schlüsse ziehen, wie sich die Leistung innerhalb verschiedener Schülergruppen verändert hat und wie sich dies auf Veränderungen der Gesamtleistung auswirken kann. In Ungarn bei-

Insgesamt hatten die Veränderungen der Leseleistung in verschiedenen Ländern unterschiedliche Ursachen, ...

... Steigerungen beim oberen Leistungsviertel der Schüler trugen in Ungarn zu einem Anstieg des nationalen Mittelwerts bei, ...

... während ein Rückgang der Leistung im oberen Viertel in Schweden zu einem Abfallen des nationalen Mittelwertes beigetragen hat.

spielsweise scheint der Anstieg des Gesamtmittelwertes das Ergebnis des Leistungsanstiegs der Schüler des 75. und 95. Perzentils in den 10 Jahren zu sein – d. h. Verbesserungen des obersten Leistungsviertels der Schüler haben anscheinend zu einem Anstieg der Durchschnittsleistungen geführt.

In Schweden dagegen trug ein Rückgang der Leistung des obersten Leistungsviertels zu einem Rückgang der Durchschnittsleistung der Schüler der 3. Jahrgangsstufe bei.

Zu den anderen Ländern mit Leistungsveränderungen in den verschiedenen Schülergruppen zählen Island und Slowenien, wo die Ergebnisse der Schüler in allen vier Perzentilen anstiegen, und Griechenland, das einen Anstieg bei den mittleren 50 Prozent der Schüler verzeichnete.

Kasten A5.2 enthält einen kurzen Überblick über einige der Hintergrundfaktoren, die sich auf die Leseleistungen der Schüler auswirken können.

Kasten A5.2

Trends bei Faktoren, die sich positiv auf die Leseleistung auswirken

Die Leseleistung der Schüler kann von zahlreichen Variablen abhängig sein, beispielsweise davon, wie sehr das Lesen zu Hause gefördert wird, von ihren Lesegewohnheiten und von ihrer Einstellung zum Lesen. Aufbauend auf Informationen aus dem Hintergrundfragebogen liefert dieser Kasten eine Übersicht über Entwicklungstrends bei einigen der Faktoren, die sich gemäß der Studien von 1991 und/oder 2001 in den meisten Ländern positiv auf die Leseleistung auswirken.

- In allen neun Ländern, die an der Trendstudie 2001 teilnahmen, erreichten die Schüler, die immer oder fast immer *zu Hause die Testsprache sprechen*, bessere Leseleistungen als diejenigen, die sie nur gelegentlich oder fast nie sprechen. Diese Ergebnisse unterschieden sich von denen der Studie in 1991, bei der dieser Zusammenhang zwischen der zu Hause gesprochenen Sprache und der Leseleistung in den Ländern stärker variierte. Die Ergebnisse von 2001 belegen, dass in allen Ländern außer Italien und Singapur mindestens 88 Prozent der Schüler immer oder fast immer zu Hause die Testsprache sprechen. Dies stellt keine Veränderungen oder allenfalls einen mäßigen Rückgang gegenüber 1991 dar.
- Entsprechend den Ergebnissen von 1991 wurde auch 2001 beobachtet, dass Schüler, die viele *Bücher zu Hause* haben (mehr als 50), bessere Leseleistungen erzielen. 2001 reichte der Prozentsatz der Schüler mit sehr vielen Büchern zu Hause (mehr als 100) von einem bis zu zwei Dritteln (31 bis 65 Prozent). In sechs der Länder – Island, Italien, Slowenien, Schweden, Ungarn und den Vereinigten Staaten – stellte dies im Vergleich zu 1991 einen Rückgang dar.

- Ähnlich wie in früheren Studien schnitten auch 2001 die Schüler, die beim Punkt *Bücher zum Vergnügen lesen* angaben, dies täglich zu tun, besser ab, als diejenigen, die nur einmal pro Monat oder seltener Bücher zum Vergnügen lesen. Im Jahr 2001 gaben die Schüler an, genau so häufig oder seltener als zehn Jahre früher zum Vergnügen zu lesen, die einzige Ausnahme ist hier Island. Island war das einzige Land, das einen Anstieg verzeichnete, und das einzige Land, in dem die Mehrzahl der Schüler (51 Prozent) angab, täglich zum Vergnügen Bücher zu lesen.
- Anders als bei der Studie von 1991 war der Zusammenhang zwischen der Leseleistung und der Häufigkeit, die bei dem Punkt *Bücher aus der Bibliothek ausleihen* angegeben wurde, 2001 weniger deutlich, was vielleicht großen Unterschieden bei der Nutzung von Bibliotheken bzw. dem allgemeinen Rückgang ihrer Nutzung zuzuschreiben ist. 2001 reichte der Prozentsatz der Schüler, die angaben, wenigstens wöchentlich ein Buch auszuleihen, von mäßig hoch (57 bis 66 Prozent) in Neuseeland, Singapur, Slowenien und den Vereinigten Staaten, über durchschnittlich (42 Prozent) in Island bis zu relativ gering (20 bis 33 Prozent) in Griechenland, Italien, Schweden und Ungarn. Diese Zahlen stellen in Singapur, Slowenien, Schweden und Ungarn einen signifikanten Rückgang dar.
- 2001 variierten die Angaben zum täglichen *Lesen im Schulbuch während des Unterrichts* beträchtlich: zwischen 71 Prozent bei griechischen und 14 Prozent bei schwedischen Schülern. Der allgemeine Trend über das Jahrzehnt hinweg ging hin zu weniger häufigem Lesen im Schulbuch. Dennoch blieb der positive Zusammenhang zwischen Lesen im Schulbuch und Leseleistung bestehen, und Schüler, die nur einmal pro Monat oder seltener im Schulbuch lesen, zeigten im Durchschnitt geringere Leseleistungen als die Schüler, die häufiger lesen. Die Entwicklungstrends der Leistung in verschiedenen Kategorien des Lesens im Schulbuch folgten generell den allgemeinen Entwicklungstrends – Griechenland, Island und Slowenien verzeichnen einen Anstieg und Schweden einen Rückgang.
- In Island, Schweden und den Vereinigten Staaten gaben die Schüler an, mehr *Hausaufgaben* zu haben oder mehr Zeit dafür aufzuwenden. Schüler in Neuseeland gaben keine Veränderung bei der Menge der Hausaufgaben an und die Schüler der übrigen Länder gaben an, weniger Hausaufgaben zu haben. Es ist jedoch schwierig, den Zusammenhang zwischen Leseleistung und Hausaufgaben zu interpretieren, denn Hausaufgaben können für einige Schüle als Herausforderung und für andere zur Förderung genutzt werden, und auch die dafür erforderliche Zeit variiert von Schüler zu Schüler. Für 2001 scheint das Ergebnis zu sein, dass die Schüler mit den wenigsten Hausaufgaben die besten Leistungen erzielen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede .

Die linke Hälfte von Tabelle A5.2 zeigt, wie Jungen und Mädchen in den beiden untersuchten Jahren abschnitten. Im Allgemeinen ähneln die Leistungstrends der Mädchen und Jungen den Trends beim Lesen insgesamt. In Griechenland,

1991 schnitten die Mädchen in allen neun Ländern besser ab als die Jungen. 2001 dagegen waren die Unterschiede zugunsten der Mädchen in den meisten Ländern unverändert, während in Island und Italien keine messbaren Unterschiede mehr zu beobachten waren

In einigen Ländern entwickelte sich die Leistung der Schüler in den verschiedenen Bereichen der Leseleistung unterschiedlich.

Island, Slowenien und Ungarn nahm die Leseleistung der Mädchen und Jungen während des Zeitraums zu. Die Zunahme war in Griechenland, Slowenien und Ungarn in beiden Gruppen ähnlich, dagegen nahmen die Leistungen der Jungen in Island stärker zu als die der Mädchen. In Schweden nahm der Mittelwert sowohl für Mädchen als auch für Jungen zwischen 1991 und 2001 ab. In Italien, Neuseeland, Singapur und den Vereinigten Staaten wurden keine statistisch signifikanten Veränderungen bei den Ergebnissen von Mädchen und Jungen festgestellt.

Die rechte Seite der Tabelle A5.2 bietet einen anderen Blickwinkel, sie zeigt den Unterschied der Ergebnisse der Mädchen und Jungen für die beiden untersuchten Jahre und zeigt auch, ob dieser Unterschied größer oder kleiner wurde. 1991 schnitten die Mädchen in allen neun Ländern besser ab als die Jungen. 2001 waren die Unterschiede zugunsten der Mädchen in den meisten Ländern unverändert, in Island und Italien waren die Unterschiede jedoch nicht länger statistisch signifikant. Darüber hinaus wurde in Island ein signifikanter Rückgang der geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Leseleistung zwischen Mädchen und Jungen beobachtet (von 28 Punkten Unterschied im Jahr 1991 zu 9 Punkten im Jahr 2001), der auf den oben erwähnten Anstieg der Leistung der Jungen zurückzuführen ist (s. auch Abb. A5.1.).

Unterschiedliche Texte

Zusätzlich zur Gesamtskala bietet die Trends in Reading Literacy Study der IEA auch Informationen zur Leistung der Schüler auf drei Unterskalen, die auf unterschiedlichen Textarten basieren: narrative, erklärende und dokumentarische Texte. Narrative Texte sind fortlaufende Texte, bei denen der Verfasser eine wahre oder fiktive Geschichte erzählen möchte. Diese Textart hat normalerweise eine lineare Zeitenfolge und zielt darauf ab, den Leser zu unterhalten oder emotional einzubinden. Die narrativen Texte, die bei der Bewertung genutzt wurden, reichten von kurzen Fabeln bis zu längeren Geschichten mit bis zu 1000 Worten. Erklärende Texte sind ebenfalls fortlaufend und sollen dem Leser Fakten oder Meinungen beschreiben, erklären oder auf andere Weise vermitteln. Dokumentarische Texte sind nicht fortlaufende Texte und bestehen aus strukturierten Informationen, die in Form von Grafiken, Tabellen, Landkarten, Diagrammen, Listen oder Anleitungen dargeboten werden.

Griechenland, Island, Slowenien und Ungarn, die vier Länder, die zwischen 1991 und 2001 eine Verbesserung der durchschnittlichen Leseleistung aufwiesen, zeigten in allen drei Unterskalen einen Leistungsanstieg (Tab. A5.3). Diese vier Länder waren auch die einzigen, die einen statistisch signifikanten Anstieg bei den Unterskalen narrative Texte und erklärende Texte zeigten. In Schweden und den Vereinigten Staaten dagegen gingen die Leistungen auf der Skala narrative Texte zurück. In Schweden war ebenfalls ein Rückgang bei der Skala erklärende Texte zu verzeichnen.

Was die Skala dokumentarische Texte betrifft, so zeigten alle Länder bis auf zwei, Schweden und die Vereinigten Staaten, im Jahr 2001 gegenüber 1991 einen Leistungsanstieg.

Alter und Dauer des Schulbesuchs

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die Stichproben auf einer bestimmten Jahrgangsstufe basierten, was zu beträchtlichen Unterschieden beim Durchschnittsalter der getesteten Schüler in den teilnehmenden OECD-Ländern führte. Eine Analyse der 11 OECD-Länder, die sowohl an IGLU als auch an PISA teilnahmen, ergab beispielsweise, dass das durchschnittliche Alter der Schüler 49 Prozent der Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Ländern bei der Gesamtleseleistung erklärt. Außerdem stammt die Stichprobe aus derjenigen Jahrgangsstufe, die den größten Anteil an 9-Jährigen aufweist, und da das Schuleintrittsalter in den einzelnen Ländern variiert, unterscheidet sich auch die Anzahl der Jahre des formalen Schulbesuchs.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass das Alter der Schüler sowie die getesteten Jahrgangsstufen nur begrenzt vergleichbar sind.

Obwohl 1991 und 2001 die gleiche Jahrgangsstufe untersucht wurde, ergaben sich doch in einigen Ländern Unterschiede beim Durchschnittsalter der Schüler dieser Jahrgangsstufe. Insgesamt reichte das Durchschnittsalter der Schüler der 4. Jahrgangsstufe 1991 von 9,3 bis 10 Jahre und 2001 von 9,1 bis 10 Jahre. In zwei der Länder, die einen signifikanten Anstieg der Mittelwerte verzeichneten, stieg jedoch das Durchschnittsalter der Schüler ebenfalls signifikant an. In Griechenland stieg das Durchschnittsalter der Schüler der 4. Jahrgangsstufe von 9,3 im Jahr 1991 auf 10 im Jahr 2001, in Ungarn von 9,3 auf 9,7.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Bewertungen basieren auf der Reading Literacy Study der IEA, die 1991 zum ersten Mal durchgeführt wurde (außer in Neuseeland und Singapur, dort wurde sie 1990 durchgeführt) und dann 2001 in Zusammenhang mit der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung – IGLU (Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS) wiederholt wurde.

Die Leistungsergebnisse basieren auf den Bewertungen, die als Teil der Trends in Reading Literacy Study von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführt wurden.

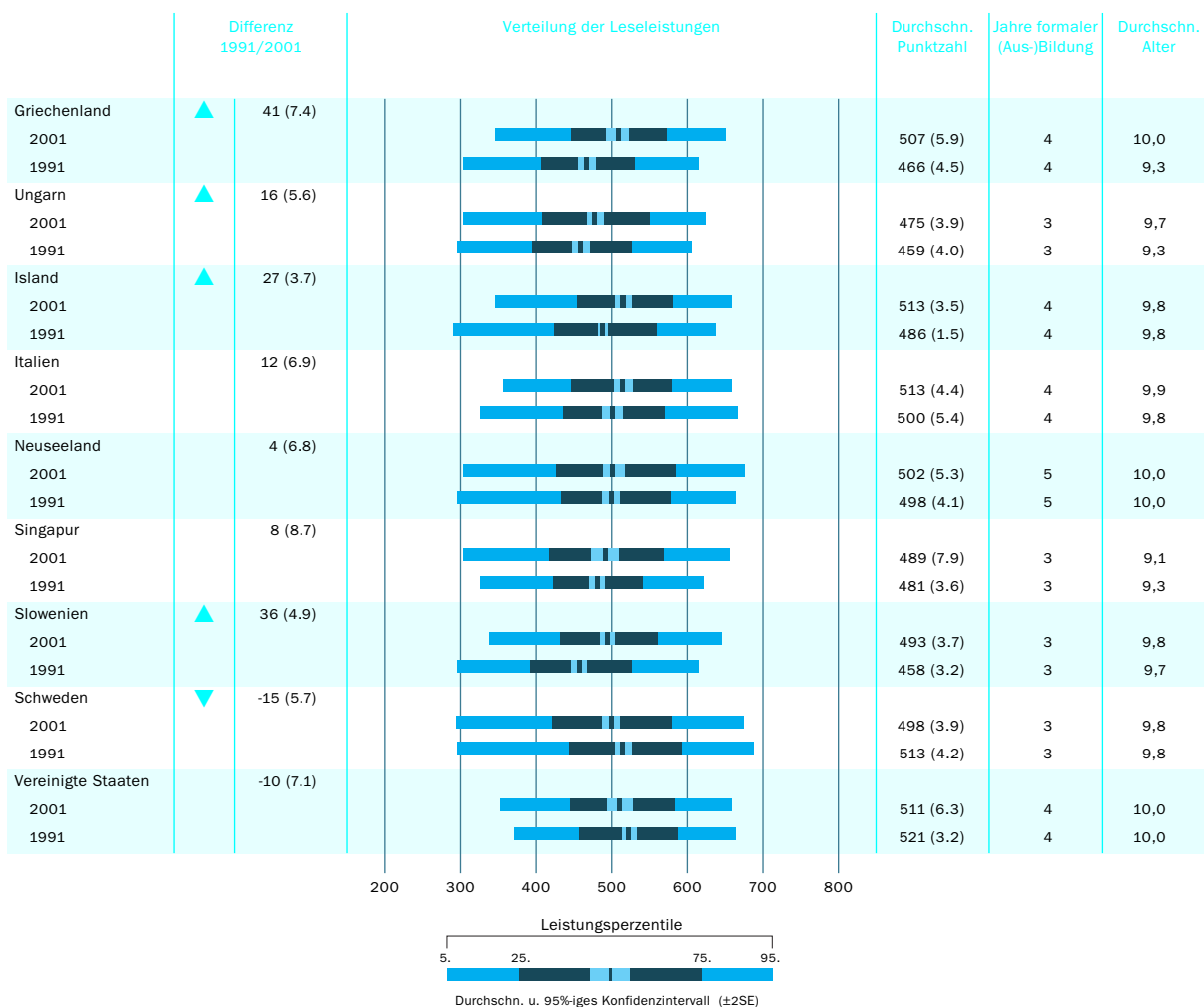
Die Zielpopulation der Trendstudie waren Schüler der Jahrgangsstufe, die zum Zeitpunkt des Tests den größten Anteil an 9-jährigen Schülern aufwies. In der Regel wurden in den teilnehmenden Ländern die Schüler der Jahrgangsstufe 4 bewertet. In Neuseeland erfolgte die Erhebung jedoch in der 5. Jahrgangsstufe und in Schweden, Singapur, Slowenien und Ungarn in der 3. Jahrgangsstufe.

Die Trends in Reading Literacy Study verwendete Methoden der Item Response Theory (IRT), um die Leistungsergebnisse der Jahre 1991 und 2001 auf einer gemeinsamen Skala mit einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100 zusammenzufassen. Der mittlere Skalenwert von 500 entspricht den durchschnittlichen Skalenergebnissen der Daten aus dem Jahr 2001 der neun Länder, die in diesem Indikator gezeigt werden. Daher weichen die für 1991 angegebenen Mittelwerte vom ursprünglichen IGLU-Bericht ab, denn die Daten von 1991 wurden neu skaliert, um mit den Daten von 2001 in ein gemeinsames System eingesetzt zu werden.

Hinweise zu Standardfehlern, Signifikanztests und multiplen Vergleichen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A5.1

Entwicklung der Leseleistungen (1991–2001)



- ▲ Durchschnitt 2001 signifikant höher als Durchschnitt 1991
- ▼ Durchschnitt 2001 signifikant niedriger als Durchschnitt 1991

Hinweis: Standardfehler in runden Klammern.
 Quelle: Trends in Reading Literacy Study, IEA 2001.

Tabelle A5.2

Entwicklung der geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Leseleistungen (1991–2001)

	Durchschn. Punktzahl		Differenz 1991/2001		Unterschied zwischen Mädchen und Jungen				Veränderung der Differenz 1991/2001
	2001	1991			2001		1991		
Griechenland									
Mädchen	516 (7.3)	476 (5.7)	▲	40 (9.2)	M	18 (6.3)	M	19 (4.8)	
Jungen	499 (6.0)	457 (4.4)	▲	41 (7.4)					
Ungarn									
Mädchen	481 (4.2)	467 (4.4)	▲	14 (6.0)	M	12 (3.2)	M	14 (4.4)	
Jungen	469 (4.2)	453 (4.7)	▲	16 (6.3)					
Island									
Mädchen	517 (3.2)	501 (2.1)		17 (3.7)		9 (4.8)	M	28 (3.6)	--
Jungen	508 (5.1)	473 (2.6)		35 (5.7)					
Italien									
Mädchen	514 (5.2)	512 (5.6)		3 (7.6)		4 (5.5)	M	17 (5.7)	
Jungen	511 (5.3)	495 (6.4)		16 (8.2)					
Neuseeland									
Mädchen	520 (7.0)	514 (5.0)		6 (8.7)	M	35 (8.7)	M	29 (6.3)	
Jungen	485 (6.6)	485 (5.4)		0 (8.6)					
Singapur									
Mädchen	504 (7.9)	489 (3.9)		15 (8.8)	M	29 (4.8)	M	16 (4.3)	++
Jungen	475 (8.5)	473 (4.5)		2 (9.6)					
Slowenien									
Mädchen	508 (5.2)	469 (3.5)		39 (6.3)	M	28 (5.7)	M	22 (3.7)	
Jungen	480 (4.1)	447 (3.8)	▲	33 (5.6)					
Schweden									
Mädchen	509 (4.3)	523 (4.9)	▼	-13 (6.5)	M	23 (4.1)	M	18 (4.6)	
Jungen	486 (4.4)	505 (4.8)	▼	-18 (6.4)					
Vereinigte Staaten									
Mädchen	517 (6.7)	529 (3.3)		-12 (7.5)	M	14 (5.4)	M	16 (3.4)	
Jungen	504 (7.1)	513 (4.0)		-9 (8.2)					

▲ Durchschnitt 2001 signifikant höher als Durchschnitt 1991.

▼ Durchschnitt 2001 signifikant niedriger als Durchschnitt 1991.

M Mädchen erbringen wesentlich bessere Leistungen als Jungen

++ Geschlechtsspezifische Unterschiede 2001 signifikant größer als 1991.

-- Geschlechtsspezifische Unterschiede 2001 signifikant geringer als 1991.

Hinweis: Standardfehler in runden Klammern.

Quelle: Trends in Reading Literacy Study, IEA 2001.

Tabelle A5.3

Fortschritte bei den Leseleistungen, nach Unterskalen (1991–2001)

	Durchschnittl. Punktzahl		Differenz 1991/2001	
	2001	1991		
Narrative Texte				
Griechenland	513 (4.8)	479 (3.7)	▲	34 (6.0)
Ungarn	479 (3.1)	467 (3.2)	▲	12 (4.5)
Island	524 (3.3)	493 (1.6)	▲	31 (3.8)
Italien	517 (4.1)	507 (4.7)		10 (6.2)
Neuseeland	496 (5.3)	500 (4.3)		-5 (6.9)
Singapur	487 (8.6)	486 (3.5)		1 (9.3)
Slowenien	490 (3.7)	465 (3.0)	▲	25 (4.8)
Schweden	496 (3.6)	513 (3.4)	▼	-17 (4.8)
Vereinigte Staaten	498 (6.8)	518 (3.3)	▼	-20 (7.7)
Erklärende Texte				
Griechenland	509 (5.2)	476 (4.3)	▲	33 (6.8)
Ungarn	464 (4.4)	443 (4.8)	▲	21 (6.4)
Island	502 (3.3)	483 (1.9)	▲	18 (3.9)
Italien	513 (4.5)	507 (5.5)		6 (7.1)
Neuseeland	510 (5.3)	502 (3.9)		8 (6.5)
Singapur	495 (6.6)	489 (3.1)		6 (7.3)
Slowenien	489 (3.3)	455 (3.6)	▲	34 (4.9)
Schweden	496 (4.1)	519 (4.4)	▼	-23 (6.1)
Vereinigte Staaten	521 (5.4)	516 (3.2)		5 (6.2)
Dokumentarische Texte				
Griechenland	490 (5.2)	443 (4.9)	▲	48 (7.1)
Ungarn	486 (3.7)	468 (4.3)	▲	18 (5.6)
Island	506 (3.4)	479 (1.7)	▲	28 (4.0)
Italien	499 (4.5)	482 (5.4)	▲	17 (6.9)
Neuseeland	506 (5.2)	491 (4.0)	▲	16 (6.3)
Singapur	484 (6.8)	465 (3.1)	▲	18 (7.5)
Slowenien	502 (3.8)	456 (3.0)	▲	47 (4.9)
Schweden	506 (4.4)	504 (4.5)		2 (6.4)
Vereinigte Staaten	520 (6.1)	527 (3.2)		-7 (6.6)

▲ Durchschnitt 2001 signifikant höher als Durchschnitt 1991.

▼ Durchschnitt 2001 signifikant niedriger als Durchschnitt 1991.

Hinweis: Standardfehler in runden Klammern.

Quelle: Trends in Reading Literacy Study, IEA 2001.

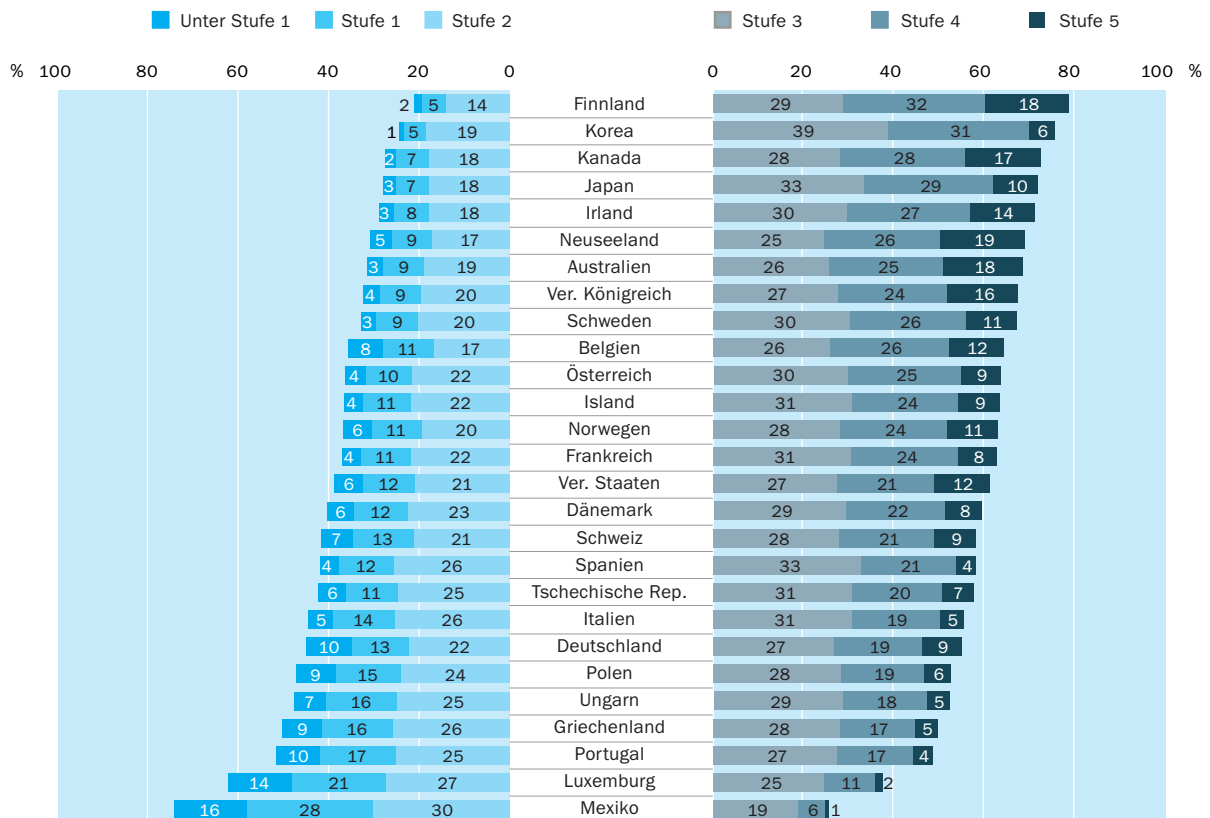
Indikator A6: Lesefähigkeiten und Leseverständnis 15-jähriger Schüler

- Im Durchschnitt der OECD-Länder zeigten 10 Prozent der 15-jährigen Schüler Leistungen gemäß 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.
- Einige Länder, insbesondere Finnland, Japan und Korea, haben sowohl hohe Durchschnittsergebnisse erreicht als auch nur geringe Abweichungen zwischen den einzelnen Schülerleistungen.
- Sechs Länder (Deutschland, Griechenland, Italien, die Tschechische Republik, Ungarn und die Vereinigten Staaten) schnitten relativ gesehen bei IGLU besser ab als bei PISA. In Deutschland, Italien, der Tschechischen Republik und Ungarn liegen die Ergebnisse bei IGLU über dem OECD-Durchschnitt und bei PISA darunter. Island, Neuseeland und Norwegen schnitten bei PISA relativ besser ab als bei IGLU. Frankreich und Schweden schnitten im Vergleich zu anderen Ländern bei beiden Studien ähnlich ab.

Abbildung A6.1

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 A6.1. Hinweise zu Methodik s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/eag2004) und www.pisa.oecd.org.

Politischer Hintergrund

Dieser Indikator zeigt die Leistungen 15-jähriger Schüler im Bereich Lesefähigkeiten und Leseverständnis, kurz der Lesekompetenz, 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 Verständnis 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 A5 und A6 zusammen, so lassen sich die Unterschiede untersuchen, die sich in der Lesekompetenz vom Primarbereich bis

zum Ende der Schulpflicht ergeben, 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 A6.1 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 Punktzahlen und wie sich die Punktwerte auf die einzelnen Schülerpopulationen aufteilen.

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

Kasten A6.1

Was bedeutet Lesekompetenz im Rahmen von PISA?

Lesefähigkeiten und Leseverständnis, auch als Lesekompetenz (reading literacy) bezeichnet, stehen für 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 A6 konzentriert sich nur auf diese Gesamtskala, die als „PISA-Skala der Lesekompetenz“ 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 eine hohe Punktzahl 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 A6.1 zeigt einen Überblick über die Leistungen auf der PISA-Skala der Lesekompetenz, 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 A6.2). 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. Kompetenzstufe 4 und 5), 61 Prozent erreichen zumindest Kompetenzstufe 3, 82 Prozent zumindest Kompetenzstufe 2, und 94 Prozent zumindest Stufe 1.

... dieser Prozentsatz variiert jedoch 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. Auch in Belgien, Irland, Norwegen, Schweden und den Vereinigten Staaten erreicht ein beträchtlicher Prozentsatz der Schüler Stufe 5 (zwischen 11 und 15 Prozent). Aber nur 5 Prozent der Schüler und weniger in Griechenland, Luxemburg, Mexiko, Portugal und Spanien erreichen diese höchste Kompetenzstufe.

Kasten A6.2

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 Stufe 1 (weniger als 335 Punkte)** liegen, sind nicht in der Lage, die elementarsten Lesekompetenzen nachzuweisen, die in PISA gemessen werden. Solchen Schülern kann es große Schwierigkeiten bereiten, 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 leistungsstarker 15-Jähriger 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, wäh-

Ein hoher Anteil leistungsstarker Schüler bedeutet normalerweise eine geringere Anzahl leistungsschwacher Schüler, aber in einigen

Ländern gibt es große Disparitäten.

rend gleichzeitig auch der Anteil der Schüler unterhalb von Stufe 1 überdurchschnittlich groß ist (Tab. A6.1).

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 40 Prozent der Schüler in Australien, Irland, Kanada, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich erreichen wenigstens Stufe 4 auf der PISA-Skala der Lesekompetenz. Mit Ausnahme von Luxemburg und Mexiko erreicht in jedem OECD-Land wenigstens jeder fünfte 15-Jährige die Kompetenzstufe 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 der 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. A6.1).

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. A6.1).

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 wahrscheinlich 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 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 unterhalb Stufe 1, wobei jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bestehen. In Finnland und Korea liegt die Leistung von nur ungefähr 5 Prozent der Schüler auf Stufe 1, und weniger als 2 Prozent liegen darunter – diese beiden Länder sind jedoch Ausnahmen. In allen anderen OECD-Ländern liegen zwischen 9 und 44 Prozent der Schüler auf Stufe 1 oder darunter (Tab. A6.1).

Der Prozentsatz von Schülern auf Stufe 1 oder darunter variiert stark zwischen den einzelnen Ländern, von weniger als 10 Prozent bis zu fast der Hälfte, ...

Die Länder mit 20 Prozent der Schüler auf Stufe 1 oder darunter sind Deutschland, Griechenland, Luxemburg, Mexiko, Polen, Portugal, die Schweiz und Ungarn. In Deutschland, Luxemburg, Mexiko und Portugal erreichen zwischen 10 und 23 Prozent der Schüler nicht 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 bemerkenswert, wo ein relativ hoher Prozentsatz von 9 Prozent der Schüler den Anforderungen von Stufe 5 entspricht (Tab. A6.1).

... und in einigen Ländern erreicht eine nicht zu vernachlässigende Minderheit nicht die Stufe 1.

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, mit einem Mittelwert, der fast zwei Drittel einer Kompetenzstufe oberhalb des OECD-Durchschnitts liegt.

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

Länderspezifische Mittelwerte und Leistungsverteilung 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 eines Landes verbergen, und sie die unterschiedlichen Leistungen der vielen verschiedenen Schülergruppen nicht widerspiegeln.

Wie bereits bei früheren internationalen Schulleistungsstudien, wie der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS), entfällt auch bei PISA nur etwa ein Zehntel der 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 zur 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 Skala der Lesekompetenz höhere Durchschnittsergebnisse als die Schüler aller anderen Länder, die an der Studie teilgenommen haben (s. Abb. A6.2). 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 fast eine halbe internationale Standardabweichung). 11 andere OECD-Länder – Australien, Belgien, Island, Irland, Japan, Korea, Kanada, Österreich, Neuseeland, Schweden und das Vereinigte Königreich – liegen signifikant über dem OECD-Durchschnitt. In fünf Ländern entspricht der Mittelwert in etwa dem OECD-Durchschnitt und die verbleibenden Länder liegen signifikant unter dem OECD-Durchschnitt.

Ein Blick auf die Verteilung der Schülerleistungen (Tab. A6.2) zeigt, dass die Unterschiede der Schülerleistungen auf der Skala für Lesekompetenz innerhalb der einzelnen Länder groß sind. Die Unterschiede innerhalb der einzelnen Länder sind deutlich größer als die Unterschiede zwischen den Ländern. Der Unterschied zwischen dem 3. und dem 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 Neuseeland ungefähr so groß wie zwei ganze Kompetenzstufen. (Der OECD-Durchschnitt bei dieser Kenngröße beläuft sich auf das 1,8-fache einer Kompetenzstufe).

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.

Zusammengenommen deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass sich die Bildungssysteme in vielen Ländern schwierigen 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 der Varianz 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 Lesekompetenz. 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 beläuft sich der Unterschied zwischen dem 3. und 1. Quartil auf 124 Punkte, in Deutschland jedoch auf 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 seinem Mittelwert, 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, Punktwerte, die beträchtlich unter dem OECD-Durchschnitt liegen (Tab. A6.2).

Kasten A6.3

Lesekompetenz in der PISA- und der IGLU-Studie

Es gibt signifikante Ähnlichkeiten bei der Definition der Lesekompetenz bei 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) erreichten bei der IGLU-Studie bessere Ergebnisse als bei PISA. In Deutschland, Italien, der Tschechischen

Republik und Ungarn liegen die Ergebnisse bei IGLU über dem OECD-Durchschnitt, bei PISA jedoch darunter. Drei Länder schnitten bei PISA besser ab als bei IGLU – Island, Neuseeland und Norwegen. Frankreich und Schweden schnitten im Vergleich zu anderen Ländern bei beiden Bewertungen ähnlich ab (Tab. A6.3).

Unterschiede in den Leistungen

In Schweden und der Tschechischen Republik ist die Varianz der Lesekompetenz 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, während er in der Tschechischen Republik bei den Schülern der 4. Jahrgangsstufe über dem OECD-Wert, bei den 15-Jährigen jedoch darunter liegt (Tab. A6.2). 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 dortigen durchschnittlichen Leseergebnisse der PISA-Studie aufgrund von geringen Rücklaufquoten nicht veröffentlicht wurden. Die Slowakische Republik und die Türkei, die zwar an der IGLU-Studie teilnahmen, haben an PISA 2000 nicht teilgenommen.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass anders als bei PISA die Stichproben für IGLU auf der 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 beträchtliche 49 Prozent der Leistungsunterschiede auf der IGLU-Skala. Diese Unterschiede müssen nicht nur bei der Interpretation der Durchschnittsleistungen im Rahmen von IGLU berücksichtigt werden, sondern auch, wenn man die Leistungsunterschiede zwischen PISA und IGLU innerhalb eines Landes vergleicht. Trotzdem ist bemerkenswert, dass die Leistungen der schwedischen Schüler der Jahrgangsstufe 3 auch nach einer Anpassung aufgrund des unterschiedlichen Alters immer noch zu den besten gehören.

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 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.

Im Unterschied zur PISA-Studie wurde die IGLU-Skala so konstruiert, dass der Mittelwert für alle Länder, einschließlich der OECD-Partnerländer, bei 500 liegt, bei einer Standardabweichung von 100. Der internationale Mittelwert unterscheidet sich daher von der *Trends in Reading Literacy Studie*, über die in Indikator A5 berichtet wird.

Hinweise zu Standardfehlern, Signifikanztests und multiplen Vergleichen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A6.1

Lesefähigkeiten und -verständnis 15-Jähriger (2000)

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

	Kompetenzstufen											
	unterhalb 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 (über 625 Punkte)	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
OECD-Länder												
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)
OECD insgesamt	6,2	(0,4)	12,1	(0,4)	21,8	(0,4)	28,6	(0,4)	21,8	(0,4)	9,4	(0,4)
Ländermittel	6,0	(0,1)	11,9	(0,2)	21,7	(0,2)	28,7	(0,2)	22,3	(0,2)	9,5	(0,1)
OECD-Partnerländer												
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)

Hinweis: Standardfehler in Klammern.

Quelle: OECD PISA-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004 und www.pisa.oecd.org.

Tabelle A6.2

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

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

	Mittelwert		Standardabweichung		Perzentil											
	Mittelwert	S.F.	S.A.	S.F.	5.		10.		25.		75.		90.		95.	
					Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.
OECD-Länder																
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)
Vereinigte 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)
OECD insgesamt	499	(2,0)	100	(0,8)	322	(3,4)	363	(3,3)	433	(2,5)	569	(1,6)	622	(2,0)	653	(2,1)
Ländermittel	500	(0,6)	100	(0,4)	324	(1,3)	366	(1,1)	435	(1,0)	571	(0,7)	623	(0,8)	652	(0,8)
OECD-Partnerländer																
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)

Hinweis: Standardfehler in Klammern.

Quelle: OECD PISA-Datenbank. Hinweise und Informationen zur Methodik s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004 und www.pisa.oecd.org.

Tabelle A6.3

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

	Leistungen 15-jähriger Schüler auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses			Leistungen von Schülern der 4. Jahrgangsstufe auf der IGLU-Gesamtskala Lesen		
Tschechische Republik	▼	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 OECD-Ländermittel (=500)

▼ Mittlere Schülerleistungen statistisch signifikant unter dem PISA OECD-Ländermittel (=500)

△ Mittlere Schülerleistungen statistisch signifikant über dem IGLU OECD-Ländermittel (=529)

▽ Mittlere Schülerleistungen statistisch signifikant unter dem IGLU OECD-Ländermittel (=529)

Hinweis: Standardfehler in Klammern.

Quelle: Internationale Grundschrift-Lese-Untersuchung – IGLU (Progress in Reading Literacy Study – PIRLS) 2001 und OECD PISA-Datenbank.

Indikator A7: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung 15-Jähriger

- 15-Jährige in Japan erzielen die höchste mittlere Punktzahl bei der mathematischen Grundbildung, obwohl sich ihre Punktwerte statistisch nicht von denen der Schüler in zwei anderen Ländern an der Spitze – Korea und Neuseeland – unterscheiden lassen. 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.

Politischer Hintergrund

Im vergangenen Jahrhundert standen die Curricula 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.

Kenntnisse und Fähigkeiten in Mathematik und den Naturwissenschaften werden heute von vielen und nicht nur einigen wenigen benötigt, ...

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 der einzelnen Länder 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 sie umgebende moderne Welt verstehen und an ihr aktiv teilnehmen sollen.

Infolgedessen messen politische Entscheidungsträger und Pädagogen gleichermaßen 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 Grundkompetenzen 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 A7.1).

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

Ergebnisse und Erläuterungen

In den Abbildungen A7.1 und A7.2 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 A7.1.**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, 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 Korea und Neuseeland kein statistisch signifikanter Unterschied. Zu den anderen OECD-Ländern, deren Punktzahlen ebenfalls signifikant über dem OECD-Durchschnitt liegen, gehören Australien, Belgien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Island, Kanada, Österreich, Schweden, die Schweiz und das Vereinigte Königreich (Abb. A7.1).

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. A7.2).

... und zusammen mit Korea bei der naturwissenschaftlichen Grundbildung.

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 Grundbildungsbereich auch im anderen Bereich 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 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 A7.1 und A7.2 sind die Schülerleistungen beim 5., 25., 75. und 95. Perzentil für jedes einzelne Land angegeben. Die Verteilungen der Schülerleistungen auf der PISA-Skala für mathematische Grundbildung in Belgien, Deutschland, Griechenland, Neuseeland, Polen, der Schweiz, Ungarn und den Vereinigten Staaten, zeigen eine relativ große Spannweite zwischen dem 75. und dem 25. Perzentil (also dem 3. und 1. Quartil) – zwischen 135 und 149 Punkten. Finnland, Irland, Island, Japan und Korea weisen mit maximal 113 Punkten zwischen dem 75. und 25. Perzentil vergleichsweise kleinere Unterschiede auf.

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

Bei der naturwissenschaftlichen Grundbildung in Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Neuseeland, der Schweiz, Ungarn und den Vereinigten Staaten bestehen relativ große Unterschiede zwischen den Schülerleistungen beim 75. und 25. Perzentil, jeweils zwischen 140 und 154 Punkten, während in Finnland, Japan, Korea und Mexiko die Unterschiede zwischen diesen beiden 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 sechs der Länder mit den geringsten Unterschieden zwischen dem 3. und 1. Quartil auf der PISA-Skala für mathematische Grundbildung, nämlich Finnland, Island, Irland, Japan, Kanada und Korea, alle signifikant über dem OECD-Durchschnitt liegen (Tab. A7.1). Außerdem gehören vier dieser Länder, nämlich Finnland, Japan, Kanada und Korea, zu den sechs leistungsstärksten OECD-Ländern in mathematischer Grundbildung. 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 auch zu den sechs leistungsstärksten Ländern.

Disparitäten bei den Leistungen sind nicht notwendigerweise Grundvoraussetzung für ein insgesamt höheres Leistungsniveau.

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 sechs Ländern mit dem größten Unterschied zwischen dem 1. und 3. Quartil (Belgien,

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

Deutschland Griechenland, Polen, Ungarn und die Vereinigte Staaten) nur zwei (Belgien und die Vereinigten Staaten) nicht signifikant unter dem OECD-Durchschnitt.

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, 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/eag2004.

Tabelle A7.1

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

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

	Mittelwert		Perzentil											
	Mittlere Punktzahl	S.F.	5.		10.		25.		75.		90.		95.	
			Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.
OECD-Länder														
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)
OECD insgesamt	498	(2,1)	318	(3,1)	358	(3,4)	429	(3,0)	572	(2,1)	628	(1,9)	658	(2,1)
Ländermittel	500	(0,7)	326	(1,5)	367	(1,4)	435	(1,1)	571	(0,8)	625	(0,9)	655	(1,1)
OECD-Partnerländer														
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)

Hinweis: Standardfehler in Klammern.

 Quelle: OECD PISA-Datenbank. Hinweise und Informationen zur Methodik s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004 und www.pisa.oecd.org.

Tabelle A7.2

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

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

	Mittelwert		Perzentil											
	Mittlere Punktzahl	S.F.	5.		10.		25.		75.		90.		95.	
			Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.
OECD-Länder														
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)
OECD insgesamt	502	(2,0)	332	(3,3)	368	(3,1)	431	(2,8)	576	(2,1)	631	(1,9)	662	(2,3)
Ländermittel	500	(0,7)	332	(1,5)	368	(1,0)	431	(1,0)	572	(0,8)	627	(0,8)	657	(1,2)
OECD-Partnerländer														
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)

Hinweis: Standardfehler in Klammern.

Quelle: OECD PISA-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004 und www.pisa.oecd.org.

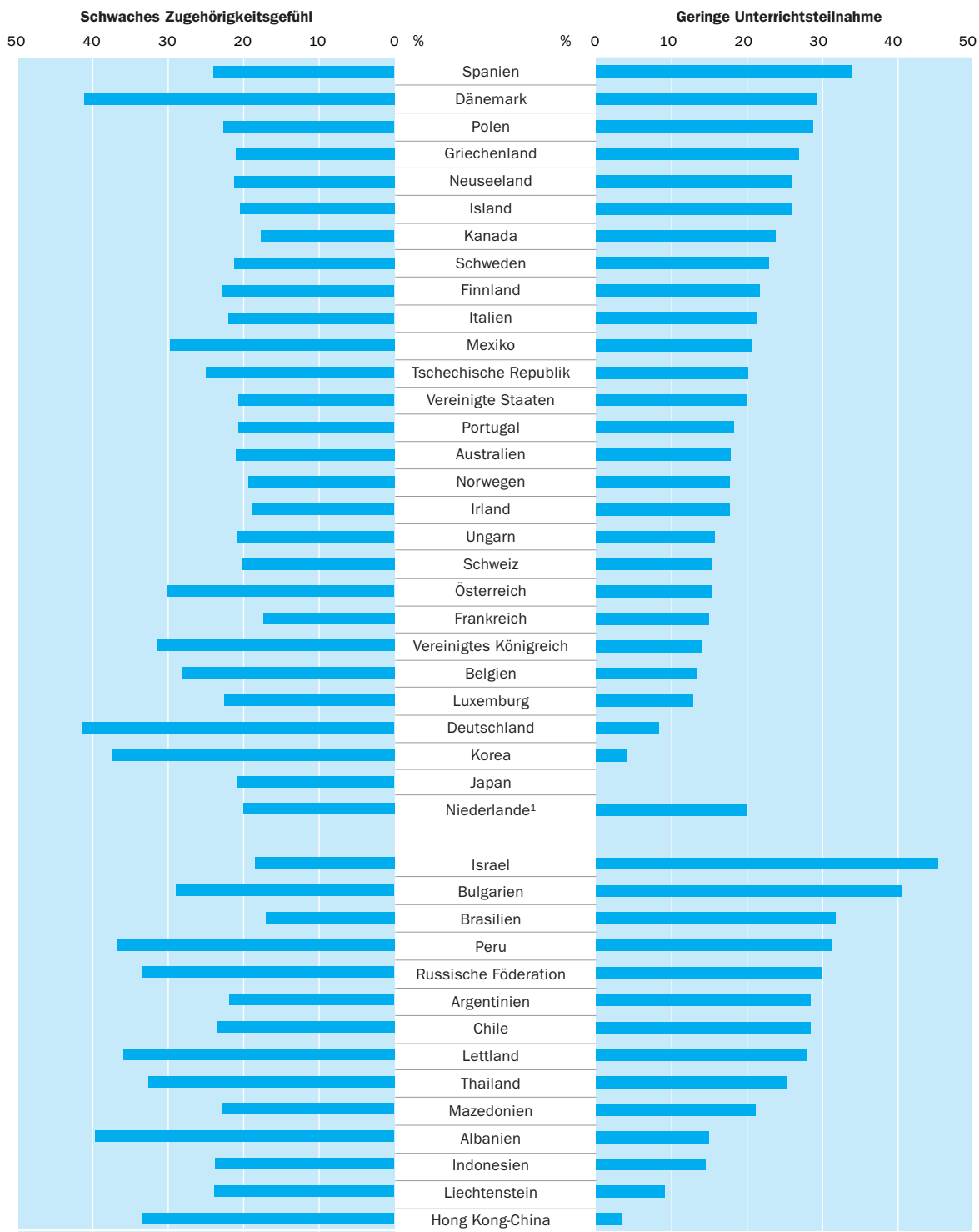
Indikator A8:

Das Engagement 15-Jähriger in der Schule – Zugehörigkeitsgefühl und Unterrichtsteilnahme

- Im Durchschnitt hat fast ein Viertel der 15-Jährigen negative Ansichten über ihre Zugehörigkeit zur Schule und jeder Fünfte gibt an, kürzlich die Schule nicht besucht zu haben, zu spät gekommen zu sein oder geschwänzt zu haben.
- Die Schüler in Schweden, Österreich und der Schweiz gaben ein besonders starkes Zugehörigkeitsgefühl an, während das der Schüler in Belgien, Japan, Korea, Polen und der Tschechischen Republik unter dem Durchschnitt lag.
- In den meisten Ländern variiert der Anteil der Schüler mit einem schwachen Zugehörigkeitsgefühl signifikant zwischen den Schulen und diese Varianz ist bei der Unterrichtsteilnahme noch größer.
- Bei den einzelnen Schülern ist der Zusammenhang zwischen Unterrichtsteilnahme und Zugehörigkeitsgefühl nur schwach, was vermuten lässt, dass viele Schüler, die sich nicht zugehörig fühlen, dennoch regelmäßig die Schule besuchen und umgekehrt.
- Im Gegensatz dazu sind Zugehörigkeitsgefühl und Unterrichtsteilnahme auf Schulebene eher miteinander verknüpft und stehen in engem Zusammenhang zur Leistung der Schule, was vermuten lässt, dass Schulen mit einem hohen Grad an Engagement auch ein hohes Niveau an schulischer Leistung erzielen.
- Die Analyse zeigt insbesondere, dass ein großer Teil der Schüler mit vergleichsweise guten schulischen Leistungen dennoch ein geringes Zugehörigkeitsgefühl angibt.

Abbildung A8.1

Anteil der Schüler mit einem schwachen Zugehörigkeitsgefühl und geringer Unterrichtsteilnahme (2000)



Hinweis: 1. Beteiligungsquote zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Anordnung der Länder zuerst nach Mitgliedschaft in der OECD und dann in absteigender Reihenfolge des Anteils Schüler mit einer geringen Unterrichtsteilnahme.

Quelle: OECD PISA 2000-Datenbank, Tabelle A8.2.

Politischer Hintergrund

Die Schule ist ein bestimmender Teil des täglichen Lebens junger Menschen und ihre Wahrnehmung der Schule spiegelt sich in ihrer Teilnahme an schulischen wie außerschulischen Aktivitäten. Die meisten Schüler nehmen sowohl an schulischen als auch außerschulischen Aktivitäten teil und entwickeln ein Gefühl der Zugehörigkeit – ihre Freunde sind in der Schule, sie haben ein gutes Verhältnis zu ihren Lehrern und Mitschülern, sie identifizieren sich mit ihrem schulischen Erfolg und schätzen diesen auch. Andere Schüler teilen jedoch dieses Gefühl der Zugehörigkeit nicht und glauben nicht, dass sich schulischer Erfolg stark auf ihre Zukunft auswirken wird, was potenziell zu einem Rückzug vom schulischen Leben führen kann. Den Bedürfnissen dieser Schülergruppen gerecht zu werden, ist eine der größten Herausforderungen für Lehrer und Schulleitungen.

Dieser Indikator untersucht, in welchem Ausmaß die durchschnittlichen Ergebnisse bei zwei Messgrößen des Engagements in der Schule und der Anteil Schüler mit sehr niedrigen Punktzahlen bei diesen beiden Messgrößen zwischen den Ländern variieren, ...

In der Literatur zu Forschungsarbeiten in diesem Gebiet hat Engagement sowohl eine psychologische Komponente, die sich auf das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler und die Akzeptanz der schulischen Werte bezieht, als auch eine verhaltensbezogene Komponente, die sich in der Teilnahme an schulischen Aktivitäten zeigt. Im Jahr 2000 hat das Programme for International Student Assessment (PISA) das Engagement der Schüler im Hinblick auf beide Komponenten gemessen. Zunächst untersucht dieser Indikator, in welchem Maße die durchschnittlichen Ergebnisse bei zwei Messgrößen des Engagements in der Schule und der Anteil Schüler mit sehr niedrigen Punktzahlen bei diesen beiden Messgrößen zwischen den Ländern variieren. Außerdem bewertet er den Anteil unzufriedener Schüler an den Schulen innerhalb der einzelnen Länder, was wichtige Auswirkungen für die gezielte Auswahl von Maßnahmen zur Verminderung der Unzufriedenheit dieser Schüler hat.

... bewertet die Unterschiede beim Schülerengagement zwischen den Schulen, ...

Ein verbreiteter Ansatz bei der Untersuchung des Engagements der Schüler ist die Annahme, dass Engagement den schulischen Erfolgen vorangeht, und dass die schulischen Leistungen leiden, wenn sich Schüler von der Schule distanzieren. Dies mag für einige Schüler gelten. Ein anderes plausibles Modell lautet jedoch, dass mangelnder Erfolg in der Schule zu Unzufriedenheit der Schüler und zum Rückzug von schulischen Aktivitäten führt. Möglicherweise beeinflussen andere Faktoren – persönliche, familiäre und schulische – gemeinsam sowohl das Engagement als auch den schulischen Erfolg. Außerdem können kausale Zusammenhänge je nach Temperament des Schülers, den schulischen Fähigkeiten, sowie familiärem und schulischem Kontext variieren. PISA kann zwar den kausalen Zusammenhang zwischen Engagement und Leistungserfolgen nicht bestimmen, kann aber einen Hinweis darauf geben, wie stark diese Zusammenhänge sowohl hinsichtlich der Einstellungen als auch der schulischen Erfolge von 15-jährigen Schülern sind. Um dies zu beleuchten, untersucht der zweite Teil dieses Indikators den Zusammenhang zwischen dem schulischen Engagement der Schüler und ihrer Leistung. Zunächst untersucht er, wie stark die Beziehung zwischen den Messgrößen des Engagements und den Messgrößen der Lesekompetenz sowie der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung ist, und beschreibt dann Schülerprofile im Hinblick auf Engagement und Leistung.

... und untersucht den Zusammenhang zwischen dem Engagement der Schüler und der Leseleistung.

Ergebnisse und Erläuterungen

Dieser Indikator untersucht zwei Aspekte des schulischen Engagements von Schülern: ...

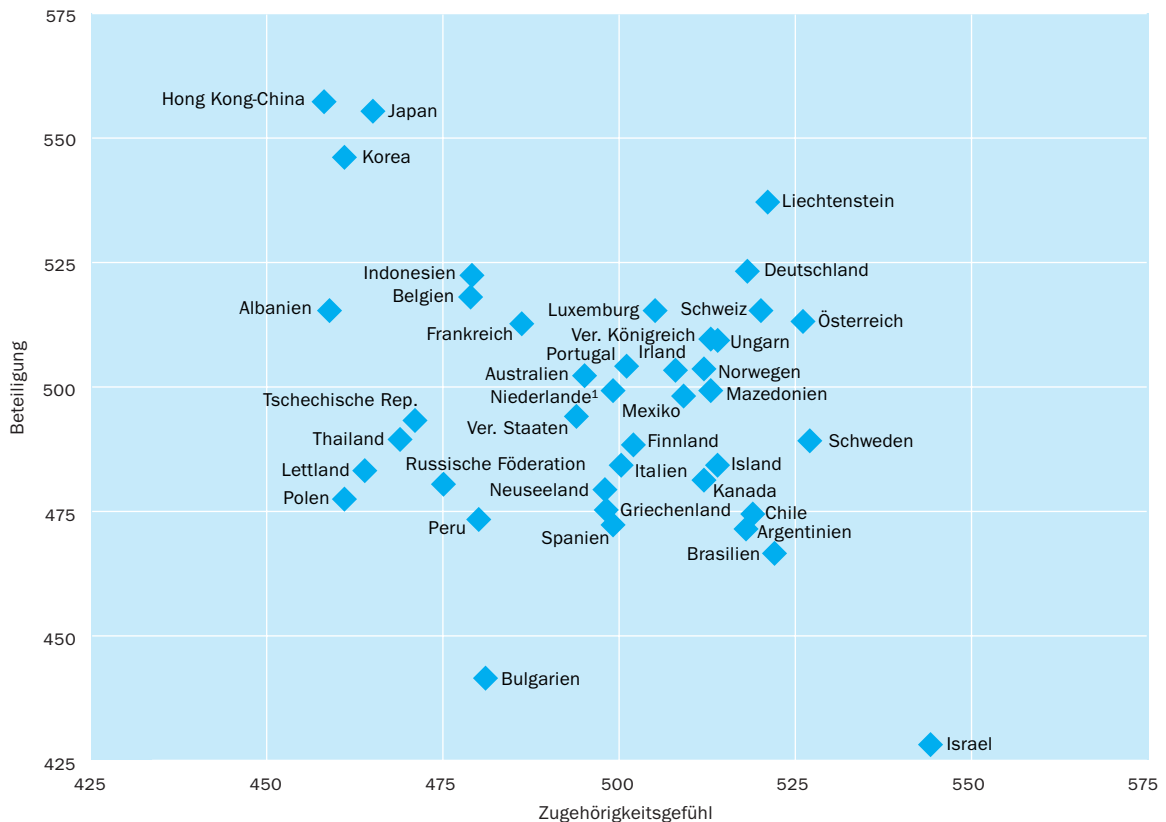
Der Begriff Schülerengagement in diesem Indikator verweist auf die Einstellungen der Schüler zur Schule und ihre Teilnahme an schulischen Aktivitäten. Diese Kennzahl des Engagements unterscheidet sich von der „Freude am Lesen“ der PISA-Studie, die sich speziell auf die Motivation der Schüler, zu lesen und ihr Interesse daran sowie auf die Zeit bezieht, die sie aus Vergnügen lesen, und welche Art von Lesematerial sie lesen. Das aus PISA 2000 abgeleitete Konzept des Schülerengagements in der Schule hat zwei Dimensionen: das Gefühl der Zugehörigkeit und die Unterrichtsteilnahme.

... das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler ...

Das Zugehörigkeitsgefühl basiert auf den Antworten der Schüler auf Fragen, in denen sie ihre persönlichen Gefühle im Hinblick darauf beschreiben, ob sie sich von ihren Mitschülern akzeptiert fühlen, ob sie sich einsam fühlen, „wie ein Außenseiter“ oder „fehl am Platz“. Wie die Leseleistungen oder jedes andere schulische Ergebnis wird das Zugehörigkeitsgefühl von den Erfahrungen der Schüler sowohl zu Hause und ihrer Gemeinschaft als auch in der Schule beeinflusst.

Abbildung A8.2

Mittlere Punktzahl bei zwei Indizes des Engagements von Schülern in der Schule (2000)



Hinweis: Beteiligungsquote in den Niederlanden zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Quelle: OECD PISA 2000-Datenbank, Tabelle A8.1.

Die zweite Komponente, Unterrichtsteilnahme, wurde anhand der Häufigkeit des Fehlens, Schwänzens und Zuspätkommens während der beiden Wochen vor der PISA 2000 Befragung gemessen. (Nähere Einzelheiten dazu, wie die beiden Kategorien – vor allem Unterrichtsteilnahme – gemessen wurden s. *Student Engagement at School – A Sense of Belonging and Participation*, OECD 2003).

... und ihre Teilnahme am Unterricht.

Unterschiede beim Engagement der Schüler zwischen den Ländern

Der OECD-Mittelwert für beide Formen des Engagements der Schüler wurde auf 500 festgelegt, entsprechend haben Länder, deren Punktzahl deutlich über 500 liegt, ein günstigeres Ergebnis beim Engagement als der OECD-Durchschnitt, während Länder mit Ergebnissen unter 500 weniger günstige Resultate erzielen. Tabelle A8.1 zeigt, dass das Gefühl der Zugehörigkeit in den OECD-Ländern variiert – es reicht von 461 Punkten in Korea und Polen bis zu 520 Punkten oder mehr in Österreich, Schweden und der Schweiz.

Im Durchschnitt geben die Schüler in Österreich, Schweden und der Schweiz ein besonders starkes Gefühl der Zugehörigkeit an, ...

Die Länder, die signifikant unter dem OECD-Mittelwert lagen, sind Belgien, Japan, Korea, Polen und die Tschechische Republik. Unter den OECD-Partnerländern hatten zwei, Brasilien und Israel, Ergebnisse, die signifikant über dem OECD-Mittelwert lagen, während acht der übrigen OECD-Partnerländer relativ geringe Punktzahlen erzielten und mindestens 19 Punkte unter dem OECD-Mittelwert lagen.

... während das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler in Belgien, Japan, Korea, Polen und der Tschechischen Republik unter dem Durchschnitt liegt.

Bei der Unterrichtsteilnahme war die Varianz größer und reichte von 472 Punkten in Spanien bis zu 555 in Japan. Drei OECD-Ländern erreichten Punktzahlen, die signifikant über dem OECD-Mittelwert lagen: Japan, Korea und Deutschland. Fünf Länder lagen unter dem OECD-Mittelwert: Griechenland, Kanada, Neuseeland, Polen und Spanien. Bei den OECD-Partnerländern lagen vier über dem OECD-Mittelwert und acht signifikant darunter.

Betrachtet man beide Kenngrößen gemeinsam (Abb. A8.2), ist interessant zu beobachten, dass bei den OECD-Ländern Schweden relativ hohe Punktzahlen bei dem Zugehörigkeitsgefühl erreicht, aber relativ geringe Punktzahlen bei der Unterrichtsteilnahme. Im Gegensatz dazu haben Japan und Korea relativ hohe Punktzahlen bei der Unterrichtsteilnahme, jedoch relativ geringe beim Zugehörigkeitsgefühl. Bei diesen Messgrößen waren auch andere geographische Muster zu beobachten, wie zum Beispiel in Deutschland, Österreich und der Schweiz, wo sowohl die Unterrichtsteilnahme als auch das Zugehörigkeitsgefühl relativ stark sind. Eine weitere Gruppe bilden Argentinien, Chile und Brasilien, OECD-Partnerländer in Südamerika, hier ist das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler tendenziell relativ höher als ihre Unterrichtsteilnahme.

In einigen Ländern ist das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler gering, aber ihre Unterrichtsteilnahme hoch, in anderen Ländern ist das Gegenteil der Fall.

Unterschiede zwischen den Ländern mit schwachem Zugehörigkeitsgefühl und geringer Unterrichtsteilnahme

Dieses Thema lässt sich auch untersuchen, indem man die Schüler betrachtet, die sich von der Schule distanzieren, sich nicht zugehörig fühlen und sich signifikant von den schulischen Aktivitäten zurückgezogen haben. Diese Schüler können als „unzufrieden“ betrachtet werden. Die Analyse der Daten von PISA 2000 lässt die Schüler erkennen, die im Vergleich zu ihren Mitschülern ein schwaches Zugehörigkeitsgefühl haben und sich gering beteiligen. Ein schwaches Zugehörigkeitsgefühl und geringe Unterrichtsteilnahme wurde

Im Durchschnitt macht fast ein Viertel der 15-Jährigen negative Aussagen darüber, wie gut sie sich in der Schule einfügen ...

... und im Durchschnitt gibt jeder Fünfte an, kürzlich die Schule nicht besucht zu haben, zu spät gekommen zu sein oder geschwänzt zu haben.

denjenigen Schülern attestiert, deren Punktzahlen unterhalb bestimmter Grenzwerte lagen, die aufgrund von realen und empirischen Betrachtungen festgelegt wurden. Die Festlegung der Grenzwerte beeinflusst zwar den internationalen Vergleich nicht wesentlich, sehr wohl aber die Bewertung der Prävalenz. Bei der inhaltlichen Interpretation von „schwachem Zugehörigkeitsgefühl“ und „geringer Unterrichtsteilnahme“ sind daher die detaillierten Definitionen weiter unten zu berücksichtigen.

In den meisten Ländern lag der Anteil der Jugendlichen mit einem schwachem Zugehörigkeitsgefühl bei 25 Prozent (Abb. A8.1). In fünf Ländern, Belgien, Frankreich, Japan, Korea und Polen, lag der Durchschnitt jedoch bei über 30 Prozent. Der Anteil von Schülern mit einem schwachen Gefühl der Zugehörigkeit lag in Irland, Schweden, Ungarn und dem Vereinigten Königreich unter 20 Prozent.

Wie bei den Mittelwerten dieser Messgrößen variiert auch der Anteil der Schüler mit geringer Unterrichtsteilnahme stärker zwischen den einzelnen Ländern als der Anteil der Schüler mit einem schwachen Zugehörigkeitsgefühl. Obwohl der durchschnittliche Prozentsatz der Schüler mit einer geringen Unterrichtsteilnahme bei 20 Prozent lag (und damit unter dem Ergebnis für ein schwaches Zugehörigkeitsgefühl), gab es viele Länder mit einem relativ hohen Anteil und viele Länder mit einem relativ niedrigen Anteil Schüler mit geringer Unterrichtsteilnahme.

Die sechs Länder, in denen der Anteil der geringen Unterrichtsteilnahme über 25 Prozent lag, sind Griechenland, Island, Kanada, Neuseeland, Polen und Spanien. Die fünf Länder, in denen der Anteil unter 15 Prozent lag, sind Belgien, Deutschland, Japan, Korea und Luxemburg, wobei der Anteil der geringen Unterrichtsteilnahme in Japan mit 4 Prozent besonders niedrig ist.

Unterschiede zwischen den Schulen beim schwachen Zugehörigkeitsgefühl und geringer Unterrichtsteilnahme

Der Anteil von Schülern mit einem schwachen Zugehörigkeitsgefühl unterscheidet sich auch stark zwischen den Schulen innerhalb eines Landes. Das Ausmaß dieser Varianz zu bestimmen, ist aus mindestens zwei Gründen wichtig. Falls es erstens beträchtliche Unterschiede zwischen den Schulen gibt, könnte es effizienter sein, gezielt an bestimmten Schulen einzugreifen. Wenn hingegen der Anteil bei allen Schulen eines Landes relativ gleichartig ist, wäre ein allgemeineres Vorgehen empfehlenswert. Falls es zweitens beim Anteil unzufriedener Schüler beträchtliche Unterschiede zwischen den Schulen gibt, ließe sich möglicherweise erkennen, ob bestimmte Schulfaktoren mit dem Zugehörigkeitsgefühl oder der Unterrichtsteilnahme zusammenhängen. Das ließe Rückschlüsse darauf zu, welche Vorgehensweisen am wirksamsten sein könnten.

Für jedes Land wurde der Anteil Schüler mit einem schwachen Zugehörigkeitsgefühl und geringer Unterrichtsteilnahme für jede Schule mit Mehrebenenanalysetechniken berechnet. Die Unterschiede bei der Schätzung des Anteils der unzufriedenen Schüler zwischen den Schulen eines Landes lässt sich als Verteilung darstellen, die den mittleren Anteil in allen Schulen eines Landes

zeigt, sowie das 5., 25., 75. und 95. Perzentil der Verteilung des geschätzten Anteils für alle Schulen eines Landes.

Die Ergebnisse zeigen, dass in jedem Land, mit Ausnahme von Island, Neuseeland und Schweden, der Anteil der Schüler mit einem schwachen Zugehörigkeitsgefühl zwischen den Schulen stark variiert. Der durchschnittliche Quartilsabstand lag bei 5 Prozent und der durchschnittliche Abstand vom 5. zum 95. Perzentil bei 13 Prozent. In drei Ländern, Korea, Luxemburg und Polen, war der Abstand größer als 20 Prozent, was auf relativ große Unterschiede zwischen den Schulen hinweist.

In den meisten Ländern variiert der Anteil der Schüler mit einem schwachen Zugehörigkeitsgefühl signifikant zwischen den einzelnen Schulen ...

In jedem OECD-Land variiert der Anteil der Schüler mit geringer Unterrichtsteilnahme signifikant zwischen den einzelnen Schulen. Der durchschnittliche Quartilsabstand lag bei 7 Prozent und der durchschnittliche Abstand zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil bei 20 Prozent. Diese Zahlen lassen erkennen, dass es zwischen den Schulen deutlich größere Unterschiede beim Anteil der Schüler mit einer geringen Unterrichtsteilnahme gibt als beim Zugehörigkeitsgefühl. In Belgien, Italien, Polen, Spanien, der Schweiz, Ungarn und den Vereinigten Staaten lag der Abstand beim Anteil der Schüler mit einer geringen Unterrichtsteilnahme bei über 25 Prozent.

... und bei der Unterrichtsteilnahme der Schüler sind die Unterschiede zwischen den Schulen noch größer.

Engagement und Leistung der Schüler

PISA kann zwar den kausalen Zusammenhang zwischen Engagement und Leistungserfolgen nicht bestimmen, kann aber einen Hinweis darauf geben, wie stark diese Zusammenhänge sowohl hinsichtlich der Einstellungen als auch der schulischen Erfolge sind. Diese Analyse gibt Hinweise darauf, ob Schüler, die sich stärker in der Schule engagieren, eine höhere Grundbildung haben und ob das gleiche umgekehrt auch gilt. Die Korrelationen zwischen den beiden Ergebnisvariablen lassen sich in eine innerschulische Komponente und eine Komponente zwischen Schulen aufteilen. Die innerschulische Komponente zeigt, wie stark zwei Variablen bei den Schülern einer Schule zusammenhängen. Die zweite Komponente zeigt, ob Schulen mit höheren Durchschnittsergebnissen bei einer der beiden Messgrößen auch bei der anderen Messgröße höhere Durchschnittswerte erreichen und umgekehrt.

Abbildung A8.3 zeigt den durchschnittlichen Zusammenhang dieser Variablen für alle teilnehmenden OECD-Länder. Die Korrelation auf Schülerebene ist unterhalb der Diagonale abgebildet, die Korrelation auf Schulebene oberhalb. Auf Schülerebene ist der durchschnittliche Zusammenhang zwischen Zugehörigkeitsgefühl und Unterrichtsteilnahme mit 0,07 nur sehr schwach und lässt vermuten, dass es sich bei den beiden Variablen um sehr unterschiedliche Maßstäbe des Lernerfolges handelt.

Bei den einzelnen Schülern ist der Zusammenhang zwischen Unterrichtsteilnahme und Zugehörigkeitsgefühl nur schwach, ...

Es mag viele Schüler geben, die sich nicht zugehörig fühlen und trotzdem regelmäßig die Schule besuchen. Umgekehrt kann es viele Schüler mit einem starken Zugehörigkeitsgefühl geben, die trotzdem oft den Unterricht versäumen, Stunden schwänzen und zu spät zur Schule kommen. Der Zusammenhang zwischen Zugehörigkeitsgefühl und den drei Messgrößen der Grundbildung ist ebenfalls nur schwach und reicht von 0,04 bis 0,06. Der Zusammenhang zwischen Unterrichtsteilnahme und schulischer Leistung ist

... was vermuten lässt, dass viele Schüler, die sich nicht zugehörig fühlen, dennoch regelmäßig die Schule besuchen und umgekehrt.

Abbildung A8.3

Korrelation zwischen den Messgrößen des Engagements der Schüler in der Schule und der Lesekompetenz sowie der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung¹ (2000)

■ Korrelation auf Schülerebene ■ Korrelation auf Schulebene

	Zugehörigkeitsgefühl	Unterrichtsteilnahme	Lesekompetenz	Mathematische Grundbildung	Naturwissenschaftl. Grundbildung
Zugehörigkeitsgefühl		0.37	0.51	0.48	0.50
Unterrichtsteilnahme	0.07		0.48	0.50	0.49
Lesekompetenz	0.06	0.14		0.97	0.99
Mathematische Grundbildung	0.04	0.13	0.71		0.99
Naturwissenschaftliche Grundbildung	0.04	0.14	0.79	0.68	

1. Nur OECD-Länder.

Quelle: OECD PISA 2000-Datenbank.

mit 0,13 bis 0,14 etwas stärker. Im Gegensatz dazu ist die Korrelation unter den drei Messgrößen der Grundbildung relativ hoch und reicht auf Schülerebene von 0,68 bis 0,79.

Im Gegensatz dazu sind auf Schulebene das Zugehörigkeitsgefühl und die Unterrichtsteilnahme tendenziell miteinander verknüpft ...

... und stehen in engem Zusammenhang zur Leistung der Schule, ...

... was vermuten lässt, dass Schulen mit einem hohen Grad an Engagement auch tendenziell ein hohes Leistungsniveau ihrer Schüler erzielen.

Die Korrelation zwischen Zugehörigkeitsgefühl und Unterrichtsteilnahme auf Schulebene liegt dagegen bei 0,37 und verweist damit auf einen engeren Zusammenhang. Schulen mit einem stärkeren Zugehörigkeitsgefühl weisen daher tendenziell auch eine höhere Unterrichtsteilnahme auf.

Auf Schulebene sind die Korrelationen zwischen den beiden Formen des Engagements und den drei Messungen der Grundkompetenz mit 0,48 bis 0,51 ebenfalls mäßig stark. Im Gegensatz dazu ist die Korrelation zwischen den drei Messgrößen der Grundkompetenz auf Schulebene relativ hoch und reicht von 0,68 bis 0,79. Diese Ergebnisse haben zahlreiche Implikationen für Politik und Praxis. Die schwachen Korrelationen auf Schülerebene lassen vermuten, dass Lehrer und Schulberater oft auf Schüler treffen, die ein schwaches Zugehörigkeitsgefühl haben, obwohl sie an den schulischen Aktivitäten teilnehmen und ihre Grundkompetenzen relativ hoch sind. Schüler mit geringer Unterrichtsteilnahme haben oft eine etwas geringere Grundkompetenz als diejenigen, die an fast allen Stunden teilnahmen. Dennoch haben viele Schüler, die die Schule versäumen, Stunden schwänzen und zu spät zur Schule kommen, relativ starke Grundkompetenzen.

Die mäßig starken Korrelationen auf Schulebene zwischen dem Engagement der Schüler und ihren Grundkompetenzen lassen vermuten, dass Schulen mit einem hohen Grad an Engagement auch tendenziell ein hohes Niveau schulischer Leistungen erzielen. Dennoch lässt sich hieraus keineswegs schließen,

Abbildung A8.4

Prozentsatz der Schüler und Mittelwert bei vier Kenngrößen des Lernerfolges, nach Kategorien des Schülerengagements für alle OECD-Länder¹ (2000)

Schülercluster	Anteil Schüler in %	Durchschnittliche Punktzahl des Index			
		Zugehörigkeitsgefühl	Beteiligung	Lesekompetenz	Mathematische Grundbildung
Beste Schüler	25,6	531	530	610	609
Engagierte Schüler	27,3	575	529	491	488
Schüler, die sich ausgegrenzt fühlen	20,4	387	526	521	522
Häufig abwesende Schüler	9,6	490	271	449	454
Leistungsschwache Schüler	17,1	472	509	366	369
Alle Cluster zusammen	100,0	500	500	500	500

1. Nur OECD-Länder.

Quelle: OECD PISA 2000-Datenbank.

dass Bemühungen, das Engagement der Schüler auf Schulebene zu stärken, zu besseren schulischen Leistungen führen könnten.

Eine Möglichkeit, diese Zusammenhänge näher zu untersuchen besteht darin, Gruppen, oder statistisch ausgedrückt, Cluster von Schülern zu bilden, je nachdem wie ähnlich sie bei den Ergebnissen hinsichtlich Engagement und Leistung abschneiden. Abbildung A8.4 zeigt das Resultat der Clusteranalyse der Ergebnisse der OECD-Länder. Die Abbildung zeigt den Prozentsatz der Schüler in jedem der fünf Cluster, sowie die durchschnittliche Punktzahl bei jeder der vier Ergebnisvariablen (Zugehörigkeit, Unterrichtsteilnahme, Lesekompetenz, mathematische Grundkompetenz) für jedes Schülercluster.

Die Clusteranalyse erlaubt eine weitere Untersuchung dieser Zusammenhänge und teilt die Schüler wie folgt ein: ...

Das erste Cluster umfasst etwa ein Viertel aller Schüler und wird als **beste Schüler** bezeichnet. Diese Schüler sind engagiert und erzielen relativ hohe Ergebnisse bei der Lesekompetenz und der mathematischen Grundkompetenz. Im Durchschnitt erreichen Schüler dieses Clusters 610 Punkte auf der Skala Lesekompetenz, 609 Punkte auf der Skala mathematische Grundkenntnisse, 503 Punkte auf der Unterrichtsteilnahmeskala und 531 Punkte auf der Skala Zugehörigkeitsgefühl.

... Schüler mit guten schulischen Leistungen sowie überdurchschnittlichem Zugehörigkeitsgefühl und überdurchschnittlicher Unterrichtsteilnahme, ...

Die zweite Gruppe, **engagierte Schüler**, erreicht bei den beiden Formen des Engagements überdurchschnittliche Ergebnisse, aber ihre Leistungen bei der Lesekompetenz und der mathematischen Grundkompetenz liegen um etwa 10 Punkte unter dem OECD-Mittelwert von 500. Diese Schüler gehören zwar nicht zu denjenigen mit hohen Grundkompetenzen, fühlen sich aber zur Schule zugehörig und bleiben der Schule nicht regelmäßig fern. Auch diese Gruppe umfasst etwa ein Viertel aller Schüler.

... Schüler mit einem starken Zugehörigkeitsgefühl, überdurchschnittlicher Unterrichtsteilnahme und durchschnittlichen schulischen Leistungen, ...

... Schüler mit einem schwachen Zugehörigkeitsgefühl, aber mindestens durchschnittlicher Unterrichtsteilnahme und durchschnittlichen Leistungen, ...

... Schüler, die häufig fehlen ...

... und leistungsschwache Schüler.

Die Analyse zeigt vor allem, dass ein beträchtlicher Anteil der Schüler mit vergleichsweise hohen schulischen Leistungen dennoch ein schwaches Zugehörigkeitsgefühl angeben.

Engagement- und Leistungsmessgrößen basieren auf Bewertungen, die als Teil der PISA-Studie im Jahr 2000 von der OECD durchgeführt wurden.

Die dritte Schülergruppe, *Schüler, die sich ausgegrenzt fühlen*, umfasst etwa ein Fünftel aller Schüler. Diese Schüler erreichen im Durchschnitt geringe Ergebnisse beim Zugehörigkeitsgefühl aber überdurchschnittliche Werte bei der Unterrichtsteilnahme. Ihre Leistungsergebnisse sind tendenziell recht gut und liegen im Durchschnitt etwa 20 Punkte über dem OECD-Mittelwert.

Die vierte Schülergruppe, *häufig abwesende Schüler*, hat sehr geringe Werte bei der Unterrichtsteilnahme. Auch ihre Grundkompetenz liegt in der Regel unter dem Durchschnitt – im Schnitt um etwa 50 Punkte – aber ihr Zugehörigkeitsgefühl liegt fast beim OECD-Mittelwert. Diese Schüler machen etwa 10 Prozent der Stichprobe aus.

Die letzte Gruppe, *leistungsschwache Schüler*, umfasst Schüler mit geringen Grundkompetenzen, im Durchschnitt etwa 130 bis 135 Punkte unterhalb des OECD-Mittelwerts. Diese Schüler erzielen im Durchschnitt geringe Werte bei der Zugehörigkeit, bleiben aber der Schule nicht regelmäßig fern. Sie machen etwa 17 Prozent der 15-jährigen Schüler der OECD-Länder aus.

Ein wichtiges Ergebnis dieser Analyse belegt, dass Schüler mit geringem Zugehörigkeitsgefühl in zwei unterschiedlichen Gruppen zu finden sind. Es gibt zum einen Schüler, die sich einsam und von ihren Klassenkameraden ausgegrenzt fühlen, obwohl sie relativ gute schulische Leistungen erzielen. Und es gibt Schüler, die sich ausgegrenzt fühlen und gleichzeitig schlechte schulische Leistungen erbringen. Dies erklärt in gewissem Maße die relativ geringe Korrelation zwischen Zugehörigkeitsgefühl und schulischen Leistungen (s. Abb. A8.3). Eine weitere wichtige Frage bei diesen Ergebnissen lautet, ob Schüler im Cluster mit hohen Grundkompetenzen aber schwachem Zugehörigkeitsgefühl über die Zeit der Schulpflicht hinaus Bildungsangebote wahrnehmen werden.

Die Clusteranalyse zeigt auch, dass Schüler mit sehr geringen Grundkompetenzen nicht grundsätzlich bei beiden Formen des Engagements besonders niedrige Werte erzielen. Die Analyse ergab kein Cluster von Schülern, die bei allen vier Messgrößen niedrige Punktzahlen erreichten.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Indexwerte und Prozentsätze basieren auf Hintergrundfragebögen, die als Teil der Internationalen Schulleistungsstudie PISA-Studie im Jahr 2000 erhoben wurden. Die Zielpopulation dieses Indikators 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.

Schülern, die auf der Skala Zugehörigkeitsgefühl (vor der Standardisierung) weniger als 3,0 erreichten, wurde ein schwaches Zugehörigkeitsgefühl attestiert. Diese Schüler antworteten im Durchschnitt bei den sechs Fragen häufiger

mit „stimme nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“ als mit „stimme zu“ und „stimme ganz zu“. Schüler, die sich „zugehörig“ fühlen, antworten erwartungsgemäß im Schnitt wenigstens mit „stimme zu“ bei den positiven Aussagen und mit „stimme nicht zu“ bei den negativen Aussagen. Diejenigen mit einem geringeren Durchschnittswert wurden als „besitzen ein geringes Zugehörigkeitsgefühl“ klassifiziert. Das bedeutet nicht, dass sie insgesamt negative Ansichten geäußert hätten, aber zumindest bei einer Frage war dies der Fall. Die Analyse der Verteilung der skalierten Ergebnisse legt nahe, dass 3,0 ein angemessener Grenzwert ist. Die Skala Zugehörigkeitsgefühl hat eine linkschiefe Verteilung ($-0,70$ für die teilnehmenden OECD-Länder), was darauf hinweist, dass es eine große Anzahl von Schülern mit sehr niedrigen Punktzahlen gab. Ein Viertel aller Schüler erreicht weniger als 3,0 auf der nicht standardisierten Skala, was einem Ergebnis von 426 oder weniger auf der standardisierten Skala entspricht. An diesem Punkt ist ein deutlicher Bruch der Verteilung zu beobachten. Schüler mit 3,0 oder höheren Werten erreichten 460 oder mehr Punkte. Daher gibt es für das Kriterium, das zur Klassifizierung der Schüler mit „geringem Zugehörigkeitsgefühl“ genutzt wurde, eine einfache inhaltliche Auslegung und es basiert auf einem signifikanten Bruch in der beobachteten Verteilung der Ergebnisse.

Schüler wurden als gering beteiligt betrachtet, wenn sie auf der nicht standardisierten Unterrichtsteilnahmeskala 10 Punkte oder weniger erreichten. Es ist zu berücksichtigen, dass die Skala nicht zwischen entschuldigtem und unentschuldigtem Fehlen unterscheidet. Auch dies führt zu einer interessanten inhaltlichen Interpretation. Beispielsweise wurden alle Schüler als gering beteiligt klassifiziert, die bei allen drei Fragen „ein- bis zweimal“ antworteten oder „drei- bis viermal“ bei „Unterricht versäumen“ oder „drei- bis viermal“ auf „Stunden schwänzen“ und „zu spät zur Schule kommen“. Die Variable Unterrichtsteilnahme hatte ebenfalls eine starke linkschiefe Verteilung ($-1,82$ für die OECD-Länder). Wie bei den Ergebnissen beim Zugehörigkeitsgefühl weist dies darauf hin, dass es eine Reihe von Schülern mit sehr niedrigen Werten gibt. Diese Kriterien wurden auf der Unterrichtsteilnahmeskala mit 10 oder weniger festgelegt, entsprechend wurden 20 Prozent der Schüler der teilnehmenden OECD-Länder als gering beteiligt klassifiziert.

Hinweise zu Standardfehlern, Signifikanztests und multiplen Vergleichen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A8.1

Mittelwerte der zwei Indizes des Engagements von Schülern in der Schule (2000)

	Gefühl der Zugehörigkeit			Unterrichtsteilnahme		
	Mittelwert Index	S.F.	Standard- abweichung	Mittelwert Index	S.F.	Standard- abweichung
OECD-Länder						
Australien	495	(2,0)	97	502	(2,1)	89
Österreich	526	(2,3)	109	513	(2,2)	85
Belgien	479	(1,3)	90	518	(1,7)	94
Kanada	512	(1,1)	110	481	(1,1)	104
Tschechische Republik	471	(1,6)	78	493	(2,2)	99
Dänemark	513	(2,2)	104	m	m	m
Finnland	502	(1,4)	96	488	(2,1)	103
Frankreich	486	(1,6)	94	512	(2,1)	93
Deutschland	518	(1,8)	107	523	(1,9)	85
Griechenland	498	(2,0)	95	475	(2,7)	112
Ungarn	514	(1,6)	97	509	(1,9)	96
Island	514	(1,8)	109	484	(1,8)	110
Irland	508	(1,7)	101	503	(2,1)	89
Italien	500	(1,6)	92	484	(2,6)	98
Japan	465	(1,9)	89	555	(1,9)	57
Korea	461	(1,6)	81	546	(1,5)	71
Luxemburg	505	(1,8)	110	515	(1,4)	96
Mexiko	509	(2,2)	98	498	(2,1)	89
Neuseeland	498	(1,9)	98	479	(2,1)	110
Norwegen	512	(2,2)	104	503	(2,0)	102
Polen	461	(1,9)	85	477	(3,7)	119
Portugal	501	(1,9)	88	504	(1,8)	91
Spanien	499	(1,6)	91	472	(2,5)	118
Schweden	527	(1,8)	103	489	(1,5)	99
Schweiz	520	(2,0)	105	515	(1,9)	90
Vereinigtes Königreich	513	(1,4)	101	509	(1,5)	86
Vereinigte Staaten	494	(3,1)	111	494	(3,9)	100
Ländermittel	500	(0,4)	100	500	(0,4)	100
OECD-Partnerländer						
Albanien	459	(1,6)	80	515	(2,1)	89
Argentinien	518	(3,7)	107	471	(6,2)	124
Brasilien	522	(2,4)	102	466	(2,9)	109
Bulgarien	481	(1,9)	85	441	(3,4)	133
Chile	519	(2,3)	110	474	(2,9)	111
Hongkong – China	458	(1,3)	73	557	(1,2)	51
Indonesien	479	(1,7)	72	522	(1,7)	79
Israel	544	(2,9)	115	428	(5,3)	129
Lettland	464	(2,1)	79	483	(2,7)	103
Liechtenstein	521	(5,5)	113	537	(4,1)	79
Republik Mazedonien	513	(1,7)	98	499	(1,6)	109
Peru	480	(2,5)	99	473	(2,5)	113
Russische Föderation	475	(1,6)	85	480	(2,5)	114
Thailand	469	(1,5)	77	489	(2,1)	97
Niederlande ¹	499	(2,8)	84	499	(2,8)	92

Hinweis: Standardfehler in Klammern.

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

Quelle: OECD PISA 2000-Datenbank.

Tabelle A8.2

Anteil der Schüler mit einem schwachen Zugehörigkeitsgefühl und geringer Unterrichtsteilnahme (2000)

	Geringes Zugehörigkeitsgefühl		Geringe Unterrichtsteilnahme	
	Prozent	S.F.	Prozent	S.F.
OECD-Länder				
Australien	20,7	(0,8)	18,3	(0,8)
Österreich	20,3	(0,7)	15,3	(0,8)
Belgien	31,6	(0,6)	14,1	(0,6)
Kanada	20,5	(0,4)	26,0	(0,5)
Tschechische Republik	29,8	(0,7)	20,7	(0,8)
Dänemark	20,9	(0,7)	m	m
Finnland	21,3	(0,7)	22,9	(0,9)
Frankreich	30,2	(0,7)	15,3	(0,7)
Deutschland	22,6	(0,6)	12,9	(0,7)
Griechenland	22,7	(0,9)	28,8	(1,0)
Ungarn	18,8	(0,6)	17,7	(0,7)
Island	22,4	(0,7)	26,0	(0,8)
Irland	19,4	(0,7)	17,8	(0,7)
Italien	22,9	(0,8)	21,7	(0,9)
Japan	37,6	(1,0)	4,2	(0,6)
Korea	41,4	(1,1)	8,4	(0,6)
Luxemburg	28,3	(0,8)	13,4	(0,5)
Mexiko	22,0	(0,9)	21,4	(0,8)
Neuseeland	21,1	(0,8)	26,9	(0,9)
Norwegen	21,1	(0,8)	17,9	(0,8)
Polen	41,2	(1,2)	29,2	(1,3)
Portugal	20,7	(0,9)	20,1	(0,7)
Spanien	24,0	(0,7)	34,0	(1,0)
Schweden	17,7	(0,5)	23,8	(0,6)
Schweiz	20,8	(0,7)	15,7	(0,7)
Vereinigtes Königreich	17,4	(0,6)	15,0	(0,6)
Vereinigte Staaten	25,0	(1,0)	20,2	(1,1)
Ländermittel	24,5	(0,2)	20,0	(0,2)
OECD-Partnerländer				
Albanien	39,7	(0,9)	15,0	(0,8)
Argentinien	21,9	(1,7)	28,4	(2,6)
Brasilien	17,1	(0,7)	31,8	(1,2)
Bulgarien	29,0	(1,2)	40,5	(1,1)
Chile	23,6	(0,9)	28,4	(1,2)
Hongkong – China	33,4	(0,8)	3,3	(0,3)
Indonesien	23,8	(1,1)	14,5	(0,6)
Israel	18,5	(0,9)	45,4	(1,9)
Lettland	36,0	(1,1)	28,0	(1,3)
Liechtenstein	23,9	(2,1)	9,1	(1,7)
Republik Mazedonien	22,9	(0,7)	21,2	(0,6)
Peru	36,9	(1,2)	31,2	(1,0)
Russische Föderation	33,4	(1,0)	30,0	(0,9)
Thailand	32,7	(0,9)	25,4	(0,9)
Niederlande ¹	20,1	(1,2)	20,0	(1,2)

Hinweis: Standardfehler in Klammern.

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

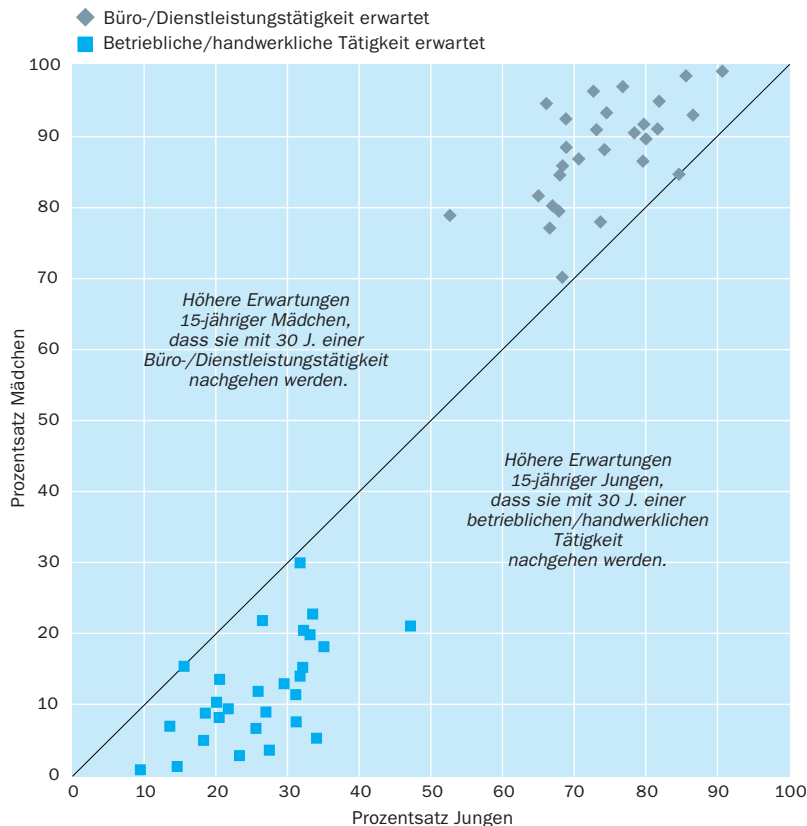
Quelle: OECD PISA 2000-Datenbank.

Indikator A9: Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Schülerleistungen

- In der vierten Klasse übertrifft die Lesekompetenz der Mädchen im Durchschnitt die der Jungen signifikant 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 geschlechtsspezifischen Unterschiede weniger deutlich und 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 einzelnen Fächern stark.
- Mädchen scheinen höhere Erwartungen an ihre künftigen Berufe zu haben als die Jungen, es gibt jedoch bei beiden Geschlechtern große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern.
- 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.

Abbildung A9.1

Erwartungen 15-jähriger Schüler, ob sie mit 30 Jahren einer Büro-/Dienstleistungstätigkeit oder einer betrieblichen/handwerklichen Tätigkeit nachgehen werden, nach Geschlecht (2000)



Quelle: OECD PISA 2000-Datenbank. Tabelle A9.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Politischer Hintergrund

Dieser Indikator untersucht die geschlechtsspezifischen Unterschiede in verschiedenen Fächern und in Bezug auf verschiedene Einstellungen zum Lernen.

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. Beim Bildungsstand (s. Indikatoren A1 und A2) wurden in dieser Hinsicht große Fortschritte erzielt, wengleich in bestimmten Fächern, wie z. B. Mathematik und Informatik, immer noch ein Unterschied zugunsten der Männer besteht (s. Indikator A4).

Nachdem die Frauen ihren Rückstand in vielen Bildungsbereichen aufgeholt und dann die Männer in den OECD-Ländern sogar überholt haben, geben nun 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 Bildungswesen 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, basierend auf den Ergebnissen der PISA-Studie, der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) sowie der IEA-Studie zur politischen Bildung.

Ergebnisse und Erläuterungen

Die PISA-Studie untersuchte, in welchen Berufen sich die Schüler im Alter von 30 Jahren sehen, um ihre Bestrebungen und Erwartungen für die Zukunft kennenzulernen. 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 (s. www.pisa.oecd.org).

Die Hoffnungen und Erwartungen von Schülern hinsichtlich ihrer Zukunft können sich auf ihre schulischen Leistungen und Auswahlentscheidungen auswirken.

Es überrascht wohl nicht allzu sehr, dass die Ergebnisse der PISA-Studie den Schluss nahe legen, dass die Berufe, die Schüler für sich erwarten, mit denen ihrer Eltern im Zusammenhang stehen, obwohl diese Korrelation lediglich schwach bis mäßig ausgebildet 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: 20 Prozent der Mädchen sehen sich in Berufen im Bereich Biowissenschaften oder Gesundheitswesen, verglichen mit nur 7 Prozent der Jungen; Unter den Mädchen erwarten 9 Prozent, in einem Lehrberuf zu sein, unter 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 zugehörigen Gewerben (6 Prozent der Schüler, jedoch weniger als 1 Prozent der Schülerinnen).

Die Tätigkeiten, 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: anspruchsvolle Büro-/Dienstleistungstätigkeit, einfache Büro-/Dienstleistungstätigkeit, anspruchsvolle betriebliche/handwerkliche

Die Mädchen scheinen höhere Erwartungen an ihren künftigen Beruf zu haben als die Jungen, ...

Tätigkeit, einfache betriebliche/handwerkliche Tätigkeit. Ein Vergleich anhand einer Taxonomie, bei der Berufe nach ihrer voraussichtlichen Auswirkung auf zukünftige Einkommen geordnet waren, zeigte, dass in 39 von 42 Ländern die Mädchen höhere Erwartungen an ihre künftigen Berufe zu haben scheinen als die Jungen. Abb. A9.1 illustriert diese Zusammenhänge. Jedes Symbol steht für ein Land, die Rhomben zeigen den Prozentsatz der Schüler, die im Alter von 30 Jahren damit rechnen, einer Büro-/Dienstleistungstätigkeit nachzugehen und die Quadrate den Prozentsatz derjenigen, die sich in einer betrieblichen/handwerklichen Tätigkeit sehen. In Belgien, Dänemark und der Tschechischen Republik rechnen 25 Prozent mehr Mädchen als Jungen im Alter von 30 Jahren mit einer Büro-/Dienstleistungstätigkeit. In Mexiko und Korea scheint ein hoher Prozentsatz von Mädchen und Jungen stark mit einer Büro-/Dienstleistungstätigkeit zu rechnen (über 80 Prozent), wobei es nur geringe Unterschiede in den Erwartungen von Mädchen und Jungen gibt (unter 10 Prozent) (s. Tab. A9.1).

... bei beiden Geschlechtern gibt es jedoch zwischen den einzelnen Ländern erhebliche Unterschiede in den Erwartungen.

Aus Abbildung A9.2 lassen sich hierzu nähere Angaben entnehmen, es wird der Anteil der Schüler bzw. Schülerinnen gezeigt, die später mit einer Büro-/Dienstleistungstätigkeit rechnen, sowohl mit einer anspruchsvollen als auch einer einfachen. 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 einer Büro-/Dienstleistungstätigkeit 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 51 Prozent in Japan (s. Tab. A9.1).

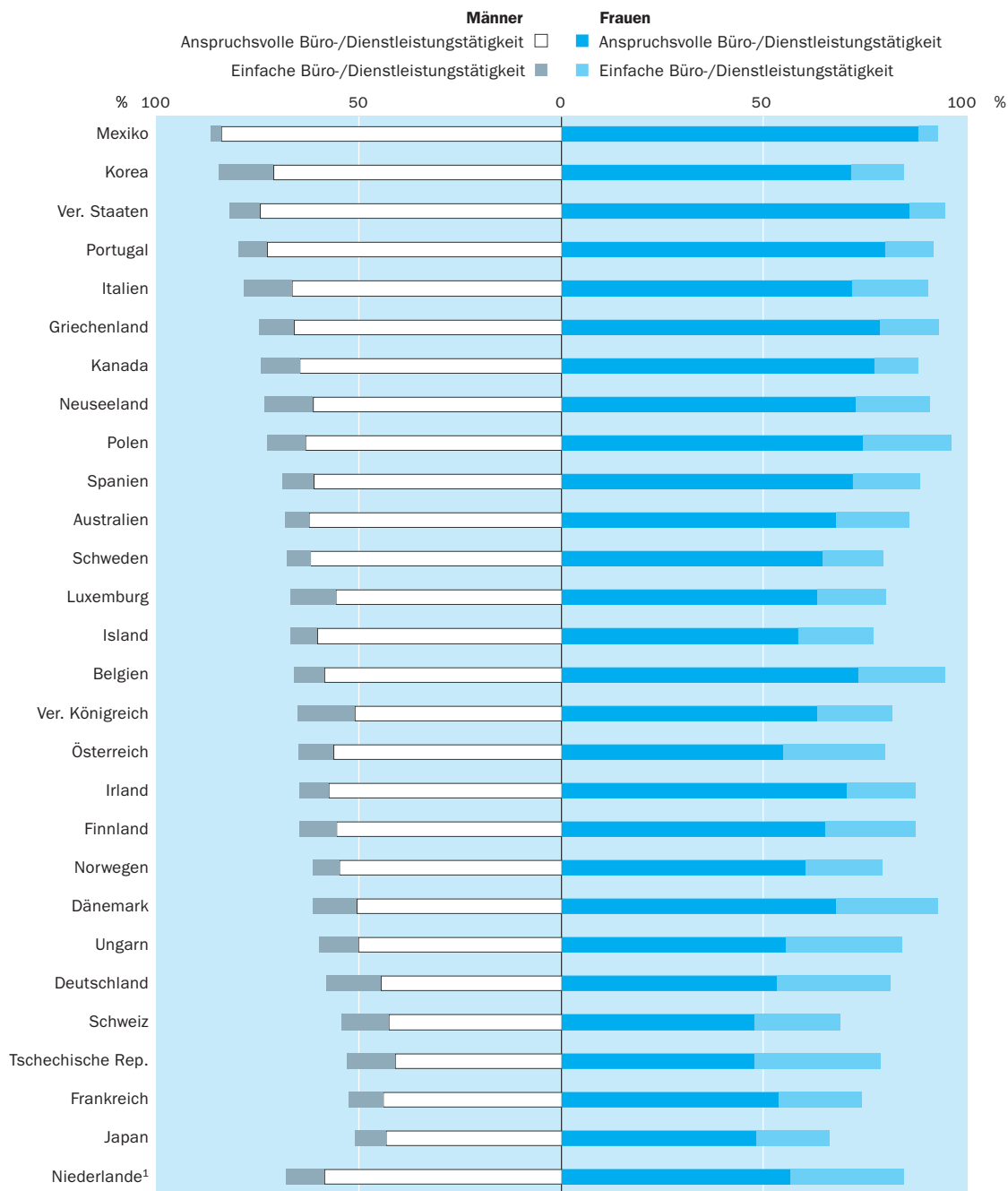
Diese Ergebnisse sind wichtig für die Formulierung entsprechender politischer Maßnahmen. Zusammengefasst legen die Daten der PISA-Studie über die Berufe, die 15-jährige Schülerinnen und Schüler im Alter von 30 Jahren für sich erwarten, und die Daten über die gegenwärtigen geschlechtsspezifischen Entscheidungsmuster hinsichtlich Bildungswegen und Berufen nahe, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den beruflichen Erwartungen 15-Jähriger wahrscheinlich fortauern 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 zu verringern, und soweit dies mit geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen bei den Leistungen und Neigungen der Schüler zusammenhängt, das Leistungsgefälle in bestimmten Fächern zu reduzieren.

In der vierten Klasse übertrifft die Lesekompetenz der Mädchen häufig die der Jungen ...

Durchschnittlich ist es in allen Ländern in der vierten Klasse so, dass die Mädchen die Jungen auf der PISA-Skala der Lesekompetenz übertreffen (Abb. A9.3). Der Unterschied zwischen den Punktzahlen der Mädchen und der Jungen reicht von 8 Punkten in Italien bis zu mehr als 20 Punkten in England, Griechenland, Neuseeland, Norwegen und Schweden (ein Fünftel einer internationalen Standardabweichung). In allen Ländern sind die Unterschiede statistisch signifikant.

Abbildung A9.2

Erwartungen 15-jähriger Schüler, ob sie mit 30 Jahren einer anspruchsvollen oder einfachen Büro-/Dienstleistungstätigkeit nachgehen werden, nach Geschlecht (2000)



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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erwartung einer Büro-/Dienstleistungstätigkeit.

Quelle: OECD PISA 2000-Datenbank, Tabelle A9.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

... und bei den 15-Jährigen ist der Unterschied in den Leseleistungen in der Regel groß.

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 (oder ein Drittel einer internationalen Standardabweichung) (Tab. A9.3 und Abb. A9.4).

Obwohl die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei 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 abschneiden. Die durchschnittliche Differenz zwischen Mädchen und Jungen in der mathematischen Grundbildung beträgt 11 Punkte (ein Zehntel einer internationalen Standardabweichung) (Tab. A9.3 und Abb. A9.4).

...in den Naturwissenschaften sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede jedoch weniger deutlich und 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 in den Naturwissenschaften zu erkennen (Tab. A9.3 und Abb. A9.4).

...und die IEA-Studie zur politischen Bildung stellt nur geringe geschlechtsspezifische Unterschiede in der politischen Bildung fest.

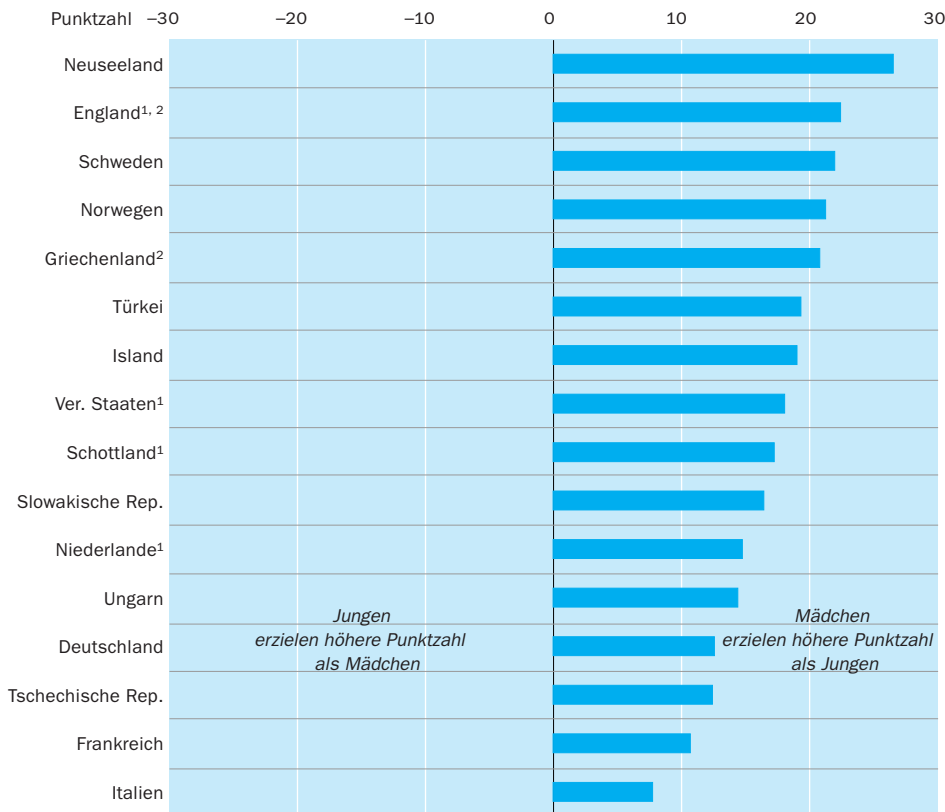
Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der politischen Bildung, wie sie sich aus der IEA-Studie zur politischen Bildung ergeben, sind relativ gering (Tab. A9.4). Der Test zur politischen Bildung, der 1999 mit 14-Jährigen in 28 Ländern durchgeführt wurde, sollte die Kenntnisse der Schüler über grundlegende 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 im 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 geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Lesekompetenz und der mathematischen Grundbildung in allen Ländern recht einheitlich in eine Richtung verlaufen, lässt vermuten, dass die Bildungssysteme oder die Gesellschaften und Kulturen grundlegende Merkmale aufweisen, die derartige geschlechtsspezifische Unterschiede fördern. Die große Variationsbreite bei den einzelnen 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 A9.3

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 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 Größenordnung der Differenz der mittleren Punktzahl von Jungen und Mädchen auf der IGLU-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses.

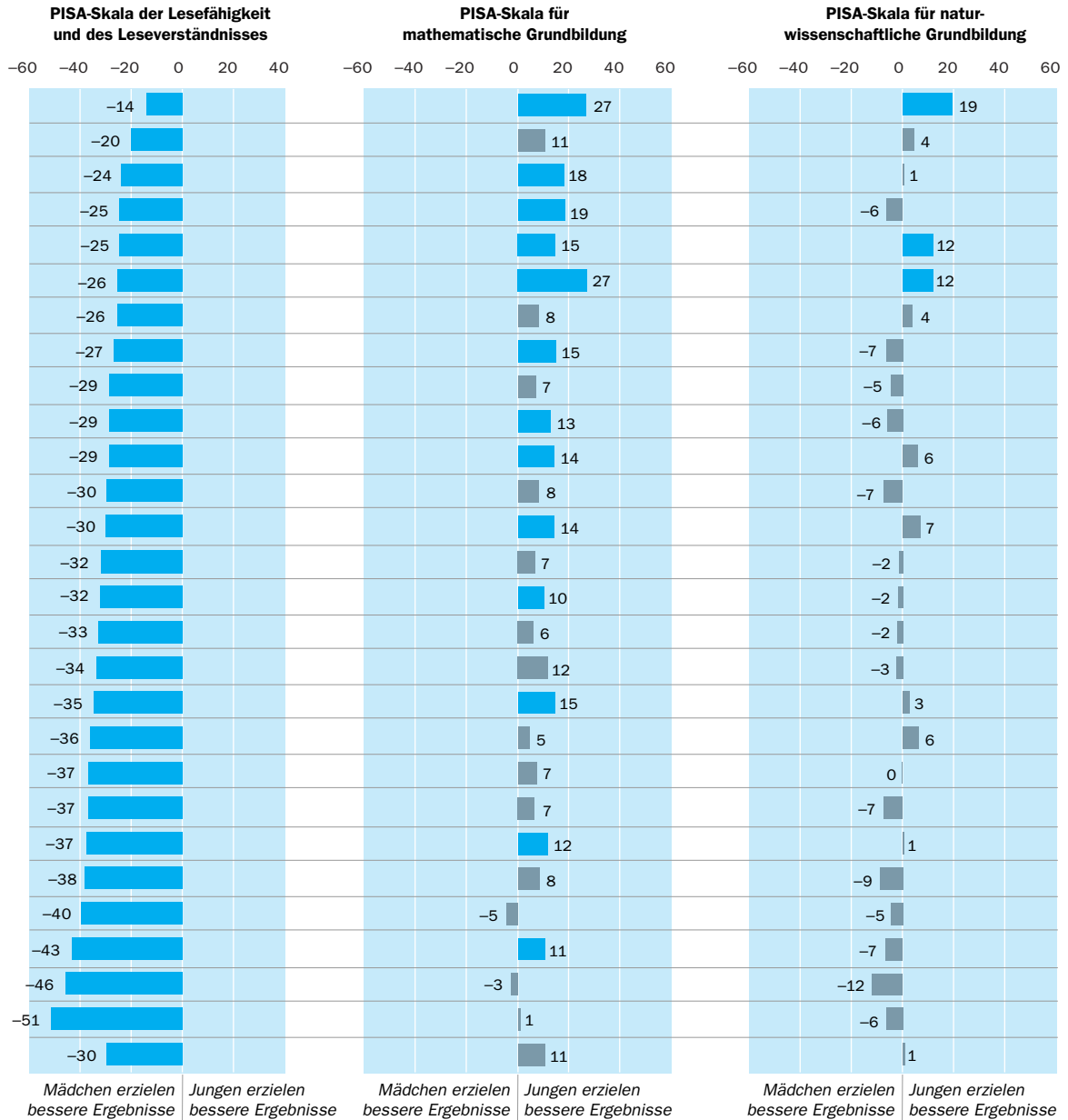
Quelle: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung – IGLU (Progress in Reading Literacy Study – PIRLS) 2001 Tabelle A9.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

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 viel 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 Japan und das Vereinigte 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. A9.3 sowie Indikatoren A6 und A7).

Abbildung A9.4

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 Jungen und Mädchen statistisch signifikant
- Unterschied zwischen Jungen und Mädchen nicht statistisch signifikant



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

Anordnung der Länder in aufsteigender Größenordnung der Differenz der mittleren Punktzahl von Jungen und Mädchen auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses.

Quelle: OECD PISA 2000-Datenbank Tabelle A9.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Kasten A9.1

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 sind 15-jährige Jungen bei der Lesekompetenz eher unter den leistungsschwächsten Schülern anzutreffen (d. h. auf oder unterhalb Stufe 1 der PISA-Skala der Lesekompetenz). 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 mathematische Grundbildung meist besser abschneiden als Mädchen, wäre zu erwarten, dass sich unter den Leistungsschwächsten 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 15 der 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).

Skalen für selbstgesteuertes Lernen

Nicht nur bei den Leistungskenngrößen in bestimmten Fächern ergeben sich geschlechtsspezifische Unterschiede, sondern auch bei den Einstellungen und anderen Kenngrößen im Zusammenhang mit den Lerngewohnheiten. In der PISA-Studie 2000 wurden 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 – ihr selbstgesteuertes Lernverhalten. Die 13 Skalen für selbstgesteuertes Lernen erfassen, wie die Schüler Lernstrategien einsetzen, ihre Motivation, Selbstwahrnehmung und bevorzugten Lernmethoden (s. [Learners for Life: Student Approaches to Learning](#), OECD, 2003). Dieser Indikator arbeitet die Unterschiede zwischen den Geschlechtern auf den Skalen für selbstgesteuertes Lernen (Tab. A9.5) heraus und weist so auf deren relative Stärken und Schwächen hin. Ein gezieltes Eingreifen zur Reduzierung der Unterschiede bei den Lernstrategien bzw. im

Nicht nur bei den Leistungen der Schüler, sondern auch bei ihren Einstellungen, Gewohnheiten und Herangehensweisen an das Lernen gibt es 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 mehr Interesse an Mathematik bekunden ...

...und diese Präferenzen spiegeln sich in den Leistungsprofilen.

Auch hinsichtlich des Selbstvertrauens der Schüler in ihre Fähigkeiten und ihrer Überzeugung vom Nutzen des Lernens sind geschlechtsspezifische Unterschiede erkennbar ...

Lernverhalten der Schüler könnte sich stark auf die Pädagogik auswirken. Einige dieser Kenngrößen sind jedoch nur schwer über die Ländergrenzen hinweg vergleichbar.

Lernstrategien

Die Unterschiede beim Einsatz von Lernstrategien zwischen Mädchen und Jungen könnten mögliche Strategien zur Minderung der geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede aufzeigen. In den meisten Ländern geben 15-jährige Mädchen häufiger als Jungen an, wiederholungsbezogene Strategien zu bevorzugen (z. B. mehrmaliges lautes Vorlesen des Lernstoffes und Auswendiglernen der zentralen Punkte (Tab. A9.5).

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). Eine Ausnahme sind hier Norwegen und Schweden. Das legt nahe, dass Mädchen eher dazu tendieren, beim Lernen eine Selbstbeurteilung vorzunehmen. Andererseits könnte für Jungen eventuell eine generelle Hilfestellung bei der Planung, Organisation und Strukturierung ihres Lernens angebracht sein (Tab. A9.5).

Motivation

In allen Ländern zeigen Mädchen ein stärkeres Interesse am Lesen. Sie lesen meist auch häufiger Bücher, insbesondere Belletristik, und haben mehr Freude am Lesen als Jungen.

Im Gegensatz dazu bekunden die Jungen in fast allen an der Studie beteiligten Ländern mehr Interesse an Mathematik als Mädchen, auch wenn hier die Unterschiede wesentlich geringer sind als beim Lesen. Tatsächlich sind Portugal und Mexiko die einzigen Länder, in denen Mädchen und Jungen ein vergleichbar großes Interesse an Mathematik zeigen.

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 Unterschiede in den Einstellungen könnten anzeigen, dass es Schule und Gesellschaft nicht gelingt, die Motivation und das Interesse an den verschiedenen Fächergruppen bei beiden Geschlechtern gleichermaßen zu fördern.

Selbstwahrnehmung

Weitere Faktoren, die eng mit der Leistung zusammenhängen, und die sich nach Geschlecht unterscheiden, sind das Selbstvertrauen 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 Deutschland, Finnland, Italien, Norwegen, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten besonders ausgeprägt. In der mathematischen Grundbildung haben

Jungen eher eine höhere Selbsteinschätzung als Mädchen, insbesondere in Deutschland, Norwegen, und der Schweiz. Insgesamt und in den meisten Ländern erzielen die Jungen wesentlich höhere Werte bei der allgemeinen Erfolgswirksamkeit, bzw. der Überzeugung, dass die selbst gesetzten Ziele erreicht werden können, als Mädchen. In Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden ist der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen besonders groß (Tab. A9.5).

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. A9.5).

... ebenso wie in den Einstellungen der Schüler zum kooperativen und wettbewerbsorientierten Lernen.

Definitionen und angewandte Methodik

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 von dem 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. A9.2).

Die Daten zur Lesekompetenz von Schülern der 4. Jahrgangsstufe basieren auf der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) (Progress in Reading Literacy Study – PIRLS, 2001).

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. A9.4).

Die Daten zur politischen Bildung basieren auf der 1999 von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführten Studie zur politischen Bildung.

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 (abgeschlossenen) 3 Monate und 16 Jahren und (abgeschlossenen) 2 Monate 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 Punktzahlen für Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung 15-Jähriger ergeben sich aus Leistungsmessungen im Rahmen der von der OECD 2000 durchgeführten Internationalen Schulleistungsstudie (PISA).

22 der 28 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.), Dänemark, Deutschland, Finnland, Irland, Island,

Italien, Korea, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, 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 waren: den flämisch sprechenden Teil Belgiens und Schottland im Vereinigten Königreich. Frankreich, Griechenland, Japan, Kanada und Spanien sowie der französisch sprechende Teil Belgiens und England haben sich an dieser Option nicht beteiligt.

Hinweise zu Standardfehlern, Signifikanztests und multiplen Vergleichen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A9.1

Erwartungen 15-Jähriger hinsichtlich des Berufs, dem sie mit 30 Jahren nachgehen werden, nach Geschlecht (2000)

Erwartungen 15-jähriger Schüler, ob sie später einer Büro-/Dienstleistungstätigkeit oder einer betrieblichen/handwerklichen Tätigkeit nachgehen werden (in %), nach Geschlecht

	Alle Schüler				Jungen				Mädchen			
	Anspruchsvolle Büro-/Dienstleistungstätigkeit	Einfache Büro-/Dienstleistungstätigkeit	Anspruchsvolle betriebliche/handwerkliche Tätigkeit	Einfache betriebliche/handwerkliche Tätigkeit	Anspruchsvolle Büro-/Dienstleistungstätigkeit	Einfache Büro-/Dienstleistungstätigkeit	Anspruchsvolle betriebliche/handwerkliche Tätigkeit	Einfache betriebliche/handwerkliche Tätigkeit	Anspruchsvolle Büro-/Dienstleistungstätigkeit	Einfache Büro-/Dienstleistungstätigkeit	Anspruchsvolle betriebliche/handwerkliche Tätigkeit	Einfache betriebliche/handwerkliche Tätigkeit
OECD-Länder												
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
Ländermittel	62,2	13,9	10,1	13,8	58,4	9,1	18,2	14,4	66,1	18,6	2,1	13,2
OECD-Partnerländer												
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
Hongkong – 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 ¹	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. Beteiligungsquote zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Quelle: OECD PISA 2000-Datenbank.

Tabelle A9.2

Geschlechtsspezifische Leistungen von Schülerinnen und Schülern der 4. Jahrgangsstufe (2001)

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

	Mädchen		Jungen		Differenz ¹	
	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Punktedifferenz	S.F.
OECD-Länder						
Tschechische Republik	543	(2,8)	531	(2,6)	12	(2,8)
England ^{2,3}	564	(3,9)	541	(3,7)	22	(3,3)
Frankreich	531	(2,7)	520	(3,0)	11	(3,3)
Deutschland	545	(2,2)	533	(2,5)	13	(2,7)
Griechenland ³	535	(3,8)	514	(4,0)	21	(3,9)
Ungarn	550	(2,4)	536	(2,5)	14	(3,8)
Island	522	(1,9)	503	(1,5)	19	(2,4)
Italien	545	(2,6)	537	(2,7)	8	(2,5)
Niederlande ²	562	(2,7)	547	(2,8)	15	(2,2)
Neuseeland	542	(4,7)	516	4,2)	27	(5,4)
Norwegen	510	(3,5)	489	(3,4)	21	(3,9)
Schottland ²	537	(3,9)	519	(4,2)	17	(4,0)
Slowakische Republik	526	(3,0)	510	(3,3)	16	(3,0)
Schweden	572	(2,6)	550	(2,5)	22	(2,6)
Türkei	459	(4,0)	440	(3,7)	19	(3,1)
Vereinigte Staaten ²	551	(3,8)	533	(4,9)	18	(4,1)
Ländermittel	536	(0,8)	521	(0,8)	17	(0,8)

Hinweis: Standardfehler in Klammern.

1. Positive Differenzen bedeuten, dass die Mädchen besser als die Jungen abschneiden, während bei negativen Differenzen die Jungen besser als die Mädchen abschneiden. Statistisch signifikante Differenzen durch Fettdruck gekennzeichnet. 2. Richtlinien zur Ausschöpfungsquote der Stichprobe konnten nur unter Berücksichtigung der im Nachrückverfahren einbezogenen Schulen eingehalten werden. 3. Die ‚national definierte Grundgesamtheit‘ erfasst weniger als 95% der ‚angestrebten nationalen Grundgesamtheit‘.

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

Tabelle A9.3

Geschlechtsspezifische Leistungen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler (2000)

Mittlere Leistungen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern auf der PISA-Skala der Lesefähigkeiten und des Leseverständnisses sowie auf den PISA-Skalen mathematische bzw. naturwissenschaftliche Grundbildung

	Lesekompetenz						Mathematische Grundbildung						Naturwissenschaftliche Grundbildung						
	Jungen		Mädchen		Differenz ¹		Jungen		Mädchen		Differenz ¹		Jungen		Mädchen		Differenz ¹		
	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Punkte-differenz	S.F.	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Punkte-differenz	S.F.	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Punkte-differenz	S.F.	
OECD-Länder																			
Australien	513	(4,0)	546	(4,7)	-34	(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)	-26	(5,2)	530	(4,0)	503	(3,7)	27	(5,9)	526	(3,8)	514	(4,3)	12	(6,3)	
Belgien	492	(4,2)	525	(4,9)	-33	(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)	-32	(1,6)	539	(1,8)	529	(1,6)	10	(1,9)	529	(1,9)	531	(1,7)	-2	(1,9)	
Tschechische Rep.	473	(4,1)	510	(2,5)	-37	(4,7)	504	(4,4)	492	(3,0)	12	(5,2)	512	(3,8)	511	(3,2)	1	(5,1)	
Dänemark	485	(3,0)	510	(2,9)	-25	(3,3)	522	(3,1)	507	(3,0)	15	(3,7)	488	(3,9)	476	(3,5)	12	(4,8)	
Finnland	520	(3,0)	571	(2,8)	-51	(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)	-29	(3,4)	525	(4,1)	511	(2,8)	14	(4,2)	504	(4,2)	498	(3,8)	6	(4,8)	
Deutschland	468	(3,2)	502	(3,9)	-35	(5,2)	498	(3,1)	483	(4,0)	15	(5,1)	489	(3,4)	487	(3,4)	3	(4,7)	
Griechenland	456	(6,1)	493	(4,6)	-37	(5,0)	451	(7,7)	444	(5,4)	7	(7,4)	457	(6,1)	464	(5,2)	-7	(5,7)	
Ungarn	465	(5,3)	496	(4,3)	-32	(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)	-40	(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)	-29	(4,6)	510	(4,0)	497	(3,4)	13	(5,1)	511	(4,2)	517	(4,2)	-6	(5,5)	
Italien	469	(5,1)	507	(3,6)	-38	(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)	-30	(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)	-14	(6,0)	559	(4,6)	532	(5,1)	27	(7,8)	561	(4,3)	541	(5,1)	19	(7,6)	
Luxemburg	429	(2,6)	456	(2,3)	-27	(3,8)	454	(3,0)	439	(3,2)	15	(4,7)	441	(3,6)	448	(3,2)	-7	(5,0)	
Mexiko	411	(4,2)	432	(3,8)	-20	(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)	-46	(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)	-43	(4,0)	506	(3,8)	495	(2,9)	11	(4,0)	499	(4,1)	505	(3,3)	-7	(5,0)	
Polen	461	(6,0)	498	(5,5)	-36	(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)	-25	(3,8)	464	(4,7)	446	(4,7)	19	(4,9)	456	(4,8)	462	(4,2)	-6	(4,3)	
Spanien	481	(3,4)	505	(2,8)	-24	(3,2)	487	(4,3)	469	(3,3)	18	(4,5)	492	(3,5)	491	(3,6)	1	(4,0)	
Schweden	499	(2,6)	536	(2,5)	-37	(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)	-30	(4,2)	537	(5,3)	523	(4,8)	14	(5,0)	500	(5,7)	493	(4,7)	7	(5,4)	
Ver. Königreich	512	(3,0)	537	(3,4)	-26	(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)	-29	(4,1)	497	(8,9)	490	(7,3)	7	(5,4)	497	(8,9)	502	(6,5)	-5	(5,3)	
Ländermittel	485	(0,8)	517	(0,7)	-32	(0,9)	506	(1,0)	495	(0,9)	11	(1,2)	501	(0,9)	501	(0,8)	0	(1,0)	
OECD-Partnerländer																			
Brasilien	388	(3,9)	404	(3,4)	-17	(4,0)	349	(4,7)	322	(4,7)	27	(5,6)	376	(4,8)	376	(3,8)	0	(5,6)	
Lettland	432	(5,5)	485	(5,4)	-53	(4,2)	467	(5,3)	460	(5,6)	6	(5,8)	449	(6,4)	472	(5,8)	-23	(5,4)	
Liechtenstein	468	(7,3)	500	(6,8)	-31	(11,5)	521	(11,5)	510	(11,1)	12	(17,7)	484	(10,9)	468	(9,3)	16	(14,7)	
Russische Föd.	443	(4,5)	481	(4,1)	-38	(2,9)	478	(5,7)	479	(6,2)	-2	(4,8)	453	(5,4)	467	(5,2)	-14	(4,5)	
Niederlande ²	517	(4,8)	547	(3,8)	-30	(5,7)	569	(4,9)	558	(4,6)	11	(6,2)	529	(6,3)	529	(5,1)	1	(8,1)	

Hinweis: Standardfehler in Klammern.

1. Positive Differenzen bedeuten, dass die Jungen besser als die Mädchen abschnitten, während bei negativen Differenzen die Mädchen besser als die Jungen abschnitten. Statistisch signifikante Differenzen sind in Fettdruck. 2. Beteiligungsquote zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Quelle: OECD PISA2000-Datenbank.

Tabelle A9.4

Politische Bildung 14-jähriger Schüler und geschlechtsspezifische Unterschiede (1999)

Mittlere Leistungen 14-jähriger Schüler auf Skala der politischen Bildung

OECD-Länder	Jungen		Mädchen		Differenz ¹	
	Mittlere Punktzahl	S.F.	Mittlere Punktzahl	S.F.	Punktendifferenz	S.F.
Australien	101	(1,1)	103	(0,9)	-2	(1,4)
Belgien (frz.) ²	93	(1,3)	97	(1,1)	-5	(1,7)
Tschechische Republik	104	(1,0)	102	(0,8)	2	(1,3)
Dänemark ²	102	(0,7)	99	(0,7)	3	(1,0)
England ³	100	(1,0)	99	(0,8)	0	(1,3)
Finnland	108	(0,8)	110	(0,9)	-2	(1,2)
Deutschland ⁴	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 ²	103	(0,7)	103	(0,6)	1	(0,9)
Polen	109	(1,5)	112	(2,2)	-3	(2,6)
Portugal ⁵	97	(0,9)	96	(0,8)	1	(1,2)
Slowakische Republik	105	(0,9)	105	(0,8)	0	(1,1)
Schweden ³	99	(1,1)	100	(0,8)	-1	(1,3)
Schweiz	100	(0,9)	97	(0,8)	2	(1,2)
Vereinigte Staaten ³	106	(1,3)	107	(1,2)	-2	(1,8)

Hinweis: Standardfehler in Klammern.

1. Positive Differenzen bedeuten, dass die Jungen besser als die Mädchen abschneiden, während bei negativen Differenzen die Mädchen besser als die Jungen abschneiden. Statistisch signifikante Differenzen sind in **Fett**druck. 2. Beteiligungsrate unter Berücksichtigung der im Nachrückverfahren einbezogenen Schulen unter 85 Prozent. 3. Länder mit Erhebungsdatum am Beginn des Schuljahrs. 4. Deckt nicht die Gesamtheit der nationalen Bevölkerung ab. 5. Anstelle Klassenstufe 9 aufgrund des durchschnittlichen Alters Klassenstufe 8 ausgewählt.

Quelle: IEA-Studie zur politischen Bildung (2001).

Tabelle A9.5

Geschlechtsspezifische Unterschiede 15-jähriger Schülerinnen und Schülern beim selbstgesteuerten Lernen (2000)

Unterschiede zwischen 15-jährigen Schülerinnen und Schülern auf den PISA-Indizes für selbstgesteuertes Lernen

	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	
	Differenz ¹	Größe des Effekts	Differenz ¹	Größe des Effekts	Differenz ¹	Größe des Effekts	Differenz ¹	Größe des Effekts	Differenz ¹	Größe des Effekts	Differenz ¹	Größe des Effekts	Differenz ¹	Größe des Effekts
OECD-Länder														
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	-0,02	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	0,05	0,04	-0,05	-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	-0,06	-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	-0,08	-0,34	0,47	0,26	-0,35	-0,01	0,02
Schweiz	-0,16	0,17	0,02	-0,04	-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
Ländermittel	-0,11	0,10	0,06	-0,06	-0,18	0,18	0,02	-0,02	-0,50	0,53	0,18	-0,20	-0,11	0,16
OECD-Partnerländer														
Brasilien	-0,10	0,10	-0,11	0,11	-0,18	0,17	-0,10	0,13	-0,34	0,43	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	0,03	-0,12	0,18
Niederlande ²	-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 besser als die Mädchen abschneiden, während bei negativen Differenzen die Mädchen besser als die Jungen abschneiden. 2. Beteiligungsquote zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Quelle: OECD PISA 2000-Datenbank.

Tabelle A9.5 (Forts.)

Geschlechtsspezifische Unterschiede 15-jähriger Schülerinnen und Schülern beim selbstgesteuerten Lernen (2000)

Unterschiede zwischen 15-jährigen Schülerinnen und Schülern auf den PISA-Indizes für selbstgesteuertes Lernen

	Index des kooperativen Lernens		PISA-Index des wettbewerbsorientierten Lernens		Index der Erfolgswirksamkeit		Index des eigenen Konzepts zur Lesefertigkeit		Index des eigenen Konzepts zur Mathematikfertigkeit		Index zum theorieorientierten Lernen	
	Differenz ¹	Größe des Effekts	Differenz ¹	Größe des Effekts	Differenz ¹	Größe des Effekts	Differenz ¹	Größe des Effekts	Differenz ¹	Größe des Effekts	Differenz ¹	Größe des Effekts
OECD-Länder												
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	0,13	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
Ländermittel	-0,27	0,10	0,18	-0,21	0,14	-0,22	-0,29	0,29	0,25	-0,25	-0,02	0,02
OECD-Partnerländer												
Brasilien	-0,24	0,12	0,21	-0,21	0,06	-0,09	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
Niederlande ²	-0,33	0,20	0,36	-0,34	0,24	-0,44	0,25	0,26	0,65	-0,57	0,12	-0,20

1. Positive Differenzen bedeuten, dass die Jungen besser als die Mädchen abschneiden, während bei negativen Differenzen die Mädchen besser als die Jungen abschneiden. 2. Beteiligungsquote zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Quelle: OECD PISA 2000-Datenbank.

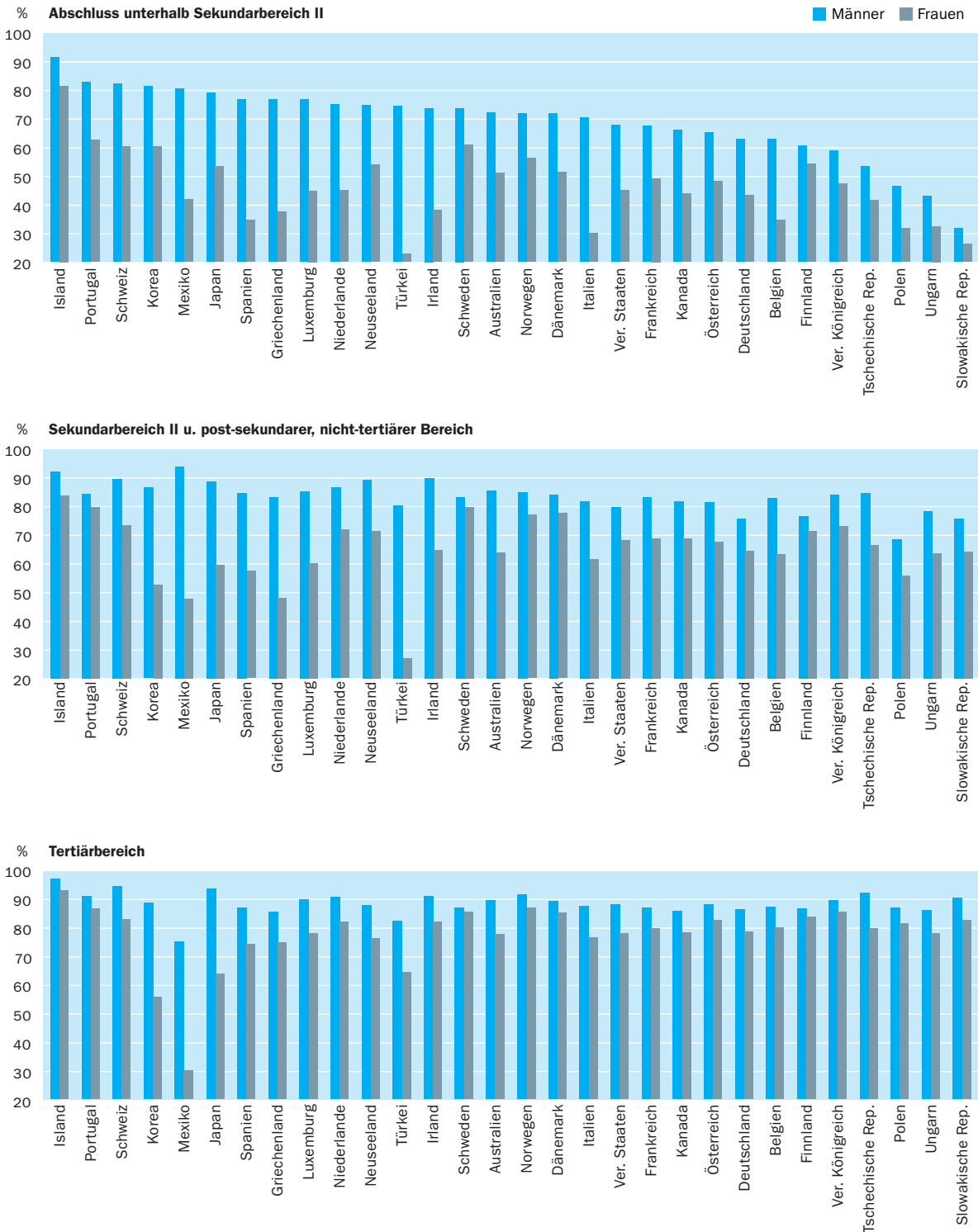
Indikator A10: Erwerbsbeteiligung nach Bildungsstand

- In den meisten OECD-Ländern steigt der jeweilige Erwerbstätigenanteil mit zunehmendem Bildungsstand. Von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen, ist der Erwerbstätigenanteil unter Absolventen des Tertiärbereichs wesentlich höher als der unter Absolventen des Sekundarbereich II. Bei Männern ist der Abstand zwischen den Erwerbstätigenanteilen unter Absolventen des Sekundarbereich II und unter denen ohne einen solchen Abschluss besonders groß.
- Der Erwerbstätigenanteil unter Frauen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II ist besonders niedrig. Der Anteil unter Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A liegt, mit Ausnahme von vier Ländern, überall bei 75 Prozent oder darüber. Er ist jedoch in allen Ländern niedriger als der unter Männern.
- Mit zunehmendem Bildungsstand nimmt der geschlechtsspezifische Unterschied in den Erwerbstätigenanteilen ab. Er beläuft sich auf 23 Prozentpunkte bei Personen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II und 11 Prozentpunkte bei denen mit dem höchsten Bildungsstand.

Abbildung A10.1

Erwerbstätigenanteile nach Bildungsstand (2002)

Anteil der 25- bis 64-Jährigen, die sich in Beschäftigung befinden, in Prozent



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erwerbstätigenanteile unter Männern mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II.

Quelle: OECD, Tabelle A10.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

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 Kosten, wenn die besser Ausgebildeten nicht arbeiten; und da die Bevölkerung in den OECD-Ländern zunehmend älter wird, kann eine intensivere und längere Beschäftigungsbeteiligung 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 Erwerbsverhalten, wobei zuerst die Erwerbstätigenanteile (Zahl der beschäftigten Personen als Prozentsatz der betreffenden Bevölkerung, s. [Definitionen und angewandte Methodik](#)) und anschließend die Arbeitslosenanteile (Zahl der Arbeitslosen als Prozentsatz der betreffenden Bevölkerung, s. [Definitionen und angewandte Methodik](#)) verglichen werden, aufgegliedert nach Geschlecht und im zeitlichen Verlauf. Für die politischen Entscheidungsträger ist es von großer Bedeutung, inwieweit die Kenntnisse und Fähigkeiten der Arbeitskräfte angemessen sind und der Arbeitsmarkt in der Lage ist, die passenden Arbeitsplätze für diese Kenntnisse und Fähigkeiten bereitzustellen.

Ergebnisse und Erläuterungen

Beschäftigungsbeteiligung

Die Unterschiede zwischen den OECD-Ländern bei der Gesamtbeschäftigungsbeteiligung sind hauptsächlich auf die unterschiedliche Beschäftigungsbeteiligung der Frauen zurückzuführen. Die Gesamterwerbstätigenanteile unter 25- bis 64-jährigen Männern liegen zwischen 76 Prozent und darunter in Finnland, Polen, der Slowakischen Republik und Ungarn und 86 Prozent und darüber in Island, Japan, Korea, Neuseeland und der Schweiz (Tab. A10.1a). Im Gegensatz dazu zeigen sich die sehr unterschiedlichen kulturellen und sozialen Gegebenheiten in der großen Bandbreite der Beschäftigungsbeteiligung der Frauen. Sie reicht von 48 Prozent und weniger in Griechenland, Italien, Mexiko, Spanien und der Türkei bis zu mehr als 78 Prozent in Island, Norwegen und Schweden. Längere Zeiten der Ausbildung und der Arbeitslosigkeit sind zwei der Faktoren, die zu diesen Unterschieden beitragen.

Die länderspezifischen Unterschiede der Erwerbstätigenanteile unter Männern sind geringer als unter Frauen.

Im Allgemeinen sind die Erwerbstätigenanteile unter Männern mit höheren Bildungsabschlüssen höher. Mit Ausnahme von Mexiko und Neuseeland, wo ein anderes Muster zu beobachten ist, sind die Erwerbstätigenanteile unter Absolventen des Tertiärbereichs wesentlich höher (im Durchschnitt der OECD-Länder ungefähr 5 Prozentpunkte) als die unter Absolventen des Sekundarbereich II. Dieser Unterschied reicht von wenigen Prozentpunkten bis zu 10 Prozentpunkten und mehr in Deutschland, Finnland, Polen und der Slowakischen Republik. Er könnte hauptsächlich auf die Tatsache zurückzuführen sein, dass weniger gut ausgebildete Arbeitskräfte den Arbeitsmarkt früher verlassen. Diejenigen mit einem höheren Bildungsstand verbleiben in der Regel länger in Beschäftigung (Abb. A10.1).

In den meisten OECD-Ländern steigen die Erwerbstätigenanteile unter den Männern mit zunehmendem Bildungsstand.

Besonders groß ist der Abstand zwischen den Erwerbstätigenanteilen unter Männern mit einem Abschluss des Sekundarbereich II und ohne einen solchen.

Besonders groß ist der Abstand zwischen den Erwerbstätigenanteilen unter 25- bis 64-jährigen Männern mit einem Abschluss des Sekundarbereich II und ohne einen solchen. In 22 von 30 OECD-Ländern beträgt der Unterschied in den Erwerbstätigenanteilen unter denjenigen mit einem Abschluss des Sekundarbereich II und denjenigen ohne einen solchen Abschluss 10 Prozentpunkte oder mehr. Die extremsten Beispiele sind hier die Slowakische sowie die Tschechische Republik und Ungarn, wo zwischen einem Drittel und ungefähr der Hälfte der männlichen Bevölkerung ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II, aber mehr als 80 Prozent mit einem solchen Abschluss beschäftigt sind. Der Unterschied in den Erwerbstätigenanteilen unter Männern mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und denjenigen ohne einen solchen beträgt in Island, Korea, Portugal und der Türkei weniger als sechs Prozentpunkte (Abb. A10.1 und Tab. A10.1a).

Bei den Frauen weisen die Erwerbstätigenanteile nach dem Bildungsstand sogar noch größere Unterschiede auf.

Die Erwerbstätigenanteile unter 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 einen solchen Abschluss besitzen (15 Prozentpunkte oder mehr in 22 der 30 OECD-Länder), sondern auch zwischen denen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und denen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A oder in einem weiterführenden Forschungsprogramm (9 Prozentpunkte oder mehr in 23 Ländern). Ausnahmen bilden hier Japan, Korea, Neuseeland, Portugal und Schweden, wo die Erwerbstätigenanteile unter Frauen mit einem Abschluss des Sekundarbereich II denen unter Frauen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs vergleichbar sind (Unterschiede von ca. 3 bis 7 Prozentpunkten) (Abb. A10.1 und Tab. A10.1a).

Die Erwerbstätigenanteile unter Frauen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II sind besonders niedrig, ...

Die Erwerbstätigenanteile unter Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich I sind besonders niedrig, im Durchschnitt aller OECD-Länder ungefähr 49 Prozent und ca. 35 Prozent oder weniger in Polen, der Slowakischen Republik, der Türkei und Ungarn. Die Anteile unter Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A liegen, mit Ausnahme von Japan, Korea, Mexiko und der Türkei in allen Ländern bei über 75 Prozent. Sie sind jedoch in allen Ländern geringer als die der Männer (Tab. A10.1a).

... der geschlechtsspezifische Unterschied in den Erwerbstätigenanteilen nimmt jedoch mit zunehmendem Bildungsstand ab.

Obwohl auch bei den höchsten Bildungsabschlüssen noch ein Unterschied zwischen den Erwerbstätigenanteilen unter Männern und Frauen besteht, ist er hier weit geringer als bei niedrigeren Bildungsabschlüssen. So verringert sich im Durchschnitt aller OECD-Länder der geschlechtsspezifische Unterschied im Erwerbstätigenanteil mit jeder nächsthöheren Bildungsstufe deutlich: von ca. 23 Prozentpunkten im Bereich unterhalb des Sekundarbereich II auf 19 Prozentpunkte im Sekundarbereich II und 11 Prozentpunkte im Tertiärbereich (Abb. A10.1).

Der Unterschied ist für alle Bildungsniveaus in den einzelnen Ländern recht unterschiedlich. Für Abschlüsse unterhalb des Sekundarbereich II beträgt der Abstand in der Slowakischen Republik und Finnland weniger als 10 Prozentpunkte, in Griechenland, Italien, Spanien und der Türkei jedoch mehr als 40 Prozentpunkte. Auch für Abschlüsse im Sekundarbereich II ist der Unterschied in den nordischen Ländern und Portugal kleiner als 10 Prozentpunkte,

liegt aber in Korea, Griechenland, Mexiko und der Türkei bei über 34 Punkten. Im Tertiärbereich nähern sich die Werte dann meist stark an, mit Ausnahme von Japan, Korea und Mexiko.

Ein Großteil der Unterschiede zwischen den Erwerbstätigenanteilen unter Männern mit unterschiedlichem Bildungsstand ist auf die großen Unterschiede bei der älteren Bevölkerung zurückzuführen. Die sich ergebenden Profile spiegeln eine Reihe von Ursachen wieder. Da das Einkommen normalerweise mit höherem Bildungsstand wächst, besteht für Personen mit einem höheren Bildungsabschluss ein größerer finanzieller Anreiz für eine Erwerbstätigkeit. Daneben 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 technisch mittlerweile überholten Berufen geführt. In Ländern mit gut ausgebauten Rentensystemen mit langer Tradition wurden Personen mit niedrigerem Bildungsstand früher auf dem Arbeitsmarkt aktiv als diejenigen mit höherem Bildungsstand und sind daher, auch unabhängig von anderen Regelungen, häufig schon einige Jahre früher rentenberechtigt. Viele von ihnen sind aufgrund von Vorruhestandsregelungen oder nur begrenzten Beschäftigungsmöglichkeiten aus dem Arbeitsmarkt ausgeschieden. Der Bildungsstand von Frauen und ihre Erwerbsbeteiligung haben seit jeher unterhalb der von Männern gelegen, und trotz beträchtlicher Fortschritte im Laufe der letzten Jahrzehnte belegen die derzeitigen Erwerbstätigenanteile auch weiterhin den Einfluss dieser historischen Faktoren.

Der bildungsbedingte Unterschied in der Beschäftigungsbeteiligung der Männer wird erheblich durch die Unterschiede bei der älteren Bevölkerung beeinflusst.

Arbeitslosenanteile nach Bildungsstand

Anhand der Arbeitslosenanteile 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 des Einzelnen sowohl von den Erfordernissen des Arbeitsmarktes abhängen als auch von dem Angebot an Arbeitskräften mit unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten. Besonders diejenigen mit einem niedrigen 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 niedrigeren Bildungsstand sind häufiger sowohl überhaupt nicht im Arbeitsmarkt als auch arbeitslos.

Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu sein, für Männer im Alter von 25 bis 64 Jahren mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II ungefähr 1,5 Mal so hoch wie für diejenigen mit einem Abschluss des Sekundarbereich II. Ähnlich sieht es im Durchschnitt der OECD-Länder bei den Arbeitslosenanteilen unter den männlichen Absolventen des Sekundarbereich II aus – sie sind ungefähr 1,5 Mal so hoch wie die unter

Mit höherem Bildungsstand gehen die Arbeitslosenanteile zurück.

Absolventen des Tertiärbereich A. Der Zusammenhang zwischen Arbeitslosenanteilen 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.

Höhere Arbeitslosenanteile unter Frauen jeden Bildungsstands sind im Allgemeinen in Griechenland, Italien und Spanien die Regel. Dem gegenüber sind die Arbeitslosenanteile unter Männern jeden Bildungsstands in Irland, Japan, Kanada, Korea, Mexiko, Neuseeland, Norwegen, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten im Allgemeinen höher als die der Frauen. Die Unterschiede bei den Arbeitslosenanteilen unter Männern und Frauen nach Bildungsstand sind in Finnland, Island und den Niederlanden nicht so deutlich ausgeprägt. In Deutschland, Polen, der Türkei und Ungarn weisen Männer mit einem niedrigen Bildungsstand tendenziell höhere Arbeitslosenanteile auf als Frauen, bei den höher Qualifizierten ist das Gegenteil der Fall. Bei den übrigen Ländern ergibt sich über die Bildungsniveaus hinweg ein gemischteres Bild (Tabelle A10.1b).

Die Veränderungen beim Mehrwert von Bildung in Bezug auf Arbeitslosigkeit

Die Unterschiede in den Arbeitslosenanteilen unter denjenigen mit einem niedrigen Bildungsstand verändern sich entsprechend den Gegebenheiten des Arbeitsplatzangebots.

Der Unterschied zwischen dem Arbeitslosenanteil unter den 25- bis 64-Jährigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II und dem Arbeitslosenanteil derjenigen mit diesem Abschluss gilt als Maßstab für den Vorteil, den ein längerer Schulbesuch bis zum Abschluss des Sekundarbereich II mit sich bringt. Dies gilt als der Bildungsstand, der mindestens erreicht sein muss, um eine zufriedenstellende Position auf dem Arbeitsmarkt zu erreichen. Andererseits könnten die Unterschiede bei den Anteilen auch andeuten, dass diejenigen, die nicht den Mindestbildungsstand erreichen, beim Zugang zur Beschäftigung ausgegrenzt oder diskriminiert werden. Je nach der Angebotsstruktur der Arbeitsplätze variiert dieser Unterschied zwischen den einzelnen Ländern sehr stark und wirkt sich meist zu Ungunsten der weniger Qualifizierten aus.

In Griechenland und Korea, sowie in geringerem Maße in Italien, Norwegen, Portugal, Spanien und der Türkei, bringt ein Abschluss des Sekundarbereich II keinen Vorteil bei der Minimierung des Risikos der Arbeitslosigkeit. Hier hat sich die Situation im Verlauf der letzten 10 Jahre geändert (Tab. 10.2b). Das Beschäftigungsangebot, wahrscheinlich in der Landwirtschaft, dem primären Sektor, das keinen Sekundarabschluss erfordert, ist bezogen auf die Struktur des Bildungsstandes der Erwachsenenbevölkerung weiterhin ausreichend. Dies hat sich in den letzten 10 Jahren in diesen Ländern immer wieder bestätigt, ist aber ein relativ neues Phänomen in Norwegen. Es ist auch erwähnenswert, dass 1991 in der Schweiz der Arbeitslosenanteil unter denjenigen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II geringer war als der unter den Absolventen des Sekundarbereich II.

In allen anderen Ländern besteht der Vorteil eines Abschlusses des Sekundarbereich II in einem niedrigeren Arbeitslosenanteil – im Durchschnitt um 1,1 Prozentpunkte. Es gibt hierbei jedoch erhebliche Unterschiede bei den Entwicklungen in den einzelnen Ländern.

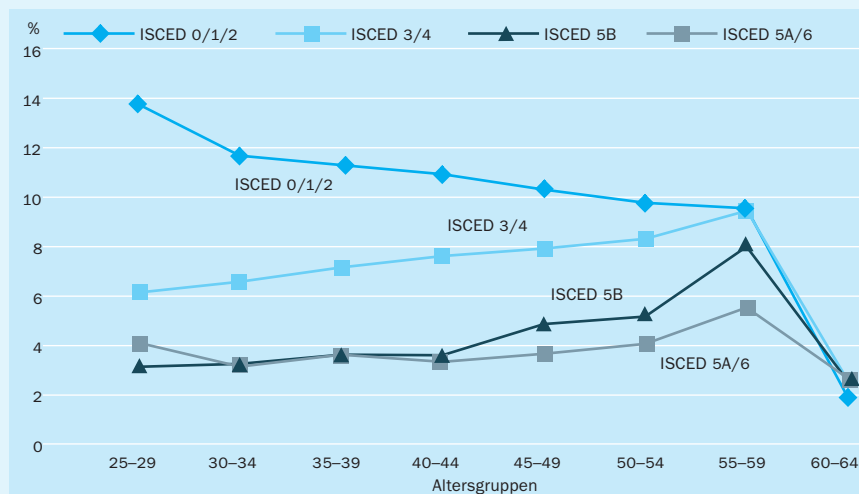
In einigen Ländern wie Deutschland, Japan, Kanada, Schweden, der Schweiz, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten ist der relative Vorteil in Bezug auf die Beschäftigungsaussichten durch einen Abschluss im Sekundarbereich II in den letzten Jahren relativ stabil geblieben. In einigen anderen Ländern jedoch, Australien, Finnland, Österreich, der Türkei und Ungarn, gab es seit 1991 Zeichen gesteigerter Beschäftigungsaussichten für diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II verglichen mit denjenigen ohne einen solchen. In letzter Zeit war dies auch in der Slowakischen Republik zu beobachten. Das Gegenteil zeigte sich in Belgien, Irland und Norwegen. Insgesamt lässt sich jedoch sagen, dass ein Abschluss im Sekundarbereich II im Arbeitsmarkt nicht so einen großen Unterschied wie ein Abschluss im Tertiärbereich ausmacht (Tab. Aro.2b).

Kasten A10.1

Deutschland: Arbeitsmarktrisiko für Absolventen des dualen Systems in vielen Berufen

In Deutschland, wie in anderen Ländern, gehen verschiedene Bildungsniveaus mit unterschiedlichen Anteilen der Beschäftigung, der Arbeitslosigkeit und der Nichterwerbstätigkeit einher (Datenquelle: Europäische Arbeitskräfteerhebung und der nationale Mikrozensus).

Anteil Arbeitsloser an der betreffenden Bevölkerung, nach Bildungsstand und Altersgruppen (2002)



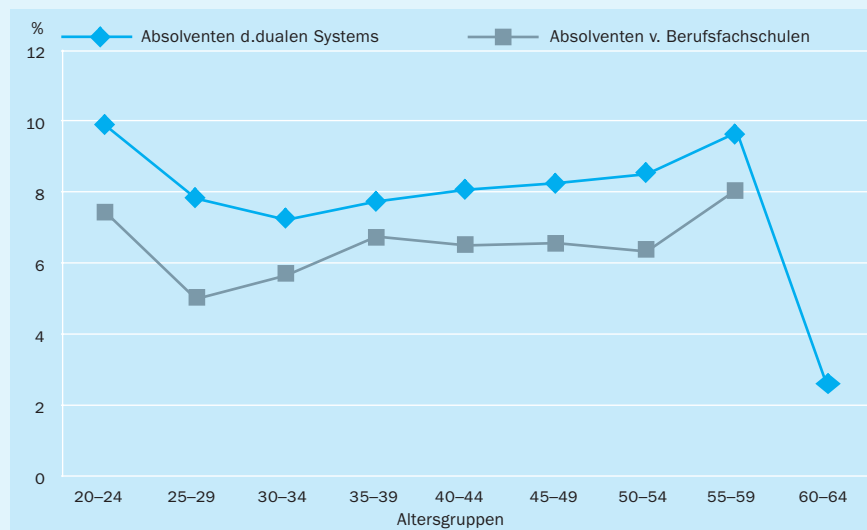
Angesichts der hohen Zahl von Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II ist eine genauere Betrachtung der beruflichen Bildung insbesondere in Ländern wie Deutschland, Österreich und der Schweiz von Interesse, in denen der Berufsausbildung im dualen System (Lernorte Berufsschule und Betrieb) besondere Bedeutung zukommt. Eine Berufsausbildung im dualen System sorgt meist für eine gute Kombination von praktischer und theoretischer Ausbildung, die es den Absolventen leichter macht, im Arbeitsmarkt Fuß zu fassen.

In Deutschland absolvierte 2002 die überwältigende Mehrheit (21,5 Mio.) der 22,8 Mio. 25- bis 64-Jährigen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II als höchstem Bildungsabschluss eine Lehre im dualen System. In der Vergangenheit kam den Abschlüssen der Berufsfachschulen nur untergeordnete Bedeutung zu (1,2 Mio. Absolventen). In den letzten zehn Jahren haben die Berufsfachschulen jedoch zunehmend an Attraktivität gewonnen. Während 1993 ungefähr jeder neunte Teilnehmer an einem berufsbildenden Ausbildungsgang des Sekundarbereich II eine Berufsfachschule besuchte, war es im Schuljahr 2003/2004 schon jeder fünfte.

