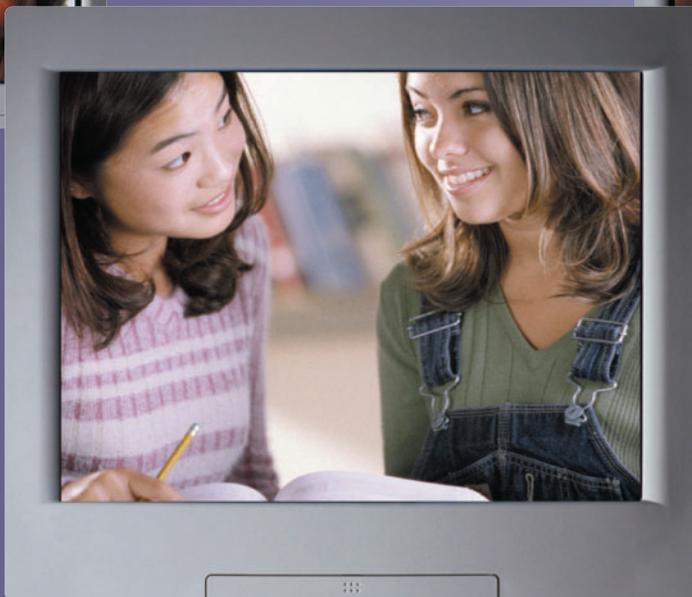


Bildung auf einen Blick 2008

OECD-INDIKATOREN



Bildung auf einen Blick **OECD-Indikatoren 2008**



Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

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 nicht diskriminierender Grundlage zur Ausweitung des Welt-handels beizutragen.

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

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

Die Hauptziele dieses Zentrums sind:

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

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

Die englische und die französische Originalfassung wurden von der OECD veröffentlicht unter dem Titel:

Education at a Glance 2008: OECD Indicators

Regards sur l'Éducation 2008: Les indicateurs de l'OCDE

© 2008 OECD

Alle Rechte vorbehalten

© 2008 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.

Vorwort

Bei der Suche nach einer Bildungspolitik, die auf wirksame Art und Weise die sozialen und wirtschaftlichen Aussichten des Einzelnen verbessert, die Anreize für eine größere Effizienz bei der Bildungsvermittlung bietet und die 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 in diesem Bereich sieht das OECD-Direktorat für Bildung eine seiner Hauptaufgaben in der Entwicklung und Analyse international vergleichbarer, quantitativer Indikatoren, die dann jährlich in *Bildung auf einen Blick* veröffentlicht werden. Diese Indikatoren bieten sowohl den politischen Entscheidungsträgern als auch den im Bildungswesen Tätigen die Möglichkeit, das eigene Bildungssystem im Licht der Leistungsfähigkeit anderer Länder zu betrachten. Zusammen mit den länderspezifischen Untersuchungen der OECD sind sie darauf ausgelegt, die Regierungen in ihren Bemühungen um Reformen in der Bildungspolitik zu unterstützen.

Bildung auf einen Blick zielt ab auf die Bedürfnisse einer breit gestreuten Leserschaft – von den Regierungen, die von den bildungspolitischen Erfahrungen anderer Länder lernen wollen, über Wissenschaftler, die Daten für weiter gehende 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. Die Veröffentlichung untersucht die Qualität der Lernergebnisse, die politischen Ansatzpunkte und Bedingungen, die die Bildungserfolge beeinflussen, und die – im weitesten Sinne – individuellen und gesellschaftlichen Erträge von Investitionen in Bildung.

Bildung auf einen Blick 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 des

Sekretariats der OECD. Sie wurde erstellt von der Abteilung für Indikatoren und Analysen des OECD-Direktorats für Bildung unter der Leitung von Andreas Schleicher in Zusammenarbeit mit Etienne Albiser, Eric Charbonnier, Michael Davidson, Bo Hansson, Corinne Heckmann, Ben Jensen, Karinne Logez, Diana Toledo-Figueroa, Sophie Vayssettes und Jean Yip. Cécile Bily und Sandrine Meireles waren unterstützend im Bereich Verwaltung und Elisabeth Villoutreix im Bereich Lektorat tätig. 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. Eine Liste der Mitglieder der verschiedenen Organe sowie der einzelnen Fachleute, die an diesem Bericht und der OECD/INES-Arbeit generell mitgewirkt haben, findet sich am Ende dieser Veröffentlichung.

In den letzten Jahren ist zwar viel erreicht worden, aber die Mitgliedsländer und die OECD setzen ihre Bemühungen fort, bildungspolitische Fragen noch besser mit den besten verfügbaren international vergleichbaren Daten in Verbindung zu setzen. Hierbei stellen sich verschiedene Herausforderungen, und es müssen Kompromisse eingegangen werden. 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 ganz unterschiedlichen Herausforderungen gegenübersehen, 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 die Entwicklung von Indikatoren möglich und vielversprechend ist, sondern auch in jene Bereiche vordringen, in denen noch sehr viel grundlegende konzeptionelle Arbeit vonnöten ist. Die Weiterentwicklung der internationalen Schulleistungstudie PISA und deren Erweiterung durch die internationale OECD-Erhebung zu den Kompetenzen von Erwachsenen (OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC) sowie der Beginn der internationalen Erhebung der OECD zu Lehren und Lernen (OECD Teaching and Learning International Survey – TALIS) werden wichtige Schritte auf dem Weg zur Erreichung dieses Zieles sein.

Für diesen Bericht zeichnet der Generalsekretär der OECD verantwortlich.

Inhalt

Bezeichnung
des Indikators
in der
Ausgabe 2007

Vorwort	3	
Editorial	13	
Einleitung	19	
Hinweise für den Leser	23	
Kapitel A: Bildungsergebnisse und Bildungserträge	27	
Indikator A1: Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?	29	A1
Tabelle A1.1a Bildungsstand: Erwachsenenbevölkerung (2006)	45	
Tabelle A1.2a Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II (in %) (2006)	46	
Tabelle A1.3a Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2006)	47	
Tabelle A1.4 Fächergruppen (2004)	48	
Tabelle A1.5 Verhältnis der 25- bis 34-Jährigen mit einem ISCED-5A-Abschluss und der 30- bis 39-Jährigen mit einem ISCED-6-Abschluss zu den 55- bis 64-Jährigen mit einem ISCED-5A/6-Abschluss, nach Fächergruppe (2004) . . .	49	
Tabelle A1.6 Anteil der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter in verschiedenen Berufen (ISCO) (1998, 2006)	50	
Tabelle A1.7 Anteil der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter in verschiedenen Berufen nach Ausrichtung des tertiären Studiengangs (2006)	52	
Indikator A2: Wie viele Schüler erlangen einen Abschluss im Sekundarbereich und nehmen ein Studium im Tertiärbereich auf?	55	A2, C2
Tabelle A2.1 Abschlussquoten im Sekundarbereich II (2006)	70	
Tabelle A2.2 Entwicklung der Abschlussquoten im Sekundarbereich II (1995–2006)	71	
Tabelle A2.3 Abschlussquoten im postsekundären, nicht tertiären Bereich (2006)	72	
Tabelle A2.4 Studienanfängerquoten im Tertiärbereich und Altersverteilung der Studien- anfänger (2006)	73	
Tabelle A2.5 Entwicklung der Studienanfängerquoten im Tertiärbereich (1995–2006)	74	
Tabelle A2.6 Verteilung der Studienanfänger im Tertiärbereich und Anteil der Frauen (in %), nach Fächergruppe (2006)	75	
Indikator A3: Wie viele Studierende im Tertiärbereich schließen ihr Studium erfolgreich ab?	77	A3
Tabelle A3.1 Abschlussquoten im Tertiärbereich (2006)	93	
Tabelle A3.2 Entwicklung der Abschlussquoten im Tertiärbereich (1995–2006)	94	
Tabelle A3.3 Abschlussquoten in den verschiedenen Tertiärbereichen und Anteil der internationalen und ausländischen Studierenden an der Gesamtzahl der tertiären Absolventen (2006)	95	
Tabelle A3.4a Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs A und weiterführender for- schungsorientierter Studiengänge (in %), nach Fächergruppe (2000, 2006) . . .	96	
Tabelle A3.5a Anteil der von Frauen erworbenen Abschlüsse im Tertiärbereich A und in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen (in %), nach Fächergruppe (2000, 2006)	97	
Tabelle A3.6 Absolventen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen, nach Geschlecht (2006)	98	

Indikator A4:	Wie hoch sind die Erfolgsquoten im Tertiärbereich und wie hoch ist der Anteil der Studienabbrecher?	99	A3
Tabelle A4.1	Erfolgsquoten im Tertiärbereich (2005)	106	
Tabelle A4.2	Erfolgsquoten im Tertiärbereich A, nach Vollzeit-/Teilzeitstudium	107	
Indikator A5:	Was leisten 15-jährige Schüler in naturwissenschaftlichen Fächern?	109	
Tabelle A5.1	Mittelwert, Varianz und geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Schülerleistungen auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften (2006)	123	
Tabelle A5.2	Anteil der Schüler (in %) auf den einzelnen Kompetenzstufen der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften (2006)	125	
Tabelle A5.3	Mittelwert, Varianz und geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Schülerleistungen auf den verschiedenen naturwissenschaftlichen Kompetenzskalen von PISA 2006	126	
Indikator A6:	Wie schätzen Eltern die Schule und das naturwissenschaftliche Lernen ihres Kindes ein?	129	
Tab. A6.1	Elternangaben zur früheren naturwissenschaftlichen Lektüre ihres Kindes und Schülerleistungen auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften (2006)	137	
Tab. A6.2a	Ansicht der Eltern über das Leistungsniveau an der Schule ihres Kindes und sozioökonomischer Hintergrund (PISA 2006)	138	
Tab. A6.2b	Ansicht der Eltern über die Disziplin an der Schule ihres Kindes und sozioökonomischer Hintergrund (PISA 2006)	139	
Tab. A6.2c	Ansicht der Eltern zur Frage, ob die Schule bei der Ausbildung der Schüler gute Arbeit leistet, und sozioökonomischer Hintergrund (PISA 2006)	140	
Tab. A6.3a	Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Kompetenz und des Engagements der Lehrer ihres Kindes (PISA 2006)	141	
Tab. A6.3b	Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Unterrichtsinhalte und Lehrmethoden in der Schule ihres Kindes (PISA 2006)	142	
Tab. A6.3c	Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Frage, ob die Fortschritte ihres Kindes an der Schule sorgfältig überwacht werden (PISA 2006)	143	
Tab. A6.3d	Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Frage, ob die Schule regelmäßig nützliche Informationen über die Lernfortschritte ihres Kindes zur Verfügung stellt (PISA 2006)	144	
Indikator A7:	Beeinflusst der sozioökonomische Status der Eltern die Entscheidung von Schülern für oder gegen ein Hochschulstudium?	145	A7
Indikator A8:	Wie beeinflusst die Bildungsteilnahme den Beschäftigungsstatus?	153	A8
Tabelle A8.1a	Beschäftigungsquoten und Bildungsstand, nach Geschlecht (2006)	163	
Tabelle A8.2a	Erwerbslosenquoten und Bildungsstand, nach Geschlecht (2006)	165	
Tabelle A8.3a	Entwicklung der Beschäftigungsquoten nach Bildungsstand (1997–2006)	167	
Tabelle A8.4	Entwicklung der Beschäftigungsquoten 55- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (1997–2006)	169	
Tabelle A8.5a	Entwicklung der Erwerbslosenquoten nach Bildungsstand (1997–2006)	171	
Indikator A9:	Welchen wirtschaftlichen Nutzen hat Bildung?	173	A9
Tabelle A9.1a	Relative Einkommen der Bevölkerung mit Erwerbseinkommen (2006 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)	185	
Tabelle A9.1b	Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Gehältern (2006 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)	187	
Tabelle A9.2a	Entwicklung der relativen Einkommen: Erwachsenenbevölkerung (1997–2006)	188	
Tabelle A9.3	Entwicklung der Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern (1997–2006)	189	

Tabelle A9.4a	Verteilung der 25- bis 64-Jährigen nach Einkommensniveau und Bildungsstand (2006 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)	191	
Indikator A10:	Welche Anreize bestehen für eine Investition in Bildung?	195	
Tabelle A10.1	Individuelle Ertragsrate für eine Person, die einen Abschluss im Sekundarbereich II oder dem postsekundären, nicht tertiären Bereich (ISCED 3/4) erwirbt (2004)	212	
Tabelle A10.2	Individuelle Ertragsrate für eine Person, die einen Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5/6) erwirbt (2004)	212	
Tabelle A10.3	Individuelle Ertragsrate für eine Person, die einen Abschluss im Sekundarbereich II im Alter von 40 Jahren erwirbt (2004)	213	
Tabelle A10.4	Individuelle Ertragsrate für eine Person, die einen Abschluss im Tertiärbereich im Alter von 40 Jahren erwirbt (2004)	213	
Tabelle A10.5	Staatliche Ertragsrate für eine Person, die einen Abschluss im Tertiärbereich im Rahmen der Erstausbildung erwirbt (2004)	214	
Tabelle A10.6	Staatliche Ertragsrate für eine Person, die einen Abschluss im Tertiärbereich im Alter von 40 Jahren erwirbt (2004)	214	
Kapitel B	Die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen	215	
Indikator B1:	Wie hoch sind die Ausgaben pro Schüler/Studierenden?	219	B1
Tabelle B1.1a	Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche (2005)	237	
Tabelle B1.1b	Jährliche Ausgaben pro Schüler/Studierenden für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen sowie Forschung und Entwicklung (2005)	238	
Tabelle B1.2	Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %) im Vergleich zur Zahl der Schüler/Studierenden pro Bildungsbereich (2005)	239	
Tabelle B1.3a	Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler für alle Leistungsbereiche während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich (2005)	240	
Tabelle B1.3b	Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden für alle Leistungsbereiche während der durchschnittlichen Dauer tertiärer Studiengänge (2005)	241	
Tabelle B1.4	Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2005)	242	
Tabelle B1.5	Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen für alle Leistungsbereiche pro Schüler/Studierenden aufgrund verschiedener Faktoren, nach Bildungsbereich (1995, 2000, 2005)	243	
Indikator B2:	Welcher Teil des Volkseinkommens wird für Bildung ausgegeben?	245	B2
Tabelle B2.1	Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (1990, 1995, 2005).	257	
Tabelle B2.2	Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2005)	258	
Tabelle B2.3	Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie Veränderung des BIP (1995, 2000, 2005)	259	
Tabelle B2.4	Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel und Bildungsbereich (2005)	260	
Indikator B3:	Wie groß ist der Anteil der öffentlichen und der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen?	261	B3
Tabelle B3.1	Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche (2000, 2005).	271	

Tabelle B3.2a	Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %), nach Bildungsbereich (2000, 2005).....	272	
Tabelle B3.2b	Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %), Tertiärbereich (2000, 2005).....	273	
Tabelle B3.3	Entwicklung der relativen Anteile öffentlicher Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Index der Veränderung zwischen 1995 und 2005 (2000 = 100), für den Tertiärbereich (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005).....	274	
Indikator B4:	Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?	275	B4
Tabelle B4.1	Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung (1995, 2000, 2005).....	282	
Tabelle B4.2	Verteilung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung (2005).....	283	
Indikator B5:	Wie hoch sind die Studiengebühren und was erhalten die Studierenden an öffentlichen Zuschüssen?	285	B6
Tabelle B5.1a	Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren für inländische Studierende an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A (Studienjahr 2004/05).....	304	
Tabelle B5.1b	Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren für inländische Studierende an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B (Studienjahr 2004/05).....	306	
Tabelle B5.1c	Verteilung der Finanzhilfen an Studierende im Vergleich zur Höhe der Studiengebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A (Studienjahr 2004/05).....	308	
Tabelle B5.1d	Finanzielle Steuerung von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (Studienjahr 2004/05).....	309	
Tabelle B5.1e	Finanzielle Unterstützung durch öffentliche Darlehen für Studierende im Tertiärbereich A (Studienjahr 2004/05).....	313	
Tabelle B5.2	Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP, Tertiärbereich (2005).....	315	
Indikator B6:	Für welche Ressourcen und Leistungen werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?	317	B6
Tabelle B6.1	Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien als Prozentsatz des BIP (2005).....	326	
Tabelle B6.2a	Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien im Primar- und Sekundarbereich (2005).....	327	
Tabelle B6.2b	Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien und Bildungsbereich (2005).....	328	
Indikator B7:	Wie effizient ist der Ressourceneinsatz im Bildungswesen?	329	
Tabelle B7.1	Wirtschaftliche und soziale Indikatoren und ihre Korrelation mit Leistungen im Bereich Naturwissenschaften (2005, 2006).....	343	
Tabelle B7.2	Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten pro Schüler im Sekundarbereich II (2004).....	344	
Tabelle B7.3	Korrelationen zwischen Ausgaben pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf und 10 erklärenden Variablen, für den Sekundarbereich II (2005, 25 OECD-Länder).....	346	

Kapitel C	Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf . . .	347	
Indikator C1:	Wie verbreitet sind berufsbildende Bildungsgänge?	349	C1
Tabelle C1.1	Struktur der Bildungsteilnahme im Sekundarbereich II (2006)	359	
Tabelle C1.2	Anteil der Absolventen von berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II und des postsekundären, nicht tertiären Bereichs (in %), nach Fächergruppe (2006)	360	
Tabelle C1.3	Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler für alle Leistungsbereiche, nach Ausrichtung der Bildungsgänge (2005)	362	
Tabelle C1.4	Leistungen 15-jähriger Schüler auf der PISA-Gesamtskala Naturwissen- schaften, nach Ausrichtung der Bildungsgänge (2006)	363	
Indikator C2:	Wer nimmt an Bildung teil?	365	C2
Tabelle C2.1	Bildungsbeteiligung, nach Alter (2006)	373	
Tabelle C2.2	Entwicklung der Bildungsbeteiligung (1995–2006)	374	
Tabelle C2.3	Übergangscharakteristika bei 15- bis 20-Jährigen, nach Bildungsbereich (2006)	375	
Tabelle C2.4	Verteilung der Schüler im Primar- und Sekundarbereich, nach Art der Bildungseinrichtung bzw. Vollzeit- oder Teilzeiteilnahme (2006)	376	
Tabelle C2.5	Verteilung der Studierenden im Tertiärbereich, nach Art der Bildungs- einrichtung bzw. Vollzeit- oder Teilzeitstudium (2006)	377	
Indikator C3:	Wer studiert im Ausland und wo?	379	C3
Tabelle C3.1	Die Mobilität Studierender und ausländische Studierende im Tertiärbereich (2000, 2006)	401	
Tabelle C3.2	Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiär- bereich nach Herkunftsland (2006)	402	
Tabelle C3.3	Studierende, die in einem Land studieren, dessen Staatsbürger sie nicht sind, nach Zielland (2006)	404	
Tabelle C3.4	Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiär- bereich (2006)	406	
Tabelle C3.5	Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiär- bereich, nach Fächergruppe (2006)	407	
Tabelle C3.6	Entwicklung der Zahl ausländischer Studierender, die außerhalb ihres Herkunftslands eingeschrieben sind (2000–2006)	408	
Indikator C4:	Wie erfolgreich bewältigen junge Menschen den Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben?	409	C4
Tabelle C4.1a	Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2006)	421	
Tabelle C4.1b	Entwicklung der zu erwartenden Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (1998–2006)	423	
Tabelle C4.2a	Anteil junger Menschen (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2006)	425	
Tabelle C4.3	Anteil der Population (in %), der sich nicht in Ausbildung befindet und erwerbslos ist (2006)	427	
Tabelle C4.4a	Entwicklung des Anteils junger Menschen (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995, 1998–2006)	429	
Indikator C5:	Nehmen Erwachsene an beruflich veranlasster Fort- und Weiterbildung teil?	433	C5
Tabelle C5.1a	Teilnahmequote und zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2003)	443	
Tabelle C5.1b	Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2003)	445	

Kapitel D	Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen	447	
Indikator D1:	Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer?	449	D1
Tabelle D1.1	Pflichtunterrichtszeit und vorgesehene Unterrichtszeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2006)	458	
Tabelle D1.2a	Unterrichtszeit pro Fach als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit für 9- bis 11-Jährige (2006)	459	
Tabelle D1.2b	Unterrichtszeit pro Fach als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit für 12- bis 14-Jährige (2006)	460	
Indikator D2:	Wie ist das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis und wie groß sind die Klassen im Durchschnitt?	461	D2
Tabelle D2.1	Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsbereich (2006).....	474	
Tabelle D2.2	Zahlenmäßiges Lernende-Lehrende-Verhältnis in Bildungseinrichtungen (2006)	475	
Tabelle D2.3	Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis nach Art der Bildungseinrichtung (2006)	476	
Indikator D3:	Wie hoch sind die Lehrergehälter?	477	D3
Tabelle D3.1	Lehrergehälter (2006)	491	
Tabelle D3.2	Veränderung der Lehrergehälter (1996 und 2006)	493	
Tabelle D3.3a	Entscheidungen über Zahlungen an Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2006)	494	
Indikator D4:	Wie viel Zeit unterrichten Lehrer?	497	D4
Tabelle D4.1	Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrern (2006)	506	
Indikator D5:	Wie werden Evaluationen und Leistungsmessungen in den Bildungssystemen eingesetzt?	507	
Tabelle D5.1	Landesweite Prüfungen in allgemeinbildenden Bildungsgängen (Sekundarbereich I, 2006)	516	
Tabelle D5.2	Regelmäßige landesweite Schülerleistungsmessungen in allgemeinbildenden Bildungsgängen (Sekundarbereich I, 2006)	517	
Tabelle D5.3	Mögliche Auswirkungen landesweiter Prüfungen (Sekundarbereich I, 2006)	518	
Tabelle D5.4	Mögliche Auswirkungen regelmäßiger landesweiter Schülerleistungsmessungen (Sekundarbereich I, 2006)	519	
Tabelle D5.5	Mögliche Auswirkungen von Schulevaluationen durch Aufsichtsbehörden (Sekundarbereich I, 2006)	520	
Tabelle D5.6	Mögliche Auswirkungen von Selbstevaluationen der Schulen (Sekundarbereich I, 2006)	521	
Indikator D6:	Auf welchen Ebenen werden im Bildungssystem welche Entscheidungen getroffen?	523	
Tabelle D6.1	Anteil der bildungspolitischen Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, die auf den einzelnen Entscheidungsebenen getroffen werden (in %) (2007)	531	
Tabelle D6.2a	Anteil der auf der jeweiligen Entscheidungsebene getroffenen Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, nach Entscheidungsbereich (in %) (2007)	532	
Tabelle D6.2b	Anteil der auf der jeweiligen Entscheidungsebene getroffenen Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, nach Entscheidungsbereich (in %) (2007)	533	

Tabelle D6.3	Anteil der auf Schulebene getroffenen Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, nach Grad der Entscheidungsautonomie (in %) (2007)	534
Tabelle D6.4a	Anteil der auf Schulebene getroffenen Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, nach Grad der Entscheidungsautonomie und Entscheidungsbereich (in %) (2007)	535
Tabelle D6.4b	Anteil der auf Schulebene getroffenen Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, nach Grad der Entscheidungsautonomie und Entscheidungsbereich (in %) (2007)	536
Tabelle D6.5	Verwaltungsebene, auf der verschiedene Arten von Entscheidungen in Bezug auf den Lehrplan für öffentliche Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I getroffen werden (2007)	537
Tabelle D6.6	Anteil der bildungspolitischen Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, die auf den einzelnen Ebenen getroffen werden (in %) (2007, 2003 und Unterschied zwischen 2007 und 2003)	539
Anhang 1	Merkmale der Bildungssysteme	541
Tabelle XI.1a	Typisches Abschlussalter im Sekundarbereich II (2006)	542
Tabelle XI.1b	Typisches Abschlussalter im postsekundären, nicht tertiären Bereich (2006)	543
Tabelle XI.1c	Typisches Abschlussalter im Tertiärbereich (2006)	544
Tabelle XI.2a	Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre, OECD-Länder	545
Tabelle XI.2b	Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre, Partnerländer	546
Tabelle XI.3	Abschlussanforderungen für Bildungsgänge im Sekundarbereich II	547
Anhang 2	Statistische Bezugsdaten	549
Tabelle X2.1	Überblick über das wirtschaftliche Umfeld anhand grundlegender Kennzahlen (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2005, zu konstanten Preisen von 2005)	550
Tabelle X2.2	Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2005, zu konstanten Preisen von 2005)	551
Tabelle X2.3a	Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter, nach Bildungsbereich (1996, 2006)	552
Tabelle X2.3b	Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter (1996, 2006)	554
Tabelle X2.3c	Lehrergehälter (2006)	555
Anhang 3	Quellen, Methoden und technische Hinweise	557
Literatur		559
Mitwirkende an dieser Publikation		561
Weiterführende OECD-Publikationen		565

Editorial

von Barbara Ischinger, Direktorin für Bildung

Schwere Entscheidungen in schwierigen Zeiten – Entwicklung nachhaltiger Strategien für Investitionen in die Expansion der Bildungssysteme

Die OECD-Länder verfolgen ehrgeizige Ziele für ihre Bildungssysteme und wollen sie sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht weiter ausbauen. Aber die öffentlichen Haushalte sind mit starken Einschnitten konfrontiert, und das Bildungswesen ist immer noch ein überwiegend staatliches Unterfangen. Wurden dem Bildungsbereich ausreichend Mittel zur Verfügung gestellt, um den zusätzlichen Anforderungen gerecht zu werden, und wird dies auch in Zukunft der Fall sein?

In quantitativer Hinsicht setzen sich die Zunahme der Bildungsbeteiligung und der Anstieg der absoluten Teilnehmerzahlen der vergangenen Jahrzehnte fort – und zwar in einem Tempo, das viele frühere Prognosen übersteigt. Ein Abschluss im Sekundarbereich II ist mittlerweile in den meisten OECD-Ländern nahezu die Regel, daher erfolgte die größte Ausweitung in jüngster Zeit im Tertiärbereich. Während sich im Jahr 1995 noch 37 Prozent einer Altersgruppe für ein Studium im Tertiärbereich entschieden, liegt dieser Anteil im Durchschnitt der OECD-Länder heute bei 57 Prozent (Indikator A2). Es ist immer schwierig, Aussagen für die Zukunft anhand von Entwicklungstendenzen in der Vergangenheit zu treffen. Wird die Ausweitung des Tertiärbereichs in diesem Tempo weitergehen, getrieben von einer ständig steigenden Nachfrage nach Hochqualifizierten? Oder wird der Anstieg abflachen und werden die relativen Einkommen sinken? Zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts hätte wohl kaum jemand vorhergesagt, dass bis zum Ende des Jahrhunderts der Besuch des Sekundarbereichs II für einen sehr großen Teil der Bevölkerung (in den OECD-Ländern) zum Normalfall geworden sein würde. Daher fällt es genauso schwer vorherzusagen, welche Rolle ein Abschluss im Tertiärbereich am Ende des 21. Jahrhunderts spielen wird.

Klar ist jedoch, dass zumindest gegenwärtig immer noch starke Anreize bestehen, einen Abschluss im Tertiärbereich zu erwerben, sowohl im Hinblick auf höhere Einkommen als auch auf bessere Beschäftigungsaussichten (Indikatoren A9 und A10). Darüber hinaus hat die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt nach Hochqualifizierten signifikant zugenommen (Indikator A1).

Diese Nachfrage zu befriedigen und gleichzeitig die Qualitätsstandards mindestens zu halten führt zwangsläufig zu der Forderung, die Bildungsausgaben auf dem heutigen Niveau zu halten oder gar noch zu erhöhen und die Effizienz der Mittelverwendung im Bildungswesen zu steigern. In den vergangenen Jahren waren bereits beträchtliche Steigerungen der Bildungsausgaben sowohl in absoluten Zahlen als auch als Anteil

der öffentlichen Haushalte zu beobachten. Die Gesamtaufwendungen für Bildungseinrichtungen in allen Bildungsbereichen zusammen sind in allen Ländern in den letzten zehn Jahren gestiegen – zwischen 2000 und 2005 allein um durchschnittlich 19 Prozent (Indikator B3). Im Jahr 2005 gaben die OECD-Länder zusammen 6,1 Prozent der Gesamtsumme ihrer Bruttoinlandsprodukte für Bildung in allen Bereichen aus, wovon 86 Prozent direkt aus öffentlichen Quellen stammten. Mit Ausnahme von 7 Ländern lag in allen 28 OECD-Ländern der Anteil bei mindestens 5 Prozent (Indikator B2). Ein weiterer deutlicher Hinweis auf die staatlichen Bemühungen ist die Tatsache, dass zwischen 1995 und 2005 die öffentlichen Bildungsausgaben als Teil der öffentlichen Gesamtausgaben um mehr als 1 Prozentpunkt gestiegen sind – von 11,9 Prozent auf 13,2 Prozent im Jahr 2005. In allen Ländern mit Ausnahme von Frankreich, Kanada, Portugal, der Schweiz und Ungarn stiegen die öffentlichen Bildungsausgaben mindestens genauso schnell wie die öffentlichen Ausgaben in anderen Bereichen (Indikator B4).

Neben dem Anstieg der öffentlichen Bildungsausgaben war auch eine Suche nach neuen Finanzierungsquellen zu beobachten, um mit dem schnellen Anstieg der Teilnehmerzahlen (vor allem im Tertiärbereich) Schritt zu halten und um die den Bildungseinrichtungen zur Verfügung stehenden Ressourcen zu erhöhen. Obwohl noch immer 86 Prozent der Bildungsausgaben für alle Bildungsbereiche zusammen aus öffentlichen Mitteln stammen, haben in fast drei Viertel aller untersuchten Länder die privaten Ausgaben zwischen 1995 und 2005 stärker zugenommen als die öffentlichen Ausgaben. In einigen Ländern ist der Anteil privater Mittel bei der Finanzierung der Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs mittlerweile so hoch, dass die Ansicht, der Tertiärbereich liege hauptsächlich in der Verantwortung des Staates, infrage gestellt werden könnte. In der Tat wird diese Ansicht allmählich durch die Einsicht ersetzt, dass angesichts der öffentlichen und privaten Erträge der Bildung – zumindest im Tertiärbereich – auch die Kosten und die Verantwortung für deren Bereitstellung zwischen denjenigen, die direkt davon profitieren, und der Gesellschaft als Ganzem (d. h. zwischen privaten Haushalten und Unternehmen und dem Staat) aufgeteilt werden sollten (Indikator B3).

Die diesjährigen Indikatoren zeigen zwar deutlich, dass es Bemühungen gibt, die Investitionen in Bildung zu steigern, dennoch bleibt die Frage, ob die zur Verfügung gestellten Ressourcen mit den demografischen und strukturellen Veränderungen der letzten zehn Jahre Schritt gehalten haben. Die Indikatoren B1 und B2 zeigen, dass die Bildungsausgaben im Primar- und Sekundarbereich zwischen 1995 und 2005 in allen Ländern schneller gestiegen sind als die Zahl der Schüler und in mehr als zwei Dritteln der Länder sogar schneller als das BIP pro Kopf. Obwohl die Ausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich im Durchschnitt zwischen 2000 und 2005 weniger schnell gestiegen sind als zwischen 1995 und 2000, lag der Anstieg in 8 OECD- und Partnerländern im späteren Zeitraum noch immer bei mindestens 30 Prozent (Indikatoren B1 und B2). Dementsprechend sind die verfügbaren Ressourcen pro Schüler des Primar- und Sekundarbereichs im letzten Jahrzehnt beträchtlich gewachsen. Außerdem wird in 23 der 30 OECD-Länder die Zahl der 5- bis 14-jährigen Schüler in den nächsten zehn Jahren zurückgehen (Indikator A11 in [Bildung auf einen Blick 2006](#)), was die Möglichkeit eröffnet, dass die verfügbaren Ressourcen pro Schüler des Primar- und Sekundarbereichs weiter wachsen könnten, wenn das Gesamtbudget unverändert

bleibt, und dass damit Mittel frei werden, um die Qualität der Bildungsgänge und die Leistungen der Schüler zu steigern.