Die Analyse des Arbeitsmarktstatus von Absolventen des dualen Systems im Vergleich zu den Absolventen der Berufsfachschulen zeigt, dass der Erwerbstätigenanteil unter den 25- bis 64-Jährigen mit einer Lehre (70 Prozent) geringer ist als der unter den Berufsfachschulabsolventen (73 Prozent). Auch hinsichtlich der Personen, die sich nicht im Arbeitsmarkt befinden, zeigen sich Unterschiede. Bei den Absolventen einer Lehre liegt der Prozentsatz derjenigen, die sich nicht am Erwerbsleben beteiligen, bei 23 Prozent, bei den Berufsfachschulabsolventen bei 21 Prozent. Auch für die Jahre vor 2002 gelten ähnliche Ergebnisse.

Der Prozentsatz der Arbeitslosen, aufgegliedert nach Altersgruppen, differiert auch stark. In allen Altersgruppen ist dieser Anteil unter den Absolventen einer Lehre höher als unter den Berufsfachschulabsolventen. Der Unterschied ist in der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen besonders deutlich. In dieser Altersgruppe beträgt der Anteil der Arbeitslosen unter den Absolventen einer Lehre 10 Prozent gegenüber 7 Prozent unter den Berufsfachschulabsolventen. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich für die Altersgruppe der 25- bis 29-Jährigen mit Anteilen von 8 bzw. 5 Prozent. Dies mag darin begründet sein, dass die Absolventen des dualen Systems und die der Berufsfachschulen in unterschiedlichen Berufsfeldern tätig sind.

Arbeitslosenanteil unter Absolventen des Sekundarbereich II, nach Altersgruppen (2002)



Mehr als die Hälfte der 20- bis 24-jährigen Absolventen einer Lehre (54 Prozent) sind in den zehn am häufigsten gewählten Berufsfeldern tätig (gemäß der nationalen Berufsklassifikation: Büroberufe/Kaufmännische Angestellte, Übrige Gesundheitsdienstberufe, Sicherheitsberufe, Verkaufspersonal, Groß- und Einzelhandelskaufleute/Ein- und Verkaufsfachleute, Elektroberufe, Fahr-, Flugzeugbau- und wartungsberufe, Soziale Berufe, Ausbauberufe, Maschinenbau- und -wartungsberufe). Eine Analyse der Arbeitslosenanteile zeigt beträchtliche Unterschiede zwischen den Berufen auf. Für Sicherheitsberufe und Büroberufe/kaufmännische Angestellte (jeweils 6 Prozent) bestehen anscheinend recht gute Beschäftigungsmöglichkeiten. In den Ausbauberufen ist dagegen eine recht hohe Anzahl von Jugendlichen (18 Prozent) arbeitslos. Darüber hinaus ist der Anteil der Arbeitslosen in der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen in den meisten dieser zehn Berufsfelder höher als der Anteil in der Altersgruppe der 25- bis 64-Jährigen in den gleichen Berufsfeldern. Eine eingehendere Untersuchung ist erforderlich, um festzustellen, ob den jungen Arbeitslosen der Übergang in das Arbeitsleben in Berufen gelingt, die ihrer Ausbildung entsprechen oder ob sie sich anderen Berufen zuwenden. Die hohe Zahl von Absolventen einer Lehre, die als Kraftfahrzeugführer oder Bote beschäftigt sind, könnte Letzteres nahe legen.

Eine entsprechende Analyse von Berufsfachschulabsolventen nach Berufen ist nicht möglich, da deren erheblich geringere Gesamtzahl zu unzureichend zuverlässigen Stichprobengrößen führen würde.

Eine Betrachtung der Vorteile eines Abschlusses im Tertiärbereich im Vergleich zu einem Abschluss im Sekundarbereich II bestätigt im Allgemeinen den erwarteten Trend, in einigen Ländern gibt es jedoch bedeutende Abweichungen. In sieben OECD-Ländern (Dänemark, Korea, Luxemburg, Neuseeland, den Niederlanden, der Schweiz und der Türkei) übertraf 2002 die Arbeitslosenanteil unter den Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich den unter den Absolventen des Sekundarbereich II. Dies ist ein Phänomen der jüngsten Zeit.

Ein höherer Bildungsstand garantiert nicht immer einen niedrigeren Arbeitslosenanteil.

Betrachtet man alle OECD-Länder seit 1995 so hat sich im Durchschnitt der Vorteil einer Ausbildung im Tertiärbereich in Form niedrigerer Arbeitslosenanteile leicht verringert. 2002 waren die Arbeitslosenanteile unter Absolventen des Tertiärbereichs im Durchschnitt 1,4 Prozentpunkte niedriger als die unter denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, 1995 betrug die Differenz 1,9 Prozentpunkte. Am offensichtlichsten war diese Entwicklung in Dänemark, Portugal, der Schweiz und der Türkei. Andererseits gibt es aber auch Beispiele für die gegenläufige Entwicklung, mit größeren Arbeitsmarktchancen für Absolventen des Tertiärbereichs, z. B. in Österreich und Deutschland (Tab. A10.2b).

Die Daten stammen aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen.

Definitionen und angewandte Methodik

Der Arbeitslosenanteil ist die Zahl der Arbeitslosen als Prozentsatz der betreffenden Bevölkerung.

Der Erwerbstätigenanteil ist die Zahl beschäftigter Personen als Prozentsatz der betreffenden Bevölkerung.

Die Quote derjenigen, die sich nicht im Arbeitsmarkt befinden, ist die Zahl derjenigen, die sich nicht im Arbeitsmarkt befinden, als Prozentsatz der betreffenden Bevölkerung.

Arbeitslose werden definiert als Personen, die keinen Arbeitsplatz haben, aktiv einen Arbeitsplatz suchen und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Erwerbstätige 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. Diejenigen, die nicht im Arbeitsmarkt sind, sind weder beschäftigt, noch arbeitslos.

Für die Tabellen A10.1(a, b, c) und A10.2(a, b, c) wurde die Bevölkerung nach Bildungsstand den folgenden drei Gruppen zugeordnet: beschäftigt, arbeitslos, nicht im Arbeitsmarkt.

Die Angabe des Bildungsstandes richtet sich nach den Definitionen laut ISCED-97.

Tabelle A10.1a

Erwerbstätigenanteile und Bildungsstand (2002)

25- bis 64-Jährige in Beschäftigung als Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, nach Bildungsstand und Geschlecht

		Elementar- und Primar- bereich	Sekundar- bereich I	Sekundärbereich II			Post- sekundärer, nicht- tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Alle Bildungs- bereiche zusammen
				ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang/3B	ISCED 3A		Tertiär- bereich B	Tertiärbereich A und weiter- führende Forschungs- programme	
		-1	-2	-3	-4	-5	-6	-7	-8	-9
OECD-Länder										
Australien	Männer	x(2)	72	a	87	85	x(5)	87	91	83
	Frauen	x(2)	51	a	65	64	x(5)	73	81	63
Österreich	Männer	x(2)	65	a	82	77	85	86	91	80
	Frauen	x(2)	48	a	65	66	84	81	85	64
Belgien	Männer	49	74	a	83	83	87	87	88	77
	Frauen	25	45	a	59	65	68	79	82	57
Kanada	Männer	55	72	a	x(5)	82	83	86	86	81
	Frauen	31	51	a	x(5)	68	71	78	79	69
Tschechische Rep.	Männer	a	55	x(4)	83	88	x(5)	x(8)	92	84
	Frauen	a	42	x(4)	62	71	x(5)	x(8)	80	64
Dänemark	Männer	a	73	x(2)	85	84	79	88	92	83
	Frauen	a	52	x(2)	78	71	92	86	84	74
Finnland	Männer	x(2)	61	a	a	77	a	84	89	76
	Frauen	x(2)	54	a	a	72	a	83	85	72
Frankreich	Männer	57	77	83	85	83	a	88	86	79
	Frauen	43	56	67	74	71	a	80	80	64
Deutschland	Männer	54	65	a	76	63	84	84	88	77
	Frauen	33	45	a	64	54	75	78	80	62
Griechenland	Männer	75	84	86	85	83	86	81	88	81
	Frauen	36	42	51	51	45	61	73	76	47
Ungarn	Männer	18	46	a	78	79	80	a	86	71
	Frauen	8	35	a	61	66	69	a	78	56
Island	Männer	92	92	93	a	91	95	95	98	93
	Frauen	81	82	85	a	84	85	92	94	86
Irland	Männer	64	86	a	a	89	91	91	91	84
	Frauen	30	47	a	a	63	70	80	84	60
Italien	Männer	52	79	80	85	82	85	x(8)	88	77
	Frauen	18	39	56	62	61	73	x(8)	77	46
Japan	Männer	x(2)	79	a	x(5)	89	x(9)	94	94	89
	Frauen	x(2)	53	a	x(5)	60	x(9)	62	68	60
Korea	Männer	79	84	a	x(5)	87	a	90	88	86
	Frauen	60	60	a	x(5)	53	a	56	56	56
Luxemburg	Männer	73	83	87	85	88	81	87	92	84
	Frauen	46	44	42	60	68	49	80	77	57
Mexiko	Männer	78	95	a	94	a	a	82	67	81
	Frauen	41	48	a	48	a	a	36	23	42
Niederlande	Männer	63	82	x(4)	86	91	82	91	91	84
	Frauen	35	50	x(4)	71	74	76	80	82	64
Neuseeland	Männer	x(2)	75	a	91	87	90	86	90	86
	Frauen	x(2)	54	a	73	71	73	75	79	69
Norwegen	Männer	a	73	a	85	86	88	94	92	85
	Frauen	a	57	a	77	77	80	89	87	78
Polen	Männer	x(2)	46	65	a	74	80	x(8)	87	67
	Frauen	x(2)	32	47	a	61	69	x(8)	82	55
Portugal	Männer	82	88	x(5)	x(5)	85	x(5)	84	93	84
	Frauen	60	77	x(5)	x(5)	80	x(5)	78	90	67
Slowakische Rep.	Männer	5	33	x(4)	71	83	x(5)	83	91	73
	Frauen	3	27	x(4)	58	70	x(5)	78	83	60
Spanien	Männer	69	86	a	89	83	a	88	87	81
	Frauen	28	44	a	57	58	a	68	76	48
Schweden	Männer	67	80	a	x(5)	83	x(7)	85	89	83
	Frauen	51	69	a	x(5)	80	x(7)	83	88	79
Schweiz	Männer	73	85	96	91	83	89	95	94	91
	Frauen	56	62	66	73	74	81	85	82	73
Türkei	Männer	74	78	a	80	81	a	x(8)	83	77
	Frauen	23	17	a	30	26	a	x(8)	65	26
Ver. Königreich	Männer	a	59	83	83	88	x(9)	88	90	82
	Frauen	a	48	70	74	77	x(9)	84	86	72
Vereinigte Staaten	Männer	67	69	x(5)	x(5)	80	x(5)	86	89	82
	Frauen	39	49	x(5)	x(5)	68	x(5)	77	79	69
Ländermittel	Männer	62	73	84	84	83	85	88	89	81
	Frauen	37	49	61	63	66	73	76	78	62
OECD-Partnerländer										
Israel	Männer	28	63	x(5)	x(5)	73	x(7)	80	84	74
	Frauen	10	29	x(5)	x(5)	60	x(7)	70	80	60

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. Zur Beschreibung der Bildungsbereiche laut ISCED-97, der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge sowie der landesspezifischen Datenquellen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A10.1b

Arbeitslosenanteile und Bildungsstand (2002)

25- bis 64-jährige Arbeitslose als Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, nach Bildungsstand und Geschlecht

		Elementar- und Primar- bereich	Sekundar- bereich I	Sekundärbereich II			Post- sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Alle Bildungs- bereiche zusammen
				ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang/3B	ISCED 3A		Tertiär- bereich B	Tertiärbereich A und weiter- führende Forschungs- programme	
		-1	-2	-3	-4	-5	-6	-7	-8	-9
OECD-Länder										
Australien	Männer	x(2)	6,8	a	2,9	4,3	x(5)	4,1	2,6	4,5
	Frauen	x(2)	3,4	a	3,6	3,2	x(5)	3,7	2,0	3,1
Österreich	Männer	x(2)	5,9	a	3,2	1,5	2,6	1,0	2,2	3,2
	Frauen	x(2)	2,9	a	2,5	2,7	1,5	1,0	2,4	2,5
Belgien	Männer	6,7	5,3	a	6,5	3,6	5,9	2,6	3,1	4,5
	Frauen	4,5	6,0	a	6,4	4,8	4,6	2,8	3,9	4,6
Kanada	Männer	7,8	8,6	a	x(5)	5,8	5,9	5,4	4,5	5,9
	Frauen	4,5	5,7	a	x(5)	5,0	5,1	3,9	3,9	4,6
Tschechische Rep.	Männer	a	14,8	x(4)	4,4	2,2	x(5)	x(8)	1,6	4,2
	Frauen	a	8,6	x(4)	7,2	3,9	x(5)	x(8)	1,6	5,6
Dänemark	Männer	a	3,5	x(2)	2,9	1,4	7,2	3,5	3,2	3,1
	Frauen	a	4,6	x(2)	2,7	2,9	4,7	2,5	4,8	3,2
Finnland	Männer	x(2)	8,0	a	a	7,4	a	4,8	3,1	6,5
	Frauen	x(2)	8,1	a	a	7,0	a	4,8	3,1	6,2
Frankreich	Männer	6,0	9,8	4,4	3,8	6,0	a	5,0	4,8	5,8
	Frauen	5,4	9,4	7,0	6,7	6,0	a	3,9	4,8	6,4
Deutschland	Männer	17,7	12,8	a	8,1	5,4	5,2	3,9	3,6	7,4
	Frauen	7,7	6,4	a	6,5	3,7	3,9	4,7	3,8	5,9
Griechenland	Männer	3,4	5,6	5,4	7,2	4,4	5,9	4,6	3,6	4,3
	Frauen	3,9	8,8	9,7	16,1	7,8	12,6	8,4	7,0	6,6
Ungarn	Männer	7,1	6,2	a	4,4	2,7	1,9	a	1,0	4,0
	Frauen	2,5	3,1	a	3,7	2,3	4,7	a	1,5	2,7
Island	Männer	a	3,0	1,8	a	2,7	1,8	2,8	1,2	2,3
	Frauen	a	2,7	3,3	a	2,5	1,5	1,0	1,7	2,3
Irland	Männer	5,6	4,0	a	a	2,8	1,7	2,3	1,9	3,3
	Frauen	1,7	2,5	a	a	2,0	2,3	1,4	1,1	1,9
Italien	Männer	4,8	5,2	3,6	3,0	4,1	6,6	x(8)	3,3	4,5
	Frauen	3,2	6,1	9,3	5,5	5,6	10,5	x(8)	5,9	5,4
Japan	Männer	x(2)	6,8	a	x(5)	5,1	x(9)	4,3	3,1	4,8
	Frauen	x(2)	2,6	a	x(5)	3,2	x(9)	3,1	2,7	3,0
Korea	Männer	2,2	2,7	a	x(5)	2,8	a	4,2	2,6	2,8
	Frauen	0,7	1,0	a	x(5)	1,1	a	1,9	1,1	1,1
Luxemburg	Männer	2,5	1,1	n	0,7	1,0	1,6	3,6	0,8	1,4
	Frauen	2,3	3,4	1,1	1,5	0,4	n	n	2,3	1,8
Mexiko	Männer	2,5	1,5	a	1,7	a	a	2,1	1,1	2,2
	Frauen	1,5	0,5	a	0,5	a	a	0,2	0,1	1,2
Niederlande	Männer	2,8	2,4	x(4)	1,4	1,6	1,7	1,1	1,9	1,9
	Frauen	2,1	2,2	x(4)	1,9	2,1	2,7	1,7	2,0	2,1
Neuseeland	Männer	x(2)	4,7	a	2,1	3,2	3,0	3,3	3,0	3,2
	Frauen	x(2)	3,0	a	3,9	2,1	3,9	2,7	2,4	2,9
Norwegen	Männer	a	2,4	a	2,8	3,0	1,4	1,5	2,2	2,5
	Frauen	a	2,1	a	2,2	2,0	2,9	2,1	1,7	2,0
Polen	Männer	x(2)	17,1	16,4	a	10,2	9,6	x(8)	5,1	13,5
	Frauen	x(2)	11,2	16,9	a	12,0	9,8	x(8)	6,1	12,3
Portugal	Männer	3,0	3,6	x(5)	x(5)	3,5	x(5)	4,5	1,8	3,1
	Frauen	3,4	5,0	x(5)	x(5)	4,0	x(5)	2,8	4,8	3,8
Slowakische Rep.	Männer	35,8	28,8	x(4)	14,8	8,2	x(5)	6,3	3,1	12,9
	Frauen	19,8	16,0	x(4)	14,4	8,5	x(5)	5,3	3,1	11,2
Spanien	Männer	6,5	6,5	a	5,2	5,0	a	4,7	4,7	5,8
	Frauen	5,8	10,1	a	12,1	8,6	a	10,4	8,4	8,3
Schweden	Männer	3,8	4,5	a	x(5)	4,5	x(7)	3,3	3,2	4,0
	Frauen	4,4	3,9	a	x(5)	3,3	x(7)	2,4	2,1	3,1
Schweiz	Männer	2,0	4,6	c	1,7	1,5	1,7	1,0	2,3	2,0
	Frauen	4,8	2,7	1,3	2,1	2,1	2,1	0,9	2,9	2,3
Türkei	Männer	7,9	7,4	a	6,3	6,1	a	x(8)	5,7	7,3
	Frauen	1,3	3,1	a	5,2	5,2	a	x(8)	6,5	2,3
Ver. Königreich	Männer	a	6,8	4,5	3,5	3,1	x(9)	2,6	2,5	3,8
	Frauen	a	3,2	3,4	2,9	2,4	x(9)	1,5	1,8	2,7
Vereinigte Staaten	Männer	6,9	7,9	x(5)	x(5)	5,3	x(5)	3,8	2,8	4,7
	Frauen	5,1	5,5	x(5)	x(5)	3,7	x(5)	2,5	2,1	3,3
Ländermittel	Männer	7,1	6,9	6,0	4,3	4,1	4,0	3,5	2,9	4,6
	Frauen	4,5	5,1	6,5	5,4	4,1	4,9	3,2	3,3	4,1
OECD-Partnerländer										
Israel	Männer	6,1	10,2	x(5)	x(5)	6,9	x(7)	6,4	5,2	7,0
	Frauen	2,0	4,7	x(5)	x(5)	7,7	x(7)	5,4	5,1	5,9

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. c deutet darauf hin, dass zu wenige Daten zur Verfügung stehen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

Quelle: OECD. Zur Beschreibung der Bildungsbereiche laut ISCED-97, der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge sowie der landesspezifischen Datenquellen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A10.1c

Anteil der Bevölkerung, die sich nicht im Arbeitsmarkt befindet und Bildungsstand (2002)

25- bis 64-Jährige, die sich nicht im Arbeitsmarkt befinden, als Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 24 bis 64 Jahren, nach Bildungsstand und Geschlecht

		Elementar- und Primar- bereich	Sekundar- bereich I	Sekundärbereich II			Post- sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Alle Bildungs- bereiche zusammen
				ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang/3B	ISCED 3A		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiter- führende Forschungs- programme	
		-1	-2	-3	-4	-5	-6	-7	-8	-9
OECD-Länder										
Australien	Männer	x(2)	21	a	10	11	x(5)	8	7	13
	Frauen	x(2)	45	a	32	33	x(5)	23	17	34
Österreich	Männer	x(2)	29	a	15	21	13	13	7	17
	Frauen	x(2)	49	a	32	31	15	18	13	33
Belgien	Männer	44	21	a	11	13	7	11	9	19
	Frauen	71	49	a	34	30	27	18	15	38
Kanada	Männer	38	20	a	x(5)	12	11	8	10	13
	Frauen	64	44	a	x(5)	27	24	18	17	26
Tschechische Rep.	Männer	a	30	x(4)	12	10	x(5)	x(8)	6	12
	Frauen	a	49	x(4)	31	25	x(5)	x(8)	19	30
Dänemark	Männer	a	24	x(2)	12	15	14	9	5	14
	Frauen	a	44	x(2)	19	26	3	12	12	22
Finnland	Männer	x(2)	31	a	a	16	a	11	8	18
	Frauen	x(2)	38	a	a	22	a	13	12	22
Frankreich	Männer	37	13	12	11	11	a	7	9	15
	Frauen	52	35	26	19	23	a	16	16	29
Deutschland	Männer	29	23	a	16	32	11	12	8	16
	Frauen	59	49	a	29	42	21	18	17	32
Griechenland	Männer	22	10	9	8	13	9	14	8	15
	Frauen	60	49	40	33	47	26	19	17	46
Ungarn	Männer	75	48	a	17	18	18	a	13	25
	Frauen	89	62	a	35	32	27	a	20	42
Island	Männer	8	5	5	a	6	3	2	1	4
	Frauen	19	16	12	a	14	13	7	4	12
Irland	Männer	30	10	a	a	8	7	7	7	13
	Frauen	68	50	a	a	35	27	19	15	39
Italien	Männer	43	16	16	12	14	9	x(8)	9	19
	Frauen	79	55	35	32	33	16	x(8)	17	49
Japan	Männer	x(2)	14	a	x(5)	6	x(9)	2	3	6
	Frauen	x(2)	44	a	x(5)	37	x(9)	35	30	37
Korea	Männer	19	14	a	x(5)	10	a	5	9	11
	Frauen	39	39	a	x(5)	46	a	42	43	43
Luxemburg	Männer	25	15	13	15	11	17	9	8	15
	Frauen	52	53	57	38	31	51	20	21	42
Mexiko	Männer	20	4	a	4	a	a	16	32	16
	Frauen	58	52	a	52	a	a	64	77	57
Niederlande	Männer	34	16	x(4)	13	8	16	8	7	14
	Frauen	63	47	x(4)	27	24	22	19	16	34
Neuseeland	Männer	x(2)	20	a	7	10	7	11	7	11
	Frauen	x(2)	43	a	23	27	23	23	18	28
Norwegen	Männer	a	25	a	12	11	11	5	6	12
	Frauen	a	41	a	21	21	17	9	11	20
Polen	Männer	x(2)	37	19	a	15	10	x(8)	8	20
	Frauen	x(2)	57	36	a	27	21	x(8)	12	33
Portugal	Männer	15	9	x(5)	x(5)	12	x(5)	11	5	13
	Frauen	36	18	x(5)	x(5)	16	x(5)	19	5	29
Slowakische Rep.	Männer	59	38	x(4)	14	9	x(5)	11	6	14
	Frauen	77	57	x(4)	28	22	x(5)	17	14	29
Spanien	Männer	24	8	a	6	12	a	7	9	13
	Frauen	66	46	a	30	34	a	21	15	44
Schweden	Männer	29	16	a	x(5)	12	x(7)	11	8	13
	Frauen	45	27	a	x(5)	17	x(7)	15	10	18
Schweiz	Männer	25	10	4	8	16	9	4	4	7
	Frauen	39	36	33	25	24	17	14	15	25
Türkei	Männer	18	15	a	13	13	a	x(8)	12	16
	Frauen	75	80	a	65	69	a	x(8)	29	71
Ver. Königreich	Männer	a	34	12	13	9	x(9)	9	7	14
	Frauen	a	49	26	23	20	x(9)	14	12	25
Vereinigte Staaten	Männer	27	23	x(5)	x(5)	15	x(5)	10	8	14
	Frauen	56	46	x(5)	x(5)	28	x(5)	21	19	27
Ländermittel	Männer	31	20	11	11	13	11	9	8	14
	Frauen	58	46	33	31	30	22	21	19	34
OECD-Partnerländer										
Israel	Männer	66	27	x(5)	x(5)	20	x(7)	13	11	19
	Frauen	88	66	x(5)	x(5)	33	x(7)	24	15	34

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. Zur Beschreibung der Bildungsbereiche laut ISCED-97, der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge sowie der landesspezifischen Datenquellen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A10.2a

Entwicklungen der Erwerbstätigenanteile nach Bildungsstand (1991-2002)

25- bis 64-Jährige, die sich in Beschäftigung befinden, als Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, nach Bildungsstand

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002
OECD-Länder								
Australien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	54	60	59	59	61	60	60
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	71	75	76	76	77	78	78
	Tertiärbereich	81	83	84	82	83	83	83
Österreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	52	56	53	53	54	54	55
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	73	77	75	76	75	75	75
	Tertiärbereich	88	88	86	87	87	86	86
Belgien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	49	47	47	49	51	49	49
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	75	72	72	75	75	74	74
	Tertiärbereich	85	84	84	85	85	84	84
Kanada	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	55	53	54	55	55	55	55
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	75	74	74	75	76	76	76
	Tertiärbereich	82	81	82	82	83	82	82
Tschechische Republik	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	56	50	47	47	47	45
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	82	78	76	76	76	76
	Tertiärbereich	m	92	89	87	87	88	87
Dänemark	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	62	61	61	62	62	62	61
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	81	76	79	81	81	81	81
	Tertiärbereich	89	89	87	88	88	87	87
Finnland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	64	54	56	59	57	58	58
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	78	70	73	74	75	75	74
	Tertiärbereich	88	81	83	85	84	85	85
Frankreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	58	57	56	56	57	58	58
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	78	76	75	75	76	77	77
	Tertiärbereich	85	82	82	82	83	84	83
Deutschland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	51	49	48	49	51	52	51
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	74	71	69	70	70	71	70
	Tertiärbereich	86	84	83	83	84	83	84
Griechenland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	56	56	55	55	55	56
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	62	65	65	65	65	66
	Tertiärbereich	m	79	80	81	81	80	81
Ungarn	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	36	36	36	37	37
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	m	71	72	72	72	72
	Tertiärbereich	m	m	81	82	82	83	82
Island	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	85	86	87	87	86
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	m	89	91	89	89	89
	Tertiärbereich	m	m	95	95	95	95	95
Irland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	46	49	53	54	56	57	57
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	63	67	72	75	77	77	77
	Tertiärbereich	81	83	85	87	88	87	87
Italien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	54	49	47	48	48	49	50
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	74	70	70	70	71	72	72
	Tertiärbereich	87	81	81	81	81	82	82
Japan	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	69	68	67	68	67
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	m	76	74	74	74	74
	Tertiärbereich	m	m	80	80	79	80	80
Korea	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	70	71	66	67	68	68	68
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	70	71	66	66	69	69	70
	Tertiärbereich	80	80	76	75	75	76	76
Luxemburg	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	55	58	58	59
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	m	m	73	73	74	74
	Tertiärbereich	m	m	m	85	84	86	85
Mexiko	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	59	62	62	62	61	60
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	68	72	71	70	70	71
	Tertiärbereich	m	49	53	55	54	53	53
Niederlande	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	50	52	55	57	58	59	59
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	73	74	77	78	79	80	80
	Tertiärbereich	85	83	85	87	86	86	87
Neuseeland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	57	58	59	60	61	62	64
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	73	80	79	80	80	81	81
	Tertiärbereich	80	82	80	81	81	82	82
Norwegen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	62	61	68	67	65	63	64
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	80	80	84	83	83	83	81
	Tertiärbereich	90	89	90	90	90	90	89
Polen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	50	49	47	43	41	38
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	70	71	70	67	65	62
	Tertiärbereich	m	85	87	87	85	84	84
Portugal	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	62	67	72	72	73	73	73
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	84	77	80	82	83	83	82
	Tertiärbereich	92	89	89	90	91	91	88
Slowakische Republik	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	39	37	33	31	30	28
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	75	75	72	71	70	70
	Tertiärbereich	m	88	89	87	86	87	87
Spanien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	49	46	49	51	54	55	56
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	72	65	67	70	72	72	72
	Tertiärbereich	79	75	76	78	80	81	81
Schweden	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	83	78	66	66	68	69	68
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	91	84	79	80	82	82	82
	Tertiärbereich	94	89	85	86	87	87	86
Schweiz	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	78	67	69	69	66	69	70
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	80	80	81	81	82	81	81
	Tertiärbereich	92	90	90	91	91	92	91
Türkei	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	60	64	57	57	53	51	50
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	67	63	66	64	62	63	62
	Tertiärbereich	87	74	81	79	78	78	76
Vereinigtes Königreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	61	55	53	53	54	54	53
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	78	77	79	79	79	79	79
	Tertiärbereich	86	86	87	88	88	88	88
Vereinigte Staaten	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	52	54	58	58	58	58	57
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	74	75	76	76	77	76	74
	Tertiärbereich	85	86	85	85	85	84	83
Ländermittel	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	59	56	57	57	57	57	57
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	76	74	75	75	75	75	75
	Tertiärbereich	86	83	83	84	84	84	83

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A10.2b

Entwicklungen der Arbeitslosenanteile nach Bildungsstand (1991-2002)

25- bis 64-jährige Arbeitslose als Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, nach Bildungsstand

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002
OECD-Länder								
Australien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	5,5	5,7	5,9	5,4	4,9	4,9	4,8
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	5,2	5,0	4,7	4,1	3,6	3,8	3,5
	Tertiärbereich	3,3	3,5	2,9	2,9	3,1	2,6	2,8
Österreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	2,6	3,4	3,9	3,5	3,6	3,7	4,0
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	2,4	2,3	2,8	2,5	2,3	2,3	2,7
	Tertiärbereich	1,3	1,8	1,8	1,7	1,4	1,3	1,6
Belgien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	6,5	7,3	7,2	6,7	5,5	4,5	5,6
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	3,3	5,8	5,8	5,3	4,2	4,3	4,7
	Tertiärbereich	1,7	3,1	2,8	2,7	2,4	2,4	3,0
Kanada	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	8,8	8,0	7,2	6,6	6,2	6,4	6,9
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	7,2	6,7	6,0	5,4	4,7	5,0	5,5
	Tertiärbereich	5,5	5,3	4,1	3,9	3,5	4,1	4,4
Tschechische Republik	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	4,7	8,4	10,9	11,2	11,1	10,5
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	1,8	3,7	5,3	5,4	5,0	4,5
	Tertiärbereich	m	0,7	1,7	2,4	2,2	1,8	1,6
Dänemark	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	10,2	10,5	4,6	4,6	4,2	3,3	4,0
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	8,1	8,4	3,8	3,4	3,3	2,7	2,8
	Tertiärbereich	4,6	4,2	3,0	2,8	2,4	2,9	3,2
Finnland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	6,1	14,9	9,0	8,8	7,9	7,5	8,0
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	6,1	14,0	8,7	7,8	7,3	7,0	7,2
	Tertiärbereich	3,1	8,1	5,1	4,2	4,2	3,9	4,0
Frankreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	6,8	9,0	9,8	10,2	9,2	7,8	7,7
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	5,5	7,5	7,9	7,6	6,5	5,7	5,6
	Tertiärbereich	3,3	5,7	5,7	5,4	4,4	4,2	4,6
Deutschland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	4,1	7,6	9,2	9,2	8,1	8,1	9,2
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	3,6	6,1	7,9	6,8	6,2	6,3	6,9
	Tertiärbereich	2,9	4,3	4,8	4,4	3,6	3,7	3,9
Griechenland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	3,8	4,5	5,1	4,8	4,5	4,4
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	6,2	7,6	7,9	7,9	7,1	7,0
	Tertiärbereich	m	7,0	5,3	6,6	6,3	5,6	5,5
Ungarn	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	4,6	4,5	4,0	4,1	4,3
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	m	4,7	4,5	4,1	3,4	3,3
	Tertiärbereich	m	m	1,4	1,1	1,1	1,0	1,3
Island	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	3,0	2,0	2,2	2,1	2,7
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	m	1,2	0,9	1,4	1,6	2,4
	Tertiärbereich	m	m	0,8	0,6	0,8	0,9	1,5
Irland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	11,7	9,5	7,0	5,5	4,2	3,4	3,6
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	5,0	5,5	3,4	2,8	1,9	1,9	2,2
	Tertiärbereich	3,5	3,6	2,6	1,5	1,4	1,2	1,6
Italien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	3,3	4,9	5,7	5,6	5,3	4,9	4,9
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	5,7	6,1	6,3	6,1	5,6	5,2	5,0
	Tertiärbereich	4,6	6,4	6,0	6,0	5,1	4,6	4,6
Japan	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	3,1	4,0	4,3	4,3	4,7
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	m	2,6	3,4	3,6	3,7	4,1
	Tertiärbereich	m	m	2,2	2,7	2,9	2,6	3,2
Korea	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	0,7	0,7	4,2	3,8	2,4	2,1	1,5
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	1,4	1,2	4,8	4,5	2,7	2,4	2,0
	Tertiärbereich	2,2	1,6	3,9	3,7	2,7	2,6	2,4
Luxemburg	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	2,1	1,9	1,1	2,4
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	m	m	0,8	1,2	0,8	0,9
	Tertiärbereich	m	m	m	0,9	0,8	1,1	1,5
Mexiko	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	4,2	2,3	1,6	1,7	1,6	1,8
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	2,7	1,1	0,9	1,0	1,0	1,1
	Tertiärbereich	m	1,8	0,5	0,6	0,8	0,6	0,9
Niederlande	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	4,7	4,4	0,5	2,9	2,3	1,8	2,3
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	3,5	3,7	1,3	1,9	1,8	1,3	1,8
	Tertiärbereich	1,3	3,5	n	1,5	1,7	1,1	1,9
Neuseeland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	8,1	5,3	6,9	5,8	5,1	4,5	3,8
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	5,7	2,7	3,9	3,8	2,9	2,7	2,8
	Tertiärbereich	4,0	2,7	3,7	3,4	3,0	2,7	2,8
Norwegen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	4,5	4,2	2,0	1,7	1,5	2,2	2,2
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	3,7	3,4	2,0	2,2	2,2	2,3	2,5
	Tertiärbereich	1,8	2,2	1,4	1,2	1,7	1,5	1,9
Polen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	8,1	7,9	9,2	11,1	12,1	13,9
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	8,8	7,1	8,3	10,7	12,3	13,8
	Tertiärbereich	m	2,5	2,2	2,8	3,8	4,5	5,7
Portugal	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	3,5	4,5	3,3	3,0	2,7	2,7	3,4
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	4,0	5,3	4,3	3,8	3,0	2,8	3,7
	Tertiärbereich	1,7	3,0	2,6	2,8	2,5	2,6	3,6
Slowakische Republik	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	12,2	12,0	14,4	17,6	19,2	20,7
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	8,0	7,3	9,7	11,8	12,2	11,7
	Tertiärbereich	m	2,4	3,0	3,6	4,1	3,8	3,2
Spanien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	7,9	12,0	10,2	8,8	8,5	6,3	7,0
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	10,1	14,8	12,1	10,3	8,9	6,6	7,5
	Tertiärbereich	8,1	12,7	11,5	9,6	8,3	6,0	6,8
Schweden	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	2,2	8,7	7,7	6,6	5,9	4,3	4,2
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	2,1	7,9	6,7	5,5	4,6	4,0	3,9
	Tertiärbereich	1,1	4,2	3,9	3,4	2,7	2,4	2,7
Schweiz	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	0,9	4,1	4,1	3,6	3,5	2,6	3,5
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	1,2	2,3	2,4	1,9	1,7	1,7	1,9
	Tertiärbereich	1,2	1,8	2,6	1,6	1,2	1,2	2,0
Türkei	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	3,6	3,2	2,7	3,2	2,6	3,8	4,8
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	5,2	4,7	4,6	5,6	3,6	4,9	5,8
	Tertiärbereich	2,8	2,5	4,0	4,1	3,0	3,7	6,0
Vereinigtes Königreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	7,1	8,1	6,2	5,8	5,2	4,5	4,9
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	5,5	6,2	4,1	4,1	3,8	3,2	3,4
	Tertiärbereich	3,0	3,4	2,3	2,4	1,9	1,8	2,2
Vereinigte Staaten	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	7,3	6,0	5,4	4,8	4,9	5,1	6,5
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	5,2	4,0	3,5	3,0	2,9	3,0	4,5
	Tertiärbereich	2,6	2,4	1,8	1,8	1,5	1,8	2,6
Ländermittel	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	5,5	6,7	5,8	5,7	5,4	5,1	5,6
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	4,7	5,8	4,9	4,7	4,4	4,2	4,5
	Tertiärbereich	3,0	3,9	3,3	3,1	2,8	2,7	3,1

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A10.2c

Entwicklungen des Anteils der Bevölkerung, die sich nicht im Arbeitsmarkt befindet, nach Bildungsstand (1991-2002)

25- bis 64-Jährige, die sich nicht im Arbeitsmarkt befinden, als Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 24 bis 64 Jahren, nach Bildungsstand

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002
OECD-Länder								
Australien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	40	34	35	36	34	35	35
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	24	20	19	20	20	18	19
	Tertiärbereich	16	13	13	15	14	14	14
Österreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	46	41	43	43	43	43	41
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	24	21	22	22	23	23	22
	Tertiärbereich	10	10	12	11	12	12	12
Belgien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	45	45	45	44	44	46	46
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	21	22	22	20	21	22	21
	Tertiärbereich	13	13	13	12	12	13	13
Kanada	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	36	39	39	39	39	39	38
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	18	19	19	19	19	19	19
	Tertiärbereich	12	13	14	14	14	14	14
Tschechische Republik	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	40	42	42	42	42	44
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	16	18	18	19	19	19
	Tertiärbereich	m	7	10	10	11	10	11
Dänemark	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	28	28	35	34	33	35	35
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	11	15	17	16	16	17	16
	Tertiärbereich	6	7	10	9	9	10	10
Finnland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	30	31	35	33	35	34	34
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	16	16	18	18	18	18	18
	Tertiärbereich	9	11	12	11	11	11	11
Frankreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	36	34	34	33	34	34	34
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	16	17	17	17	18	18	18
	Tertiärbereich	12	12	13	13	12	12	12
Deutschland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	45	43	43	42	41	40	40
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	23	23	23	23	23	23	23
	Tertiärbereich	11	12	12	13	13	13	13
Griechenland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	40	40	40	40	40	40
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	32	27	27	27	28	27
	Tertiärbereich	m	14	14	13	13	15	14
Ungarn	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	59	60	60	59	59
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	m	24	23	24	25	25
	Tertiärbereich	m	m	18	17	17	16	17
Island	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	12	12	11	11	12
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	m	10	8	9	9	8
	Tertiärbereich	m	m	4	4	4	4	3
Irland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	42	42	40	40	40	40	39
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	32	28	25	22	21	21	21
	Tertiärbereich	16	13	12	11	11	12	12
Italien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	43	46	47	47	47	46	45
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	21	24	24	24	23	23	23
	Tertiärbereich	9	13	13	13	13	14	13
Japan	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	28	28	29	28	29
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	m	22	22	23	22	22
	Tertiärbereich	m	m	18	18	18	17	17
Korea	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	29	28	30	29	30	30	30
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	28	28	29	29	29	28	27
	Tertiärbereich	18	19	20	22	22	22	22
Luxemburg	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	43	40	41	38
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	m	m	26	26	25	26
	Tertiärbereich	m	m	m	14	15	13	13
Mexiko	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	37	36	37	37	38	38
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	29	27	29	29	29	28
	Tertiärbereich	m	49	47	45	46	47	46
Niederlande	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	45	43	44	40	40	39	39
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	23	22	22	20	19	19	19
	Tertiärbereich	14	14	15	11	12	13	11
Neuseeland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	35	36	35	35	34	33	33
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	22	17	17	16	17	17	16
	Tertiärbereich	16	16	16	16	16	16	16
Norwegen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	33	35	30	31	33	35	34
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	17	16	14	15	15	15	16
	Tertiärbereich	8	9	8	9	8	9	9
Polen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	42	43	44	46	46	48
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	21	22	22	23	23	24
	Tertiärbereich	m	13	11	11	12	11	10
Portugal	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	35	28	25	25	25	24	24
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	12	18	16	14	14	15	14
	Tertiärbereich	6	8	8	7	7	7	8
Slowakische Republik	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	49	51	52	52	50	51
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	17	18	18	18	18	18
	Tertiärbereich	m	9	8	9	10	9	10
Spanien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	43	42	40	40	38	39	37
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	17	20	21	20	19	22	21
	Tertiärbereich	13	13	12	13	12	13	12
Schweden	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	15	14	26	27	26	27	28
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	7	9	14	15	14	14	14
	Tertiärbereich	5	7	11	11	11	11	11
Schweiz	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	21	29	27	27	31	28	27
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	19	18	16	17	16	17	17
	Tertiärbereich	7	8	7	7	8	7	7
Türkei	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	36	33	40	40	45	45	45
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	28	32	29	31	35	33	33
	Tertiärbereich	10	23	15	17	18	18	18
Vereinigtes Königreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	32	37	41	42	41	42	42
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	16	17	17	17	17	17	17
	Tertiärbereich	11	10	10	10	10	10	10
Vereinigte Staaten	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	41	40	37	37	37	36	37
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	21	21	21	21	20	21	22
	Tertiärbereich	12	12	13	14	13	14	14
Ländermittel	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	36	37	37	37	38	38	37
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	20	21	20	20	20	21	20
	Tertiärbereich	11	13	13	13	13	14	13

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Indikator A11:

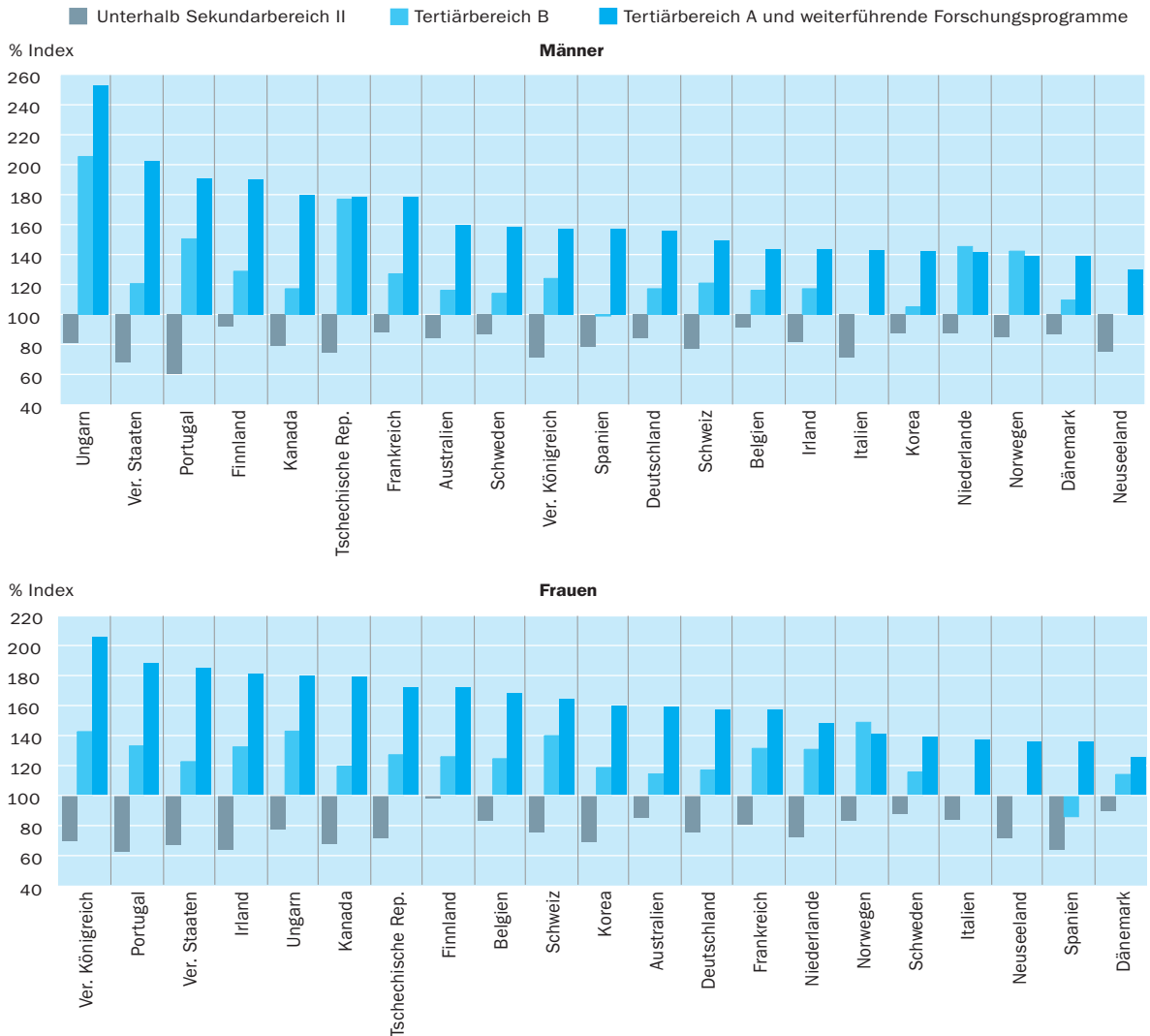
Die Erträge aus Bildung: Bildung und Einkommen

- 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 Tertiärbereiches 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 A11.1

Relative Einkommen aus Erwerbstätigkeit (2002)

Nach Bildungsstand und Geschlecht für 25- bis 64-Jährige (Sekundarbereich II = 100)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Einkommen von Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A und weiterführenden Forschungsprogrammen.

Quelle: OECD, Tabelle A11.1a. Hinweis s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Politischer Hintergrund

Dieser Indikator zeigt die Einkommen von Arbeitskräften mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen ...

Ein 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 den Bestand an Fähigkeiten und Kenntnissen dar, die der Einzelne besitzt oder – normaler-

weise 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 für eine höhere Produktivität.

Gleichzeitig verursacht es Kosten, an (Aus-)Bildungsangeboten teilzunehmen, die man bei einer Betrachtung der Erträge aus der Bildung gleichermaßen berücksichtigen muss. 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 für den Einzelnen bestehenden finanziellen Anreize, 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 Studiengänge zu den mittleren Jahreseinkommen von Absolventen des Sekundarbereich II oder eines post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgangs verdeutlicht werden. Der Einkommensnachteil derjenigen ohne einen Abschluss des Sekundarbereich II oder eines post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgangs wird in einem ähnlichen Vergleich offensichtlich. Die länderspezifischen Schwankungen der relativen Einkommen (vor dem Abzug von Steuern) spiegeln mehrere Einflussfaktoren wider, darunter Anforderungen an die Fähigkeiten und Kenntnisse der Arbeitskräfte, die Gesetzgebung zu den Mindestlöhnen, die Stärke der Gewerkschaften, den Abdeckungsgrad durch Tarifverträge, das Arbeitskräfteangebot für die einzelnen Bildungsebenen, die Berufserfahrung der gering und der hoch qualifizierten Arbeitnehmer, die Verteilung der Beschäftigung auf die verschiedenen Berufe und die relative Verbreitung von Teilzeit- bzw. Vollzeitarbeit bei Arbeitnehmern mit unterschiedlichem Bildungsstand.

Einkommensunterschiede gelten als Maßstab für die in einem bestimmten Land momentan für den Einzelnen bestehenden finanziellen Anreize, in Weiterbildung zu investieren.

Abbildung A11.1 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. Diese Einkommensunterschiede 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 (und mit wenigen Ausnahmen eines post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgangs) in vielen Ländern einen Wendepunkt darstellt, ab dem eine weitere Ausbildung einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich bringt. Tab A11.1a zeigt, dass in den Ländern, die Daten über Bruttoeinkommen vorgelegt haben, der Ein-

Zwischen Bildungsstand und Einkommen besteht ein positiver Zusammenhang – unabhängig vom sozio-ökonomischen System oder vom Entwicklungsstand der jeweiligen Volkswirtschaft.

kommenszuschlag für 25- bis 64-jährige Männer für einen Abschluss des Tertiärbereichs gegenüber einem Abschluss im Sekundarbereich II zwischen 30 Prozent in Neuseeland und 152 Prozent in Ungarn liegt.

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*).

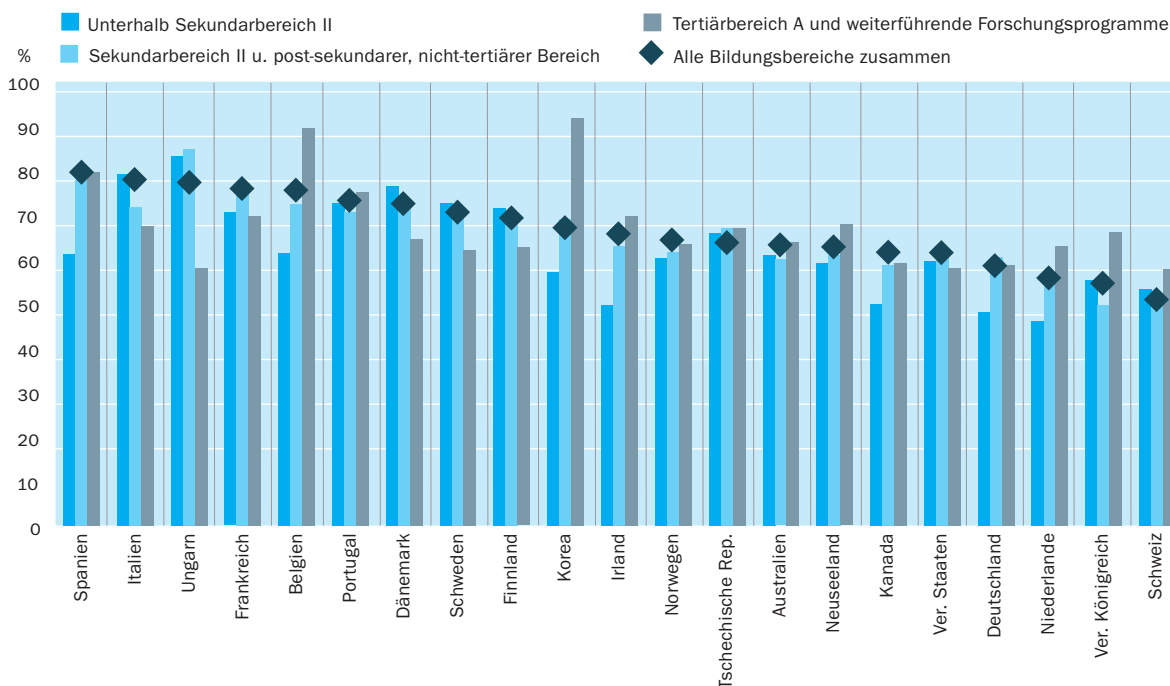
Bildungs- und geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Einkommen

In Belgien, Irland, Korea, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich verbessert ein Abschluss im Tertiärbereich im Vergleich zu einem Abschluss im Sekundarbereich II das Einkommen für Frauen stärker als für Männer. Für die anderen Länder gilt genau das Gegenteil, mit Ausnahme von Deutschland, wo ein Abschluss im Tertiärbereich die Einkommen von Frauen und Männern gegenüber einem Abschluss im Sekundarbereich II in gleichem Maße steigert (Tab. A11.1).

Abbildung A11.2

Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern (2002)

Durchschnittliche Jahreseinkommen von Frauen als Prozentsatz derjenigen von Männern, nach Bildungsstand für 30- bis 44-Jährige



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittliche Jahreseinkommen von Frauen als Prozentsatz derjenigen von Männern, für 30- bis 44-Jährige und alle Bildungsbereiche.

Quelle: OECD, Tabelle A11.1b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Zwar haben sowohl Männer als auch Frauen mit einem Abschluss des Sekundarbereich II oder höher erhebliche Einkommensvorteile gegenüber denjenigen des gleichen Geschlechts ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II, doch sind die Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen mit gleichem Bildungsstand nach wie vor erheblich (Abb. A11.2 und Tab. A11.1b).

Nimmt man alle Bildungsbereiche zusammen, so belaufen sich die Einkommen 30- bis 44-jähriger Frauen im Verhältnis zu denjenigen gleichaltriger Männer auf zwischen 50 Prozent in der Schweiz und 79 Prozent in Spanien (Abb. A11.2 und Tab. A11.1b).

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 (Tab. A11.1b enthält für Polen, die Vereinigten Staaten und Ungarn keine Teilzeitarbeit).

Individuelle Ertragsraten aus Bildungsinvestitionen

Die Anreize für Investitionen in Humankapital spiegeln die damit verbundenen Arbeitsmarktvorteile und Bedingungen der Bildungsfinanzierung wider und lassen sich in Schätzungen der individuellen Ertragsrate zusammenfassen. Die Ertragsrate ist eine Kennzahl für die im Laufe der Zeit erzielten Vorteile in Relation zu den Kosten für die Investition in die Ausbildung. Sie wird als Prozentsatz dargestellt und ist analog zu prozentualen Renditen für Einlagen auf einem Sparkonto anzusehen (Die Verfahrensweise wird in Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004 ausführlich erläutert).

Traditionell wurden die Ertragsraten von Bildungsinvestitionen für die gesamte Lebensdauer der Personen geschätzt, die als Jugendliche oder junge Erwachsene einen gewissen Bildungsstand erreicht hatten. Dieser Indikator bezieht sich jedoch auf die Investitionen in die Bildung, die Erwachsene im erwerbsfähigen Alter tätigen. So beziehen sich die Schätzungen der individuellen Ertragsraten in den Tabellen A11.4 und A11.5 auf hypothetische 40-Jährige, die sich erneut dem formalen Bildungswesen zuwenden, um die nächst höhere Qualifikation zu erwerben. Daher sind diese Berechnungen für die aktuellen politischen Entscheidungen zur Förderung des lebenslangen Lernens in vielen OECD-Ländern relevant.

Untersucht wird der Übergang aus zwei unterschiedlichen Bildungsbereichen. Zunächst sind in Tabelle A11.4 die individuellen Ertragsraten einer Person mit einem Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (ISCED 0/1/2) dargestellt, die investierte, um einen Abschluss im Sekundarbereich II oder dem post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (ISCED 3/4) zu erreichen. Die zweite Art von Übergang zeigt Tabelle A11.5 – hier handelt es sich um Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II (ISCED 3/4), die in einen Abschluss im Tertiärbereich oder einem weiterführenden Forschungsprogramm (ISCED 5(A/B)/6) investierten. Die Schätzungen wurden für die folgenden Szenarien berechnet:

Der Einkommensunterschied zwischen Frauen und Männern mit gleichem Bildungsstand bleibt weiterhin erheblich, ...

... wobei sich die geschlechtsspezifischen Gehaltsunterschiede zum Teil mit der Laufbahn- und Berufswahl, unterschiedlich langen Zugehörigkeiten zum Arbeitsmarkt und der größeren Häufigkeit von Teilzeitarbeit bei Frauen erklären lassen.

Die Gesamtheit aller Anreize für Investitionen in Humankapital lässt sich in der individuellen Ertragsrate zusammenfassen.

Dieser Indikator bewertet die Anreize für Bildungsinvestitionen, die für Erwachsene im Erwerbsalter in einer Reihe von Bildungssituationen bestehen.

- Vollzeitteilnahme an der Bildungsmaßnahme.
- Keine Erwerbstätigkeit und somit kein Einkommen während der Ausbildungsdauer. Die Ertragsraten wurden für zwei unterschiedliche Situationen berechnet. Im ersten Fall kommt der Bildungsteilnehmer selbst für die direkten Kosten für die Studiengebühren (entsprechend der Meldungen der nationalen Bildungsbehörden) und das entgangene Nettoeinkommen auf (nur die Steuern der Zentralbehörden werden berücksichtigt), ferner erfolgte eine Bereinigung um die Beschäftigungswahrscheinlichkeit. Im zweiten Fall trägt der Bildungsteilnehmer keine direkten Kosten für Studiengebühren, jedoch die Kosten in Form von entgangenem Einkommen.
- Der Arbeitnehmer erlangte den nächst höheren Bildungsabschluss als Jugendlicher unmittelbar, noch bevor er in den Arbeitsmarkt eintrat.

Die Ergebnisse für Männer und Frauen werden getrennt aufgeführt. In jedem dieser Szenarien besteht der Nutzen der Bildungsinvestition aus dem erhöhten Nettoeinkommen (ausgehend von durchschnittlichen Unterschieden beim Nettoeinkommen zwischen den Personen, die den Bildungsabschluss direkt und solchen, die ihn später erworben haben) und der höheren Beschäftigungswahrscheinlichkeit. Über das Einkommen eines hypothetischen 40-Jährigen, der mit dem nächst höheren Bildungsabschluss auf den Arbeitsmarkt zurückkehrt, wurden folgende Annahmen gemacht: Es wird davon ausgegangen, dass diese Arbeitskraft sofort ein um 10 Prozent höheres Lohnniveau gegenüber dem für den ursprünglichen Bildungsabschluss üblichen Lohnniveau erreicht. Ihr Lohnniveau gleicht sich dann linear an das durchschnittliche Lohnniveau derjenigen an, die diese höhere Qualifikation schon haben. Die Angleichung findet über drei Jahre hinweg statt, danach sind die Löhne gleich (die Abschnitte [Definitionen und angewandte Methodik](#) sowie [Was die Ertragsraten aussagen](#) enthalten eine Diskussion dieser Annahmen und der Auswirkungen alternativer Angleichungszeiträume auf die Ergebnisse).

Die berechneten Ertragsraten werden wahrscheinlich nach oben verzerrt sein, da staatliche Transferzahlungen, wie Arbeitslosengeld, nicht berücksichtigt werden. Dadurch, dass keine andere Einkommensquellen als Erwerbseinkommen berücksichtigt wurden (z. B. Einkommen aus Privatrenten, Immobilien- oder anderem Vermögen usw.), werden die berechneten Ertragsraten jedoch wiederum nach unten verzerrt, insbesondere für die besser Gebildeten. Die im vorliegenden Indikator genannten Berechnungen zu den Ertragsraten lassen potentielle nicht-materielle Nutzeffekte der Bildung unberücksichtigt (z. B. den Spaß am Lernen, einen höheren sozialen Status und einen besseren Gesundheitszustand).

Personen, die ihre Bildungsabschlüsse zu einem frühen Zeitpunkt erwerben und dann deren Vorteile während des gesamten Lebens genießen, haben hohe Ertragsraten.

Vor allem die Tabellen A11.4 und A11.5 zeigen die hohen Ertragsraten, die sowohl Männer als auch Frauen erzielen können, wenn sie vor dem Eintritt in den Arbeitsmarkt direkt den nächst höheren Bildungsabschluss erwerben. Die mit der Erreichung eines Abschlusses im Sekundarbereich II verbundenen Ertragsraten (Tabelle A11.4) sind überraschend hoch und erreichen in den Vereinigten Staaten für Frauen 98 Prozent. Diese hohen Erträge resultieren aus dem deutlich höheren Lohn- und Gehaltsniveau, das nach dem Abschluss des

Sekundarbereich II erreicht wird. Dies unterstreicht die unzulänglichen Einkommensaussichten für diejenigen, die den Sekundarbereich II nicht abschließen. In allen Ländern (außer in Spanien im Falle der Männer) liegen die individuellen Ertragsraten für diejenigen, die direkt vom Sekundarbereich II in den Tertiärbereich übergehen, höher als für diejenigen, die später als 40-Jährige an einer Vollzeitbildungsmaßnahme teilnehmen (Tab. A11.5). Die höheren individuellen Ertragsraten bei einem frühen Erwerb des nächsthöheren Bildungsabschlusses, unabhängig vom Qualifikationsniveau, erklären sich dadurch, dass die aufgrund der besseren Bildung erzielten höheren Einkommen über einen längeren Zeitraum hinweg erworben werden und dass das entgangene Einkommen bei Jugendlichen oder jungen Erwachsenen meist niedriger ist.

Wie zu erwarten ist, steigen die Ertragsraten sowohl in Tabelle A11.4 als auch in A11.5, wenn keine Studiengebühren anfallen. Insgesamt gesehen sind die zusätzlichen Anreize, die sich aus fehlenden Studiengebühren ergeben, jedoch nicht bemerkenswert, sie betragen durchschnittlich 0,6 Prozentpunkte für den Erwerb eines Abschlusses im Sekundarbereich II und durchschnittlich 1,8 Prozentpunkte für den Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich (und lediglich 1,3 Prozentpunkte, wenn man die sehr hohen Zahlen für die Vereinigten Staaten herausrechnet). Insgesamt gesehen, verbessert sich die Ertragsrate dadurch, dass keine Studiengebühren zu zahlen sind, wesentlich stärker, wenn es um den Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich geht, was auf die höheren Studiengebühren für Studierende im Tertiärbereich zurückzuführen ist. Allerdings sind die Auswirkungen des Fehlens von Studiengebühren auf die individuelle Ertragsraten in Ländern wie Dänemark und Finnland relativ gering, da Studierende dort sehr geringe Studiengebühren zu zahlen haben (in Dänemark fallen für den ersten Abschluss im Tertiärbereich sogar gar keine Studiengebühren an, für die ‚nicht-reguläre‘ Erwachsenenbildung jedoch schon). Im Gegensatz dazu verbessern sich die individuellen Ertragsraten in Ländern wie Australien, Spanien, Ungarn, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten meist deutlich, wenn keine Studiengebühren anfallen.

Der Erlass von Studiengebühren wirkt meist nur als geringer Anreiz, die Wirkung ist im Tertiärbereich jedoch deutlicher.

In Tabelle A11.4 lassen sich im Zusammenhang mit der Erreichung eines Abschlusses im Sekundarbereich II je nach geschätzter Ertragsrate vier Ländergruppen unterscheiden:

- Zunächst bilden Spanien, Ungarn und die Vereinigten Staaten eine separate Gruppe, hier bringt ein Abschluss im Sekundarbereich II besonders große Vorteile – zwischen 9,9 und 17,5 Prozent.
- Als zweites folgen die Schweiz und das Vereinigte Königreich mit hohen Ertragsraten, die jedoch etwas hinter denen der ersten Gruppe zurückbleiben.
- Als Drittes bildet Dänemark eine eigenständige Gruppe mit sehr niedrigen positiven Ertragsraten.
- Viertens folgen Australien und Schweden mit negativen Ertragsraten, die auch für Finnland gelten. In Australien und Finnland sind die negativen Ertragsraten hauptsächlich auf die steuerlichen Auswirkungen zurückzuführen, da die Nettoeinkommen derjenigen mit einem Abschluss im Sekun-

darbereich II unter den Nettoeinkommen derjenigen mit Abschlüssen im Sekundarbereich I liegen (dies gilt jedoch nicht für alle Altersgruppen). In Schweden hat die steuerliche Situation ähnliche Auswirkungen.

Tabelle A11.5 zeigt hinsichtlich der Erreichung von Abschlüssen im Tertiärbereich einige spezielle Eigenheiten auf:

- Ungarn bildet eine eigenständige Gruppe mit extrem hohen Ertragsraten.
- Finnland und Spanien fallen durch Ertragsraten zwischen 8,1 und 12,1 Prozent auf.
- Auch das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten weisen hohe Ertragsraten auf, wenngleich diese etwas unterhalb derjenigen in der vorherigen Gruppe liegen.
- Die übrigen Länder haben moderate Ertragsraten, die jedoch meist positiv sind.

Der geschlechtsspezifische Unterschied in den Ertragsraten bei der Erreichung des Sekundarbereich II ist den meisten Ländern begrenzt. Die Ertragsraten sind in Spanien, der Schweiz und Ungarn für Frauen jedoch erheblich höher als für Männer – durchschnittlich 3,8 Prozentpunkte und zwar für beide Kostenszenarien. Dieser Unterschied ergibt sich hauptsächlich daraus, dass den Frauen in diesen Ländern ein geringeres Maß an Einkommen entgeht. Es ist erwähnenswert, dass mit Erreichung eines Abschlusses im Tertiärbereich die individuelle Ertragsrate für Frauen in allen Ländern, außer der Schweiz und dem Vereinigten Königreich, hinter der für Männer zurückbleibt.

Gesellschaftliche Ertragsraten aus Bildungsinvestitionen

Der Nutzen, den die Gesellschaft aus einer zusätzlicher Bildungsteilnahme zieht, lässt sich anhand der gesellschaftlichen Ertragsrate beurteilen. Die gesellschaftliche Ertragsrate spiegelt Kosten und Nutzen der Gesellschaft aus Bildungsinvestitionen wider, welche sich beträchtlich von denen für den Einzelnen unterscheiden können. Die gesellschaftlichen Kosten umfassen den Produktionsausfall während der Dauer der Bildungsmaßnahme, 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 potentieller, indirekter Nutzeffekte, die auch durchaus wirtschaftliche Auswirkungen haben, wie eine niedrigere Kriminalitätsrate, eine bessere Gesundheit, 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 beschaffen. Soweit Produktivitätssteigerungen im Lohnkostendifferenzial zum Ausdruck kommen, kann man dieses als Maß für den wirtschaftlichen Nutzen heranziehen, den die Gesellschaft aus Bildungsanstrengungen zieht. Mögliche mit der Bildung

Der Nutzen, den die Gesellschaft aus einer zusätzlicher Bildungsteilnahme zieht, lässt sich anhand der gesellschaftlichen Ertragsrate beurteilen, ...

einhergehende externe Effekte lassen jedoch vermuten, dass die beobachteten Einkommensunterschiede die gesamtwirtschaftlichen Effizienzsteigerungen nicht vollständig erfassen. Andererseits zeigen Untersuchungen, dass ein (geringer) Teil der Entgeltzuschläge für die besser Qualifizierten auf der Vermutung bestimmter Qualitäten durch die Arbeitgeber im Zusammenhang mit einem Bildungsstand zurückzuführen ist, und nicht auf Produktivitätsdifferenziale, die sich aus Steigerungen im Humankapital ergeben. Außerdem sind diese indirekten Vorteile der Bildung zwar beträchtlich, lassen sich jedoch zum Zwecke einer Ertragsberechnung meist nur schwer monetär ausdrücken.

Tabellen A11.6 und A11.7 zeigen die Schätzwerte der gesellschaftlichen Ertragsraten für drei Szenarien:

- Der Arbeitnehmer erlangt den nächsthöheren Bildungsabschluss unmittelbar, noch bevor er in den Arbeitsmarkt eintritt.
- Ein 40-Jähriger nimmt eine Vollzeitausbildung auf, um die nächsthöhere Qualifikation zu erwerben.
- Der Bildungsteilnehmer nimmt berufsbegleitend und in Teilzeit an der Bildungsmaßnahme teil, d. h. er ist weiterhin erwerbstätig. Hierbei wird unterstellt, dass die Ausbildungsdauer doppelt so lang ist wie bei einem Bildungsteilnehmer in Vollzeitausbildung.

Angesichts der Probleme bei der Herleitung einer umfassenden gesellschaftlichen Ertragsrate enthalten diese Berechnungen die Schätzungen einer ‚eng gefassten‘ Definition, die sämtliche externen Effekte unberücksichtigt lässt. Daher werden diese Schätzungen nach unten verzerrt sein, soweit mit den Investitionen in Humankapital seitens des durchschnittlichen Studierenden beträchtliche positive externe Effekte verbunden sind. Arithmetisch gesehen stellen gesellschaftliche Kosten und Nutzen lediglich die Summe von individuellen und öffentlichen Kosten und Nutzen dar. Somit hat es keine Auswirkungen auf die gesellschaftliche Ertragsrate, ob der Bildungsteilnehmer die Studiengebühren selbst trägt oder nicht. Denn die Kosten, die für die Privatperson nicht anfallen, werden zu staatlichen Kosten. Daher sind in den Tabellen A11.6 und A11.7 keine getrennten gesellschaftlichen Ertragsraten für den Fall der Kostenübernahme bzw. Kostenfreiheit für den Bildungsteilnehmer aufgeführt, denn die gesellschaftlichen Ertragsraten (jedoch nicht die öffentliche Ertragsrate) bleiben ja in jedem Fall gleich.

... die momentan jedoch nur im engeren Sinne, ohne Berücksichtigung der nicht direkt ökonomischen Vorteile, geschätzt werden kann.

Die in Tabelle A11.6 aufgeführten Schätzungen legen nahe, dass die gesellschaftliche Ertragsrate im Sekundarbereich II in Spanien, Ungarn und den Vereinigten Staaten besonders hoch ist, während sie in Finnland am niedrigsten ausfällt und sogar beachtlich negativ ist. Im Tertiärbereich (Tab. A11.7) ist die gesellschaftliche Ertragsrate in Finnland, Spanien, Ungarn, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten besonders hoch und in Dänemark am niedrigsten.

Sowohl im Sekundarbereich II als auch im Tertiärbereich liegen die ‚engen‘ gesellschaftlichen Ertragsraten in den meisten Ländern unter den individuellen Ertragsraten. Dieses Ergebnis verdeutlicht die Tatsache, dass die gesell-

Die gesellschaftlichen Ertragsraten liegen angesichts der erheblichen

gesellschaftlichen Kosten der Bildung im Allgemeinen unter den individuellen Ertragsraten.

schaftlichen Kosten der Bildung normalerweise wesentlich höher sind als die individuellen Kosten. Die wesentlichsten Ausnahmen sind Schweden für den Sekundarbereich II sowie Australien und das Vereinigte Königreich für den Tertiärbereich. Die Unterschiede (private Ertragsrate über der gesellschaftlichen) sind im Tertiärbereich besonders signifikant in Dänemark, Finnland, der Schweiz und Ungarn und bewegen sich zwischen 2 und 5,4 Prozentpunkten. Im Sekundarbereich II ist der Unterschied zwischen der individuellen und der gesellschaftlichen Ertragsrate (private Ertragsrate über der gesellschaftlichen) in Dänemark und der Schweiz besonders groß.

Untersucht man das Szenario einer berufsbegleitenden Teilzeitausbildung, fällt beim Erreichen des Abschlusses im Sekundarbereich II auf, dass hierfür die Ertragsraten systematisch höher sind als für 40-Jährige in Vollzeitausbildung. Wird jedoch ein Bildungsabschluss im Tertiärbereich angestrebt, wird das Bild uneinheitlicher. Bei Teilzeitausbildung liegen die Ertragsraten sowohl für Männer als auch für Frauen in Schweden und dem Vereinigten Königreich höher. In einigen Ländern gibt es jedoch nur für Männer höhere Ertragsraten, so z. B. in Australien, Dänemark, Finnland, Spanien und der Schweiz.

Was die Ertragsraten aussagen

Gegenwärtig unterbrechen nur wenige Erwachsene ihre berufliche Laufbahn, um sich einer Vollzeit-(Aus)Bildung zu widmen. Das in den Tabellen A11.6 und A11.7 behandelte Szenario, in dem ein Erwachsener im erwerbsfähigen Alter sich berufsbegleitend weiterbildet, um den nächst höheren Bildungsabschluss zu erreichen, ist weitaus häufiger anzutreffen. Die vorgestellten Ergebnisse reagieren recht sensibel auf Annahmen über das Einkommen von Personen im erwerbsfähigen Alter, die nach Erwerb des nächst höheren Bildungsabschlusses wieder in den Arbeitsmarkt zurückkehren. Verdoppelt man die Dauer für die Angleichung der Einkommen von 3 auf 6 Jahre, sinkt die individuelle Ertragsrate durchschnittlich um einen Prozentpunkt. Wie oben schon gesagt, sind die empirischen Grundlagen für die Einkommensannahmen recht schwach. Ferner stellen diese Daten ausschließlich die rechnerischen Ertragsraten dar. Diese Ergebnisse unterscheiden sich zweifellos von ökonometrischen Schätzungen, die als Kontrollvariablen eigene Fähigkeiten und andere Merkmale derjenigen einbeziehen würden, die sich für eine Bildungsinvestition entscheiden.

Mit wenigen Ausnahmen wirken sich politische Maßnahmen zur Senkung der direkten Bildungskosten nur geringfügig auf die Entscheidungen des Einzelnen aus, im Laufe seiner beruflichen Laufbahn in Bildung zu investieren.

Sowohl für diejenigen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben, als auch für diejenigen, die einen Abschluss im Tertiärbereich anstreben, liegen die individuellen Ertragsraten in einer Reihe von Ländern über den realen Zinssätzen, häufig sogar wesentlich darüber. In diesen Ländern scheint eine Investition in das Humankapital eine attraktive Art der Vermögensbildung für den Durchschnittsbürger zu sein. In anderen Ländern sind die Anreize für eine Investition in Bildung eher gering. Außerdem wirken sich, von wenigen Ausnahmen abgesehen, politische Maßnahmen zur Abschaffung (oder Senkung) der direkten Bildungskosten nur geringfügig auf die Entscheidungen des Einzelnen aus, im Laufe seiner beruflichen Laufbahn in Bildung zu investieren.

In vielen Ländern liegen die individuellen und

In den meisten Fällen übersteigen die berichteten individuellen und gesellschaftlichen Ertragsraten den risikofreien Realzins – in einer Reihe von Län-

dern sogar recht deutlich. Die Erträge aus der Bildung von Humankapital sind jedoch nicht risikolos wie die große Einkommensspanne unter den besser Gebildeten zeigt. Daher werden diejenigen, die eine Bildungsinvestition erwägen, einen Risikoaufschlag zum Ausgleich fordern. In einer Reihe von Ländern ist der Abstand der Ertragsrate zum Realzins jedoch größer, als sich alleine durch den Risikoaufschlag erklären lässt. Politisch relevant ist hier die Erkenntnis, dass für den Einzelnen offensichtlich bestimmte Hindernisse bei diesen Investitionen bestehen müssen, wenn doch diese Investitionsalternative im Vergleich zu anderen Investitionen mit ähnlichem Risiko eine höhere Ertragsrate hat. Auf den ersten Blick liefern die um das hohe Risiko angepassten individuellen Ertragsraten Gründe für ein politisches Eingreifen zur Abmilderung der bestehenden Hindernisse.

gesellschaftlichen Ertragsraten höher als der risikofreie Realzins.

Hohe Ertragsraten lassen sich z. B. als ein Hinweis auf einen Mangel an besser ausgebildeten Arbeitskräften interpretieren, was die Einkommen für besser ausgebildete Arbeitskräfte nach oben treibt. Dies könnte ein nur vorübergehender Zustand sein, da die hohe Ertragsrate der Bildung letztendlich eine ausreichende Reaktion auf der Angebotsseite ausgelöst haben wird, um diese Ertragsrate auf das Niveau für andere Produktionsmittel zu drücken. Diese Anpassungsperiode könnte sich jedoch recht lange hinziehen und das Tempo der Anpassung hinge dann stark von der Fähigkeit des Bildungssystems ab, die gesteigerte Nachfrage zu befriedigen sowie 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.

Hohe Ertragsraten können jedoch nicht nur in einer Weise ausgelegt werden.

Diese hohen Erträge können teilweise durchaus mit dem Marktgleichgewicht in Einklang stehen. Dies wäre dann der Fall, wenn die Grenzertragsraten 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, falls 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

Bei den Einkommensdaten in Tabelle A11.1 handelt es sich für Finnland, Italien, Kanada, die Niederlande, Norwegen, Schweden, Spanien, die Tschechische Republik und die Vereinigten Staaten um Jahresangaben. In Australien,

Irland, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich wurde das Wocheneinkommen angegeben und in den übrigen Ländern das Monateinkommen (für Dänemark liegen dem OECD-Sekretariat allerdings keine Angaben über den Bezugszeitraum vor). Die Einkommensangaben für Portugal, Ungarn und die Vereinigten Staaten beziehen sich nur auf Vollzeitbeschäftigte. In Korea, Portugal und Ungarn sind auch keine Teilzeit- oder saisonal Beschäftigten einbezogen. Die französischen Daten beinhalten keine Angaben über Selbständige und die Einkommen von Firmenbesitzern bleiben in Frankreich, Irland, Korea, den Niederlanden, Portugal, Spanien und Ungarn unberücksichtigt. Die beobachteten 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 der relativen Einkommen innerhalb eines Landes können durch einige dieser Faktoren beeinflusst sein.

Zur Berechnung der Ertragsraten für Arbeitnehmer, die ihre berufliche Laufbahn unterbrochen haben und nach dem Erwerb des nächsthöheren Bildungsabschlusses die Berufstätigkeit wieder aufnehmen, wurden bestimmte Annahmen über das Einkommen gemacht. Die Annahmen betrafen den unmittelbaren Einkommensanstieg (10 Prozent) und die Länge des Zeitraums, der erforderlich ist, bis sich das Einkommen an das Durchschnittseinkommen der Personen angeglichen hat, die diesen nächsthöheren Bildungsabschluss schon besitzen (3 Jahre). Diese Annahmen sind einigermaßen willkürlich. Es gibt nur wenige empirische Erkenntnisse über das Einkommen Erwachsener, die nach Teilzeit- oder Vollzeitbildungsmaßnahmen wieder ins Erwerbsleben zurückkehren, insbesondere für solche, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben. Ergebnisse aus Kanada weisen jedoch darauf hin, dass der Anpassungszeitraum bei 30- bis 49-Jährigen, die einen Universitätsabschluss erwerben, knapp zwei Jahre dauert, für diejenigen, die ein College Certificate erwerben, ist er noch kürzer (OECD [2003], Bildungspolitische Analyse, Paris). Dennoch ist zu beachten, dass die kanadischen Daten bei einer relativ kleinen Stichprobe erhoben wurden, bei der es keine Kontrolle für die Tatsache gab, dass diejenigen, die in Bildung investierten, sich möglicherweise stark von denjenigen unterschieden, die das nicht taten, beispielsweise in so wichtigen Aspekten wie Motivation und individuelle Fähigkeiten.

Zur Berechnungsmethode für die Ertragsraten in Tabellen A11.4 bis A11.7 s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A11.1a

Relative Einkommen der Bevölkerung mit Erwerbseinkommen (2002)

Nach Bildungsstand und Geschlecht für 25- bis 64-Jährige und 30- bis 44-Jährige (Abschluss im Sekundarbereich II = 100)

			Unterhalb Sekundarbereich II		Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich		Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme		Tertiärbereich insgesamt	
			25-64 J.	30-44 J.	25-64 J.	30-44 J.	25-64 J.	30-44 J.	25-64 J.	30-44 J.	25-64 J.	30-44 J.
OECD-Länder												
Australien	2001	Männer	85	83	m	m	116	108	160	157	145	141
		Frauen	85	84	m	m	114	119	159	168	142	151
		M+F	77	75	m	m	106	102	148	148	133	132
Belgien	2002	Männer	91	97	m	m	116	120	144	149	132	136
		Frauen	84	83	m	m	124	124	168	185	140	146
		M+F	91	95	m	m	114	115	152	162	132	136
Kanada	2001	Männer	79	78	104	106	117	115	179	183	147	147
		Frauen	68	65	101	96	119	120	179	179	145	145
		M+F	79	78	105	105	115	113	177	178	143	142
Tschechische Republik	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	2001	Männer	87	83	106	108	110	109	139	135	132	128
		Frauen	90	89	124	128	114	112	125	122	124	121
		M+F	87	85	118	120	114	113	127	123	125	121
Finnland	2001	Männer	92	89	m	m	129	125	190	180	163	155
		Frauen	98	94	m	m	126	124	172	167	146	141
		M+F	95	92	m	m	121	115	181	171	150	141
Frankreich	2002	Männer	88	86	m	m	127	132	178	173	159	157
		Frauen	81	80	m	m	131	135	157	159	146	148
		M+F	84	84	m	m	125	129	167	165	150	150
Deutschland	2002	Männer	85	87	110	110	117	113	156	152	142	137
		Frauen	75	72	132	136	117	112	157	153	142	138
		M+F	78	80	116	116	120	115	161	154	146	139
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	2000	Männer	82	77	79	60	117	123	143	140	135	133
		Frauen	64	61	94	78	132	126	181	155	161	144
		M+F	87	83	82	67	124	130	163	152	149	143
Italien	2000	Männer	71	72	m	m	m	m	143	140	143	140
		Frauen	84	80	m	m	m	m	137	132	137	132
		M+F	78	77	m	m	m	m	138	133	138	133
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	m	m	130	122	130	122
		Frauen	72	72	m	m	m	m	136	135	136	135
		M+F	74	75	m	m	m	m	133	128	133	128
Norwegen	2002	Männer	86	90	118	114	142	145	139	139	139	139
		Frauen	83	88	121	116	149	152	141	142	141	143
		M+F	85	91	125	121	155	152	135	135	137	136
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
Spanien	2001	Männer	79	82	m	m	99	97	157	135	138	122
		Frauen	64	65	m	m	86	88	136	138	125	126
		M+F	78	80	m	m	95	95	141	133	129	122
Schweden	2001	Männer	87	86	128	134	114	114	158	162	146	149
		Frauen	88	85	108	111	116	109	139	137	130	126
		M+F	89	87	127	132	110	105	148	148	135	133
Schweiz	2003	Männer	77	79	110	106	121	122	149	149	138	138
		Frauen	76	85	118	120	140	150	164	174	156	166
		M+F	76	81	112	111	141	146	168	170	158	161
Vereinigtes 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	2002	Männer	68	70	122	125	120	122	202	205	193	195
		Frauen	67	67	118	117	122	122	185	191	176	182
		M+F	71	71	120	121	118	118	195	196	186	187

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A11.1b

Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern (2002)

Durchschnittliche Jahreseinkommen von Frauen als Prozentsatz derjenigen von Männern, nach Bildungsstand, für 30- bis 44-Jährige und 55- bis 64-Jährige

		Unterhalb Sekundärbereich II		Sekundärbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich		Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme		Alle Bildungsbereiche zusammen	
		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.
OECD-Länder											
Australien	2001	61	59	60	70	65	58	64	58	63	60
Belgien	2002	61	65	72	66	74	81	89	82	75	67
Kanada	2001	50	60	59	70	63	57	59	55	61	62
Tschechische Rep.	1999	66	58	67	64	45	62	67	63	63	61
Dänemark	2001	76	68	71	70	73	74	64	64	72	67
Finnland	2001	71	77	67	76	67	73	62	68	69	71
Frankreich	2002	70	65	76	72	78	68	69	66	76	62
Deutschland	2002	48	66	60	55	57	56	59	65	58	54
Ungarn	2001	83	81	84	94	59	48	58	69	77	78
Irland	2000	50	48	63	39	64	47	69	80	65	56
Italien	2000	79	78	72	53	m	m	67	83	77	69
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	m	m	68	54	62	61
Norwegen	2002	60	62	61	63	65	66	63	62	64	61
Portugal	1999	72	70	70	67	63	57	75	68	73	66
Spanien	2001	61	48	78	74	70	57	79	42	79	47
Schweden	2001	72	73	71	69	70	73	62	66	70	71
Schweiz	2003	53	47	50	51	61	51	58	59	50	46
Ver. Königreich	2001	55	43	50	53	53	81	66	66	54	54
Vereinigte Staaten	2001	59	65	61	61	62	69	58	59	61	58

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A11.2

Entwicklung der relativen Einkommen: Erwachsenenbevölkerung (1997-2002)

Nach Bildungsstand, für 25- bis 64-Jährige (Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich = 100)

OECD-Länder		1997	1998	1999	2000	2001	2002
Australien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	79	m	80	m	77	m
	Tertiärbereich	124	m	134	m	133	m
Belgien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	92	m	91
	Tertiärbereich	m	m	m	128	m	132
Kanada	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	84	78	80	80	78	m
	Tertiärbereich	127	138	136	140	141	m
Tschechische Republik	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	68	68	68	m	m	m
	Tertiärbereich	179	179	179	m	m	m
Dänemark	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	85	86	86	m	87	m
	Tertiärbereich	123	124	124	m	124	m
Finnland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	97	96	96	m	95	m
	Tertiärbereich	148	148	153	m	150	m
Frankreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	84	84	84	m	m	84
	Tertiärbereich	149	150	150	m	m	150
Deutschland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	81	78	79	75	m	77
	Tertiärbereich	134	130	135	143	m	143
Ungarn	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	68	68	70	71	71	m
	Tertiärbereich	179	184	200	194	194	m
Irland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	75	79	m	89	m	m
	Tertiärbereich	146	142	m	153	m	m
Italien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	58	m	78	m	m
	Tertiärbereich	m	127	m	138	m	m
Korea	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	78	m	m	m	m
	Tertiärbereich	m	135	m	m	m	m
Niederlande	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	83	m	m	m	m	m
	Tertiärbereich	141	m	m	m	m	m
Neuseeland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	77	76	76	74	74	m
	Tertiärbereich	148	136	139	133	133	m
Norwegen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	85	84	84	m	m	84
	Tertiärbereich	138	132	133	m	m	135
Portugal	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	62	62	62	m	m	m
	Tertiärbereich	176	177	178	m	m	m
Spanien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	76	80	m	m	78	m
	Tertiärbereich	149	144	m	m	129	m
Schweden	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	90	89	89	m	86	m
	Tertiärbereich	129	130	131	m	131	m
Schweiz	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	74	75	76	78	m	77
	Tertiärbereich	152	153	151	157	m	156
Vereinigtes Königreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	64	65	65	67	67	m
	Tertiärbereich	153	157	159	159	159	m
Vereinigte Staaten	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	70	67	65	65	m	66
	Tertiärbereich	168	173	166	172	m	172
Ländermittel	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	78	76	77	77	79	80
	Tertiärbereich	148	148	151	152	144	148

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A11.2a

Entwicklung der relativen Einkommen: männliche Bevölkerung (1997–2002)

Nach Bildungsstand, für 25- bis 64-jährige Männer (Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich = 100)

		1997	1998	1999	2000	2001	2002
OECD-Länder							
Australien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	87	m	86	m	85	m
	Tertiärbereich	136	m	139	m	145	m
Belgien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	93	m	92
	Tertiärbereich	m	m	m	128	m	132
Kanada	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	85	78	80	81	78	m
	Tertiärbereich	127	140	138	144	145	m
Tschechische Republik	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	75	75	75	m	m	m
	Tertiärbereich	178	178	178	m	m	m
Dänemark	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	86	87	87	m	87	m
	Tertiärbereich	130	132	133	m	132	m
Finnland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	94	93	93	m	92	m
	Tertiärbereich	159	159	167	m	163	m
Frankreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	88	88	88	m	m	88
	Tertiärbereich	158	159	159	m	m	159
Deutschland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	88	77	80	80	m	84
	Tertiärbereich	130	126	138	141	m	140
Ungarn	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	74	72	73	75	75	m
	Tertiärbereich	213	218	238	232	232	m
Irland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	72	78	m	84	m	m
	Tertiärbereich	131	131	m	138	m	m
Italien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	54	m	71	m	m
	Tertiärbereich	m	138	m	143	m	m
Korea	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	88	m	m	m	m
	Tertiärbereich	m	132	m	m	m	m
Niederlande	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	86	m	m	m	m	m
	Tertiärbereich	139	m	m	m	m	m
Neuseeland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	82	76	76	76	76	m
	Tertiärbereich	148	137	140	130	130	m
Norwegen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	85	85	85	m	m	84
	Tertiärbereich	138	133	135	m	m	138
Portugal	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	60	61	60	m	m	m
	Tertiärbereich	178	178	180	m	m	m
Spanien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	78	82	m	m	79	m
	Tertiärbereich	154	152	m	m	138	m
Schweden	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	88	87	87	m	84	m
	Tertiärbereich	135	136	138	m	141	m
Schweiz	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	81	81	80	81	m	78
	Tertiärbereich	134	135	134	139	m	136
Vereinigtes Königreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	73	73	72	72	72	m
	Tertiärbereich	147	149	150	147	147	m
Vereinigte Staaten	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	69	65	63	64	m	63
	Tertiärbereich	168	176	167	178	m	178
Ländermittel	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	81	78	79	78	81	82
	Tertiärbereich	150	151	156	152	153	147

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A11.2b

Entwicklung der relativen Einkommen: weibliche Bevölkerung (1997–2002)

Nach Bildungsstand, für 25- bis 64-jährige Frauen (Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich = 100)

OECD-Länder		1997	1998	1999	2000	2001	2002
Australien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	85	m	89	m	85	m
	Tertiärbereich	137	m	146	m	142	m
Belgien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	82	m	83
	Tertiärbereich	m	m	m	132	m	140
Kanada	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	75	68	70	70	68	m
	Tertiärbereich	132	144	140	140	145	m
Tschechische Republik	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	72	72	72	m	m	m
	Tertiärbereich	170	170	170	m	m	m
Dänemark	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	88	89	90	m	90	m
	Tertiärbereich	122	124	123	m	124	m
Finnland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	100	99	99	m	98	m
	Tertiärbereich	143	143	145	m	146	m
Frankreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	80	79	79	m	m	81
	Tertiärbereich	146	145	145	m	m	146
Deutschland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	88	86	83	72	m	73
	Tertiärbereich	131	130	123	137	m	137
Ungarn	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	66	67	68	71	71	m
	Tertiärbereich	154	159	167	164	164	m
Irland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	57	59	m	65	m	m
	Tertiärbereich	156	145	m	163	m	m
Italien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	61	m	84	m	m
	Tertiärbereich	m	115	m	137	m	m
Korea	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	69	m	m	m	m
	Tertiärbereich	m	141	m	m	m	m
Niederlande	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	71	m	m	m	m	m
	Tertiärbereich	143	m	m	m	m	m
Neuseeland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	69	74	75	72	72	m
	Tertiärbereich	143	129	129	136	136	m
Norwegen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	84	84	83	m	m	83
	Tertiärbereich	140	136	135	m	m	140
Portugal	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	62	62	63	m	m	m
	Tertiärbereich	168	171	170	m	m	m
Spanien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	64	66	m	m	64	m
	Tertiärbereich	145	137	m	m	125	m
Schweden	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	89	89	88	m	87	m
	Tertiärbereich	125	125	126	m	129	m
Schweiz	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	74	73	72	73	m	74
	Tertiärbereich	146	145	142	150	m	151
Vereinigtes Königreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	64	68	69	70	70	m
	Tertiärbereich	167	173	178	183	183	m
Vereinigte Staaten	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	62	63	61	62	m	63
	Tertiärbereich	166	163	163	164	m	165
Ländermittel	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	75	74	77	72	78	76
	Tertiärbereich	146	144	147	151	144	146

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A11.3

Entwicklung der Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern (1997–2002)

Durchschnittliche Jahreseinkommen von Frauen als Prozentsatz derjenigen von Männer, nach Bildungsstand, für 25- bis 64-Jährige

		1997	1998	1999	2000	2001	2002
OECD-Länder							
Australien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	60	m	66	m	62	m
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	62	m	64	m	62	m
	Tertiärbereich	62	m	67	m	61	m
Belgien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	64	m	65
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	m	m	72	m	72
	Tertiärbereich	m	m	m	74	m	76
Kanada	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	54	53	53	53	53	m
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	61	61	61	62	61	m
	Tertiärbereich	64	62	62	60	61	m
Tschechische Republik	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	66	66	66	m	m	m
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	69	69	69	m	m	m
	Tertiärbereich	66	65	65	m	m	m
Dänemark	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	73	73	73	m	74	m
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	72	71	71	m	71	m
	Tertiärbereich	68	66	66	m	67	m
Finnland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	78	77	77	m	76	m
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	74	72	72	m	71	m
	Tertiärbereich	66	65	62	m	63	m
Frankreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	68	68	68	m	m	70
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	75	75	75	m	m	77
	Tertiärbereich	69	69	69	m	m	70
Deutschland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	63	74	70	56	m	53
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	64	67	68	63	m	61
	Tertiärbereich	63	68	60	61	m	60
Ungarn	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	79	80	84	83	83	m
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	88	86	89	88	88	m
	Tertiärbereich	64	63	62	62	62	m
Irland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	46	48	m	46	m	m
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	59	63	m	60	m	m
	Tertiärbereich	70	70	m	71	m	m
Italien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	70	m	76	m	m
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	62	m	65	m	m
	Tertiärbereich	m	52	m	62	m	m
Korea	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	56	m	m	m	m
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	m	70	m	m	m	m
	Tertiärbereich	m	75	m	m	m	m
Niederlande	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	46	m	m	m	m	m
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	56	m	m	m	m	m
	Tertiärbereich	57	m	m	m	m	m
Neuseeland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	52	61	65	61	61	m
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	62	63	67	64	64	m
	Tertiärbereich	60	59	61	67	67	m
Norwegen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	60	60	61	m	m	61
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	61	61	62	m	m	63
	Tertiärbereich	63	62	62	m	m	64
Portugal	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	72	71	71	m	m	m
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	69	69	69	m	m	m
	Tertiärbereich	66	66	65	m	m	m
Spanien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	60	61	m	m	58	m
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	72	76	m	m	71	m
	Tertiärbereich	68	69	m	m	64	m
Schweden	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	73	74	74	m	74	m
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	72	72	73	m	71	m
	Tertiärbereich	67	66	67	m	65	m
Schweiz	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	51	51	53	51	m	51
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	55	57	58	57	m	53
	Tertiärbereich	60	61	62	62	m	59
Vereinigtes Königreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	47	50	51	50	50	m
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	53	53	53	52	52	m
	Tertiärbereich	60	62	63	64	64	m
Vereinigte Staaten	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	53	60	59	59	m	63
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	59	62	61	60	m	63
	Tertiärbereich	59	58	59	56	m	58
Ländermittel	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	61	64	66	60	66	60
	Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	66	67	67	64	68	65
	Tertiärbereich	64	64	64	64	64	65

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A11.4

Individuelle Ertragsraten für Personen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II oder dem post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (ISCED 3/4) nach einem Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (ISCED 0/1/2) erwerben (2001)

	Ertragsrate, wenn sofort der nächsthöhere Abschluss erlangt wird		Ertragsrate, wenn die Person mit 40 J. den nächsthöheren Bildungsbereich vollzeit besucht und selbst aufkommt für:			
	Männer	Frauen	Direkte Kosten und entgangene Einkommen		Keine direkten Kosten, aber entgangene Einkommen	
			Männer	Frauen	Männer	Frauen
Australien	40	40	(2)	-17,7	(2)	-17,5
Dänemark	(1)	(1)	1,7	1,4	1,8	1,4
Finnland	(1)	(1)	(2)	(2)	(2)	(2)
Ungarn	97,2	74,9	9,9	12,9	10,3	13,3
Spanien	11,5	20,6	11,6	16,8	11,9	17,5
Schweden	(1)	(1)	-1,3	-4,7	-1,3	-4,7
Schweiz	47,5	50,7	4,4	6,5	5,6	9,2
Vereinigtes Königreich	60,5	73	6,7	6,4	7,5	7,5
Vereinigte Staaten	92,7	98,1	14,3	13,7	14,8	14,6

(1) Vernachlässigbar niedrige oder keine Kosten verursachen übertrieben hohe Schätzungen.

(2) Negative Vorteile aufgrund von steuerlichen Auswirkungen verursachen extrem geringe Schätzungen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A11.5

Individuelle Ertragsraten für Personen, die einen Abschluss im Tertiärbereich oder einem weiterführenden Forschungsprogramm (ISCED 5(A/B)/6) nach einem Abschluss im Sekundarbereich II oder dem post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (ISCED 3/4) erwerben (2001)

	Ertragsrate, wenn sofort der nächsthöhere Abschluss erlangt wird		Ertragsrate, wenn die Person mit 40 J. den nächsthöheren Bildungsbereich vollzeit besucht und selbst aufkommt für:			
	Männer	Frauen	Direkte Kosten und entgangene Einkommen		Keine direkten Kosten, aber entgangene Einkommen	
			Männer	Frauen	Männer	Frauen
Australien	6,6	6,5	3,3	-0,8	5,4	2,7
Dänemark	6,7	6,1	4,9	3,0	5,0	3,1
Finnland	14,2	15,2	10,6	8,1	10,8	8,4
Ungarn	19,8	11,3	16,4	8,7	18,7	10,8
Spanien	9,2	8,5	11,2	8,2	12,1	9,7
Schweden	8,8	7,3	6,9	4,5	7,6	5,4
Schweiz	9,8	7,8	a	a	6,3	9,1
Vereinigtes Königreich	11,2	13,7	4,0	9,9	4,9	12,1
Vereinigte Staaten	11,0	7,9	7,4	2,7	11,9	8,6

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A11.6

Gesellschaftliche Ertragsraten für Personen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II oder dem post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (ISCED 3/4) nach einem Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (ISCED 0/1/2) erwerben (2001)

	Ertragsrate, wenn sofort der nächsthöhere Abschluss erlangt wird		Ertragsrate, wenn die Person mit 40 J. den nächsthöheren Bildungsbereich vollzeit besucht		Ertragsrate, wenn die Person mit 40 J. den nächsthöheren Bildungsbereich teilzeit besucht (Dauer verdoppelt sich)	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Australien	20,8	17,4	-0,5	-1,1	10,8	5,4
Dänemark	18,8	14,6	-1,3	-1,9	2,2	0,0
Finnland	22,9	16,1	-5,5	-3,9	-1,5	-1,7
Ungarn	21,5	17,4	8,6	10,7	11,2	12,4
Spanien	10,4	12,6	11,7	14,2	17,4	15,2
Schweden	40,4	33,3	3,8	1,7	12,7	7,6
Schweiz	20,3	21,1	3,6	4,0	6,1	2,9
Vereinigtes Königreich	21,6	22,0	6,5	4,9	9,7	5,0
Vereinigte Staaten	22,3	21,9	13,6	10,9	16,3	9,5

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle A11.7

Gesellschaftliche Ertragsraten für Personen, die einen Abschluss im Tertiärbereich oder einem weiterführenden Forschungsprogramm (ISCED 5(A/B)/6) nach einem Abschluss im Sekundarbereich II oder dem post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (ISCED 3/4) erwerben (2001)

	Ertragsrate, wenn sofort der nächsthöhere Abschluss erlangt wird		Ertragsrate, wenn die Person mit 40 J. den nächsthöheren Bildungsbereich vollzeit besucht		Ertragsrate, wenn die Person mit 40 J. den nächsthöheren Bildungsbereich teilzeit besucht (Dauer verdoppelt sich)	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Australien	8,3	7,6	5,5	1,7	6,9	-0,1
Dänemark	4,9	3,5	2,7	0,2	3,6	-0,5
Finnland	10,5	8,7	8,6	5,4	8,9	4,3
Ungarn	16,1	9,1	13,4	6,6	11,6	5,1
Spanien	8,1	6,7	10,2	6,2	12,3	4,9
Schweden	8,2	6,5	6,5	3,9	12,7	7,6
Schweiz	6,7	4,9	-	-	4,6	1,8
Vereinigtes Königreich	12,6	13,7	6,2	10,3	11,8	10,9
Vereinigte Staaten	11,1	7,9	8,0	3,2	7,3	0,8

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Indikator A12: Die Erträge aus Bildung – Zusammenhänge zwischen Humankapital und Wirtschaftswachstum

- Neuere Untersuchungen des Humankapitals in den Volkswirtschaften von 14 OECD-Ländern, basierend auf Bewertungen der Lesekompetenz, deuten darauf hin, dass dieses sich deutlich positiv auf das Wirtschaftswachstum auswirkt.
- Eine Analyse der dem Wirtschaftswachstum zugrunde liegenden Faktoren durch das OECD-Sekretariat ergibt, dass in den meisten OECD-Ländern mindestens die Hälfte des Anstiegs des BIP pro Kopf zwischen 1990 und 2000 auf den Anstieg der Arbeitsproduktivität zurückzuführen ist.
- Eine Zunahme des Bestands an Humankapital erhöht die Arbeitsproduktivität und dient auch als Motor für den technologischen Fortschritt.
- Der geschätzte langfristige Effekt eines zusätzlichen Bildungsjahres auf die wirtschaftliche Produktion beläuft sich im OECD-Gebiet im Allgemeinen auf 3 bis 6 Prozent.

Politischer Hintergrund

Seit Mitte der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts hat sich die makroökonomische Forschung vor allem auf das Wirtschaftswachstum konzentriert (s. Kasten A12.1). Neue Theorien – insbesondere die neue Wachstumstheorie – gaben der Forschung neue Impulse und brachten neue Ansätze für die empirischen Untersuchungen des Wachstums. Das ‚Humankapital‘, das Wissen und die Fähigkeiten, die die Arbeitnehmer anzubieten haben, war für die neuen Denkansätze über das Wachstum ganz entscheidend. Auch die deutlichen Unterschiede zwischen den volkswirtschaftlichen Leistungen der OECD-Länder in der jüngsten Vergangenheit haben das Interesse an den Ursachen für Wachstum angefeuert. Diese Unterschiede waren einer der Hauptbeweggründe für die Entwicklung des ‚OECD Growth Project‘. Die Ausgabe 2003 von *Bildung auf einen Blick* berichtete über die wesentlichsten Ergebnisse des Projekts. Dieses Projekt unterstrich die Bedeutung stabiler und unterstützender makroökonomischer Bedingungen für das Wachstum sowie institutioneller Strukturen und politischer Voraussetzungen, die Wettbewerb und Flexibilität auf dem Kapital- und Arbeitsmarkt fördern. Auch die Entwicklung neuer Technologien und die Verbreitung von Innovationen und technischem Wandel erwiesen sich als ausschlaggebend für die Wachstumsaussichten. Ein zentrales Element in diesem Gefüge ist das ‚Humankapital‘. Dieser Indikator untersucht die Rolle des Humankapitals als bestimmenden Faktor von Ausmaß und Tempo des Anstiegs der Pro-Kopf-Produktion. Er ergänzt Indikator A11, in dem der Bezug zwischen dem Humankapital und der Ertragsrate für den Einzelnen untersucht wurde. Während Indikator A11 untersucht, wie sich das Einkommen des Einzelnen mit zunehmendem Bildungsstand verändert, versucht Indikator A12, die Auswir-

Dieser Indikator untersucht die Auswirkungen von Veränderungen unabhängiger Variablen, u. a. des Humankapitals, auf den Anstieg der Pro-Kopf-Produktion.

Er sollte gemeinsam mit den in Indikator A11 untersuchten individuellen Bildungserträgen interpretiert werden.

kungen von Veränderungen im Gesamtbestand des Humankapitals eines Landes auf die Arbeitsproduktivität (bei konstantem Gesamtbestand an Sachkapital) zu erfassen.

Vergleiche der auf Mikroebene bewerteten Bildungserträge (wie die in Indikator A11 dargestellten) und den im vorliegenden Indikator behandelten makroökonomischen Auswirkungen könnten von erheblicher politischer Relevanz sein, da Diskrepanzen zwischen ihnen auf Unterschiede zwischen den individuellen und gesellschaftlichen Bildungserträgen hinweisen würden, die möglicherweise einer Korrektur durch politische Maßnahmen bedürfen. Wenn beispielsweise die Produktivität nach dem Erreichen eines höheren Bildungsstandes gesamtwirtschaftlich stärker steigt als die jedes Arbeitnehmers, stellt dies eine Externalität dar. Diese Externalität wird eine tendenzielle Entwicklung hin zu Unterinvestitionen in Bildung auslösen, da der Einzelne die indirekten gesellschaftlichen Vorteile, die sich aus seinen Bildungsentscheidungen ergeben, nicht berücksichtigen wird. In diesem Zusammenhang können mikroökonomische Schätzungen von Lohngleichungen mit Querschnittsdaten für Einzelpersonen in einem Land nur die individuellen Effekte der Bildung erfassen, die makroökonomischen Schätzungen mit länderübergreifenden Querschnittsdaten sollten jedoch auch die gesellschaftliche Externalität erfassen.

Kasten A12.1

Bewertung der makroökonomischen Erträge aus Bildung

Umfangreiche empirische Daten belegen den positiven Zusammenhang zwischen Bildung und Produktivität. Höher qualifizierte Mitarbeiter sind im Allgemeinen produktiver und können auch die Produktivität ihrer Kollegen steigern. Ein höherer Bestand an Humankapital erleichtert Investitionen in Sachkapital und fördert die Entwicklung und Verbreitung neuer Technologien. Auch eine Reihe indirekter Vorteile von Bildung hat meist positive Auswirkungen auf die Wirtschaft. So sieht man z. B. einen Zusammenhang zwischen höherem Bildungsstand und besserem Gesundheitszustand, geringerem Arbeitslosigkeitsrisiko, niedrigeren Kriminalitätsraten, stärkerem sozialem Zusammenhalt und größerem politischem Engagement. Für die politische Entscheidungsfindung ist das Wissen um die makroökonomischen Erträge aus Bildung sehr wichtig. Eine genaue Bewertung dieser makroökonomischen Erträge kann die mit der Bildung zusammenhängenden externen Effekte aufzeigen. Diese Externalitäten wiederum liefern wichtige Entscheidungsgrundlagen für das staatliche Handeln. Wenn man die makroökonomischen Bildungserträge kennt, kann man auch eher beurteilen, ob die Investition öffentlicher Mittel in das Humankapital eine bessere Anlageform ist als die Investition in andere Aktiva. Außerdem gewinnt die Verknüpfung von Bildung und Wachstum im heutigen Zeitalter des schnellen technologischen Wandels immer stärker an Bedeutung.

Die Untersuchungen über die makroökonomischen Erträge aus Bildung sind methodisch sehr unterschiedlich und basieren generell auf zwei theo-

retischen Ansätzen. Der neo-klassische Ansatz modelliert die Beziehung zwischen dem Bildungsbestand und der langfristigen Entwicklung des BIP-Niveaus. Die meisten Untersuchungen wenden diese Methode an. Der zweite Ansatz ist aus der ‚neuen Wachstumstheorie‘ abgeleitet und bildet die Beziehung zwischen Bildungsbestand und der BIP-Wachstumsrate ab. Es ist noch unklar, ob sich der Bildungsbestand vorrangig auf das Produktionsniveau oder auf dessen Wachstumsrate auswirkt. Hinsichtlich der Größenordnung der Erträge besagen die vorliegenden Untersuchungen nach der neoklassischen Methode, dass ein Anstieg im durchschnittlichen Bildungsniveau um ein Jahr die Pro-Kopf-Produktion zwischen 3 und 6 Prozent steigert. Studien nach der ‚neuen Wachstumstheorie‘ kommen zu dem Ergebnis, dass der gleiche Anstieg im durchschnittlichen Bildungsniveau die Wachstumsrate der Produktion um rund 1 Prozent steigert. Die beiden theoretischen Ansätze führen mittel- bis langfristig zu Ergebnissen ganz unterschiedlicher Größenordnung, da der absolute Effekt eines kumulativen 1-prozentigen Anstiegs der Wachstumsrate auf die Produktion einen einmaligen Anstieg des Produktionsniveaus um 6 Prozent (der obere Wert) sehr schnell übertrifft. Die absolute Größenordnung der prognostizierten Effekte auf die Produktion bewegt sich jedoch über einen Zeitraum von nur wenigen Jahren hinweg bei beiden Theorien auf vergleichbarem Niveau.

Die Bewertung der Auswirkungen von Bildung auf das Wachstum unterliegt mehreren konzeptionellen und methodischen Schwierigkeiten. Ein zentraler Punkt ist die Wirkungsrichtung der Kausalität in der Wachstumsbeziehung: löst Bildung Wachstum aus oder veranlasst Wachstum die Menschen dazu, mehr Bildungsangebote wahrzunehmen? Tatsächlich wirkt die Kausalität wahrscheinlich in beide Richtungen. In ähnlicher Weise könnte die Effizienz bei der Erzielung von Bildungsergebnissen einfach nur mit der in anderen Wirtschaftsbereichen erzielten Effizienz zusammenhängen. Die Ergebnisse vieler Untersuchungen kranken auch an unzulänglichen Daten. So lassen sich beispielsweise nur geringe Korrelationen zwischen den Bildungskennzahlen einiger der Hauptquellen bildungsrelevanter Daten erkennen. Des Weiteren wurde in Wachstumsuntersuchungen eine Reihe von Hilfsgrößen für das Humankapital verwendet, z. B. die durchschnittliche Bildungsdauer in Jahren, die Lesekompetenzen Erwachsener und die Bildungsbeteiligung. Außerdem wurden in einer Reihe von Untersuchungen verschiedene abhängige Variablen eingesetzt. Derartige Hilfsgrößen werfen eine Reihe von Schwierigkeiten auf. So beziehen sie sich beispielsweise ausschließlich auf die formale Bildung und vernachlässigen dabei die Kompetenzen und Fähigkeiten, die in der Ausbildung am Arbeitsplatz, durch Erfahrung und auf andere Weise erworben werden, sowie auch den Verlust an Fähigkeiten, wenn sie beispielsweise nicht mehr genutzt werden. Außerdem erfassen die Zahlen für die Lesekompetenz Erwachsener nur eine Dimension des Humankapitals und verkennen Kompetenzen wie mathematische Fähigkeiten und technisches Wissen. Ferner sind die Indikatoren für den Bildungsstand aufgrund der ungleichen Qualität der Bildungssysteme nicht unbedingt über die Länder hinweg voll vergleichbar.* So führen unterschiedliche Spezifikationen des Humankapitals tatsächlich zu erheblichen Abweichungen in den Schätzungen des Bestands an Humankapital in den einzelnen Ländern. Außerdem ist davon auszugehen, dass sich verschiede-

ne Arten von Bildung unterschiedlich stark auf das Wachstum auswirken: Eine Kohorte von Absolventen der Ingenieurwissenschaften wird die Produktivität wahrscheinlich anders beeinflussen als eine gleich große Kohorte von Absolventen in künstlerischen Fächern und Kunstgeschichte. Die üblicherweise verwendeten kumulierten Hilfsgrößen für das Humankapital berücksichtigen diese unterschiedlichen Effekte jedoch nicht. In einigen Untersuchungen herrscht auch Unklarheit darüber, ob die Bildungsbeteiligung als Kennzahl für den Bestand oder für die Zu- und Abgänge an Investitionen in das Humankapital gelten sollen.

Ferner unterstellen länderübergreifende Wachstumsregressionen zumeist, dass sich die Bildung linear und in allen Ländern konstant auswirkt. Forschungsergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass die Annahme konstanter Wachstumseffekte von Bildung über die einzelnen Länder hinweg nicht haltbar ist. Ferner gibt es Hinweise darauf, dass die Auswirkungen auf das Wachstum bei einer Bildungsdauer von durchschnittlich mehr als 7,5 Jahren schwächer werden (s. [Definitionen und angewandte Methodik](#)). Dies liegt deutlich unter dem Durchschnitt der Bildungsdauer in der OECD insgesamt, die 1998 bei 11,3 Jahren für die 20 OECD-Länder lag, für die Daten verfügbar waren.

In der Forschung über die Wechselbeziehungen von Bildung und Wachstum gibt es noch viele Unbekannte. Wie oben ausgeführt, ist es immer noch offen, ob sich Bildung und die Zunahme des Bestands an Humankapital auf die Höhe des BIP oder auf seine Wachstumsrate auswirken. Weitere Forschungsarbeiten könnten sich u. a. mit folgenden politisch relevanten Punkten beschäftigen:

- Welche Auswirkungen auf das Wachstum haben Investitionen in den verschiedenen Bildungsbereichen (von der Vorschule bis zum Tertiärbereich und der berufsbezogenen Ausbildung)?
- Nach wie vielen Jahren Bildungsdauer und in welchen Bildungsbereichen werden abnehmende Wachstumseffekte relevant?
- Welche Auswirkungen auf das Wachstum haben Investitionen in verschiedene Bildungsarten und Fachrichtungen, z. B. in die Ingenieurwissenschaften oder Kunst?
- Welche Auswirkungen hat die Bildungsqualität auf das Wachstum?
- Werden die sich aus der Erweiterung eines Bildungsbereichs ergebenden Wachstumseffekte durch den zu einem früheren Zeitpunkt erreichten Bildungsstand beeinflusst, und falls ja, wie?

* Internationale Untersuchungen wie der Adult Literacy and Life Skills Survey und das Programme for the International Assessment of Adult Competencies der OECD, das momentan ausgearbeitet wird, enthalten international vergleichbare mehr-dimensionale Kompetenz-Indikatoren.

Quelle: Sianesi, B. and J. Van Reenan (2003), „The Returns to Education: Macroeconomics“, *The Journal of Economic Surveys*, Vol. 17, No. 2, S. 157-200, und De la Fuente, A. and Ciccone, A. (2003), *Human Capital in a Global and Knowledge-based Economy*, Europäische Kommission, GD für Beschäftigung und Soziales, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg.

Ergebnisse und Erläuterungen

Der Bericht über die Ergebnisse des OECD Growth Projects in der Ausgabe 2003 von *Bildung auf einen Blick* stellte fest, dass 2000 das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf in den meisten OECD-Ländern um 25 bis 35 Prozentpunkte unter dem der Vereinigten Staaten lag. Die Produktivitätsunterschiede wurden für jedes Land in die folgenden drei Elemente unterteilt: den demographischen Effekt, die Ausnutzung des Arbeitskräfteangebots und die Arbeitsproduktivität. Der demographische Effekt bezieht sich auf das Verhältnis der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zur Gesamtbevölkerung, in den meisten Ländern war dieser Effekt nur zu einem geringen Teil für den Produktivitätsunterschied zu den Vereinigten Staaten verantwortlich. Eine Analyse der Ausnutzung des Arbeitskräfteangebots (Beschäftigungsquoten kombiniert mit Arbeitsstunden) zeigte eine Reihe von Ländern (z. B. die Vereinigten Staaten und Japan) mit sehr hohen Beschäftigungsquoten und überdurchschnittlich vielen Arbeitsstunden. Zwar hatten die meisten nordischen Länder höhere Beschäftigungsquoten, diese wurden jedoch durch die geringere Anzahl der geleisteten Arbeitsstunden relativiert. In einigen Ländern, in denen sowohl die Beschäftigungsquote als auch die Zahl der Arbeitsstunden relativ niedrig lagen (z. B. Belgien, Frankreich, Italien und die Niederlande) war praktisch der gesamte Abstand ihres jeweiligen BIP pro Kopf zu dem der Vereinigten Staaten auf die geringere Ausnutzung des Arbeitskräfteangebots zurückzuführen. Die Ausnutzung des Arbeitskräfteangebots ist daher ein wesentlicher Faktor bei den Unterschieden im BIP pro Kopf zwischen den einzelnen Ländern. Von den 25 Ländern, für die Daten zur Verfügung standen, übertrafen nur fünf (Belgien, Irland, Italien, die Niederlande und Norwegen) die Arbeitsproduktivität (BIP pro Arbeitsstunde) der Vereinigten Staaten. In einer Reihe von Ländern mit relativ hoher Ausnutzung des Arbeitskräfteangebots (wie Island, Japan, Korea, Mexiko, Neuseeland und der Tschechischen Republik) ergaben sich die Unterschiede zum BIP pro Kopf der Vereinigten Staaten hauptsächlich aus einer deutlich niedrigeren Arbeitsproduktivität.

In den neunziger Jahren ist die Produktivität in einigen Ländern schneller, in anderen jedoch langsamer gestiegen.

Abbildung A12.1 stellt die relative Bedeutung der wesentlichen Antriebskräfte für das Wachstum des BIP pro Kopf zwischen 1990 und 2000 dar und zeigt, dass sich die demographischen Veränderungen in den meisten OECD-Ländern nur relativ gering auswirkten. Die einzigen Länder, in denen die demographischen Veränderungen einen positiven und wesentlichen Beitrag zum Wachstum des BIP pro Kopf leisteten, waren Irland, Korea, Mexiko und die Türkei. In einigen OECD-Ländern (wie Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Italien, Japan, Luxemburg, die Niederlande und die Schweiz) haben die demographischen Trends (in diesem rechnerischen Sinne) jedoch das Wachstum des BIP pro Kopf leicht abgebremst. Dieser Trend dürfte in Zukunft noch stärker werden, da die Gesamtbevölkerung schneller altert.

Im letzten Jahrzehnt übten demographische Faktoren nur in wenigen Ländern einen wesentlichen Einfluss aus, ...

Abbildung A12.1 zeigt, dass in den meisten OECD-Ländern mindestens die Hälfte des Anstiegs des BIP pro Kopf im letzten Jahrzehnt auf den Anstieg der Arbeitsproduktivität zurückzuführen war. In einigen Ländern war die höhere Arbeitsproduktivität sogar fast ausschließlich für den Anstieg des BIP pro Kopf verantwortlich. Hierzu gehören Dänemark, Deutschland, Finnland, Griechenland, Italien, Korea, Luxemburg, Österreich, Schweden und das Vereinig-

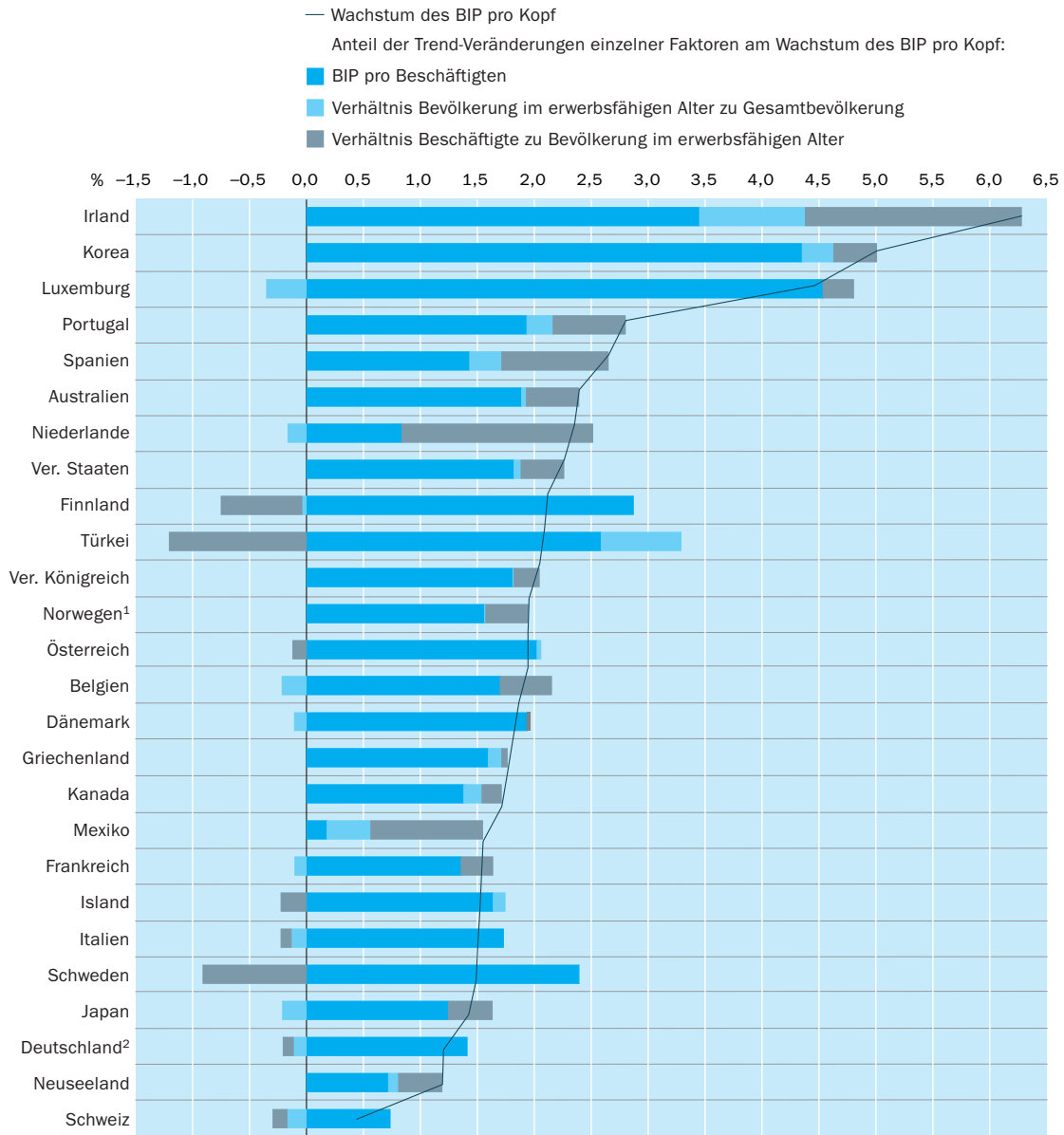
... während in den meisten OECD-Ländern mindestens die Hälfte des Wachstums des BIP pro Kopf auf eine erhöhte Arbeitsproduktivität zurückzuführen ist.

te Königreich. Da in den meisten Ländern, insbesondere in Kontinentaleuropa, die geleisteten Arbeitsstunden in den neunziger Jahren abnahmen, 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 auf eine deutliche Zunahme der Teilzeitarbeit, vor allem in einer Reihe von europäischen Ländern. Mit diesen tendenziellen Veränderungen der Produk-

Abbildung A12.1

Zugrundeliegende Faktoren des Wachstums des BIP pro Kopf (1990–2000)

Trendentwicklung, durchschnittliche jährliche Veränderung in Prozentpunkten



1. Nur Festland. 2. Referenzzeitraum 1991–2000.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Wachstums des BIP pro Kopf.
Quelle: OECD.

tivität gingen in den Ländern unterschiedliche Entwicklungen bei der Beschäftigung einher. So besteht beispielsweise in den Volkswirtschaften der G-7 Staaten ein scharfer Kontrast zwischen dem deutlichen Beschäftigungszuwachs in den Vereinigten Staaten (sowie in Kanada und Japan, jedoch ohne einen stärkeren Produktivitätszuwachs) und dem Beschäftigungsrückgang in Deutschland und Italien.

Die Arbeitsproduktivität lässt sich auf mehrere Arten steigern: durch die Verbesserung der Qualität der im Produktionsprozess eingesetzten Arbeitskräfte, durch die Erhöhung und qualitative Verbesserung des Kapitaleinsatzes pro Arbeitskraft oder durch eine gesteigerte Effizienz 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 Innovationen, die bei einer gegebenen Kombination von Kapital und Arbeit einen höherwertigen Produktionsoutput ermöglichen. Das Wissen, die Fähigkeiten und Kenntnisse der Arbeitskräfte – oder das ‚Humankapital‘ – spielen beim Anstieg der Pro-Kopf-Produktion eine zentrale Rolle. Die Erhöhung des Bildungsstandes der Arbeitskräfte während der neunziger Jahre ist nur ein Hinweis auf diese Rolle. Noch wichtiger könnte die Steigerung beim Ausmaß der nach der Ausbildung erworbenen Kompetenzen sein, wenngleich es dafür nur wenige eindeutige und verlässliche Messgrößen gibt. Somit ist das Humankapital eine bedeutende Determinante des Wirtschaftswachstums, wie verschiedene empirische Studien belegen (s. Kasten A12.1 und A12.2). Das ‚OECD Growth Project‘ schätzte, dass der langfristige Effekt eines weiteren Ausbildungsjahres auf die Leistung bei der Erwachsenenbevölkerung im Allgemeinen in der Größenordnung von 3 bis 6 Prozent liegt.

Die Arbeitsproduktivität lässt sich auf verschiedene Arten steigern, ...

Kasten A12.2

Lesekompetenz und Wachstum in 14 OECD-Ländern

Neuere Forschungsarbeiten versuchten, die Beziehung zwischen Humankapital und makroökonomischem Wachstum unter Verwendung einer direkten Kennzahl für das Humankapital zu bewerten, die auf international vergleichbaren Messwerten für die Lesekompetenz basiert. Dieser Ansatz hilft, das Problem der unzureichenden Vergleichbarkeit von Kennzahlen für den Bildungsstand in den einzelnen nationalen Bildungssystemen zu vermeiden. Die Kennzahlen für die Lesekompetenz wurden der Internationalen Untersuchung der Lesekompetenz von Erwachsenen (International Adult Literacy Survey – IALS) 1994 entnommen. Die IALS untersuchte die Fähigkeiten von 16- bis 64-Jährigen im Umgang mit Texten, schematischen Darstellungen und Zahlen. Die Daten beziehen sich auf 14 OECD-Länder. Anhand der Untersuchungsergebnisse wurde eine synthetische Zeitreihe für den Zeitraum 1960–1995 erzeugt. Dann setzte man die Ergebnisse für die Lesekompetenz von 17- bis 25-Jährigen während eines bestimmten Zeitraums als Hilfsgrößen für die Investitionen in Humankapital in der vorherigen

Periode ein (die Autoren weisen darauf hin, dass die Ableitung der Lesekompetenz in jungen Jahren von im Erwachsenenalter erhobenen Daten eigentlich eine Anpassung an die im Verlauf der Lebenszeit eintretenden Veränderungen am Humankapital verlangt. Diese Bereinigung ist nicht erfolgt und ist ein Nachteil dieses synthetischen Indikators gegenüber den Indikatoren der Bildungsteilnahme. Allerdings würde das Verfahren zur Eliminierung der Mittelwerte von den Querschnittsdaten die notwendige Anpassung bieten, wenn der Anpassungsprozess des Humankapitals im Lebensverlauf in allen Ländern homogen erfolgt). Zeitreihen und länderübergreifende Angaben wurden in einem Panel-Datensatz zusammengefasst. Die Autoren weisen darauf hin, dass es ein Schwachpunkt dieses Indikators ist, dass keine Angaben zu Immigrationsströmen berücksichtigt wurden.

Anhand dieser Forschungsergebnisse erweist sich die Lesekompetenz als eine besser geeignete direkte Kennzahl des Humankapitals für Wachstumsregressionen als die Indikatoren der Schulbildung. Ein Land, das bei der Lesekompetenz Ergebnisse erzielt, die ein Prozent über dem internationalen Durchschnitt liegen, übertrifft andere Länder bei der Arbeitsproduktivität um 2,5 Prozent und beim BIP um 1,5 Prozent. Die Autoren unterbreiten zwei mögliche Gründe für die Tatsache, dass die Daten zur Lesekompetenz über den relativen Wohlstand eines Landes mehr aussagen sollten als die Angaben zu den Jahren formaler Ausbildung. Zum einen könnte die Lesekompetenz eine übergeordnete Kennzahl für einige der Hauptantriebskräfte des Wachstums sein, wie beispielsweise die soziale Infrastruktur. Zum anderen könnten die Daten zur Lesekompetenz über die Länder hinweg vergleichbarer sein als die Daten zur Bildungsdauer. Zur Überprüfung dieser Interpretationen schlagen die Autoren weitere Untersuchungen vor, in denen die Wachstumseffekte in mehreren Regionen eines Landes mittels beider Indikatoren für das Humankapital verglichen werden. So ließen sich die Probleme der unzulänglichen internationalen Vergleichbarkeit überwinden. Das relative Abschneiden der beiden Indikatoren würde zeigen, welcher als Kennzahl für das Humankapital tauglicher ist und welcher am engsten mit dem wirtschaftlichen Wachstum zusammenhängt.

Es hat sich gezeigt, dass Kennzahlen, die auf den durchschnittlichen Ergebnissen für die Lesekompetenz aller Personen basieren, das kumulierte Humankapital wesentlich besser darstellen als solche, die sich auf den Anteil der Personen beziehen, die ein hohes Niveau der Lesekompetenz erlangt haben. Dies deckt sich mit der Vorstellung, dass die Steigerung der Produktivität der Erwerbsbevölkerung insgesamt die wesentlichere Auswirkung von Bildung auf das Wachstum ist und nicht die Steigerung der Zahl der Personen, die radikale Innovationen herbeiführen können. Ein überraschendes Resultat war beispielsweise, dass eine Verbesserung der Lesekompetenz der Frauen sich wesentlich stärker auf das Wachstum auswirkt als eine Verbesserung der Lesekompetenz der Männer. Hierfür wurden mehrere Erklärungen vorgeschlagen: die Investitionen in Bildung wurden möglicherweise besonders fähigen Frauen zuteil, denen früher aufgrund von gesellschaftlichen Hürden weitergehende Ausbildung vorenthalten wurde; die Ertragsraten für die Bildung waren eventuell für Frauen angesichts des niedrigen Ausgangs-

niveaus ihrer Lesekompetenz besonders hoch; ein höheres Bildungsniveau könnte zu einer Umverteilung der Arbeit zwischen Männern und Frauen in den verschiedenen Berufen führen, so dass schließlich viel mehr Männer und Frauen in Berufen arbeiten, in denen sie einen relativen Vorteil haben; falls die männliche und die weibliche Arbeitsleistung nicht vollständig austauschbar ist, könnte ein höheres Bildungsniveau der Frauen eine Umbruchphase im Bestand an Human- und Sachkapital mit schnellem Wachstum auslösen, nach der sich ein neuer ausgewogener Zustand einstellt; mögliche statistische Auswirkungen größerer Unterschiede bei den Leseleistungen von Frauen zwischen den Ländern und die Tatsache, dass die Lesekompetenz der Frauen mit nicht berücksichtigten Variablen zusammenhängt, die sich auf das Wachstum auswirken, wie z. B. dem sozialen Entwicklungsstand eines Landes.

Quelle: Coulombe, S., Tremblay, J-F. and Marchand, S. (2004), Literacy Scores, Human Capital and Growth Across Fourteen OECD Countries, Statistics Canada, und Human Resources and Skills Development, Canada, Ottawa

Abbildung A12.2 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 Arbeitnehmer 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 drei Bestandteile untergliedert: 1. Veränderungen in der Anzahl der durchschnittlich geleisteten Arbeitsstunden, 2. Veränderungen in der durchschnittlichen Zahl der Jahre formaler Ausbildung (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 Kennzahl für den Produktionsfaktor Arbeit, der die Anteile von Beschäftigten mit unterschiedlichem formalem Ausbildungsniveau zusammenfasst und jeweils nach ihrem relativen Lohnniveau gewichtet. Zwei Annahmen liegen dieser Maßzahl zugrunde: der Bildungsstand macht einen Großteil des Humankapitals aus, das die Beschäftigten verkörpern, und das jeweilige relative Lohnniveau stellt eine hinreichende quantitative Näherung für die relative Produktivität von Arbeitskräften mit unterschiedlichem Bildungsstand dar.

... und das Humankapital ist von zentraler Bedeutung für die Steigerung der Produktionsleistung pro Arbeitnehmer ...

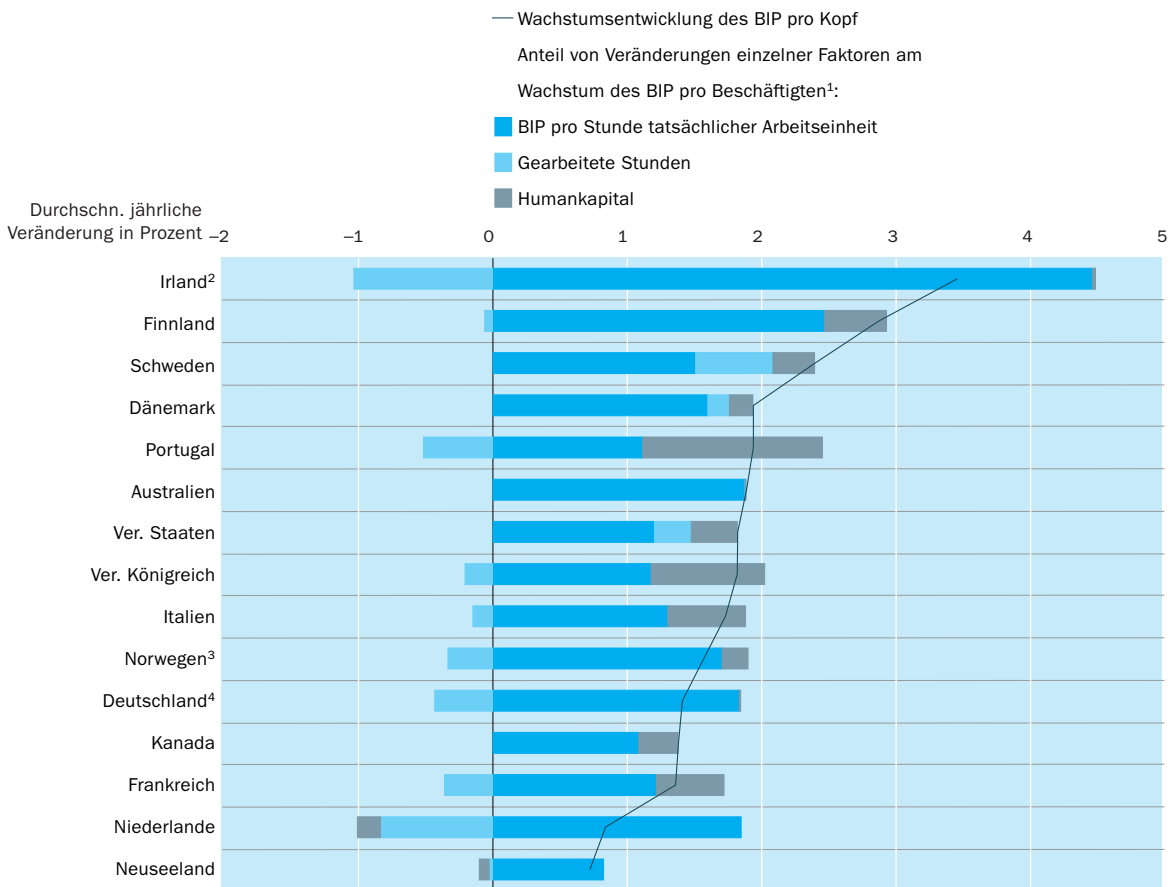
Im letzten Jahrzehnt (1990-2000) verbesserte sich das Kompetenzniveau insbesondere der europäischen Arbeitnehmer, obwohl damit nur eine zögerliche Beschäftigungszunahme einherging. Die Produktivitätsgewinne wurden teilweise durch Entlassungen bzw. die Nicht-Beschäftigung von niedrig qualifizierten Arbeitnehmern erreicht. Im Gegensatz dazu hat die Anhebung des Qualifikationsniveaus der Arbeitnehmerschaft in Australien, Dänemark, Kanada, den Niederlanden, Neuseeland, Norwegen, Schweden und den Vereinigten Staaten bestenfalls einen bescheidenen Beitrag zum BIP-Wachstum pro Beschäftigten geleistet.

... außerdem ist es ein bestimmender Faktor für das Ausmaß technologischen Fortschritts.

Zu den entscheidenden wirtschaftlich relevanten Aspekten der Bildung gehört deren Auswirkung auf den technologischen Fortschritt, welcher wiederum die Produktionsleistung pro Beschäftigten beeinflusst. Einer der zentralen Gründe für das erneute Interesse an der produktivitätssteigernden Rolle des Humankapitals ist die Tatsache, dass das Humankapital die neuen Technologien ergänzt. Kenntnisse und Kompetenzen sind entscheidend für die Entwicklung, die Verbreitung und den wirksamen Einsatz neuer Technologien. In den neunziger Jahren waren in den OECD-Ländern, für die Daten vorliegen, fast 30 Prozent der in diesem Zeitraum festgestellten Nettobeschäftigungszunahme auf die Zunahme der Zahl der Wissensarbeiter (Wissenschaftler, Ingenieure u. ä., wie IT-Spezialisten und -techniker, die Wissen schaffen) zurückzuführen. Die Löhne 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 nahm das Realeinkommen der Wissensarbeiter kumulativ um fast 17 Prozent zu, das der durch-

Abbildung A12.2

Verbesserungen des Humankapitals und ihr Beitrag zur Steigerung der Arbeitsproduktivität (1990–2000)



1. Basierend auf der folgenden Aufteilung: Wachstum des BIP pro Beschäftigten = (Veränderungen in dem BIP pro Stunde tatsächlicher Arbeitseinheit) + (Veränderungen in der Anzahl der durchschnittlich geleisteten Arbeitsstunden) + (Veränderungen des Humankapitals). 2. Referenzzeitraum für Irland 1990–1999. 3. Nur Festland. 4. Referenzzeitraum für Deutschland 1991–2000.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des tendenziellen Wachstums des BIP pro Beschäftigten.

Quelle: OECD.

schnittlichen 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 A12.3

Humankapital und konvergierende Einkommen in den Provinzen Kanadas

In vielen OECD-Ländern gibt es auffallende geographische Konzentrationen des wirtschaftlichen Wohlstands, der Leistungsfähigkeit des Arbeitsmarktes und wichtiger sozialer Errungenschaften. Für viele Regierungen in den OECD-Ländern gehört der Abbau der regionalen wirtschaftlichen und sozialen Ungleichheiten zu den vorrangigen politischen Aufgaben. Seit Anfang der fünfziger Jahre des letzten Jahrhunderts haben sich die Einkommen und die Produktivität der verschiedenen kanadischen Provinzen einander ständig angenähert, wenn auch sehr langsam. Neuere Forschungen haben diesen Konvergenzprozess mittels eines Wachstumsmodells untersucht, das auch das Humankapital berücksichtigt. Es stellte sich heraus, dass sich ungefähr 50 Prozent der Unterschiede im Wachstum des Pro-Kopf-Einkommens und über 80 Prozent der Unterschiede der relativen Einkommensniveaus in allen kanadischen Provinzen über den Zeitraum von 1951 bis 1996 durch die Konvergenz beim Bestand des Humankapitals erklären lassen. In diesem Modell einer offenen Volkswirtschaft mit vollständiger Freizügigkeit des Kapitals hält man Veränderungen im Bestand des Humankapitals für die Akkumulation des Sachkapitals in den Provinzen für ausschlaggebend. Als Kennzahl für das Humankapital wird ausgehend von den Zensusdaten ein Index des Bevölkerungsanteils verwendet, der bestimmte Benchmarks der Bildung erreicht hat (Auswirkungen auf Wachstum und Einkommen stellten sich als besonders sensitiv im Hinblick auf einen Indikator für höhere Bildung heraus). Durch die Verwendung relativer Kennzahlen für den Bestand des Humankapitals im Zusammenhang mit mehr oder weniger homogenen Bildungssystemen, die sich nicht auf bestimmte Regionen eines Landes beschränken, werden einige der Probleme im Zusammenhang mit der Verwendung von Hilfsgrößen für das Humankapital vermieden.

Wie die Autoren anmerken, hätte die Untersuchung möglicherweise noch aussagekräftigere Erklärungen liefern können, wenn Daten zur Immigration und interregionalen Umverteilung mit einbezogen worden wären. Dennoch vermitteln diese Untersuchungen Erkenntnisse darüber, warum die wirtschaftliche Konvergenz selbst innerhalb einer Volkswirtschaft mit integrierten Finanzmärkten und ohne Einschränkungen des Kapitalverkehrs sich so langsam entwickeln kann. Da sich Sach- und Humankapital ergänzen, könnte es für Regionen mit wenig Sachkapital schwierig sein, weiteres Sachkapital anzuziehen, wenn ihre Basis beim Humankapital relativ unterentwickelt ist. Da für ältere Menschen weniger Anreize für Investitionen in Bildung bestehen als für junge, verlangsamt sich die regionale Konvergenz

wegen der großen Anzahl weniger qualifizierter älterer Menschen, die in den ärmeren Provinzen bleiben. Die Autoren schätzen, dass die Konvergenz zwei bis drei Mal schneller vonstatten gegangen wäre, wenn alle Personen so stark in Bildung investiert hätten wie dies für die jungen Menschen gilt. Diese Arbeit schafft auch einen analytischen Rahmen zur Beurteilung der Auswirkungen der Umverteilung staatlicher Ressourcen – von reichen zu weniger reichen Provinzen – zur Finanzierung der Bildung.

*Quelle: Coulombe, S. and Tremblay, J-F., (2001), „Human Capital and Regional Convergence in Canada“, *Journal of Economic Studies*, Vol. 28, No. 3, S. 154–180*

Definitionen und angewandte Methodik

Das Humankapital wurde geschätzt auf Basis der erzielten Abschlüsse in den einzelnen Bildungsbereichen und der jeweiligen durchschnittlichen Dauer der (Aus-)Bildung der Bevölkerung im Erwerbsalter. Diese Kennzahl des Humankapitals wurde abgeleitet aus OECD-Daten in Kombination mit Daten von de la Fuente, A. und Doménech, R. (2000), *Human Capital in Growth Regressions: How Much Difference does Data Quality Make?*, Economics Department Working Papers, No. 262., OECD, Paris. Weitere Informationen über die Definitionen, Methodik und Quellen s. *The Sources of Economic Growth in OECD Countries* (OECD, 2003) und *The New Economy: Beyond the Hype* (OECD, 2001). Die genannten Zahlen entsprechen den in den jeweils angegebenen Berichten veröffentlichten, spätere Änderungen an den Angaben zum BIP einiger Länder wurden nicht berücksichtigt. Diese nachträglichen Änderungen haben jedoch keine Auswirkungen auf die allgemeinen Aussagen der Analyse.

Zu den im Zusammenhang mit Kasten A12.1 relevanten Auswirkungen der unterschiedlichen Spezifikationen des Humankapitals auf internationale Vergleichsschätzungen für den Bestand an Humankapital s. Wösmann, L. (2003), „Specifying Human Capital“, *Journal of Economic Surveys*, Vol. 17, No. 3, S. 239–270. Belege dafür, dass die Auswirkungen von Bildung auf das Wachstum nicht alle Länder gleichermaßen betreffen, und sich im Verlaufe von durchschnittliche 7,5 Jahren (Aus-)Bildung verringern, finden sich in Krueger, A. B. and Lindhal, M. (2001), „Education and Growth: Why and for Whom?“, *Journal of Economic Literature*, Vol. XXXIX, S. 1101–1136.

Kapitel B

Die in Bildung investierten

Finanz- und Humanressourcen

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
1



Indikator B1:

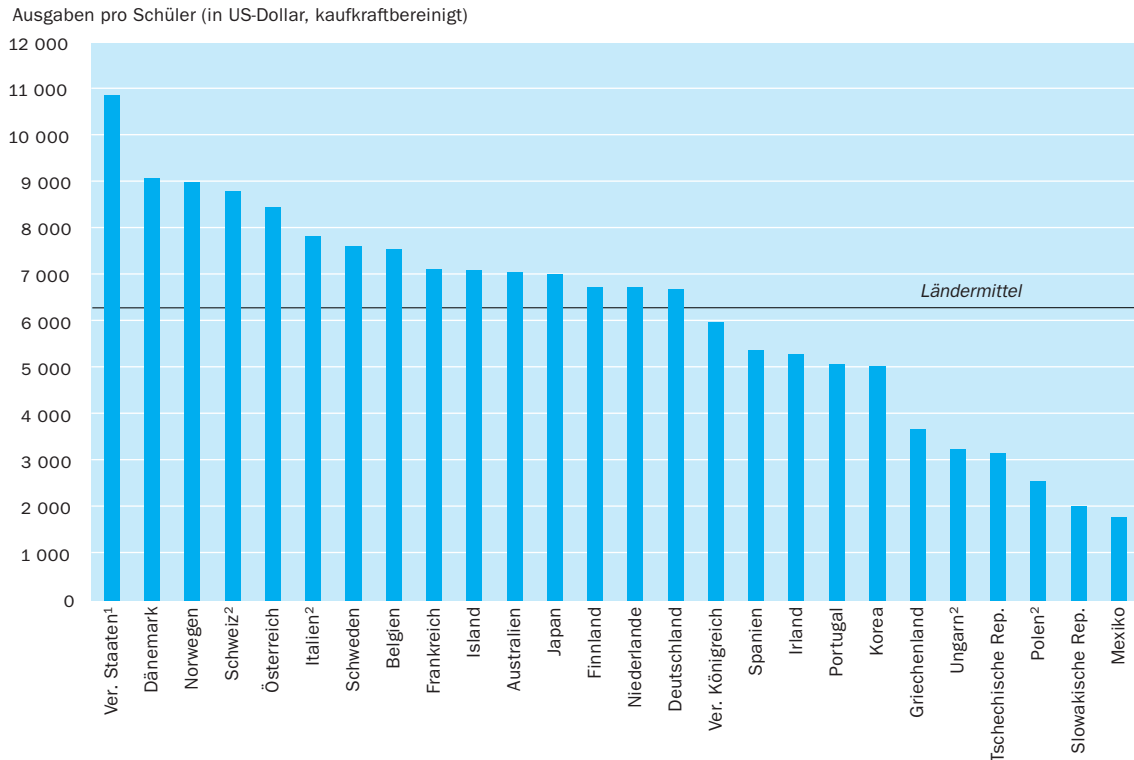
Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden

- Insgesamt geben die OECD-Länder jährlich 4.819 US-Dollar pro Schüler im Primarbereich, 6.688 US-Dollar pro Schüler im Sekundarbereich und 12.319 US-Dollar pro Studierenden im Tertiärbereich aus. Hinter diesen Durchschnittswerten stehen jedoch große Unterschiede bei den Ausgaben zwischen 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.
- Ohne F&E-Aktivitäten liegen die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich im Durchschnitt bei 7.203 US-Dollar und reichen von 4.000 US-Dollar oder weniger pro Studierenden in Griechenland, Mexiko, Polen und der Türkei bis zu mehr als 8.000 US-Dollar in Australien, Belgien, Dänemark, Irland, den Niederlanden, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten.
- In einigen OECD-Ländern führen geringe jährliche Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich jedoch trotzdem aufgrund der langen Studienzeiten zu hohen Gesamtkosten pro Studierenden.
- Niedrigere Ausgaben sind nicht automatisch mit einer geringeren 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.
- Es gibt erhebliche Unterschiede zwischen dem Anteil der Mittel, die im Tertiärbereich verwendet werden und dem Anteil der Lernenden im Tertiärbereich. Im Durchschnitt der 24 OECD-Länder, für die Daten vorliegen, fließen 24 Prozent aller für Bildungseinrichtungen vorgesehenen Mittel in den Tertiärbereich, obwohl nur 14 Prozent aller Schüler/Studierenden diesen Bildungsbereich besuchen.
- Die Bildungsausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und post-sekundaren, nicht-tertiären Bereich stiegen zwischen 1995 und 2001 in Australien, Griechenland, Irland, Polen, Portugal, Spanien und der Türkei um 29 Prozent oder mehr. Im Tertiärbereich haben die Bildungsausgaben nicht immer mit dem raschen Anwachsen der Zahl der Studierenden Schritt gehalten.
- In 7 von 22 OECD-Staaten mit verfügbaren Daten gingen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt) zwischen 1995 und 2001 zurück, während das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf während des gleichen Zeitraums zunahm.

Abbildung B1.1

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden (2001)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, vom Primar- bis zum Tertiärbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)



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/eag2004.

Politischer Hintergrund

Dieser Indikator gibt die jährlichen und kumulierten Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in absoluten Zahlen wider ...

... sowie im Verhältnis zum BIP 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 entsprechenden Nutzen bringen, häufig Gegenstand öffentlicher Diskussionen. Zwar ist es schwierig, den optimalen Ressourcenumfang abzuschätzen, der notwendig ist, um jeden Schüler/Studierenden 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 zeigt, dass in vielen OECD-Ländern mit dem Anstieg der Schüler-/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 Zuteilung 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.

*Erfasste Daten
(Erklärung s. S. 208)*

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.

Im Primar- und Sekundarbereich überwiegen bei den Bildungsausgaben die Ausgaben für die Unterrichtsdienstleistungen, im Tertiärbereich können andere Leistungen, insbesondere im Zusammenhang mit Forschung und Entwicklung, oder zusätzliche Dienstleistungen, 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 Mittel für jeden Schüler/Studierenden ausgegeben werden. Insgesamt geben die OECD-Länder 6.821 US-Dollar pro Schüler/Studierenden vom Primar-

In 8 von 26 Ländern bewegen sich die Bildungsausgaben vom Primar- bis zum Tertiärbereich zwischen 5.900 und

7.100 US-Dollar pro Schüler/Studierenden.

Insgesamt geben die OECD-Länder 4.819 US-Dollar pro Schüler im Primarbereich, 6.688 US-Dollar pro Schüler im Sekundarbereich und 12.319 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, Dänemark, Deutschland, Finnland, Italien, den Niederlanden, Österreich und Schweden auf mehr als 3.000 US-Dollar pro Studierenden.

bis zum Tertiärbereich aus. Die Bildungsausgaben in diesen Bereichen variieren zwischen 3.300 US-Dollar pro Schüler/Studierenden oder weniger in Mexiko, Polen, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik und Ungarn und mehr als 8.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden in Dänemark, Norwegen, Österreich, der Schweiz und den Vereinigten Staaten. In 8 von 26 Ländern bewegen sich die Bildungsausgaben zwischen 5.900 und 7.100 US-Dollar pro Schüler/Studierenden (Abb. B1.1).

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 pro Schüler im Primarbereich 4.819 US-Dollar, im Sekundarbereich 6.688 US-Dollar und pro Studierenden im Tertiärbereich 12.319 US-Dollar aus. Im Tertiärbereich sind diese Durchschnittszahlen jedoch 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 4.850 US-Dollar im Primarbereich, 6.510 US-Dollar im Sekundarbereich und 10.052 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 1.252 US-Dollar pro Schüler in der Slowakischen Republik bis zu 7.873 US-Dollar pro Schüler in Luxemburg. Im Sekundarbereich sind die Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern sogar noch größer. Dort unterscheiden sich die Bildungsausgaben pro Schüler um bis zum 6-fachen und reichen von 1.874 US-Dollar pro Schüler in der Slowakischen Republik bis zu 10.916 US-Dollar in der Schweiz. Die Bildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich reichen von 3.579 US-Dollar in Polen bis zu 22.234 US-Dollar in den Vereinigten Staaten (Tab. B1.1).

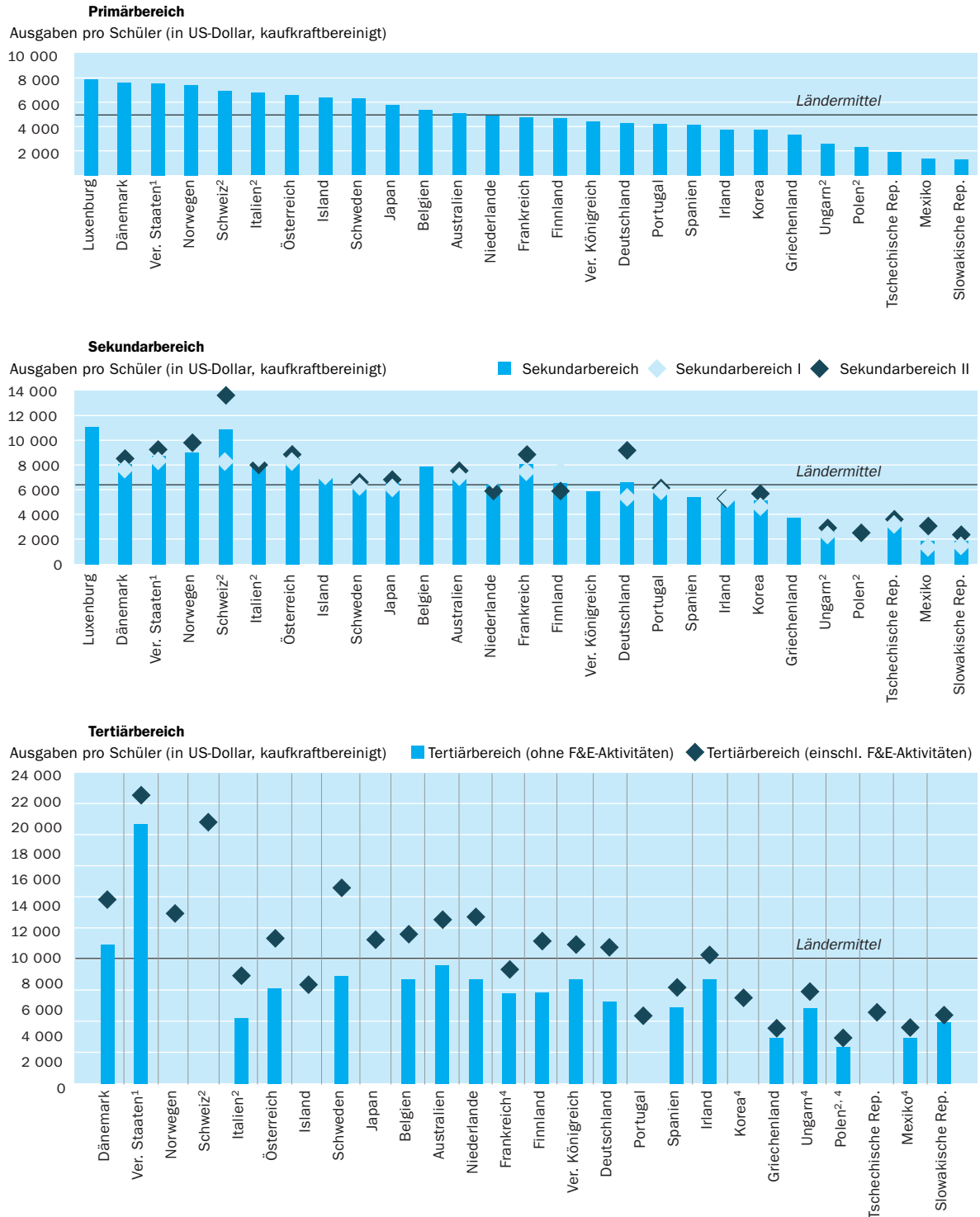
Diese Vergleiche beruhen auf kaufkraftbereinigten Zahlen und nicht auf mittels aktuellen Wechselkursen berechneten Zahlen, d. h. sie geben den Betrag einer Landeswährung an, mit dem in einem bestimmten Land der gleiche Waren- und Dienstleistungskorb erworben werden kann wie in den Vereinigten Staaten mit US-Dollar.

Im Durchschnitt belaufen sich im Tertiärbereich die Ausgaben für Forschung und Entwicklung (F&E) auf 26 Prozent der Gesamtausgaben in diesem Bereich. In 5 von 19 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 erhebliche Beträge ausmachen, wie z. B. in Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Italien, den Niederlanden, Österreich und Schweden, wo sich die Ausgaben für F&E in Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs auf mehr als 3.000 US-Dollar (kaufkraftbereinigt) pro Studierenden belaufen (Abb. B1.2, Tab. B1.1 und B6.2).

Abbildung B1.2

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden, nach Bildungsbereich (2001)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt (basierend auf Vollzeitäquivalenten)



1. Nur öffentliche und unabhängige private Bildungseinrichtungen. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Der Balken steht für die Gesamtausgaben im Tertiärbereich ohne Ausgaben für Forschung und Entwicklung. 4. Ausgaben für Forschung und Entwicklung im Tertiärbereich und somit die Gesamtausgaben einschl. F&E-Aktivitäten sind zu niedrig angesetzt.

Anordnung der Ländern in absteigender Reihenfolge der Ausgaben pro Schüler im Primärbereich.

Quelle: OECD, Tabellen B1.1 und B6.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Ohne F&E-Aktivitäten liegen die Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen im Durchschnitt bei 7.203 US-Dollar pro Studierenden.

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 an tertiären Bildungseinrichtungen stattfinden, 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. Ohne F&E-Aktivitäten liegen die Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen im Durchschnitt bei 7.203 US-Dollar pro Studierenden und reichen von 4.000 US-Dollar oder weniger pro Studierenden in Griechenland, Mexiko, Polen und der Türkei bis zu mehr als 8.000 US-Dollar in Australien, Belgien, Dänemark, Irland, den Niederlanden, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten (Tab. B1.1 und Abb. B1.2).

B 1

Die arbeitskräfteintensive Form der Bildungsvermittlung bedingt den überwiegenden Anteil, den die Gehälter für Lehrkräfte an den Gesamtkosten ausmachen.

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 D3) 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. PISA).

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 im Allgemeinen recht ähnlich sind. Diese Gemeinsamkeiten führen daher auch zu ähnlichen Strukturen der Ausgaben pro Schüler/Studierenden.

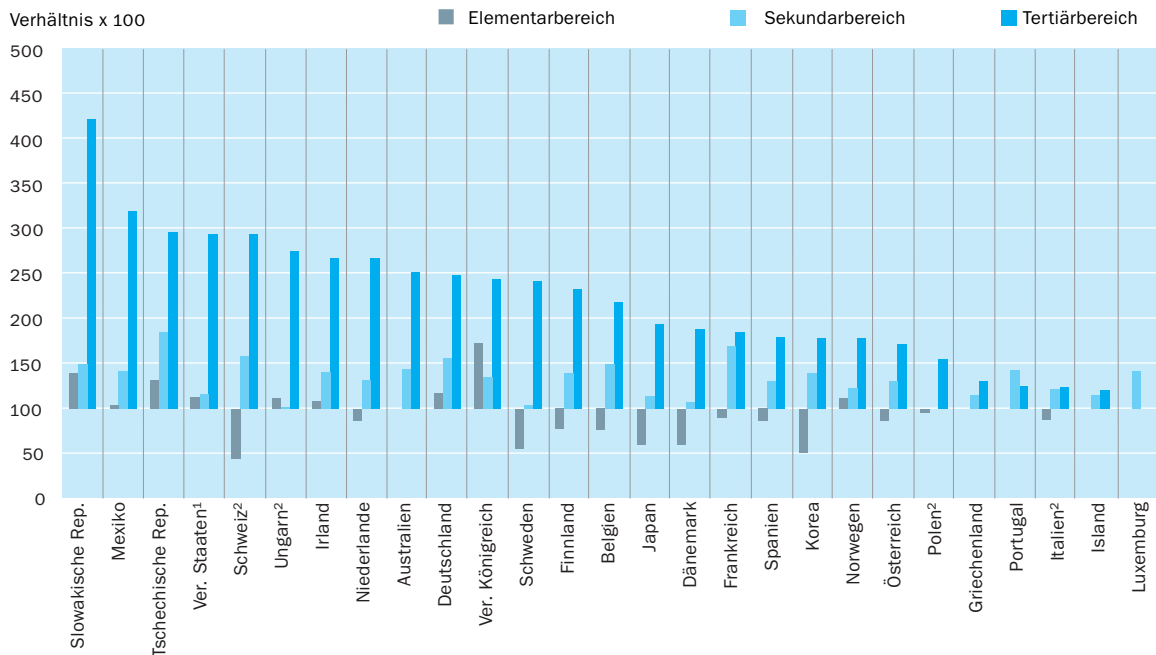
Vergleiche der Verteilung der Bildungsausgaben auf die einzelnen Bildungsbereiche sind ein Hinweis auf den relativen Stellenwert, den die einzelnen OECD-Länder den verschiedenen Bildungsbereichen beimessen, sowie auf die relativen Kosten der Bildungsvermittlung in diesen Bereichen.

Obwohl in fast allen OECD-Ländern die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden mit der Höhe des Bildungsbereichs steigen (vom Primar- zum Tertiärbereich), variieren die relativen Unterschiede doch erheblich zwischen den einzelnen Ländern (Abb. B1.3). Im Sekundarbereich betragen die Bildungs-

Abbildung B1.3

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden in verschiedenen Bildungsbereichen im Verhältnis zum Primarbereich (2001)

Primarbereich = 100



Hinweis: Ein Verhältnis von 300 für den Tertiärbereich bedeutet, dass die Ausgaben für Bildungseinrichtungen für einen Studierenden im Tertiärbereich drei 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 nur halb so hoch sind wie die für einen Schüler im Primarbereich.

1. Nur öffentliche und unabhängige private Bildungseinrichtungen. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich im Verhältnis zum Primarbereich.

Quelle: OECD, Tabelle B1.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

ausgaben pro Schüler im Durchschnitt das 1,3-fache derjenigen im Primarbereich, obwohl die Spanne vom 1-fachen der Höhe der Ausgaben pro Schüler im Primarbereich in Schweden und Ungarn bis zum 1,6-fachen oder mehr in Deutschland, Frankreich und der Tschechischen Republik reicht.

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 Griechenland, Island, Italien und Portugal für einen Studierenden im Tertiärbereich zwischen 1,2 und 1,3 mal soviel ausgeben wie für einen Schüler im Primarbereich, ist es in Mexiko und der Slowakischen Republik das 3,2- bzw. 4,2-fache (Abb. B1.3).

Im Durchschnitt sind die Bildungsausgaben der OECD-Länder pro Studierenden im Tertiärbereich 2,2-mal so hoch wie die pro Schüler im Primarbereich.

Bildungsausgaben pro Studierenden über die durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich

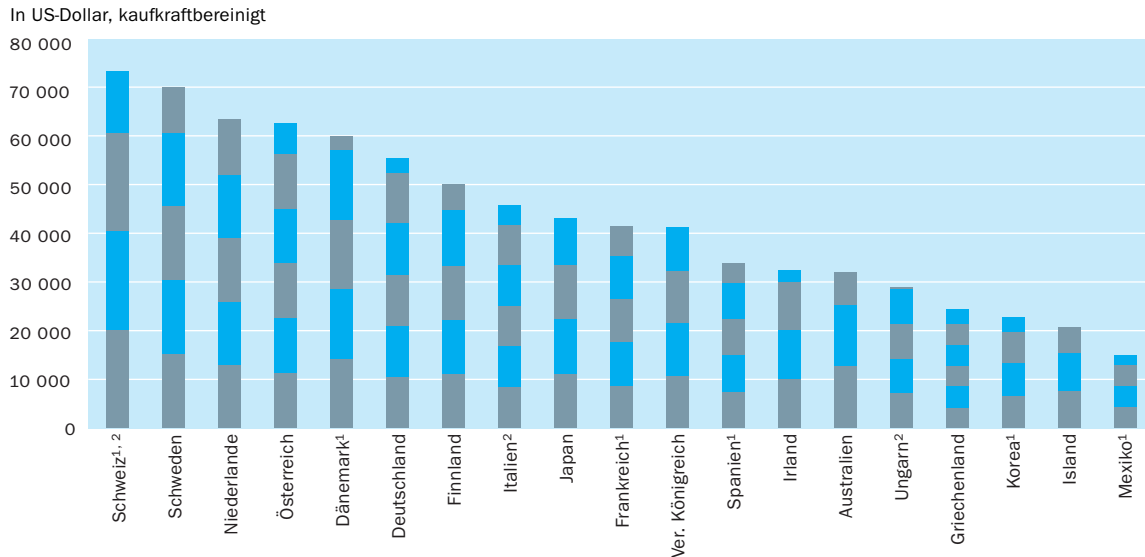
Sowohl die typische Verweildauer als auch die Intensität der tertiären Bildung variieren stark zwischen den OECD-Ländern. Daher spiegeln die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bei den jährlichen Bildungsausgaben pro Studierenden für Bildungsdienstleistungen, wie sie aus der Abbildung B1.2

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 (2001)

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden multipliziert mit der durchschnittlichen Verweildauer im Tertiärbereich, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



Hinweis: Jeder Abschnitt eines Balkens 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.

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/eag2004.

hervorgehen, nicht unbedingt die Unterschiede in den Gesamtkosten für die tertiäre Bildung des typischen Studierenden wider.

Die Studierenden können aus einer Vielfalt von Bildungseinrichtungen und Teilnahme-möglichkeiten wählen.

Heutzutage können die Studierenden aus einer 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 im Tertiärbereich 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 interpretieren (s. Anhang 3 unter

www.oecd.org/edu/eag2004), 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 Japan ungefähr genau so hoch wie in Österreich (11.164 US-Dollar in Japan im Vergleich zu 11.274 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 Jahre länger als in Japan (5,5 Jahre in Österreich gegenüber 3,8 Jahren in Japan). Daher sind die kumulierten Kosten für jeden Studierenden im Tertiärbereich in Österreich fast 20.000 US-Dollar höher als in Japan (62.459 US-Dollar verglichen mit 42.970 US-Dollar) (Abb. B1.4 und Tabelle B1.3).

Die Gesamtkosten eines Studiengangs im Tertiärbereich A sind in der Schweiz (118.953 US-Dollar) mehr als doppelt so hoch als in den anderen Ländern, die Zahlen vorgelegt haben, mit Ausnahme Deutschlands und Österreichs (Tab. B1.3). Diese Unterschiede müssen natürlich im Zusammenhang mit den Unterschieden in den nationalen Abschlussstrukturen, 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 niedriger als bei Studiengängen im Tertiärbereich A, was vor allem mit der kürzeren Studiendauer zusammenhängt.

Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zur Anzahl der Schüler/Studierenden an diesen Einrichtungen

Die Mittel, die in das jeweilige Bildungssystem der OECD-Länder investiert werden, lassen sich vergleichen, wenn man den Anteil der Schüler/Studierenden im jeweiligen Bildungsbereich betrachtet. Ein Bildungsbereich mit einem hohen prozentualen Anteil an Schülern/Studierenden sollte auch einen hohen Anteil der investierten Mittel erhalten, damit günstige Unterrichtsbedingungen sichergestellt sind. Tabelle B1.4 zeigt den Zusammenhang zwischen dem Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen und der Anzahl der Schüler/Studierenden in den jeweiligen Einrichtungen, nach Bildungsbereichen. Im Durchschnitt der 23 OECD-Länder, die Daten gemeldet haben, fließen 41 Prozent aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den Sekundarbereich, den 39 Prozent aller Schüler/Studierenden besuchen. Der Unterschied zwischen diesen beiden Zahlen ist in Belgien, Frankreich, der Slowakischen Republik, der Schweiz, Ungarn und den Vereinigten Staaten größer als 4 Prozent. Unter den Ländern, deren in den Sekundarbereich investierten Mittel im Vergleich zu den anderen Bildungsbereichen über dem OECD-Durchschnitt liegen, besuchen in Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich mehr als 45 Prozent der Schüler/Studierenden den Sekundarbereich. Im Gegensatz dazu liegt in Dänemark, Irland, Korea, Mexiko, Norwegen und den Vereinigten Staaten sowohl der Anteil der investierten Mittel als auch der Anteil der Schüler/Studierenden im Sekundarbereich bei 35 Prozent oder darunter (Tab. B1.4 und Abb. B1.5a).

*Im Durchschnitt fließen
41 Prozent aller Ausgaben
für Bildungseinrichtungen
in den Sekundarbereich, den
39 Prozent aller Schüler/
Studierenden besuchen, ...*

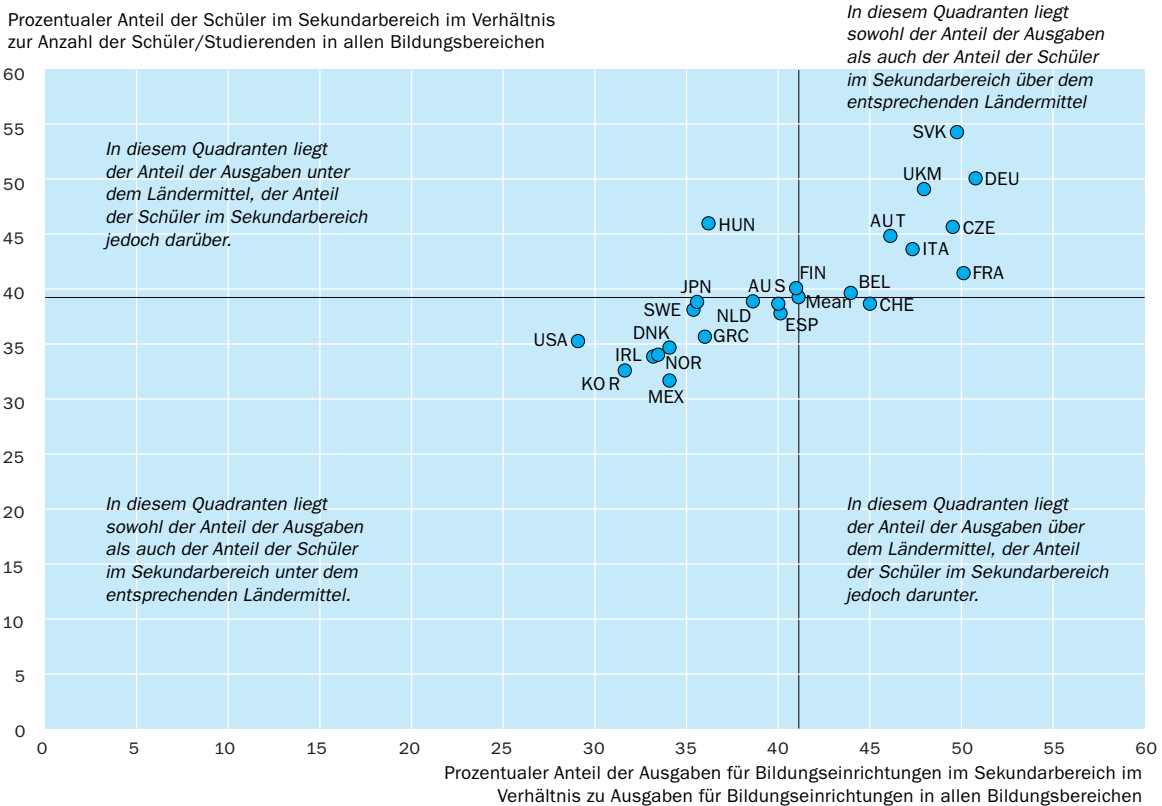
... dagegen gibt es im Primar- und Tertiärbereich große Unterschiede zwischen dem Anteil der investierten Mittel und dem prozentualen Anteil der Schüler/Studierenden.

Im Vergleich zum Sekundarbereich gibt es im Primar- und Tertiärbereich erhebliche Unterschiede zwischen dem Anteil der investierten Mittel und dem prozentualen Anteil der Schüler/Studierenden. Im Durchschnitt der 24 OECD-Länder, für die Daten vorliegen, fließen 26 bzw. 24 Prozent aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den Primar- bzw. den Tertiärbereich, obwohl 35 Prozent aller Schüler/Studierenden den Primarbereich besuchen und nur 14 Prozent den Tertiärbereich. Der Unterschied zwischen diesen beiden Größen liegt im Primarbereich in Australien, Irland und Mexiko bei über 12 Prozent und reicht im Tertiärbereich von unter 5 Prozent in Frankreich, Griechenland, Italien und Korea bis zu über 13 Prozent in Irland, den Niederlanden, Schweden, der Slowakischen Republik und den Vereinigten Staaten. In 10 der 24 Länder liegt der Anteil der investierten Mittel und der Anteil der Schüler/Studierenden im Tertiärbereich unter dem OECD-Durchschnitt, während in Finnland, Griechenland, Irland, Korea und den Vereinigten Staaten mehr als 29 Prozent aller Bildungsausgaben in den Tertiärbereich fließen (Tab. B1.4 und Abb. B1.5b).

Abbildung B1.5a

Ausgaben für den Sekundarbereich und Anzahl der Schüler in diesem Bildungsbereich (2001)

als Prozentsatz der Ausgaben und Anzahl der Schüler/Studierenden in allen Bildungsbereichen zusammen



Hinweis: Im Durchschnitt fließen 41 Prozent aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den Sekundarbereich, den 39 Prozent aller Schüler/Studierenden besuchen. Auflistung der verwendeten Ländercodes und der dazugehörigen Ländernamen s. Hinweise für den Leser.

Quelle: OECD, Tabelle B1.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum jeweiligen BIP pro Kopf

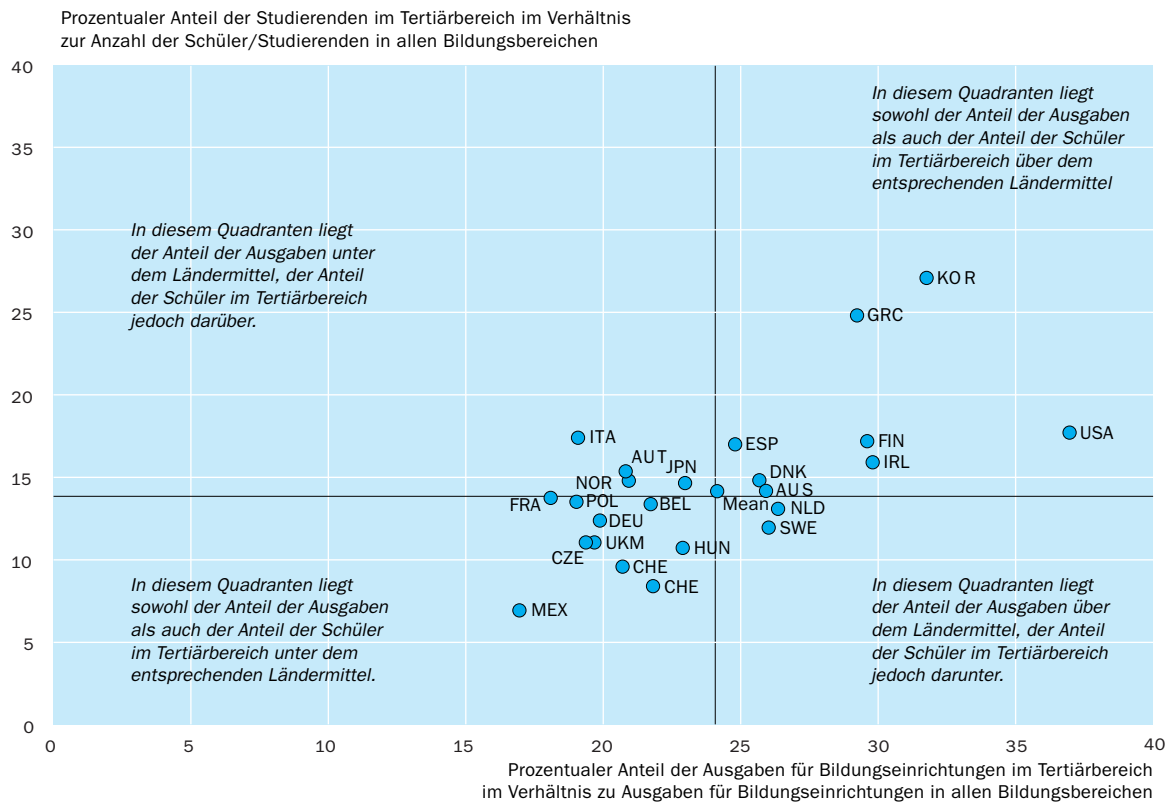
Die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in Relation zum BIP pro Kopf sind ein Maßstab für die Bildungsausgaben, bei dem der relative Wohlstand der OECD-Länder berücksichtigt wird. Da in den unteren Bildungsbereichen die Bildungsteilnahme universell ist, können hier die Bildungsausgaben pro Schüler 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 20 Prozent des BIP pro Kopf, pro Schüler im Sekundarbereich auf 26 Prozent und pro Studierenden im Tertiärbereich auf 42 Prozent (Tab. B1.2).

Die OECD-Länder geben durchschnittlich 20 Prozent des BIP pro Kopf pro Schüler im Primarbereich aus, 26 Prozent pro Schüler im Sekundarbereich und 42 Prozent pro Studierenden im Tertiärbereich.

Abbildung B1.5b

Ausgaben für den Tertiärbereich und Anzahl der Studierenden in diesem Bildungsbereich (2001)

als Prozentsatz der Ausgaben und Anzahl der Schüler/Studierenden in allen Bildungsbereichen zusammen



Hinweis: Im Durchschnitt fließen 24 Prozent aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den Tertiärbereich, den 14 Prozent aller Schüler/Studierenden besuchen. Auflistung der verwendeten Ländercodes und der dazugehörigen Ländernamen s. Hinweise für den Leser.

Quelle: OECD, Tabelle B1.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Unterhalb eines bestimmten BIP pro Kopf geben ärmere OECD-Länder in der Regel weniger pro Schüler/Studierenden aus, ...

Das Verhältnis zwischen BIP pro Kopf und Ausgaben pro Schüler/Studierenden ist vielschichtig. Abb. B1.6a zeigt die Koexistenz zweier verschiedener Beziehungen zwischen zwei sich klar unterscheidenden Ländergruppen (s. Ovale). Länder mit einem BIP pro Kopf von 22.500 US-Dollar oder weniger (kaufkraftbereinigt) weisen eine eindeutig positive Beziehung zwischen Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden und BIP pro Kopf auf. In der Gruppe dieser Länder, zu der Griechenland, Korea, Mexiko, Polen, Portugal, die Slowakische Republik, Spanien, die Tschechische Republik und Ungarn zählen, geben in der Regel ärmere OECD-Länder weniger pro Schüler/Studierenden aus als reichere OECD-Länder.

... doch dieser Trend lässt sich nicht verallgemeinern.

Andererseits gibt es in den Ländern mit einem BIP pro Kopf von über 22.500 US-Dollar erhebliche Unterschiede bei den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden (s. Ovale in Abb. B1.6a). Je höher das BIP pro Kopf, desto größer die Variationsbreite bei den Ausgaben für Schüler/Studierende. Australien, Frankreich und das Vereinigte Königreich sind beispielsweise Länder mit ähnlichem BIP pro Kopf, geben aber sowohl im Sekundar- als auch im Tertiärbereich sehr unterschiedliche Anteile ihres BIP pro Kopf aus. So liegt der Anteil des BIP pro Kopf, den Australien und Frankreich pro Schüler des Sekundarbereichs ausgeben (27 bzw. 30 Prozent), über dem OECD-Durchschnitt, im Vereinigten Königreich dagegen darunter (22 Prozent). Andererseits gibt das Vereinigte Königreich 40 Prozent des BIP pro Kopf pro Studierenden im Tertiärbereich aus, Australien und Frankreich dagegen mit 48 bzw. 33 Prozent sehr unterschiedliche Anteile (Tab. B1.2 und Abb. B1.6b).

Länder mit sehr unterschiedlichem BIP pro Kopf können dennoch eine ähnliche Verteilung der Bildungsausgaben auf die einzelnen Bildungsbereiche aufweisen.

Die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden gemessen am BIP pro Kopf sind ein Maßstab für die Bildungsausgaben im Verhältnis zum Wohlstand eines Landes. Länder mit sehr unterschiedlichem BIP pro Kopf können eine ähnliche Verteilung der Bildungsausgaben auf die einzelnen Bildungsbereiche aufweisen. Korea und Portugal beispielsweise – zwei Länder deren Ausgaben pro Schüler/Studierenden und BIP pro Kopf unter dem OECD-Durchschnitt liegen – geben pro Schüler/Studierenden den gleichen Anteil aus wie Frankreich, Italien und Österreich und mehr als die Vereinigten Staaten, das Land mit einem der höchsten BIP pro Kopf. Mexiko und die Slowakische Republik geben etwa 47 Prozent des BIP pro Kopf pro Studierenden im Tertiärbereich aus – was in etwa dem Anteil in Australien, Dänemark und den Niederlanden entspricht (Abb. B1.6b).

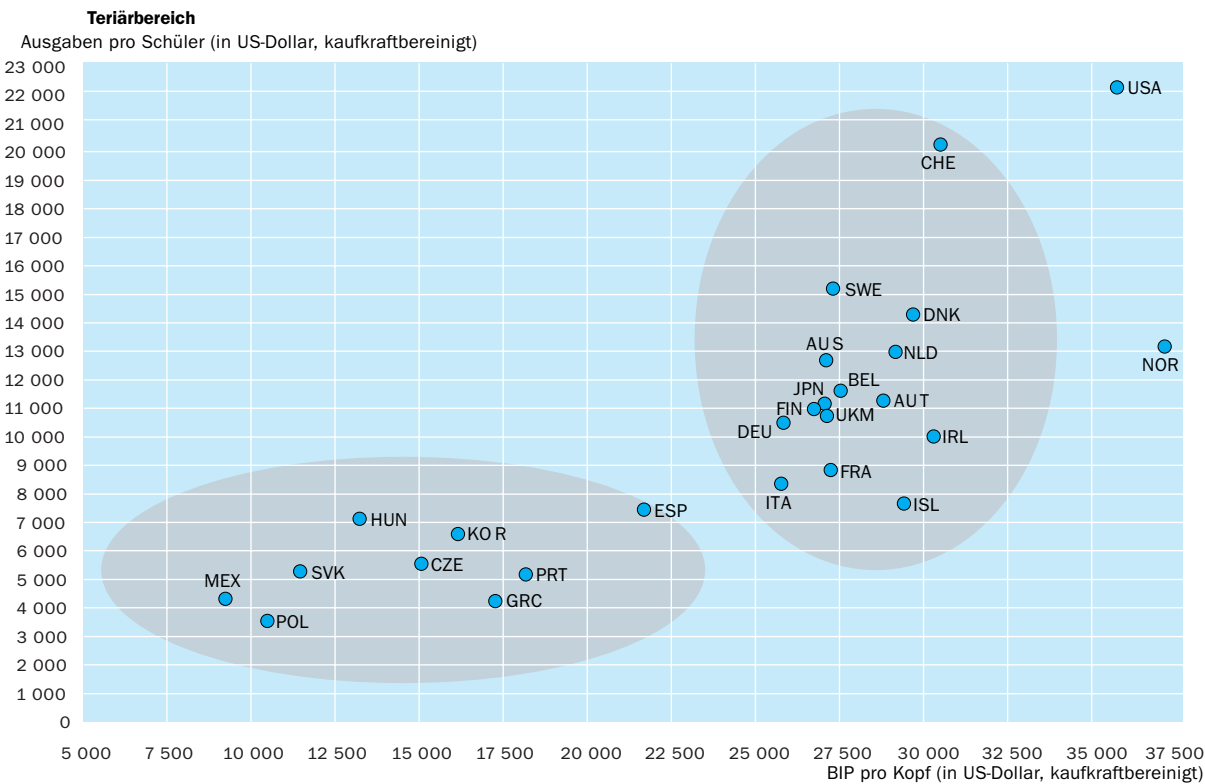
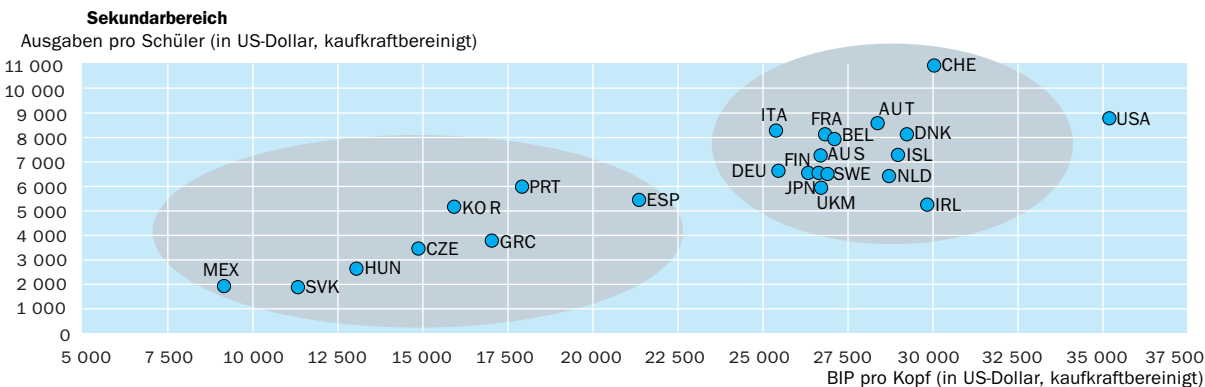
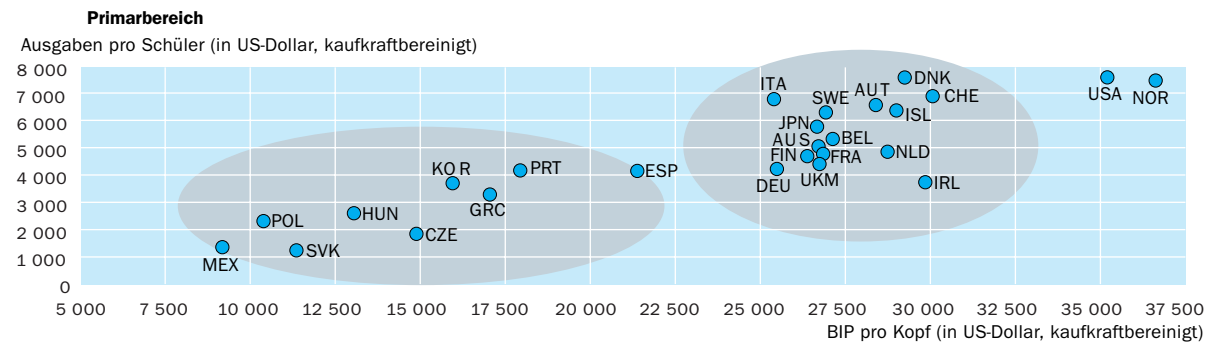
Veränderungen der Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden zwischen 1995 und 2001.

Die Anzahl junger Menschen in der Bevölkerung beeinflusst sowohl die Bildungsteilnahme 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 potentielle Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen. Tabelle B1.5 und Abbildung B1.7 zeigen in absoluten Zahlen und zu konstanten Preisen des Jahres 2001 die Auswirkungen von Veränderungen der Bildungsteilnahme und der Ausgaben zwischen 1995 und 2001 auf die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden.

Abbildung B1.6a

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2001)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Bildungsbereichen



Hinweis: Auflistung der verwendeten Ländercodes und der dazugehörigen Ländernamen s. Hinweise für den Leser.

Quelle: OECD, Tabellen B1.1 und B1.2 und Anhang 2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

B
1

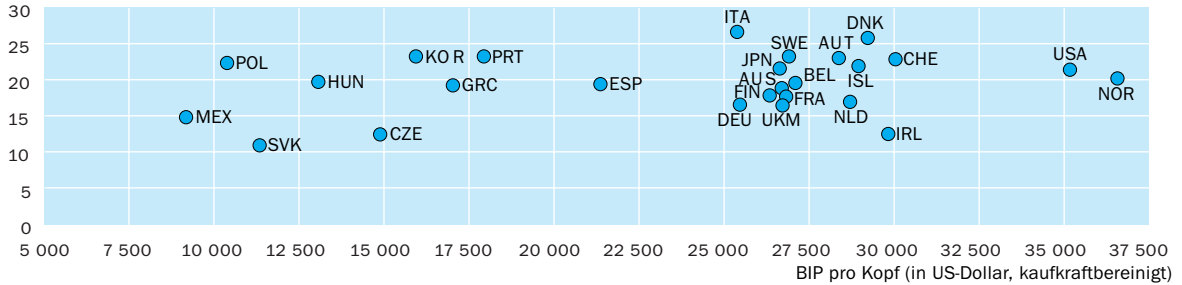
Abbildung B1.6b

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2001)

Nach Bildungsbereich

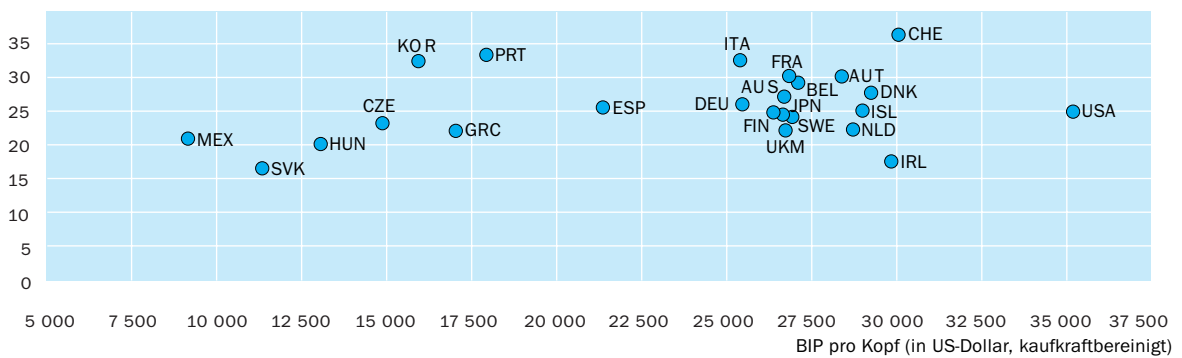
Primarbereich

Ausgaben pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf



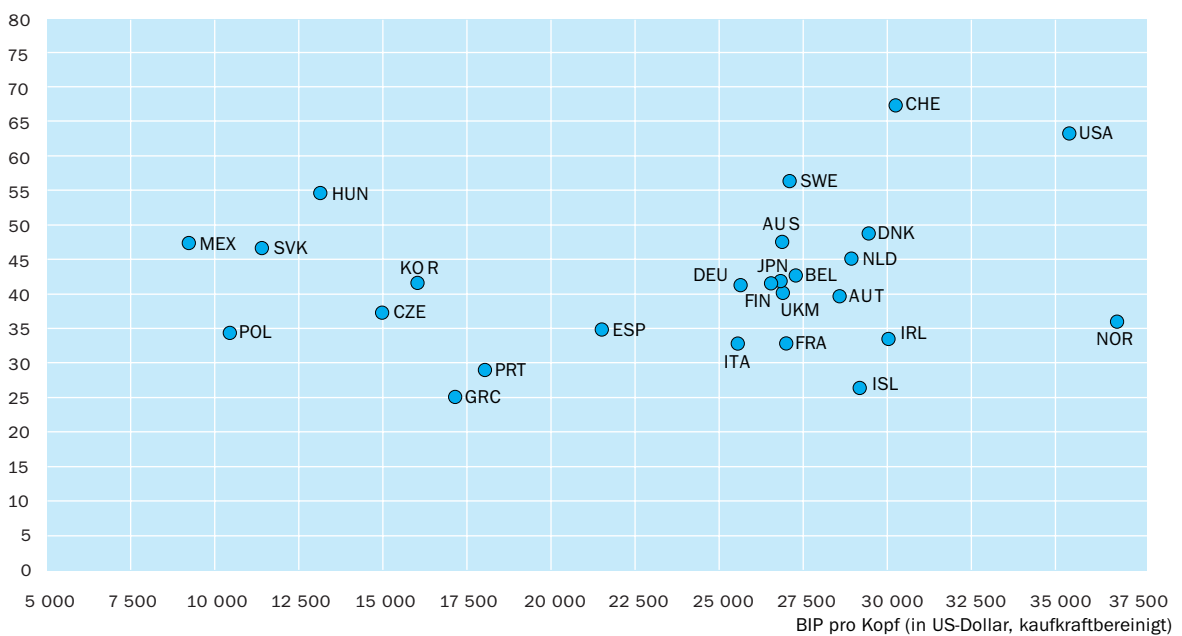
Sekundarbereich

Ausgaben pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf



Teriärbereich

Ausgaben pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf



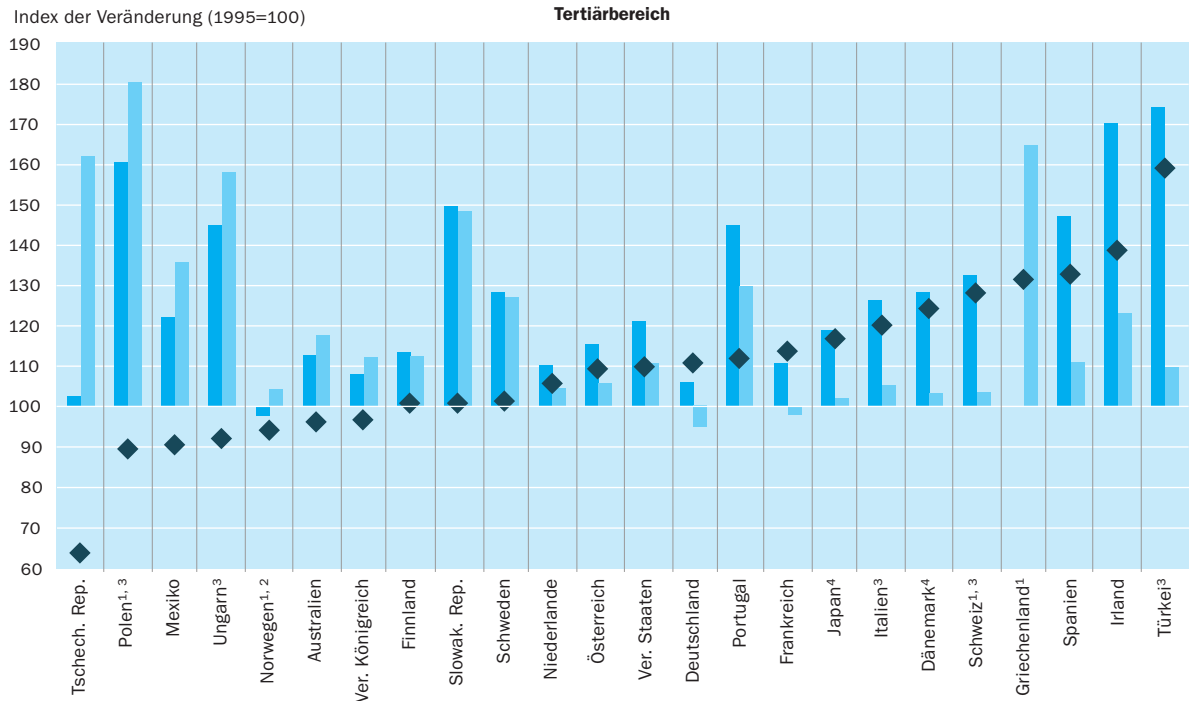
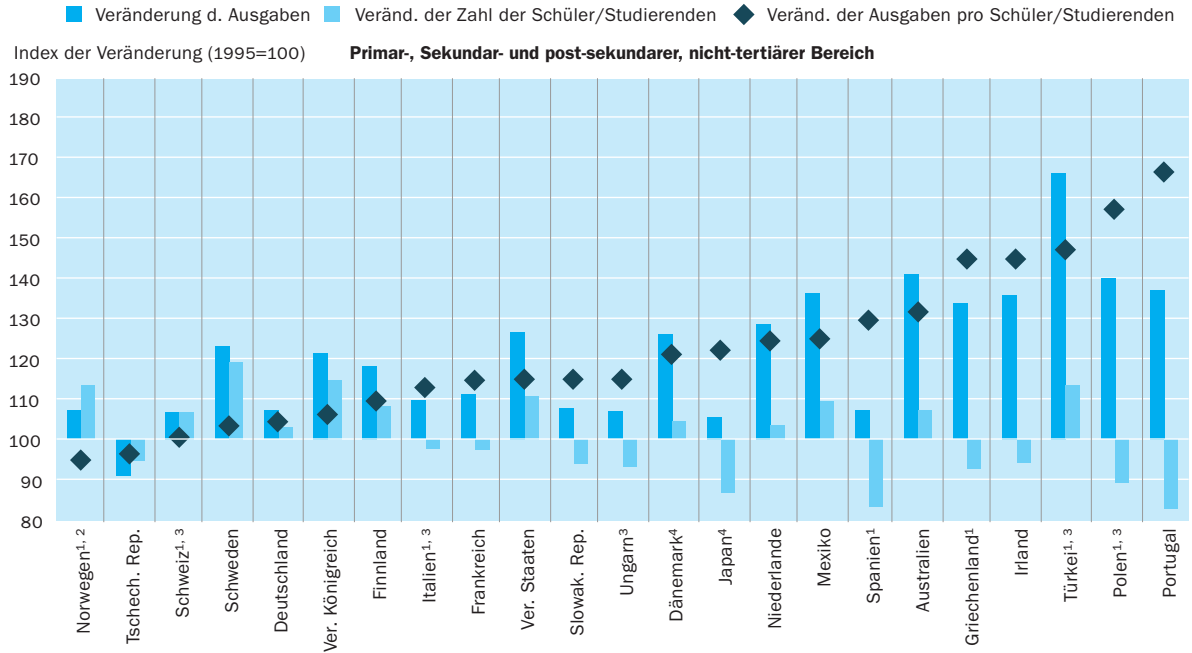
Hinweis: Auflistung der verwendeten Ländercodes und der dazugehörigen Ländernamen s. Hinweise für den Leser.

Quelle: OECD, Tabellen B1.1, B1.2 und Anhang 2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Abbildung B1.7

Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden unter Berücksichtigung verschiedener Faktoren, nach Bildungsbereich (1995, 2001)

Index der Veränderungen zwischen 1995 und 2001 (1995=100, zu konstanten Preisen von 2001)



1. Nur öffentliche Ausgaben. 2. Der Rückgang der Ausgaben pro Schüler/Studierenden beruht auf einer wesentlichen Veränderung des BIP-Deflators, hauptsächlich aufgrund gestiegener Ölpreise. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl in Sekundarbereich II als auch in Tertiärbereich enthalten.

Anordnung der Ländern in aufsteigender Reihenfolge der Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden.

Quelle: OECD, Tabelle B1.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Die Bildungsausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und post-sekundaren, nicht-tertiären Bereich erhöhten sich in Australien, Griechenland, Irland, Polen, Portugal, Spanien und der Türkei um 29 Prozent oder mehr.

Im Primar- und Sekundarbereich waren nicht die sich ändernden Schülerzahlen der ausschlaggebende Faktor für die gestiegenen Ausgaben.

Die Bildungsausgaben im Tertiärbereich konnten nicht immer mit dem raschen Anwachsen der Zahl der Studierenden Schritt halten.

Die Ausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und post-sekundaren, nicht-tertiären Bereich erhöhten sich zwischen 1995 und 2001 in Australien, Griechenland, Irland, Polen, Portugal, Spanien und der Türkei um 29 Prozent oder mehr. In 11 der 23 OECD-Länder, die Daten gemeldet haben, lagen die Veränderungen von 1995 bis 2001 bei über 20 Prozent. In Norwegen und der Tschechischen Republik gingen die Bildungsausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und post-sekundaren, nicht-tertiären Bereich um 6 bzw. 4 Prozent zurück. Dieser erfasste Rückgang der Ausgaben pro Schüler/Studierende in Norwegen ist auf einen wesentlichen Rückgang des Preisdeflators auf Ebene des Gesamt-BIP hauptsächlich wegen gestiegener Ölpreise zurückzuführen (Abb. B1.7).

Zwar passen sich Bildungseinrichtungen oft nur mit zeitlicher Verzögerung an veränderte demographische Gegebenheiten an, aber dennoch waren die sich ändernden Schülerzahlen offensichtlich nicht der ausschlaggebende Faktor für die Veränderungen bei den Ausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und post-sekundaren, nicht-tertiären Bereich. Ausnahmen hiervon sind Japan, Polen, Portugal und Spanien, wo ein Rückgang der Schülerzahlen um mehr als 10 Prozent in Verbindung mit einem leichten Anstieg der Bildungsausgaben in Japan und Spanien und einem drastischen Anstieg der Ausgaben in Polen und Portugal zu einer erheblichen Steigerung der Bildungsausgaben pro Schüler führte. Im Gegensatz dazu hat in Frankreich, Griechenland, Irland und Italien eine Aufstockung des Bildungsetats um 10 bis 36 Prozent in Verbindung mit einem leichten Rückgang der Schülerzahlen den Anstieg der Ausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und post-sekundaren, nicht-tertiären Bereich noch verstärkt (Tab. B1.5 und Abb. B1.7).

Weitere Ausnahmen sind Norwegen, Schweden, die Türkei, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten, die fünf Länder mit dem höchsten Zuwachs bei den kumulierten Schülerzahlen im Primar-, Sekundar- und post-sekundaren, nicht-tertiären Bereich zwischen 1995 und 2001. Allerdings sind in diesen Ländern bei den einzelnen Faktoren unterschiedliche Verhältnisse festzustellen. In Schweden, der Türkei, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten stiegen die Ausgaben stärker als die Schülerzahlen, so dass sich die Ausgaben pro Schüler erhöhten. Im Gegensatz dazu wurde in Norwegen die Erhöhung der Zahl der Schüler durch eine Erweiterung des Primarbereichs von sechs auf sieben Jahre im Schuljahr 1997/98 nicht durch eine ähnliche Erhöhung der Bildungsausgaben ausgeglichen. Die Veränderungen des Preisdeflators für das Gesamt-BIP Norwegens zwischen 1995 und 2001 (vorwiegend verursacht durch einen Anstieg der Ölpreise) führten allerdings zu einem Rückgang der Bildungsausgaben und somit auch der Ausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und post-sekundaren, nicht-tertiären Bereich (Tab. B1.5 und Abb. B1.7).

Anders sieht die Situation im tertiären Bildungsbereich aus. In 7 der 24 OECD-Länder, für die Daten vorliegen (Australien, Mexiko, Norwegen, Polen, die Tschechische Republik, Ungarn und das Vereinigte Königreich), gingen zwischen 1995 und 2001 die Bildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich zurück. Dies ist in allen Ländern mit Ausnahme Norwegens (s. o.) größtenteils auf den raschen Anstieg der Zahl der Studierenden im Tertiärbereich

zurückzuführen, der sich während des genannten Zeitraums auf über 10 Prozent belief (Abb. B1.7). Im Unterschied dazu erhöhten sich in Griechenland, Irland und Portugal die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich signifikant trotz eines Anstiegs der Zahl der Studierenden um 65, 23 bzw. 30 Prozent. Deutschland und Frankreich waren die einzigen OECD-Länder, in denen die Zahl der Studierenden im Tertiärbereich zurückging. Allerdings war dieser Rückgang in Deutschland vor allem in den Anfangsjahren des entsprechenden Zeitraums zu verzeichnen, während danach wieder ein beachtlicher Zuwachs in den Studierendenzahlen zu beobachten war (Tab. B1.5 und Abb. B1.7).

Veränderungen bei den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden gegenüber Veränderungen im BIP pro Kopf zwischen 1995 und 2001.

Schlägt sich ein wachsendes Volkseinkommen zwangsläufig in höheren Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden nieder? Tabelle B1.6 zeigt für jedes OECD-Land die Veränderungen in den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zu den Veränderungen des BIP pro Kopf zwischen 1995 und 2001, zu konstanten Preisen und Kaufkraftparitäten des Jahres 2001.

Im allgemeinen hängen Veränderungen der Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden mit Veränderungen des BIP pro Kopf zusammen. In 7 der 22 OECD-Länder, für die Daten vorliegen, gingen jedoch die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich (in US-Dollar) zwischen 1995 und 2001 zurück, während das BIP pro Kopf im selben Zeitraum stieg (Tab. B1.6). In allen anderen Ländern nahmen die Ausgaben pro Studierenden zu. In sechs dieser Länder (Dänemark, Griechenland, Italien, Japan, der Schweiz und Spanien) stiegen die Bildungsausgaben pro Studierenden zwischen 1995 und 2001 stärker als das BIP pro Kopf. In allen anderen OECD-Ländern stieg das BIP pro Kopf stärker als die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich (Tab. B1.6):

In sieben der 22 OECD-Länder gingen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich (in US-Dollar) zwischen 1995 und 2001 zurück, während das BIP pro Kopf im selben Zeitraum zunahm.

Bei Ländern mit einem vergleichbaren Niveau der Bildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich und des BIP pro Kopf im Jahr 2001 lassen sich einige Unterschiede in der Entwicklung der in Bildung investierten Mittel zwischen 1995 und 2001 erkennen. Im Jahr 2001 hatten zum Beispiel Australien, Japan und das Vereinigte Königreich ungefähr das gleiche BIP pro Kopf und die gleichen Bildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich. Im Vergleich mit den Zahlen von 1995 wird jedoch deutlich, dass Japan die Bildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich stärker erhöhte als das BIP pro Kopf gewachsen ist. Im Gegensatz dazu stieg das BIP pro Kopf auch in Australien und dem Vereinigten Königreich zwischen 1995 und 2001 deutlich an, während die Bildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich im selben Zeitraum leicht zurückgingen (Tab. B1.6).

Länder mit einem vergleichbaren Ausgabenniveau und BIP pro Kopf im Jahr 2001 weisen zwischen 1995 und 2001 unterschiedliche Muster der in Bildung investierten Mittel auf.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2001 und beruhen auf einer von der OECD im Jahr 2003 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).

Die Daten für das Haushaltsjahr 1995 beruhen auf einer speziellen Erhebung aus dem Jahr 2001, die 2003 aktualisiert wurde.

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 wurden nur jene Bildungseinrichtungen und Bildungsgänge berücksichtigt, für die sowohl Daten über die Zahl der Schüler/Studierenden als auch Zahlen über die Ausgaben vorlagen. Die Ausgaben in nationaler Währung werden dann in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparität (KKP) Index dividiert 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 inländischen Kaufkraft in den einzelnen OECD-Ländern zu tun haben (weitere Einzelheiten s. Anhang 2).

Die Tabellen B1.5 und B1.6 zeigen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Haushaltsjahr 1995. Die Daten für die Ausgaben des Jahres 1995 wurden im Rahmen einer speziellen Erhebung im Jahre 2001 ermittelt, und 2003 aktualisiert. Die OECD-Länder wurden aufgefordert, die Daten für 1995 entsprechend den Definitionen und dem Erhebungsbereich der UOE-Datenerhebung von 2003 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 2001 angepasst.

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 (Tabelle 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/eag2004 beschrieben. Die Schätzungen hinsichtlich der Verweildauer im Tertiärbereich stützen sich auf die Daten einer im Jahr 1997 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 Ländern für die Begriffe Vollzeit-, Teilzeit- und vollzeitäquivalente Bildungsteilnahme erschwert. In einigen OECD-Ländern werden alle Studierenden des Tertiärbereichs als Vollzeitstudierende gezählt, während

in anderen Ländern die Intensität der Beteiligung nach den innerhalb einer vorgegebenen Referenzzeit erworbenen Credits (Leistungspunkten) für die erfolgreiche Absolvierung bestimmter Kurseinheiten festgelegt wird. 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 2004 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/eag2004).

Tabelle B1.1

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden (2001)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Bildungsbereich, (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)	Primarbereich	Sekundarbereich			Postsekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich (einschl. F&E-Aktivitäten)			Tertiärbereich insgesamt ohne F&E-Aktivitäten	Primar- bis Tertiärbereich
			Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A & weiterführende Forschungsprogramme		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	m	5 052	7 042	7 587	7 239	6 057	12 688	7 692	13 654	9 200	7 046
Österreich	5 713	6 571	8 316	8 852	8 562	8 240	11 274	9 884	11 382	7 388	8 462
Belgien	4 062	5 321	x(5)	x(5)	7 912	x(5)	11 589	x(7)	x(7)	8 084	7 548
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	2 449	1 871	3 245	3 663	3 448	1 607	5 555	2 789	5 907	m	3 169
Dänemark	4 542	7 572	7 653	8 531	8 113	x(4,7)	14 280	x(7)	x(7)	10 771	9 075
Finnland	3 640	4 708	7 496	5 938	6 537	x(5)	10 981	4 304	11 143	7 061	6 751
Frankreich	4 323	4 777	7 491	8 884	8 107	6 529	8 837	9 378	8 689	6 965	7 124
Deutschland	4 956	4 237	5 366	9 223	6 620	9 460	10 504	5 633	11 306	6 370	6 696
Griechenland	X(2)	3 299	x(5)	x(5)	3 768	1 155	4 280	2 373	5 188	3 534	3 680
Ungarn ¹	2 882	2 592	2 325	2 981	2 633	4 135	7 122	3 026	7 266	5 822	3 254
Island	m	6 373	7 123	7 369	7 265	m	7 674	8 067	7 671	m	7 101
Irland	4 026	3 743	5 214	5 285	5 245	4 783	10 003	x(7)	x(7)	8 086	5 294
Italien ¹	5 972	6 783	8 558	8 051	8 258	m	8 347	13 456	8 270	5 064	7 839
Japan	3 478	5 771	6 166	6 880	6 534	x(4,7)	11 164	8 823	11 493	m	7 018
Korea	1 913	3 714	4 612	5 681	5 159	a	6 618	4 295	8 236	m	5 035
Luxemburg	X(2)	7 873	x(5)	x(5)	11 091	x(5)	m	m	m	m	m
Mexiko	1 410	1 357	1 342	3 144	1 915	a	4 341	x(7)	x(7)	3 538	1 793
Niederlande	4 228	4 862	6 779	5 911	6 403	5 506	12 974	7 380	13 044	8 075	6 733
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	8 246	7 404	8 365	9 840	9 040	x(5)	13 189	x(7)	x(7)	m	9 004
Polen ¹	2 220	2 322	x(2)	2 592	m	2 134	3 579	3 341	3 582	2 864	2 573
Portugal	m	4 181	5 882	6 076	5 976	a	5 199	x(7)	x(7)	m	5 092
Slowakische Rep.	1 740	1 252	1 483	2 452	1 874	x(4)	5 285	x(4)	5 285	4 788	2 031
Spanien	3 608	4 168	x(5)	x(5)	5 442	x(5)	7 455	7 280	7 483	5 951	5 385
Schweden	3 504	6 295	6 285	6 628	6 482	3 757	15 188	x(7)	x(7)	8 356	7 612
Schweiz ¹	3 080	6 889	8 219	13 701	10 916	5 910	20 230	6 785	21 815	m	8 795
Türkei ¹	m	m	a	m	m	a	m	x(7)	x(7)	3 950	m
Ver. Königreich	7 595	4 415	x(5)	x(5)	5 933	x(5)	10 753	x(7)	x(7)	8 101	5 972
Vereinigten Staaten ²	8 522	7 560	8 359	9 278	8 779	x(7)	22 234	x(7)	x(7)	20 098	10 871
Ländermittel	4 187	4 850	5 787	6 752	6 510	3 705	10 052	~	~	7 203	6 190
OECD insgesamt	4 490	4 819	~	~	6 688	~	12 319	~	~	10 724	6 821
OECD-Partnerländer											
Argentinien	1 745	1 655	2 189	2 487	2 306	a	3 775	5 028	3 047	m	2 182
Brasilien ^{1,3}	1 044	832	862	870	864	a	m	m	10 306	m	m
Chile ⁴	1 766	2 110	2 070	2 094	2 085	a	6 901	3 486	7 611	m	2 732
Indien	57	405	390	1 045	650	m	2 522	x(7)	x(7)	m	m
Indonesien	73	108	279	396	322	a	1 414	x(7)	x(7)	m	m
Israel	3 428	4 650	x(5)	x(5)	5 617	4 051	11 494	7 521	12 751	m	6 033
Jamaika	248	646	904	954	922	1 773	8 028	2 957	16 324	m	m
Jordanien ¹	342	811	834	853	840	m	m	m	m	m	m
Malaysia ¹	611	1 562	x(5)	x(5)	2 600	7 367	11 303	10 996	11 402	m	2 679
Paraguay	x(2)	802	x(5)	x(5)	1 373	m	4 030	2 164	5 003	m	m
Peru	359	431	528	547	534	m	4 230	m	m	m	m
Philippinen ¹	75	492	456	506	465	m	1 648	x(7)	x(7)	m	m
Thailand	764	1 045	977	1 185	1 081	m	1 851	2 507	1 744	m	m
Tunesien ¹	m	2 473	x(2)	x(2)	x(2)	a	4 433	x(7)	x(7)	m	m
Uruguay ¹	1 200	1 202	889	1 243	1 046	a	2 201	x(7)	x(7)	m	1 261
Simbabwe ⁴	m	878	x(5)	x(5)	1 368	a	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 2000. 4. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle B1.2

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2001)

Nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)	Primarbereich	Sekundarbereich			Postsekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich (einschl. F&E-Aktivitäten)			Tertiärbereich insgesamt ohne F&E-Aktivitäten	Primar- bis Tertiärbereich
			Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A & weiterführende Forschungsprogramme		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	m	19	26	28	27	23	48	29	51	34	26
Österreich	20	23	29	31	30	29	40	x(7)	x(7)	26	30
Belgien	15	20	x(5)	x(5)	29	x(5)	43	x(7)	x(7)	30	28
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	16	13	22	25	23	11	37	19	40	m	21
Dänemark	16	26	26	29	28	x(4,7)	49	x(7)	x(7)	37	31
Finnland	14	18	28	23	25	x(5)	42	16	42	27	26
Frankreich	16	18	28	33	30	24	33	35	32	26	27
Deutschland	19	17	21	36	26	37	41	22	44	25	26
Griechenland	x(2)	19	x(5)	x(5)	22	7	25	14	30	21	22
Ungarn ¹	22	20	18	23	20	32	55	23	56	45	25
Island	m	22	25	25	25	m	26	28	26	m	25
Irland	13	13	17	18	18	16	34	x(7)	x(7)	27	18
Italien ¹	24	27	34	32	33	m	33	53	33	m	31
Japan	13	22	23	26	25	x(4,7)	42	33	43	m	26
Korea	12	23	29	36	32	a	42	27	52	m	32
Luxemburg	x(2)	16	x(5)	x(5)	23	x(5)	m	m	m	m	m
Mexiko	15	15	15	34	21	a	47	x(7)	x(7)	39	20
Niederlande	15	17	24	21	22	19	45	26	45	28	23
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	23	20	23	27	25	x(5)	36	x(7)	x(7)	m	25
Polen ¹	21	22	x(2)	25	m	21	35	32	35	28	25
Portugal	m	23	33	34	33	a	29	x(7)	x(7)	m	28
Slowakische Rep.	15	11	13	22	17	x(4)	47	x(4)	47	42	18
Spanien	17	20	x(5)	x(5)	25	x(5)	35	34	35	28	25
Schweden	13	23	23	25	24	14	56	x(7)	x(7)	31	28
Schweiz ¹	10	23	27	46	36	20	67	23	73	m	29
Türkei ¹	m	m	a	m	m	a	m	x(7)	x(7)	65	m
Ver. Königreich	28	17	x(5)	x(5)	22	x(5)	40	x(7)	x(7)	30	22
Vereinigte Staaten ²	24	21	24	26	25	x(7)	63	x(7)	x(7)	57	31
Ländermittel	17	20	23	28	26	16	42	28	43	34	26
OECD-Partnerländer											
Argentinien	15	14	19	21	20	a	32	43	26	m	19
Brasilien ^{1,3}	14	11	12	12	12	a	m	m	142	m	m
Chile ⁴	18	22	21	22	22	a	71	36	79	m	28
Indien	2	14	14	37	23	m	89	x(7)	x(7)	m	m
Indonesien	3	4	10	14	11	a	49	x(7)	x(7)	m	m
Israel	16	22	x(5)	x(5)	26	19	54	35	60	m	28
Jamaika	7	17	24	26	25	48	217	80	442	m	m
Jordanien ¹	9	21	22	23	22	m	m	m	m	m	m
Malaysia ¹	7	18	x(5)	x(5)	30	85	131	127	132	m	31
Paraguay	m	15	x(5)	x(5)	26	m	77	41	96	m	m
Peru	8	9	11	12	12	m	81	m	m	m	m
Philippinen	2	13	12	13	12	m	43	x(7)	x(7)	m	m
Thailand	13	17	16	20	18	m	31	42	29	m	m
Tunesien ¹	m	38	x(2)	x(2)	x(2)	a	68	93	x(7)	m	m
Uruguay	14	14	11	15	12	a	26	x(7)	x(7)	m	15
Simbabwe ⁴	m	20	x(5)	x(5)	31	a	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 2000. 4. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle B1.3

Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden über die durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich (2001)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Art des Studiengangs

	Methode ¹	Durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich (in Jahren) ²			Kumulierte Ausgaben pro Studierenden über die durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich		
		Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A & weiterführende Forschungsprogramme	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A & weiterführende Forschungsprogramme
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder							
Australien	VM	2,5	1,6	2,6	32 101	12 076	34 954
Österreich	NF	5,5	2,8	6,3	62 459	27 873	72 048
Kanada	VM	m	m	m	m	m	m
Dänemark	NF	4,2	2,1	4,4	59 834	x(4)	x(4)
Finnland	VM	4,5	a	4,5	49 972	a	49 972
Frankreich	NF	4,7	2,8	5,3	41 372	25 957	46 103
Deutschland	VM	5,3	2,4	6,5	55 426	13 357	73 488
Griechenland	NF	5,7	3,5	8,1	24 255	8 270	42 007
Ungarn ³	VM	4,1	2,0	4,1	28 844	6 052	29 426
Island	VM	2,7	2,0	2,8	20 566	15 811	21 786
Irland	VM	3,2	2,2	4,0	32 411	x(4)	x(4)
Italien ³	VM	5,5	3,3	5,6	45 824	44 002	46 064
Japan	VM	3,8	2,1	4,6	42 970	18 148	52 555
Korea	VM	3,4	2,1	4,2	22 701	8 890	34 756
Mexiko	NF	3,4	x(3)	3,4	14 858	x(4)	x(4)
Niederlande	VM	4,9	x(1)	x(1)	63 186	x(4)	x(4)
Norwegen	VM	m	m	m	m	m	m
Polen ³	VM	m	m	3,7	m	m	13 184
Spanien	NF	4,6	1,5	4,7	33 920	10 841	35 221
Schweden	VM	4,6	2,6	4,7	69 981	x(4)	x(4)
Schweiz ³	VM	3,6	2,2	5,5	73 320	14 839	118 953
Ver. Königreich	VM	3,8	x(1)	x(1)	41 209	x(4)	x(4)
Ländermittel		4,2	2,2	4,7	42 906	~	~

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 Verweildauer im Tertiärbereich wurde entweder die Verkettungsmethode (VM) oder eine Näherungsformel (NF) verwendet. 2. Die Angaben zur Verweildauer im Tertiärbereich stammen aus einer 1997 zum akademischen Jahr 1995 durchgeführten speziellen Erhebung. Die Daten für Deutschland, Finnland, Griechenland, Japan, Österreich, die Niederlande und das Vereinigte Königreich wurden aktualisiert und entsprechen dem Studienjahr 2002. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle B1.4

Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Vergleich zur Zahl der Schüler/Studierenden pro Bildungsbereich (2001)

In Prozent

Die Tabelle zeigt die Verteilung der Bildungsausgaben und der Schüler/Studierenden pro Bildungsbereich. Die Zahl der Schüler/Studierenden ist an das Haushaltsjahr angepasst.

Beispiel: Bedeutung der Spalten (1) und (2): In der Tschechischen Republik sind 10 Prozent aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen dem Elementarbereich zuzurechnen, während 13 Prozent der Schüler/Studierenden diesem Bildungsbereich zuzurechnen sind.

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)		Primarbereich		Sekundarbereich						Postsekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich (einschl. F&E-Aktivitäten)				Nicht einem einzelnen Bereich zugeordnet	Alle Bildungsbereiche zusammen					
	Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Anteil der Schüler (auf Vollzeitaquivalenten basierend)	Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Anteil der Schüler (auf Vollzeitaquivalenten basierend)	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt	Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Anteil der Schüler (auf Vollzeitaquivalenten basierend)	Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen		Anteil der Schüler (auf Vollzeitaquivalenten basierend)	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A & weiterführende Forschungsprogramme		Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Anteil der Schüler (auf Vollzeitaquivalenten basierend)	Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Anteil der Schüler/Studierenden (auf Vollzeitaquivalenten basierend)		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)											
OECD-Länder																						
Australien	m	m	32	45	25	25	15	14	40	39	2	2	26	15	3	2	24	12	n	n	100	100
Österreich	9	14	20	25	24	24	22	21	46	45	1	1	21	15	1	1	19	14	3	n	100	100
Belgien	9	16	23	31	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	44	40	x(5)	x(5)	22	13	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	2	n	100	100
Kanada	4	m	x(5)	m	x(5)	m	x(5)	m	55	m	x(8)	m	41	m	17	m	24	m	a	m	100	m
Tschechische Rep.	10	13	17	28	24	24	26	22	50	46	1	1	19	11	1	1	18	10	3	a	100	100
Dänemark	11	21	27	29	15	17	19	18	34	35	x(4,7)	x(4,7)	26	15	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	2	a	100	100
Finnland	6	11	23	31	18	15	23	25	41	40	x(5)	x(5)	30	17	n	n	29	17	n	n	100	100
Frankreich	11	17	19	27	26	23	24	18	50	42	n	n	18	14	4	3	14	11	1	a	100	100
Deutschland	11	14	13	21	28	34	23	16	51	50	4	3	20	12	2	2	18	11	1	n	100	100
Griechenland ¹	x(2)	7	27	30	x(5)	17	x(5)	19	36	36	1	2	29	25	5	8	24	17	7	a	100	100
Ungarn ¹	15	17	18	23	17	24	19	22	36	46	3	3	23	11	n	n	23	10	5	a	100	100
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	n	n	32	46	18	19	15	15	33	34	3	4	30	16	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	1	n	100	100
Italien ¹	9	12	24	27	20	18	27	26	47	44	1	n	19	17	n	n	19	17	n	a	100	100
Japan	4	8	27	34	16	19	19	20	36	39	x(4,7)	a	23	15	2	2	21	13	10	4	100	100
Korea	2	5	24	36	14	16	18	17	32	33	a	a	32	27	9	11	23	16	11	a	100	100
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	9	12	38	50	16	22	18	10	34	32	a	a	17	7	x(7)	n	x(7)	7	2	a	100	100
Niederlande	7	11	28	37	23	22	15	17	39	39	n	n	26	13	n	n	26	13	a	m	100	100
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	10	11	31	40	14	15	20	19	33	34	x(5)	1	21	15	x(7)	1	x(7)	14	5	a	100	100
Polen ¹	8	9	50	55	x(2)	x(2)	22	22	m	m	1	1	19	14	n	n	19	13	1	a	100	100
Portugal	6	m	30	m	21	m	21	m	42	m	a	a	19	m	x(7)	m	x(7)	m	3	m	100	m
Slowakische Rep.	11	13	15	24	23	32	26	22	50	54	x(4)	x(4)	22	8	x(4)	x(4)	22	8	3	a	100	100
Spanien	10	14	25	31	x(5)	24	x(5)	14	40	38	x(5)	x(5)	25	17	3	2	21	15	a	a	100	100
Schweden	7	15	31	34	15	16	21	22	35	38	n	1	26	12	x(7)	n	x(7)	12	a	a	100	100
Schweiz ¹	4	11	29	40	17	20	28	19	45	39	1	1	21	10	1	1	20	9	1	n	100	100
Türkei ¹	m	2	m	74	a	a	m	17	m	17	a	a	m	8	x(7)	2	x(7)	6	a	a	m	100
Ver. Königreich	8	7	24	33	x(5)	17	x(5)	33	48	49	x(5)	x(5)	20	11	x(7)	3	x(7)	9	a	a	100	100
Vereinigte Staaten	7	8	27	39	15	19	14	16	29	35	x(7)	a	37	18	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	a	a	100	100
Ländermittel	8	11	26	35	18	20	21	20	41	39	1	1	24	14	3	2	21	12	2	n	100	100
OECD-Partnerländer																						
Argentinien	7	9	31	44	20	22	15	14	35	35	a	a	19	12	9	4	10	7	9	a	100	100
Brasilien ^{1,2}	9	9	32	41	26	32	13	16	39	48	a	a	20	2	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	a	a	100	100
Chile ³	7	10	33	41	11	14	18	23	29	37	a	a	31	12	3	2	28	10	a	a	100	100
Indien	1	9	β9	53	14	20	26	14	40	34	a	a	19	4	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	a	a	100	100
Indonesien	1	3	25	59	21	19	18	11	39	31	a	a	35	6	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	a	a	100	100
Israel	10	17	30	39	x(5)	13	x(5)	17	27	30	n	1	23	13	4	3	20	10	10	a	100	100
Jamaika	5	18	28	43	18	20	10	11	28	30	9	5	30	4	7	2	23	1	a	a	100	100
Jordanien ¹	n	n	51	52	34	34	15	14	49	48	n	n	m	m	m	a	m	a	a	100	100	
Malaysia ¹	1	5	30	52	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	36	37	1	n	29	7	5	1	23	n	3	n	100	100
Paraguay	2	x(2)	46	67	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	32	27	m	m	20	6	4	2	16	4	a	a	100	100
Peru	8	13	37	50	18	20	9	9	27	29	m	3	28	4	6	4	22	5	a	a	100	100
Philippinen ¹	n	1	61	69	17	21	4	5	21	25	m	m	14	5	a	a	14	4	2	a	100	100
Thailand	11	m	34	m	9	m	11	m	20	m	m	m	19	m	4	m	16	m	16	m	100	m
Tunesien ¹	m	m	78	49	x(2)	24	x(2)	16	x(2)	39	a	a	22	8	x(7)	6	x(7)	n	a	4	100	100
Uruguay ¹	11	11	39	41	14	20	16	16	30	36	a	a	20	11	x(7)	3	x(7)	9	a	a	100	100
Simbabwe ³	2	m	64	74	x(5)	13	x(5)	13	34	26	n	m	m	m	m	m	m	m	a	a	100	100

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. 3. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle B1.5

Veränderung der jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden aufgrund verschiedener Faktoren, nach Bildungsbereich (1995, 2001)

Index der Veränderung zwischen 1995 und 2001 (1995=100, zu konstanten Preisen von 2001)

	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich			OECD-Länder	Tertiärbereich		
	Veränderung der Ausgaben	Veränderung in der Zahl der Schüler	Veränderung in den Ausgaben pro Schüler		Veränderung der Ausgaben	Veränderung in der Zahl der Studierenden	Veränderung in den Ausgaben pro Studierenden
OECD-Länder				OECD-Länder			
Australien	141	107	131	Australien	113	118	96
Österreich	103	m	m	Österreich	115	106	109
Belgien	m	m	m	Belgien	m	m	m
Kanada	101	m	m	Kanada ⁶	122	m	m
Tschechische Rep.	91	95	96	Tschechische Rep.	103	162	63
Dänemark ¹	126	104	121	Dänemark ¹	128	103	124
Finnland	118	108	109	Finnland	113	113	101
Frankreich	111	97	114	Frankreich	111	98	113
Deutschland	107	104	103	Deutschland	106	95	111
Griechenland ^{2,4}	134	93	144	Griechenland ²	216	165	131
Ungarn ³	107	93	115	Ungarn ³	145	158	92
Island	m	m	m	Island	m	m	m
Irland	136	94	145	Irland	170	123	139
Italien ^{2,3}	110	98	112	Italien ³	126	105	120
Japan ¹	105	87	122	Japan ¹	119	102	117
Korea	m	92	m	Korea	m	154	m
Luxemburg	m	m	m	Luxemburg	m	m	m
Mexiko	136	109	125	Mexiko	122	136	90
Niederlande	129	103	124	Niederlande	110	105	105
Neuseeland ²	141	m	m	Neuseeland ²	101	m	m
Norwegen ^{2,4,5}	107	113	94	Norwegen ²	98	104	94
Polen ^{2,3}	140	89	157	Polen ^{2,3}	161	181	89
Portugal	137	83	166	Portugal	145	130	111
Slowakische Rep.	108	94	115	Slowakische Rep.	149	148	101
Spanien ²	107	83	129	Spanien	147	111	133
Schweden	123	119	103	Schweden	128	127	101
Schweiz ^{2,3}	107	107	100	Schweiz ^{2,3}	133	104	128
Türkei ^{2,3}	166	113	147	Türkei ³	174	110	159
Ver. Königreich	121	115	106	Ver. Königreich	108	112	96
Vereinigte Staaten	127	111	114	Vereinigte Staaten	121	111	109

1. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl in Sekundarbereich II als auch Tertiärbereich enthalten. 2. Nur öffentliche Ausgaben. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Elementarbereich in Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich enthalten. 5. Der Rückgang der Ausgaben pro Schüler/Studierenden ist auf eine wesentliche Veränderung des BIP-Deflators zurückzuführen, der hauptsächlich durch den Anstieg der Ölpreise verursacht wurde. 6. Tertiärbereich A umfasst nur Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle B1.6

Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden und Volkseinkommen, nach Bildungsbereich (1995, 2001)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt (zu konstanten Preise und konstanten KKP des Jahres 2001)

	1995			2001		
	Ausgaben pro Schüler/Studierenden		BIP pro Kopf	Ausgaben pro Schüler/Studierenden		BIP pro Kopf
	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	
OECD-Länder						
Australien	4 846	13 897	23 135	6 063	12 688	26 685
Österreich	m	10 341	24 889	7 852	11 274	28 372
Belgien	m	m	23 868	6 781	11 589	27 096
Kanada	m	m	24 826	m	m	29 290
Tschechische Rep.	2 927	8 785	13 426	2 819	5 555	14 861
Dänemark	6 515	11 499	25 830	7 865	14 280	29 223
Finnland	5 238	10 900	20 992	5 733	10 981	26 344
Frankreich	5 938	7 801	23 580	6 783	8 837	26 818
Deutschland	5 820	9 698	23 279	6 055	10 504	25 456
Griechenland	2 409	3 264	14 199	3 475	4 280	17 020
Ungarn ¹	2 335	7 767	10 171	2 677	7 122	13 043
Island	m	m	23 564	7 010	7 674	29 036
Irland	3 042	7 223	18 802	4 397	10 003	29 821
Italien ¹	6 577	5 621	22 889	7 714	8 347	25 377
Japan	5 134	9 691	25 092	6 179	11 164	26 636
Korea	m	m	12 780	4 406	6 618	15 916
Luxemburg	m	m	37 220	11 091	m	49 229
Mexiko	1 263	4 821	7 737	1 575	4 341	9 148
Niederlande	4 548	12 311	24 503	5 654	12 974	28 711
Neuseeland	m	m	19 053	m	m	21 230
Norwegen ²	8 425	14 087	31 146	8 109	13 189	36 587
Polen ¹	1 528	4 023	7 682	2 396	3 579	10 360
Portugal	3 052	4 664	14 939	5 065	5 199	17 912
Slowakische Rep.	1 467	5 250	8 987	1 681	5 285	11 323
Spanien	3 775	5 624	17 637	4 870	7 455	21 347
Schweden	6 180	m	22 846	6 372	15 188	26 902
Schweiz ¹	8 844	15 802	27 537	8 844	20 230	30 036
Türkei ¹	m	m	5 994	m	m	6 046
Ver. Königreich	4 941	10 981	23 006	5 324	10 753	26 715
Vereinigte Staaten	7 034	20 207	30 753	8 144	22 234	35 179

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Der Rückgang der Ausgaben pro Schüler/Studierenden zwischen 1995 und 2001 ist auf eine wesentliche Veränderung des BIP-Deflators zurückzuführen, der hauptsächlich durch den Anstieg der Ölpreise verursacht wurde.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Indikator B2:

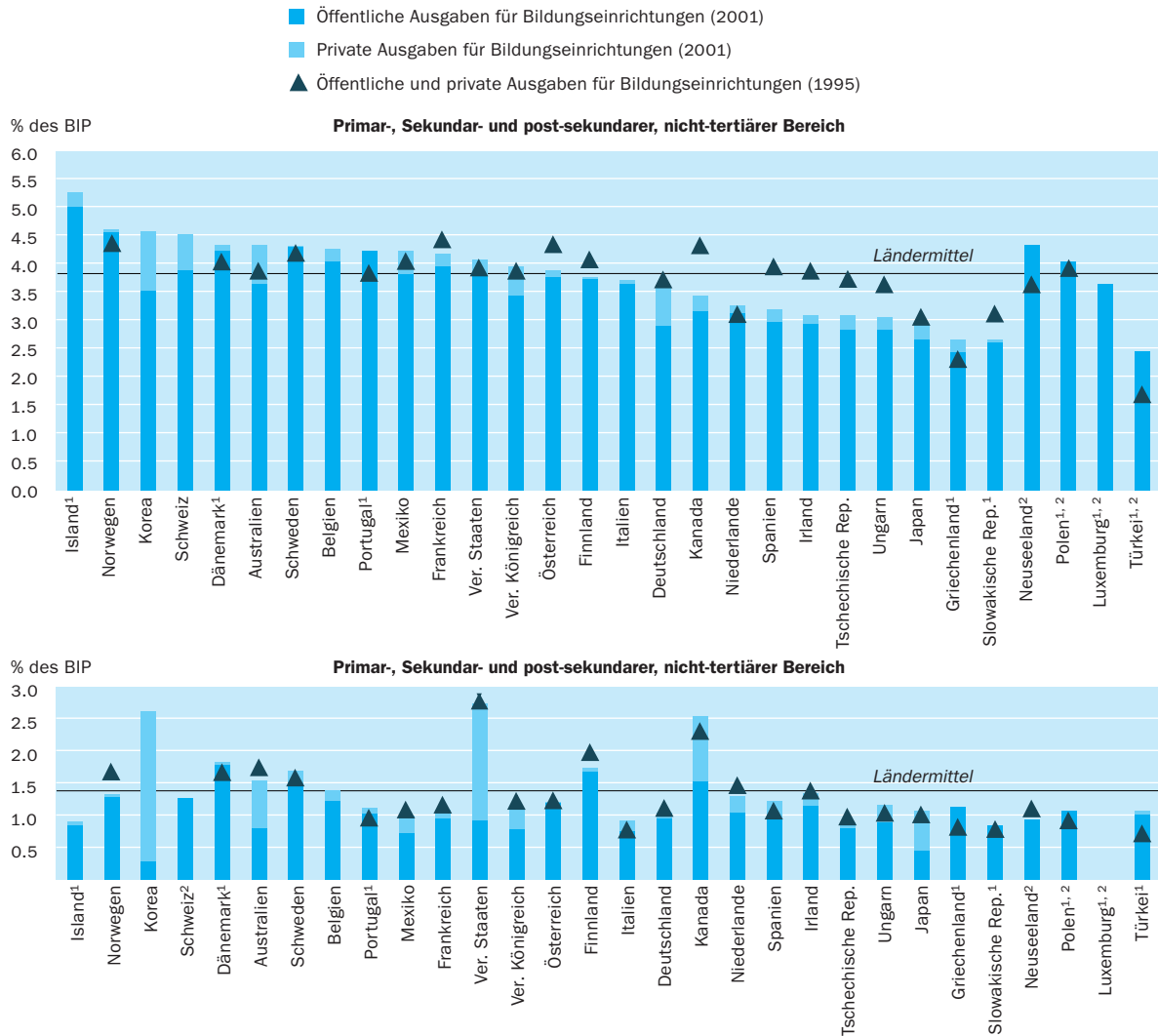
Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt

- Die OECD-Länder geben 6,2 Prozent der Gesamtsumme ihrer Bruttoinlandsprodukte für Bildungseinrichtungen aus.
- In 17 von 18 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten erhöhten sich zwischen 1995 und 2001 die privaten und öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen um mehr als 5 Prozent. Im Gegensatz zu den Entwicklungen 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, oder 3,8 Prozent des BIP der OECD insgesamt, gehen in den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich. Kanada, Korea und die Vereinigten Staaten geben jeweils mehr als 2 Prozent ihres BIP für den Tertiärbereich aus.

Abbildung B2.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (1995, 2001)

Aus öffentlichen und privaten Quellen, nach Bildungsbereich, Herkunft der Mittel und Jahr



1. Öffentliche Subventionen in privaten Ausgaben 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 im Jahr 2001. Länder, die nur öffentliche Ausgaben angeben, sind separat aufgeführt.

Quelle: OECD. Tabelle B2.1b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Dieser Indikator liefert eine Kennzahl für den relativen Anteil des Volksvermögens, der in Bildungseinrichtungen fließt.

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 sowie soziale Ungleichheiten zu verringern. Die Bildungsausgaben im Verhältnis zum BIP zeigen in Form des zugewiesenen Anteils der Gesamtressourcen die Priorität von Bildung innerhalb eines Landes. 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 Entschei-

derung sind Regierungen und Unternehmensleitungen ebenso wie der einzelne Schüler/Studierende und seine Familie beteiligt. Falls die individuellen und gesellschaftlichen Erträge der Bildungsinvestition hoch genug sind, besteht ein Anreiz, die Bildungsbeteiligung zu erhöhen und die Gesamtinvestitionen im Bildungsbereich zu steigern.

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 Zeitverlauf, in den einzelnen OECD-Ländern entwickelt hat.

Der Indikator liefert ferner eine vergleichende Übersicht der im Zeitverlauf eingetretenen Veränderungen 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 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. Sie sind in diesem Indikator enthalten, soweit die Forschungstätigkeit von Bildungseinrichtungen erbracht wird.

*Erfasste Daten
(Erklärungen s. S. 208)*

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 Privatunterricht 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 Acht, 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 6,2 Prozent der Gesamtsumme ihrer Bruttoinlandsprodukte für Bildungseinrichtungen im Elementar-, 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 6,2 Prozent der Gesamtsumme ihrer Bruttoinlandsprodukte für Bildungseinrichtungen aus.

Die von einem Land für die Bildung bereitgestellten Ressourcen hängen von mehreren, sich gegenseitig beeinflussenden Angebots- und Nachfragefaktoren ab.

In 17 von 18 OECD-Ländern erhöhten sich zwischen 1995 und 2001 die privaten und öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen um mehr als 5 Prozent, ...

... tendenziell blieb jedoch im gleichen Zeitraum der Anstieg der Bildungsausgaben hinter dem Wachstum der Volkseinkommen zurück.

Die höchsten Ausgaben für Bildungseinrichtungen verzeichnen Dänemark, Korea und die Vereinigten Staaten, wo sich die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf 7,0 Prozent des BIP belaufen. Es folgen Belgien, Island, Kanada, Norwegen und Schweden mit einem Anteil von mehr als 6,0 Prozent. Neun von 28 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten geben jedoch weniger als 5 Prozent ihres BIP für Bildungseinrichtungen aus. In Griechenland, Luxemburg, der Slowakischen Republik und der Türkei sind es sogar nur zwischen 3,5 und 4,1 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 2001

In 17 der 18 OECD-Länder, für die vergleichbare Trendzahlen zur Verfügung stehen, sind die öffentlichen und privaten Investitionen in Bildung zwischen 1995 und 2001 real um 5 Prozent und mehr gestiegen. Australien, Dänemark, Mexiko, die Niederlande, Portugal, Schweden und die Vereinigten Staaten steigerten ihre Bildungsausgaben zwischen 20 und 40 Prozent, Irland um mehr als 40 Prozent. Ein ähnlicher Trend zeichnet sich ab, wenn nur die öffentlichen Ausgaben betrachtet werden: die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie die öffentlichen Subventionen an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, stiegen zwischen 1995 und 2001 in 24 von 26 OECD-Ländern um 5 Prozent und mehr. Griechenland, Neuseeland, Polen und die Türkei, für die keine Zahlen über die privaten Ausgaben vorliegen, verzeichneten einen erheblichen Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (Tab. B2.2).

In 6 der 9 OECD-Länder, die Daten für 1990, 1995 und 2001 zur Verfügung stellten, wuchsen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen in der ersten Hälfte der neunziger Jahre schneller als das BIP, was zu einem Anstieg der durchschnittlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen von 5,5 Prozent des BIP im Jahre 1990 auf 5,6 Prozent des BIP im Jahre 1995 führte (Tab. B2.1a). Diese Entwicklung begann sich in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre umzukehren. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen stiegen zwischen 1995 und 2001 zwar in absoluten Zahlen, in der Regel jedoch nicht so stark wie das BIP im gleichen Zeitraum. In 13 der 22 OECD-Länder mit verfügbaren Daten ist der Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen am BIP im gleichen Zeitraum zurückgegangen. Besonders erwähnenswert sind Irland, Kanada, Norwegen

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 verbirgt, wenn man die Bildungsausgaben als Anteil des BIP betrachtet, hat in 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 seitdem weiter zurückgefallen (Tab. B2.1a).

Ausgaben für Bildungseinrichtungen aufgegliedert nach Bildungsbereichen

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 weniger als 0,2 Prozent des BIP in Australien, Irland und Korea bis zu 0,7 Prozent und mehr in Dänemark, Frankreich 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).

In den Elementarbereich investierte Mittel sind von essentieller Bedeutung, um ein solides Fundament für lebenslanges Lernen aufzubauen und um Chancengleichheit im Hinblick auf den Zugang zum Lernangebot später in der Schule zu gewährleisten. Ein hochwertiges Angebot im Bereich Erziehung und Betreuung im Vorschulalter wird jedoch nicht nur an den in diesem Indikator behandelten Bildungseinrichtungen geboten. Schlussfolgerungen im Hinblick auf Zugang zu Erziehung und Betreuung im Vorschulalter und deren Qualität sollten daher nur mit Vorsicht gezogen werden.

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 Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf diese Bildungsbereiche, nämlich 3,8 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. Ein Viertel der Ausgaben der OECD insgesamt für Bildungseinrichtungen entfallen auf Einrichtungen des Tertiärbereichs.

Kanada, Korea und die Vereinigten Staaten geben jeweils 2,5, 2,7 bzw. 2,7 Prozent ihres BIP für tertiäre Bildungseinrichtungen aus (Abb. B2.1). Dies entspricht mehr als einem Drittel ihrer Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen. Auch Australien, Dänemark, Finnland und Schweden haben hohe Bildungsausgaben – 1,5 Prozent des BIP und mehr werden für Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs aufgewendet. Andererseits liegt der Anteil des BIP, der in Frankreich, Island, Mexiko, Portugal und der Schweiz für tertiäre Bildungseinrichtungen ausgegeben wird, zwar leicht unter dem Durchschnitt,

Es gibt zwischen den einzelnen Ländern beträchtliche Unterschiede hinsichtlich der für Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs aufgewandten Mittel.

Zwei Drittel aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen gehen in den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich.

Kanada, Korea und die Vereinigten Staaten geben jeweils mehr als 2 Prozent ihres BIP für den Tertiärbereich aus.

Während einige OECD-Länder die Ausgabensteigerungen gleichmäßig auf alle Bildungsbereiche verteilten, erhöhten andere die Ausgaben schwerpunktmäßig in bestimmten Bildungsbereichen.

gleichzeitig aber gehören diese Länder zu den OECD-Ländern, bei denen die für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich aufgewendeten Mittel 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 (Tab. B2.1b und B1.3).

Die einzelnen Länder unterscheiden sich hinsichtlich der Bildungsbereiche, in denen die Ausgaben gestiegen sind. Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Portugal, Schweden, die Türkei und die Vereinigten Staaten, OECD-Länder mit einem vergleichsweise starken Anstieg der absoluten Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 2001, haben die zusätzlichen Mittel zu ähnlichen Anteilen für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich sowie den Tertiärbereich ausgegeben (Abb. B2.2 und Tab. B2.2). Australien, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande und das Vereinigte Königreich haben einen Großteil ihrer zusätzlichen Mittel zwischen 1995 und 2001 für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich verwendet. Dagegen erhöhten sich die Ausgaben für den Tertiärbereich in Griechenland, Irland, Kanada, Polen, der Schweiz, Spanien, der Slowakischen Republik und Ungarn zwischen 1995 und 2001 um mehr als 20 Prozent, während die Ausgabensteigerungen für die vorgelagerten Bildungsbereiche wesentlich geringer ausfielen (Abb. B2.2).

Wichtige Einflussgrößen der 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 nationalen Niveau der Lehrergehälter sowie der Unterrichtsorganisation und der Art und Weise der Vermittlung von Lerninhalten.

Je mehr junge Menschen es gibt, desto größer ist die potenzielle Nachfrage nach Bildungsleistungen.

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 Bildungsdienstleistungen. 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, 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.

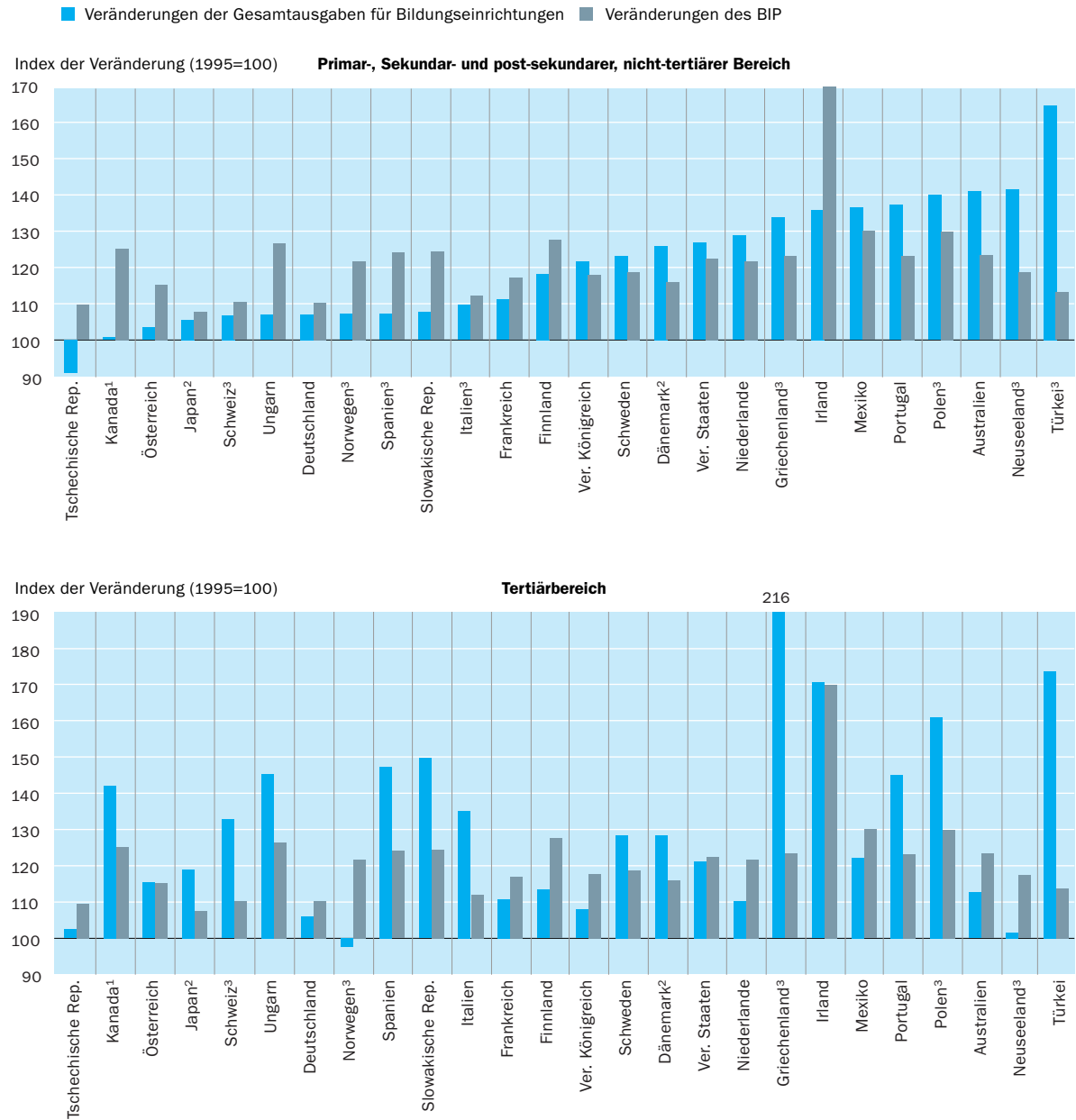
Je höher die Bildungsbeteiligung, desto mehr finanzielle Mittel sind erforderlich.

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. Unter-

Abbildung. B2.2

Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen und des BIP (1995, 2001)

Index der Veränderung zwischen 1995 und 2001 (1995 = 100, zu konstanten Preisen von 2001)



1. Tertiärbereich umfasst nur Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl in Sekundarbereich II als auch in Tertiärbereich enthalten. 3. Nur öffentliche Ausgaben.

Anordnung der Ländern in aufsteigender Reihenfolge der Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich zwischen 1995 und 2001.

Quelle: OECD. Tabelle B2.2 und Anhang 2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

schiede 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 13 und 21 Jahren betragen kann. Noch größere Unterschiede ergeben sich für die zu erwartende Studiendauer im Tertiärbereich. Sie reicht von einem Jahr in Mexiko bis zu mehr als 4 Jahren in Finnland (Indikator C2).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2001 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2003 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen, wie in diesem Indikator erfasst, 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 enthalten sind hierin 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/Studierende 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.

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 berücksichtigt. 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.

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 2001 ermittelt und 2003 aktualisiert; die Ausgaben für 1995 wurden entsprechend den Definitionen und den Methoden der 2003 durchgeführten UOE-Datenerhebung angepasst.

Die Daten für das Haushaltsjahr 1995 beruhen auf einer speziellen Erhebung in den OECD-Ländern aus dem Jahre 2001, die 2003 aktualisiert wurde.

Abbildung B2.2 und Tabelle B2.2 enthalten einen Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen und des BIP zwischen den Jahren 1995 und 2001. Alle Ausgaben ebenso wie die Angaben für das BIP von 1995 wurden mittels des BIP-Deflators an das Preisniveau von 2001 angepasst.

Die Daten für 1995 sind in Preisen von 2001 dargestellt.

Im Interesse der zeitlichen Vergleichbarkeit bezieht sich das Ländermittel nur auf diejenigen OECD-Länder, für die Zahlen für alle erfassten Referenzjahre vorlagen.

Es ist zu beachten, dass die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführten Zahlen und Daten möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2004 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/eag2004).

Tabelle B2.1a

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, für alle Bildungsbereiche (1990, 1995, 2001)

Aus öffentlichen und privaten Quellen, nach Herkunft der Mittel und Jahr

	2001			1995			1990		
	Öffentlich ¹	Privat ²	Gesamt	Öffentlich ¹	Privat ²	Gesamt	Öffentlich ¹	Privat ²	Gesamt
OECD-Länder									
Australien	4,5	1,4	6,0	4,5	1,2	5,7	4,2	0,8	5,0
Österreich	5,6	0,2	5,8	5,9	0,3	6,2	m	m	m
Belgien	6,0	0,4	6,4	m	m	m	m	m	m
Kanada	4,9	1,3	6,1	6,2	0,8	7,0	m	m	m
Tschechische Republik	4,2	0,4	4,6	4,7	0,7	5,4	m	m	m
Dänemark ³	6,8	0,3	7,1	6,1	0,2	6,3	m	m	m
Finnland	5,7	0,1	5,8	6,2	x	6,3	m	m	m
Frankreich	5,6	0,4	6,0	5,9	0,4	6,3	5,1	0,5	5,7
Deutschland	4,3	1,0	5,3	4,5	1,0	5,5	m	m	m
Griechenland ³	3,8	0,2	4,1	3,1	n	3,2	m	m	m
Ungarn	4,6	0,6	5,2	4,9	0,6	5,5	m	m	m
Island ³	6,1	0,6	6,7	m	m	m	m	m	m
Irland	4,1	0,3	4,5	4,7	0,5	5,3	m	m	m
Italien	4,9	0,4	5,3	4,7	m	m	m	m	m
Japan	3,5	1,2	4,6	3,5	1,1	4,6	m	m	m
Korea	4,8	3,4	8,2	m	m	m	m	m	m
Luxemburg ³	3,6	n	3,6	m	m	m	m	m	m
Mexiko	5,1	0,8	5,9	4,6	1,0	5,6	m	m	m
Niederlande	4,5	0,4	4,9	4,5	0,4	4,9	m	m	m
Neuseeland	5,5	m	m	4,8	m	m	m	m	m
Norwegen	6,1	0,2	6,4	6,8	0,4	7,1	8,1	m	m
Polen ³	5,6	m	m	5,7	m	m	m	m	m
Portugal ³	5,8	0,1	5,9	5,3	n	5,3	m	m	m
Slowakische Republik ^{3,4}	4,0	0,1	4,1	4,6	0,1	4,7	4,8	0,3	5,1
Spanien	4,3	0,6	4,9	4,5	0,9	5,4	4,4	0,7	5,1
Schweden	6,3	0,2	6,5	6,1	0,1	6,2	5,1	n	5,1
Schweiz	5,4	m	m	5,4	m	m	m	m	m
Türkei ³	3,5	n	3,5	2,3	n	2,3	2,8	m	2,8
Vereinigtes Königreich	4,7	0,8	5,5	4,8	0,7	5,5	4,2	0,1	4,3
Vereinigte Staaten	5,1	2,3	7,3	5,0	2,2	7,2	4,9	2,2	7,1
Ländermittel	5,0	0,7	5,6	~	~	~	~	~	~
OECD insgesamt	4,8	1,4	6,2	~	~	~	~	~	~
Ländermittel für Länder mit Daten für 1990, 1995 und 2001 (9 Länder)	4,9	0,7	5,6	4,9	0,7	5,6	4,9	0,7	5,5
OECD-Partnerländer									
Argentinien ³	4,8	1,4	6,2	m	m	m	m	m	m
Brasilien ^{3,5}	4,1	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile ⁶	4,3	3,2	7,5	m	m	m	m	m	m
Indien ⁵	4,0	0,2	4,2	m	m	m	m	m	m
Indonesien ^{3,4}	1,3	0,7	2,0	m	m	m	m	m	m
Israel	7,1	1,5	8,6	8,5	1,9	10,3	m	m	m
Jamaika	6,2	5,1	11,3	m	m	m	m	m	m
Jordanien	4,3	m	m	m	m	m	m	m	m
Malaysia ³	7,2	m	m	m	m	m	m	m	m
Paraguay	4,5	2,1	6,6	m	m	m	m	m	m
Peru ³	2,9	1,3	4,2	m	m	m	m	m	m
Philippinen	3,2	2,2	5,4	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	3,0	m	m	m	m	m	m	m	m
Thailand ³	4,5	0,2	4,8	m	m	m	m	m	m
Tunesien ³	6,8	m	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay ^{3,4}	3,2	0,2	3,4	m	m	m	m	m	m
Simbabwe ^{3,6}	5,6	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Einschließlich öffentlicher Subventionen an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. Einschließlich direkter Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus internationalen Quellen. 2. Abzüglich öffentlicher Subventionen, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Öffentliche Subventionen an private Haushalte nicht in öffentliche Ausgaben, sondern in private Ausgaben enthalten. 4. Direkte Ausgabe für Bildungseinrichtungen aus internationalen Quellen belaufen sich auf mehr als 1,5 Prozent der gesamten öffentlichen Ausgaben. 5. Referenzjahr 2000. 6. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle B2.1b

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (1995, 2001)

Aus öffentlichen und privaten Quellen, nach Herkunft der Mittel und Jahr

	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich				Tertiärbereich			
	2001		Gesamt	1995	2001		Gesamt	1995
	Öffentlich ¹	Privat ²			Öffentlich ¹	Privat ²		
OECD-Länder								
Australien	3,6	0,7	4,3	3,9	0,8	0,7	1,5	1,7
Österreich	3,8	0,1	3,9	4,3	1,2	n	1,2	1,2
Belgien ³	4,0	0,2	4,2	m	1,2	0,2	1,4	m
Kanada ⁴	3,1	0,3	3,4	4,3	1,5	1,0	2,5	2,3
Tschechische Republik ³	2,8	0,2	3,1	3,7	0,8	0,1	0,9	1,0
Dänemark ^{5,6}	4,2	0,1	4,3	4,0	1,8	n	1,8	1,6
Finnland	3,7	n	3,7	4,0	1,7	n	1,7	1,9
Frankreich	4,0	0,2	4,2	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 ⁵	2,4	0,2	2,7	2,3	1,1	n	1,1	0,8
Ungarn	2,8	0,2	3,1	3,6	0,9	0,3	1,2	1,0
Island ⁵	5,0	0,2	5,2	m	0,9	n	0,9	m
Irland ³	2,9	0,1	3,1	3,9	1,1	0,2	1,3	1,3
Italien	3,6	0,1	3,7	m	0,8	0,2	0,9	0,8
Japan ⁶	2,7	0,2	2,9	3,0	0,5	0,6	1,1	1,0
Korea	3,5	1,0	4,6	m	0,3	2,3	2,6	m
Luxemburg ⁵	3,6	n	3,6	m	m	a	m	m
Mexiko	3,8	0,4	4,2	4,0	0,7	0,3	1,0	1,1
Niederlande	3,1	0,1	3,3	3,1	1,0	0,3	1,3	1,4
Neuseeland	4,3	m	m	3,6	0,9	m	m	1,1
Norwegen	4,6	n	4,6	4,3	1,3	n	1,3	1,7
Polen ⁵	4,0	m	m	3,9	1,1	m	m	0,9
Portugal ⁵	4,2	n	4,2	3,8	1,0	0,1	1,1	0,9
Slowakische Republik ^{3,5}	2,6	n	2,7	3,1	0,8	0,1	0,9	0,8
Spanien	3,0	0,2	3,2	3,9	1,0	0,3	1,2	1,0
Schweden ³	4,3	n	4,3	4,2	1,5	0,2	1,7	1,6
Schweiz	3,9	0,6	4,5	m	1,3	m	m	m
Türkei ⁵	2,5	m	m	1,7	1,0	n	1,1	0,7
Vereinigtes Königreich	3,4	0,5	3,9	3,9	0,8	0,3	1,1	1,2
Vereinigte Staaten ⁴	3,8	0,3	4,1	3,9	0,9	1,8	2,7	2,7
Ländermittel	3,5	0,3	3,8	~	1,0	0,3	1,4	~
OECD insgesamt	3,5	0,3	3,8	~	0,9	0,9	1,8	~
Ländermittel für Länder mit Daten für 1995 und 2001	~	~	3,6	3,7	~	~	1,3	1,3
OECD-Partnerländer								
Argentinien ⁵	3,6	0,5	4,0	m	0,8	0,4	1,2	m
Brasilien ^{5,7}	2,9	m	m	m	0,8	m	m	m
Chile ⁸	3,4	1,4	4,8	m	0,5	1,7	2,2	m
Indien ⁶	3,2	0,2	3,4	m	0,8	n	0,8	m
Indonesien ^{3,5}	1,0	0,3	1,3	m	0,3	0,4	0,7	m
Israel	4,7	0,2	4,9	5,0	1,2	0,7	2,0	2,3
Jamaika	4,8	3,3	8,1	m	1,1	1,3	2,4	m
Jordanien ³	4,3	m	m	m	n	m	m	m
Malaysia ⁵	4,9	m	m	m	2,1	m	m	m
Paraguay	3,7	1,5	5,2	m	0,8	0,5	1,3	m
Philippinen	2,7	1,3	4,0	m	0,4	0,9	1,3	m
Russische Föderation	1,7	m	m	m	0,5	m	m	m
Thailand ⁵	2,5	m	m	m	0,8	0,2	0,9	m
Tunesien ⁵	5,3	a	5,3	m	1,5	a	1,5	m
Uruguay ^{3,5}	2,2	0,2	2,4	m	0,7	n	0,7	m
Simbabwe ^{6,8}	5,6	m	m	m	m	m	m	m

1. Einschließlich öffentlicher Subventionen an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. Einschließlich direkter Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus internationalen Quellen. 2. Abzüglich öffentlicher Subventionen, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich aus internationalen Quellen belaufen sich auf mehr als 1,5 Prozent der gesamten öffentlichen Ausgaben. Die Mittel aus internationalen Quellen im Primar- und Sekundärbereich in Uruguay belaufen sich auf mehr als 1,5 Prozent. 4. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich in Tertiärbereich enthalten.

5. Öffentliche Subventionen an private Haushalte nicht in öffentliche Ausgaben, sondern in private Ausgaben enthalten. 6. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl in Sekundärbereich II als auch Tertiärbereich enthalten. 7. Referenzjahr 2000. 8. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle B2.1c

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2001)

Aus öffentlichen und privaten Quellen¹

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich				Tertiärbereich			Alle Bildungsbereiche zusammen (einschl. weiterführenden Forschungsprogrammen und nicht zugeordneter Ausgaben)
	(1)	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bildungsbereich insgesamt (2)	Primar- und Sekundarbereich I (3)	Sekundarbereich II (4)	Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich (5)	Tertiärbereich insgesamt (6)	Tertiärbereich B (7)	Tertiärbereich A (8)	
OECD-Länder									
Australien	0,1	4,3	3,3	0,9	0,1	1,5	0,2	1,4	6,0
Österreich	0,5	3,9	2,6	1,3	0,1	1,2	0,1	1,1	5,8
Belgien ²	0,6	4,2	1,5	2,8	x(4)	1,4	x(6)	x(6)	6,4
Kanada	0,2	3,4	x(2)	x(2)	x(7)	2,5	1,1	1,5	6,1
Tschechische Rep.	0,5	3,1	1,9	1,2	n	0,9	0,1	0,8	4,6
Dänemark	0,8	4,3	3,0	1,3	x(4,6)	1,8	x(6)	x(6)	7,1
Finnland	0,4	3,7	2,4	1,3	x(4)	1,7	n	1,7	5,8
Frankreich	0,7	4,2	2,7	1,5	n	1,1	0,2	0,8	6,0
Deutschland	0,6	3,6	2,2	1,2	0,2	1,0	0,1	1,0	5,3
Griechenland ²	x(2)	2,7	1,1	1,5	n	1,1	0,2	0,9	4,1
Ungarn	0,7	3,1	1,8	1,0	0,2	1,2	n	1,1	5,2
Island ²	m	5,2	3,5	1,5	m	0,9	n	0,9	6,7
Irland	n	3,1	2,3	0,7	0,1	1,3	x(6)	x(6)	4,5
Italien	0,5	3,7	2,2	1,4	n	0,9	n	0,9	5,3
Japan	0,2	2,9	2,0	0,9	x(4,6)	1,1	0,1	1,0	4,6
Korea	0,1	4,6	3,1	1,4	a	2,6	0,7	1,9	8,2
Luxemburg	x(2)	3,6	3,6	x(2)	x(2)	m	m	m	3,6
Mexiko	0,5	4,2	3,2	1,0	a	1,0	x(6)	x(6)	5,9
Niederlande	0,4	3,3	2,5	0,8	n	1,3	n	1,3	4,9
Neuseeland ³	0,2	4,3	3,0	1,2	0,1	0,9	0,2	0,7	5,5
Norwegen	x(2)	4,6	3,4	1,2	x(4)	1,3	x(6)	x(6)	6,4
Polen ³	0,4	4,0	2,8	1,2	n	1,1	n	1,0	5,6
Portugal	0,3	4,2	3,0	1,2	n	1,1	m	m	5,9
Slowakische Rep.	0,5	2,7	1,6	1,1	x(4)	0,9	x(4)	0,9	4,1
Spanien ²	0,5	3,2	3,2	x(3)	x(3)	1,2	0,2	1,1	4,9
Schweden	0,5	4,3	2,9	1,3	n	1,7	x(6)	x(6)	6,5
Schweiz	0,2	4,5	2,7	1,8	n	1,2	n	1,2	5,3
Türkei	m	2,5	1,8	0,7	a	1,1	x(6)	x(6)	3,5
Ver. Königreich ²	0,5	3,9	1,3	2,6	x(4)	1,1	x(6)	x(6)	5,5
Vereinigte Staaten	0,5	4,1	3,1	1,0	x(6)	2,7	x(6)	x(6)	7,3
Ländermittel	0,4	3,8	2,5	1,3	0,1	1,3	0,2	1,1	5,5
OECD insgesamt	0,5	3,8	2,6	1,2	0,1	1,8	x(6)	x(6)	6,1
OECD-Partnerländer									
Argentinien	0,4	4,0	3,1	0,9	a	1,2	0,6	0,6	6,2
Brasilien ^{3,4}	0,4	2,9	2,4	m	a	m	m	m	m
Chile ⁵	0,5	4,8	3,4	1,4	a	2,2	0,2	2,0	7,5
Indien	n	3,4	2,3	1,1	n	0,8	x(6)	x(6)	4,2
Indonesien	n	1,3	0,9	0,4	a	0,7	x(6)	x(6)	2,0
Israel	0,8	4,9	2,6	2,3	n	2,0	x(6)	x(6)	8,6
Jamaika	0,7	8,1	6,0	1,3	0,8	2,4	0,6	1,8	11,3
Jordanien ³	n	4,3	3,7	0,6	m	m	m	m	m
Malaysia ²	0,1	4,9	2,2	2,6	0,1	2,1	0,4	1,7	7,2
Paraguay ²	0,1	5,2	3,1	2,1	m	1,3	0,2	1,1	m
Peru	0,4	2,7	2,3	0,4	m	1,1	0,2	0,9	4,2
Philippinen	n	4,0	3,8	0,1	0,1	1,3	x(6)	x(6)	5,4
Russische Föd.	0,5	1,7	m	m	0,2	0,5	0,1	0,4	3,0
Thailand	0,5	2,6	2,0	0,5	m	0,9	0,2	0,8	m
Tunesien ³	m	5,3	x(2)	x(2)	a	m	1,5	m	m
Uruguay	0,4	2,4	1,8	0,5	a	0,7	x(6)	x(6)	3,4
Simbabwe ⁵	n	5,6	x(2)	x(2)	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. 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 2000. 5. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle B2.2

Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (1995, 2001)

Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Mitteln zwischen 1995 und 2000, nach Bildungsbe-
reichen (1995=100, zu konstanten Preisen des Jahres 2001)

	Alle Bildungsbereiche zusammen			Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht- tertiärer Bereich			Tertiärbereich		
	Öffentliche Ausgaben für Bildungs- einrichtungen	Private Ausgaben für Bildungs- einrichtungen	Gesamtaus- gaben für Bil- dungseinrich- tungen aus öf- fentlichen und privaten Quellen	Öffentliche Ausgaben für Bildungs- einrichtungen	Private Ausgaben für Bildungs- einrichtungen	Gesamtaus- gaben für Bil- dungseinrich- tungen aus öf- fentlichen und privaten Quellen	Öffentliche Ausgaben für Bildungs- einrichtungen	Private Ausgaben für Bildungs- einrichtungen	Gesamtaus- gaben für Bil- dungseinrich- tungen aus öf- fentlichen und privaten Quellen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	127	153	132	139	152	141	89	156	113
Österreich	108	90	107	103	99	103	114	160	115
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada ¹	107	129	111	99	128	101	107	151	122
Tschechische Rep.	97	62	93	92	79	91	127	34	103
Dänemark ²	130	147	131	126	114	126	126	468	128
Finnland	117	m	118	118	m	118	112	m	113
Frankreich	112	103	111	112	104	111	112	102	111
Deutschland	106	106	106	108	104	107	104	129	106
Griechenland ³	154	m	m	134	m	m	216	m	m
Ungarn	119	119	119	109	88	107	140	165	145
Irland	148	111	145	134	180	136	208	86	170
Italien	113	m	m	110	m	m	126	175	135
Japan ²	109	111	109	105	107	105	122	117	119
Mexiko	140	121	137	142	107	136	111	160	122
Niederlande	123	114	122	130	102	129	107	124	110
Neuseeland	135	m	m	141	m	m	101	m	m
Norwegen ^{3,4}	105	m	m	107	m	m	98	m	m
Polen	132	m	m	140	m	m	161	m	m
Portugal	135	314	136	137	178	137	139	320	145
Slowakische Rep.	107	112	109	107	187	108	131	167	149
Spanien	117	m	m	107	m	m	149	141	147
Schweden	121	230	124	124	89	123	x(9)	x(9)	128
Schweiz	112	m	m	107	m	m	133	m	m
Türkei	167	m	m	166	m	m	170	237	174
Ver. Königreich	115	143	119	120	136	121	96	156	108
Vereinigte Staaten	125	125	125	126	134	127	121	121	121

1. Tertiärbereich A umfasst nur Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl in Sekundarbereich II als auch in Tertiärbereich enthalten. 3. Elementarbereich in Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich enthalten. 4. Der Rückgang der Ausgaben pro Schüler/Studierenden ist auf eine wesentliche Veränderung des BIP-Deflators zurückzuführen, der hauptsächlich durch den Anstieg der Ölpreise verursacht wurde. Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Indikator B3:

Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen

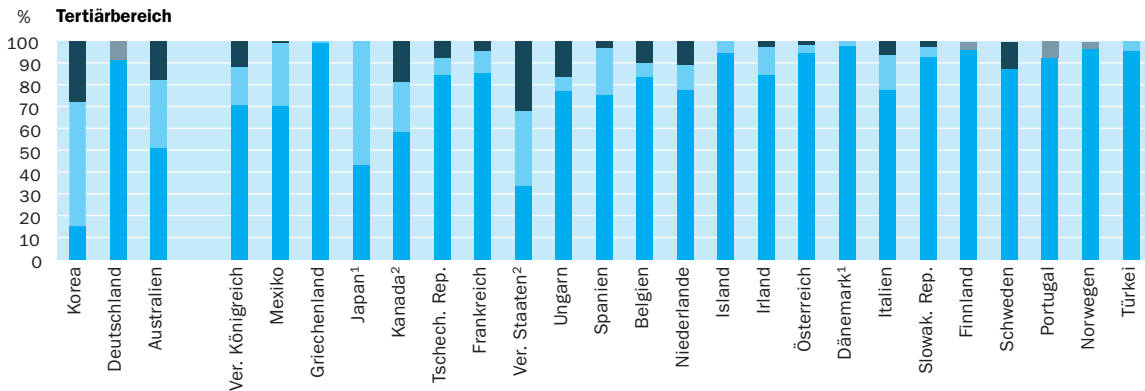
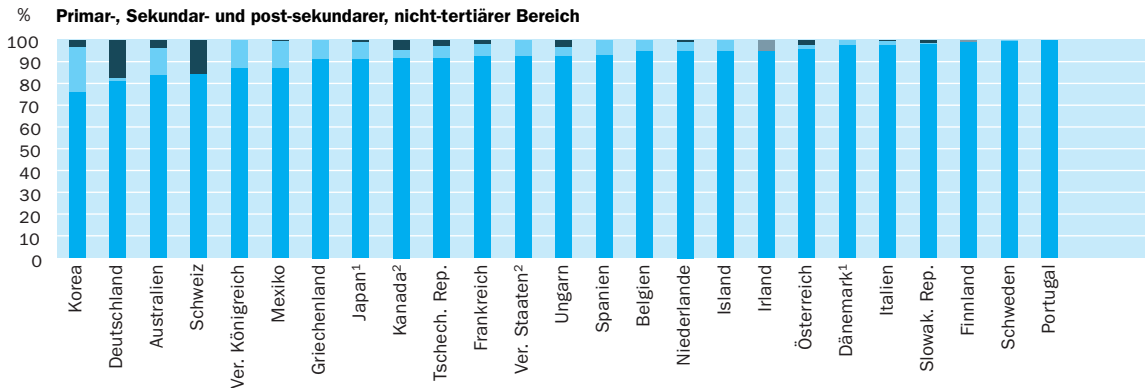
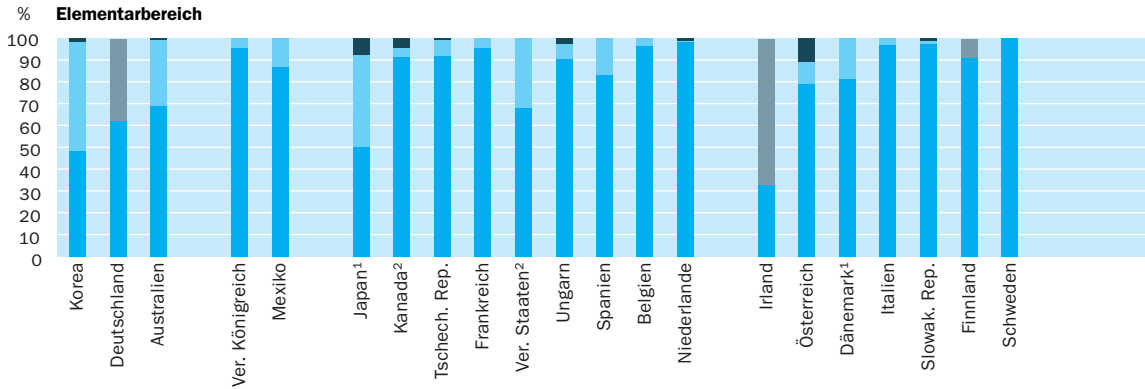
- **Bildungseinrichtungen werden immer noch überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert: 88 Prozent aller Mittel für Bildungseinrichtungen stammen direkt aus öffentlichen Quellen. Die Finanzierung aus privaten Quellen spielt jedoch in Korea (wo sie über 43 Prozent der Gesamtausgaben ausmacht), den Vereinigten Staaten (beinahe ein Drittel der Gesamtausgaben) sowie in Australien und Japan (beinahe ein Viertel der Gesamtausgaben) 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 4 Prozent in Dänemark, Finnland, Griechenland und Norwegen bis zu mehr als drei Vierteln in Korea.**
- **In einem Drittel der Länder – Australien, Belgien, Kanada, Korea, den Niederlanden, Schweden, Ungarn, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten, beträgt der Anteil der Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen, der von anderen privaten Einheiten als den privaten Haushalten getragen wird, 10 Prozent und mehr.**
- **Die Entwicklung der jeweiligen Anteile privater und öffentlicher Bildungsausgaben ist über alle Bildungsbereiche hinweg ganz unterschiedlich. Es gibt einige Länder mit einer Verschiebung hin zu öffentlichen Ausgaben, während es in anderen eine Verschiebung hin zu privaten Ausgaben gibt. 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.**

Abbildung B3.1

Verteilung der öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2001)

Nach Bildungsbereich

- Gesamte private Mittel einschließlich öffentliche Subventionen für die Lebenshaltungskosten von Schülern/Studierenden
- Ausgaben anderer privater Einheiten
- Ausgaben der privaten Haushalte
- Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen



1. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl in Sekundarbereich II als auch Tertiärbereich enthalten. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich in Tertiärbereich enthalten.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils der direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.

Quelle: OECD. Tabellen B3.2a und B3.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

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 gegen Ende des Bildungsweges, d. h. im Elementar- und Tertiärbereich, wo eine vollständige oder fast vollständige Finanzierung durch öffentliche Mittel weniger üblich ist. Dieser Indikator 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 der Bildungssysteme insgesamt haben kann und auch hat.

Da neue Interessentengruppen zu einer zunehmenden Bildungsbeteiligung im Rahmen neuer Bildungsangebote führen und aufgrund einer steigenden Anzahl neuer Anbieter im Bildungsbereich gleichzeitig größere Wahlmöglichkeiten 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

Dieser Indikator beschreibt die relativen Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen ...

... und deren Veränderung gegenüber 1995.

*Erfasste Daten
(Erklärungen s. S. 208)*

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).

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 Acht, 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

Bildungseinrichtungen werden immer noch überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert, ...

Schulen, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen werden immer noch überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert, obwohl es einen erheblichen und zunehmenden Anteil privater Finanzierung gibt. Im Durchschnitt aller OECD-Länder stammen 88 Prozent aller Mittel für Bildungseinrichtungen direkt aus öffentlichen Quellen. Zusätzlich erreichen 0,7 Prozent die Bildungseinrichtungen nicht direkt, sondern über die privaten Haushalte als öffentliche Unterstützungsleistungen (Tab. B3.1).

... jedoch gibt es hinsichtlich der Inanspruchnahme privater Mittel für Bildungszwecke erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern.

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 Dänemark, Finnland, Norwegen, Portugal, Schweden und der Slowakischen Republik beträgt er 5 Prozent oder 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. Er reicht von 5 Prozent und weniger in Belgien, Frankreich, Italien, den Niederlanden, der Slowakischen Republik und dem Vereinigten Königreich über beträchtlich mehr als 30 Prozent in Australien und Deutschland, ungefähr 50 Prozent in Japan und Korea bis zu 67 Prozent in Irland (Tab. B).

Im Elementarbereich beläuft sich der private Anteil an den Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Durchschnitt auf 19 Prozent; in Japan und Korea sind es 50 Prozent und in Irland 67 Prozent.

In den OECD-Ländern dominiert im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht tertiären Bildungsbereich eindeutig die öffentliche Finanzierung: im Durchschnitt liegt hier der Anteil der öffentlichen Mittel bei den OECD-Ländern bei 92 Prozent. Dennoch gibt es Länder, wo die private Finanzierung über 15 Prozent ausmacht, so in Australien, Deutschland, Korea und der Schweiz (Tab. B3.2a und Abb.B3.1).

Im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich dominiert die öffentliche Finanzierung.

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 Endfinanzierung 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 10 Prozent der für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich vorgesehenen öffentlichen Mittel an private Bildungseinrichtungen (Tab. B3.3). In den Niederlanden, wo die Hauptquelle für Mittel letztendlich der staatliche Gesamthaushalt ist, werden 70 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 so eine größere Bandbreite an Lernmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, 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, nicht-tertiären Bildungsbereich zwischen 13 und 20 Prozent.

Öffentliche Transferzahlungen an private Haushalte (und andere private Stellen) sind im Allgemeinen im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich zu vernachlässigen. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der Anteil der transferierten öffentlichen Mittel ungefähr 4 Prozent;

nur in Dänemark, Schweden und Ungarn übersteigt er 10 Prozent (Tab. B3.3). Diese neuen Finanzierungsstrategien stellen jedoch nicht nur die Finanzierung durch öffentliche und private Mittel auf eine breitere Basis, sondern sorgen auch für eine Mannigfaltigkeit des Bildungsangebots, die die Effektivität der Schulausbildung verbessern kann.

Tendenziell beziehen tertiäre Einrichtungen einen wesentlich höheren Anteil ihrer Finanzmittel aus privaten Quellen, ...

Mit Ausnahme von Dänemark, Deutschland, Griechenland und Island 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. Indikator A11) 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 für die Studierenden unabhängig von ihren wirtschaftlichen Verhältnissen möglich ist (s. auch Indikator B5).

... allerdings variiert der Anteil der privaten Finanzierung einschließlich staatlich-subventionierter privater Zahlungen sehr stark, von weniger als 4 Prozent in Dänemark, Finnland, Griechenland und Norwegen bis zu 84 Prozent in Korea.

Der Finanzierungsanteil für tertiäre Einrichtungen, der von Privatpersonen, Unternehmen und sonstigen privaten Einheiten getragen wird, einschließlich staatlich-subventionierter privater Zahlungen, reicht von weniger als 4 Prozent in Dänemark, Finnland, Griechenland und Norwegen, über ungefähr die Hälfte in Australien und Japan, zwei Drittel in den Vereinigten Staaten bis zu über drei Viertel in Korea (Abb. B3.1 und Tab. B3.2b). Mehr als 80 Prozent der koreanischen Studierenden sind an privaten Hochschulen eingeschrieben, deren Etats zu über 95 Prozent aus Studiengebühren finanziert werden.

In einem Drittel der OECD-Länder tragen andere private Einheiten als die privaten Haushalte mehr als 10 Prozent der Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen.

Diese Beiträge anderer privater Einheiten als der privaten Haushalte zur Finanzierung von Bildungseinrichtungen sind im Tertiärbereich höher als in den anderen Bildungsbereichen. Der Finanzierungsanteil für tertiäre Einrichtungen, der von anderen privaten Einheiten als den privaten Haushalten getragen wird, beträgt in einem Drittel der Länder (Australien, Belgien, Kanada, Korea, den Niederlanden, Schweden, Ungarn, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten) ungefähr 10 Prozent und mehr. In Deutschland und der Schweiz wird ein beträchtlicher Anteil der Bildungsausgaben im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich von anderen privaten Einheiten als den privaten Haushalten getragen, in Österreich und Japan tragen diese anderen privaten Einheiten hauptsächlich zum Elementarbereich bei (Abb. B3.1).

Im Tertiärbereich ist es weitaus üblicher als in den anderen Bildungsbereichen, dass private Haushalte bzw. Studierende öffentliche Mittel erhalten.

Im Tertiärbereich ist es weitaus üblicher als in den anderen Bildungsbereichen, dass private Haushalte bzw. Studierende öffentliche Mittel erhalten. So gehen beispielsweise im Tertiärbereich im Durchschnitt etwa 18 Prozent der öffentlichen Mittel als Transferzahlungen an private Haushalte/Studierende. Dieser Anteil ist in Neuseeland (48 Prozent), den Vereinigten Staaten (37 Prozent), Dänemark (35 Prozent), Australien (33 Prozent), Norwegen (31 Prozent) und Schweden (30 Prozent) am höchsten (Tab. B3.3).

Die Höhe der von den Studierenden und ihren Familien selbst aufgebrachten 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. Die Bereitschaft des Staates wiederum richtet sich 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 an den Bildungsausgaben, die zwischen 1995 und 2001 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, Kanada und dem Vereinigten Königreich erhöhte sich der Privatanteil der Finanzierung von 21,1, 18,8 bzw. 12,7 Prozent im Jahr 1995 auf 24,4, 21,8 bzw. 15,3 Prozent im Jahr 2001. Andererseits ergab sich in Irland, Mexiko, Spanien und der Tschechischen Republik ein Rückgang des Anteils der privaten Finanzierung von zwischen 2 und 4 Prozentpunkten.

Acht 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. In der Hälfte dieser Länder – Australien, Irland, Kanada und dem Vereinigten Königreich – belief sich der Anstieg der privaten Finanzierung auf mehr als 1 Prozentpunkt.

Verschiebungen bei der Finanzierung in die andere Richtung, hin zur öffentlichen Finanzierung, waren ebenfalls zu beobachten. Dies war insbesondere in Mexiko, den Niederlanden, Spanien, der Tschechischen Republik und Ungarn der Fall, wo sich der Anteil der öffentlichen Finanzierung zwischen 1 und 7 Prozentpunkte erhöhte (Abb. B3.2 und Tab. B3.2a).

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, Mexiko, Portugal, Österreich, Ungarn und dem Vereinigten Königreich, auch der Anteil der von privaten Einheiten getragenen finanziellen Belastung erhöht (Abb. B3.2).

Es bleibt festzuhalten, dass der Anstieg der privaten Bildungsausgaben nicht generell mit realen Kürzungen der öffentlichen Bildungsfinanzierung einhergegangen ist, weder im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich noch im Tertiärbereich. Das Gegenteil ist der Fall – die in Bildung investierten öffentlichen Mittel haben in fast allen OECD-Ländern, für die Vergleichsdaten für 1995 und 2001 vorliegen, unabhängig von den Veränderungen bei der Privatfinanzierung zugenommen (Tab. B2.2). Tatsächlich hat-

Zwischen 1995 und 2001 gab es in einigen Ländern einen Anstieg des Anteils der privaten Bildungsfinanzierung, während andere Länder hier einen Rückgang verzeichneten.

Acht Länder verzeichneten eine leichte Verschiebung von der öffentlichen hin zu der privaten Finanzierung, ...

... während Verschiebungen in die andere Richtung in Mexiko, den Niederlanden, Spanien, der Tschechischen Republik und Ungarn am deutlichsten waren.

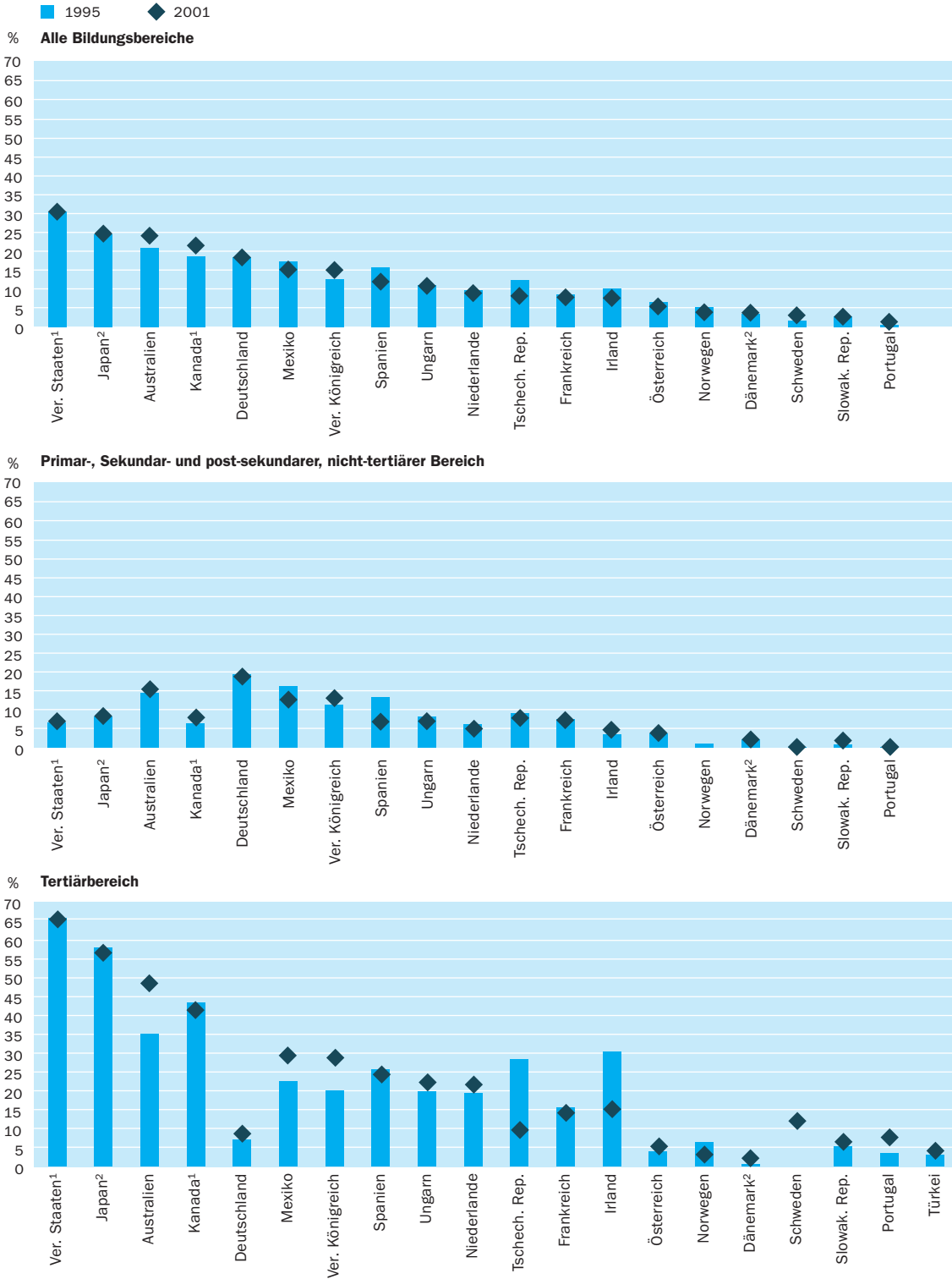
Im tertiären Bildungsbereich kam es zu einigen erstaunlichen Veränderungen, die zumindest teilweise eine Reaktion auf die stark gestiegenen Studierendenzahlen sind.

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 für den Tertiärbereich.

Abbildung B3.2

Anteil der Privatausgaben für Bildungseinrichtungen (1995, 2001)

In Prozent



1. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich in Tertiärbereich enthalten. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl in Sekundarbereich II als auch Tertiärbereich enthalten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der privaten Ausgaben im Jahr 2001 für alle Bildungsbereiche.

Quelle: OECD, Tabellen B3.1, B3.2a und B3.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

ten sogar viele 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. Die wichtigste 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 Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2001 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2003 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).

Die Etats der Bildungseinrichtungen betreffen teilweise auch zusätzliche Dienstleistungen für Studierende, u. a. 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.

„Andere private Einheiten“ umfasst private Unternehmen und gemeinnützige Organisationen, einschließlich kirchlicher Organisationen, Wohltätigkeitsvereinen sowie Arbeitgeberverbände und Arbeitnehmervereinigungen. Hierzu gehören auch Ausgaben von privaten Unternehmen für den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung von Lehrlingen und Schülern.

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 2001 gegenübergestellt. Die Daten für die Ausgaben des Jahres 1995 wurden im Rahmen einer speziellen Erhebung im Jahre 2001 ermittelt, in der die Ausgaben für 1995 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst wurden.

Die Daten für das Haushaltsjahr 1995 beruhen auf einer speziellen Erhebung aus dem Jahre 2001, die 2003 aktualisiert wurde.

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 2004 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/eag2004).

Tabelle B3.1

Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche (1995, 2001)

Verteilung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen, nach Jahr

	2001					1995				
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst
		Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Alle privaten Quellen ¹			Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Alle privaten Quellen ¹	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
OECD-Länder										
Australien	75,6	17,3	7,1	24,4	0,2	78,9	13,7	7,4	21,1	0,5
Österreich	94,4	2,9	2,6	5,6	1,7	93,4	3,4	3,2	6,6	1,5
Belgien	93,0	4,9	2,1	7,0	0,9	m	m	m	m	m
Kanada ²	78,2	11,6	10,2	21,8	m	81,2	7,7	11,1	18,8	m
Tschechische Rep.	91,6	5,0	3,4	8,4	m	87,5	x(9)	x(9)	12,5	6,2
Dänemark ³	96,1	3,9	n	3,9	m	96,5	3,5	n	3,5	n
Finnland	97,8	x(4)	x(4)	2,2	n	m	m	m	m	m
Frankreich	92,0	6,2	1,8	8,0	1,7	91,4	6,9	1,6	8,6	1,9
Deutschland	81,4	x(4)	11,8	18,6	n	81,4	x(9)	11,8	18,6	n
Griechenland	94,2	5,8	m	5,8	m	m	m	m	m	m
Ungarn	89,0	4,7	6,3	11,0	n	89,0	5,0	6,0	11,0	n
Island	91,7	8,3	m	8,3	n	m	x(9)	x(9)	m	m
Irland	92,2	7,1	0,7	7,8	n	89,8	9,7	0,5	10,2	m
Italien	90,7	8,0	1,3	9,3	1,0	m	m	m	m	m
Japan ³	75,0	22,5	2,5	25,0	m	75,4	22,7	2,0	24,6	m
Korea	57,1	32,1	10,9	42,9	1,4	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	84,6	15,2	0,2	15,4	2,6	82,6	17,4	n	17,4	m
Niederlande	90,9	5,7	3,4	9,1	1,2	90,2	6,4	3,4	9,8	1,8
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	95,9	4,1	m	4,1	n	94,8	x(9)	x(9)	5,2	n
Polen	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a
Portugal	98,5	1,5	m	1,5	m	99,4	0,6	m	0,6	m
Slowakische Rep.	97,1	1,4	1,4	2,9	m	97,2	x(9)	x(9)	2,8	m
Spanien	87,8	11,4	0,8	12,2	0,7	84,2	x(9)	x(9)	15,8	0,4
Schweden	96,8	0,1	3,1	3,2	m	98,3	0,1	1,6	1,7	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	84,7	13,0	2,3	15,3	0,4	87,3	x(9)	x(9)	12,7	3,5
Vereinigte Staaten ²	69,2	18,8	11,9	30,8	m	69,3	x(9)	x(9)	30,7	m
Ländermittel	87,8	9,2	4,2	12,2	0,7	~	~	~	~	~
OECD-Partnerländer										
Argentinien	77,3	22,0	0,7	22,7	m	m	m	m	m	m
Chile ⁴	56,3	42,6	1,1	43,7	0,8	m	m	m	m	m
Indien ²	94,9	3,1	2,0	5,1	m	m	m	m	m	m
Indonesien	64,2	32,6	3,3	35,8	m	m	m	m	m	m
Israel	80,0	14,9	5,1	20,0	2,5	80,5	13,0	6,4	19,5	1,3
Jamaika	53,9	43,9	2,1	46,1	1,3	m	m	m	m	m
Malaysia	99,9	0,1	n	0,1	n	m	m	m	m	m
Paraguay	68,1	31,9	n	31,9	m	m	m	m	m	m
Peru	69,0	31,0	n	31,0	m	m	m	m	m	m
Philippinen	59,1	40,9	n	40,9	a	m	m	m	m	m
Thailand	95,6	4,4	n	4,4	m	m	m	m	m	m
Tunesien	100,0	n	n	n	m	m	m	m	m	m
Uruguay	93,4	6,5	0,1	6,6	m	m	m	m	m	m
Simbabwe ⁴	100,0	n	n	n	n	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^i angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind.

1. Einschließlich Subventionen, die Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, die aus öffentlichen Quellen stammen. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich in Tertiärbereich enthalten. 3. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl in Sekundärbereich II als auch Tertiärbereich enthalten. 4. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle B3.2a

Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (1995, 2001)

Verteilung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen, nach Jahr

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)					Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich					Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich				
	2001					2001					1995				
	Aus öffentl. Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst	Aus öffentl. Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst	Aus öffentl. Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst
		Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Alle privaten Quellen ¹			Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Alle privaten Quellen ¹			Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Alle privaten Quellen ¹	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
OECD-Länder															
Australien	68,9	30,3	0,7	31,1	n	84,4	12,1	3,5	15,6	n	85,5	10,5	4,0	14,5	0,7
Österreich	79,3	9,8	10,9	20,7	0,5	96,3	1,7	2,0	3,7	1,1	96,2	1,9	1,9	3,8	0,6
Belgien	96,6	3,4	m	m	a	95,0	5,0	m	m	0,1	m	m	m	m	m
Kanada ²	91,4	4,1	4,6	8,6	m	91,9	3,6	4,4	8,1	m	93,7	3,0	3,4	6,3	m
Tschechische Rep.	91,8	7,6	0,6	8,2	m	92,1	5,4	2,5	7,9	m	90,9	x(14)	x(14)	9,1	6,8
Dänemark ³	81,7	18,3	n	18,3	m	98,0	2,0	m	2,0	m	97,8	2,2	m	2,2	n
Finnland	91,0	x(4)	x(4)	9,0	n	99,1	x(9)	x(9)	0,9	n	m	m	m	m	m
Frankreich	95,9	4,1	n	4,1	n	93,0	5,5	1,5	7,0	1,8	92,5	6,2	1,3	7,5	2,1
Deutschland	62,3	x(4)	x(4)	37,7	n	81,1	x(9)	17,2	18,9	n	80,6	x(14)	x(14)	19,4	n
Griechenland	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	m	91,4	8,6	m	8,6	m	m	m	m	m	m
Ungarn	90,6	7,0	2,4	9,4	n	93,1	3,8	3,1	6,9	n	91,7	4,4	3,9	8,3	n
Island	m	m	m	m	n	95,3	4,7	m	4,7	m	m	m	m	m	m
Irland	33,2	x(4)	x(4)	66,8	m	95,3	x(9)	x(9)	4,7	m	96,5	x(14)	x(14)	3,5	m
Italien	97,0	3,0	n	3,0	n	98,0	1,7	0,3	2,0	0,3	m	m	m	m	m
Japan ³	50,4	42,1	7,6	49,6	m	91,5	7,6	0,9	8,5	m	91,7	7,7	0,5	8,3	m
Korea	48,7	49,4	1,9	51,3	0,4	76,2	20,9	3,0	23,8	1,0	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	86,7	13,1	0,1	13,3	0,8	87,2	12,6	0,2	12,8	3,0	83,8	16,2	a	16,2	m
Niederlande	98,2	0,7	1,1	1,8	a	95,1	4,1	0,8	4,9	0,9	93,9	5,1	1,0	6,1	1,4
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	99,0	x(14)	x(14)	1,0	m
Polen ⁴	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	99,9	0,1	a	0,1	m	100,0	n	a	n	m
Slowakische Rep.	97,4	1,4	1,2	2,6	a	98,5	0,3	1,2	1,5	m	99,1	x(14)	x(14)	0,9	m
Spanien	83,4	16,6	m	16,6	n	93,3	6,7	m	6,7	m	86,6	12,5	0,9	13,4	m
Schweden	100,0	a	a	a	m	99,9	0,1	a	0,1	m	99,9	0,2	a	0,2	m
Schweiz	m	m	m	m	m	84,8	n	15,2	15,2	1,2	89,1	n	10,9	10,9	1,1
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	95,7	4,3	n	4,3	a	87,2	12,8	n	12,8	n	88,5	11,5	n	11,5	n
Vereinigte Staaten ²	68,1	31,9	n	31,9	m	93,0	7,0	n	7,0	m	93,4	x(14)	x(14)	6,6	m
Ländermittel	81,3	13,7	1,9	18,7	0,1	92,4	5,7	2,3	7,6	0,7	~	~	~	~	~
OECD-Partnerländer															
Argentinien	100,0	n	n	n	n	88,6	11,4	a	11,4	m	m	m	m	m	m
Chile ⁵	73,1	26,9	0,1	26,9	n	71,6	27,8	0,5	28,4	a	m	m	m	m	m
Indien ²	92,1	4,7	3,2	7,9	m	93,7	3,8	2,5	6,3	m	m	m	m	m	m
Indonesien	5,3	94,7	n	94,7	m	76,3	22,3	1,4	23,7	m	m	m	m	m	m
Israel	75,1	24,1	0,8	24,9	n	94,1	4,4	1,4	5,9	1,4	93,1	3,5	3,4	6,9	0,8
Jamaika	46,9	53,1	n	53,1	n	57,7	41,3	1,0	42,3	1,2	m	m	m	m	m
Malaysia	90,2	9,8	n	9,8	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Paraguay	n	100,0	n	100,0	n	71,7	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	70,6	29,4	n	29,4	m	73,4	26,6	n	26,6	m	m	m	m	m	m
Philippinen	m	m	m	m	m	66,8	33,2	n	33,2	a	m	m	m	m	m
Thailand	97,8	2,2	n	2,2	m	m	1,4	a	1,4	m	m	m	m	m	m
Tunesien	m	m	m	m	m	100,0	a	a	a	a	m	m	m	m	m
Uruguay	81,3	18,7	n	18,7	a	93,5	6,5	a	6,5	a	m	m	m	m	m
Simbabwe ⁵	m	m	m	m	m	100,0	n	n	n	n	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. Um private Mittel ohne Subventionen zu berechnen, sind von den privaten Mitteln (Spalten 4, 9, 14) die öffentlichen Subventionen abzuziehen (Spalten 5, 10, 15). Um die gesamten öffentlichen Mittel einschl. öffentliche Subventionen zu berechnen, sind den öffentlichen Subventionen (Spalten 5, 10, 15) die direkten öffentlichen Mittel (Spalten 1, 6, 11) hinzuzurechnen.

1. Einschließlich aus öffentlichen Quellen stammenden Subventionen, die Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzuordnen sind. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich in Tertiärbereich enthalten. 3. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl in Sekundärbereich II als auch Tertiärbereich enthalten. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 5. Referenzjahr 2002

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle B3.2b

Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen, Tertiärbereich (1995, 2001)

Verteilung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen, nach Jahr

	2001					1995				
	Aus öffentl. Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst	Aus öffentl. Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst
		Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Alle privaten Quellen ¹			Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Alle privaten Quellen ¹	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
OECD-Länder										
Australien	51,3	31,0	17,7	48,7	0,9	64,8	20,0	15,2	35,2	n
Österreich	94,6	4,1	1,3	5,4	4,6	96,1	1,9	2,0	3,9	4,6
Belgien	84,1	6,0	9,9	15,9	4,1	m	m	m	m	m
Kanada ²	58,6	22,9	18,5	41,4	m	56,6	16,7	26,7	43,4	m
Tschechische Rep.	90,4	2,1	7,5	9,6	m	71,5	3,3	25,2	28,5	8,7
Dänemark ³	97,8	2,2	n	2,2	m	99,4	0,6	n	0,6	n
Finnland	96,5	x(4)	x(4)	3,5	n	m	m	m	m	m
Frankreich	85,6	10,3	4,1	14,4	2,3	84,3	11,8	3,9	15,7	2,6
Deutschland	91,3	x(4)	x(4)	8,7	n	92,8	x(9)	x(9)	7,2	n
Griechenland	99,6	0,4	m	0,4	m	m	m	m	m	m
Ungarn	77,6	6,1	16,3	22,4	n	80,3	4,8	14,9	19,7	n
Island	95,0	5,0	m	5,0	n	m	m	m	m	m
Irland	84,7	12,8	2,4	15,3	m	69,7	28,3	2,0	30,3	m
Italien	77,8	16,0	6,3	22,2	3,9	82,9	12,7	4,4	17,1	0,1
Japan ³	43,1	56,9	n	56,9	m	42,0	58,0	n	58,0	m
Korea	11,3	61,3	27,5	88,7	0,1	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	70,4	28,9	0,7	29,6	2,1	77,4	22,6	m	22,6	m
Niederlande	78,2	11,1	10,7	21,8	2,0	80,6	10,1	9,3	19,4	2,5
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	96,9	x(4)	x(4)	3,1	a	93,7	x(9)	x(9)	6,3	n
Polen ⁴	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	92,3	x(4)	x(4)	7,7	m	96,5	3,5	m	3,5	m
Slowakische Rep.	93,3	4,3	2,5	6,7	m	94,6	x(9)	x(9)	5,4	m
Spanien	75,5	21,5	3,0	24,5	3,0	74,4	19,4	6,2	25,6	2,0
Schweden	87,7	m	12,3	12,3	a	m	m	m	m	a
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	95,8	4,2	m	4,2	n	97,0	3,0	m	3,0	0,7
Ver. Königreich	71,0	17,3	11,7	29,0	1,8	80,0	x(9)	x(9)	20,0	n
Vereinigte Staaten ²	34,0	33,9	32,1	66,0	m	34,0	x(9)	x(9)	66,0	m
Ländermittel	78,2	17,1	9,7	21,8	1,4	~	~	~	~	~
OECD-Partnerländer										
Argentinien	68,5	27,7	3,8	31,5	m	m	m	m	m	m
Chile ⁵	19,6	77,8	2,6	80,4	2,6	m	m	m	m	m
Indien ²	99,8	0,2	n	0,2	m	m	m	m	m	m
Indonesien	43,8	49,4	6,8	56,2	m	m	m	m	m	m
Israel	56,8	28,0	15,2	43,2	5,9	59,2	24,3	16,5	40,8	3,0
Jamaika	43,5	50,0	6,4	56,5	2,1	m	m	m	m	m
Paraguay	59,1	40,9	n	40,9	m	m	m	m	m	m
Peru	58,0	42,0	n	42,0	m	m	m	m	m	m
Philippinen	33,1	66,9	n	66,9	a	m	m	m	m	m
Thailand	82,5	17,5	n	17,5	m	m	m	m	m	m
Tunesien	100,0	a	a	a	a	m	m	m	m	m
Uruguay	99,5	n	0,5	0,5	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. Um private Mittel ohne Subventionen zu berechnen, sind von den privaten Mitteln (Spalten 4, 9) die öffentlichen Subventionen abzuziehen (Spalten 5, 10). Um die gesamten öffentlichen Mittel einschl. öffentliche Subventionen zu berechnen, sind den öffentlichen Subventionen (Spalten 5, 10) die direkten öffentlichen Mittel (Spalten 1, 6) hinzuzurechnen.

1. Einschließlich aus öffentlichen Quellen stammenden Subventionen, die Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzuordnen sind. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich in Tertiärbereich enthalten. 3. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl in Sekundärbereich II als auch Tertiärbereich enthalten. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 5. Referenzjahr 2002

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle B3.3

Verteilung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung (2001)

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 öffentliche Bildungseinrichtungen	Direkte öffentliche Ausgaben für private Bildungseinrichtungen	Indirekte öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den privaten Sektor	Direkte öffentliche Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen	Direkte öffentliche Ausgaben für private Bildungseinrichtungen	Indirekte öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den privaten Sektor	Direkte öffentliche Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen	Direkte öffentliche Ausgaben für private Bildungseinrichtungen	Indirekte öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den privaten Sektor
OECD-Länder									
Australien	77,7	18,5	3,8	67,1	n	32,9	m	m	m
Österreich	97,7	0,4	2,0	82,8	0,3	16,9	93,6	0,8	5,7
Belgien	44,8	54,9	0,3	35,6	47,1	17,3	44,6	51,4	4,0
Kanada ¹	98,2	1,8	x	77,8	0,4	21,8	90,9	1,3	7,9
Tschechische Rep.	90,7	3,5	5,9	91,0	1,1	7,9	91,7	2,7	5,6
Dänemark ²	81,2	7,2	11,6	65,3	n	34,7	75,9	4,3	19,8
Finnland	90,9	5,5	3,6	73,6	7,4	19,0	85,3	6,2	8,5
Frankreich	83,1	13,5	3,4	88,3	3,3	8,4	85,1	11,0	3,9
Deutschland	85,9	10,0	4,2	82,2	2,3	15,5	82,2	11,2	6,6
Griechenland	99,7	a	0,3	93,6	a	6,4	97,9	a	2,1
Ungarn	82,4	7,5	10,1	77,0	3,5	19,5	83,6	5,8	10,5
Island	97,3	1,5	1,2	67,9	8,4	23,7	92,4	2,6	5,0
Irland	96,7	n	3,3	88,1	n	11,9	94,2	n	5,8
Italien	96,5	2,2	1,3	85,9	1,7	12,4	94,4	2,3	3,3
Japan ²	96,3	3,5	0,2	72,2	13,4	14,5	91,4	6,1	2,4
Korea	m	m	m	56,9	33,4	9,6	m	m	m
Luxemburg	91,3	3,3	5,3	m	m	m	91,3	3,3	5,3
Mexiko	96,6	n	3,4	94,1	n	5,9	96,5	n	3,5
Niederlande	23,4	69,7	6,9	n	76,4	23,6	18,0	71,2	10,8
Neuseeland	88,4	4,0	7,6	50,3	2,1	47,7	77,5	4,5	18,0
Norwegen	88,2	7,2	4,6	66,2	3,0	30,8	81,7	5,7	12,6
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	92,1	6,6	1,3	93,8	n	6,2	91,8	6,1	2,1
Slowakische Rep.	94,4	3,5	2,0	m	a	m	m	m	m
Spanien	84,8	14,2	1,0	89,2	2,5	8,3	86,2	11,1	2,7
Schweden	86,0	3,9	10,1	65,2	4,6	30,1	80,4	4,5	15,1
Schweiz	89,9	7,4	2,7	91,9	5,6	2,5	90,1	6,8	3,1
Türkei	99,1	m	0,9	85,6	0,3	14,0	94,8	0,1	5,1
Ver. Königreich	79,8	20,0	0,2	a	94,7	5,3	68,0	31,0	1,0
Vereinigte Staaten ¹	99,8	0,2	m	61,3	1,3	37,4	89,2	1,0	9,8
Ländermittel	86,5	10,4	3,8	69,8	11,6	18,2	83,0	10,0	7,1
OECD-Partnerländer									
Argentinien	86,3	13,0	0,7	97,1	2,5	0,3	88,2	11,2	0,6
Brasilien ³	97,2	a	2,8	83,4	a	16,6	94,2	a	5,8
Chile ⁴	63,6	36,0	0,4	37,2	33,3	29,5	60,1	35,5	4,5
Indien ¹	72,5	27,4	0,1	76,8	22,9	0,2	73,5	26,4	0,1
Indonesien	90,0	6,6	3,4	100,0	n	m	92,4	5,0	2,6
Israel	74,1	24,3	1,5	7,6	81,4	10,9	63,9	32,8	3,3
Jamaika	97,7	0,2	2,1	87,6	n	12,4	92,3	3,7	4,0
Jordanien	100,0	a	a	m	m	m	m	m	m
Malaysia	99,5	a	0,5	76,6	a	23,4	91,7	a	8,3
Paraguay	m	6,3	0,3	98,7	a	1,3	94,3	5,2	0,5
Philippinen	99,2	a	0,8	97,4	a	2,6	99,0	a	1,0
Thailand	91,0	4,2	4,9	69,8	m	30,2	87,8	2,2	10,0
Tunesien	100,0	a	m	100,0	a	m	100,0	a	m
Uruguay	99,9	a	0,1	100,0	a	n	100,0	a	n

1. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich in Tertiärbereich enthalten. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl in Sekundärbereich II als auch Tertiärbereich enthalten. 3. Referenzjahr 2000. 4. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

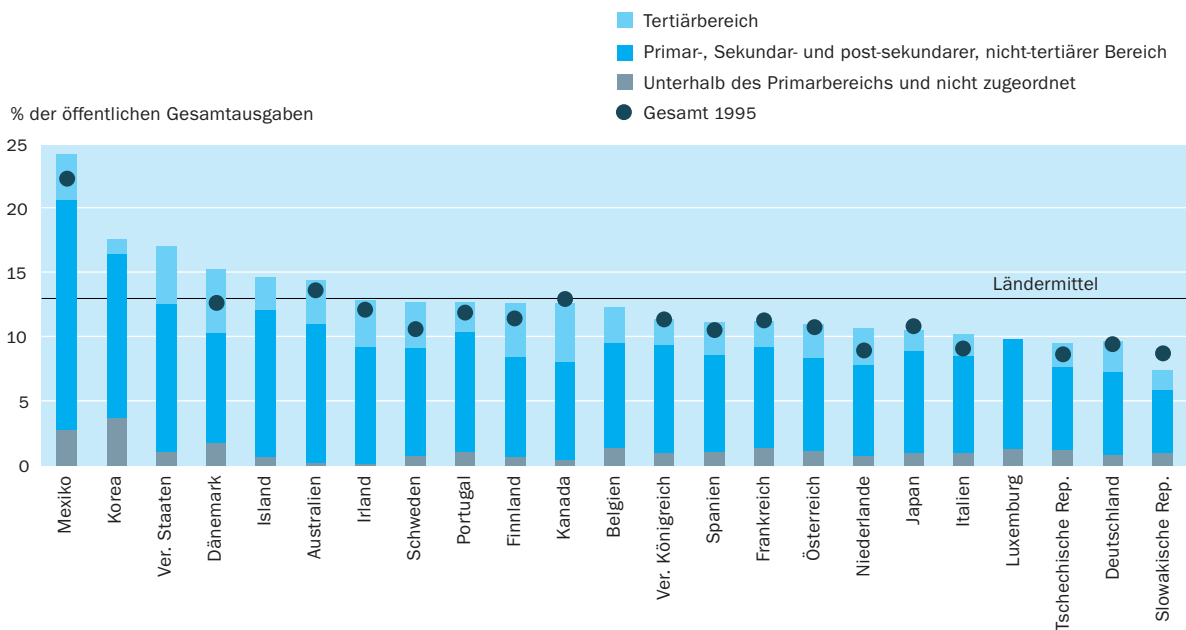
Indikator B4: Die öffentlichen Bildungsausgaben

- Im Durchschnitt wenden die OECD-Länder **12,7 Prozent** ihrer gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf. Die Werte für die einzelnen Länder reichen jedoch von weniger als **10 Prozent** in Deutschland, Luxemburg, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik bis zu **24 Prozent** in Mexiko.
- 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. Die öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben wuchsen zwischen 1995 und 2001 in Dänemark, Mexiko und Schweden am stärksten.