Im Tertiärbereich ergibt sich ein anderes Bild: Die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich sanken zwischen 1995 und 2005 in einigen Fällen, da die Bildungsausgaben hinter den steigenden Studierendenzahlen zurückblieben. Bei weiter steigenden Studierendenzahlen und angesichts der durch die Mobilität von Studierenden, die in die OECD-Länder kommen, verursachten zusätzlichen finanziellen Herausforderungen in den Ländern, in denen internationale Studierende nicht die vollen Kosten ihrer Ausbildung tragen, könnte sich ohne zusätzliche Investitionen der bestehende Trend zu rückläufigen Ausgaben pro Studierenden sogar noch weiter beschleunigen. Wenn sich die gegenwärtigen Entwicklungstendenzen fortsetzen, könnten sich die Unterschiede bei der Mittelausstattung in den einzelnen Ländern noch weiter verstärken. Im Jahr 2005 differierten die Ausgaben pro Studierenden des Tertiärbereichs um den Faktor 7 und reichten von 3.421 US-Dollar in der Russischen Föderation bis zu mehr als 20.000 US-Dollar in der Schweiz und den Vereinigten Staaten (Indikator B1).

An der schwierigen Aufgabe, den zusätzlichen Finanzierungsbedarf zu decken, bestehen daher zumindest für den Tertiärbereich keine Zweifel. Aber es ist ebenfalls klar, dass mehr Geld allein nicht ausreichen wird. Die Investitionen in Bildung müssen auch effizienter eingesetzt werden. Das OECD Economics Department hat diese Frage untersucht und schätzt, dass im Durchschnitt der OECD-Länder mit den aktuell eingesetzten Ressourcen die Lernerfolge um 22 Prozent gesteigert werden könnten (Indikator B7 in [Bildung auf einen Blick 2007](#)). Das lässt erkennen, welche Anstrengungen erforderlich sein werden, um das Bildungswesen so umzugestalten, wie es in anderen Bereichen bereits geschehen ist, und um eine bessere Gegenleistung für die investierten Mittel zu erreichen. Die Ergebnisse aus PISA haben auch gezeigt, dass im Vergleich der Länder bestenfalls ein moderater Zusammenhang zwischen Bildungsinvestitionen und Lernergebnissen besteht, was die Vermutung nahelegt, dass finanzielle Mittel eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für qualitativ hochwertige Lernergebnisse sind.

Die diesjährige Ausgabe von [Bildung auf einen Blick](#) geht einen Schritt weiter und betrachtet die bildungspolitischen Entscheidungen der Länder bei der Investition der Ressourcen, einschließlich der bestehenden Zielkonflikte zwischen der Anzahl der Stunden, die Schüler im Klassenzimmer zubringen, der Zahl der Jahre, die sie in der Schule verbringen, der Zahl der Stunden, die Lehrer arbeiten, der Klassengröße und den Gehältern der Lehrkräfte. Die Ergebnisse zeigen, dass hinter ähnlichen Ausgaben-niveaus der einzelnen Länder eine Vielzahl unterschiedlicher bildungspolitischer Entscheidungen im Sekundarbereich II stehen kann. Dies kann zumindest teilweise erklären, warum es keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen den Gesamtausgaben für Bildung und den Leistungen der Schüler gibt. In Korea und Luxemburg liegen beispielsweise die Gehaltskosten pro Schüler (gemessen als Prozentsatz des BIP pro Kopf, um signifikante Unterschiede bei den Volkseinkommen der beiden Länder auszugleichen) deutlich oberhalb des OECD-Durchschnitts (mit 15,5 bzw. 15,2 Prozent im Vergleich zu durchschnittlich 10,9 Prozent). Korea verwendet die Mittel jedoch darauf, den Lehrkräften relativ hohe Gehälter zu bezahlen, und nimmt dafür relativ große Klassen in Kauf, während in Luxemburg die überdurchschnittlich hohen Gehaltskos-

ten pro Schüler fast ausschließlich auf die sehr geringe Klassengröße zurückzuführen sind (Indikator B7). Die einzelnen Länder müssen hier sorgfältig abwägen und ihre Wissensgrundlage darüber ausbauen, wie sich entsprechende Entscheidungen im wahrsten Sinne des Wortes auszahlen, wenn die Effizienz der Bildungsdienstleistungen gesteigert werden soll.

Die Analyse zeigt auch andere Entwicklungstendenzen auf. Die Länder mit den geringsten Gehaltskosten pro Schüler im Sekundarbereich II (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) weisen in der Regel ein vergleichsweise niedriges Gehaltsniveau gemessen als Anteil des BIP pro Kopf auf. Dies gilt für Irland, Island, Norwegen, Polen, Schweden und die Slowakische Republik. Die wichtigste Ausnahme bildet Mexiko, hier liegen die Gehälter der Lehrkräfte bezogen auf das BIP pro Kopf deutlich oberhalb des OECD-Durchschnitts, was durch große Klassen ausgeglichen wird (Indikator B7).

Letztlich müssen die Länder, in denen die Ausgaben pro Schüler/Studierendem steigen, genau im Auge behalten, wie diese Mittel verwendet werden.

Im Tertiärbereich haben sich andere Finanzierungsstrukturen entwickelt als im Primar- und Sekundarbereich. Zunächst einmal ist der Einsatz privater Mittel wesentlich verbreiteter als im Primar- und Sekundarbereich. Private Mittel werden im Durchschnitt für 27 Prozent der Gesamtausgaben herangezogen, dieser Anteil liegt in Australien, Japan, den Vereinigten Staaten sowie im Partnerland Israel bei über 50 Prozent und in Korea und im Partnerland Chile bei über 75 Prozent (Indikator B3). Die Ausgewogenheit zwischen privaten und öffentlichen Ausgaben einerseits und die Fähigkeit der Länder andererseits, den Einrichtungen des Tertiärbereichs unterschiedliche Formen öffentlicher Subventionen zur Verfügung zu stellen, sind zwei Faktoren, die zur Erklärung der unterschiedlichen Ansätze bei der Finanzierung des Tertiärbereichs dienen können. Einige Länder haben neue private Finanzierungsquellen erschlossen, andere haben die öffentlichen Ausgaben erhöht, wieder andere, die keine dieser beiden Lösungen wählten, haben dagegen zunehmend Probleme damit, die weitere Ausweitung des Tertiärbereichs mit gleichbleibend hohen Qualitätsstandards zu verbinden.

Bislang haben die nordischen Länder den Ausbau des Tertiärbereichs durch massive öffentliche Ausgaben für den Hochschulbereich erreicht, wobei diese Ausgaben, einschließlich Finanzausschüssen sowohl für die Bildungseinrichtungen als auch die Studierenden und die privaten Haushalte, als Investitionen betrachtet werden, die für den Einzelnen wie für die Gesellschaft hohe Erträge erbringen. Andere Länder wie Australien, Japan, Kanada, Korea, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten haben die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich dadurch erhöht, dass ein Teil der finanziellen Belastung auf die Studierenden und ihre Familien übertragen wurde. In vielen dieser Länder werden Studiengebühren von den Einrichtungen selbst festgelegt (oft mit einer vorgegebenen Obergrenze) und können je nach Beschäftigungsaussichten der Studierenden und zu erwartendem Gehaltsniveau nach Studienabschluss variieren (Indikator B5). Diese Maßnahmen gehen oft Hand in Hand mit der finanziellen Unterstützung von Studierenden mit weniger privilegiertem familiären Hintergrund in Form von Darlehen und/oder Stipendien sowie zinsgünstigen Darlehen für alle Studierenden. Australien und Neuseeland beispielsweise ergänzen

einkommensabhängige Darlehensmodelle für die Studiengebühren, die allen Studierenden zur Verfügung stehen, mit einkommensabhängigen Zuschüssen für Lebenshaltungskosten sowie Stipendien für die allgemeinen Kosten für Bildung und Unterkunft, die speziell für Studierende mit geringerem sozioökonomischen Status ausgelegt sind.

Im Gegensatz dazu haben viele europäische Länder die öffentlichen Ausgaben für Universitäten nicht stark genug angehoben, um die durchschnittlichen Bildungsausgaben pro Studierenden konstant zu halten, gleichzeitig ist es jedoch in diesen Ländern den Universitäten auch nicht gestattet, Studiengebühren zu erheben. Als Konsequenz hieraus haben die Bildungseinrichtungen zunehmend finanzielle Probleme, was letztendlich die Qualität der angebotenen Studiengänge gefährden könnte. Ein beeindruckender Vergleich zeigt, dass die durchschnittlichen Bildungsausgaben pro Studierenden in den meisten Ländern Europas deutlich unterhalb der Hälfte derjenigen in den Vereinigten Staaten liegen. Die Entscheidung zwischen verstärkten öffentlichen Investitionen und einem größeren von den Privaten zu übernehmenden finanziellen Anteil fällt nicht leicht, aber angesichts der steigenden Nachfrage nach mehr und besseren Angeboten im Tertiärbereich ist es nicht länger möglich, sich für keine der beiden Finanzierungsalternativen zu entscheiden.

Bei der Weiterentwicklung der Bildungssysteme müssen die Länder „mehrgleisig“ vorgehen, um sicherzustellen, dass Bildung auch angemessen finanziert wird. Eine Möglichkeit besteht darin, Bildung bei der Verteilung öffentlicher Mittel größeren Vorrang einzuräumen, ebenso ist jedoch auch zu überlegen, wie der Anteil privater Finanzierung im Tertiärbereich erhöht werden kann, in welchen Bereichen innerhalb des Bildungssystems zuerst Qualitätsverbesserungen anzustreben sind und wie Ressourcen effizienter eingesetzt werden können. Die Herausforderungen bestehen darin, all dies zu tun, ohne die Chancengerechtigkeit zu gefährden. Die Indikatoren zeigen, dass in vielen Ländern die Wahrscheinlichkeit, mit der jemand ein Hochschulstudium beginnt, sehr viel größer ist, wenn bereits der Vater einen Universitätsabschluss besitzt. Dies legt Entscheidungen für Maßnahmen nahe, die ein Ansteigen des Bildungsstandes über die Generationen hinweg fördern. Eine Ausweitung der öffentlichen Subventionen und ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Finanzhilfen in Form von Darlehen an Studierende und Stipendien könnten dazu beitragen, die Chancengerechtigkeit beim Zugang zum Tertiärbereich zu verbessern. Einige Analysen deuten darauf hin, dass Stipendien besser geeignet sind, Schüler mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund zu ermutigen, ein Studium aufzunehmen, dagegen scheinen Darlehen für die übrigen sozioökonomischen Gruppen besser geeignet zu sein (Indikatoren A7 und B5).

Abgesehen von der Frage der Ressourcenzuweisung könnte sich eine verbesserte Beratung für Schüler, die zu einer fundierten Entscheidung zwischen Bildungsgängen des Sekundar- und Tertiärbereichs führt, auch auf die Abschlussquoten auswirken und die finanziellen Probleme mindern, denn im Durchschnitt der 19 OECD-Länder, für die Daten vorliegen, schließen ungefähr 31 Prozent der Studierenden den Studiengang, für den sie sich einschreiben, nicht ab (Indikator A4).

Indikator A1 legt auch Entscheidungen darüber nahe, Bildungsgänge, die auf dem Arbeitsmarkt nur begrenzte Erfolgsaussichten haben, an die wachsende Nachfrage

nach Humanressourcen in bestimmten Wirtschaftszweigen anzupassen. In den OECD-Ländern übersteigt der Anteil der Arbeitsplätze für Hochqualifizierte in der Regel das potenzielle Angebot an Menschen, die eine diesen Arbeitsplätzen entsprechende Hochschulausbildung und berufliche Qualifikation aufweisen.

Den Ausbau und die Entwicklung der Bildungssysteme so zu gestalten, dass der Zugang verbessert, die Qualität gesteigert und eine bessere Gegenleistung für die investierten Mittel erreicht wird, stellt eine schwierige Aufgabe dar, und die Länder werden Mittel und Wege finden müssen, um diese Aufgabe zu meistern. Die Wissensgesellschaft ist eine unumkehrbare Realität und verlangt fähige, hoch qualifizierte und innovative Staatsbürger, und die zunehmende Bildungsbeteiligung lässt den Schluss zu, dass diese Botschaft bei den jungen Menschen und ihren Familien angekommen ist. Natürlich lässt sich nicht vorhersagen, in welchem Ausmaß die Ausweitung des Tertiärbereichs weitergehen wird, dennoch benötigen die Länder langfristig wirksame Finanzierungssysteme, die in der Lage sind, auf wachsende Studierendenzahlen zu reagieren. Hier untätig zu bleiben könnte bedeuten, dass die Wissensgesellschaft zu einer stark polarisierten Welt wird, in der sich die einen Bildung leisten können und die anderen nicht.

Daher stehen schwierige Entscheidungen an. Ein wichtiges Ziel der diesjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* besteht darin, einige der bildungspolitischen Entscheidungen, die verschiedene Länder gefällt haben, vorzustellen. Aber es sind bei Weitem mehr Untersuchungen erforderlich, um zu verstehen, wie diese bildungspolitischen Entscheidungen am besten zusammenwirken, um das Lernen der Schüler/Studierenden im jeweiligen Kontext der einzelnen Länder am besten zu fördern. Internationale Vergleiche können hierzu einen entscheidenden Beitrag leisten. Sie ermöglichen den Bildungssystemen eine Bestandsaufnahme und einen Vergleich mit bildungspolitischen Maßnahmen, die in anderen Ländern geplant, eingeführt oder mit Erfolg umgesetzt wurden. Sie zeigen ebenfalls auf, was im Bildungsbereich an Qualität, Chancengerechtigkeit und Effizienz der Bildungsdienstleistungen möglich ist, und ermöglichen es, besser zu verstehen, welche Lösungsansätze für ähnliche Probleme in den unterschiedlichen Bildungssystemen gewählt wurden. Die OECD wird die weitere Entwicklung bildungspolitisch relevanter internationaler Vergleiche mit Nachdruck verfolgen, nicht nur in den Bereichen, in denen dies im Moment schon machbar ist, sondern auch in den Bereichen, die noch ein beträchtliches Maß an konzeptioneller Arbeit erfordern. Die Einführung der internationalen Erhebung der OECD zu Lehren und Lernen (OECD Teaching and Learning International Survey – TALIS), die in methodischer und konzeptioneller Hinsicht einen entscheidenden Durchbruch darstellt, die Weiterentwicklung der internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD und deren Erweiterung durch die internationale OECD-Erhebung zu den Kompetenzen von Erwachsenen (OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC) sowie der Beginn der Arbeit zur Leistungsbewertung von Hochschulen (Assessment of Higher Education Learning Outcomes – AHELO) werden wichtige Schritte auf dem Weg zur Erreichung dieses Zieles sein.

Barbara Ischinger

Einleitung:

Die Indikatoren und ihr konzeptioneller Rahmen

Das zugrunde liegende Referenzsystem

Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2008 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. Sie enthalten Informationen zu den in Bildung investierten personellen und finanziellen Ressourcen, zur Funktionsweise und Weiterentwicklung von Bildungssystemen und zu den Erträgen der Investitionen in die Bildung. Die Indikatoren sind thematisch gegliedert und jeweils von Informationen zum politischen Kontext und zur Interpretation der Daten begleitet. Die OECD-Indikatoren sind in einen konzeptionellen Rahmen eingestellt,

- der zwischen den Akteuren im Bildungssystem unterscheidet: einzelne Schüler, Formen des Unterrichts und Lernumgebungen, Anbieter von Bildungsleistungen sowie das Bildungssystem als Ganzes;
- der 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
- der 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 Chancengerechtigkeit beim Bildungsangebot und den Bildungsergebnissen sowie die Angemessenheit und Effektivität des Ressourcenmanagements.

Die folgende Matrix veranschaulicht die ersten beiden Dimensionen:

	(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) 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) Qualität des Unterrichts	(2.II) Pädagogische Methoden und Lernstrategien sowie das Unterrichtsklima	(3.II) Unterrichts- und Lern- bedingungen der Lernenden und Arbeitsbedingungen der Lehrenden
(III) Anbieter von Bildungs- dienstleistungen	(1.III) Abschlussquoten und Leistungen der Bildungs- einrichtungen	(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) Gesamtleistung des Bildungssystems	(2.IV) Systemweite institutio- nelle Struktur, Zuweisung von Mitteln und politische Maßnahmen	(3.III) Jeweiliger nationaler, bil- dungspolitischer, sozialer, wirtschaftlicher und demografischer Kontext

Die einzelnen Dimensionen der Matrix lassen sich wie folgt genauer beschreiben:

Die Akteure im Bildungssystem

Das Bildungsindikatoren-System der OECD (INES) zielt auf eine Beurteilung der Leistungen der nationalen Bildungssysteme als Ganzes und nicht einzelner Bildungseinrichtungen oder anderer subnationaler Einheiten. Dennoch wird zunehmend anerkannt, dass viele wichtige Aspekte der Entwicklung, der Funktionsweise und der Auswirkungen der Bildungssysteme nur beurteilt werden können, wenn man die Lernergebnisse mit einbezieht und versteht, wie diese mit dem „Input“ und den Prozessen auf der Ebene des Einzelnen und der Institutionen zusammenhängen. Um dies zu berücksichtigen, unterscheidet der konzeptionelle Rahmen der Indikatoren zwischen der Makroebene, zwei Mesoebenen und der Mikroebene der Bildungssysteme. Diese beziehen sich auf

- das Bildungssystem als Ganzes
- die Bildungseinrichtungen und Anbieter von Bildungsdienstleistungen
- die Arten des Unterrichts und die Lernumgebung innerhalb der Bildungseinrichtungen und
- die einzelnen Bildungsteilnehmer und Lernenden.

In gewisser Weise entsprechen diese Ebenen den Einheiten bzw. Gruppen, von denen Daten erhoben werden, aber sie sind deshalb so wichtig, weil sich viele Merkmale des Bildungssystems je nach Ebene ganz unterschiedlich auswirken, was bei der Interpretation der Indikatoren zu berücksichtigen ist. So kann zum Beispiel auf Ebene der Schüler einer Klasse das Verhältnis zwischen Schülerleistungen und Klassengröße negativ sein, wenn Schüler in kleinen Klassen von einer besseren Betreuung durch die Lehrkraft profitieren. Auf Klassen- oder Schulebene werden jedoch oft gezielt schwächere oder benachteiligte Schüler in kleineren Klassen zusammengefasst, damit den Schülern mehr Aufmerksamkeit zuteilwird. Auf Schulebene ist daher dann das beobachtete Verhältnis zwischen Klassengröße und Schülerleistung oft positiv (was den Schluss nahelegen würde, dass Schüler in größeren Klassen besser abschneiden als Schüler in kleineren Klassen). Auf den übergeordneten Ebenen der Bildungssysteme ist der Zusammenhang zwischen Schülerleistung und Klassengröße oft durch weitere Aspekte beeinflusst, z. B. durch die sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft oder durch Faktoren im Zusammenhang mit der Lernkultur in den einzelnen Ländern. Daher haben Analysen in der Vergangenheit, die sich allein auf Daten der Makroebene konzentrierten, gelegentlich zu Schlussfolgerungen geführt, die nicht in die richtige Richtung wiesen.

Ergebnisse, politische Ansatzpunkte und Gegebenheiten

Die zweite Dimension des zugrunde liegenden Referenzsystems fasst die Indikatoren auf jeder der genannten Ebene zusammen.

- Die Indikatoren der beobachteten Erträge der Bildungssysteme sowie die Indikatoren zu den Auswirkungen von Kenntnissen und Fähigkeiten auf den Einzelnen, die Gesellschaft und die Wirtschaft werden unter **Bildungs- und Lernergebnisse** zusammengefasst.
- Unter **Politische Ansatzpunkte und Zusammenhänge, die die Bildungserfolge beeinflussen** werden Informationen zu den politischen Ansatzpunkten und Bedingungen, die die Erfolge und Ergebnisse auf jeder Ebene beeinflussen, zusammengefasst.
- Diese politischen Ansatzpunkte und Zusammenhänge werden typischerweise von **Gegebenheiten** bestimmt – Faktoren, die die Politik bedingen oder einschränken. Sie werden unter **Gegebenheiten und Bedingungen** dargestellt. Es ist zu beachten, dass die Gegebenheiten oder Bedingungen in der Regel jeweils für eine bestimmte Ebene des Bildungssystems gelten und dass Gegebenheiten auf einer der unteren Ebenen des Systems auf einer höheren Ebene durchaus politische Ansatzpunkte sein können. So sind zum Beispiel für die Schüler und Lehrer einer Schule die Qualifikationen der Lehrer eine gegebene Bedingung, dagegen ist die Personalentwicklung der Lehrer auf Ebene des Bildungssystems ein entscheidender bildungspolitischer Ansatzpunkt.

Bildungspolitische Fragen

Jede der sich so ergebenden Zellen des Referenzsystems kann dann genutzt werden, um eine Reihe von Fragen aus unterschiedlichen bildungspolitischen Perspektiven zu betrachten. Die bildungspolitischen Perspektiven wurden für dieses Referenzsystem in drei Klassen zusammengefasst, die die dritte Dimension des zugrunde liegenden Referenzsystems von INES bilden:

- die Qualität der Bildungserfolge und Bildungsergebnisse und des Bildungsangebots
- Gleichwertigkeit der Bildungsergebnisse und Chancengerechtigkeit beim Bildungszugang sowie
- Angemessenheit, Effektivität und Effizienz des Ressourcenmanagements.

Zusätzlich zu den oben erwähnten Dimensionen erlaubt die zeitliche Perspektive als weitere Dimension des konzeptionellen Rahmens, auch dynamische Aspekte der Entwicklung der Bildungssysteme abzubilden.

Die in *Bildung auf einen Blick 2008* veröffentlichten Indikatoren fügen sich in dieses Referenzsystem ein, beziehen sich aber häufig auf mehr als eine Zelle der Referenzmatrix.

Die meisten Indikatoren in **Kapitel A: Bildungsergebnisse und Bildungserträge** beziehen sich auf die erste Spalte der Matrix, in der die Bildungs- und Lernergebnisse erfasst sind. Dennoch bieten beispielsweise die Indikatoren in Kapitel A, die den Bildungsstand verschiedener Generationen messen, nicht nur eine Kennzahl der Erfolge der Bildungssysteme (des „Outputs“), sondern darüber hinaus auch den Kontext für die laufende Bildungspolitik und beeinflussen zum Beispiel die Politik im Bereich lebenslanges Lernen.

Kapitel B: Die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen liefert Kennzahlen, die entweder politische Ansatzpunkte oder Gegebenheiten darstellen, die von der Politik zu berücksichtigen sind, bzw. gelegentlich beides zusammen. Die Ausgaben pro Schüler sind eine entscheidende bildungspolitische Kennzahl, die sich sehr direkt auf den einzelnen Lernenden auswirkt, denn sie beeinflussen die Lernumgebung in den Schulen sowie die Lernbedingungen der Schüler im Klassenzimmer.

Kapitel C: Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf enthält Indikatoren, die eine Mischung aus Kennzahlen zu Erfolgen, politischen Ansatzpunkten und Zusammenhängen sind. Die Zugangsquoten und der Bildungsverlauf sind beispielsweise insofern Erfolgskennzahlen, als sie die Ergebnisse der bildungspolitischen Maßnahmen und Praktiken auf Ebene des Klassenzimmers, der Schule und des Bildungssystems erfassen. Aber sie können auch den Kontext für bildungspolitische Entscheidungen bieten, indem sie die Bereiche erkennen lassen, in denen ein politisches Eingreifen erforderlich ist, um beispielsweise die Chancengerechtigkeit zu verbessern.

Kapitel D: Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen enthält Indikatoren zur Unterrichtszeit, der Arbeitszeit der Lehrer und ihren Gehältern, die nicht nur politische Ansatzpunkte darstellen, die beeinflusst werden können, sondern die auch den Kontext für die Unterrichtsqualität, die Formen des Unterrichts und die Lernerfolge der einzelnen Schüler liefern.

Hinweise für den Leser

Statistische Erfassung

Zwar ist der Geltungsbereich 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 (s. u.) sollten sämtliche Schüler und Studierende sowie alle Altersgruppen berücksichtigt sein: 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 bei den grundlegenden Angaben zu den Ausgaben für die Ausbildung und zur Bildungsbeteiligung unberücksichtigt, mit Ausnahme der kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen, die ausdrücklich als Bestandteil des Bildungssystems gelten.

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

Berechnung von internationalen Mittelwerten

Für viele Indikatoren ist ein OECD-Durchschnitt und für manche ein OECD-Gesamtwert (OECD insgesamt) angegeben.

Der **OECD-Durchschnitt** wird als der ungewichtete Mittelwert der Datenwerte aller OECD-Länder berechnet, für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können. Der OECD-Durchschnitt bezieht sich somit auf einen Durchschnitt von Datenwerten auf Ebene der nationalen Bildungssysteme und kann als Antwort auf die Frage dienen, 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 ist zu beachten, dass sowohl der **OECD-Durchschnitt** 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 des OECD-Durchschnitts 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 (gekennzeichnet durch ein „a“), wird das betreffende Land bei der Berechnung des OECD-Durchschnitts nicht berücksichtigt.

In den Tabellen zur Finanzstatistik, die Daten für die Jahre 1995 und 2000 berücksichtigen, wurden sowohl der **OECD-Durchschnitt** als auch der Wert **OECD insgesamt** nur für die Länder berechnet, die Daten für die Jahre 1995, 2000 und 2005 zur Verfügung stellten. Dies erlaubt einen Vergleich des **OECD-Durchschnitts** und des Wertes **OECD insgesamt** im Zeitablauf, der nicht durch fehlende Daten bestimmter Länder für eines der Jahre beeinträchtigt wird.

Bei vielen Indikatoren wird auch ein **EU19-Durchschnitt** angegeben. Er wird als der ungewichtete Mittelwert der Datenwerte der 19 OECD-Länder berechnet, die Mitglied der Europäischen Union sind und für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können (Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Luxemburg, die Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, die Slowakische Republik, Spanien, die Tschechische Republik, Ungarn und das Vereinigte Königreich).

Klassifizierung der Bildungsbereiche

Die Klassifizierung 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 Bildungsgängen mittels multipler Kriterien einordnet. Die ISCED-Klassifikation ist ein Instrument zur Erstellung von internationalen Bildungsstatistiken und unterscheidet zwischen sechs Bildungsbereichen. Im (englischen) Glossar unter www.oecd.org/edu/eag2008 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 Werte anzugeben (d. h., eine Zelle ist mit weniger als 3 Prozent der Schüler für diese Zelle oder zu wenigen Schulen für gültige Schlussfolgerungen besetzt). Diese Daten wurden jedoch bei der Berechnung der länderübergreifenden Durchschnittswerte berücksichtigt.
- m Keine Daten verfügbar.
- n Die Größenordnung ist entweder vernachlässigbar oder null.
- w Die Daten wurden auf Wunsch des betreffenden Landes zurückgezogen.
- 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.
- ~ Der Durchschnitt ist nicht mit anderen Bildungsbereichen vergleichbar.

Weitere Quellen

Im Internet finden sich unter www.oecd.org/edu/eag2008 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 zu einem umfangreichen (englischen) Glossar der Fachbegriffe, die in dieser Publikation verwendet werden.

Auf der Website www.pisa.oecd.org finden sich Informationen zu der internationalen Schulleistungstudie PISA der OECD, die für viele der Indikatoren von *Bildung auf einen Blick 2008* herangezogen wurde.

Bildung auf einen Blick nutzt den StatLink-Service der OECD. Unter jeder Abbildung und jeder Tabelle von *Bildung auf einen Blick 2008* findet sich eine URL, die zu einer Excel-Arbeitsmappe mit den entsprechenden zugrunde liegenden Daten führt.

Diese URL sind dauerhaft eingerichtet und werden langfristig bestehen bleiben. Außerdem können Benutzer der E-Book-Ausgabe von [Bildung auf einen Blick](#) direkt auf diese Links klicken. Die entsprechende Arbeitsmappe öffnet sich dann in einem separaten Fenster.

Ländercodes

Diese Codes werden in einigen Abbildungen verwendet. Im Text der Indikatoren werden die Ländernamen bzw. Bezeichnungen der territorialen Einheiten verwendet. Es ist zu beachten, dass im Text die flämische Gemeinschaft von Belgien als *Belgien (fläm.)* bezeichnet wird und die französische als *Belgien (frz.)*.

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

Kapitel A

Bildungsergebnisse und Bildungserträge



Indikator A1: Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?

Dieser Indikator untersucht den Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung auf der Grundlage von formalen Bildungsabschlüssen. Als solcher bietet er eine Kenngröße für die den Volkswirtschaften und Gesellschaften zur Verfügung stehenden Kenntnisse und Fähigkeiten. Um die Nachfrage nach Bildung besser einschätzen zu können, untersucht dieser Indikator die Aufteilung der Arbeitsplätze in den OECD-Ländern auf die einzelnen Berufe und das Verhältnis von Absolventen des Tertiärbereichs zu Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte. Weiterhin zieht dieser Indikator Daten über den Bildungsstand nach Fächergruppen und Altersgruppen heran, um die Verteilung von Kenntnissen und Fähigkeiten innerhalb der Bevölkerung zu untersuchen und einen groben Überblick darüber zu bieten, welche Kompetenzen dem Arbeitsmarkt in jüngster Zeit zur Verfügung gestellt wurden und welche Kompetenzen dem Arbeitsmarkt in den nächsten Jahren entzogen werden.

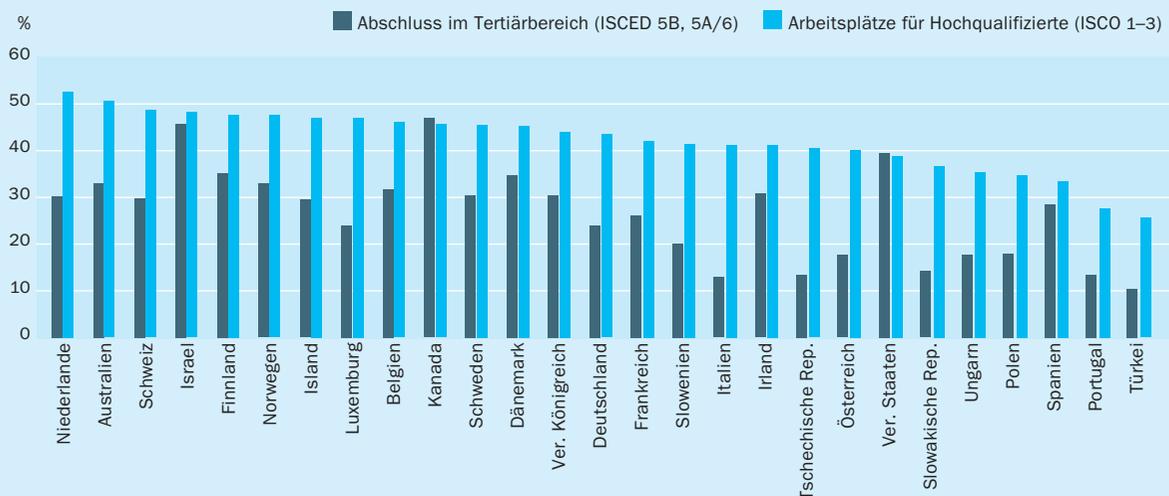
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A1.1

Anteil der Bevölkerung mit einem hoch qualifizierten Arbeitsplatz und Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2006)

Die Abbildung zeigt den Anteil der 25- bis 64-jährigen Erwerbsbevölkerung mit einem Arbeitsplatz für Hochqualifizierte und den Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2006).

Ein immer größerer Anteil der Erwerbspersonen in den OECD-Ländern arbeitet an Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte (d. h. an Arbeitsplätzen mit einem Abschluss im Tertiärbereich als Qualifikationsvoraussetzung). Zusammen mit der Berufserfahrung ist Bildung eine der wichtigsten Quellen für arbeitsmarktrelevante Kompetenzen. In den OECD-Ländern übersteigt der Anteil der Arbeitsplätze für Hochqualifizierte in der Regel das potenzielle Angebot an Absolventen des Tertiärbereichs. In den Ländern, in denen betriebliches Lernen für die berufliche Karriere entscheidend ist, ist dieser Unterschied beträchtlich. Um umfassendere Ausgangskompetenzen zu erreichen, sind möglicherweise zusätzliche Investitionen in den Tertiärbereich erforderlich. In einigen Ländern entsprechen die Abschlüsse im Tertiärbereich dem Anteil an Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte oder übersteigen diesen sogar leicht, sodass eine weitere Ausweitung des Tertiärbereichs in gewissem Maße von der Zunahme von Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte in den nächsten Jahren abhängen wird.



Anmerkung: Für die Vereinigten Staaten sind ISCO 3 und 9 nicht getrennt erfasst und daher auf die verbleibenden ISCO-Kategorien verteilt.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Bevölkerung mit einem hoch qualifizierten Arbeitsplatz.

Quelle: OECD, Tabellen A1.3a und A1.6. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401474646362>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Der Anteil derjenigen, die über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, ist in fast allen OECD-Ländern gestiegen und so unter den Jugendlichen zum Standard geworden. 2006 reichte der Anteil der 25- bis 34-Jährigen, die über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, in 18 OECD-Ländern von 80 bis 97 Prozent.
- Die Anteile der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich haben auch deutlich zugenommen und liegen jetzt in der Gruppe der 25- bis 34-Jährigen im Durchschnitt der OECD-Länder bei 33 Prozent. Dies deutet darauf hin, dass der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs an der Gesamtbevölkerung in den kommenden Jahren weiter steigen wird. In Frankreich, Irland, Japan und Korea besteht hierbei zwischen den ältesten und jüngsten Altersgruppen eine Differenz von mindestens 25 Prozentpunkten.
- Die Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sind in den meisten Ländern die wichtigsten Fächergruppen. In den OECD-Ländern machen sie 28 Prozent aller erreichten ISCED-5A/6-Abschlüsse aus. Im Durchschnitt ist der Anteil derjenigen mit einem Abschluss in diesen Fächergruppen in der jüngeren Altersgruppe 3,6-mal höher als in der älteren. Im Bereich Erziehungswissenschaften liegt dieses Verhältnis in den meisten OECD-Ländern bei 1.
- Zwischen 1998 und 2006 war in den OECD-Ländern eine deutliche Verlagerung von Arbeitsplätzen in Ausbildungsberufen (d. h. von Berufen mit einer Qualifikationsvoraussetzung unterhalb von ISCED 5B/5A/6) hin zu Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte (mit ISCED 5B/5A/6-Abschluss) zu beobachten, verbunden mit einem Anstieg von 4 Prozentpunkten bei den Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte und einem Rückgang von nahezu 4 Prozentpunkten bei den Arbeitsplätzen in Ausbildungsberufen. Gleichzeitig ist der Anteil der Bevölkerung, der Hilfsarbeiten ausführt (d. h. Beschäftigungen für Ungelernte), nahezu unverändert geblieben. In den meisten Ländern erfolgte der Rückgang nicht im Bereich der Arbeiten, die von Ungelernten ausgeführt werden können, sondern vielmehr bei den Beschäftigungen in Ausbildungsberufen.
- Dem Anstieg bei den Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte entsprach in den meisten OECD-Ländern die Zunahme des Anteils der Bevölkerung mit einem tertiären Abschluss, wenn sie nicht sogar darüber hinausging. Dennoch gibt es in vielen Ländern noch immer deutlich mehr Arbeitsplätze für Hochqualifizierte als Absolventen des Tertiärbereichs. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 69 Prozent aller Absolventen des Tertiärbereichs 5B und 85 Prozent aller Absolventen der Tertiärbereiche 5A/6 einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte. Aber das Verhältnis von Abschlüssen im Tertiärbereich zu Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte variiert stark in den einzelnen Ländern. In Dänemark, Finnland, Luxemburg und dem Partnerland Slowenien finden Absolventen der Tertiärbereiche 5A/6 angesichts der Bedingungen des Arbeitsmarkts für Absolventen des Tertiärbereichs deutlich leichter einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte.

Politischer Hintergrund

Eine gut ausgebildete und qualifizierte Erwerbsbevölkerung ist für das soziale und wirtschaftliche Wohl eines Landes und des Einzelnen von grundlegender Bedeutung. Bildung ist ein entscheidender Faktor, damit der Einzelne über das Wissen, die Kenntnisse, die Fähigkeiten und die Kompetenzen verfügt, die erforderlich sind, um effektiv am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Bildung trägt auch zu der Erweiterung des wissenschaftlichen und kulturellen Wissens bei. Der Bildungsstand der Bevölkerung wird oftmals als indirekte Kennzahl für das „Humankapital“ verwendet, das heißt für die in der Bevölkerung und Erwerbsbevölkerung zur Verfügung stehenden Kenntnisse und Fähigkeiten. Bei einem Vergleich der einzelnen Länder anhand der erreichten Bildungsabschlüsse wird jedoch unterstellt, dass die in einem Bildungsbereich vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten in jedem Land gleich sind.

Die Zusammensetzung der Fähigkeiten und Kenntnisse des Humankapitals variiert jedoch stark von Land zu Land und hängt von der Struktur der Wirtschaft und dem allgemeinen wirtschaftlichen Entwicklungsgrad ab. Es ist wichtig, die Zusammensetzung der vorhandenen Fähigkeiten und Kenntnisse sowie diesbezügliche Veränderungen zwischen den verschiedenen Altersgruppen zu verstehen, um einschätzen zu können, welche Fähigkeiten und Kenntnisse dem Arbeitsmarkt heute und in Zukunft zur Verfügung stehen werden. Eine Möglichkeit, das Angebot an Kompetenzen in verschiedenen Bereichen zu erfassen, ist zu untersuchen, in welchem Ausmaß diejenigen, die in jüngster Zeit auf den Arbeitsmarkt gelangt sind, diejenigen ersetzen werden, die den Arbeitsmarkt in den nächsten Jahren verlassen werden. Versucht man die möglichen Auswirkungen der Veränderungen der Fähigkeiten und Kenntnisse einzuschätzen, so sind verschiedene Faktoren zu berücksichtigen – die Gesamtzahl der in einem Bereich zur Verfügung stehenden Menschen, die heutige und zukünftige Zusammensetzung der Wirtschaft sowie das Ausmaß, in dem lebenslanges Lernen eine Alternative für den Erwerb spezifischer Kompetenzen darstellt.

Die Internationale Standardklassifikation der Berufe (ISCO) bietet eine weitere Möglichkeit, den Output des Bildungssystems mit dem Arbeitsmarkt in Beziehung zu setzen. Letztendlich beziehen sich Berufsklassifikationen auf den Grad der wirtschaftlichen Entwicklung und die Nachfrage nach Fähigkeiten und Kenntnissen und können somit als Messgröße für den Gesamtbedarf an Bildung dienen. Eine Hauptaufgabe der Bildungssysteme besteht darin, den Arbeitsmarkt mit dem Ausmaß und der Vielfalt an Kompetenzen zu versorgen, die Arbeitgeber benötigen. Die Übereinstimmung von Bildungsstand und Beschäftigung in den entsprechenden Berufen kann daher als Hinweis auf die Gesamthöhe der Bildungsinvestitionen und ihre Qualität betrachtet werden.

Ergebnisse und Erläuterungen

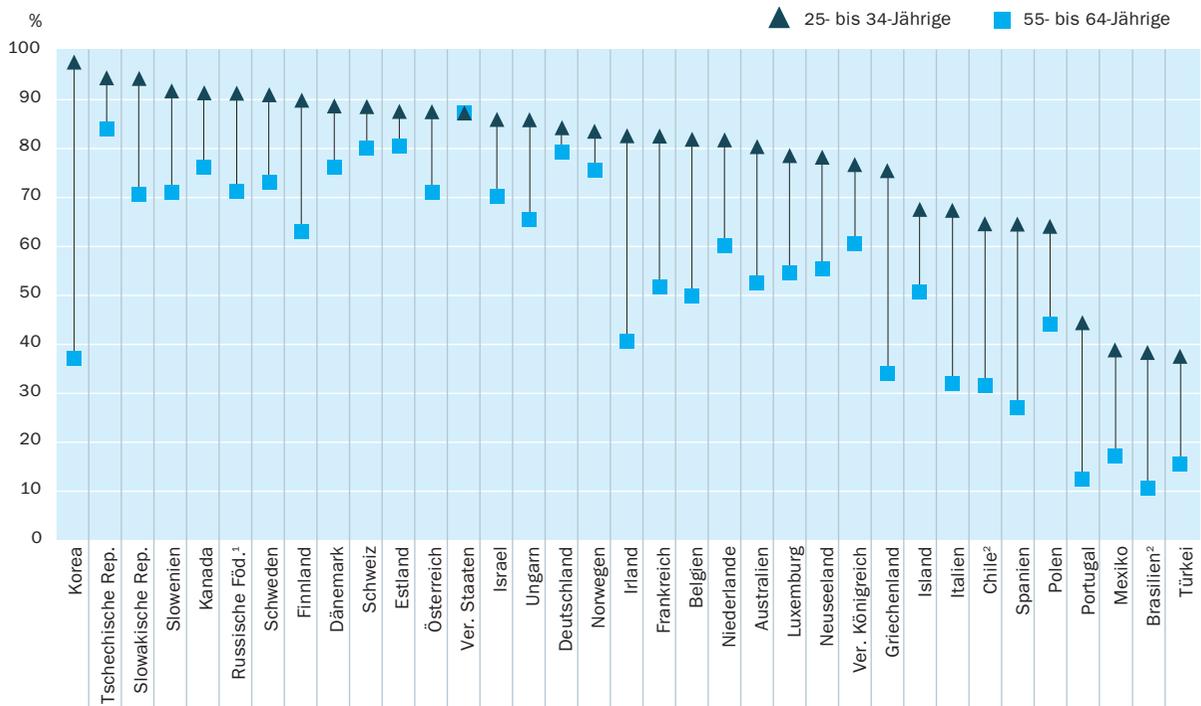
In den OECD-Ländern erreichte Bildungsabschlüsse

Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügt weniger als ein Drittel der Erwachsenen (31 Prozent) lediglich über einen Abschluss im Primar- oder Sekundarbereich I, 42 Prozent verfügen über einen Abschluss im Sekundarbereich II, und ein Viertel (27 Prozent)

Abbildung A1.2

Anteil der Bevölkerung (in %) mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II (2006)

Nach Altersgruppe



1. Referenzjahr 2002. 2. Referenzjahr 2004.

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

Quelle: OECD, Tabelle A1.2a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401474646362>

hat auch den Tertiärbereich abgeschlossen (Tab. A1.1a). Die Länder unterscheiden sich jedoch stark hinsichtlich der Verteilung der erreichten Bildungsabschlüsse innerhalb der Bevölkerung.

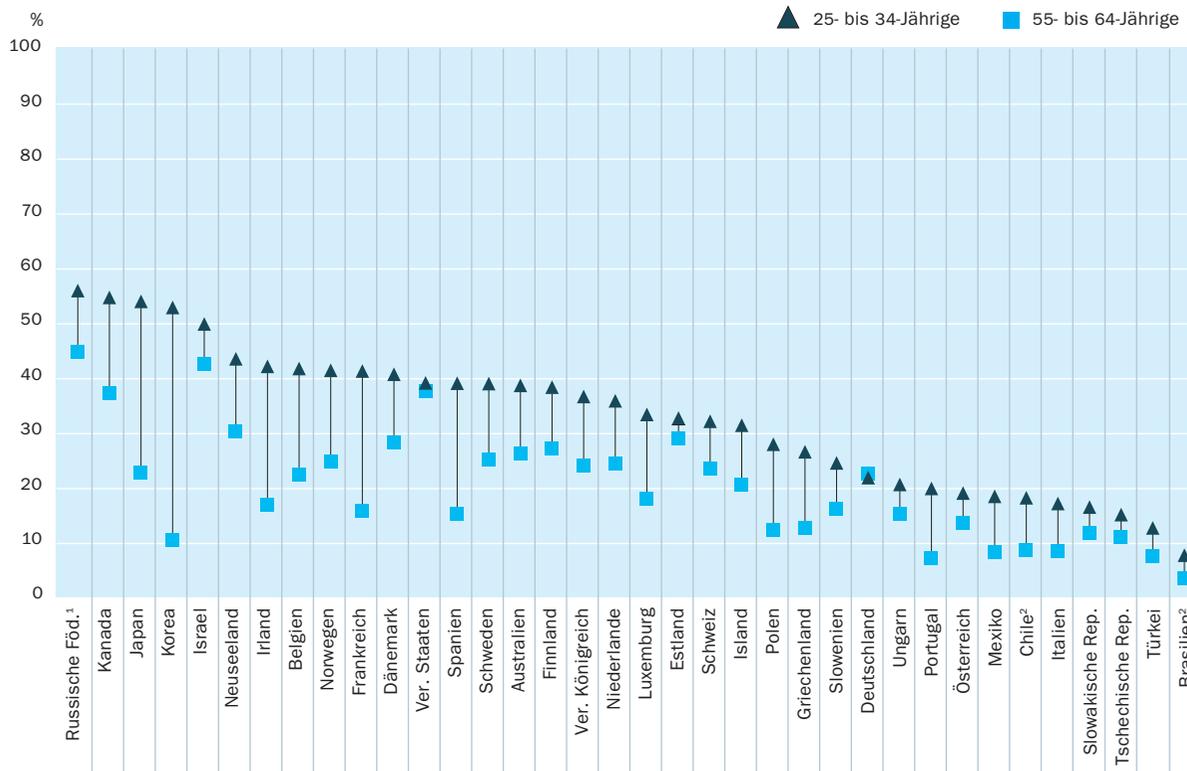
In 22 der 29 OECD-Länder – sowie in den Partnerländern Estland, Israel, Russische Föderation und Slowenien – verfügen mindestens 60 Prozent der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren mindestens über einen Abschluss im Sekundarbereich II (Tab. A1.2a). In einigen Ländern zeigt sich jedoch ein anderes Bild: In Mexiko, Portugal, Spanien und der Türkei sowie dem Partnerland Brasilien beispielsweise verfügt mehr als die Hälfte der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren über keinen Abschluss im Sekundarbereich II. Insgesamt weist ein Vergleich des Bildungsstands jüngerer mit dem älterer Altersgruppen auf eine starke Zunahme der Abschlüsse im Sekundarbereich II hin (Abb. A1.2). Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der 25- bis 34-Jährigen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, um 23 Prozentpunkte höher als der Anteil in der Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen. Mit einem Anstieg von mindestens 30 Prozentpunkten war diese Entwicklung in Belgien, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Korea, Portugal und Spanien sowie dem Partnerland Chile besonders ausgeprägt.

In Ländern, in denen die Erwachsenenbevölkerung in der Regel über einen hohen Bildungsstand verfügt, sind die Unterschiede beim Bildungsstand der verschiedenen

Abbildung A1.3

Anteil der Bevölkerung (in %) mit mindestens einem Abschluss im Tertiärbereich (2006)

Nach Altersgruppe



1. Referenzjahr 2002. 2. Referenzjahr 2004.

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

Quelle: OECD, Tabelle A1.3a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401474646362>

Altersgruppen weniger ausgeprägt (Tab A1.2a). In Ländern, in denen mehr als 80 Prozent der 25- bis 64-Jährigen mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, beträgt der Unterschied zwischen dem Anteil der 25- bis 34-Jährigen, die den Sekundarbereich II abgeschlossen haben, und dem Anteil der 55- bis 64-Jährigen, die diesen Abschluss haben, im Durchschnitt 12 Prozentpunkte. In Deutschland und den Vereinigten Staaten ist der Anteil derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II in allen Altersgruppen fast gleich. Für die anderen Länder, in denen es einen größeren Nachholbedarf gibt, beträgt der durchschnittliche Zuwachs bei diesen Altersgruppen 28 Prozentpunkte, wobei sich die Situation in den einzelnen Ländern zum Teil ganz unterschiedlich darstellt: In Norwegen und der Schweiz beträgt der Unterschied zwischen dem Anteil der 25- bis 34-Jährigen, die den Sekundarbereich II abgeschlossen haben, und dem Anteil der 55- bis 64-Jährigen, die diesen Abschluss erworben haben, weniger als 10 Prozentpunkte, in Korea dagegen 60 Prozentpunkte.

In fast allen Ländern ist der Anteil der 25- bis 34-Jährigen, die einen Abschluss im Tertiärbereich haben, höher als der entsprechende Anteil in der Generation, die den Arbeitsmarkt bald verlassen wird (55- bis 64-Jährige). Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 33 Prozent der jüngeren Altersgruppe einen Abschluss im Tertiärbereich, verglichen mit 19 Prozent der ältesten Gruppe, wobei der Durchschnitt für alle 25- bis

64-Jährigen bei 27 Prozent liegt. Die Ausweitung des Tertiärbereichs erfolgt jedoch in den einzelnen Ländern in sehr unterschiedlichem Ausmaß. In Frankreich, Irland, Japan und Korea beträgt der Unterschied zwischen dem Anteil der ältesten Altersgruppe, der einen Abschluss im Tertiärbereich hat, und dem der jüngsten Altersgruppe mindestens 25 Prozentpunkte (Tab. A1.3a).

Dieser sehr schnelle Anstieg hat Japan und Korea in die Spitzengruppe geführt (Abb. A1.3). Die Veränderungen des Bildungsstands zwischen der jüngsten und der ältesten Altersgruppe waren in Deutschland negativ und betragen in der Tschechischen Republik, den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Brasilien und Estland nur wenige Prozentpunkte. Der Bildungsstand der Gesamtbevölkerung liegt jedoch in den Vereinigten Staaten und Estland noch immer deutlich über dem OECD-Durchschnitt. Den höchsten Anteil der Gesamtbevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich weisen Kanada und das Partnerland Russische Föderation auf, wo 47 bzw. 54 Prozent der Bevölkerung einen Abschluss im Tertiärbereich haben.

Unterschiede beim Bildungsstand nach Fächergruppen

Wie oben dargestellt, hat der Anteil derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich in den jüngeren Altersgruppen in vielen Ländern sehr stark zugenommen. Dieser Anstieg ist jedoch nicht gleichmäßig über die verschiedenen Fächergruppen verteilt, sodass es zu größeren Verschiebungen zwischen den Fächergruppen gekommen ist. Tabelle A1.4 zeigt die Verteilung der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (5A/6) nach Fächergruppen. Die Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sind in den meisten Ländern die am weitesten verbreiteten Fächergruppen. Ausnahmen sind Irland mit den Naturwissenschaften als wichtigster Fächergruppe, Norwegen mit den Erziehungswissenschaften, Finnland und die Slowakische Republik mit den Ingenieurwissenschaften und Dänemark mit Gesundheit und Soziales. In den Ländern der Tabelle A1.4 entfallen 28 Prozent aller ISCED-5A/6-Abschlüsse auf die Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, 15 Prozent auf die Ingenieurwissenschaften, 14 Prozent auf die Erziehungswissenschaften, 13 auf Gesundheit und Soziales, 12 Prozent auf Kunst und Geisteswissenschaften und 10 Prozent auf Naturwissenschaften.

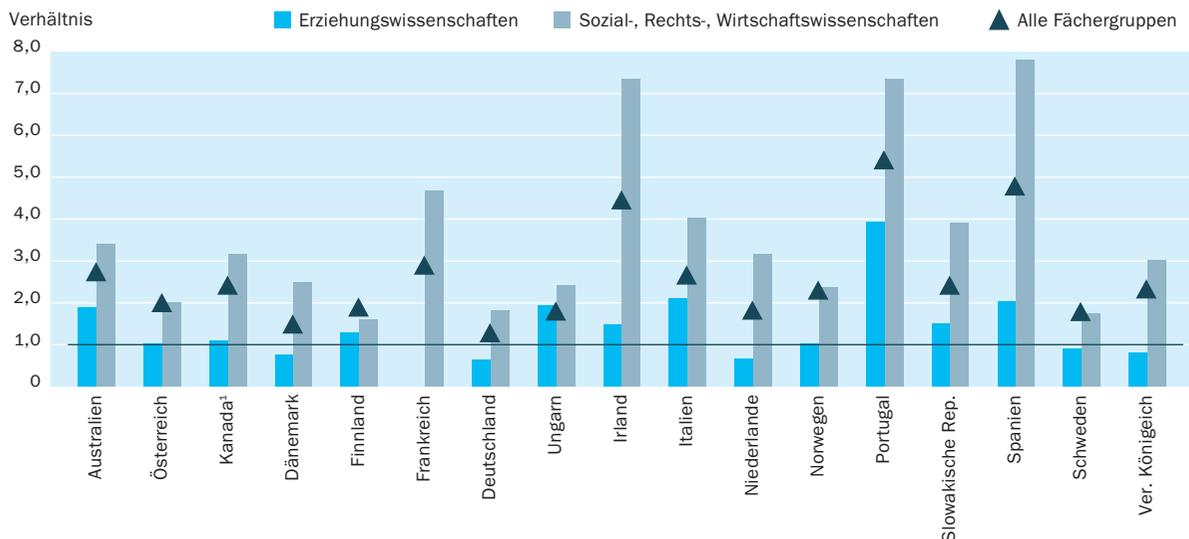
Die vorherrschende Stellung der Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften ist im Wesentlichen durch den Anstieg der Abschlüsse in dieser Fächergruppe in den letzten Jahren begründet. Die Verhältniszahlen in Tabelle A1.5 lassen diese Verschiebungen erkennen. Hier wird für jede Fächergruppe die Zahl der 25- bis 34-Jährigen mit einem ISCED-5A-Abschluss und die Zahl der 30- bis 39-Jährigen mit einem ISCED-6-Abschluss mit der Anzahl der 55- bis 64-Jährigen mit einem ISCED-5A/6-Abschluss verglichen. Abbildung A1.4 zeigt die Unterschiede zwischen diesen Altersgruppen in den Fächergruppen Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften und Erziehungswissenschaften.

Die Zahl derjenigen mit einem tertiären Abschluss in den Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften ist in der jüngeren Altersgruppe dreimal so hoch wie in der älteren. Dies spiegelt einerseits den allgemeinen Anstieg des Bildungsstands wider, andererseits jedoch auch die Attraktivität dieser Fächergruppe. In Frankreich, Irland, Italien, Polen und Spanien ist der Anteil der jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss in Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften mehr als viermal so hoch wie bei den Älteren.

Abbildung A1.4

Unterschiede zwischen den Generationen bei den Abschlüssen in den Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften und Erziehungswissenschaften (2004)

Die Abbildung zeigt für die Fächergruppen Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften und Erziehungswissenschaften das Verhältnis der 25- bis 34-Jährigen mit einem ISCED-5A-Abschluss und der 30- bis 39-Jährigen mit einem ISCED-6-Abschluss zu den 55- bis 64-Jährigen mit einem ISCED 5A/6-Abschluss.



1. Referenzjahr 2001. Nur ISCED-5A-Abschlüsse.

Quelle: OECD. Tabelle A1.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401474646362>

Mit Ausnahme Finnlands liegt der Anstieg in allen Ländern über dem durchschnittlichen Anstieg zwischen den beiden Altersgruppen für alle Fächergruppen zusammen.

Ein Vergleich der jüngeren und älteren Altersgruppe innerhalb der Erziehungswissenschaften zeigt, dass hier im Durchschnitt kein Anstieg erkennbar ist. Dies spiegelt hauptsächlich die relativ stabilen Rahmenbedingungen der Bildungssysteme der meisten Länder wider. In Dänemark, Deutschland, den Niederlanden, Schweden und im Vereinigten Königreich liegt dieses Verhältnis jedoch bei unter 1, ein Hinweis auf mögliche Schwierigkeiten für diese Länder, wenn die ältere Generation der Lehrer in den nächsten Jahren in den Ruhestand geht.

Wie in Abbildung A1.5 gezeigt, unterscheiden sich die Länder auch in hohem Maße darin, in welchem Umfang sich Jüngere im Vergleich zu Älteren für ein natur- oder ingenieurwissenschaftliches Studium entscheiden. In diesen zentralen Fächergruppen gibt es auch innerhalb einzelner Länder beachtliche Unterschiede, denn in allen OECD-Ländern, außer in Finnland, Italien und Schweden, hat das Angebot an Naturwissenschaftlern im Vergleich zu den Ingenieuren stärker zugenommen. In Dänemark, Norwegen und Ungarn lässt sich der Anstieg der Naturwissenschaften gegenüber den Ingenieurwissenschaften teilweise dadurch erklären, dass die Naturwissenschaften in diesen Ländern eine relativ kleine Fächergruppe sind.

Anzahl der Abschlüsse im Tertiärbereich und Arbeitsplätze für Hochqualifizierte

Hinter der Ausweitung des Tertiärbereichs stand in vielen Ländern die Überzeugung, dass in hoch entwickelten Wissensgesellschaften mehr Kompetenzen auf hohem

Niveau erforderlich seien und dass daher ein weit größerer Anteil der Bevölkerung als bisher über den Sekundarbereich hinaus ausgebildet werden müsse. Wie in [Bildung auf einen Blick 2007](#) (OECD, 2007a) dargestellt, gibt es wenige oder keine Belege dafür, dass die Ausweitung des Tertiärbereichs zu negativen Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt geführt hätte, was die Vermutung nahelegt, dass die Anzahl der zu besetzenden Arbeitsplätze für Hochqualifizierte noch immer das Angebot an Absolventen des Tertiärbereichs übersteigt. ISCO bietet eine weitere Möglichkeit zu untersuchen, inwieweit das Angebot der Bildungssysteme und die Nachfrage der Arbeitsmärkte in den einzelnen Ländern aufeinander abgestimmt sind.

Die Fähigkeit, immer mehr Absolventen des Tertiärbereichs aufzunehmen, hängt von der Struktur der Wirtschaft und dem allgemeinen wirtschaftlichen Entwicklungsstand ab. Die jeweiligen Anteile der einzelnen Berufsgruppen in einem Land erfassen diese Faktoren in gewissem Maße, denn sie spiegeln die Bedeutung einzelner Wirtschaftszweigen und von Spitzenkompetenzen für die jeweilige Volkswirtschaft wider.

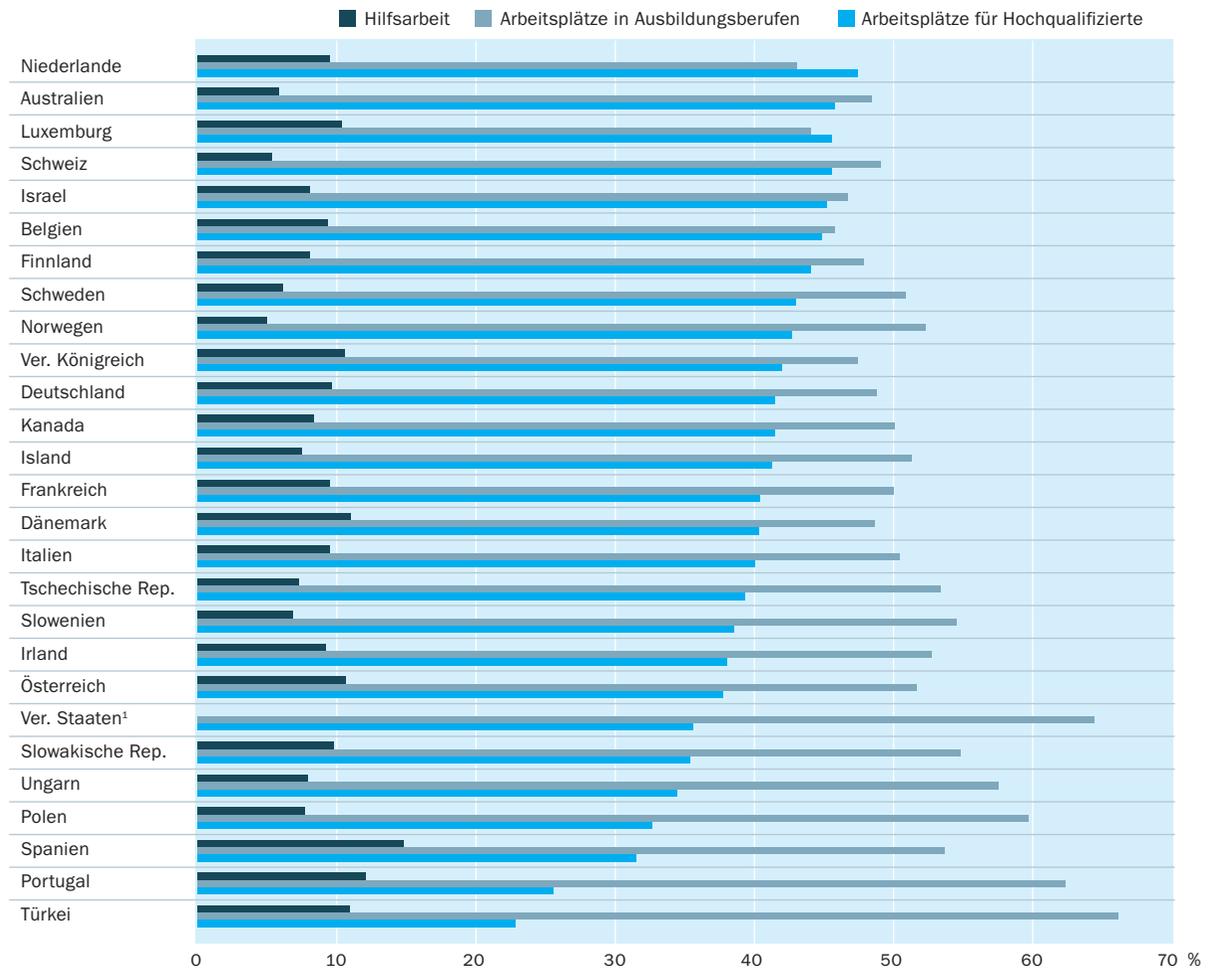
Tabelle A1.6 vergleicht die Aufteilung der Erwerbsbevölkerung auf Berufsgruppen mit unterschiedlichen Qualifikationsniveaus für 2006 und 1998. Um die Analyse der Abschlüsse im Tertiärbereich und der Arbeitsplätze für Hochqualifizierte zu vereinfachen, werden die ISCO-Kategorien 1 bis 3 als Berufe für Hochqualifizierte (d. h. Berufe und entsprechende Arbeitsplätze, die Abschlüsse in ISCED 5B/5A/6 voraussetzen) eingestuft, die ISCO-Kategorien 4 bis 8 als Ausbildungsberufe (für beruflich Qualifizierte unterhalb von ISCED 5B/5A/6) und ISCO-Kategorie 9 als Hilfsarbeit (die von Ungelernten ausgeführt werden kann). Die Tabelle zeigt diese Einteilung sowohl für die Erwerbsbevölkerung insgesamt als auch für die Erwerbsbevölkerung der 25- bis 64-Jährigen, um sie der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (25- bis 64-Jährige) gegenüberzustellen.