Abbildung B4.1

Gesamte öffentliche Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (1995, 2001)

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen zuzüglich öffentlicher Subventionen für private Haushalte (einschl. Subventionen für den Lebensunterhalt und Subventionen für andere private Einheiten) als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben, nach Bildungsbereich und Jahr



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben im Jahr 2001.

Quelle: OECD. Tabelle B4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Dieser Indikator konzentriert sich auf die öffentlichen Bildungsausgaben.

Politischer Hintergrund

Der Staat beteiligt sich aus den unterschiedlichsten Gründen an der Bereitstellung von Dienstleistungen für die Bevölkerung. 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 als Prozentsatz 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, die sich mit den Ausgaben befassen (insbesondere Indikator B3 zu den Anteilen der öffentlichen und privaten Bildungsausgaben), sondern auch die Quantifizierung eines bildungspolitisch wichtigen Aspektes.

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 mit einer Vielzahl anderer in den staatlichen Haushalten enthaltener Finanzierungsaufgaben im Wettstreit um die öffentlichen Mittel. 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.

Ergebnisse und Erläuterungen

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 Lebenshaltungskosten von Studierenden) sowie Zahlungen an andere private Einheiten für Bildungszwecke (z. B. Subventionen für Unternehmen oder Arbeitnehmerorganisationen, die Lehrlingsausbildungsprogramme 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 staatliche Programme 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.

Erfasste Daten
(Erklärungen s. S. 208)

Zu den öffentlichen Gesamtausgaben für Dienstleistungen, ohne Bildung, gehören auch die Ausgaben des Schuldendienstes (d. h. Zinszahlungen), die nicht in den öffentlichen Bildungsausgaben enthalten sind. Grund hierfür ist, dass einige Länder nicht zwischen den Zinszahlungen im Bereich Bildung und denen in anderen Bereichen differenzieren können. Das bedeutet, dass die öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben in denjenigen Ländern zu niedrig angesetzt sein können, in denen Zinszahlungen einen großen Teil der öffentlichen Gesamtausgaben für alle Dienstleistungsbereiche ausmachen.

Es ist wichtig, die öffentlichen Bildungsausgaben im Zusammenhang mit den in Indikator B₃ behandelten privaten Bildungsausgaben zu betrachten.

Gesamtvolumen der in die Bildung investierten öffentlichen Mittel

2001 wendeten die OECD-Länder im Durchschnitt 12,7 Prozent ihrer gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildung auf. Die Werte für die einzelnen Länder reichen jedoch von weniger als 10 Prozent in Deutschland, Luxemburg, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik bis zu 24 Prozent in Mexiko (Abb. B4.1). Wie bei den Bildungsausgaben im Verhältnis zum BIP pro Kopf müssen auch die hier ausgewiesenen Werte im Zusammenhang mit den Schüler-/Studierendenzahlen sowie den jeweiligen Beteiligungsquoten betrachtet werden.

2001 wendeten die OECD-Länder im Durchschnitt 12,7 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 2001 setzten die OECD-Länder zwischen 6,4 Prozent (Deutschland) und 18 Prozent (Mexiko) ihrer gesamten öffentlichen Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich ein und zwischen 1,2 Prozent (Korea) und 4,9 Prozent (Dänemark) 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, hauptsächlich aufgrund der Schüler/Studierendenzahlen. Dieses Verhältnis variiert je nach Land von weniger als zweimal so hoch in Dänemark, Finnland und Kanada bis zu beinahe 11 mal so hoch in Korea. Der letztere Wert ist ein Hinweis auf den relativ hohen Anteil privater Mittel, 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.

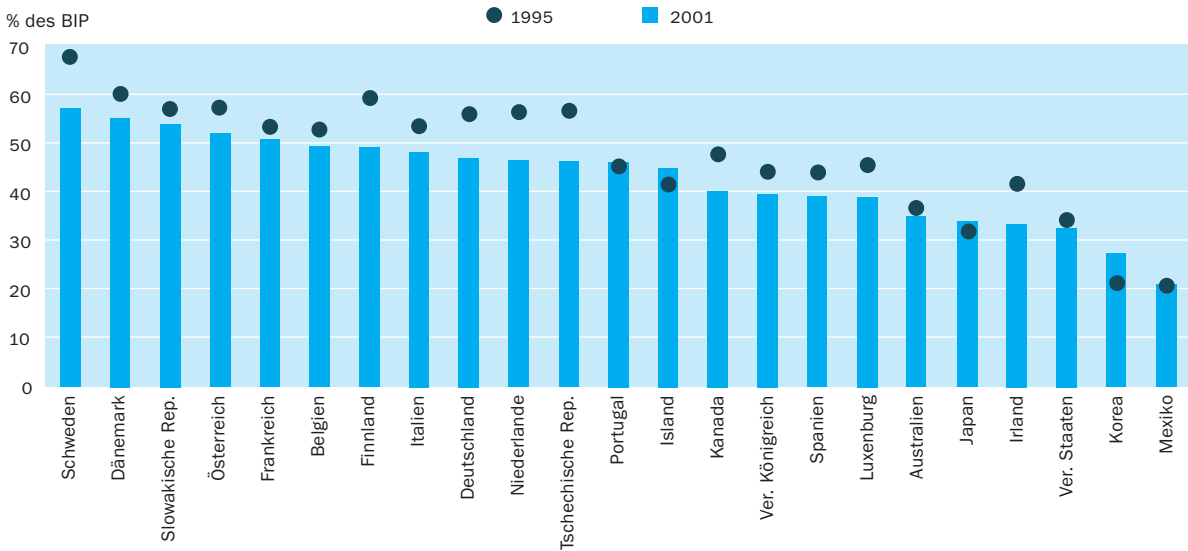
Bei der Betrachtung der öffentlichen Bildungsausgaben als Anteil an den gesamten öffentlichen Ausgaben ist die relative Größe der öffentlichen Haushalte (gemessen im Verhältnis der öffentlichen Ausgaben zum BIP) zu berücksichtigen.

Die öffentliche Finanzierung der Bildung ist eine vorrangige gesellschaftspolitische Aufgabe – selbst in denjenigen OECD-Ländern, in denen die Staatsquote insgesamt gering ist.

In allen OECD-Ländern wird bei einem Vergleich des öffentlichen Gesamthaushalts im Verhältnis zum BIP mit dem Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen offensichtlich, dass sogar in Ländern mit einem relativ geringen Anteil öffentlicher Ausgaben dem Bildungsbereich sehr hohe Priorität beigemessen wird. So gehören zum Beispiel die Anteile öffentlicher Ausgaben, die in Korea, Mexiko und den Vereinigten Staaten in die Bildung fließen, zu den höchsten unter den OECD-Ländern (Abb. B4.1), und dennoch machen die öffentlichen Gesamtausgaben in diesen Ländern nur einen relativ geringen Teil des BIP aus (Abb. B4.2).

Abbildung. B4.2

Öffentliche Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP (1995, 2001)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben im Jahr 2001.
 Quelle: OECD. Tabelle B4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Obwohl das Bild nicht überall eindeutig ist, gibt es Hinweise darauf, dass Länder mit einem hohen Anteil öffentlicher Ausgaben proportional weniger davon für den Bildungsbereich ausgeben; nur vier der zehn bei den öffentlichen Gesamtausgaben für öffentliche Dienstleistungen führenden Länder (Dänemark, Finnland, Portugal und Schweden) sind auch bei den öffentlichen Bildungsausgaben unter den ‚Top Ten‘ (Abb. B4.1 und B4.2).

In der Regel nahmen die öffentlichen Bildungsausgaben schneller zu als die öffentlichen Gesamtausgaben, aber nicht so schnell wie das Volkseinkommen zwischen 1994 und 2001.

Wie jede andere öffentliche Dienstleistung wird auch die Bildung durch den Prozess der Haushaltskonsolidierung belastet. Dennoch stiegen – außer in Kanada, Japan und der Slowakischen Republik – die Bildungsausgaben mindestens genau so schnell wie die Ausgaben für andere öffentliche Bereiche zwischen 1995 und 2001. Der Anteil der Bildungsausgaben an den Gesamtetats erhöhte sich im Durchschnitt von 11,8 Prozent im Jahre 1995 auf 12,7 Prozent im Jahr 2001. Diese Zahlen zeigen, dass der stärkste Zuwachs im Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung zwischen 1995 und 2001 in Dänemark (Steigerung von 12,7 auf 15,4 Prozent), Mexiko (von 22,4 auf 24,3 Prozent) und Schweden (von 10,6 auf 12,8 Prozent) zu verzeichnen war.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2001 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2003 durchgeführten UOE-Datenerhebung

Bildungsausgaben werden ausgedrückt als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben eines Landes und als Prozentsatz 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 öffentli-

chen Bildungsausgaben sind die Ausgaben sämtlicher öffentlicher Einrichtungen einschließlich anderer Ministerien neben dem Bildungsministerium sowie die Ausgaben der Gebietskörperschaften und anderer öffentlicher Stellen enthalten.

zur Bildungsstatistik
(Einzelheiten s. Anhang 3).

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.

Es ist zu beachten, dass die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführten Zahlen und Daten möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2004 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/eag2004).

Tabelle B4.1

Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung (1995, 2001)

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen zuzüglich öffentlicher Subventionen an private Haushalte (einschl. Subventionen für den Lebensunterhalt und Subventionen an andere private Einheiten) als Prozentsatz des BIP und als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben, nach Bildungsbereich und Jahr

	Die öffentlichen Bildungsausgaben ¹ als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben				Die öffentlichen Bildungsausgaben ¹ als Prozentsatz des BIP			
	2001		1995		2001		1995	
	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen
OECD-Länder								
Australien	10,8	3,4	14,4	13,6	3,8	1,2	5,0	5,2
Österreich	7,3	2,6	11,1	10,7	3,8	1,4	5,8	6,2
Belgien	8,2	2,8	12,4	m	4,0	1,4	6,1	m
Kanada ²	7,6	4,6	12,7	13,1	3,1	1,9	5,2	6,5
Tschechische Rep.	6,5	1,8	9,6	8,7	3,0	0,9	4,4	4,9
Dänemark ³	8,7	4,9	15,4	12,7	4,8	2,7	8,5	7,7
Finnland	7,8	4,2	12,7	11,5	3,9	2,1	6,2	6,8
Frankreich	7,9	2,0	11,2	11,3	4,0	1,0	5,7	6,0
Deutschland	6,4	2,4	9,7	8,2	3,0	1,1	4,6	4,6
Griechenland	m	m	m	6,6	2,4	1,2	3,9	3,1
Ungarn	m	m	m	12,9	3,2	1,1	5,1	5,4
Island	11,5	2,5	14,7	m	5,1	1,1	6,5	m
Irland	9,1	3,7	13,0	12,2	3,0	1,2	4,3	5,1
Italien	7,6	1,7	10,3	9,1	3,7	0,8	5,0	4,9
Japan ³	7,9	1,6	10,5	11,0	2,7	0,5	3,6	3,5
Korea	12,8	1,2	17,7	m	3,5	0,3	4,9	m
Luxemburg	8,5	m	9,8	m	3,3	m	3,8	m
Mexiko	18,0	3,5	24,3	22,4	3,8	0,7	5,1	4,6
Niederlande	7,1	2,8	10,7	9,0	3,3	1,3	5,0	5,1
Neuseeland	m	m	m	14,4	4,7	1,8	6,7	5,7
Norwegen	m	m	m	15,3	4,8	1,8	7,0	7,4
Polen	m	m	m	11,9	4,1	1,1	5,6	5,7
Portugal	9,3	2,3	12,7	11,9	4,3	1,1	5,9	5,4
Slowakische Rep.	4,9	1,5	7,5	8,8	2,7	0,8	4,0	5,0
Spanien	7,6	2,6	11,3	10,6	3,0	1,0	4,4	4,7
Schweden	8,4	3,6	12,8	10,6	4,8	2,0	7,3	7,2
Schweiz	m	m	m	14,2	3,9	1,3	5,5	5,5
Türkei	m	m	m	m	2,5	1,2	3,7	2,4
Ver. Königreich	8,4	2,0	11,4	11,4	3,4	0,8	4,7	5,2
Vereinigte Staaten ²	11,5	4,5	17,1	m	3,8	1,5	5,6	m
Ländermittel	8,9	2,8	12,7	11,8	3,6	1,3	5,3	5,3
OECD-Partnerländer								
Argentinien	10,1	2,3	13,5	m	3,6	0,8	4,8	m
Brasilien ⁴	8,3	2,7	12,0	m	3,0	1,0	4,4	m
Chile ⁵	14,5	2,6	18,7	m	3,4	0,6	4,4	m
Indien ²	9,9	2,6	12,7	m	3,1	0,8	4,0	m
Indonesien	7,5	2,3	9,8	m	1,0	0,3	1,3	m
Israel	9,1	2,4	13,7	13,3	4,7	1,3	7,1	8,5
Jamaika	9,2	2,3	12,3	m	4,8	1,2	6,3	m
Jordanien	m	m	m	m	4,3	m	m	m
Malaysia	12,4	6,8	20,0	m	4,9	2,7	7,9	m
Paraguay	8,0	1,7	9,7	m	3,7	0,8	4,5	m
Peru	16,1	5,3	23,5	m	2,0	0,7	2,9	m
Philippinen	11,8	1,8	14,0	m	2,7	0,4	3,2	m
Russische Föd.	6,7	2,0	11,5	m	1,8	0,5	3,0	m
Thailand	14,9	6,1	28,3	m	2,7	1,1	5,0	m
Tunesien	14,2	4,0	18,2	m	5,3	1,5	6,8	m
Uruguay	8,9	2,7	12,8	m	2,2	0,7	3,1	m
Simbabwe ^{2,5}	m	m	m	m	5,6	a	5,6	m

1. In dieser Tabelle enthaltene öffentliche 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 die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Tabelle B2.1b. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich in Tertiärbereich und nicht in Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich enthalten. 3. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl in Sekundarbereich II als auch Tertiärbereich enthalten. 4. Referenzjahr 2000. 5. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Indikator B5:

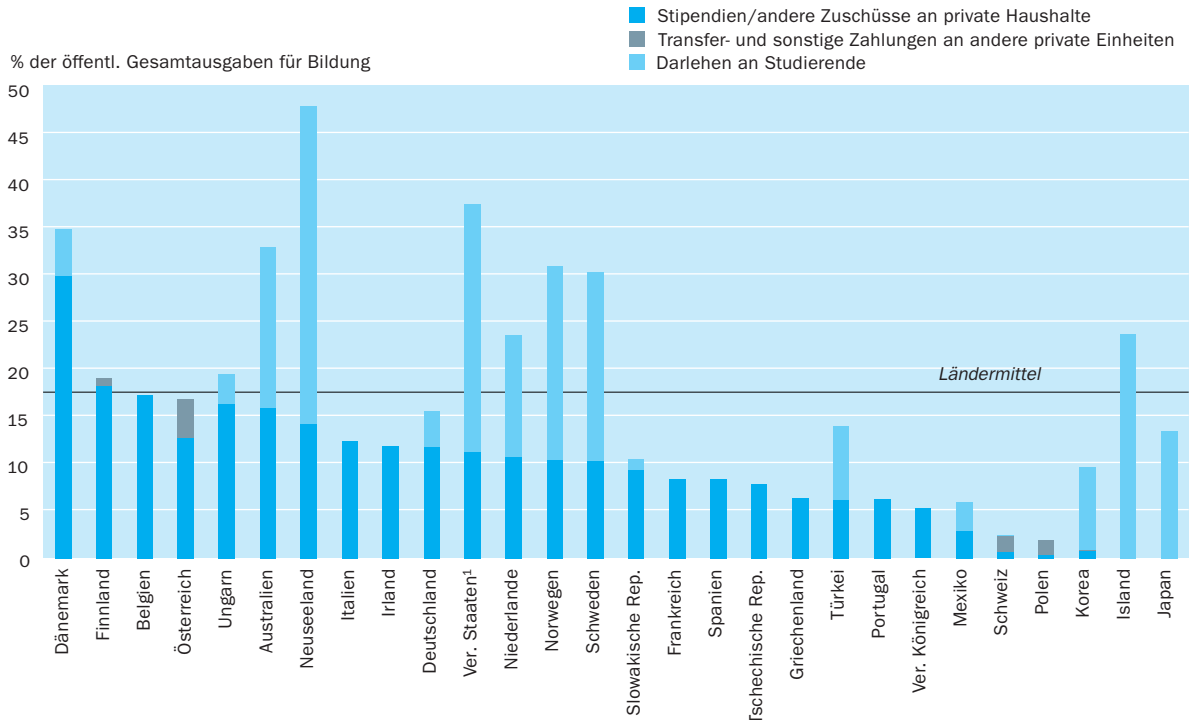
Unterstützung für Schüler/Studierende und private Haushalte durch öffentliche Subventionen

- 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, Norwegen, Schweden und den Vereinigten Staaten 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, für die Zahlen vorliegen, werden Subventionen in erster Linie außerhalb der Bildungseinrichtungen ausgegeben – in jedem dritten sogar ausschließlich.

Abbildung B5.1

Öffentliche Subventionen für Bildung im Tertiärbereich (2001)

Öffentliche Subventionen für Bildung an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung, nach Art der Subvention



1. Einschließlich post-sekundärer, nicht-tertiärer 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 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Politischer Hintergrund

Dieser Indikator untersucht die direkten und indirekten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie die an private Haushalte gezahlten öffentlichen Zuschüsse für den Lebensunterhalt von Schülern/Studierenden.

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

Bildungsstand anzuheben, indem Schülern/Studierenden die Möglichkeit für einen Vollzeitschulbesuch bzw. ein Vollzeitstudium gegeben wird und sie entsprechend weniger oder überhaupt keiner bezahlten Tätigkeit zur Finanzierung ihres Studiums nachgehen müssen.

Öffentliche Subventionen können in vielfältiger Weise bereitgestellt werden: als einkommensabhängige Zuschüsse, als Familienbeihilfen für alle Schüler/Studierenden, als Steuerfreibeträge für Schüler/Studierende bzw. 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 zeigt jedoch die von den einzelnen OECD-Ländern verfolgte Subventionspolitik auf.

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.

Bei diesem Indikator wird zwischen nicht-rückzahlbaren Subventionen in Form von Stipendien und Studienbeihilfen einerseits und rückzahlbaren 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 Arten von Subventionen werden in diesem Indikator jedoch nicht berücksichtigt.

Erfasste Daten

(Erklärungen s. S. 208)

Im Rahmen dieses Indikators wird das Gesamtvolumen der Darlehen angegeben, um Aufschluss über die Höhe der Unterstützungsleistungen für die derzeitigen Studierenden zu erhalten. Die Rückzahlungen der Darlehen werden nicht berücksichtigt, obwohl diese einen erheblichen Beitrag zur Senkung der realen Kreditkosten leisten können. Es wurde derart verfahren, weil der Bruttobetrag der Darlehen und Stipendien bzw. Zuschüsse die relevante Messgröße für die Ermittlung der Finanzhilfen an die gegenwärtigen Bildungsteilnehmer ist. Obwohl Zins- und Tilgungszahlungen durch den Darlehensnehmer bei der Ermittlung der öffentlichen und privaten Darlehensgebern durch Studiendarlehen entstehenden Nettokosten berücksichtigt werden müssten, werden diese Zahlungen in der Regel nicht von gegenwärtigen Schülern/Studierenden, sondern von ehemaligen Schülern/Studierenden geleistet. Außerdem fließen Darlehensrückzahlungen in den meisten Ländern nicht den Bildungsbehörden zu, so dass ihnen diese Gelder nicht zur Verfügung stehen, um damit andere Bildungsausgaben zu bestreiten.

Da es zur Zeit keine international vergleichbare Methode zur Berechnung der Nettokosten von Auszubildungsprogrammen gibt, müssen die Darlehen entsprechend der wahrscheinlichen Verwendung der Mittel behandelt werden. Die OECD-Indikatoren berücksichtigen daher bei der Diskussion finanzieller Unterstützung für Schüler/Studierende die Gesamtsumme von Stipendien und Darlehen (brutto).

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.

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

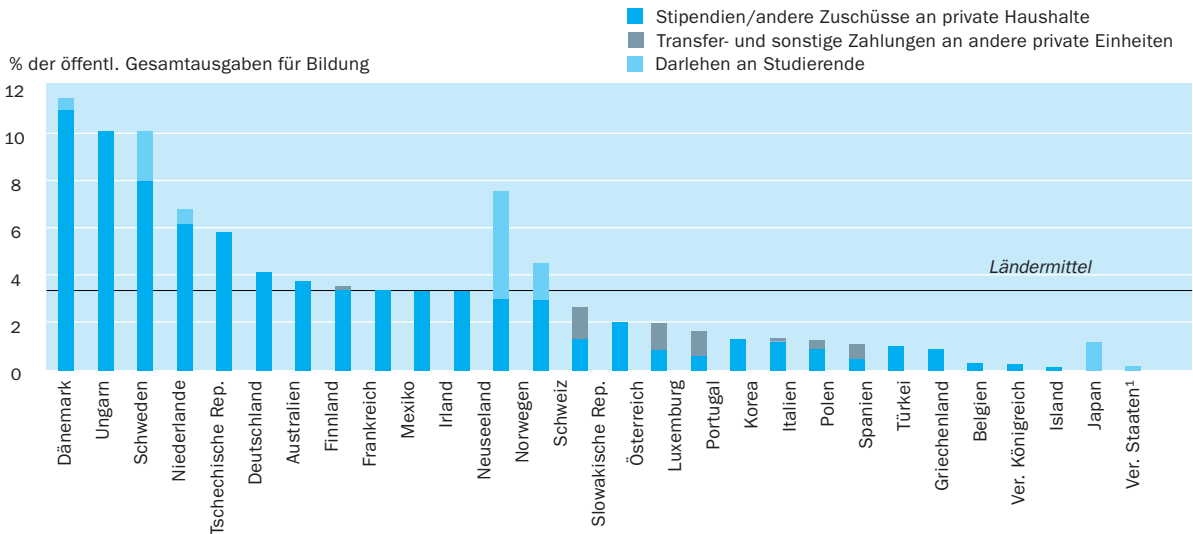
Die OECD-Länder geben im Durchschnitt für alle Bildungsbereiche zusammen 0,4 Prozent ihres BIP für öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten aus. Die Subventionen im Verhältnis zum BIP sind in Dänemark (1,5 Prozent des BIP) am höchsten, gefolgt von Neuseeland (1,2 Prozent) und Schweden (1,1 Prozent). Außerdem entfallen im Durchschnitt der OECD-Länder 7,1 Prozent der öffentlichen Bildungsetats auf Transferleistungen an den privaten Sektor (Tabellen B4.1, B5.1 und B5.2). Der größte Teil dieser Gelder geht in den Tertiärbereich, außer in Frankreich, Korea, Mexiko, Polen, der Schweiz, der Tschechischen Republik und Ungarn, wo über 50 Prozent der Transferzahlungen an den privaten Sektor auf den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich abzielen (Tab. B5.1 und B5.2).

Die OECD-Länder geben im Durchschnitt ungefähr 0,4 Prozent ihres BIP für öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten aus.

Abbildung B5.2

Öffentliche Subventionen für Bildung im Primar-, Sekundar- und post-sekundaren, nicht-tertiären Bereich (2001)

Öffentliche Subventionen für Bildung an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung, nach Art der Subvention



1. Ohne post-sekundaren, nicht-tertiären Bereich.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Stipendien/andere Zuschüsse an private Haushalte und Transfer- und sonstige Zahlungen an andere private Einheiten im Primar-, Sekundar- und post-sekundaren, nicht-tertiären Bereich.

Quelle: OECD. Tabelle B5.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

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 7 von 29 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten machen daher Subventionszahlungen an private Haushalte und andere private Einheiten nur 1 Prozent oder weniger der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben für den Primar-, Sekundar- und post-sekundaren, nicht-tertiären Bildungsbereich aus. Dagegen betragen sie in Neuseeland, Schweden und Ungarn zwischen 7 und 11 Prozent der öffentlichen Gelder für diese Bildungsbereiche und in Dänemark 11,6 Prozent (Abb. B5.2) In den meisten OECD-Ländern, die einen hohen Anteil an Subventionszahlungen im Primar-, Sekundar- und post-sekundaren, 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, Norwegen, Schweden und den Vereinigten Staaten machen die öffentlichen Subventionen ungefähr 30 Prozent oder mehr der öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich aus. Nur in Polen und der Schweiz machen diese Subventionen

Im Primar-, Sekundar- und post-sekundaren, nicht-tertiären Bereich stellen öffentliche Subventionen einen vergleichsweise geringen Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben dar.

Australien, Dänemark, Neuseeland, Norwegen, Schweden und die Vereinigten Staaten verwenden mindestens 30 Prozent ihres Bildungsetats für den Tertiärbereich für Subventionen an den privaten Sektor.

Zur Subventionierung der Bildungskosten von Schülern/ Studierenden praktizieren die OECD-Länder unterschiedliche Kombinationen aus Zuschüssen und Darlehen.

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 Schüler/Studierenden verschiedene Kombinationen von Zuschüssen und Darlehen. Die Befürworter von Studientdarlehen argumentieren, dass mit den Geldern für Darlehen mehr erreicht werden kann: wenn die für Zuschüsse verwendeten Gelder dazu verwendet würden, Darlehen abzusichern bzw. zu subventionieren, könnte den Schülern/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 Studientdarlehen führen dagegen an, dass Studientdarlehen 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 sein können als angenommen. Auch kulturelle Unterschiede zwischen und innerhalb der einzelnen Länder können sich auf die Bereitschaft von Schülern/Studierenden zur Aufnahme eines Ausbildungsdarlehens auswirken.

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 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 Studientdarlehen an. Im Allgemeinen erhalten Studierende in denjenigen OECD-Ländern die höchsten Subventionen, die auch Studientdarlehen bieten. In den meisten Fällen investieren diese Länder einen überdurchschnittlich hohen Anteil ihrer Bildungsetats in Zuschüsse und Stipendien (Abb. B5.1 und Tabelle B5.2).

Die höchsten Subventionen in Form von Ausbildungsdarlehen sind in der Regel in den Ländern mit den höchsten Beteiligungsquoten im Tertiärbereich zu finden.

Der Grund für die Einführung eines Ausbildungsdarlehenssystems 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 vier Länder, die die höchsten Subventionen in Form von Studientdarlehen angegeben haben (Island, Neuseeland, Norwegen und Schweden), auch die höchsten Studienanfängerquoten innerhalb der OECD aufweisen (s. Indikator C2). Es gibt jedoch auch Ausnahmen hiervon. Finnland hat die vierthöchste Anfängerquote im Tertiärbereich A, verfügt aber über kein öffentlich finanziertes Studientdarlehenssystem.

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 Studendarlehen vom späteren Einkommen der Absolventen abhängig gemacht.

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.

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 schwierig. Deswegen werden die Darlehen nur als Bruttobeträge ausgewiesen. 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.

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 Subventionsmittel zweckgebunden für Zahlungen an Bildungseinrichtungen. So besteht beispielsweise in Australien, Neuseeland und im Vereinigten Königreich eine Zweckbindung derartiger öffentlicher Gelder für Studiengebühren. In Australien bestehen durch das HECS-System (Higher Education Contribution Scheme – Ausbildungsbeihilfeprogramm für Hochschulbildung) detaillierte Vorschriften für die Studendarlehen 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 Darlehenssystem 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.

In den meisten OECD-Ländern genießen die Empfänger von Subventionen einen erheblichen Ermessensspielraum hinsichtlich der Verwendung der erhaltenen Subventionen.

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 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. Korea, Polen und die Schweiz sind

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 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, sind öffentliche Subventionen von besonderer Bedeutung, um Studierenden unabhängig von ihren wirtschaftlichen Verhältnissen Zugang zu den Bildungsangeboten zu ermöglichen. Indikator B₃ 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 das Ausmaß der öffentlichen Subventionen geringer (Tabellen B5.2 und B3.2a und b). Eine Ausnahme bildet hier Korea, wo trotz der Tatsache, dass ungefähr 90 Prozent aller Mittel für den Tertiärbereich aus privaten Quellen stammen, die Höhe der Subventionen, die als Beihilfe zur Zahlung von Studiengebühren geleistet werden, mit 1 Prozent vergleichsweise gering ist (Tabellen B5.2 und B3.2a und b).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2001 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2003 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).

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.

Öffentliche Kosten in Verbindung mit staatlich garantierten privaten Darlehen sind unter 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 2004 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/eag2004).

Tabelle B5.1

Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einrichtungen als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP, für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (2001)
Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie Subventionen für private Haushalte und andere private Einheiten

	Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Subventionen für Bildung an private Einheiten				Subventionen für Bildung an private Einheiten als Prozentsatz des BIP	
		Finanzhilfen für Schüler			Gesamt		
		Stipendien/andere Zuschüsse an private Haushalte	Darlehen an Schüler	Gesamt			
OECD-Länder							
Australien	96,2	3,8	n	3,8	n	3,8	0,14
Österreich	98,0	0,9	a	0,9	1,1	2,0	0,08
Belgien	99,7	0,3	n	0,3	n	0,3	0,01
Kanada ¹	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	94,1	5,9	a	5,9	n	5,9	0,18
Dänemark	88,4	11,1	0,5	11,6	n	11,6	0,55
Finnland	96,4	3,4	n	3,4	0,2	3,6	0,14
Frankreich	96,6	3,4	a	3,4	a	3,4	0,14
Deutschland	95,8	4,2	n	4,2	n	4,2	0,13
Griechenland	99,7	0,3	m	0,3	a	0,3	0,01
Ungarn	89,9	10,1	a	10,1	n	10,1	0,32
Island	98,8	m	1,2	1,2	m	1,2	0,06
Irland	96,7	3,3	n	3,3	n	3,3	0,10
Italien	98,7	0,9	a	0,9	0,3	1,3	0,05
Japan	99,8	m	0,2	0,2	n	0,2	0,01
Korea	98,7	1,2	0,1	1,3	0,1	1,3	0,05
Luxemburg	98,3	0,6	a	0,6	1,0	1,7	0,06
Mexiko	96,6	3,4	a	3,4	a	3,4	0,13
Niederlande	93,1	6,2	0,6	6,9	n	6,9	0,23
Neuseeland	92,4	3,0	4,6	7,6	n	7,6	0,36
Norwegen	95,4	3,0	1,6	4,6	n	4,6	0,22
Polen	98,9	0,5	a	0,5	0,6	1,1	0,05
Portugal	98,7	1,3	m	1,3	m	1,3	0,06
Slowakische Rep.	98,0	2,0	a	2,0	m	2,0	0,06
Spanien	99,0	1,0	n	1,0	n	1,0	0,03
Schweden	89,9	8,0	2,1	10,1	m	10,1	0,48
Schweiz	97,3	1,4	n	1,4	1,3	2,7	0,11
Türkei	99,1	0,9	a	0,9	m	0,9	0,02
Ver. Königreich	99,8	0,2	a	0,2	n	0,2	0,01
Vereinigte Staaten ¹	100,0	n	n	n	n	n	n
Ländermittel	96,7	3,0	0,4	3,1	0,2	3,3	0,13
OECD-Partnerländer							
Argentinien	99,3	0,4	a	0,4	0,3	0,7	n
Brasilien ²	97,2	0,4	m	0,4	2,4	2,8	0,1
Chile ³	99,6	0,4	a	0,4	a	0,4	n
Indien ¹	99,9	0,1	a	0,1	a	0,1	n
Indonesien	96,6	3,4	m	3,4	m	3,4	n
Israel	98,5	1,5	n	1,5	n	1,5	0,1
Jamaika	97,9	2,1	a	2,1	a	2,1	0,1
Jordanien	100,0	a	a	a	a	a	a
Malaysia	99,5	0,5	a	0,5	a	0,5	n
Paraguay	99,7	0,2	a	0,2	0,1	0,3	n
Peru ¹	100,0	a	n	a	n	a	m
Philippinen	99,2	a	a	a	0,8	0,8	n
Thailand	95,1	0,7	4,2	4,9	m	4,9	n
Uruguay	99,9	0,1	a	0,1	a	0,1	n
Simbabwe ³	99,9	0,1	a	0,1	a	0,1	n

1. Ohne post-sekundären, nicht-tertiären Bereich. 2. Referenzjahr 2000. 3. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle B5.2

Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einrichtungen als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP, für den Tertiärbereich (2001)

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie Subventionen für private Haushalte und andere private Einheiten

	Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Subventionen für Bildung an private Einheiten					Gesamt	Subventionen für Bildung an private Einheiten als Prozentsatz des BIP
		Finanzhilfen für Studierende			Stipendien/andere Zuschüsse an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzuordnen sind	Transfer- und sonstigen Zahlungen an andere private Einheiten		
		Stipendien/andere Zuschüsse an private Haushalte	Darlehen an Studierende	Gesamt				
OECD-Länder								
Australien	67,1	15,9	17,0	32,9	1,2	n	32,9	0,39
Österreich	83,1	12,7	a	12,7	m	4,2	16,9	0,23
Belgien	82,7	17,3	n	17,3	4,0	n	17,3	0,24
Kanada ¹	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	92,1	7,9	a	7,9	m	n	7,9	0,07
Dänemark	65,3	29,8	4,8	34,7	m	n	34,7	0,95
Finnland	81,0	18,2	n	18,2	n	0,8	19,0	0,39
Frankreich	91,6	8,4	a	8,4	2,5	a	8,4	0,09
Deutschland	84,5	11,7	3,8	15,5	a	n	15,5	0,17
Griechenland	93,6	6,4	m	6,4	a	a	6,4	0,08
Ungarn	80,5	16,4	3,1	19,5	n	n	19,5	0,22
Island	76,3	n	23,7	23,7	n	n	23,7	0,26
Irland	88,1	11,9	n	11,9	m	n	11,9	0,15
Italien	87,6	12,4	n	12,4	4,4	n	12,4	0,10
Japan	85,5	1,0	13,5	14,5	m	n	14,5	0,08
Korea	90,4	0,8	8,7	9,5	0,8	0,1	9,6	0,03
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	94,1	2,9	3,0	5,9	2,8	n	5,9	0,04
Niederlande	76,4	10,8	12,8	23,6	2,0	n	23,6	0,31
Neuseeland	52,3	14,2	33,5	47,7	n	n	47,7	0,84
Norwegen	69,2	10,4	20,4	30,8	a	n	30,8	0,57
Polen	98,2	0,4	a	0,4	a	1,5	1,8	0,02
Portugal	93,8	6,2	m	6,2	m	m	6,2	0,07
Slowakische Rep.	89,5	9,3	1,1	10,5	m	m	10,5	0,09
Spanien	91,7	8,3	n	8,3	3,6	n	8,3	0,08
Schweden	69,9	10,3	19,9	30,1	a	a	30,1	0,62
Schweiz	97,5	0,7	n	0,8	m	1,7	2,5	0,03
Türkei	86,0	6,2	7,8	14,0	n	m	14,0	0,16
Ver. Königreich	94,7	5,3	m	5,3	2,4	n	5,3	0,04
Vereinigte Staaten ¹	62,6	11,3	26,1	37,4	m	a	37,4	0,55
Ländermittel	82,9	9,7	7,8	16,8	1,3	0,4	17,1	0,25
OECD-Partnerländer								
Argentinien	99,7	0,3	n	0,3	m	n	0,3	n
Brasilien ²	83,4	6,6	9,3	15,8	m	0,7	16,6	0,16
Chile ³	70,5	12,7	16,7	29,5	9,5	a	29,5	0,18
Indien	99,8	0,2	n	0,2	n	n	0,2	n
Israel	89,1	9,2	1,7	10,9	9,2	n	10,9	0,14
Jamaika	87,6	4,7	7,7	12,4	4,2	a	12,4	0,15
Malaysia	76,6	2,4	20,9	23,4	m	a	23,4	0,63
Paraguay	98,7	1,3	a	1,3	a	a	1,3	0,01
Peru	100,0	a	n	n	n	n	n	n
Philippinen	97,4	2,5	0,1	2,6	a	a	2,6	0,01
Sri Lanka	94,1	x(4)	x(4)	5,9	m	m	5,9	0,02
Thailand	69,8	x(4)	x(4)	30,2	m	m	30,2	0,33
Uruguay	100,0	n	a	n	n	a	n	n

1. Einschließlich post-sekundärem, nicht-tertiärem Bereich. 2. Referenzjahr 2000. 3. Referenzjahr 2002.

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

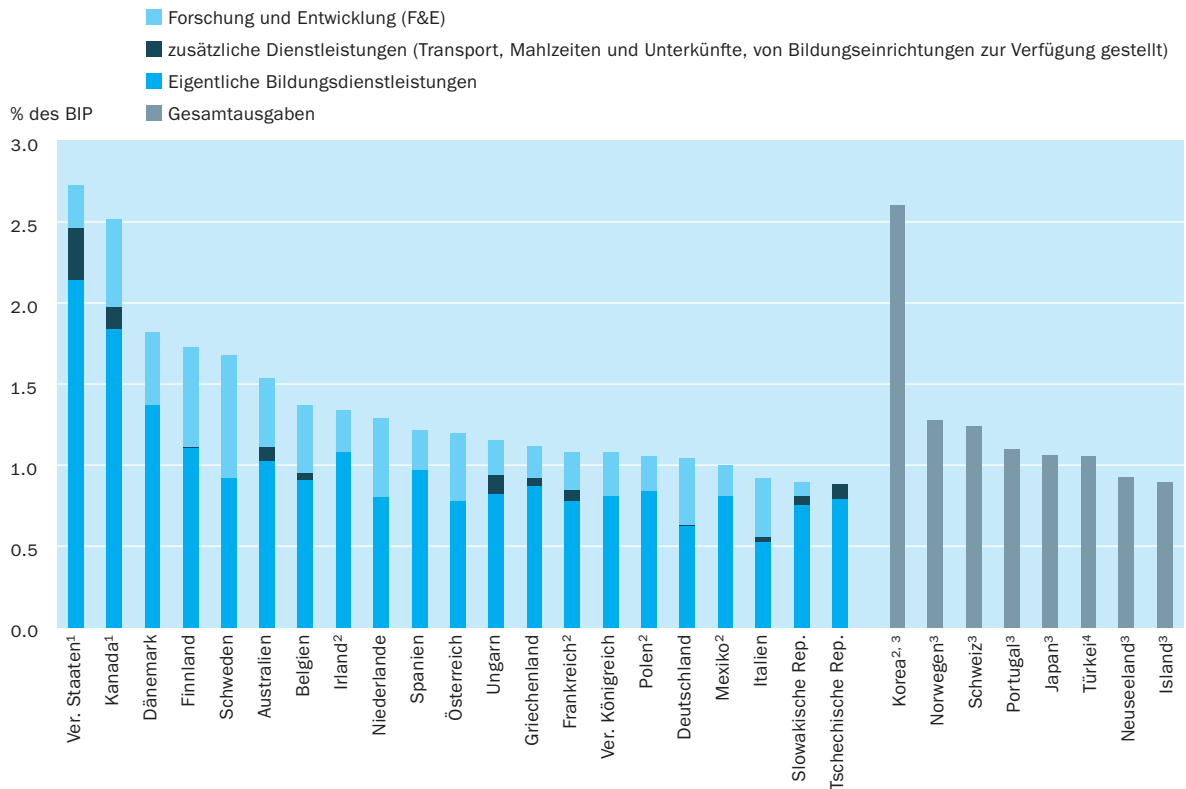
Indikator B6:

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-sekundaren, nicht-tertiären Bereich zusammengefasst belaufen sich die laufenden Ausgaben im Durchschnitt der OECD-Länder auf 92 Prozent der gesamten Ausgaben. Mit Ausnahme von vier OECD-Ländern machen die Personalkosten mindestens 70 Prozent der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und post-sekundaren, nicht-tertiären Bereich aus.

Abbildung B6.1

Ausgaben für Unterricht, Forschung und Entwicklung (F&E) sowie zusätzliche Dienstleistungen an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs als Prozentsatz des BIP (2001)



1. Einschließlich post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich. 2. Ausgaben für Forschung und Entwicklung (F&E) im Tertiärbereich und damit Gesamtausgaben zu niedrig angesetzt. 3. Der Balken stellt die Gesamtausgaben im Tertiärbereich dar und umfasst auch Ausgaben für Forschung und Entwicklung (F&E). 4. Der Balken stellt die Gesamtausgaben im Tertiärbereich dar. Angaben zu Ausgaben für Forschung und Entwicklung (F&E) fehlen.

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 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Politischer Hintergrund

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.

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 auf die einzelnen Ausgabenkategorien 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.

Zusätzlich zu 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.

Verglichen werden die OECD-Länder auch nach der Aufteilung der Mittel zwischen den verschiedenen Aufgaben der Bildungseinrichtungen.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht.

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 der Bau und/oder die Vorhaltung von Bildungseinrichtungen. Es gehören auch Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen dazu, wie z. B. die von den Bildungseinrichtungen erbrachten sozialen Dienste für Schüler/Studierende, schließlich 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.

*Erfasste Daten
(Erklärungen s. S. 208)*

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 in die eigentlichen Bildungsdienstleistungen investierten Mittel. 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

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-sekundaren, nicht-tertiären Bereich machen die Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen 5 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen aus.

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 und Schweden (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-sekundaren, nicht-tertiären Bereich bereitgestellten zusätzlichen Dienstleistungen aus. Dies entspricht 5 Prozent der Gesamtausgaben für diese Bildungseinrichtungen. Am oberen Ende der Skala befinden sich Finnland, Frankreich, Schweden, die Tschechische Republik und Ungarn, die ungefähr 10 Prozent und mehr der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen für zusätzliche Dienstleistungen ausgeben. Dies entspricht real mehr als 250 US-Dollar (kaufkraftbereinigt) pro Schüler/Studierenden in Italien, der Tschechischen Republik, Ungarn und dem Vereinigten Königreich und sogar mehr als 500 US-Dollar (kaufkraftbereinigt) in Finnland, Frankreich und Schweden (Tabellen B6.1 und B6.2).

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-sekundaren, 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, Frankreich, der Tschechischen Republik, Ungarn und den Vereinigten Staaten, wo sich die Subventionen für zusätzliche Dienstleistungen auf mehr als 500 US-Dollar pro Studierenden (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.

Abbildung B6.2

Aufteilung der Gesamtausgaben und der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2001)

Nach Ausgabenkategorie und Bildungsbereich



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich in Tertiärbereich enthalten. 3. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl in Sekundärbereich II als auch Tertiärbereich enthalten.

Anordnung der Länder in 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 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Die laufenden Ausgaben lassen sich darüber hinaus in drei große funktional definierte Kategorien unterteilen: die Lehrerbesoldung, 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 Bildungsbereich zusammengenommen machen die laufenden Ausgaben im Durchschnitt aller OECD-Länder fast 92 Prozent der Gesamtausgaben aus.

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 87 Prozent in Island, Korea und Luxemburg und 96 Prozent und mehr in Belgien, Kanada, Mexiko, Österreich und Portugal (Abb. B6.2).

Mit Ausnahme von vier 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 81 Prozent der laufenden Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich auf die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten. Während in Finnland, Korea, 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, Luxemburg, Mexiko, Portugal und der Türkei 90 Prozent oder 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, Luxemburg, 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).

Im Tertiärbereich ist der Anteil der Investitionsausgaben an den Gesamtausgaben im Allgemeinen aufgrund der wesentlich differenzierteren und aufwendigeren Lehrinrichtungen höher als im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich. In 14 von 27 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten liegt der Anteil der Investitionsausgaben im Tertiärbereich bei 10 Prozent oder mehr, in Griechenland, Korea und der Türkei liegt er sogar bei über 20 Prozent (Abb. B6.2).

Aufgrund der wesentlich differenzierteren und aufwendigeren Lehrinrichtungen ist der Anteil der Investitionsausgaben im Tertiärbereich im Allgemeinen höher.

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 33 Prozent der laufenden Ausgaben im Tertiärbereich für andere Zwecke als die Vergütung der im Bildungsbe- reich 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 Definition. 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 2001 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2003 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).

Die Berechnungen beziehen sich auf die Ausgaben der öffentlichen Bildungseinrichtungen oder, soweit verfügbar, auf die Ausgaben der öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen zusammen.

Die laufenden Ausgaben beinhalten, abgesehen von den Personalausgaben, auch Ausgaben für per Auftrag vergebene oder zugekaufte Serviceleistungen (z. B. die Instandhaltung von Schulgebäuden), zusätzliche Dienstleistungen (z. B. 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 und nicht auf einer Zuordnung durch die finanzierenden Stellen.

„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 2004 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/eag2004).

Tabelle B6.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien als Prozentsatz des BIP (2001)

Ausgaben für Unterricht, Forschung und Entwicklung sowie zusätzliche Dienstleistungen in Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP sowie private Ausgaben für außerhalb von Bildungseinrichtungen erworbene Bildungsgüter

	Primär-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich				Tertiärbereich				
	Ausgaben für Bildungseinrichtungen			Private Zahlungen für Unterrichtsleistungen/ Bildungsgüter außerhalb von Bildungseinrichtungen	Ausgaben für Bildungseinrichtungen				Private Zahlungen für Unterrichtsleistungen/ Bildungsgüter außerhalb von Bildungseinrichtungen
	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	Gesamt		Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	Forschung und Entwicklung (F&E) in tertiären Bildungseinrichtungen	Gesamt	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
OECD-Länder									
Australien	4,15	0,17	4,32	0,14	1,03	0,09	0,42	1,54	0,17
Österreich	x(3)	x(3)	3,86	m	0,79	x(5)	0,41	1,20	m
Belgien	4,10	0,15	4,25	0,13	0,92	0,04	0,42	1,38	0,10
Kanada ¹	3,21	0,18	3,40	m	1,84	0,14	0,54	2,52	0,41
Tschechische Rep.	2,71	0,36	3,07	m	0,80	0,09	x(6)	0,89	m
Dänemark ²	x(3)	x(3)	4,32	0,55	1,37	x(5)	0,45	1,82	0,95
Finnland	3,35	0,40	3,75	m	1,11	n	0,62	1,73	m
Frankreich ³	3,61	0,56	4,17	0,14	0,78	0,07	0,23	1,08	0,08
Deutschland	3,50	0,08	3,58	0,18	0,63	n	0,41	1,04	0,08
Griechenland ⁴	2,62	0,05	2,67	n	0,87	0,05	0,20	1,12	m
Ungarn ⁴	2,71	0,34	3,05	m	0,82	0,12	0,21	1,16	m
Island	x(3)	x(3)	5,23	m	x(8)	x(8)	x(8)	0,90	m
Irland ³	3,02	0,07	3,09	m	1,08	x(5)	0,26	1,34	m
Italien	3,56	0,15	3,71	0,07	0,53	0,03	0,36	0,92	0,21
Japan ²	x(3)	x(3)	2,91	0,76	x(8)	x(8)	x(8)	1,06	m
Korea	x(3)	x(3)	4,55	m	x(8)	x(8)	x(8)	2,60	m
Luxemburg	x(3)	x(3)	3,64	0,01	m	m	m	m	m
Mexiko ³	x(3)	x(3)	4,22	0,23	0,81	x(5)	0,18	1,00	0,09
Niederlande	3,22	0,04	3,25	0,16	0,80	n	0,49	1,29	0,06
Neuseeland	x(3)	x(3)	4,32	m	x(8)	x(8)	x(8)	0,93	m
Norwegen	x(3)	x(3)	4,58	m	x(8)	x(8)	x(8)	1,28	m
Polen ^{3,4}	3,78	0,25	4,03	m	0,85	n	0,21	1,06	m
Portugal	x(3)	x(3)	4,23	0,06	x(8)	x(8)	x(8)	1,10	0,07
Slowakische Rep.	2,41	0,25	2,66	0,21	0,76	0,05	0,08	0,90	0,10
Spanien	3,14	0,04	3,18	m	0,97	x(5)	0,25	1,22	m
Schweden	3,88	0,43	4,31	0,49	0,92	a	0,75	1,68	0,62
Schweiz	x(3)	x(3)	4,52	m	x(8)	x(8)	x(8)	1,24	m
Türkei ^{3,4}	2,35	0,10	2,45	m	1,05	m	m	1,05	m
Ver. Königreich	3,68	0,26	3,94	m	0,81	m	0,27	1,08	0,24
Vereinigte Staaten ¹	4,07	n	4,07	a	2,15	0,32	0,26	2,73	a
Ländermittel	3,32	0,20	3,78	0,22	0,99	0,07	0,35	1,34	0,23

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 in Tertiärbereich und nicht in Primär-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich enthalten. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl in Sekundarbereich II als auch 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 in Unterrichtsdienstleistungen enthalten.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle B6.2

Jährliche Ausgaben pro Schüler/Studierenden für Unterricht, zusätzliche Dienstleistungen sowie Forschung und Entwicklung (2001)

Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Mitteln, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Art der Dienstleistung und Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich			Tertiärbereich			
	Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen			Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen			
	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	Gesamt	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	Forschung und Entwicklung	Gesamt
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
OECD-Länder							
Australien	5 826	237	6 063	8 491	709	3 488	12 688
Österreich	x(3)	x(3)	7 852	7 388	x(4)	3 886	11 274
Belgien	6 536	244	6 781	7 713	371	3 505	11 589
Kanada ¹	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	2 486	333	2 819	4 978	576	x(5)	5 555
Dänemark ²	x(3)	x(3)	7 865	10 771	x(4)	3 510	14 280
Finnland	5 118	615	5 733	7 051	10	3 921	10 981
Frankreich	5 870	913	6 783	6 405	560	1 872	8 837
Deutschland	5 918	137	6 055	6 342	28	4 134	10 504
Griechenland	3 411	65	3 475	3 330	204	747	4 280
Ungarn ³	2 381	297	2 677	5 077	745	1 300	7 122
Island	x(3)	x(3)	7 010	x(7)	x(7)	x(7)	7 674
Irland	4 302	95	4 397	8 086	x(4)	1 918	10 003
Italien ³	7 402	312	7 714	4 792	272	3 283	8 347
Japan ²	x(3)	x(3)	6 179	x(7)	x(7)	x(7)	11 164
Korea	x(3)	x(3)	4 406	x(7)	x(7)	x(7)	6 618
Luxemburg	x(3)	x(3)	11 091	m	m	m	m
Mexiko	x(3)	x(3)	1 575	3 538	x(4)	803	4 341
Niederlande	5 588	66	5 654	8 075	n	4 900	12 974
Neuseeland	x(3)	x(3)	m	x(7)	x(7)	x(7)	m
Norwegen ³	x(3)	x(3)	8 109	x(7)	x(7)	x(7)	13 189
Polen ³	2 247	148	2 396	2 864	n	715	3 579
Portugal	x(3)	x(3)	5 065	x(7)	x(7)	x(7)	5 199
Slowakische Rep.	1 526	158	1 681	4 493	295	497	5 285
Spanien	4 809	61	4 870	5 951	x(4)	1 504	7 455
Schweden	5 736	636	6 372	8 356	a	6 833	15 188
Schweiz ³	x(3)	x(3)	8 844	x(7)	x(7)	x(7)	20 230
Türkei ³	m	m	m	3 950	m	m	m
Ver. Königreich	4 977	347	5 324	8 101	m	2 652	10 753
Ver. Staaten ^{1,4}	8 144	n	8 144	17 515	2 583	2 136	22 234
Ländermittel	4 840	274	5 738	6 822	454	2 716	10 052

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 in Tertiärbereich enthalten. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl in Sekundärbereich II als auch Tertiärbereich enthalten. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Nur öffentliche und unabhängige private Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle B6.3

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien und Bildungsbereich (2001)

Verteilung der Gesamtausgaben und der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen

	Primär-, 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 sonstige Beschäftigte	Vergütung aller Beschäftigten	Sonstige laufende Ausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Lehrervergütung	Vergütung sonstige Beschäftigte	Vergütung aller Beschäftigten	Sonstige laufende Ausgaben
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
OECD-Länder												
Australien	92,2	7,8	58,4	16,9	75,2	24,8	90,3	9,7	34,3	29,6	63,9	36,1
Österreich	96,4	3,7	71,0	8,1	79,1	20,9	96,6	3,5	38,6	17,6	56,2	43,8
Belgien	98,2	1,8	76,6	10,4	87,0	13,0	97,7	2,3	55,6	12,7	68,3	31,7
Kanada ¹	96,8	3,2	62,4	15,6	77,9	22,1	94,5	5,5	x(11)	x(11)	66,5	33,5
Tschechische Rep.	91,2	8,8	48,7	16,1	64,8	35,2	87,5	12,5	31,2	27,7	58,9	41,1
Dänemark ²	92,0	8,0	52,6	25,9	78,5	21,6	92,0	8,0	52,3	25,5	77,7	22,3
Finnland	91,7	8,3	55,0	11,9	67,0	33,0	93,6	6,4	33,7	25,4	59,1	40,9
Frankreich	91,7	8,3	x(5)	x(5)	78,9	21,1	89,7	10,3	x(11)	x(11)	70,1	29,9
Deutschland	92,4	7,6	x(5)	x(5)	85,2	14,8	89,5	10,5	x(11)	x(11)	74,8	25,2
Griechenland ³	88,6	11,4	x(5)	x(5)	91,3	8,7	60,1	39,9	x(11)	x(11)	56,9	43,1
Ungarn ³	92,2	7,8	x(5)	x(5)	74,9	25,1	82,2	17,8	x(11)	x(11)	63,4	36,6
Island	86,1	13,9	x(5)	x(5)	m	m	96,2	3,8	x(11)	x(11)	81,9	18,1
Irland ³	89,7	10,3	76,5	6,1	82,7	17,3	81,6	18,4	45,6	23,2	68,7	31,3
Italien ³	94,7	5,3	63,8	17,0	80,8	19,2	83,0	17,0	42,3	21,1	63,4	36,6
Japan ²	88,9	11,1	x(5)	x(5)	87,7	12,3	83,7	16,3	x(11)	x(11)	67,5	32,5
Korea	78,7	21,3	61,7	7,8	69,5	30,5	79,5	20,5	34,2	11,1	45,2	54,8
Luxemburg	85,2	14,8	80,8	9,7	90,5	9,5	m	m	m	m	m	m
Mexiko ³	97,2	2,8	81,3	12,3	93,6	6,4	95,7	4,3	57,7	19,1	76,8	23,2
Niederlande	94,6	5,4	x(5)	x(5)	77,8	22,2	95,4	4,6	x(11)	x(11)	75,2	24,8
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	88,7	11,3	x(5)	x(5)	82,8	17,2	90,1	9,9	x(11)	x(11)	64,9	35,1
Polen ³	91,9	8,1	x(5)	x(5)	75,8	24,2	96,2	3,8	x(11)	x(11)	71,8	28,2
Portugal	96,2	3,8	x(5)	x(5)	94,3	5,7	87,0	13,0	x(11)	x(11)	77,4	22,6
Slowakische Rep.	94,9	5,1	62,0	16,8	78,8	21,2	90,3	9,7	33,0	23,3	56,3	43,8
Spanien	93,5	6,5	76,0	9,9	85,9	14,1	80,9	19,1	59,9	19,4	79,3	20,7
Schweden	m	m	48,7	16,1	65,1	34,9	m	m	x(11)	x(11)	57,9	42,1
Schweiz ³	91,2	8,8	71,5	13,1	84,6	15,4	88,5	11,5	52,8	24,1	76,9	23,1
Türkei ³	88,8	11,2	x(5)	x(5)	94,8	5,2	79,8	20,2	x(11)	x(11)	75,3	24,7
Ver. Königreich	92,2	7,8	53,0	20,9	73,9	26,1	97,7	2,3	32,8	25,3	58,1	41,9
Ver. Staaten ^{1,3}	88,1	11,9	55,7	25,3	81,0	19,0	89,4	10,6	31,6	35,9	67,4	32,6
Ländermittel	91,6	8,4	64,2	14,4	80,7	19,3	88,5	11,5	42,4	22,7	67,1	32,9
OECD-Partnerländer												
Argentinien ³	98,4	1,6	59,4	28,9	88,3	11,7	99,2	0,8	54,5	35,3	89,8	10,2
Brasilien ^{3,4}	93,3	6,7	x(5)	x(5)	79,2	20,8	96,9	3,1	x(11)	x(11)	82,2	17,8
Chile ^{3,5}	83,5	16,5	x(5)	x(5)	61,0	39,0	90,2	9,8	x(11)	x(11)	66,4	33,6
Indien ^{1,3}	95,3	4,7	86,7	5,4	92,2	7,8	98,8	1,2	99,7	x:X1	99,7	0,3
Indonesien ³	93,9	6,1	78,0	7,8	85,8	14,2	82,0	18,0	87,2	11,8	99,0	1,0
Israel	92,3	7,7	x(5)	x(5)	78,1	21,9	90,5	9,5	x(11)	x(11)	75,1	24,9
Jamaika ³	94,3	5,7	70,1	12,9	83,0	17,0	84,7	15,3	47,4	24,3	71,6	28,4
Jordanien ³	87,9	12,1	86,0	9,8	95,8	4,2	a	a	a	a	a	a
Malaysia ³	63,2	36,8	64,8	11,6	76,4	23,6	48,6	51,4	31,5	13,5	45,0	55,0
Paraguay ³	m	m	m	m	m	m	87,0	13,0	65,3	16,5	81,8	18,2
Peru ³	m	5,3	m	m	m	m	85,5	14,5	51,4	8,1	59,5	40,5
Philippinen ³	91,6	8,4	85,6	a	85,6	14,4	95,4	4,6	75,2	a	75,2	24,8
Tunesien ³	89,6	10,5	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	75,2	24,8	m	m	m	m
Uruguay ³	96,6	3,4	35,3	12,0	47,4	52,6	92,0	8,0	59,3	24,2	83,5	16,5
Simbabwe ^{3,5}	99,1	0,9	100,0	n	100,0	a	a	a	a	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. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich in Tertiärbereich enthalten. 2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich sowohl in Sekundärbereich II als auch Tertiärbereich enthalten. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Referenzjahr 2000 5. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Kapitel C

Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungserwartung (in Jahren)



C

Indikator C1:

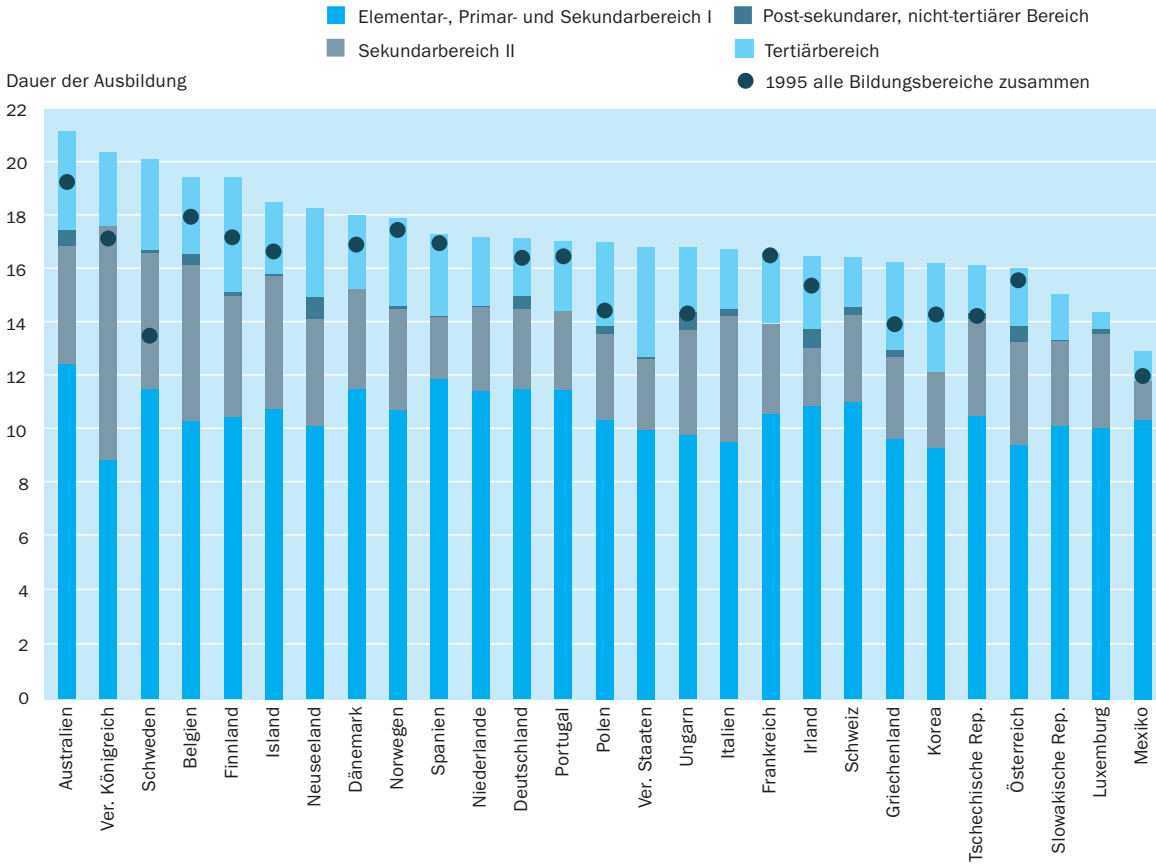
Bildungserwartung (in Jahren) und Bildungsbeteiligung

- In 24 von 27 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.
- Zwischen 1995 und 2002 stieg die Bildungserwartung in allen OECD-Ländern, für die vergleichbare Zeitreihendaten verfügbar sind.
- Der stärkste Rückgang der Bildungsbeteiligung ist nicht am Ende der Schulpflicht zu verzeichnen, sondern am Ende des Sekundarbereich II.
- 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 2,7 Jahre im tertiären Bildungsbereich verbringen wird.
- In den OECD-Ländern können Frauen eine im Durchschnitt um 0,7 Jahre längere Bildungsdauer erwarten als Männer.

Abbildung C1.1

Bildungserwartung in Jahren, nach Bildungsbereichen (2002)

Zu erwartende Jahre in Ausbildung unter gleichbleibenden Rahmenbedingungen (ohne Erziehung von Kindern, die jünger als 5 Jahre sind)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtbildungserwartung (in Jahren) für alle Bildungsbereiche in 2002.

Quelle: OECD, Tab. C1.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Politischer Hintergrund

Dieser Indikator befasst sich mit der Bildungsbeteiligung in allen Bildungsbereichen.

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 entweder direkt nach der Schulbildung oder später im Leben eine Vielzahl von Möglichkeiten, erweiterte und spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben.

Dieser Indikator stellt verschiedene Kenngrößen für die Bildungsteilnahme vor, um die unterschiedlichen Ebenen des Bildungszugangs in den verschiedenen OECD-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.

Ergebnisse und Erläuterungen

Bildungsteilnahme insgesamt

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. C5.1). In den OECD-Ländern Luxemburg, Mexiko und der Slowakischen Republik kann ein Kind damit rechnen, maximal 15 Jahre in Ausbildung zu sein, während es in Australien, Belgien, Finnland, Schweden und dem Vereinigten Königreich mindestens 19 Jahre sind.

In 24 von 27 OECD-Ländern nimmt der Einzelne im Durchschnitt zwischen 16 und 20 Jahren an einer formalen Ausbildung teil.

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 Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich groß, aber diese gelten nur für einen kleineren Anteil der entsprechenden Altersgruppe und wirken sich deshalb weniger auf die Bildungserwartung insgesamt aus.

Der größte Teil der Unterschiede 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 Teilzeitausbildung. Daher weisen OECD-Länder mit einem relativ hohen Anteil von Teilzeitlernenden tendenziell relativ hohe Werte auf. In Australien, Belgien, 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 Jahren 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

Eine Bildungserwartung von vielen Jahren bedeutet nicht unbedingt, dass alle jungen Menschen Zugang zu höherer Bildung haben, aber ...

... in den meisten OECD-Ländern nehmen praktisch alle jungen Menschen mindestens 12 Jahre lang an formaler Bildung teil.

In den OECD-Ländern können Frauen eine im Durchschnitt um 0,7 Jahre längere Bildungsdauer erwarten als Männer.

Zwischen 1995 und 2002 stieg die Bildungserwartung in allen OECD-Ländern, für die vergleichbare Zeitreihendaten verfügbar sind.

In der Hälfte der OECD-Länder werden mehr als 70 Prozent der 3- bis 4-Jährigen im Elementar- oder Primarbereich unterrichtet.

es in Belgien, wo die Bildungserwartung für 5-Jährige bei über 19 Jahren liegt, eine fast vollständige Bildungsbeteiligung (mit über 90 Prozent) für einen Zeitraum von 15 Jahren. Im Gegensatz dazu gibt es bei einer gleich hohen Bildungserwartung in Australien, Finnland, Schweden und dem Vereinigten Königreich eine fast vollständige Beteiligung (über 90 Prozent) nur für eine Bildungsdauer von maximal 13 Jahren (Tab. C1.1 und C1.2).

In den meisten OECD-Ländern haben praktisch alle Jugendlichen Zugang zu einer formalen Ausbildung von mindestens 12 Jahren. Die Altersspanne, in der mindestens 90 Prozent der Lernenden sich in einem Bildungsgang befinden, umfasst in Belgien, Frankreich, Island, Japan und Spanien 14 Jahre und mehr. Mexiko hingegen hat maximal für einen Zeitraum von 7 Jahren eine Bildungsbeteiligung von über 90 Prozent (Tab. C1.2).

Die Schwankungen bei der zu erwartenden Bildungsdauer sind für Frauen meist stärker als für Männer. In den OECD-Ländern können Frauen eine im Durchschnitt um 0,7 Jahre längere Bildungsdauer erwarten als Männer. In Belgien, Dänemark, Finnland, Island, Irland, Neuseeland, Norwegen, Schweden und dem Vereinigten Königreich übertrifft die zu erwartende Bildungsdauer für Frauen die für Männer um mehr als ein Jahr (in Schweden und dem Vereinigten Königreich beläuft sich der Unterschied auf 3 Jahre). Das Gegenteil trifft auf Korea und die Schweiz zu, wo die Männer mit einer zwischen 1,9 bzw. 0,6 Jahren längeren Bildungsdauer als Frauen rechnen können (Tab. C1.1).

Entwicklungen der Bildungsbeteiligung

In allen OECD-Ländern, für die vergleichbare Zeitreihendaten verfügbar sind, stieg die Bildungserwartung zwischen 1995 und 2002 (Tab. C1.1). In Griechenland, Polen, Schweden, Ungarn und dem Vereinigten Königreich 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, Luxemburg, Neuseeland, Norwegen, Spanien, Schweden, der Slowakischen Republik, 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 weniger als 22 Prozent in Korea und der Schweiz 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 oder auch 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 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.

Die Schulpflicht endet in den OECD-Ländern im Alter zwischen 14 und 18 Jahren, in den meisten Ländern mit 15 oder 16 Jahren.

Während in den meisten OECD-Ländern die Bildungsbeteiligung bis zum Ende der Schulpflicht hoch ist, fällt sie in Belgien, Deutschland, Mexiko, Neuseeland, den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten vor dem Ende des schulpflichtigen Alters auf unter 90 Prozent. In Belgien, Deutschland, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten mag dies zum Teil an dem relativ hohen Alter liegen, in dem die Schulpflicht endet (18 Jahre bzw. 17 Jahre in den Vereinigten Staaten). Im Gegensatz hierzu gelingt es in 21 OECD-Ländern, nahezu alle Jugendlichen auch über das Ende der Schulpflicht hinaus in der Schule zu halten (Tab. C1.2).

Die Bildungsbeteiligung liegt bis zum Ende der Schulpflicht tendenziell hoch, es gibt jedoch 7 OECD-Länder, in denen mehr als 10 Prozent der Schüler das Ende der Pflichtschulausbildung nicht erreichen.

In Finnland, Japan, Norwegen, Schweden und der Tschechischen Republik beispielsweise nehmen noch mehr als 93 Prozent aller 17-Jährigen an einer formalen Ausbildung teil, obwohl die Schulpflicht schon vor dem 17. Geburtstag endet (Tabelle C1.3). In Schweden besuchen sogar 93 Prozent der 18-Jährigen noch den Sekundarbereich.

In der Hälfte der OECD-Länder ist die Bildungsbeteiligung auch nach dem Ende der Schulpflicht noch fast vollständig, insbesondere in den Ländern, in denen die Schulpflicht schon in relativ jungen Jahren endet. Es gibt keinen engen Zusammenhang zwischen dem Ende der Schulpflicht und der Abnahme der Bildungsbeteiligung. Ab dem Alter von 16 Jahren geht die Bildungsbeteiligung in allen OECD-Ländern zurück. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Bildungsbeteiligung bei den 17-Jährigen 84 Prozent, bei den 18-Jährigen 71 Prozent und bei den 19-Jährigen 57 Prozent (Tab. C1.3).

Der stärkste Rückgang der Bildungsbeteiligung ist nicht am Ende der Schulpflicht zu verzeichnen, ...

In 20 von 27 OECD-Ländern erfolgt der stärkste Rückgang der Bildungsbeteiligung am Ende des Sekundarbereich II. In Schweden nimmt die Bildungsbeteiligung ab dem Alter von 18 Jahren, wenn der Sekundarbereich normalerweise beendet wird, von 93 auf 42 Prozent ab (Tab. C1.3).

... sondern am Ende des Sekundarbereich II.

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, in denen die Bildungsbeteiligung auch bei den 20- bis 29-Jährigen noch relativ hoch ist: in Australien, Dänemark,

In Australien, Dänemark, Finnland, Island und Schweden beträgt die Bildungsbeteiligung der 20- bis 29-Jährigen mehr als 30 Prozent.

Finnland, Island und Schweden liegt die Bildungsbeteiligung der 20- bis 29-jährigen immer noch bei über 30 Prozent (Tab. C1.2).

Der Übergang zum post-sekundären Bereich

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.

In 27 von 30 OECD-Ländern werden Bildungsgänge im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich angeboten.

Während einige OECD-Länder diese post-sekundären, nicht-tertiären 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 bewegen sich diese Bildungsgänge im Grenzbereich zwischen Sekundarbereich II und Tertiärbereich und werden daher als separater Bildungsbereich (post-sekundäre, nicht-tertiäre Bildungsgänge) eingestuft. In 27 von 30 OECD-Ländern werden den Absolventen des Sekundarbereich II derartige Bildungsgänge angeboten (Tab. C1.1).

Abgänger des Sekundarbereich II, die nicht direkt den Übergang zum Arbeitsmarkt suchen und Berufstätige, die sich fortbilden wollen, können auch aus einem großen Angebot an tertiären Ausbildungsgängen wählen.

Bildungsbeteiligung im 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). 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 den OECD-Ländern nimmt ein 17-Jähriger im Durchschnitt voraussichtlich 2,7 Jahre an tertiärer Bildung teil.

In den OECD-Ländern nimmt ein 17-Jähriger im Durchschnitt voraussichtlich 2,7 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, Polen, Spanien, Schweden und den Vereinigten Staaten beträgt sie 3 Jahre und mehr. In Luxemburg, Mexiko, der Schweiz, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik beträgt die Bildungserwartung im Tertiärbereich hingegen maximal 1,8 Jahre (Tab. C1.1 und Indikator C2).

Eine expansive Bildungspolitik hat in vielen OECD-Ländern auch den Druck in Richtung auf einen erweiterten Zugang zum Tertiärbereich verstärkt.

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

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 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 Ländern das Konzept des Teilzeitbildungsgangs nicht anerkannt wird. In anderen 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, also der *Bildungserwartung (in Jahren)*, erfolgt durch Addition der Netto-Bildungsbeteiligung für jede einzelne Altersstufe ab dem 5. Lebensjahr. Die durchschnittliche Dauer der (Aus-)Bildung für eine Kohorte wird Tendenzen zu einer längeren (kürzeren) Dauer der Ausbildung in den folgenden Jahren widerspiegeln. 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 2002. 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.

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2001/2002 und beruhen auf der alljährlich von der OECD aufgelegten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik und dem World Education Indicators Programme 2003.

Tabelle C1.1

Bildungserwartung, in Jahren (2002)

Zu erwartende Jahre in Ausbildung unter gleichbleibenden Rahmenbedingungen (ohne Erziehung von Kindern, die jünger als 5 Jahre sind)

	2002									Index der Veränderung der Bildungserwartung in Jahren für alle Bildungsbereiche zusammen (1995=100)
	Voll- und Teilzeit						Vollzeit		Teilzeit	
	Alle Bildungsbereiche zusammen			Primar- und Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen	
	M+F (1)	Männer (2)	Frauen (3)	(4)	M+F (5)	(6)	(7)	M+F (8)	(9)	
OECD-Länder										
Australien	21,1	20,9	21,4	11,8	4,4	0,6	3,6	14,7	6,4	110
Österreich	16,0	16,0	16,1	8,2	3,8	0,6	2,1	16,0	n	103
Belgien	19,4	18,8	20,0	9,3	5,8	0,4	2,8	16,2	3,2	108
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	16,2	16,1	16,3	9,0	3,6	0,2	1,8	16,0	0,2	114
Dänemark	18,0	17,5	18,6	9,7	3,7	n	2,7	18,0	n	107
Finnland	19,4	18,7	20,2	9,0	4,5	0,1	4,3	17,7	1,7	113
Frankreich	16,6	16,3	16,9	9,5	3,3	n	2,6	16,6	n	100
Deutschland	17,1	17,2	17,0	10,1	3,0	0,5	2,1	17,1	0,1	104
Griechenland	16,3	15,9	16,7	8,9	3,0	0,3	3,3	16,1	0,2	117
Ungarn	16,8	16,5	17,1	8,1	3,9	0,7	2,4	15,1	1,7	117
Island	18,5	17,6	19,4	9,9	4,9	0,1	2,7	16,5	2,0	111
Irland	16,5	16,0	17,1	10,9	2,2	0,7	2,7	15,5	1,0	107
Italien	16,7	16,3	16,9	8,4	4,6	0,1	2,6	16,6	0,1	m
Japan	m	m	m	9,1	3,0	m	m	m	m	m
Korea	16,2	17,1	15,3	8,9	2,8	a	4,0	16,2	n	113
Luxemburg	14,4	13,8	13,9	9,1	3,5	0,2	0,6	14,2	0,2	m
Mexiko	12,9	12,8	13,1	9,6	1,5	a	1,1	12,9	n	107
Niederlande	17,2	17,3	17,1	10,5	3,1	n	2,6	16,5	0,6	m
Neuseeland	18,3	17,3	19,2	10,1	4,0	0,8	3,3	15,7	2,5	m
Norwegen ¹	17,9	16,4	17,8	9,9	3,8	0,1	3,3	16,5	1,4	102
Polen	17,0	16,5	17,5	9,0	3,2	0,3	3,1	14,9	2,1	118
Portugal	17,0	16,6	17,5	10,6	2,9	a	2,6	13,8	3,3	103
Slowakische Rep.	15,1	15,0	15,2	9,0	3,1	0,1	1,7	14,4	0,7	m
Spanien	17,3	16,9	17,8	10,9	2,3	0,1	3,0	16,7	0,6	102
Schweden	20,1	18,7	21,6	9,8	5,1	0,1	3,4	16,8	3,3	146
Schweiz	16,5	16,7	16,2	9,5	3,2	0,3	1,8	16,0	0,5	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	20,4	18,9	21,9	8,9	8,7	x(5)	2,8	14,7	5,7	119
Vereinigte Staaten	16,8	16,5	17,3	9,1	2,6	0,1	4,1	15,4	1,5	m
Ländermittel	17,2	16,8	17,5	9,6	3,7	0,3	2,7	15,8	1,6	111
OECD-Partnerländer										
Argentinien ²	17,4	16,7	18,1	10,7	2,4	a	3,3	14,9	2,5	m
Brasilien ²	16,1	15,9	16,3	10,8	2,8	m	1,1	16,1	n	m
Chile	14,9	15,1	14,7	8,3	3,7	a	1,9	14,9	a	m
China	11,1	m	m	8,6	1,1	m	m	10,9	0,2	m
Ägypten	10,4	10,6	10,1	8,1	2,1	m	m	10,4	n	m
Indien ²	8,5	9,5	7,5	6,5	1,3	n	0,5	8,3	0,2	m
Indonesien	12,0	12,1	11,9	9,6	1,2	a	0,7	12,0	n	m
Israel	15,9	15,5	16,2	8,6	3,2	0,1	3,0	15,3	0,6	m
Jamaika	12,7	12,1	13,2	8,4	1,6	0,8	0,9	12,3	0,4	m
Jordanien ²	11,8	11,4	12,3	8,9	1,4	a	1,3	11,8	n	m
Paraguay ²	12,3	12,2	12,3	9,2	1,6	m	0,7	12,3	n	m
Peru ²	14,6	14,6	14,6	10,3	1,5	0,6	1,6	14,6	n	m
Philippinen	12,0	11,5	12,0	9,3	0,7	0,3	1,4	11,7	0,3	m
Russische Föd.	14,9	14,6	15,7	6,4	1,7	0,1	3,3	12,1	2,8	m
Thailand	16,5	16,4	16,6	10,1	2,6	m	2,1	13,0	3,5	m
Tunesien	14,8	14,3	15,2	9,9	2,3	m	1,0	13,5	1,2	m
Uruguay ²	15,9	15,1	16,8	9,9	2,7	n	1,9	15,9	n	m
Simbabwe	11,5	12,0	11,0	9,0	1,1	m	0,2	11,5	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. Insgesamt (Männer + Frauen) beinhaltet bei Norwegen Kinder unter 5 Jahren, die aber bei der Verteilung der 5-Jährigen nach Geschlecht nicht enthalten sind.

2. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C1.2

Bildungsbeteiligung (2002)

Voll- und Teilzeit-Schüler/Studierende an 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-Jährige als Prozentsatz der 5- bis 14-Jährigen	15- bis 19-Jährige als Prozentsatz der 15- bis 19-Jährigen	20- bis 29-Jährige als Prozentsatz der 20- bis 29-Jährigen	30- bis 39-Jährige 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)
OECD-Länder									
Australien	15	12	5-16	35,9	99,3	82,6	32,9	15,2	6,7
Österreich	15	12	5-16	63,8	98,9	77,1	17,0	3,1	0,3
Belgien	18	15	3-17	119,6	100,1	92,3	27,4	8,3	3,0
Kanada	16	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	15	13	5-17	78,7	99,3	88,4	15,9	1,3	0,1
Dänemark	16	12	4-16	86,9	99,1	81,8	31,4	5,5	0,8
Finnland	16	12	6-17	39,6	94,4	85,0	39,5	10,7	2,2
Frankreich	16	15	3-17	119,7	101,1	86,7	19,6	1,8	a
Deutschland	18	12	6-17	80,3	97,5	89,2	25,5	2,8	0,2
Griechenland	14,5	11	6-16	28,5	96,3	82,6	24,5	0,3	n
Ungarn	16	12	4-16	81,1	100,3	81,1	21,2	4,2	0,4
Island	16	14	3-16	135,5	98,5	81,1	32,0	8,0	2,3
Irland	15	12	5-16	26,3	101,4	81,6	17,8	2,6	x(8)
Italien	15	13	3-15	103,0	101,7	75,8	18,4	2,5	0,1
Japan	15	14	4-17	78,1	100,8	m	m	m	m
Korea	14	12	6-17	19,6	92,7	79,9	26,5	1,7	0,4
Luxemburg	15	11	4-15	76,8	93,4	75,3	6,3	0,4	n
Mexiko	15	7	6-12	36,7	95,7	42,4	9,4	3,0	0,4
Niederlande	18	13	4-16	48,8	99,3	86,5	23,4	2,9	0,8
Neuseeland	16	12	4-15	86,8	99,5	72,1	25,4	10,9	4,1
Norwegen	16	12	6-17	77,5	97,9	84,8	26,3	6,7	1,6
Polen	15	12	6-17	29,1	94,4	86,8	27,3	4,1	x(8)
Portugal	14	10	6-15	66,4	106,0	70,9	22,2	3,8	0,6
Slowakische Rep.	16	11	6-16	70,7	98,1	76,6	12,6	1,6	0,2
Spanien ¹	16	14	3-16	112,5	103,8	80,4	23,3	2,6	0,4
Schweden	16	13	6-18	75,5	98,2	86,2	33,6	14,1	3,5
Schweiz	15	11	6-16	21,8	98,6	82,7	20,0	3,6	0,2
Türkei	14	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	16	12	4-15	81,2	98,9	76,8	26,8	16,2	8,3
Vereinigte Staaten	17	10	6-15	52,7	96,9	74,8	25,2	4,6	1,3
Ländermittel	16	12		67,8	98,5	79,4	22,7	5,4	1,5
OECD-Partnerländer									
Argentinien ²	14	10	5-14	40,8	104,1	69,4	25,9	6,7	1,4
Brasilien ²	14	8	7-14	29,9	91,3	71,3	23,3	8,0	2,1
Chile	14	9	7-15	27,7	92,1	68,2	3,1	0,8	0,2
China	14	6	7-12	n	80,7	12,7	m	m	m
Indien ²	14	2	6-7	42,4	65,0	28,1	m	m	m
Indonesien	15	7	6-13	n	93,4	45,6	3,6	n	n
Israel	15	11	6-16	100,7	96,1	65,3	21,5	5,5	1,1
Jamaika	12	m	m	75,8	90,4	40,5	m	m	m
Jordanien	15	2	6-7	14,2	84,5	41,7	a	a	a
Malaysia ²	12	12	6-12	16,0	91,9	55,4	6,8	0,2	0,1
Paraguay ²	14	5	7-11	7,7	87,9	50,3	6,4	0,7	0,1
Peru ²	16	9	6-14	54,0	99,4	55,1	9,4	1,9	0,5
Philippinen	12	7	7-13	0,4	85,4	34,8	0,5	a	a
Russische Föd.	15	9	7-15	31,5	84,6	73,6	12,7	0,1	n
Thailand	14	11	4-14	60,9	100,3	59,3	6,0	1,4	0,3
Tunesien	16	7	6-12	17,0	90,0	57,1	4,3	n	6,6
Uruguay ²	15	9	6-14	27,9	97,5	68,4	21,2	4,6	0,6
Simbabwe	12	7	7-13	n	83,4	32,9	m	m	m

Hinweise: 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. 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. Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Schüler-/Absolventendaten bedeuten, dass die Teilnahme-/Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Schülern/Studierenden wohl zu niedrig und von Ländern mit einem Nettozugang von Schülern/Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

1. „4 J. und jünger als Prozentsatz der 3- bis 4-Jährigen“ ist zu hoch angesetzt. Eine beachtliche Zahl von Schülern ist unter drei Jahren. Die Nettoquoten zwischen 3 und 5 Jahren betragen ca. 100%. 2. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C1.3

Übergangscharakteristika bei 15-, 16-, 17-, 18-, 19- und 20-Jährigen (2002)

Nettobildungsbeteiligung nach Bildungsbereich in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (basierend auf Personenzahlen)

	Abschluss im Sekundär- bereich II (1)	15 J.			16 J.			17 J.			18 J.			19 J.			20 J.		
		Sekundär- bereich (2)	Sekundär- bereich (3)	Postsekundä- rer, nichtter- tiärer Bereich (4)	Tertiär- bereich (5)	Sekundär- bereich (6)	Postsekundä- rer, nichtter- tiärer Bereich (7)	Tertiär- bereich (8)	Sekundär- bereich (9)	Postsekundä- rer, nichtter- tiärer Bereich (10)	Tertiär- bereich (11)	Sekundär- bereich (12)	Sekundär- bereich (13)	Postsekundä- rer, nichtter- tiärer Bereich (14)	Tertiär- bereich (15)	Sekundär- bereich (16)	Postsekundä- rer, nichtter- tiärer Bereich (17)	Tertiär- bereich (18)	
OECD-Länder																			
Australien	17–18	97	92	n	n	80	1	5	38	3	30	25	3	37	19	3	38		
Österreich	17–19	94	91	n	n	78	11	n	45	19	6	17	12	14	6	4	20		
Belgien	18–19	100	99	n	n	101	n	1	45	5	36	22	6	46	13	3	46		
Kanada	18	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Tschechische Rep.	18–19	99	100	n	n	98	n	n	79	3	4	34	9	20	6	6	28		
Dänemark	19–20	96	91	n	n	83	n	n	78	n	n	57	n	3	33	n	12		
Finnland	19	99	96	n	n	94	n	n	89	n	n	33	n	16	17	n	31		
Frankreich	18–20	97	97	n	n	89	n	2	53	n	27	27	n	38	11	n	40		
Deutschland	19	98	99	n	n	93	n	1	83	n	3	42	16	9	21	13	17		
Griechenland	18	93	93	n	a	70	n	a	25	5	46	31	5	47	n	5	51		
Ungarn	16–18	97	90	n	n	85	1	n	49	13	12	15	19	26	7	12	29		
Island	20	99	91	n	n	81	n	n	72	n	n	65	n	1	36	n	15		
Irland	17–18	99	92	1	n	72	4	6	26	15	35	2	10	40	n	8	37		
Italien	17–19	93	86	m	a	79	m	n	69	m	4	18	m	31	6	m	32		
Japan	18	102	97	a	a	93	a	n	3	m	m	1	m	m	m	m	m		
Korea	17–18	92	95	a	n	89	a	2	12	a	49	2	a	64	n	a	60		
Luxemburg	18–19	91	86	n	n	79	n	n	70	n	n	50	n	n	30	1	n		
Mexiko	18	55	47	a	a	34	a	4	16	a	12	24	a	16	3	a	16		
Niederlande	18–19	100	100	n	n	83	n	6	58	n	18	35	n	27	23	n	33		
Neuseeland	17–18	94	85	1	n	65	4	3	27	6	23	14	5	32	10	4	35		
Norwegen	19–20	100	94	n	n	93	n	n	85	n	n	40	1	12	18	1	25		
Polen	18–20	96	94	a	a	91	n	x(10)	84	n	1	32	6	30	15	7	38		
Portugal	18	92	81	a	a	70	a	1	44	a	17	27	a	25	17	a	29		
Slowakische Rep.	18–19	100	95	n	n	88	n	n	49	1	14	12	2	23	2	1	24		
Spanien	17–18	102	95	n	n	82	n	n	40	1	28	22	1	35	13	1	39		
Schweden	19	99	97	n	n	96	n	n	93	n	n	29	1	12	19	1	24		
Schweiz	18–20	96	89	1	n	85	1	n	76	2	2	49	3	7	21	4	13		
Türkei	17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Ver. Königreich	16–18	110	87	x(2)	n	74	x(5)	2	31	x(8)	25	20	x(11)	34	16	x(14)	35		
Vereinigte Staaten	18	91	84	n	n	79	n	2	25	n	39	6	n	47	2	n	51		
Ländermittel	18	96	91	n	n	82	1	1	52	3	16	27	4	26	14	3	30		
OECD-Partnerländer																			
Argentinien ¹	18	86	78	a	n	71	a	5	36	a	16	19	a	24	10	a	28		
Brasilien ¹	17–18	77	75	m	a	70	m	a	56	m	a	40	m	a	28	m	a		
Chile	18	91	87	a	n	80	a	a	55	a	m	20	a	m	8	a	m		
China	18	48	10	m	n	2	m	n	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Indonesien	18	54	45	a	a	48	a	a	29	a	18	10	a	23	3	a	21		
Israel	17	96	95	n	n	89	n	n	24	1	2	5	1	8	1	2	13		
Jamaika	16	82	67	3	m	33	4	m	7	2	m	1	1	m	n	n	m		
Jordanien ¹	17	76	68	a	n	51	a	n	10	a	m	2	a	m	a	a	m		
Malaysia ¹	19	m	m	n	n	30	18	20	17	32	55	2	13	47	n	1	33		
Paraguay ¹	17	57	55	m	n	51	m	n	43	m	2	17	m	4	9	m	5		
Peru ¹	m	75	67	2	1	39	3	5	23	4	8	12	4	10	7	4	10		
Philippinen	16	68	56	m	m	28	m	m	13	m	m	5	m	m	4	m	m		
Russische Föd.	18	53	69	3	12	27	3	48	7	2	50	2	1	45	1	1	39		
Thailand	17	82	67	m	m	56	m	1	35	m	42	7	m	9	m	m	13		
Tunesien	18–19	74	67	n	n	59	n	n	49	n	n	32	m	m	20	m	m		
Uruguay ¹	17	87	82	a	a	70	n	n	48	n	7	28	n	15	19	n	18		
Simbabwe	19	52	50	a	n	36	a	n	18	a	n	10	a	m	n	a	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. Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Schüler-/Absolventendaten bedeuten, dass die Teilnahme-/Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Schülern/Studierenden wohl zu niedrig und die von Ländern mit einem Nettozugang von Schülern/Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

1. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Indikator C2:

Zugang zum Tertiärbereich, zu erwartende Jahre im Tertiärbereich und Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich

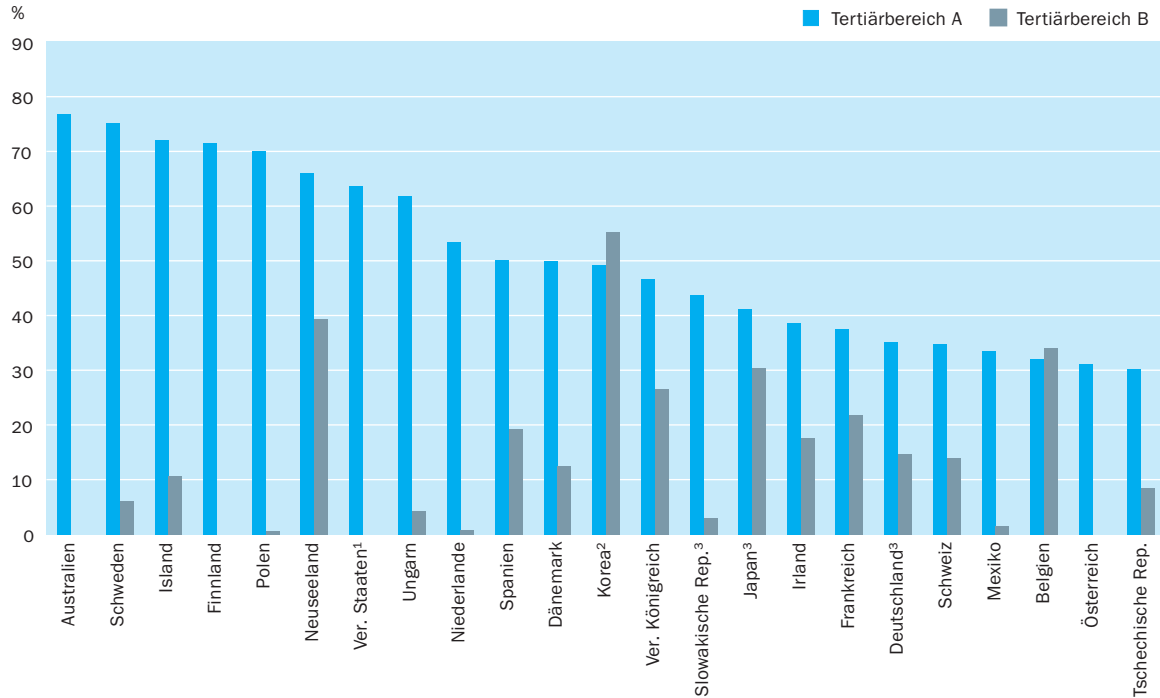
- Im Laufe seines Lebens wird jeder zweite Jugendliche in den OECD-Ländern an einem Studiengang im Tertiärbereich A teilnehmen.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder wird ein heute 17-Jähriger 2,7 Jahre im Tertiärbereich verbringen, davon 2,0 Jahre in Vollzeit. In Finnland, Korea und den Vereinigten Staaten nimmt ein junger Mensch im Laufe seines Lebens voraussichtlich mindestens 4 Jahre an Vollzeit- und Teilzeitstudiengängen im Tertiärbereich teil.
- Mit Ausnahme von Frankreich und Österreich* hat die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2002 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 Mehrzahl der Schüler im Primar- und Sekundarbereich besucht öffentliche Bildungseinrichtungen. Inzwischen besuchen jedoch durchschnittlich 10 Prozent der Schüler im Primarbereich, 14 Prozent der Schüler im Sekundarbereich I und 20 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II privat geleitete Bildungseinrichtungen.

* In Österreich war zwischen 1995 und 2001 ein Rückgang der Studierendenzahl im Tertiärbereich zu verzeichnen, was im Zusammenhang mit der Einführung von Studienbeiträgen im Jahr 2001 stand. Andere Indikatoren der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich (Hochschulzugang, Abschlussquoten, Erfolgsquoten) zeigen keinen Rückgang der Beteiligung an tertiärer Bildung in Österreich.

Abbildung C2.1

Studienanfängerquoten im Tertiärbereich (2002)

Summe der Netto-Studienanfängerquoten für jeden einzelnen Altersjahrgang, für Tertiärbereich A und B



Hinweis: Die Netto-Studienanfängerquoten für Studiengänge im Tertiärbereich A und B können wegen Doppelzählungen nicht einfach aufaddiert werden.

1. Studiengänge im Tertiärbereich A enthalten auch Studiengänge im Tertiärbereich B. 2. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A und B als Bruttostudienanfängerquote berechnet. 3. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B als Bruttostudienanfängerquote berechnet.

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

Quelle: OECD, Tabelle C2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Politischer Hintergrund

Dieser Indikator zeigt den Prozentsatz junger Menschen, die im Verlaufe ihres Lebens in die verschiedenen Bildungsgänge im Tertiärbereich eintreten werden.

Hohe Studienanfängerquoten und eine hohe Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich tragen dazu bei, die Entwicklung und den Erhalt einer hochqualifizierten Bevölkerung im Allgemeinen und Erwerbsbevölkerung im Speziellen sicherzustellen. Eine Ausbildung im Tertiärbereich wird mit besseren Beschäftigungsaussichten und höheren Verdiensten assoziiert (s. Indikatoren A10 und A11). Die Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich sind zum Teil auch ein Anzeichen dafür, inwieweit die Bevölkerung hochqualifizierte Fähigkeiten und Kenntnisse erlangt, die auf dem Arbeitsmarkt einer Wissensgesellschaft von Bedeutung sind.

Studienanfänger- und Beteiligungsquoten spiegeln sowohl die Zugangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich wider als auch den Wert, der einer tertiären Bildung beigemessen wird.

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 Bildungseinrichtungen werden auf den zunehmenden Bedarf durch die Erhöhung der

Zahl der zum Studium zugelassenen Studierenden und durch die Anpassung von Studiengängen, Unterrichts- und Lehrverfahren an die unterschiedlichen Bedürfnisse einer neuen Generation von Studierenden reagieren müssen.

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 allgemein, berufsvorbereitend oder berufsbildend sein. In den meisten OECD-Ländern gibt es auch Bildungsgänge im Sekundarbereich II, die zur Vorbereitung auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt ausgelegt sind. In einigen Ländern werden berufsbildende Ausbildungsgänge erst nach Abschluss des Sekundarbereich II angeboten, obwohl diese post-sekundaren Bildungsgänge oft denen des Sekundarbereich II ähneln.

Der Indikator zeigt auch die Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich.

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/eag2004.

Im Laufe seines Lebens wird 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, Polen und Schweden, Ungarn und den Vereinigten Staaten nehmen sogar mehr als 60 Prozent der jungen Menschen ein derartiges Studium auf (Tab. C2.1).

51 Prozent der heutigen Jugendlichen in den OECD-Ländern werden ein Studium im Tertiärbereich A aufnehmen.

Für die anderen OECD-Länder gelten wesentlich geringere Quoten für den Ersteintritt in den Tertiärbereich A: die geschätzten Ersteintrittsquoten für Belgien, Österreich, Mexiko und die Tschechische Republik liegen bei rund 30 Prozent.

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 20 OECD-Länder, für die Daten vorliegen, werden 16 Prozent der Jugendlichen eine Ausbildung im Tertiärbereich B beginnen. Die Bandbreite reicht von 4 Prozent oder weniger in Italien, Mexiko, den Niederlanden, Polen, Ungarn und der Slowakischen Republik bis zu mehr als 30 Prozent in Belgien, Japan und Neuseeland und mehr als 50 Prozent in Korea (Tab. C2.1 und Abb. C2.1).

16 Prozent der heutigen Jugendlichen werden ein Studium im Tertiärbereich B aufnehmen.

In Belgien gleicht die hohe Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich B die vergleichsweise niedrigen Eintrittsquoten für den Tertiärbereich A aus. Andere OECD-Länder, vor allem Polen und Schweden, haben für Studiengänge im Tertiärbereich A Eintrittsquoten, die über dem OECD-Durchschnitt liegen, und vergleichsweise sehr niedrige 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 Studiengängen zu bewerten, die in einigen OECD-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 daher zur Bestimmung der Gesamteintrittsquoten für den Tertiärbereich nicht einfach addiert 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 sieben OECD-Ländern können junge Menschen mindestens 3 Jahre Ausbildung im Tertiärbereich erwarten.

In den OECD-Ländern nimmt ein 17-Jähriger im Durchschnitt voraussichtlich 2,7 Jahre an tertiärer Bildung teil, von denen im Durchschnitt voraussichtlich 2 Jahre Vollzeitstudium sein werden. In Australien, Griechenland, Neuseeland, Norwegen, Polen, Spanien und Schweden nimmt ein 17-Jähriger im Laufe seines Lebens voraussichtlich mindestens 3 Jahre an Vollzeit- und Teilzeitstudiengängen im Tertiärbereich teil (Tab. C2.2).

In Finnland, Korea und den Vereinigten Staaten verbringt ein junger Mensch voraussichtlich ungefähr 4 Jahre im Tertiärbereich.

In Finnland, Korea und den Vereinigten Staaten nimmt ein junger Mensch voraussichtlich ungefähr 4 Jahre an Vollzeit- und Teilzeitstudiengängen im Tertiärbereich teil. In Mexiko, der Schweiz, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik dagegen liegt die Bildungserwartung im Tertiärbereich bei weniger als 2 Jahren.

Die längeren Studiengänge im Tertiärbereich A führen 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 (2,3 Jahre) wesentlich höher als für den Tertiärbereich B (0,4 Jahre). Da die Studiengänge im Tertiärbereich A meist länger sind, konzentriert sich dort eine größere Anzahl an Studierenden, was – bei sonst gleichen Voraussetzungen – zu einem erhöhten Ressourcenbedarf führt (s. Indikator B1, Tab. B1.3).

In der Mehrheit der OECD-Länder werden Bildungsgänge im Tertiärbereich A hauptsächlich durch Bildungseinrichtungen der öffentlichen Hand sowohl angeboten als auch verwaltet (Tab. C2.3). In Belgien, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich besucht die Mehrzahl der Studierenden jedoch Bildungseinrichtungen unter privater Leitung, die überwiegend öffentliche Mittel beziehen. In Japan und Korea werden mehr als 70 Prozent der Studierenden an Bildungseinrichtungen unterrichtet, die sowohl unter privater Leitung stehen als auch vorwiegend aus privaten Mitteln finanziert werden. In Mexiko, Polen und Portugal besuchen ungefähr 30 Prozent der Studierenden derartige Bildungseinrichtungen.

Die Mehrzahl der Studierenden im Tertiärbereich besucht öffentliche Bildungseinrichtungen, in einigen OECD-Ländern besucht die Mehrzahl jedoch private Bildungseinrichtungen.

Entwicklungen der Bildungsbeteiligung

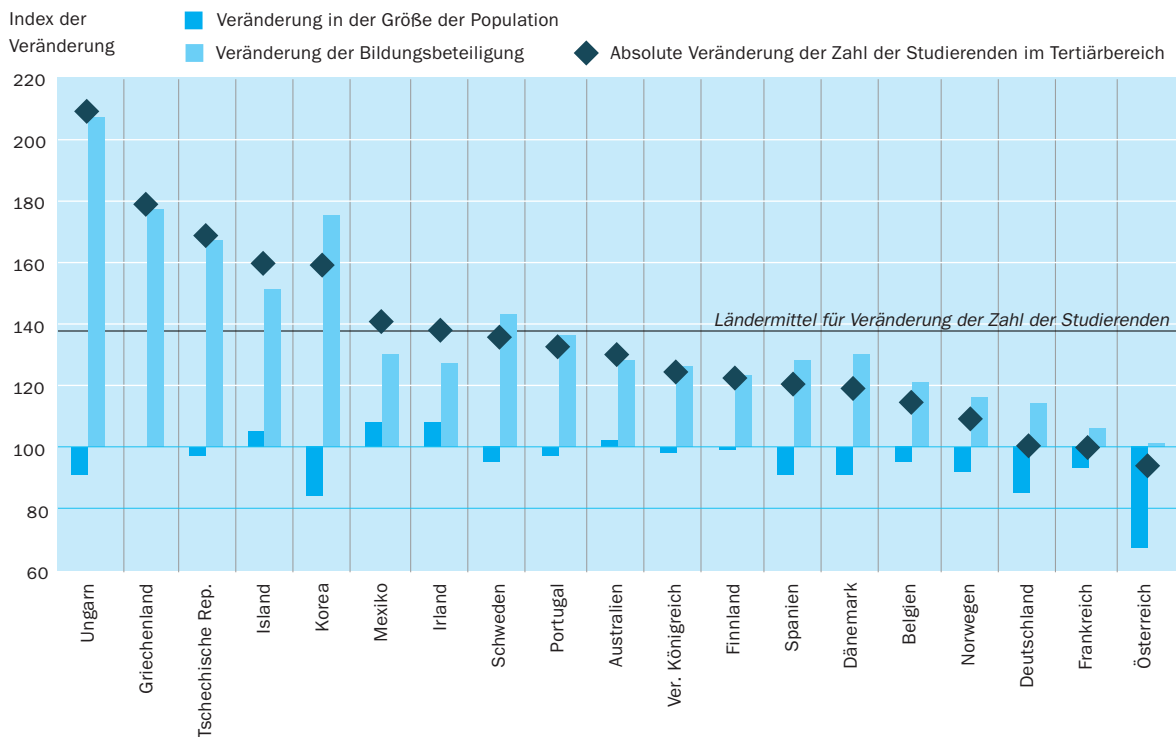
Mit Ausnahme von Österreich und Frankreich hat die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2002 in allen OECD-Ländern zugenommen. In der Hälfte der OECD-Länder, für die Daten vorliegen, betrug der Anstieg der Studierenden im Tertiärbereich mehr als 30 Prozent, und in der Tschechischen Republik 68 Prozent, in Griechenland 78 Prozent, in Ungarn 108 Prozent und in Polen 151 Prozent (Tab. C2.2).

In den meisten OECD-Ländern ist die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2002 gestiegen.

Abbildung C2.2

Veränderungen in der Zahl der Studierenden im Tertiärbereich im Verhältnis zu veränderten Beteiligungsquoten und demographischen Gegebenheiten (1995-2002)

Index der Veränderung zwischen 1995 und 2002 (1995 = 100)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der absoluten Veränderung der Zahl der Studierenden im Tertiärbereich.

Quelle: OECD, Tabelle C2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Die steigende Nachfrage, die sich in einer höheren Bildungsbeteiligung niederschlägt, ist die wichtigste Ursache für den Anstieg der Zahl der Studierenden im Tertiärbereich.

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 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 Beteiligungsquoten. Die steigende Nachfrage, die sich in einer höheren Beteiligungsquote niederschlägt, ist die wichtigste Ursache für den Anstieg der Zahl der Studierenden im Tertiärbereich. Australien, Island, Irland und Mexiko sind die einzigen OECD-Länder, in denen ein Anstieg der Bevölkerungszahlen signifikant zu dem Anstieg der Studierendenzahlen im Tertiärbereich beigetragen hat, aber selbst in diesen Ländern war der Anstieg der Beteiligungsquoten noch bedeutend größer. 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 Österreich übertraf der Bevölkerungsrückgang sogar die Zunahme bei den Beteiligungsquoten, was bedeutet, dass trotz 1 bzw. 6 Prozent höherer Beteiligungsquoten die Studierendenzahlen im Tertiärbereich insgesamt leicht gefallen sind.

In Belgien, Frankreich, Irland, Mexiko, Spanien und der Tschechischen Republik sind mehr als 80 Prozent aller Studienanfänger des Tertiärbereich A jünger als 22 Jahre,

Das Alter der Studienanfänger

Traditionell nehmen Studierende das Studium im Tertiärbereich A normalerweise direkt nach dem Abschluss des Sekundarbereich II auf, in vielen OECD-Ländern gilt dies auch heute noch. In Belgien, Frankreich, Irland, Mexiko, Spanien und der Tschechischen Republik beispielsweise sind mehr als 80 Prozent aller Erststudienanfänger jünger als 22 Jahre (Tab. C2.1).

... während in Dänemark, Island, Neuseeland und Schweden mehr als die Hälfte der Studierenden 22 Jahre oder älter sind, wenn sie zum ersten Mal an einem Studiengang in diesem Bereich teilnehmen.

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 beispielsweise ist mehr als die Hälfte der Studierenden 22 Jahre oder älter, wenn sie sich zum ersten Mal in einem Studiengang in diesem Bereich einschreiben (Tab. 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 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 und den nordischen Ländern sind mehr als 20 Prozent der Studienanfänger im Erststudium 27 Jahre oder älter.

Die Bildungsgänge im Sekundarbereich II werden danach untergliedert, ob sie ...

Bildungsbeteiligung bei den 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.

... allgemeinbildend, ...

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.

... berufsvorbereitend,...

Kategorie 3 (berufsbildende) Bildungsgänge – in ihnen sollen die Teilnehmer für die direkte Aufnahme einer Beschäftigung in bestimmten Berufsfeldern, ohne weitere berufliche Qualifizierung, vorbereitet werden. Durch den erfolgreichen Abschluss wird eine für den Arbeitsmarkt relevante berufliche oder technische Qualifikation erworben.

... oder berufsbildend sind.

Das Ausmaß der berufsbildenden bzw. allgemeinbildenden Ausrichtung eines 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 15 OECD-Ländern nimmt die Mehrzahl der Schüler im Sekundarbereich II an einer beruflichen Ausbildung teil. Sowohl in Ländern mit einer Lehrlingsausbildung 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 Lehrlingsausbildung 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 beinhalten mehr als 80 Prozent der berufsbildenden Ausbildungsgänge sowohl schulische als auch betriebliche Elemente.

Die Mehrzahl der Schüler im Primar- und Sekundarbereich besucht öffentliche Bildungseinrichtungen.

Im Durchschnitt besuchen jedoch inzwischen 20 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II privat geleitete Bildungseinrichtungen ...

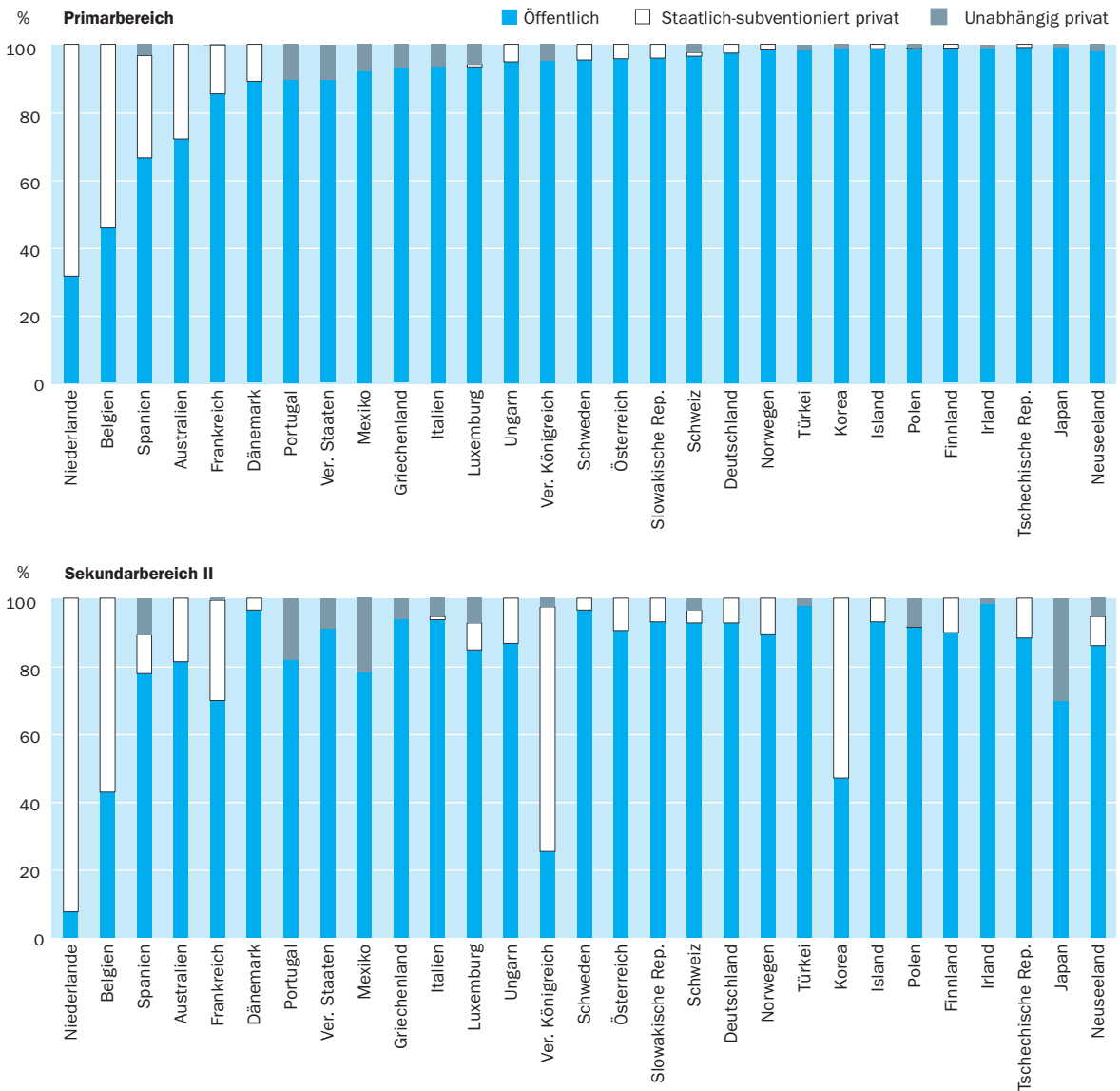
Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II nach Art der Bildungseinrichtung

In den OECD-Ländern besuchen mehr als 80 Prozent der Schüler im Primarbereich sowie im Sekundarbereich I und II öffentliche Bildungseinrichtungen (Tab. C2.4).

Inzwischen besuchen jedoch durchschnittlich 10 Prozent der Schüler im Primarbereich, 14 Prozent der Schüler im Sekundarbereich I und 20 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II privat geleitete Bildungseinrichtungen (Tab. C2.4 und Abb. C2.3).

Abbildung C2.3

Verteilung der Schüler nach Art der Bildungseinrichtung (2002)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes Schüler, die private Bildungseinrichtungen im Primarbereich besuchen. Quelle: OECD, Tabelle C2.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Die Mehrheit der Schüler im Sekundarbereich II in Belgien, Korea, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich besucht staatlich-subventionierte private Bildungseinrichtungen (57, 53, 92 bzw. 72 Prozent). Private Bildungseinrichtungen, die hauptsächlich aus Zahlungen von Privathaushalten finanziert werden, sind im Sekundarbereich II und ihm vorgelagerten Bildungsbereichen weit weniger verbreitet und werden gelegentlich als Barriere für die Bildungsbeteiligung von Schülern aus Familien mit geringem Einkommen angesehen. In 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 liegt diese Zahl bei 30 Prozent (Tab. C2.4).

... und in Belgien, Korea, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich besuchen die meisten Schüler im Sekundarbereich II privat geleitete Bildungseinrichtungen.

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, bei dem man 20, 50 bzw. 80 Prozent der Studienanfänger im Erststudium findet.

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2001/2002 und beruhen auf der alljährlich von der OECD aufgelegten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.

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 Verweildauer im Tertiärbereich. 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 verbringen muss, um zu einem Abschluss zu gelangen.

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

Die Daten für die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich im Studienjahr 1994/95 basieren auf einer speziellen Datenerhebung aus dem Jahr 2000. Die OECD-Länder wurden aufgefordert, die Daten gemäß der ISCED-97 Klassifikation anzugeben.

Tabelle C2.1

Studienanfängerquoten im Tertiärbereich und Altersverteilung der Studienanfänger (2002)

Summe der Netto-Studienanfängerquoten für jeden einzelnen Altersjahrgang, nach Geschlecht und Ziel des Studiengangs

	Tertiärbereich B			Tertiärbereich A					
	Netto-Studienanfängerquoten			Netto-Studienanfängerquoten			Alter am:		
	M+F (1)	Männer (2)	Frauen (3)	M+F (4)	Männer (5)	Frauen (6)	20. Perzentil ¹ (7)	50. Perzentil ¹ (8)	80. Perzentil ¹ (9)
OECD-Länder									
Australien	m	m	m	77	70	84	18,6	20,9	29,0
Österreich	m	m	m	31	28	34	19,2	20,4	22,9
Belgien	34	28	40	32	31	33	18,3	18,9	21,7
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	8	5	12	30	30	30	19,2	20,0	21,8
Dänemark	12	14	11	50	38	62	22,1	23,8	28,3
Finnland	a	a	a	71	62	82	19,9	21,6	26,6
Frankreich	22	22	22	37	30	45	18,3	18,9	20,2
Deutschland ²	15	10	19	35	35	35	20,1	21,4	24,2
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	4	4	5	62	55	69	19,2	20,9	26,6
Island	11	10	11	72	53	91	20,9	23,0	30,4
Irland ³	18	17	18	39	34	43	18,3	19,0	19,9
Italien ²	1	1	1	50	44	57	20,2	20,8	23,0
Japan ⁴	30	21	40	41	48	34	m	m	m
Korea ⁴	55	54	56	49	52	46	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	2	2	1	33	31	36	18,2	19,4	21,8
Niederlande	1	1	1	53	50	57	18,4	19,9	23,5
Neuseeland	39	34	44	66	54	78	18,9	22,9	<40
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	1	n	1	70	x(4)	x(4)	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep. ²	3	1	5	44	43	45	18,7	19,7	23,4
Spanien	19	19	20	50	44	57	18,5	19,3	21,5
Schweden	6	6	6	75	59	92	20,3	22,7	<40
Schweiz	14	16	12	35	37	32	20,2	21,8	26,4
Türkei	m	m	m	m	m	m	18,4	19,8	23,6
Ver. Königreich	27	23	30	47	43	51	18,4	19,4	24,1
Vereinigte Staaten	x(4)	x(5)	x(6)	64	60	68	19,2	21,0	24,3
Ländermittel	16	14	18	51	45	55			
OECD-Partnerländer									
Argentinien ⁵	37	24	50	60	53	67	m	m	m
Brasilien ⁵	m	m	m	27	x(4)	x(4)	m	m	m
Chile	17	18	16	47	50	44	m	m	m
China	13	14	12	10	10	9	m	m	m
Indonesien	5	5	5	12	14	11	m	m	m
Israel	m	m	m	57	51	64	20,5	23,0	26,9
Jordanien ⁵	13	8	18	35	32	38	m	m	m
Paraguay ⁵	12	7	16	m	m	m	m	m	m
Philippinen	8	7	9	42	39	45	m	m	m
Russische Föd.	37	x(1)	x(1)	62	x(4)	x(4)	m	m	m
Thailand	22	18	26	42	33	51	m	m	m
Tunesien	m	m	m	26	24	28	m	m	m
Uruguay ⁵	16	x(1)	x(1)	32	24	41	m	m	m
Simbabwe	5	5	4	2	3	2	m	m	m

Hinweise: 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. Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Schüler-/Absolventendaten bedeuten, dass die Teilnahme-/Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Schülern/Studierenden wohl zu niedrig und die von Ländern mit einem Nettuzugang von Schülern/Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

- 20/50/80% der Studienanfänger sind jünger als das angegebene Alter.
- Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B als Bruttostudienanfängerquote berechnet.
- Nur Studienanfänger im Vollzeitstudium.
- Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A und B als Bruttostudienanfängerquote berechnet.
- Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C2.2

Zu erwartende Ausbildungsjahre im Tertiärbereich und Veränderung der Gesamtzahl der Studierenden im Tertiärbereich (2002)

Zu erwartende Jahre unter gleichbleibenden Rahmenbedingungen, nach Geschlecht und Vollzeit-/Teilzeitstudium, sowie Index der Veränderung (1995=100)

	Tertiärbereich B			Tertiärbereich A			Gesamter Tertiärbereich (A, B und weiterführende Forschungsprogramme)			Veränderung der Bildungs- beteiligung (1995=100)		
	Voll- und Teilzeit		Vollzeit	Voll- und Teilzeit		Vollzeit	Voll- und Teilzeit		Vollzeit	Tertiär- bereich insgesamt	Hiervon aufgrund	
	M + F	Frauen	M + F	M + F	Frauen	M + F	M + F	Frauen	M + F		Verände- rung in der Größe der Population	Verände- rung der Bildungs- beteiligung
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
OECD-Länder												
Australien	0,7	0,7	0,2	2,9	3,2	1,9	3,6	4,0	2,2	129	102	128
Österreich	0,2	0,3	x(1)	1,7	1,8	x(4)	2,1	2,2	x(7)	93	67	101
Belgien	1,5	1,7	1,1	1,3	1,4	1,3	2,8	3,1	2,4	114	95	121
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	0,2	0,3	0,2	1,5	1,5	1,3	1,8	1,9	1,6	168	97	167
Dänemark	0,3	0,2	0,3	2,4	2,9	2,4	2,7	3,2	2,7	118	91	130
Finnland	n	n	n	3,9	4,4	2,5	4,3	4,7	2,5	122	99	123
Frankreich	0,6	0,7	0,6	1,8	2,1	1,9	2,6	2,9	2,6	99	93	106
Deutschland	0,3	0,4	0,3	1,8	1,7	1,8	2,1	2,1	2,1	100	92	114
Griechenland	1,1	1,1	1,1	2,1	2,4	2,1	3,3	3,5	3,3	178	100	177
Ungarn	0,1	0,1	0,1	2,3	2,6	1,2	2,4	2,7	1,3	208	91	207
Island	0,2	0,2	0,1	2,5	3,2	1,9	2,7	3,4	2,0	159	105	151
Irland	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	2,7	3,0	2,0	137	108	127
Italien	m	m	m	2,5	2,8	2,5	2,5	2,9	2,5	108	m	m
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	1,7	1,3	1,7	2,3	1,8	2,3	4,0	3,0	4,0	158	84	175
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	n	n	n	1,1	1,0	1,1	1,1	1,1	1,1	140	108	130
Niederlande	n	n	n	2,5	2,6	2,1	2,6	2,6	2,1	m	m	m
Neuseeland	0,8	1,0	0,4	2,4	2,8	1,7	3,3	3,8	2,2	m	m	m
Norwegen	0,2	0,2	0,1	3,0	3,7	2,1	3,3	3,9	2,3	109	92	116
Polen	n	n	n	3,0	3,6	1,7	3,1	3,7	1,8	251	m	m
Portugal	n	0,1	a	2,4	2,8	a	2,6	3,0	a	132	97	136
Slowakische Rep.	0,1	0,1	n	1,5	1,6	1,1	1,7	1,8	1,1	m	m	m
Spanien	0,4	0,4	0,4	2,5	2,8	2,3	3,0	3,3	2,8	120	91	128
Schweden	0,1	0,1	0,1	3,1	3,8	1,7	3,4	4,1	1,9	135	95	143
Schweiz	0,4	0,3	0,1	1,3	1,2	1,2	1,8	1,6	1,5	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	0,8	1,0	0,3	1,8	2,0	1,4	2,8	3,1	1,7	124	98	126
Vereinigte Staaten	0,2	0,2	0,1	3,9	4,3	2,9	4,1	4,5	3,0	m	m	m
Ländermittel	0,4	0,4	0,3	2,3	2,5	2,1	2,7	3,1	2,0	140	95	137
OECD-Partnerländer												
Argentinien ¹	0,8	1,2	0,8	2,5	2,8	a	3,4	4,0	0,8	m	m	m
Brasilien ¹	x(4)	x(5)	x(6)	1,1	1,2	1,1	1,1	1,2	1,1	m	m	m
Indonesien	0,2	0,2	0,2	0,5	0,5	0,5	0,7	0,7	0,7	m	m	m
Israel	0,6	0,7	0,6	2,3	2,6	1,8	3,0	3,4	2,5	m	m	m
Malaysia ¹	1,1	1,2	1,1	1,3	1,5	1,2	2,5	2,8	2,4	m	m	m
Paraguay ¹	0,3	0,4	0,3	x(7)	x(8)	x(9)	1,2	1,3	1,2	m	m	m
Peru ¹	0,8	0,9	0,8	m	m	m	2,0	2,0	2,0	m	m	m
Russische Föd.	1,0	1,2	0,7	2,4	2,8	1,2	3,4	4,0	2,0	m	m	m
Thailand	m	m	m	1,6	1,8	m	2,0	2,1	0,4	m	m	m
Uruguay ¹	0,4	0,6	0,4	1,5	1,8	1,5	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. Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Schüler-/Absolventendaten bedeuten, dass die Teilnahme-/Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Schülern/Studierenden wohl zu niedrig (z.B. Luxemburg) und die von Ländern mit einem Nettozugang von Schülern/Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

¹ Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C2.3

Studierende an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen und in Vollzeit- und Teilzeit-Ausbildung im Tertiärbereich (2002)

Verteilung der Studierenden, nach Vollzeit-/Teilzeitausbildung, Art der Bildungseinrichtung und Ziel des Studiengangs

	Art der Bildungseinrichtung						Vollzeit-/Teilzeitausbildung			
	Tertiärbereich B			Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme			Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	
	Öffentlich	Staatlich-subventioniert privat	Unabhängig privat	Öffentlich	Staatlich-subventioniert privat	Unabhängig privat	Vollzeit	Teilzeit	Vollzeit	Teilzeit
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
OECD-Länder										
Australien	99,1	0,9	a	100,0	a	n	33,7	66,3	65,5	34,5
Österreich	63,1	36,9	n	92,7	7,3	n	66,8	33,2	100,0	a
Belgien	47,5	52,5	m	41,5	58,5	m	71,7	28,3	95,6	4,4
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	67,9	32,1	a	98,3	n	1,7	100,0	n	89,1	10,9
Dänemark	100,0	a	a	99,5	0,5	a	100,0	a	100,0	a
Finnland	80,1	19,9	a	89,8	10,2	a	100,0	a	58,8	41,2
Frankreich	73,0	8,7	18,3	87,8	0,8	11,4	100,0	a	100,0	a
Deutschland	64,3	35,7	x(2)	100,0	a	a	85,1	14,9	100,0	a
Griechenland	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	100,0	a
Ungarn	79,6	20,4	a	85,9	14,1	a	89,4	10,6	54,9	45,1
Island	46,6	53,4	n	90,2	9,8	n	54,2	45,8	76,3	23,7
Irland	93,4	a	6,6	94,0	a	6,0	59,4	40,6	84,6	15,4
Italien	85,3	a	14,7	93,5	a	6,5	100,0	a	100,0	a
Japan	9,5	a	90,5	27,5	a	72,5	97,0	3,0	90,6	9,4
Korea	14,1	a	85,9	22,7	a	77,3	100,0	a	100,0	a
Luxemburg	100,0	a	a	100,0	a	a	97,9	2,1	92,9	7,1
Mexiko	96,2	a	3,8	66,3	a	33,7	100,0	a	100,0	a
Niederlande	9,6	90,4	a	29,2	69,6	a	49,4	50,6	81,3	18,7
Neuseeland	78,5	21,5	0,6	97,3	1,4	n	50,9	49,6	69,6	29,1
Norwegen	85,7	14,3	x(2)	87,6	12,4	x(5)	85,8	14,2	66,7	33,3
Polen	82,6	a	17,4	71,6	a	28,4	100,0	a	56,7	43,3
Portugal	43,4	a	56,6	72,3	a	27,7	100,0	x(7)	100,0	x(9)
Slowakische Rep.	93,6	6,4	a	99,3	0,4	0,3	59,7	40,3	67,7	32,3
Spanien	75,9	16,6	7,4	87,9	n	12,1	99,5	0,5	90,1	9,9
Schweden	69,8	1,0	29,2	94,1	5,9	a	91,9	8,1	52,8	47,2
Schweiz	36,2	42,0	21,8	90,4	6,8	2,8	31,2	68,8	91,0	9,0
Türkei	98,8	a	1,2	96,0	a	4,0	100,0	a	100,0	a
Ver. Königreich	a	100,0	n	a	100,0	n	27,7	72,3	72,9	27,1
Vereinigte Staaten	96,8	a	3,2	76,0	a	24,0	37,7	62,3	75,2	24,8
Ländermittel	68,6	19,1	13,7	79,0	10,3	11,4	78,9	21,8	83,9	16,7
OECD-Partnerländer										
Argentinien ¹	58,9	29,6	11,5	87,0	a	13,0	100,0	a	a	100,0
Brasilien ¹	m	a	m	32,6	a	67,4	m	m	100,0	a
Chile	8,1	5,4	86,4	31,5	22,1	46,4	100,0	a	100,0	a
China	m	m	m	m	m	m	62,8	37,2	78,7	21,3
Indien ¹	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	85,3	14,7
Indonesien	49,8	a	50,2	33,5	a	66,5	100,0	a	100,0	a
Israel	22,0	78,0	m	11,7	76,3	12,0	100,0	a	81,7	18,3
Jamaika	74,7	a	25,3	68,4	a	31,6	59,5	40,5	62,1	37,9
Jordanien ¹	46,5	a	53,5	71,4	a	28,6	100,0	a	100,0	a
Paraguay ¹	37,4	23,7	38,9	43,1	a	56,9	100,0	a	m	m
Peru ¹	46,2	0,7	53,1	58,8	m	41,2	100,0	a	m	m
Philippinen	42,3	a	57,7	31,9	a	68,1	100,0	a	100,0	a
Russische Föd.	97,6	a	2,4	88,7	a	11,3	72,4	27,6	51,8	45,8
Thailand	59,1	a	40,9	86,9	a	13,1	100,0	a	0,3	m
Tunesien	100,0	a	m	100,0	a	n	100,0	a	100,0	a
Uruguay ¹	98,9	a	1,1	86,2	a	13,8	100,0	a	100,0	a
Simbabwe	m	m	m	m	m	m	84,3	15,7	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 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C2.4

Schüler an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen und Schüler in Vollzeit- und Teilzeit-Ausbildung im Primar- und Sekundarbereich (2002)

Verteilung der Schüler, nach Vollzeit-/Teilzeitausbildung und Art der Bildungseinrichtung

	Art der Bildungseinrichtung									Vollzeit-/Teilzeit-ausbildung	
	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II			Primar- und Sekundarbereich	
	Öffentlich	Staatlich-subventioniert privat	Unabhängig privat	Öffentlich	Staatlich-subventioniert privat	Unabhängig privat	Öffentlich	Staatlich-subventioniert privat	Unabhängig privat	Vollzeit	Teilzeit
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	72,0	28,0	a	69,6	30,4	a	81,1	18,9	a	75,9	24,1
Österreich	95,7	4,3	x(2)	92,3	7,7	x(5)	90,3	9,7	x(8)	99,5	0,5
Belgien	45,7	54,3	m	42,3	57,7	m	42,8	57,2	m	80,6	19,4
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	99,0	1,0	a	98,3	1,7	a	88,1	11,9	a	99,9	0,1
Dänemark	89,0	11,0	a	80,9	19,1	a	96,5	3,5	a	100,0	a
Finnland	98,8	1,2	a	95,6	4,4	a	89,7	10,3	a	100,0	a
Frankreich	85,4	14,3	0,2	78,9	20,9	0,2	69,7	29,5	0,7	100,0	a
Deutschland	97,4	2,6	x(2)	93,1	6,9	x(5)	92,8	7,2	x(8)	99,8	0,2
Griechenland	92,9	a	7,1	94,5	a	5,5	94,0	a	6,0	97,9	2,1
Ungarn	94,8	5,2	a	94,0	6,0	a	86,6	13,4	a	96,1	3,9
Island	98,7	1,3	n	99,0	1,0	n	93,0	6,9	0,1	93,2	6,8
Irland	98,9	a	1,1	100,0	a	n	98,3	a	1,7	99,9	0,1
Italien	93,3	a	6,7	96,6	a	3,4	93,5	1,0	5,5	99,2	0,8
Japan	99,1	a	0,9	94,2	a	5,8	69,7	a	30,3	98,8	1,2
Korea	98,6	a	1,4	78,7	21,3	a	47,0	53,0	a	100,0	a
Luxemburg	93,3	0,8	5,9	79,3	13,4	7,4	84,7	8,0	7,3	100,0	n
Mexiko	92,1	a	7,9	86,8	a	13,2	78,0	a	22,0	100,0	a
Niederlande	31,6	68,4	a	23,9	76,1	a	7,6	92,4	a	98,1	1,9
Neuseeland	97,9	a	2,1	95,7	a	4,3	85,9	8,8	5,3	93,6	7,1
Norwegen	98,3	1,7	x(2)	97,9	2,1	x(5)	89,4	10,6	x(8)	99,7	0,3
Polen	98,8	0,3	1,0	98,5	0,3	1,2	91,4	0,4	8,1	94,9	5,1
Portugal	89,5	a	10,5	89,5	a	10,5	82,0	a	18,0	93,2	6,8
Slowakische Rep.	96,0	4,0	a	95,0	5,0	a	93,0	7,0	a	99,0	1,0
Spanien	66,4	30,2	3,4	66,4	30,4	3,2	77,8	11,5	10,7	96,2	3,8
Schweden	95,4	4,6	a	95,4	4,5	a	96,6	3,4	a	87,6	12,4
Schweiz	96,4	1,3	2,3	93,0	2,6	4,4	92,7	3,7	3,6	99,8	0,2
Türkei	98,3	a	1,7	a	a	a	97,7	a	2,3	100,0	a
Ver. Königreich	95,1	a	4,9	93,4	0,3	6,3	25,3	72,2	2,5	70,7	29,3
Vereinigte Staaten	89,7	a	10,3	91,2	a	8,8	91,2	a	8,8	100,0	n
Ländermittel	89,7	8,0	2,3	86,2	11,1	2,6	80,2	15,2	4,6	95,6	4,4
OECD-Partnerländer											
Argentinien ¹	80,0	16,4	3,6	78,0	18,9	3,2	70,5	23,7	5,8	100,0	a
Brasilien ¹	91,9	a	8,1	90,4	a	9,6	85,8	a	14,2	100,0	a
Chile	53,5	39,1	7,4	56,0	36,6	7,4	50,2	35,4	14,4	100,0	a
Indien ¹	83,5	8,5	8,0	65,9	19,4	14,7	45,4	36,3	18,2	99,9	0,1
Indonesien	84,0	a	16,0	63,6	a	36,4	46,8	a	53,2	100,0	a
Israel	100,0	n	n	100,0	n	n	100,0	a	a	99,1	0,9
Jamaika	95,2	a	4,8	97,1	a	2,9	97,1	a	2,9	m	m
Jordanien ¹	70,6	a	29,4	80,9	a	19,1	91,1	a	8,9	100,0	a
Malaysia ¹	96,2	a	3,8	94,1	a	5,9	92,4	a	7,6	100,0	a
Paraguay ¹	85,1	9,6	5,2	77,3	11,0	11,7	67,9	9,2	22,9	100,0	a
Peru ¹	86,5	3,3	10,1	83,5	4,7	11,9	81,5	4,8	13,7	100,0	a
Philippinen	92,9	a	7,1	79,2	a	20,8	75,2	a	24,8	100,0	a
Russische Föd.	99,6	a	0,4	99,7	a	0,3	99,7	a	0,3	100,0	a
Thailand	86,4	13,6	x(2)	93,3	6,7	x(2)	89,8	10,2	x(2)	m	m
Tunesien	99,2	a	0,8	98,6	a	1,4	92,5	a	7,5	100,0	a
Uruguay ¹	87,3	a	12,7	87,6	a	12,4	88,6	a	11,4	100,0	a
Simbabwe	12,4	87,6	a	27,0	73,0	a	30,6	69,4	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 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C2.5

Struktur der Bildungsteilnahme im Sekundärbereich II (2002)

Prozentsatz der Schüler an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen des Sekundärbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs

	Ausrichtung des Bildungsgangs			
	Allgemeinbildend (1)	Berufsvorbereitend (2)	Berufsbildend (3)	Hiervon: kombinierte schul. u. betriebl. Ausbildungen (4)
OECD-Länder				
Australien	37,0	a	63,0	x(3)
Österreich	21,0	6,8	72,3	35,8
Belgien	30,3	a	69,7	2,5
Kanada	m	m	m	m
Tschechische Republik	19,6	0,2	80,2	38,2
Dänemark	47,0	a	53,0	53,0
Finnland	42,8	a	57,2	10,8
Frankreich	43,7	a	56,3	11,8
Deutschland	37,0	a	63,0	50,8
Griechenland	60,0	a	40,0	a
Ungarn	50,3	36,8	12,8	12,8
Island	61,7	1,3	37,0	16,7
Irland	72,7	27,3	a	a
Italien	35,2	38,0	26,8	a
Japan	74,3	0,8	24,9	a
Korea	67,9	a	32,1	a
Luxemburg	36,0	a	64,0	13,3
Mexiko	88,6	a	11,4	a
Niederlande	30,8	a	69,2	23,5
Neuseeland	100,0	a	a	a
Norwegen	42,0	a	58,0	a
Polen	39,1	a	60,9	a
Portugal	71,2	a	28,8	m
Slowakische Republik	23,6	a	76,4	41,3
Spanien	62,0	a	38,0	4,8
Schweden	50,4	a	49,6	n
Schweiz	35,4	a	64,6	58,6
Türkei	60,6	a	39,4	9,3
Vereinigtes Königreich	27,9	x(3)	72,1	x(3)
Vereinigte Staaten	100,0	a	a	a
Ländermittel	50,6	4,0	45,5	14,7
OECD-Partnerländer				
Argentinien ¹	22,1	a	77,9	a
Brasilien ¹	86,0	a	14,0	m
Chile	60,4	a	39,6	a
China	57,2	38,6	4,3	m
Indien ¹	99,9	a	0,1	a
Israel	65,2	a	34,8	3,6
Jamaika	99,5	a	0,5	m
Jordanien	94,6	a	5,4	m
Malaysia ¹	85,0	a	15,0	m
Paraguay ¹	79,9	a	20,1	a
Philippinen	100,0	a	a	a
Russische Föderation	67,1	a	32,9	a
Thailand	76,0	a	24,0	a
Tunesien	93,2	2,6	4,1	a
Uruguay ¹	80,8	a	19,2	a
Simbabwe	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 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Indikator C3:

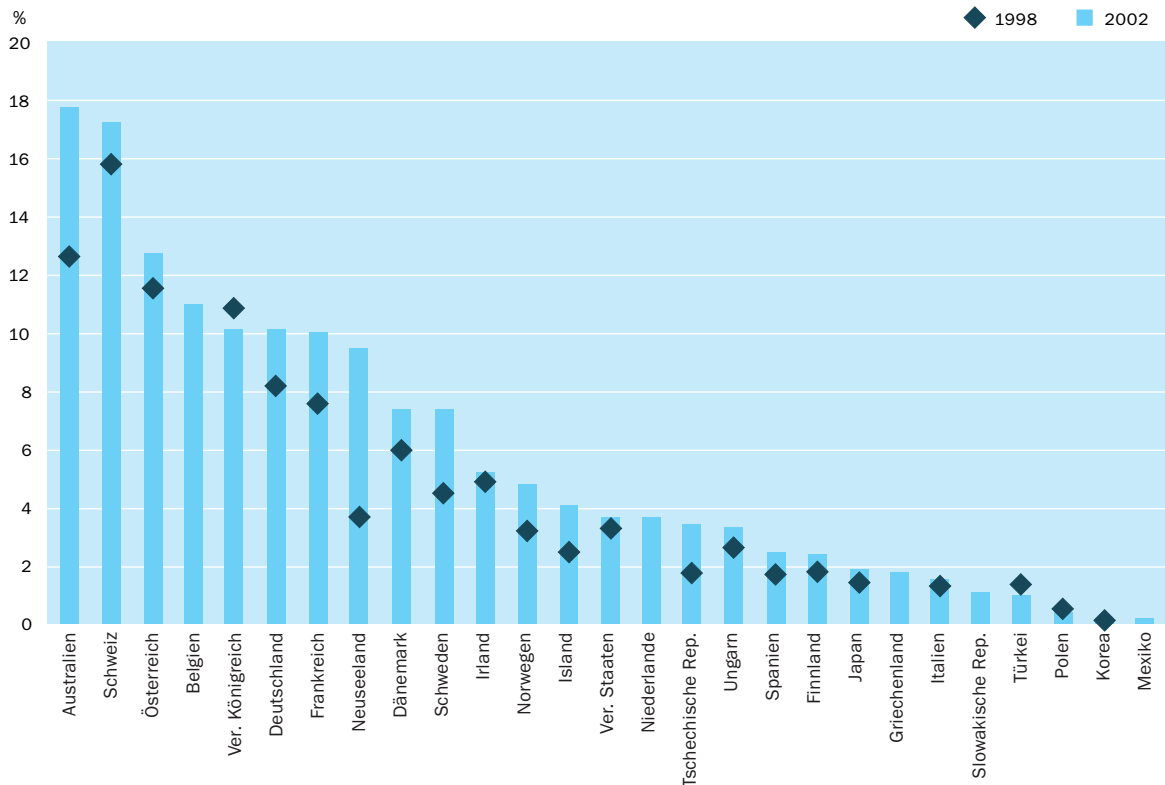
Ausländische Studierende im Tertiärbereich

- 2002 waren 1,9 Millionen Studierende außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben. Dies stellt eine Zunahme der Gesamtmobilität Studierender von 15 Prozent gegenüber dem Vorjahr dar.
- Fast 73 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 Deutschland, Frankreich, Griechenland, Japan, Korea und die Türkei die meisten der im Ausland Studierenden aus OECD-Ländern. Aus den OECD-Partnerländern kommen die meisten Studierenden aus China, Indien und Südostasien.
- In Relation zur Gesamtzahl der in einem Land im Tertiärbereich eingeschriebenen Studierenden variiert der Anteil der ausländischen Studierenden in den OECD-Ländern von weniger als 1 Prozent bis zu fast 18 Prozent. Australien, Belgien, Deutschland, Frankreich, Österreich, die Schweiz und das Vereinigte Königreich weisen den größten Zugang ausländischer Studierender auf, wenn ihre Zahl als Prozentsatz der Gesamtzahl an Studierenden in dem jeweiligen Land ausgedrückt wird.
- In Finnland, Spanien und der Schweiz ist mindestens jeder sechste ausländische Studierende in einem der sehr theoretisch orientierten weiterführenden Forschungsprogramme eingeschrieben.
- In Australien, Deutschland, Finnland, Schweden, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich sind mindestens 30 Prozent der ausländischen Studierenden in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern oder im Bereich Ingenieurwesen eingeschrieben.

Abbildung C3.1

Ausländische Studierende im Tertiärbereich (2002)

Verhältnis ausländischer Studierender zur Gesamtstudierendenzahl im Tertiärbereich (in Prozent)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes der 2002 im Tertiärbereich eingeschriebenen ausländischen Studierenden.

Quelle: OECD, Tabelle C3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Politischer Hintergrund

Dieser Indikator zeigt die länderübergreifende Mobilität der Studierenden auf ...

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 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.

... und zwar in Form der von den ‚Sender‘- und den ‚Empfänger‘-Ländern verfolgten Politiken.

Aus Sicht der Bildungseinrichtungen können ausländische Studierende eine Belastung der Unterrichtssituationen und -abläufe darstellen, da Lehrplan und Didaktik manchmal für eine kulturell und sprachlich heterogene Studentenschaft angepasst werden müssen. Diese Belastungen werden jedoch durch den umfangreichen Nutzen für die aufnehmenden Hochschulen mehr als ausgeglichen. So kann gerade durch die Teilnahme ausländischer Studierender 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 können hierdurch die finanziellen Mittel der Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich gestärkt werden.

Die Internationalisierung bringt für die Einrichtungen sowohl Vorteile als auch Belastungen und Verpflichtungen, ...

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 Zusammenhang ist zu beachten, dass bei der Internationalisierung und den grenzüberschreitenden Aspekten der Hochschulausbildung 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 (Kasten C3.1).

...sie wirkt sich auf die Leistungsbilanzen der einzelnen Länder aus...

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.

...und kann eine Chance darstellen, das Bildungsangebot kosteneffizienter zu gestalten.

Die aktuellen und tendenziellen Zahlen der im Ausland studierenden jungen Menschen 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 grenzüberschreitenden Bildung zu quantifizieren und zu messen.

Kasten C3.1.**Grenzüberschreitende Bildungsaktivitäten – die wichtigsten wirtschaftlichen, sozialen und politischen Aspekte**

Im Juli 2004 brachte die OECD eine Veröffentlichung heraus, die sich ausschließlich mit den wichtigsten Entwicklungen und Fragen grenzüberschreitender post-sekundärer Bildungsaktivitäten befasste. [Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges](#).

Innerhalb der letzten 10 Jahre sind neue Formen grenzüberschreitender post-sekundärer Bildungsaktivitäten entstanden. Grenzüberschreitende Bildungsaktivitäten umfassen nicht nur die internationale Mobilität Studierender, sondern auch die Mobilität von Bildungsangeboten und Bildungseinrichtungen über Grenzen hinweg. Die grenzüberschreitende Mobilität Studierender ist mit großem Abstand die wichtigste Art grenzüberschreitender post-sekundärer Bildungsaktivitäten. Grenzüberschreitende Bildungsangebote und -einrichtungen führen für den Einzelnen zu geringeren Kosten als ein Auslandsstudium, und obwohl diese nicht unbedingt die gleichen kulturellen und sprachlichen Erfahrungen ermöglichen wie ein Studium im Ausland, werden sie wahrscheinlich in Zukunft stärker nachgefragt werden. Die Mobilität der Bildungsangebote ist die zweithäufigste Form grenzüberschreitender post-sekundärer Bildungsaktivitäten, die Mobilität der Bildungseinrichtungen ist dagegen noch immer sehr gering. Das zunehmende Angebot an kommerziellen grenzüberschreitenden Bildungsaktivitäten mit offiziellen Abschlüssen, basierend auf der Mobilität von Angeboten und Einrichtungen, ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass ‚traditionelle‘ öffentliche oder private nicht-gewinnorientierte Bildungseinrichtungen zunehmend kommerziell tätig werden. Kommerzielle Angebote nehmen im Asiatisch-Pazifischen Raum vor allem durch Franchise- und Partnerschaftvereinbarungen immer mehr zu.

In dieser Veröffentlichung zeigen drei regionale Analysen, wie unterschiedlich sich grenzüberschreitende post-sekundäre Bildungsaktivitäten innerhalb der Länder und Regionen der OECD entwickelt haben. Im Großen und Ganzen ist die studentische Mobilität in Europa durch politische Rahmenbedingungen vorangetrieben worden, während es im asiatisch-pazifischen Raum die Nachfrage war. Nordamerika hat ausländische Studierende größtenteils einfach magisch angezogen. Überwiegend von den Bildungseinrichtungen selbst angestrebt, wurde die Einkünfte generierende Mobilität von Angeboten und Einrichtungen durch institutionelle Rahmenbedingungen erleichtert, die den Hochschuleinrichtungen grundlegende Autonomie gewährten. Hinzu kam die von den aufnehmenden Ländern verfolgte Politik.

Hinter diesen Entwicklungen stehen vier unterschiedliche Ansätze zur grenzüberschreitenden Bildung, die sich nicht unbedingt gegenseitig ausschließen – gegenseitiges Verständnis, die Migration von qualifizierten Arbeitskräften, die Generierung von Einkünften und der Aufbau von Kompetenzen bilden den jeweiligen Fokus. Während die akademischen, kulturellen, politischen und langfristigen ökonomischen Gründe des Ansatzes des

gegenseitigen Verständnisses auch weiterhin eine gemeinsame Basis für alle Länder darstellen, nutzen einige Länder grenzüberschreitende Bildungsaktivitäten als Mittel, um qualifizierte Arbeitskräfte für ihre Wissensgesellschaft zu gewinnen und manchmal auch zusätzlich um Exporterlöse im Bildungsbereich zu generieren. Andererseits nutzen aufstrebende Volkswirtschaften den Import von grenzüberschreitenden Bildungsaktivitäten auch, um Kompetenzen im Hochschulbereich aufzubauen sowie ganz allgemein zur wirtschaftlichen Entwicklung.

Das Wachstum der grenzüberschreitenden Bildungsaktivitäten und ihre Vielfalt konfrontieren die Regierungen und Hochschuleinrichtungen der OECD mit einer Vielzahl von Fragen. Werden die jüngsten Entwicklungstendenzen der grenzüberschreitenden Bildungsaktivitäten zu einer Umstrukturierung der Hochschul- und post-sekundären Bildungssysteme in der OECD führen? Können sie dabei helfen, die Vielfalt und Flexibilität des Bildungsangebots zu verbessern und die Kosten post-sekundärer Bildung für Studierende und Regierungen zu senken? Ist die Liberalisierung eine Lösung für die zunehmende Bedeutung der privaten Bildungsangebote und für die steigende Nachfrage nach post-sekundären Bildungsangeboten? Welche wichtigen politischen Strategien und Fragen werden sich aus diesen neuen Herausforderungen ergeben?

Grenzüberschreitende Bildungsaktivitäten sind eine wichtige Quelle für Exporterlöse und sind Teil der Verhandlungen über das Allgemeine Abkommen über Handel mit Dienstleistungen (General Agreement on Trade in Services, GATS). Die Veröffentlichung untersucht die möglichen Auswirkungen dieses Abkommens auf die staatliche Finanzierung, auf Subventionen und die Qualität des Bildungsangebots, zeigt aber gleichzeitig, dass grenzüberschreitende post-sekundäre Bildungsaktivitäten auch bekannte bildungspolitische Fragen hinsichtlich Qualität, Zugang und Chancengleichheit, Kosten und dem Beitrag der Bildung zum Wirtschaftswachstum aufwerfen. Diese Fragen werden analysiert und bildungspolitische Empfehlungen gegeben, um die Vorteile der grenzüberschreitenden Bildungsaktivitäten zu nutzen, während gleichzeitig ihre Risiken vermieden werden.

Ergebnisse und Erläuterungen

Entwicklung der Mobilität Studierender

Im Jahr 2002 waren 1,9 Millionen Studierende außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben, von diesen studierten 1,78 Millionen (bzw. 94 Prozent) im OECD-Gebiet. Nach vorliegenden Daten stellt dies eine Zunahme der Gesamtmobilität Studierender von 15 Prozent gegenüber dem Vorjahr dar.

2002 waren 1,9 Millionen Studierende außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben, ...

Betrachtet man ausschließlich die OECD-Länder, so erlaubt dies einen längerfristigen Vergleich und macht die Entwicklungen der letzten fünf Jahre sichtbar. Seit 1998 ist die absolute Zahl ausländischer Studierender im OECD-Gebiet um 34,2 Prozent angestiegen, dies entspricht einem durchschnittlichen Wachstum von 7,6 Prozent pro Jahr (Tab. C3.6).

... was einen Anstieg um 34 Prozent gegenüber 1998 darstellt.

Mehr als sieben von zehn Studierenden im Ausland konzentrieren sich auf nur fünf OECD-Länder.

Verteilung der ausländischen Studierenden nach Studienland

Die große Mehrzahl ausländischer Studierender im OECD-Gebiet und anderen OECD-Partnerländern, für die entsprechende Daten vorliegen, ist in einer relativ geringen Zahl von OECD-Ländern eingeschrieben. Mit 30 Prozent aller ausländischen Studierenden sind die Vereinigten Staaten das größte Aufnahmeland (in absoluten Zahlen), gefolgt vom Vereinigten Königreich und Deutschland (jeweils 12 Prozent), Australien (10 Prozent) sowie Frankreich (9 Prozent). Zusammen nehmen diese fünf Gastländer fast 73 Prozent aller ausländischen Studierenden auf (Abb. C3.2).

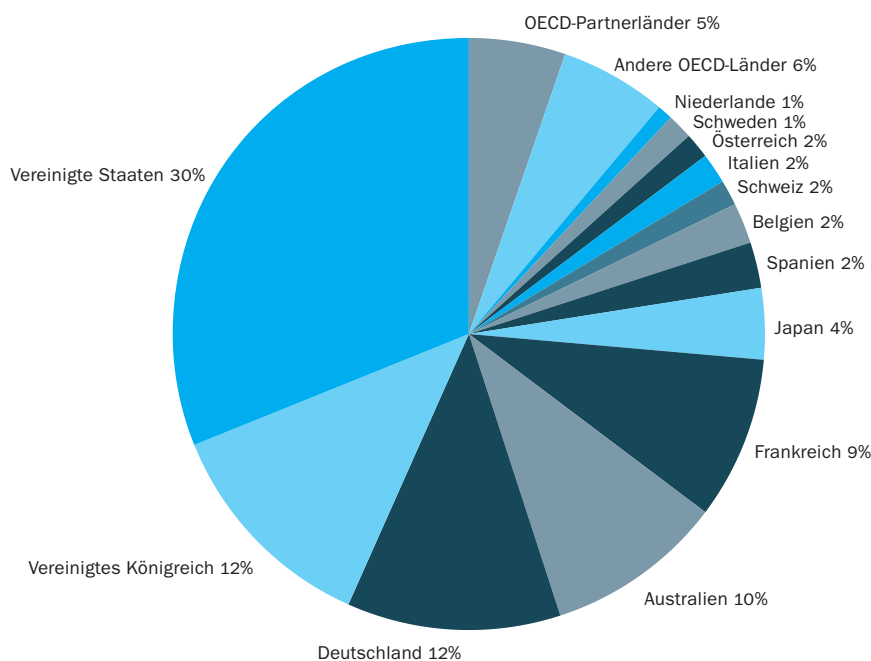
Bemerkenswert ist bei diesen fünf führenden Aufnahmeländern, dass Australien im Laufe eines Jahres seinen Anteil an allen Auslandsstudierenden um 2,1 Prozentpunkte gesteigert hat. Dies bedeutet in absoluten Zahlen einen Anstieg von fast 59.000 zusätzlichen ausländischen Studierenden (s. Indikator C3 in *Bildung auf einen Blick 2003*).