Im Durchschnitt stellen in den OECD-Ländern Techniker und gleichrangige nicht technische Berufe (ISCO 3) die größte Berufsgruppe dar, die in den letzten acht Jahren die Handwerks- und verwandte Berufe (ISCO 7) als wichtigste Berufsgruppe abgelöst hat. Die Ausbildungsberufe (d. h. die Beschäftigungsverhältnisse in den Berufsgruppen mit Qualifikationsvoraussetzung unterhalb des Hochschulniveaus) sind innerhalb der OECD-Länder generell rückläufig, wobei für Bürokräfte und kaufmännische Angestellte (ISCO 4) und Handwerks- und verwandte Berufe (ISCO 7) seit 1998 der stärkste Rückgang zu beobachten ist. Die Beschäftigten in den Dienstleistungsberufen (ISCO 5) sind die einzigen in dieser Gruppe der Ausbildungsberufe, für die seit 1998 ein relativer Anstieg feststellbar ist. Die Beschäftigten in Dienstleistungsberufen und Verkäufer sind in Island, Norwegen, Schweden und den Vereinigten Staaten eine wichtige Gruppe und machen mehr als 20 Prozent der Erwerbsbevölkerung aus. Die Zahl der Beschäftigten in Berufen für Hochqualifizierte ist generell seit 1998 angestiegen, und der relative Anstieg bei den Wissenschaftlern (ISCO 2) und Technikern und gleichrangigen nicht technischen Berufen (ISCO 3) lag bei rund 2 Prozentpunkten. Der Anteil der Erwerbsbevölkerung am oberen und unteren Ende der Kompetenzenverteilung – Angehörige gesetzgebender Körperschaften, leitende Verwaltungsbedienstete und Führungskräfte in der Privatwirtschaft (ISCO 1) und Hilfsarbeitskräfte (ISCO 9) – war im gleichen Zeitraum stabil.

Abbildung A1.5

Verteilung der Erwerbsbevölkerung auf Arbeitsplätze für Hochqualifizierte, Arbeitsplätze in Ausbildungsberufen und Hilfsarbeit (2006)

In Prozent



1. ISCO 3 und 9 sind nicht getrennt erfasst und daher auf die verbleibenden ISCO-Kategorien verteilt.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes der Arbeitsplätze für Hochqualifizierte.

Quelle: OECD, Tabelle A1.6. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401474646362>

Seit 1998 fand die große Veränderung innerhalb der OECD-Länder daher bei den Berufen für Hochqualifizierte und den Ausbildungsberufen statt, mit einem Anstieg um fast 4 Prozentpunkte bei den Berufen für Hochqualifizierte und einem Rückgang um fast 4 Prozentpunkte bei den Ausbildungsberufen. Im Durchschnitt hat in den acht Jahren der Anteil der Erwerbsbevölkerung in Berufen für Hochqualifizierte jährlich um 0,5 Prozent zugenommen. Der Stellenabbau scheint daher nicht am unteren Ende (Hilfsarbeit), sondern im Mittelfeld stattzufinden. In den Ländern, für die Daten sowohl für 1998 als auch für 2006 vorliegen, bedeutet dies die Schaffung von etwa 24 Millionen Arbeitsplätzen in Berufen für Hochqualifizierte, davon 16 Millionen außerhalb der Vereinigten Staaten, 8 Millionen Arbeitsplätzen in Ausbildungsberufen, davon weniger als eine Million außerhalb der Vereinigten Staaten, und etwa 3 Millionen Hilfsarbeitsplätzen außerhalb der Vereinigten Staaten (Hilfsarbeit ist in der ISCO-Klassifikation für die Vereinigten Staaten nicht erfasst). Bei der Interpretation dieser Zahlen ist Vorsicht geboten, da einige Länder ihre ISCO-Klassifikation überarbeitet haben. Dennoch

zeigen die Zahlen in Tabelle A1.6, dass die Gesamtentwicklung innerhalb des OECD-Gebiets offensichtlich hin zu mehr Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte geht.

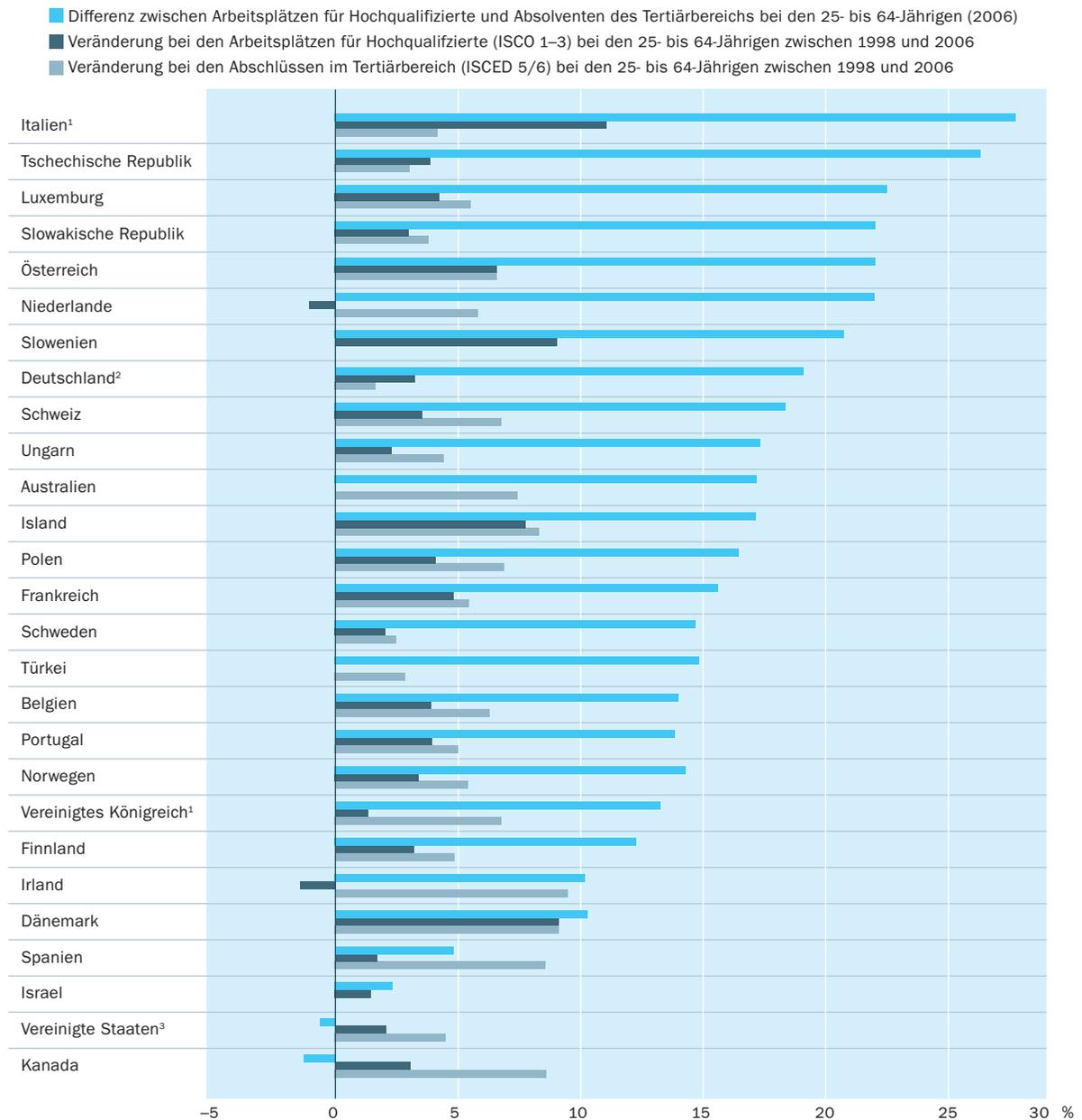
Abbildung A1.5 zeigt die Verteilung der Erwerbsbevölkerung auf Arbeitsplätze für Hochqualifizierte, Arbeitsplätze in Ausbildungsberufen und Hilfsarbeit im Jahr 2006. Der Anteil der Erwerbsbevölkerung in der Kategorie Hilfsarbeit variiert in gewissem Maße zwischen den Ländern, liegt aber in der Regel in den meisten Ländern bei unter 10 Prozent. Der Hauptunterschied zwischen den Ländern liegt jedoch bei dem jeweiligen Anteil der Erwerbsbevölkerung in Berufen für Hochqualifizierte und in Ausbildungsberufen (die keinen Hochschulabschluss voraussetzen). Dies lässt darüber hinaus Unterschiede im Arbeitsmarkt für Absolventen des Tertiärbereichs in den OECD-Ländern erkennen. Langfristig wird der Bedarf an derartig Qualifizierten durch das obere Ende des Arbeitsmarktes vorgegeben. In den Niederlanden und in Luxemburg übersteigt der Anteil der Erwerbsbevölkerung in Berufen für Hochqualifizierte den Anteil derjenigen in Ausbildungsberufen, und angesichts des gegenwärtigen Wachstums bei den Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte in den OECD-Ländern handelt es sich lediglich um eine Frage der Zeit, bis dies auch in Australien, Belgien, der Schweiz und dem Partnerland Israel der Fall sein wird.

Die Differenz zwischen den vorhandenen Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte und dem Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs, wie in Abbildung A1.1 dargestellt, deutet darauf hin, dass die weitere Ausweitung des Tertiärbereichs für die meisten Länder noch immer eine interessante bildungspolitische Option darstellt. Abbildung A1.6 stellt daher die Veränderungen bei den Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte und bei der Anzahl der Abschlüsse im Tertiärbereich zwischen 1998 und 2006 im Zusammenhang mit der Differenz dar, die auch 2006 noch zwischen den Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte und den Absolventen des Tertiärbereichs bestand. Setzt man die Arbeitsplätze mit dem Anteil der Bevölkerung mit einem bestimmten Bildungsstand in Bezug, so ist zu berücksichtigen, dass das Angebot an Absolventen des Tertiärbereichs je nach Erwerbsquote und Beschäftigungsquote in den unterschiedlich ausgebildeten Bevölkerungsgruppen in den einzelnen Ländern variiert und dass der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich Informationen über das potenzielle Angebot an Absolventen des Tertiärbereichs auf dem Arbeitsmarkt bietet. Um sich auf die Arbeitsmarktbedingungen für Absolventen des Tertiärbereichs in den verschiedenen Ländern zu konzentrieren, beschränkt sich die Analyse auf die Gruppe der 25- bis 64-Jährigen (wie in Abb. A1.1).

Die Veränderungen beim Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich und beim Anteil der Bevölkerung auf einem Arbeitsplatz für Hochqualifizierte legen die Vermutung nahe, dass in den meisten OECD-Ländern der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich zwischen 1998 und 2006 schneller angestiegen ist als der Anteil der Arbeitsplätze für Hochqualifizierte. Beachtenswerte Ausnahmen bilden Deutschland, Italien und die Tschechische Republik, wo der Anteil der Arbeitsplätze für Hochqualifizierte in den letzten acht Jahren deutlich stärker gewachsen ist als der Bildungsstand, sowie Dänemark und Österreich, wo der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich in gleichem Maße angewachsen ist wie der Anteil der Arbeitsplätze für Hochqualifizierte. In den Niederlanden und Irland war der Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit einem Arbeitsplatz für Hochqualifi-

Abbildung A1.6

Differenz zwischen Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte (ISCO 1–3) und Absolventen des Tertiärbereichs im Jahr 2006 und Veränderung bei den Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte und den Absolventen des Tertiärbereichs zwischen 1998 und 2006
In Prozent



1. Umstellung der Erhebungsmethode zwischen 1998 und 2006 beeinträchtigt die Vergleichbarkeit. 2. Referenzjahr 1999 anstelle 1998.

3. ISCO 3 und 9 sind nicht getrennt erfasst und daher auf die verbleibenden ISCO-Kategorien verteilt.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach der Differenz zwischen Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte und Abschlüssen im Tertiärbereich.

Quelle: Tabellen A1.3a und 1.6. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401474646362>

zierte rückläufig, was wiederum bedeutet, dass während dieses Zeitraums relativ mehr Arbeitsplätze in Ausbildungsberufen und für Hilfsarbeitskräfte geschaffen wurden (Abb. A1.6).

Obwohl der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich in den meisten OECD-Ländern in den letzten acht Jahren deutlich schneller anstieg als der Anteil der Bevölkerung mit einem Arbeitsplatz

für Hochqualifizierte, besteht doch in vielen Ländern noch eine beträchtliche Lücke. In Ländern, die eine große Differenz zwischen dem Anteil der Arbeitsplätze für Hochqualifizierte und dem Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich aufweisen, ist die entscheidende Frage, ob der Umfang der Beschäftigungsmöglichkeiten für Hochqualifizierte stärker ansteigen könnte, wenn dem Arbeitsmarkt mehr Absolventen des Tertiärbereichs zur Verfügung stünden, oder ob die auf dem Arbeitsmarkt erworbenen Erfahrungen zusammen mit Maßnahmen der Erwachsenenbildung ausreichen, um die erforderlichen Kompetenzen zur Verfügung zu stellen.

In vier Ländern besteht nur eine geringe Differenz zwischen dem Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich und dem Anteil der Bevölkerung mit einem Arbeitsplatz für Hochqualifizierte. In Kanada und den Vereinigten Staaten ist die Differenz zwischen dem Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich und dem Anteil der Arbeitsplätze für Hochqualifizierte leicht negativ, und in Spanien sowie dem Partnerland Israel liegt sie bei unter 5 Prozentpunkten. Eine enge Übereinstimmung zwischen dem Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich und dem Anteil der Arbeitsplätze für Hochqualifizierte deutet darauf hin, dass es Absolventen des Tertiärbereichs schwerfallen wird, einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte zu finden, zumindest so lange, bis der Anteil der Beschäftigungsmöglichkeiten für Hochqualifizierte schneller ansteigt als der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Das Verhältnis von Absolventen des Tertiärbereichs zu Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte

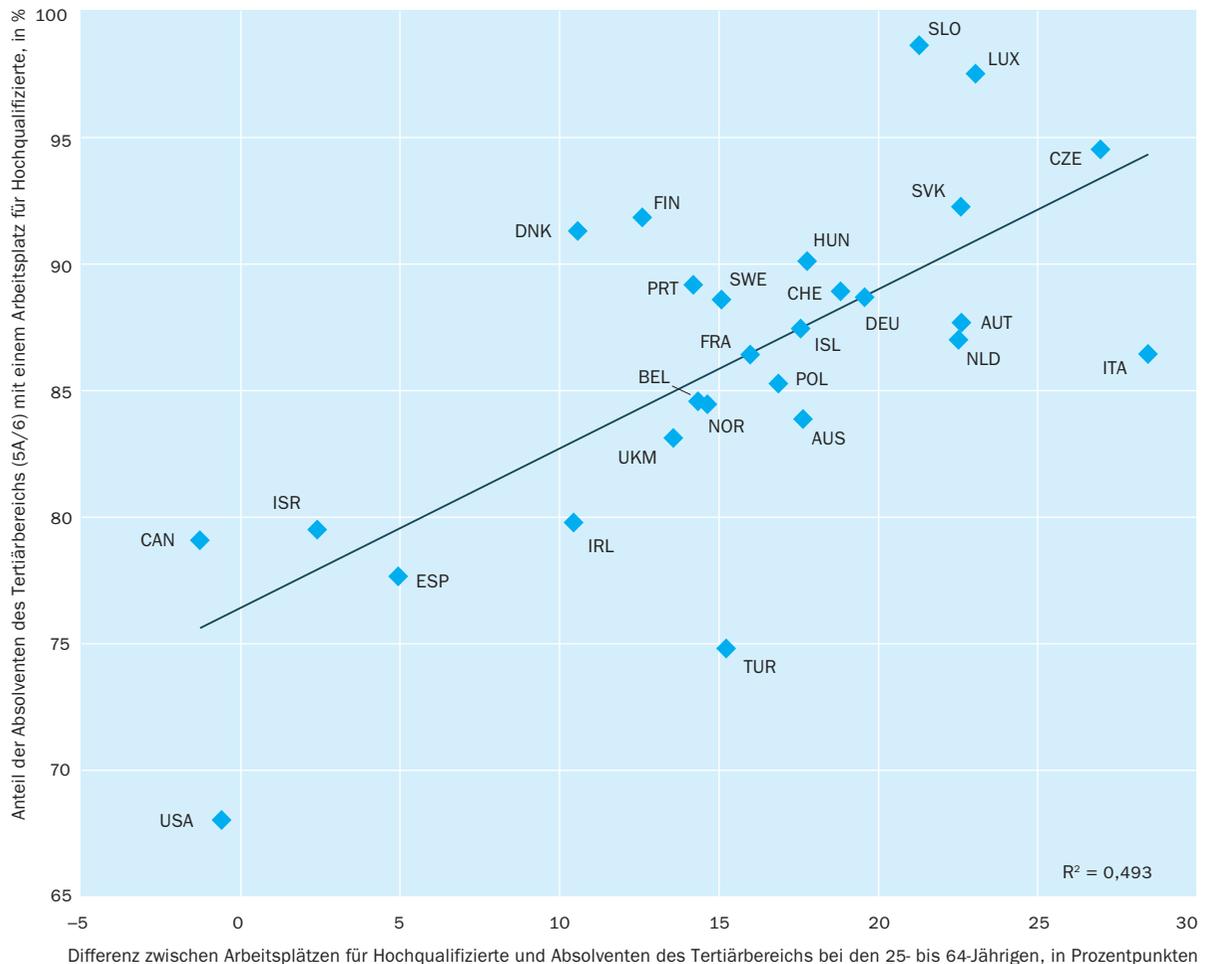
Das Verhältnis von Absolventen des Tertiärbereichs zu Arbeitsplätzen ist in Tabelle A1.7. dargestellt. In den OECD-Ländern sind die meisten Absolventen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs 5B in der Berufsgruppe Techniker und gleichrangige nicht technische Berufe (ISCO 3) beschäftigt, wobei jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bestehen. In Dänemark, Frankreich, Schweden und der Tschechischen Republik sind nahezu 50 Prozent aller Absolventen des Tertiärbereichs 5B in diesen Berufen beschäftigt, während in Deutschland, Österreich und Spanien fast 20 Prozent dieser Absolventen in Handwerks- und verwandten Berufen (ISCO 7) arbeiten. In den Vereinigten Staaten ist ein großer Teil der Absolventen der Tertiärbereiche 5B und 5A/6 im Dienstleistungssektor (ISCO 5) beschäftigt.

Absolventen des Tertiärbereichs 5A/6 arbeiten überwiegend als Wissenschaftler (ISCO 2), auf diese Berufsgruppe entfallen in Deutschland, Luxemburg, Österreich, Portugal und dem Partnerland Slowenien mehr als 60 Prozent der Erwerbstätigen mit einem Abschluss in den Tertiärbereichen 5A/6. Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen 53 Prozent auf diese Berufsgruppe. Durchschnittlich 14 Prozent der Absolventen der Tertiärbereiche 5A/6 sind auch Angehörige gesetzgebender Körperschaften, leitende Verwaltungsbedienstete und Führungskräfte in der Privatwirtschaft (ISCO 1); in Belgien, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten liegt ihr Anteil bei über 20 Prozent.

Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 69 Prozent aller Absolventen des Tertiärbereichs 5B und 85 Prozent aller Absolventen der Tertiärbereiche 5A/6 einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte. Aber das Verhältnis von Absolventen des Tertiärbereichs zu Ar-

Abbildung A1.7

Zusammenhang zwischen dem Verhältnis von Absolventen des Tertiärbereichs (5A/6) zu Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte und der Differenz zwischen Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte und dem Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs



Quelle: OECD. Tabellen A1.3a, A1.6 und A1.7. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401474646362>

Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte variiert stark zwischen den einzelnen Ländern. Die Unterschiede basieren zum Großteil auf Angebot und Nachfrage bei den Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte in den einzelnen Ländern. Anders gesagt: Je größer die Zahl der Absolventen des Tertiärbereichs im Vergleich zur Zahl der Arbeitsplätze für Hochqualifizierte ist, umso schwieriger wird es, für jeden dieser Absolventen einen entsprechenden Arbeitsplatz zu finden. Abbildung A1.7 zeigt diesen Zusammenhang, indem die Differenz zwischen den Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte und den Absolventen im Tertiärbereich (aus Abb. A1.1) in Bezug gesetzt wird zum Verhältnis der Absolventen der Tertiärbereiche 5A/6 zu den Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte.

Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen einem großen Anteil von Absolventen der Tertiärbereiche 5A/6 mit einem Arbeitsplatz für Hochqualifizierte und der Differenz zwischen dem Anteil an Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte und dem Anteil an Absolventen des Tertiärbereichs in einer Volkswirtschaft. Das Verhältnis von Absolventen des Tertiärbereichs 5A/6 zu Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte lässt sich fast zur

Hälfte durch Differenzen zwischen Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte und den Abschlüssen im Tertiärbereich erklären. Der Einsatz einer Regressionsanalyse ermöglicht die Schaffung vergleichbarer Voraussetzungen, um zu bewerten, wie erfolgreich die einzelnen Länder darin sind, Absolventen des Tertiärbereichs Arbeitsplätze entsprechend ihrer Qualifikation zu bieten. Berücksichtigt man Unterschiede hinsichtlich Angebot und Nachfrage bei Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte, so bieten Länder oberhalb der Regressionsgeraden den Absolventen des Tertiärbereichs eher entsprechende Arbeitsplätze für Hochqualifizierte als Länder unterhalb der Geraden, die in dieser Hinsicht relativ schlechter abschneiden.

Folgt man dieser Argumentation, so schneiden Kanada und das Partnerland Israel, die beim Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs mit einem Arbeitsplatz für Hochqualifizierte unterhalb des OECD-Durchschnitts von 85 Prozent liegen (Tab. A1.7), relativ besser ab als die meisten Länder, wenn man den Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs im Verhältnis zur Zahl der Arbeitsplätze für Hochqualifizierte in ihrer Volkswirtschaft betrachtet. Angesichts der Differenzen beim potenziellen Angebot an und der Nachfrage nach Spitzenkompetenzen haben es Absolventen des Tertiärbereichs in Dänemark, Finnland, Luxemburg und im Partnerland Slowenien deutlich leichter, einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte zu finden. Das Gegenteil ist in Italien, der Türkei und den Vereinigten Staaten der Fall, wo mindestens 8 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs keinen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte finden, obwohl der Arbeitsmarkt anderes vermuten ließe.

Das Verhältnis von Absolventen des Tertiärbereichs zu Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte liefert auch Informationen über die Qualität der Schulbildung und die Anpassungsfähigkeit des Tertiärbereichs hinsichtlich einer sich verändernden Nachfrage. Diese Zahlen sind jedoch mit Vorsicht zu betrachten, denn die meisten Berufe erfordern zur Erfüllung der damit verbundenen Aufgaben ein zunehmend höheres Qualifikationsniveau als sich in der bisherigen ISCO-Klassifikation im Allgemeinen widerspiegelt. Für ein besseres Verständnis der unterschiedlichen Ergebnisse in den einzelnen Ländern wären eine weitere Verfeinerung der ISCO-Klassifikation und zusätzliche Informationen im Bereich der Fächergruppen erforderlich.

Die Nutzung des Humankapitals ist zwar ein zentraler Aspekt, aber die erfolgreiche Abstimmung zwischen der Zahl der Absolventen des Tertiärbereichs und der Zahl der Arbeitsplätze für Hochqualifizierte ist lediglich ein Zeichen für den Erfolg des tertiären Bildungssystems. Andere Indikatoren bieten ergänzende und oft auch wichtigere Informationen über die Erfolge der Bildungssysteme. Die Daten zeigen eindeutig, dass ein Abschluss im Tertiärbereich in allen Ländern deutliche Vorzüge mit sich bringt und entsprechende Nachteile damit verbunden sind, nicht zumindest einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erlangen. Der durchschnittliche Einkommenszuschlag für einen Abschluss im Tertiärbereich liegt in allen Ländern bei über 15 Prozent und erreicht in einigen Fällen sogar über 100 Prozent (s. Indikator A9). In den OECD-Ländern liegt die durchschnittliche Erwerbslosenquote derjenigen, die über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, um 4 Prozentpunkte über der Erwerbslosenquote von Absolventen des Sekundarbereichs II und 6 Prozentpunkte über der Erwerbslosenquote von Absolventen des Tertiärbereichs (s. Indikator A8).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten zu Bevölkerung und Bildungsstand stammen aus Datenbanken der OECD und EUROSTAT, die aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen zusammengetragen sind. Länderspezifische Datenquellen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/jeag2008.

Der Begriff Bildungsstand basiert auf dem Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, der einen Abschluss in einem bestimmten Bildungsbereich 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/jeag2008.

Als erfolgreicher Abschluss im Sekundarbereich II gilt der Abschluss eines Bildungsgangs im Sekundarbereich II gemäß ISCED 3A, 3B oder 3C ähnlicher Länge, der Abschluss eines Bildungsgangs gemäß ISCED 3C (mit dem Ziel Arbeitsmarkteintritt), der wesentlich weniger lang dauert, zählt nicht als Abschluss im Sekundarbereich II.

Die Daten für die Tabellen A1.4 und A1.5 stammen aus einer speziellen Datenerhebung der Arbeitsgruppe „Supply of Skills“ des INES-Netzwerks B. Die Daten zur Verteilung der Absolventen der Tertiärbereiche 5A/6 auf die einzelnen Fächergruppen stammen in den meisten Fällen aus der EUROSTAT-Arbeitskräfteerhebung bzw. nationalen Arbeitskräfteerhebungen.

Die Daten für die Tabellen A1.6 und A1.7 stammen aus einer speziellen Datenerhebung der Arbeitsgruppe „Supply of Skills“ des INES-Netzwerks B. Die Information basiert auf einer Datenerhebung der ISCO (Internationale Standardklassifikation der Berufe) und ISCED-spezifischen Angaben aus den OECD-Ländern. ISCO ist das gebräuchlichste Klassifikationssystem zur Einteilung von Berufen in Gruppen nach den für sie erforderlichen Aufgaben und Pflichten. Das ISCO-System wird von der Internationalen Arbeitsorganisation ILO gepflegt. Die aktuelle Version ISCO-88 wird für die Veröffentlichung 2008 überarbeitet.

Das ISCO-System erleichtert die internationale Kommunikation über Berufe, ermöglicht internationale Vergleiche und dient als Modell für die Entwicklung nationaler Klassifikationssysteme. Im ISCO-System wird jeder Beruf in eine von neun Berufshauptgruppen eingeordnet, die wiederum in weitere Untergruppen aufgeteilt sind. Die Analyse in Indikator A1 erfolgt auf Ebene der Hauptgruppen.

Wie andere internationale Klassifikationssysteme auch, so ändert sich ISCO nur bei umfassenden Überarbeitungen. Das hat zur Folge, dass ISCO Veränderungen des Arbeitsmarkts im Zeitablauf nicht vollständig erfasst. Berufe entwickeln sich genauso wie die mit ihnen verbundenen Anforderungen an Kompetenzen. Einige Berufsarten verschwinden, und andere kommen neu dazu, und die Art dieser neuen Berufe ist manchmal in ISCO nicht vollständig beschrieben. Daher sind angesichts der Grenzen eines statischen Klassifikationssystems die auf der Grundlage des ISCO-Systems durchgeführten Zeitreihenvergleiche mit Vorsicht zu interpretieren.

Zusätzliche Informationen

Weitere Informationen zur Ausweitung des Tertiärbereichs siehe OECD (2007b).

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/401474646362>:

- Educational attainment: adult population, by gender (Bildungsstand: Erwachsenenbevölkerung, nach Geschlecht) (2006)
Table A1.1b: Males (Männer)
Table A1.1c: Females (Frauen)

- Population that has attained at least upper secondary education, by gender (Anteil der Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II, nach Geschlecht) (2006)
Table A1.2b: Males (Männer)
Table A1.2c: Females (Frauen)

- Population that has attained tertiary education, by gender (Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Geschlecht) (2006)
Table A1.3b: Males (Männer)
Table A1.3c: Females (Frauen)

- Table A1.3d: Attainment of tertiary education, by age (Abschlüsse im Tertiärbereich, nach Alter) (1998)

Tabelle A1.1a

Bildungsstand: Erwachsenenbevölkerung (2006)

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

	Elementar- und Primar- bereich	Sekundar- bereich I	ISCED 3C kurze Bildungs- gänge	Sekundarbereich II		Postse- kundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich			Alle Bildungs- bereiche zusammen
				ISCED 3C lang / 3B	ISCED 3A		Tertiär- bereich B	Tertiär- bereich A	Weiter- führende forschungs- orientierte Studien- gänge	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	9	24	a	a	31	3	9	24	x(8)	100
Österreich	x(2)	18	2	47	6	10	7	10	x(8)	100
Belgien	15	18	a	9	24	2	18	14	1	100
Kanada	5	10	a	x(5)	27	12	23	24	x(8)	100
Tschechische Rep.	n	10	a	42	35	a	x(8)	14	x(8)	100
Dänemark	1	16	2	43	4	n	8	27	1	100
Finnland	10	10	a	a	44	n	16	18	1	100
Frankreich	14	19	a	30	11	n	11	15	1	100
Deutschland	3	14	a	49	3	7	9	14	1	100
Griechenland	28	11	3	3	26	8	7	15	n	100
Ungarn	2	20	a	30	29	2	n	17	n	100
Island	3	27	6	16	10	8	4	25	1	100
Irland	16	18	n	a	25	11	11	19	n	100
Italien	16	32	1	7	30	1	1	12	n	100
Japan	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	60	a	18	23	x(8)	100
Korea	11	12	a	x(5)	44	a	9	23	x(8)	100
Luxemburg	18	9	8	17	20	5	8	15	2	100
Mexiko	48	30	a	7	x(2)	a	1	14	x(8)	100
Niederlande	7	20	x(4)	16	23	3	2	28	1	100
Neuseeland	x(2)	22	8	11	9	11	15	23	x(8)	100
Norwegen	n	21	a	31	12	3	2	30	1	100
Polen	x(2)	14	33	a	31	4	x(8)	18	x(8)	100
Portugal	57	15	x(5)	x(5)	13	1	x(8)	13	1	100
Slowakische Rep.	1	13	x(4)	35	37	x(5)	1	13	n	100
Spanien	23	27	a	8	13	n	9	19	1	100
Schweden	6	10	a	x(5)	47	6	9	22	x(8)	100
Schweiz	3	10	2	46	6	3	10	17	3	100
Türkei	61	10	a	8	10	a	x(8)	10	x(8)	100
Ver. Königreich	n	14	17	23	16	n	9	21	n	100
Vereinigte Staaten	5	8	x(5)	x(5)	48	x(5)	5	33	1	100
	Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II			Tertiärbereich				
OECD-Durchschnitt	31		42			27				
EU19-Durchschnitt	31		45			24				
Partnerländer										
Brasilien ¹	57	14	x(5)	x(5)	22	a	x(8)	8	x(8)	100
Chile ¹	24	26	x(5)	x(5)	37	a	3	10	x(8)	100
Estland	1	11	a	5	43	7	11	22	n	100
Israel	4	17	a	x(5)	34	a	15	30	1	100
Russische Föd. ²	3	8	x(4)	16	18	x(4)	33	20	n	100
Slowenien	2	16	a	28	32	a	10	9	2	100

Anmerkungen: Aufgrund von Abweichungen in den Daten wurden nicht für jede einzelne Spalte Durchschnittswerte berechnet.

1. Referenzjahr 2004. 2. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401474646362>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A1.2a

Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II¹ (in %) (2006)

Nach Altersgruppe

	Altersgruppe				
	25–64 Jahre	25–34 Jahre	35–44 Jahre	45–54 Jahre	55–64 Jahre
OECD-Länder					
Australien	67	80	68	63	52
Österreich	80	87	84	77	71
Belgien	67	82	74	60	50
Kanada	86	91	89	85	76
Tschechische Republik	90	94	94	89	84
Dänemark	82	88	84	78	76
Finnland	80	90	87	80	63
Frankreich	67	82	72	61	52
Deutschland	83	84	85	83	79
Griechenland	59	75	67	53	34
Ungarn	78	86	82	77	66
Island	63	67	67	64	51
Irland	66	82	71	58	41
Italien	51	67	55	47	32
Korea	77	97	90	62	37
Luxemburg	66	78	67	60	55
Mexiko	32	39	36	28	17
Niederlande	72	81	76	70	60
Neuseeland	69	78	72	69	55
Norwegen	79	83	79	77	75
Polen	53	64	51	49	44
Portugal	28	44	28	20	12
Slowakische Republik	87	94	91	86	70
Spanien	50	64	55	43	27
Schweden	84	91	90	82	73
Schweiz	85	88	87	84	80
Türkei	28	37	25	22	15
Vereinigtes Königreich	69	76	70	67	61
Vereinigte Staaten	88	87	88	89	87
OECD-Durchschnitt	68	78	72	65	55
EU19-Durchschnitt	69	80	73	65	55
Partnerländer					
Brasilien ²	30	38	32	27	11
Chile ²	50	64	52	44	32
Estland	88	87	93	92	80
Israel	80	86	82	76	70
Russische Föderation ³	88	91	94	89	71
Slowenien	82	91	85	77	71

1. Ohne ISCED 3C kurze Bildungsgänge. 2. Referenzjahr 2004. 3. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401474646362>

Tabelle A1.3a

Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2006)

Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss des Tertiärbereichs B oder A und in einem weiterführenden Forschungsprogramm (in %), nach Altersgruppe

	Tertiärbereich B					Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge					Tertiärbereich insgesamt				
	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	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)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	9	10	9	9	8	24	29	24	23	18	33	39	33	32	26
Österreich	7	6	8	9	7	10	13	11	9	7	18	19	19	18	14
Belgien	18	22	20	15	13	14	19	15	12	10	32	42	35	27	22
Kanada	23	26	25	22	18	24	29	26	21	19	47	55	51	43	37
Tschechische Rep.	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	14	15	15	13	11	14	15	15	13	11
Dänemark	8	9	8	7	7	27	32	28	26	22	35	41	36	33	28
Finnland	16	9	21	18	14	19	29	20	16	13	35	38	41	34	27
Frankreich	11	18	11	8	5	16	24	15	12	11	26	41	27	19	16
Deutschland	9	7	10	10	9	15	15	16	15	14	24	22	25	25	23
Griechenland	7	9	9	6	3	15	18	18	14	9	22	27	26	20	13
Ungarn	0	1	0	0	0	17	20	17	17	15	18	21	17	17	15
Island	4	3	4	6	3	26	28	30	24	18	30	32	34	29	21
Irland	11	14	12	9	6	20	28	20	15	11	31	42	33	24	17
Italien	1	1	1	0	0	12	17	13	11	8	13	17	14	11	9
Japan	18	24	21	16	9	23	30	25	24	14	40	54	46	39	23
Korea	9	20	9	3	1	23	33	28	16	10	33	53	37	19	11
Luxemburg	8	11	7	5	8	16	23	17	14	11	24	33	24	19	18
Mexiko	1	1	1	1	1	14	17	15	14	8	15	19	16	15	8
Niederlande	2	2	2	2	2	28	34	28	28	23	30	36	30	30	25
Neuseeland	15	14	15	17	16	23	30	25	21	15	38	44	39	38	30
Norwegen	2	2	2	4	2	31	40	32	27	23	33	42	35	30	25
Polen	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	18	28	17	13	13	18	28	17	13	13
Portugal	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	13	20	14	11	7	13	20	14	11	7
Slowakische Rep.	1	1	1	1	1	13	16	12	13	11	14	17	13	14	12
Spanien	9	13	10	6	3	20	26	21	17	12	28	39	31	22	15
Schweden	9	9	9	10	8	22	31	21	19	17	31	39	29	29	25
Schweiz	10	9	11	11	8	20	23	22	19	15	30	32	33	29	24
Türkei	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	10	13	9	9	8	10	13	9	9	8
Ver. Königreich	9	8	9	9	8	22	29	21	20	16	30	37	31	29	24
Vereinigte Staaten	5	5	5	5	5	35	35	36	34	33	39	39	41	40	38
OECD-Durchschnitt	8	10	9	8	6	19	25	20	17	14	27	33	28	24	19
EU19-Durchschnitt	8	9	9	7	6	17	23	18	15	13	24	30	25	21	18
Partnerländer															
Brasilien ¹	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	8	8	9	9	4
Chile ¹	3	4	3	2	1	10	14	9	9	8	13	18	13	11	9
Estland	11	9	12	13	10	22	24	23	22	19	33	33	36	35	29
Israel	16	15	16	17	16	30	35	28	27	26	46	50	44	44	43
Russische Föd. ²	33	34	37	34	26	21	21	21	20	19	54	55	58	54	44
Slowenien	10	9	10	9	10	11	15	11	8	7	20	25	21	17	16

1. Referenzjahr 2004. 2. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401474646362>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A1.4

Fächergruppen (2004)

25- bis 64-Jährige mit einem ISCED-5A/6-Abschluss, nach Fächergruppe (in %)

	Erziehungswissenschaften	Geisteswissenschaften und Kunst	Sozial-, Rechts-, Wirtschaftswissenschaften	Naturwissenschaften	Ingenieurwissenschaften	Agrarwissenschaften	Gesundheit und Soziales	Dienstleistungen	Sonstige Fächer	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	15	11	32	11	10	1	17	2	1	100
Österreich	10	15	34	9	15	2	13	2	n	100
Belgien	4	15	30	13	19	2	12	2	3	100
Kanada ^{1, 2}	16	12	34	12	11	2	12	2	n	100
Tschechische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	16	11	19	4	13	1	34	1	n	100
Finnland	12	12	22	7	27	4	12	4	n	100
Frankreich	9	19	35	15	10	1	7	3	1	100
Deutschland ³	22	9	22	8	22	2	12	2	n	100
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	27	5	23	4	21	6	9	5	n	100
Island	13	13	32	8	13	c	16	5	n	100
Irland	12	13	22	23	11	2	10	3	5	100
Italien	4	19	33	12	14	2	15	1	n	100
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	2	17	36	12	19	c	10	c	3	100
Mexiko	5	17	31	11	13	3	11	7	1	100
Niederlande	20	8	30	6	12	2	17	3	2	100
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	20	7	18	4	6	1	12	3	29	100
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	16	12	27	13	14	2	12	3	1	100
Slowakische Rep.	20	6	22	8	26	6	7	4	n	100
Spanien	15	11	32	10	12	2	12	4	n	100
Schweden	22	7	24	7	15	1	19	3	1	100
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	14	18	28	18	11	1	8	1	n	100
Vereinigte Staaten ²	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	14	12	28	10	15	2	13	3	2	100

Anmerkung: Naturwissenschaften umfassen Biowissenschaften, Mathematik und Statistik, Theoretische und Angewandte Informatik.

1. Referenzjahr 2001. 2. Nur ISCED-5A-Abschlüsse. 3. 20-Jährige und älter.

Quelle: OECD. Spezielle Datenerhebung des Netzwerks B, Arbeitsgruppe „Supply of Skills“. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401474646362>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A1.5

Verhältnis der 25- bis 34-Jährigen mit einem ISCED-5A-Abschluss und der 30- bis 39-Jährigen mit einem ISCED-6-Abschluss zu den 55- bis 64-Jährigen mit einem ISCED-5A/6-Abschluss, nach Fächergruppe (2004)

	Erziehungswissenschaften	Geisteswissenschaften und Kunst	Sozial-, Rechts-, Wirtschaftswissenschaften	Naturwissenschaften	Ingenieurwissenschaften	Agrarwissenschaften	Gesundheit und Soziales	Dienstleistungen	Sonstige Fächergruppen	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	1,9	2,2	3,4	3,9	2,3	2,7	1,9	x(10)	2,9	2,6
Österreich	1,0	1,8	2,0	4,8	1,8	1,6	1,4	x(10)	0,5	1,9
Belgien	x(10)	3,4	3,9	2,1	2,0	x(10)	2,4	x(10)	2,7	2,6
Kanada ^{1,2}	1,1	2,1	3,2	4,4	2,3	2,1	1,9	5,3	n	2,3
Tschechische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	0,8	2,3	2,5	3,3	0,8	0,6	1,2	x(10)	n	1,4
Finnland	1,3	1,3	1,6	1,6	1,9	1,4	3,9	2,0	n	1,8
Frankreich	x(10)	3,0	4,7	3,3	2,4	2,0	1,1	4,9	2,8	2,8
Deutschland	0,6	1,4	1,8	2,1	0,9	1,0	1,3	1,6	1,1	1,2
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	1,9	2,7	2,4	6,2	0,8	0,9	1,4	1,3	n	1,7
Island	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	2,7
Irland	1,5	3,4	7,3	6,8	4,2	1,6	3,9	11,5	3,0	4,3
Italien	2,1	1,4	4,0	2,0	3,1	4,4	2,1	3,7	n	2,5
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	2,4
Mexiko	x(10)	3,9	2,2	3,0	2,4	2,8	1,4	2,9	6,5	2,7
Niederlande	0,7	1,7	3,2	1,8	1,4	1,9	1,7	1,6	5,7	1,7
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	1,0	0,9	2,4	3,0	0,8	0,7	1,2	x(10)	9,0	2,2
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	3,9	2,7	7,3	10,0	4,3	10,3	4,9	8,5	0,6	5,3
Slowakische Rep.	1,5	2,8	3,9	2,9	2,0	1,5	2,4	3,5	n	2,3
Spanien	2,0	4,0	7,8	8,8	3,5	6,0	3,8	5,2	3,5	4,7
Schweden	0,9	1,9	1,7	4,3	4,7	2,5	1,3	x(10)	1,2	1,7
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	0,8	2,5	3,0	2,8	1,9	x(10)	2,8	x(10)	1,6	2,2
Vereinigte Staaten ²	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	1,4	2,4	3,6	4,1	2,3	2,6	2,2	4,3	3,2	2,5

Anmerkungen: Naturwissenschaften umfassen Biowissenschaften, Mathematik und Statistik, Theoretische und Angewandte Informatik.

1. Referenzjahr 2001. 2. Nur ISCED-5A-Abschlüsse.

Quelle: OECD. Spezielle Datenerhebung des Netzwerks B, Arbeitsgruppe „Supply of Skills“. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401474646362>

Tabelle A1.6

Anteil der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter in verschiedenen Berufen (ISCO) (1998, 2006)

In Prozent, nach ISCO-Berufsgruppen

		Berufsgruppen									Erwerbsbevölkerung insgesamt			25- bis 64-Jährige			
		Angehörige, gesetzgebender Körperschaften; leitende Verwaltungsbienstenste; Führungskräfte in der Privatwirtschaft	Wissenschaftler	Techniker; gleichrangige nicht technische Berufe	Bürokräfte und kaufmännische Angestellte	Dienstleistungsberufe	Fachkräfte in der Landwirtschaft und Fischerei	Handwerks- und verwandte Berufe	Anlagen- und Maschinenbediener; Montierer	Hilfsarbeitskräfte	Alle Berufsgruppen	Berufe für Hochqualifizierte	Ausbildungsberufe	Hilfsarbeit	Berufe für Hochqualifizierte	Ausbildungsberufe	Hilfsarbeit
		ISCO 1	ISCO 2	ISCO 3	ISCO 4	ISCO 5	ISCO 6	ISCO 7	ISCO 8	ISCO 9	Gesamt (1-9)	ISCO 1-3	ISCO 4-8	ISCO 9	ISCO 1-3	ISCO 4-8	ISCO 9
OECD-Länder																	
Australien	2006	13	19	14	13	14	2	12	7	6	100	46	48	6	51	44	6
	1998	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	2006	7	10	21	13	13	5	14	7	11	100	38	52	11	40	49	11
	1998	7	10	14	14	14	6	17	9	9	100	31	60	9	33	57	10
Belgien	2006	12	21	12	15	11	2	10	8	9	100	45	46	9	46	45	9
	1998	11	19	10	16	11	2	13	8	9	100	41	51	9	42	49	9
Kanada	2006	9	17	15	14	14	2	10	10	8	100	41	50	8	46	47	7
	1998	10	16	14	14	14	3	10	11	9	100	39	52	9	43	50	8
Tschechische Rep.	2006	7	11	22	7	12	2	18	14	7	100	39	53	7	40	52	7
	1998	7	10	18	8	12	2	21	13	9	100	35	57	9	37	55	9
Dänemark	2006	3	15	22	12	17	1	12	8	11	100	40	49	11	45	46	9
	1998	3	13	16	13	16	1	13	9	15	100	32	53	15	36	51	13
Finnland	2006	10	17	17	7	16	5	12	8	8	100	44	48	8	48	45	7
	1998	8	17	17	9	12	7	12	10	8	100	42	50	8	44	49	7
Frankreich	2006	9	13	18	12	13	4	12	9	10	100	40	50	10	42	48	10
	1998	8	11	17	14	13	5	14	11	8	100	36	56	8	37	55	8
Deutschland ¹	2006	5	14	22	12	12	2	15	7	10	100	42	49	10	44	47	9
	1998	5	13	20	13	12	1	18	8	10	100	38	52	10	40	50	9
Ungarn	2006	8	13	14	9	15	3	18	12	8	100	34	58	8	35	57	8
	1998	6	12	13	9	13	4	23	11	9	100	31	60	9	33	58	9
Island	2006	9	17	15	8	20	5	13	6	7	100	41	51	7	47	48	5
	1998	8	12	14	9	18	7	17	7	9	100	34	57	9	39	54	7
Irland	2006	15	17	6	13	17	1	14	8	9	100	38	53	9	41	50	9
	1998	18	15	5	13	14	1	13	10	10	100	39	52	10	43	48	9
Italien ²	2006	9	10	22	11	11	2	17	9	9	100	40	50	9	41	49	10
	1998	3	10	15	14	16	4	19	9	9	100	28	62	9	30	61	9
Luxemburg ¹	2006	6	21	18	17	9	2	10	6	10	100	46	44	10	47	43	10
	1998	6	16	19	16	9	3	14	7	10	100	41	49	10	43	47	10
Niederlande ³	2006	11	19	18	12	14	2	9	6	10	100	47	43	10	53	40	7
	1998	13	17	18	12	13	2	10	6	8	100	48	43	8	54	40	7
Norwegen	2006	6	12	25	7	24	3	11	7	5	100	43	52	5	48	48	4
	1998	11	9	20	10	20	4	11	8	7	100	40	53	7	44	51	5
Polen	2006	6	15	11	7	12	14	16	10	8	100	33	60	8	35	58	8
	1998	7	10	12	8	10	18	19	9	8	100	28	63	8	31	61	8
Portugal	2006	8	9	9	10	15	10	20	8	12	100	26	62	12	28	60	12
	1998	7	6	8	9	13	11	23	9	13	100	21	66	13	24	63	13
Slowakische Rep.	2006	5	11	19	6	14	1	19	15	10	100	35	55	10	37	54	10
	1998	6	10	17	8	13	2	22	14	10	100	32	58	10	34	56	10
Spanien	2006	8	12	12	9	15	3	17	9	15	100	32	54	15	33	52	14
	1998	9	12	9	10	14	5	17	11	14	100	29	57	14	32	55	13

Anmerkungen: OECD-Durchschnittswerte sind nur für die Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre und alle ISCO-Berufsgruppen berechnet.

1. 1999 anstelle 1998. 2. Italien: Umstellung der Erhebungsmethode zwischen 1998 und 2006 beeinträchtigt die Vergleichbarkeit. Vereinigtes Königreich: Änderung des Codierungssystems zur Berufsklassifizierung im Jahr 2000 beeinträchtigt die Vergleichbarkeit bei ISCO. 3. 2000 anstelle 1998.

4. ISCO 3 und 9 sind 2006 nicht getrennt erfasst und daher auf die verbleibenden ISCO-Kategorien verteilt.

Quelle: OECD. Spezielle Datenerhebung des Netzwerks B, Arbeitsgruppe „Supply of Skills“. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401474646362>

Tabelle A1.6 (Forts.)

Anteil der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter in verschiedenen Berufen (ISCO) (1998, 2006)

In Prozent, nach ISCO-Berufsgruppen

		Berufsgruppen									Erwerbsbevölkerung insgesamt			25- bis 64-Jährige			
		Angehörige gesetzgebender Körperschaften; leitende Verwaltungsdienstleistungen; Führungskräfte in der Privatwirtschaft	Wissenschaftler	Techniker; gleichrangige nicht technische Berufe	Bürokräfte und kaufmännische Angestellte	Dienstleistungsberufe	Fachkräfte in der Landwirtschaft und Fischerei	Handwerks- und verwandte Berufe	Anlagen- und Maschinenbediener; Montierer	Hilfsarbeitskräfte	Alle Berufsgruppen	Berufe für Hochqualifizierte	Ausbildungsberufe	Hilfsarbeit	Berufe für Hochqualifizierte	Ausbildungsberufe	Hilfsarbeit
		ISCO 1	ISCO 2	ISCO 3	ISCO 4	ISCO 5	ISCO 6	ISCO 7	ISCO 8	ISCO 9	Gesamt (1-9)	ISCO 1-3	ISCO 4-8	ISCO 9	ISCO 1-3	ISCO 4-8	ISCO 9
OECD-Länder																	
Schweden ¹	2006	6	18	19	9	20	1	9	11	6	100	43	51	6	46	49	6
	1998	6	16	20	11	19	1	11	11	7	100	41	52	7	43	50	6
Schweiz	2006	6	18	21	12	14	4	15	5	5	100	46	49	5	49	46	6
	1998	6	16	20	14	14	4	15	5	5	100	42	52	5	45	49	6
Türkei	2006	6	11	6	7	8	9	28	14	11	100	23	66	11	26	64	11
	1998	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich ²	2006	15	14	13	14	17	1	9	7	11	100	42	47	11	44	50	6
	1998	15	16	9	17	15	1	12	8	8	100	39	53	8	43	50	7
Vereinigte Staaten ⁴	2006	15	21	a	13	28	1	10	12	a	100	36	64	a	39	61	a
	1998	15	15	3	14	26	4	2	17	4	100	33	63	4	37	59	4
OECD-Durchschnitt	2006	8,1	14,9	16,7	10,8	14,8	3,3	13,7	8,6	9,1	100	39,8	51,2	9,1	42,5	49,2	8,4
OECD-Durchschnitt	1998	8,2	13,0	14,7	11,8	13,8	4,3	15,7	9,3	9,2	100	35,9	54,9	9,2	38,6	52,7	8,7
Veränderung	2006-1998	0,0	1,9	2,1	-1,0	0,9	-0,9	-2,0	-0,7	-0,2		3,9	-3,8	-0,2	3,9	-3,6	-0,3
Partnerländer																	
Israel	2006	7	15	23	11	16	1	10	8	8	100	45	47	8	48	44	7
	1998	8	13	22	12	14	2	12	9	8	100	44	48	8	47	46	7
Slowenien	2006	7	15	17	8	12	7	11	16	7	100	39	55	7	41	52	6
	1998	6	10	13	12	12	10	11	21	5	100	29	66	5	32	63	5

Anmerkungen: OECD-Durchschnittswerte sind nur für die Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre und alle ISCO-Berufsgruppen berechnet.

1. 1999 anstelle 1998. 2. Italien: Umstellung der Erhebungsmethode zwischen 1998 und 2006 beeinträchtigt die Vergleichbarkeit. Vereinigtes Königreich: Änderung des Codierungssystems zur Berufsklassifizierung im Jahr 2000 beeinträchtigt die Vergleichbarkeit bei ISCO. 3. 2000 anstelle 1998.

4. ISCO 3 und 9 sind 2006 nicht getrennt erfasst und daher auf die verbleibenden ISCO-Kategorien verteilt.

Quelle: OECD. Spezielle Datenerhebung des Netzwerks B, Arbeitsgruppe „Supply of Skills“. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401474646362>

Tabelle A1.7

Anteil der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter in verschiedenen Berufen nach Ausrichtung des tertiären Studiengangs (2006)

Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs (ISCED 5B und 5A/6) in verschiedenen Berufen (ISCO) (in %)

		Angehörige gesetzgebender Körperschaften; leitende Verwaltungsbefugnisse; Führungskräfte in der Privatwirtschaft	Wissenschaftler	Techniker; gleichrangige nicht technische Berufe	Bürokräfte und kaufmännische Angestellte	Dienstleistungsberufe	Fachkräfte in der Landwirtschaft und Fischerei	Handwerks- und verwandte Berufe	Anlagen- und Maschinenbediener; Montierer	Hilfsarbeitskräfte	Alle Berufsgruppen	Berufe für Hochqualifizierte	Ausbildungsberufe	Hilfsarbeit
		ISCO 1	ISCO 2	ISCO 3	ISCO 4	ISCO 5	ISCO 6	ISCO 7	ISCO 8	ISCO 9	Gesamt (1-9)	ISCO 1-3	ISCO 4-8	ISCO 9
OECD-Länder														
Australien	5B	16	26	23	11	12	2	5	2	2	100	65	33	2
	5A/6	16	56	12	6	5	1	2	1	1	100	84	15	1
Österreich	5B	13	25	25	4	5	6	18	2	2	100	62	35	2
	5A/6	12	62	13	5	3	1	1	1	1	100	88	11	1
Belgien	5B	11	45	16	19	4	1	2	1	1	100	72	26	1
	5A/6	22	52	10	11	2	0	1	0	1	100	85	15	1
Kanada	5B	9	17	22	17	14	2	8	6	5	100	48	47	5
	5A/6	14	47	17	7	6	1	2	3	2	100	79	19	2
Tschechische Rep.	5B	5	30	50	8	3	0	2	1	1	100	86	13	1
	5A/6	16	54	25	2	2	0	1	1	0	100	95	5	0
Dänemark	5B	4	9	48	13	11	2	6	4	4	100	61	35	4
	5A/6	6	49	37	4	3	0	0	1	1	100	91	7	1
Finnland	5B	14	15	41	12	8	3	4	2	2	100	70	28	2
	5A/6	19	56	16	3	3	1	1	0	1	100	92	8	1
Frankreich	5B	10	12	48	14	7	2	4	2	1	100	70	29	1
	5A/6	16	54	16	6	3	1	1	1	1	100	86	12	1
Deutschland	5B	8	13	37	7	8	2	18	3	3	100	59	38	3
	5A/6	9	65	14	5	2	0	1	1	2	100	89	10	2
Ungarn	5B	11	15	37	18	13	0	2	2	2	100	63	35	2
	5A/6	18	58	15	5	3	1	1	1	0	100	90	10	0
Island	5B	12	38	41	5	3	0	1	0	0	100	91	9	0
	5A/6	16	59	12	4	5	1	1	1	1	100	87	11	1
Irland	5B	16	23	11	16	17	1	9	3	4	100	50	46	4
	5A/6	15	55	9	8	6	0	2	1	2	100	80	18	2
Italien	5B	6	47	27	5	5	0	5	2	3	100	80	17	3
	5A/6	8	51	28	7	3	0	1	1	1	100	86	12	1
Luxemburg	5B	6	67	23	3	1	0	0	0	0	100	95	4	0
	5A/6	11	76	10	1	0	0	0	0	0	100	98	2	0
Niederlande	5B	19	31	31	10	7	0	2	0	0	100	80	20	0
	5A/6	14	55	18	6	4	0	1	1	1	100	87	12	1
Norwegen	5B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	5A/6	10	30	44	3	8	1	2	1	1	100	84	15	1
Polen	5B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	5A/6	14	58	13	6	4	1	1	1	0	100	85	14	0
Portugal	5B	10	41	30	9	4	1	3	1	1	100	81	18	1
	5A/6	11	61	18	6	3	0	1	0	1	100	89	10	1
Slowakische Rep.	5B	11	25	44	8	5	0	3	3	2	100	79	19	2
	5A/6	16	52	24	3	3	0	1	0	1	100	92	7	1
Spanien	5B	7	6	24	16	13	1	19	8	5	100	37	57	5
	5A/6	10	50	18	10	6	0	2	1	3	100	78	20	3
Schweden	5B	7	20	49	6	10	1	2	3	2	100	76	22	2
	5A/6	9	59	21	4	5	0	1	1	1	100	89	10	1
Schweiz	5B	12	29	27	7	7	4	11	2	1	100	68	31	1
	5A/6	12	56	21	4	4	0	2	1	1	100	89	10	1

1. ISCO 3 und 9 sind 2006 nicht getrennt erfasst und daher auf die verbleibenden ISCO-Kategorien verteilt.

Quelle: OECD. Spezielle Datenerhebung des Netzwerks B, Arbeitsgruppe „Supply of Skills“. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401474646362>

Tabelle A1.7 (Forts.)

Anteil der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter in verschiedenen Berufen nach Ausrichtung des tertiären Studiengangs (2006)

Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs (ISCED 5B und 5A/6) in verschiedenen Berufen (ISCO) (in %)

		Angehörige gesetzgebender Körperschaften; leitende Verwaltungsbefugnisse; Führungskräfte in der Privatwirtschaft	Wissenschaftler	Techniker; gleichrangige nicht technische Berufe	Bürokräfte und kaufmännische Angestellte	Dienstleistungsberufe	Fachkräfte in der Landwirtschaft und Fischerei	Handwerks- und verwandte Berufe	Anlagen- und Maschinenbediener; Montierer	Hilfsarbeitskräfte	Alle Berufsgruppen	Berufe für Hochqualifizierte	Ausbildungsberufe	Hilfsarbeit
		ISCO 1	ISCO 2	ISCO 3	ISCO 4	ISCO 5	ISCO 6	ISCO 7	ISCO 8	ISCO 9	Gesamt (1-9)	ISCO 1-3	ISCO 4-8	ISCO 9
OECD-Länder														
Türkei	5B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	5A/6	15	43	16	12	6	2	3	1	1	100	75	24	1
Ver. Königreich	5B	20	14	29	11	13	1	6	2	3	100	63	33	3
	5A/6	21	45	18	8	5	0	1	1	1	100	83	16	1
Vereinigte Staaten ¹	5B	12	26	a	15	24	0	13	11	a	100	38	62	0
	5A/6	25	43	a	9	17	0	3	3	a	100	68	32	0
OECD-Durchschnitt	5B	11	27	32	10	9	1	6	3	2	100	69	29	2
OECD-Durchschnitt	5A/6	14	53	19	6	5	1	2	1	1	100	85	14	1
Partnerländer														
Israel	5B	7	6	39	11	13	1	11	7	6	100	51	43	6
	5A/6	11	41	28	7	6	0	2	2	2	100	80	18	2
Slowenien	5B	13	49	26	4	3	1	2	1	0	100	88	12	0
	5A/6	21	71	7	1	1	0	0	0	0	100	99	1	0

1. ISCO 3 und 9 sind 2006 nicht getrennt erfasst und daher auf die verbleibenden ISCO-Kategorien verteilt.

Quelle: OECD. Spezielle Datenerhebung des Netzwerks B, Arbeitsgruppe „Supply of Skills“. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401474646362>

Indikator A2:

Wie viele Schüler erlangen einen Abschluss im Sekundarbereich und nehmen ein Studium im Tertiärbereich auf?

Dieser Indikator zeigt den gegenwärtigen „Output“ der Bildungssysteme im Sekundarbereich II auf, d. h. den Anteil der Bevölkerung im typischen Alter für den Sekundarbereich II, der eine Ausbildung im Sekundarbereich II aufnimmt und erfolgreich abschließt. Er zeigt ferner den Prozentsatz junger Menschen auf, die im Verlaufe ihres Lebens in die verschiedenen Studiengänge im Tertiärbereich eintreten werden. Schließlich gibt er Auskunft über die Verteilung der Studienanfänger nach Fächergruppen sowie über den relativen Anteil von Frauen an den Studienanfängern.

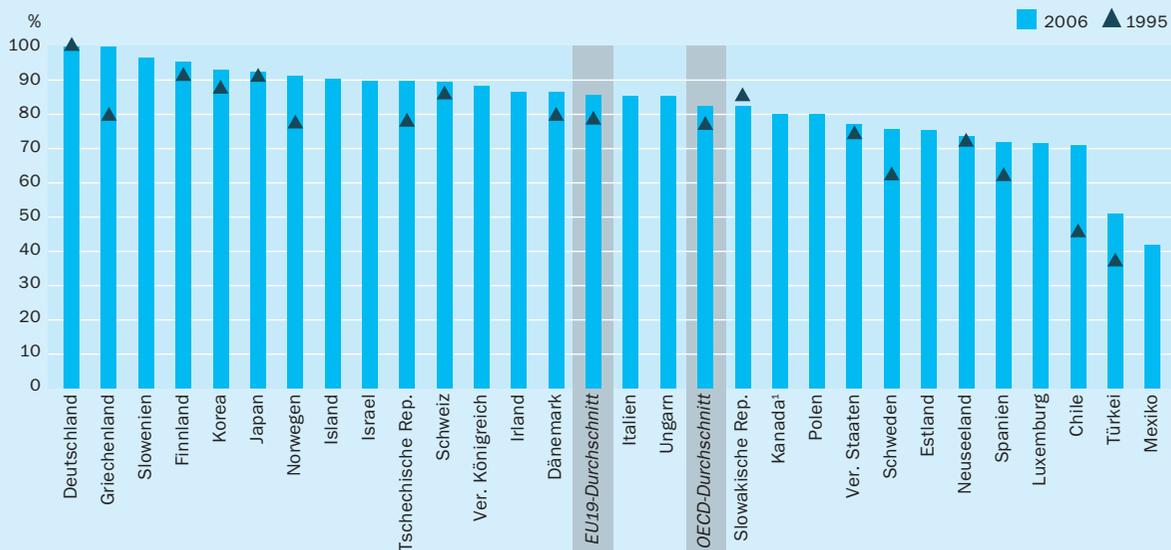
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A2.1

Abschlussquoten im Sekundarbereich II (1995, 2006)

Die Abbildung zeigt die Zahl der Schüler, die 1995 und 2006 einen Erstabschluss im Sekundarbereich II erworben haben, als Prozentsatz der Altersgruppe, die sich im typischen Abschlussalter für diesen Bildungsbereich befand. Dies vermittelt einen ersten Eindruck davon, wie viele Jugendliche heute einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben im Vergleich zur entsprechenden Zahl vor zehn Jahren.

In den letzten elf Jahren hat der Anteil der Schüler mit einem Abschluss im Sekundarbereich II im Durchschnitt der OECD-Länder mit vergleichbaren Daten um 7 Prozentpunkte zugenommen. In 22 von 24 OECD-Ländern und allen Partnerländern, für die vergleichbare Zahlen zur Verfügung stehen, liegt das Verhältnis von Absolventen des Sekundarbereichs II zur Bevölkerung im typischen Abschlussalter bei über 70 Prozent. In Deutschland, Finnland, Griechenland, Island, Japan, Korea, Norwegen und der Tschechischen Republik sowie den Partnerländern Israel und Slowenien belaufen sich die Abschlussquoten auf mindestens 90 Prozent.