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.

Abbildung C3.2

Verteilung ausländischer Studierender im Tertiärbereich nach Zielland (2002)



Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

So ist beispielsweise Deutschland eines der aufnahmestärksten Gastländer, aber nur ungefähr 69 Prozent aller an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereich A eingeschriebenen 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.

Außerdem gehören zu den ausländischen Studierenden auch einige, die ein Fernstudium durchführen, sie sind im engsten Sinn des Wortes nicht als mobile Studierende zu bezeichnen. Insofern ist bei der Interpretation der Daten zu der Mobilität Studierender Vorsicht angebracht (zu der landespezifischen Definition und Erfassung von ausländischen Studierenden s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004).

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. Diese relativ neue Art des Bildungsangebots könnte den relativ starken Anstieg des Prozentsatzes (zwischen 50 und 70 Prozent) der zwischen 1998 und 2002 in Island, Norwegen und Schweden eingeschriebenen ausländischen Studierenden im Index erklären (Tab. C3.1).

Anteil der ausländischen Studierenden, nach Heimatländern

Anders als in früheren Jahren ist der Anstieg der Gesamtzahl der im Ausland Studierenden im Jahr 2002 mit einer Veränderung der geographischen Zusammensetzung der im Ausland Studierenden verbunden.

2002 stellten die asiatischen Studierenden mit 45 Prozent der Gesamtzahl die größte Gruppe der ausländischen Studierenden in denjenigen OECD-Ländern und -Partnerländern dar, die mit Daten vertreten sind. Ihnen folgen die Europäer (30 Prozent), darunter insbesondere EU-Bürger (19 Prozent). 11 Prozent aller im Ausland Studierenden kommen aus Afrika, während nur 6 Prozent aus Nordamerika kommen. Ganz am Ende der Liste folgt Südamerika mit weniger als 4 Prozent aller ausländischen Studierenden. Insgesamt stammen 38 Prozent aller in den mit Daten vertretenen OECD-Ländern und -Partnerländern eingeschriebenen ausländischen Studierenden aus einem OECD-Land (Tab. C3.2).

Die Entwicklung der geographischen Zusammensetzung der im Ausland Studierenden zeigt, dass die Mobilität unter den asiatischen Studierenden stärker zunimmt.

Zwischen 2001 und 2002 ist der Anteil der asiatischen Studierenden an den ausländischen Studierenden signifikant um 3 Prozentpunkte angestiegen. Dagegen ist der Anteil europäischer Studierender von 33 auf 30 Prozent der

Deutschland, Frankreich, Griechenland, Japan, Korea und die Türkei entsenden die meisten der im Ausland Studierenden aus OECD-Ländern, ...

...während unter den ausländischen Studierenden, die aus OECD-Partnerländern kommen, die Studierenden aus China, Indien und Südostasien am stärksten vertreten sind.

Gesamtzahl gesunken. Diese Entwicklung lässt vermuten, dass die Nachfrage nach einem Auslandsstudium in Asien schneller gewachsen ist als in Europa (s. Indikator C3 in *Bildung auf einen Blick 2003*).

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 4,4 und 3,3 Prozent aller ausländischen Studierenden den größten Anteil, gefolgt von den Studierenden aus Deutschland (3,0 Prozent), Frankreich (2,7 Prozent), Griechenland (2,6 Prozent) und der Türkei (2,5 Prozent). Zusammengenommen stellen diese Länder 19 Prozent aller eingeschriebenen ausländischen Studierenden in den OECD-Ländern und -Partnerländern, die Daten meldeten (Tab. C3.2).

Betrachtet man die ausländischen Studierenden, die aus OECD-Partnerländern stammen, so kommen die weitaus meisten aus China, mit 9,6 Prozent aller ausländischen Studierenden (ohne weitere 1,6 Prozent aus Hongkong). Die nächstgrößten Gruppen stellen Indien (4,7 Prozent), Marokko (2,7 Prozent), Malaysia (2,0 Prozent) und Indonesien (1,9 Prozent). Weitere 2,5 Prozent aller ausländischen Studierenden kommen aus Singapur oder Thailand in Südostasien. (Daten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004).

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 erfasst werden, dass man die Gesamtzahl der im Tertiärbereich aufgenommenen Studierenden und der Bürger, 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 fast 18 Prozent.

Australien und die Schweiz nehmen prozentual zur Gesamtzahl der Studierenden in ihrem Tertiärbereich den größten Prozentsatz ausländischer Studierender auf, mit mehr als 1 ausländischen Studierenden auf 6 eingeschriebene Studierende. Relativ gesehen ist der Anteil ausländischer Studierender mit 10 bis 13 Prozent der inländischen Einschreibungen auch in Belgien, Deutschland, Frankreich, Österreich und dem Vereinigten Königreich beachtlich. Dagegen bleibt der

Anteil ausländischer Studierender in Griechenland, 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 OECD-Partnerländer im Verhältnis zu ihrer Größe nur eine verschwindend geringe Zahl von ausländischen Studierenden auf. Ausnahmen hiervon bilden lediglich Jordanien und Malaysia, wo der Anteil ausländischer Studierender bei 2,7 bzw. 3,0 Prozent aller Studierenden liegt (Tab. C3.1).

In einigen OECD-Ländern ist der Anteil der ihre Bildungseinrichtungen besuchenden ausländischen Studierenden im Vergleich zu 1998 erheblich angestiegen. Diese Zunahme ist in Island, Korea, Norwegen, Schweden, Spanien und der Tschechischen Republik mit einem Index der Veränderung von ungefähr 150 oder darüber besonders auffallend.

Diese zunehmende Internationalisierung gilt auch für einige der im Verhältnis zu ihrer Größe wichtigsten Aufnahmeländer wie Australien (mit einem Index der Veränderung von 141), Deutschland (124) und vor allem Neuseeland. Hier ist der Anteil ausländischer Studierender von 3,7 auf 9,5 Prozent hochgeschwollen (ein Index von 259), womit Neuseeland jetzt zu den wichtigsten Ländern des internationalen Bildungsmarktes gehört.

Im Ausland Studierende im Verhältnis zur Gesamtzahl der Studierenden

Man kann anhand des Anteils der im Ausland studierenden Bürger eines Landes an der Gesamtzahl der Studierenden dieses Landes Schätzungen darüber anstellen, in welchem Ausmaß Studierende das Heimatland für ein Auslandsstudium verlassen. Diese Angabe bezieht sich lediglich auf die in anderen OECD-Ländern und -Partnerländern Studierenden, sofern diese Länder Daten gemeldet haben. Somit sind die Studierenden in Ländern, die keine Daten über ausländische Studierende zur Verfügung stellen, in Spalte 1 der Tabelle C1.3 nicht enthalten. Daher ist wahrscheinlich die Zahl der im Ausland eingeschriebenen 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 Studierende kein ganzes akademisches Jahr im Ausland verbringen. So verbringt beispielsweise die Mehrzahl der Studierenden, die aus den Vereinigten Staaten ins Ausland gehen, nur maximal ein halbes Jahr dort.

Das Verhältnis der im Ausland eingeschriebenen Studierenden zur Gesamtzahl der Studierenden im Heimatland schwankt sehr stark von unter 2 Prozent in den Vereinigten Staaten (0,2 Prozent), Australien (0,5 Prozent), Mexiko (0,9 Prozent) und dem Vereinigten Königreich (1,2 Prozent), Spanien (1,5 Prozent) und Japan (1,6 Prozent) bis zu ganzen 25 Prozent in Island und sogar 205 Prozent in Luxemburg (s. Tab. C 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, ist eine große Anzahl im Verhältnis zu den im Inland eingeschriebenen Studierenden im Ausland eingeschrieben.

Obwohl Australien, Deutschland und Neuseeland schon eine recht bedeutende Rolle spielen, werden sie ihre Position auf dem internationalen Bildungsmarkt möglicherweise noch weiter stärken.

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.

Bei den OECD-Partnerländern haben Simbabwe und Jamaika mit 9,8 bzw. 10,8 Prozent das höchste Verhältnis der im Ausland eingeschriebenen Studierenden zu den im Inland eingeschriebenen Studierenden.

Im Verhältnis zu ihrer Größe verzeichnen Australien, die Schweiz und das Vereinigte Königreich den stärksten Nettozugang an ausländischen Studierenden.

Saldo des internationalen Austauschs Studierender

Wenngleich über 544.000 Studierende mehr zum Studium in die Vereinigten Staaten reisen als es US-amerikanische Studierende im Ausland gibt, nehmen andere Länder im Verhältnis zur Größe ihres Tertiärbereichs 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 5,1 und 8,1 Prozent, (s. Tab. C3.1, Spalte 7). Umgekehrt verzeichnen Griechenland, Island, Norwegen und die Slowakische Republik mit 9,4, 22,1, 5,5 bzw. 7 Prozent der Gesamtbeteiligung im Tertiärbereich den relativ stärksten Nettoabgang von Studierenden. Der Saldo der Bewegungen der Studierenden berücksichtigt nur diejenigen, die aus einem OECD-Land oder -Partnerland kommen bzw. in einem solchen Land studieren, das Zahlenmaterial vorlegte. Der absolute Saldo der Länder, die eine erhebliche Zahl an Studierenden aus Ländern aufnehmen bzw. in Länder entsenden, die keine Angaben machten, könnte daher anders aussehen.

Eine Reihe von Push- und Pull-Faktoren können zur Erklärung der Charakteristika der Mobilität Studierender beitragen.

Angesichts der vielfältigen Vorteile, die ausländische Studierende ihren Gastländern bringen können, ist es nicht unwichtig herauszufinden, wie sich die Mobilität erhöhen lässt.

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 geografische 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 Hochschulbildung 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.

Ein erster direkter 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 am größten in denjenigen Gastländern, die gegenüber den ausländischen Studierenden eine Politik der Kostendeckung bei den Studiengebühren verfolgen, während in denjenigen Ländern, die von den aus-

ländischen Studierenden Unterrichts- bzw. Studiengebühren unterhalb der Selbstkosten für die Bereitstellung der Bildung verlangen, der Nettogewinn vom Ausmaß des Inlandskonsums der ausländischen Studierenden abhängt. In führenden Aufnahmeländern wie Australien und Neuseeland war der Export von Bildungsdienstleistungen 2000/2001 der dritt- bzw. viertgrößte Exportfaktor bei den Dienstleistungen, er machte in diesen Ländern 13,1 bzw. 8,1 Prozent der Gesamtexporte von Dienstleistungen aus (s. Kasten C3.1)

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 Nettoaufnahmeländer Größenvorteile, sie können ihr Angebot an Bildungsgängen erhöhen und/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 weiterführenden 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 (44,9 Prozent), Neuseeland (28,5 Prozent) und Korea (19,3 Prozent) und außerhalb des OECD-Raums gilt dies in noch größerem Ausmaß für Malaysia (63,9 Prozent).

Im Gegensatz dazu entscheidet sich in anderen Ländern ein großer Prozentsatz der ausländischen Studierenden für eine Einschreibung in den stark theoretisch ausgerichteten weiterführenden Forschungsprogrammen. Dies ist vor allem in Finnland (20 Prozent), Spanien (19,3 Prozent) und der Schweiz (18,3 Prozent) der Fall, was vermuten lässt, dass dort attraktive weiterführende Programme für interessierte ausländische Graduierte angeboten werden. In etwas geringerem Maße lässt sich diese Konzentration auch in Schweden (14,5 Prozent), der Tschechischen Republik (14,0 Prozent), Korea (13,1 Prozent) und dem Vereinigten Königreich (10 Prozent) beobachten. All diese Länder werden vermutlich von einem Technologietransfer durch diese hochqualifizierten ausländischen Studierenden profitieren. Darüber hinaus kann diese Spezialisierung auch zu steigenden Einnahmen aus den Studiengebühren pro ausländischem Studierenden in den Ländern führen, die von ausländischen Studierenden die Studiengebühren in voller Höhe verlangen (Tab. C3.4).

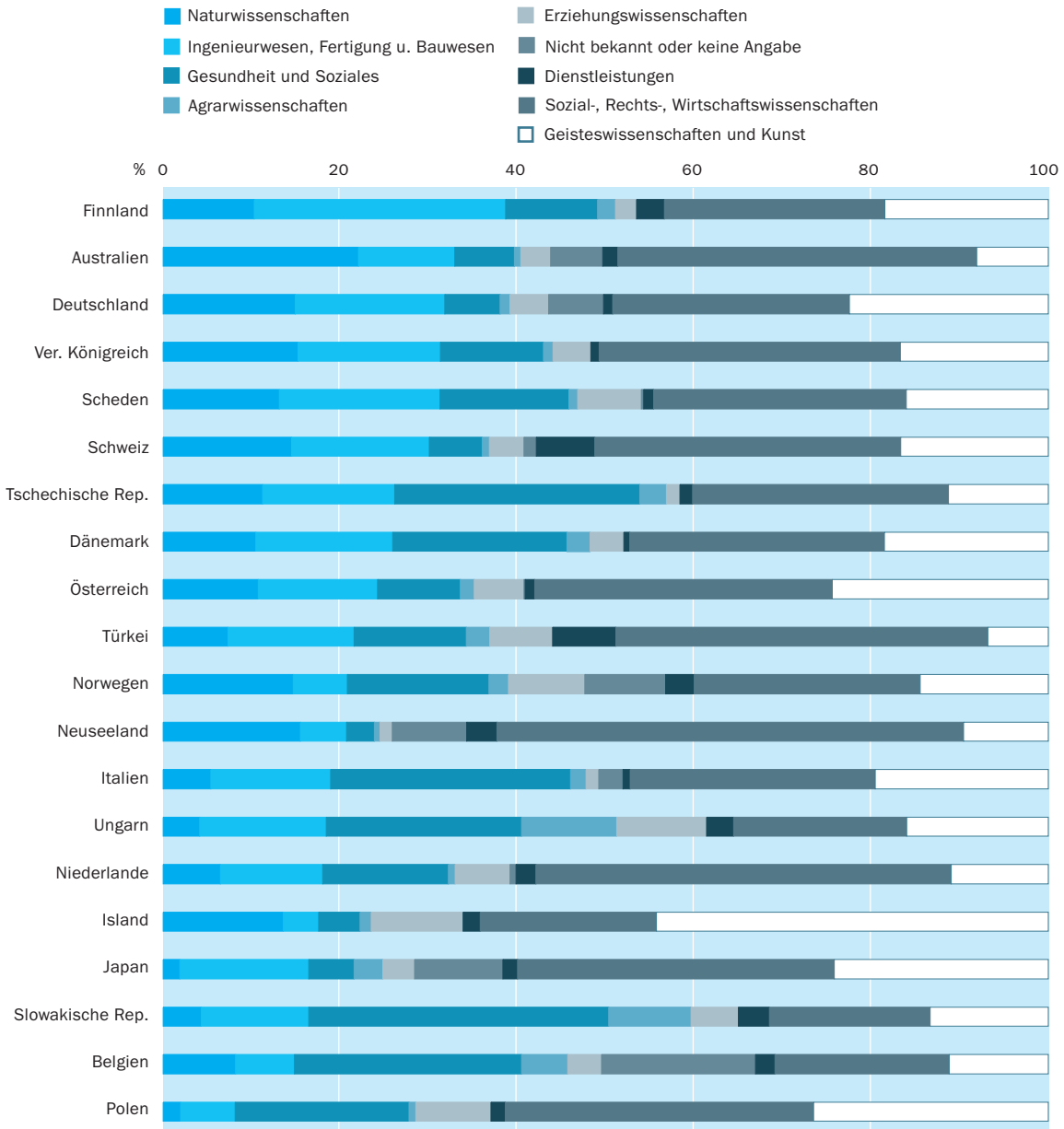
Die Zusammensetzung der aufgenommen ausländischen Studierenden ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich, was auf unterschiedliche Spezialisierungen im internationalen Bildungsmarkt schließen lässt.

Die Zusammensetzung aufgenommener ausländischer Studierender nach Studienbereichen lässt Interessenschwerpunkte erkennen.

In Australien wählt jeder fünfte ausländische Studierende (22,1 Prozent) ein naturwissenschaftlich ausgerichtetes Fach, in Japan dagegen weniger als einer von fünfzig (1,9 Prozent). In Neuseeland (15,5 Prozent), dem Vereinigten Königreich (15,3 Prozent), Deutschland (14,9 Prozent), Norwegen (14,7 Prozent), der Schweiz (14,5 Prozent), Island (13,6 Prozent) und Schweden (13,1 Prozent) ist ebenfalls ein großer Anteil der ausländischen Studierenden in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern eingeschrieben.

Abbildung C3.3

Verteilung ausländischer Studierender im Tertiärbereich nach Studienbereichen (2002)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils ausländischer Studierender, die in Naturwissenschaften, Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen eingeschrieben sind.

Quelle: OECD, Tabelle C3.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

C
3

Betrachtet man die naturwissenschaftlichen Disziplinen etwas allgemeiner, d. h. zählt man Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen zu den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern hinzu, erhält man ein etwas anderes Bild. Denn nun hat Finnland mit 38,7 Prozent den größten Anteil ausländischer Studierender in diesen Studienbereichen. Der Anteil der in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern oder dem Ingenieurwesen eingeschriebenen ausländischen Studierenden bleibt jedoch hoch in Australien (33,0 Prozent), Deutschland (31,8 Prozent), dem Vereinigten Königreich (31,4 Prozent), Schweden (31,2 Prozent) und der Schweiz (30,0 Prozent). Dagegen sind in Belgien, Polen, Japan und der Slowakischen Republik nur wenige ausländische Studierende in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern und dem Ingenieurwesen eingeschrieben (Abb. C3.3).

Bemerkenswert ist, dass die meisten Länder, in denen ein großer Anteil ausländischer Studierender in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern oder dem Ingenieurwesen eingeschrieben ist, Studiengänge in Englisch anbieten. Im Falle Deutschlands könnte der große Anteil ausländischer Studierender in den naturwissenschaftlichen Disziplinen auch ein Ergebnis der traditionellen Stärke des Landes in diesen Bereichen sein.

In den nicht-angelsächsischen Ländern ist dagegen ein großer Anteil der ausländischen Studierenden in den Geisteswissenschaften und Kunst eingeschrieben, was angesichts der Inhalte dieser Bildungsgänge nicht überrascht. Geisteswissenschaften und Kunst werden tatsächlich von 44,3 Prozent der ausländischen Studierenden in Island bevorzugt und von etwa jedem vierten ausländischen Studierenden in Polen (26,5 Prozent), Österreich (24,4 Prozent), Japan (24,2 Prozent) und Deutschland (22,5 Prozent).

Studiengänge im Bereich Sozial-, Wirtschaft- und Rechtswissenschaften sind ebenfalls für eine große Anzahl ausländischer Studierender attraktiv. In Neuseeland und den Niederlanden sind etwa die Hälfte der ausländischen Studierenden in diesen Bereichen eingeschrieben (52,7 bzw. 46,9 Prozent). Auch in der Türkei (42,0 Prozent), Australien (40,6 Prozent) und Japan (35,8 Prozent) entscheidet sich ein hoher Prozentsatz der ausländischen Studierenden für die Sozial-, Wirtschaft- und Rechtswissenschaften.

Bei den Studiengängen im Bereich Gesundheit und Soziales hängt die Lage sehr stark von staatlichen Maßnahmen zur Anerkennung von medizinischen Abschlüssen ab. Bildungsgänge im Bereich Gesundheit und Soziales in Ländern der EU und (zum Erhebungszeitpunkt noch) Beitrittsländern sind für viele ausländische Studierende sehr attraktiv. Das gilt besonders für die Slowakische Republik (33,9 Prozent der ausländischen Studierenden), die Tschechische Republik (27,7 Prozent), Italien (27,1 Prozent), Belgien (25,6 Prozent) und Ungarn (22,1 Prozent). Dies steht in engem Zusammenhang mit den Zugangsbeschränkungen, die in vielen europäischen Ländern das inländische Angebot an Bildungsgängen im medizinischen Bereich beschränken. Diese führen zu einer gesteigerten Bildungsnachfrage in anderen EU-Staaten, um diese Zulassungsbeschränkungen zu umgehen, und die Tatsache zu nutzen, dass innerhalb der EU-Staaten medizinische Abschlüsse gemäß der entsprechenden EU-Richtlinie automatisch anerkannt werden.

Ganz allgemein lässt die Konzentration ausländischer Studierender in bestimmten Fachbereichen des jeweiligen Gastlandes attraktive Bildungsangebote erkennen, die zahlreiche ausländische Studierende anziehen. Diese Anziehungskraft beruht auf mehreren Faktoren sowohl beim Angebot als auch bei der Nachfrage.

Auf der Angebotsseite bieten einige Gastländer ‚Kompetenz-Center‘ bzw. traditionelle wissenschaftliche Fachgebiete, die Studierende aus anderen Ländern in großer Zahl anziehen (z. B. Finnland und Deutschland bei den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern und im Ingenieurwesen). Bei Geisteswissenschaften und Kunst haben einige Länder bei bestimmten Bildungsangeboten ebenfalls ein Art natürliches Monopol. Dies gilt ganz besonders für linguistische und kulturelle Studien, (z. B. Deutschland, Österreich, Island, Japan).

Auf der Nachfrageseite können bestimmte Merkmale der ausländischen Studierenden erklären, weshalb sie sich auf bestimmte Studienbereiche konzentrieren. Studierende in wissenschaftlich ausgerichteten Fächern beherrschen in der Regel seltener mehrere Fremdsprachen, weshalb sie möglicherweise häufiger in Ländern studieren, die Studiengänge in Englisch anbieten, und seltener in Japan. Ebenso kann die Nachfrage vieler asiatischer Studierender nach einer betriebswirtschaftlichen Ausbildung erklären, weshalb die Anzahl ausländischer Studierender im Bereich Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften im nahegelegenen Australien und Neuseeland so hoch ist. Und schließlich führen die EU-Bestimmungen zur Anerkennung von medizinischen Abschlüssen zur großen Anzahl ausländischer Studierender im Bereich Gesundheit und Soziales in EU-Staaten.

Definitionen und angewandte Methodik

Studierende gelten als ausländische Studierende, wenn sie nicht Staatsangehörige des Landes sind, für das die Daten erhoben werden. Diese Klassifikation ist zwar pragmatisch und operational, kann jedoch aufgrund der unterschiedlichen nationalen Politiken 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, zu hoch angesetzt. 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/eag2004).

Die Daten über ausländische Studierende wurden von den Gastländern 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 sämtliche OECD-

Die Daten beziehen sich auf das akademische Jahr 2001/2002 und beruhen auf der alljährlich von der OECD durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (s. Anhang 3).

Länder mit Ausnahme von Kanada, Luxemburg und Portugal sowie die folgenden OECD-Partnerländer erfasst: Argentinien, Chile, Indien, Indonesien, Jordanien, Malaysia, die Philippinen, die Russische Föderation, Thailand und Tunesien. 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 OECD-Partnerländern studieren. Daher ist bei allen Aussagen über die Zahl Studierender, die ein Auslandsstudium absolvieren, deren tatsächliche Zahl zu niedrig angesetzt. Dies gilt insbesondere für Länder, die viele Studierende in Länder, die keine Zahlen vorlegen, entsenden.

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).

Tabelle C3.1 zeigt 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 Zahl 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.

Die Tabellen C3.2, C3.4 und C3.5 zeigen die Aufteilung der in einem Bildungssystem eingeschriebenen ausländischen Studierenden nach deren jeweiligem

Herkunftsland (Tab. C3.2), nach Bildungsbereich und Art des Studiums (Tab. C3.4) und nach dem Bildungsbereich, in dem sie eingeschrieben sind (Tab. C3.5).

Tabelle C3.3 zeigt die Aufteilung der im Ausland Studierenden eines jeden Landes nach Studienland. Wie oben erwähnt, umfasst die als Nenner verwendete Zahl für die Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden nur die Studierenden, die in Ländern eingeschrieben sind, die Daten gemeldet haben. Daher können die sich daraus ergebenden Verhältnisse verzerrt sein und für die Länder zu hoch angesetzt sein, die eine große Anzahl Studierender in Länder entsenden, die keine Daten melden.

Tabelle C3.6 zeigt Entwicklungen der absoluten Zahl ausländischer Studierender, die OECD-Länder und -Partnerländer meldeten, und Index-Veränderungen zwischen 1998 und 2002 sowie zwischen 2001 und 2002. Es ist zu berücksichtigen, dass diese Zahlen auf der Zahl der ausländischen Studierenden beruht, die in Ländern eingeschrieben sind, die Daten an die OECD melden. Die Anzahl dieser Länder hat sich im Laufe der Zeit erhöht, daher sind die Zahlen nicht unbedingt vergleichbar und nur mit Vorsicht zu interpretieren.

Tabelle C3.1

Austausch von Studierenden im Tertiärbereich (2002)

Eingeschriebene ausländische Studierende als Prozentsatz aller Studierenden (aus- und inländische), und Austausch von Studierenden als Prozentsatz der Gesamtstudierendenzahl

Bedeutung der Spalte (1): 12,7 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich in Österreich sind ausländische Studierende (aus der ganzen Welt).

Bedeutung der Spalte (4): In Australien sind 3,1-mal mehr ausländische Studierende eingeschrieben als im OECD-Durchschnitt, während in Finnland der Anteil ausländischer Studierender das 0,4-fache des OECD-Durchschnitts beträgt.

Bedeutung der Spalte (5): Ausländische Studierende aus anderen Ländern, die Angaben zu ausländischen Studierenden machen, stellen in Österreich 8,9 Prozent aller Studierenden im Tertiärbereich.

Bedeutung der Spalte (6): 5,5 Prozent aller Studierenden im Tertiärbereich in Österreich 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 inländisch)			Index der Intensität ¹ der Aufnahme ausländischer Studierender im Verhältnis zum OECD-Referenzgebiet	Austausch mit Studierenden aus anderen Ländern ² , die Angaben zu ausl. Studierenden machen (im Verhältnis zur Gesamtzahl der Studierenden im Tertiärbereich)			Ausländische Studierende nach Geschlecht	
	2002	1998	Index der Veränderung (1998=100)		Aufnahme Studierender aus anderen Ländern, die Angaben zu ausl. Studierenden machen	Studierende des jeweiligen Landes, die in einem anderen Land, das Angaben zu ausl. Studierenden macht, eingeschrieben sind	Netto-Aufnahme Studierender aus Ländern, die Angaben zu ausl. Studierenden machen	% Männer	% Frauen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	17,7	12,6	141	3,1	8,6	0,5	8,1	52,7	47,3
Österreich	12,7	11,5	111	2,2	8,9	5,5	3,5	48,2	51,8
Belgien	11,0	m	m	1,9	6,2	2,8	3,3	50,5	49,5
Kanada	m	2,8	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	3,4	1,9	181	0,6	2,1	2,1	n	52,6	47,4
Dänemark	7,4	6,0	123	1,3	3,0	3,3	-0,4	45,2	54,8
Finnland	2,4	1,7	138	0,4	1,2	3,5	-2,3	55,1	44,9
Frankreich	10,0	7,7	130	1,8	2,4	2,5	-0,1	m	m
Deutschland ³	10,1	8,2	124	1,8	5,6	2,6	3,0	51,2	48,8
Griechenland ⁴	1,6	m	m	0,3	0,1	9,5	-9,4	m	m
Ungarn	3,3	2,6	128	0,6	1,3	2,2	-0,9	54,4	45,6
Island	4,1	2,4	170	0,7	3,3	25,4	-22,1	36,4	63,6
Irland	5,2	4,8	108	0,9	3,8	8,6	-4,8	47,9	52,1
Italien	1,5	1,2	124	0,3	0,7	2,2	-1,5	43,9	56,1
Japan	1,9	1,4	134	0,3	0,7	1,6	-0,9	53,2	46,8
Korea	0,2	0,1	160	n	n	2,6	-2,6	55,0	45,0
Luxemburg	m	30,5	m	m	m	204,8	m	m	m
Mexiko	0,1	m	m	n	n	0,9	-0,8	m	m
Niederlande ³	3,7	m	m	0,6	2,3	2,3	n	48,8	51,2
Neuseeland	9,5	3,7	259	1,7	3,2	3,9	-0,7	49,5	50,5
Norwegen	4,8	3,2	152	0,8	2,6	8,0	-5,5	44,4	55,6
Polen ³	0,4	0,5	85	0,1	0,1	1,2	-1,1	46,1	53,6
Portugal	m	m	m	m	m	2,8	m	m	m
Slowakische Rep.	1,1	m	m	0,2	0,4	7,4	-7,0	59,0	41,0
Spanien	2,4	1,7	147	0,4	1,6	1,5	0,1	43,9	56,1
Schweden	7,5	4,5	167	1,0	4,6	4,0	0,6	43,8	56,2
Schweiz	17,2	15,9	108	3,0	12,3	4,8	7,5	56,6	43,4
Türkei ³	1,0	1,3	74	0,2	0,2	2,8	-2,7	71,6	28,4
Ver. Königreich	10,1	10,8	94	1,8	6,3	1,2	5,1	51,5	48,5
Vereinigte Staaten	3,7	3,2	113	0,6	1,9	0,2	1,6	56,2	43,8
Ländermittel	5,7	5,8		1,0	3,3	4,1		50,7	49,3
OECD-Partnerländer									
Argentinien ^{3,6,7}	0,2	m	m	n	n	0,4	-0,3	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	0,5	m	m	m
Chile	0,9	m	m	0,2	0,4	1,0	-0,6	m	m
China	m	m	m	m	m	1,4	m	m	m
Indien ⁷	0,1	m	m	n	n	0,9	-0,9	m	m
Indonesien	n	m	m	n	n	1,1	-1,1	m	m
Israel	m	m	m	m	m	2,8	m	m	m
Jamaika	m	m	m	m	m	10,8	m	m	m
Jordanien ^{4,7}	2,7	m	m	0,5	0,1	3,5	-3,4	m	m
Malaysia ⁷	3,0	m	m	0,5	1,2	6,8	-5,5	m	m
Paraguay	m	m	m	m	m	1,1	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	1,0	m	m	m
Philippinen	0,1	m	m	n	0,1	0,2	-0,2	m	m
Russische Föd. ³	0,9	m	m	0,2	n	0,3	-0,3	m	m
Thailand ⁸	0,2	m	m	n	n	1,0	-1,0	m	m
Tunesien	1,1	m	m	0,2	n	4,7	-4,7	m	m
Uruguay	m	m	m	m	m	1,5	m	m	m
Simbabwe	m	m	m	m	m	9,8	m	m	m

1. Der Index 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.

2. Die Daten in Spalten (5) und (7) zeigen nicht den weltweiten Austausch von Studierenden. Der Erhebungsbereich ist auf diejenigen in der Tabelle aufgeführten OECD-Länder und -Partnerländer beschränkt, die Angaben für Spalte (1) gemacht haben. Daher sind die Daten nicht mit denen in Spalte (1) vergleichbar.

3. Ohne weiterführende Forschungsprogramme. 4. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 5. Ländermittel ohne Luxemburg. 6. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich A. 7. Referenzjahr 2001. 8. Die Zahl ausländischer Studierender ist signifikant zu niedrig angesetzt. Einzelheiten s. Anhang 3.

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C3.2

Ausländische Studierende im Tertiärbereich nach dem Heimatland (2002)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen ausländischen Studierenden nach ihrem Heimatland als Prozentsatz aller ausländischen Studierenden im Zielland (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt für jedes Land den Anteil der ausländischen Studierenden im Tertiärbereich, die Staatsbürger eines bestimmten Heimatlandes sind.

Bedeutung der Spalte (3): 28,5 Prozent der ausländischen Studierenden in Belgien sind französische Staatsbürger, 6,6 Prozent niederländische Staatsbürger, etc.

Bedeutung der Zeile (1): 0,2 Prozent der ausländischen Studierenden des Tertiärbereichs in Dänemark sind australische Staatsbürger, 0,7 Prozent der ausländischen Studierenden des Tertiärbereichs in Irland sind australische Staatsbürger, etc.

Heimatland	Zielland																		
	Austra- lien	Öster- reich	Belgien	Tsche- chische Rep.	Däne- mark	Finnland	Frank- reich	Deuts- chland	Griechen- land	Ungarn	Island	Irland	Italien	Japan	Korea	Mexiko	Nieder- lande	Neusee- land	Norwe- gen
OECD-Länder																			
Australien	a	0,1	n	n	0,2	0,3	0,1	0,1	n	n	n	0,7	0,1	0,4	0,3	x(Oc)	0,2	n	0,2
Österreich	0,1	a	0,1	0,1	0,2	0,4	0,2	3,2	n	0,2	2,1	0,4	0,3	n	n	x(Eu)	0,6	0,1	0,3
Belgien	0,1	0,3	a	n	0,2	0,4	1,2	0,5	0,1	n	0,2	0,8	0,4	0,1	n	x(Eu)	10,0	n	0,2
Kanada	1,4	0,1	0,2	0,3	0,4	1,0	0,6	0,2	n	0,6	2,3	2,3	0,2	0,3	0,8	1,1	0,3	0,8	0,5
Tschechische Republik	0,1	1,4	0,1	a	0,2	0,6	0,3	0,9	4,3	0,1	0,8	0,2	0,3	n	0,1	x(Eu)	0,3	0,1	0,4
Dänemark	0,2	0,3	0,1	n	a	0,7	0,2	0,3	n	n	11,4	0,2	0,1	n	n	x(Eu)	0,4	0,2	8,8
Finnland	0,1	0,6	0,5	0,1	0,7	a	0,2	0,5	0,1	0,1	9,5	1,0	0,2	n	n	x(Eu)	0,6	0,1	2,9
Frankreich	0,3	1,2	28,5	0,1	0,8	1,7	a	3,0	0,1	0,1	4,2	6,0	1,7	0,3	n	x(Eu)	2,1	0,5	1,4
Deutschland	1,1	18,1	1,2	0,5	4,1	3,7	3,2	a	0,3	4,4	10,4	5,4	3,1	0,4	0,4	x(Eu)	22,2	2,4	4,7
Griechenland	n	0,9	1,6	3,0	0,2	0,5	1,4	3,6	a	2,7	n	0,5	26,7	n	n	x(Eu)	0,7	n	0,1
Ungarn	n	4,2	0,2	0,1	0,2	1,6	0,3	1,4	0,1	a	n	n	0,4	0,1	0,1	x(Eu)	0,5	n	0,3
Island	n	0,1	n	n	5,5	0,4	n	0,1	n	0,1	a	0,1	0,1	n	n	x(Eu)	0,1	n	2,8
Irland	0,3	0,1	0,1	0,1	0,3	0,4	0,3	0,2	n	n	n	a	n	n	n	x(Eu)	0,2	n	0,3
Italien	0,2	21,1	7,1	n	0,7	1,3	2,3	3,6	0,2	0,1	3,0	1,6	a	0,1	n	x(Eu)	1,7	n	0,7
Japan	1,8	0,9	0,4	0,1	0,3	1,2	0,9	1,1	0,1	0,1	1,5	0,4	0,4	a	14,5	x(As)	0,4	2,8	0,3
Korea	2,2	1,1	0,2	0,1	n	0,4	1,1	2,4	n	0,2	n	0,1	0,3	25,2	a	x(As)	0,4	4,4	0,1
Luxemburg	n	0,9	3,5	x(ns)	n	n	0,9	0,8	n	n	n	0,1	0,1	n	n	x(Eu)	0,1	n	n
Mexiko	0,2	0,2	0,2	n	0,2	0,3	0,7	0,3	n	n	0,4	0,1	0,2	0,1	0,1	a	0,1	0,1	0,3
Niederlande	0,3	0,4	6,6	n	0,7	0,7	0,3	0,8	n	n	1,3	0,6	0,2	0,1	n	x(Eu)	a	0,1	1,5
Neuseeland	3,1	n	n	n	0,1	0,1	n	n	n	n	0,4	0,1	n	0,1	0,2	x(Oc)	n	a	0,1
Norwegen	2,1	0,2	0,1	0,6	10,0	0,9	0,2	0,4	n	4,7	7,4	1,8	0,1	n	n	x(Eu)	0,5	1,0	a
Polen	0,1	3,4	0,7	0,9	2,0	1,2	1,4	5,4	0,3	1,1	2,5	0,5	1,8	0,1	0,1	x(Eu)	1,3	n	0,9
Portugal	n	0,1	1,7	0,2	0,2	0,3	1,6	0,9	n	n	0,2	0,1	0,1	n	n	x(Eu)	0,8	0,1	0,3
Slowakische Republik	0,1	4,3	0,1	50,4	0,1	0,3	0,2	0,6	n	17,6	0,4	n	0,3	n	n	x(Eu)	0,1	n	0,1
Spanien	0,1	1,1	3,2	n	0,7	1,6	2,0	2,7	n	0,1	4,7	2,7	0,6	0,1	0,1	x(Eu)	5,4	0,1	0,6
Schweden	0,9	0,7	0,2	0,5	5,1	8,6	0,4	0,4	0,1	0,7	7,4	0,8	0,3	0,1	0,1	x(Eu)	0,6	0,9	10,7
Schweiz	0,1	0,8	0,3	n	0,3	0,6	0,7	0,9	n	0,1	1,3	0,2	2,8	n	n	x(Eu)	0,4	0,1	0,5
Türkei	0,2	5,4	1,0	n	1,0	0,7	1,3	12,4	0,4	0,6	0,2	n	0,4	0,1	0,3	x(As)	4,8	n	0,4
Vereinigtes Königreich	3,3	0,6	0,6	2,4	2,8	2,1	1,5	1,0	n	0,3	2,3	21,3	0,4	0,5	0,2	x(Eu)	3,3	1,1	3,7
Vereinigte Staaten	5,0	1,1	0,5	0,6	1,5	2,6	1,5	1,6	0,3	2,1	5,9	19,2	0,7	1,5	4,0	43,9	1,3	4,1	3,3
OECD-Partnerländer																			
Argentinien	0,1	0,1	0,1	x(ns)	0,1	0,2	0,4	0,2	n	n	0,2	0,1	0,5	0,1	0,1	x(SA)	0,1	0,1	n
Brasilien	0,2	0,2	0,4	n	0,4	0,4	0,9	0,7	n	n	0,2	n	0,9	0,5	0,1	x(SA)	0,3	0,1	0,3
Chile	0,1	0,1	0,3	n	0,1	0,2	0,2	0,2	n	n	n	n	0,3	0,1	0,1	x(SA)	0,2	0,2	0,6
China	9,7	1,4	2,0	0,1	2,6	15,2	3,3	6,4	0,2	0,5	2,1	1,7	0,4	55,0	48,6	x(As)	4,3	47,9	2,5
Ägypten	0,1	0,5	0,2	0,1	0,1	0,2	0,5	0,6	0,3	0,1	n	0,1	0,3	0,3	n	x(Af)	0,1	n	0,1
Indien	5,3	0,3	0,3	0,4	0,2	0,8	0,2	1,0	n	0,5	0,2	1,2	0,5	0,3	1,0	x(As)	0,3	5,4	1,2
Indonesien	7,6	0,1	0,2	n	0,1	0,3	0,1	1,0	n	n	0,2	0,1	n	1,7	0,8	x(As)	3,0	2,1	0,1
Jamaika	n	n	n	x(ns)	n	n	n	n	n	n	n	n	m	n	n	x(NA)	n	n	n
Jordanien	0,2	0,2	n	0,3	n	0,1	0,1	0,5	0,7	0,2	0,4	0,2	0,4	n	n	x(As)	n	n	0,1
Malaysia	9,8	n	n	n	n	0,2	0,1	0,1	n	n	n	5,6	n	2,2	0,9	x(As)	0,1	5,0	0,1
Paraguay	n	n	n	0,1	n	n	n	n	n	n	n	n	n	0,1	0,3	x(SA)	n	n	n
Peru	n	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,2	0,4	n	n	n	0,1	1,2	0,2	n	x(SA)	0,1	0,1	0,2
Philippinen	0,5	n	0,1	n	0,2	0,4	n	0,1	n	n	0,6	n	0,1	0,6	1,0	x(As)	0,2	0,3	0,2
Russische Föderation	0,3	0,9	0,7	2,1	1,3	13,5	1,2	4,1	0,9	1,8	2,3	0,6	0,8	0,4	2,0	x(Eu)	1,4	0,3	4,8
Sri Lanka	1,5	n	n	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	n	n	n	0,1	n	0,5	0,1	x(As)	0,1	0,6	1,0
Thailand	2,8	0,1	0,1	n	0,3	0,3	0,2	0,3	n	n	n	0,1	n	1,7	0,1	x(As)	0,1	1,9	0,2
Tunesien	n	0,1	0,7	n	n	0,1	4,7	0,7	n	n	0,2	n	0,4	0,1	n	x(Af)	0,1	n	0,1
Uruguay	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	x(SA)	n	0,1	n
Simbabwe	0,4	n	n	0,1	0,1	n	n	n	n	n	n	0,1	n	n	n	x(Af)	n	0,1	0,2
Gesamt: OECD-Länder und OECD-Partnerländer																			
Gesamt: Afrika	3,5	2,2	28,8	2,3	2,9	11,3	53,3	9,5	2,1	1,4	1,9	5,4	7,7	1,0	1,3	1,0	14,2	1,1	8,2
Gesamt: Asien	66,7	12,7	7,0	8,4	8,3	25,8	13,9	34,5	85,9	15,1	6,8	24,9	10,4	92,2	88,6	1,4	20,1	78,4	11,6
Gesamt: Europa	10,4	82,2	59,7	66,4	44,5	55,0	25,6	50,5	11,4	80,6	80,1	46,6	72,5	2,9	3,7	5,9	57,0	7,4	54,6
Gesamt: Nordamerika	6,7	1,5	1,2	1,0	2,2	4,3	3,5	2,5	0,3	2,7	9,1	22,0	1,8	2,1	5,1	71,5	1,9	5,2	4,4
Gesamt: Ozeanien	4,4	0,1	n	n	0,3	0,5	0,1	0,2	n	n	0,4	0,8	0,1	0,6	0,5	0,1	0,2	7,4	0,3
Gesamt: Südamerika	0,9	0,9	1,8	0,8	0,9	1,2	2,9	2,1	0,1	0,2	1,3	0,4	4,7	1,1	0,7	20,1	5,9	0,7	1,6
Nicht spezifiziert	7,4	0,4	1,5	21,0	40,9	2,0	0,7	0,8	n	n	0,4	n	2,9	n	n	n	0,5	n	19,2
Gesamt: Alle Heimatländer zusammen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Hinweis: x bedeutet, dass die Daten in den Gesamtzahlen für Afrika (x(Af)), Asien (x(As)), Europa (x(Eu)), Nordamerika (x(NA)), Ozeanien (x(Oc)), Südamerika (x(SA)) oder nicht spezifiziertes Heimatland (x(ns)) enthalten sind.

1. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C3.2 (Forts.)

Ausländische Studierende im Tertiärbereich nach dem Heimatland (2002)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen ausländischen Studierenden nach ihrem Heimatland als Prozentsatz aller ausländischen Studierenden im Zielland (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt für jedes Land den Anteil der ausländischen Studierenden im Tertiärbereich, die Staatsbürger eines bestimmten Heimatlandes sind.

Bedeutung der Spalte (3): 28,5 Prozent der ausländischen Studierenden in Belgien sind französische Staatsbürger, 6,6 Prozent niederländische Staatsbürger, etc.

Bedeutung der Zeile (1): 0,2 Prozent der ausländischen Studierenden des Tertiärbereichs in Dänemark sind australische Staatsbürger, 0,7 Prozent der ausländischen Studierenden des Tertiärbereichs in Irland sind australische Staatsbürger, etc.

Heimatland	Zielland																		
	Polen	Slowakische Republik	Spanien	Schweden	Schweiz	Türkei	Ver. Königreich	Ver. einigte Staaten	Argentinien	Chile	Indien	Indonesien	Jordanien	Malaysia	Philippinen	Russische Föderation	Thailand	Tunesien	Alle Länder, die Daten angeben
OECD-Länder																			
Australien	0,1	n	0,1	0,7	0,2	0,1	0,6	0,5	n	0,5	0,2	5,6	n	0,1	0,4	m	0,2	n	0,3
Österreich	0,2	0,2	1,4	1,3	2,8	0,1	0,6	0,2	n	0,2	n	n	0,1	n	n	m	n	n	0,6
Belgien	n	n	2,9	0,7	0,9	n	1,0	0,2	n	0,2	n	0,3	n	n	0,1	m	n	n	0,6
Kanada	1,6	0,5	0,1	1,2	0,7	0,1	1,4	4,5	n	1,0	0,9	n	0,2	n	1,0	m	0,3	n	1,9
Tschechische Republik	3,1	18,6	0,5	0,5	0,5	n	0,2	0,2	n	0,1	n	n	n	n	n	m	n	n	0,3
Dänemark	0,2	n	0,7	3,2	0,3	n	0,7	0,2	n	0,3	n	0,3	n	n	n	m	0,3	n	0,3
Finnland	0,1	n	0,8	12,5	0,3	n	1,0	0,1	n	0,2	n	0,5	n	n	n	m	n	n	0,5
Frankreich	0,2	0,1	11,9	4,0	10,5	0,1	5,3	1,3	n	2,9	0,3	1,9	n	0,1	n	m	0,5	n	2,7
Deutschland	1,8	0,4	10,0	7,8	20,7	0,6	5,5	1,6	n	3,6	0,2	4,0	n	0,1	0,1	m	0,3	n	3,0
Griechenland	0,5	10,8	0,8	0,9	0,9	8,0	11,1	0,4	n	n	0,1	n	n	n	n	m	n	n	2,6
Ungarn	0,9	1,1	0,4	0,7	0,6	n	0,2	0,2	n	n	n	0,8	n	n	n	m	n	n	0,4
Island	m	n	0,1	1,3	n	n	0,1	0,2	n	n	n	n	n	n	n	m	n	n	0,2
Irland	n	n	0,8	0,5	0,1	n	5,2	0,2	n	n	n	n	n	n	n	m	n	n	0,8
Italien	0,3	0,1	12,8	2,3	14,6	0,1	2,5	0,6	n	0,7	0,2	n	n	n	n	m	n	n	2,2
Japan	0,2	0,2	0,2	0,6	0,8	0,1	2,5	8,0	n	0,6	0,6	41,1	n	1,1	1,0	m	2,1	n	3,3
Korea	0,1	n	0,1	0,2	0,5	0,1	1,0	8,4	n	0,8	1,2	21,2	n	2,1	22,5	m	1,9	n	4,4
Luxemburg	m	n	n	n	0,8	n	0,3	n	n	n	n	n	n	n	n	m	n	n	0,3
Mexiko	0,1	n	3,5	0,4	0,3	n	0,6	2,1	n	1,9	n	n	n	n	n	m	n	n	1,0
Niederlande	0,1	n	2,1	2,0	0,9	n	1,0	0,3	n	0,2	0,1	1,9	n	n	n	m	0,4	n	0,6
Neuseeland	m	n	n	0,1	n	n	0,2	0,2	n	n	0,1	1,6	n	n	0,1	m	0,1	n	0,4
Norwegen	5,2	0,5	0,6	4,6	0,4	n	1,6	0,4	n	0,4	n	n	0,2	n	0,2	m	0,3	n	0,8
Polen	a	1,3	1,2	2,8	1,3	n	0,3	0,4	n	0,1	0,2	n	n	n	n	m	n	n	1,2
Portugal	0,1	n	4,0	0,4	1,6	n	1,0	0,2	n	0,1	n	n	n	n	0,1	m	n	n	0,6
Slowakische Republik	1,5	a	0,2	0,1	0,4	n	0,1	0,1	n	n	n	n	n	n	n	m	n	n	0,6
Spanien	0,2	0,1	a	2,9	5,1	n	3,2	0,7	n	1,8	0,1	n	0,1	n	n	m	n	n	1,4
Schweden	1,3	0,1	1,0	a	0,8	n	1,7	0,7	n	1,7	n	0,5	0,3	n	0,1	m	0,3	n	0,8
Schweiz	n	n	0,5	0,6	a	n	0,6	0,3	n	0,4	0,1	n	n	n	n	m	n	n	0,4
Türkei	n	0,2	n	0,5	2,1	a	0,6	2,1	n	n	n	1,9	n	n	0,2	m	0,7	n	2,5
Vereinigtes Königreich	0,4	0,3	5,0	2,8	1,0	0,7	a	1,4	n	0,8	0,7	3,2	0,3	0,2	0,7	m	0,6	n	1,5
Vereinigte Staaten	5,9	0,3	1,2	3,2	1,2	0,2	5,4	a	n	17,7	3,2	6,9	0,7	4,5	16,3	m	3,4	n	2,0
OECD-Partnerländer																			
Argentinien	n	n	2,9	0,2	0,3	n	0,2	0,6	a	9,1	n	n	n	n	n	m	n	n	0,4
Brasilien	0,4	0,2	2,7	0,3	0,8	n	0,4	1,5	5,9	3,9	n	n	n	n	n	m	n	n	0,9
Chile	n	0,1	1,9	0,9	0,3	n	0,1	0,3	21,6	n	n	n	n	n	n	m	n	n	0,3
China	0,5	0,1	0,5	2,3	1,6	0,5	7,7	10,8	n	0,9	0,3	0,5	n	29,4	25,8	m	23,1	n	9,6
Ägypten	n	1,2	0,1	0,1	0,2	0,3	0,3	0,4	n	n	0,1	n	0,9	0,1	0,1	m	n	n	0,3
Indien	0,3	0,4	0,1	0,4	0,6	n	2,6	11,5	n	0,2	a	0,3	0,3	3,0	3,1	m	2,5	n	4,7
Indonesien	0,1	n	n	0,1	0,2	n	0,4	2,0	n	n	1,2	a	0,3	28,4	3,6	m	0,6	n	1,9
Jamaika	m	n	n	n	n	n	0,2	0,7	n	0,1	n	n	n	n	n	m	n	n	0,3
Jordanien	0,6	0,7	0,1	0,1	1,2	0,3	0,4	n	n	0,7	0,3	n	0,9	n	n	m	n	n	0,3
Malaysia	n	n	n	0,1	n	n	4,0	1,3	n	1,9	n	n	n	n	0,5	m	1,4	n	2,0
Paraguay	n	n	0,1	n	n	n	n	0,1	11,2	1,0	n	n	n	n	0,1	m	n	n	0,1
Peru	0,1	0,1	2,4	0,2	0,6	n	0,1	0,5	10,3	15,6	n	n	n	n	n	m	n	n	0,4
Philippinen	0,1	n	0,1	0,1	0,1	n	0,1	0,6	n	n	n	0,5	0,3	0,2	a	m	0,9	n	0,3
Russische Föderation	3,9	2,9	0,3	2,0	1,6	5,2	0,6	1,2	n	0,2	0,2	a	0,2	n	0,1	a	0,5	n	1,4
Sri Lanka	n	n	n	0,2	0,1	n	0,7	0,4	n	n	4,9	n	15,9	0,3	0,2	m	0,4	n	0,5
Thailand	n	0,1	n	0,3	0,1	n	1,1	2,0	n	n	3,3	2,1	0,2	1,1	3,1	m	a	n	1,2
Tunesien	0,2	n	n	n	0,7	0,1	n	0,1	n	n	n	0,1	n	n	n	m	n	a	0,6
Uruguay	m	n	0,4	n	0,1	n	n	0,1	15,0	1,3	n	n	0,1	n	n	m	n	n	0,1
Simbabwe	n	0,1	n	n	n	n	1,2	0,3	n	n	0,1	n	n	n	n	m	n	n	0,3
Gesamt: OECD-Länder und OECD-Partnerländer																			
Gesamt: Afrika	3,7	7,2	9,7	2,3	6,6	2,3	8,3	6,5	x(ns)	0,2	38,1	0,8	3,2	9,5	3,2	m	0,4	72,1	11,0
Gesamt: Asien	15,1	24,8	2,6	8,9	8,4	64,3	35,6	62,5	x(ns)	3,9	49,6	70,6	93,1	84,2	76,5	43,4	74,6	25,1	45,4
Gesamt: Europa	72,7	66,5	61,7	60,0	78,8	32,9	45,4	13,8	x(ns)	14,5	2,3	13,5	2,7	1,5	1,6	24,6	3,3	2,9	30,4
Gesamt: Nordamerika	7,7	1,0	7,1	5,1	2,5	0,3	8,5	10,2	x(ns)	29,2	4,1	6,9	0,9	4,6	17,4	m	3,8	n	6,4
Gesamt: Ozeanien	0,1	n	0,1	0,8	0,2	0,2	0,8	0,8	x(ns)	0,5	0,6	8,2	n	0,1	1,2	m	0,3	n	0,9
Gesamt: Südamerika	0,8	0,5	18,8	2,1	3,3	n	1,2	6,1	80,7	51,8	0,1	n	0,1	n	0,2	m	n	n	3,7
Nicht spezifiziert	n	n	n	20,7	0,2	n	0,3	n	19,3	n	5,2	n	n	n	n	32,0	n	n	2,3
Gesamt: Alle Heimatländer zusammen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Hinweis: x bedeutet, dass die Daten in den Gesamtzahlen für Afrika (x(Af)), Asien (x(As)), Europa (x(Eu)), Nordamerika (x(NA)), Ozeanien (x(Oc)), Südamerika (x(SA)) oder nicht spezifiziertes Heimatland (x(ns)) enthalten sind.

1. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C3.3

Ausländische Studierende im Tertiärbereich nach dem Zielland (2002)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen ausländischen Studierenden in einem bestimmten Zielland als Prozentsatz aller im Ausland eingeschriebenen Studierenden (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt für jedes Land den Anteil der Studierenden, die im Ausland eingeschrieben sind, aufgliedert nach dem Zielland.

Bedeutung der Spalte (2): 6,6 Prozent der tschechischen Studierenden im Tertiärbereich, die im Ausland eingeschrieben sind, studieren in Österreich, 9,1 Prozent der deutschen Studierenden im Tertiärbereich, die im Ausland eingeschrieben sind, studieren in Österreich, etc.

Bedeutung der Zeile (1): 3,0 Prozent der australischen Studierenden im Tertiärbereich, die im Ausland eingeschrieben sind, studieren in Frankreich, 4,0 Prozent der australischen Studierenden im Tertiärbereich, die im Ausland eingeschrieben sind, studieren im Vereinigten Königreich, etc.

Heimatland	Zielland																			
	Australien	Österreich	Belgien	Tschechische Republik	Dänemark	Finnland	Frankreich	Deutschland	Griechenland	Ungarn	Island	Irland	Italien	Japan	Korea	Mexiko	Niederlande	Neuseeland	Norwegen	
OECD-Länder																				
Australien	a	0,4	0,3	n	0,6	0,4	3,0	5,0	n	0,1	n	1,1	0,4	5,5	0,3	n	0,7	a	0,4	
Österreich	1,9	a	0,5	0,1	0,3	0,2	3,2	56,6	n	0,2	0,1	0,3	0,8	0,3	n	n	0,9	0,1	0,3	
Belgien	0,9	0,8	a	n	0,2	0,2	19,8	9,7	n	n	n	0,7	1,2	0,4	n	n	18,2	0,1	0,2	
Kanada	7,2	0,1	0,3	0,1	0,2	0,2	3,0	1,3	n	0,2	n	0,6	0,2	0,6	0,1	0,1	0,2	0,4	0,1	
Tschechische Republik	2,1	6,6	0,7	a	0,4	0,7	7,5	34,2	0,1	0,3	0,1	0,3	1,6	0,5	0,1	n	0,9	0,2	0,6	
Dänemark	4,7	1,1	0,7	n	a	0,7	4,5	10,7	n	n	0,8	0,3	0,3	0,3	n	n	1,1	0,6	12,9	
Finnland	1,6	1,6	2,0	0,1	1,1	a	3,2	10,6	0,1	0,1	0,5	0,9	0,6	0,3	n	n	1,1	0,1	2,8	
Frankreich	1,2	0,7	22,7	n	0,2	0,2	a	13,1	n	n	n	1,1	1,0	0,4	n	n	0,8	0,2	0,3	
Deutschland	3,6	9,1	0,8	0,1	1,1	0,4	9,3	a	n	0,9	0,1	0,9	1,5	0,5	n	n	7,4	0,8	0,8	
Griechenland	0,2	0,5	1,3	0,6	0,1	0,1	4,7	16,0	a	0,6	n	0,1	15,2	n	n	n	0,3	n	n	
Ungarn	1,1	15,6	1,2	0,2	0,4	1,4	7,0	38,9	0,1	a	n	0,1	1,6	1,2	n	n	1,2	0,1	0,4	
Island	0,6	0,5	0,2	0,1	27,1	1,0	1,8	5,7	n	0,3	a	0,3	0,5	0,2	n	n	0,7	0,1	9,0	
Irland	3,1	0,3	0,3	0,1	0,3	0,2	3,4	3,4	n	n	n	a	n	0,1	n	n	0,3	n	0,2	
Italien	0,7	14,5	7,1	n	0,2	0,2	9,2	18,8	n	n	n	0,3	a	0,2	n	n	0,8	n	0,2	
Japan	5,2	0,4	0,3	n	0,1	0,1	2,4	3,7	n	n	n	0,1	0,2	a	1,1	n	0,1	0,8	n	
Korea	4,7	0,4	0,1	n	n	n	2,1	6,1	n	n	n	n	0,1	22,5	a	n	0,1	0,9	n	
Luxemburg	0,1	4,4	23,3	n	n	n	24,8	30,0	n	n	n	0,2	0,4	n	n	n	0,3	n	n	
Mexiko	1,8	0,3	0,4	n	0,1	0,1	6,2	3,2	n	n	n	n	0,3	0,6	n	a	0,1	0,1	0,1	
Niederlande	3,8	0,9	22,3	n	0,9	0,4	4,1	15,6	n	n	0,1	0,5	0,5	0,4	n	n	a	0,2	1,2	
Neuseeland	75,5	0,1	n	n	0,2	0,1	0,5	0,8	n	n	n	0,2	n	1,2	0,1	n	0,1	a	0,1	
Norwegen	24,4	0,4	0,2	0,4	9,1	0,4	1,9	5,5	n	3,5	0,2	1,0	0,2	0,1	n	n	0,6	1,1	a	
Polen	1,0	4,4	1,3	0,4	1,3	0,4	10,2	53,0	0,1	0,6	0,1	0,2	2,4	0,4	n	n	1,1	n	0,4	
Portugal	0,7	0,3	6,0	0,1	0,2	0,2	23,9	16,9	n	n	n	0,1	0,3	0,2	n	n	1,3	0,1	0,2	
Slowakische Republik	1,0	10,8	0,5	43,6	0,1	0,2	2,5	11,6	n	18,4	n	n	0,8	0,2	n	n	0,2	n	0,1	
Spanien	0,6	1,2	4,9	n	0,4	0,4	12,5	22,3	n	0,1	0,1	0,9	0,6	0,2	n	n	3,9	n	0,2	
Schweden	10,9	1,2	0,4	0,3	4,8	3,8	4,8	5,5	n	0,6	0,2	0,5	0,6	0,3	n	n	0,7	1,0	6,7	
Schweiz	3,0	2,8	1,3	n	0,5	0,5	13,5	24,3	n	0,2	0,1	0,2	9,8	0,3	n	n	0,9	0,3	0,6	
Türkei	0,6	3,2	0,9	n	0,3	0,1	4,6	57,3	0,1	0,1	n	n	0,2	0,2	n	n	1,9	n	0,1	
Vereinigtes Königreich	21,5	0,6	0,8	0,8	1,4	0,5	9,2	8,1	n	0,1	n	7,1	0,4	1,3	n	n	2,3	0,7	1,3	
Vereinigte Staaten	23,4	0,8	0,5	0,2	0,5	0,4	6,4	8,8	0,1	0,6	0,1	4,6	0,5	3,0	0,5	2,1	0,6	1,9	0,8	
OECD-Partnerländer																				
Argentinien	1,9	0,2	0,5	n	0,1	0,2	8,3	6,4	n	n	n	0,1	2,1	1,2	0,1	n	0,3	0,2	n	
Brasilien	2,5	0,3	1,0	n	0,3	0,1	8,8	9,5	n	n	n	n	1,6	2,3	n	n	0,4	0,1	0,2	
Chile	4,3	0,4	2,1	n	0,3	0,2	7,4	9,1	n	n	n	0,1	1,5	0,7	0,1	n	0,6	0,6	1,1	
China	9,5	0,2	0,4	n	0,2	0,6	3,0	7,7	n	n	n	0,1	0,1	22,7	1,3	n	0,4	4,7	0,1	
Ägypten	1,8	2,1	1,0	0,1	0,2	0,2	12,7	20,7	0,5	0,2	n	0,2	1,2	3,8	n	n	0,4	n	0,2	
Indien	10,8	0,1	0,2	n	n	0,1	0,4	2,5	n	0,1	n	0,1	0,2	0,2	0,1	n	0,1	1,1	0,1	
Indonesien	37,8	0,1	0,2	n	n	0,1	0,6	6,2	n	n	n	n	n	3,6	0,1	n	1,6	1,0	n	
Israel	3,1	0,4	0,5	0,7	0,5	0,2	2,9	10,3	0,3	7,5	n	n	8,0	0,4	n	n	1,1	0,1	0,2	
Jamaika	0,4	n	n	n	n	n	0,2	0,2	n	n	n	n	n	0,1	n	n	n	0,1	0,1	
Jordanien	5,0	0,9	0,2	0,6	0,1	0,2	3,4	18,4	1,0	0,5	n	0,3	2,2	0,4	n	n	0,1	n	0,1	
Malaysia	46,5	n	n	n	n	n	0,6	0,6	n	n	n	1,4	n	4,3	0,1	n	0,1	2,4	n	
Paraguay	0,3	0,2	0,8	0,7	n	n	2,8	3,1	n	n	n	n	1,2	4,0	1,5	n	n	0,6	0,1	
Peru	0,9	0,7	1,2	0,1	0,2	0,2	4,3	10,7	n	n	n	0,1	4,3	1,7	n	n	0,3	0,1	0,3	
Philippinen	16,3	0,2	1,0	n	0,4	0,5	0,8	3,9	n	n	0,1	n	0,6	7,7	0,9	n	0,6	1,0	0,3	
Russische Föderation	2,3	1,0	1,1	0,8	0,7	3,5	7,5	34,7	0,3	0,8	n	0,2	0,9	1,2	0,4	n	1,0	0,2	1,8	
Sri Lanka	32,3	0,1	0,2	0,1	0,2	0,1	2,1	2,2	n	n	n	0,1	0,2	4,2	0,1	n	0,1	1,2	0,9	
Thailand	22,3	0,1	0,1	n	0,2	0,1	1,7	2,8	n	n	n	n	n	5,6	n	n	0,1	1,5	0,1	
Tunesien	n	0,3	2,6	n	n	0,1	74,1	13,9	n	n	n	n	1,1	0,4	n	n	0,1	n	0,1	
Uruguay	1,6	0,2	0,5	0,1	0,1	0,1	3,6	2,9	n	0,1	n	0,1	1,0	0,6	n	n	0,2	0,8	0,2	
Simbabwe	14,1	0,1	0,2	0,1	0,1	n	0,1	0,8	n	n	n	n	0,1	0,1	0,2	n	n	0,1	0,5	0,4

Hinweis: Der Anteil der im Ausland Studierenden basiert nur auf der Gesamtzahl der in Ländern eingeschriebenen Studierenden, die Daten an die OECD melden. Die sich ergebenden Anteile sind deshalb zu hoch angesetzt, insbesondere bei Ländern, die viele Studierende in Länder entsenden, die keine Daten an die OECD melden.
1. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C3.3 (Forts.)

Ausländische Studierende im Tertiärbereich nach dem Zielland (2002)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen ausländischen Studierenden in einem bestimmten Zielland als Prozentsatz aller im Ausland eingeschriebenen Studierenden (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt für jedes Land den Anteil der Studierenden, die im Ausland eingeschrieben sind, aufgliedert nach dem Zielland.

Bedeutung der Spalte (2): 6,6 Prozent der tschechischen Studierenden im Tertiärbereich, die im Ausland eingeschrieben sind, studieren in Österreich, 9,1 Prozent der deutschen Studierenden im Tertiärbereich, die im Ausland eingeschrieben sind, studieren in Österreich, etc.

Bedeutung der Zeile (1): 3,0 Prozent der australischen Studierenden im Tertiärbereich, die im Ausland eingeschrieben sind, studieren in Frankreich, 4,0 Prozent der australischen Studierenden im Tertiärbereich, die im Ausland eingeschrieben sind, studieren im Vereinigten Königreich, etc.

Heimatland OECD-Länder	Zielland																			
	Polen	Slowakische Republik	Spanien	Schweden	Schweiz	Türkei	Vereinigtes Königreich	Vereinigte Staaten	OECD insgesamt	Argentinien	Chile	Indien	Indonesien	Jordanien	Malaysia	Philippinen	Thailand	Gesamt, OECD-Partnerländer	Gesamt aller Länder, die Daten angeben	
Australien	0,1	n	0,5	3,9	1,0	0,4	24,0	50,2	98,2	n	0,4	0,3	0,4	n	0,3	0,2	0,1	1,8	100	
Österreich	0,1	n	5,1	3,0	6,8	0,1	10,3	8,8	99,9	n	0,1	n	n	n	n	n	n	0,1	100	
Belgien	n	n	12,5	2,0	2,6	n	21,6	8,5	99,8	n	0,1	n	n	n	n	n	n	0,2	100	
Kanada	0,3	n	0,2	0,9	0,5	n	8,7	74,0	99,5	n	0,1	0,2	n	n	n	0,1	n	0,5	100	
Tschechische Republik	3,8	5,1	3,7	2,3	2,3	n	6,6	19,3	99,9	n	0,1	n	n	n	n	n	n	0,1	100	
Dänemark	0,2	n	4,7	14,1	1,4	n	25,8	14,2	99,5	n	0,2	n	n	n	n	n	0,2	0,5	100	
Finnland	0,1	n	3,8	36,4	0,9	n	23,7	8,3	99,8	n	0,1	n	n	n	n	n	n	0,2	100	
Frankreich	n	n	10,6	2,3	6,1	n	24,0	14,6	99,6	n	0,3	n	n	n	n	n	n	0,4	100	
Deutschland	0,2	n	7,9	4,0	10,7	0,2	22,1	17,0	99,6	n	0,3	n	n	n	n	n	n	0,4	100	
Griechenland	0,1	0,4	0,8	0,5	0,5	2,6	50,4	5,2	100,0	n	n	n	n	n	n	n	n	n	100	
Ungarn	0,9	0,2	2,3	2,4	2,4	n	5,2	16,1	99,9	n	n	n	n	n	n	n	n	0,1	100	
Island	n	n	0,8	12,7	0,3	n	7,8	30,2	100,0	n	n	n	n	n	n	n	n	n	100	
Irland	n	n	2,3	0,9	0,3	n	78,0	6,9	99,9	n	n	n	n	n	n	n	n	0,1	100	
Italien	n	n	13,9	1,6	10,4	n	13,6	8,1	99,9	n	0,1	n	n	n	n	n	n	0,1	100	
Japan	n	n	0,2	0,3	0,4	n	9,1	74,6	99,2	n	n	0,1	0,2	n	0,3	n	0,1	0,8	100	
Korea	n	n	0,1	0,1	0,2	n	2,8	58,4	98,5	n	n	0,1	0,1	n	0,4	0,7	0,1	1,5	100	
Luxemburg	n	n	0,2	0,1	3,8	n	11,3	1,0	100,0	n	n	n	n	n	n	n	n	n	100	
Mexiko	n	n	8,6	0,6	0,5	n	8,0	68,3	99,5	n	0,5	n	n	n	n	n	n	0,5	100	
Niederlande	0,1	n	7,9	4,9	2,3	0,1	18,5	15,1	99,7	n	0,1	n	0,1	n	n	n	0,1	0,3	100	
Neuseeland	n	n	0,1	0,3	0,2	n	5,8	14,4	99,6	n	n	0,1	0,1	n	0,1	n	0,1	0,4	100	
Norwegen	2,4	0,1	1,8	8,3	0,7	n	22,8	14,7	99,7	n	0,1	n	n	0,1	n	n	0,1	0,3	100	
Polen	a	0,1	2,4	3,6	1,7	n	3,3	11,7	99,9	n	n	0,1	n	n	n	n	n	0,1	100	
Portugal	0,1	n	16,0	1,1	4,2	n	19,4	8,4	99,9	n	n	n	n	n	n	n	n	0,1	100	
Slowakische Republik	1,0	a	0,8	0,3	1,1	n	1,2	5,6	100,0	n	n	n	n	n	n	n	n	n	100	
Spanien	0,1	n	a	3,1	5,6	n	27,4	15,2	99,6	n	0,3	n	n	n	n	n	n	0,4	100	
Schweden	0,6	n	3,0	a	1,5	n	25,1	26,5	99,2	n	0,6	n	n	0,1	n	n	0,1	0,8	100	
Schweiz	n	n	3,0	2,2	a	n	15,7	20,5	99,7	n	0,2	0,1	n	n	n	n	n	0,3	100	
Türkei	n	n	n	0,3	1,3	a	3,0	25,5	99,9	n	n	n	n	n	n	n	n	0,1	100	
Vereinigtes Königreich	0,1	n	8,1	2,9	1,1	0,4	a	30,4	99,3	n	0,1	0,2	n	0,1	0,1	0,1	0,1	0,7	100	
Vereinigte Staaten	1,1	n	1,4	2,4	0,9	0,1	31,8	a	93,6	n	2,2	0,6	0,1	0,1	1,9	1,1	0,4	6,4	100	
OECD-Partnerländer																				
Argentinien	n	n	18,0	0,6	1,3	n	5,5	47,1	93,9	a	6,1	n	n	n	n	n	n	6,1	100	
Brasilien	0,2	n	7,3	0,6	1,3	n	6,2	54,8	97,6	1,2	1,2	n	n	n	n	n	n	2,4	100	
Chile	n	n	15,6	5,0	1,5	n	4,7	31,0	86,5	13,5	a	n	n	n	n	n	n	13,5	100	
China	n	n	0,1	0,4	0,3	n	9,6	34,8	96,4	n	n	n	n	n	2,7	0,4	0,5	3,6	100	
Ägypten	n	0,3	0,6	0,4	1,1	0,7	11,8	38,8	99,0	n	n	0,1	n	0,6	0,3	n	n	1,0	100	
Indien	n	n	0,1	0,1	0,2	n	6,8	76,0	99,2	n	n	a	n	n	0,6	0,1	0,1	0,8	100	
Indonesien	n	n	n	0,1	0,1	n	2,5	32,2	86,4	n	n	0,3	a	n	13,0	0,3	0,1	13,6	100	
Israel	0,6	1,2	0,9	0,3	0,5	0,5	18,9	40,5	99,7	n	0,1	0,1	n	n	n	n	n	0,3	100	
Jamaika	n	n	n	n	n	n	10,2	88,5	99,9	n	0,1	n	n	n	n	n	n	0,1	100	
Jordanien	0,8	0,2	1,1	0,4	0,4	3,4	14,0	42,8	96,4	n	n	1,0	n	a	2,5	n	n	3,6	100	
Malaysia	n	n	n	0,1	n	n	23,8	19,6	99,4	n	n	0,4	n	n	a	n	0,2	0,6	100	
Paraguay	0,2	n	5,3	0,3	0,2	0,1	1,9	36,2	59,3	36,0	4,5	n	n	n	n	n	n	40,7	100	
Peru	0,1	n	14,1	0,8	2,1	n	2,2	41,2	85,7	4,4	9,8	n	n	n	n	n	n	14,3	100	
Philippinen	0,1	n	0,6	0,4	0,3	n	4,9	57,7	98,5	n	n	0,1	n	0,3	0,5	a	0,6	1,5	100	
Russische Föderation	1,1	0,2	0,6	2,3	1,8	3,3	5,7	26,2	99,8	n	n	n	n	n	n	n	n	0,1	0,2	100
Sri Lanka	n	n	n	0,4	0,3	n	17,5	24,2	86,6	n	n	4,5	n	8,1	0,6	0,1	0,2	13,4	100	
Thailand	n	n	0,1	0,3	0,1	n	10,8	51,6	97,6	n	n	1,2	n	n	0,8	0,4	a	2,4	100	
Tunesien	0,1	n	0,2	0,1	2,1	0,1	0,4	4,3	99,9	n	n	n	n	0,1	n	n	n	0,1	100	
Uruguay	n	n	12,0	1,0	1,2	n	3,3	31,8	61,4	34,0	4,3	n	n	0,3	n	n	n	38,6	100	
Simbabwe	0,1	n	0,1	0,2	0,1	0,1	47,0	35,6	99,9	n	n	0,1	n	n	n	n	n	0,1	100	

Hinweis: Der Anteil der im Ausland Studierenden basiert nur auf der Gesamtzahl der in Ländern eingeschriebenen Studierenden, die Daten an die OECD melden. Die sich ergebenden Anteile sind deshalb zu hoch angesetzt, insbesondere bei Ländern, die viele Studierende in Länder entsenden, die keine Daten an die OECD melden.
1. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C3.4

Verteilung ausländischer Studierender nach Bildungsbereich (2002)

	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A	Weiterführende Forschungsprogramme	Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	Tertiärbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OECD-Länder					
Australien	6,2	89,3	4,5	93,8	100
Österreich ¹	2,4	88,1	9,5	97,6	100
Belgien	44,9	50,2	4,9	55,1	100
Tschechische Republik	3,3	82,7	14,0	96,7	100
Dänemark	11,5	82,5	6,0	88,5	100
Finnland	0,6	79,4	20,0	99,4	100
Frankreich ²	8,7	x(4)	x(4)	91,3	100
Deutschland ³	5,9	94,1	m	m	100
Ungarn	0,2	95,6	4,2	99,8	100
Island	3,2	96,4	0,4	96,8	100
Italien	5,9	93,3	0,8	94,1	100
Japan	6,9	x(4)	x(4)	93,1	100
Korea	19,3	67,6	13,1	80,7	100
Niederlande ³	0,7	99,3	m	m	100
Neuseeland	28,5	69,6	1,9	71,5	100
Norwegen ²	3,4	87,1	9,5	96,6	100
Polen ³	0,3	99,7	m	m	100
Slowakische Republik	0,5	92,8	6,7	99,5	100
Spanien	5,7	74,9	19,3	94,3	100
Schweden	2,1	83,4	14,5	97,9	100
Schweiz	15,0	66,7	18,3	85,0	100
Türkei ³	6,6	93,4	m	m	100
Vereinigtes Königreich	15,5	74,4	10,0	84,5	100
OECD-Partnerländer					
Chile	9,2	x(4)	x(4)	90,8	100
Indien ⁴	n	x(4)	x(4)	100,0	100
Indonesien	a	x(4)	x(4)	100,0	100
Malaysia ⁴	63,9	x(4)	x(4)	36,1	100
Russische Föderation ³	8,8	91,2	m	m	100

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(4), dass die Daten in Spalte 4 enthalten sind.

1. Basierend auf der Zahl der Einschreibungen, nicht Personenzahlen. 2. Basierend auf nicht vollständigen Daten, die nur 81 Prozent der ausländischen Studierenden abdecken. 3. Ohne weiterführende Forschungsprogramme. 4. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C3.5

Verteilung ausländischer Studierender nach Studienbereichen (2002)

	Agrarwissen- schaften	Erziehungs- wissen- schaften	Ingenieur- wesen, Fertigung und Bauwesen	Gesundheit und Soziales	Geistes- wissen- schaften und Kunst	Naturwissen- schaften	Dienstlei- stungen	Sozial-, Rechts-, Wirtschafts- wissen- schaften	Nicht bekannt oder keine Angabe	Alle Studien- bereiche zusammen
OECD-Länder										
Australien	0,7	3,4	10,9	6,8	8,1	22,1	1,7	40,6	5,9	100
Österreich ¹	1,6	5,6	13,5	9,4	24,4	10,7	1,0	33,6	0,1	100
Belgien	5,2	3,8	6,7	25,6	11,2	8,2	2,2	19,7	17,4	100
Tschechische Rep.	3,0	1,5	14,9	27,7	11,3	11,2	1,4	28,9	n	100
Dänemark	2,6	3,8	15,4	19,7	18,5	10,5	0,7	28,8	n	100
Finnland	2,0	2,4	28,4	10,4	18,5	10,3	3,1	24,9	n	100
Deutschland ²	1,1	4,3	16,9	6,2	22,5	14,9	1,0	26,8	6,2	100
Ungarn	10,7	10,2	14,3	22,1	16,0	4,2	3,1	19,6	n	100
Island	1,3	10,4	4,0	4,7	44,3	13,6	1,9	19,9	n	100
Italien	1,8	1,4	13,5	27,1	19,5	5,4	0,8	27,7	2,7	100
Japan	3,2	3,6	14,6	5,1	24,2	1,9	1,7	35,8	10,0	100
Niederlande ²	0,8	6,2	11,6	14,2	11,0	6,5	2,3	46,9	0,7	100
Neuseeland	0,6	1,4	5,2	3,2	9,6	15,5	3,4	52,7	8,4	100
Norwegen	2,2	8,6	6,1	16,0	14,5	14,7	3,2	25,5	9,1	100
Polen ²	0,8	8,5	6,2	19,7	26,5	2,0	1,6	34,8	n	100
Slowakische Rep.	9,3	5,4	12,1	33,9	13,3	4,3	3,5	18,2	n	100
Schweden	1,0	7,2	18,1	14,6	16,0	13,1	1,1	28,5	0,2	100
Schweiz	0,8	3,9	15,5	6,0	16,7	14,5	6,6	34,6	1,4	100
Türkei ²	2,7	7,1	14,2	12,7	6,8	7,3	7,2	42,0	n	100
Ver. Königreich	1,1	4,3	16,1	11,6	16,7	15,3	0,9	34,0	n	100

1. Basierend auf der Zahl der Einschreibungen, nicht Personenzahlen. 2. Ohne weiterführende Forschungsprogramme.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C3.6

Entwicklungstendenzen bei der Zahl ausländischer Studierender, die außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben sind (1998, 2000, 2001, 2002)

Zahl ausländischer Studierender, die außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben sind (basierend auf Personenzahlen)

	Zahl ausländischer Studierender				Index der Veränderung (2002)	
	2002	2001	2000	1998	2001=100	1998=100
Ausländische Studierende aus der ganzen Welt, die in OECD-Ländern und -Partnerländern eingeschrieben sind, die Angaben zu ausländischen Studierenden machen.	1 898 250	1 645 425	1 620 810	m	115,4	m
Ausländische Studierende aus der ganzen Welt, die in OECD-Ländern eingeschrieben sind, die Angaben zu ausländischen Studierenden machen	1 781 090	1 538 867	1 522 719	1 327 154	115,7	134,2

Hinweis: Die Zahlen basieren auf der Zahl ausländischer Studierender, die in OECD-Ländern und -Partnerländern eingeschrieben sind, die Angaben zu ausländischen Studierenden machen. Die Zahl dieser Länder hat im Laufe der Zeit immer zugenommen, so dass die Zahlen nicht uneingeschränkt vergleichbar sind, daher sollte die Interpretation von Entwicklungen mit Vorsicht geschehen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

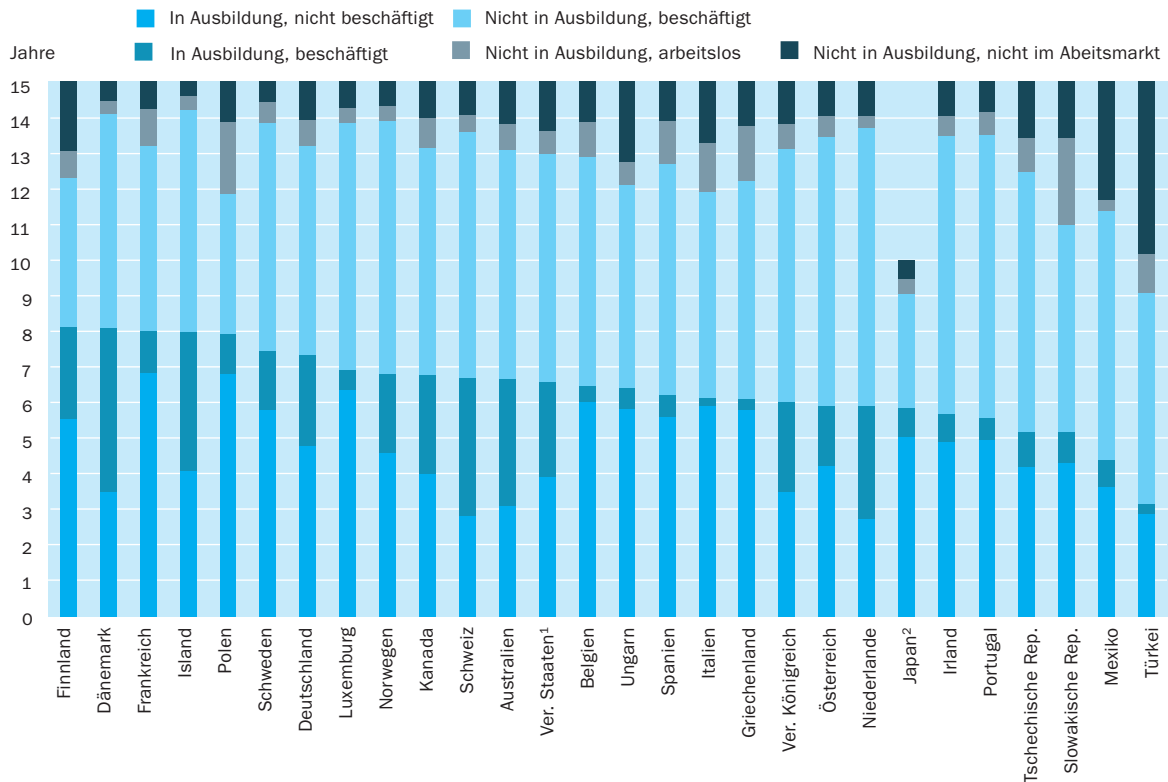
Indikator C4: Bildungs- und Beschäftigungsstatus junger Menschen

- Im Durchschnitt konnte ein im Jahr 2002 Fünfzehnjähriger erwarten, für knapp 6,5 Jahre im formalen Bildungssystem zu verbleiben. In 17 der 28 untersuchten Länder liegt dieser Zeitraum zwischen fast 6 und 7,5 Jahren.
- Zusätzlich zu den in Ausbildung zu erwartenden Jahren kann ein Fünfzehnjähriger damit rechnen, während der nächsten 15 Jahre für 6,4 Jahre beschäftigt, für insgesamt 0,8 Jahre arbeitslos und für 1,3 Jahre nicht auf dem Arbeitsmarkt zu sein. Die Länder unterscheiden sich am stärksten in der durchschnittlichen Länge der Phasen der Arbeitslosigkeit, was hauptsächlich die unterschiedlichen Beschäftigungsquoten junger Menschen widerspiegelt.
- In 23 von 27 OECD-Ländern haben 20- bis 24-jährige Frauen eine höhere Bildungsbeteiligung als gleichaltrige Männer. Die 20- bis 24-jährigen Männer sind eher berufstätig. In den meisten OECD-Ländern liegt der Prozentsatz 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, zwischen 50 und 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.

Abbildung C4.1

Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2002)

Zahl der Jahre, nach Erwerbsstatus



1. Referenzjahr 2001. 2. 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 C4.1.a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Politischer Hintergrund

Dieser Indikator zeigt die zu erwartenden Jahre, die junge Menschen in Ausbildung, Beschäftigung und Nicht-Beschäftigung zubringen werden ...

... und untersucht den Bildungs- und Beschäftigungsstatus junger Frauen und Männer.

Im Laufe des letzten Jahrzehnts ist die Zeit, die junge Menschen in der Erstausbildung verbringen, gestiegen, so dass sich ihr Eintritt in die Arbeitswelt zeitlich verschiebt. In einem Teil dieser zusätzlichen Zeit werden Arbeit und Ausbildung miteinander verknüpft, eine in einigen Ländern weit verbreitete Praxis. Wenn junge Menschen ihre Erstausbildung abgeschlossen haben, wird der Übergang zum Arbeitsmarkt häufig durch Phasen der Arbeitslosigkeit bzw. der Nicht-Beschäftigung erschwert, wobei Männer und Frauen nicht in gleicher Weise betroffen sind.

Alle OECD-Länder erleben einen rapiden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel, der die Unsicherheit des Übergangs ins Erwerbsleben erhöht. 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 ins Erwerbsleben haben, wie Ausbildung und Arbeit miteinander verbunden wurden. Hier ist insbesondere

von Interesse, inwieweit eine Beschäftigung neben der Ausbildung (über den normalen ‚Ferienjob‘ hinaus) den Eintritt in den Arbeitsmarkt erleichtert. Es sollte auch berücksichtigt werden, ob Schüler/Studierende, die neben der Ausbildung viele Stunden arbeiten, eher dazu neigen, die Ausbildung abzubrechen, und es ist zu untersuchen, ob gleichzeitiges Arbeiten und Lernen zu einem reibungslosen Übertritt in den Arbeitsmarkt beiträgt.

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 2002 Fünfzehnjähriger erwarten, ca. 6,5 Jahre im Bildungssystem zu verbleiben (Tab. C4.1). In 17 der 28 untersuchten Länder können 15-Jährige damit rechnen, dass sie zwischen 5,9 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 (mit durchschnittlich mehr als 8 Jahren) auf der einen Seite und Mexiko, der Slowakischen und der Tschechischen Republik sowie der Türkei (mit 4,5 Jahren im Durchschnitt) auf der anderen Seite.

Die Zahl für die zu erwartenden Jahre im Bildungssystem umfasst sehr unterschiedliche Kombinationen von Ausbildung und Arbeit. Zu den Möglichkeiten der Kombination von Ausbildung und Arbeit gehören sowohl duale Ausbildungsgänge als auch Teilzeitbeschäftigung. Während solche Kombinationen 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.

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 1,3 Jahre nicht im Arbeitsmarkt zu sein, d. h. weder in Ausbildung noch arbeitssuchend zu sein (Tab. A4.1). 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.

Die durchschnittliche Länge der Phasen der Arbeitslosigkeit variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern, 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 Norwegen auf weniger als 5 Monate, während sie in Griechenland, Polen und der Slowakischen Republik mehr als 18 Monate betragen.

Die Tendenz, die in den letzten Jahren zu beobachten war, hält in den meisten Ländern an. Nur in ganz wenigen Ländern bleibt die Lage unverändert: das schon erreichte lange Verbleiben in Ausbildung in Frankreich und Schweden,

Ein Fünfzehnjähriger kann im Durchschnitt erwarten, etwa weitere 6,5 Jahre im Bildungssystem zu verbleiben.

Die Zahl für die zu erwartenden Jahre im Bildungssystem umfasst sehr unterschiedliche Kombinationen von Ausbildung und Arbeit.

Ein Fünfzehnjähriger kann heute damit rechnen, bis er 29 Jahre alt ist, 6,4 Jahre lang beschäftigt, fast ein Jahr arbeitslos und für 1,3 Jahre nicht auf dem Arbeitsmarkt zu sein.

In den meisten Ländern nahm die Zahl der zu erwartenden Jahre in Ausbildung in den letzten fünf Jahren zu.

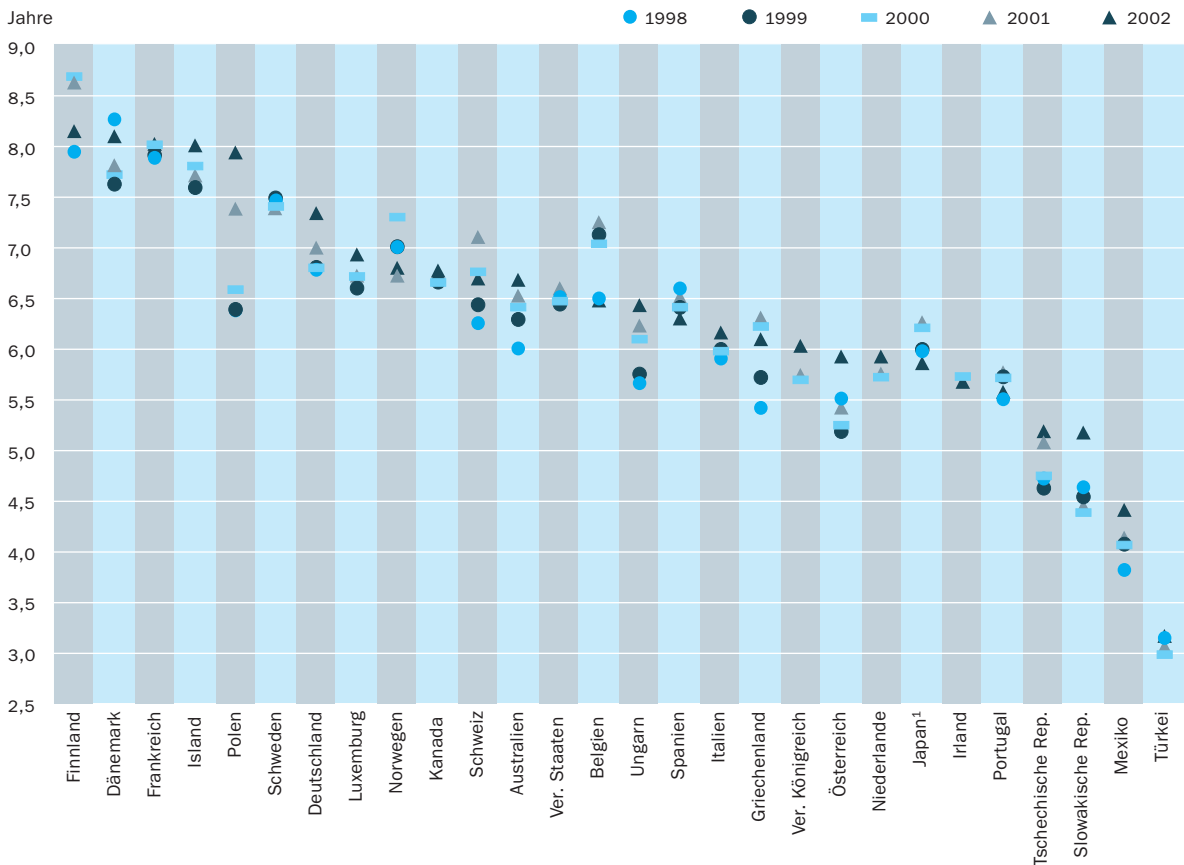
die mittlere Dauer in Kanada und den Vereinigten Staaten und ein kurzer Verbleib, der sich in Irland und darüber hinaus in Portugal und der Türkei als bedenklich erweisen könnte (Abb. C4.2).

Nur in Norwegen und Spanien zeigt sich ein Trend zum kürzeren Verbleib im Bildungssystem. In den übrigen Ländern setzt sich der deutliche Aufwärtstrend fort. Seit 1998 nahmen die zu erwartenden Jahre in Ausbildung für einen 15-Jährigen in Australien, Deutschland, Griechenland, Mexiko, Polen, der Slowakischen Republik und Ungarn um mehr als 6 Monate zu.

Die durchschnittliche Gesamtzahl der zu erwartenden Bildungsdauer liegt für Frauen höher als für Männer (6,6 gegenüber 6,3 Jahren). In allen außer sieben Ländern (Deutschland, Japan, Luxemburg, Mexiko, den Niederlanden, der Schweiz und der Türkei) zeigen die Zahlen für Frauen einen längeren Verbleib im Bildungssystem. In der Türkei können Frauen jedoch nur mit einem Jahr weniger Ausbildung rechnen als ihre männlichen Altersgenossen. Am anderen Ende des Spektrums gibt es in Finnland, Island, Norwegen und dem Vereinigten Königreich ungefähr den gleichen Bildungsnachteil für die Männer (Abb. C4.3)

Abbildung C4.2

Veränderung der zu erwartenden Jahre in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (1998-2002)

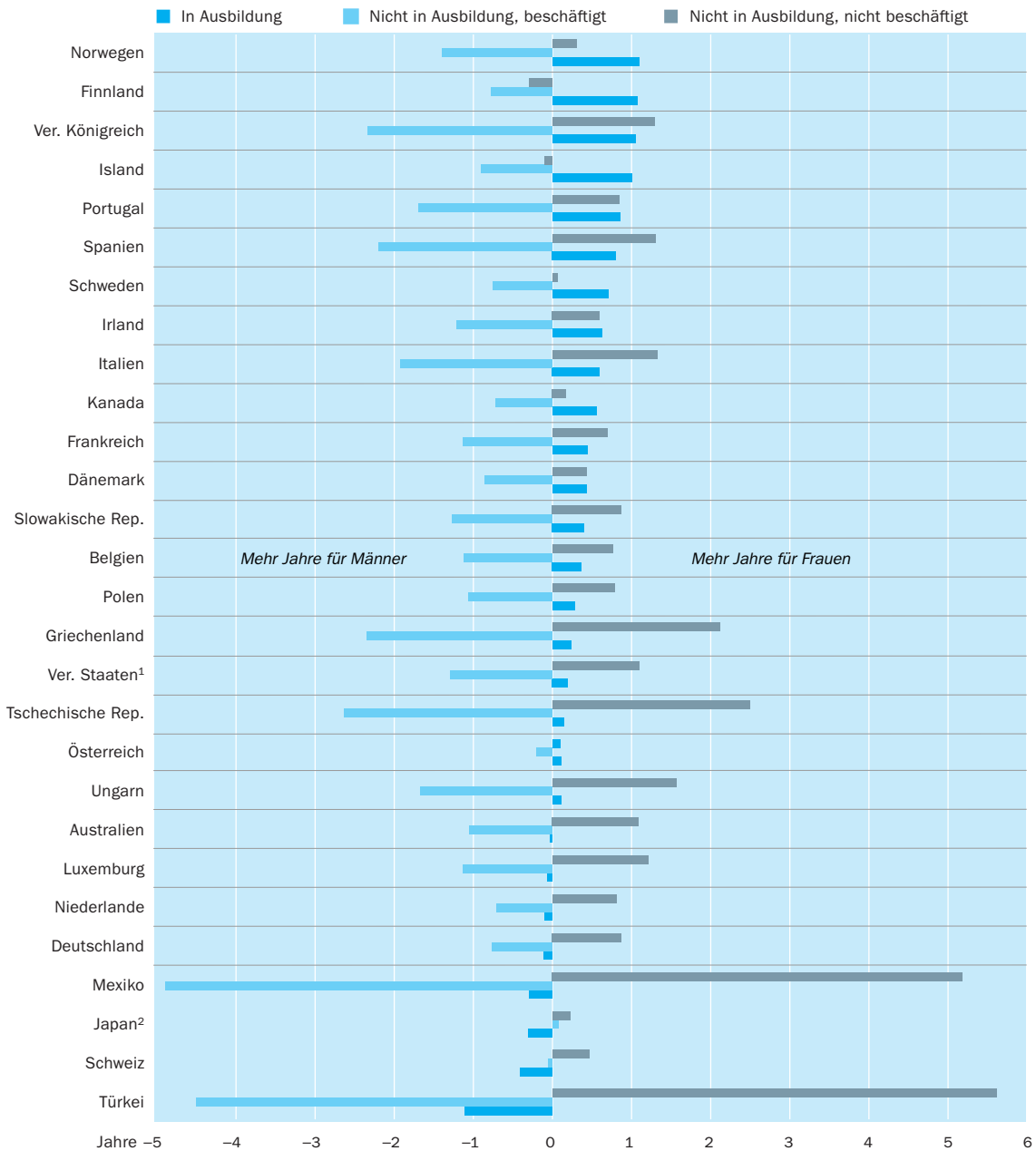


1. Daten beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der von jungen Menschen 2002 zu erwartenden Jahre in Ausbildung.

Quelle: OECD, Tabelle C4.1b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Im Großen und Ganzen unterscheiden sich Männer und Frauen hinsichtlich der zu erwartenden Anzahl von Jahren der Arbeitslosigkeit sehr wenig, obwohl die zu erwartenden Phasen der Arbeitslosigkeit für Männer tendenziell länger sind. In den meisten Ländern ist die Situation für beide Geschlechter ähnlich bzw. es gibt einen leichten Nachteil für die Männer. In Italien, Griechenland, Portugal, Spanien und der Tschechischen Republik dagegen sind die Frauen

Abbildung C4.3
Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den zu erwartenden Jahren in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2002)


1. Referenzjahr 2001 2. Daten beziehen sich auf 15- bis 24 Jährige.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des geschlechtsspezifischen Unterschieds in zu erwartenden Jahren in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige.

Quelle: OECD, Tabelle C4.1.a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

stark und in Kanada, Polen, der Slowakischen Republik, der Türkei und Ungarn immerhin noch spürbar benachteiligt (Tab. C4.1a). In einigen dieser Länder und vor allem 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 19 Monate außerhalb von Bildungssystem und Beschäftigung zu verbringen, liegt der Durchschnitt für die Frauen bei über 33 Monaten. In Griechenland, Mexiko, der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn besteht eine wesentlich stärkere Tendenz junger Frauen, den Arbeitsmarkt zu verlassen, so dass sie weder im Bildungssystem noch beschäftigt sind. In sehr wenigen Ländern – Finnland, Österreich und Schweden – gibt es bei dieser Kennzahl kaum Unterschiede zwischen jungen Männern und Frauen. In allen anderen Ländern sind Frauen zwischen 15 und 29 Jahren im Durchschnitt etwa 10 Monate länger als Männer weder in Ausbildung noch beschäftigt.

Dagegen können Frauen im Alter zwischen 15 und 29 Jahren in allen OECD-Ländern eine geringere Beschäftigungsdauer nach Abschluss der Ausbildung erwarten. Einer, jedoch nicht der einzige Grund hierfür, ist in der Länge ihrer Bildungsteilnahme zu sehen. In Griechenland, Mexiko, der Tschechischen Republik und der Türkei ist die Anzahl der zu erwartenden Jahre außerhalb von Bildungssystem und Arbeitsmarkt für Frauen deutlich höher als für Männer, während die zu erwartenden Jahre in Ausbildung ähnlich oder sogar geringer sind. In Italien, Spanien und dem Vereinigten Königreich wird bei den Frauen die geringere Anzahl der zu erwartenden Jahre in Beschäftigung zumindest teilweise durch die höhere Anzahl der zu erwartenden Jahre in Ausbildung ausgeglichen.

Kombination von Arbeit und Ausbildung

Die 27 OECD-Länder, die Daten über den Übertritt junger Menschen in die Arbeitswelt vorlegten, weisen sowohl für die Dauer der Ausbildung als auch für deren Kombination mit betrieblichen Erfahrungen oder dualen Ausbildungsformen deutliche Unterschiede auf (Abb. C4.4).

Die erste Gruppe (Gruppe A) ist die zahlenmäßig kleinste. Nur in drei Ländern gibt es eine lange Ausbildungsdauer, die nicht häufig mit Arbeit kombiniert ist. Die zu erwartende Anzahl von Jahren in Ausbildung für die 15 bis 29-Jährigen beträgt in Finnland, Frankreich und Polen ca. 8 Jahre, wobei die meisten Bildungsteilnehmer der älteren Jahrgänge in Finnland zu verzeichnen sind. Es gibt zwar duale und andere Ausbildungsformen mit praktischen betrieblichen Erfahrungen während der Ausbildung, sie sind jedoch immer noch nicht weit verbreitet.

Die zweite Gruppe (Gruppe B) ist etwas größer: sie umfasst vier Länder. Dort gibt es eine lange Ausbildungsdauer und gleichzeitig umfangreiche praktische Erfahrungen während der Ausbildung. Diese Gruppe mit sowohl starker Beteiligung an der Beschäftigung als auch am Bildungssystem in diesen drei Altersgruppen umfasst auch die nordischen Länder Dänemark, Island und Schweden. Das sich für Deutschland ergebende Profil ist wegen der Kombination von betrieblicher Praxis und Schulbesuch im dualen System ähnlich.

Es ergeben sich nicht nur hinsichtlich der Dauer der Ausbildung, sondern auch hinsichtlich ihrer Kombination mit praktischen Arbeitserfahrenen Unterschiede zwischen den Ländern.

In einigen OECD-Ländern sind duale Ausbildungsgänge und andere Kombinationsmöglichkeiten von Arbeit und Ausbildung weit verbreitet, in anderen hingegen selten.

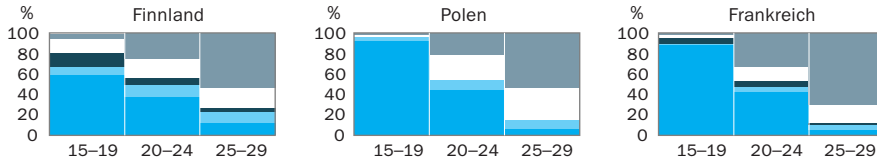
Abbildung C4.4.

Übergang von der Schule ins Erwerbsleben, nach Ländern (2002)

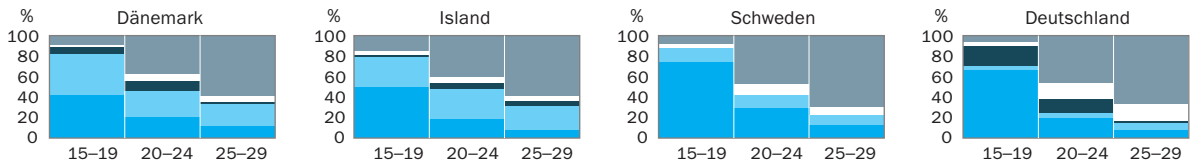
Prozentsatz der 15- bis 29-Jährigen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus

- In Ausbildung, nicht beschäftigt
- In dualen Ausbildungsprogrammen
- Nicht in Ausbildung, beschäftigt
- In Ausbildung, beschäftigt
- Nicht in Ausbildung, nicht beschäftigt

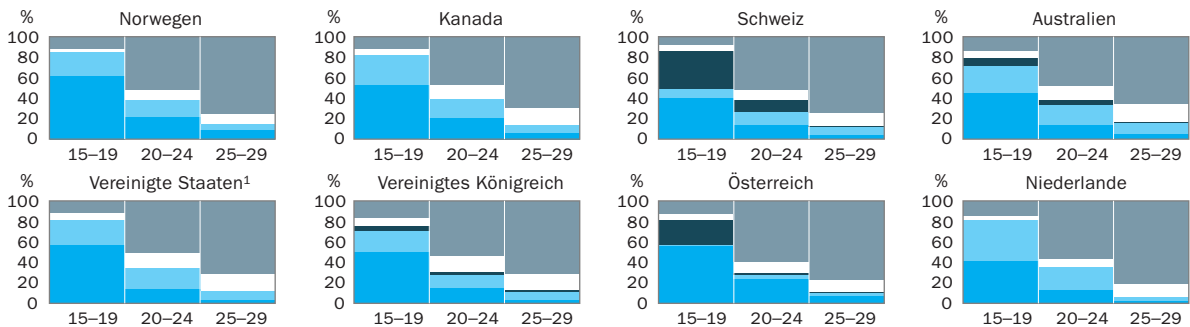
Gruppe A: Lange Jahre in Ausbildung, nicht häufig mit Beschäftigung kombiniert



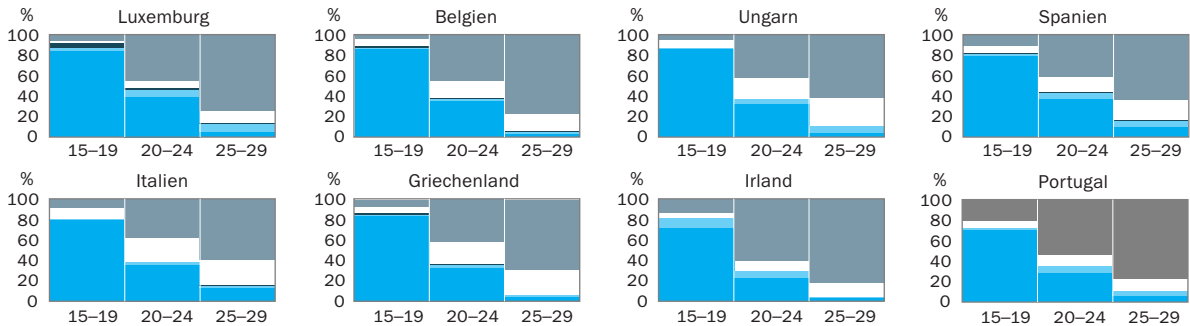
Gruppe B: Lange Jahre in Ausbildung, in Kombination mit Beschäftigung



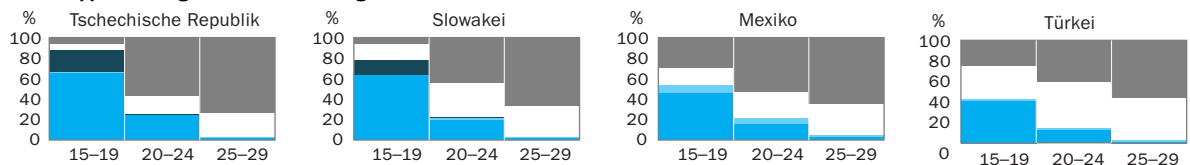
Gruppe C: Mittellange Zeitdauer in Ausbildung, in Kombination mit Beschäftigung



Gruppe D: Mittellange Zeitdauer in Ausbildung, nicht häufig mit Beschäftigung kombiniert



Gruppe E: Wenige Jahre in Ausbildung



1. Referenzjahr 2001

In jeder Gruppe Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes 15- bis 29-Jähriger in Ausbildung.

Quelle: OECD, Tabelle C4.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Zu den Gruppen C und D gehört die Mehrheit der Länder mit einem durchschnittlichen Verbleib in Ausbildung. Sie unterscheiden sich deutlich danach, wie Ausbildung mit praktischen Arbeitserfahrungen kombiniert wird. In Gruppe C kann die Arbeit während der Ausbildung in Form eines dualen Ausbildungsganges vorkommen oder als Teilzeitbeschäftigung in der unterrichtsfreien Zeit. Duale Ausbildungsgänge sind in einigen europäischen Ländern wie Österreich und der Schweiz relativ weit verbreitet und bieten eine kohärente berufliche Ausbildung, die zu anerkannten Berufsabschlüssen führt. Viele junge Menschen befinden sich auch neben der Ausbildung noch in einem Beschäftigungsverhältnis. Diese Form des ersten Kontakts mit dem Arbeitsmarkt für Schüler und Studierende im Alter zwischen 15 und 24 Jahren ist in Australien, Kanada, den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten wesentlicher Bestandteil des Übergangs zur Erwerbstätigkeit; in geringerem Ausmaß trifft dies auch in Norwegen zu.

In Gruppe D – bestehend aus Belgien, Irland, Luxemburg, Ungarn und den Mittelmeerländern – kommen Erstausbildung und Arbeit selten zusammen vor, weder in Form von bezahlter Beschäftigung neben der Schule noch als dualer Ausbildungsgang.

Das Hauptmerkmal der Gruppe E ist der kurze Verbleib in Ausbildung. Duale Ausbildungsgänge sorgen in der Slowakischen und der Tschechischen Republik für eine relativ hohe Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen. Dies gilt jedoch nicht für Mexiko und die Türkei. In allen Ländern dieser Gruppe wird die Bildungsbeteiligung ab einem Alter von 20 Jahren sehr gering.

Der Beschäftigungsstatus von Männern und Frauen ist während der Ausbildungsjahre mit Ausnahme von Deutschland, Österreich und der Schweiz, wo die Beteiligung von Männern an dualen Bildungsgängen merklich höher ist, weitgehend ähnlich. In Australien, Dänemark, Finnland, Island, Kanada, den Niederlanden, Norwegen, Schweden und dem Vereinigten Königreich verbinden im Alter von 15 bis 24 Jahren merklich mehr Frauen außerschulische Arbeit und Ausbildung miteinander als Männer (Tab. C4.2a und C4.2b).

Eintritt in den Arbeitsmarkt nach der Erstausbildung

Mit zunehmendem Alter nehmen immer weniger Jugendliche an Ausbildung teil und gehören immer mehr zur 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 (Tab. 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 der Ausbildungsgänge, die Ausrichtung der Ausbildungsprogramme hinsichtlich des Arbeitsmarktes und die Verbreitung von Teilzeitausbildung wider.

Das Alter beim Eintritt in den Arbeitsmarkt nach Abschluss der Erstausbildung hat Auswirkungen auf die Beschäftigung. Insgesamt ist die Wahrschein-

Während der Ausbildungsjahre ist der Beschäftigungsstatus von Männern und Frauen in den meisten OECD-Ländern sehr ähnlich.

Der Übergang von der Ausbildung zum Erwerbsleben findet in den einzelnen OECD-Ländern, abhängig von verschiedenen Bildungs- und Arbeitsmarktfaktoren, zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt.

lichkeit, dass ältere Nicht-Schüler/Studierende eine Beschäftigung haben, höher als für die Nicht-Schüler/Studierenden der Altersgruppe 15 bis 19 Jahre, 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 (Tab. C4.2a und C4.2b).

Der Anteil Erwerbstätiger an der Bevölkerung junger Erwachsener, 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 21 von 27 OECD-Ländern arbeiten weniger als 66 (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 Erwerbstätiger Beschäftigter an der Bevölkerung der 20- bis 24-Jährigen liegt im Allgemeinen bei über 65 Prozent, in einigen OECD-Ländern wie Finnland, Italien, Polen, der Slowakischen Republik und der Türkei liegt er allerdings nach wie vor um oder unter 60 Prozent. Für die Altersgruppe der 25- bis 29-Jährigen beträgt der Anteil in den meisten OECD-Ländern mit Ausnahme von Polen und der Türkei zwischen 67 und 87 Prozent (Tab. C4.2). Die Erwerbstätigenanteile nach dem Ausscheiden aus dem Bildungssystem sind 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 (Tab. C4.2a und C4.2b).

Arbeitslosenquote und Anteil arbeitsloser junger Menschen, die sich nicht in Ausbildung befinden, an der gesamten jungen Bevölkerung

Junge Menschen repräsentieren in den OECD-Ländern 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 viele der gegenwärtig auf dem Arbeitsmarkt angebotenen Arbeitsplätze ständig umfassendere allgemeine Kompetenzen und flexiblere Lernfähigkeiten verlangen, sehen sich Personen mit einem niedrigen Bildungsstand oft erheblichen Schwierigkeiten gegenüber. Unterschiede im Anteil arbeitsloser junger Menschen, die sich nicht in Ausbildung befinden, an der gesamten Altersgruppe junger Menschen, aufgegliedert 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 diesem Quotienten im Zähler auftaucht, in einigen OECD-Ländern auch an einem Ausbildungsgang teilnehmen. Der Nenner kann Jugendliche in der Berufsausbildung beinhalten, wenn diese eine Lehre machen, jedoch nicht vergleichbare Personen, die eine schulische Berufsausbildung absolvieren. Wenn sich also beinahe alle jungen

Die herkömmlichen Arbeitslosenkennzahlen setzen die Arbeitslosigkeit während der Übergangphase zu hoch an und berücksichtigen die verschiedenen Möglichkeiten der Kombination von Bildung und Arbeit während des Übergangs nicht.

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. Dies gilt insbesondere für die jüngste Altersgruppe, die in der Regel das Bildungssystem mit sehr geringen Qualifikationen verlassen hat.

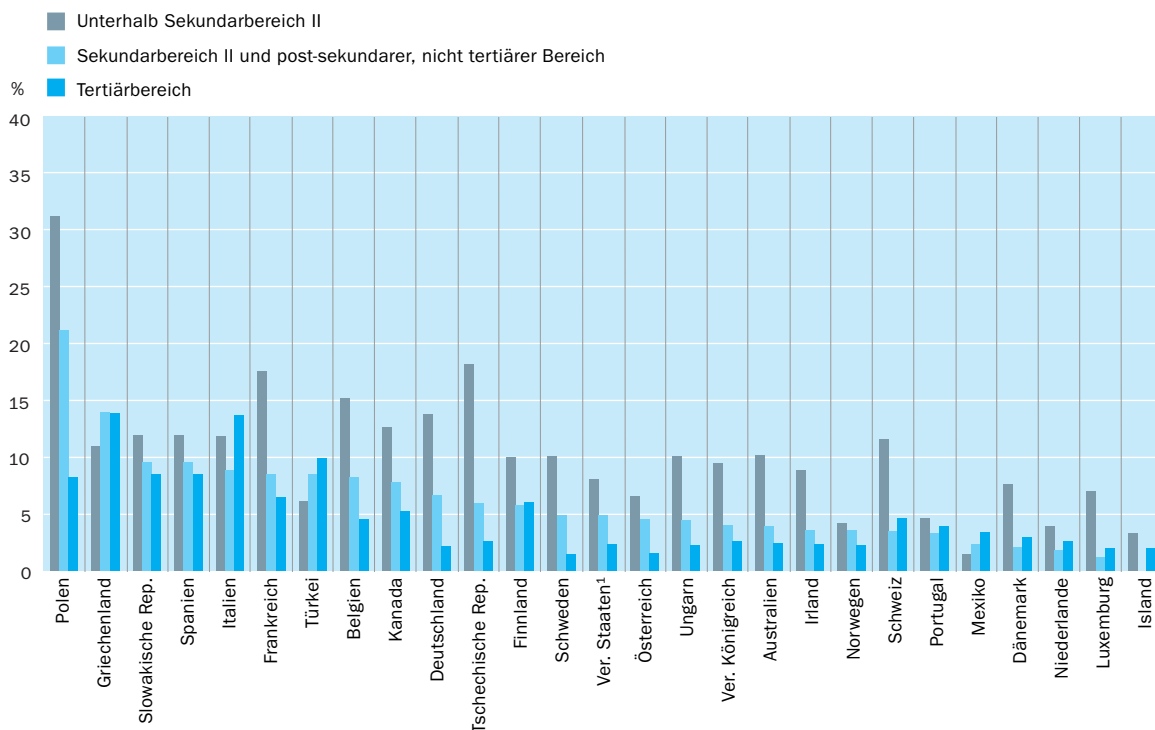
Der Anteil arbeitsloser junger Menschen, die sich nicht in Ausbildung befinden, an der gesamten Altersgruppe ist daher geeigneter, die Wahrscheinlichkeit der Jugendarbeitslosigkeit zu belegen. Denn junge Menschen, die sich noch innerhalb des Bildungssystems befinden, suchen normalerweise neben ihrer Ausbildung Teilzeit- oder befristete Arbeit, was auf diejenigen, die nach Verlassen des Bildungssystems in den Arbeitsmarkt eintreten, nicht zutrifft.

Die Anteil arbeitsloser junger Menschen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II an der gesamten betreffenden Bevölkerungsgruppe ist im Durchschnitt 1,5-mal höher als bei Absolventen des Sekundarbereich II.

Durchschnittlich liegt der Anteil Arbeitsloser an der Bevölkerung junger Menschen (d. h. die Arbeitslosigkeit von denjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, 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 sind es ca. 4 Prozentpunkte (Tab. C4.3). 20 von 27 OECD-Ländern weisen für die 20- bis 24-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, einen Arbeitslosenanteil von unter 8 Prozent auf, wenn diese

Abbildung C4.5

Verhältnis arbeitsloser 25- bis 29-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, zur Gesamtpopulation in diesem Alter, nach Bildungsstand (2002)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils arbeitsloser 25- bis 29-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, zur Population in diesem Alter, die einen Abschluss im Sekundarbereich II und im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich hat.

¹. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD, Tabelle C4.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

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 sechs 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.

Am Ende des Übergangszeitraums, wenn die meisten jungen Menschen die Ausbildung abgeschlossen haben und zwischen 25 und 29 Jahren alt sind, hängen die Unterschiede beim Zugang zu Beschäftigung mit dem erreichten Bildungsstand zusammen. Das Nicht-Erreichen des Abschlusses im Sekundarbereich II ist eindeutig ein ernsthaftes Handicap. Umgekehrt bringt der Abschluss einer Ausbildung im Tertiärbereich meist einen Bonus bei der Arbeitsplatzsuche (Abb. C4.5).

Ein Abschluss des Sekundarbereich II und sogar des Tertiärbereichs ist zwar keine Garantie für einen Arbeitsplatz, erhöht aber signifikant die Chancen auf eine Beschäftigung.

In 12 OECD-Ländern liegt der Anteil arbeitsloser 25- bis 29-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, mit einem Abschluss des Sekundarbereich II an der gleichaltrigen Gesamtbevölkerung über 5 Prozent. In einigen wenigen OECD-Ländern besteht sogar für junge Menschen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs beim Eintritt in den Arbeitsmarkt ein erhebliches Arbeitslosigkeitsrisiko. Der Anteil arbeitsloser Nicht-Studierender an der gleichaltrigen Gesamtbevölkerung beträgt in Griechenland, Italien, Polen, Spanien, der Slowakischen Republik und der Türkei 8 Prozent und mehr. (Tab. C4.3).

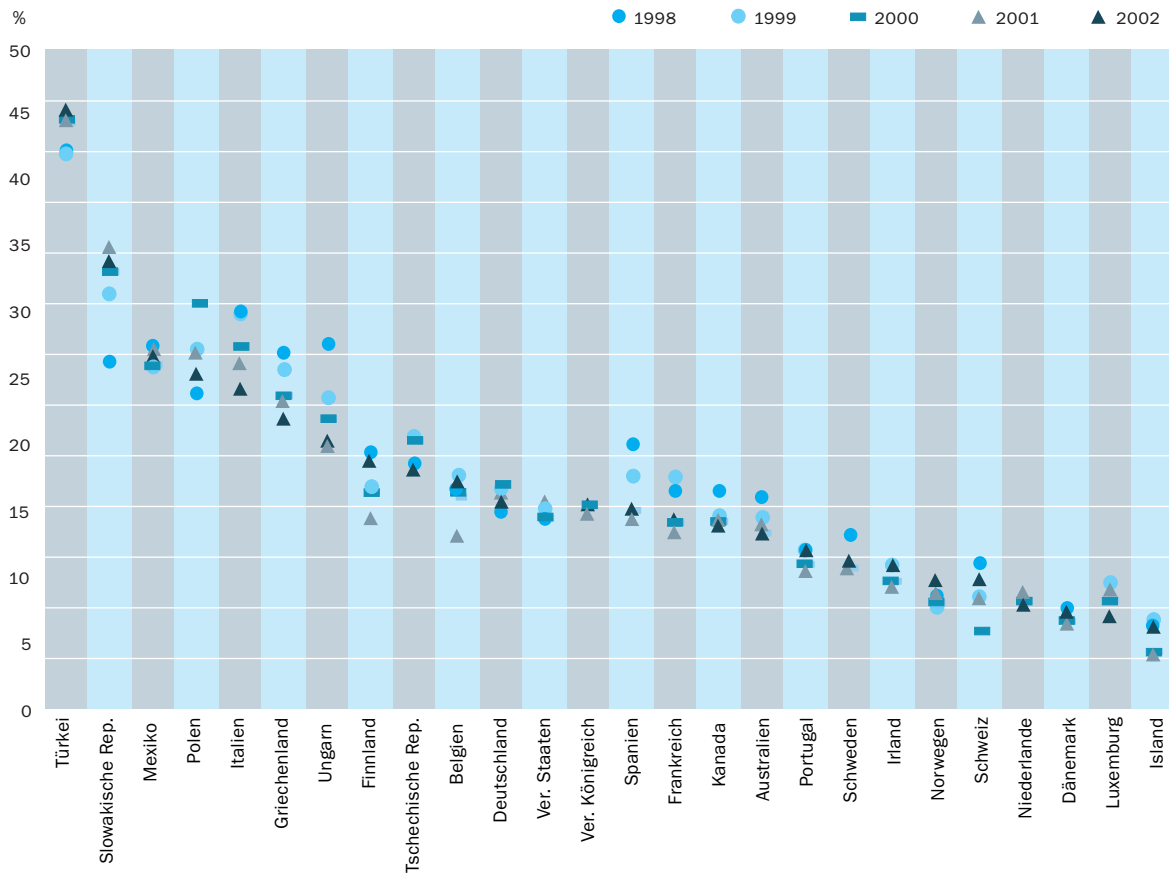
Ein genauerer Blick auf die zentrale Übergangsphase, (d. h. die Altersgruppe der 20 bis 24-Jährigen) zeigt, wie sich die Häufigkeit der Arbeitslosigkeit und des Rückzugs aus dem Arbeitsmarkt (was ja zwei Fälle von ‚Nicht-Beschäftigung‘ sind) bei denen, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden, geändert hat. Über einen Zeitraum von vier Jahren hinweg ist in einigen Ländern ein deutlicher Wandel festzustellen. In den Mittelmeerländern (Griechenland, Italien und Spanien), aber auch in Finnland, wo der Anteil der Nicht-Beschäftigung relativ hoch war, sind die Fortschritte bemerkenswert, auch, wenn die Tendenz sich im letzten Jahr des Beobachtungszeitraums umgekehrt zu haben scheint. Die Türkei stellt mit einer negativen Entwicklung des Nicht-Beschäftigungsanteils, der schon bisher eine der höchsten in der OECD war, eine Ausnahme dar. Die Lage in den mittel- und osteuropäischen Ländern ist sehr gegensätzlich: in Ungarn nimmt die Nicht-Beschäftigung regelmäßig ab, in der Slowakischen Republik regelmäßig zu, in Polen gibt es einen Anstieg, gefolgt von einem Abfall nach einem Spitzenwert im Jahr 2000.

In den meisten Ländern ist die ‚Nicht-Beschäftigung‘ unter den 20 bis 24-Jährigen seit 1998 zurück gegangen.

In mehreren Ländern hat sich die Lage in den letzten fünf Jahren jedoch als bemerkenswert stabil erwiesen: auf einem hohen Niveau des Anteils der Nicht-Beschäftigten in Mexiko, einem niedrigen Niveau in Dänemark und einem mittleren Niveau im Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten. Obwohl andere Profile nicht so ausgeprägt sind, lässt sich doch ein Gesamtbild erkennen. Eine Ausnahme bilden Norwegen, wo der Anteil der Nicht-Beschäftigten leicht, aber beständig ansteigt, und die Schweiz, deren Kurve sich deutlich als „V“ mit dem Tiefpunkt im Jahr 2000 darstellt; von diesen beiden Ländern abgesehen nahm die Häufigkeit der Arbeitslosigkeit und des Rückzugs

Abbildung C4.6

Veränderungen im Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden (1998-2002)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 20- bis- 24-Jähriger, die sich 2002 weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befanden.

Quelle: OECD, Tabelle C4.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

aus dem Arbeitsmarkt in den meisten Ländern mit nur wenigen Variationen zwischen 1998 und 2001 regelmäßig ab, gefolgt von einer Stabilisierung oder sogar wieder eine Zunahme beider Phänomene im Jahr 2002.

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 Beschäftigungsstatus 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](#) tendenziell. 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 Gruppe im Alter von 15 bis 29 Jahren im vorliegenden Referenzjahr.

Sich in Ausbildung zu befinden, umfasst sowohl Teilzeit- als auch Vollzeitmaßnahmen. Hierbei sollte der Umfang der Bildungsmaßnahme dem der formalen Bildung in den amtlichen Quellen zur Beteiligung möglichst nahe kommen. Daher sind nicht-formale Bildungsmaßnahmen oder solche mit sehr kurzer Dauer, z. B. im Betrieb, nicht zu berücksichtigen.

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 ‚Ferienjobs‘ (im Sommer) 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 *beschäftigt* 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 *beschäftigt* gezählt wurden. Schließlich sind diejenigen, die *nicht im Arbeitsmarkt* sind, weder beschäftigt, noch arbeitslos, d. h. sie bemühen sich nicht um eine Arbeitsstelle.

Die Daten für diesen Indikator wurden mit einer speziellen OECD-Erhebung im ersten Quartal des Jahres erhoben.

Duale Ausbildungsprogramme stellen eine Kombination aus Arbeiten und Lernen als Teil einer integrierten, formalen Bildung bzw. Ausbildung dar, wie beispielsweise im dualen Berufsbildungssystem in Deutschland; die *apprentissage* bzw. *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 hier verwendeten Angaben zur Bildungsbeteiligung basieren auf Selbstauskünften im Rahmen von Arbeitskräfteerhebungen, diese stimmen jedoch aus mehreren Gründen nicht genau mit den Zahlen zur Bildungsbeteiligung aus amtlichen Quellen überein, die hier an anderer Stelle angegebenen sind. Erstens wird das Alter möglicherweise nicht auf die gleiche Weise erfasst. So wird beispielsweise in den amtlichen 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 Altersspanne. 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 Arbeitserhebung 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 Arbeitserhebungen nicht immer mit den Qualifikationsstandards überein, die für die amtlichen Datenerhebungen verwendet werden. Der Arbeitslosenanteil ist die Anzahl der Arbeitslosen dividiert durch die Gesamtzahl der betreffenden Bevölkerung.

Der Erwerbstätigenanteil ist die Anzahl der Beschäftigten dividiert durch die Gesamtzahl der betreffenden Bevölkerung.

Tabelle C4.1a

Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2002)

Nach Geschlecht und Beschäftigungsstatus

		Zu erwartende Jahre in Ausbildung			Zu erwartende Jahre nicht in Ausbildung			
		Nicht beschäftigt	Beschäftigt (einschl. duale Ausbildungs- gänge)	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen
OECD-Länder								
Australien	Männer	3,2	3,5	6,7	6,9	0,8	0,5	8,3
	Frauen	3,0	3,7	6,7	5,9	0,6	1,9	8,3
	M+F	3,1	3,6	6,7	6,4	0,7	1,2	8,3
Österreich	Männer	3,9	2,0	5,9	7,6	0,7	0,8	9,1
	Frauen	4,6	1,3	6,0	7,4	0,5	1,1	9,0
	M+F	4,2	1,7	5,9	7,5	0,6	1,0	9,1
Belgien	Männer	5,8	0,5	6,3	7,0	0,9	0,8	8,7
	Frauen	6,2	0,5	6,7	5,9	1,0	1,5	8,3
	M+F	6,0	0,5	6,5	6,4	1,0	1,1	8,5
Kanada	Männer	4,1	2,4	6,5	6,7	1,1	0,7	8,5
	Frauen	4,0	3,1	7,1	6,0	0,6	1,4	7,9
	M+F	4,0	2,8	6,8	6,4	0,8	1,0	8,2
Tschechische Republik	Männer	3,9	1,2	5,1	8,6	0,9	0,4	9,9
	Frauen	4,5	0,7	5,3	5,9	1,0	2,8	9,7
	M+F	4,2	1,0	5,2	7,3	1,0	1,6	9,8
Dänemark	Männer	3,4	4,5	7,9	6,4	0,4	0,3	7,1
	Frauen	3,6	4,7	8,3	5,6	0,3	0,8	6,7
	M+F	3,5	4,6	8,1	6,0	0,4	0,5	6,9
Finnland	Männer	5,1	2,5	7,6	4,6	0,8	2,0	7,4
	Frauen	6,0	2,7	8,7	3,8	0,7	1,9	6,3
	M+F	5,5	2,6	8,1	4,2	0,7	1,9	6,9
Frankreich	Männer	6,6	1,2	7,8	5,8	1,1	0,4	7,2
	Frauen	7,1	1,1	8,2	4,6	1,0	1,2	6,8
	M+F	6,9	1,2	8,0	5,2	1,0	0,8	7,0
Deutschland	Männer	4,7	2,6	7,4	6,3	0,8	0,5	7,6
	Frauen	4,8	2,4	7,3	5,5	0,6	1,7	7,7
	M+F	4,8	2,5	7,3	5,9	0,7	1,1	7,7
Griechenland	Männer	5,7	0,3	6,0	7,3	1,2	0,5	9,0
	Frauen	6,0	0,3	6,2	5,0	1,9	2,0	8,8
	M+F	5,8	0,3	6,1	6,1	1,5	1,2	8,9
Ungarn	Männer	5,8	0,6	6,4	6,5	0,8	1,3	8,6
	Frauen	5,9	0,6	6,5	4,9	0,4	3,2	8,5
	M+F	5,8	0,6	6,4	5,7	0,6	2,3	8,6
Island	Männer	3,9	3,6	7,5	6,6	0,7	c	7,5
	Frauen	4,3	4,2	8,5	5,7	c	0,7	6,5
	M+F	4,1	3,9	8,0	6,2	0,4	0,4	7,0
Irland	Männer	4,7	0,7	5,4	8,4	0,7	0,5	9,6
	Frauen	5,1	0,9	6,0	7,2	0,4	1,4	9,0
	M+F	4,9	0,8	5,7	7,8	0,5	1,0	9,3
Italien	Männer	5,6	0,2	5,9	6,7	1,3	1,1	9,1
	Frauen	6,2	0,3	6,5	4,8	1,4	2,4	8,5
	M+F	5,9	0,2	6,2	5,7	1,4	1,7	8,8
Japan ¹	Männer	5,2	0,8	6,0	3,2	0,5	0,4	4,0
	Frauen	4,9	0,8	5,7	3,2	0,4	0,7	4,3
	M+F	5,1	0,8	5,9	3,2	0,4	0,5	4,1
Luxemburg	Männer	6,3	0,6	7,0	7,5	0,4	0,1	8,0
	Frauen	6,4	0,5	6,9	6,4	0,4	1,4	8,1
	M+F	6,4	0,6	6,9	6,9	0,4	0,7	8,1
Mexiko	Männer	3,6	1,0	4,6	9,5	0,4	0,6	10,4
	Frauen	3,7	0,6	4,3	4,6	0,2	5,9	10,7
	M+F	3,6	0,8	4,4	7,0	0,3	3,3	10,6

Hinweis: c weist darauf hin, dass zu wenige Daten zur Verfügung stehen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

1. Daten beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige. 2. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C4.1a (Forts.)

Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2002)

Nach Geschlecht und Beschäftigungsstatus

		Zu erwartende Jahre in Ausbildung			Zu erwartende Jahre nicht in Ausbildung			
		Nicht beschäftigt	Beschäftigt (einschl. duale Ausbildungs- gänge)	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen
OECD-Länder								
Niederlande	Männer	2,8	3,2	6,0	8,1	0,3	0,5	9,0
	Frauen	2,7	3,1	5,9	7,4	0,3	1,4	9,1
	M+F	2,8	3,2	5,9	7,8	0,3	1,0	9,1
Norwegen	Männer	4,5	1,8	6,2	7,8	0,5	0,5	8,8
	Frauen	4,8	2,6	7,3	6,4	0,3	1,0	7,7
	M+F	4,6	2,2	6,8	7,1	0,4	0,7	8,2
Polen	Männer	6,6	1,2	7,8	4,5	2,2	0,5	7,2
	Frauen	7,0	1,0	8,1	3,4	1,8	1,7	6,9
	M+F	6,8	1,1	7,9	3,9	2,0	1,1	7,1
Portugal	Männer	4,5	0,6	5,1	8,8	0,6	0,5	9,9
	Frauen	5,4	0,6	6,0	7,1	0,7	1,2	9,0
	M+F	5,0	0,6	5,6	7,9	0,6	0,8	9,4
Slowakische Republik	Männer	4,0	1,0	5,0	6,5	2,7	0,8	10,0
	Frauen	4,7	0,7	5,4	5,2	2,1	2,4	9,6
	M+F	4,3	0,9	5,2	5,8	2,4	1,6	9,8
Spanien	Männer	5,3	0,6	5,9	7,5	1,1	0,6	9,1
	Frauen	6,0	0,7	6,7	5,3	1,4	1,6	8,3
	M+F	5,6	0,6	6,3	6,5	1,2	1,1	8,7
Schweden	Männer	5,8	1,3	7,1	6,8	0,7	0,5	7,9
	Frauen	5,8	2,0	7,8	6,0	0,5	0,7	7,2
	M+F	5,8	1,7	7,5	6,4	0,6	0,6	7,5
Schweiz	Männer	2,8	4,1	6,9	6,9	0,6	0,6	8,1
	Frauen	2,9	3,6	6,5	6,9	0,4	1,3	8,5
	M+F	2,8	3,9	6,7	6,9	0,5	0,9	8,3
Türkei	Männer	3,3	0,4	3,7	8,1	1,5	1,8	11,3
	Frauen	2,4	0,2	2,6	3,6	0,7	8,2	12,4
	M+F	2,9	0,3	3,2	5,9	1,1	4,8	11,8
Vereinigtes Königreich	Männer	3,3	2,3	5,6	8,1	0,8	0,5	9,4
	Frauen	3,7	2,9	6,6	5,8	0,6	2,1	8,4
	M+F	3,5	2,5	6,0	7,1	0,7	1,2	9,0
Vereinigte Staaten ²	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		4,6	1,7	6,3	7,1	0,9	0,7	8,7
Frauen		4,8	1,8	6,6	5,6	0,7	2,0	8,4
M+F		4,7	1,7	6,4	6,4	0,8	1,3	8,6
OECD-Partnerländer								
Israel	Männer	4,5	1,2	5,8	4,4	1,0	3,8	9,2
	Frauen	4,6	1,4	6,0	4,3	0,8	3,8	9,0
	M+F	4,6	1,3	5,9	4,4	0,9	3,8	9,1

Hinweis: c weist darauf hin, dass zu wenige Daten zur Verfügung stehen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

1. Daten beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige. 2. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C4.1b

Veränderung der zu erwartenden Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (1998–2002)

Nach Geschlecht und Beschäftigungsstatus

		1998		1999		2000		2001		2002	
		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung
OECD-Länder											
Australien	Männer	6,0	9,0	6,4	8,6	6,4	8,6	6,6	8,4	6,7	8,3
	Frauen	6,0	9,0	6,2	8,8	6,5	8,5	6,4	8,6	6,7	8,3
	M+F	6,0	9,0	6,3	8,7	6,4	8,6	6,5	8,5	6,7	8,3
Österreich	Männer	5,7	9,3	5,2	9,8	5,3	9,7	5,4	9,6	5,9	9,1
	Frauen	5,4	9,6	5,2	9,8	5,2	9,8	5,4	9,6	6,0	9,0
	M+F	5,5	9,5	5,2	9,8	5,2	9,8	5,4	9,6	5,9	9,1
Belgien	Männer	6,4	8,6	7,2	7,8	6,9	8,1	7,3	7,7	6,3	8,7
	Frauen	6,5	8,5	7,4	7,6	7,2	7,8	7,2	7,8	6,7	8,3
	M+F	6,5	8,5	7,3	7,7	7,0	8,0	7,2	7,8	6,5	8,5
Kanada	Männer	6,6	8,4	6,5	8,5	6,5	8,5	6,5	8,5	6,5	8,5
	Frauen	6,8	8,2	6,9	8,1	6,9	8,1	7,0	8,0	7,1	7,9
	M+F	6,7	8,3	6,7	8,3	6,7	8,3	6,8	8,2	6,8	8,2
Tschechische Republik	Männer	4,7	10,3	4,6	10,4	4,7	10,3	5,0	10,0	5,1	9,9
	Frauen	4,8	10,2	4,7	10,3	4,8	10,2	5,1	9,9	5,3	9,7
	M+F	4,7	10,3	4,6	10,4	4,8	10,2	5,1	9,9	5,2	9,8
Dänemark	Männer	8,1	6,9	7,3	7,7	7,1	7,9	7,6	7,4	7,9	7,1
	Frauen	8,4	6,6	8,0	7,0	8,2	6,8	8,1	6,9	8,3	6,7
	M+F	8,3	6,7	7,6	7,4	7,7	7,3	7,8	7,2	8,1	6,9
Finnland	Männer	7,4	7,6	7,7	7,3	8,1	6,9	8,1	6,9	7,6	7,4
	Frauen	8,5	6,5	8,6	6,4	9,3	5,7	9,1	5,9	8,7	6,3
	M+F	7,9	7,1	8,1	6,9	8,7	6,3	8,6	6,4	8,1	6,9
Frankreich	Männer	7,8	7,2	7,8	7,2	7,9	7,1	7,8	7,2	7,8	7,2
	Frauen	8,0	7,0	8,0	7,0	8,1	6,9	8,1	6,9	8,2	6,8
	M+F	7,9	7,1	7,9	7,1	8,0	7,0	8,0	7,0	8,0	7,0
Deutschland	Männer	6,9	8,1	6,8	8,2	6,8	8,2	7,0	8,0	7,4	7,6
	Frauen	6,8	8,2	6,8	8,2	6,8	8,2	7,0	8,0	7,3	7,7
	M+F	6,8	8,2	6,8	8,2	6,8	8,2	7,0	8,0	7,3	7,7
Griechenland	Männer	5,5	9,5	5,8	9,2	6,1	8,9	6,2	8,8	6,0	9,0
	Frauen	5,4	9,6	5,7	9,3	6,3	8,7	6,3	8,7	6,2	8,8
	M+F	5,4	9,6	5,7	9,3	6,2	8,8	6,3	8,7	6,1	8,9
Ungarn	Männer	5,6	9,4	5,6	9,4	6,1	8,9	6,1	8,9	6,4	8,6
	Frauen	5,7	9,3	5,9	9,1	6,1	8,9	6,4	8,6	6,5	8,5
	M+F	5,7	9,3	5,7	9,3	6,1	8,9	6,2	8,8	6,4	8,6
Island	Männer	m	m	7,5	7,5	7,9	7,1	7,2	7,8	7,5	7,5
	Frauen	m	m	7,6	7,4	7,7	7,3	8,3	6,7	8,5	6,5
	M+F	m	m	7,6	7,4	7,8	7,2	7,7	7,3	8,0	7,0
Irland	Männer	m	m	5,4	9,6	5,3	9,7	5,3	9,7	5,4	9,6
	Frauen	m	m	6,0	9,0	6,1	8,9	6,1	8,9	6,0	9,0
	M+F	m	m	5,7	9,3	5,7	9,3	5,7	9,3	5,7	9,3
Italien	Männer	5,7	9,3	5,8	9,2	5,7	9,3	5,8	9,2	5,9	9,1
	Frauen	6,2	8,8	6,2	8,8	6,2	8,8	6,3	8,7	6,5	8,5
	M+F	5,9	9,1	6,0	9,0	6,0	9,0	6,0	9,0	6,2	8,8
Japan ¹	Männer	6,2	3,8	6,2	3,8	6,5	3,5	6,6	3,4	6,0	4,0
	Frauen	5,7	4,3	5,8	4,2	5,9	4,1	5,9	4,1	5,7	4,3
	M+F	6,0	4,0	6,0	4,0	6,2	3,8	6,3	3,7	5,9	4,1
Luxemburg	Männer	m	m	7,0	8,0	6,8	8,2	6,9	8,1	7,0	8,0
	Frauen	m	m	6,2	8,8	6,6	8,4	6,5	8,5	6,9	8,1
	M+F	m	m	6,6	8,4	6,7	8,3	6,7	8,3	6,9	8,1
Mexiko	Männer	4,0	11,0	4,2	10,8	4,2	10,8	4,3	10,7	4,6	10,4
	Frauen	3,7	11,3	4,0	11,0	4,0	11,0	4,0	11,0	4,3	10,7
	M+F	3,8	11,2	4,1	10,9	4,1	10,9	4,1	10,9	4,4	10,6

1. Daten beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C4.1b (Forts.)

Veränderung der zu erwartenden Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (1998–2002)

Nach Geschlecht und Beschäftigungsstatus

		1998		1999		2000		2001		2002	
		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung
OECD-Länder											
Niederlande	Männer	7,9	7,1	7,8	7,2	5,8	9,2	5,8	9,2	6,0	9,0
	Frauen	7,3	7,7	7,4	7,6	5,7	9,3	5,7	9,3	5,9	9,1
	M+F	7,6	7,4	7,6	7,4	5,7	9,3	5,7	9,3	5,9	9,1
Norwegen	Männer	6,5	8,5	6,6	8,4	6,7	8,3	6,2	8,8	6,2	8,8
	Frauen	7,4	7,6	7,5	7,5	7,8	7,2	7,2	7,8	7,3	7,7
	M+F	7,0	8,0	7,0	8,0	7,3	7,7	6,7	8,3	6,8	8,2
Polen	Männer	6,3	8,7	6,3	8,7	6,5	8,5	7,2	7,8	7,8	7,2
	Frauen	6,4	8,6	6,5	8,5	6,6	8,4	7,5	7,5	8,1	6,9
	M+F	6,4	8,6	6,4	8,6	6,6	8,4	7,4	7,6	7,9	7,1
Portugal	Männer	5,2	9,8	5,5	9,5	5,4	9,6	5,4	9,6	5,1	9,9
	Frauen	5,8	9,2	6,0	9,0	6,0	9,0	6,1	8,9	6,0	9,0
	M+F	5,5	9,5	5,7	9,3	5,7	9,3	5,7	9,3	5,6	9,4
Slowakische Republik	Männer	4,5	10,5	4,5	10,5	4,4	10,6	4,3	10,7	5,0	10,0
	Frauen	4,8	10,2	4,6	10,4	4,4	10,6	4,5	10,5	5,4	9,6
	M+F	4,6	10,4	4,5	10,5	4,4	10,6	4,4	10,6	5,2	9,8
Spanien	Männer	6,1	8,9	5,9	9,1	6,1	8,9	6,0	9,0	5,9	9,1
	Frauen	7,1	7,9	6,9	8,1	6,8	8,2	6,9	8,1	6,7	8,3
	M+F	6,6	8,4	6,4	8,6	6,4	8,6	6,5	8,5	6,3	8,7
Schweden	Männer	7,0	8,0	7,1	7,9	7,0	8,0	7,0	8,0	7,1	7,9
	Frauen	7,9	7,1	7,9	7,1	7,8	7,2	7,7	7,3	7,8	7,2
	M+F	7,4	7,6	7,5	7,5	7,4	7,6	7,4	7,6	7,5	7,5
Schweiz	Männer	6,7	8,3	6,8	8,2	7,2	7,8	7,4	7,6	6,9	8,1
	Frauen	5,8	9,2	6,1	8,9	6,3	8,7	6,7	8,3	6,5	8,5
	M+F	6,3	8,7	6,4	8,6	6,8	8,2	7,1	7,9	6,7	8,3
Türkei	Männer	3,8	11,2	3,7	11,3	3,5	11,5	3,6	11,4	3,7	11,3
	Frauen	2,5	12,5	2,6	12,4	2,5	12,5	2,5	12,5	2,6	12,4
	M+F	3,1	11,9	3,1	11,9	3,0	12,0	3,1	11,9	3,2	11,8
Vereinigtes Königreich	Männer	m	m	m	m	6,0	9,0	5,9	9,1	5,6	9,4
	Frauen	m	m	m	m	6,3	8,7	6,4	8,6	6,6	8,4
	M+F	m	m	m	m	6,1	8,9	6,1	8,9	6,0	9,0
Vereinigte Staaten	Männer	6,4	8,6	6,5	8,5	6,4	8,6	6,5	8,5	m	m
	Frauen	6,6	8,4	6,4	8,6	6,6	8,4	6,7	8,3	m	m
	M+F	6,5	8,5	6,5	8,5	6,5	8,5	6,6	8,4	m	m
Ländermittel	Männer	6,1	8,9	6,2	8,8	6,2	8,8	6,2	8,8	6,3	8,7
	Frauen	6,2	8,8	6,3	8,7	6,4	8,6	6,5	8,5	6,6	8,4
	M + F	6,2	8,8	6,3	8,7	6,3	8,7	6,4	8,6	6,4	8,6

1. Daten beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C4.2

Prozentsatz junger Menschen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2002)

Nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus

	Altersgruppe	In Ausbildung					Nicht in Ausbildung				In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		In dualer Ausbildung ¹	Andere Beschäftigung	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	
OECD-Länder											
Australien	15–19	7,1	27,6	5,6	39,5	79,7	13,3	4,2	2,9	20,3	100
	20–24	4,9	20,5	2,0	11,2	38,7	48,1	5,4	7,8	61,3	100
	25–29	0,9	10,9	1,2	3,6	16,5	65,7	4,7	13,1	83,5	100
Österreich	15–19	24,3	1,1	0,4	55,7	81,5	12,1	2,3	4,0	18,5	100
	20–24	1,9	3,9	0,2	23,5	29,4	58,9	4,8	6,9	70,6	100
	25–29	0,1	3,0	0,2	7,0	10,3	77,3	4,2	8,2	89,7	100
Belgien	15–19	1,9	1,0	0,3	86,4	89,6	3,6	1,9	4,9	10,4	100
	20–24	0,7	2,6	0,6	34,4	38,2	44,4	8,9	8,6	61,8	100
	25–29	0,5	2,6	0,4	2,3	5,8	77,0	7,9	9,3	94,2	100
Kanada	15–19	a	28,9	6,1	47,8	82,7	10,8	2,8	3,6	17,3	100
	20–24	a	18,7	1,9	18,7	39,3	46,8	7,0	6,9	60,7	100
	25–29	a	7,7	0,6	5,9	14,2	69,0	7,0	9,7	85,8	100
Tschechische Republik	15–19	21,6	0,2	n	66,5	88,3	5,7	3,5	2,5	11,7	100
	20–24	0,3	0,5	0,1	24,8	25,7	56,2	8,8	9,3	74,3	100
	25–29	n	0,3	n	2,6	2,9	73,3	6,3	17,5	97,1	100
Dänemark	15–19	5,9	41,0	3,5	38,4	88,7	8,9	0,4	2,0	11,3	100
	20–24	8,8	25,9	2,4	18,2	55,3	37,4	3,5	3,9	44,7	100
	25–29	1,7	21,2	1,2	11,0	35,0	58,3	2,8	3,9	65,0	100
Finnland	15–19	13,0	7,7	4,2	55,5	80,4	4,7	2,6	12,3	19,6	100
	20–24	6,7	10,8	2,5	36,0	56,1	25,1	5,8	13,0	43,9	100
	25–29	3,1	10,9	0,9	11,8	26,7	53,6	6,3	13,5	73,3	100
Frankreich	15–19	5,3	0,9	0,1	88,3	94,6	1,9	1,7	1,7	5,4	100
	20–24	5,5	5,2	0,9	41,5	53,2	32,5	9,2	5,1	46,8	100
	25–29	1,7	4,6	0,4	5,0	11,7	70,1	9,4	8,9	88,3	100
Deutschland	15–19	19,5	4,1	0,7	65,9	90,1	5,2	1,7	3,0	9,9	100
	20–24	12,9	5,9	0,3	18,9	38,1	46,0	7,0	8,9	61,9	100
	25–29	1,6	6,1	0,3	8,3	16,3	66,3	6,5	11,0	83,7	100
Griechenland	15–19	1,5	1,0	0,5	83,9	86,8	6,9	3,0	3,2	13,2	100
	20–24	0,7	2,1	1,0	32,5	36,3	41,7	13,4	8,6	63,7	100
	25–29	n	1,3	0,3	4,4	5,9	68,7	13,1	12,1	93,9	100
Ungarn	15–19	a	0,4	0,1	86,9	87,5	4,5	1,7	6,3	12,5	100
	20–24	a	4,9	0,3	32,5	37,7	42,0	5,4	14,9	62,3	100
	25–29	a	5,9	0,3	4,4	10,6	61,8	5,1	22,5	89,4	100
Island	15–19	c	29,5	c	49,1	80,9	14,8	c	c	19,1	100
	20–24	5,4	29,4	c	18,2	53,8	40,1	c	c	46,2	100
	25–29	c	23,8	c	7,4	36,5	58,8	c	c	63,5	100
Irland	15–19	a	9,2	0,6	71,8	81,6	13,6	2,4	2,4	18,4	100
	20–24	a	5,7	0,4	22,8	29,0	60,2	4,1	6,7	71,0	100
	25–29	a	0,6	0,1	2,8	3,5	81,8	4,0	10,7	96,5	100
Italien	15–19	n	0,5	0,7	79,6	80,7	8,7	4,3	6,2	19,2	100
	20–24	0,1	1,8	1,6	34,7	38,2	37,5	11,8	12,5	61,8	100
	25–29	0,1	2,2	1,1	12,3	15,6	59,5	10,4	14,5	84,4	100
Luxemburg	15–19	4,4	2,3	0,4	84,2	91,3	5,7	1,6	1,4	8,7	100
	20–24	1,8	6,9	n	39,2	47,8	45,2	2,8	4,2	52,2	100
	25–29	0,5	8,3	0,2	5,0	13,9	74,5	3,2	8,4	86,1	100
Mexiko	15–19	a	7,5	0,3	45,7	53,4	29,0	1,7	15,8	46,6	100
	20–24	a	5,0	0,3	15,4	20,8	52,6	2,5	24,1	79,2	100
	25–29	a	1,6	0,1	2,8	4,6	64,8	1,9	28,8	95,4	100
Niederlande	15–19	m	39,8	3,8	37,2	80,7	14,7	1,7	2,9	19,3	100
	20–24	m	21,9	0,9	12,5	35,3	56,8	2,1	5,8	64,7	100
	25–29	m	3,5	0,2	2,4	6,2	80,9	2,5	10,4	93,8	100

Hinweis: c weist darauf hin, dass zu wenige Daten zur Verfügung stehen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

1. Die Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl in Ausbildung als auch beschäftigt, ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus.

2. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C4.2 (Forts.)

Prozentsatz junger Menschen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2002)

Nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus

	Altersgruppe	In Ausbildung					Nicht in Ausbildung				In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		In dualer Ausbildung ¹	Andere Beschäftigung	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	
OECD-Länder											
Norwegen	15–19	a	22,8	5,4	57,1	85,3	11,5	1,4	1,8	14,7	100
	20–24	a	16,1	2,6	19,8	38,5	51,8	3,7	6,0	61,5	100
	25–29	a	4,9	0,8	8,5	14,2	75,0	3,2	7,5	85,8	100
Polen	15–19	a	3,0	0,8	92,2	95,9	1,0	1,8	1,3	4,1	100
	20–24	a	9,9	8,3	35,7	53,8	20,8	18,0	7,4	46,2	100
	25–29	a	8,6	2,2	4,0	14,9	53,3	18,7	13,2	85,1	100
Portugal	15–19	a	2,0	0,5	70,0	72,4	20,3	3,0	4,2	27,6	100
	20–24	a	5,9	0,8	28,1	34,7	53,3	5,4	6,6	65,3	100
	25–29	a	4,6	0,4	5,6	10,7	77,1	4,1	8,1	89,3	100
Slowakische Republik	15–19	14,4	0,1	0,1	64,0	78,6	5,8	9,4	6,2	21,4	100
	20–24	0,3	1,6	0,8	19,4	22,1	44,0	22,4	11,5	77,9	100
	25–29	0,2	0,8	0,2	1,8	2,9	66,6	16,0	14,5	97,1	100
Spanien	15–19	0,5	2,6	1,4	77,4	81,9	11,0	3,9	3,2	18,1	100
	20–24	0,6	6,2	3,0	33,6	43,4	41,5	9,3	5,8	56,6	100
	25–29	0,3	5,9	2,3	7,6	16,1	64,2	9,5	10,2	83,9	100
Schweden	15–19	a	12,8	3,9	71,7	88,4	7,0	1,8	2,8	11,6	100
	20–24	a	12,2	2,4	27,1	41,7	47,0	6,0	5,2	58,3	100
	25–29	a	9,5	1,2	11,8	22,4	69,5	4,0	4,1	77,6	100
Schweiz	15–19	36,7	9,2	c	38,1	86,2	8,0	c	4,4	13,8	100
	20–24	11,4	12,9	c	12,7	38,0	52,3	3,4	6,3	62,0	100
	25–29	c	7,9	c	4,1	12,7	74,7	4,7	7,9	87,3	100
Türkei	15–19	a	1,8	0,3	41,0	43,0	24,2	5,1	27,7	57,0	100
	20–24	a	2,1	0,9	11,5	14,5	40,1	9,8	35,6	85,5	100
	25–29	a	1,6	0,2	1,2	3,1	56,1	7,2	33,7	96,9	100
Vereinigtes Königreich	15–19	4,3	20,1	2,4	48,5	75,3	16,2	4,5	4,0	24,7	100
	20–24	2,7	13,3	1,0	14,0	31,0	53,7	5,6	9,7	69,0	100
	25–29	1,0	8,9	0,6	2,8	13,3	70,7	4,2	11,8	86,7	100
Vereinigte Staaten ²	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
Ländermittel											
	15–19	6,0	11,1	1,8	62,8	81,7	10,4	2,8	5,1	18,3	100
	20–24	2,4	10,1	1,4	24,1	37,9	45,4	7,2	9,4	62,1	100
	25–29	0,6	6,5	0,6	5,5	13,3	68,1	6,4	12,2	86,7	100
OECD-Partnerländer											
Israel	15–19	a	4,1	0,8	64,5	69,4	6,0	1,7	22,9	30,6	100
	20–24	a	9,5	1,6	15,7	26,8	31,7	8,2	33,4	73,2	100
	25–29	a	13,1	1,0	5,1	19,1	52,2	8,7	20,0	80,9	100

Hinweis: c weist darauf hin, dass zu wenige Daten zur Verfügung stehen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

1. Die Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl in Ausbildung als auch beschäftigt, ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus.

2. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C4.2a

Prozentsatz junger Männer, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2002)

Nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus

	Altersgruppe	In Ausbildung					Nicht in Ausbildung					In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		In dualer Ausbildung ¹	Andere Beschäftigung	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen		
OECD-Länder												
Australien	15–19	10,0	22,2	5,8	41,2	79,3	13,8	4,3	2,6	20,7	100	
	20–24	7,9	17,0	2,2	11,3	38,4	51,3	6,9	3,4	61,6	100	
	25–29	1,1	11,1	1,6	3,0	16,8	72,9	5,4	4,9	83,2	100	
Österreich	15–19	30,8	0,7	0,3	49,0	80,8	11,0	2,4	5,8	19,2	100	
	20–24	2,3	3,3	0,1	21,1	26,9	59,7	6,1	7,3	73,1	100	
	25–29	0,1	3,1	0,2	7,7	11,1	80,7	4,9	3,3	88,9	100	
Belgien	15–19	2,6	1,3	0,4	83,7	88,0	4,7	2,6	4,7	12,0	100	
	20–24	0,9	2,1	0,4	32,8	36,2	48,0	8,5	7,3	63,8	100	
	25–29	0,2	2,3	0,4	2,3	5,2	83,5	7,6	3,6	94,8	100	
Kanada	15–19	a	25,9	7,0	48,0	80,8	12,0	3,6	3,6	19,2	100	
	20–24	a	16,0	2,0	17,7	35,8	50,2	9,1	4,9	64,2	100	
	25–29	a	6,7	0,9	6,0	13,6	72,0	9,2	5,2	86,4	100	
Tschechische Republik	15–19	27,5	0,3	n	59,6	87,4	6,8	3,4	2,4	12,6	100	
	20–24	0,4	0,6	0,1	23,7	24,7	62,9	9,5	2,8	75,3	100	
	25–29	n	0,3	n	2,7	3,0	89,2	5,3	2,5	97,0	100	
Dänemark	15–19	9,3	36,1	4,4	39,1	88,9	8,7	0,7	1,6	11,1	100	
	20–24	12,4	21,8	2,6	15,2	52,0	41,1	4,8	2,2	48,0	100	
	25–29	1,9	21,8	1,2	7,1	32,0	64,3	2,2	1,5	68,0	100	
Finnland	15–19	16,1	5,1	2,9	51,6	75,7	3,3	2,9	18,2	24,3	100	
	20–24	5,8	9,3	2,1	33,6	50,8	28,5	7,1	13,6	49,2	100	
	25–29	3,7	10,7	1,1	10,2	25,7	59,9	6,0	8,4	74,3	100	
Frankreich	15–19	7,7	0,9	n	85,0	93,7	2,7	1,9	1,7	6,3	100	
	20–24	5,8	4,3	0,8	38,9	49,8	37,6	9,3	3,3	50,2	100	
	25–29	1,7	3,6	0,4	4,9	10,6	76,4	10,0	3,0	89,4	100	
Deutschland	15–19	21,5	4,0	0,7	63,6	89,8	5,9	1,9	2,4	10,2	100	
	20–24	12,2	5,2	0,3	18,4	36,1	49,6	8,9	5,4	63,9	100	
	25–29	2,1	6,8	0,3	10,2	19,4	69,1	7,9	3,6	80,6	100	
Griechenland	15–19	2,1	1,4	0,4	82,2	86,1	8,8	2,5	2,7	13,9	100	
	20–24	0,7	1,7	0,7	31,2	34,3	50,2	10,8	4,7	65,7	100	
	25–29	0,1	1,2	0,4	4,4	6,1	81,0	9,8	3,1	93,9	100	
Ungarn	15–19	a	0,5	0,1	86,2	86,8	5,0	1,8	6,4	13,2	100	
	20–24	a	4,4	0,3	32,0	36,7	46,4	7,4	9,6	63,3	100	
	25–29	a	6,3	0,3	3,7	10,3	73,7	6,7	9,3	89,7	100	
Island	15–19	c	23,2	c	51,6	77,3	16,5	c	c	22,7	100	
	20–24	c	27,2	c	16,4	51,8	42,1	c	c	48,2	100	
	25–29	c	25,0	c	c	33,5	63,3	c	c	66,5	100	
Irland	15–19	a	8,0	0,5	68,7	77,2	17,6	3,0	2,1	22,8	100	
	20–24	a	5,2	0,4	20,4	26,0	64,8	5,3	3,9	74,0	100	
	25–29	a	0,5	0,1	3,3	3,9	85,8	5,1	5,2	96,1	100	
Italien	15–19	n	0,7	0,5	77,3	78,5	10,7	4,5	6,2	21,5	100	
	20–24	0,1	1,5	1,1	31,7	34,4	43,8	11,6	10,2	65,6	100	
	25–29	n	2,0	0,8	12,1	15,0	69,2	9,7	6,1	85,0	100	
Luxemburg	15–19	5,9	1,7	0,6	83,3	91,6	6,7	1,4	0,3	8,4	100	
	20–24	2,5	8,3	n	37,2	48,1	49,4	2,1	0,5	51,9	100	
	25–29	0,1	7,9	n	6,0	14,0	80,3	3,9	1,8	86,0	100	
Mexiko	15–19	a	9,7	0,3	43,3	53,3	39,2	2,1	5,3	46,7	100	
	20–24	a	6,2	0,4	15,7	22,2	71,4	3,1	3,3	77,8	100	
	25–29	a	2,2	0,1	3,4	5,7	89,5	2,5	2,3	94,3	100	
Niederlande	15–19	m	39,6	3,8	36,5	79,9	15,4	1,9	2,8	20,1	100	
	20–24	m	21,3	1,1	12,8	35,3	58,3	2,4	4,0	64,7	100	
	25–29	m	4,4	0,2	2,7	7,2	86,2	2,6	4,0	92,8	100	

Hinweis: c weist darauf hin, dass zu wenige Daten zur Verfügung stehen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

1. Die Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl in Ausbildung als auch beschäftigt, ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus.

2. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C4.2a (Forts.)

Prozentsatz junger Männer, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2002)

Nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus

	Altersgruppe	In Ausbildung					Nicht in Ausbildung				In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		In dualer Ausbildung ¹	Andere Beschäftigung	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	
OECD-Länder											
Norwegen	15–19	a	18,9	5,5	57,3	81,8	14,5	1,9	1,8	18,2	100
	20–24	a	12,4	2,3	18,9	33,6	57,5	4,8	4,1	66,4	100
	25–29	a	4,9	0,9	7,1	12,9	79,1	3,6	4,4	87,1	100
Polen	15–19	a	3,9	0,8	90,4	95,1	1,4	2,2	1,3	4,9	100
	20–24	a	9,6	8,4	33,5	51,5	23,3	20,7	4,5	48,5	100
	25–29	a	9,3	2,2	3,5	15,0	60,6	19,9	4,6	85,0	100
Portugal	15–19	a	2,0	0,3	65,1	67,4	24,9	3,5	4,2	32,6	100
	20–24	a	6,2	0,7	24,3	31,2	60,1	4,8	3,8	68,8	100
	25–29	a	4,6	0,4	4,9	9,9	82,3	3,0	4,7	90,1	100
Slowakische Republik	15–19	17,9	n	n	59,9	77,8	4,5	10,6	7,1	22,2	100
	20–24	0,4	1,2	0,5	17,1	19,2	47,2	26,8	6,8	80,8	100
	25–29	0,1	0,7	0,1	1,9	2,8	77,4	16,6	3,3	97,2	100
Spanien	15–19	0,6	2,4	1,2	74,2	78,4	14,7	4,2	2,7	21,6	100
	20–24	0,5	5,6	2,4	30,1	38,6	49,0	8,8	3,6	61,4	100
	25–29	0,3	5,2	1,6	7,5	14,6	73,3	7,8	4,3	85,4	100
Schweden	15–19	a	10,3	3,0	74,2	87,5	6,6	2,0	3,9	12,5	100
	20–24	a	9,2	2,8	25,3	37,3	50,9	7,4	4,5	62,7	100
	25–29	a	8,6	1,2	10,8	20,7	73,5	4,2	1,6	79,3	100
Schweiz	15–19	41,7	8,0	c	35,8	88,3	5,9	c	c	11,7	100
	20–24	13,6	9,8	c	12,6	37,2	52,1	c	6,6	62,8	100
	25–29	c	9,5	c	4,6	14,5	78,3	5,5	c	85,5	100
Türkei	15–19	a	2,6	0,4	45,8	48,8	29,7	6,5	15,0	51,2	100
	20–24	a	2,5	1,1	14,9	18,5	54,3	13,8	13,3	81,5	100
	25–29	a	2,2	0,2	1,3	3,7	79,9	9,7	6,7	96,3	100
Vereinigtes Königreich	15–19	6,0	16,8	2,5	48,2	73,5	18,3	5,4	2,8	26,5	100
	20–24	2,9	11,5	0,9	12,8	28,1	60,6	7,0	4,3	71,9	100
	25–29	0,6	7,1	0,5	2,2	10,5	81,0	4,4	4,2	89,5	100
Vereinigte Staaten ²	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
Ländermittel											
	15–19	7,4	9,9	1,8	61,3	80,5	11,9	3,2	4,3	19,5	100
	20–24	2,8	8,9	1,4	22,7	35,8	50,6	8,2	5,3	64,2	100
	25–29	0,6	6,5	0,6	5,2	12,9	76,4	6,7	4,1	87,1	100
OECD-Partnerländer											
Israel	15–19	a	4,6	0,6	63,4	68,7	5,6	2,0	23,7	31,3	100
	20–24	a	7,3	0,8	14,7	22,8	31,0	8,0	38,1	77,2	100
	25–29	a	13,3	1,2	6,2	20,7	54,9	10,5	14,0	79,3	100

Hinweis: c weist darauf hin, dass zu wenige Daten zur Verfügung stehen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

1. Die Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl in Ausbildung als auch beschäftigt, ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus.

2. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C4.2b

Prozentsatz junger Frauen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2002)

Nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus

	Altersgruppe	In Ausbildung					Nicht in Ausbildung					In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		In dualer Ausbildung ¹	Andere Beschäftigung	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen		
OECD-Länder												
Australien	15–19	3,9	33,1	5,3	37,6	80,0	12,8	4,0	3,1	20,0	100	
	20–24	1,8	24,1	1,9	11,1	38,9	44,9	3,9	12,3	61,1	100	
	25–29	0,6	10,7	0,8	4,2	16,2	58,5	4,0	21,3	83,8	100	
Österreich	15–19	17,5	1,5	0,6	62,7	82,2	13,3	2,3	2,1	17,8	100	
	20–24	1,4	4,4	0,2	26,0	32,1	58,1	3,3	6,5	67,9	100	
	25–29	0,2	2,8	0,2	6,4	9,6	74,0	3,4	13,0	90,4	100	
Belgien	15–19	1,2	0,6	0,2	89,1	91,2	2,4	1,2	5,2	8,8	100	
	20–24	0,5	3,0	0,7	36,1	40,3	40,6	9,3	9,9	59,7	100	
	25–29	0,7	3,0	0,4	2,3	6,4	70,3	8,3	15,0	93,6	100	
Kanada	15–19	a	32,1	5,1	47,5	84,7	9,6	2,0	3,7	15,3	100	
	20–24	a	21,4	1,7	19,8	42,8	43,2	4,8	9,1	57,2	100	
	25–29	a	8,8	0,3	5,8	14,9	66,0	4,8	14,3	85,1	100	
Tschechische Republik	15–19	15,5	0,1	n	73,6	89,2	4,5	3,7	2,6	10,8	100	
	20–24	0,2	0,5	0,1	25,9	26,6	49,2	8,0	16,1	73,4	100	
	25–29	n	0,4	n	2,4	2,8	56,8	7,3	33,0	97,2	100	
Dänemark	15–19	2,2	46,2	2,6	37,5	88,5	9,0	n	2,4	11,5	100	
	20–24	5,4	29,8	2,1	21,0	58,3	34,0	2,2	5,4	41,7	100	
	25–29	1,4	20,6	1,1	14,7	37,9	52,6	3,4	6,1	62,1	100	
Finnland	15–19	9,6	10,7	5,7	59,8	85,8	6,3	2,2	5,6	14,2	100	
	20–24	7,6	12,3	2,9	38,4	61,3	21,8	4,5	12,5	38,7	100	
	25–29	2,5	11,0	0,7	13,5	27,7	47,0	6,6	18,7	72,3	100	
Frankreich	15–19	2,7	0,9	0,2	91,8	95,6	1,2	1,5	1,7	4,4	100	
	20–24	5,2	6,1	1,0	44,2	56,6	27,2	9,1	7,0	43,4	100	
	25–29	1,7	5,6	0,4	5,1	12,8	63,8	8,7	14,7	87,2	100	
Deutschland	15–19	17,4	4,3	0,6	68,2	90,5	4,4	1,5	3,7	9,5	100	
	20–24	13,8	6,6	0,3	19,4	40,1	42,3	5,0	12,7	59,9	100	
	25–29	1,2	5,4	0,3	6,3	13,2	63,4	5,0	18,5	86,8	100	
Griechenland	15–19	0,9	0,5	0,6	85,6	87,6	5,1	3,5	3,8	12,4	100	
	20–24	0,7	2,4	1,3	33,7	38,1	33,7	15,9	12,3	61,9	100	
	25–29	0,1	1,3	0,2	4,4	6,1	55,9	16,5	21,5	93,9	100	
Ungarn	15–19	a	0,4	0,1	87,6	88,2	4,0	1,7	6,1	11,8	100	
	20–24	a	5,3	0,4	33,0	38,7	37,8	3,4	20,1	61,3	100	
	25–29	a	5,6	0,3	5,0	10,9	50,4	3,5	35,2	89,1	100	
Island	15–19	c	35,9	c	46,5	84,6	13,0	c	c	15,4	100	
	20–24	c	31,8	c	20,0	55,9	37,9	c	c	44,1	100	
	25–29	c	22,6	c	11,3	39,6	54,1	c	c	60,4	100	
Irland	15–19	a	10,5	0,7	75,1	86,3	9,3	1,7	2,8	13,7	100	
	20–24	a	6,3	0,4	25,2	31,9	55,6	3,0	9,5	68,1	100	
	25–29	a	0,7	0,2	2,2	3,1	77,6	3,0	16,3	96,9	100	
Italien	15–19	n	0,2	0,8	82,1	83,1	6,6	4,0	6,3	16,9	100	
	20–24	0,1	2,2	2,1	37,8	42,2	31,1	11,9	14,9	57,8	100	
	25–29	0,1	2,4	1,4	12,4	16,3	49,7	11,0	23,0	83,7	100	
Luxemburg	15–19	2,8	3,0	0,1	85,2	91,1	4,7	1,8	2,4	8,9	100	
	20–24	1,0	5,4	n	41,1	47,5	40,9	3,6	7,9	52,5	100	
	25–29	0,9	8,6	0,4	4,0	13,9	68,8	2,4	14,9	86,1	100	
Mexiko	15–19	a	5,3	0,2	48,0	53,5	19,0	1,3	26,1	46,5	100	
	20–24	a	4,0	0,2	15,2	19,4	35,7	2,0	42,8	80,6	100	
	25–29	a	1,2	0,2	2,3	3,7	43,7	1,3	51,3	96,3	100	
Niederlande	15–19	m	40,0	3,7	37,8	81,6	14,0	1,6	2,9	18,4	100	
	20–24	m	22,4	0,8	12,1	35,2	55,3	1,8	7,7	64,8	100	
	25–29	m	2,7	0,3	2,2	5,2	75,6	2,4	16,7	94,8	100	

Hinweis: c weist darauf hin, dass zu wenige Daten zur Verfügung stehen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

1. Die Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl in Ausbildung als auch beschäftigt, ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus.

2. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C4.2b (Forts.)

Prozentsatz junger Frauen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2002)

Nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus

	Altersgruppe	In Ausbildung					Nicht in Ausbildung				In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		In dualer Ausbildung ¹	Andere Beschäftigung	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	
OECD-Länder											
Norwegen	15–19	a	26,6	5,3	56,9	88,8	8,5	1,0	1,7	11,2	100
	20–24	a	20,0	2,8	20,6	43,5	45,9	2,6	8,0	56,5	100
	25–29	a	5,0	0,7	9,9	15,6	70,8	2,7	10,8	84,4	100
Polen	15–19	a	2,0	0,7	94,1	96,8	0,6	1,3	1,3	3,2	100
	20–24	a	10,1	8,2	37,7	56,1	18,4	15,4	10,2	43,9	100
	25–29	a	7,9	2,3	4,5	14,7	45,9	17,4	21,9	85,3	100
Portugal	15–19	a	1,9	0,7	75,0	77,6	15,6	2,5	4,3	22,4	100
	20–24	a	5,7	0,8	31,8	38,3	46,4	6,0	9,3	61,7	100
	25–29	a	4,6	0,5	6,3	11,4	71,9	5,1	11,6	88,6	100
Slowakische Republik	15–19	10,7	0,2	0,2	68,3	79,4	7,1	8,2	5,3	20,6	100
	20–24	0,2	2,0	1,1	21,9	25,1	40,7	17,8	16,4	74,9	100
	25–29	0,3	0,8	0,3	1,7	3,1	55,5	15,4	26,0	96,9	100
Spanien	15–19	0,4	2,7	1,6	80,8	85,5	7,0	3,6	3,8	14,5	100
	20–24	0,7	6,8	3,7	37,3	48,4	33,6	9,8	8,1	51,6	100
	25–29	0,3	6,6	3,1	7,6	17,6	54,6	11,4	16,4	82,4	100
Schweden	15–19	a	15,5	4,7	69,1	89,4	7,3	1,6	1,7	10,6	100
	20–24	a	15,3	2,0	29,1	46,4	43,0	4,7	5,9	53,6	100
	25–29	a	10,4	1,1	12,7	24,3	65,3	3,8	6,7	75,7	100
Schweiz	15–19	31,6	10,5	c	40,6	83,9	10,2	c	5,0	16,1	100
	20–24	9,2	16,2	c	12,9	38,9	52,5	c	6,0	61,1	100
	25–29	c	6,4	c	c	11,0	71,3	c	13,9	89,0	100
Türkei	15–19	a	0,9	0,2	35,4	36,5	18,0	3,4	42,0	63,5	100
	20–24	a	1,7	0,7	8,3	10,7	26,5	5,9	56,9	89,3	100
	25–29	a	1,0	0,2	1,1	2,4	27,6	4,1	65,9	97,6	100
Vereinigtes Königreich	15–19	2,3	23,9	2,3	48,8	77,3	13,8	3,5	5,4	22,7	100
	20–24	2,3	15,4	1,2	15,5	34,4	45,5	3,8	16,3	65,6	100
	25–29	1,4	11,2	0,8	3,7	17,1	56,8	3,9	22,2	82,9	100
Vereinigte Staaten ²	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
Ländermittel											
	15–19	4,4	12,4	1,8	64,4	83,0	8,8	2,3	5,9	17,0	100
	20–24	2,0	11,2	1,5	25,5	40,1	40,3	6,1	13,5	59,9	100
	25–29	0,6	6,5	0,6	5,9	13,7	59,6	6,0	20,6	86,3	100
OECD-Partnerländer											
Israel	15–19	a	3,5	1,0	65,7	70,2	6,5	1,3	22,0	29,8	100
	20–24	a	11,8	2,4	16,7	30,9	32,4	8,3	28,5	69,1	100
	25–29	a	12,9	0,7	3,9	17,6	49,4	7,0	26,0	82,4	100

Hinweis: c weist darauf hin, dass zu wenige Daten zur Verfügung stehen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

1. Die Teilnehmerinnen an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl in Ausbildung als auch beschäftigt, ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus.

2. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C4.3

Prozentsatz Arbeitsloser, die sich nicht in Ausbildung befinden, an der Gesamtbevölkerung (2002)

Nach Bildungsstand, Altersgruppe und Geschlecht

		Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich			Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche zusammen			
		15-19	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29
OECD-Länder													
Australien	Männer	9,3	17,6	13,1	2,2	6,1	3,4	1,6	3,1	5,0	6,9	5,4	5,8
	Frauen	8,7	8,6	7,4	2,9	5,3	4,6	1,3	1,8	5,0	3,9	4,0	4,2
	M+F	9,0	13,3	10,1	2,6	5,8	3,9	1,4	2,4	5,0	5,4	4,7	5,0
Österreich	Männer	8,3	16,3	10,5	1,6	6,6	5,2	0,4	1,1	2,5	6,1	4,9	4,5
	Frauen	16,6	7,4	4,1	0,3	3,9	3,7	0,8	1,9	2,4	3,3	3,4	3,1
	M+F	12,2	11,9	6,5	1,0	5,3	4,5	0,6	1,5	2,5	4,8	4,2	3,8
Belgien	Männer	2,5	15,0	13,6	3,1	6,1	6,7	8,4	5,3	2,6	8,5	7,6	6,3
	Frauen	0,4	22,3	17,1	3,8	8,0	9,9	3,5	3,9	1,2	9,3	8,3	6,4
	M+F	1,5	18,0	15,1	3,5	7,0	8,2	5,3	4,5	1,9	8,9	7,9	6,3
Kanada	Männer	2,9	17,5	16,3	5,6	8,0	9,6	6,5	6,8	3,7	9,1	9,2	7,4
	Frauen	1,5	9,9	7,8	3,3	4,7	5,4	3,5	4,0	2,0	4,8	4,8	3,9
	M+F	2,2	14,6	12,6	4,4	6,5	7,8	4,7	5,2	2,9	7,0	7,0	5,7
Tschechische Republik	Männer	8,4	29,2	22,0	2,3	10,9	4,4	0,5	3,1	3,5	9,6	5,3	6,2
	Frauen	7,6	15,3	14,6	3,1	9,7	7,5	1,8	2,1	3,9	8,0	7,3	6,6
	M+F	8,0	21,9	18,1	2,7	10,3	6,0	1,2	2,6	3,7	8,8	6,3	6,4
Dänemark	Männer	1,5	10,7	2,7	a	5,4	1,8	1,7	3,2	0,8	5,1	2,5	2,7
	Frauen	n	6,3	12,7	a	1,7	2,4	1,2	2,7	n	2,4	3,8	2,3
	M+F	0,8	8,2	7,6	a	3,7	2,0	1,4	2,9	0,4	3,7	3,1	2,5
Finnland	Männer	2,1	9,1	8,8	5,9	6,7	5,9	7,2	4,7	2,9	7,1	6,0	5,4
	Frauen	0,9	5,1	12,4	10,1	3,9	5,5	8,9	6,9	2,2	4,5	6,6	4,5
	M+F	1,5	7,4	10,0	7,6	5,3	5,7	8,4	6,0	2,6	5,8	6,3	5,0
Frankreich	Männer	1,7	20,1	19,6	3,6	6,8	8,1	4,8	7,4	1,9	9,3	10,0	7,0
	Frauen	1,2	17,2	15,3	3,6	8,6	9,0	4,2	5,7	1,5	9,1	8,7	6,5
	M+F	1,4	18,8	17,5	3,6	7,6	8,5	4,5	6,4	1,7	9,2	9,4	6,8
Deutschland	Männer	3,1	22,7	18,4	0,7	8,3	8,4	0,8	2,2	1,9	8,9	7,9	6,2
	Frauen	2,4	13,5	9,8	0,8	4,8	4,9	0,6	2,2	1,5	5,0	5,0	3,8
	M+F	2,8	18,1	13,7	0,7	6,7	6,6	0,7	2,2	1,7	7,0	6,5	5,0
Griechenland	Männer	9,3	13,4	9,6	1,4	16,3	9,6	1,0	10,6	2,9	10,8	9,8	8,3
	Frauen	13,8	19,7	13,1	2,5	24,4	18,3	4,4	16,2	4,3	16,1	16,7	13,2
	M+F	11,2	15,9	11,0	2,0	20,5	13,8	2,9	13,8	3,6	13,6	13,2	10,7
Ungarn	Männer	1,2	17,9	15,0	4,9	5,8	5,6	3,7	0,9	1,8	7,4	6,7	5,5
	Frauen	0,8	5,1	5,2	5,6	3,0	3,1	5,5	3,2	1,7	3,4	3,5	2,9
	M+F	1,0	11,2	10,0	5,3	4,4	4,4	4,8	2,2	1,7	5,4	5,1	4,2
Island	Männer	c	c	c	a	a	a	a	c	c	c	c	4,6
	Frauen	c	c	a	a	c	a	a	c	c	c	a	c
	M+F	c	c	c	a	c	a	a	c	c	c	c	c
Irland	Männer	2,9	12,3	11,5	3,6	3,2	3,6	4,7	3,0	3,0	5,3	5,1	4,5
	Frauen	1,2	6,0	5,2	3,0	2,9	3,6	2,0	1,8	1,7	3,0	3,1	2,6
	M+F	2,1	10,0	8,8	3,3	3,0	3,6	3,1	2,4	2,4	4,2	4,1	3,6
Italien	Männer	3,9	16,9	11,8	9,3	9,0	7,7	9,7	13,0	4,5	11,6	9,7	8,9
	Frauen	3,4	15,5	11,7	8,5	10,4	9,9	23,4	14,1	4,0	11,9	11,0	9,4
	M+F	3,7	16,3	11,8	8,9	9,7	8,8	17,7	13,6	4,3	11,8	10,4	9,1
Luxemburg	Männer	4,0	5,9	7,1	n	2,1	2,5	n	2,5	1,5	2,2	4,2	2,7
	Frauen	4,1	7,6	6,8	0,3	4,7	n	n	1,4	1,6	3,9	2,5	2,7
	M+F	4,0	6,9	7,0	0,1	3,2	1,2	n	2,0	1,5	3,0	3,4	2,7
Mexiko	Männer	2,1	3,1	2,2	6,2	4,1	2,2	2,0	3,6	2,2	2,9	2,4	2,5
	Frauen	1,3	1,7	0,8	2,9	3,7	2,4	2,5	3,2	1,3	2,0	1,3	1,5
	M+F	1,7	2,4	1,5	4,4	3,9	2,3	2,3	3,4	1,7	2,4	1,8	2,0
Niederlande	Männer	1,8	3,2	4,4	2,3	1,7	1,6	5,8	3,0	1,9	2,4	2,6	2,3
	Frauen	1,4	3,0	3,5	2,3	1,4	2,0	1,3	2,4	1,6	1,8	2,4	2,0
	M+F	1,6	3,1	4,0	2,3	1,6	1,8	2,9	2,6	1,7	2,1	2,5	2,1

Hinweis: c weist darauf hin, dass zu wenige Daten zur Verfügung stehen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

1. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C4.3 (Forts.)

Prozentsatz Arbeitsloser, die sich nicht in Ausbildung befinden, an der Gesamtbevölkerung (2002)

Nach Bildungsstand, Altersgruppe und Geschlecht

		Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich			Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche zusammen			
		15-19	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29
OECD-Länder													
Norwegen	Männer	1,3	23,8	2,7	2,3	4,4	4,5	0,7	1,3	1,9	4,6	3,4	3,3
	Frauen	0,5	7,4	5,8	1,5	2,9	2,3	1,1	2,9	1,0	2,6	2,7	2,1
	M+F	0,9	17,4	4,2	1,9	3,7	3,6	1,0	2,2	1,4	3,6	3,1	2,7
Polen	Männer	2,8	46,4	37,3	1,9	26,9	21,5	0,5	6,4	2,2	20,7	19,9	14,8
	Frauen	1,5	32,9	23,0	1,3	25,1	20,5	0,7	9,5	1,3	15,4	17,4	12,0
	M+F	2,2	41,0	31,1	1,6	26,1	21,0	0,6	8,2	1,8	18,0	18,7	13,4
Portugal	Männer	5,8	6,7	3,6	0,9	4,8	1,7	1,2	2,9	3,8	4,9	3,1	4,0
	Frauen	5,8	9,8	5,8	0,6	4,7	4,6	3,1	4,6	2,9	6,2	5,2	4,9
	M+F	5,8	8,0	4,6	0,7	4,7	3,3	2,3	3,9	3,3	5,6	4,2	4,4
Slowakische Republik	Männer	11,5	13,9	10,1	1,3	10,8	7,2	4,0	6,2	6,6	9,1	8,1	8,1
	Frauen	11,8	16,6	14,3	1,8	15,5	12,1	5,4	10,4	5,9	10,3	12,0	10,2
	M+F	11,6	14,9	11,9	1,6	13,2	9,6	4,8	8,5	6,3	9,7	10,0	9,1
Spanien	Männer	6,7	13,9	10,1	1,3	10,8	7,2	4,0	6,2	4,8	9,1	8,1	7,6
	Frauen	6,0	16,6	14,3	1,8	15,5	12,1	5,4	10,4	4,2	10,3	12,0	9,4
	M+F	6,4	14,9	11,9	1,6	13,2	9,6	4,8	8,5	4,5	9,7	10,0	8,5
Schweden	Männer	3,7	18,4	13,0	1,3	8,6	4,4	0,2	2,0	1,9	7,3	4,3	4,5
	Frauen	3,1	14,5	6,7	0,9	6,0	5,5	0,5	1,1	1,5	4,6	3,9	3,3
	M+F	3,4	16,7	10,0	1,1	7,4	4,9	0,4	1,5	1,7	6,0	4,1	3,9
Schweiz	Männer	5,8	7,7	16,3	0,3	4,4	3,2	2,3	5,5	2,0	4,1	5,5	3,9
	Frauen	0,5	8,9	6,4	1,0	2,6	3,7	0,4	3,4	0,8	2,6	3,9	2,5
	M+F	3,1	8,3	11,6	0,6	3,5	3,5	1,3	4,6	1,4	3,4	4,7	3,2
Türkei	Männer	5,7	14,3	10,4	9,2	11,6	9,1	25,7	8,6	6,5	13,8	9,7	9,8
	Frauen	2,2	2,2	2,2	9,0	9,0	7,3	26,0	12,6	3,4	5,9	4,1	4,5
	M+F	4,0	7,5	6,1	9,1	10,5	8,4	25,9	9,8	5,0	9,8	7,2	7,3
Vereinigtes Königreich	Männer	3,8	16,8	11,5	6,3	6,1	3,7	5,2	2,6	5,3	6,9	4,1	5,4
	Frauen	2,0	5,3	6,8	4,2	4,0	4,4	2,9	2,5	3,4	3,9	3,9	3,7
	M+F	3,0	11,8	9,4	5,3	5,2	4,0	4,1	2,6	4,4	5,5	4,0	4,6
Vereinigte Staaten ¹	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
Ländermittel													
	Männer	4,9	15,6	11,7	2,9	7,5	5,7	3,9	4,6	3,2	7,6	6,4	5,8
	Frauen	4,0	10,8	8,9	2,9	7,2	6,3	4,1	4,9	2,4	5,9	6,0	4,9
	M+F	4,5	13,4	10,3	2,9	7,4	6,0	4,0	4,7	2,8	6,8	6,2	5,4
OECD-Partnerländer													
Israel	Männer	8,3	11,2	15,9	0,8	9,4	10,1	2,6	9,0	2,0	8,0	10,5	6,7
	Frauen	5,5	6,7	1,5	0,8	12,6	9,0	2,6	6,7	1,3	8,3	7,0	5,4
	M+F	7,2	9,6	9,6	0,8	10,9	9,6	2,6	7,8	1,7	8,2	8,7	6,1

Hinweis: c weist darauf hin, dass zu wenige Daten zur Verfügung stehen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

1. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C4.4

Änderung des Prozentsatzes junger Menschen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995–2002)

Nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus

Altersgruppe	1995			1998			1999			2000			2001			2002			
	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		
	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	
OECD-Länder																			
Australien	15–19	73,4	16,7	9,9	77,3	13,8	8,8	78,2	14,4	7,4	79,5	13,7	6,8	79,5	13,0	7,6	79,7	13,3	7,0
	20–24	27,0	56,1	16,9	32,7	51,3	16,0	34,9	50,6	14,5	35,9	50,9	13,3	36,5	49,6	13,9	38,7	48,1	13,2
	25–29	11,4	67,1	21,5	13,7	67,1	19,2	15,0	66,5	18,5	15,5	65,5	19,0	15,8	67,0	17,2	16,5	65,7	17,8
Österreich	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	81,5	12,1	6,3
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	29,4	58,9	11,7
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	10,3	77,3	12,4
Belgien	15–19	86,1	3,3	10,5	85,3	3,9	10,8	89,4	3,7	6,8	89,9	3,6	6,5	89,7	4,1	6,2	89,6	3,6	6,8
	20–24	37,5	43,6	19,0	40,6	42,5	16,9	43,7	38,6	17,7	43,8	40,2	16,0	44,2	42,8	13,0	38,2	44,4	17,4
	25–29	6,8	74,2	19,0	9,3	72,4	18,2	14,4	67,7	17,9	11,8	72,5	15,7	15,0	69,5	15,5	5,8	77,0	17,2
Kanada	15–19	83,6	9,1	7,3	83,2	9,4	7,4	82,7	10,3	7,1	82,6	10,4	7,0	83,4	10,5	6,1	82,7	10,8	6,5
	20–24	36,8	46,0	17,2	39,5	44,1	16,5	39,6	45,8	14,6	38,7	47,1	14,2	39,2	46,4	14,4	39,3	46,8	14,0
	25–29	11,7	67,2	21,1	12,5	69,2	18,3	12,3	70,4	17,3	12,4	71,3	16,3	13,1	71,1	15,7	14,2	69,0	16,7
Tschechische Republik	15–19	69,8	23,7	6,5	77,1	15,8	7,2	75,6	14,8	9,7	82,1	10,0	7,9	87,0	6,2	6,8	88,3	5,7	6,0
	20–24	13,1	67,1	19,8	17,1	64,3	18,5	19,6	59,8	20,6	19,7	60,0	20,3	23,1	58,9	18,1	25,7	56,2	18,1
	25–29	1,1	76,1	22,9	1,8	75,1	23,1	2,4	71,7	25,9	2,4	72,1	25,6	3,0	72,1	25,0	2,9	73,3	23,8
Dänemark	15–19	88,4	8,7	3,0	90,3	7,9	1,8	85,8	10,8	3,4	89,9	7,4	2,7	86,8	9,4	3,8	88,7	8,9	2,4
	20–24	50,0	39,3	10,7	55,0	38,0	7,0	55,8	36,6	7,6	54,8	38,6	6,6	55,3	38,1	6,6	55,3	37,4	7,3
	25–29	29,6	59,0	11,4	34,5	57,8	7,7	35,5	56,7	7,8	36,1	56,4	7,5	32,4	60,0	7,6	35,0	58,3	6,7
Finnland	15–19	m	m	m	86,1	4,3	9,6	86,6	4,7	8,7	86,0	4,7	9,3	86,3	5,7	8,0	80,4	4,7	14,8
	20–24	m	m	m	47,8	32,7	19,5	50,2	32,9	16,9	52,7	30,8	16,5	53,9	31,7	14,4	56,1	25,1	18,8
	25–29	m	m	m	24,0	57,0	19,0	23,4	57,0	19,6	32,5	50,7	16,8	29,8	54,5	15,8	26,7	53,6	19,7
Frankreich	15–19	96,2	1,3	2,5	95,6	1,3	3,1	95,7	1,0	3,3	95,3	1,5	3,3	94,9	1,7	3,4	94,6	1,9	3,4
	20–24	51,2	31,3	17,5	53,5	30,0	16,5	53,1	29,4	17,5	54,2	31,7	14,1	53,6	33,1	13,4	53,2	32,5	14,4
	25–29	11,4	67,5	21,0	11,4	66,5	22,1	11,9	66,6	21,4	12,2	69,2	18,6	11,4	70,3	18,3	11,7	70,1	18,2
Deutschland	15–19	m	m	m	91,6	5,0	3,4	89,5	6,0	4,5	87,4	6,8	5,7	88,5	6,4	5,1	90,1	5,2	4,7
	20–24	m	m	m	36,3	48,8	15,0	34,3	49,0	16,7	34,1	49,0	16,9	35,0	48,7	16,4	38,1	46,0	15,9
	25–29	m	m	m	13,9	68,4	17,7	13,6	68,2	18,1	12,7	69,8	17,5	13,5	68,5	18,0	16,3	66,3	17,4
Griechenland	15–19	80,0	9,6	10,5	80,5	9,9	9,6	82,4	7,5	10,1	83,5	7,9	8,6	85,7	6,8	7,5	86,8	6,9	6,2
	20–24	29,2	43,0	27,8	29,3	43,8	26,9	31,4	42,8	25,7	34,8	41,5	23,7	36,5	40,2	23,4	36,3	41,7	22,0
	25–29	4,7	65,2	30,2	4,4	66,4	29,1	5,2	67,3	27,6	6,8	65,7	27,5	6,7	67,4	25,9	6,1	68,7	25,2
Ungarn	15–19	82,5	6,7	10,8	78,2	10,0	11,8	79,3	9,2	11,6	83,7	7,7	8,6	85,0	6,7	8,3	87,5	4,5	8,0
	20–24	22,5	44,4	33,1	26,5	45,9	27,6	28,6	47,7	23,6	32,3	45,7	22,0	35,0	45,1	20,0	37,7	42,0	20,3
	25–29	7,3	56,8	35,9	7,4	58,9	33,7	8,7	60,1	31,3	9,4	61,4	29,2	9,4	63,4	27,1	10,6	61,8	27,6
Island	15–19	59,5	25,7	14,8	82,2	15,1	c	81,6	17,0	c	83,1	14,8	c	79,5	19,0	c	80,9	14,8	c
	20–24	33,3	52,6	14,0	47,8	45,9	6,3	44,8	48,4	6,8	48,0	47,7	c	50,3	45,6	c	53,8	40,1	6,2
	25–29	24,1	64,7	11,1	32,8	57,4	9,8	34,7	58,8	6,5	34,9	59,2	5,9	33,8	61,5	c	36,5	58,8	c
Irland	15–19	m	m	m	m	m	m	79,4	15,4	5,2	80,0	15,6	4,4	80,3	15,5	4,1	81,6	13,6	4,8
	20–24	m	m	m	m	m	m	24,6	64,6	10,8	26,7	63,6	9,7	28,3	62,4	9,3	29,0	60,2	10,8
	25–29	m	m	m	m	m	m	3,1	82,4	14,5	3,3	83,4	13,3	3,3	83,1	13,5	3,5	81,8	14,7
Italien	15–19	m	m	m	75,4	9,5	15,2	76,9	8,3	14,8	77,1	9,8	13,1	77,6	9,8	12,6	80,8	8,7	10,5
	20–24	m	m	m	35,8	34,1	30,1	35,6	34,5	29,9	36,0	36,5	27,5	37,0	36,9	26,1	38,2	37,5	24,3
	25–29	m	m	m	16,5	54,1	29,4	17,7	53,4	28,9	17,0	56,1	26,9	16,4	58,0	25,6	15,6	59,5	24,8
Luxemburg	15–19	82,7	9,3	8,0	88,6	5,3	6,1	89,2	5,8	5,0	92,2	6,1	1,7	91,2	7,0	1,8	91,3	5,7	3,0
	20–24	36,5	52,7	10,8	40,4	50,1	9,5	47,2	43,2	9,6	42,8	48,9	8,2	46,7	44,2	9,0	47,8	45,2	7,0
	25–29	8,3	71,6	20,1	11,9	74,0	14,1	11,3	74,1	14,6	11,6	75,5	12,9	11,6	75,9	12,5	13,9	74,5	11,6
Mexiko	15–19	45,0	31,8	23,2	46,9	33,8	19,3	49,6	32,7	17,7	49,6	32,7	17,7	50,3	31,9	17,8	53,4	29,0	17,5
	20–24	15,9	53,4	30,7	17,1	55,4	27,4	19,1	54,8	26,1	19,1	54,8	26,1	19,1	53,8	27,1	20,8	52,6	26,6
	25–29	4,6	62,0	33,4	4,2	65,2	30,6	4,9	65,0	30,1	4,9	65,0	30,1	4,1	64,9	31,0	4,6	64,8	30,6

Hinweis: c weist darauf hin, dass zu wenige Daten zur Verfügung stehen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C4.4 (Forts.)

Änderung des Prozentsatzes junger Menschen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995–2002)

Nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus

Altersgruppe	1995			1998			1999			2000			2001			2002			
	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		
	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	
OECD-Länder																			
Niederlande	15–19	m	m	m	89,7	7,6	2,7	88,2	8,9	3,0	80,6	15,7	3,7	79,6	16,3	4,2	80,7	14,7	4,6
	20–24	m	m	m	50,5	42,0	7,5	50,7	42,5	6,7	36,5	55,2	8,2	34,4	56,9	8,7	35,3	56,8	7,9
	25–29	m	m	m	24,4	64,9	10,7	25,0	65,2	9,8	5,0	83,0	12,1	6,4	82,3	11,3	6,2	80,9	12,9
Norwegen	15–19	m	m	m	92,1	6,0	1,9	91,9	6,4	1,7	92,4	5,9	1,7	85,8	11,1	3,0	85,3	11,5	3,2
	20–24	m	m	m	40,2	51,4	8,4	38,4	53,8	7,8	41,7	50,3	8,0	39,6	51,7	8,7	38,5	51,8	9,7
	25–29	m	m	m	14,4	76,1	9,6	17,2	74,4	8,3	17,5	72,1	10,4	13,9	75,9	10,2	14,2	75,0	10,7
Polen	15–19	89,6	4,2	6,2	91,0	4,2	4,8	93,2	2,3	4,6	92,8	2,6	4,5	91,8	2,4	5,8	95,9	1,0	3,1
	20–24	23,7	42,5	33,8	30,8	45,3	23,9	33,1	39,7	27,2	34,9	34,3	30,8	45,2	27,7	27,1	53,8	20,8	25,4
	25–29	3,1	67,5	29,4	5,7	70,5	23,8	5,4	68,0	26,6	8,0	62,9	29,1	11,4	59,9	28,7	14,9	53,3	31,8
Portugal	15–19	72,4	18,5	9,1	71,6	20,1	8,3	72,3	19,6	8,1	72,6	19,7	7,7	72,8	19,8	7,4	72,4	20,3	7,3
	20–24	37,8	46,6	15,6	32,4	55,7	12,0	34,9	53,2	11,9	36,5	52,6	11,0	36,3	53,3	10,4	34,7	53,3	12,0
	25–29	11,6	70,9	17,4	9,5	74,8	15,8	11,5	75,1	13,4	11,0	76,6	12,5	11,2	77,3	11,6	10,7	77,1	12,2
Slowakische Republik	15–19	70,1	14,0	15,9	69,4	12,3	18,3	69,6	10,1	20,4	67,3	6,4	26,3	67,3	6,3	26,4	78,6	5,8	15,6
	20–24	14,8	54,9	30,3	17,4	56,3	26,3	17,4	51,2	31,4	18,1	48,8	33,1	19,4	45,7	34,9	22,1	44,0	33,9
	25–29	1,6	65,5	32,9	1,1	71,6	27,2	1,6	70,2	28,2	1,3	66,9	31,8	2,3	65,0	32,7	2,9	66,6	30,5
Spanien	15–19	77,3	11,2	11,5	80,2	9,9	9,8	79,3	11,3	9,4	80,6	11,4	8,0	81,4	11,6	6,9	81,9	11,0	7,2
	20–24	40,0	34,2	25,8	44,3	35,7	20,1	43,6	38,8	17,6	44,6	40,3	15,0	45,0	40,7	14,2	43,4	41,5	15,1
	25–29	14,6	51,5	33,9	15,3	57,3	27,5	15,2	59,6	25,1	16,2	62,4	21,4	17,0	63,1	19,8	16,1	64,2	19,8
Schweden	15–19	87,4	6,9	5,6	90,9	4,3	4,7	91,5	4,9	3,7	90,6	5,8	3,6	88,4	7,3	4,3	88,4	7,0	4,6
	20–24	38,8	43,7	17,5	42,6	44,3	13,1	43,8	45,2	11,0	42,1	47,2	10,7	41,2	48,2	10,6	41,7	47,0	11,2
	25–29	19,9	67,0	13,2	24,9	65,0	10,0	22,5	68,1	9,5	21,9	68,9	9,2	22,7	70,0	7,2	22,4	69,5	8,1
Schweiz	15–19	65,6	10,2	24,2	85,5	9,6	4,8	84,4	8,0	7,6	84,6	7,5	7,9	85,7	7,5	6,8	86,2	8,0	5,8
	20–24	29,5	59,2	11,3	34,8	54,2	11,0	35,8	55,8	8,4	37,4	56,7	5,9	39,3	52,3	8,4	38,0	52,3	9,7
	25–29	10,6	76,2	13,2	10,1	77,9	12,1	10,4	79,3	10,3	15,0	73,9	11,1	13,5	75,1	11,4	12,7	74,7	12,6
Türkei	15–19	39,0	33,6	27,3	41,4	31,4	27,3	40,9	31,3	27,9	40,4	28,6	31,0	42,2	25,7	32,1	43,0	24,2	32,8
	20–24	10,4	46,2	43,4	13,5	44,3	42,2	13,3	44,7	42,1	13,0	42,5	44,4	13,2	42,1	44,7	14,5	40,1	45,4
	25–29	2,7	59,7	37,5	3,0	60,3	36,7	3,4	57,7	38,9	3,0	58,5	38,6	2,6	56,9	40,5	3,1	56,1	40,8
Vereinigtes Königreich	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	77,0	15,0	8,0	76,1	15,7	8,2	75,3	16,2	8,6
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32,4	52,2	15,4	33,5	51,7	14,8	31,0	53,7	15,3
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	13,3	70,3	16,3	13,3	70,6	16,0	13,3	70,7	16,0
Vereinigte Staaten	15–19	81,5	10,7	7,8	82,2	10,5	7,3	81,3	11,3	7,4	81,3	11,7	7,0	81,2	11,4	7,5	m	m	m
	20–24	31,5	50,7	17,8	33,0	52,6	14,4	32,8	52,1	15,1	32,5	53,1	14,4	33,9	50,5	15,6	m	m	m
	25–29	11,6	71,4	17,0	11,9	72,7	15,4	11,1	73,2	15,7	11,4	72,8	15,8	11,8	70,5	17,7	m	m	m
Ländermittel	15–19	75,3	13,4	11,3	80,0	11,1	8,8	80,6	11,0	8,4	80,9	10,9	8,3	80,7	11,1	8,2	81,8	10,4	7,9
	20–24	30,5	47,8	21,7	35,8	46,1	18,2	36,3	46,2	17,5	36,3	46,9	16,8	37,5	46,1	16,4	38,1	45,2	16,7
	25–29	10,4	66,4	23,3	13,3	66,6	20,1	13,5	67,1	19,4	13,3	67,8	18,9	13,3	68,2	18,5	13,3	68,0	18,6

Hinweis: c weist darauf hin, dass zu wenige Daten zur Verfügung stehen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C4.4a

Änderung des Prozentsatzes junger Männer, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995–2002)

Nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus

Altersgruppe	1995			1998			1999			2000			2001			2002			
	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		
	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	
OECD-Länder																			
Australien	15–19	74,4	16,3	9,2	76,6	14,4	9,0	78,6	14,1	7,3	79,8	13,8	6,4	79,4	12,8	7,9	79,3	13,8	6,9
	20–24	28,6	58,8	12,6	33,5	53,9	12,5	34,8	54,3	10,9	34,9	54,6	10,5	38,1	50,5	11,4	38,4	51,3	10,3
	25–29	12,3	76,1	11,5	13,3	75,5	11,2	15,3	73,9	10,8	14,9	75,4	9,7	15,8	74,7	9,5	16,8	72,9	10,3
Österreich	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	80,8	11,0	8,1
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	26,9	59,7	13,4
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	11,1	80,7	8,3	
Belgien	15–19	85,9	4,2	9,9	84,3	4,9	10,8	88,5	5,2	6,3	88,7	4,6	6,7	88,2	5,7	6,0	88,0	4,7	7,3
	20–24	38,4	46,4	15,2	39,0	47,3	13,7	41,4	43,1	15,5	42,1	44,7	13,2	43,3	45,8	10,9	36,2	48,0	15,8
	25–29	7,7	81,1	11,2	10,2	78,1	11,7	14,6	72,2	13,2	11,7	76,5	11,7	17,2	73,4	9,4	5,2	83,5	11,3
Kanada	15–19	82,5	10,2	7,3	81,6	10,4	8,0	81,3	10,9	7,8	80,7	11,7	7,6	81,4	11,8	6,8	80,8	12,0	7,2
	20–24	36,1	47,6	16,3	37,8	47,3	14,9	36,7	48,7	14,7	35,8	50,8	13,5	36,7	48,8	14,5	35,8	50,2	14,0
	25–29	11,9	70,9	17,2	12,4	72,3	15,2	12,3	74,4	13,4	12,5	75,1	12,4	11,7	76,1	12,2	13,6	72,0	14,4
Tschechische Republik	15–19	68,2	25,8	6,0	75,1	18,2	6,7	72,9	16,9	10,2	81,5	11,2	7,3	86,3	7,3	6,4	87,4	6,8	5,8
	20–24	13,0	79,6	7,4	17,5	74,6	7,9	20,0	67,5	12,5	18,7	67,2	14,1	21,6	65,8	12,7	24,7	62,9	12,4
	25–29	1,4	92,9	5,7	1,9	91,5	6,6	2,7	88,6	8,7	2,9	87,6	9,5	3,3	88,5	8,3	3,0	89,2	7,9
Dänemark	15–19	91,1	7,0	1,9	89,1	9,5	1,5	84,0	11,8	4,2	90,5	7,6	1,9	87,4	7,9	4,7	88,9	8,7	2,4
	20–24	49,3	44,8	6,0	54,6	39,5	6,0	53,2	40,8	6,1	50,8	44,1	5,2	50,5	45,7	3,8	52,0	41,1	6,9
	25–29	27,9	66,2	5,8	33,4	62,7	3,9	31,5	64,0	4,5	31,7	63,6	4,7	32,8	62,8	4,4	32,0	64,3	3,7
Finnland	15–19	m	m	m	82,5	3,9	13,6	83,7	4,1	12,2	82,1	4,0	13,9	82,7	5,3	12,0	75,7	3,3	21,0
	20–24	m	m	m	43,2	36,4	20,4	45,4	36,8	17,8	46,8	34,7	18,5	48,5	35,6	15,9	50,8	28,5	20,7
	25–29	m	m	m	23,2	62,9	14,0	23,7	63,2	13,1	30,9	57,1	12,0	29,3	61,6	9,1	25,7	59,9	14,5
Frankreich	15–19	95,8	1,9	2,3	94,8	1,7	3,5	95,2	1,2	3,5	94,7	1,9	3,4	94,5	2,1	3,4	93,7	2,7	3,7
	20–24	48,6	36,9	14,5	51,9	34,3	13,7	50,4	33,7	15,9	51,5	36,6	11,9	50,5	38,5	10,9	49,8	37,6	12,6
	25–29	11,1	75,5	13,5	11,0	73,5	15,5	11,6	73,9	14,6	11,5	76,5	12,0	10,5	78,4	11,1	10,6	76,4	13,0
Deutschland	15–19	m	m	m	91,1	5,8	3,1	88,7	7,1	4,2	86,9	7,9	5,2	87,6	7,5	4,9	89,8	5,9	4,3
	20–24	m	m	m	34,7	52,7	12,6	32,4	53,1	14,5	32,5	52,8	14,6	32,9	52,8	14,3	36,1	49,6	14,2
	25–29	m	m	m	17,0	72,0	11,0	16,1	72,0	11,9	14,8	74,4	10,8	16,1	72,3	11,6	19,4	69,1	11,6
Griechenland	15–19	81,0	12,3	6,7	80,4	12,8	6,8	82,1	9,8	8,0	83,4	10,0	6,7	85,8	8,6	5,6	86,1	8,8	5,2
	20–24	28,1	55,2	16,7	28,4	53,9	17,7	31,0	51,9	17,1	31,8	50,4	17,8	34,2	48,2	17,7	34,3	50,2	15,4
	25–29	5,0	82,1	12,9	4,5	82,0	13,6	5,5	80,3	14,2	6,6	79,0	14,4	7,2	79,4	13,3	6,1	81,0	12,9
Ungarn	15–19	81,9	6,3	11,8	77,6	10,0	12,4	78,6	9,6	11,8	83,9	7,5	8,6	84,1	7,1	8,8	86,8	5,0	8,2
	20–24	23,0	50,6	26,4	25,0	52,3	22,7	26,5	54,1	19,4	31,4	50,5	18,1	32,7	51,7	15,6	36,7	46,4	16,9
	25–29	7,7	72,2	20,1	7,1	72,9	20,0	8,2	73,9	18,0	8,7	74,7	16,6	8,2	75,9	15,8	10,3	73,7	16,0
Island	15–19	58,4	26,9	14,8	77,2	20,0	c	82,4	17,1	c	82,5	16,5	c	75,3	22,7	c	77,3	16,5	c
	20–24	28,2	58,1	13,7	51,0	47,4	c	45,3	51,1	c	48,9	48,4	c	48,3	48,3	c	51,8	42,1	c
	25–29	23,2	69,5	7,4	31,3	65,0	c	35,2	64,3	c	35,1	64,9	c	28,2	70,3	c	33,5	63,3	c
Irland	15–19	m	m	m	m	m	m	75,3	19,7	5,0	75,0	20,5	4,5	75,4	20,3	4,3	77,2	17,6	5,2
	20–24	m	m	m	m	m	m	22,7	68,4	8,9	23,4	69,9	8,7	24,8	68,5	6,7	26,0	64,8	9,1
	25–29	m	m	m	m	m	m	3,1	87,8	9,1	3,4	88,0	8,7	3,2	89,0	7,8	3,9	85,8	10,3
Italien	15–19	m	m	m	73,3	12,2	14,5	75,5	10,5	14,0	75,8	12,0	12,2	76,3	11,6	12,1	78,5	10,7	10,8
	20–24	m	m	m	31,9	39,8	28,2	32,4	40,2	27,4	32,5	41,5	26,0	33,3	42,3	24,4	34,4	43,8	21,8
	25–29	m	m	m	16,6	64,0	19,4	17,8	63,4	18,7	16,5	65,7	17,8	15,8	67,4	16,8	15,0	69,2	15,8
Luxemburg	15–19	83,1	9,6	7,3	87,4	6,2	6,4	89,9	6,5	3,6	90,3	8,1	1,6	91,3	7,1	1,6	91,6	6,7	1,7
	20–24	39,8	54,0	6,2	44,2	50,8	4,9	50,9	42,2	6,9	43,6	52,6	3,8	46,1	46,7	7,2	48,1	49,4	2,5
	25–29	11,1	82,7	6,2	12,6	84,9	2,6	14,9	80,9	4,2	13,9	81,7	4,3	14,1	80,5	5,4	14,0	80,3	5,8
Mexiko	15–19	45,5	42,5	12,0	47,6	44,9	7,5	50,0	43,7	6,3	50,0	43,7	6,3	50,2	42,6	7,2	53,3	39,2	7,4
	20–24	17,4	72,8	9,8	18,5	75,2	6,4	20,6	74,3	5,1	20,6	74,3	5,1	20,9	73,6	5,6	22,2	71,4	6,4
	25–29	5,0	86,7	8,3	5,2	89,6	5,2	5,4	90,3	4,3	5,4	90,3	4,3	4,9	90,4	4,7	5,7	89,5	4,8

Hinweis: c weist darauf hin, dass zu wenige Daten zur Verfügung stehen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C4.4a (Forts.)

Änderung des Prozentsatzes junger Männer, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995–2002)

Nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus

Altersgruppe	1995			1998			1999			2000			2001			2002			
	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		
	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	
OECD-Länder																			
Niederlande	15–19	m	m	m	89,4	8,4	2,2	89,8	7,6	2,6	78,6	17,5	3,8	76,6	19,6	3,8	79,9	15,4	4,7
	20–24	m	m	m	54,2	40,9	5,0	53,6	40,6	5,8	37,4	57,3	5,3	36,3	58,1	5,6	35,3	58,3	6,4
	25–29	m	m	m	27,4	65,9	6,6	27,4	67,3	5,3	6,0	88,4	5,6	7,9	86,6	5,5	7,2	86,2	6,6
Norwegen	15–19	m	m	m	90,2	8,4	1,5	90,9	7,5	1,5	90,6	7,1	2,3	83,8	12,9	3,3	81,8	14,5	3,7
	20–24	m	m	m	33,3	60,1	6,7	31,8	62,2	6,0	32,7	60,2	7,1	33,3	58,7	8,0	33,6	57,5	8,9
	25–29	m	m	m	13,7	81,0	5,3	15,9	79,1	5,0	16,4	75,3	8,3	11,7	80,7	7,6	12,9	79,1	8,0
Polen	15–19	87,2	5,5	7,3	89,6	5,7	4,7	91,9	2,9	5,2	91,7	3,3	5,0	90,9	2,9	6,2	95,1	1,4	3,5
	20–24	24,6	48,4	27,1	30,1	50,5	19,3	32,0	44,7	23,4	34,5	38,4	27,2	43,0	31,4	25,6	51,5	23,3	25,2
	25–29	3,0	79,0	18,0	6,3	81,3	12,4	5,9	76,4	17,8	8,3	72,6	19,1	11,0	69,9	19,1	15,0	60,6	24,5
Portugal	15–19	70,4	20,9	8,7	69,1	23,9	6,9	70,3	23,0	6,7	69,7	24,1	6,2	70,3	24,3	5,4	67,4	24,9	7,7
	20–24	32,7	53,0	14,3	28,3	62,0	9,7	32,0	59,0	9,0	32,5	59,2	8,3	30,6	61,3	8,1	31,2	60,1	8,6
	25–29	11,0	78,5	10,5	10,3	79,4	10,4	10,7	81,7	7,6	11,4	81,9	6,7	11,5	81,8	6,7	9,9	82,3	7,7
Slowakische Republik	15–19	69,2	13,4	17,4	68,1	10,2	21,7	69,4	8,1	22,5	67,4	4,8	27,8	68,0	4,1	27,9	77,8	4,5	17,7
	20–24	15,0	64,4	20,6	15,6	62,6	21,8	15,6	55,7	28,7	17,1	50,5	32,4	16,5	47,6	35,9	19,2	47,2	33,6
	25–29	2,5	79,4	18,1	1,7	83,3	14,9	1,8	79,4	18,8	1,3	75,0	23,8	2,4	72,7	24,9	2,8	77,4	19,8
Spanien	15–19	73,6	15,2	11,2	75,9	14,0	10,1	75,3	15,3	9,4	76,9	15,4	7,7	77,1	16,3	6,6	78,4	14,7	6,9
	20–24	35,6	41,7	22,7	39,1	43,6	17,3	38,2	47,4	14,5	39,9	48,3	11,7	40,9	48,3	10,8	38,6	49,0	12,4
	25–29	13,2	63,6	23,2	13,8	67,5	18,7	14,1	70,5	15,3	15,5	71,8	12,7	15,8	72,1	12,1	14,6	73,3	12,1
Schweden	15–19	85,2	6,9	8,0	89,4	4,2	6,4	90,5	4,7	4,8	89,5	5,7	4,7	87,9	6,7	5,4	87,5	6,6	5,9
	20–24	37,0	43,9	19,1	38,5	47,1	14,4	39,2	49,5	11,4	37,2	51,4	11,4	36,9	52,6	10,6	37,3	50,9	11,8
	25–29	20,2	68,8	11,0	22,1	70,1	7,8	20,5	72,1	7,4	19,9	73,1	6,9	20,8	74,0	5,2	20,7	73,5	5,8
Schweiz	15–19	68,6	8,4	22,9	87,7	8,3	4,0	86,0	6,0	8,0	85,9	6,7	7,3	86,8	6,8	6,4	88,3	5,9	5,8
	20–24	32,4	58,2	9,4	37,3	54,9	7,9	38,2	54,4	7,4	38,8	56,0	5,2	42,2	48,5	9,3	37,2	52,1	10,7
	25–29	13,4	81,9	4,7	13,1	80,0	6,9	11,1	84,8	4,0	21,0	74,5	4,5	16,4	79,2	4,4	14,5	78,3	7,2
Türkei	15–19	46,4	39,1	14,5	47,0	39,0	14,0	46,3	38,5	15,3	46,0	36,3	17,7	48,1	33,0	19,0	48,8	29,7	21,5
	20–24	14,7	64,7	20,6	18,6	61,7	19,6	16,6	60,1	23,3	16,0	60,5	23,5	16,6	58,3	25,1	18,5	54,3	27,1
	25–29	3,3	86,5	10,3	3,5	87,3	9,2	3,9	84,2	11,9	3,1	84,2	12,6	3,2	82,2	14,6	3,7	79,9	16,4
Vereinigtes Königreich	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	76,1	15,7	8,2	75,0	16,7	8,3	73,5	18,3	8,2
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32,2	56,7	11,1	33,1	56,4	10,5	28,1	60,6	11,3
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	11,4	79,3	9,3	10,9	79,6	9,5	10,5	81,0	8,5
Vereinigte Staaten	15–19	82,1	11,5	6,4	81,3	12,2	6,5	81,5	12,4	6,1	80,2	13,0	6,8	80,3	12,7	6,9	m	m	m
	20–24	31,0	57,0	12,0	32,3	58,0	9,7	32,1	57,6	10,3	30,8	58,6	10,5	32,5	55,3	12,2	m	m	m
	25–29	11,0	79,6	9,4	10,9	80,3	8,8	10,7	80,9	8,4	10,0	81,0	8,9	10,5	79,3	10,2	m	m	m
Ländermittel	15–19	75,3	14,9	9,8	78,9	13,2	7,9	79,9	12,6	7,5	79,9	12,7	7,3	79,6	12,9	7,4	80,5	11,9	7,6
	20–24	30,2	54,5	15,3	35,0	51,9	13,1	34,9	51,6	13,4	34,4	52,7	12,9	35,5	51,5	12,9	36,0	50,4	13,6
	25–29	10,6	77,5	11,8	13,3	76,1	10,6	13,6	76,0	10,4	13,3	76,4	10,3	13,1	76,9	10,0	13,0	76,3	10,8

Hinweis: c weist darauf hin, dass zu wenige Daten zur Verfügung stehen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C4.4b

Änderung des Prozentsatzes junger Frauen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995–2002)

Nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus

Altersgruppe	1995			1998			1999			2000			2001			2002			
	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		
	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	
OECD-Länder																			
Australien	15–19	72,2	17,1	10,6	78,1	13,2	8,7	77,8	14,7	7,5	79,2	13,5	7,3	79,7	13,2	7,2	80,0	12,8	7,2
	20–24	25,4	53,3	21,3	31,8	48,7	19,5	34,9	46,8	18,3	36,8	47,0	16,2	34,9	48,6	16,5	38,9	44,9	16,2
	25–29	10,5	58,1	31,4	14,0	58,7	27,3	14,7	59,1	26,1	16,1	55,6	28,2	15,7	59,3	25,0	16,2	58,5	25,3
Österreich	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	82,2	13,3	4,4
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32,1	58,1	9,9
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	9,6	74,0	16,4
Belgien	15–19	86,3	2,4	11,2	86,4	2,9	10,8	90,4	2,2	7,3	91,1	2,6	6,3	91,1	2,4	6,4	91,2	2,4	6,4
	20–24	36,5	40,7	22,8	42,3	37,5	20,2	46,0	34,1	20,0	45,6	35,5	18,9	45,1	39,7	15,2	40,3	40,6	19,1
	25–29	5,8	67,1	27,1	8,4	66,6	24,9	14,2	63,2	22,6	11,9	68,3	19,9	12,9	65,5	21,6	6,4	70,3	23,3
Kanada	15–19	84,9	7,9	7,2	84,9	8,3	6,7	84,1	9,6	6,3	84,6	9,1	6,3	85,5	9,1	5,4	84,7	9,6	5,7
	20–24	37,6	44,3	18,1	41,2	40,8	18,0	42,7	42,7	14,5	41,7	43,3	15,0	41,8	43,9	14,2	42,8	43,2	13,9
	25–29	11,5	63,6	25,0	12,6	66,0	21,3	12,4	66,4	21,3	12,3	67,4	20,3	14,6	66,1	19,3	14,9	66,0	19,1
Tschechische Republik	15–19	71,6	21,5	6,9	79,1	13,2	7,7	78,3	12,6	9,1	82,8	8,7	8,5	87,7	5,0	7,3	89,2	4,5	6,3
	20–24	13,2	54,1	32,7	16,8	53,6	29,6	19,2	51,8	29,0	20,7	52,4	26,9	24,6	51,7	23,7	26,6	49,2	24,1
	25–29	0,8	58,5	40,8	1,7	58,0	40,3	2,0	54,1	43,9	1,8	55,9	42,3	2,6	55,1	42,3	2,8	56,8	40,3
Dänemark	15–19	85,4	10,5	4,1	91,6	6,3	2,1	87,7	9,7	2,6	89,2	7,2	3,6	86,3	11,0	2,7	88,5	9,0	2,4
	20–24	50,6	34,2	15,3	55,4	36,7	7,9	58,0	33,1	8,9	58,5	33,5	7,9	59,9	30,8	9,3	58,3	34,0	7,7
	25–29	31,5	51,1	17,4	35,7	52,6	11,7	39,2	49,7	11,1	40,2	49,6	10,2	32,0	57,0	11,0	37,9	52,6	9,5
Finnland	15–19	m	m	m	89,8	4,6	5,5	89,5	5,3	5,2	90,1	5,4	4,6	90,2	6,0	3,8	85,8	6,3	7,8
	20–24	m	m	m	52,7	28,7	18,5	55,2	28,8	15,9	58,9	26,7	14,4	59,2	27,9	12,9	61,3	21,8	16,9
	25–29	m	m	m	24,9	50,8	24,4	23,1	50,3	26,5	34,2	43,8	21,9	30,3	46,6	23,2	27,7	47,0	25,3
Frankreich	15–19	96,7	0,6	2,7	96,5	0,9	2,6	96,2	0,8	3,0	95,9	1,0	3,2	95,3	1,2	3,5	95,6	1,2	3,2
	20–24	53,8	25,7	20,5	55,2	25,7	19,2	55,9	25,0	19,1	56,8	26,8	16,4	56,6	27,6	15,8	56,6	27,2	16,2
	25–29	11,8	59,8	28,5	11,9	59,5	28,6	12,3	59,5	28,2	12,9	61,9	25,2	12,3	62,3	25,3	12,8	63,8	23,4
Deutschland	15–19	m	m	m	92,1	4,2	3,7	90,2	4,9	4,9	88,0	5,7	6,3	89,3	5,3	5,3	90,5	4,4	5,1
	20–24	m	m	m	38,0	44,5	17,5	36,2	44,7	19,0	35,8	44,8	19,4	37,2	44,1	18,7	40,1	42,3	17,6
	25–29	m	m	m	10,6	64,5	24,9	11,1	64,2	24,7	10,5	65,1	24,4	10,7	64,6	24,7	13,2	63,4	23,4
Griechenland	15–19	79,0	7,0	14,1	80,7	6,9	12,4	82,8	5,1	12,1	83,6	5,7	10,7	85,6	4,8	9,5	87,6	5,1	7,3
	20–24	30,2	32,2	37,6	30,2	34,4	35,4	31,8	34,7	33,5	37,4	33,5	29,1	38,5	33,1	28,4	38,1	33,7	28,2
	25–29	4,4	50,0	45,6	4,4	51,5	44,0	4,8	54,4	40,8	6,9	52,3	40,8	6,3	55,0	38,8	6,1	55,9	38,0
Ungarn	15–19	83,2	7,1	9,7	78,9	10,0	11,1	79,9	8,7	11,3	83,5	7,9	8,6	85,9	6,3	7,8	88,2	4,0	7,8
	20–24	22,0	38,5	39,5	27,9	39,6	32,5	30,7	41,5	27,8	33,1	41,1	25,7	37,2	38,6	24,2	38,7	37,8	23,5
	25–29	7,0	42,6	50,4	7,8	45,2	47,1	9,1	46,8	44,1	10,1	48,9	41,0	10,6	51,6	37,8	10,9	50,4	38,8
Island	15–19	60,6	24,5	14,8	87,7	c	c	80,7	16,8	c	83,7	13,0	c	83,8	15,1	c	84,6	13,0	c
	20–24	38,7	46,8	14,4	44,3	44,3	11,4	44,4	45,5	c	47,0	47,0	c	52,4	42,6	c	55,9	37,9	c
	25–29	25,1	60,1	14,8	34,4	49,7	15,9	34,1	52,9	12,9	34,7	53,2	c	39,8	52,0	c	39,6	54,1	c
Irland	15–19	m	m	m	m	m	m	83,7	10,9	5,5	85,4	10,4	4,3	85,6	10,5	3,9	86,3	9,3	4,5
	20–24	m	m	m	m	m	m	26,5	60,7	12,8	30,0	57,3	12,7	31,8	56,2	11,9	31,9	55,6	12,5
	25–29	m	m	m	m	m	m	3,0	76,9	20,0	3,2	78,7	18,1	3,4	77,1	19,4	3,1	77,6	19,3
Italien	15–19	m	m	m	77,6	6,6	15,9	78,5	6,0	15,6	78,5	7,4	14,1	79,0	8,0	13,0	83,1	6,6	10,3
	20–24	m	m	m	39,8	28,2	32,1	38,9	28,8	32,4	39,5	31,5	29,0	40,7	31,4	27,8	42,2	31,1	26,8
	25–29	m	m	m	16,5	44,0	39,5	17,5	43,2	39,3	17,6	46,2	36,1	17,0	48,4	34,5	16,3	49,7	34,0
Luxemburg	15–19	82,2	9,1	8,8	89,7	4,5	5,8	88,6	5,2	6,3	94,3	4,0	1,7	91,1	6,8	2,0	91,1	4,7	4,3
	20–24	33,1	51,3	15,6	36,3	49,4	14,3	43,3	44,2	12,5	42,1	45,2	12,7	47,3	41,8	10,9	47,5	40,9	11,5
	25–29	5,3	60,1	34,6	11,1	62,7	26,2	7,6	67,1	25,2	9,2	69,2	21,6	9,2	71,3	19,5	13,9	68,8	17,3
Mexiko	15–19	44,5	21,1	34,4	46,2	23,0	30,8	49,2	21,9	28,9	49,2	21,9	28,9	50,4	21,4	28,2	53,5	19,0	27,4
	20–24	14,4	35,0	50,6	15,9	37,4	46,7	17,8	37,1	45,1	17,8	37,1	45,1	17,6	36,4	46,0	19,4	35,7	44,8
	25–29	4,2	40,4	55,3	3,4	43,2	53,5	4,5	42,0	53,5	4,5	42,0	53,5	3,5	42,3	54,1	3,7	43,7	52,6

Hinweis: c weist darauf hin, dass zu wenige Daten zur Verfügung stehen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C4.4b (Forts.)

Änderung des Prozentsatzes junger Frauen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995–2002)

Nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus

Altersgruppe	1995			1998			1999			2000			2001			2002			
	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		
	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	
OECD-Länder																			
Niederlande	15–19	m	m	m	88,4	8,0	3,6	89,6	7,6	2,9	82,6	13,8	3,6	82,7	12,8	4,5	81,6	14,0	4,4
	20–24	m	m	m	47,7	43,0	9,4	47,4	43,4	9,2	35,6	53,1	11,2	32,6	55,6	11,8	35,2	55,3	9,5
	25–29	m	m	m	19,7	62,6	17,7	21,3	62,5	16,2	3,9	77,5	18,6	4,9	78,0	17,2	5,2	75,6	19,2
Norwegen	15–19	m	m	m	94,2	3,6	2,3	93,0	5,1	1,9	94,2	4,6	1,2	87,9	9,3	2,7	88,8	8,5	2,8
	20–24	m	m	m	47,4	42,4	10,1	45,3	45,2	9,6	51,1	39,9	9,0	46,1	44,5	9,4	43,5	45,9	10,6
	25–29	m	m	m	15,1	70,9	14,0	18,6	69,7	11,7	18,7	68,7	12,6	16,1	70,9	13,0	15,6	70,8	13,5
Polen	15–19	92,1	2,8	5,1	92,5	2,7	4,9	94,5	1,6	3,9	94,0	2,0	4,0	92,8	1,8	5,4	96,8	0,6	2,6
	20–24	22,9	37,1	40,0	31,4	40,3	28,3	34,2	35,0	30,8	35,4	30,4	34,2	47,4	24,1	28,5	56,1	18,4	25,5
	25–29	3,1	55,8	41,1	5,0	59,4	35,6	5,0	59,3	35,7	7,7	53,0	39,3	11,9	49,6	38,5	14,7	45,9	39,4
Portugal	15–19	74,5	15,9	9,6	74,1	16,3	9,7	74,4	16,0	9,6	75,6	15,1	9,2	75,4	15,1	9,5	77,6	15,6	6,8
	20–24	42,9	40,2	16,9	36,4	49,4	14,2	37,9	47,3	14,8	40,4	46,0	13,5	41,9	45,3	12,7	38,3	46,4	15,4
	25–29	12,2	63,7	24,1	8,7	70,1	21,2	12,3	68,4	19,3	10,5	71,2	18,3	10,8	72,8	16,4	11,4	71,9	16,7
Slowakische Republik	15–19	71,1	14,6	14,3	70,7	14,4	14,9	69,8	12,1	18,1	67,2	8,1	24,7	66,5	8,6	24,9	79,4	7,1	13,5
	20–24	14,5	45,0	40,5	19,2	49,9	31,0	19,3	46,4	34,3	19,1	47,1	33,8	22,4	43,8	33,8	25,1	40,7	34,2
	25–29	0,7	51,2	48,1	0,5	59,6	39,9	1,4	60,6	38,0	1,3	58,7	40,0	2,2	57,2	40,6	3,1	55,5	41,4
Spanien	15–19	81,2	6,9	11,9	84,7	5,7	9,6	83,5	7,1	9,3	84,5	7,3	8,2	86,0	6,7	7,3	85,5	7,0	7,5
	20–24	44,6	26,3	29,0	49,6	27,4	23,0	49,3	29,8	20,9	49,5	32,0	18,5	49,3	32,8	17,9	48,4	33,6	18,0
	25–29	16,1	39,0	45,0	16,8	46,6	36,5	16,3	48,3	35,3	16,8	52,7	30,5	18,4	53,8	27,9	17,6	54,6	27,8
Schweden	15–19	89,8	7,0	3,2	92,6	4,5	2,9	92,5	5,0	2,5	91,8	5,8	2,4	88,9	8,0	3,1	89,4	7,3	3,3
	20–24	40,7	43,5	15,8	47,0	41,3	11,7	48,7	40,6	10,7	47,3	42,8	9,9	45,7	43,6	10,6	46,4	43,0	10,6
	25–29	19,5	65,1	15,4	27,8	59,8	12,4	24,5	63,9	11,6	24,0	64,5	11,6	24,8	65,9	9,3	24,3	65,3	10,5
Schweiz	15–19	62,4	12,1	25,5	83,3	11,0	5,7	82,8	10,1	7,1	83,3	8,3	8,5	84,5	8,3	7,2	83,9	10,2	5,8
	20–24	26,7	60,1	13,2	32,2	53,5	14,3	33,3	57,3	9,4	35,9	57,4	6,6	36,2	56,3	7,5	38,9	52,5	8,6
	25–29	7,8	70,3	22,0	7,3	75,8	16,9	9,7	74,4	15,9	9,0	73,3	17,7	10,5	71,0	18,5	11,0	71,3	17,8
Türkei	15–19	30,9	27,5	41,6	35,1	22,9	41,9	34,9	23,3	41,8	34,0	19,6	46,3	35,5	17,5	47,0	36,5	18,0	45,5
	20–24	6,5	29,7	63,8	9,0	29,3	61,7	10,3	31,0	58,7	10,2	25,5	64,4	10,0	26,5	63,5	10,7	26,5	62,8
	25–29	2,1	29,7	68,2	2,4	29,9	67,7	2,8	28,5	68,7	2,8	28,2	69,0	2,0	27,0	71,1	2,4	27,6	70,0
Vereinigtes Königreich	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	78,0	14,2	7,9	77,3	14,7	8,0	77,3	13,8	8,9
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32,7	47,6	19,8	33,9	46,9	19,2	34,4	45,5	20,2
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	15,3	61,1	23,6	15,8	61,4	22,8	17,1	56,8	26,1
Vereinigte Staaten	15–19	80,8	9,9	9,3	83,1	8,8	8,2	81,1	10,2	8,7	82,3	10,4	7,3	82,0	9,9	8,0	m	m	m
	20–24	31,9	44,6	23,5	33,6	47,4	19,0	33,4	46,8	19,8	34,1	47,5	18,3	35,3	45,7	19,0	m	m	m
	25–29	12,2	63,5	24,3	12,9	65,4	21,7	11,4	66,0	22,6	12,7	65,1	22,2	13,0	62,2	24,8	m	m	m
Ländermittel	15–19	75,2	11,9	12,9	81,1	9,0	9,8	81,3	9,3	9,4	81,8	8,9	9,3	81,8	9,2	9,0	83,0	8,7	8,2
	20–24	30,9	41,2	28,0	36,7	40,4	23,0	37,6	40,9	21,5	38,2	41,2	20,6	39,5	40,8	19,8	40,3	40,1	19,6
	25–29	10,1	55,2	34,7	13,2	56,9	29,9	13,3	58,1	28,6	13,4	58,9	27,7	13,5	59,4	27,1	13,7	59,5	26,7

Hinweis: c weist darauf hin, dass zu wenige Daten zur Verfügung stehen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

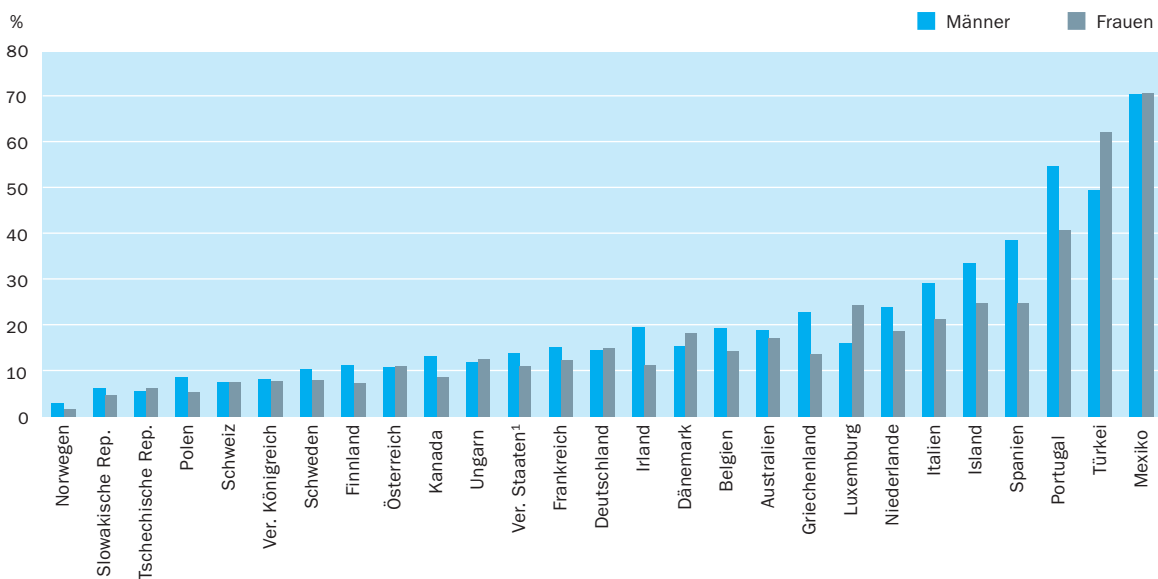
Indikator C5:

Die Situation junger Menschen mit niedrigem Bildungsniveau

- In acht OECD-Ländern liegt bei den 20- bis 24-Jährigen der Anteil derjenigen ohne einen Abschluss des Sekundarbereich II, die sich nicht in Ausbildung befinden, weiterhin unter 10 Prozent.
- In 11 von 27 OECD-Ländern gehören dieser potentiellen ‚Risikogruppe‘ zwischen 10 und 18 Prozent der Altersgruppe an. In den übrigen acht OECD-Ländern sind über 20 Prozent der Jugendlichen dieser Kategorie zuzurechnen.
- Von diesem Problem sind in 19 von 27 Ländern mehr junge Männer als Frauen betroffen, so z. B. in Griechenland, Island, Irland, Italien, Portugal und Spanien. Das Gegenteil trifft in Dänemark, Luxemburg und der Türkei zu.

Abbildung C5.1

Prozentsatz 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden und über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, nach Geschlecht (2002)



1. Referenzjahr 2001.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Prozentsatzes 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden und über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen.

Quelle: OECD, Tabelle C5.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Politischer Hintergrund

Dieser Indikator beschäftigt sich mit der Lage junger Menschen, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden.

Der Eintritt in den Arbeitsmarkt stellt oftmals eine schwierige Zeit des Übergangs dar. Während sich einerseits die Verweildauer im Bildungssystem erhöht hat, befindet sich andererseits eine beträchtliche Anzahl junger Menschen weder in Ausbildung noch in Beschäftigung, (d. h. sie sind arbeitslos oder nicht beschäftigt). Dies ist besonders hinsichtlich der jüngeren Altersgruppen besorgniserregend, bei denen viele weder einen Arbeitslosenstatus noch eine andere soziale Absicherung haben.

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 das Erwerbsleben zu ermöglichen. Aufgrund steigender Anforderungen an Kenntnissen 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 geringeren Qualifikationen laufen eine erhöhte Gefahr, langfristig arbeitslos zu werden und 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 OECD-Ländern ein hoher Prozentsatz entweder arbeitslos oder nicht im Arbeitsmarkt.

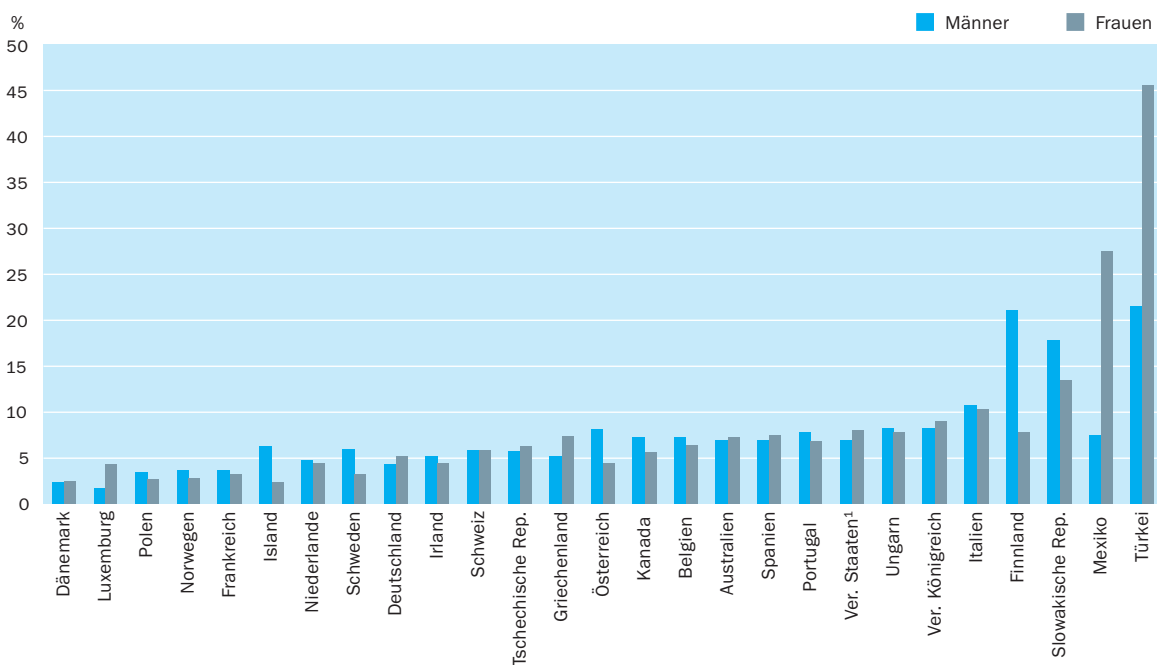
Im Alter von 15 bis 19 Jahren befinden sich in den meisten OECD-Ländern über 80 Prozent der Jugendlichen im Bildungssystem. Ein kleiner Teil der Altersgruppe ist nach dem Schulabgang in Beschäftigung, obwohl dieser Anteil in 10 OECD-Ländern bei 10 Prozent und in drei weiteren sogar bei über 20 Prozent liegt (Tab. C4.2).

Es gibt jedoch eine Gruppe junger Menschen, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden. Einige gelten amtlich als arbeitslos, wenn sie aktiv nach einer Arbeitsstelle suchen, andere, die dies nicht tun, als ‚nicht beschäftigt‘ oder anders ausgedrückt 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 19 von 27 OECD-Ländern ist der Anteil dieser jungen Menschen höher als der Anteil derjenigen mit Arbeitslosenstatus.

In Dänemark, Frankreich, Luxemburg, Norwegen und Polen gibt es nur eine geringe Zahl von Personen, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden; in Finnland, Italien, Mexiko, der Slowakischen Republik und der Türkei ist dies recht häufig der Fall. In diesen Ländern sind über 10 Prozent der 15- bis 19-Jährigen weder in Ausbildung noch in Beschäftigung (Tab. C4.2). In anderen OECD-Ländern ist dieser Anteil zwar geringer, aber mit 4 bis 9 Prozent auch nicht zu vernachlässigen. Von diesem Problem sind in Finn-

Abbildung C5.2

Prozentsatz 15- bis 19-Jähriger, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden, nach Geschlecht (2002)



1. Referenzjahr 2001.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Prozentsatzes 15- bis 19-Jähriger, die sich weder in Ausbildung befinden noch beschäftigt sind.

Quelle: OECD, Tabellen C4.2a und C4.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

land, Österreich, Island, Schweden und der Slowakischen Republik hauptsächlich junge Männer betroffen, in Mexiko und der Türkei hauptsächlich junge Frauen (Abb. C5.2). In den anderen Ländern sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede relativ gering, auch wenn ganz allgemein mehr junge Männer als Frauen betroffen sind.

Gering qualifizierte Jugendliche können eher von langfristiger Arbeitslosigkeit oder von instabilen oder unbefriedigenden Beschäftigungsverhältnissen bedroht sein, was weitere negative Konsequenzen, wie beispielsweise 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, und erfährt auch eine qualitative Änderung, da die meisten der 20- bis 24-Jährigen nach Abschluss der Erstausbildung 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.

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.

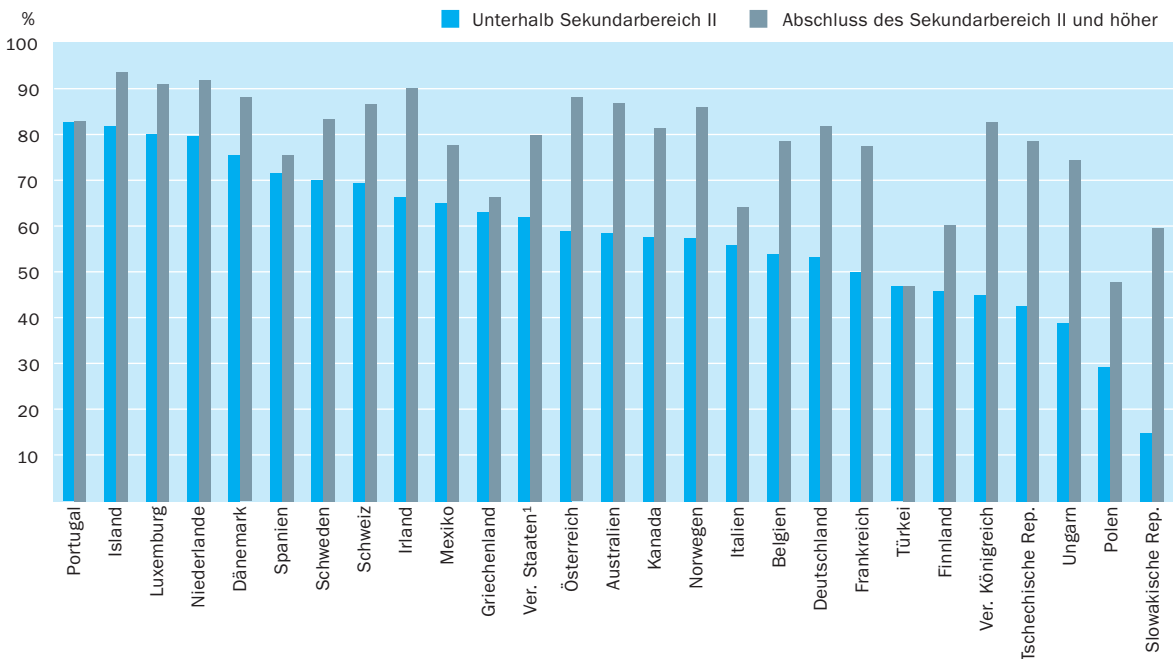
In acht OECD-Ländern, zu denen die nordischen und die osteuropäischen Länder sowie die Schweiz und das Vereinigte Königreich gehören, liegt der Anteil der 20- bis 24-Jährigen ohne einen Abschluss des Sekundarbereich II, die sich nicht länger in Ausbildung befinden, weiterhin unter 10 Prozent. Obgleich diese Gruppe nicht sehr groß ist, befindet sie sich nichtsdestotrotz in einer ein-

deutig schwierigen Lage. In 11 von 27 OECD-Ländern gehören dieser potentiellen ‚Risikogruppe‘ zwischen 10 und 18 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 Altersgruppe dieser Kategorie zuzurechnen. Von diesem Problem sind in 19 von 27 Ländern mehr junge Männer als Frauen betroffen, so z. B. in Griechenland, Island, Irland, Italien, Portugal und Spanien. Das Gegenteil trifft in Dänemark, Luxemburg und der Türkei zu (Abb. C5.1). In den anderen Ländern sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede gering.

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. In allen OECD-Ländern geht ein höherer Bildungsstand mit einer höheren Beschäftigungsquote einher – im Durchschnitt 19 Prozentpunkte (Abb. C5.3). Dieser Vergleich zeigt auch gewisse Charakteristika in Bezug auf die spezielle Organisation des Arbeitsmarktes auf. Die Kluft zwischen den Beschäftigungsquoten junger Menschen mit einem Abschluss des Sekundarbereich II und ohne einen solchen ist in allen Mittelmeerländern bemerkenswert gering, was darauf hindeutet, dass hier die Qualifikationen – mögen sie auch gering sein – und die Beschäftigungsmöglichkeiten sehr gut aufeinander abgestimmt sind. Interessant ist die Situation im Vereinigten Königreich. Dort gibt es unter den OECD-Ländern das ver-

Abbildung C5.3

Beschäftigungsquoten 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, nach Bildungsstand (2002)



1. Referenzjahr 2001.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden und über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen.

Quelle: OECD, Tabelle D5.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

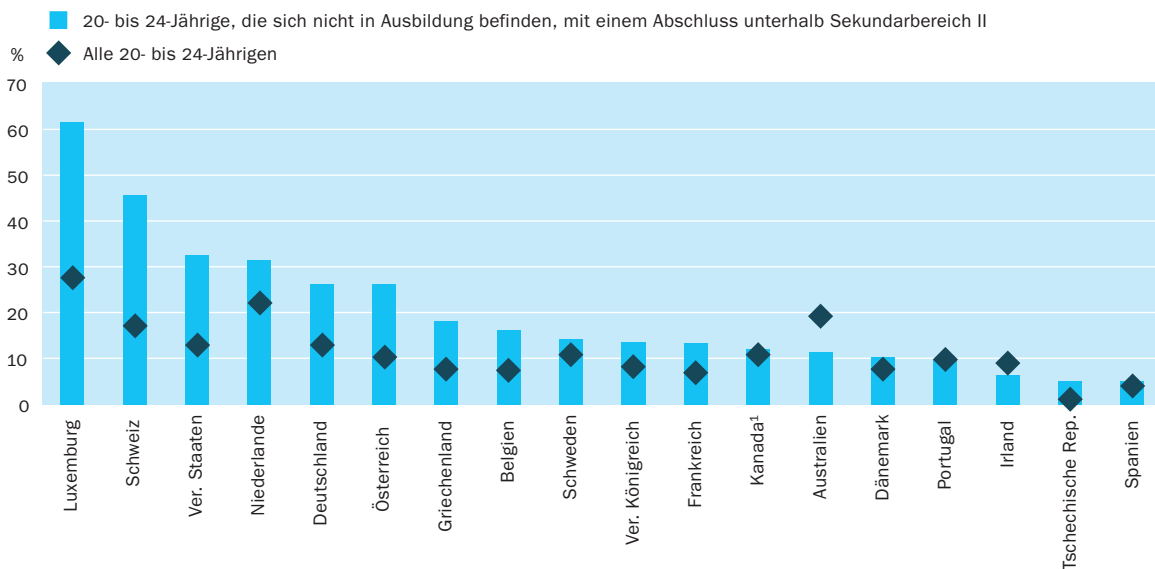
gleichsweise geringste Vorkommen niedriger Bildungsabschlüsse, aber der Unterschied bei der Arbeitslosigkeit ist besonders hoch, was darauf hindeutet, dass die wenigen Jugendlichen ohne einen Abschluss des Sekundarbereich II besonders benachteiligt sind. Unter anderen wirtschaftlichen Vorzeichen ist dies auch in den osteuropäischen Ländern der Fall: in Ungarn, der Slowakischen und der Tschechischen Republik.

Junge Menschen mit niedrigem Bildungsstand sind häufiger nicht im Wohnsitzland geboren. In einigen Ländern ist ein erheblicher Anteil der jungen Menschen als Einwanderer ins Land gekommen. In 10 der 18 Länder, über die Daten vorliegen, stellen Einwanderer über 10 Prozent der Bevölkerung im Alter zwischen 20 und 24 Jahren. In aufsteigender Reihenfolge dieses Anteils sind dies folgende Länder: Portugal (10 Prozent), Österreich, Schweden, Kanada, Deutschland (13 Prozent), Vereinigte Staaten, Schweiz, Australien (19 Prozent), die Niederlande und Luxemburg (28 Prozent). Der Prozentsatz der im Ausland geborenen 20- bis 24-Jährigen ist unter denen, die sich nicht in Ausbildung befinden und über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, wesentlich höher (Abb. C5.4) Bis auf Australien, Irland, Kanada, Portugal und Spanien ist es in allen Ländern ein klarer Nachteil, wenn jemand im Ausland geboren wurde. Die anderen Länder haben einen bemerkenswert hohen Anteil ausländischer junger Menschen unter den niedrig Qualifizierten, durchschnittlich ist dieser doppelt so hoch wie für Inländer und in Österreich, der Schweiz, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten sogar noch wesentlich höher.

Häufig werden Ausländer mit einem niedrigen Bildungsstand in Zusammenhang gebracht.

Abbildung C5.4

Prozentsatz 20- bis 24-Jähriger, die nicht im Wohnsitzland geboren wurden (2002)



1. Referenzjahr 2001.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen und nicht im Wohnsitzland geboren wurden.

Quelle: OECD, Tabelle C5.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Ein erheblicher Anteil der unterqualifizierten jungen Menschen bleibt ständig vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen (Abb. C5.5). Betrachtet man diejenigen, die nicht im Arbeitsmarkt sind (d. h. diejenigen, die nicht aktiv Arbeit suchen), so zeigt sich, dass bei den Männern durchschnittlich jeder zehnte und bei den Frauen jede vierte niemals beschäftigt war. In Portugal, Schweden und Spanien ist dieser Prozentsatz noch gering, er steigt jedoch in den osteuropäischen Ländern und Griechenland dramatisch an. Nicht nur in diesen Ländern, sondern auch in Italien, Irland und dem Vereinigten Königreich, bleiben gerade Frauen häufig vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen.

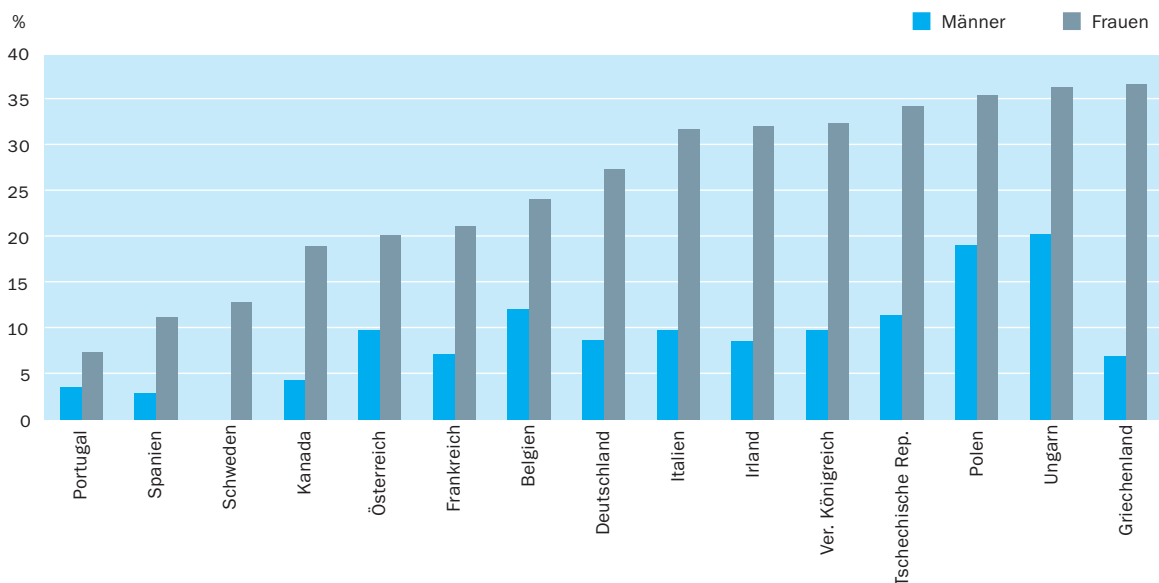
Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten für diesen Indikator wurden aus der speziellen OECD-Datenerhebung zum Übergang von der Schule ins Erwerbsleben berechnet.

Die vorliegenden statistischen Aufstellungen 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 C4). 2003 führte das OECD-Netzwerk B eine gezielte und detailliertere Datenerhebung durch, deren Anforderungen denen der Datenerhebung zum Übergang von der Schule ins Erwerbsleben entsprechen. Sofern das Land selbst keine Daten vorlegte, entnahm das Netzwerk B diese der Eurostat-Arbeitskräfteerhebung. Da für Menschen, die sich ‚in Ausbildung‘

Abbildung C5.5

Prozentsatz 20- bis 24-Jähriger mit einem Abschluss unterhalb Sekundarbereich II, die sich nicht im Arbeitsmarkt befinden und nie beschäftigt waren, nach Geschlecht (2002)



Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Prozentsatzes Frauen.

Quelle: OECD, Tabelle C5.3 Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

befinden, unterschiedliche Definitionen verwendet wurden, könnte es zu Unstimmigkeiten zwischen der regulären OECD-Datenerhebung zum Übergang und der speziellen Datenerhebung kommen; teilweise wird dies durch die Eurostat-Daten für den Indikator ‚Prozentsatz der 20- bis 24-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden und über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen‘, aufgefangen. Daher werden die in der Ausgabe 2004 von *Bildung auf einen Blick* veröffentlichten Prozentzahlen für die frühen Schulabgänger nicht unbedingt mit denen in der geplanten getrennten Veröffentlichung mit detaillierten Ergebnissen zu jungen Erwachsenen mit niedrigem Bildungsstand übereinstimmen.

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 Zahl 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 nicht unbedingt für das Ergebnis in einem höheren Alter repräsentativ sein. Daher definiert die OECD einen jungen Erwachsenen mit einem niedrigen 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, Erwerbsstatus und Geschlecht (2002)

OECD-Länder		Nicht in Ausbildung								In Ausbildung	20- bis 24-Jährige insgesamt
		Abschluss unterhalb Sekundarbereich II				Mindestens Abschluss im Sekundarbereich II					
		Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen		
Australien	Männer	13,0	3,8	2,0	18,9	38,3	3,1	1,4	42,7	38,4	100
	Frauen	7,9	1,7	7,3	17,0	37,0	2,1	4,9	44,0	38,9	100
	M+F	10,5	2,8	4,7	17,9	37,6	2,6	3,1	43,4	38,7	100
Österreich	Männer	6,4	1,8	2,6	10,7	53,3	4,4	4,7	62,4	26,9	100
	Frauen	6,3	0,8	3,7	10,9	51,8	2,5	2,8	57,1	32,1	100
	M+F	6,4	1,3	3,2	10,8	52,6	3,5	3,7	59,8	29,4	100
Belgien	Männer	12,1	3,5	3,7	19,3	35,9	5,0	3,6	44,5	36,2	100
	Frauen	5,9	3,7	4,6	14,2	34,7	5,6	5,2	45,5	40,3	100
	M+F	9,0	3,6	4,2	16,8	35,3	5,3	4,4	45,0	38,2	100
Kanada	Männer	8,6	2,7	1,8	13,1	41,6	6,4	3,1	51,1	35,8	100
	Frauen	3,9	1,0	3,7	8,7	39,3	3,8	5,3	48,5	42,8	100
	M+F	6,3	1,9	2,8	10,9	40,5	5,2	4,2	49,8	39,3	100
Tschechische Republik	Männer	3,1	1,6	0,8	5,5	59,9	7,9	1,9	69,7	24,8	100
	Frauen	1,9	1,0	3,4	6,2	47,4	7,0	12,7	67,1	26,7	100
	M+F	2,5	1,3	2,1	5,9	53,8	7,5	7,2	68,4	25,7	100
Dänemark	Männer	12,3	1,8	1,1	15,2	31,6	3,3	1,2	36,1	48,6	100
	Frauen	13,0	1,3	4,0	18,2	23,7	1,2	1,9	26,7	55,0	100
	M+F	12,6	1,5	2,6	16,8	27,5	2,2	1,6	31,3	51,9	100
Finnland	Männer	5,6	1,4	4,0	11,1	22,9	5,6	9,6	38,1	50,8	100
	Frauen	2,8	0,6	3,9	7,3	19,0	3,9	8,6	31,4	61,3	100
	M+F	4,2	1,0	3,9	9,2	20,9	4,7	9,1	34,8	56,1	100
Frankreich	Männer	8,7	4,4	2,0	15,1	28,9	5,0	1,2	35,1	49,8	100
	Frauen	5,0	3,2	4,2	12,4	22,3	5,9	2,8	31,0	56,6	100
	M+F	6,9	3,8	3,1	13,8	25,6	5,4	2,0	33,1	53,2	100
Deutschland	Männer	9,0	3,5	2,0	14,4	40,9	5,5	3,1	49,4	36,1	100
	Frauen	6,5	2,1	6,2	14,9	36,3	2,9	5,8	45,1	40,0	100
	M+F	7,8	2,8	4,1	14,7	38,7	4,2	4,4	47,3	38,0	100
Griechenland	Männer	17,9	3,1	1,7	22,7	32,6	7,8	3,0	43,4	33,9	100
	Frauen	5,1	2,7	5,7	13,5	29,1	13,4	6,7	49,2	37,3	100
	M+F	11,3	2,9	3,8	18,0	30,8	10,7	4,9	46,4	35,6	100
Ungarn	Männer	5,4	2,4	3,9	11,7	40,9	5,0	5,7	51,6	36,7	100
	Frauen	4,0	0,7	7,8	12,5	33,8	2,7	12,3	48,7	38,7	100
	M+F	4,7	1,6	5,8	12,1	37,3	3,8	9,0	50,2	37,7	100
Island	Männer	26,7	c	c	33,3	18,9	c	c	18,9	47,8	100
	Frauen	20,8	c	c	24,7	20,8	c	c	23,6	51,7	100
	M+F	23,8	c	c	29,2	19,8	c	c	21,2	49,7	100
Irland	Männer	14,7	2,5	2,3	19,5	50,0	2,8	1,5	54,3	26,2	100
	Frauen	5,6	0,7	4,9	11,3	49,9	2,3	4,6	56,8	32,0	100
	M+F	10,2	1,6	3,6	15,4	49,9	2,6	3,0	55,5	29,1	100
Italien	Männer	19,0	5,7	4,3	29,0	24,8	5,9	5,8	36,6	34,4	100
	Frauen	9,0	3,8	8,4	21,3	22,0	8,1	6,4	36,6	42,2	100
	M+F	14,1	4,8	6,4	25,2	23,4	7,0	6,1	36,6	38,2	100
Luxemburg	Männer	14,5	1,0	0,4	15,9	38,0	1,1	0,1	39,2	44,8	100
	Frauen	17,5	1,9	4,7	24,1	24,9	2,0	3,1	29,9	46,0	100
	M+F	16,0	1,5	2,5	20,0	31,5	1,6	1,6	34,6	45,4	100
Mexiko	Männer	64,7	2,4	3,1	70,1	6,7	0,5	0,3	7,5	22,3	100
	Frauen	27,8	1,3	41,2	70,4	6,7	0,6	2,3	9,6	20,0	100
	M+F	45,6	1,9	22,8	70,3	6,7	0,6	1,3	8,6	21,1	100
Niederlande	Männer	20,9	1,0	2,1	23,9	37,5	1,4	2,0	40,8	35,3	100
	Frauen	12,9	0,7	4,9	18,5	42,4	1,1	2,8	46,3	35,2	100
	M+F	16,9	0,9	3,4	21,2	39,9	1,2	2,4	43,5	35,3	100

Hinweis: c weist darauf hin, dass zu wenige Daten zur Verfügung stehen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

1. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C5.1 (Forts.)

Prozentsatz 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, nach Bildungsstand, Erwerbsstatus und Geschlecht (2002)

		Nicht in Ausbildung								In Ausbildung	20- bis 24-Jährige insgesamt
		Abschluss unterhalb Sekundarbereich II				Mindestens Abschluss im Sekundarbereich II					
		Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen		
OECD-Länder											
Norwegen	Männer	1,7	0,7	0,4	2,9	55,9	3,9	3,5	63,3	33,8	100
	Frauen	0,9	0,2	0,6	1,7	45,0	2,4	6,8	54,2	44,1	100
	M+F	1,3	0,4	0,5	2,3	50,5	3,2	5,1	58,8	38,9	100
Polen	Männer	2,8	4,0	1,7	8,6	20,4	16,7	2,8	40,0	51,5	100
	Frauen	1,2	1,8	2,3	5,3	17,2	13,6	7,9	38,7	56,1	100
	M+F	2,0	2,9	2,0	6,9	18,8	15,1	5,4	39,3	53,8	100
Portugal	Männer	48,6	3,7	2,2	54,4	12,8	1,3	0,8	14,9	30,7	100
	Frauen	29,7	4,0	6,8	40,4	17,9	2,2	2,1	22,2	37,4	100
	M+F	39,1	3,8	4,5	47,4	15,4	1,7	1,4	18,5	34,0	100
Slowakische Republik	Männer	1,2	3,6	1,3	6,1	46,0	23,2	5,5	74,7	19,2	100
	Frauen	0,4	1,3	3,0	4,7	40,3	16,5	13,5	70,2	25,1	100
	M+F	0,8	2,5	2,1	5,4	43,2	19,9	9,4	72,5	22,1	100
Spanien	Männer	30,1	5,4	2,8	38,3	20,7	3,6	0,9	25,2	36,5	100
	Frauen	14,8	4,2	5,6	24,6	20,3	6,1	2,9	29,2	46,1	100
	M+F	22,6	4,8	4,2	31,7	20,5	4,8	1,8	27,2	41,2	100
Schweden	Männer	7,8	2,0	0,6	10,4	43,9	5,3	3,8	53,0	36,5	100
	Frauen	5,0	1,2	1,7	7,9	38,7	3,4	4,1	46,2	45,9	100
	M+F	6,4	1,6	1,2	9,2	41,3	4,4	3,9	49,7	41,1	100
Schweiz	Männer	5,8	c	c	7,6	46,2	c	5,4	55,2	37,2	100
	Frauen	4,6	c	c	7,5	47,7	c	c	53,4	39,1	100
	M+F	5,2	c	c	7,5	46,9	2,8	4,6	54,3	38,2	100
Türkei	Männer	35,9	7,2	6,0	49,1	18,4	6,7	7,3	32,3	18,5	100
	Frauen	16,7	1,4	43,8	61,9	9,8	4,5	13,0	27,4	10,7	100
	M+F	26,1	4,2	25,4	55,7	14,0	5,6	10,2	29,8	14,5	100
Vereinigtes Königreich	Männer	5,2	1,5	1,5	8,2	55,7	5,4	2,6	63,7	28,0	100
	Frauen	1,6	0,4	5,6	7,7	44,5	3,4	10,3	58,3	34,1	100
	M+F	3,6	1,0	3,4	8,0	50,6	4,5	6,1	61,2	30,8	100
Vereinigte Staaten ¹	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	15,3	2,9	2,2	20,3	35,8	5,4	3,1	44,4	35,3	100
	Frauen	8,7	1,6	7,3	17,7	32,0	4,6	6,1	42,6	39,7	100
	M+F	12,0	2,3	4,8	19,0	33,9	5,0	4,6	43,5	37,5	100
OECD-Partnerländer											
Israel	Männer	8,3	1,5	3,5	13,3	22,7	6,5	34,7	63,9	22,8	100
	Frauen	1,5	0,5	5,8	7,9	30,8	7,7	22,6	61,2	30,9	100
	M+F	5,0	1,0	4,6	10,6	26,7	7,1	28,8	62,6	26,8	100

Hinweis: c weist darauf hin, dass zu wenige Daten zur Verfügung stehen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

1. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C5.2

Prozentsatz 20- bis 24-Jähriger, nach Geburtsort (2002)

Gesamtbewölkerung und Bevölkerung, die sich nicht in Ausbildung befindet, mit einem Abschluss unterhalb Sekundarbereich II

	Alle 20- bis 24-Jährigen				20- bis 24-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden, mit einem Abschluss unterhalb Sekundarbereich II			
	Im Wohnsitzland geboren	In einem anderen Land geboren	Keine Informationen zum Geburtsland	Gesamt	Im Wohnsitzland geboren	In einem anderen Land geboren	Keine Informationen zum Geburtsland	Gesamt
OECD-Länder								
Australien	81	19	n	100	89	11	n	100
Österreich	90	10	n	100	74	26	n	100
Belgien	93	7	n	100	84	16	n	100
Kanada ¹	78	11	11	100	88	12*	n	100
Tschechische Rep.	99	1	n	100	95	5	n	100
Dänemark	92	8	n	100	89	10*	n	100
Frankreich	93	7	n	100	87	13	n	100
Deutschland	80	13	7	100	65	26	9	100
Griechenland	92	8	n	100	82	18*	n	100
Irland	91	9	n	100	93	7	n	100
Luxemburg	72	28	n	100	38	62	n	100
Niederlande	78	22	n	100	69	31	n	100
Portugal	90	10	n	100	90	10	n	100
Spanien	96	4	n	100	95	5	n	100
Schweden	88	11	1	100	84	14	2	100
Schweiz	83	17	n	100	54	46	n	100
Ver. Königreich	92	8	n	100	86	14	n	100
Vereinigte Staaten	87	13	n	100	67	33	n	100
Ländermittel	87	11	1	100	79	21	1	100

* Aufgrund des geringen Stichprobenumfangs sind die Daten mit Vorsicht zu interpretieren.

1. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD und EULFS. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle C5.3

Prozentsatz 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, über einen niedrigen Bildungsstand verfügen, sich nicht im Arbeitsmarkt befinden und nie beschäftigt waren, nach Geschlecht (2002)

	Männer	Frauen
OECD-Länder		
Österreich	10	20
Belgien	12	24
Kanada	4	19
Tschechische Republik	11	34
Frankreich	7*	21
Deutschland	9	27
Griechenland	7	37
Ungarn	20	36
Irland	9*	32
Italien	10	32
Polen	19	35
Portugal	4*	7*
Spanien	3	11
Schweden	m	13
Vereinigtes Königreich	10	32
Ländermittel	10	25

* Aufgrund des geringen Stichprobenumfangs sind die Daten mit Vorsicht zu interpretieren.

Hinweis: Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl in Ausbildung als auch beschäftigt, ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus.

Quelle: OECD und EULFS. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Kapitel D

Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen



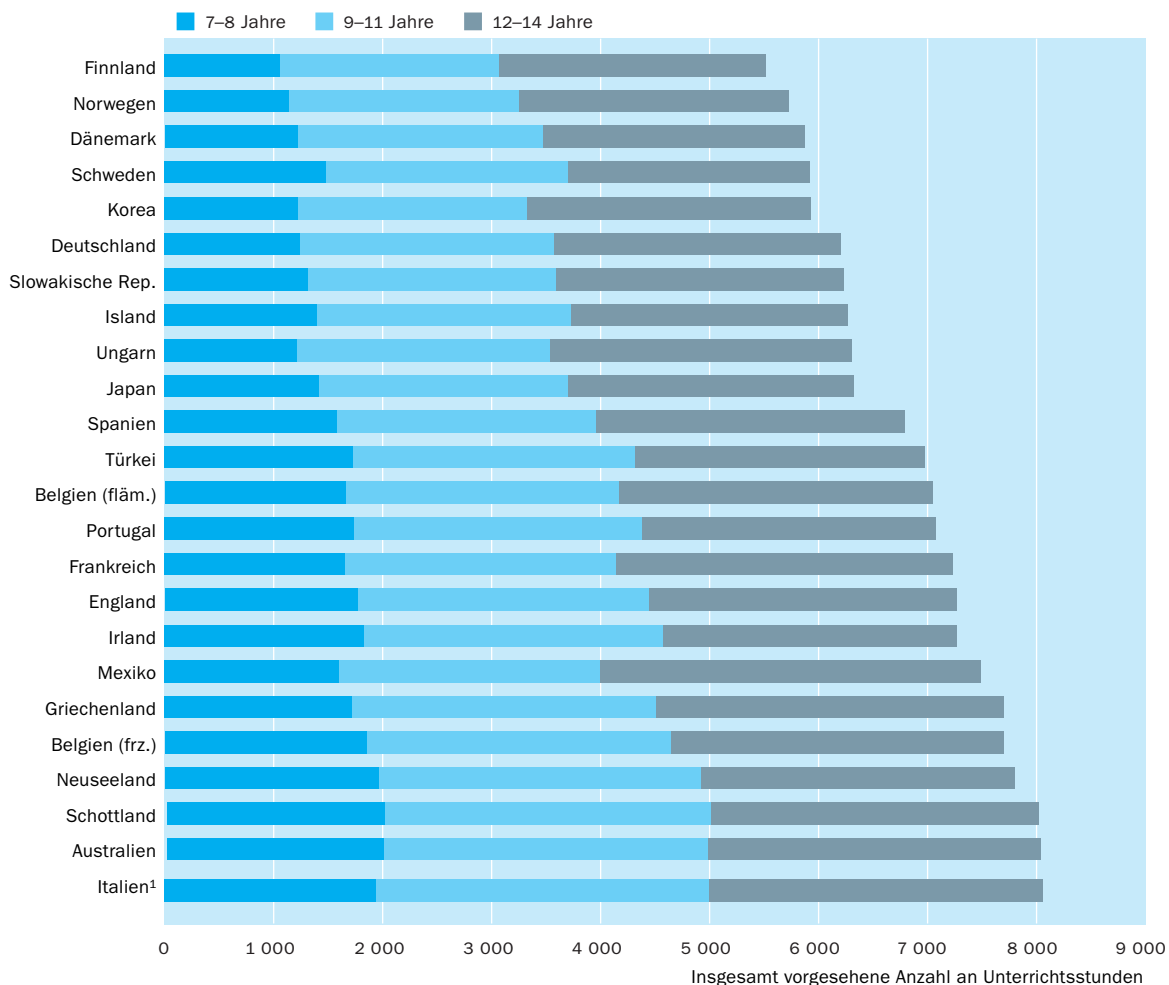
Indikator D1:

Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit im Primar- und Sekundarbereich

- Schüler im Alter von 7 bis 14 Jahren erhalten im Durchschnitt 6.868 Stunden Unterricht. Hiervon entfallen 1.576 Stunden auf das 7. und 8. Lebensjahr, 2.510 Stunden auf das 9. bis 11. Lebensjahr und 2.782 auf die Zeit vom 12. bis zum 14. Lebensjahr.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 7- bis 8-jährige Schüler im Jahr 752 Stunden Unterricht im Pflichtteil des Lehrplans und 788 Stunden vorgesehene Unterrichtszeit im Klassenzimmer. 9- bis 11-jährige Schüler haben pro Jahr fast 50 Stunden Unterricht mehr und 12- bis 14-Jährige wiederum fast 100 Stunden mehr als 9- bis 11-jährige Schüler. Es gibt hierbei jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern.
- Bei den 9- bis 11-jährigen Schülern entfällt etwa die Hälfte der vorgesehenen Pflicht-Unterrichtszeit auf Lesen und Schreiben, Mathematik und Naturwissenschaften, bei den 12- bis 14-Jährigen sind es 41 Prozent. Der prozentuale Anteil des Lehrplans der 9- bis 11-Jährigen, der für Lesen und Schreiben in der Unterrichtssprache verpflichtend vorgesehen ist, unterscheidet sich jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern und reicht von 12 Prozent des Lehrplans in Portugal bis zu 31 Prozent in der Slowakischen Republik.

Abbildung D1.1

Vorgesehene Unterrichtszeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen für 7- bis 14-Jährige (2002)



1. Referenzjahr 2001.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der insgesamt vorgesehenen Anzahl an Unterrichtsstunden.

Quelle: OECD, Tabelle D1.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Politischer Hintergrund

Dieser Indikator zeigt die Gesamtzahl vorgesehener Unterrichtsstunden im Klassenzimmer im formalen Bildungssystem.

Wie viel und wie gut ein Mensch von der frühen Kindheit bis zum Eintritt ins Berufsleben lernt, beeinflusst sein späteres Leben, sowohl unter wirtschaftlichen als auch sozialen Gesichtspunkten. 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 eine zeitliche Optimierung sowohl mit Blick auf die Lernenden als auch mit Blick auf die öffentlichen Investitionen anzustreben. Bildungskosten umfassen im Wesentlichen die Arbeit der Lehrkräfte, Wartung und Unterhalt der Bildungseinrichtungen und andere

Bildungsressourcen. 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.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator zeigt

Dieser Indikator erfasst die vorgesehene Unterrichtszeit als Kenngröße für die offiziell 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, wie viel Unterrichtszeit die Länder für ihre Schüler als notwendig erachten, damit diese die festgesetzten Bildungsziele erreichen.

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 kein qualifizierter Ersatz zur Verfügung steht oder weil die Schüler selbst Fehlzeiten aufweisen.

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. Hierfür bietet Indikator D2, der das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis erfasst, einige Anhaltspunkte.

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.

Insgesamt liegt die vorgesehene Unterrichtszeit für 7- bis 14-jährige Schüler im Durchschnitt der OECD-Länder bei 6.868 Stunden. Die offiziellen Vorgaben reichen jedoch von 5.523 Stunden in Finnland bis zu ungefähr 8.000 Stunden in Australien, Italien und Schottland. 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

Die vorgesehene Unterrichtszeit ist ein wichtiger Indikator für die öffentlichen Ressourcen, die in Bildung investiert werden, ...

... sie muss jedoch vor dem Hintergrund oft beträchtlicher Unterschiede zwischen einzelnen Schulen und Regionen gesehen werden ...

... sowie im Zusammenhang mit anderen Zeiten, in denen auch gelernt wird, und der Qualität des Unterrichts, die in diesem Indikator nicht erfasst sind.

Schüler haben im Alter von 7 bis 14 Jahren durchschnittlich 6.868 Stunden Unterricht.

Unterricht, den die Schüler in den Jahren der Erstschulbildung erhalten, betrachtet werden. In einigen Ländern, deren Schüler ein größeres Arbeitspensum haben, ist die Zeit der Schulpflicht kürzer und die Schüler verlassen das Bildungssystem früher, während in anderen Ländern die gleichmäßigere Verteilung der Unterrichtszeit über mehr Schuljahre hinweg letztendlich insgesamt 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. D1.1 zeigt die vorgesehene Gesamtunterrichtszeit für 7- bis 14-Jährige.

Vorgesehene Unterrichtszeit im Klassenzimmer für den Pflichtunterricht im formalen Bildungssystem

Die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit 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, während dies für die älteren Altersgruppen weniger häufig der Fall ist. In Dänemark, Deutschland, Island, Korea, Norwegen, Schottland und Schweden entspricht dagegen die vorgesehene Unterrichtszeit für alle 7- bis 15-Jährigen den vorgesehenen Pflichtstunden.

Die Gesamtzahl der insgesamt vorgesehenen Unterrichtsstunden im Klassenzimmer im formalen Bildungssystem liegt im Schnitt bei 752 Stunden jährlich für die 7- bis 8-Jährigen, bei 816 Stunden jährlich für die 9- bis 11-Jährigen und bei 900 Stunden jährlich für die 12- bis 14-Jährigen. Die Gesamtzahl der durchschnittlich vorgesehenen Pflicht-Unterrichtsstunden im typischen Bildungsgang, den die meisten 15-Jährigen durchlaufen, beträgt 923 Stunden pro Jahr (Tab. D1.1).

Lehrplanreform in Portugal

Im Schuljahr 2001/2002 wurde in Portugal der Lehrplan des Primarbereichs reformiert. Dies führte zu einem neuen Lehrplan, neuen Prioritäten und einer neuen Zeiteinteilung. Im Sekundarbereich II wurde ein weniger anspruchsvoller Bildungsgang eingeführt, der Schülern einen berufsbildenden ISCED-2 Abschluss bietet und ihnen den direkten Zugang zum Arbeitsmarkt eröffnet.

Im ersten Zyklus (6- bis 10-jährige Schüler) von 25 Pflichtwochenstunden gibt es keine Vorgaben, wie viel Zeit auf jedes einzelne Gebiet zu entfallen hat. Der Lehrplan umfasst sowohl fachspezifischen Unterricht als auch nicht-fachspezifischen Unterricht. Der fachspezifische Unterricht umfasst: Portugiesisch, Mathematik, Umweltkunde und künstlerische und körperliche Ausdrucksfähigkeit. Der nicht-fachspezifische Unterricht umfasst: Projektarbeit, begleitetes Lernen und Staatsbürgerkunde. Im zweiten Zyklus des Primarbereichs (10- bis 11-jährige Schüler) ist die für jedes Gebiet vorgesehene Zeit festgelegt, aber innerhalb des jeweiligen Gebietes können die Schulen in gewissem Maße entscheiden, wie viel Zeit sie auf jedes einzelne

Fach verwenden. Der Lehrplan enthält sowohl fachspezifische als auch nicht-fachspezifische Gebiete. Die fachspezifischen Gebiete umfassen Sprache und Sozialwissenschaften (Portugiesisch, Fremdsprachen, Geschichte und Geographie Portugals), Mathematik und Naturwissenschaften, künstlerischen und technischen Unterricht. Die nicht-fachspezifischen Gebiete umfassen Projektarbeit, begleitetes Lernen und Staatsbürgerkunde. Schüler können außerhalb des regulären Lehrplans auch am Religionsunterricht teilnehmen.

Lehrplanpolitik

Die Entscheidungskompetenzen hinsichtlich der Festlegung des Lehrplans unterscheiden sich in den einzelnen Ländern sehr. In den OECD-Ländern gibt es 2 Grundmodelle mit verschiedenen Varianten.

In einigen OECD-Ländern werden Fächer und Inhalte sowie die dafür vorgesehene Zeit auf nationaler (bzw. regionaler) Ebene festgelegt, ...

In einem der Grundmodelle zur Festlegung des Lehrplans werden Fächer und Inhalte sowie die dafür vorgesehene Zeit von nationalen oder regionalen Behörden festgelegt. Die Schulen haben bei der Umsetzung dieser nationalen oder regionalen Vorschriften zum Lehrplan unterschiedlichen Handlungsspielraum. So legen beispielsweise in Deutschland, England, Frankreich, Griechenland, Österreich, Portugal und Spanien nationale Behörden (bzw. in Deutschland die Länder, in Spanien die Autonomen Gemeinschaften) die Lehrpläne für alle Schularten, Klassenstufen und Fächer fest. Normalerweise werden in den entsprechenden Vorschriften 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 Spanien

Durch offizielle Vorschriften legt das spanische Bildungsministerium den nationalen Mindestlehrplan fest, der in den Autonomen Regionen umzusetzen ist (55 bis 65 Prozent der Unterrichtszeit). Die verbleibende Unterrichtszeit wird von jeder Autonomen Region nach eigenen Schwerpunkten geregelt. Im Primarbereich hat sich seit 1991 die Unterrichtszeit praktisch nicht verändert, die einzige Ausnahme ist in einigen Autonomen Regionen die probeweise Einführung von Fremdsprachenunterricht in den ersten beiden Jahren des Primarbereichs. Im Sekundarbereich I hat das Bildungsministerium Ende 2000 den nationale Mindestlehrplan abgeändert und die Autonomen Regionen mussten daraufhin die Stundenpläne für das Schuljahr 2001/2002 anpassen, um die auf nationaler Ebene festgelegten Änderungen abzudecken. Das erklärt den Unterschied zwischen den Daten für 2001 und 2002.

...während in anderen Ländern hauptsächlich die lokalen Schulbehörden bzw. die Schule selbst für die Festlegung des Lehrplans zuständig sind, wobei die Leistungsstandards auf nationaler Ebene festgelegt werden.

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 oft 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.

Regelungen zum Pflichtlehrplan in Dänemark

In Dänemark erlässt das Bildungsministerium Vorgaben zu den Bildungszielen in jedem einzelnen Fach sowie Lehrplanleitlinien für einzelne Fächer und zur Verteilung der Unterrichtsstunden. Innerhalb dieses Rahmens können die Schulen und Gemeinden ihren eigenen Lehrplan erstellen.

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.

Nationale Lehrplanrichtlinien haben unabhängig von ihrem rechtlichen Status großen Einfluss auf die Entwicklung der Lehrpläne der Schulen. Zusammen mit den Regelungen der Schulabschlüsse und Prüfungen wird damit eine Harmonisierung der Bildungsinhalte innerhalb der Länder erreicht. Die jüngsten Entwicklungen der Lehrplanrichtlinien gehen in den 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 den Ländern, die traditionell dezentrale Lehrplanrichtlinien einsetzten (z. B. Australien, Neuseeland und das Vereinigte Königreich) in den vergangenen 20 Jahren nationale Leistungsstandards ausgehandelt. Als Ergebnis dieses Wechselspiels wurden die nationalen Lehrplanrichtlinien der Länder einander ähnlicher und es scheint ein internationaler ‚Kernlehrplan‘ zu entstehen – mit ähnlichen Fächergruppen und weitergehend angeglichenen Beschreibungen der angestrebten Kompetenzniveaus.

Bei den 9- bis 11-jährigen Schülern entfällt etwa die Hälfte der vorgesehenen Pflicht-Unterrichtszeit auf Lesen und Schreiben, Mathematik und Naturwissenschaften ...

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 8 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. Auf dieser Ebene sind jedoch die Lernaktivitäten in den einzelnen Fächern nicht unbedingt als separate Unterrichtsstunden organisiert (Tab. D1.2a und Abb. D1.2a).

Im Durchschnitt nehmen Lesen und Schreiben den größten Teil des Lehrplans ein, aber dieser Anteil variiert stärker zwischen den Ländern als der Anteil anderer Fächer. In Portugal werden dem Lesen und Schreiben nur 12 Prozent der Unterrichtszeit gewidmet, während es in der Slowakischen Republik 31 Prozent sind. Auch der Anteil der Sozialkunde variiert beträchtlich zwischen 2 Prozent der Unterrichtszeit in Finnland und Österreich und 20 Prozent in Mexiko.

Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen für 12- bis 14-jährige Schüler 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 (12 Prozent) und moderne

... bei den 12- bis 14-Jährigen sind es 41 Prozent.

Abbildung D1.2a

Vorgesehene Unterrichtszeit für 9- bis 11-Jährige an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Fach (2002)

Prozentsatz der gesamten vorgesehenen Unterrichtszeit, die auf die einzelnen Fächer innerhalb des Wahl-Pflichtteils und des Nicht-Pflichtteils des Lehrplans entfällt



Quelle: OECD, Tabelle D1.2a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Fremdsprachen (11 Prozent) vorgesehen und etwas weniger Zeit für Kunst (8 Prozent). Acht Prozent entfallen auf Sport. Diese sieben Fächergruppen sind in allen OECD-Ländern Teil des Pflichtlehrplans für Schüler des Sekundarbereich I. Technik gehört in etwa der Hälfte der Länder zum Pflichtlehrplan und Religion in mehr als der Hälfte der OECD-Länder (Tabelle D1.2b und Abb. D1.2b).

Der prozentuale zeitliche Anteil der einzelnen Fächer am Lehrplan unterscheidet sich bei den 12- bis 14-Jährigen weniger stark als bei den 9- bis 11-Jährigen. Der größte Unterschied ist wiederum beim Lesen und Schreiben zu beobachten und reicht von 10 Prozent in den Niederlanden bis zu 29 Prozent in Irland (Lesen und Schreiben umfasst hier sowohl Englisch als auch Irisch).

Abbildung D1.2b

Vorgesehene Unterrichtszeit für 12- bis 14-Jährige an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Fach (2002)

Prozentsatz der gesamten vorgesehenen Unterrichtszeit, die auf die einzelnen Fächer innerhalb des Wahl-Pflichtteils und des Nicht-Pflichtteils des Lehrplans entfällt



Quelle: OECD, Tabelle D1.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

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 3 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.), England, Finnland, Frankreich, Irland, Spanien, der Slowakischen Republik, der Türkei und Ungarn zusätzlich einen Nicht-Pflichtteil, der von 1 Prozent in Spanien bis zu 28 Prozent in Ungarn reicht (Tab. D1.2a und D1.2b). Im Durchschnitt entfallen in den Klassen, in denen die Mehrzahl der Schüler 9 bis 11 Jahre alt ist, 4 Prozent der vorgesehenen Pflicht-Unterrichtszeit auf den Wahl-Pflichtteil, bei den 12- bis 14-Jährigen sind es 8 Prozent.

Im Durchschnitt entfallen bei den 9- bis 11-Jährigen 2 Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit auf den Nicht-Pflichtteil, bei den 12- bis 14-Jährigen sind es 3 Prozent, wobei es beachtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern gibt.

Der Lehrplan in Irland

Der Lehrplan für 12- bis 15-jährige Schüler besteht aus Pflicht- und Wahlfächern. Die Pflichtfächer für Schüler des Sekundarbereichs sind Irisch, Englisch, Mathematik, Geschichte, Geographie sowie Staatsbürger- und Sozialkunde und Politikunterricht (civic, social and political education – CSPE). Für Schüler an berufsbildenden Schulen oder an Community Colleges sind Geschichte und Geographie nicht Pflicht. Anstelle dieser beiden Fächer müssen die Schüler eines der folgenden Fächer belegen: technisches Zeichnen, Kunst, Handwerk und Design, Hauswirtschafts- oder Betriebswirtschaftslehre. Die Schüler müssen ebenfalls mindestens zwei weitere Fächer aus der Liste der Wahlfächer wählen, die alle oben genannte Fächer enthält und zusätzlich Latein, Griechisch, Altertumswissenschaften, Hebräische Studien, Spanisch, Italienisch, Französisch, Deutsch, Naturwissenschaften, Technik, Musik, Materialtechnik (Holz), Metallbearbeitung, Schreibmaschinenschreiben, Umwelt- und Sozialkunde sowie Religion. In der Praxis bieten die meisten Schulen eher 3 als 2 Fächer dieser Liste an, und die Schüler belegen auch eher 3 als 2 Fächer. Ab September 2003 müssen alle Schüler dieser Altersgruppe das Fach Ernährung, Gesundheit und Sozialkompetenz (social, personal and health education – SPHE) als Nicht-Prüfungsfach belegen. Sport sollte ebenfalls Teil des Lehrplans sein.

Da die meisten Schüler von dieser Liste Naturwissenschaften und mindestens eine Fremdsprache wählen, wurden diese beiden Fächer als Pflichtfächer in die Daten aufgenommen und das dritte Fach, das Schüler wählen, als Nicht-Pflichtfach.

Es gibt keine Vorschriften über die genaue Zeit, die jedes Jahr auf den Unterricht in den einzelnen Fächer des Lehrplans zu verwenden ist.

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. Bei den 9- bis 11-Jährigen bildet jedoch Australien eine Ausnahme, denn hier werden 58 Prozent des

Pflichtunterrichts mit Wahlpflichtfächern abgedeckt. Schottland bietet mit 20 Prozent den zweithöchsten Grad an Flexibilität. Bei den 12- bis 14-Jährigen haben wiederum Australien und Schottland den höchsten Grad an Flexibilität innerhalb des Pflichtteils (32 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 2003 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2001/2002.

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 2001/2002 organisiert 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, werden nicht gezählt. In der vorgesehenen Unterrichtszeit nicht enthalten sind freiwillige Aktivitäten außerhalb der regulären Schulzeit, Einzelförderunterricht, Hausaufgaben, Selbststudium.

- **Pflichtteil des Lehrplans** bezieht sich auf die Anzahl und Aufteilung der Unterrichtsstunden, die fast von jeder Schule zu unterrichten und von fast 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 präziseren Angaben erlauben. Der gesamte Pflichtteil des Lehrplans enthält sowohl den Kern-Pflichtteil als auch den Wahl-Pflichtteil des Lehrplans.
- **Kern-Pflichtteil des Lehrplans** bezieht sich auf die Gruppe von Unterrichtsfächern, die alle Schüler belegen müssen, wie Mathematik, Naturwissenschaften, 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.
- **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.
- **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.

- **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 allgemeinbildende 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, sollte nur der schulische Teil des Bildungsgang in den Berechnungen der durchschnittlichen Unterrichtszeit berücksichtigt sein.

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 Sekundarbereich I 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. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle D1.1

Vorgesehene Unterrichtszeit für den Pflicht- und Nicht-Pflichtteil des Lehrplans an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2002)

Durchschnittliche jährliche Anzahl an Stunden der vorgesehenen Unterrichtszeit für den Pflicht- und 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)
OECD-Länder											
Australien	5–16	993	994	974	964	964	993	994	1019	1021	1021
Österreich	5–16	678	833	997	1095	1048	m	m	m	m	m
Belgien (fläm.)	3–17	a	a	a	a	a	835	835	960	960	450
Belgien (frz.)	3–17	840	840	960	1020	m	930	930	1020	m	m
Tschechische Rep.	5–17	645	716	800	881	342	m	m	m	m	m
Dänemark	4–15	615	750	800	720	720	615	750	800	720	720
England	4–15	861	889	870	893	a	890	890	940	940	a
Finnland	6–17	530	654	796	858	a	530	673	815	858	a
Frankreich	3–17	829	829	939	1018	m	829	829	1031	1122	m
Deutschland	6–17	626	774	877	899	m	626	774	877	899	m
Griechenland	6–16	864	928	1064	1216	1034	864	928	1064	1459	1277
Ungarn	5–16	555	670	722	832	833	611	772	925	1206	1207
Island	3–16	700	778	848	863	a	700	778	848	863	a
Irland	5–16	915	915	839	802	713	915	915	899	891	891
Italien ¹	3–15	969	1020	1020	m	m	969	1020	1020	m	m
Japan	4–17	709	761	875	m	a	709	761	875	m	a
Korea	6–17	612	703	867	1020	a	612	703	867	1020	a
Mexiko	6–12	800	800	1167	1058	a	800	800	1167	1124	a
Niederlande	4–16	m	1000	1067	m	a	m	1000	1067	m	a
Neuseeland	4–15	m	m	m	m	m	985	985	962	950	950
Norwegen	6–17	570	703	827	855	a	570	703	827	855	a
Portugal	5–15	870	865	899	827	1233	870	882	899	827	1233
Schottland	4–15	1000	1000	1000	1000	a	1000	1000	1000	1000	a
Slowakische Rep.	6–16	616	716	821	831	a	659	759	879	888	a
Spanien	3–16	792	792	936	963	969	792	792	944	969	969
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
Ländermittel		752	816	900	923	873	788	843	933	965	969

¹ Referenzjahr 2001. Spalte 12–14 J. enthält nur 12- bis 13-Jährige.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle D1.2a

Unterrichtszeit pro Fach in Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit für den Pflichtteil des Lehrplans für 9- bis 11-Jährige (2002)

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)
OECD-Länder															
Australien ¹	13	9	3	3	2	3	4	4	1	n	n	42	58	100	n
Österreich	23	15	10	2	7	n	20	12	7	x(12)	2	100	x(12)	100	m
Belgien (fläm.)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.) ¹	x(11)	x(11)	x(11)	x(11)	5	x(11)	x(11)	7	7	x(11)	81	100	m	100	11
Tschechische Rep. ²	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	28	23	10	8	n	9	9	7	5	n	n	100	n	100	n
Finnland	23	16	11	2	9	n	14	9	6	n	n	90	10	100	3
Frankreich	28	20	5	10	9	3	8	15	n	n	n	100	n	100	n
Deutschland	21	18	6	6	7	1	16	11	7	n	4	97	3	100	n
Griechenland	29	14	11	11	10	n	8	7	7	n	2	100	n	100	n
Ungarn	26	18	6	6	7	n	13	11	n	6	7	100	n	100	15
Island	16	15	8	8	4	6	12	9	3	5	3	89	11	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	13	10	10	5	n	13	10	n	4	3	87	13	100	n
Mexiko	30	25	15	20	n	n	5	5	n	n	n	100	n	100	n
Niederlande ³	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 ⁴	12	12	9	9	11	12	6	9	n	n	17	97	3	100	3
Schottland	20	15	5	5	x(1)	5	10	5	5	x(13)	10	80	20	100	n
Slowakische Rep.	31	20	8	8	5	n	12	11	1	4	n	100	n	100	6
Spanien	21	17	9	9	12	n	12	11	x(13)	n	n	92	8	100	n
Schweden	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	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
Ländermittel¹	24	16	9	8	6	2	12	9	4	2	4	96	4	100	2
OECD-Partnerländer															
Argentinien ⁵	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
Jordanien	23	15	12	8	15	a	3	a	9	5	9	100	a	100	m
Malaysia ⁵	21	15	11	9	15	n	4	4	13	4	4	100	a	100	m
Paraguay ⁵	26	13	8	10	x(1)	7	10	7	3	x(7)	10	93	7	100	m
Peru ⁵	14	14	12	23	6	a	6	6	6	7	n	93	7	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
Sri Lanka	13	20	20	10	13	5	5	5	5	5	n	100	n	100	m
Thailand	14	10	m	m	m	m	m	m	m	23	39	86	14	100	m
Tunesien	27	13	5	2	35	2	4	3	4	n	5	100	n	100	m
Uruguay ⁵	24	23	12	17	a	a	8	3	a	a	a	86	14	100	m
Simbabwe	19	13	8	8	17	8	4	4	8	8	n	100	n	100	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. Australien und Belgien (frz.) im Ländermittel nicht enthalten.
2. Bei den 9- bis 10-Jährigen Sozialkunde in Naturwissenschaften enthalten.
3. Nur 9- und 11-Jährige.
4. Nur 10- und 11-Jährige.
5. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle D1.2b

Unterrichtszeit pro Fach in Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit für den Pflichtteil des Lehrplans für 12- bis 14-Jährige (2002)

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)
OECD-Länder															
Australien	11	11	9	8	4	7	7	8	1	n	3	68	32	100	5
Österreich	12	15	14	12	10	n	18	11	6	n	n	100	x(12)	100	m
Belgien (fläm.)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.) ¹	16	13	9	13	13	3	3	9	6	n	3	88	13	100	6
Tschechische Rep.	14	14	21	14	11	n	11	7	n	7	n	100	n	100	m
Dänemark	23	15	14	13	11	n	10	8	4	n	4	100	n	100	n
England	14	13	14	14	10	12	10	8	5	n	n	100	n	100	8
Finnland	13	12	13	5	14	n	9	7	4	4	n	80	20	100	2
Frankreich	17	15	12	13	12	6	7	11	n	n	n	93	7	100	10
Deutschland	14	13	10	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	14	14	8	6	17	4	7	8	2	4	3	85	15	100	n
Irland ²	29	13	11	16	7	x(15)	4	5	9	x(15)	6	100	n	100	7
Italien ¹	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	14	12	11	10	10	4	7	9	n	3	6	85	15	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	n	n	n	87	13	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	7
Spanien	15	11	11	10	10	8	11	7	x(13)	x(13)	3	86	14	100	1
Schweden	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	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
Ländermittel	16	13	12	12	11	3	8	8	3	2	3	92	8	100	3
OECD-Partnerländer															
Argentinien ³	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	79	21	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
Jordanien	20	12	8	8	15	5	3	2	8	6	12	100	a	100	m
Malaysia ³	13	11	11	13	11	n	4	4	9	9	13	100	a	100	m
Paraguay ³	20	12	14	13	x(1)	12	10	5	2	x(7)	7	95	5	100	m
Peru ³	14	14	12	23	6	a	6	6	6	7	n	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
Sri Lanka	13	20	20	10	13	5	5	5	5	5	n	100	n	100	m
Thailand	11	6	9	11	m	m	3	9	m	6	14	69	31	100	m
Tunesien	17	14	5	5	23	7	7	10	5	n	7	100	n	100	m
Uruguay ³	13	13	16	16	12	9	11	5	a	a	5	100	n	100	m
Simbabwe	13	11	11	8	13	11	10	5	7	11	n	100	n	100	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 12- bis 13-Jährige. 2. Bei den 13- bis 14-Jährigen gehört Kunst zum Nicht-Pflichtteil des Lehrplans. 3. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

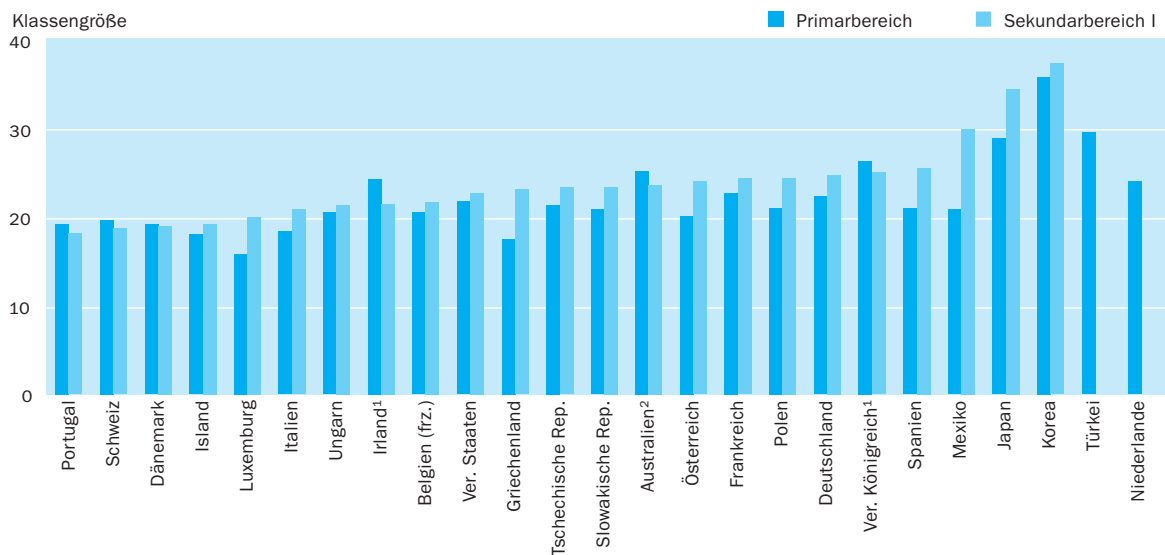
Indikator D2:

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 Schülern 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 81 Beschäftigten pro 1.000 Schülern in Japan, Korea und Mexiko bis zu 119 Beschäftigten und mehr pro 1.000 Schülern in Frankreich, Island, Italien, Ungarn und den Vereinigten Staaten.

Abbildung D2.1.

Durchschnittliche Klassengröße in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2002)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr 2001.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Klassengröße im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD, Tabelle D2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Politischer Hintergrund

Dieser Indikator gibt Auskunft über Klassengrößen, ...

In vielen OECD-Ländern gibt es intensive Diskussionen über die optimale Klassengröße. Kleinere Klassen werden geschätzt, weil sich dort die Lehrkraft mehr dem einzelnen Schüler widmen kann und sich der mit größeren Klassen verbundene Nachteil, nämlich viele Schüler und deren Arbeit im Auge haben zu müssen, reduziert. 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. Außerdem können kleinere Klassen die Eltern bei der Auswahl der Schule beeinflussen. In dieser Hinsicht gilt die Klassengröße als ein mögliches Kriterium zur Beurteilung der Qualität eines Schulsystems.

Die Qualität der Schule wird auch durch andere Faktoren beeinflusst, u.a. die Zahl der Klassen oder Schüler, für die ein Lehrer verantwortlich ist, das Fächerspektrum, die Zeitaufteilung der Lehrer zwischen Unterricht und anderen Aufgaben, die Zusammenstellung der Klassen und die Praxis des Teamunterrichts. Die Zahl der Schüler pro Klasse umfasst unterschiedliche Qualitätsfaktoren, eine Unterscheidung dieser Faktoren würde es jedoch erlauben, die Qualitätsunterschiede zwischen den Bildungssystemen der einzelnen Ländern herauszuarbeiten (Kasten D2.1).

Kasten D2.1

Zusammenhang zwischen Klassengröße und zahlenmäßigem Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis

Die Zahl der Schüler pro Klasse hängt von verschiedenen Faktoren ab: der Zahl der Schüler im Vergleich zur Zahl der Lehrer, der Zahl der Klassen oder Schüler, für die ein Lehrer verantwortlich ist, der Unterrichtszeit der Schüler im Vergleich zur Länge des Arbeitstags der Lehrkräfte, dem Anteil der Zeit, die Lehrer unterrichten, der Zusammenstellung der Klassen und der Praxis des Teamunterrichts. Der erste Faktor lässt sich ausdrücken als das Verhältnis der Zahl der Schüler zur Zahl der Lehrer, d. h. als zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis (gemessen in Vollzeit-Äquivalenten).

In einer Schule mit 48 Vollzeitschülern und 8 Vollzeitlehrkräften ist zum Beispiel das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis 6. Wenn man annimmt, dass Lehrkräfte eine 35-Stundenwoche haben, wovon 10 Stunden auf Unterricht entfallen, und wenn die Unterrichtszeit für jeden Schüler bei 40 Stunden pro Woche liegt, dann lässt sich die durchschnittliche Klassengröße unabhängig von der Klassenzusammenstellung der Schüler wie folgt berechnen:

Geschätzte Klassengröße = 6 Schüler pro Lehrer * (40 Unterrichtsstunden pro Schüler / 10 Unterrichtsstunden pro Lehrer) = 24 Schüler.

Im Vergleich zu dieser errechneten Zahl ist die in Tabelle D2.1 dargestellte Klassengröße definiert als der Teil der Schüler in einem allgemeinen Kurs,

basierend auf der höchsten Zahl der allgemeinen Kurse (normalerweise Pflichtkurse), ohne Unterricht in Kleingruppen. Daher wird die errechnete Klassengröße der durchschnittlichen Klassengröße in Tabelle D2.1 dort ziemlich nahe kommen, wo Unterricht in Kleingruppen weniger häufig vorkommt (was im Primar- und Sekundarbereich I der Fall ist).

Aufgrund dieser Definitionen kann ein ähnliches zahlenmäßiges Schüler/Lehrer-Verhältnis in verschiedenen Ländern zu unterschiedlichen Klassengrößen führen. Im Primarbereich haben Japan und die Slowakische Republik beispielsweise das gleiche zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis (20,3 und 20,1) und doch ist die Klassengröße in Japan deutlich höher als in der Slowakischen Republik (28,8 im Gegensatz zu 20,8 – s. Tab. D2.1). Selbst angenommen, dass die Erfassungsbereiche der Indikatoren sich leicht unterscheiden, liegt die Erklärung hierfür darin, dass die Lehrkräfte in Japan einen geringeren Teil ihrer Arbeitszeit auf den Unterricht verwenden als die in der Slowakischen Republik – in Japan verwenden die Lehrer 31,8 Prozent ihrer Arbeitszeit auf den Unterricht, in der Slowakischen Republik 47,9 Prozent (s. Indikator D4).

Die Bestimmung des zahlenmäßigen Schüler/Lehrkräfte-Verhältnisses soll eine Bewertung der Qualität des Bildungssystems ermöglichen, ausgehend von der Annahme, dass ein geringeres zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis bedeutet, dass Schüler besseren Zugang zu den Lehrkräften haben. Dieses Verhältnis wird errechnet, indem (gemessen in Vollzeit-Äquivalenten) die Zahl der Schüler eines bestimmten Bildungsbereichs durch die Zahl der ‚Lehrkräfte‘ des gleichen Bildungsbereichs und ähnlicher Bildungseinrichtungen dividiert wird. Dieses Verhältnis berücksichtigt jedoch weder die Unterrichtszeit im Verhältnis zur Länge des Arbeitstages einer Lehrkraft noch wie viel Zeit eine Lehrkraft auf das Unterrichten verwendet und kann daher nicht als Klassengröße interpretiert werden.

Das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis ist auch ein wichtiger Indikator für die Ressourcen, die für die (Aus-)Bildung eingesetzt werden. Es mag jedoch abzuwägen sein zwischen einem geringeren zahlenmäßigen Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis und höheren Gehältern für die 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 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.

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 Zahl der Menschen, die entweder als Lehrer oder als pädagogisches Unterstützungspersonal beschäftigt sind, als auch die Höhe der Arbeitsentgelte des Lehrpersonals (Indikator D3) sind wichtige Faktoren, die die finanziellen Ressourcen beeinflussen, die Länder für die Bildung aufwenden.

... das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis ...

... und den Anteil der unterrichtenden und nicht-unterrichtenden Beschäftigten im Bildungswesen.

Ergebnisse und Erläuterungen

Die durchschnittliche Klassengröße liegt im Primarbereich bei 22 Schülern, sie reicht jedoch von 36 Schülern pro Klasse bis zu weniger als der Hälfte hiervon.

Vom Primar- zum Sekundarbereich I steigt die Zahl der Schüler pro Klasse durchschnittlich um 2 Schüler an.

In Polen, der Tschechischen Republik und der Türkei sind die Klassen an öffentlichen Schulen im Primarbereich um mindestens 4 Schüler größer als an privaten Bildungseinrichtungen.

In Korea, Mexiko und der Türkei ist das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis im Primarbereich etwa dreimal so hoch wie in Italien und Ungarn.

Durchschnittliche Klassengröße im Primar- und Sekundarbereich I

Im Primarbereich beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder die Klassengröße 22 Schüler pro Klasse, dieser Wert ist jedoch in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich. Er reicht von 36 Schülern pro Primarklasse in Korea bis zu weniger als 20 in Dänemark, Griechenland, Island, Italien, Luxemburg, Portugal und der Schweiz. Im Sekundarbereich I beträgt die durchschnittliche Klassengröße in den OECD-Ländern 24 Schüler pro Klasse und reicht von 37 Schülern pro Klasse in Korea bis zu weniger als 20 Schülern in Dänemark, Island, Luxemburg, Portugal und der Schweiz (Tab. D2.1).

Vom Primar- zum Sekundarbereich I steigt die Zahl der Schüler pro Klasse im Durchschnitt um 2 Schüler an. In Griechenland, Japan, Luxemburg, Mexiko und Spanien steigt die durchschnittliche Klassengröße um mehr als 4 Schüler an, während in Australien, Dänemark, Irland, Portugal und der Schweiz die Zahl der Schüler pro Klasse zwischen diesen beiden Bildungsbereichen zurückgeht (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 bilden die Schüler hier je nach Fach immer neu zusammengesetzte Unterrichtsgruppen.

Im Primarbereich unterscheiden sich die Klassengrößen in öffentlichen Schulen und privaten Bildungseinrichtungen innerhalb einzelner Länder sehr stark, es ergibt sich jedoch kein einheitliches Bild. In Polen, der Tschechischen Republik und der Türkei sind die Klassen im Primarbereich an öffentlichen Schulen durchschnittlich um mindestens 4 Schüler größer als an privaten Bildungseinrichtungen, dagegen ist in Griechenland, Japan, Portugal und Spanien das Gegenteil der Fall. Im Sekundarbereich I sind die Unterschiede tendenziell geringer, hier gibt es mehr private Bildungseinrichtungen und auch hier ist das Bild sehr heterogen. In den Vereinigten Staaten sind die Klassen an öffentlichen Schulen durchschnittlich um 4 Schüler größer als an privaten Bildungseinrichtungen, in Griechenland und Spanien dagegen durchschnittlich um 3 Schüler kleiner (Tab. D2.1).