1. Referenzjahr 2005.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten im Sekundarbereich II im Jahr 2006.

Quelle: OECD, Tabelle A2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401482730488>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Heute erlangen in fast allen OECD- und Partnerländern eher Frauen als Männer einen Abschluss im Sekundarbereich II, eine Umkehr der früher üblichen Situation. Heute liegen die Abschlussquoten der Frauen nur noch in der Schweiz und der Türkei unter denen der Männer.
- Die meisten Schüler erwerben einen Abschluss des Sekundarbereichs II, der ihnen den Zugang zu einem Hochschulstudium (ISCED 5A) ermöglicht, aber die Zahl derjenigen, die ein solches Studium aufnehmen, variiert signifikant zwischen den einzelnen Ländern.
- In einigen Ländern erweitert ein beträchtlicher Anteil der Schüler nach einem ersten Abschluss im Sekundarbereich II sein Wissen durch einen Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich. In der Tschechischen Republik erwerben mindestens 20 Prozent der jeweils typischen Altersgruppe einen Abschluss in einem postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgang.
- Die Studienanfängerquoten in Studiengängen des Tertiärbereichs A nahmen zwischen 1995 und 2006 mit durchschnittlich 20 Prozentpunkten in den OECD-Ländern beträchtlich zu. Zwischen 2000 und 2006 lag das Wachstum in 11 der 25 OECD-Länder, für die Daten vorliegen, bei über 10 Prozentpunkten. Schätzungen gehen davon aus, dass im Jahr 2006 in Australien, Finnland, Island, Neuseeland, Norwegen, Polen, Schweden, der Slowakischen Republik und Ungarn sowie im Partnerland Russische Föderation mindestens 65 Prozent der jungen Erwachsenen ein Studium im Tertiärbereich A aufnahmen.
- Der Anteil derjenigen, die ein Studium im Tertiärbereich B aufnehmen, ist im Allgemeinen kleiner als der Anteil derjenigen, die sich für den Tertiärbereich A entscheiden. In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten nehmen durchschnittlich 16 Prozent der jungen Erwachsenen ein Studium im Tertiärbereich B auf, 56 Prozent ein Studium im Tertiärbereich A und 2,8 Prozent einen weiterführenden forschungsorientierten Studiengang.
- In Belgien – und in einem geringeren Ausmaß im Partnerland Slowenien – gleichen die hohen Studienanfängerquoten im Tertiärbereich B die vergleichsweise niedrigen im Tertiärbereich A aus. Neuseeland sticht innerhalb der OECD-Länder als das Land mit den höchsten Studienanfängerquoten für beide tertiären Bereiche hervor.
- In fast allen Ländern wählte die Mehrzahl der Studienanfänger ein Hochschulstudium in den Bereichen Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften und Dienstleistungen.
- Insgesamt machen Frauen 54 Prozent der Studienanfänger in den OECD-Ländern aus. Die geschlechtsspezifische Aufteilung variiert jedoch je nach Studienbereich ganz beträchtlich. In zwei Bereichen, Gesundheit und Soziales sowie in den Geisteswissenschaften, in Kunst und in den Erziehungswissenschaften, ist der starke Frauenanteil mit einem Anteil von 75 bzw. 68 Prozent der Studienanfänger besonders ausgeprägt. Der Anteil der Frauen, die ein naturwissenschaftliches Studium wählen (einschließlich Biowissenschaften, Physik, Mathematik, Informatik, Ingenieurwissenschaften, Fertigung, Bauwesen und Agrarwissenschaften) reicht von weniger als 25 Prozent in Japan, den Niederlanden, der Schweiz und Spanien sowie dem Partnerland Chile bis zu mehr als 35 Prozent in Dänemark, Island, Italien und Neuseeland.

Politischer Hintergrund

Aufgrund der gestiegenen Anforderungen an Kenntnisse und Fähigkeiten in den OECD-Ländern ist ein Abschluss des Sekundarbereichs 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 Sekundarbereichs I verlassen können, sehen sich in den OECD-Ländern Jugendliche, die ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II abgehen, in der Regel großen Schwierigkeiten bei ihrem Eintritt in den Arbeitsmarkt gegenüber (s. Indikatoren A8 und A9).

Hohe Abschlussquoten im Sekundarbereich II garantieren nicht, 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, denn sie sagen nichts über die Qualität der Ausbildung. Die Abschlussquoten für den Sekundarbereich II sind jedoch ein Hinweis darauf, inwieweit es den Bildungssystemen gelingt, die Schüler darauf vorzubereiten, den Mindestanforderungen des Arbeitsmarktes zu entsprechen.

Die in diesem Indikator dokumentierte Studienanfängerquote ist die geschätzte Wahrscheinlichkeit, mit der ein Schulabgänger im Laufe des Lebens ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen wird. Studienanfängerquoten spiegeln daher sowohl die Zugangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich wider als auch den Wert, der einer tertiären Bildung beigemessen wird. Sie sind zum Teil auch ein Anzeichen dafür, inwieweit die Bevölkerung hoch qualifizierte Fähigkeiten und Kenntnisse erlangt, die auf dem Arbeitsmarkt einer Wissensgesellschaft von Bedeutung sind. Hohe Studienanfängerquoten und eine hohe Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich tragen dazu bei, die Entwicklung und den Erhalt einer hoch qualifizierten Bevölkerung und Erwerbsbevölkerung sicherzustellen.

In dem Maße, wie die wirtschaftlichen und sozialen Vorteile einer Ausbildung im Tertiärbereich den Studierenden zunehmend bewusst wurden, ist die Zahl der Studienanfänger sowohl im Tertiärbereich A als auch im Tertiärbereich B gestiegen. Der kontinuierliche Anstieg der Bildungsbeteiligung, der mit einer stetig wachsenden Vielfalt der persönlichen Hintergründe und Interessen derjenigen einhergeht, die eine tertiäre Ausbildung anstreben, erfordert ein neuartiges Bildungsangebot. Die Herausforderungen, denen sich die tertiären Bildungseinrichtungen heutzutage stellen müssen, sind daher nicht nur eine Frage der Deckung des Bedarfs durch die Erhöhung der Zahl der angebotenen Studienplätze, sondern auch eine Frage der Anpassung von Studiengängen und Lehrmethoden an die unterschiedlichen Bedürfnisse einer neuen Generation von Studierenden. Zusätzlich beeinflusst die jeweilige Beliebtheit der verschiedenen Fächergruppen die Nachfrage nach Studiengängen und Lehrkräften.

Ergebnisse und Erläuterungen

Erfolgreicher Abschluss des Sekundarbereichs II

Der erfolgreiche Abschluss des Sekundarbereichs II wird in den meisten OECD-Ländern zunehmend zum Standard. Seit 1995 sind die Abschlussquoten im Sekundarbereich II im Durchschnitt der OECD-Länder mit vergleichbaren Daten um 7 Prozentpunkte gestiegen. Der stärkste Anstieg war in Griechenland, Norwegen, Schweden und der Türkei sowie dem Partnerland Chile zu beobachten, dagegen blieben die Zahlen in Deutschland, Japan, Neuseeland, der Slowakischen Republik und den Vereinigten Staaten im letzten Jahrzehnt unverändert. In Mexiko und der Türkei ist der Anteil der Schüler, die den Sekundarbereich II abschließen, seit 2000 stark angestiegen, wodurch der Abstand zwischen diesen beiden und den anderen OECD-Ländern verringert wurde (Tab. A2.2).

In 22 von 24 OECD- und allen Partnerländern mit vergleichbaren Daten liegen die Abschlussquoten für den Sekundarbereich II bei über 70 Prozent (Abb. A2.1). In Deutschland, Finnland, Griechenland, Island, Japan, Korea, Norwegen und der Tschechischen Republik sowie den Partnerländern Israel und Slowenien werden Abschlussquoten von mindestens 90 Prozent erreicht.

Der Bildungsstand von erwachsenen Männern und Frauen ist in den meisten Ländern unterschiedlich. In der Vergangenheit hatten Frauen nicht genügend Möglichkeiten und/oder Anreize, den gleichen Bildungsstand wie Männer zu erreichen. Frauen waren in der Regel in der Gruppe derjenigen, die gar nicht erst den Sekundarbereich II besuchten, überrepräsentiert und daher unterrepräsentiert bei den höheren Bildungsniveaus. Allerdings sind diese geschlechtsspezifischen Unterschiede hauptsächlich bei den älteren Altersgruppen vorzufinden, während sie sich in den jüngeren Altersgruppen beträchtlich reduziert oder sogar umgekehrt haben (s. Indikator A1).

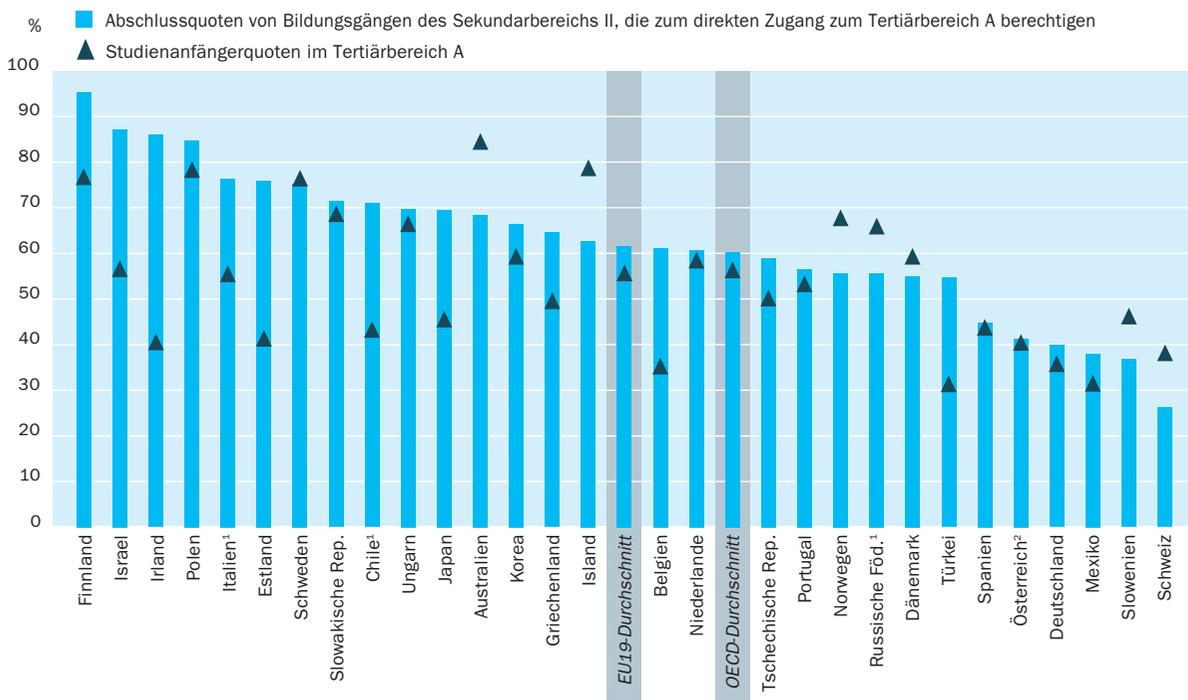
Heute übertreffen in 22 von 24 OECD- und allen Partnerländern, für die nach Geschlecht aufgeschlüsselte Abschlussquoten des Sekundarbereichs II verglichen werden können, die Abschlussquoten der Frauen die der Männer (Tab. A2.1). Ausnahmen sind hier die Schweiz und die Türkei, wo die Abschlussquoten für Männer höher sind. Der geschlechtsspezifische Unterschied ist in Dänemark, Irland, Island, Neuseeland, Norwegen und Spanien sowie den Partnerländern Estland und Slowenien am größten, hier übertreffen die Abschlussquoten von Frauen die der Männer um mehr als 10 Prozentpunkte.

Ein erfolgreicher Abschluss des Sekundarbereichs II wird zwar zunehmend zum Standard, aber die Lerninhalte im Sekundarbereich II können sich unterscheiden, je nachdem, auf welche weiteren Bildungsgänge oder welche Berufe die Schüler vorbereitet werden sollen. Die meisten Bildungsgänge im Sekundarbereich II in den OECD- und Partnerländern zielen vornehmlich auf die Vorbereitung zum weiterführenden Studium im Tertiärbereich ab; sie können allgemeinbildend, berufsvorbereitend oder berufsbildend ausgerichtet sein (s. Indikator C1).

2006 lag in fast allen OECD- und Partnerländern mit vergleichbaren Daten die Abschlussquote für Frauen in allgemeinbildenden Bildungsgängen über derjenigen der Männer. Im OECD-Durchschnitt liegt die Abschlussquote in allgemeinbildenden Bildungsgängen bei 53 Prozent für Frauen und 41 Prozent für Männer. Der höhere Anteil der Frauen

Abbildung A2.2

Zugang zum Tertiärbereich A für Absolventen des Sekundarbereichs II (2006)



1. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A als Brutto-Studienanfängerquote berechnet. 2. Einschließlich Bildungsgängen ISCED 4A („Berufsbildende Höhere Schulen“).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten von Bildungsgängen des Sekundarbereichs II, die zum direkten Zugang zum Tertiärbereich A berechtigen, im Jahr 2006

Quelle: OECD. Tabellen A2.1. und A2.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401482730488>

ist in Italien, Norwegen, Österreich, Portugal, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik sowie in den Partnerländern Estland und Slowenien besonders ausgeprägt und liegt bei einem Verhältnis von drei zu zwei. Lediglich in Korea und der Türkei sind die Anteile für beide Geschlechter nahezu ausgeglichen (Tab. A2.1).

Frauen schließen heute auch häufiger als früher berufsbildende Bildungsgänge ab und erreichen in den OECD-Ländern hierbei einen Anteil von 44 Prozent. Dies kann sich in den nachfolgenden Jahren auf die Studienanfängerquoten bei den Studiengängen im Tertiärbereich B auswirken (Tab. A2.1).

Übergänge nach dem Sekundarbereich II

Der überwiegende Teil der Schüler erwirbt einen Abschluss in einem Bildungsgang des Sekundarbereichs II, der Zugang zu einer weiteren Ausbildung im Tertiärbereich gewähren soll (ISCED 3A und 3B). Schüler aller Länder präferieren Bildungsgänge, die den direkten Zugang zum Tertiärbereich A ermöglichen, mit Ausnahme von Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie dem Partnerland Slowenien, wo sowohl männliche als auch weibliche Schüler eher Bildungsgänge des Sekundarbereichs II absolvieren, die zum Tertiärbereich B führen (Tab. A2.1).

Die Abschlussquoten für ISCED-3C-Bildungsgänge (lang) liegen im Durchschnitt der OECD-Länder bei 20 Prozent.

Interessant ist jedoch ein Vergleich des Anteils der Schüler, die einen Abschluss erwerben, der den Zugang zum Tertiärbereich A ermöglicht, mit dem Anteil der Schüler, die tatsächlich ein derartiges Studium aufnehmen. Abbildung A2.2 zeigt einen derartigen Vergleich, bei dem sich signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern zeigen. So ist beispielsweise in Belgien, Irland, Italien, Japan und der Türkei sowie in den Partnerländern Chile, Estland und Israel der Unterschied zwischen der Quote der Abschlüsse im Sekundarbereich II, die einen Zugang zum Tertiärbereich A ermöglichen, und den späteren Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A relativ groß (mehr als 20 Prozentpunkte). Dies lässt vermuten, dass viele Schüler, die eine Qualifikation mit Hochschulzugangsberechtigung erwerben, kein derartiges Studium aufnehmen, obwohl in Belgien und den Partnerländern Estland und Israel ein Abschluss in einem derartigen Bildungsgang des Sekundarbereichs II auch Zugang zu einem Studium im Tertiärbereich B gewährt. Im Falle Israels lässt sich der Unterschied vielleicht mit dem recht unterschiedlichen Alter bei Studienbeginn erklären, das teilweise auf den zwei bis drei Jahre dauernden Wehrdienst zurückzuführen ist, der vor Aufnahme eines Studiums abzuleisten ist.

Im Gegensatz hierzu liegen die Abschlussquoten im Sekundarbereich II in Australien, Island, Norwegen und der Schweiz sowie den Partnerländern Russische Föderation und Slowenien deutlich unter den Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A. In Australien, Norwegen und der Schweiz lässt sich dies vielleicht durch den hohen Anteil internationaler/ausländischer Studierender erklären (s. Indikator C3).

Abschlussquoten bei postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen

In 26 OECD- und 4 Partnerländern werden im postsekundaren, nicht tertiären Bereich Bildungsgänge unterschiedlichster Art angeboten. Unter dem Gesichtspunkt internationaler Vergleichbarkeit stellen sie eine Verbindung zwischen Sekundarbereich II und postsekundarem Bereich dar, auch wenn sie im nationalen Zusammenhang eindeutig als zum Sekundarbereich II oder zum postsekundaren Bereich gehörig angesehen werden. Obwohl der Inhalt dieser Bildungsgänge nicht wesentlich anspruchsvoller sein mag als der von Bildungsgängen des Sekundarbereichs II, erweitern diese postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgänge doch den Kenntnisstand derjenigen, die schon einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Die Teilnehmer der betreffenden Bildungsgänge sind in der Regel älter als diejenigen des Sekundarbereichs II (Tab. A2.3).

Typische Beispiele für diese postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgänge sind die *Trade and Vocational Certificates*, die Erzieherausbildung in Österreich und der Schweiz oder die Berufsausbildung von Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II im dualen Berufsbildungssystem in Deutschland. In den meisten Ländern sind diese postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgänge beruflich orientiert. In der Tschechischen Republik erwerben mindestens 20 Prozent einer typischen Altersgruppe einen Abschluss in einem postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgang.

In 13 der 24 OECD-Länder mit verfügbaren Daten und einem Partnerland sind die meisten, wenn nicht sogar alle Abschlüsse im postsekundaren, nicht tertiären Bereich Abschlüsse in ISCED-4C-Bildungsgängen, die hauptsächlich der Vorbereitung auf den direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt dienen sollen. Im OECD-Durchschnitt sind zwar

keine geschlechtsspezifischen Unterschiede erkennbar, der Anteil an Frauen und Männern in derartigen Bildungsgängen variiert jedoch von Land zu Land sehr stark. In Polen haben doppelt so viele Frauen wie Männer einen ISCED-4C-Bildungsgang abgeschlossen, während in Irland das Gegenteil der Fall ist, hier gibt es siebenmal weniger Frauen als Männer unter den Absolventen derartiger Bildungsgänge (Tab. A2.3).

Auch die Bildungsgänge der dualen Berufsausbildung für Schüler, die bereits einen Abschluss im Sekundarbereich II erzielt haben, werden bei den postsekundären, nicht tertiären Bildungsgängen erfasst. In 8 von 24 OECD-Ländern und in 2 Partnerländern kommt jedoch mindestens die Hälfte der Absolventen des postsekundären, nicht tertiären Bereichs aus Bildungsgängen, die einen direkten Zugang zu Studiengängen sowohl im Tertiärbereich A als auch im Tertiärbereich B gewähren sollen. In der Schweiz schließen mehr als zwei Drittel der Absolventen des Sekundarbereichs II einen ISCED-4B-Bildungsgang ab (Tab. A2.3).

Zugang zum Tertiärbereich

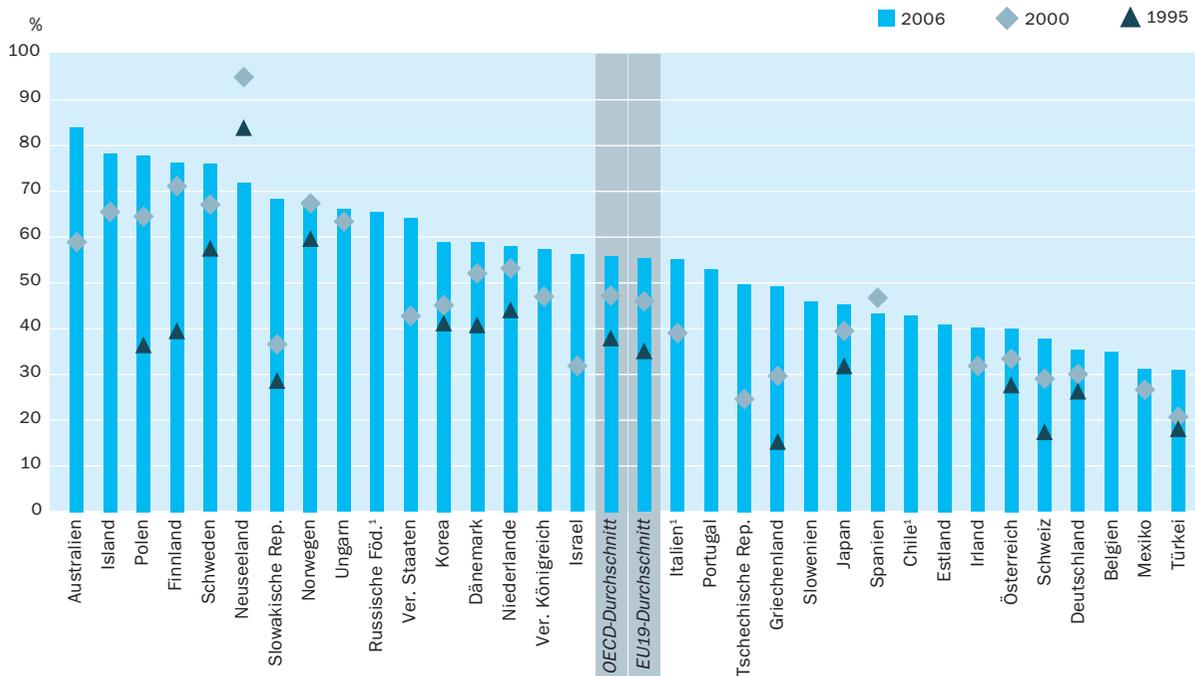
Abgänger des Sekundarbereichs II und Berufstätige, die sich fortbilden wollen, können auch aus einem großen Angebot an tertiären Studiengängen wählen. Je höher die Abschlussquoten im Sekundarbereich II, umso höher sind auch die erwarteten Studienanfängerquoten im Tertiärbereich. Dieser Indikator untersucht die Einstellung der Schüler zum Tertiärbereich und hilft die Entscheidungen zu verstehen, die Schüler am Ende des Sekundarbereichs II fällen. Diese Einstellung ist zudem von großer Bedeutung, weil sie sowohl die Abbruchquoten (s. Indikator A4) als auch die Erwerbslosenquote (s. Indikator A8) beeinflusst, wenn die verfügbaren Studiengänge nicht an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes angepasst sind.

Der Indikator unterscheidet zwischen verschiedenen Kategorien von Abschlüssen im Tertiärbereich: Abschlüsse im Tertiärbereich B (ISCED 5B), Abschlüsse im Tertiärbereich A (ISCED 5A) und Abschlüsse in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen auf dem Niveau der Promotion (ISCED 6). Studiengänge im Tertiärbereich A sind weitgehend theoretisch orientiert und sollen hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen und Berufen mit hohen Qualifikationsanforderungen vermitteln. 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. Diese Studiengänge sind typischerweise von kürzerer Dauer (normalerweise 2 bis 3 Jahre) als Studiengänge im Tertiärbereich A und führen in der Regel nicht zu einem universitären Abschluss. Die institutionelle Ansiedlung eines Bildungsgangs kann zwar eine relativ gute Vorstellung von der Art des angebotenen Bildungsgangs vermitteln (z. B. Bildungsangebote an Universitäten gegenüber denen an nicht universitären Bildungseinrichtungen), diese Unterschiede haben sich jedoch inzwischen verwischt und werden daher bei den OECD-Indikatoren nicht herangezogen.

In den OECD-Ländern werden schätzungsweise 56 Prozent der Jugendlichen von heute im Laufe ihres Lebens einen Studiengang im Tertiärbereich A aufnehmen, sofern die aktuellen Studienanfängerquoten auch für die Zukunft gelten. In Australien, Finnland, Island, Neuseeland, Norwegen, Polen, Schweden, der Slowakischen Republik und

Abbildung A2.3

Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A (1995, 2000 und 2006)



1. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A als Brutto-Studienanfängerquote im Jahr 2006 berechnet.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A im Jahr 2006.

Quelle: OECD, Tabelle A2.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401482730488>

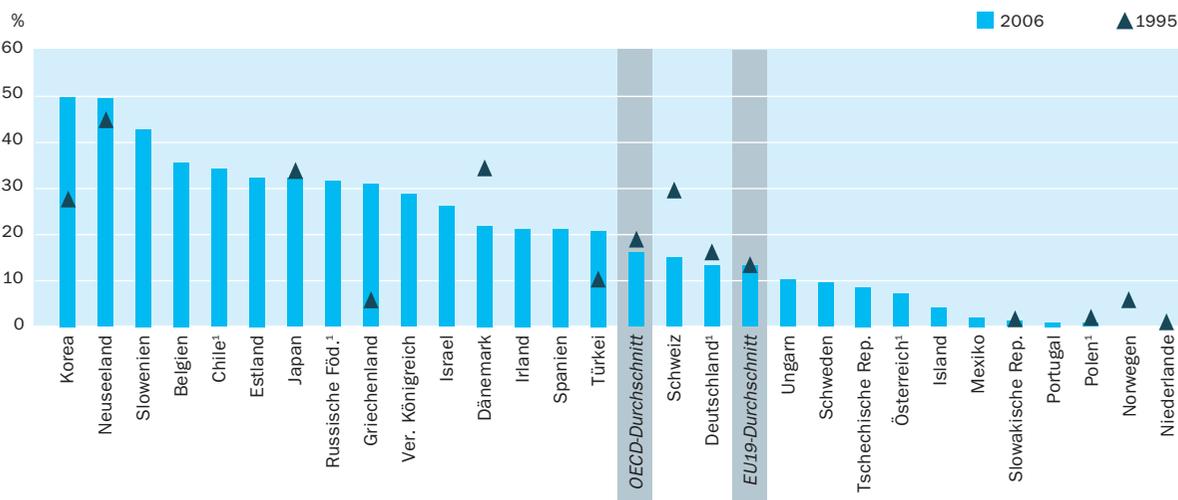
Ungarn sowie im Partnerland Russische Föderation nehmen mindestens 65 Prozent der jungen Erwachsenen ein Studium im Tertiärbereich A auf. Die Vereinigten Staaten haben Studienanfängerquoten von 64 Prozent, aber sowohl Studiengänge des Tertiärbereichs A als auch des Tertiärbereich B werden bei den Studiengängen des Tertiärbereichs A erfasst (Tab. A2.4).

Die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A sind in der Türkei zwar stark angestiegen, dennoch liegt die Studienanfängerquote nur bei 31 Prozent, und so verbleibt die Türkei zusammen mit Mexiko am unteren Ende der Skala.

Der Anteil derjenigen, die ein Studium im Tertiärbereich B aufnehmen, ist im Allgemeinen vor allem deshalb niedriger, weil diese Studiengänge in den meisten OECD-Ländern in geringerem Umfang angeboten werden. In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten nehmen im Durchschnitt 16 Prozent der jungen Erwachsenen ein Studium im Tertiärbereich B auf. Der OECD-Durchschnitt unterscheidet sich in gewissem Maße vom Durchschnitt der EU19-Länder (13 Prozent). Die Bandbreite reicht von höchstens 4 Prozent in Island, Mexiko, den Niederlanden, Norwegen, Polen, Portugal und der Slowakischen Republik über mindestens 30 Prozent in Belgien, Griechenland und Japan sowie den Partnerländern Chile, Estland, Russische Föderation und Slowenien bis zu mehr als 45 Prozent in Korea und Neuseeland. In den Niederlanden ist der Anteil der Studiengänge im Tertiärbereich B sehr gering, wird jedoch aufgrund des Angebots neuer Abschlüsse, sogenannter „Associate Degrees“, steigen. Das finnische Bildungssystem bietet nicht länger Studiengänge im Tertiärbereich B an (Tab. A2.4 und Abb. A2.4).

Abbildung A2.4

Studienanfängerquoten im Tertiärbereich B (1995, 2006)



1. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B als Brutto-Studienanfängerquote im Jahr 2006 berechnet.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Studienanfängerquoten im Tertiärbereich B im Jahr 2006.

Quelle: OECD, Tabelle A2.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401482730488>

In Belgien – und in geringerem Maße auch im Partnerland Slowenien – werden die vergleichsweise geringen Studienanfängerquoten zum Tertiärbereich A durch einen breiten Zugang zu Studiengängen im Tertiärbereich B ausgeglichen. In Island, Norwegen, Polen und Schweden liegen dagegen die Studienanfänger im Tertiärbereich A deutlich oberhalb des OECD-Durchschnitts, während die im Tertiärbereich B vergleichsweise sehr niedrig sind. Neuseeland sticht innerhalb der OECD-Länder als das Land mit den höchsten Studienanfängerquoten für beide tertiären Bereiche hervor.

Im Vergleich mit dem Jahr 2000 werden im Durchschnitt aller OECD-Länder mit vergleichbaren Daten von den heutigen Jugendlichen 8 Prozentpunkte mehr ein Studium im Tertiärbereich A beginnen, im Vergleich zum Jahr 1995 sind es sogar mehr als 20 Prozentpunkte mehr. Die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A nahmen zwischen 2000 und 2006 in Australien, Griechenland, Italien, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik sowie dem Partnerland Israel um mehr als 15 Prozentpunkte zu. Neuseeland und Spanien waren die einzigen OECD-Länder mit einem Rückgang der Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A, in Spanien wurde dieser Rückgang jedoch durch einen signifikanten Anstieg der Studienanfängerquoten im Tertiärbereich B zwischen 2000 und 2006 ausgeglichen (Tab. A2.5). In Neuseeland entsprechen Anstieg und Rückgang der Studienanfängerquoten zwischen 2000 und 2006 dem Anstieg und Rückgang der Zahl internationaler Studierender im gleichen Zeitraum.

In den OECD-Ländern waren die Netto-Studienanfängerquoten im Tertiärbereich B insgesamt zwischen 1995 und 2006 nahezu stabil. Sie waren leicht rückläufig, mit Ausnahme von Griechenland, Korea, Neuseeland und der Türkei, wo sie anstiegen, und mit Ausnahme von Polen und der Slowakischen Republik, wo sie gleich blieben. Die Umwandlung von Studiengängen des Tertiärbereichs B in Studiengänge des Tertiärbereichs A, die in Dänemark nach 2000 stattfand, erklärt teilweise die dort zwischen 1995 und 2006 beobachteten Veränderungen (Tab. A2.5 und Abb. A2.3 und A2.4).

In den 20 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten werden mehr als 2,8 Prozent der heutigen Jugendlichen im Laufe ihres Lebens einen weiterführenden forschungsorientierten Studiengang belegen. Die Zahlen reichen von weniger als 1 Prozent in Mexiko und der Türkei sowie den Partnerländern Chile und Slowenien bis zu mindestens 4 Prozent in Griechenland, Österreich, Portugal, der Schweiz und Spanien (Tab. A2.4).

Die Studienanfängerquoten im tertiären Bildungsbereich sind auch im Hinblick auf die Beteiligung an postsekundären, nicht tertiären Bildungsgängen zu bewerten, die in einigen OECD-Ländern eine wichtige Alternative zum tertiären Bildungsbereich darstellen.

Übergänge zwischen Tertiärbereich A und Tertiärbereich B

In einigen Ländern werden Studiengänge im Tertiärbereich A und B von unterschiedlichen Institutionen angeboten, aber das ändert sich gegenwärtig. Universitäten bzw. andere Einrichtungen bieten zunehmend Studiengänge beider Bereiche an, außerdem werden sich die beiden Bereiche im Hinblick auf Curricula, Ausrichtung und Lernerfolge immer ähnlicher.

Absolventen des Tertiärbereichs B haben oft die Möglichkeit, zu Studiengängen des Tertiärbereichs A zugelassen zu werden, entweder zum zweiten oder dritten Studienjahr oder sogar zu einem Masterstudiengang. Je nach Land oder Studiengang ist dies oft an bestimmte Bedingungen gebunden (eine besondere Prüfung, persönliche oder berufliche Leistungen, Absolvieren eines Brückenkurses etc.). Umgekehrt können Studierende, die den Tertiärbereich A ohne Abschluss verlassen, in einigen Fällen ihr Studium im Tertiärbereich B erfolgreich fortsetzen (s. Indikator A4).