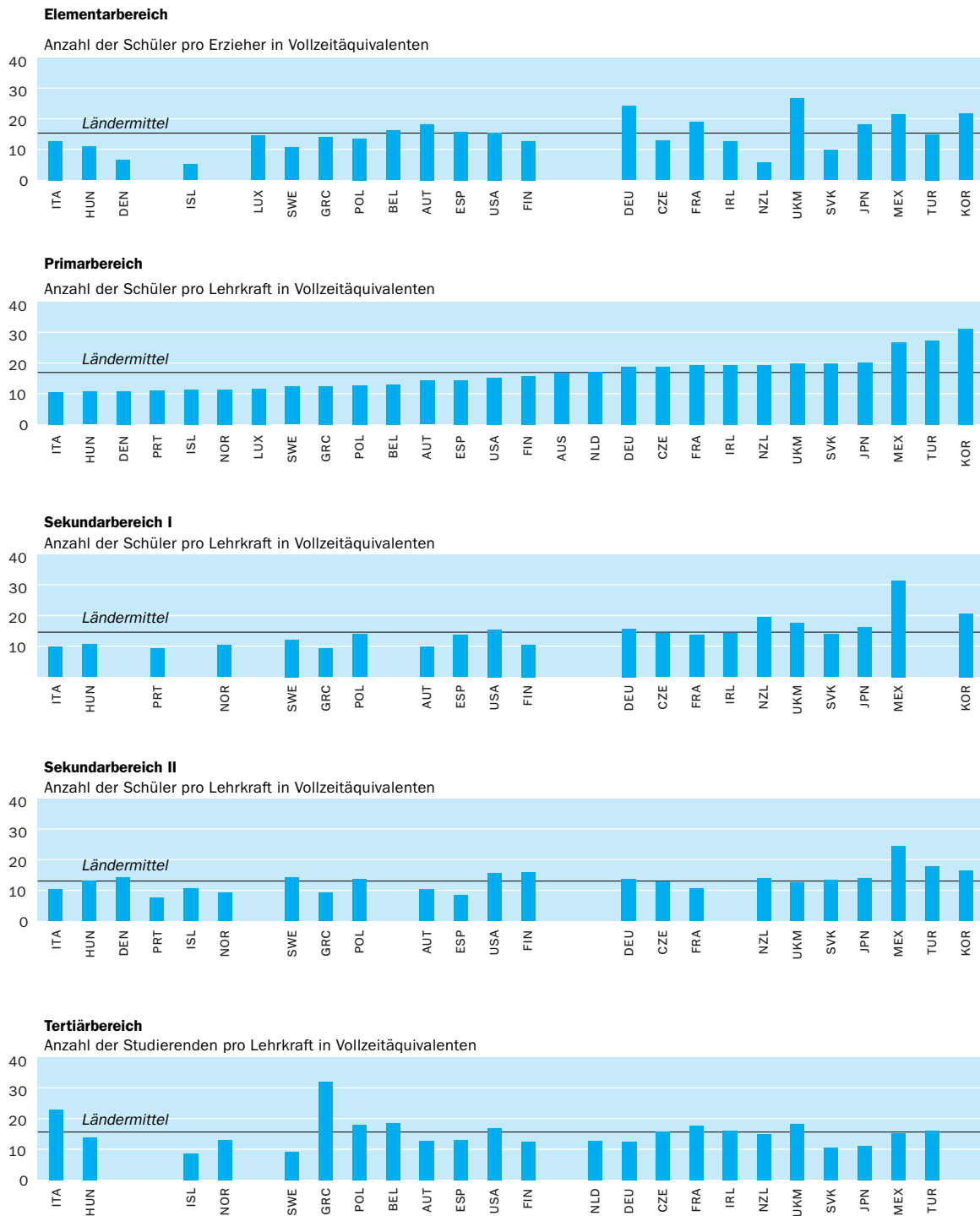
Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis

Im Primarbereich reicht das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis, ausgedrückt in Vollzeit-Äquivalenten, von ungefähr 30 Schülern pro Lehrer in Korea, Mexiko und der Türkei bis zu weniger als 11 in Italien und Ungarn. Das Ländermittel im Primarbereich liegt bei 17 Schülern pro Lehrkraft.

Im Sekundarbereich sind die Unterschiede beim zahlenmäßigen Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis, ausgedrückt in Vollzeit-Äquivalenten, zwischen den Ländern ähnlich und reichen von etwa 29 Schülern pro vollzeitäquivalentem Lehrer in Mexiko bis zu weniger als 10 in Belgien, Griechenland, Luxemburg und Portugal. Im Durchschnitt aller Länder beträgt das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis im Sekundarbereich ungefähr 14. Dies liegt sehr nahe bei den für Deutschland (15), Finnland (13), Japan (15), Polen (14), Schweden (13), die Slowakische Republik (14), die Tschechische Republik (14) und das Vereinigte Königreich (15) ermittelten Werten (Tab. D2.2).

Abbildung D2.2

Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2002)



Hinweis: Auflistung der verwendeten Ländercodes und der dazugehörigen Ländernamen s. Hinweise für den Leser.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Anzahl der Schüler pro Lehrkraft im Primarbereich.

Quelle: OECD, Tabelle D2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis, ausgedrückt in Vollzeit-Äquivalenten, variiert auch je nach Art der Bildungseinrichtung. Im Sekundarbereich II der 21 Länder mit vergleichbaren Daten kommen in öffentlichen Schulen im Durchschnitt zwei Schüler mehr auf einen Lehrer als in privaten Bildungseinrichtungen (Abb. D2.3). In Frankreich, Island, Japan, Korea, Österreich, Spanien und der Tschechischen Republik kommen jedoch in privaten Bildungseinrichtungen mehr Schüler auf einen Lehrer als an öffentlichen Schulen (mit Ausnahme Österreichs mindestens zwei Schüler mehr). In Italien, Mexiko, der Türkei und dem Vereinigten Königreich kommen dagegen in öffentlichen Schulen mindestens fünf Schüler mehr auf einen Lehrer als in privaten Bildungseinrichtungen.

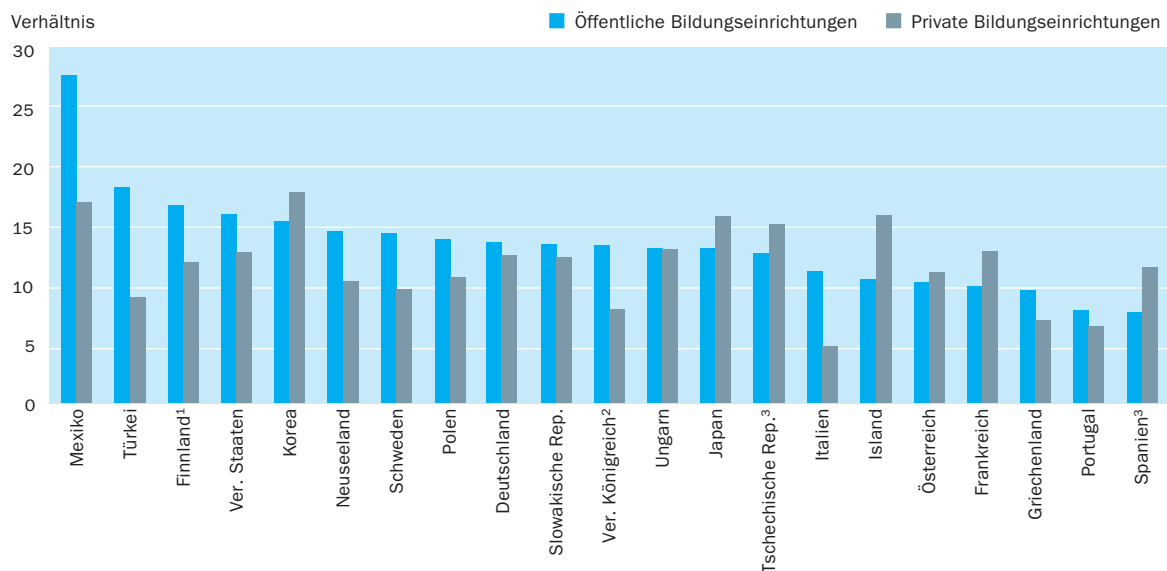
Vom Primar- zum Sekundarbereich nimmt die Zahl der Schüler pro Lehrer ab.

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 (jeweils in Vollzeitäquivalenten), je höher sie in ihrer Bildungslaufbahn aufsteigen. Mit Ausnahme von Mexiko, Polen, Schweden, Ungarn und den Vereinigten Staaten 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 Lehrer (jeweils in Vollzeitäquivalenten) wesent-

Abbildung D2.3

Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis im Sekundarbereich II, nach Art der Bildungseinrichtung (2002)



1. Einschließlich Bildungsgängen im post-sekundaren, nicht-tertiären Bereich und Tertiärbereich A und B. 2. Nur Bildungsgänge des Sekundarbereich I und II.

3. Einschließlich Bildungsgänge im post-sekundaren, nicht-tertiären Bereich.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des zahlenmäßigen Schüler/Lehrkräfte-Verhältnisses in öffentlichen Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD, Tabelle D2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

lich 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 nachvollziehbar, warum auf höherer Bildungsebene eher ein geringeres zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis wünschenswert sein sollte (Tab. D2.2).

Im Tertiärbereich variiert das zahlenmäßige Studierende/Lehrende-Verhältnis zwischen 32 Studierenden pro Lehrenden in Griechenland und 11 und weniger in Island, Japan, Schweden und der Slowakischen Republik (Tab. D2.2). Allerdings sollten solche Vergleiche für den Tertiärbereich mit Vorsicht interpretiert werden, da im Tertiärbereich immer noch Schwierigkeiten bei der Berechnung von vergleichbaren Vollzeitäquivalenten für Studierende und Lehrende bestehen.

In 11 der 14 Länder, für die Daten für Studiengänge sowohl im Tertiärbereich A und 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 weiterführenden Forschungsprogrammen (Tab. D2.2). Deutschland, die Tschechische Republik und die Türkei sind die einzigen Länder, die im Tertiärbereich B ein höheres Verhältnis aufweisen, in der Türkei sogar ein beträchtlich höheres.

Im Elementarbereich ist das zahlenmäßige Schüler/Erzieher-Verhältnis tendenziell niedriger als im Primarbereich, aber etwas höher als im Sekundarbereich. Das zahlenmäßige Schüler/Erzieher-Verhältnis im Elementarbereich reicht von weniger als 6 Schülern pro Erzieher in Island und Neuseeland bis zu 21 Schülern 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 dem im Primarbereich, was darauf hindeutet, dass innerhalb der einzelnen Länder der Personalbedarf der einzelnen Bildungsbereiche bzw. sein Stellenwert unterschiedlich bewertet werden (Tab. D2.2).

Unterrichtende und nicht-unterrichtende Beschäftigte im Bildungssystem

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 D4) 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

Im Allgemeinen ist das zahlenmäßige Studierende/Lehrende-Verhältnis im Tertiärbereich tendenziell höher als im Sekundarbereich.

Im Elementarbereich liegt das zahlenmäßige Schüler/Erzieher-Verhältnis zwischen dem des Primar- und des Sekundarbereichs.

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 variieren erheblich zwischen den einzelnen Ländern.

An den Schulen des Primar- und Sekundarbereichs machen die nicht-unterrichtenden Beschäftigten im Durchschnitt mehr als 30 Prozent der gesamten unterrichtenden und nicht-unterrichtenden Beschäftigten aus.

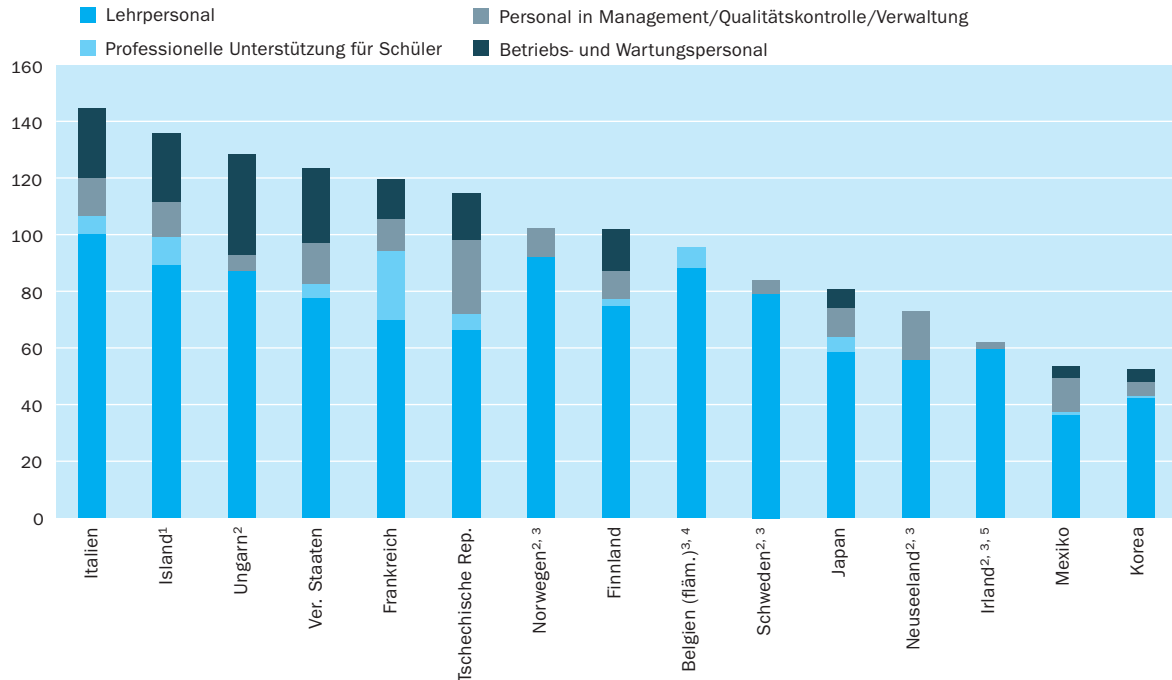
und derjenigen, die andere Tätigkeiten ausüben, was Unterschiede in der Organisation und dem Management des jeweiligen Bildungssystems widerspiegelt. Die Zahl der unterrichtenden und nicht-unterrichtenden Beschäftigten im Primar- und Sekundarbereich reicht von weniger als 81 Beschäftigten pro 1.000 Schülern in Japan, Korea und Mexiko bis zu 119 Beschäftigten und mehr pro 1.000 Schülern in Frankreich, Island, Italien, Ungarn und den Vereinigten Staaten (Abb. D2.4).

In den 10 Ländern, für die in jeder der Kategorien der im Bildungsbereich Beschäftigten Daten vorliegen, beläuft sich der Anteil der nicht-unterrichtenden Beschäftigten auf durchschnittlich mehr als 30 Prozent des gesamten unterrichtenden und nicht-unterrichtenden Personals im Primar- und Sekundarbereich. In fünf 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 und in Korea ist er mit 19 Prozent am niedrigsten. Im Vergleich zur Anzahl der Schüler im Primar- und Sekundarbereich liegt der Anteil der nicht-unterrichtenden Beschäftigten im Bildungsbereich in Frankreich, Island, Italien, der Tschechischen Republik, Ungarn und den Vereinigten Staaten bei über 40 Beschäftigten pro 1.000 Schülern (Tab. D2.3 und Abb. D2.4).

Abbildung D2.4

Unterrichtende und nicht-unterrichtende Beschäftigte in Schulen des Primar- und Sekundarbereichs (2002)

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 Betriebs- und Wartungspersonal nicht verfügbar. 4. Daten zu Personal in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung nicht verfügbar.

5. Einschließlich Bildungsgänge im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der unterrichtenden und nicht-unterrichtenden Beschäftigten pro 1.000 Schüler.

Quelle: OECD, Tabelle D2.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Diese Unterschiede zeigen, inwieweit ein bestimmtes Land im Bildungsbereich Personal in den nicht-unterrichtenden Bereichen beschäftigt, z. B., Schulleiter ohne Lehrverpflichtung, Berater, Schulschwestern, Bibliothekare, Forscher ohne Lehrverpflichtung, Busfahrer, Hausmeister und Wartungspersonal, sowie Verwaltungs- und Managementbeschäftigte innerhalb und außerhalb der Schule. In Island, Italien, Ungarn und den Vereinigten Staaten macht das Wartungs- und Betriebspersonal in Schulen des Primar- und Sekundarbereichs mehr als 20 Beschäftigte pro 1.000 Schüler in diesen Bildungseinrichtungen aus. Das Verwaltungspersonal reicht von 8 bis 12 Beschäftigten pro 1.000 Schüler im Primar- und Sekundarbereich in Italien, Mexiko und den Vereinigten Staaten bis zu 18 und mehr Beschäftigten pro 1.000 Schüler in der Tschechischen Republik, während 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 beträgt, 10 in Norwegen und 16 in Neuseeland (Tab. D2.3). Schließlich ist die Zahl der Beschäftigten, die als professionelles Unterstützungspersonal für Schüler eingestellt sind, in Frankreich relativ hoch (mehr als 24 Beschäftigte pro 1.000 Schüler an Schulen des Primar- und Sekundarbereichs), was in geringerem Ausmaß auch für Island gilt (ungefähr 10 Beschäftigte pro 1.000 Schüler 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 2001/2002 und beruhen auf der alljährlich von der OECD aufgelegten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.

Das Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis wurde berechnet, indem (gemessen in Vollzeit-Äquivalenten) die Zahl der Schüler eines bestimmten Bildungsbereichs durch die Zahl der ‚Lehrkräfte‘ des gleichen Bildungsbereichs und ähnlicher Bildungseinrichtungen dividiert wird.

Die Aufschlüsselung des zahlenmäßigen Schüler/Lehrkräfte-Verhältnisses nach Art der Bildungseinrichtung unterscheidet zwischen Schülern und Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen und denen an privaten Bildungseinrichtungen (staatlich-subventionierten privaten Bildungseinrichtungen und unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen). In einigen Ländern ist der Anteil der Schüler in privaten Bildungseinrichtungen gering (s. Tab. C2.4).

Zu den unterrichtenden Beschäftigten gehören:

- **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. 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.

- **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 auch 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 oder in anderen Tätigkeiten mit ähnlichen Funktionen und Verantwortungsbereichen Tätige.
- **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 (2002)

Basierend auf der Zahl der Schüler und der Zahl der Klassen

	Primarbereich				Sekundarbereich I (allgemeinbildende Bildungsgänge)			
	Öffentliche Bildungs- einrichtungen	Staatlich- subventionierte private Bildungs- einrichtungen	Unabhängige private Bildungs- einrichtungen	Öffentliche und private Bildungs- einrichtungen zusammen	Öffentliche Bildungs- einrichtungen	Staatlich- subventionierte Bildungs- einrichtungen	Unabhängige private Bildungs- einrichtungen	Öffentliche und private Bildungs- einrichtungen zusammen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien ¹	24,9	25,9	a	25,0	23,6	22,2	a	23,5
Österreich	20,0	21,2	m	20,1	23,8	24,8	x(6)	23,9
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (frz.)	20,0	21,0	a	20,4	21,1	21,9	a	21,6
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	21,3	16,8	a	21,3	23,3	20,9	a	23,3
Dänemark	19,4	16,7	a	19,1	19,1	17,5	a	18,8
Finnland	m	m	a	m	m	m	a	m
Frankreich	22,3	23,9	n	22,6	24,1	25,0	13,1	24,3
Deutschland	22,2	23,7	x(2)	22,2	24,6	26,0	x(6)	24,7
Griechenland	17,2	a	21,5	17,5	22,9	a	26,0	23,0
Ungarn	20,5	19,5	a	20,4	21,2	21,7	a	21,3
Island	17,9	18,8	n	17,9	19,2	17,7	n	19,1
Irland	24,2	m	m	m	21,4	m	m	m
Italien	18,1	a	20,1	18,3	20,7	a	21,4	20,8
Japan	28,7	a	34,3	28,8	34,2	a	36,7	34,3
Korea	35,7	a	34,8	35,7	37,3	36,5	a	37,1
Luxemburg	15,6	21,3	17,6	15,7	19,9	20,5	18,8	19,9
Mexiko	20,6	a	23,8	20,8	29,9	a	28,7	29,8
Niederlande	x(4)	x(4)	x(4)	23,9	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	21,1	12,4	12,1	20,9	24,5	24,6	14,1	24,3
Portugal	18,7	a	23,0	19,1	18,0	a	18,2	18,1
Slowakische Rep.	20,8	20,3	a	20,8	23,3	23,8	a	23,3
Spanien	19,4	24,9	22,5	20,9	24,4	28,2	23,5	25,4
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	19,7	14,9	16,6	19,6	18,7	18,5	16,2	18,6
Türkei	29,6	a	20,2	29,4	a	a	a	a
Ver. Königreich	26,0	a	m	m	24,7	m	m	m
Vereinigte Staaten	22,0	a	19,6	21,7	23,2	a	18,8	22,6
Ländermittel	21,9	20,1	22,2	21,8	23,6	23,3	21,4	23,7
OECD-Partnerländer								
Brasilien ¹	27,2	a	18,6	26,1	34,7	a	27,0	33,7
Chile	32,8	36,0	24,0	32,9	32,3	35,5	25,3	32,6
Ägypten	41,5	36,7	35,6	40,9	44,3	41,0	32,0	43,5
Indien	x(4)	x(4)	x(4)	40,0	x(8)	x(8)	x(8)	40,0
Israel	25,6	a	a	25,6	31,0	a	a	31,0
Jamaika	34,3	m	m	m	32,4	m	m	m
Jordanien	28,8	a	27,8	28,5	30,7	a	30,2	30,6
Malaysia ¹	32,9	a	a	32,9	37,1	a	a	37,1
Paraguay ¹	18,1	22,1	16,7	18,3	27,7	27,5	19,4	26,3
Peru ¹	19,5	30,5	17,0	19,5	35,2	37,9	23,2	33,3
Philippinen	40,3	a	32,4	39,7	53,7	a	44,9	51,6
Russische Föd.	16,1	a	9,8	16,1	20,7	a	10,7	20,6
Sri Lanka	26,2	m	n	m	29,8	m	n	m
Thailand	23,2	52,1	a	25,1	36,6	32,7	a	36,3
Tunesien	28,3	a	25,1	28,2	33,5	a	19,8	33,1
Uruguay ¹	19,1	a	m	m	29,5	a	26,4	29,0

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.

1. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle D2.2

Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis in Bildungseinrichtungen (2002)

Nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich	Primarbereich	Sekundarbereich			Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich		
			Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	Tertiärbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien ¹	m	16,9	x(5)	x(5)	12,5	m	m	16,2	m
Österreich	18,2	14,4	9,8	10,3	10,0	10,2	7,7	13,7	13,0
Belgien	16,3	13,1	x(5)	x(5)	9,3	x(5)	x(9)	x(9)	18,7
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	12,9	18,9	14,4	12,9	13,6	x(4)	16,3	16,0	16,1
Dänemark	6,6	10,9	x(2)	14,2	m	m	m	m	m
Finnland	12,7	15,8	10,6	16,0	13,4	x(4)	x(4)	12,6	12,6
Frankreich	19,0	19,4	13,7	10,6	12,2	a	14,1	18,7	17,9
Deutschland	24,2	18,9	15,7	13,6	15,1	14,8	16,1	12,1	12,6
Griechenland	13,9	12,5	9,3	9,3	9,3	8,0	24,9	37,5	32,2
Ungarn	10,9	10,8	10,7	13,1	11,7	10,4	x(9)	x(9)	13,8
Island	5,2	11,4	x(2)	10,6	m	x(5,9)	2,0	9,1	8,7
Irland	13,5	19,5	14,3	x(3)	x(3)	x(3)	15,6	16,7	16,3
Italien	12,8	10,6	9,9	10,3	10,2	m	7,7	23,7	23,1
Japan	18,1	20,3	16,2	13,7	14,8	x(4,9)	8,4	12,6	11,2
Korea	21,7	31,4	20,7	16,5	18,4	a	m	m	m
Luxemburg ²	14,5	11,6	x(5)	x(5)	9,0	m	m	m	m
Mexiko	21,6	26,9	31,5	24,3	28,8	a	x(9)	x(9)	15,3
Niederlande	x(2)	17,0	x(5)	x(5)	15,9	x(5)	x(9)	x(9)	13,0
Neuseeland	5,6	19,6	19,4	13,8	16,6	13,0	12,1	16,1	15,0
Norwegen ²	m	11,5	10,3	9,2	10,4	x(4)	x(9)	x(9)	13,2
Polen	13,5	12,8	14,1	13,7	13,9	12,0	11,5	18,1	18,0
Portugal	m	11,0	9,3	7,5	8,3	m	m	m	m
Slowakische Rep.	9,8	20,1	14,0	13,3	13,7	9,6	10,1	10,5	10,5
Spanien	15,8	14,6	13,7	8,3	11,2	x(5)	7,9	14,6	13,0
Schweden	10,7	12,5	12,2	14,1	13,2	m	x(9)	x(9)	9,1
Schweiz ²	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	14,9	27,5	a	17,7	17,7	a	47,0	13,6	16,2
Ver. Königreich ¹	26,6	19,9	17,6	12,5	14,8	m	x(9)	x(9)	18,3
Vereinigte Staaten	15,5	15,5	15,5	15,6	15,5	a	x(9)	x(9)	17,1
Ländermittel	14,8	16,6	14,4	13,1	13,6	11,1	14,4	16,4	15,4
OECD-Partnerländer									
Argentinien ³	25,2	19,9	23,5	17,8	21,0	a	28,4	11,0	13,3
Brasilien ³	18,6	23,0	18,6	15,8	17,5	a	x(9)	x(9)	14,9
Chile	27,2	33,1	32,9	31,5	32,1	a	m	m	m
China	30,2	20,4	18,5	16,1	17,3	m	m	17,3	m
Indien	41,2	40,2	35,8	28,5	32,4	40,6	29,5	22,6	22,7
Indonesien	19,5	24,3	18,0	17,3	17,7	a	x(9)	x(9)	16,1
Israel	m	20,3	13,0	14,0	13,6	m	m	m	m
Jamaika	23,5	32,2	x(5)	x(5)	20,2	m	16,5	11,7	14,2
Jordanien	21,0	20,0	x(2)	16,0	48,5	a	m	m	m
Malaysia ³	21,9	19,1	x(5)	x(5)	17,2	27,1	20,6	m	18,5
Paraguay ³	x(2)	18,9	14,4	18,1	15,6	m	16,4	m	m
Peru ³	38,1	29,3	x(5)	x(5)	20,3	31,3	20,4	m	m
Philippinen	30,0	35,4	45,3	23,2	38,3	64,8	x(9)	22,7	24,9
Russische Föd.	7,0	17,1	x(5)	x(5)	11,3	m	m	m	m
Thailand	30,2	19,1	23,4	25,1	24,3	a	29,5	m	34,9
Tunesien	m	a	x(5)	x(5)	21,7	m	x(9)	x(9)	m
Uruguay ³	28,2	20,8	11,3	20,6	14,1	a	x(9)	x(9)	8,3
Simbabwe	m	39,4	x(5)	x(5)	39,2	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 allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I und II. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle D2.3

Unterrichtende und nicht-unterrichtende Beschäftigte in Bildungseinrichtungen (2002)

Unterrichtende und nicht-unterrichtende Beschäftigte im Primar- und Sekundarbereich, 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		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	88,7	m	m	5,4	m	m	m
Belgien	93,4	m	m	m	m	m	m
Belgien (fläm.)	88,3	a	7,3	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	66,4	0,2	5,7	7,1	18,9	16,5	114,8
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	69,6	5,2	2,7	2,4	7,2	14,9	102,1
Frankreich	70,1	m	24,4	7,3	4,0	13,9	119,7
Deutschland	62,0	m	m	m	m	m	m
Griechenland	94,6	m	m	m	m	m	m
Ungarn	87,6	m	x(1 or 5)	x(1 or 5)	5,4	35,3	128,3
Island ¹	89,7	n	9,7	8,1	4,4	24,2	136,0
Irland ²	59,5	m	m	1,9	m	m	m
Italien	96,8	3,7	6,3	1,8	11,6	24,7	144,8
Japan	59,0	m	5,1	5,3	4,8	6,4	80,6
Korea	42,4	m	0,8	2,6	2,3	4,4	52,5
Luxemburg	97,9	a	m	m	m	m	m
Mexiko	36,2	0,3	1,1	3,4	8,6	4,1	53,7
Niederlande	60,6	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	56,0	m	m	16,0	1,3	m	m
Norwegen	92,3	m	m	10,2	m	m	m
Polen	74,8	a	m	m	m	m	m
Portugal	105,1	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	66,0	m	m	6,5	m	m	m
Spanien ²	79,6	m	m	m	m	m	m
Schweden	77,9	1,2	m	4,8	m	m	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	40,5	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	49,7	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	64,6	13,4	4,6	3,7	10,9	26,3	123,5
Ländermittel	72,9	4,0	6,8	5,8	7,2	17,1	105,6

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. Daten zu übergeordnetem Management- und Verwaltungspersonal nicht verfügbar. 2. Einschließlich Beschäftigte im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

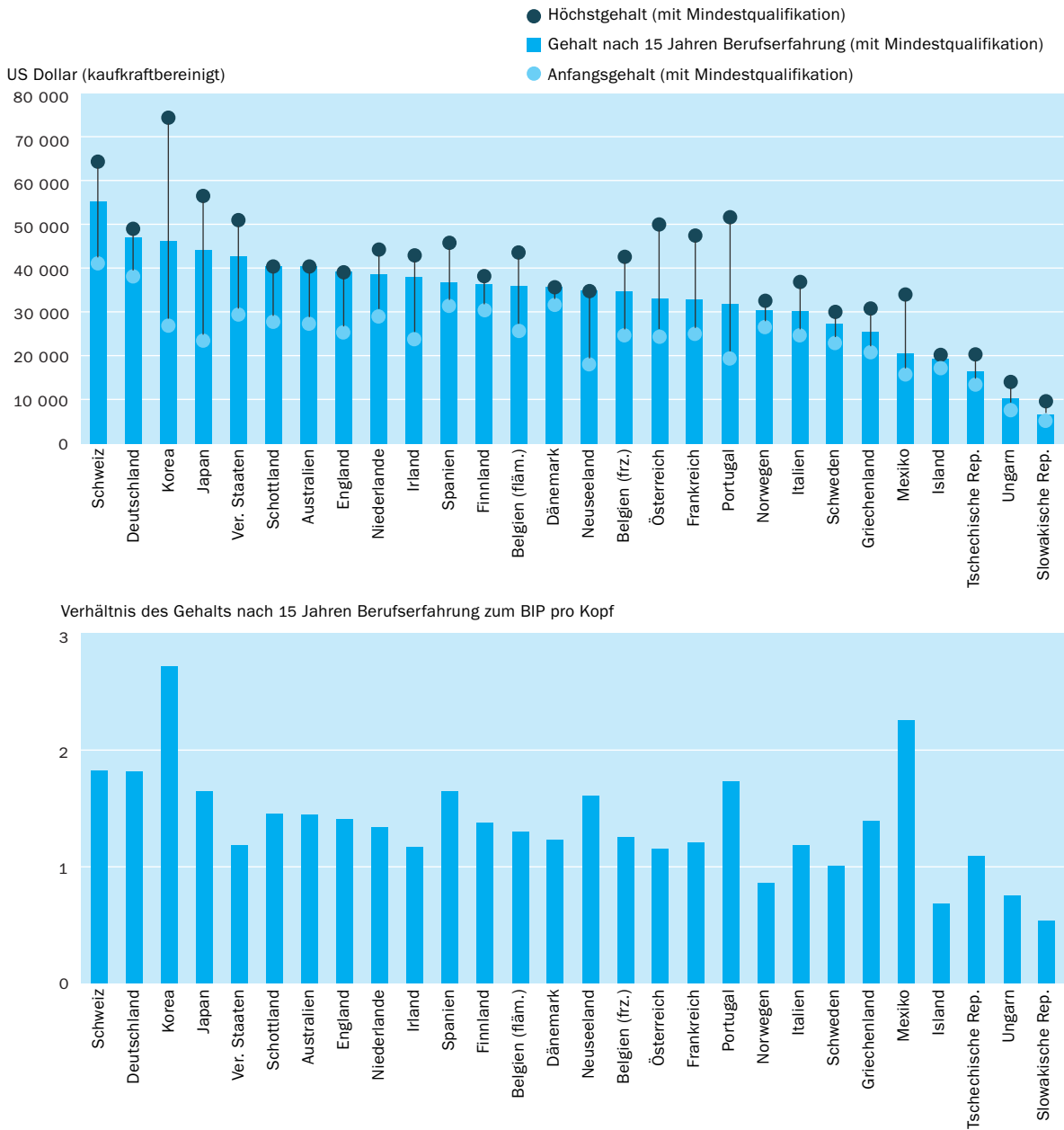
Indikator D3: Gehälter von Lehrern

- Die mittleren Gehälter von Lehrern des Sekundarbereich I reichen von weniger als 10.000 US-Dollar in der Slowakischen Republik bis zu 40.000 US-Dollar und mehr in Australien, Deutschland, Japan, Korea, Schottland, der Schweiz und den Vereinigten Staaten.
- Im Durchschnitt liegt das Gehalt je Unterrichtsstunde für einen Lehrer im Sekundarbereich II um rund 40 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich, wobei dieser Unterschied in Neuseeland, der Türkei und den Vereinigten Staaten weniger als 5 Prozent ausmacht, während er in Spanien ganze 82 Prozent beträgt. Dort ist die Differenz zwischen Primar- und Sekundarbereich II in der Anzahl der zu leistenden Unterrichtsstunden am größten.
- Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich sind die Höchstgehälter im Durchschnitt um rund 70 Prozent höher als die Anfangsgehälter, wobei dies von Land zu Land variiert und im Großen und Ganzen im Verhältnis zur Anzahl der Jahre steht, die ein Lehrer benötigt, um alle Gehaltsstufen zu durchlaufen. Die Höchstgehälter in Korea sind beispielsweise fast dreimal so hoch wie die Anfangsgehälter, doch dauert es 37 Jahre, bis man die Spitze der Gehaltsskala erreicht.
- Zwischen 1996 und 2002 sind die Lehrergehälter in praktisch allen Ländern real angestiegen, wobei der größte Anstieg in Mexiko und Ungarn zu verzeichnen war. In Spanien kam es im gleichen Zeitraum zu einem realen Rückgang der Gehälter im Primar- und Sekundarbereich II.

Abbildung D3.1

Lehrergehälter im Sekundarbereich I (2002)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar (kaufkraftbereinigt) sowie das 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 D3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

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 von Lehrern, 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 potentieller 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 verschiedene 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/Lehrkräfte-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 jeweiligen landesspezifischen Besoldungsgruppen und auf die Kosten der Unterrichtszeit in den einzelnen Ländern auswirkt. Als Zweites werden die Zulagen-Systeme untersucht. Im dritten Schritt werden dann die Veränderungen in den Lehrergehältern zwischen 1996 und 2002 verglichen.

Die Besoldungs- und Vergütungsgruppen basieren in der Regel zwar auf dem einfachen Prinzip der Qualifikationsstufen und der Dienstjahre, in Wirklichkeit aber 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 Fahrpreismäßigungen im öffentlichen Verkehr, Steuerermäßigungen beim Erwerb kultureller Güter sowie andere quasi-pekuniäre Ansprüche enthalten, die zum Grundgehalt eines Lehrers 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.

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 der Slowakischen Republik bis zu über 50.000 US-Dollar in der Schweiz (Tab. D3.1).

Die gesetzlichen bzw. vertraglich festgelegten Gehälter, die mit 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. Indikator B6 zeigt die Gesamtbeträge, die für Lehrergehälter und -vergütungen aufgewendet werden. 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 (s. Indikator D4).

Ein Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Lehrergehälter im Verhältnis zum jeweiligen BIP pro Kopf zeigt, ...

... dass die mittleren Gehälter der Lehrer im Primar- und Sekundarbereich I in Island, Norwegen, der Slowakischen Republik und Ungarn niedrig sind, während sie in Korea und der Türkei relativ hoch sind.

Einige Länder investieren trotz niedrigerer Volkseinkommen massiv in die Humanressourcen.

In den meisten Ländern steigen die Gehälter je höher der Bildungsbereich ist, in dem der betreffende Lehrer tätig ist.

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 einzelnen Ländern zu bewerten.

Die mittleren Gehälter der Lehrer im Primar- und Sekundarbereich I bezogen auf das BIP pro Kopf sind in Island (0,68), Norwegen (0,86), der Slowakischen Republik (0,54) und Ungarn (0,75) am niedrigsten und in Korea (2,72) und der Türkei (1,98) am höchsten. Im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) ist das Verhältnis in Island (0,99), Norwegen (0,86), der Slowakischen Republik (0,54) und Ungarn (0,92) am niedrigsten, während die mittleren Gehälter im Verhältnis zum BIP pro Kopf in Korea (2,72) und der Schweiz (2,08) am höchsten sind (Tab. D3.1).

Einige Länder wie die Slowakische Republik, die Tschechische Republik und Ungarn weisen sowohl ein relativ niedriges BIP pro Kopf als auch niedrige Lehrergehälter auf. Andere Länder, z. B. Korea, Mexiko, Neuseeland, Portugal und Spanien, deren BIP pro Kopf auch relativ niedrig ist, weisen jedoch Lehrergehälter auf, die mit Ländern vergleichbar sind, die über ein viel höheres BIP verfügen. Deutschland und die Schweiz haben ein hohes BIP pro Kopf und hohe Lehrergehälter (Abb. D3.1 und Tab. D3.1), wohingegen Norwegen ein hohes BIP pro Kopf aufweist, bei den mittleren Lehrergehältern jedoch unter dem Durchschnitt liegt.

Während in Australien, England, Griechenland, Irland, Japan, Korea, Neuseeland, Norwegen, Portugal, Schottland, der Slowakischen Republik, der Türkei 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 und der Schweiz das mittlere Gehalt eines Lehrers im Sekundarbereich II mindestens 30 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich (Tab. D3.1).

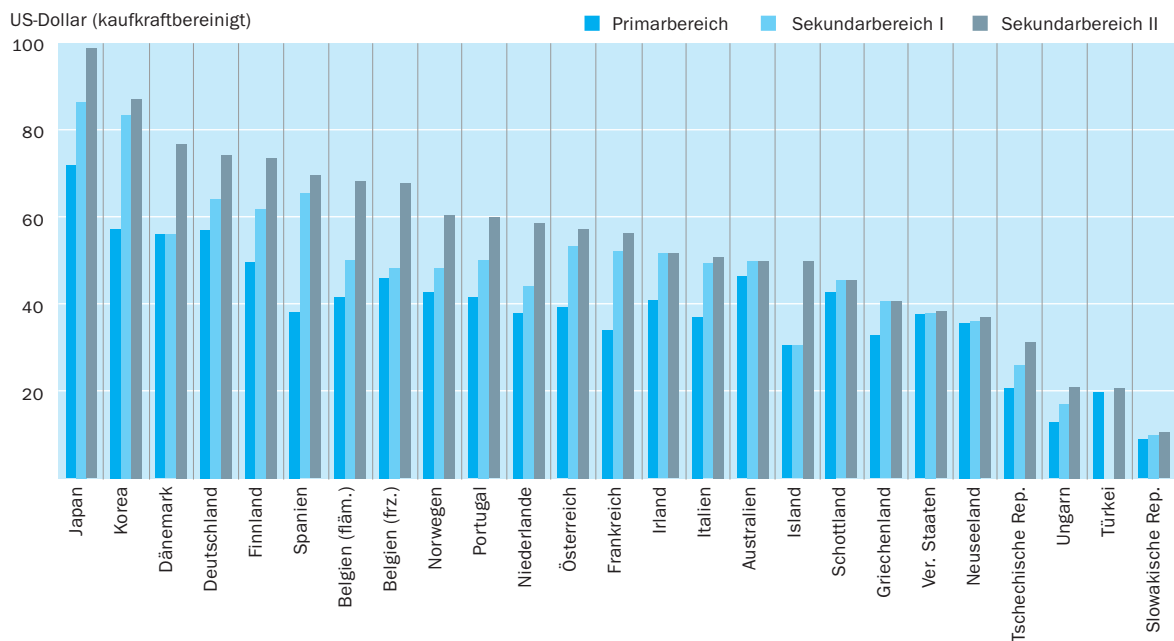
Ein alternativer Maßstab für die Gehälter und die Kosten der Unterrichtszeit ergibt sich, wenn man das gesetzlich bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt für einen Vollzeitlehrer in Beziehung setzt zu der Anzahl an Unterrichtsstunden, die dieser Lehrer pro Jahr zu unterrichten hat (s. Indikator D4). Bei diesem Maßstab erfolgt zwar keine Anpassung der Gehälter aufgrund der gesamten Zeit, die Lehrer für die unterschiedlichen unterrichtsbezogenen Aktivitäten aufwenden, es ergibt sich jedoch ein ungefährer Eindruck der Kosten für die Zeit, die Lehrer wirklich im Klassenzimmer verbringen. Das durchschnittliche Gehalt je Unterrichtsstunde nach 15 Jahren Berufserfahrung liegt im Primarbereich bei 38 US-Dollar, im Sekundarbereich I bei 47 US-Dollar und an allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereich II bei 54 US-Dollar. Im Primarbereich sind die Gehaltskosten je Unterrichtsstunde in Mexiko, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn relativ niedrig (ungefähr 20 US-Dollar oder weniger), in Dänemark, Deutschland, Japan und Korea jedoch relativ hoch (fast 60 US-Dollar und mehr). In allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereich II variieren die Gehaltskosten je Unterrichtsstunde sogar in noch stärkerem Ausmaß und liegen zwischen höchstens 21 US-Dollar in der Slowakischen Republik, der Türkei und Ungarn und mehr als 80 US-Dollar in Japan und Korea (Tab. D3.1 und Abb. D3.2).

Das durchschnittliche Gehalt je Unterrichtsstunde nach 15 Jahren Berufserfahrung liegt im Primarbereich bei 38 US-Dollar, im Sekundarbereich I bei 47 US-Dollar und an allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereich II bei 54 US-Dollar.

Abbildung D3.2

Gehalt je Unterrichtsstunde nach Bildungsbereich (2002)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen nach 15 Jahren Berufserfahrung, in US-Dollar (kaufkraftbereinigt), dividiert durch die Zahl der Netto-Unterrichtsstunden pro Jahr



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gehälter pro Unterrichtsstunde im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD, Tabelle D3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

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, wie in Indikator D4 gezeigt wird. Im Durchschnitt liegt das Gehalt je Unterrichtsstunde für einen Lehrer im Sekundarbereich II um ungefähr 40 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich. In Australien, Neuseeland, Schottland, der Türkei und den Vereinigten Staaten beläuft sich diese Differenz jedoch auf höchstens 10 Prozent, während sie in Belgien (fläm.), Frankreich, Island und Ungarn ungefähr 60 Prozent und mehr beträgt. In Spanien, wo die Differenz zwischen Primar- und Sekundarbereich II bei der Anzahl der zu leistenden Unterrichtsstunden am größten ist, liegt sie sogar bei 82 Prozent (Tab. D3.1).

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 Berufserfahrung in den einzelnen Ländern die Gehaltseinstufung der Lehrer beeinflusst. Die Differenz zwischen dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehalt und den nachfolgenden Gehaltssteigerungen ist ein Anzeichen dafür, wie sehr sich Lehrerfahrung finanziell auszahlt. Im Durchschnitt der OECD-Länder liegen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung im Primarbereich sowie im Sekundarbereich I und II (allgemeinbildend) um jeweils 37, 38 und 41 Prozent höher als die Anfangsgehälter.

Die Höchstgehälter sind sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich im Durchschnitt rund 70 Prozent höher als die Anfangsgehälter. Allerdings variiert dieser Prozentsatz beträchtlich zwischen den einzelnen Ländern. In Frankreich, Japan, Korea, Mexiko, Österreich und Portugal betragen die Höchstgehälter mehr als das Doppelte der Anfangsgehälter, während sie in Dänemark, Deutschland, Finnland, Island, Norwegen und der Türkei lediglich 30 Prozent höher sind (Tab. D3.1).

Das Verhältnis von Anfangs- zu Höchstgehalt hängt in der Regel damit zusammen, wie lange es dauert, bis alle Gehaltsstufen durchlaufen sind. In Australien, Dänemark, England, Neuseeland und Schottland erreichen Lehrer im Sekundarbereich I das Höchstgehalt nach 7 bis 9 Dienstjahren. In Belgien, Deutschland, Finnland, Irland, Norwegen, Portugal, der Schweiz und der Slowakischen Republik 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 (Tab. D3.1)

Zwischen 1996 und 2002 war in den meisten, jedoch nicht allen Ländern ein realer Anstieg der Lehrergehälter zu verzeichnen.

Bei einem Vergleich des Index der Veränderung zwischen 1996 und 2002 bei den Lehrergehältern zeigt sich, dass diese in fast allen Ländern real angestiegen sind, und zwar sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich. In Mexiko und Ungarn sind die stärksten Anstiege für alle Bildungsbereiche mit mehr als 40 Prozent zu verzeichnen, obwohl die Gehälter in beiden Ländern weiterhin unter dem OECD-Durchschnitt liegen und im Fall von Ungarn auch im

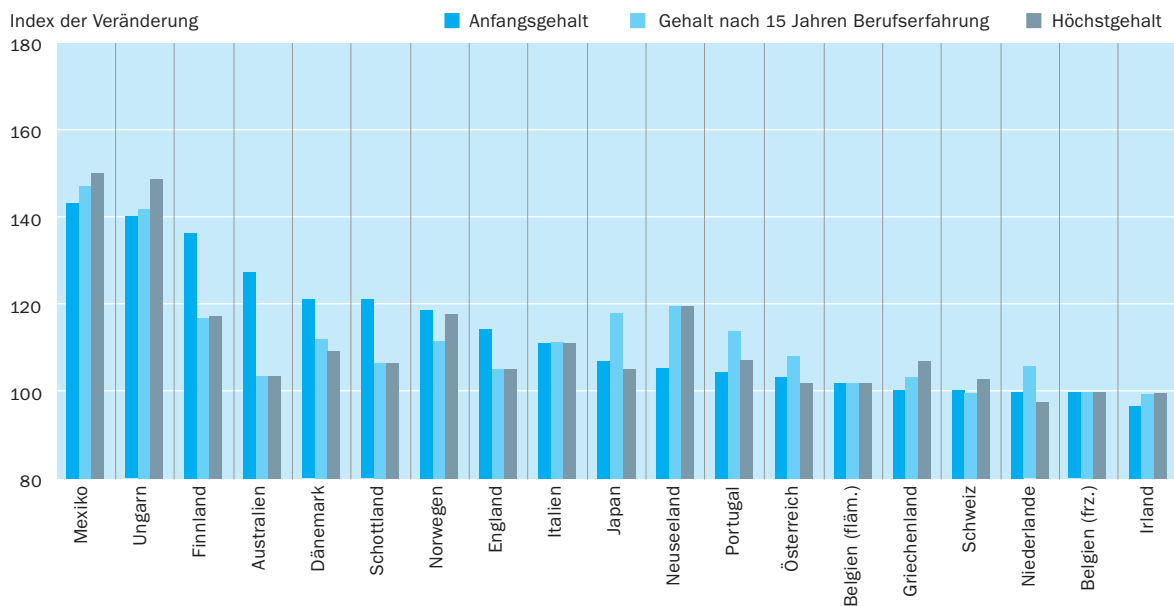
Verhältnis zum BIP pro Kopf niedrig sind. In einigen Ländern kam es allerdings zu einem realen Gehaltsrückgang zwischen 1996 und 2002, am auffälligsten in Spanien im Primarbereich und Sekundarbereich II (Tab. D3.3 und Abb. D3.3).

Die Gesamtentwicklung der Gehälter unterscheidet sich auch bei den Gehältern auf verschiedenen Stufen der Gehaltsskala, was auf eine unterschiedliche Situation bezüglich Lehrerangebot und -nachfrage in den Ländern hindeutet. So sind beispielsweise in Australien, Dänemark, England, Finnland und Schottland die Anfangsgehälter schneller angestiegen als die mittleren oder die Höchstgehälter, was auf das Bemühen hindeutet, in diesen Ländern neue Lehrer für den Beruf zu gewinnen. Im Gegensatz dazu sind die mittleren Gehälter und die Höchstgehälter in Japan und Portugal relativ schnell gestiegen, wo das politische Augenmerk stärker auf dem Halten bereits aktiver Lehrer als auf der Gewinnung neuer Lehrkräfte liegt. Die mittleren und die Höchstgehälter sind auch in Neuseeland schneller gestiegen als die Anfangsgehälter, wobei die Gehaltsskala hier allerdings relativ kurz ist (man erreicht die oberste Stufe in 7 Jahren). Dort ist in der Tat die Neueinstellung von Lehrern das Hauptziel.

Abbildung D3.3

Veränderungen der Lehrergehälter im Sekundarbereich I in Punkten auf der Gehaltsskala (1996 / 2002)

Index der Veränderung zwischen 1996 und 2002, unter Verwendung des BIP-Deflators zu Preisen von 2002 (1996=100)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Index der Veränderung zwischen 1996 und 2002 bei den Anfangsgehältern der Lehrer.

Quelle: OECD, Tabelle D3.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Vergleichende Analyse der Lehrergehälter in Irland

Die irischen Lehrergehälter wurden zusammen mit allen anderen Gehältern im öffentlichen Sektor einer vergleichenden Analyse unterzogen, die im Jahr 2002 abgeschlossen wurde. Bei dieser Analyse wurden Tätigkeiten, Vergütungen und Arbeitsbedingungen von Beschäftigten im öffentlichen Dienst eingehend untersucht und mit ähnlichen Arbeitsplätzen im Privatsektor verglichen. Als Ergebnis dieses Prozesses wurde die Empfehlung ausgesprochen, die Lehrervergütung um 13 Prozent anzuheben. Die Regierung erklärte sich bereit, mit Wirkung zum 1. Dezember 2002 ein Viertel der empfohlenen Erhöhung zu zahlen.

Zusätzlich können Vergünstigungen und Zulagen gewährt werden, wenn Lehrer permanent oder vorübergehend besondere Pflichten oder Verantwortungen übernehmen.

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 für die Lehrtätigkeit an bestimmten Orten 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 einem speziellen Bildungsbedarf zu unterrichten.

Zulagen zum Grundgehalt können den Lehrern an öffentlichen Schulen entweder vom Fachbereichs- oder Schulleiter oder von amtlicher Seite auf lokaler, regionaler oder nationaler Ebene gewährt werden. Diese Gehaltsanpassungen lassen sich in drei grundsätzliche Kategorien einteilen: Kriterien, die auf Unterrichtsbedingungen und -verantwortlichkeiten beruhen, Kriterien im Zusammenhang mit den Qualifikationen, der Ausbildung und der Leistung eines Lehrers, sowie auf demographischen und anderen Kennzahlen beruhende Kriterien.

Tarifvertrag in Finnland

Der Tarifvertrag für staatliche und kommunale Beamte legt bezüglich des Vergütungssystems für den Lehrbereich ein Mindestgehalt fest, wobei das System es allerdings auch ermöglicht, auf lokaler Ebene bessere Bedingungen zu vereinbaren.

Eine Reduzierung der zu leistenden Unterrichtsstunden ersetzt oft eine finanzielle Zulage bei der Vergütung der Lehrer.

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) anstelle einer zusätzlichen Vergütung durch eine Reduzierung der Anzahl der Unterrichtsstunden belohnt.

Reduzierung der zu leistenden Unterrichtsstunden in Griechenland

In Griechenland beträgt die Unterrichtszeit für einen Lehrer im Sekundarbereich beim Eintritt in den Beruf 21 Unterrichtsstunden pro Woche. Nach 6 Dienstjahren reduziert sich die Unterrichtszeit auf 19 Unterrichtsstunden pro Woche. Nach 12 Jahren sind es 18 Unterrichtsstunden pro Woche, und nach 20 Jahren schließlich sind 16 Unterrichtsstunden pro Woche abzuleisten. Die verbleibenden Stunden der Pflichtarbeitszeit müssen die Lehrer innerhalb der Schule ableisten.

In den meisten Ländern erhalten alle oder fast alle Lehrer Zulagen, wenn sie Managementaufgaben übernehmen: mehr Stunden oder Klassen als in einem Vollzeitvertrag vorgesehen unterrichten (z. B. Stellvertretungspflichten) 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 nationaler Ebene geregelt sind, liegt in etwa der Hälfte der OECD-Länder mit vergleichbaren Daten (Australien, Dänemark, England, Finnland, Griechenland, Island, Italien, Neuseeland, Österreich, Portugal, Schottland, Schweden, Slowakische Republik, Tschechische Republik und Ungarn) die Zuständigkeit für Entscheidungen hinsichtlich Höhe und Ausmaß der Zulagen für solche Tätigkeiten teilweise auch bei den Schulen selbst.

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 ...

Individuelles Vergütungssystem in Schweden

In Schweden wurde Mitte der 90er Jahre das starre Besoldungs- und Vergütungssystem für Lehrer als Teil einer Vereinbarung zur Förderung der lokalen Autonomie und Flexibilität im Schulsystem abgeschafft. Die Regierung verpflichtete sich zu einer deutlichen Erhöhung der Lehrergehälter über einen Zeitraum von fünf Jahren, jedoch unter der Bedingung, dass nicht alle Lehrer die gleiche Erhöhung bekommen. Dementsprechend gibt es keine festgelegte Obergrenze, und nur ein Mindestgrundgehalt wird zentral verhandelt, genauso wie die Gesamterhöhung in den Gehaltsaufwendungen für Lehrer. Gehälter werden verhandelt, wenn ein Lehrer eingestellt wird, und Lehrer und Arbeitgeber einigen sich auf das Gehalt, das bei Aufnahme des Arbeitsverhältnisses zu zahlen ist. Der Aufgabenbereich des Lehrers und seine Leistung werden bei den Verhandlungen berücksichtigt und fließen in die Gehaltshöhe ein. Es gibt nun wesentlich größere Unterschiede bei den Lehrergehältern, wobei diejenigen, die in einem Bereich mit Lehrermangel tätig sind oder nachweislich bessere Leistungen vorweisen können, höhere Gehälter aushandeln können.

In den meisten Ländern werden Managementpositionen von lokalen, regionalen oder nationalen Behörden in Abhängigkeit vom jeweiligen Schultyp besetzt. In Österreich beispielsweise hat der entsprechende Lehrer dann ein gesetzlich bzw. vertraglich festgelegtes Recht auf eine Reduzierung der abzuleistenden Unterrichtsstunden (bzw. 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

... doch in vielen Ländern gibt es festgelegte Zulagen für die Übernahme von Managementpositionen und Verwaltungsaufgaben, ...

bei langfristiger Ausübung der Funktion). Lehrer, die eingeschränkte Verwaltungs- oder Koordinierungsaufgaben 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 mittels eines gewissen Budgets für Sonderleistungen über 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 für die Übernahme zusätzlicher Aufgaben durch Zulagen in fester Höhe ersetzt, wenn wichtige, genau spezifizierte 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 ein höheres Gehalt, 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 für jeden didaktischen Fachbereich einen Leiter 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, doch in jedem Fall entscheidet der Schulleiter über die definitive Nominierung, und die örtliche Bildungsbehörde trifft die endgültige Entscheidung. 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. D3.2 a, b, c und d sowie Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004).

... während die Schulleiter bei der Vergabe zusätzlicher Zulagen für herausragende Leistungen tendenziell eine größere Entscheidungsbefugnis haben.

In den einzelnen Ländern gibt es verschiedene Methoden zur Feststellung und Anerkennung guter Unterrichtsleistungen. In manchen Fällen wird der Abschluss beruflicher Weiterentwicklungsmaßnahmen oder die Übernahme zusätzlicher Aufgaben durch gesonderte finanzielle Zulagen anerkannt, und manchmal können diese auch explizit für herausragende Leistungen wie etwa durch einen Lehrer verbesserte Schülerleistungen vergeben werden (Tabellen D3.2 a, b, c und d).

Gehaltszulagen für herausragende Unterrichtsleistungen in der Slowakischen Republik

Slowakische Lehrkräfte, die außergewöhnliche Kompetenzen und Fähigkeiten aufweisen und hervorragende Ergebnisse erzielen und die bei voller Qualifikation über mindestens 12 Jahre praktische Erfahrung verfügen, können als ‚Top-Kräfte‘ eingestuft werden. Ihr Gehalt errechnet sich dann aus einer gesonderten Gehaltstabelle. Nur etwa 6 Prozent aller Lehrer erhalten eine Vergütung als ‚Top-Kraft‘.

In England können für herausragende Leistungen Sonderpunkte in den Vergütungs- und Besoldungsgruppen vergeben werden. 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, Norwegen, Portugal, Schweden, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn werden Zulagen für herausragende Leistungen gewährt. In Mexiko erhalten Lehrer die Zulagen für herausragende Leistungen basierend auf einer Bewertung der Lernleistungen der Schüler in einer Klasse oder einem Fach. In Portugal können sich Lehrer nach 15 Unterrichtsjahren und nach einer Beurteilung mit ‚gut‘ durch den Fachbereichsleiter um eine Sonderbewertung ihres Lebenslaufes bewerben und eine Beförderung um zwei Jahresstufen erreichen; dies geschieht jedoch nur selten. 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. D3.2 a, b, c und d sowie Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004). 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.

Leistungsorientiertes Gehalt in der Schweiz

In den Kantonen St. Gallen und Zürich kann ein Lehrer nur zur nächsten Stufe der Gehaltsskala aufrücken, wenn er eine positive Beurteilung erhält, die auf einem Verfahren mit Selbstbewertung und externer Beurteilung basiert. Hierbei werden verschiedenste Kriterien herangezogen, und die Lehrer erstellen ein Portfolio, mit dem sie ihre Arbeit und ihre Leistungen dokumentieren.

Allgemein gibt es zunehmend besondere Anreize, mit denen Lehrer für das Unterrichten unter besonders schwierigen Bedingungen entlohnt werden. Finanzielle Anreize wie etwa Gehaltszulagen für das Unterrichten in problematischen Gebieten, Transportkostenzuschüsse für Lehrer in abgelegenen Regionen oder Zulagen für das Unterrichten an Schulen mit besonderen Anforderungen finden sich heute in größerem Maße. Das Kriterium ‚Unterrichten in benachteiligten oder abgelegenen Gebieten oder in Gebieten mit hohen Lebenshaltungskosten‘ wird in 19 von 27 Ländern angewendet. Die Gehalts-

anpassungen werden häufiger von offiziellen Stellen auf nationaler, lokaler oder regionaler Ebene vorgenommen als durch den Fachbereichs- oder Schulleiter.

Gewinnung von Lehrern für abgelegene und ländliche Regionen in Australien

Um Lehrer dafür zu gewinnen, in abgelegenen und ländlichen Regionen in Australien zu unterrichten, werden in Staaten wie Queensland oder New South Wales besondere Anreize und Einführungsprogramme angeboten. Sie werden ergänzt durch Weiterbildungsangebote vor dem Berufseinstieg, in denen angehenden Lehrern ein Austausch mit ländlichen Schulen ermöglicht wird, so dass sie aus erster Hand Erfahrungen mit dem Leben und Unterrichten in ländlichen Gegenden sammeln können.

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2003 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2001/2002.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern und den Zulagen für Lehrer (Tab. D3.1) stammen aus der OECD/INES-Erhebung von 2003 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2001/2002. Die Gehaltsdaten sind gemäß den offiziellen Vorschriften für öffentliche Einrichtungen angegeben.

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (Tab. D3.1) beziehen sich auf das reguläre Gehalt gemäß offizieller 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 (gemäß 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 2001, während der Referenzzeitraum für die Lehrergehälter der Zeitraum zwischen dem 30. Juni 2001 und dem 30. Juni 2002 ist. Referenzzeitraum für die Kaufkraftparitäten ist 2001/2002. Die Daten wurden auf den Januar 2002 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 2001/2002 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 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.

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.

Tabelle D3.1

Lehrergehälter (2002)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen: Anfangsgehalt, Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und Höchstgehalt, nach Bildungsbereich, in US Dollar, kaufkraftbereinigt

	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
OECD-Länder												
Australien	27 493	40 480	40 480	1,44	27 394	40 479	40 479	1,44	27 394	40 479	40 479	1,44
Österreich	23 511	31 112	46 540	1,08	24 363	33 138	50 071	1,15	24 846	34 444	52 294	1,19
Belgien (fläm.)	25 731	34 913	41 652	1,26	25 731	36 032	43 927	1,30	31 924	46 076	55 383	1,66
Belgien (frz.)	24 319	33 334	40 106	1,20	24 713	34 874	42 717	1,26	30 793	44 854	54 100	1,62
Tschechische Rep.	13 557	16 453	20 558	1,09	13 557	16 453	20 558	1,09	15 476	18 898	23 452	1,25
Dänemark	31 745	35 809	35 809	1,23	31 745	35 809	35 809	1,23	30 384	43 063	46 096	1,47
England	25 403	39 350	39 350	1,41	25 403	39 350	39 350	1,41	25 403	39 350	39 350	1,41
Finnland	26 647	31 687	33 558	1,20	30 514	36 552	38 249	1,38	32 136	40 482	42 652	1,53
Frankreich	22 688	30 519	45 031	1,12	25 101	32 933	47 562	1,21	25 563	33 394	48 070	1,23
Deutschland	36 934	44 671	47 921	1,72	38 319	47 165	49 239	1,82	41 441	50 805	53 085	1,96
Griechenland	20 906	25 563	31 013	1,39	20 906	25 563	31 013	1,39	20 906	25 563	31 013	1,39
Ungarn	7 585	10 412	14 104	0,75	7 585	10 412	14 104	0,75	8 790	12 851	16 797	0,92
Island	17 244	19 377	20 346	0,68	17 244	19 377	20 346	0,68	22 017	27 941	30 551	0,99
Irland	22 980	38 066	43 137	1,17	23 767	38 066	43 137	1,17	23 767	38 066	43 137	1,17
Italien	22 915	27 726	33 575	1,08	24 710	30 220	36 906	1,18	24 710	31 073	38 604	1,22
Japan	23 493	44 345	56 579	1,65	23 493	44 345	56 579	1,65	23 493	44 372	58 286	1,65
Korea	26 983	46 400	74 672	2,73	26 852	46 269	74 541	2,72	26 852	46 269	74 541	2,72
Mexiko	12 375	16 324	27 038	1,77	15 862	20 722	34 181	2,25	m	m	m	m
Niederlande	28 003	35 307	40 406	1,22	29 050	38 697	44 388	1,33	29 326	51 444	58 913	1,77
Neuseeland	18 109	35 034	35 034	1,61	18 109	35 034	35 034	1,61	18 109	35 034	35 034	1,61
Norwegen	26 637	30 533	32 695	0,86	26 637	30 533	32 695	0,86	26 637	30 533	32 695	0,86
Portugal	19 445	31 876	51 829	1,73	19 445	31 876	51 829	1,73	19 445	31 876	51 829	1,73
Schottland	27 789	40 619	40 619	1,45	27 789	40 619	40 619	1,45	27 789	40 619	40 619	1,45
Slowakische Rep.	5 134	6 611	9 786	0,54	5 134	6 611	9 786	0,54	5 134	6 611	9 786	0,54
Spanien	28 161	33 521	41 860	1,50	31 550	36 930	45 957	1,65	32 679	38 067	47 323	1,70
Schweden	23 059	27 359	30 162	1,01	23 059	27 359	30 162	1,01	24 544	29 315	31 711	1,08
Schweiz	34 818	46 713	55 304	1,53	41 045	55 431	64 544	1,82	48 704	63 200	74 689	2,08
Türkei	11 214	12 700	14 283	1,98	a	a	a	a	10 272	11 759	13 342	1,84
Vereinigte Staaten	29 513	42 801	52 104	1,18	29 525	42 801	51 170	1,18	29 641	42 918	51 308	1,19
Ländermittel	22 910	31 366	37 778	1,33	24 236	33 345	40 177	1,37	25 292	35 691	42 683	1,45
OECD-Partnerländer												
Argentinien ¹	8 398	11 794	11 794	1,00	12 076	17 007	17 007	1,45	12 076	17 007	17 007	1,45
Brasilien ¹	8 191	10 610	m	1,44	9 883	13 322	m	1,81	13 853	16 397	m	2,23
Chile	11 033	12 857	13 306	1,35	11 033	12 857	13 306	1,35	11 033	13 454	13 926	1,41
Ägypten	891	1 988	2 278	0,57	891	1 988	2 278	0,57	m	m	m	m
Indien ¹	12 347	18 247	18 247	6,21	15 027	23 001	23 001	7,82	18 247	26 831	26 831	9,12
Indonesien	975	1 543	1 543	0,54	975	1 543	1 990	0,54	1 014	1 858	1 990	0,64
Jamaika	10 955	12 686	12 686	3,43	10 955	12 686	12 686	3,43	10 955	12 686	12 686	3,43
Jordanien	7 976	10 414	868	2,76	7 976	10 414	868	2,76	7 976	10 414	868	2,76
Malaysia ¹	9 344	14 670	14 670	1,70	13 647	23 315	23 315	2,69	13 647	23 315	23 315	2,69
Paraguay ^{1,2}	9 789	9 789	9 789	1,88	15 269	15 269	15 269	2,93	15 269	15 269	15 269	2,93
Peru ^{1,2}	4 627	4 627	5 530	1,00	4 577	4 577	5 273	0,99	4 577	4 577	5 273	0,99
Philippinen	9 857	10 880	10 880	2,84	9 857	10 880	10 880	2,84	9 857	10 880	10 880	2,84
Sri Lanka	2 809	3 574	3 319	1,12	2 809	4 085	3 319	1,28	3 574	4 596	3 319	1,44
Thailand	5 862	14 406	14 406	2,39	5 862	14 406	14 406	2,39	5 862	14 406	14 406	2,39
Tunesien	12 835	12 974	16 783	2,00	16 330	16 487	21 339	2,55	19 878	20 065	26 167	3,10
Uruguay ^{1,2}	5 397	6 467	a	0,77	5 397	6 467	a	0,77	5 873	6 944	a	0,83

1. Referenzjahr 2001. 2. Gehalt für eine Stelle mit 20 Wochenstunden. Die Mehrzahl der Lehrer hat 2 Stellen inne.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle D3.1 (Forts.)

Lehrergehälter (2002)

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)	
OECD-Länder								
Australien	1,47	1,48	1,48	9	46	50	50	1,08
Österreich	1,98	2,06	2,10	34	39	53	57	1,46
Belgien (fläm.)	1,62	1,71	1,73	27	42	50	68	1,63
Belgien (frz.)	1,65	1,73	1,76	27	46	48	68	1,46
Tschechische Rep.	1,52	1,52	1,52	32	21	26	31	1,51
Dänemark	1,13	1,13	1,52	8	56	56	77	1,37
England	1,55	1,55	1,55	8	m	m	m	m
Finnland	1,26	1,25	1,33	20	46	61	73	1,57
Frankreich	1,98	1,89	1,88	34	34	52	56	1,66
Deutschland	1,30	1,28	1,28	28	57	64	74	1,30
Griechenland	1,48	1,48	1,48	33	33	41	41	1,24
Ungarn	1,86	1,86	1,91	40	13	17	21	1,65
Island	1,18	1,18	1,39	18	31	31	50	1,63
Irland	1,88	1,82	1,82	22	42	52	52	1,25
Italien	1,47	1,49	1,56	35	37	49	51	1,37
Japan	2,41	2,41	2,48	31	72	86	99	1,38
Korea	2,77	2,78	2,78	37	57	83	87	1,52
Mexiko	2,18	2,15	m	14	20	18	m	m
Niederlande	1,44	1,53	2,01	19	38	44	59	1,55
Neuseeland	1,93	1,93	1,93	7	36	36	37	1,04
Norwegen	1,23	1,23	1,23	24	43	48	60	1,41
Portugal	2,67	2,67	2,67	26	42	50	60	1,44
Schottland	1,46	1,46	1,46	7	43	45	45	1,06
Slowakische Rep.	1,91	1,91	1,91	27	9	10	10	1,17
Spanien	1,49	1,46	1,45	39	38	65	69	1,82
Schweden ¹	m	m	m	a	a	a	a	a
Schweiz	1,59	1,57	1,53	25	m	m	m	m
Türkei	1,27	a	1,30	a	20	a	21	1,04
Vereinigte Staaten	1,77	1,73	1,73	m	38	38	38	1,02
Ländermittel	1,69	1,71	1,73	24	38	47	54	1,39

1. Das Verhältnis zwischen Höchst- und Anfangsgehalt wurde für Schweden nicht berechnet, da die zugrundeliegenden Gehälter Schätzwerte sind, die aus den tatsächlichen und nicht aus den gesetzlich vorgeschriebenen Gehältern abgeleitet wurden.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle D3.2a

Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2002)

Arten von Kriterien für die Gewährung von Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Auf Unterrichtsbedingungen/-verantwortlichkeiten beruhende Kriterien						
	Übernahme von Managementaufgaben zusätzlich zu Unterrichtsverpflichtungen	Unterrichten von mehr Unterrichtsstunden oder Klassen als im Vollzeitvertrag vorgesehen	Besondere Aufgaben (Betreuung von Lehramtsstudenten, Beratung)	Unterrichten in 'benachteiligten' oder abgelegenen Gebieten oder in Gebieten mit hohen Lebenshaltungskosten (Orstzulage)	Besondere Aktivitäten (Sport- oder Theater-AG, Hausaufgabengruppe, Ferienkurse, etc.)	Unterrichten von Schülern mit einem besonderen Bildungsbedarf (in Regelschulen)	Unterrichten eines bestimmten Faches
OECD-Länder							
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 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle D3.2a (Forts.)

Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2002)

Arten von Kriterien für die Gewährung von Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Auf Qualifikationen, Ausbildung und Leistung eines Lehrers beruhende Kriterien					Demographische Kriterien		Sonstige
	Über die Mindestanforderung für den Lehrberuf hinausgehende Eingangsqualifikation	Über die Mindestanforderung hinausgehende Qualifikation oder Ausbildung, die während des Berufslebens erworben wurde	Herausragende Unterrichtsleistungen	Erfolgreicher Abschluss der Teilnahme an Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung	Gute Noten bei der Qualifikationsprüfung	Lehrqualifikation in mehreren Fächern	Familienstand (verheiratet, Zahl der Kinder)	
OECD-Länder								
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 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle D3.2b

Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen, über die vom Schulleiter entschieden wird (2002)

Arten von Kriterien für die Gewährung von Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen, bei denen der Schulleiter über die Gewährung der Zulage entscheidet

	Auf Unterrichtsbedingungen/-verantwortlichkeiten beruhende Kriterien						
	Übernahme von Managementaufgaben zusätzlich zu Unterrichtsverpflichtungen	Unterrichten von mehr Unterrichtsstunden oder Klassen als im Vollzeitvertrag vorgesehen	Besondere Aufgaben (Betreuung von Lehramtsstudenten, Beratung).	Unterrichten in ‚benachteiligten‘ oder abgelegenen Gebieten oder in Gebieten mit hohen Lebenshaltungskosten (Orstzulage)	Besondere Aktivitäten (Sport- oder Theater-AG, Hausaufgaben-gruppe, Ferienkurse, etc.)	Unterrichten von Schülern mit einem besonderen Bildungsbedarf (in Regelschulen)	Unterrichten eines bestimmten Faches
Australien	■		■			■	
Österreich	■	■	■		■		
Tschechische Rep.	■					■	
Dänemark	■		■		■		■
England	■	■		■	■	■	■
Finnland			■		■		
Griechenland		■					
Ungarn	■		■		■	■	■
Island	■	■	■		■	■	
Italien		■	■		■		
Mexiko							
Neuseeland	■		■		■		■
Portugal	■				■		
Schottland	■						
Slowakische Rep.		■					
Schweden	■	■	■	■	■	■	■

	Auf Qualifikationen, Ausbildung und Leistung eines Lehrers beruhende Kriterien					Demographische Kriterien		Sonstige
	Über die Mindestanforderung für den Lehrberuf hinausgehende Eingangsqualifikation	Über die Mindestanforderung hinausgehende Qualifikation oder Ausbildung, die während des Berufslebens erworben wurde	Herausragende Unterrichtsleistungen	Erfolgreicher Abschluss der Teilnahme an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung	Gute Noten bei der Qualifikationsprüfung	Lehrqualifikation in mehreren Fächern	Familienstand (verheiratet, Zahl der Kinder)	
Australien								■
Österreich								
Tschechische Rep.			■				■	
Dänemark	■	■	■	■		■		
England			■					
Finnland								
Griechenland								
Ungarn			■					■
Island								
Italien								
Mexiko	■			■				■
Neuseeland			■					
Portugal								
Schottland								
Slowakische Rep.								
Schweden	■	■	■	■	■	■		

Hinweis: Länder, in denen die genannte Stelle keine Entscheidungen über die Gewährung von Gehaltszulagen trifft, sind in der Tabelle nicht aufgeführt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle D3.2c

Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen, über die von der lokalen oder regionalen Behörde entschieden wird (2002)

Arten von Kriterien für die Gewährung von Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen, bei denen die lokale oder regionale Behörde über die Gewährung der Zulage entscheidet

	Auf Unterrichtsbedingungen/-verantwortlichkeiten beruhende Kriterien						
	Übernahme von Managementaufgaben zusätzlich zu Unterrichtsverpflichtungen	Unterrichten von mehr Unterrichtsstunden oder Klassen als im Vollzeitvertrag vorgesehen	Besondere Aufgaben (Betreuung von Lehramtsstudenten, Beratung).	Unterrichten in ‚benachteiligten‘ oder abgelegenen Gebieten oder in Gebieten mit hohen Lebenshaltungskosten (Orstzulage)	Besondere Aktivitäten (Sport- oder Theater-AG, Hausaufgaben-gruppe, Ferienkurse, etc.)	Unterrichten von Schülern mit einem besonderen Bildungsbedarf (in Regelschulen)	Unterrichten eines bestimmten Faches
OECD-Länder							
Australien	■		■	■		■	
Österreich	■						
Dänemark	■						
Finnland	■	■	■	■	■		
Frankreich					■		
Deutschland	■	■					
Island	■	■	■	■	■	■	■
Italien				■			
Japan	■	■		■	■	■	
Mexiko			■				
Norwegen	■						■
Portugal							
Schottland	■			■			
Slowakische Rep.							
Spanien	■			■			
Schweiz	■	■	■		■	■	
Vereinigte Staaten	■	■	■	■	■	■	■

	Auf Qualifikationen, Ausbildung und Leistung eines Lehrers beruhende Kriterien					Demographische Kriterien		Sonstige
	Über die Mindestanforderung für den Lehrberuf hinausgehende Eingangsqualifikation	Über die Mindestanforderung hinausgehende Qualifikation oder Ausbildung, die während des Berufslebens erworben wurde	Herausragende Unterrichtsleistungen	Erfolgreicher Abschluss der Teilnahme an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung	Gute Noten bei der Qualifikationsprüfung	Lehrqualifikation in mehreren Fächern	Familienstand (verheiratet, Zahl der Kinder)	
OECD-Länder								
Australien	■							■
Österreich								
Dänemark								
Finnland	■							■
Frankreich								
Deutschland								
Island	■	■		■				■
Italien								■
Japan							■	■
Mexiko	■	■		■				■
Norwegen		■	■					
Portugal			■					
Schottland	■							
Slowakische Rep.			■					
Spain				■		■		
Schweiz								■
Vereinigte Staaten	■	■		■				

Hinweis: Länder, in denen die genannte Stelle keine Entscheidungen über die Gewährung von Gehaltszulagen trifft, sind in der Tabelle nicht aufgeführt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle D3.2d

Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen, über die von der nationalen Behörde entschieden wird (2002)

Arten von Kriterien für die Gewährung von Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen, bei denen die nationale Behörde über die Gewährung der Zulage entscheidet

	Auf Unterrichtsbedingungen/-verantwortlichkeiten beruhende Kriterien						
	Übernahme von Managementaufgaben zusätzlich zu Unterrichtsverpflichtungen	Unterrichten von mehr Unterrichtsstunden oder Klassen als im Vollzeitvertrag vorgesehen	Besondere Aufgaben (Betreuung von Lehramtsstudenten, Beratung).	Unterrichten in ‚benachteiligten‘ oder abgelegenen Gebieten oder in Gebieten mit hohen Lebenshaltungskosten (Orstzulage)	Besondere Aktivitäten (Sport- oder Theater-AG, Hausaufgaben-gruppe, Ferienkurse, etc.)	Unterrichten von Schülern mit einem besonderen Bildungsbedarf (in Regelschulen)	Unterrichten eines bestimmten Faches
OECD-Länder							
Australien							
Österreich	■		■		■		
Belgien (fläm.)		■					
Belgien (frz.)							
Tschechische Rep.		■	■			■	
Dänemark	■	■					
England				■			
Finnland	■	■		■			
Frankreich	■		■	■		■	
Deutschland							
Griechenland			■	■			
Ungarn	■	■	■	■		■	
Island	■	■	■		■	■	■
Irland	■						
Italien							
Korea	■	■		■		■	
Mexiko	■	■	■	■			■
Niederlande							
Neuseeland						■	■
Norwegen	■	■	■	■			
Portugal	■	■	■			■	
Schottland							
Slowakische Rep.				■			
Schweiz							
Türkei		■	■		■		

	Auf Qualifikationen, Ausbildung und Leistung eines Lehrers beruhende Kriterien					Demographische Kriterien		Sonstige
	Über die Mindestanforderung für den Lehrberuf hinausgehende Eingangsqualifikation	Über die Mindestanforderung hinausgehende Qualifikation oder Ausbildung, die während des Berufslebens erworben wurde	Herausragende Unterrichtsleistungen	Erfolgreicher Abschluss der Teilnahme an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung	Gute Noten bei der Qualifikationsprüfung	Lehrqualifikation in mehreren Fächern	Familienstand (verheiratet, Zahl der Kinder)	
OECD-Länder								
Australien								
Österreich							■	■
Belgien (fläm.)								■
Belgien (frz.)								■
Tschechische Rep.								
Dänemark								
England	■	■						
Finnland	■							■
Frankreich							■	
Deutschland							■	■
Griechenland	■	■					■	
Ungarn	■	■		■				■
Island	■	■		■		■		■
Irland	■	■			■			
Italien							■	
Korea							■	
Mexiko	■	■	■	■	■			
Niederlande								
Neuseeland		■						■
Norwegen	■	■						
Portugal	■	■		■			■	
Schottland	■							
Slowakische Rep.								■
Schweiz								
Türkei			■	■			■	■

Hinweis: Länder, in denen die genannte Stelle keine Entscheidungen über die Gewährung von Gehaltszulagen trifft, sind in der Tabelle nicht aufgeführt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle D3.3

Veränderungen der Lehrergehälter (1996/2002)

Index der Veränderung der Lehrergehälter zwischen 1996 und 2002 beim Anfangsgehalt, nach 15 Jahren Berufserfahrung und dem Höchstgehalt, nach Bildungsbereichen, unter Verwendung des BIP-Deflators zu Preisen von 2002 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
OECD-Länder									
Australien	128	103	103	127	103	103	127	103	103
Österreich	103	106	101	103	108	102	99	103	95
Belgien (fläm.) ²	104	105	106	102	102	102	102	102	102
Belgien (frz.) ²	99	100	102	98	99	99	98	99	100
Tschechische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	121	112	109	121	112	109	106	106	108
England	114	105	105	114	105	105	114	105	105
Finnland	134	120	124	136	117	117	139	124	124
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	104	106	109	100	103	107	100	103	107
Ungarn	140	142	149	140	142	149	127	141	147
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	98	105	101	97	99	100	97	99	100
Italien	112	112	112	111	111	111	111	111	111
Japan	107	118	105	107	118	105	107	118	105
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	142	142	143	143	147	150	m	m	m
Niederlande	101	105	98	100	106	98	100	101	97
Neuseeland	105	120	120	105	120	120	105	120	120
Norwegen	119	112	118	119	112	118	110	108	108
Portugal	104	114	107	104	114	107	104	114	107
Schottland	121	106	106	121	106	106	121	106	106
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	93	95	92	m	m	m	93	93	92
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	100	100	103	100	100	103	99	97	103
Türkei	m	m	m	a	a	a	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Der Index ist folgendermaßen berechnet: $\text{Lehrergehalt in 2002 in Landeswährung} * 100 / \text{Lehrergehalt in 1996 in Landeswährung} * \text{BIP-Deflator 2002 (1996=100)}$. Hinweise zu den Statistiken über BIP-Deflatoren und Gehälter von 1996 und 2002 in Landeswährung s. Anhang 2. 2. Die Daten für Belgien im Jahr 1996 basieren auf ganz Belgien.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Indikator D4:

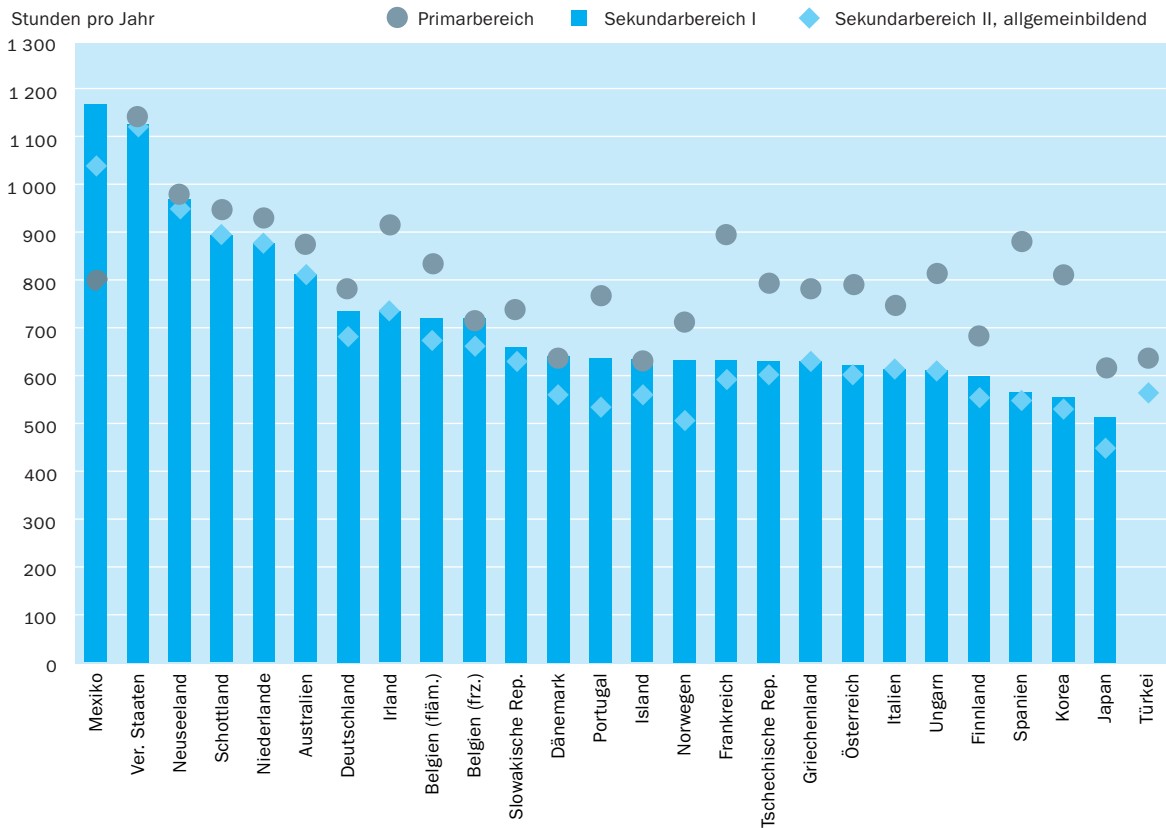
Unterrichtszeit und Arbeitszeit der Lehrer

- Die durchschnittliche jährliche Zahl der Unterrichtsstunden an öffentlichen Schulen des Primarbereichs beträgt 803 Stunden, reicht aber von 617 Stunden in Japan bis zu 1.139 Stunden in den Vereinigten Staaten.
- Im Sekundarbereich I liegt die Zahl der Unterrichtsstunden bei durchschnittlich 717 Stunden im Jahr, die Spannweite reicht jedoch von 513 Stunden in Japan bis zu 1.167 Stunden in Mexiko.
- Im Sekundarbereich II liegt die Zahl der Unterrichtsstunden bei durchschnittlich 674 Stunden im Jahr, sie reicht jedoch von 449 Stunden in Japan bis zu 1.121 Stunden in den Vereinigten Staaten.
- Der prozentuale Anteil der auf das Unterrichten entfallenden Arbeitszeit ist im Primarbereich höher als im Sekundarbereich. In beiden Bereichen ist der Anteil der auf das Unterrichten entfallenden Arbeitszeit nur in wenigen Ländern höher als 50 Prozent.
- Die Vorgaben für die Arbeitszeit der Lehrer differieren in den einzelnen Ländern. In den meisten Ländern müssen die Lehrer gesetzlich oder vertraglich geregelt eine bestimmte Zahl von Stunden arbeiten; einige Länder dagegen legen nur die Zahl der wöchentlich abzuleistenden Unterrichtsstunden fest.

Abbildung D4.1

Zahl der Unterrichtsstunden pro Jahr, nach Bildungsbereich (2002)

Nettokontaktzeit in Zeitstunden pro Jahr an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl an Unterrichtsstunden im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD, Tabelle D4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

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 D3) beeinflusst die Zeit, die ein Lehrer tatsächlich unterrichtet, die von den einzelnen Ländern für Bildung aufzuwendenden Finanzmittel. Die Unterrichtszeit und die nicht unmittelbar unterrichtsbezogenen Aktivitäten sind auch ein entscheidender Bestandteil der Arbeitsbedingungen der Lehrer und beeinflussen so die Attraktivität des Lehrerberufs.

Der prozentuale Anteil der auf das Unterrichten entfallenden Arbeitszeit der Lehrer kann als Maßstab der Arbeitsbelastung der Lehrer interpretiert werden. Dieser Anteil gibt Aufschluss darüber, wie viel Zeit für andere Aktivitäten, wie die Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen, interne Fortbildung und Besprechungen zur Verfügung steht.

Ergebnisse und Erläuterungen

Unterrichtszeit

Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich unterscheidet sich die Anzahl der Unterrichtsstunden, die ein Lehrer an einer öffentlichen Schule durchschnittlich unterrichten muss, von Land zu Land. In der Regel ist die Zahl der Unterrichtsstunden im Primarbereich höher als im Sekundarbereich.

Ein Lehrer im Primarbereich unterrichtet im Durchschnitt 803 Stunden pro Jahr, die Zahl variiert jedoch von 650 Stunden oder weniger in Dänemark, Island, Japan und der Türkei bis zu 900 Stunden oder mehr in Irland, den Niederlanden, Neuseeland, Schottland und den Vereinigten Staaten (Abb. D4.1 und Tab. D4.1).

Ein Lehrer an einer öffentlichen Schule des Primarbereichs unterrichtet im Durchschnitt 803 Stunden pro Jahr.

Im Sekundarbereich I unterrichtet ein Lehrer durchschnittlich 717 Stunden pro Jahr. Die Lehrbelastung der Lehrer variiert hier zwischen 600 Stunden und weniger in Finnland, Japan, Korea und Spanien und mehr als 900 Stunden in Mexiko, Neuseeland und den Vereinigten Staaten (Abb. D4.1 und Tab. D4.1).

Im Sekundarbereich I unterrichtet ein Lehrer durchschnittlich 717 Stunden pro Jahr, im Sekundarbereich II sind es 674 Stunden.

Im Sekundarbereich II ist die Lehrbelastung normalerweise geringer als im Sekundarbereich I. Ein Lehrer allgemeiner Fächer ist im OECD-Durchschnitt gesetzlich bzw. vertraglich verpflichtet, 674 Stunden pro Jahr zu unterrichten. Die Lehrbelastung reicht von weniger als 500 Stunden in Japan bis zu mehr als 900 Stunden in Mexiko, Neuseeland und den Vereinigten Staaten (Abb. D4.1 und Tab. D4.1).

In Frankreich und Spanien muss ein Lehrer im Primarbereich über 300 Stunden mehr unterrichten als ein Lehrer im Sekundarbereich II (allgemeinbildend). Demgegenüber beträgt diese Differenz in Australien, Belgien (frz.), Dänemark, Deutschland, Island, den Niederlanden, Neuseeland, Schottland, der Türkei und den Vereinigten Staaten 100 Stunden oder weniger. In Neuseeland und den Vereinigten Staaten beträgt die Differenz sogar weniger als 50 Stunden. Auf der anderen Seite unterrichtet in Mexiko ein Lehrer im Sekundarbereich II fast 240 Stunden mehr als ein Lehrer im Primarbereich (Abb. D4.1).

In den meisten Ländern unterrichtet ein Lehrer im Primarbereich mehr Stunden als ein Kollege im Sekundarbereich I und II, aber diese Differenz variiert stark zwischen den einzelnen Ländern.

Beim Vergleich der Zahl der abzuleistenden Unterrichtsstunden zwischen den einzelnen Ländern sollte man jedoch berücksichtigen, dass die Nettokontaktzeit, wie in diesem Indikator verwendet, nicht notwendigerweise der Lehrbelastung entspricht. Die Kontaktzeit selbst ist zwar ein bedeutender Bestandteil hiervon, aber die Vorbereitung der Stunden sowie die erforderliche Nachbereitung (einschließlich der Korrektur der Schülerarbeiten) sind in einem Vergleich der Lehrbelastung ebenfalls zu berücksichtigen. 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 durchschnittlichen Lehrbelastung der Lehrer innerhalb eines Landes ebenfalls zu berücksichtigen. Diese Faktoren lassen sich jedoch oft nur auf Schulebene ermitteln und bewerten.

Mit Ausnahme von Belgien (frz.), Österreich, Spanien, der Tschechischen Republik und Ungarn hat sich die Zahl der abzuleistenden Unterrichtsstunden zwischen 1996 und 2002 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, ...

Mit Ausnahme von Belgien (frz.) (Primarbereich), Österreich (Primarbereich), Spanien (Sekundarbereich II), der Tschechischen Republik (Primarbereich) und Ungarn (Sekundarbereich) war in den meisten OECD-Ländern die Zahl der abzuleistenden Unterrichtsstunden 1996 und 2002 in etwa gleich. In Ungarn jedoch mussten die Lehrer im Sekundarbereich im Jahr 2002 29 Prozent mehr Unterrichtsstunden ableisten als 1996, wohingegen in Belgien (frz.) die Nettokontaktzeit im Primarbereich um 16 Prozent zurückging (Tab. D4.2).

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 Arbeitsbelastung 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 Zeit 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 (Primar- und Sekundarbereich I), Neuseeland, Norwegen, Portugal, Schweden, Spanien, 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.

Arbeitszeit in Österreich

Auf Bundesebene ist die abzuleistende Unterrichtszeit durch das Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz festgelegt. Auf Länderebene erfolgt die Festlegung durch das Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz, das ein Jahresarbeitszeitmodell verwendet.

Für Bundeslehrer werden die Unterrichtsstunden in den einzelnen Fächern mit unterschiedlichen Werteinheiten auf die Lehrverpflichtung von 20 Wochenstunden angerechnet.

Für Landeslehrer im Sekundarbereich I der Schulpflicht wird eine Jahresunterrichtszeit (Jahresnorm) festgelegt, die der Dienstzeit eines vergleichbaren öffentlich Bediensteten entspricht. Diese Jahresnorm deckt drei unterschiedliche Tätigkeitsfelder ab: Unterrichtsverpflichtungen einschließlich

Aufsichtspflichten, Vor-, Nachbereitung und Korrektur sowie Stunden für sonstige Tätigkeiten .

In Dänemark, Deutschland, Japan, Korea, Mexiko (Sekundarbereich II), den Niederlanden, Österreich (Primar- und Sekundarbereich I), Schottland, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn ist die Jahresarbeitszeit der Lehrer festgelegt. Zusätzlich dazu wird in einigen Ländern auch (teilweise) die Anzahl der Stunden festgelegt, die für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts aufzuwenden ist. 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.

...während in anderen Ländern lediglich die gesetzliche bzw. vertraglich festgelegte Gesamtarbeitszeit in Stunden pro Jahr festgelegt ist.

Abb. D4.2 zeigt die Unterrichtszeit (netto) als Prozentsatz der vertraglich festgelegten Gesamtarbeitszeit. Der Prozentsatz der auf das Unterrichten entfallenden Arbeitszeit ist in allen Ländern im Primarbereich höher als im Sekundarbereich. Im Primarbereich liegt der prozentuale Anteil der Unterrichtszeit in 11 der 16 Länder, für die Daten vorliegen, unter 50 Prozent und im Sekundarbereich liegt der Anteil der Unterrichtszeit nur in den Niederlanden und in Schottland bei über 50 Prozent.

BAPO in den Niederlanden – Maßnahmen zur Steigerung der Lehrtätigkeit älterer Beschäftigter

Als Anreiz für ältere Menschen, den Lehrberuf zu ergreifen oder weiter auszuüben, wurde 1994 das sogenannte BAPO-Modell eingeführt. Das BAPO-Modell ermöglicht es Lehrkräften ab dem 52. Lebensjahr, ihre Gesamtarbeitszeit, verbunden mit einer relativ geringen Gehaltskürzung, zu verringern. Im Alter zwischen 52 und 55 Jahren kann die Arbeitszeit bei einer Gehaltskürzung von 2,5 Prozent um 10 Prozent verringert werden. Ab dem Alter von 56 Jahren ist eine Verringerung der Arbeitszeit um 20 Prozent, verbunden mit einer Gehaltskürzung von 5 Prozent möglich. Da die Möglichkeit besteht, diese Arbeitszeitverkürzung auf später zu verschieben, kann der tatsächliche Prozentsatz höher sein. Diese Verschiebung könnte später auch zu (finanziellen) Problemen für die Schulen führen, wenn eine große Zahl älterer Lehrkräfte ihre ‚angesparte‘ Arbeitszeitverkürzung in Form eines vorgezogenen Ruhestands auf einmal in Anspruch nimmt.

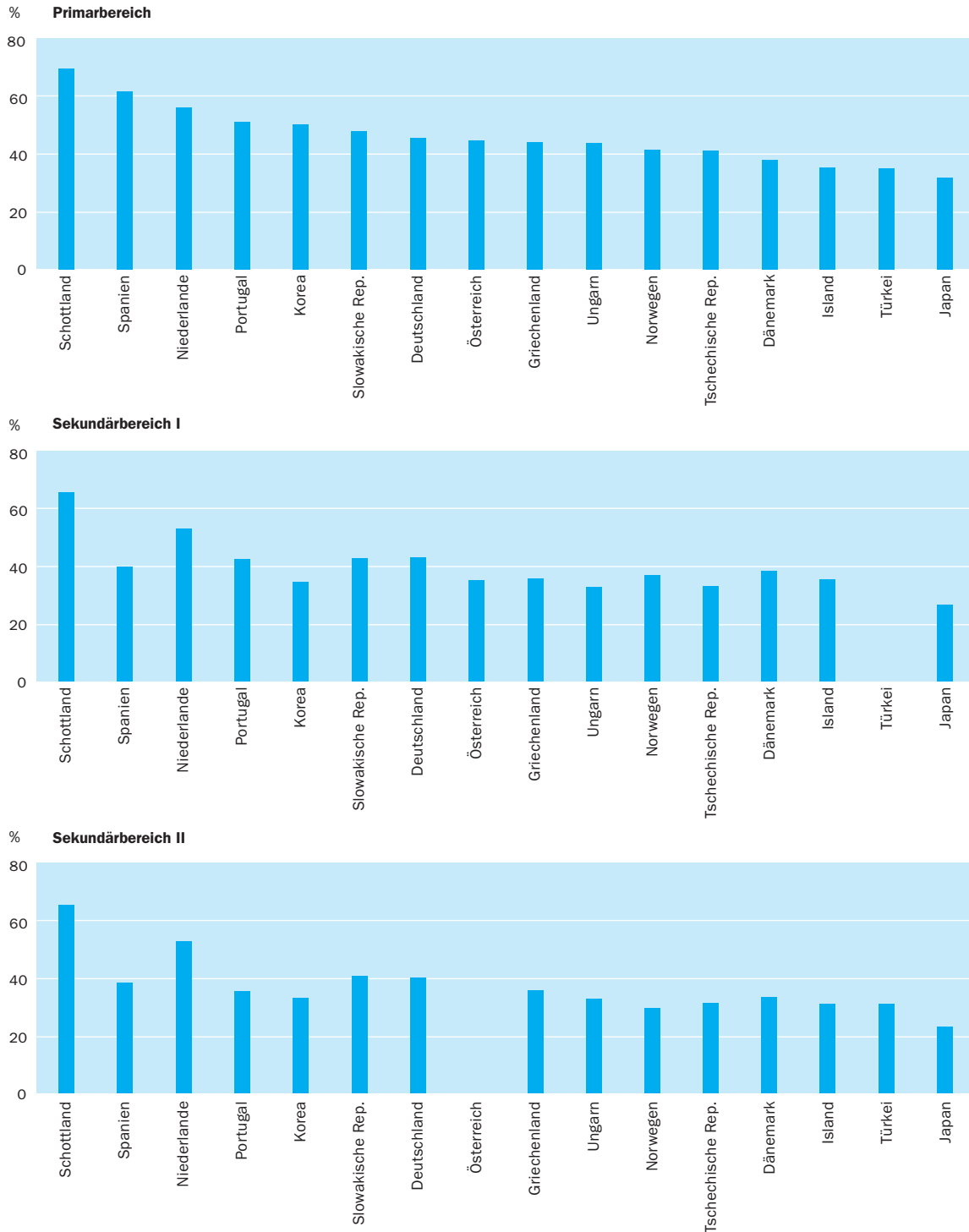
In Australien, Belgien (fläm.), England, Frankreich, Irland, Italien, Mexiko (mit Ausnahme des Sekundarbereich II), Neuseeland und den Vereinigten Staaten ist nicht formell festgelegt, wie viel Zeit für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts aufgewendet werden sollte. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Lehrer in der Gestaltung anderer 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

In 9 von 27 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten gibt es keine formellen Bestimmungen für Zeiten außerhalb des Unterrichts.

Abbildung D4.2

Prozentualer Anteil der auf das Unterrichten entfallenden Arbeitszeit der Lehrer, nach Bildungsbereich (2002)

Netto-Unterrichtszeit als Prozentsatz der insgesamt gesetzlich bzw. vertraglich vorgesehenen Arbeitszeit



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des prozentualen Anteils der auf das Unterrichten entfallenden Arbeitszeit der Lehrer im Primarbereich.

Quelle: OECD, Tabelle D4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

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 Japan, Korea und der Tschechischen Republik haben Lehrer die gleiche Arbeitszeit wie Beamte. 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, zusätzlich während der Schulferien nach ihrem eigenen Plan an ihrer beruflichen Weiterbildung zu arbeiten (Tab. D4.1).

In Japan, Korea und der Tschechischen Republik ist die Arbeitszeit der Lehrer nur in den allgemeinen Vorschriften über die Arbeitszeit von Beamten geregelt.

Die Arbeitsbelastung der Lehrer in der Slowakischen Republik.

Die Lehr- und Unterrichtsverpflichtungen der slowakischen Lehrkräfte sind im Regierungsgesetz Nr. 162 vom 1. April 2002 festgelegt. Die wöchentliche Arbeitszeit der Lehrkräfte besteht aus der eigentlichen Unterrichtszeit und der Zeit, die für andere Aktivitäten im Zusammenhang mit dem Unterricht verbracht wird, je nach den Arbeitsvorschriften der Schule bzw. schulischen Einrichtung. Die wöchentliche Arbeitsbelastung eines regulären Lehrers hängt vom Schultyp ab und reicht von 15 bis zu 35 Stunden. Eine Unterrichtsstunde in theoretischen Fächern, Übungen und praktischen Anwendungen dauert 45 Minuten. Eine Unterrichtsstunde in praktischen Fächern dauert an verschiedenen Schuleinrichtungen oder an berufsbildenden Schulen 60 Minuten. Jede Unterrichts- und Lehraktivität, die über diese grundlegende Unterrichtszeit hinausgeht, gilt als Überstunde.

Die STRB (School Teachers' Review Body) in England und Wales

Die Regierung hat mit den STRB in England und Wales vereinbart, dass sowohl der lange Arbeitstag der Lehrer als auch die jetzige durchschnittliche Wochenarbeitszeit von 52 Stunden während des Schuljahres reduziert werden müssen.

Alle stimmen darin überein, dass eine derartige Obergrenze nicht im Arbeitsvertrag eines Lehrer enthalten sein sollte, denn solch eine vertraglich festgelegte Obergrenze wäre aus praktischen Gründen nicht nachvollziehbar und für Akademiker ungewöhnlich.

Dennoch möchte die Regierung, dass innerhalb der nächsten vier Jahre die Gesamtarbeitszeit der Lehrer schrittweise reduziert wird. Die Regierung wird dies in den Schulen unterstützen und mit Hilfe der STRB die Fortschritte durch formale Erhebungen überwachen.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2003 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2001/2002.

Unterrichtszeit

Die Zahl der Unterrichtsstunden wird definiert als die Zahl an Stunden pro Jahr, die ein Vollzeitlehrer gemäß den offiziellen Vorschriften des Landes mit dem Unterricht einer Gruppe oder Klasse verbringt. Sie wird berechnet aus der Zahl der Unterrichtstage pro Jahr multipliziert mit der Anzahl Stunden, die ein Lehrer pro Tag unterrichtet (ohne Zeiten, die offiziell als Pausen zwischen einzelnen Stunden oder Stundenblöcken vorgesehen sind). Im Elementar- und Primarbereich sind jedoch kurze Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden, während derer der Lehrer für die Klasse verantwortlich ist, eingeschlossen.

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. Die Anzahl der Unterrichtstage wird berechnet als Anzahl der Unterrichtswochen multipliziert mit der Anzahl Tage, die ein Lehrer pro Woche unterrichtet, abzüglich der Tage, an denen die Schule wegen Feierlichkeiten geschlossen ist.

Tabelle D4.1

Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrern (2002)

Anzahl der Unterrichtswochen, Unterrichtstage, Netto-Unterrichtszeit in Stunden, und Arbeitszeit von Lehrern pro Schuljahr

	Anzahl der Unterrichtswochen			Anzahl der Unterrichtstage			Netto-Unterrichtszeit in Stunden			In der Schule abzuleistende Arbeitszeit in Stunden			Gesetzlich, bzw. vertraglich festgelegte Gesamtarbeitszeit in Stunden		
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II, allgemeinbildend	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II, allgemeinbildend	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II, allgemeinbildend	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II, allgemeinbildend	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II, allgemeinbildend
OECD-Länder															
Australien	40	40	40	197	197	197	875	811	811	1240	1261	1261	a	a	a
Österreich	38	38	38	184	184	184	792	621	602	a	a	a	1776	1776	a
Belgien (fläm.)	37	37	37	179	180	180	836	720	675	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	37	37	37	162	180	180	717	720	661	962	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	39	39	39	191	191	191	793	630	602	a	a	a	1920	1920	1920
Dänemark	42	42	42	200	200	200	640	640	560	m	m	m	1680	1680	1680
England	38	38	38	190	190	190	m	m	m	1265	1265	1265	m	m	m
Finnland	38	38	38	190	190	190	684	599	556	a	a	a	m	m	m
Frankreich	35	35	35	m	m	m	897	631	593	a	a	a	a	a	a
Deutschland	40	40	40	189	189	189	782	735	684	a	a	a	1708	1708	1708
Griechenland	40	38	38	195	185	185	780	629	629	1500	1425	1425	1762	1762	1762
Ungarn	37	37	37	185	185	185	814	611	611	a	a	a	1864	1864	1864
Island	35	35	36	170	170	175	634	634	560	1650	1650	1720	1800	1800	1800
Irland	37	33	33	183	167	167	915	735	735	915	735	735	a	a	a
Italien	34	34	34	m	m	m	748	612	612	a	a	a	a	a	a
Japan	35	35	35	193	193	193	617	513	449	a	a	a	1940	1940	1940
Korea	37	37	37	220	220	220	811	554	531	a	a	a	1613	1613	1613
Mexiko	42	42	36	200	200	174	800	1167	1037	800	1167	a	a	a	971
Niederlande	40	40	40	195	195	195	930	876	876	a	a	a	1659	1659	1659
Neuseeland	39	39	38	197	194	190	985	968	950	985	968	950	a	a	a
Norwegen	38	38	38	190	190	190	713	633	505	903	823	695	1718	1718	1718
Portugal	36	36	33	174	174	160	767	637	533	870	766	640	1505	1505	1505
Schottland	38	38	38	190	190	190	950	893	893	a	a	a	1365	1365	1365
Slowakische Rep.	39	39	39	191	191	191	739	659	630	a	a	a	1544	1544	1544
Spanien	37	36	35	176	171	166	880	564	548	1140	1140	1140	1425	1425	1425
Schweden	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1360	1360	1360	1767	1767	1767
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	38	a	38	180	a	180	639	a	567	870	a	756	1824	a	1824
Vereinigte Staaten	36	36	36	180	180	180	1139	1127	1121	1353	1371	1371	a	a	a
OECD-Partnerländer															
Argentinien ¹	38	38	38	180	180	180	810	900	900	m	m	m	m	m	m
Brasilien ¹	40	40	40	200	200	200	800	800	800	m	m	m	m	m	m
Chile	40	40	40	192	192	192	864	864	864	m	m	m	m	m	m
Ägypten	36	36	36	187	187	187	748	748	748	m	m	m	m	m	m
Indien	52	52	52	225	225	225	1013	1125	1125	m	m	m	m	m	m
Indonesien	44	44	44	252	252	252	1260	738	738	m	m	m	m	m	m
Jordanien	36	36	36	162	162	162	810	810	810	m	m	m	m	m	m
Malaysia ¹	41	41	41	193	193	193	762	778	778	m	m	m	m	m	m
Paraguay ¹	38	38	38	183	183	183	732	814	915	m	m	m	m	m	m
Peru ¹	36	36	36	172	172	172	774	619	619	m	m	m	m	m	m
Philippinen	40	40	40	196	196	196	1176	1176	980	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	45	45	45	215	215	215	860	774	774	m	m	m	m	m	m
Sri Lanka	40	40	40	200	200	200	960	1200	1200	m	m	m	m	m	m
Thailand	40	40	40	181	181	181	760	652	652	m	m	m	m	m	m
Tunesien	32	30	30	147	137	137	735	548	548	m	m	m	m	m	m
Uruguay ¹	37	36	36	165	160	160	720	480	480	m	m	m	m	m	m
Simbabwe	37	37	37	180	180	180	954	954	954	m	m	m	m	m	m

1. Referenzjahr 2001.

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle D4.2

Zahl der Unterrichtsstunden pro Jahr (1996, 2002)

Nettokontaktzeit in Stunden pro Jahr an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich, und Index der Veränderung zwischen 1996 und 2002

	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II, allgemeinbildend		
	2002	1996	Index der Veränderung 1996–2002 (1996=100)	2002	1996	Index der Veränderung 1996–2002 (1996=100)	2002	1996	Index der Veränderung 1996–2002 (1996=100)
OECD-Länder									
Australien	875	m	m	811	m	m	811	m	m
Österreich	792	684	116	621	658	94	602	623	97
Belgien (fläm.)	836	841	99	720	724	99	675	679	99
Belgien (frz.)	717	858	84	720	734	98	661	677	98
Tschechische Rep.	793	635	125	630	607	104	602	580	104
Dänemark	640	640	100	640	640	100	560	560	100
England	m	780	m	m	720	m	m	m	m
Finnland	684	m	m	599	m	m	556	m	m
Frankreich	897	900	100	631	647	98	593	m	m
Deutschland	782	772	101	735	715	103	684	671	102
Griechenland	780	780	100	629	629	100	629	629	100
Ungarn	814	m	m	611	473	129	611	473	129
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	617	m	m	513	m	m	449	m	m
Korea	811	m	m	554	m	m	531	m	m
Mexiko	800	800	100	1167	1182	99	1037	m	m
Niederlande	930	930	100	876	867	101	876	867	101
Neuseeland	985	985	100	968	968	100	950	950	100
Norwegen	713	713	100	633	633	100	505	505	100
Portugal	767	783	98	637	644	99	533	574	93
Schottland	950	975	97	893	m	m	893	917	97
Slowakische Rep.	739	m	m	659	m	m	630	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
Ländermittel	803	807		717	716		674	660	

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Indikator D5:

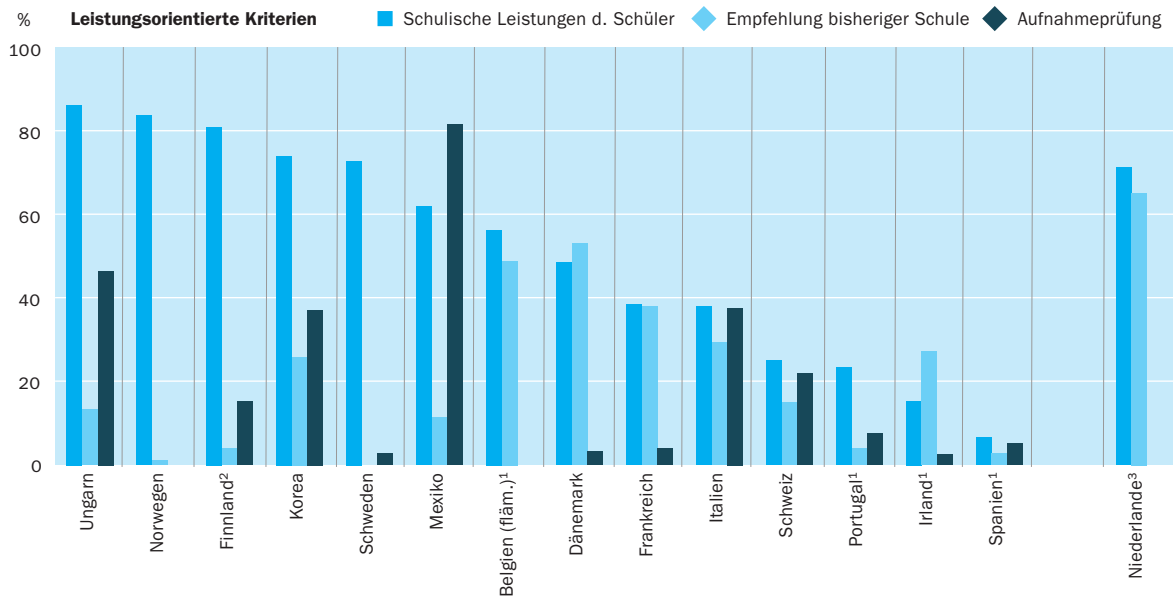
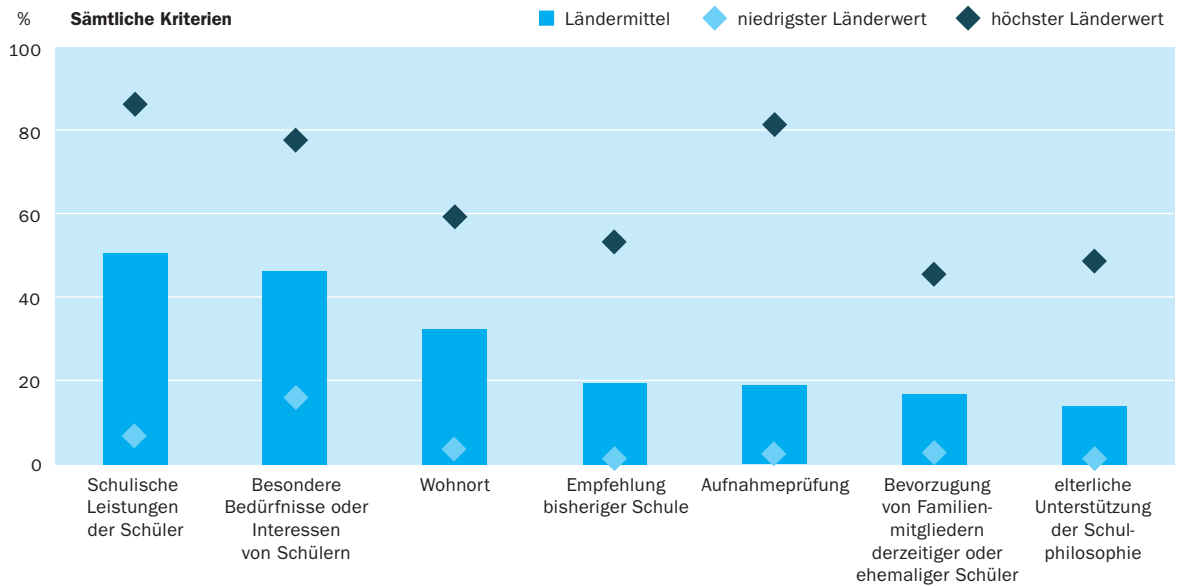
Kriterien zur Aufnahme, Klassenzuweisung und -zusammensetzung in Schulen des Sekundarbereich II

- Die schulischen Leistungen sind das am häufigsten genutzte Kriterium zur Aufnahme von Schülern an Schulen des Sekundarbereich II, obwohl es zwischen den Ländern große Unterschiede gibt. In Finnland, Norwegen und Ungarn besuchen mehr als 80 Prozent der Schüler eine Schule, in der die schulischen Leistungen der Schüler immer als Aufnahmekriterium dienen, dagegen sind es in Spanien weniger als 10 Prozent.
- Die anderen häufig verwendeten Aufnahmekriterien sind die Bedürfnisse der Schüler und ihr Interesse an einem Bildungsgang sowie ihr Wohnort.
- Die Klassenzusammensetzung wird am häufigsten durch die Auswahl eines bestimmten Faches oder Bildungsganges durch die Schüler bestimmt; im Durchschnitt besuchen 73 Prozent der Schüler eine Schule, die dieses Kriterium immer verwendet. Dagegen besucht in Mexiko fast die Hälfte der Schüler eine Schule, an der dies nie so gehandhabt wird. Die nächst häufige Vorgehensweise besteht darin, Klassen so zusammenzusetzen, dass sie eine Mischung von Fähigkeiten enthalten, danach folgt die Zusammenstellung nach dem Alter der Schüler.
- Die Schulen in Belgien (fläm.), Irland, Italien und Ungarn sind im Durchschnitt sowohl bei der Aufnahme der Schüler als auch bei der Klassenzusammensetzung selektiver als der internationale Durchschnitt. Im Gegensatz dazu scheinen Schulen in Schweden und Spanien bei ihrer Aufnahmepolitik weniger selektiv vorzugehen als der internationale Durchschnitt und auch die Klassenzusammensetzung folgt tendenziell seltener selektiven Regeln.

Abbildung D5.1

Kriterien zur Aufnahme und Klassenzuweisung in Schulen des Sekundarbereich II (2001)

Prozentsatz Schüler des Sekundarbereich II, die eine Schule besuchen, deren Schulleiter angab, bestimmte Faktoren bei der Aufnahme und Klassenzuweisung immer zu berücksichtigen



1. Die Frage der Aufnahmepolitik bezieht sich eher auf den Sekundarbereich I als II. In den meisten Fällen werden die Schüler zu Beginn des Sekundarbereich I an der Schule aufgenommen. 2. In Finnland haben einige Schulen des Sekundarbereich II einen Intensivzug in Naturwissenschaften, Musik, Fremdsprachen, Kultur, Kunst oder Sport. Einige berufsbildenden Schulen des Sekundarbereich II bieten zusätzliche Fächer z. B. natürliche Ressourcen und Umweltfragen. In der Regel bewerben sich Schüler an diesen Schulen, weil die Eltern das Angebot der Schule unterstützen. 3. Land erfüllte nicht internationale Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind nicht gewichtet.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes Schüler des Sekundarbereich II, die eine Schule besuchen, deren Schulleiter angab, die schulischen Leistungen der Schüler immer als Aufnahmekriterium zu berücksichtigen.

Quelle: OECD, Tabelle D5.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Politischer Hintergrund

Kriterien zur Aufnahme und Klassenzuweisung von Schülern sind der Rahmen für die Auswahl von Schülern für schulische Bildungsgänge und die Einteilung der Schüler nach ihren angestrebten Schullaufbahnen und ihren Bildungsbedürfnissen. In Ländern, in denen traditionell eine sozioökonomische Trennung durch Wohngebiete besteht oder in denen signifikante Unterschiede zwischen Bildungsgängen und Schulen des Sekundarbereich II existieren, sind Regeln und Kriterien zur Aufnahme und Klassenzusammensetzung von großer Bedeutung für Eltern und Schüler. Gute Schulen sind erfolgreicher darin, motivierte Schüler anzuziehen und gute Lehrer zu halten; im Gegensatz dazu könnten andere Schulen durch einen ‚Braindrain‘ von Schülern und Lehrkräften schlechter werden, es sei denn eine Politik der Chancengleichheit begrenzt die Selektivität der Schulen, oder es werden Vorkehrungen getroffen, um allen eine gleichwertige Bildung zu ermöglichen.

In der Untersuchung International Survey of Upper Secondary Schools (ISUSS – Internationale Studie der Schulen des Sekundarbereich II) der OECD wurden Schulleiter nach den Vorgaben zur Aufnahme und Klassenzuweisung von Schülern an ihrer Schule befragt.

Nach der Aufnahme in eine Schule werden Schüler Mitglieder einer Gemeinschaft von Gleichaltrigen und Erwachsenen. Die Zusammensetzung der Klassen innerhalb dieser Gemeinschaft beeinflusst das Lernumfeld der Schüler. Es gibt zwischen den Ländern große Unterschiede darin, wie die Klassen zusammengesetzt werden und länderübergreifende Vergleiche vernachlässigen diese Unterschiede oft als unbekanntes Kontextfaktor.

2001 wurden im Rahmen der Untersuchung International Survey of Upper Secondary Schools (ISUSS – Internationale Studie der Schulen des Sekundarbereich II) Schulleiter zu den Vorgaben zur Aufnahme und Klassenzuweisung der Schüler an ihrer Schule befragt. Zur Beschreibung der Studie siehe Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.)

In allen Ländern, die an der Studie teilnahmen, werden Schüler auf unterschiedliche Bildungsgänge ‚verteilt‘. Einzelne Schulen können sich auf einen Bildungsgang spezialisieren oder zahlreiche unterschiedliche Bildungsgänge anbieten. Sie bereiten die Schüler vor und qualifizieren sie für den Eintritt in den Hochschulbereich oder den Arbeitsmarkt und manchmal für beides.

Angesichts unterschiedlicher Bildungsangebote haben Schulen des Sekundarbereich II mehr Autonomie bei der Auswahl der Schüler und der Zusammensetzung der Klassen als Schulen des Primarbereichs und des Sekundarbereich I. Der Grad der Autonomie unterscheidet sich von Land zu Land; die Studie untersuchte das Ausmaß, in dem die Schüler in den einzelnen Ländern ‚verteilt‘ werden.

Ergebnisse und Erläuterungen

Aufnahmepolitik für Schüler im Sekundarbereich II

Die Strukturen der Schulen und Bildungsgänge eines Landes bestimmen, wann Schüler zum ersten Mal zwischen unterschiedlichen Bildungsgängen mit unterschiedlichen Zielen wählen müssen, oder wann sie zum ersten Mal die Gelegenheit haben, eine Schule auszuwählen, deren Bildungsangebot

ihren Bildungszielen entspricht. In den Ländern, in denen der Sekundarbereich I typischerweise in Form von einheitlichen Schulen und damit vom aufgegliederten Sekundarbereich II getrennt organisiert ist, erfolgt die erste wichtige Auswahl zwischen den Schulen zu Beginn des Sekundarbereich II. Das gilt für Dänemark, Frankreich, Finnland, Korea, Norwegen, Schweden und die Schweiz. In den Ländern, die den Sekundarbereich I und II jedoch typischerweise an einer Schule abdecken, wählen Schüler eine Schule manchmal schon früher, bzw. erhalten die Berechtigung für bestimmte Schulen schon früher, und zwar nach Beendigung des Primarbereichs. Das gilt für Belgien (fläm.), Irland, Portugal und Spanien. In Ungarn wechseln Schüler typischerweise die Schule nach Ende des Sekundarbereich I, aber es besteht auch die Möglichkeit, sich für lange Bildungsgänge im Sekundarbereich zu bewerben, die den Sekundarbereich I ganz oder teilweise gemeinsam mit dem Sekundarbereich II kombinieren. Ähnliche Schulen – überwiegend private Bildungseinrichtungen – gibt es in Finnland, Frankreich, Mexiko und der Schweiz.

Im Sekundarbereich II haben Schulen in den meisten Ländern ein relativ hohes Maß an Autonomie bei der Auswahl von Schülern und bei der Entscheidung darüber, wie die Bedürfnisse und Qualifizierungsanforderungen der Schüler durch Bildungsgänge und Kursangebote erfüllt werden können. Aber auch hier gibt es Einschränkungen. Die Aufnahmepolitik kann von der Finanzierungsform der Schulen abhängen und davon, ob die Anzahl der Bewerber der Kapazität der Schule entspricht oder diese übersteigt. Staatliche Gesetze zur schulischen Wahlfreiheit und uneingeschränkten Aufnahme an den Schulen beeinflussen die Aufnahmepolitik von Schulen ebenfalls.

Bisherige schulische Leistungen und Interesse an einem Bildungsgang sind die wichtigsten Kriterien zur Klassenzuweisung ...

Abbildung D5.1 zeigt den prozentualen Anteil der Schüler, deren Schulleiter angeben, dass jedes der sieben genannten Kriterien immer berücksichtigt werde. Die Ergebnisse unterscheiden sich stark von Land zu Land. In Finnland, Korea, Norwegen, Schweden und Ungarn besuchen mindestens 70 Prozent der Schüler eine Schule, die die schulischen Leistungen immer als Aufnahmekriterium verwendet. Dagegen ist dies in Irland, Portugal, der Schweiz und Spanien normalerweise kein Aufnahmekriterium. In Irland, Portugal und Spanien wechseln die Schüler vom Sekundarbereich I zum Sekundarbereich II an derselben Schule, die Aufnahme erfolgt daher schon zu einem früheren Zeitpunkt, wenn die Leistung im Vergleich zu anderen Kriterien weniger wichtig ist.

Obwohl die schulischen Leistungen das wichtigste Aufnahmekriterium sind, werden diese normalerweise nicht durch eine Aufnahmeprüfung bewertet. In Mexiko besuchen 81 Prozent der Schüler eine Schule, die ihre Schüler immer anhand einer Aufnahmeprüfung auswählt. In Dänemark, Italien, Korea, der Schweiz und Ungarn besucht etwa die Hälfte der Schüler eine Schule, die wenigstens gelegentlich so vorgeht. Dagegen werden in Belgien (fläm.), Frankreich, Irland, Norwegen, Portugal und Spanien kaum jemals Aufnahmeprüfungen durchgeführt. In einigen Fällen liegt dies jedoch daran, dass die Schüler die entsprechende Schule bereits besuchen, wenn sie den Sekundarbereich II erreichen (Abb. D5.1 und Tab. D5.1).

Das Interesse der Schüler an einem bestimmten Bildungsgang wird dann berücksichtigt, wenn die Wahl zwischen verschiedenen Bildungsgängen oder

Zügen an einer Schule besteht. In Belgien (fläm.), Dänemark, Frankreich, Italien und Ungarn besuchen mindestens zwei Drittel der Schüler eine Schule, die ihren Aufnahmewunsch aufgrund des Interesses an einem bestimmten Bildungsgang immer in Betracht zieht. In Finnland und Korea gilt dies jedoch für weniger als jeden fünften Schüler (Tab. D5.1).

Wenn lokale Bildungsbehörden dafür verantwortlich sind, allen Bewerbern innerhalb eines festgelegten Wohngebietes einen Schulplatz zu bieten, müssen Schulen alle Schüler eines bestimmten Gebietes aufnehmen und können nur dann andere Schüler aufnehmen, wenn sie noch zusätzliche Plätze frei haben. Dies gilt vor allem für kleine Städte, in denen die Schulen vor allem für Schüler vor Ort da sind, aber in einigen Ländern gelten auch für große städtische Schulsysteme Kriterien zur Aufnahmepolitik, wozu unter anderem auch die Einteilung in Schulbezirke gehören kann. Dieses System kann die Integration der Schüler in sozial heterogenen Gebieten fördern. Es kann aber auch zu einer Verfestigung der Ungleichheit bei den Bildungschancen führen, wenn Wohngebiete nach sozialer Schicht getrennt sind oder das Bildungssystem auf andere Weise selektiv ist.

Die Bedeutung dieses Faktors variiert sehr stark – zwar besuchen im Durchschnitt ein Drittel der Schüler eine Schule, an der dieses Kriterium immer benutzt wird, aber die Hälfte der Schüler besucht auch eine Schule, an der dies nie relevant ist. In Frankreich, Portugal und Spanien ist der Wohnsitz ein wichtiger Aufnahmefaktor, in diesen Ländern besuchen mehr als 50 Prozent der Schüler eine Schule, an der dieses Kriterium immer berücksichtigt wird, während nur eine Minderheit eine Schule besucht, an der die schulischen Leistungen immer berücksichtigt werden. In Frankreich wird jedoch das Interesse der Schüler an einem bestimmten Bildungsgang häufiger berücksichtigt als ihr Wohnsitz. Dagegen ist in Belgien (fläm.) und Finnland der Wohnsitz bei der Aufnahme von Schülern in den Sekundarbereich II nahezu irrelevant (Tab. D5.1).

Der Wohnsitz, die Leistungen und die Wünsche der Schüler sind zwar die vorherrschenden Aufnahmekriterien, einige Schulen berücksichtigen jedoch auch andere Faktoren. Empfehlungen der bisherigen Schulen werden im Durchschnitt der Ländern nicht häufig berücksichtigt, dennoch besuchen 50 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II in Belgien (fläm.) und Dänemark eine Schule, deren Schulleiter angibt, dieses Kriterium immer bei der Aufnahme von Schülern anzulegen. In Finnland, Norwegen, Portugal und Spanien liegt der Anteil bei unter 5 Prozent. In Schweden gibt es überhaupt keine Empfehlungen seitens der bisherigen Schule. Andererseits besuchen zwei Drittel der Schüler in Belgien (fläm.) und fast die Hälfte der Schüler in Irland und Ungarn eine Schule, deren Schulleiter angab, bei der Aufnahme von Schülern wenigstens gelegentlich zu berücksichtigen, ob die Eltern die spezielle Philosophie der Schule unterstützen. In anderen Ländern ist diese Praxis weit seltener und in einigen Ländern nicht einmal geduldet. In Schweden verbietet beispielsweise das Gesetz den Schulen, Schüler aus diesen Gründen zu bevorzugen (Abb. D5.1 und Tab. D5.1).

... aber auch der Wohnsitz kann gelegentlich das wichtigste Kriterium sein ...

... und andere Faktoren, wie Empfehlungen der vorherigen Schule oder die elterliche Unterstützung der religiösen oder pädagogischen Ausrichtung einer Schule, spielen in einigen Ländern ebenfalls eine wichtige Rolle.

Die Auswahl anhand der Leistungen der Schüler lässt sich in einem internationalen Index zusammenfassen.

Jedes Land hat seine eigene spezielle Mischung von Klassenzuweisungs- und Aufnahmekriterien. Ein Schlüsselaspekt der Aufnahme – die Auswahl der Schüler anhand ihrer Leistungen – lässt sich in einem internationalen Index zusammenfassen. Die Angaben der Schulleiter zur Aufnahme gemäß schulischen Leistungen, Aufnahmeprüfungen und Empfehlungen bisheriger Schulen werden kombiniert und ergeben einen ‚Index der leistungsorientierten Aufnahmepolitik‘. Ein positiver Indexwert eines Landes zeigt, dass die Aufnahmepolitik im Durchschnitt selektiver ist als im Mittel aller untersuchten Länder, dagegen zeigt ein negativer Indexwert, dass die Aufnahmepolitik des Landes weniger selektiv als der Durchschnitt ist. Tabelle D5.2 zeigt die Verteilung der Schulen innerhalb der Länder auf diesem Index (Tab. D5.2).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Länder die Leistungen der Schüler in sehr unterschiedlichem Maße als Kriterium für die Aufnahme zum Sekundarbereich II verwenden. In Dänemark, Mexiko und Ungarn scheinen die Schulleiter der überwiegenden Mehrheit der Schüler die Eingangsleistungen der Schüler weit stärker zu berücksichtigen als der auf diesem Index basierende internationale Durchschnitt. Dagegen besuchen in Irland, Portugal, Schweden und Spanien weniger als 25 Prozent der Schüler eine Schule, an der dies der Fall ist, allerdings könnte dies in einigen Fällen dadurch erklärt werden, dass die Sekundarbereiche I und II an derselben Schule angeboten werden. Italien weist den größten Unterschied bei den Anforderungen an die Eingangsleistungen auf: während die Hälfte der Schüler eine Schule besuchen, die im Hinblick auf die schulischen Leistungen weniger selektiv ist als der internationale Durchschnitt, besucht wenigstens ein Viertel aller Schüler im Sekundarbereich II eine sehr selektive Schule.

Klassenzusammensetzung im Sekundarbereich II

In einigen Ländern gibt es im Sekundarbereich II keine feststehenden Schulklassen mehr, d. h. die Schüler besuchen Kurse in verschiedenen Fächern in jeweils unterschiedlichen Gruppen. In anderen Schulsystemen werden die Schüler eher nach dem Niveau der Kurse, die sie besuchen, zusammengruppiert, und weniger nach Alter oder Jahrgang (Klasse), und ihre Mitschüler können einem großen Altersspektrum angehören. Andere Bildungssysteme haben „administrative Klassen“, d. h. feste Schülergruppen, die in allen oder fast allen Fächern gemeinsam unterrichtet werden und den gesamten Bildungsgang gemeinsam absolvieren (z. B. in Belgien (fläm.) und Ungarn). Abgesehen von systemischen Unterschieden gibt es auch auf Schulebene zahlreiche Variationen. Im Sekundarbereich II haben die Schüler auch Wahlfächer, für die sie aus unterschiedlichen ‚administrativen Klassen‘ innerhalb ihrer Jahrgangsstufe zusammengezogen werden können. Andererseits können aber die gleichen Fächer auf unterschiedlichen Leistungsstufen angeboten werden, was die Schulen dazu veranlassen kann, die Jahrgangsstufen bei der Gruppierung zu ignorieren.

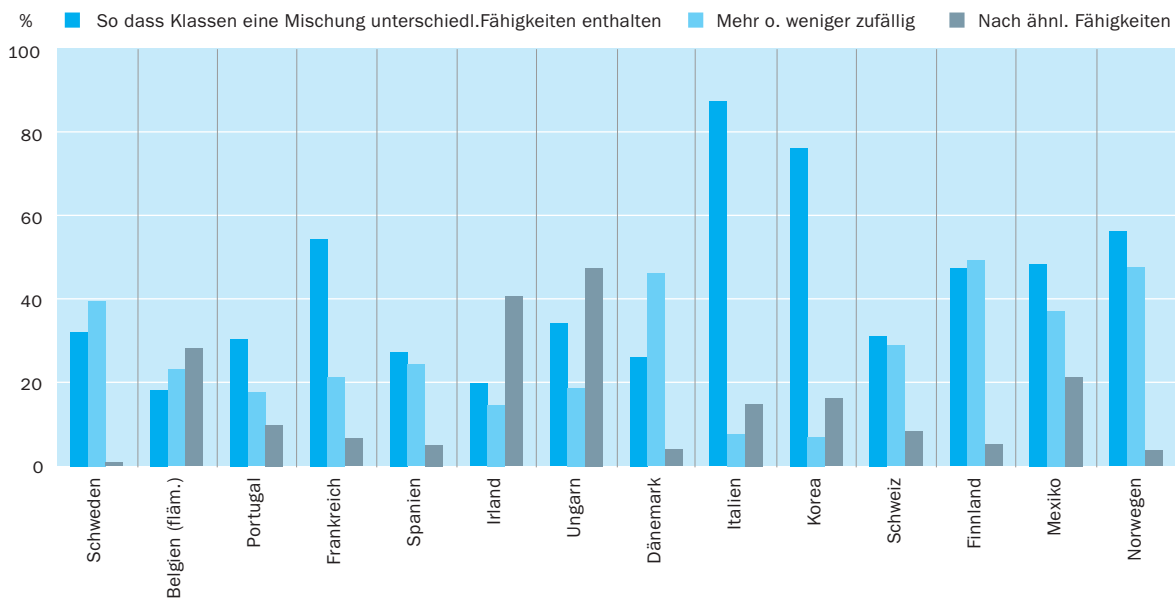
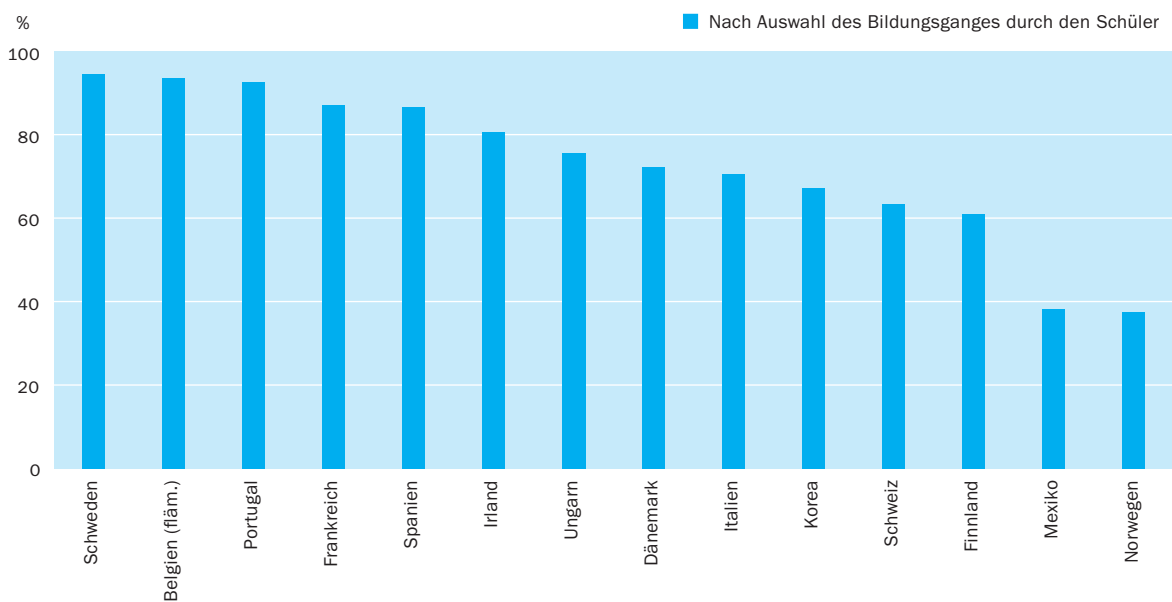
In der Untersuchung International Survey of Upper Secondary Schools (ISUSS – Internationale Studie der Schulen des Sekundarbereich II) wurden Schulleiter gefragt, wie sie die Klassen zusammensetzen.

Die Antworten auf die Frage, welche Kriterien für die Zusammensetzung der Klassen genutzt werden, sind in Tabelle D5.3 zusammengefasst. Das am häufigsten genannte Kriterium für die Klassenzusammensetzung war die Auswahl eines Bildungsganges oder eines Faches durch die Schüler: 73 Prozent der Schüler besuchen eine Schule, die ihre Wahl ‚immer‘ für die Klassenzusammensetzung heranzieht. Der prozentuale Anteil in den einzelnen Ländern ist in Abb. D5.2 dargestellt.

Abbildung D5.2

Kriterien für die Klassenzusammensetzung im Sekundarbereich II (2001)

Prozentsatz Schüler des Sekundarbereich II, die eine Schule besuchen, deren Schulleiter angab, bestimmte Faktoren bei der Klassenzusammensetzung immer zu berücksichtigen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes Schüler, die eine Schule besuchen, deren Schulleiter angab, die Klassenzusammensetzung nach Auswahl des Bildungsganges durch den Schüler vorzunehmen.

Quelle: OECD. Tabelle D5.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Über alle diese Faktoren hinaus gibt es jedoch noch die Frage, ob Klassen nach dem Alter der Schüler zusammengestellt werden. Hier gibt es unterschiedliche Vorgehensweisen, wobei der Anteil der Schüler, die eine Schule besuchen, die Klassen ‚nie‘ nach dem Alter zusammensetzt (48 Prozent), etwas größer ist als der Anteil derer, die eine Schule besuchen, in der das ‚immer‘ der Fall ist (40 Prozent).

Zwei weitere Faktoren – Fachkenntnis der Lehrer und Wunsch der Eltern – werden nur selten als Kriterium für die Klassenzusammensetzung genutzt.

Im Sekundarbereich II ist die Wahl eines bestimmten Bildungsganges oder Faches am häufigsten die Grundlage für die Zusammensetzung der Klassen.

Wie in Abbildung D5.2 und Tabelle D5.3 gezeigt, ist die Wahl eines bestimmten Bildungsganges oder Faches am häufigsten die Grundlage für die Zusammensetzung der Klassen. In Belgien (fläm.), Frankreich, Portugal und Schweden ist dies mit Abstand das wichtigste Kriterium, das von fast allen Schulen verwendet wird. In Mexiko besucht dagegen nur ein Drittel der Schüler eine Schule, die die Wahl eines bestimmten Bildungsganges oder Faches immer als Grundlage für die Zusammensetzung der Klassen verwendet und die Hälfte der Schüler besucht eine Schule, an der die Wahl eines bestimmten Bildungsganges oder Faches nie als Grundlage für die Zusammensetzung der Klassen verwendet wird. In Norwegen erfolgt die Klassenzusammensetzung aufgrund der Wahl eines Bildungsganges oder Faches bei bestimmten Fächern sowie in technischen Fachschulen nach dem ersten Jahr.

In einigen wenigen Schulen erfolgt die Klassenzusammensetzung nach den Fähigkeiten der Schüler und verstärkt die Selektion.

Die Zusammensetzung aufgrund ähnlicher Fähigkeiten wird gelegentlich als ‚verdeckte‘ Auswahlpolitik betrieben und verstärkt den offensichtlicheren Effekt der Aufnahme auf Grundlage der Fähigkeiten. Oft wird behauptet, dass eine Einteilung nach Fähigkeiten sowohl den schlechten als auch den guten Schülern dabei helfe, in einem angemessenen Lernumfeld Fortschritte zu erzielen. Neuere Forschungsergebnisse belegen jedoch, dass sowohl die guten wie die schlechten Schüler unter einer derartigen Klassenzusammensetzung leiden können.

Die Ergebnisse zeigen, dass insgesamt im Durchschnitt nur 15 Prozent der Schüler eine Schule besuchen, die üblicherweise die Klassenzusammensetzung nach Fähigkeiten vornimmt, dagegen mehr als 50 Prozent eine Schule, die die Klassen nie nach Fähigkeiten zusammenstellt. Fast die Hälfte der Schüler in Irland und Ungarn besucht eine Schule, an der die Klassen üblicherweise nach Fähigkeiten der Schüler zusammengestellt werden. In Dänemark, Finnland, Frankreich, Norwegen, Schweden, der Schweiz und Spanien sind es dagegen weniger als 10 Prozent der Schüler. In vielen Schulen wird eine entgegengesetzte Politik verfolgt – dort werden die Klassen so zusammengestellt, dass sich eine Mischung unterschiedlicher Fähigkeiten ergibt. Im Durchschnitt aller Länder besuchen 42 Prozent der Schüler eine Schule, deren Schulleiter angibt, so zu verfahren, in Italien und Korea sind es über 75 Prozent.

In Schweden und Ungarn werden die Schüler des Sekundarbereich II typischerweise nach ihrem Alter in Klassen eingeteilt, dagegen

Das Alter der Schüler scheint in diesem Bildungsbereich weniger relevant für die Klassenzusammensetzung zu sein als im Primar- und Sekundarbereich I. In Schweden und Ungarn werden jedoch die Schüler eines Jahrgangs immer noch gemeinsam unterrichtet. In Dänemark, Finnland, Frankreich und Korea besuchen dagegen mindestens zwei Drittel der Schüler eine Schule, deren

Schulleiter angibt, bei der Klassenzusammensetzung nie das Alter der Schüler zu berücksichtigen. Systembedingte Unterschiede bei der Organisation des Sekundarbereich II könnten als Erklärung für die unterschiedlichen Angaben dienen. Aber selbst offensichtliche Ähnlichkeiten können grundlegende bildungspolitische Unterschiede verbergen. Die automatische Versetzung der Schüler führt dazu, dass Schüler einer Altersgruppe gemeinsam unterrichtet werden. Andererseits können strikte Selektion und Einteilung zum gleichen Ergebnis führen: Schüler steigen mit ihrer Alterskohorte in die nächste Klasse auf, verlassen die Schule oder werden an einen anderen Bildungsgang verwiesen, der für dieselbe Altersgruppe aber mit anderen Bildungszielen und -interessen ausgelegt ist, wie zum Beispiel in Ungarn.

erfolgt in Dänemark, Finnland, Frankreich und Korea selten eine Einteilung nach Alter.

Aus den in Tabelle D5.3 genannten Kriterien wurde ein Index der selektiven Praxis zur Klassenzusammensetzung entwickelt, der auch den Wunsch der Eltern bzw. eines Vormundes berücksichtigt. Es wurde angenommen, dass eine zufällige Klassenzusammensetzung und eine Zusammensetzung, die darauf abzielt, eine Mischung an Fähigkeiten zu erreichen, Leistungsunterschiede eher nicht verstärken (daher wurde diesen ein negativer Indexwert zugewiesen) und eine Zusammensetzung nach Fähigkeiten oder nach Wunsch der Eltern dagegen Leistungsunterschiede eher verstärkt (daher wurde diesen ein positiver Indexwert zugeteilt). Der Index wurde auf einer internationalen Skala standardisiert. Tabelle D5.4 zeigt den Indexmittelwert der selektiven Praxis der Klassenzusammensetzung nach Ländern (ein positiver Indexwert bedeutet selektivere Praxis im Vergleich zu den anderen erfassten Ländern) sowie die Unterschiede zwischen den Schulen eines Landes.

Ein auswahlbezogener Index erfasst die unterschiedliche Praxis zur Klassenzusammensetzung in den einzelnen Ländern.

In Finnland, Korea und Norwegen besuchen mehr als 75 Prozent der Schüler des Sekundarbereich II eine Schule, die weniger selektive Kriterien zur Klassenzusammensetzung einsetzt als der internationale Durchschnitt und in Dänemark, Frankreich, Italien, Mexiko, Schweden, der Schweiz und Spanien sind es mehr als die Hälfte. In Belgien (fläm.), Portugal und Ungarn besucht die Mehrzahl der Schüler eine Schule, an der die Klassenzusammensetzung die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern eher verstärkt. Der hohe Indexwert in Irland lässt sich dadurch erklären, dass die Schüler die Fächer und die zu absolvierende Prüfungsstufe selbst auswählen und dann entsprechend in Klassen eingeteilt werden. In diesem prüfungsbasierten Umfeld hat die Klassenzusammensetzung nach Fähigkeiten eine andere Bedeutung als in Schulsystemen, in denen die Kursstruktur durch festgelegte Lehrpläne strukturiert wird.

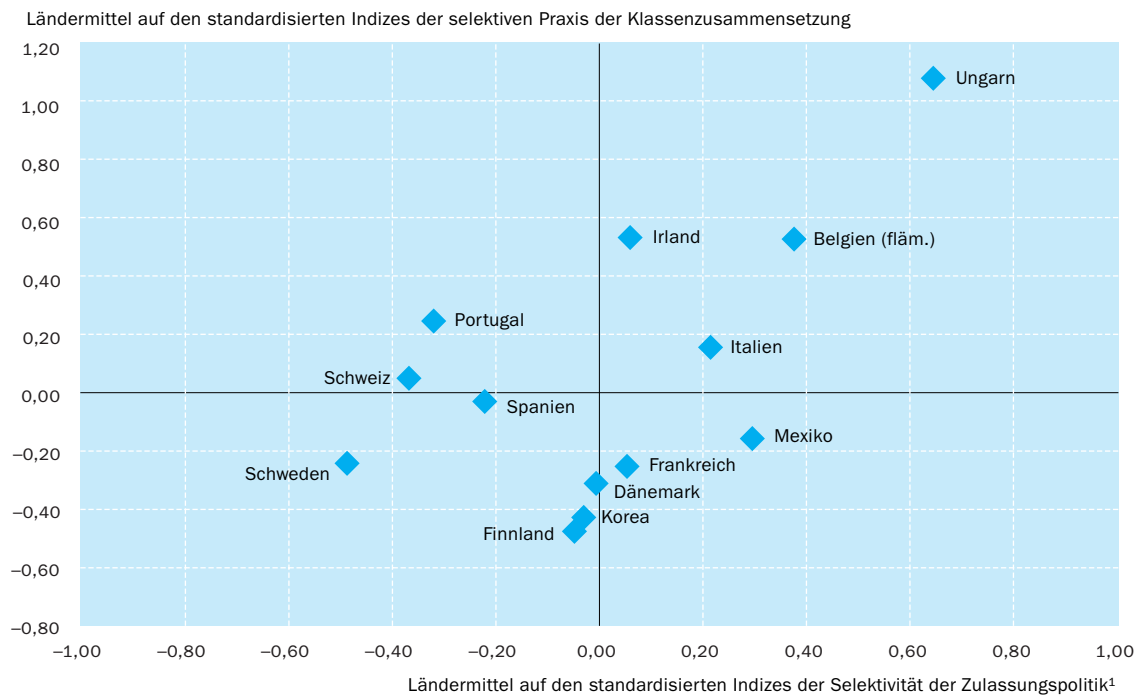
Welcher Zusammenhang besteht zwischen einer selektiven Praxis der Aufnahme und der Klassenzusammensetzung? Abb. D5.3 vergleicht die Selektivität der beiden Komponenten. Auf der horizontalen Achse kombiniert ein Index der Selektivität die Ergebnisse der leistungsorientierten Selektivität der Aufnahme mit einem Auswahlindex, der auf der Unterstützung der Schulphilosophie durch die Eltern beruht. Auf der vertikalen Achse ist der Index der selektiven Klassenzusammensetzung innerhalb der Schule aufgetragen.

In Schweden und Spanien sind selektive Kriterien zur Aufnahme und Klassenzusammensetzung seltener als in anderen Ländern.

Abbildung D5.3

Leistungsorientierte Aufnahmepolitik und selektive Praxis der Klassenzusammensetzung (2001)

Ländermittel auf den standardisierten Indizes der selektiven Praxis der Klassenzusammensetzung und der Selektivität der Zulassungspolitik



Beispiel: ein Land im oberen rechten Quadranten hat sowohl eine selektivere Aufnahmepolitik als auch selektivere Praxis der Klassenzusammensetzung als der Durchschnitt.

Hinweis: Der internationale Index enthält nur Länder, die international vergleichbare Daten meldeten.

1. Die Werte entsprechen dem Durchschnitt des standardisierten Index der leistungsorientierten Zulassungspolitik sowie dem standardisierten Index der Zulassungspolitik aufgrund elterlicher Unterstützung der Schulphilosophie. Ein positiver Wert bedeutet eine selektivere Praxis als der Durchschnitt der erfassten Länder.

Quelle: OECD. Tabellen D5.2 und D5.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Diese Grafik zeigt, dass in Belgien (fläm.), Irland, Italien und Ungarn die Schulen im Durchschnitt sowohl bei der Aufnahme als auch bei der Klassenzusammensetzung selektiver vorgehen als der internationale Durchschnitt. In Schweden und Spanien dagegen scheinen die Schulen eine weniger selektive Aufnahmepolitik zu verfolgen als der internationale Durchschnitt und auch bei der Klassenzusammensetzung tendenziell seltener selektiv vorzugehen. Die beiden Formen der Selektivität müssen jedoch nicht zwangsläufig gemeinsam verfolgt werden. Es wäre beispielsweise möglich, dass Schulen, die ihre Schüler strikt nach schulischen Leistungen auswählen, weniger Grund haben, Klassen nach Fähigkeiten zusammen zu setzen, als weniger selektiv aufnehmende Schulen. Frankreich und Mexiko sind zwar bei der Aufnahme etwas selektiver als der Durchschnitt aber bei der Klassenzusammensetzung etwas weniger selektiv. In Portugal ist das Gegenteil der Fall. Dies sind jedoch die einzigen drei der 13 Länder, in denen die Selektivität bei der Auswahl und der Klassenzusammensetzung gegenläufige Trends aufweisen.

Dieser erste Versuch, die Selektivität von Schulsystemen zu klassifizieren, ist mit Vorsicht zu interpretieren. Ein Problem besteht darin, dass eine bestimmte Politik zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt werden kann. Je nach gesellschaftlichem und pädagogischem Kontext kann beispielsweise die Klassenzusammensetzung nach Fähigkeiten entweder dazu genutzt werden, schulisch benachteiligten Schülern zusätzliche Unterstützung oder ein angemesseneres Lernumfeld zu bieten, oder aber dazu führen, dass sozial Benachteiligte ausgegrenzt werden.

Selektivität zu messen, ist jedoch nicht einfach und die Auswirkungen der Kriterien auf die Chancengleichheit sind nicht unmittelbar abzuleiten.

Ganz allgemein ist festzustellen, dass der Zusammenhang zwischen der Aufgliederung der Schüler im Sekundarbereich II und der Chancengleichheit der Bildungssysteme und der in ihnen erreichten Erfolge keineswegs eindeutig ist. Dies lässt sich teilweise durch die Wechselwirkung zwischen Aspekten der Chancengleichheit mit Aspekten der ‚Steuerung‘ in diesem Bereich erklären. Da Schüler mit unterschiedlichen Begabungen und anderen Merkmalen unterschiedliche Lebenswege einschlagen werden, besteht das gerechteste Bildungsangebot nicht zwangsläufig darin, sie alle an der gleichen Schule oder in der gleichen Klasse zu belassen. Dennoch besteht die Gefahr, dass die Aufgliederung zu einer ungerechten Verteilung der Chancen führt.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten dieses Indikators wurden den Antworten der Schulleiter bei der Untersuchung International Survey of Upper Secondary Schools (ISUSS – Internationale Studie der Schulen des Sekundarbereich II) entnommen, einer Studie des regulären Sekundarbereich II, die im Schuljahr 2001/2002 an 4.400 Schulen in 15 Ländern durchgeführt wurde. Nähere Informationen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Die Daten über Vorgaben zur Aufnahme von Schülern und zur Klassenzusammensetzung stammen aus der Untersuchung International Survey of Upper Secondary Schools (ISUSS – Internationale Studie der Schulen des Sekundarbereich II) von 2001.

Es werden folgende *Kriterien zur Aufnahme von Schülern* unterschieden: Wohnsitz, schulische Leistungen der Schüler, Aufnahmeprüfungen, Empfehlungen der bisherigen Schule, die elterliche Unterstützung der Schulphilosophie, ob der Schüler an einem bestimmten Bildungsgang interessiert ist oder bestimmte Bedürfnisse hat, ob Familienmitglieder jetziger oder ehemaliger Schüler bevorzugt werden.

Die *selektive Praxis der Klassenzusammensetzung* ist durch die Art der Klassenzusammensetzung definiert. Die Klassenzusammensetzung erfolgt: mehr oder weniger zufällig, nach ähnlichen Fähigkeiten, mit dem Ziel, eine Mischung an Fähigkeiten zu erreichen, nach der Fachkenntnis der Lehrer, nach Alter der Schüler, nach der Auswahl eines bestimmten Faches oder Bildungsganges durch die Schüler, auf Wunsch der Eltern.

Der *Index der leistungsorientierten Aufnahmepolitik* errechnet sich als Summe der Antworten der Schulleiter auf die Frage, wie oft sie die folgenden Kriterien bei der Aufnahme von Schülern oder bei der Zuweisung der Schüler zu einer Klasse im Sekundarbereich II berücksichtigen: die schulischen Leistungen des Schülers, Aufnahmeprüfungen und Empfehlungen der bisherigen Schule. Den Angaben ‚immer‘ oder ‚oft‘ wurde der Code 2 zugewiesen, ‚manchmal‘ wurde der Code 1 zugewiesen und ‚nie‘ erhielt den Code 0.

Der *Index der selektiven Praxis der Klassenzusammensetzung* innerhalb einer Schule errechnet sich als Summe der Antworten der Schulleiter auf die Frage, wie oft die Klassenzusammensetzung im Sekundarbereich II mehr oder weniger zufällig, nach ähnlichen Fähigkeiten, mit dem Ziel, eine Mischung an Fähigkeiten zu erreichen, auf Wunsch der Eltern oder eines Vormundes erfolgt. Bei der Berechnung des Gesamtindex wurden die ‚integrativen‘ Methoden (d. h. die zufällige Zusammensetzung oder die Zusammensetzung mit dem Ziel, eine Mischung an Fähigkeiten zu erreichen) mit einem negativen Vorzeichen versehen. Den Angaben ‚immer‘ oder ‚oft‘ wurde ein Code von 2 zugewiesen, ‚manchmal‘ wurde der Code 1 zugewiesen und ‚nie‘ erhielt den Code 0. Ein hoher Indexwert steht daher für eine starke Neigung, Schüler nach Fähigkeiten oder soziokulturellem Hintergrund einzuteilen. Ein negativer Wert steht für einen integrativen Ansatz bei der Klassenzusammensetzung.

Tabelle D5.1

Kriterien zur Aufnahme von Schülern und Klassenzuweisung im Sekundarbereich II nach Angaben der Schulleiter (2001)

Prozentsatz Schüler des Sekundarbereich II, die eine Schule besuchen, deren Schulleiter angab, bestimmte Faktoren bei der Aufnahme von Schülern und der Klassenzuweisung an der Schule immer, manchmal oder nie zu berücksichtigen

	Wohnort			Schulische Leistungen des Schülers			Aufnahmeprüfung			Empfehlung bisheriger Schule		
	Nie	Manchmal	Immer	Nie	Manchmal	Immer	Nie	Manchmal	Immer	Nie	Manchmal	Immer
OECD-Länder												
Belgien (fläm.) ¹	92	5	3	16	28	56	94	6	n	14	37	49
Dänemark	55	18	26	19	32	48	33	63	3	19	28	53
Finnland ²	80	15	4	9	10	81	62	22	15	64	32	4
Frankreich	27	17	57	23	38	38	89	7	4	21	41	38
Ungarn	67	10	23	7	7	86	45	8	46	58	29	13
Irland ¹	76	11	14	56	28	15	93	5	2	42	30	27
Italien	56	18	26	51	11	38	53	10	38	48	23	29
Korea	34	13	53	17	10	74	55	8	37	63	11	26
Mexiko	65	19	16	22	16	62	11	7	81	66	23	11
Norwegen	31	20	50	5	11	83	92	8	n	64	35	1
Portugal ¹	20	21	59	43	34	23	92	0	8	66	30	4
Spanien ¹	32	9	59	78	15	7	76	19	5	81	16	3
Schweden	51	18	31	9	18	73	67	31	3	100	n	n
Schweiz	47	19	33	58	17	25	29	50	22	60	25	15
Ländermittel	52	15	32	30	20	51	64	17	19	55	26	20
Niederlande ³	100	n	n	11	18	71	87	13	n	6	29	65

	Elterliche Unterstützung der Schülphilosophie			Besondere Bedürfnisse oder Interessen von Schülern			Bevorzugung von Familienmitgliedern derzeitiger oder ehemaliger Schüler		
	Nie	Manchmal	Immer	Nie	Manchmal	Immer	Nie	Manchmal	Immer
OECD-Länder									
Belgien (fläm.) ¹	34	18	48	5	30	65	78	16	6
Dänemark	95	5	n	15	22	63	81	12	7
Finnland ²	70	8	22	33	52	16	98	1	n
Frankreich	84	7	9	7	27	67	59	30	11
Ungarn	55	11	34	10	12	77	41	32	28
Irland ¹	52	27	21	29	39	32	44	20	36
Italien	72	11	18	16	15	68	46	29	25
Korea	84	10	6	60	22	18	87	9	4
Mexiko	74	9	17	51	23	26	77	17	6
Norwegen ⁴	98	2	n	28	45	26	100	a	a
Portugal ¹	81	13	5	12	34	54	55	30	15
Spanien ¹	79	9	13	39	26	35	33	21	46
Schweden	100	a	a	16	26	58	100	a	a
Schweiz	96	3	2	27	31	42	92	6	2
Ländermittel	77	9	14	25	29	46	71	19	17
Niederlande ³	64	24	13	14	18	68	100	n	n

1. Die Frage der Aufnahmepolitik bezieht sich eher auf den Sekundarbereich I als II. In den meisten Fällen werden die Schüler zu Beginn des Sekundarbereich I an der Schule aufgenommen. 2. In Finnland haben einige Schulen des Sekundarbereich II einen Intensivzug in Naturwissenschaften, Musik, Fremdsprachen, Kultur, Kunst oder Sport. Einige berufsbildende Schulen des Sekundarbereich II bieten zusätzliche Fächer z. B. natürliche Ressourcen und Umweltfragen. In der Regel bewerben sich Schüler an diesen Schulen, weil die Eltern das Angebot der Schule unterstützen. 3. Land erfüllte nicht internationale Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind nicht gewichtet. 4. Zahlen für Norwegen geschätzt, da diese Frage in der norwegischen Erhebung so nicht gestellt wurde.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle D5.2

Index der Praxis zur Aufnahme von Schülern und Klassenzuweisung im Zusammenhang mit den Leistungen der Schüler (2001)
 Ländermittel und Standardabweichungen auf dem internationalen standardisierten Index und Indexwerte verschiedener Perzentile der
 Schülerpopulation im Sekundarbereich II

	Standardisierter Index der leistungsorientierten Aufnahmepolitik (schulische Leistungen der Schüler, Aufnahmeprüfung und Empfehlung der bisherigen Schule)								
	Mittel	Standard- abweichung	Standardfehler	Perzentil					
				10.	25.	Median	75.	90.	
OECD-Länder									
Belgien (fläm.) ¹	0,25	0,78	(0,05)	-0,86	-0,24	0,38	1,00	1,00	1,00
Dänemark	0,57	0,97	(0,08)	-0,86	-0,24	1,00	1,62	1,62	1,62
Finnland ²	0,16	0,78	(0,05)	-0,86	-0,24	0,38	0,38	1,00	1,00
Frankreich	0,04	0,90	(0,05)	-1,48	-0,24	0,38	1,00	1,00	1,00
Ungarn	0,58	0,90	(0,05)	-0,24	-0,24	1,00	1,00	1,62	1,62
Irland ¹	-0,54	0,84	(0,06)	-1,48	-1,48	-0,86	-0,24	0,38	0,38
Italien	0,07	1,40	(0,07)	-1,48	-1,48	-0,24	1,62	2,24	2,24
Korea	0,32	0,99	(0,06)	-0,86	-0,24	-0,24	1,00	1,62	1,62
Mexiko	0,68	0,92	(0,05)	-0,24	-0,24	1,00	1,00	1,62	1,62
Norwegen	-0,10	0,52	(0,04)	-0,86	-0,24	-0,24	0,38	0,38	0,38
Portugal ¹	-0,66	0,86	(0,06)	-1,48	-1,48	-0,86	-0,24	0,38	0,38
Spanien ¹	-0,99	0,67	(0,04)	-1,48	-1,48	-1,48	-0,86	-0,24	-0,24
Schweden	-0,25	0,55	(0,04)	-0,86	-0,24	-0,24	-0,24	0,38	0,38
Schweiz	-0,16	0,97	(0,04)	-1,48	-0,86	-0,24	0,38	1,00	1,00
Ländermittel	0,00	0,86	(0,05)	-1,03	-0,64	-0,02	0,56	1,00	1,00

Hinweis: Der internationale Index enthält nur Länder, die international vergleichbare Daten meldeten.

1. Die Frage der Aufnahmepolitik bezieht sich eher auf den Sekundarbereich I als II. In den meisten Fällen werden die Schüler zu Beginn des Sekundarbereich I an der Schule aufgenommen. 2. In Finnland haben einige Schulen des Sekundarbereich II einen Intensivzug in Naturwissenschaften, Musik, Fremdsprachen, Kultur, Kunst oder Sport. Einige berufsbildende Schulen des Sekundarbereich II bieten zusätzliche Fächer z. B. natürliche Ressourcen und Umweltfragen. In der Regel bewerben sich Schüler an diesen Schulen, weil die Eltern das Angebot der Schule unterstützen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle D5.3

Häufigkeit, mit der laut Angaben der Schulleiter bestimmte Kriterien bei der Klassenzusammensetzung im Sekundarbereich II berücksichtigt werden (2001)

Prozentsatz Schüler des Sekundarbereich II, die eine Schule besuchen, deren Schulleiter angab, bestimmte Kriterien zur Klassenzusammensetzung immer, manchmal oder nie zu verwenden

	Schüler werden in Klassen eingeteilt ...											
	Mehr oder weniger zufällig			Nach ähnlichen Fähigkeiten			So dass Klassen eine Mischung unterschiedlicher Fähigkeiten enthalten			Nach dem besonderen Fachwissen der Lehrer		
	Nie	Manchmal	Immer	Nie	Manchmal	Immer	Nie	Manchmal	Immer	Nie	Manchmal	Immer
OECD-Länder												
Belgien (fläm.)	54	23	23	41	31	28	49	32	18	85	13	2
Dänemark	31	23	46	72	24	4	50	24	26	83	15	2
Finnland	26	25	49	58	37	5	41	11	47	74	23	4
Frankreich	50	28	21	68	26	7	24	22	54	54	19	27
Ungarn	64	18	19	26	26	48	41	25	34	81	10	9
Irland	49	37	15	9	50	41	25	55	20	61	28	11
Italien	83	10	8	70	15	15	8	4	87	86	12	1
Korea	75	18	7	58	26	16	12	12	76	78	13	9
Mexiko	44	19	37	50	29	21	30	21	48	75	20	5
Norwegen	25	27	48	56	40	4	21	23	56	76	21	3
Portugal	67	16	18	74	16	10	45	25	31	70	15	15
Spanien	57	19	24	79	16	5	52	21	27	97	3	n
Schweden	41	19	40	85	14	1	48	20	32	70	25	5
Schweiz	48	23	29	44	48	8	40	29	31	73	10	16
Ländermittel	51	22	27	56	28	15	35	23	42	76	16	8
Niederlande ¹	100	n	n	100	n	n	100	n	n	100	n	n

	Schüler werden in Klassen eingeteilt ...								
	Nach Alter der Schüler			Nach Auswahl eines bestimmten Bildungsganges oder Faches durch den Schüler			Nach Wunsch der Eltern		
	Nie	Manchmal	Immer	Nie	Manchmal	Immer	Nie	Manchmal	Immer
OECD-Länder									
Belgien (fläm.)	50	8	42	4	3	93	47	49	4
Dänemark	65	29	6	13	15	72	67	32	1
Finnland	67	16	16	12	27	61	81	18	1
Frankreich	73	7	20	3	10	87	73	25	2
Ungarn	4	2	94	11	14	75	19	39	42
Irland	57	10	33	7	13	80	63	33	4
Italien	38	10	52	19	10	70	14	68	18
Korea	77	4	19	15	18	67	88	10	2
Mexiko	51	20	29	48	14	38	73	22	5
Norwegen	39	7	55	27	36	37	83	17	n
Portugal	31	38	31	5	3	93	48	45	7
Spanien	58	10	32	7	7	86	75	20	5
Schweden	n	n	100	n	6	94	60	37	3
Schweiz	60	9	30	10	27	63	70	26	4
Ländermittel	48	12	40	13	14	73	62	31	7
Niederlande ¹	100	n	n	1	n	99	100	n	n

1. Land erfüllte nicht internationale Anforderungen an die Stichprobe. Die vorgelegten Daten sind ungewichtet.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle D5.4

Index der selektiven Praxis der Klassenzusammensetzung in Schulen, nach Angaben der Schulleiter (2001)

Ländermittel und Standardabweichungen auf dem internationalen standardisierten Index und Indexwerte verschiedener Perzentile der Schülerpopulation im Sekundarbereich II

	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	Perzentil				
				10.	25.	Median	75.	90.
OECD-Länder								
Belgien (fläm.)	0,52	0,97	(0,06)	-0,68	-0,08	0,52	1,13	1,73
Dänemark	-0,25	0,87	(0,07)	-1,28	-0,68	-0,08	0,52	1,13
Finnland	-0,47	0,86	(0,05)	-1,89	-1,28	-0,68	-0,08	0,52
Frankreich	-0,32	0,81	(0,04)	-1,28	-0,68	-0,08	0,52	0,52
Ungarn	1,07	1,12	(0,06)	-0,68	-0,08	1,13	1,73	2,33
Irland	0,53	0,97	(0,06)	-0,68	-0,08	0,52	1,13	1,73
Italien	0,15	0,76	(0,04)	-0,68	-0,08	-0,08	0,52	1,13
Korea	-0,43	0,84	(0,05)	-1,89	-0,68	-0,68	-0,08	0,52
Mexiko	-0,16	0,95	(0,05)	-1,28	-0,68	-0,08	0,52	1,13
Norwegen	-0,65	0,72	(0,05)	-1,89	-1,28	-0,68	-0,08	0,52
Portugal	0,24	0,87	(0,06)	-0,68	-0,08	0,52	0,52	1,13
Spanien	-0,03	0,89	(0,05)	-1,28	-0,68	-0,08	0,52	1,13
Schweden	-0,25	0,86	(0,06)	-1,28	-0,68	-0,08	0,52	1,13
Schweiz	0,05	0,93	(0,04)	-1,28	-0,68	-0,08	0,52	1,13
Ländermittel	0,00	0,89	(0,05)	-1,20	-0,55	0,01	0,57	1,13

Hinweis: Der Internationale Index enthält nur die Länder, die international vergleichbare Daten meldeten.

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

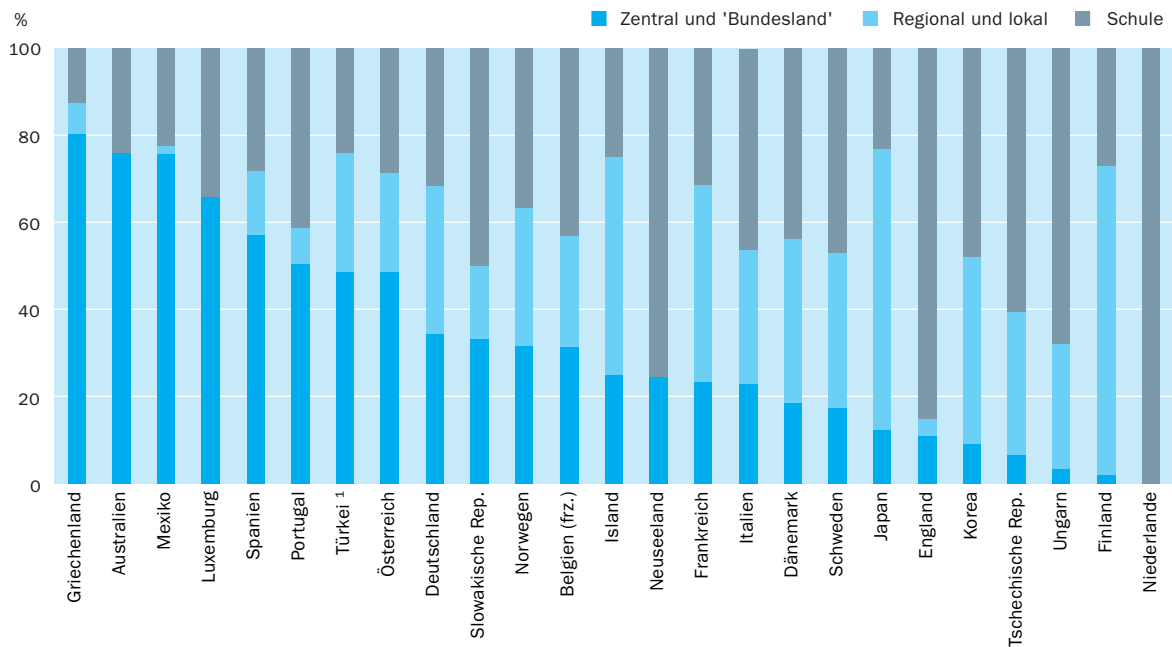
Indikator D6:

Entscheidungskompetenzen im Bildungsbereich

- In Australien, Griechenland, Luxemburg, Mexiko, Österreich, Portugal, Spanien und der Türkei sind die Entscheidungskompetenzen am stärksten zentralisiert (d. h. sie werden auf zentraler und/oder bundesstaatlicher Ebene getroffen), wobei die Zentralregierung in Griechenland (mit 88 Prozent der Entscheidungen auf zentraler Ebene) und Luxemburg (66 Prozent) besonders dominiert.
- In England, Neuseeland, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn werden Entscheidungen häufiger auf Schulebene getroffen. In den Niederlanden ist dies bei allen Entscheidungen der Fall.
- Entscheidungen zur Unterrichtsorganisation werden in allen OECD-Ländern überwiegend auf Schulebene getroffen, dagegen fallen Entscheidungen zu strukturellen und Planungsangelegenheiten überwiegend in den Kompetenzbereich eher zentraler Regierungsebenen. Bei den Entscheidungen über Ressourcen und Personalangelegenheiten ist das Bild heterogener.
- Knapp die Hälfte der auf Schulebene getroffenen Entscheidungen erfolgen in völliger Autonomie und etwa der gleiche Anteil an Entscheidungen wird innerhalb von Rahmenrichtlinien getroffen, die von höherer Ebene festgelegt werden. Relativ wenige Entscheidungen auf Schulebene werden nach Beratung mit anderen getroffen. Strukturelle und Planungsentscheidungen werden von den Schulen in der Regel seltener autonom gefällt als andere Entscheidungen.
- Zwischen 1998 und 2003 wurden die Entscheidungskompetenzen in den meisten Ländern stärker dezentralisiert, das gilt besonders für Korea, die Tschechische Republik und die Türkei. In Belgien (frz.) und Griechenland ist jedoch ein gegenläufiger Trend zu beobachten.

Abbildung D6.1

Prozentsatz an Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, die auf der jeweiligen Entscheidungsebene getroffen werden (2003)



Beispiel: In Griechenland werden 80 Prozent der Entscheidungen auf der höchsten Ebene (Zentralregierung und 'Bundesland'), 7 Prozent auf regionaler und lokaler Ebene und 13 Prozent auf Schulebene gefällt.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes an Entscheidungen, die auf zentraler und auf Ebene des 'Bundeslandes' getroffen werden.

1. Daten beziehen sich auf den Primarbereich.

Quelle: OECD, Tabelle D6.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Politischer Hintergrund

Dieser Indikator zeigt, wo Entscheidungen zum Sekundarbereich I innerhalb des Bildungssystems getroffen werden, und zwar aufgliederung nach Entscheidungsbereich und Entscheidungsart.

Außerdem bietet er Aufschluss über die relative Bedeutung der Verwaltungsebenen innerhalb der Bildungssysteme.

Ein wichtiger Aspekt der Bildungspolitik ist die Verteilung der Zuständigkeiten zwischen nationalen, regionalen und lokalen Behörden und den Schulen. Eine Verlagerung der Kompetenzen auf untere Ebenen des Bildungssystems war in vielen Ländern ein zentrales Anliegen bei der seit Anfang der achtziger Jahre realisierten Umstrukturierung und Reform des Bildungssystems. Gleichzeitig jedoch gab es immer wieder Beispiele für eine Stärkung des Einflusses der Zentralbehörden in einigen Bereichen. Beispielsweise kann die Dezentralisierung von Verfahrens- und Finanzvorgaben mit einer verstärkten zentralen Ergebniskontrolle und nationalen Richtlinien für den Lehrplan einhergehen.

Es gibt zahlreiche Gründe, die Zentralisierung der Zuständigkeiten zu verändern und diese Gründe variieren von Land zu Land. Die häufigsten Ziele sind Effizienzsteigerungen und eine verbesserte finanzielle Kontrolle, Abbau der Bürokratie, besseres Eingehen auf die lokalen Bedürfnisse, kreatives Personalmanagement, verbessertes Innovationspotenzial und die verstärkte Schaffung von Anreizen für eine Verbesserung der Qualität der Schulbildung. Zu den umstritteneren bildungspolitischen Themen gehört ein größeres Interesse an

Maßnahmen zur Förderung der Verantwortlichkeiten und der Chancengleichheit. Diese beiden Themen sind gelegentlich Anlass für eher ‚zentralisierte‘ Maßnahmen, wie nationale Leistungsbewertungen und zentral festgelegte Rahmenrichtlinien.

Die Motivation für eine größere Autonomie der Schulen beruht unter anderem auf der Annahme, dass diese die Qualität und Effektivität der Schulbildung und die Verantwortlichkeit der Schule steigern und ein besseres Eingehen auf lokale Belange ermöglichen. Was die Chancengleichheit betrifft, sind die Auswirkungen größerer Autonomie umstrittener. Einerseits wird davon ausgegangen, dass die Autonomie den Schulen ein verstärktes Eingehen auf lokale Belange ermöglicht, andererseits besteht jedoch die Möglichkeit, dass dadurch Auswahlmechanismen zum Tragen kommen, die ohnehin bevorzugte gesellschaftliche Gruppen weiter begünstigen. Die zentrale Festlegung von Rahmenrichtlinien, innerhalb derer die einzelnen Schulen Entscheidungen treffen, könnte ein Gegengewicht zur vollständigen Schulautonomie bilden.

Dieser Indikator zeigt Ergebnisse der Datenerhebung zu Entscheidungskompetenzen im Sekundarbereich I und ergänzt die Daten der vorherigen Erhebung von 1998. Die Antworten erstellten Expertengremien in jedem Land, welche die unterschiedlichen Entscheidungsebenen im Sekundarbereich I repräsentierten. Zwar war der Fragebogen 2003 im Vergleich zu 1998 nahezu unverändert, die Zusammensetzung der Expertengremien hatte sich jedoch sicherlich geändert. Daher können die beobachteten Veränderungen beim Vergleich der beiden Erhebungen ein subjektives Element enthalten.

Ergebnisse und Erläuterungen

In 14 von 25 Ländern werden die meisten Arten der Entscheidungen, die den Sekundarbereich I betreffen, lokal oder auf Schulebene getroffen. In England, Neuseeland, der Tschechischen Republik und Ungarn ist die Schule die wichtigste Entscheidungsebene, hier werden mehr als die Hälfte aller Entscheidungen auf Schulebene getroffen. Dies gilt insbesondere auch für die Niederlande, wo sämtliche Entscheidungen auf Schulebene gefällt werden. In Finnland liegen die Entscheidungskompetenzen im Sekundarbereich I dagegen auf lokaler statt auf schulischer Ebene, hier fallen 70 Prozent der Entscheidungen. In etwas geringerem Maße gilt dies auch für Island und Japan mit einem Anteil von etwa 50 Prozent.

In Griechenland und Luxemburg, und in geringerem Maße auch in Portugal und der Türkei, dominiert die Zentralregierung, die etwa 50 Prozent oder mehr der Entscheidungen fällt. Im Gegensatz dazu legt die Zentralregierung in Australien, Belgien (frz.), den Niederlanden und Spanien oft die Rahmenrichtlinien für Entscheidungen fest, trifft aber keine endgültigen Entscheidungen hinsichtlich ihrer Umsetzung. In Deutschland, England, Finnland, Korea, der Tschechischen Republik und Ungarn ist die Rolle der Zentralregierung ziemlich eingeschränkt.

Die Dezentralisierungsbemühungen konzentrieren sich hauptsächlich auf die Autonomie der Schulen.

In 14 von 25 OECD-Ländern werden die meisten Arten der Entscheidungen lokal oder von der Schule selbst getroffen.

In Griechenland, Luxemburg und Portugal ist der wichtigste Entscheidungsträger auch weiterhin die Zentralregierung, während in anderen Ländern ihre Entscheidungskompetenz begrenzt ist.

In föderativen Ländern ebenso wie in Ländern mit überwiegend autonomen Provinzen sind eher die ‚Bundesländer‘ oder autonomen Provinzen die wichtigsten zentralisierten Entscheidungsträger. Dies gilt besonders für Australien und Spanien, wo 76 bzw. 57 Prozent der Entscheidungen auf Ebene der ‚Bundesländer‘ fallen.

In einigen Ländern wie Deutschland, Frankreich, Norwegen und der Türkei sind die Entscheidungskompetenzen gleichmäßiger zwischen zentraler, mittlerer und schulischer Ebene verteilt (Tab. D6.1 und Abb. D6.1). In drei Ländern – Australien, Luxemburg und Neuseeland – ist, abgesehen von den Schulen selbst, nur eine Entscheidungsebene für Entscheidungen im Bildungsbereich zuständig.

Entscheidungsbereiche

Da eine allgemeine Bewertung der Kompetenzen im Entscheidungsprozess Entscheidungen in unterschiedlichen Bereichen erfasst, kann diese kombinierte Kenngröße Unterschiede im Ausmaß der Zentralisierung bei verschiedenen Entscheidungsarten verbergen. Beispielsweise kann ein Land nahezu alle Entscheidungen zum Lehrplan zentral treffen, die Entscheidungen über Lehrmethoden jedoch vollständig den Schulen überlassen. Die Verteilung der Entscheidungen über vier Entscheidungsbereiche (Unterrichtsorganisation, Personalangelegenheiten, strukturelle und Planungsangelegenheiten sowie Ressourcen, vgl. [Definitionen und angewandte Methodik](#) am Ende des Indikators) auf die verschiedenen Verwaltungsebenen ist ein Indikator der ‚funktionalen Dezentralisierung‘ und berücksichtigt, dass einzelne Länder in einigen Bereichen dezentral und in anderen zentral organisiert sein können.

Die Entscheidungsbefugnisse im Bereich Unterrichtsorganisation, Personalangelegenheiten, Strukturelle und Planungsangelegenheiten sowie Ressourcen können bei unterschiedlichen Entscheidungsebenen liegen.

Im Bereich Unterrichtsorganisation werden Entscheidungen überwiegend auf Schulebene getroffen, ...

Eine Aufteilung der Entscheidungen nach Bereichen macht deutlich, dass in allen OECD-Ländern, die Daten gemeldet haben, Entscheidungen im Bereich Unterrichtsorganisation überwiegend auf Schulebene getroffen werden. Entscheidungen über die Auswahl der Unterrichtsmethoden und Lehrbücher, Kriterien für die Klassenzusammensetzung und Beurteilungsmethoden der Schülerleistungen fallen daher überwiegend in die Entscheidungsbefugnis der Schulen. In England, Italien, Neuseeland, den Niederlanden und Ungarn befinden sogar ausschließlich die Schulen darüber. Selbst in Griechenland, dem am stärksten zentralisierten Land, werden etwa 50 Prozent der Entscheidungen in diesem Bereich auf Schulebene getroffen, wobei dies allerdings der einzige Bereich ist, in dem griechische Schulen Entscheidungen treffen (Tab. D6.2).

... in anderen Entscheidungsbereichen ergibt sich jedoch ein gemischteres Bild.

In den drei anderen Bereichen (Personalangelegenheiten, Strukturelle und Planungsangelegenheiten sowie Ressourcen) ist die Zahl der auf Schulebene getroffenen Entscheidungen im Allgemeinen deutlich geringer und die Verteilung heterogener. Im Allgemeinen haben die Schulen bei strukturellen und Planungsangelegenheiten (vom Einrichten oder Schließen von Schulen über den Entwurf von Bildungsgängen bis zur Zeugnisvergabe) die geringsten Entscheidungskompetenzen. In 13 von 25 Ländern werden hier mindestens 50 Prozent der Entscheidungen zentral gefällt und in Griechenland sogar alle Entscheidungen. Selbst in einigen Ländern, die eher dezentral organisiert sind, wie z.B. Australien, Island und Schweden, spielt die Zentralregierung bei Entscheidungen in strukturellen und Planungsangelegenheiten eine wichtige Rolle.

Im Bereich Personalangelegenheiten (einschließlich Entscheidungen über Einstellung und Entlassung von Mitarbeitern, Festlegung der Gehälter und Arbeitsbedingungen) werden mehr als 50 Prozent der Entscheidungen in Griechenland, Luxemburg, Portugal und der Türkei zentral gefällt, in Australien, Mexiko und Spanien auf ‚Bundesland‘- oder Provinzebene. In Finnland und Island treffen lokale Verwaltungen die meisten Entscheidungen im Bereich Personalangelegenheiten. In England, Neuseeland, den Niederlanden (100 Prozent), Schweden, der Slowakischen Republik und Ungarn sind es dagegen die Schulen. In Korea hat die Zentralverwaltung nur in den Bereichen Unterrichtsorganisation und Personalangelegenheiten gewisse Entscheidungsbefugnisse (Tab. D6.2).

Im Durchschnitt ist die Zuweisung und der Einsatz von Mitteln der Entscheidungsbereich, in dem die lokale Regierungsebene die meisten Befugnisse hat und in etwa der Hälfte der Länder spielt diese lokale Ebene eine beachtliche Rolle. In Finnland und Island werden faktisch sämtliche Entscheidungen dieses Bereiches lokal gefällt. In Deutschland haben die Länder zwar generell große Entscheidungsverantwortung, bei der Mittelzuweisung und -verwendung werden jedoch keine Entscheidungen auf Länderebene gefällt. Diese Entscheidungen werden vielmehr überwiegend auf lokaler Ebene getroffen (Tab. D6.2).

Entscheidungsart

Tabelle D6.3 zeigt den jeweiligen prozentualen Anteil an den von Schulen getroffenen Entscheidungen hinsichtlich der Entscheidungsart bzw. dem Grad der Autonomie bei der jeweiligen Entscheidung. Im Durchschnitt aller Länder werden die meisten Entscheidungen – in gleichem Ausmaß – entweder in völliger Autonomie getroffen oder innerhalb eines von einer höheren Ebene vorgegebenen Rahmens. Im Durchschnitt fallen nur relativ wenige Entscheidungen nach Beratung mit anderen Akteuren im Bildungswesen oder unter anderen Bedingungen.

Das Ausmaß, in dem die Schulen Entscheidungen autonom fällen können, variiert.

In den drei Ländern, in denen Schulen die größten Entscheidungskompetenzen haben – England (85 Prozent), Neuseeland (75 Prozent) und die Niederlande (100 Prozent) – werden wenigstens 50 Prozent dieser Entscheidungen in völliger Autonomie getroffen und zwischen 30 und 50 Prozent innerhalb eines von einer höheren Ebene vorgegebenen Rahmens. Die verbleibenden Entscheidungen fallen überwiegend nach Beratung mit anderen Akteuren im Bildungswesen. Im Gegensatz dazu treffen in der Slowakischen und der Tschechischen Republik, wo der Anteil der auf Schulebene getroffenen Entscheidungen ebenfalls über dem Durchschnitt liegt, die Schulen ihre Entscheidungen vorwiegend innerhalb eines von einer höheren Ebene vorgegebenen Rahmens. Wie vielleicht zu erwarten, treffen die Schulen in Ländern mit stärker zentralisierten Entscheidungskompetenzen ihre Entscheidungen eher innerhalb eines vorgegebenen Rahmens. Das gilt für Belgien (frz.), Deutschland, Griechenland und Spanien.

Innerhalb der vier Entscheidungsbereiche werden Entscheidungen der Schulen in strukturellen und Planungsangelegenheiten sehr selten in völliger Autonomie, sondern vielmehr häufiger innerhalb eines vorgegebenen Rahmens getroffen (Tab. D6.4 und Abb. D6.2). Die Niederlande sind hierfür ein beson-

ders gutes Beispiel. Dort werden Entscheidungen auf Schulebene in völliger Autonomie getroffen und zwar in allen Bereichen bis auf die strukturellen und Planungsangelegenheiten (wo sämtliche Entscheidungen innerhalb von Rahmenvorgaben getroffen werden). Im Gegensatz dazu treffen die Schulen in Neuseeland zwei Drittel der Entscheidungen bei strukturellen und Planungsangelegenheiten in völliger Autonomie.

In den übrigen Bereichen werden Entscheidungen der Schulen im Durchschnitt genauso häufig in völliger Autonomie wie innerhalb eines von einer höheren Ebene vorgegebenen Rahmens getroffen; es gibt hierbei aber Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Frankreich und Korea werden beispielsweise alle Entscheidungen der Schulen im Bereich Unterrichtsorganisation in völliger Autonomie getroffen, dagegen können Schulen in Griechenland und Spanien derartige Fragen nicht autonom entscheiden.

Im Durchschnitt haben die Schulen zwar die geringsten Entscheidungskompetenzen im Bereich Mittelzuweisung und -verwendung, aber sie werden bei Entscheidungen, die von anderen Akteuren in diesem Bereich getroffen werden, am ehesten konsultiert. In Dänemark, Finnland und Luxemburg werden über 50 Prozent der Entscheidungen zu Ressourcen nach Beratungen mit den Schulen gefällt.

Zwischen 1998 und 2003 wurden die Entscheidungskompetenzen in den meisten Ländern stärker dezentral organisiert.

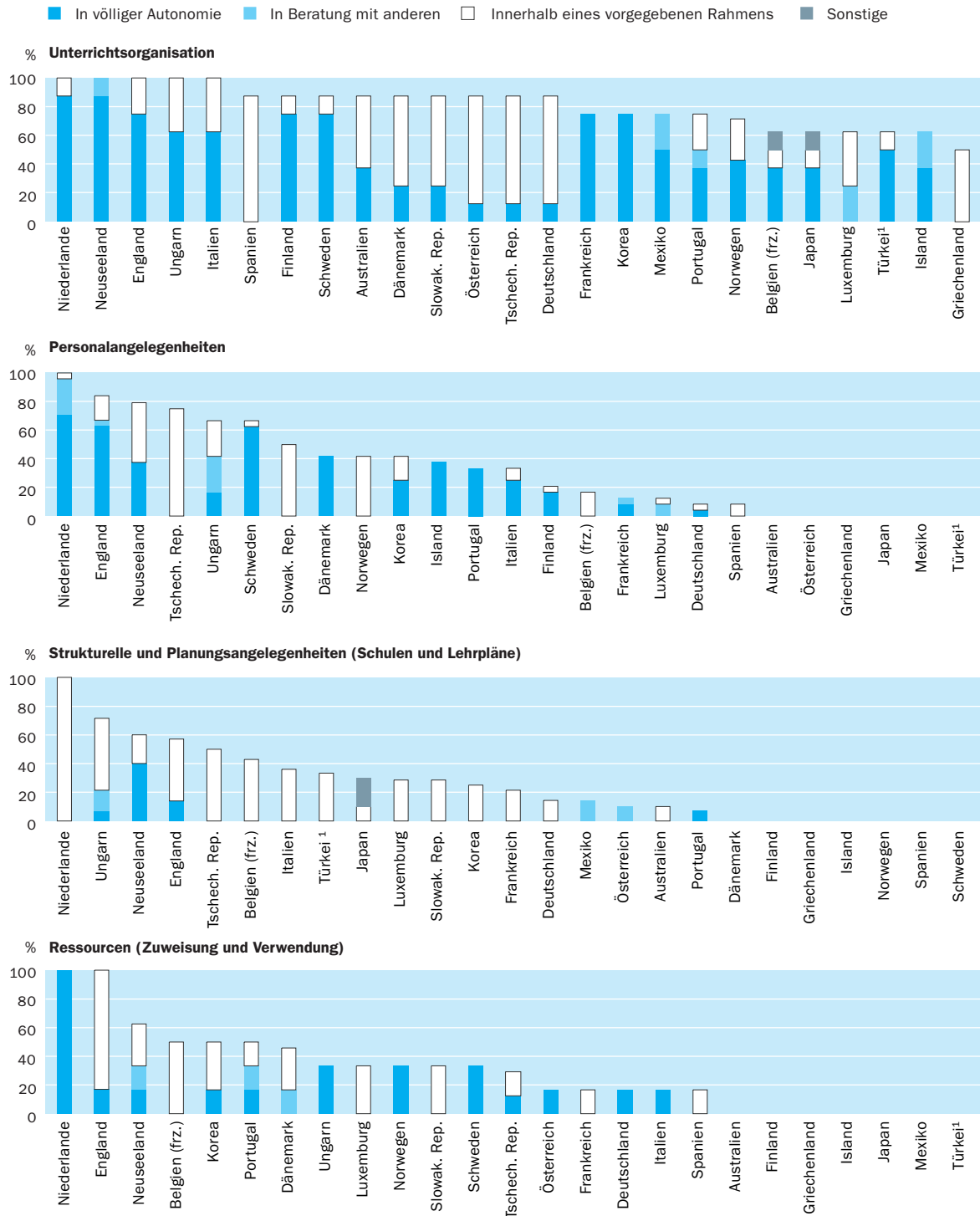
Tabelle D6.6 und Abbildung D6.3 zeigen, dass in 14 von 19 Ländern Entscheidungen im Jahr 2003 auf dezentralerer Ebene gefällt wurden als im Jahr 1998. Dies ist in Korea, der Tschechischen Republik und der Türkei besonders deutlich, wo mehr als 30 Prozent der Entscheidungen im Jahr 2003 auf einer dezentraleren Ebene fielen als fünf Jahre zuvor. Betrachtet man die Schulebene, so stieg in England, Korea, den Niederlanden und Norwegen der Anteil der auf Schulebene getroffenen Entscheidungen im gleichen Zeitraum um mehr als 20 Prozent an. Gleichzeitig waren jedoch in Belgien (frz.) und Griechenland Verschiebungen hin zu stärker zentralisierten Entscheidungskompetenzen zu beobachten. In Griechenland hat beispielsweise die Anzahl der Entscheidungen, die von der Zentralregierung getroffen werden, 2003 um 25 Prozent gegenüber 1998 zugenommen.

Dezentralisierung in Dänemark

In jüngster Zeit wurde die Dezentralisierung in Dänemark durch eine Art neuer Zentralisierung leicht beeinträchtigt, im Rahmen derer Kommunen und Bildungseinrichtungen kooperieren oder in größeren Einheiten mit gemeinsamem Management zusammengefasst werden. Die Kooperation von Kommunen wurde in unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichem Umfang an formalen Regelungen eingerichtet. Die Kooperation und Zusammenlegung sollen angesichts zunehmender Herausforderungen und Ansprüche seitens der Gesellschaft zu Größenvorteilen und Qualitätssicherung führen. Diese neuen Chancen für den gemeinsamen Betrieb und die gemeinsame Leitung von Grundschulen und zwischen Arten von Schulen entstanden durch eine Novellierung des Gesetzes über die Folkskole.

Abbildung D6.2

Prozentsatz an Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, die auf Schulebene getroffen werden, nach Entscheidungsbereich und -art (2003)



Beispiel: In den Niederlanden fallen sämtliche Entscheidungen auf Schulebene. Diese Entscheidungen können jedoch entweder in völliger Autonomie, in Beratung mit anderen oder innerhalb eines vorgegebenen Rahmens getroffen werden. Alle Entscheidungen über Ressourcen werden in völliger Autonomie getroffen, dagegen fallen Entscheidungen über strukturelle und Planungsangelegenheiten innerhalb eines von einer höheren Ebene festgelegten Rahmens.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach dem Prozentsatz an Entscheidungen, die innerhalb jedes Bereiches von den Schulen getroffen werden.

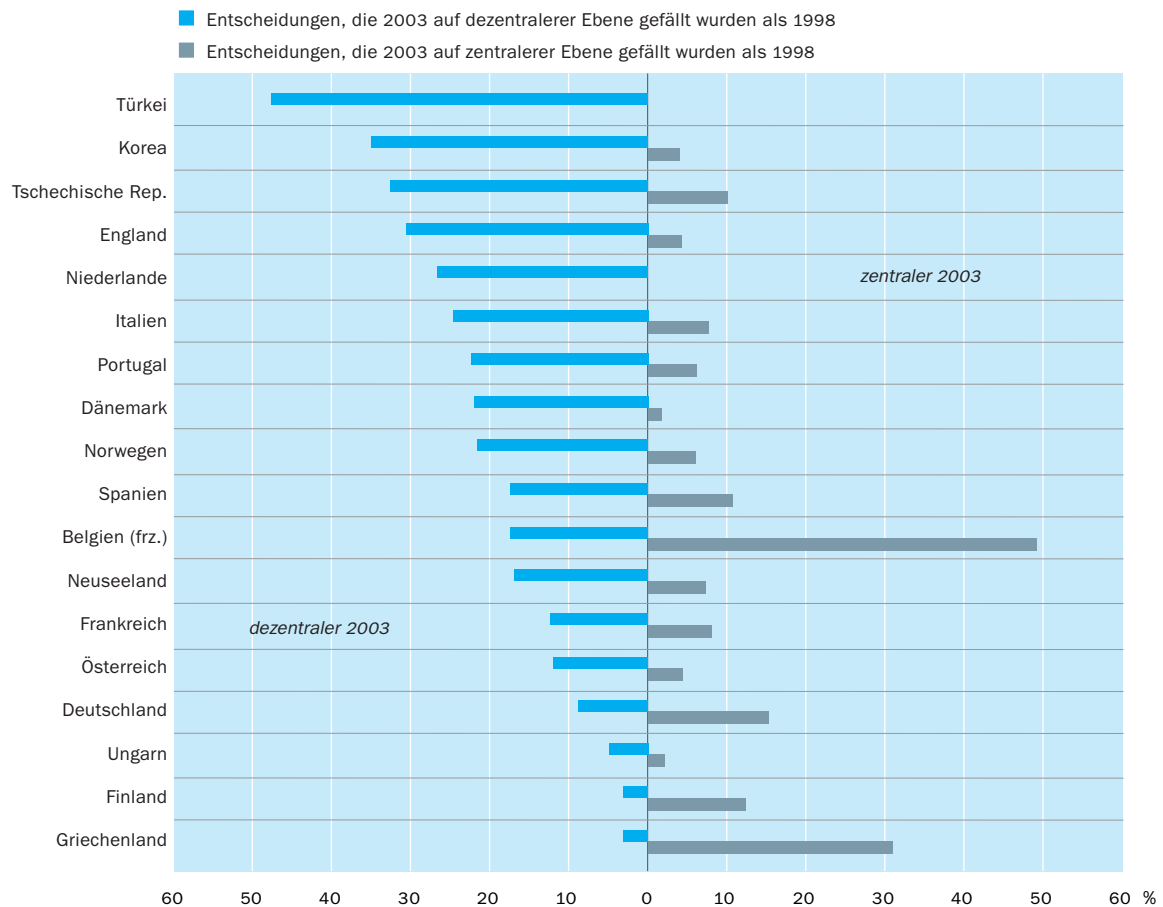
¹. Daten beziehen sich auf den Primarbereich.

Quelle: OECD, Tabelle 6.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Abbildung D6.3

Zentralisierung und Dezentralisierung der Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen des Sekundarbereich I (1998-2003)

Prozentsatz an Entscheidungen, die 2003 auf zentralerer bzw. dezentralerer Ebene gefällt wurden als 1998



Beispiel: In Österreich wurden 5 Prozent der Entscheidungen 2003 auf zentralerer Ebene gefällt als 1998 und 12 Prozent auf dezentralerer Ebene. Die restlichen Entscheidungen wurden 2003 auf derselben Ebene gefällt wie 1998.

Hinweis: Unterschiedliche Methoden der Datenerhebung in den beiden Jahren könnten zu einer leichten Verzerrung der gemeldeten Veränderungen führen, sollten aber den allgemeinen Trend nicht beeinflussen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach dem Prozentsatz an Entscheidungen, die 2003 auf dezentralerer Ebene gefällt wurden als 1998.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Verschiebungen innerhalb der vierstufigen Entscheidungsorganisation in Frankreich

Den vier staatlichen Entscheidungsebenen (Zentralregierung, Region, Departement, Kommune) entsprechen innerhalb der Schulverwaltung die Ebenen der Zentralverwaltung, der Akademien (unter einem recteur), der Departments (unter einem Akademischen Inspektor) und der Schulen. Die Machtverhältnisse zwischen diesen unterschiedlichen Ebenen haben sich im Laufe der letzten 25 Jahre im Sinne eines Dezentralisierungsprozesses (d. h. der Übertragung von zentralen Kompetenzen auf regionale/lokale Behörden und Schulen) und eines Konzentrationsabbaus (d. h. der Delegation von Entscheidungskompetenzen auf eine niedrigere Entscheidungsebene innerhalb der staatlichen Verwaltung) verschoben. Die Verabschiedung

eines neuen Gesetzes im Jahr 2003, das eine weitere Dezentralisierungsrunde vorsieht, belegt, dass keiner dieser Prozesse bereits das Endstadium erreicht hat.

Im öffentlichen Bildungsbereich sind die Departments für die Colleges verantwortlich, die Regionen für die Gymnasien und Berufsgymnasien. Dies gilt sowohl für den Betrieb als auch für die Liegenschaften (Investitionen in Gebäude und Instandhaltung); der Staat hat sich die Kontrolle über den Unterrichtsinhalt, die Einstellung und berufliche Weiterentwicklung von unterrichtenden und nicht-unterrichtenden Beschäftigten sowie die verwaltungstechnische und pädagogische Kontrolle vorbehalten. Die meisten Entscheidungen zu Fortbildung und Verwaltung des Personals erfolgen auf regionaler Ebene (Akademien), mit einer bemerkenswerten Ausnahme bei der Einstellung von Lehrkräften und Managern.

Hauptziele der griechischen Bildungspolitik

Die Gesellschaft des EU-Mitgliedslandes Griechenlands ist durch rasante wirtschaftliche, politische und demographische Veränderungen gekennzeichnet. Diese Veränderungen betreffen die Staatsausgaben, die öffentliche Verwaltung, die zunehmende Diversifizierung der Bevölkerung sowie den Wissens- und Informationsbedarf der griechischen Gesellschaft und stellen große Herausforderungen an das Bildungssystem. Es wurden Innovationen und neue Technologien eingeführt und alle Bildungsbereiche modernisiert. Um den neuen Anforderungen gerecht zu werden, wurde eine Reihe von Veränderungen im Bildungssystem vorgenommen, wie zum Beispiel die Dezentralisierung von Finanz- und Verwaltungsangelegenheiten, eine größere Vielfalt im Hinblick auf Bildungsverläufe sowie die Verbesserung der Bildungsqualität.

Einstellung, Auswahl und Zuteilung der Lehrkräfte in Norwegen

Die Einstellung, Auswahl und Ernennung von Lehrkräften obliegt den lokalen Behörden, und wird entweder durch die lokale Verwaltung der Schule (im Sekundarbereich II) oder von den lokalen Behörden (Pflichtschulzeit) durchgeführt. Auch bei den Schulen, die die Schulpflicht abdecken, erfolgt die Einstellung von Lehrern in zunehmendem Maße auf Schulebene. Diese Entwicklung folgt dem allgemeinen Trend zur Dezentralisierung der Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen. Die größte Herausforderung für diejenigen, die für die Einstellung, Auswahl und Ernennung von Lehrkräften verantwortlich sind, ist sicherzustellen, dass die Lehrkräfte jeder einzelnen Schule insgesamt die erforderlichen Kompetenzen aufweisen, um den Erfordernissen der Schule zu genügen.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung von 2003 über Entscheidungsbefugnisse im Bildungsbereich und beziehen sich auf das Schuljahr 2003/2004.

Dieser Indikator zeigt den prozentualen Anteil der bildungspolitischen Entscheidungen, die in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I auf den jeweiligen Ebenen getroffen werden. Die Dezentralisierung bezieht sich auf die Kompetenzverteilung zwischen verschiedenen Regierungsebenen. Dieses Konzept umfasst zwei unterschiedliche Dimensionen: 1. den Ort der Entscheidung, d. h. auf welcher Ebene die entscheidungsbefugte Stelle angesiedelt ist und 2. die Art der Entscheidung, die sich auf das Ausmaß bezieht, in dem Entscheidungen autonom oder gemeinsam mit anderen gefällt werden.

Der Fragebogen erfasste sechs verschiedene Entscheidungsebenen: Zentralregierung, ‚Bundesland‘-Regierungen, Provinz- oder Regionalbehörden oder -regierungen, Kreis- oder Stadtbehörden oder -regierungen, lokale Behörden oder Regierungen, Schulen, Schulgremien oder -ausschüsse.

Der Fragebogen bot Informationen zu vier Bereichen:

- **Unterrichtsorganisation:** Aufnahme von Schülern, Schullaufbahnen von Schülern; Unterrichtszeit, die Auswahl der Lehrbücher, Klassenzusammensetzung, zusätzliche Fördermaßnahmen, Unterrichtsmethoden und regelmäßige Beurteilung der Schüler.
- **Personalangelegenheiten:** Einstellung und Entlassung von unterrichtenden und nicht-unterrichtenden Beschäftigten, Festlegung der Aufgaben und dienstlichen Pflichten sowie der Arbeitsbedingungen der Beschäftigten, Festlegung der Besoldungs- und Vergütungsgruppen der Beschäftigten und Einfluss auf die Karriereaussichten.
- **Strukturelle und Planungsangelegenheiten:** Einrichten oder Schließen von Schulen, Einrichten oder Schließen von einzelnen Jahrgangsstufen, Entwurf von Bildungsgängen, Auswahl der Unterrichtsangebote an einer bestimmten Schule, Auswahl der Fachgebiete an einer bestimmten Schule, die Festlegung der Kursinhalte, Festlegung der erforderlichen Prüfungen für Zeugnisse oder Diplome und Zeugnisvergabe (Prüfungsinhalte, Benotung und Verwaltung).
- **Ressourcen:** Zuweisung und Verwendung von Ressourcen für unterrichtende und nicht-unterrichtende Beschäftigte, laufende Ausgaben, Investitionsausgaben.

Der Fragebogen untersuchte auch, wie autonom Entscheidungen getroffen werden. Der wichtigste Faktor zur Bestimmung der Art der Entscheidung ist ‚wer entscheidet‘. Hier bestehen die folgenden Kategorien: in völliger Autonomie, nach Beratung mit Akteuren auf einer anderen Ebene des Bildungswesens, unabhängig aber innerhalb eines von einer höheren Behörde vorgegebenen Rahmens, andere Art.

Nähere Einzelheiten unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Die Indikatoren wurden so ausgelegt, dass jeder der vier Bereiche gleiche Bedeutung erhält. Jeder Bereich trägt 25 Prozent zu den Ergebnissen der Indikatoren bei. Da die Anzahl der Unterpunkte nicht in allen Bereichen gleich groß ist, wurde jeder Unterpunkt mit der inversen Anzahl von Unterpunkten des jeweiligen Bereichs gewichtet.

Tabelle D6.1

Prozentsatz an Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, die auf der jeweiligen Entscheidungsebene getroffen werden (2003)

OECD-Länder	Zentral	„Bundesland“	Provinz/Region	Sub-regional	Lokal	Schule	Gesamt
Australien		76				24	100
Österreich	27	22			23	29	100
Belgien (frz.) ¹		32	25			43	100
Tschechische Rep.	7		1		32	60	100
Dänemark	19				38	44	100
England	11				4	85	100
Finnland	2				71	27	100
Frankreich	24		10	35		31	100
Deutschland	4	30	17		17	32	100
Griechenland	80		4		3	13	100
Ungarn	4				29	68	100
Island	25				50	25	100
Italien	23		16		15	46	100
Japan	13		21		44	23	100
Korea	9		34		8	48	100
Luxemburg	66					34	100
Mexiko	30	45	2			22	100
Niederlande						100	100
Neuseeland	25					75	100
Norwegen	32				32	37	100
Portugal	50		8			41	100
Slowakische Rep.	33		2		15	50	100
Spanien		57	15			28	100
Schweden	18				36	47	100
Türkei ²	49		27			24	100

Hinweis: Leerstelle bedeutet keine primären Entscheidungskompetenzen auf dieser Ebene.

1. Für Belgien (frz.) bedeutet „Provinz/Region“ für 61 Prozent der Schulen Zentralregierung, für 21 Prozent der Schulen Provinz- oder Regionalbehörde und für 18 Prozent der Schulen lokale Behörden. 2. Daten beziehen sich auf den Primarbereich.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle D6.2

Prozentsatz an Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, die auf der jeweiligen Entscheidungsebene getroffen werden, nach Entscheidungsbereichen (2003)

	Unterrichtsorganisation						Personalangelegenheiten							
	Zentral	„Bundesland“	Provinz/Region	Sub-regional	Lokal	Schule	Gesamt	Zentral	„Bundesland“	Provinz/Region	Sub-regional	Lokal	Schule	Gesamt
OECD-Länder														
Australien		13				88	100		100					100
Österreich	13					88	100	25	38			38		100
Belgien (frz.) ¹		13	25			63	100		33	50			17	100
Tschechische Rep.	13					88	100	4		4		17	75	100
Dänemark					13	88	100	25				33	42	100
England						100	100	17					83	100
Finnland					13	88	100	8				71	21	100
Frankreich	13			13		75	100	46		42			13	100
Deutschland		13				88	100	17	38	38			8	100
Griechenland	38				13	50	100	100						100
Ungarn						100	100					33	67	100
Island	25				13	63	100	4				58	38	100
Italien						100	100	42		25			33	100
Japan					38	63	100			54		46		100
Korea	13				13	75	100	25		25		8	42	100
Luxemburg	38					63	100	88					13	100
Mexiko	25					75	100	25	67	8				100
Niederlande						100	100						100	100
Neuseeland						100	100	21					79	100
Norwegen	14				14	71	100	29				29	42	100
Portugal	25					75	100	63		4			33	100
Slowakische Rep.	13					88	100	4				46	50	100
Spanien		13				88	100		92				8	100
Schweden					13	88	100					33	67	100
Türkei ²	25		13			63	100	94		6				100

	Strukturelle und Planungsangelegenheiten						Ressourcen							
	Zentral	„Bundesland“	Provinz/Region	Sub-regional	Lokal	Schule	Gesamt	Zentral	„Bundesland“	Provinz/Region	Sub-regional	Lokal	Schule	Gesamt
OECD-Länder														
Australien		90				10	100		100					100
Österreich	70	20				10	100		29			54	17	100
Belgien (frz.) ¹		43	14			43	100		38	13			50	100
Tschechische Rep.	10				40	50	100					71	29	100
Dänemark	50				50		100					54	46	100
England	29				14	57	100						100	100
Finnland					100		100					100		100
Frankreich	36			43		21	100				83		17	100
Deutschland		71			14	14	100			29		54	17	100
Griechenland	100						100	83		17				100
Ungarn	14				14	71	100					67	33	100
Island	71				29		100					100		100
Italien	50		14			36	100			25		58	17	100
Japan	50				20	30	100			29		71		100
Korea			75			25	100			38		13	50	100
Luxemburg	71					29	100	67					33	100
Mexiko	71	14				14	100		100					100
Niederlande						100	100						100	100
Neuseeland	40					60	100	38					63	100
Norwegen	83				17		100					67	33	100
Portugal	64		29			7	100	50					50	100
Slowakische Rep.	50		7		14	29	100	67					33	100
Spanien		100					100		25	58			17	100
Schweden	70				30		100					67	33	100
Türkei ²	50		17			33	100	25		75				100

Hinweis: Leerstelle bedeutet keine primären Entscheidungskompetenzen auf dieser Ebene.

1. Für Belgien (frz.) bedeutet „Provinz/Region“ für 61 Prozent der Schulen Zentralregierung, für 21 Prozent der Schulen Provinz- oder Regionalbehörde und für 18 Prozent der Schulen lokale Behörden. 2. Daten beziehen sich auf den Primarbereich.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle D6.3

Prozentsatz an Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, die auf Schulebene getroffen werden, nach Entscheidungsart (2003)

	In völliger Autonomie	Nach Beratung mit anderen Akteuren des Bildungswesen	Innerhalb eines von einer höheren Ebene vorgegebenen Rahmens	Sonstige	Insgesamt, ohne Entscheidungen, bei denen die Schulen konsultiert werden	Auf anderen Ebenen getroffene Entscheidungen, bei denen die Schulen konsultiert werden ¹	Insgesamt, einschließlich Entscheidungen, bei denen die Schulen konsultiert werden
OECD-Länder							
Australien	9		15		24		24
Österreich	7	3	19		29	4	33
Belgien (frz.)	9		31	3	43		43
Tschechische Rep.	6		54		60		60
Dänemark	17	4	23		44	19	63
England	42	1	42		85		85
Finnland	23		4		27	17	44
Frankreich	21	1	10		31	4	36
Deutschland	8		23		32	17	48
Griechenland			13		13	5	18
Ungarn	30	10	28		68	1	69
Island	19	6			25		25
Italien	26		20		46		46
Japan	9		6	8	23	5	28
Korea	29		19		48		48
Luxemburg		8	26		34	36	70
Mexiko	13	10			22		22
Niederlande	65	6	29		100		100
Neuseeland	45	7	23		75	10	85
Norwegen	19		18		37		37
Portugal	24	7	10		41	4	45
Slowakische Rep.	6		44		50	2	52
Spanien			28		28	8	36
Schweden	43		4		47		47
Türkei ²	13		11		24		24

Hinweis: Leerstelle bedeutet, Schulen sind bei der angegebenen Entscheidungsart nicht beteiligt.

1. Anzahl der Entscheidungen, die auf anderen Entscheidungsebenen, aber nach Beratung mit der Schule getroffen werden, als Prozentsatz aller Entscheidungen.
2. Daten beziehen sich auf Primarbereich.

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle D6.4

Prozentsatz an Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, die auf Schulebene getroffen werden, nach Entscheidungsbereich und Entscheidungsart (2003)

	Unterrichtsorganisation						Personalangelegenheiten							
	In völliger Autonomie	Nach Beratung mit anderen Akteuren des Bildungswesen	Innerhalb eines von einer höheren Ebene vorgegebenen Rahmens	Sonstige	Insgesamt, ohne Entscheidungen, bei denen die Schulen konsultiert werden	Auf anderen Ebenen getroffene Entscheidungen, bei denen die Schulen konsultiert werden	Insgesamt, einschließlich Entscheidungen, bei denen die Schulen konsultiert werden	In völliger Autonomie	Nach Beratung mit anderen Akteuren des Bildungswesen	Innerhalb eines von einer höheren Ebene vorgegebenen Rahmens	Sonstige	Insgesamt, ohne Entscheidungen, bei denen die Schulen konsultiert werden	Auf anderen Ebenen getroffene Entscheidungen, bei denen die Schulen konsultiert werden	Insgesamt, einschließlich Entscheidungen, bei denen die Schulen konsultiert werden
OECD-Länder														
Australien	38		50		88		88							
Österreich	13		75		88		88							
Belgien (frz.)	38		13	13	63		63			17		17		17
Tschechische Rep.	13		75		88		88			75		75		75
Dänemark	25		63		88		88	42				42	8	50
England	75		25		100		100	63	4	17		83		83
Finnland	75		13		88		88	17		4		21	8	29
Frankreich	75				75		75	8	4			13		13
Deutschland	13		75		88		88	4		4		8	21	29
Griechenland			50		50	13	63						8	8
Ungarn	63		38		100		100	17	25	25		67	4	71
Island	38	25			63		63	38				38		38
Italien	63		38		100		100	25		8		33		33
Japan	38		13	13	63		63						21	21
Korea	75				75		75	25		17		42		42
Luxemburg		25	38		63		63		8	4		13	33	46
Mexiko	50	25			75		75							
Niederlande	88		13		100		100	71	25	4		100		100
Neuseeland	88	13			100		100	38		42		79		79
Norwegen	43		29		71		71			42		42		42
Portugal	38	13	25		75		75	33				33		33
Slowakische Rep.	25		63		88		88			50		50	8	58
Spanien			88		88		88			8		8		8
Schweden	75		13		88		88	63		4		67		67
Türkei ¹	50		13		63		63							

	Strukturelle und Planungsangelegenheiten						Ressourcen							
	In völliger Autonomie	Nach Beratung mit anderen Akteuren des Bildungswesen	Innerhalb eines von einer höheren Ebene vorgegebenen Rahmens	Sonstige	Insgesamt, ohne Entscheidungen, bei denen die Schulen konsultiert werden	Auf anderen Ebenen getroffene Entscheidungen, bei denen die Schulen konsultiert werden	Insgesamt, einschließlich Entscheidungen, bei denen die Schulen konsultiert werden	In völliger Autonomie	Nach Beratung mit anderen Akteuren des Bildungswesen	Innerhalb eines von einer höheren Ebene vorgegebenen Rahmens	Sonstige	Insgesamt, ohne Entscheidungen, bei denen die Schulen konsultiert werden	Auf anderen Ebenen getroffene Entscheidungen, bei denen die Schulen konsultiert werden	Insgesamt, einschließlich Entscheidungen, bei denen die Schulen konsultiert werden
OECD-Länder														
Australien			10		10		10							
Österreich		10			10		10	17				17	17	33
Belgien (frz.)			43		43		43			50		50		50
Tschechische Rep.			50		50		50	13		17		29		29
Dänemark						14	14	17		29		46	54	100
England	14		43		57		57	17		83		100		100
Finnland													58	58
Frankreich			21		21		21			17		17	17	33
Deutschland			14		14		14	17				17	46	63
Griechenland														
Ungarn	7	14	50		71		71	33				33		33
Island														
Italien			36		36		36	17				17		17
Japan			10	20	30		30							
Korea			25		25		25	17		33		50		50
Luxemburg			29		29	43	71			33		33	67	100
Mexiko		14			14		14							
Niederlande			100		100		100	100				100		100
Neuseeland	40		20		60	40	100	17	17	29		63		63
Norwegen								33				33		33
Portugal	7				7	14	21	17	17	17		50		50
Slowakische Rep.			29		29		29			33		33		33
Spanien										17		17	33	50
Schweden								33				33		33
Türkei ¹			33		33		33							

Hinweis: Leerstelle bedeutet, Schulen sind beim angegebenen Entscheidungsbereich/der Entscheidungsart nicht beteiligt.

1. Daten beziehen sich auf den Primarbereich.

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle D6.5

Entscheidungsebene, auf der verschiedene Entscheidungen über den Lehrplan an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I getroffen werden (2003)

	Auswahl der Lehrbücher	Entwurf von Bildungsgängen	Auswahl des Unterrichtsangebots	Auswahl der Fachgebiete an einer bestimmten Schule	Festlegung der Kursinhalte
OECD-Länder					
Australien	Schule Rahmen auf Ebene des ‚Bundeslandes‘	‚Bundesland‘ Autonom	‚Bundesland‘ Autonom	Schule Rahmen auf Ebene des ‚Bundeslandes‘	‚Bundesland‘ Autonom
Österreich	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Zentral Beratung mit ‚Bundeslandsebene‘	Schule Beratung mit ‚Bundeslandsebene‘	Zentral Beratung ‚Bundeslandsebene‘	Zentral Beratung ‚Bundeslandsebene‘
Belgien (frz.)	Schule sonstige	‚Bundesland‘ Autonom	‚Bundesland‘ Autonom	‚Bundesland‘ Autonom	‚Bundesland‘ sonstige
Tschechische Rep.	Schule Autonom	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Zentral Beratung mit regionaler Ebene	Schule Rahmen auf zentraler Ebene
Dänemark	Schule Autonom	Zentral Autonom	Lokal Rahmen auf zentraler Ebene	Zentral Autonom	Lokal Beratung mit Schule
England	Schule Autonom	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Rahmen auf zentraler Ebene
Finnland	Schule Autonom	Lokal Rahmen auf zentraler Ebene	Lokal Rahmen auf zentraler Ebene	Lokal Rahmen auf zentraler Ebene	Lokal Rahmen auf zentraler Ebene
Frankreich	Schule Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Schule Rahmen auf regionaler Ebene	Schule Rahmen auf zentraler Ebene
Deutschland	Schule Rahmen auf Bundeslandsebene	Bundesland Autonom	Bundesland Autonom	Bundesland Autonom	Bundesland Autonom
Griechenland	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom
Ungarn	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Autonom	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Rahmen auf zentraler Ebene
Island	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom
Italien	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Zentral Autonom	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Rahmen auf zentraler Ebene
Japan	Lokal Rahmen auf regionaler Ebene	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Schule Rahmen auf regionaler Ebene	Schule sonstige
Korea	Schule Autonom	Regional Rahmen auf zentraler Ebene	Regional Autonom	Regional Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Rahmen auf regionaler Ebene
Luxemburg	Zentral Rahmen auf zentraler Ebene	Zentral Beratung mit Schule	Zentral Beratung mit Schule	Zentral Beratung mit Schule	Schule Rahmen auf zentraler Ebene
Mexiko	Zentral Autonom	Zentral Beratung mit ‚Bundeslandsebene‘	Zentral Beratung ‚Bundeslandsebene‘	Zentral Autonom	Zentral Autonom
Niederlande	Schule Autonom	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Rahmen auf zentraler Ebene
Neuseeland	Schule Autonom	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Autonom	Schule Autonom	Schule Autonom
Norwegen	Schule Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom
Portugal	Schule Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Schule Autonom	Zentral Autonom
Slowakische Rep.	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Zentral Autonom	Regional Beratung mit subregionaler Ebene	Zentral Sonstige	Schule Rahmen auf zentraler Ebene
Spanien	Schule Rahmen auf Ebene autonome Region	‚Bundesland‘ Rahmen auf zentraler Ebene	‚Bundesland‘ Beratung mit regionaler Ebene	‚Bundesland‘ Rahmen auf zentraler Ebene	‚Bundesland‘ Rahmen auf zentraler Ebene
Schweden	Schule Autonom	Zentral Autonom	Lokal Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom
Türkei ¹	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom

1. Daten beziehen sich auf den Primarbereich.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Tabelle D6.6

Prozensatz an Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, die auf der jeweiligen Entscheidungsebene getroffen werden (1998, 2003)

	2003							1998						
	Zentral	„Bundesland“	Provinz/Region	Sub-regional	Lokal	Schule	Gesamt	Zentral	„Bundesland“	Provinz/Region	Sub-regional	Lokal	Schule	Gesamt
OECD-Länder														
Australien		76				24	100	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	27	22			23	29	100	35	18			22	25	100
Belgien (frz.) ¹		32	25			43	100	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	7		1		32	60	100	17			21	10	52	100
Dänemark	19				38	44	100	26				43	31	100
England	11				4	85	100	20				18	62	100
Finnland	2				71	27	100					64	36	100
Frankreich	24		10	35		31	100	32		11	27		29	100
Deutschland	4	30	17		17	32	100	4	28	15		16	37	100
Griechenland	80		4		3	13	100	56		22			23	100
Ungarn	4				29	68	100					35	65	100
Island	25				50	25	100	m	m		m	m	m	m
Italien	21		16		15	48	100	39		25		3	33	100
Japan	13		21		44	23	100	m	m	m	m	m	m	m
Korea	9		34		8	48	100	37		31		7	25	100
Luxemburg	66					34	100	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	30	45	2			22	100	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande						100	100	24				3	73	100
Neuseeland	25					75	100	34					66	100
Norwegen	32				32	37	100	35				55	9	100
Portugal	50		8			41	100	69		7			24	100
Slowakische Rep.	33		2		15	50	100	m	m	m	m	m	m	m
Spanien		57	15			28	100	3	46	10			41	100
Schweden	18				36	47	100	m	m	m	m	m	m	m
Türkei ²	49		27			24	100	94					6	100

	Differenz 2003 zu 1998					
	Zentral	„Bundesland“	Provinz/Region	Sub-regional	Lokal	Schule
OECD-Länder						
Australien	m	m	m	m	m	m
Österreich	-9	4			1	4
Belgien (frz.) ¹	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	-10		1	-21	21	9
Dänemark	-8				-5	13
England	-8				-15	23
Finnland	2				7	-9
Frankreich	-9		-1	7		2
Deutschland		2	2		1	-5
Griechenland	25		-18		3	-10
Ungarn	4				-6	3
Island	m	m	m	m	m	m
Italien	-18		-9		11	15
Japan	m	m	m	m	m	m
Korea	-28		3		1	23
Luxemburg	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m
Niederlande	-24				-3	27
Neuseeland	-10					10
Norwegen	-4				-24	27
Portugal	-18		1			17
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m
Spanien	-3	12	5			-13
Schweden	m	m	m	m	m	m
Türkei ²	-45		27			18

Hinweis: Leerstelle bedeutet keine primären Entscheidungskompetenzen auf dieser Ebene.

1. Für Belgien (frz.) bedeutet „Provinz/Region“ für 61 Prozent der Schulen Zentralregierung, für 21 Prozent der Schulen Provinz- oder Regionalbehörde und für 18 Prozent der Schulen lokale Behörden. 2. Daten beziehen sich auf den Primarbereich.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004.

Anhang 1

Merkmale der Bildungssysteme

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 ist dies das Alter, in dem der Abschluss ‚normalerweise‘ erworben wird. (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

	Ausrichtung des Bildungsgangs		Ziel des Bildungsgangs: weitere Ausbildung/Arbeitsmarkteintritt			
	allgemeinbildend	berufsvorbereitend/ berufsbildend	ISCED 3A	ISCED 3B	ISCED 3C kurz ¹	ISCED 3C lang ¹
OECD-Länder						
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
OECD-Partnerländer						
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 ²	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
Jamaika	17	17	17	17	a	a
Jordanien ²	18	18	18	a	18	18
Malaysia ³	17–19	17	19	a	a	17
Paraguay ²	17	17	17	a	a	17
Peru	17	17	17	17	a	a
Philippinen ²	16	a	16	a	a	a
Russische Föd. ²	17	17–18	17	a	m	m
Thailand	17	17	17	17	a	a
Tunesien ²	19	19	19	19	a	19
Uruguay ²	17	18	18	18	a	a
Simbabwe ²	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 ISCED 3A/3B Bildungsgänge.

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

	Ziel des Bildungsgangs: weitere Ausbildung/Arbeitsmarkteintritt		
	ISCED 4A	ISCED 4B	ISCED 4C
OECD-Länder			
Österreich	19	20	20
Belgien	19	a	19–21
Tschechische Republik	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 Republik	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
OECD-Partnerländer			
Argentinien	a	a	a
Brasilien	a	a	a
China	a	20	20
Indonesien	a	a	a
Jordanien ¹	a	a	a
Malaysia ¹	20	18	19
Paraguay	a	a	a
Peru	a	a	m
Philippinen ¹	19	19	17
Russische Föderation	a	a	18
Thailand ¹	a	a	19
Tunesien	a	21	a

1. Schätzung der OECD.

Quelle: OECD.

Tabelle X1.1c

Typisches Abschlussalter im Tertiärbereich

	Tertiärbereich B (ISCED 5B)	Alle Studiengänge	Tertiärbereich A (ISCED 5A)			Weiterführende Forschungspro- gramme (ISCED 6)
			3 bis zu weniger als 5 Jahre	5 bis 6 Jahre	Länger als 6 Jahre	
OECD-Länder						
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.

Tabelle X1.3

Abschlussanforderungen für Bildungsgänge im Sekundarbereich II (ISCED 3)

	ISCED 3A				ISCED 3B				ISCED 3C			
	Abschlussprüfung	Reihe von Prüfungen während des Bildungsgangs	Bestimmte Anzahl von Kursstunden plus Prüfung	Nur bestimmte Anzahl von Kursstunden	Abschlussprüfung	Reihe von Prüfungen während des Bildungsgangs	Bestimmte Anzahl von Kursstunden plus Prüfung	Nur bestimmte Anzahl von Kursstunden	Abschlussprüfung	Reihe von Prüfungen während des Bildungsgangs	Bestimmte Anzahl von Kursstunden plus Prüfung	Nur bestimmte Anzahl von Kursstunden
OECD-Länder												
Australien ^{1,2}	N/J	J	J	N	N	J	N	N	N	J	N	N
Österreich	J	J	J	N	J	J	J	N	N	J	J	N
Belgien (fläm.) ³	J	J	N	N	a	a	a	a	J	J	N	N
Belgien (frz.)	J	J	N	N	a	a	a	a	J	J	N	N
Canada (Québec) ¹	N	J	J	N					N	J	J	N
Tschechische Rep. ¹	J	J	J	N	N	J	J	N	J	J	J	N
Dänemark ¹	J	J	J		a	a	a	a	J	J	J	
Finnland	J/N	J	J	N								
Frankreich	J	N	J	N	a	a	a	a	J/N	J	N	
Deutschland	J	J	N	N	J	J	N	N	a	a	a	a
Griechenland ¹	N	J	N	N					N	J	N	N
Ungarn	J	N	J	N	J	N	J	N	J	N	J	N
Island ¹	J/N	J	N	N	J	J	N	N	J/N	J	N	N
Irland ¹	J	N	N	N	a	a	a	a	J	J	J	N
Italien	J	N	J/N	N	J	J/N	J/N	N	J	N	J/N	N
Israel ¹	J/N	J	J	N	a	a	a	a	J/N	J	J	
Japan	N	N	J	N	N	N	J	N	N	N	J	N
Korea	N	N	N	J					N	N	N	J
Luxemburg	J	J	J	N	J	J	J	N	J	J	J	N
Mexiko	N	J	J	N					J/N	J	J	N
Niederlande ¹	J	J	J	N	a	a	a	a	J	J	J	N
Neuseeland	J	N	N	N								
Norwegen	N	J	J	N	a	a	a	a	N	J	J	N
Polen	J/N	N	N	N	a	a	a	a	J	N	N	N
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep. ¹	J	N	J	N					J	N	J	N
Spanien	N	J	J	N					J/N	J/N	J/N	N
Schweden	J/N	J/N	N	J/N								
Schweiz	J	J	J		J	J	J		J		J	
Türkei ¹	N	N	J	N	N	N	J	N	N	N	J	N
Ver. Königreich ¹	N4	J	N	N	a	a	a	a		J	N	N
Vereinigte Staaten ¹	20 Bundesstaaten Ja; 30 Nein	Einige Bundesstaaten	Einige Bundesstaaten	J ⁵	a	a	a	a	a	a	a	a

Hinweis: J = Ja; N = Nein.

1. Weitere Hinweise zu Abschlussanforderungen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004. 2. Die Abschlussanforderungen für Bildungsgänge ISCED 3A unterscheiden sich je nach Bundesstaat und Territorium. Die in dieser Tabelle gemachten Angaben sind eine verallgemeinernde Darstellung der verschiedenen Anforderungen. 3. Nur bei allgemeinbildenden Bildungsgängen. 4. Normalerweise gibt es keine Abschlussprüfung, obwohl es einige ISCED 3A Bildungsgänge geben kann, die so abgeschlossen werden. 5. Fast alle Bundesstaaten legen eine bestimmte Anzahl von ‚Carnegie Credits‘ fest (die durch einen zweisemestrigen Kurs in bestimmten Fächern erworben werden, die je nach Bundesstaat unterschiedlich sind).

Quelle: OECD.

Anhang 2



Statistische Bezugsdaten

Tabelle X2.1

**Überblick über das wirtschaftliche Umfeld anhand von grundlegenden Kennzahlen
(Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2001, zu konstanten Preisen von 2001)**

	Öffentliche Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP	BIP pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)	BIP-Deflator (1995=100)
OECD-Länder			
Australien	34,9	26 685	113,10
Österreich	52,2	28 372	107,08
Belgien	49,5	27 096	109,03
Kanada	40,3	29 290	109,34
Tschechische Republik	46,3	14 861	143,81
Dänemark	55,3	29 223	113,28
Finnland	49,2	26 344	111,37
Frankreich ²	50,9	26 818	106,85
Deutschland	47,0	25 453	104,41
Griechenland	m	17 020	132,97
Ungarn	m	13 043	209,13
Island	45,0	28 968	127,71
Irland	33,6	29 821	128,46
Italien	48,3	25 377	117,94
Japan	34,0	26 636	94,53
Korea	27,5	15 916	111,79
Luxemburg	39,1	49 229	116,74
Mexiko	21,1	9 148	244,10
Niederlande	46,6	28 711	116,77
Neuseeland ¹	m	21 230	112,16
Norwegen	m	36 587	133,87
Polen	m	10 360	180,43
Portugal	46,2	17 912	123,62
Slowakische Republik	54,1	11 323	139,86
Spanien	39,2	21 347	120,10
Schweden	57,2	26 902	107,77
Schweiz	m	30 036	103,47
Türkei	m	6 046	2 047,46
Vereinigtes Königreich	39,7	26 715	117,25
Vereinigte Staaten	32,7	35 179	111,61
OECD-Partnerländer			
Argentinien	35,7	11 703	
Brasilien ³	36,3	7 265	
Chile ⁴	23,7	9 681	
Indien	31,7	2 822	
Indonesien	13,2	2 881	
Israel	51,8	21 128	
Jamaika	51,8	3 696	
Jordanien	33,9	3 761	
Malaysia	39,5	8 674	
Paraguay	46,6	5 214	
Peru	12,4	4 602	
Philippinen	23,0	3 831	
Russische Föderation	26,8	7 140	
Thailand	17,8	6 036	
Tunesien	37,6	6 404	
Uruguay	24,6	8 397	
Simbabwe ⁴	m	4 430	

1. Neuseeland: BIP pro Kopf, öffentliche Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP und BIP-Deflator für das Haushaltsjahr berechnet. 2. Ohne Übersee-Departments (DOM). 3. Referenzjahr 2000. 4. Referenzjahr: 2002.

Quelle: OECD. Quelle für OECD-Partnerländer: World Bank Datenbank „World Development Indicators“.

Tabelle X2.2

Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2001, zu konstanten Preisen von 2001)¹

	Bruttoinlandsprodukt (in Millionen, Landeswährung)	Bruttoinlandsprodukt (an- gepasst an das nationale Haushaltsjahr)	öffentliche Gesamt- ausgaben (in Millionen, Landeswährung)	Gesamtbevölkerung, in Tausend (Schätzung zur Mitte des Jahres)	Kaufkraftparitäten (KKP)
OECD-Länder					
Australien ²	714 370	692 745	242 019	19 413	1,33725
Österreich	212 511		110 841	8 032	0,932571
Belgien	253 800		125 640	10 281	0,911059
Kanada	1 091 424	1 067 900	439 645	31 111	1,197749
Tschechische Republik	2 175 238		1 007 743	10 219	14,323983
Dänemark	1 325 512		732 632	5 357	8,467164
Finnland	135 228		66 545	5 188	0,989448
Frankreich ⁴	1 460 806		744 050	59 703	0,912351
Deutschland	2 073 700		975 465	82 350	0,989346
Griechenland	131 026		m	10 938	0,703823
Ungarn	14 849 623		m	10 188	111,758778
Island	743 563		327 192	285	90,04885
Irland	114 743		38 515	3 853	0,99872
Italien	1 220 147		588 755	57 927	0,830039
Japan ⁵	507 455 500	511 896 475	172 726 900	127 291	149,671323
Korea	551 557 522		151 565 446	47 343	731,989038
Luxemburg	21 987		8 604	442	1,011608
Mexiko	5 828 591		1 232 647	99 109	6,428364
Niederlande	429 127		200 033	16 043	0,931642
Neuseeland	122 241		m	3 912	1,471862
Norwegen	1 526 601		m	4 513	9,245684
Polen	750 786		m	38 641	1,875379
Portugal	123 054		56 878	10 299	0,66704
Slowakische Republik	1 009 839		546 022	5 403	16,505804
Spanien	653 289		256 150	40 266	0,760055
Schweden	2 266 387		1 296 116	8 896	9,470012
Schweiz	422 811		m	7 260	1,938927
Türkei	178 412 438 500		m	68 610	430 135,6343
Vereinigtes Königreich	994 037	961 958	394 616	58 837	0,632409
Vereinigte Staaten	10 019 700	9 955 300	3 273 700	284 822	1
OECD-Partnerländer					
Argentinien	268 638		96 018	36 260	0,633052
Brasilien ⁶	1 086 700		394 350	169 799	0,880890
Chile ⁷	44 197 827		10 494 139	15 589	292,850000
Indien	21 354 446		6 763 044	996 945	7,590000
Indonesien	1 490 974 140		197 030 300	213 537	2423,683891
Israel	495 390		256 640	6 509	
Jamaika	358 036		185 437	2 608	37,147777
Jordanien	6 260		2 123	5 182	0,321175
Malaysia	334 589		132 023	24 013	1,606316
Paraguay	29 586 000		13 790 321	5 633	1 007,180083
Peru	189 532		23 588	26 156	1,574713
Philippinen	3 642 820		838 888	78 591	12,099934
Russische Föderation	9 040 821		2 419 400	143 954	8,795869
Thailand	5 100 677		910 000	64 889	13,022094
Tunesien	28 759		10 820	9 660	0,464892
Uruguay	248 619		61 044	3 361	8,809891
Simbabwe ⁷	976 895		m	13 165	16,750000

1. Angaben zu BIP, KKP und öffentlichen Gesamtausgaben für Länder in der Euro-Zone in Euro angegeben. 2. In Australien BIP und in 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 $w_{t-1} (BIP_{t-1}) + w_t (BIP_t)$ berechnet, mit w_t and w_{t-1} als Gewichtung für die entsprechenden Anteile der beiden Referenzzeitrume für das BIP innerhalb des Finanzjahrs für Bildung. In Kapitel B wurden für Australien, Japan, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten Anpassungen vorgenommen. 4. Ohne Übersee-Departments (DOM). 5. Öffentliche Gesamtausgaben an das Haushaltsjahr angepasst. 6. Referenzjahr 2000. 7. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Quelle OECD-Partnerländer: World Bank Datenbank „World Development Indicators“.

Tabelle X2.3

 Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 1995, zu konstanten Preisen von 1995)¹

	Bruttoinlandsprodukt (in Millionen, Landeswährung)	Bruttoinlandsprodukt (angepasst an das nationale Haushaltsjahr)	Bruttoinlandsprodukt (zu konstanten Preisen von 2001, Basisjahr = 1995)	öffentliche Gesamtausgaben (in Millionen, Landeswährung)	Gesamtbovlerung, in Tausend (Schätzung zur Mitte des Jahres)	Kaufkraftparitäten (KKP)
OECD-Länder						
Australien ²	502 828	487 088	620 073	184 372	18 072	1,31766
Österreich	172 287		198 464	98 676	7 948	0,99802
Belgien	202 174		233 216	106 832	10 137	0,91083
Kanada	798 300	768 883	998 170	381 542	29 354	1,18256
Tschechische Rep.	1 381 049		1 512 626	783 678	10 327	10,81133
Dänemark	1 009 756		1 169 943	608 853	5 230	8,41666
Finnland	95 262		121 419	56 546	5 108	0,98583
Frankreich ⁴	1 168 124		1 367 115	625 707	58 020	0,98485
Deutschland	1 801 300		1 986 200	858 030	81 661	1,03058
Griechenland	79 927		98 466	37 026	10 635	0,59599
Ungarn	5 614 042		7 100 585	2 327 299	10 329	60,55234
Island	452 139		582 217	186 845	267	75,17
Irland	52 641		89 320	21 876	3 601	0,80588
Italien	923 052		1 034 549	492 878	57 301	0,80067
Japan ⁵	498 872 300	493 620 575	536 800 700	159 540 300	125 570	169,94188
Korea	377 349 800		493 380 314	80 035 900	45 093	730,50462
Luxemburg	13 214		18 835	6 016	410	0,96362
Mexiko	1 837 019		2 387 804	380 924	90 164	2,95733
Niederlande	302 233		367 499	170 327	15 460	0,92001
Neuseeland ²	92 679		108 992	36 441	3 707	1,46721
Norwegen	937 445		1 140 349	457 033	4 358	9,14417
Polen	308 104		399 910	147 561	38 588	1,13714
Portugal	80 827		99 540	36 403	10 027	0,59394
Slowakische Republik	568 923		707 348	324 312	5 364	11,8966
Spanien	437 787		542 569	192 633	39 223	0,7337
Schweden	1 772 021		2 103 223	1 201 025	8 827	9,7281
Schweiz	363 329		400 972	141 545	7 041	2,01088
Türkei	7 762 456 069		8 713 855 000	m	61 646	22 334,21
Ver. Königreich	719 176	690 789	847 022	317 455	57 958	0,65391
Vereinigte Staaten	7 338 400	7 252 125	8 977 800	2 516 200	266 327	1

1. Angaben zu BIP, KKP und öffentlichen Gesamtausgaben für Länder in der Euro-Zone in Euro angegeben. 2. BIP in Australien sowie BIP und öffentliche Gesamtausgaben in Neuseeland 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 $w_{t-1} (BIP_{t-1}) + w_t (BIP_t)$ berechnet, mit w_t und w_{t-1} als Gewichtung für die entsprechenden Anteile der beiden Referenzzeitrume für das BIP innerhalb des Finanzjahrs für Bildung. In Kapitel B wurden für Australien, Japan, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten Anpassungen vorgenommen. 4. Ohne Übersee-Departments. 5. öffentliche Gesamtausgaben an das Haushaltsjahr angepasst.

Quelle: OECD.

Tabelle X2.4a

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter, nach Bildungsbereich (1996, 2002)

	Lehrergehälter in Landeswährung (1996) ¹								
	Primarbereich			Sekundarbereich			Sekundarbereich II, allgemeinbildend		
	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 J. Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 J. Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 J. Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung
OECD-Länder									
Australien	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781
Österreich	19 911	25 522	40 136	20 598	26 791	42 910	21 891	29 334	48 204
Belgien (fläm.) ²	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
Belgien (frz.) ²	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
Tschechische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	200 000	244 000	250 000	200 000	244 000	250 000	218 000	310 000	325 000
England	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423	20 423
Finnland	17 660	23 378	24 051	19 846	27 751	28 928	20 519	28 928	30 610
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	10 772	12 854	15 148	11 141	13 223	15 518	11 141	13 223	15 518
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	18 235	28 189	33 362	19 141	29 872	33 679	19 141	29 872	33 679
Italien	14 939	18 030	21 864	16 213	19 796	24 233	16 213	20 412	25 442
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	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	29 105	38 606	63 264	37 092	47 174	76 196	m	m	m
Niederlande	21 772	26 537	32 627	22 925	28 847	35 840	23 120	40 273	47 756
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	9 970	15 001	25 902	9 970	15 001	25 902	9 970	15 001	25 902
Schottland	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	18 609	21 823	27 940	18 609	21 823	27 940	21 582	25 327	31 780
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	a	a	a	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Angaben zu den Lehrergehältern in Ländern der aktuellen Euro-Zone in Euro. 2. Angaben zu den Lehrergehältern von 1996 beziehen sich auf ganz Belgien.

Quelle: OECD.

Tabelle X2.4a (Forts.)

 Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter, nach Bildungsbereich (1996, 2002)¹

	Lehrergehälter in Landeswährung (2002) ²									BIP-Deflator 2002 (1996 = 100)
	Primärbereich			Sekundärbereich			Sekundärbereich II, allgemeinbildend			
	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 J. Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 J. Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 J. Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	
OECD-Länder										
Australien	37 555	55 296	55 296	37 420	55 294	55 294	37 420	55 294	55 294	114
Österreich	22 002	29 115	43 552	22 799	31 011	46 856	23 251	32 233	48 937	107
Belgien (fläm.)	23 405	31 757	37 887	23 405	32 775	39 956	29 038	41 911	50 376	110
Belgien (frz.)	22 120	30 321	36 480	22 479	31 721	38 856	28 009	40 799	49 210	110
Tschechische Rep.	197 190	239 300	299 010	197 190	239 300	299 010	225 100	274 870	341 100	136
Dänemark	271 829	306 632	306 632	271 829	306 632	306 632	260 177	368 746	394 716	112
England	16 038	24 843	24 843	16 038	24 843	24 843	16 038	24 843	24 843	116
Finnland	26 700	31 750	33 625	30 575	36 625	38 325	32 200	40 563	42 738	113
Frankreich	20 702	27 848	41 089	22 904	30 050	43 399	23 325	30 471	43 862	108
Deutschland	36 501	44 148	47 360	37 870	46 613	48 662	40 956	50 210	52 463	105
Griechenland	14 392	17 598	21 350	14 392	17 598	21 350	14 392	17 598	21 350	129
Ungarn	899 196	1 234 212	1 671 960	899 196	1 234 212	1 671 960	1 042 032	1 523 400	1 991 220	188
Island	1 598 800	1 796 600	1 886 400	1 598 800	1 796 600	1 886 400	2 041 400	2 590 600	2 832 600	132
Irland	23 742	39 329	44 568	24 555	39 329	44 568	24 555	39 329	44 568	133
Italien	19 228	23 264	28 173	20 734	25 357	30 967	20 734	26 074	32 392	115
Japan	3 468 000	6 546 000	8 352 000	3 468 000	6 546 000	8 352 000	3 468 000	6 550 000	8 604 000	94
Korea	19 801 250	34 050 300	54 797 100	19 705 250	33 954 300	54 701 100	19 705 250	33 954 300	54 701 100	109
Mexiko	80 900	106 715	176 757	103 692	135 464	223 447	m	m	m	195
Niederlande	26 335	33 204	37 999	27 320	36 392	41 744	27 579	48 380	55 404	119
Neuseeland	26 520	51 306	51 306	26 520	51 306	51 306	26 520	51 306	51 306	109
Norwegen	248 900	285 300	305 500	248 900	285 300	305 500	248 900	285 300	305 500	127
Portugal	13 072	21 429	34 843	13 072	21 429	34 843	13 072	21 429	34 843	126
Schottland	17 544	25 644	25 644	17 544	25 644	25 644	17 544	25 644	25 644	116
Slowakische Rep.	83 420	107 420	159 000	83 420	107 420	159 000	83 420	107 420	159 000	140
Spanien	21 031	25 034	31 262	23 562	27 580	34 322	24 405	28 429	35 342	121
Schweden	220 400	261 500	288 300	220 400	261 500	288 300	234 600	280 200	303 100	108
Schweiz	67 035	89 935	106 475	79 022	106 720	124 265	93 769	121 677	143 796	103
Türkei	4 906 753 500	5 557 033 500	6 249 843 500	a	a	a	4 494 831 000	5 145 111 000	5 837 921 000	1 652
Vereinigte Staaten	29 513	42 801	52 104	29 525	42 801	51 170	29 641	42 918	51 308	111

1. Für die Berechnung der Lehrergehälter in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, wie in Indikator D3 aufgeführt, wurden die Lehrergehälter aus der Landeswährung mittels KKP vom Januar 2002 in US-Dollar umgerechnet und gegebenenfalls inflationsbereinigt. 2. Angaben zu den Lehrergehältern von Ländern der aktuellen Euro-Zone in Euro. Quelle: OECD.

Tabelle X2.4b

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter (1996, 2002)

	Kaufkraft- paritäten (KKP) (2001) ¹	Kaufkraft- paritäten (KKP) (2002) ¹	Kaufkraft- paritäten (KKP) (Januar 2002) ¹	Bruttoinlands- produkt (in Millionen, Landeswährung, Kalenderjahr 2002) ¹	Gesamt- bevölkerung in Tausend (Kalenderjahr 2002)	BIP pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraft- bereinigt, Kalenderjahr 2002) ²	Referenzjahr für die Gehaltsdaten 2002	Inflations- bedingte Anpassungen (2001)
OECD-Länder								
Australien	1,34	1,36	1,35	752 760	19 752	28 068	30. Juni 2002	0,99
Österreich	0,93	0,94	0,94	218 333	8 053	28 872	2002	1,00
Belgien (fläm.) ³	0,91	0,91	0,91	260 011	10 330	27 716	1. Januar 2002	1,00
Belgien (frz.) ³	0,91	0,91	0,91	260 011	10 330	27 716	2001/2002	1,00
Tschechische Rep.	14,32	14,77	14,54	2 275 609	10 205	15 102	2001/2002	1,00
Dänemark	8,47	8,66	8,56	1 360 710	5 376	29 231	2002	1,00
England ⁴	0,63	0,63	0,63	1 043 945	59 207	27 976	2001/2002	1,00
Finnland	0,99	1,01	1,00	139 716	5 201	26 478	1. Oktober 2002	1,00
Frankreich	0,91	0,91	0,91	1 520 804	61 230	27 217	2001/2002	1,00
Deutschland	0,99	0,99	0,99	2 110 400	82 482	25 917	2001/2002	1,00
Griechenland	0,70	0,70	0,70	141 354	10 950	18 439	2001	1,02
Ungarn	111,76	118,63	115,19	16 743 688	10 159	13 894	1. Mai 2002	0,97
Island	90,05	95,39	92,72	778 960	288	28 355	1. Januar 2002	1,00
Irland	1,00	1,01	1,01	129 344	3 909	32 646	2002	0,97
Italien	0,83	0,85	0,84	1 258 349	58 028	25 568	2002	1,00
Japan	149,67	145,56	147,62	499 986 500	127 435	26 954	2001/2002	1,00
Korea	731,99	735,69	733,84	596 381 161	47 640	17 016	2002	1,00
Mexiko	6,43	6,65	6,54	6 151 219	100 443	9 215	2001/2002	1,00
Niederlande	0,93	0,95	0,94	444 649	16 148	29 009	1. Januar 2002	1,00
Neuseeland	1,47	1,46	1,46	126 195	3 976	21 783	2002	1,00
Norwegen	9,25	9,44	9,34	1 520 728	4 539	35 482	2002	1,00
Portugal	0,67	0,68	0,67	129 280	10 374	18 394	2001/2002	1,00
Schottland ⁴	0,63	0,63	0,63	1 043 945	59 207	27 976	2001/2002	1,00
Slowakische Rep.	16,51	16,63	16,57	1 096 384	5 379	12 255	2001	1,02
Spanien	0,76	0,77	0,76	696 208	40 546	22 406	2001	1,02
Schweden	9,47	9,65	9,56	2 342 554	8 925	27 209	2001	1,00
Schweiz	1,94	1,91	1,93	427 787	7 348	30 455	2002	1,00
Türkei	430 136	618 281	524 208	276 002 987 851	69 666	6 408	2001	1,20
Vereinigte Staaten	1,00	1,00	1,00	10 383 100	287 456	36 121	2001/2002	1,00

1. Angaben zu KKP und BIP für Länder in der aktuellen Euro-Zone in Euro. 2. BIP pro Kopf in Landeswährung (2002) wurde aus der Gesamtbevölkerung (2002) und dem Gesamt-BIP (2002) berechnet und mittels KKP (2002) in US-Dollar umgerechnet. Diese Angaben liegen in dieser Tabelle vor. 3. Angaben zum Bruttoinlandsprodukt und der Gesamtbevölkerung beziehen sich auf ganz Belgien. 4. Angaben zum Bruttoinlandsprodukt und der Gesamtbevölkerung 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 aufeinanderfolgenden 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 Bevölkerungszahl.

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-Umrechnungskurse, 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 Besitzeinkommen, Subventionen und andere geleistete Transferzahlungen (z. B. Sozialversicherungen, Sozialhilfe, Renten und sonstige Wohlfahrtsleistungen). 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.

Quellen

Die Ausgabe des Jahres 2004 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 (im Allgemeinen als SNA93 bezeichnet).

OECD Analytical Data Base, Januar 2004.

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/eag2004.**



Glossar

Abbruchquote: Abbruchquoten werden definiert als der Anteil der Schüler bzw. Studierenden, die den jeweiligen Bildungsbereich ohne einen ersten Abschluss verlassen. Siehe auch *Erfolgsquoten*.

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 wird der Abschluss nach Ableistung einer vorgeschriebenen Anzahl von Unterrichtsstunden erreicht (auch wenn der Abschluss eines Teils oder aller Unterrichtsstunden auch Prüfungen erfordern kann). Ein Abschluss sollte den Nachweis durch den Schüler/Studierenden über die Kenntnisse und Fähigkeiten sowie das Wissen, wie sie von jemandem auf dem Bildungsstand des abgeschlossenen Bildungsgangs erwartet werden, beinhalten. In jedem Fall sollte ein erfolgreicher Abschluss in einem Zertifikat resultieren, das innerhalb des Bildungssystems und auf dem Arbeitsmarkt anerkannt ist. Siehe auch *Absolventen*, *Brutto-Abschlussquoten*, *Netto-Abschlussquoten* und *Anzahl der Absolventen ohne Doppelzählungen*.

Abschlussalter: Das Abschlussalter sollte das Alter am Ende des letzten Schul-/Studienjahres des betreffenden Bildungsbereichs und -gangs sein, 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* und *Typisches Alter*.

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 teilgenommen und diesen im Bezugsjahr, unabhängig von ihrem Alter, erfolgreich beendet haben. Es gibt jedoch Ausnahmen (insbesondere im Hochschulbereich), wo durch die Verleihung eines Zertifikats ein Abschluss auch zuerkannt werden kann, ohne dass der Absolvent in dem betreffenden Bildungsgang eingeschrieben sein muss. Siehe auch *Abschluss*, *Brutto-Abschlussquoten*,

Netto-Abschlussquoten und *Anzahl 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 *Berufsvorbereitende Bildungsgänge*, *Ausrichtung eines Bildungsgangs*, *Sekundarbereich II (ISCED 3)* und *Berufsbildende Bildungsgänge*.

Anteil der Bevölkerung, die sich nicht im Arbeitsmarkt befindet: Der Anteil der Bevölkerung, die sich nicht im Arbeitsmarkt befindet, (ausgedrückt als Prozentsatz) ist gemäß der Definition in den Richtlinien des Internationalen Arbeitsamts (ILO) die Zahl derjenigen Personen, die sich nicht im Arbeitsmarkt befinden, dividiert durch die Gesamtzahl der Personen in der entsprechenden Bevölkerung.

Anzahl der Absolventen ohne Doppelzählungen: 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 und/oder die während des Referenzzeitraums mehr als einen Abschluss in dem entsprechenden Bereich erworben haben. Es handelt sich daher um die Anzahl der Absolventen und nicht um die Anzahl der erteilten Abschlüsse. Siehe auch *Absolventen*, *Abschluss*, *Netto-Abschlussquoten* und *Anzahl der Absolventen ohne Doppelzählungen*.

Arbeitslose: Die Arbeitslosen sind gemäß den ILO-Richtlinien als Personen im Alter von mindestens 15 Jahren definiert, die ohne Arbeit und arbeitssuchend sind und derzeit dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, entsprechend der Definition in den OECD-Arbeitskräftestatistiken. Siehe auch *Erwerbsstatus*, *Beschäftigte*, *Erwerbsbevölkerung*, *Erwerbsquote*, *Arbeitslosenquote*.

Arbeitslosenanteil: Der Arbeitslosenanteil (ausgedrückt in Prozent) ist die Zahl der Arbeitslosen gemäß der Definition in den Richtlinien des Internationalen Arbeitsamts (ILO) dividiert durch die Ge-

samtzahl der betreffenden Bevölkerung (Erwerbs- und Nicht-Erwerbspersonen).

Arbeitslosenquote: Die Arbeitslosenquote ist gemäß der Definition in den Richtlinien des Internationalen Arbeitsamts (ILO) die Anzahl der Arbeitslosen dividiert durch die Anzahl der Erwerbspersonen, die Angabe erfolgt in Prozent. Siehe auch *Beschäftigte, Erwerbsbevölkerung, Erwerbsquote und Arbeitslose*.

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 *Unterrichtstage, Zahl der Unterrichtsstunden, Unterrichtswochen und Arbeitszeit*.

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, außer jährlichen Prüfungen), oder auch auf 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 *Beschäftigte im Bildungswesen, Vollzeitäquivalente Lehrer, Vollzeit-Lehrer, Unterrichtsbeschäftigte, Teilzeit-Lehrer, Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis, Unterrichtstage, Lehrkräfte, Zahl der Unterrichtsstunden, Unterrichtswochen und Arbeitszeit in der Schule*.

Ausbildungs-/Studienanfänger: Ausbildungs-/Studienanfänger in einem bestimmten Bildungsbereich sind Schüler/Studierende, die im Laufe des aktuellen Berichtszeitraums erstmalig einen beliebigen Bildungsgang beginnen, der zu einem aner-

kannten 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, Unterrichtsbeschäftigte, Unterrichtsbeschäftigte und Nicht-unterrichterteilende Bildungseinrichtungen*.

Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen: Die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen umfassen alle Ausgaben, die direkt mit Unterricht und Bildung in Zusammenhang stehen. Hierin sollten alle Ausgaben für Lehrer, Schulgebäude, Unterrichtsmaterial, Unterricht außerhalb der Schulen und die Verwaltung enthalten sein. Siehe auch *Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen und Ausgaben für Forschung und Entwicklung (F&E-Ausgaben)*.

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 Versuchsstationen, die Hochschuleinrichtungen direkt unterstehen, von diesen verwaltet werden oder mit ihnen assoziiert sind. Siehe auch *Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen und Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen*.

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. Transportkosten. Siehe auch *Ausga-*

ben für zusätzliche Dienstleistungen, Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen und Ausgaben für Forschung und Entwicklung (F&E-Ausgaben).

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. Auf den ISCED-Stufen 0–3 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 das die Daten erhoben werden, gelten als ausländische Studierende. Diese Klassifikation ist zwar pragmatisch und operational, kann jedoch aufgrund der unterschiedlichen nationalen Politiken zur Einbürgerung von Migranten zu Inkonsistenzen führen. Hinzu kommt, dass einige Länder keine separaten Angaben über ausländische Studierende machen können, die eine ständige Aufenthaltsgenehmi-

gung besitzen. Daher wird in den Ländern, in denen eine strenge Einbürgerungspolitik verfolgt wird und nicht zwischen ausländischen 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 hier zu einer arbeitsmarktrelevanten Qualifikation führt. Bei der Ausrichtung von Bildungsgängen unterscheidet man Allgemeinbildende Bildungsgänge, Berufsvorbereitende Bildungsgänge und Berufsbildende Bildungsgänge. Siehe auch *Allgemeinbildende Bildungsgänge*, *Berufsvorbereitende Bildungsgänge* und *Berufsbildende 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 *Kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen*, *Allgemeinbildende Bildungsgänge*, *Berufsvorbereitende Bildungsgänge*, *Ausrichtung eines*

Bildungsgangs, Schulische Ausbildungsgänge und Sekundarbereich II (ISCED 3).

Berufsvorbereitende Bildungsgänge: Berufsvorbereitende Bildungsgänge 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. Siehe auch *Allgemeinbildende Bildungsgänge, Ausrichtung eines Bildungsgangs, Sekundarbereich II (ISCED 3)* und *Berufsbildende Bildungsgänge*.

Beschäftigte im Bildungsbereich: Die Klassifikation beruht auf der vorrangigen/hauptsächlichen Funktion und gliedert die Beschäftigten nach vier Hauptfunktionen. Die Klassifikation unterscheidet: 1. Unterrichtende Beschäftigte, 2. Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende, 3. Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung und 4. Wartungs- und Betriebspersonal. Die unterrichtenden Beschäftigten werden weiter unterteilt in Lehrkräfte (Lehrer) und Hilfslehrkräfte. Für die Berechnung des zahlenmäßigen Schüler-/Lehrkräfte-Verhältnisses werden nur die Lehrkräfte berücksichtigt. Siehe auch *Vollzeit-Lehrer, Vollzeitäquivalente Lehrer, Unterrichtende Beschäftigte, Wartungs- und Betriebspersonal, Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung, Teilzeit-Lehrer, Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende, Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis* und *Zahl der Unterrichtsstunden*.

Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung: Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung werden in vier Kategorien unterteilt: Beschäftigte im Management einer Bildungseinrichtung sowie auf übergeordneter Ebene und Verwaltungspersonal in Bildungseinrichtungen und auf übergeordneter Ebene auf allen ISCED-Stufen. Siehe auch *Beschäftigte im Bildungsbereich, Unterrichtende Beschäftigte, Wartungs- und Betriebspersonal, Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende, Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis* und *Lehrkräfte*.

Beschäftigte: Beschäftigte sind gemäß der Definition in den Richtlinien des Internationalen Arbeits-

amts (ILO) diejenigen Personen im Alter von mindestens 15 Jahren, 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 Erziehungsurlaub, usw.) und eine formelle Bindung an ihren Arbeitsplatz haben. Siehe auch *Erwerbsbevölkerung, Erwerbsquote, Arbeitslose, Arbeitslosenquote* und *Erwerbsstatus*.

Beschäftigungsquote: Die Beschäftigungsquote für eine bestimmte Altersgruppe wird berechnet aus der Anzahl der Beschäftigten in der Bevölkerung gemäß der Definition in den Richtlinien des Internationalen Arbeitsamts (ILO) geteilt durch die Gesamtzahl der betreffenden Bevölkerung (Beschäftigte, Arbeitslose und Nicht-Erwerbspersonen.)

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: Bildungseinrichtungen sind definiert als Einheiten, die Einzelpersonen Unterrichtsleistungen bzw. Einzelnen und anderen Einrichtungen bildungsbezogene Dienstleistungen anbieten. Siehe *Private Bildungseinrichtungen* und *Öffentliche 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. Siehe auch *Bildungsbeteiligung*.

Bildungsstand: Der Bildungsstand wird ausgedrückt durch den höchsten abgeschlossenen Bildungsbereich, wobei die Bildungsbereiche gemäß der In-

ternationalen Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED) definiert sind. Siehe *Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens*.

BIP: Siehe *Bruttoinlandsprodukt*

Brutto-Abschlussquoten: Die Brutto-Abschlussquoten beziehen sich auf die Gesamtzahl der Absolventen des spezifischen 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 *Absolventen, Abschluss, Netto-Abschlussquoten* und *Anzahl 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. Weitere Informationen siehe Ausgabe des Jahres 2004 der *National Accounts of the OECD countries*.

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 Beschaf-

fung 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 (z. B. 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 Bedienung von Schulden sowie 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 *Unterrichterteilende Bildungseinrichtungen* und *Nicht-unterrichterteilende Bildungseinrichtungen*.

Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaften-Studie (TIMSS): Die von der IEA durchgeführte Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaften-Studie testete die mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen von Viert- und Achtklässlern in den Jahren 1995, 1999 und 2003.

Duale Ausbildungsprogramme: Siehe *Kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen*.

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 dazu geeignet sind, den Bedürfnissen von mindestens 3 Jahre alten Kindern hinsichtlich

ihrer Erziehung und Bildung sowie Entwicklung 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)*.

Entscheidungsart: Bei der Art der Entscheidung wird danach unterschieden, ob Entscheidungen autonom getroffen werden, nach Beratung mit anderen oder unabhängig, jedoch in einem von einer höheren Stelle vorgegebenen Rahmen.

Entscheidungsbereich: Die Themenbereiche, in denen Entscheidungen zu treffen sind, und zwar Unterrichtsorganisation, Personalangelegenheiten, strukturelle und Planungsangelegenheiten (Planung und Strukturierung von Unterricht und Lehrplänen) sowie die Zuweisung und Verwendung von Ressourcen.

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*.

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 *Beschäftigte, Erwerbsbevölkerung, Arbeitslose und Arbeitslosenquote*.

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 *Beschäftigte, Erwerbsbevölkerung und Arbeitslose*.

Erwerbstätigenanteil: Der Erwerbstätigenanteil (ausgedrückt in Prozent) ist die Anzahl der Beschäftigten gemäß der Definition in den Richtlinien des Internationalen Arbeitsamts (ILO) dividiert durch die Gesamtzahl der betreffenden Bevölkerung (Erwerbs- und Nicht-Erwerbspersonen).

Finanzhilfen für Studierende: Finanzhilfen für Studierende umfassen: 1. Staatliche Stipendien und andere staatliche Zuschüsse an Studierende oder Privathaushalte. Dazu zählen neben Stipendien und ähnlichen Zuschüssen (Forschungszuschüsse, Auszeichnungen, Preise, etc.) 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. 2. 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 gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter angegeben und beziehen sich auf das reguläre Gehalt gemäß offizieller Besoldungs- und Ver-

gütungsgruppen. 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*.

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. Weitere Informationen siehe Ausgabe des Jahres 2004 der *National Accounts of the OECD countries*.

Gesamtbevölkerung: Im Gegensatz zu den Indikatoren, die aus Arbeitskräfteerhebungen abgeleitet sind, umfassen Gesamtbevölkerungsdaten, die zur Berechnung der Abschluss- und Zugangsquoten und der Bildungsbeteiligung verwendet werden, 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 Zielpopulation*.

Gesamtskala Politisches Wissen: Sie ergab sich aus der IEA-Studie zur politischen Bildung, bei der das politi-

sche Wissen 14-Jähriger untersucht wurde. Bei der Untersuchung sollten die Kenntnisse der grundlegenden demokratischen Prinzipien der Schüler und ihre Fähigkeiten der Auslegung von Material mit politischem und staatsbürgerlichem Inhalt erfasst werden.

Gesellschaftliche Ertragsrate: Die Ertragsrate ist ein Maß für die langfristig resultierenden Erträge im Verhältnis zu den ursprünglichen Kosten für die Investition in die Ausbildung. Spezifischer ausgedrückt entspricht die gesellschaftliche Ertragsrate dem diskontierten Ertrag, der sich ergibt, wenn man den gesellschaftlichen Kosten der Ausbildung den gesellschaftlichen Nutzen aus der Ausbildung gegenüberstellt. Zu den gesellschaftlichen Kosten der Ausbildung gehören die Opportunitätskosten dafür, dass Menschen nicht im Produktionsprozess tätig sind, sowie die Kosten für das Bildungsangebot in voller Höhe, also nicht nur die vom Einzelnen getragenen Kosten. Zum gesellschaftlichen Nutzen gehören die höhere Produktivität, die mit Bildungsinvestitionen einhergeht, sowie ferner eine ganze Palette potentieller, nicht direkt materieller Nutzeffekte, wie eine niedrigere Kriminalitätsrate, stärkerer sozialer Zusammenhalt, informiertere und mündigere Bürger. Siehe auch *Individuelle Ertragsrate*.

Gesetzliche bzw. vertraglich festgelegte Gehälter von Lehrern: Siehe *Gehälter von Lehrern*.

Heimatland: Das Heimatland ist das Land, dessen Staatsangehörigkeit eine Person innehat.

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 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 von dem 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.

Index der leistungsorientierten Aufnahmepolitik: Der Index der leistungsorientierten Aufnahmepolitik errechnet sich als Summe der Antworten der Schulleiter auf die Frage, wie oft sie die folgenden Kriterien bei der Aufnahme von Schülern oder bei der Zuweisung der Schüler zu einer Klasse im Sekundarbereich II berücksichtigen: die schulischen Leistungen des Schülers, Aufnahmeprüfungen und Empfehlungen der bisherigen Schule. Es wurde eine Dreipunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „immer oder oft“, „manchmal“ und „nie“.

Index der selektiven Praxis der Klassenzusammensetzung: Der Index der selektiven Praxis der Klassenzusammensetzung innerhalb einer Schule errechnet sich als Summe der Antworten der Schulleiter auf die Frage, wie oft die Klassenzusammensetzung im Sekundarbereich II mehr oder weniger zufällig, nach ähnlichen Fähigkeiten, mit dem Ziel, eine Mischung an Fähigkeiten zu erreichen, auf Wunsch der Eltern oder eines Vormundes erfolgt. Bei der

Berechnung des Gesamtindex wurden die ‚integrativen‘ Methoden (d. h. die zufällige Zusammensetzung oder die Zusammensetzung mit dem Ziel, eine Mischung an Fähigkeiten zu erreichen) mit einem negativen Vorzeichen versehen. Es wurde eine Dreipunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „immer oder oft“, „manchmal“ und „nie“. Ein hoher Indexwert steht für eine starke Neigung, Schüler nach Fähigkeiten oder soziokulturellem Hintergrund einzuteilen. Ein negativer Wert steht für einen integrativen Ansatz bei der Klassenzusammensetzung.

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:

Eine Indexzahl über (unter) 1 bedeutet, dass anteilmäßig an der Gesamtzahl der Studierenden mehr (weniger) ausländische Studierende aufge-

$$\text{Index des Umfangs der Aufnahme ausländischer Studierender, Land } i = \frac{\text{Ausländische Studierende Land } i}{\text{Ausländische Studierende OECD}} = \frac{\text{Zahl der Studierenden Land } i}{\text{Ausländische Studierende OECD}} \cdot \frac{\text{Zahl der Studierenden OECD}}{\text{Zahl der Studierenden OECD}}$$

nommen 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 erwarten wäre.

Individuelle Ertragsrate: Die Ertragsrate ist ein Maß für die langfristig resultierenden Erträge im Verhältnis zu den ursprünglichen Kosten für die Investition in die Ausbildung. Spezifischer ausgedrückt entspricht die individuelle Ertragsrate dem diskontierten Ertrag, der sich ergibt, wenn man den Kosten der Ausbildung während der Ausbildung die 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 Klassenzusammensetzung, Förderung der beruflichen Weiterentwicklung, Teilnahme von Lehrern an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung, Verfügbarkeit und Nutzung von Computern an der Schule, den Kontakten der Schulen, zum Feedback über das Funktionieren 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 eingeordnet. 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 Hauptgruppen für ‚Angehörige gesetzgebender Körperschaften, leitende Verwaltungsbedienstete und Führungskräfte in der Privatwirtschaft‘ und für die ‚Streitkräfte‘.

Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesen (ISCED): Die Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesen (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 Programmes: 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)*, *Post-sekundärer, 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). 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.

ISCED: Siehe Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesen

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.

Kern-Pflichtteil des Lehrplans: Der Kern-Pflichtteil des Lehrplans umfasst den erforderlichen Mindestzeitaufwand für die Kernfächer und -fächergruppen innerhalb des Pflicht-Lehrplans (Fächer und Fächergruppen, die für alle Schüler vorgegeben sind). Siehe auch Pflichtteil des Lehrplans, Wahl-Pflichtteil des Lehrplans, Vorgesehene Unterrichtszeit und Nicht-Pflichtteil des Lehrplans.

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 im Primar- und Sekundarbereich, auch 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. 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 Berufsbildungssystem 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. Siehe auch Allgemeinbildende Bildungsgänge, Ausrichtung eines Bildungsgangs, Schulische Ausbildungsgänge und Berufsbildende Bildungsgänge.

Kosten, die außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallen: Kosten, die außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallen, sind Ausgaben für Bildungsdienstleistungen, die außerhalb von Bildungseinrichtungen erworben werden, z. B. 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 Wertgrenze werden auch als laufende Ausgaben erfasst. Die laufenden Ausgaben betref-

fen konsumtive Ausgaben, Pacht-, Miet- und Zinszahlungen, Subventionen sowie sonstige laufende Transferzahlungen (z. B. Sozialversicherungen, Sozialhilfe, Renten und sonstige Wohlfahrtsleistungen). Siehe auch *Sonstige laufende Transferzahlungen*.

Lehrkräfte: Der Begriff ‚Lehrkräfte‘ umfasst Lehrkräfte auf den ISCED-Stufen 0–4 und akademische Kräfte auf den ISCED-Stufen 5–6. Der Begriff ‚Lehrkraft‘ umfasst voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schüler befasst ist; 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. Diese Kategorie umfasst auch Fachgebietsleiter, deren Aufgaben ein gewisses Maß an Unterricht beinhalten, während nicht vollqualifizierte Mitarbeiter, die die Lehrkräfte beim Unterricht unterstützten, wie Hilfslehrkräfte und andere Hilfskräfte, nicht erfasst sind. Zur Unterkategorie der akademischen Kräfte gehören Mitarbeiter, deren Hauptaufgabe im Unterrichten, in der Forschung oder dem Erbringen von Dienstleistungen für die Allgemeinheit liegt. Sie umfasst Mitarbeiter, die einen akademischen Rang innehaben mit Titeln wie Professor, stellvertretender Professor, Dozent oder einer vergleichbaren akademischen Bezeichnung. Personal mit anderen Titeln (z. B. Dekan, Direktor, stellvertretender Dekan, Fachbereichsleiter) ist in dieser Kategorie enthalten, wenn der Schwerpunkt der jeweiligen Tätigkeit im Unterrichten oder in der Forschung liegt. Nicht eingeschlossen sind Lehrer in der praktischen Ausbildung oder Lehr- und Forschungsassistenten. Der Begriff Lehrkräfte deckt nur einen Teil der unterrichtenden Beschäftigten ab. Siehe auch *Beschäftigte im Bildungsbereich*, *Vollzeit-Lehrer*, *Vollzeitäquivalente Lehrer*, *Unterrichtende Beschäftigte*, *Wartungs- und Betriebspersonal*, *Beschäftigte in Management/Qualitätssicherung/Verwaltung*, *Teilzeit-Lehrer*, *Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende*, *Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis* und *Zahl der Unterrichtsstunden*.

Lernpensum: Es gibt zwei grundlegende Kenngrößen für das Lernpensum: die Zeit im Klassenzimmer und das Fortschreiten in Richtung einer Qualifikation. Die Zeit im Klassenzimmer soll die Dauer an Unterricht erfassen, die der einzelne Schüler er-

hält und kann in Form von Unterrichtsstunden pro Tag oder pro Jahr, der Anzahl der belegten Kurse oder mittels einer Kombination aus beidem gemessen werden. Diese Kenngrößen basieren auf den Merkmalen des Kurses bzw. der Teilnahme, nicht aber auf Merkmalen des Bildungsgangs, an dem der Schüler teilnimmt. Daher ist eine solche Kenngröße hilfreich, wenn es keine feste Struktur des Bildungsgangs gibt oder die Strukturen nicht miteinander vergleichbar sind. Die zweite Kenngröße zum Lernpensum betrifft die Lerneinheit, anhand derer sich ein Fortschreiten in Richtung Qualifikation ablesen lässt. Hierbei liegt der Schwerpunkt weniger auf dem Umfang an Unterricht, sondern mehr auf dem „Bildungs(mehr)wert“ des Unterrichts. Es lässt sich leicht nachvollziehen, dass Kurse mit dem gleichen Unterrichtspensum von unterschiedlichem ‚Bildungs(mehr)wert‘ sein können. Dieser wäre nur gleich, wenn der Lernfortschritt in Unterrichtseinheiten gemessen würde. Siehe auch *Vollzeitäquivalente Schüler/Studierende*, *Vollzeit-Schüler/Studierende*, *Vollzeit-/Teilzeit-Ausbildung* und *Teilzeit-Schüler/Studierende*.

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.

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 Belegen 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 *Mathematische Grundbildung* und *Lesefähigkeiten und Leseverständnis*.

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 und diese Quoten über alle Altersjahrgänge aufsummiert. Siehe auch *Absolventen*, *Abschluss*, *Netto-Abschlussquoten* und *Anzahl der Absolventen ohne Doppelzählungen*.

Nicht-Pflichtteil des Lehrplans: Der Nicht-Pflichtteil des Lehrplans ist definiert als die durchschnittliche Unterrichtszeit, auf die Schüler zusätzlich zum Pflichtteil Anspruch haben. Die Fächer, die unter den Nicht-Pflichtteil des Lehrplans fallen, unterscheiden sich oft von Schule zu Schule oder von Region zu Region und können in Form von „wählbaren Nicht-Pflichtfächern“ angeboten werden. Siehe auch *Kern-Pflichtteil des Lehrplans*, *Pflichtteil des Lehrplans*, *Wahl-Pflichtteil des Lehrplans* und *Vorgesehene Unterrichtszeit*.

Nicht-unterrichterteilende Bildungseinrichtungen: Nicht-unterrichterteilende Einrichtungen erbringen anderen Bildungseinrichtungen gegenüber bildungsbezogene 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 grob gesehen 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, es sei denn, es handelt sich um von den Bildungseinrichtungen als zusätzliche Dienstleistungen angebotene Aktivitäten. Bildungsausgaben anderer Ministerien oder äquivalenter Institutionen, wie etwa Gesundheits- und Landwirtschaftsministerium, werden jedoch berücksichtigt.

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 mit öffentlichem Wahlrecht gewählt werden. Siehe *Bildungseinrichtungen* und *Private Bildungseinrichtungen*.

Ort der Entscheidung: Hier wird festgelegt, auf welcher Ebene die entscheidungsbefugte Stelle angesiedelt ist.

Personenzahlen: Dies 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 *Vollzeit-Schüler/Studierende*, *Teilzeit-Schüler/Studierende*, *Vollzeit-Lehrer* und *Teilzeit-Lehrer*.

Pflichtteil des Lehrplans: Der Pflichtteil des Lehrplans bezieht sich auf die Anzahl und Aufteilung der Unterrichtsstunden, die von fast jeder Schule zu unterrichten und von fast jedem Schüler zu besuchen sind. Er beinhaltet den Kern-Pflichtteil und den Wahl-Pflichtteil des Lehrplans. Siehe auch *Kern-Pflichtteil des Lehrplans*, *Wahl-Pflichtteil des Lehrplans*, *Vorgesehene Unterrichtszeit* und *Nicht-Pflichtteil des Lehrplans*.

PISA: Siehe *Internationale Schulleistungsstudie PISA*.

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 der kontrollbezogenen Strategien: 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“.

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“.

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 der Anstrengung und Ausdauer: Der PISA-Index der Anstrengung und Ausdauer wurde davon abgeleitet, wie häufig die Schüler folgende Strategien beim Lernen nutzen: ich arbeite so fleißig wie möglich; ich arbeite auch dann weiter, wenn der Stoff schwierig ist; ich versuche, mein Bestes zu geben, um mir das Wissen und die Fähigkeiten anzueignen; und ich gebe mein Bestes. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „fast nie“, „manchmal“, „oft“ und „fast immer“.

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 Selbstwirksamkeit: Der PISA-Index der Selbstwirksamkeit wurde davon abgeleitet, inwieweit die Schüler den folgenden Aussagen zustimmen: ich bin sicher, dass ich auch den schwierigsten Stoff in Unterrichtstexten verstehen kann; ich bin überzeugt, dass ich auch den kompliziertesten Stoff, den der Lehrer vorstellt, verstehen kann; ich bin überzeugt, dass ich in Hausaufgaben und Klassenarbeiten gute Leistungen erzielen kann und ich bin überzeugt, dass ich die Fertigkeiten, die gelehrt werden, beherrschen kann. 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 aussagen 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 der zielgerichteten Motivation: Der PISA-Index der zielgerichteten Motivation wurde davon abgeleitet, wie häufig die Schüler folgende Gründe für das Lernen angeben: um meine Berufsaussichten zu verbessern; damit ich in der Zukunft finanziell abgesichert sein werde und um eine gute Arbeitsstelle zu bekommen. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „fast nie“, „manchmal“, „oft“ und „fast immer“.

PISA-Index des akademischen Selbstkonzepts: Auf ähnliche Weise wurde der PISA-Index des akademischen Selbstkonzepts davon abgeleitet, inwieweit die Schüler folgende Aussagen als zutreffend bezeichneten: in den meisten Schulfächern lerne ich

schnell; ich bin in den meisten Schulfächern gut und in den meisten Schulfächern schneide ich bei Klassenarbeiten gut ab. Es wurde ein 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 ein 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 als zutreffend bezeichneten: 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 ein Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“.

PISA-Index des mathematischen Selbstkonzepts: Der PISA-Index des mathematischen Selbstkonzepts wurde 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 ein Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“.

PISA-Index des wettbewerbsorientierten Lernens: Der PISA-Index des wettbewerbsorientierten Lernens wurde 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 ein Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“.

PISA-Index des Zugehörigkeitsgefühls der Schüler: Der PISA-Index des Zugehörigkeitsgefühls der Schüler zu ihrer Schule wurde davon abgeleitet, inwieweit die Schüler folgende Aussagen in Bezug auf ihre Schule für zutreffend hielten: ich fühle mich als Außenseiter; ich finde leicht Freunde; ich fühle mich dazugehörig; ich fühle mich unwohl und fehl am Platz; ich bin anscheinend beliebt; und ich fühle mich einsam. Es wurde ein Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „stimmt überhaupt nicht“, „stimmt eher nicht“, „stimmt eher“ und „stimmt ganz genau“.

PISA-Leseprofil: 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 einerseits und der Vielfalt der Lektüre andererseits. Diese beiden Dimensionen schlagen sich in der Formulierung ‚diversifizierte Lesegewohnheiten‘ nieder. 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.

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, gleichgültig welche Klasse oder Art von Bildungseinrichtung sie besuchten und unabhängig davon, ob es sich um eine Ganztags- oder Halbtagschule handelte.

Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich (ISCED 4): Bildungsgänge im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich befinden sich aus internationaler 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. 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-, Schreibe- und Rechenübungen begonnen wird. Siehe auch *Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED)*.

Private Bildungsausgaben: Private Bildungsausgaben beziehen sich auf aus privaten Quellen, d. h. von privaten Haushalten und anderen privaten Einheiten, finanzierte Ausgaben. Der Begriff ‚private Haushalte‘ umfasst Schüler bzw. Studierende und ihre Familien. ‚Andere private Einheiten‘ umfasst private Unternehmen und gemeinnützige Organisationen, einschließlich kirchlicher Organisatio-

nen, 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 erste berufliche Ausbildung. Es ist zu beachten, 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 zur Mehrheit aus Mitgliedern besteht, die nicht von einer staatlichen Stelle oder Behörde ernannt wurden. Siehe auch *Bildungseinrichtungen*, *Staatlich-subventionierte private Bildungseinrichtungen*, *Unabhängige private Bildungseinrichtungen* und *Öffentliche 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*, *Unterrichtende Beschäftigte*, *Wartungs- und Betriebspersonal*, *Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung*, *Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis* und *Lehrkräfte*.

Relative Erwerbseinkommen: Das relative Erwerbseinkommen ist definiert als das mittlere Einkommen aus einer Erwerbstätigkeit von Personen mit einem bestimmten Bildungsstand, dividiert durch das mittlere Einkommen aus einer Erwerbstätigkeit von Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. 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 Anmeldungen. Jeder Bildungsteilnehmer wird nur einmal gezählt. Siehe auch *Vollzeit-Schüler/Studierende*, *Vollzeitäquivalente Schüler/Studierende*, *Teilzeit-Schüler/Studierende* und *Lernpensum*.

Schulische Ausbildungsgänge: In schulischen (beruflichen und technischen) Ausbildungsgängen erfolgt der Unterricht (entweder teilweise oder ausschließlich) in Bildungseinrichtungen. Dazu zählen auch 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. Ausbildungen gelten als schulische Ausbildungsgänge, wenn mindestens 75 Prozent des Lehrplans in der Bildungseinrichtung (die dabei den gesamten Bildungsgang abdeckt) behandelt werden, wobei Fernkurse eingeschlossen sind. Siehe auch *Kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen*, *Allgemeinbildende Ausbildungsgänge*, *Ausrichtung eines Bildungsgangs* und *Berufsbildende Ausbildungsgänge*.

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 Ausbildungsgänge 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 klassische

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-Rechnungseinheit, mehrere Schulstätten, die weit auseinander liegen (womöglich in unterschiedlichen Gemeinden).

Sekundarbereich (ISCED 2-3): Siehe Sekundarbereich I und Sekundarbereich II

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 in der Regel 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 nachdem bis zu welchem Grad der Bildungsgang speziell auf eine bestimmte Gruppe von Berufen oder Tätigkeiten vorbereitet und auf arbeitsmarktrelevante Qualifikationen vorbereitet: allgemeinbildend, berufsvorbereitend oder berufsbildend/technisch. Siehe auch *Allgemeinbildende Bil-*

dungsgänge, Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED), Berufsvorbereitende Bildungsgänge und Berufsbildende Bildungsgänge.

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 an den Rest der Welt. Siehe auch *Laufende Ausgaben*. Weitere Informationen siehe Ausgabe des Jahres 2004 der *National Accounts of the OECD countries*.

Staatlich-subventionierte private Bildungseinrichtungen: Eine staatlich-subventionierte private Bildungseinrichtung ist eine Bildungseinrichtung, die mehr als 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen erhält und deren Lehrkräfte von staatlichen Stellen bezahlt werden. 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, Staatlich-subventionierte private Bildungseinrichtungen, Private Bildungseinrichtungen und Öffentliche 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 Prozent 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.

Studienanfängerquoten: Anfängerquoten werden als Netto-Anfängerquoten angegeben. Sie stellen den Anteil von Personen einer synthetischen Alterskohorte dar, die in den Tertiärbereich eintreten, unabhängig von Veränderungen der Populationsgröße und Unterschieden zwischen den einzelnen OECD-Ländern hinsichtlich des für den Tertiärbereich 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*.

Studienbereich: Ein Studienbereich ist gemäß der Definition der Internationalen Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED) der fachliche Inhalt, der in einem Bildungsgang unterrichtet wird. Detaillierte Angaben sowie Informationen zur Umsetzung finden sich in *Fields of Education and Training – Manual* (EUROSTAT, 1999).

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 *Beschäftigte im Bildungsbereich, Vollzeitäquivalente Lehrer, Vollzeitlehrer, Unterrichtende Beschäftigte, Zahlenmäßiges Schüler-/Lehrerverhältnis und Lehrkräfte, Zahl der Unterrichtsstunden und Arbeitszeit*.

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 *Vollzeitäquivalente Schüler/Studierende, Vollzeit-Schüler/Studierende, Vollzeit-/Teilzeit-Ausbildung, Schüler/Studierende* und

Tertiärbereich (ISCED 5–6): Siehe auch *Tertiärbereich A (ISCED 5A), Tertiärbereich B (ISCED 5B) und Weiterführende Forschungsprogramme (ISCED 6)*.

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 tertiären 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, d. h. nach der Gesamtstudiendauer im Tertiärbereich, 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 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 Alter* und *Abschlussalter*.

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 Lehrlingsausbildungsprogramme durchführen sowie Zinssubventionen und Ausfallbürgschaften an private Finanzinstitute zur Bereitstellung von Schüler-/Studierendendarlehen.

Transferzahlungen zwischen Gebietskörperschaften: Transferzahlungen zwischen Gebietskörperschaften sind Zahlungen von für das Bildungssystem bestimmten Geldern 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 Alter: Typisches Alter bezieht sich auf das jeweilige Alter, das normalerweise dem Beginn und der Beendigung eines Bildungsabschnitts entspricht. Siehe auch *Theoretisches Alter* und *Abschlussalter*.

Unabhängige private Bildungseinrichtungen: Eine unabhängige private Bildungseinrichtung ist eine Bildungseinrichtung, die weniger als 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen erhält und deren Lehrkräfte nicht von staatlichen Stellen

bezahlt werden. 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*, *Staatlich-subventionierte private Bildungseinrichtungen*, *Private Bildungseinrichtungen* und *Öffentliche Bildungseinrichtungen*.

Unterrichtende Beschäftigte: Unterrichtende Beschäftigte umfassen zwei Unterkategorien: Lehrkräfte, also Lehrer auf den ISCED-Stufen 0–4 und akademische Mitarbeiter auf den ISCED-Stufen 5–6 sowie andererseits Hilfslehrkräfte auf den ISCED-Stufen 0–4 und Lehr-/Forschungsassistenten auf den ISCED-Stufen 5–6. Siehe auch *Beschäftigte im Bildungsbereich*, *Wartungs- und Betriebspersonal*, *Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung*, *Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende*, *Zahlenmäßiges Schüler-/Lehrerverhältnis*, *Lehrkräfte* und *Zahl der Unterrichtsstunden*.

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 Zahl der Unterrichtstage entspricht der Zahl der Tage, die ein Lehrer pro Jahr unterrichtet. Sie wird berechnet als Anzahl der Tage, die ein Lehrer pro Woche unterrichtet, multipliziert mit der Anzahl der Unterrichtswochen pro Jahr, abzüglich der Tage, an denen die Schule wegen Feierlichkeiten geschlossen ist. Siehe auch *Zahl der Unterrichtsstunden*, *Unterrichtswochen*, *Arbeitszeit* und *Arbeitszeit in der Schule*.

Unterrichtswochen: Die Zahl der Unterrichtswochen bezieht sich auf die Zahl der Unterrichtswochen pro Jahr ohne die Ferienzeiten. Siehe auch *Unterrichtstage*, *Zahl der Unterrichtsstunden*, *Arbeitszeit* und *Arbeitszeit in der Schule*.

Unterrichtszeit: Siehe Vorgesehene Unterrichtszeit.

Vergütung der Beschäftigten: Die Vergütung der Beschäftigten umfasst die Bruttogehälter, Ausgaben der Altersvorsorge (nur Arbeitgeberbeiträge) sowie andere Lohnnebenleistungen. Siehe auch Gehälter.

Voll qualifizierter Lehrer: Voll qualifiziert bedeutet, dass ein Lehrer alle Ausbildungsanforderungen für das Unterrichten eines bestimmten Fachs in einem bestimmten Bildungsbereich gemäß den landesspezifischen Bedingungen erfüllt hat und darüber hinaus 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 Teilzeiteinmischung der Schüler/Studierenden handelt. Siehe auch Vollzeit-Schüler/Studierende, Vollzeitäquivalente Schüler/Studierende, Teilzeit-Schüler/Studierende, Schüler/Studierende und Lernpensum.

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 Beschäftigte im Bildungsbereich, Vollzeit-Lehrer, Unterrichtende Beschäftigte, Teilzeit-Lehrer, Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis, Lehrkräfte und Zahl der Unterrichtsstunden.

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. Sofern Daten und Standardwerte hinsichtlich der

Beteiligung des Einzelnen verfügbar sind, wird das VZÄ als Quotient aus tatsächlichem Kurspensum und normalem Pensum multipliziert mit dem Quotienten aus tatsächlicher Studiendauer und normaler Studiendauer des Schul-/Studienjahres gemessen. $[VZÄ = (\text{tatsächliches Kurspensum} / \text{normales Kurspensum}) \text{ multipliziert mit } (\text{tatsächliche Ausbildungsdauer während des Bezugszeitraums} / \text{normale Ausbildungsdauer während des Bezugszeitraums})]$. Liegen keine Daten über das tatsächliche Kurspensum vor, gilt ein Vollzeit-Schüler/Studierender als Vollzeitäquivalent. Siehe auch Vollzeit-Schüler/Studierende, Vollzeit-/Teilzeit-Ausbildung, Teilzeit-Schüler/Studierende, Schüler/Studierende und Lernpensum.

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 Beschäftigte im Bildungsbereich, Vollzeitäquivalente Lehrer, Unterrichtende Beschäftigte, Teilzeit-Lehrer, Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis, Lehrkräfte und Arbeitszeit.

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 Vollzeitäquivalente Schüler/Studierende, Vollzeit-/Teilzeit-Ausbildung, Teilzeit-Schüler/Studierende, Schüler/Studierende und Lernpensum.

Vorgesehene Unterrichtszeit: Die vorgesehene Unterrichtszeit bezieht sich auf die Anzahl an Unterrichtsstunden, in denen Schüler im Pflichtteil und

Nicht-Pflichtteil des Lehrplans unterrichtet werden sollten. 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 sind die Zeit für Hausaufgaben, Privatunterricht und Selbststudium vor oder nach der Schule. Siehe auch *Kern-Pflichtteil des Lehrplans*, *Pflichtteil des Lehrplans*, *Wahl-Pflichtteil des Lehrplans* und *Nicht-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. oder Wahlfreiheit haben (bezüglich der Zeit, die sie auf ein Fach oder auf eine Auswahl von Fächergruppen verwenden). 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 *Kern-Pflichtteil des Lehrplans*, *Pflichtteil des Lehrplans*, *Vorgesehene Unterrichtszeit* und *Nicht-Pflichtteil des Lehrplans*.

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 Schafsälen und Sicherheitspersonal. Siehe auch *Beschäftigte im Bildungsbereich*, *Unterrichtende Beschäftigte*, *Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung*, *Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende*, *Zahlenmäßiges Schüler-/Lehrerverhältnis* und *Lehrkräfte*.

Weiterführende Forschungsprogramme (ISCED 6): In dieser Bildungsstufe werden tertiäre Studiengänge eingestuft, die direkt zum Erwerb eines weiterführenden Forschungsabschlusses führen, z. B. einer Promotion. Die theoretische Vollzeitstudierendauer eines solchen Programms beträgt in den meisten Ländern 3 Jahre (bei einer Vollzeitausbildungsdauer insgesamt von mindestens 7 Jahren im Tertiärbereich), obwohl die Studierenden häufig länger eingeschrieben sind. Die Ausbildungsgänge umfassen fortgeschrittene Studien und originäre Forschungsarbeiten. Siehe auch *Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED)*.

Zahl der Unterrichtsstunden: Die Zahl der Unterrichtsstunden wird definiert als die Zahl an Stunden pro Jahr, die ein Vollzeitlehrer gemäß den offiziellen Vorschriften des Jahres mit dem Unterricht einer Gruppe oder Klasse verbringt. Sie wird berechnet aus der Zahl der Unterrichtstage pro Jahr multipliziert mit der Anzahl Zeitstunden, die ein Lehrer pro Tag unterrichtet (ohne Zeiten, die offiziell als Pausen zwischen einzelnen Stunden oder Stundenblöcken vorgesehen sind). Im Elementar- und Primarbereich sind jedoch kurze Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden, während derer der Lehrer für die Klasse verantwortlich ist, enthalten. Siehe auch *Unterrichtstage*, *Unterrichtswochen*, *Arbeitszeit* und *Arbeitszeit in der Schule*.

Zahlenmäßiges Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis: Das zahlenmäßige Schüler/Lehrkräfte-Verhältnis wird berechnet, indem die Gesamtzahl an vollzeitäquivalenten Schülern durch die Gesamtzahl an vollzeitäquivalenten Lehrern dividiert wurde. Siehe auch *Beschäftigte im Bildungsbereich*, *Vollzeitäquivalente Schüler/Studierende*, *Vollzeitäquivalente Lehrer*, *Unterrichtende Beschäftigte*, *Wartungs- und Betriebspersonal*, *Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung*, *Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende*, *Lehrkräfte* 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/Studierenden vorbereiten soll, z. B. den nächst höheren Bildungsbereich, den Arbeitsmarkt oder andere Bildungsgänge im gleichen oder 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, für die Übernahme von Managementaufgaben zusätzlich zu Unterrichtsverpflichtungen, 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 2004** aktiv mitgewirkt haben. Die OECD möchte ihnen allen an dieser Stelle für ihren wertvollen Beitrag danken.

Landeskoordinatoren

Herr Dan ANDERSSON (Schweden)	Herr Dietrich MAGERKURTH (Deutschland)
Herr Jorge BARATA (Portugal)	Herr Victor MANUEL VELÁZQUEZ CASTAÑEDA (Mexiko)
Herr Dominique BARTHÉLÉMY (Belgien)	Herr Lubomir MARTINEC (Tschechische Republik)
Herr Eric DALMIJN (Niederlande)	Herr Gerardo MUÑOZ SANCHEZ-BRUNETE (Spanien)
Herr Michal FEDEROWICZ (Polen)	Herr Mark NEMET (Österreich)
Herr Guillermo GIL (Spanien)	Herr Torlach O'CONNOR (Irland)
Herr Heinz GILOMEN (Schweiz)	Herr Laurence OGLE (Vereinigte Staaten)
Frau Margrét HARDARDÓTTIR (Island)	Herr Brendan O'REILLY (Australien)
Herr G. Douglas HODGKINSON (Kanada)	Herr Vladimir POKOJNY (Slowakische Republik)
Frau Judit KADAR-FULOP (Ungarn)	Frau Janice ROSS (Vereinigtes Königreich)
Herr Gregory KAFETZOPOULOS (Griechenland)	Herr Ingo RUSS (Deutschland)
Herr I. Z. KARABIYIK (Türkei)	Herr Claude SAUVAGEOT (Frankreich)
Herr Kwan-Bok KIM (Korea)	Herr Ole-Jacob SKODVIN (Norwegen)
Herr Matti KYRÖ (Finnland)	Herr Ken THOMASSEN (Dänemark)
Herr Antonio Giunta LA SPADA (Italien)	Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
Herr David LAMBIE (Neuseeland)	Herr Jerzy WISNIEWSKI (Polen)
Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)	Herr Michio YAMADA (Japan)

Technische Gruppe für Bildungsstatistik und Bildungsindikatoren

Herr Ruud ABELN (Niederlande)	Frau Judit LUKÁCS (Ungarn)
Herr Paul AMACHER (Schweiz)	Herr Dietrich MAGERKURTH (Deutschland)
Frau Birgitta ANDRÉN (EUROSTAT)	Herr Robert MAHEU (Kanada)
Frau Marie ARNEBERG (Norwegen)	Frau Sabine MARTINSCHITZ (Österreich)
Frau Karin ARVEMO-NOTSTRAND (Schweden)	Frau Giuliana MATTEOCCI (Italien)
Frau Alina BARAN (Polen)	Frau Midori MIYATA (Japan)
Frau Eva BOLIN (Schweden)	Herr Yoshiro NAKAYA (Japan)
Herr Fernando CELESTINO REY (Spanien)	Frau Anna NOWOZYNSKA (Polen)
Herr Eduardo DE LA FUENTE (Spanien)	Herr Geir NYGARD (Norwegen)
Frau Gemma DE SANCTIS (Italien)	Herr Muiris O'CONNOR (Irland)
Herr Philippe DIEU (Belgien)	Herr Brendan O'REILLY (Australien)
Herr Kjetil DIGRE (Norwegen)	Herr Miikka PAAJAVUORI (Finnland)
Frau Maria DOKOU (Griechenland)	Herr Jose PAREDES (Portugal)
Frau Mary DUNNE (Irland)	Herr Wolfgang PAULI (Österreich)
Frau Nilgün DURAN (Türkei)	Herr Adrian PAWSEY (Australien)
Herr Timo ERTOLA (Finnland)	Herr João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
Herr Pierre FALLOURD (Frankreich)	Herr Jose PESSOA (Kanada)
Frau Albeta FERENCICOVÁ (Slowakische Republik)	Herr Spyridon PILOS (EUROSTAT)
Frau Catherine FREEMAN (Vereinigte Staaten)	Frau Elena REBROSOVA (Slowakische Republik)
Herr Yosef GIDANIAN (Israel)	Herr Alexander RENNER (Deutschland)
Herr Paul GINI (Neuseeland)	Herr Ingo RUSS (Deutschland)
Herr Bengt GREF (Schweden)	Herr Pascal SCHMIDT (EUROSTAT)
Herr Heinz-WERNER HETMEIER (Deutschland)	Herr Thomas SNYDER (Vereinigte Staaten)
Herr Steve HEWITT (Vereinigtes Königreich)	Frau Maria Pia SORVILLO (Italien)
Frau Maria HRABINSKA (Slowakische Republik)	Frau Dalia SPRINZAK (Israel)
Herr Jesus IBANEZ MILLA (Spanien)	Herr Konstantinos STOUKAS (Griechenland)
Herr Klaus JACOBSEN (Dänemark)	Herr Dick TAKKENBERG (Niederlande)
Frau Michèle JACQUOT (Frankreich)	Herr Ken THOMASSEN (Dänemark)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)	Herr Mika TUONONEN (Finnland)
Frau Alison KENNEDY (UNESCO)	Herr Shuichi UEHARA (Japan)
Frau Michaela KLENHOVÁ (Tschechische Republik)	Frau Manon UNSEN (Luxemburg)
Herr Felix KOSCHIN (Tschechische Republik)	Frau Ásta URBANCIC (Island)

Frau Natalia KOVALEVA (Russia)
 Herr Steve LEMAN (Vereinigtes Königreich)
 Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)
 Herr László LIMBACHER (Ungarn)

Herr Matti VAISANEN (Finnland)
 Frau Erika VALLE BUTZE (Mexiko)
 Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
 Herr Rik VERSTRAETE (Belgien)

Netzwerk A: Bildungsergebnisse

Vorsitz: Vereinigte Staaten

Netzwerkvorsitz: Herr Eugene OWEN

Herr Helmut BACHMANN (Österreich)
 Frau Anna BARKLUND (Schweden)
 Herr Giray BERBEROGLU (Türkei)
 Frau Iris BLANKE (Luxemburg)
 Frau Christiane BLONDIN (Belgien)
 Herr Fernando CORDOVA CALDERON (Mexiko)
 Frau Chiara CROCE (Italien)
 Herr Guillermo GIL (Spanien)
 Frau Zsuzsa HAMORI-VACZY (Ungarn)
 Herr Jürgen HORSCHINEGG (Österreich)
 Frau Anne-Berit KAVLI (Norwegen)
 Herr Jorma KUUSELA (Finnland)
 Frau Mariann LEMKE (Vereinigte Staaten)
 Herr Felipe MARTINEZ RIZO (Mexiko)
 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 Thierry ROCHER (Frankreich)
 Herr Vladislav ROSA (Slowakische Republik)
 Herr Jochen SCHWEITZER (Deutschland)
 Frau Elois SCOTT (Vereinigte Staaten)
 Herr Gerry SHIEL (Irland)
 Herr Joern SKOVSGAARD (Dänemark)
 Frau Maria STEPHENS (Vereinigte Staaten)
 Herr Jason TARSH (Vereinigtes Königreich)
 Herr Luc VAN DE POELE (Belgien)
 Herr Paul VAN OIJEN (Niederlande)
 Frau Evangelia VARNAVA-SKOURA (Griechenland)
 Herr Ryo WATANABE (Japan)
 Frau Anita WESTER (Schweden)
 Frau Wendy WHITHAM (Australien)
 Frau Lynne WHITNEY (Neuseeland)
 Frau Pavla ZIELENCIOVA (Tschechische Republik)

Netzwerk B: Bildung und sozio-ökonomische Auswirkungen

Vorsitz: Schweden

Netzwerkvorsitz: Herr Dan ANDERSSON

Frau Yupin BAE (Vereinigte Staaten)
 Frau Ariane BAYE (Belgien)
 Frau Irja BLOMQUIST (Finnland)
 Frau Anna BORKOWSKY (Schweiz)
 Herr Fernando CELESTINO REY (Spanien)
 Frau Jihee CHOI (Korea)
 Herr Erik DAHL (Norwegen)
 Herr Eric DALMIJN (Niederlande)
 Herr Patrice DE BROUCKER (Kanada)
 Herr Kjetil DIGRE (Norwegen)
 Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
 Frau Lisa HUDSON (Vereinigte Staaten)
 Herr Evangelos INTZIDIS (Griechenland)
 Frau Anna JÖNSSON (Schweden)
 Herr Olof JOS (Schweden)
 Herr Jens KROGSTRUP (Dänemark)
 Frau Christiane KRÜGER-HEMMER (Deutschland)
 Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)
 Frau Anne-Frankreich MOSSOUX (Europäische Kommission)
 Herr Philip O'CONNELL (Irland)

Herr Brendan O'REILLY (Australien)
 Herr Ali PANAL (Türkei)
 Herr Kenny PETERSSON (Schweden)
 Frau Simona PIKALKOVA (Tschechische Republik)
 Herr Spyridon PILOS (EUROSTAT)
 Frau Pascale POULET-COULIBANDO (Frankreich)
 Frau Cheryl REMINGTON (Neuseeland)
 Frau Aila REPO (Finnland)
 Frau Emilia SAO PEDRO (Portugal)
 Frau Astrid SCHORN-BUCHNER (Luxemburg)
 Herr Peter SCRIMGEOUR (Vereinigtes Königreich)
 Herr Dan SHERMAN (Vereinigte Staaten)
 Frau Irena SKRZYPCZAK (Polen)
 Frau Maria-Pia SORVILLO (Italien)
 Herr Stig FORNENG (Schweden)
 Frau Pauline THOOLEN (Niederlande)
 Frau Mariá THURZOVÁ (Slowakische Republik)
 Frau Éva TÓT (Ungarn)
 Herr Johan VAN DER VALK (Niederlande)

Netzwerk C: Merkmale der Schulen und dort ablaufende Prozesse

Vorsitz: Niederlande

Netzwerkvorsitz: Herr Jaap SCHEERENS

Frau Dominique ALLAIN (Frankreich)	Frau Alison Kennedy (UNESCO)
Frau Bodhild BAASLAND (Norwegen)	Frau Michaela KLENHOVÁ (Tschechische Republik)
Herr Vassilios CHARISMIADIS (Griechenland)	Herr Christian KRENTHALLER (Österreich)
Herr Jerzy CHODNICKI (Polen)	Herr Hannu-Pekka LAPPALAINEN (Finnland)
Frau Maria DO CARMO CLÍMACO (Portugal)	Frau Ulla LINDQVIST (Schweden)
Herr Eric DALMIJN (Niederlande)	Frau Nelly MCEWEN (Kanada)
Herr Philippe DELOOZ (Belgien)	Herr Gerd MÖLLER (Deutschland)
Frau Alexia DENEIRE (Belgien)	Frau Hyun-Jeong PARK (Korea)
Frau Nilgün DURAN (Türkei)	Herr Jørgen Balling RASMUSSEN (Dänemark)
Frau Flora GIL TRAVER (Spanien)	Frau Astrid SCHORN (Luxemburg)
Herr Paul GINI (Neuseeland)	Herr Joel SHERMAN (Vereinigte Staaten)
Herr Sean GLENNANE (Irland)	Frau Pavlina STASTNOVA (Tschechische Republik)
Frau Kerry GRUBER (Vereinigte Staaten)	Herr Eugene STOCKER (Schweiz)
Herr Helder GUERREIRO (Portugal)	Herr Jason TARSH (Vereinigtes Königreich)
Frau Annika HAGLUND (Schweden)	Frau Erika VALLE BUTZE (Mexiko)
Frau Maria HENDRIKS (Niederlande)	Herr Peter VAN PETEGEM (Belgien)
Frau Maria HRABINSKA (Slowakische Republik)	Frau Caterina VEGLIONE (Italien)
Frau Anna IMRE (Ungarn)	

World Education Indicators

Herr Mark AGRANOVITCH (Russische Föderation)	Frau Zhi hua LIN (China)
Herr Peter AMARASINGHE (Sri Lanka)	Frau Khalijah MOHAMMAD (Malaysia)
Herr Ramon BACANI (Philippinen)	Herr Eliezer MOREIRA PACHECO (Brasilien)
Herr C. BALAKRISHNAN (Indien)	Frau Irene Beatriz OIBERMAN (Argentinien)
Frau Barbara ALLEN (Jamaika)	Frau Mara PEREZ TORRANO (Uruguay)
Herr Ade CAHYANA (Indonesien)	Herr Mohammed RAGHEB (Ägypten)
Herr Farai CHOGA (Simbabwe)	Frau Sirivarn SVASTIWAT (Thailand)
Frau Jehad Jamil Abu EL-SHAAR (Jordanien)	Frau Patricia VALDIVIA (Peru)
Frau Vivian HEYL (Chile)	Frau Dalila ZARZA PAREDES (Paraguay)
Herr Mohsen KTARI (Tunesien)	

Sonstige Mitwirkende dieser Publikation

Herr Kai v. AHLEFELD (Layout)	Herr Tom KRÄHENBÜHL (Layout)
Herr Gilles BURST (Layout)	Frau Melissa PEERLESS (Editor)
Frau Delphine GRANDRIEUX (OECD)	Herr Ingo RUSS (BMBF, Deutschland)
Frau Katja HETTLER (Layout)	Herr Stephan VINCENT-LANCRIN (OECD)
Frau Marion SCHNEPF (Layout)	

Weiterführende OECD-Publikationen

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

ISBN 92-64-17037-5 € 41,- US\$ 43,- £ 26,- ¥ 5.050

From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work (2000)

ISBN 92-64-17631-4 € 39,- US\$ 37,- £ 23,- ¥ 3.900

Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 2000 (2001)

ISBN 92-64-59671-2 € 21,- US\$ 19,- £ 13,- ¥ 2.110

Teachers for Tomorrow's Schools: Analysis of the 2000 World Education Indicators (2001)

ISBN 92-64-18699-9 € 22,- US\$ 20,- £ 14,- ¥ 2.200

Financing Education: Investments and Returns – Analysis of the World Education Indicators (2002)

ISBN 92-64-19971-3 € 25,- US\$ 25,- £ 16,- ¥ 3.050

PISA 2000 Technical Report (2002)

ISBN 92-64-19951-9 € 30,- US\$ 30,- £ 19,- ¥ 3.500

Manual for the PISA 2000 Database (2002)

ISBN 92-64-19822-9 € 20,- US\$ 19,- £ 12,- ¥ 2.300

Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment: Reading, Mathematical and Scientific Literacy (2002)

ISBN 92-64-19765-6 € 20,- US\$ 19,- £ 12,- ¥ 2.300

Reading for Change: Performance and Engagement across Countries (2003)

ISBN 92-64-09926-3 € 24,- US\$ 24,- £ 15,- ¥ 2.800

Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000 (2003)

ISBN 92-64-10286-8 € 21,- US\$ 24,- £ 14,- ¥ 2.700

The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills (2003)

ISBN 92-64-10172-1 € 24,- US\$ 28,- £ 16,- ¥ 3.100

Learners for Life: Student Approaches to Learning: Results from PISA 2000 (2003)

ISBN 92-64-10390-2 € 21,- US\$ 24,- £ 14,- ¥ 2.700

Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000 (2003)

ISBN 92-64-01892-1 € 21,- US\$ 24,- £ 14,- ¥ 2.700

OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications (2004)

ISBN 92-64-10410-0 € 45,- US\$ 56,- £ 31,- ¥ 5.800

Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools (2004)

ISBN 92-64-10372-4 € 28,- US\$ 32,- £ 20,- ¥ 3.800

OECD Survey of Upper Secondary Schools: Technical Report (2004)

ISBN 92-64-10572-7 € 32,- US\$ 37,- £ 22,- ¥ 4.400

Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges (2004)

ISBN 96-64-01504-3 € 50,- US\$ 63,- £ 35,- ¥ 6.400

Bildungspolitische Analyse 2004 (Veröffentlichung im 4. Quartal 2004)

First Results from PISA 2003 (Veröffentlichung am 7. Dezember 2004)

PISA 2003 Report on Problem Solving (Veröffentlichung am 7. Dezember 2004)

Die genannten Veröffentlichungen sind im OECD Online-Bookshop erhältlich www.oecd.org/bookshop

OECD PUBLICATIONS, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16

Gestaltung: www.lokbase.com, Bielefeld

Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Gedruckt in Deutschland

ISBN 92-64-01820-4