Länder mit hohen Studienanfängerquoten verfügen möglicherweise über Übergänge zwischen den beiden Bereichen. In Australien und Neuseeland haben 17 bzw. 14 Prozent der Studierenden, die ein Studium im Tertiärbereich A aufnehmen, vorher bereits im Tertiärbereich B studiert (Tab. A2.7 im Internet).

Das Alter der Studienanfänger im Tertiärbereich

Die Altersstruktur der Studienanfänger im Tertiärbereich variiert zwischen den einzelnen OECD-Ländern. Das mag daran liegen, dass das typische Abschlussalter für den Sekundarbereich II variiert und/oder dass Absolventen des Sekundarbereichs II zunächst in den Arbeitsmarkt eintreten, bevor sie ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen. Diejenigen, die ein Studium im Tertiärbereich B beginnen, nehmen möglicherweise später im Leben auch ein Studium im Tertiärbereich A auf. Die Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A und B zur Bestimmung der Gesamtstudienanfängerquoten für den Tertiärbereich einfach aufzuaddieren, würde deshalb zu Mehrfachzählungen führen.

In der Vergangenheit nahmen Studierende das Studium im Tertiärbereich A in der Regel direkt nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II auf. In vielen OECD-Ländern ist dies auch heute noch der Fall. So sind beispielsweise in Irland, Japan, Korea, Mexiko, den Niederlanden, Polen und Spanien sowie dem Partnerland Slowenien mehr als 80 Prozent aller Erststudienanfänger im Tertiärbereich A jünger als 23 Jahre (Tab. A2.4).

In anderen OECD- und Partnerländern erfolgt der Übergang zum Tertiärbereich häufig erst später, in einigen Fällen erst nach einiger Zeit der Erwerbstätigkeit. In diesen Ländern sind Studienanfänger des Tertiärbereichs A (Erststudium) in der Regel älter und gehören zu ganz unterschiedlichen Altersgruppen. In Dänemark, Island und Schweden sowie dem Partnerland Israel sind mehr als die Hälfte der Studierenden 22 Jahre oder älter, wenn sie sich zum ersten Mal in einen Studiengang in diesem Bereich einschreiben (Tab. A2.4). 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 sein, die nicht der typischen Altersgruppe angehören. Darüber hinaus kann er die Wertschätzung von Berufserfahrung als Hintergrund für ein Hochschulstudium widerspiegeln, die charakteristisch für die nordischen Länder ist und auch in Australien, Neuseeland, der Schweiz, der Tschechischen Republik und Ungarn durchaus üblich ist, wo ein beträchtlicher Teil der Studierenden mit einem deutlich höheren Alter als dem typischen Eintrittsalter das Studium aufnimmt. Außerdem kann dieser Anteil auch darauf zurückzuführen sein, dass in einigen Ländern Wehrpflicht besteht, was die Aufnahme eines Studiums verzögert. Im Partnerland Israel beispielsweise besteht Wehrpflicht für Männer im Alter von 18 bis 21 Jahren und für Frauen von 18 bis 20 Jahren. In Australien, Dänemark, Finnland, Island, Neuseeland, Norwegen, Portugal, Schweden, der Schweiz und Ungarn sind mehr als 20 Prozent der Studienanfänger im Erststudium 27 Jahre oder älter.

Studienanfängerquoten nach Fächergruppen

In fast allen Ländern entscheidet sich die Mehrzahl der Studienanfänger für ein Studium in den Bereichen Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften und Dienstleistungen. Außer in Deutschland, Finnland, Korea, Schweden, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich entscheiden sich mehr als ein Drittel der Studienanfänger für diese Fächergruppen. In Deutschland und im Vereinigten Königreich ist der Anteil der Studienanfänger in den Geisteswissenschaften, in Kunst und in den Erziehungswissenschaften am höchsten.

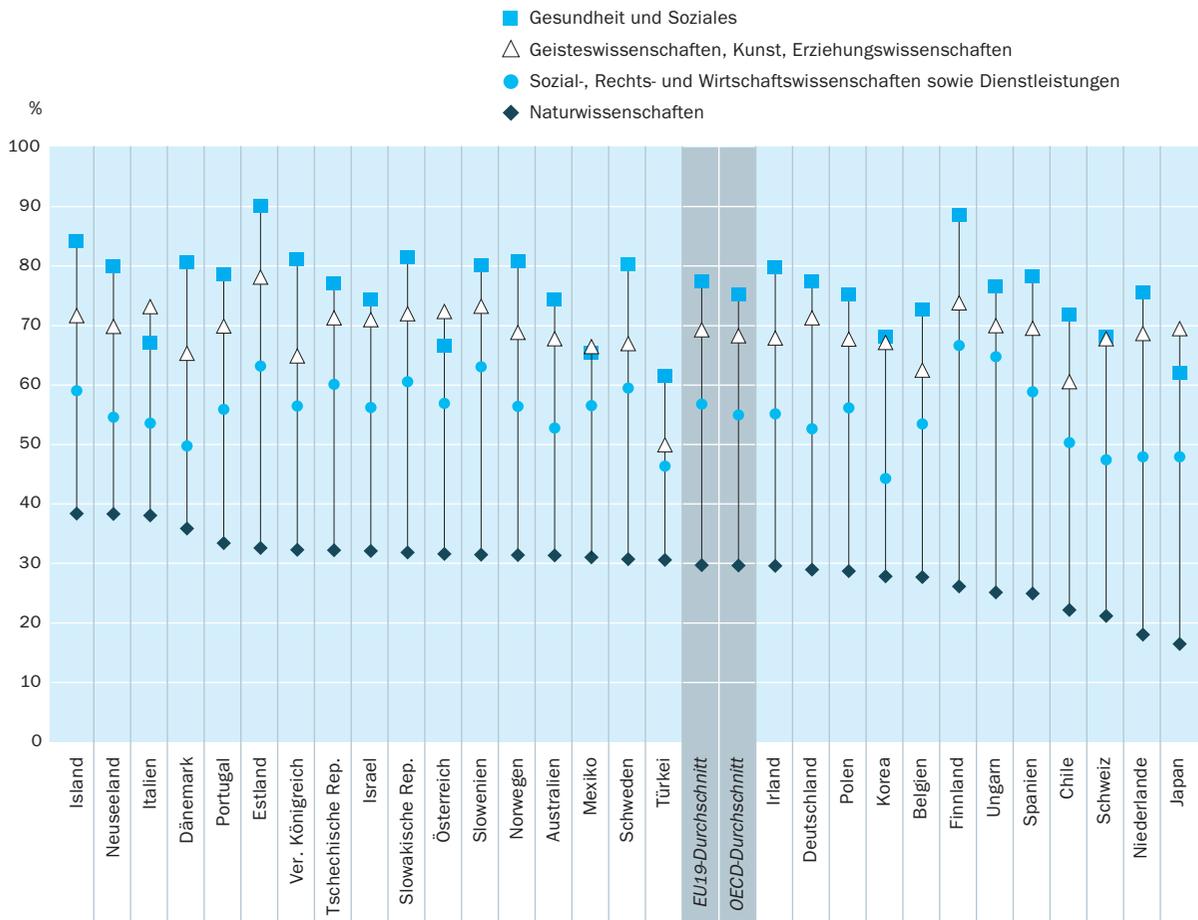
In den OECD-Ländern nimmt im Durchschnitt etwas mehr als ein Viertel aller Studienanfänger ein Studium im Bereich Naturwissenschaften auf, der die Biowissenschaften, Physik und Agrarwissenschaften, Mathematik und Informatik, Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen umfasst. Dieser Anteil reicht von weniger als 20 Prozent in Island, den Niederlanden und Norwegen bis zu mehr als 30 Prozent in Deutschland, Finnland, Korea, Mexiko, Schweden und der Slowakischen Republik sowie den Partnerländern Israel und Russische Föderation (Tab. A2.6).

Die Verteilung nach Fächergruppen fällt bei den weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen ganz anders aus als für den Tertiärbereich insgesamt. Die meisten Studierenden finden sich hier in der Fächergruppe Naturwissenschaften. Nur in Norwegen und Portugal liegt der Anteil der Studienanfänger hier mit 21 bzw. 28 Prozent unter 30 Prozent (s. Tab. A2.6b im Internet).

Insgesamt machen Frauen 54 Prozent der Studienanfänger in den OECD-Ländern aus. Die geschlechtsspezifische Aufteilung variiert jedoch je nach Fächergruppe ganz beträchtlich. Frauen dominieren unter den Studienanfängern in den Bereichen Gesundheit und Soziales (75 Prozent) sowie in den Geisteswissenschaften, in Kunst und in

Abbildung A2.5

Anteil der weiblichen Studienanfänger im Tertiärbereich (in %), nach Fächergruppe (2006)



Anmerkung: „Naturwissenschaften“ umfasst Biowissenschaften, Physik, Mathematik, Informatik, Ingenieurwissenschaften, Fertigung, Bauwesen und Agrarwissenschaften.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils weiblicher Studierender in den Naturwissenschaften.

Quelle: OECD. Tabelle A2.6 [Hinweise](http://www.oecd.org/edu/eag2008) s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. [StatLink](http://dx.doi.org/10.1787/401482730488): <http://dx.doi.org/10.1787/401482730488>

den Erziehungswissenschaften (68 Prozent). In allen Ländern mit verfügbaren Daten sind Frauen in diesen Fächergruppen weit zahlreicher vertreten als Männer. Frauen stellen zwar die Mehrheit in den Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, sie sind dort aber weniger stark vertreten; Ausnahmen sind Finnland, die Slowakische Republik, die Tschechische Republik und Ungarn sowie die Partnerländer Estland und Slowenien, wo sie mehr als 60 Prozent der Studienanfänger ausmachen.

In den Naturwissenschaften (einschließlich Biowissenschaften, Physik, Mathematik, Informatik, Ingenieurwissenschaften, Fertigung, Bauwesen und Agrarwissenschaften) ist der Anteil der Frauen niedriger. Der Anteil der Frauen, die ein naturwissenschaftliches Studium beginnen, reicht von weniger als 25 Prozent in Japan, den Niederlanden und der Schweiz sowie dem Partnerland Chile bis zu mehr als 35 Prozent in Dänemark, Island, Italien und Neuseeland (Abb. A2.5). Ein Anstieg des Frauenanteils in den naturwissenschaftlichen Studiengängen könnte dazu beitragen, den Arbeitskräftemangel in diesen Bereichen zu verringern (s. Indikator A1).

In den Naturwissenschaften insgesamt stellt sich die Lage anders dar als in anderen Fächergruppen. Im Durchschnitt sind mehr als 77 Prozent der Studienanfänger im Erststudium im Bereich Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen männlich. Dieser Anteil liegt in Irland, Japan, den Niederlanden und der Schweiz bei über 85 Prozent. Frauen sind in dieser Fächergruppe eine Minderheit, ihr Anteil ist in Dänemark und Island mit über 30 Prozent am höchsten. Männer machen auch 76 Prozent der Studienanfänger in Mathematik und Informatik aus. Der Anteil der Frauen in diesen Fächern liegt nur in Dänemark, Deutschland, Finnland, Irland, Mexiko, Neuseeland und der Türkei bei über 30 Prozent. Im Vergleich zu anderen Fächergruppen, die unter den Naturwissenschaften zusammengefasst sind, sind Frauen in den Biowissenschaften, Physik und Agrarwissenschaften mit 50 Prozent der Studienanfänger besser vertreten.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Studienjahr 2005/06 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2007 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008).

In Tabelle A2.1 gelten diejenigen Schulabgänger als Absolventen des Sekundarbereichs II, die das letzte Jahr der Ausbildung im Sekundarbereich II erfolgreich abschließen, und zwar unabhängig von ihrem Alter. In einigen, aber nicht allen Ländern gehört zum erfolgreichen Abschluss eine Abschlussprüfung (s. Anhang 1).

Abschlussquoten im Sekundarbereich II werden geschätzt als die Zahl jener Schüler, die – unabhängig von ihrem Alter – einen Erstabschluss im Sekundarbereich II erzielen, dividiert durch die Bevölkerung in dem Alter, in dem Schüler in der Regel Bildungsgänge des Sekundarbereichs 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. des zweiten Bildungswegs) bzw. jüngere Absolventen. 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.

Die Zählungen der Schüler in Bildungsgängen gemäß ISCED 3A, 3B und 3C wurden nicht um Doppelzählungen bereinigt. Daher können die Brutto-Abschlussquoten auch nicht einfach aufaddiert werden, da einige Schüler in mehr als einem Bildungsgang im Sekundarbereich II einen Abschluss erlangen und somit doppelt gezählt würden. Das Gleiche gilt für Abschlussquoten nach Ausrichtung des Bildungsgangs, d. h. allgemeinbildend oder berufsbildend. Zudem ist das typische Abschlussalter für die unterschiedlichen Bildungsgänge nicht zwangsläufig gleich. 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 und diejenigen, die keiner formalen Aufsicht durch eine Bildungsbehörde unterstehen, bleiben unberücksichtigt.

In Tabelle A2.2 basieren die Daten zu der Entwicklung der Abschlussquoten im Sekundarbereich II für die Jahre 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 und 2004 auf einer speziellen Erhebung, die im Januar 2007 in den OECD-Ländern und vier der sechs Partnerländer durchgeführt wurde.

In Tabelle A2.3 gelten diejenigen Schulabgänger als Absolventen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs, die das letzte Jahr der Ausbildung in diesem Bereich erfolgreich abschließen, und zwar unabhängig von ihrem Alter. In einigen, aber nicht allen Ländern gehört zum erfolgreichen Abschluss eine Abschlussprüfung.

Abschlussquoten im postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden geschätzt als die Zahl jener Schüler, die – unabhängig von ihrem Alter – einen Erstabschluss in diesem Bereich erzielen, dividiert durch die Bevölkerung in dem Alter, in dem Schüler in der Regel derartige Bildungsgänge abschließen (s. Anhang 1). Diese Abschlussquoten beinhalten also sowohl Schüler, die im typischen Alter abschließen, als auch ältere bzw. jüngere Absolventen. Die Anzahl der Absolventen ohne Doppelzählungen wird ermittelt, indem man die Anzahl der Absolventen abzieht, die in einem vorherigen Jahr einen anderen Bildungsgang im postsekundaren, nicht tertiären Bereich abgeschlossen haben.

Für einige Länder stehen keine Angaben zur Zahl der Absolventen postsekundärer, nicht tertiärer Bildungsgänge ohne Doppelzählung zur Verfügung, und die Abschlussquoten könnten wegen der Absolventen, die mehrere Bildungsgänge im gleichen Bildungsbereich abschließen, zu hoch angesetzt sein. Die Zählungen der Schüler in Bildungsgängen gemäß ISCED 4A, 4B und 4C wurden nicht um Doppelzählungen bereinigt. Die Brutto-Abschlussquoten können nicht aufaddiert werden, da einige Schüler in mehr als einem Bildungsgang im postsekundaren, nicht tertiären Bereich einen Abschluss erlangen und somit doppelt gezählt würden. Zudem ist das typische Abschlussalter für die unterschiedlichen Bildungsgänge nicht zwangsläufig gleich.

Die Tabellen A2.4 und A2.5 enthalten die Summe der Netto-Studienanfängerquoten für alle Altersgruppen. Die Netto-Studienanfängerquote einer speziellen Altersgruppe wird berechnet, indem die Zahl der Studienanfänger (im Erststudium) der speziellen Altersgruppe in den einzelnen Tertiärbereichen durch die Gesamtpopulation der entsprechenden Altersgruppe geteilt wird. Die Summe der Netto-Studienanfängerquoten wird berechnet, indem die Studienanfängerquoten der einzelnen Altersjahrgänge aufsummiert werden. Das Ergebnis zeigt die geschätzte Wahrscheinlichkeit, mit der ein Schulabgänger im Laufe des Lebens ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen wird, sofern die heutigen altersspezifischen Studienanfängerquoten unverändert bleiben. Tabelle A2.4 zeigt auch das 20., 50. und 80. Perzentil der Altersverteilung der Studienanfänger im Erststudium, d. h. das jeweilige Alter, bis zu dem man 20, 50 und 80 Prozent der Studienanfänger im Erststudium findet.

Studienanfänger im Erststudium sind Studierende, die sich zum ersten Mal in dem entsprechenden Bildungsbereich einschreiben. Ausländische Studierende, die im Rahmen eines Postgraduiertenstudiums 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 Studienanfängerquoten für ein Erststudium in den einzelnen Studiengangsarten aufgrund der unvermeidlichen Doppelzählung von Studienanfängern nicht einfach aufaddiert werden, um zu einer Gesamtstudienanfängerquote für den Tertiärbereich zu gelangen.

In Tabelle A2.5 basieren die Daten zu der Entwicklung der Studienanfängerquoten im Tertiärbereich für die Jahre 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 und 2004 auf einer speziellen Erhebung, die im Januar 2007 in den OECD-Ländern und vier der sechs Partnerländer durchgeführt wurde.

In Tabelle A2.6 wurden Studienanfänger des Tertiärbereichs im Erststudium entsprechend ihrer Hauptfachausrichtung den einzelnen Fächergruppen zugeordnet. Die Zahlen berücksichtigen Studienanfänger im Erststudium für alle tertiären Abschlüsse aus Tabelle A2.4. Die 25 Fächergruppen, die in der UOE-Datenerhebung verwendet wurden, entsprechen der überarbeiteten ISCED-Klassifizierung nach Fächergruppen. Diese Klassifizierung nach Fächergruppen wird auf alle Bildungsbereiche angewendet.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/401482730488>:

- Table A2.6a: Percentage of new entrants in tertiary-type A, by field of education (Anteil der Studienanfänger im Tertiärbereich A [in %], nach Fächergruppe) (2006)
- Table A2.6b: Percentage of new entrants in advanced research programmes, by field of education (Anteil der Studienanfänger in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen [in %], nach Fächergruppe) (2006)
- Table A2.6c: Percentage of new entrants in tertiary-type B, by field of education (Anteil der Studienanfänger in Studiengängen des Tertiärbereichs B [in %], nach Fächergruppe) (2006)
- Table A2.7: Pathways between tertiary-type A and tertiary-type B programmes (2006) (Übergänge zwischen den Studiengängen der Tertiärbereiche A und B) (2006)

Tabelle A2.1

Abschlussquoten im Sekundarbereich II (2006)

Anteil der Absolventen des Sekundarbereichs II an der Gesamtpopulation im typischen Abschlussalter (in %), nach Ausrichtung und Ziel des Bildungsgangs und Geschlecht

	Gesamt (ohne 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) kürzer als typische 3A- oder 3B- Bildungsgänge		Allgemein- bildende Bildungsgänge		Berufs- vorbereitende/ berufsbildende Bildungsgänge	
	M + F	Männer	Frauen	M + F	Frauen	M + F	Frauen	M + F	Frauen	M + F	Frauen	M + F	Frauen	M + F	Frauen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	68	74	x(8)	x(9)	41	45	x(8)	x(9)	68	74	41	45
Österreich	m	m	m	17	20	50	38	m	m	m	m	17	20	50	38
Belgien	m	m	m	61	67	a	a	20	18	14	17	37	43	58	60
Kanada ¹	80	77	84	77	82	a	a	8	7	a	a	77	82	8	7
Tschechische Rep.	90	88	92	59	69	n	n	30	22	a	a	18	23	72	69
Dänemark	86	78	96	55	66	a	a	50	56	n	n	55	66	51	56
Finnland	95	91	100	95	100	a	a	a	a	a	a	51	61	88	97
Frankreich ¹	m	m	m	51	59	14	13	48	47	a	a	51	59	63	60
Deutschland	103	102	104	40	45	62	59	a	a	1	1	40	45	63	59
Griechenland	100	96	104	65	73	a	a	36	31	x(8)	x(9)	63	72	35	30
Ungarn	85	81	90	70	77	a	a	18	14	x(8)	x(9)	70	77	18	14
Island	90	81	100	63	73	1	2	37	30	17	23	66	76	55	54
Irland	86	81	93	86	92	a	a	5	5	25	37	63	65	53	69
Italien	86	84	88	76	81	2	3	a	a	21	19	31	41	69	62
Japan	93	92	93	70	73	1	n	22	20	x(8)	x(9)	70	73	23	21
Korea	93	92	94	66	67	a	a	27	27	a	a	66	67	27	27
Luxemburg	72	69	74	41	49	9	7	20	17	2	2	28	33	44	41
Mexiko	42	38	46	38	42	a	a	4	4	a	a	38	42	4	4
Niederlande	m	m	m	61	67	a	a	18	20	22	18	36	39	66	67
Neuseeland	74	63	85	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)
Norwegen	91	80	103	56	68	a	a	42	40	m	m	56	68	42	40
Polen	80	76	84	85	90	a	a	13	8	a	a	59	70	36	26
Portugal	m	m	m	57	67	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	40	50	13	13
Slowakische Rep.	82	80	85	71	77	a	a	20	15	1	1	23	28	69	65
Spanien	72	64	80	45	53	a	a	18	19	17	19	45	53	35	38
Schweden	76	73	79	75	79	x(4)	x(5)	n	n	m	m	34	40	42	39
Schweiz	89	90	89	26	28	62	55	10	13	m	m	30	34	69	62
Türkei	51	55	47	55	51	a	a	n	n	m	m	35	35	19	16
Ver. Königreich	88	85	92	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	77	75	79	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	83	79	87	60	66	8	7	20	18	7	8	47	53	45	44
EU19-Durchschnitt	86	82	90	62	68	9	7	19	17	8	9	42	49	51	50
Partnerländer															
Brasilien ¹	m	m	m	62	72	8	10	a	a	a	a	62	72	8	10
Chile	71	67	75	71	75	a	a	a	a	a	a	39	43	32	33
Estland	75	68	83	76	84	a	a	a	a	n	n	58	72	18	12
Israel	90	88	92	87	91	a	a	3	1	a	a	58	63	32	29
Russische Föd.	m	m	m	56	x(4)	13	x(6)	20	11	4	2	56	x(12)	36	x(14)
Slowenien	97	89	105	37	45	47	51	n	n	30	26	34	43	79	79

Anmerkung: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Studierenden-/Absolventendaten bedeuten, dass die Teilnahme-/Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden (z. B. Luxemburg) wohl zu niedrig und von Ländern mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

1. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401482730488>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A2.2

Entwicklung der Abschlussquoten im Sekundarbereich II (1995–2006)

Anteil der Absolventen des Sekundarbereichs II (Erstabschluss) an der Gesamtpopulation im typischen Abschlussalter (in %) (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006)

	Typisches Alter in 2006 ¹	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	17	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	17–18	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien	18	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	17–18	m	m	m	m	m	m	80	m
Tschechische Republik	18–19	78	m	84	83	88	87	89	90
Dänemark	19	80	90	91	93	87	90	86	86
Finnland	19	91	91	85	84	90	95	94	95
Frankreich	17–20	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	19–20	101	92	92	94	97	99	100	103
Griechenland	18	80	54	76	85	96	93	102	100
Ungarn	19	m	m	m	m	m	m	84	85
Island	20	m	67	67	79	79	84	80	90
Irland	18–19	m	74	77	78	91	92	91	86
Italien	19	m	78	81	78	m	82	82	86
Japan	18	91	94	93	92	91	91	93	93
Korea	17	88	96	100	99	92	94	93	93
Luxemburg	18–19	m	m	m	69	71	69	76	72
Mexiko	18	m	33	34	35	37	39	40	42
Niederlande	17–20	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	17–18	72	80	79	77	78	75	72	74
Norwegen	18–20	77	99	105	97	92	100	93	91
Polen	19–20	m	90	93	91	86	79	86	80
Portugal	17–18	67	52	48	50	59	53	m	m
Slowakische Republik	19–20	85	87	72	60	56	83	84	82
Spanien	17	62	60	66	66	67	66	72	72
Schweden	19	62	75	71	72	76	78	78	76
Schweiz	18–20	86	88	91	92	89	87	89	89
Türkei	16	37	37	37	37	41	55	48	51
Vereinigtes Königreich	16	m	m	m	m	m	m	86	88
Vereinigte Staaten	18	74	74	70	72	75	74	76	77
OECD-Durchschnitt		77	76	77	77	78	80	82	83
OECD-Ländermittel für Länder mit Daten für 1995 und 2006		78							85
EU19-Durchschnitt		78	77	78	77	80	82	86	86
Partnerländer									
Brasilien	18	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	18	46	63	m	61	64	66	73	71
Estland	19	m	m	m	m	m	m	m	75
Israel	17	m	m	m	90	89	93	89	90
Russische Föderation	17	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	18–19	m	m	m	m	m	m	95	97

1. Das typische Abschlussalter ist das häufigste Alter am Ende des letzten Schuljahres des betreffenden Bildungsbereichs und -gangs, in dem der Schüler den Abschluss erlangt. Es kann sich im Laufe des Jahres leicht verändern.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401482730488>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A2.3

Abschlussquoten im postsekundären, nicht tertiären Bereich (2006)

Anteil der Absolventen des postsekundären, nicht tertiären Bereichs an der Gesamtpopulation im typischen Abschlussalter (in %), nach Ziel des Bildungsgangs und Geschlecht

	Gesamt (ohne Doppelzählungen)			ISCED 4A (Bildungsgänge sollen direkten Zugang zum Tertiärbereich A eröffnen)		ISCED 4B (Bildungsgänge sollen direkten Zugang zum Tertiärbereich B eröffnen)		ISCED 4C	
	M + F	Männer	Frauen	M + F	Frauen	M + F	Frauen	M + F	Frauen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	m	m	m	a	a	a	a	21,7	25,8
Österreich	m	m	m	24,8	28,2	3,3	5,6	1,7	2,9
Belgien	m	m	m	7,3	7,2	3,1	3,4	10,0	11,4
Kanada ¹	m	m	m	m	m	a	a	4,6	1,0
Tschechische Rep.	22,0	20,7	23,4	21,8	23,3	a	a	0,2	0,1
Dänemark	1,1	1,5	0,8	1,1	0,8	a	a	a	a
Finnland	3,1	3,2	3,1	a	a	a	a	7,1	7,7
Frankreich ¹	m	m	m	0,7	0,9	a	a	0,7	0,8
Deutschland	14,9	16,1	13,7	11,1	10,4	3,8	3,3	a	a
Griechenland	13,3	12,0	14,6	a	a	a	a	13,4	14,8
Ungarn	18,6	16,4	20,8	a	a	a	a	23,4	26,1
Island	8,3	8,4	8,1	n	n	n	n	8,5	8,4
Irland	11,3	19,6	2,8	a	a	a	a	11,3	2,8
Italien	6,6	5,0	8,2	a	a	a	a	6,6	8,2
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Luxemburg	2,6	4,2	0,9	a	a	a	a	2,9	1,4
Mexiko	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	m	m	m	a	a	a	a	1,4	1,0
Neuseeland	19,4	13,6	25,6	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)
Norwegen	7,4	8,4	6,3	1,1	0,4	a	a	6,5	6,1
Polen	14,5	11,6	17,6	a	a	a	a	14,5	17,6
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	3,1	3,8	2,5	3,1	2,5	a	a	a	a
Spanien	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schweden	1,6	1,5	1,7	n	n	n	n	1,6	1,8
Schweiz	14,5	10,0	19,0	5,1	4,6	10,3	15,6	a	a
Türkei	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Ver. Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	8,1	7,8	8,5	3,2	3,3	0,9	1,2	5,5	5,5
EU19-Durchschnitt	8,7	8,9	8,5	4,1	4,3	0,6	0,7	5,6	5,7
Partnerländer									
Brasilien ¹	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chile	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estland	16,1	10,8	21,5	a	a	16,3	21,7	a	a
Israel	m	m	m	m	m	a	a	a	a
Russische Föd.	m	m	m	a	a	a	a	5,7	5,6
Slowenien	4,0	3,1	4,9	1,9	2,7	2,1	2,2	n	n

Anmerkung: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Studierenden-/Absolventendaten bedeuten, dass die Teilnahme-/Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden (z. B. Luxemburg) wohl zu niedrig und von Ländern mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

1. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401482730488>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A2.4

Studienanfängerquoten im Tertiärbereich und Altersverteilung der Studienanfänger (2006)

Summe der Netto-Studienanfängerquoten für jeden einzelnen Altersjahrgang, nach Geschlecht und Art des Studiengangs

	Tertiärbereich B			Tertiärbereich A						Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge		
	Netto-Studienanfängerquoten			Netto-Studienanfängerquoten			Alter am:			Netto-Studienanfängerquoten		
	M + F	Männer	Frauen	M + F	Männer	Frauen	20. Perzentil ¹	50. Perzentil ¹	80. Perzentil ¹	M + F	Männer	Frauen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	m	m	m	84	74	94	18,7	20,9	27,1	2,9	2,8	3,0
Österreich ²	7	6	8	40	36	44	19,4	20,8	23,7	5,6	5,8	5,5
Belgien	36	34	38	35	32	38	18,4	19,1	23,2	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	9	5	12	50	45	55	19,6	20,5	24,1	3,1	3,5	2,6
Dänemark	22	23	21	59	47	71	20,8	22,6	27,9	2,1	2,2	2,0
Finnland	a	a	a	76	65	88	19,8	21,6	27,8	m	m	m
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland ²	13	11	16	35	36	35	19,9	21,2	24,0	m	m	m
Griechenland	31	29	33	49	38	61	18,2	18,9	25,9	4,6	5,3	3,9
Ungarn	10	7	14	66	60	72	19,3	21,0	28,0	1,7	1,8	1,7
Island	4	5	3	78	60	97	20,9	23,2	<40	1,4	1,2	1,6
Irland	21	19	23	40	36	44	18,3	19,1	20,6	m	m	m
Italien ³	m	m	m	55	47	63	19,2	19,8	23,5	2,2	2,1	2,2
Japan	32	25	40	45	52	38	18,3	18,6	19,2	1,1	1,5	0,6
Korea	50	47	53	59	62	56	18,3	18,8	20,0	2,0	2,5	1,4
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	2	2	2	31	31	31	18,4	19,5	22,7	0,2	0,2	0,2
Niederlande	n	n	n	58	54	62	18,4	19,7	22,6	m	m	m
Neuseeland	49	42	57	72	59	85	18,6	20,8	<40	2,4	2,4	2,3
Norwegen	n	n	1	67	53	82	18,8	20,1	29,5	2,5	2,7	2,3
Polen ²	1	n	1	78	72	84	19,5	20,3	22,6	m	m	m
Portugal	1	1	1	53	43	63	18,6	20,1	27,5	7,2	5,9	8,6
Slowakische Rep.	1	1	2	68	56	80	19,5	20,7	26,5	3,1	3,3	3,0
Spanien	21	20	23	43	36	51	18,4	19,0	22,8	4,2	4,0	4,5
Schweden	10	10	10	76	65	87	20,1	22,4	29,6	2,5	2,5	2,4
Schweiz	15	18	12	38	38	38	20,0	21,7	27,4	4,5	5,1	3,8
Türkei	21	23	18	31	34	28	18,5	19,8	23,3	0,7	0,8	0,5
Ver. Königreich	29	20	38	57	50	65	18,5	19,6	25,4	2,3	2,5	2,1
Vereinigte Staaten	x(4)	x(5)	x(6)	64	56	72	18,4	19,5	24,9	m	m	m
OECD-Durchschnitt	16	14	18	56	50	62				2,8	2,9	2,7
EU19-Durchschnitt	13	12	15	55	48	63				3,5	3,5	3,5
Partnerländer												
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile ^{2,3}	34	38	31	43	41	45	m	m	m	0,2	0,2	0,2
Estland	32	23	41	41	32	50	19,1	19,8	23,2	2,3	2,2	2,5
Israel	26	24	28	56	52	61	21,3	23,7	26,9	2,2	2,1	2,4
Russische Föd. ^{2,3}	32	x(1)	x(1)	65	x(4)	x(4)	m	m	m	1,9	x(10)	x(10)
Slowenien	43	42	44	46	34	58	19,2	19,7	20,8	0,4	0,4	0,3

Anmerkung: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Studierenden-/Absolventendaten bedeuten, dass die Teilnahme-/Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden (z.B. Luxemburg) wohl zu niedrig und von Ländern mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

1. 20, 50 bzw. 80 Prozent der Studienanfänger sind jünger als das angegebene Alter. 2. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B als Brutto-Studienanfängerquote berechnet. 3. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A als Brutto-Studienanfängerquote berechnet.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401482730488>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A2.5

Entwicklung der Studienanfängerquoten im Tertiärbereich (1995–2006)

Summe der Netto-Studienanfängerquoten für jeden einzelnen Altersjahrgang (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006)

	Tertiärbereich A								Tertiärbereich B							
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	m	59	65	77	68	70	82	84	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich ²	27	34	34	31	34	37	37	40	m	m	m	m	8	9	9	7
Belgien	m	m	32	33	33	34	33	35	m	m	36	34	33	35	34	36
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	m	25	30	30	33	38	41	50	m	9	7	8	9	10	8	9
Dänemark	40	52	54	53	57	55	57	59	33	28	30	25	22	21	23	22
Finnland	39	71	72	71	73	73	73	76	32	a	a	a	a	a	a	a
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland ²	26	30	32	35	36	37	36	35	15	15	15	16	16	15	14	13
Griechenland	15	30	30	33	35	35	43	49	5	21	20	21	22	24	m	31
Ungarn	m	64	56	62	69	68	68	66	m	1	3	4	7	9	11	10
Island	m	66	61	72	83	79	74	78	m	10	10	11	9	8	7	4
Irland	m	32	39	39	41	44	45	40	m	26	19	18	17	17	14	21
Italien ^{2,3}	m	39	44	50	54	55	56	55	m	1	1	1	1	1	a	m
Japan	31	40	41	42	43	42	44	45	33	32	31	30	31	32	32	32
Korea	41	45	46	46	47	49	51	59	27	51	52	51	47	47	48	50
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	27	27	35	29	30	30	31	m	1	2	2	2	2	2	2
Niederlande	44	53	54	54	52	56	59	58	n	n	n	n	n	n	n	n
Neuseeland	83	95	95	101	107	86	79	72	44	52	50	56	58	50	48	49
Norwegen	59	67	69	75	75	72	76	67	5	5	4	3	1	1	n	n
Polen ²	36	65	68	71	70	71	76	78	1	1	1	1	1	1	1	1
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	53	m	m	m	m	m	m	m	1
Slowakische Republik	28	37	40	43	40	47	59	68	1	3	3	3	3	2	2	1
Spanien	m	47	47	49	46	44	43	43	m	15	19	19	21	22	22	21
Schweden	57	67	69	75	80	79	76	76	m	7	6	6	7	8	7	10
Schweiz	17	29	33	35	38	38	37	38	29	14	13	14	17	17	16	15
Türkei	18	21	20	23	23	26	27	31	9	9	10	12	24	16	19	21
Vereinigtes Königreich	m	47	46	48	48	52	51	57	m	29	30	27	30	28	28	29
Vereinigte Staaten	m	43	42	64	63	63	64	64	m	14	13	x(4)	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)
OECD-Durchschnitt	37	47	48	52	53	53	55	56	18	15	16	16	16	15	15	16
OECD-Ländermittel für Länder mit Daten für 1995, 2000 und 2006	37	49						57	18	18						18
EU19-Durchschnitt	35	46	47	49	50	52	53	55	12	11	13	12	12	12	11	13
Partnerländer																
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile ^{2,3}	m	m	32	33	33	34	48	43	m	m	36	34	33	35	37	34
Estland	m	m	m	m	m	m	55	41	m	m	m	m	m	m	34	32
Israel	m	32	39	39	41	44	55	56	m	26	19	m	17	m	25	26
Russische Föderation ^{2,3}	m	m	m	m	m	m	67	65	m	m	m	m	m	m	33	32
Slowenien	m	m	m	m	m	m	40	46	m	m	m	m	m	m	49	43

1. In den Studienanfängerquoten des Tertiärbereichs A sind in den Jahren 1995, 2000, 2001, 2002 und 2003 weiterführende forschungsorientierte Studiengänge enthalten. 2. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B in 2006 als Brutto-Studienanfängerquote berechnet. 3. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A in 2006 als Brutto-Studienanfängerquote berechnet.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401482730488>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A2.6

Verteilung der Studienanfänger im Tertiärbereich und Anteil der Frauen (in %), nach Fächergruppe (2006)

	Alle Studienbereiche	Gesundheit und Soziales		Biowissenschaften, Physik und Agrarwissenschaften		Mathematik und Informatik		Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften		Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie Dienstleistungen		Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen		Nicht bekannt oder keine Angabe
	Anteil Frauen (in %)	Anteil Studienanfänger (in %)	Anteil Frauen (in %)	Anteil Studienanfänger (in %)	Anteil Frauen (in %)	Anteil Studienanfänger (in %)	Anteil Frauen (in %)	Anteil Studienanfänger (in %)	Anteil Frauen (in %)	Anteil Studienanfänger (in %)	Anteil Frauen (in %)	Anteil Studienanfänger (in %)	Anteil Frauen (in %)	Anteil Studienanfänger (in %)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	55	15	74	7	52	6	19	22	68	41	53	8	22	n
Österreich	53	10	66	8	51	6	22	26	72	35	57	15	24	n
Belgien	53	15	73	7	45	3	11	24	62	38	53	13	23	n
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	56	11	77	7	58	6	21	18	71	32	60	15	25	10
Dänemark	56	23	81	4	46	8	32	18	65	35	50	12	35	n
Finnland	56	18	89	5	54	6	32	15	74	29	67	26	19	n
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	55	16	77	8	49	7	35	27	71	26	53	15	16	n
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	59	8	77	5	46	3	24	20	70	51	65	13	19	n
Island	60	10	84	6	59	4	17	31	72	40	59	9	33	n
Irland	54	13	80	6	58	3	30	25	68	37	55	15	13	1
Italien	55	13	67	9	56	3	26	21	73	40	54	14	29	n
Japan	49	14	62	4	31	x(4)	x(5)	23	69	37	48	16	13	6
Korea	48	12	68	5	46	3	29	27	67	28	44	25	24	n
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	50	8	65	6	46	9	35	16	66	41	57	19	24	1
Niederlande	53	19	76	2	45	5	10	22	69	43	48	9	15	1
Neuseeland	58	11	80	8	56	8	34	29	70	36	55	6	23	1
Norwegen	59	17	81	3	57	4	22	25	69	39	56	8	23	4
Polen	53	6	75	6	54	6	15	22	68	47	56	13	23	n
Portugal	58	19	79	6	60	7	23	19	70	35	56	14	27	n
Slowakische Rep.	57	15	81	7	50	5	18	22	72	32	61	18	28	n
Spanien	55	12	78	3	50	6	16	20	70	35	59	17	23	7
Schweden	56	13	80	6	54	6	27	26	67	30	59	18	25	n
Schweiz	47	8	68	7	43	4	16	21	68	43	47	15	13	1
Türkei	44	5	62	7	48	4	34	19	50	51	46	14	20	n
Ver. Königreich	59	19	81	8	48	6	28	26	65	25	56	8	19	8
Vereinigte Staaten	55	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	54	13	75	6	50	5	24	22	68	37	55	14	22	2
EU19-Durchschnitt	55	14	77	6	51	5	23	22	69	36	57	15	23	2
Partnerländer														
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	48	16	72	5	47	6	15	21	61	36	50	16	16	n
Estland	61	10	90	6	55	7	28	18	78	47	63	13	25	n
Israel	54	8	74	6	49	3	27	21	71	38	56	21	28	3
Russische Föd.	m	6	m	10	m	x(4)	m	13	m	46	m	23	m	2
Slowenien	56	6	80	5	59	4	23	13	73	52	63	20	26	n

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401482730488>
 Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator A3:

Wie viele Studierende im Tertiärbereich schließen ihr Studium erfolgreich ab?

Zunächst zeigt dieser Indikator den aktuellen „Output“ der Bildungssysteme im Tertiärbereich, d. h. den Anteil der Bevölkerung in der für den Tertiärbereich typischen Altersgruppe, der erfolgreich ein Studium im Tertiärbereich abschließt. Außerdem zeigt er die Verteilung der Absolventen des Tertiärbereichs nach Fächergruppen. Ferner wird dargestellt, wie sich die Zahl der Studienanfänger und Absolventen des Tertiärbereichs A in den letzten elf Jahren entwickelt hat. Schließlich wird die Zahl der Absolventen von naturwissenschaftlichen Studiengängen in Relation zur Zahl der Beschäftigten untersucht. Dieser Indikator gibt auch Auskunft über die Effizienz von tertiären Bildungssystemen.

Der Tertiärbereich umfasst viele unterschiedliche Studiengänge, die betreffenden Zahlen können aber ganz allgemein als Hinweis darauf dienen, in welchem Umfang die Bildungssysteme der einzelnen Länder höherwertige Kompetenzen vermitteln. Traditionell wird ein Universitätsabschluss mit dem Abschluss eines Studiengangs im Tertiärbereich A assoziiert, der Tertiärbereich B bezieht sich auf kürzere, oft berufsbezogene Bildungsgänge.

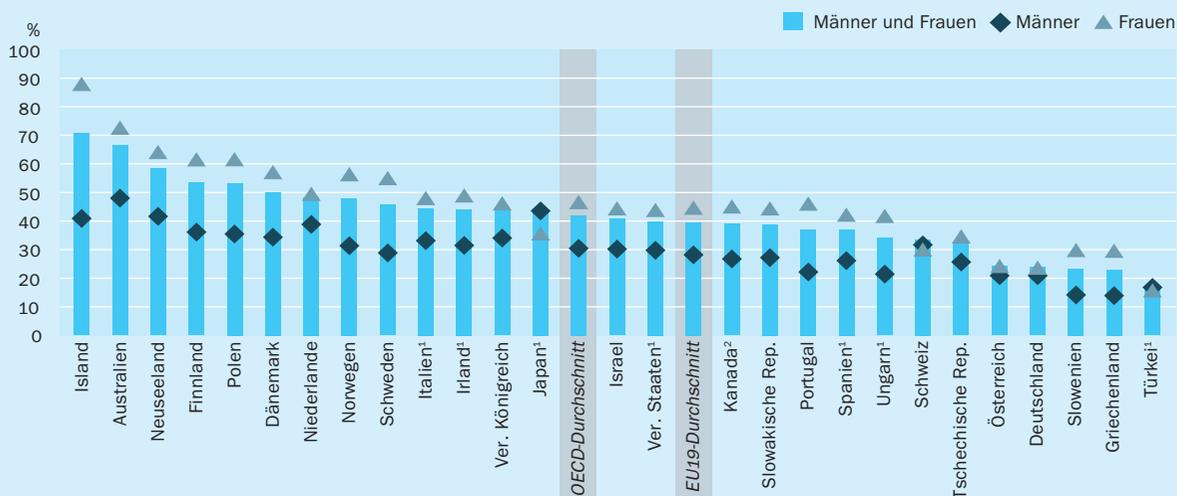
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A3.1

Abschlussquoten (Erstabschlüsse) im Tertiärbereich A, nach Geschlecht (2006)

Die Abbildung zeigt, nach Geschlecht aufgeteilt, die Zahl Studierender, die 2006 zum ersten Mal einen Studiengang im Tertiärbereich A abgeschlossen haben, und zwar als Prozentsatz der entsprechenden Gruppe.

Ausgehend von den aktuellen Abschlussquoten wird geschätzt, dass in den 25 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten im Jahr 2006 durchschnittlich 37 Prozent eines Altersjahrgangs einen Abschluss im Tertiärbereich A erwarben. Berücksichtigt man das Geschlecht der Studierenden, sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern stärker ausgeprägt. Im Tertiärbereich A liegen die Abschlussquoten der Frauen mit 45 Prozent deutlich über denen der Männer mit 30 Prozent. Der geschlechtsspezifische Unterschied liegt in Polen und Schweden bei über 25 Prozent und in Island bei über 46 Prozent.



1. Für Tertiärbereich A Brutto-Abschlussquote berechnet. 2. Referenzjahr 2005.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten im Tertiärbereich A (Männer und Frauen zusammen).

Quelle: OECD, Tabelle A3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401523756323>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Die Abschlussquoten im Tertiärbereich A variieren zwischen höchstens 20 Prozent in Griechenland und der Türkei und mehr als 45 Prozent in Australien, Finnland, Island, Neuseeland und Polen.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Abschlussquoten im Tertiärbereich A während der letzten elf Jahre um 15 Prozentpunkte gestiegen. In fast allen Ländern, für die vergleichbare Daten vorliegen, stiegen die Abschlussquoten im Tertiärbereich A zwischen 1995 und 2006, und zwar oft in beträchtlichem Umfang.
- Die Abschlussquoten im Tertiärbereich A sind tendenziell in den Ländern höher, deren Studiengänge überwiegend von kürzerer Dauer sind.
- Die Abschlussquoten liegen im Durchschnitt bei 9 Prozent im Tertiärbereich B und bei 1,4 Prozent für weiterführende forschungsorientierte Studiengänge.
- Im Jahr 2006 erwarben in Australien, Finnland, Island und Neuseeland mehr als die Hälfte der Personen im typischen Abschlussalter einen ersten Abschluss im Tertiärbereich A. Im Falle Australiens und Neuseelands lebte etwa jeder fünfte Absolvent zuvor in einem anderen Land.
- Die Abschlussquoten (Erstabschlüsse) von Frauen in Studiengängen des Tertiärbereichs A entsprechen in 26 von 29 OECD- und in allen Partnerländern denen der Männer bzw. sind höher als diese.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind in den Fächergruppen Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften bzw. Gesundheit und Soziales mehr als 70 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs A Frauen, in den Fächergruppen Mathematik und Informatik bzw. Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen jedoch lediglich ungefähr ein Viertel.

Politischer Hintergrund

Ein Abschluss im Sekundarbereich II ist inzwischen in den meisten Ländern zum Standard geworden, und die meisten Schüler verlassen den Sekundarbereich II auch mit einem Abschluss, der den Zugang zum Tertiärbereich eröffnet, was wiederum zu einer höheren Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich führt (s. Indikator A2). Länder mit hohen Abschlussquoten im Tertiärbereich bilden auch am ehesten eine hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung heran bzw. erhalten diese aufrecht.

Spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Naturwissenschaften sind hierbei besonders wichtig, da sie in wissensbasierten Gesellschaften eine wichtige Quelle für Innovationen und Wachstum darstellen. Die Unterschiede zwischen den Ländern bei der Zahl der Absolventen in den einzelnen Fächergruppen des Tertiärbereichs hängen vermutlich sowohl mit den relativen Vorteilen, die auf dem Arbeitsmarkt mit einzelnen Fächern verbunden sind, zusammen als auch damit, inwieweit in einem bestimmten Land vom Arbeitsmarkt Einflüsse auf die Studienwahl ausgehen.

Ergebnisse und Erläuterungen

Die Abschlussquoten im Tertiärbereich zeigen, in welchem Umfang die Bildungssysteme der einzelnen Länder höherwertige Kenntnisse vermitteln. Aufbau und Umfang der Studiengänge im Tertiärbereich unterscheiden sich jedoch in den einzelnen Ländern erheblich. Die Abschlussquoten im Tertiärbereich werden sowohl von den Zugangsmöglichkeiten zu den entsprechenden Studiengängen als auch von der Nachfrage nach höherwertigen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt beeinflusst. Der Aufbau der Abschluss- und Qualifikationsstrukturen in den einzelnen Ländern wirkt sich ebenfalls aus.

Abschlussquoten im Tertiärbereich

Studiengänge im Tertiärbereich A sind weitgehend theoretisch orientiert und sollen hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen und Berufen mit hohen Qualifikationsanforderungen vermitteln. Struktur und Aufbau der Studiengänge im Tertiärbereich A unterscheiden sich in den einzelnen Ländern. Der institutionelle Rahmen kann durch Universitäten oder andere Bildungseinrichtungen gegeben sein. Die Dauer von Studiengängen, die zu einem Erstabschluss im Tertiärbereich A führen, variiert zwischen drei Jahren (z. B. für den Bachelorabschluss an vielen Colleges in Irland und dem Vereinigten Königreich in den meisten Fächergruppen und die *Licence* in Frankreich) und fünf Jahren und länger (z. B. das Diplom in Deutschland).

Während in vielen Ländern klar zwischen erstem und zweitem akademischem Abschluss, d. h. dem Abschluss von Undergraduate- und Graduate-Studiengängen, unterschieden wird, machen einige Länder diese Unterscheidung nicht. In einigen Bildungssystemen erwirbt man einen Grad, der international mit dem Niveau eines Masterabschlusses vergleichbar ist, am Ende eines einzigen, langen Studiengangs. Um die internationale Vergleichbarkeit zu gewährleisten, müssen deshalb zu akademischen Abschlüssen führende Studiengänge mit ähnlicher Gesamtdauer sowie die

Abschlussquoten der zu einem ersten akademischen Abschluss führenden Studiengänge verglichen werden.

Um einen von den unterschiedlichen nationalen Abschlussstrukturen unabhängigen Vergleich zu ermöglichen, werden die Abschlüsse im Tertiärbereich Typ A gemäß der regulären Gesamtdauer tertiärer Studiengänge untergliedert. Gemäß der OECD-Klassifizierung wird zwischen drei verschiedenen Gruppen von Abschlüssen unterschieden: Abschlüsse in Studiengängen mittlerer Dauer (3 bis weniger als 5 Jahre), langer Dauer (5 bis 6 Jahre) und sehr langer Dauer (mehr als 6 Jahre). Abschlüsse, die nach kurzen Studiengängen mit einer Dauer von weniger als drei Jahren erworben werden, gelten hier nicht als gleichwertig mit einem Abschluss des Tertiärbereichs 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.

Abschlussquoten im Tertiärbereich A (Erstabschlüsse)

Ausgehend von den aktuellen Abschlussquoten wird geschätzt, dass in den 25 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten im Jahr 2006 durchschnittlich 37 Prozent eines Altersjahrgangs einen Abschluss im Tertiärbereich A erwarben. Diese Zahl variierte zwischen höchstens 20 Prozent in Griechenland und der Türkei und mehr als 45 Prozent in Australien, Finnland, Island, Neuseeland und Polen (Tab. A3.1).

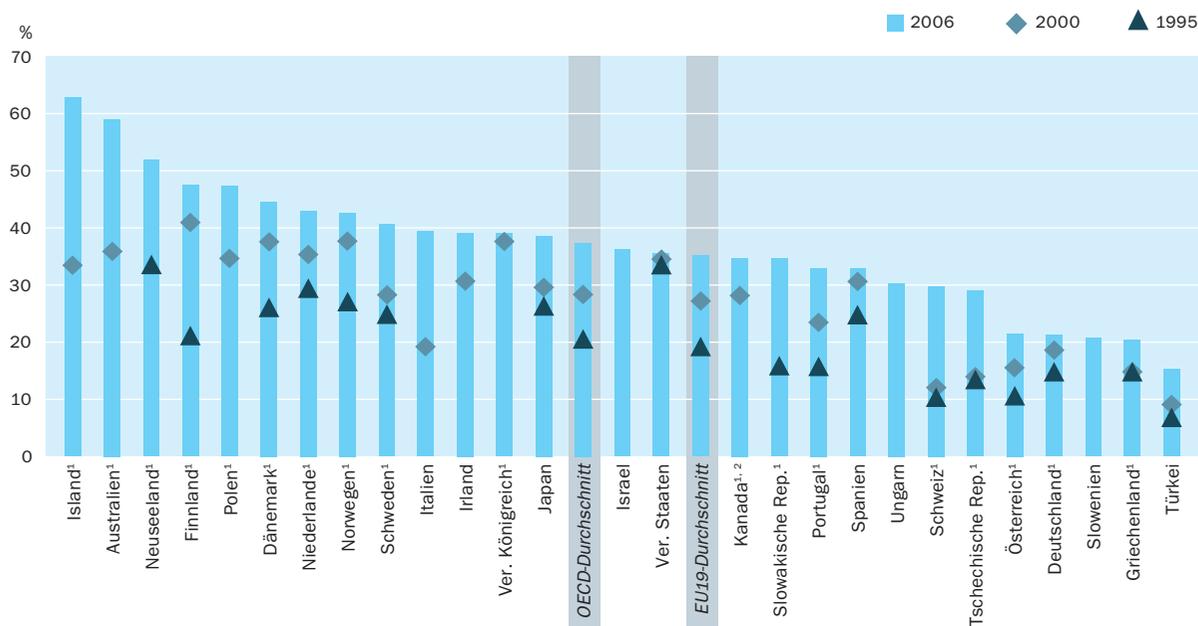
Berücksichtigt man das Geschlecht der Studierenden, so sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern stärker ausgeprägt. Im Durchschnitt der OECD-Länder erwerben signifikant mehr Frauen als Männer einen Abschluss im Tertiärbereich A, die Abschlussquoten von Frauen liegen bei 45 Prozent im Vergleich zu 30 Prozent bei den Männern. Der geschlechtsspezifische Unterschied liegt in Polen und Schweden bei über 25 Prozent und in Island bei 46 Prozent. In Deutschland, Österreich, der Schweiz und der Türkei halten sich die Abschlussquoten von Frauen und Männern weitgehend die Waage. In Japan erwerben deutlich mehr Männer als Frauen einen Abschluss im Tertiärbereich A (Tab. A3.1 und Abb. A3.1).

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Abschlussquoten im Tertiärbereich A während der letzten elf Jahre um 15 Prozentpunkte gestiegen. In fast allen Ländern, für die vergleichbare Daten vorliegen, stiegen die Abschlussquoten im Tertiärbereich A zwischen 1995 und 2006, und zwar oft in beträchtlichem Umfang. Italien hatte zwar in diesem Zeitraum mit einer Verdopplung auf 39 Prozent einen der signifikantesten Anstiege der Abschlussquoten im Tertiärbereich, dieser war jedoch überwiegend auf strukturelle Veränderungen zurückzuführen. Die Reform des tertiären Bildungssystems in Italien im Jahr 2002 ermöglichte es Studierenden, die sich ursprünglich in einem Studiengang längerer Dauer eingeschrieben hatten, ihren Abschluss bereits nach drei Studienjahren zu erwerben (Tab. A3.2 und Abb. A3.2).

Zwischen 1995 und 2006 haben sich die Abschlussquoten im Tertiärbereich in den OECD- und Partnerländern ganz unterschiedlich entwickelt. In Neuseeland und Norwegen war der Anstieg zwischen 1995 und 2000 ausgeprägter als zwischen 2000 und 2006. Das Gegenteil trifft auf Griechenland, Japan, Schweden, die Schweiz und die

Abbildung A3.2

Abschlussquoten (Erstabschlüsse) im Tertiärbereich A (1995, 2000 und 2006)



1. Die Netto-Abschlussquote ist als Summe der Abschlussquoten pro Altersjahrgang im Jahr 2006 berechnet. 2. Referenzjahr 2005.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten im Tertiärbereich A im Jahr 2006.

Quelle: OECD, Tabelle A3.2. Hinweis s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401523756323>

Tschechische Republik zu, wo der Anstieg der Abschlussquoten hauptsächlich in den letzten sechs Jahren stattfand (Tab. A3.2 und Abb. A3.2).

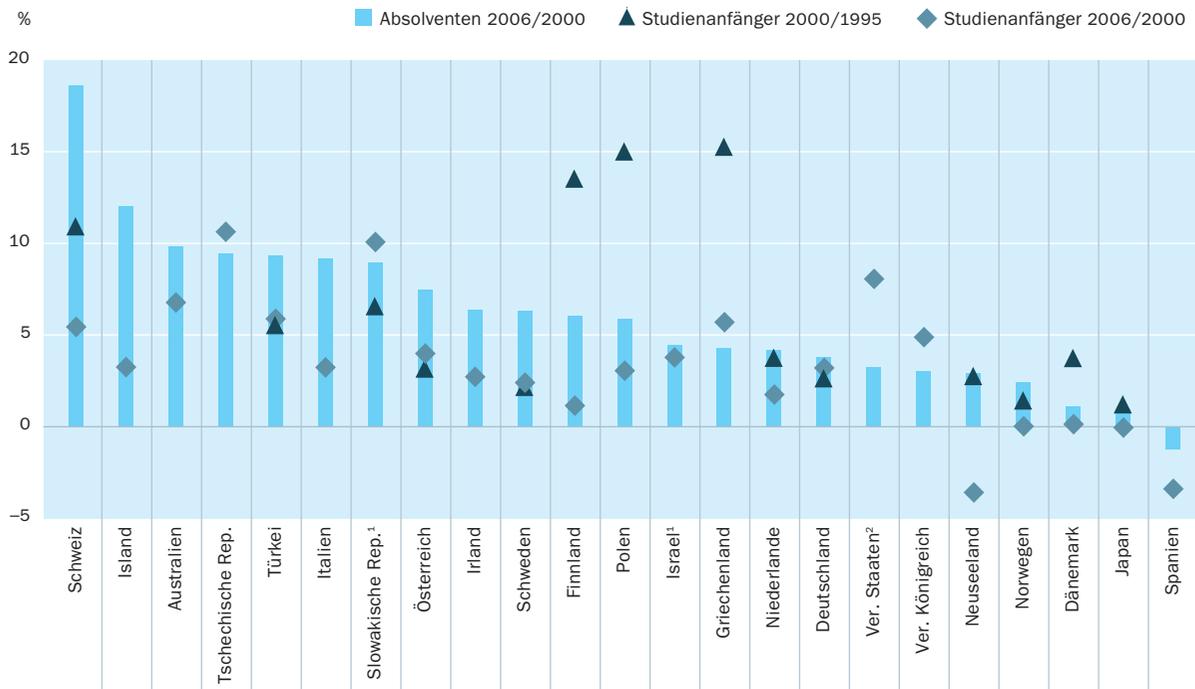
Veränderung der Zahl der Studienanfänger und Absolventen im Tertiärbereich A (1995, 2000 und 2006)

Veränderungen bei den Abschlussquoten müssen im Zusammenhang mit Veränderungen der Studienanfängerquoten betrachtet werden (s. Indikator A2). Die Studienanfängerquote eines Landes kann in einem bestimmten Jahr aus verschiedenen Gründen ansteigen: Es werden neue Studiengänge eingerichtet, der Tertiärbereich wird umstrukturiert, oder die Zahl der Schüler, die den Sekundarbereich II abschließen und ein Studium aufnehmen, steigt an. Wenn gleichzeitig andere Faktoren wie die Abbruchquoten konstant bleiben (s. Indikator A4), dann steigen die Abschlussquoten in dem Land ein paar Jahre später gleichfalls an. Die Differenz zwischen den beiden Kenngrößen entspricht der unterschiedlichen Dauer des Studiengangs, den Studierende wählen. Ein Vergleich der jährlichen Schwankungen bei der Zahl der Studienanfänger (1995–2000) und denjenigen, die einen Erstabschluss erwerben (2000–2006), ist ein guter Näherungswert für die Entwicklung des Bildungssystems in den vorangegangenen Jahren. Jährliche Schwankungen bei der Zahl der Studienanfänger (2000–2006) können dabei helfen, zukünftige Entwicklungen bei den Absolventen vorherzusagen.

Die Studienanfängerquoten stiegen in fast allen OECD-Ländern und Partnerländern zwischen 1995 und 2000 sowie zwischen 2000 und 2006 signifikant an (s. Indikator A2). Die Entwicklung verlief jedoch nicht in allen Ländern gleich. In den 14 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten für beide Zeiträume war der Anstieg der Zahl der

Abbildung A3.3

Durchschnittlicher jährlicher Anstieg der Zahl der Studienanfänger und der Absolventen im Tertiärbereich A (Erstabschluss) zwischen 1995, 2000 und 2006



1. Referenzjahr für Absolventen 2002 anstelle 2000. 2. Einschließlich Studiengänge des Tertiärbereichs B.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des durchschnittlichen jährlichen Anstiegs der Zahl der Studienanfänger und der Absolventen im Tertiärbereich A (Erstabschlüsse) zwischen 2000 und 2006.

Quelle: OECD, Tabelle A3.8 im Internet. [Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008](http://www.oecd.org/edu/eag2008). [StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/401523756323](http://dx.doi.org/10.1787/401523756323)

Studienanfänger in Dänemark, Finnland, Griechenland, Neuseeland, Polen und der Schweiz im ersten Zeitraum stärker. In Deutschland, Japan, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Schweden und der Türkei waren die entsprechenden Zahlen in beiden Zeiträumen relativ stabil, während in der Slowakischen Republik der Anstieg im späteren Zeitraum stärker war. Viele Länder haben in der zweiten Hälfte der Neunzigerjahre Reformen im Tertiärbereich durchgeführt, um den Zugang und die Abschlussquoten zu verbessern. Dies führte zu einem schnellen Anstieg der Zahl der Studienanfänger (in den Jahren 1995 bis 2000) und nachfolgend (in den Jahren 2000 bis 2006) der Zahl der Absolventen des Tertiärbereichs A (Erstabschlüsse) (Abb. A3.3).

In Island, Italien und der Schweiz überstieg der beträchtliche Anstieg der Zahl der Absolventen des Tertiärbereichs A (Erstabschlüsse) den Anstieg der Anzahl der Studienanfänger sowohl zwischen 1995 und 2000 als auch zwischen 2000 und 2006 ganz deutlich. In der Schweiz führte beispielsweise die Gründung der Fachhochschulen im Jahr 1997 und ihre spätere Ausweitung auf weitere Institutionen und Bildungsgänge zu einem Anstieg der Zahl der Studienanfänger (mit jährlichen Steigerungen von 11 Prozent zwischen 1995 und 2000). Folglich stieg ab 2001 auch die Zahl der Absolventen des Tertiärbereichs A (Erstabschlüsse) zwischen 2000 und 2006 jährlich um 19 Prozent. Dieser Anstieg ging jedoch mit einem Rückgang der Zahl der Absolventen des Tertiärbereichs B einher. Da eine beachtliche Zahl von Studiengängen im Tertiärbereich B zu Studiengängen der Fachhochschulen wurden, können Absolventen dieser

Bildungsgänge die Zulassung erhalten, zu einem zweiten Abschluss führende Studiengänge an diesen neuen Fachhochschulen zu belegen, d. h., sie können so auch einen Erstabschluss im Tertiärbereich A erwerben. In diesen Ländern wird die Differenz zwischen der Veränderung der Zahl der Studienanfänger und der Veränderung der Zahl der Absolventen des Tertiärbereichs A (Erstabschlüsse) sicherlich geringer werden, der Anstieg der Zahl der Absolventen des Tertiärbereichs A (Erstabschlüsse) sollte zurückgehen und damit der Veränderung der Zahl der Studienanfänger besser entsprechen.

Dänemark, Deutschland, Japan, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen und Spanien sowie das Partnerland Israel gehören zu den Ländern, in denen die jährlichen Zuwachsraten bei der Zahl der Studienanfänger und der Absolventen des Tertiärbereichs A (Erstabschlüsse) sehr gering sind (unter 5 Prozent bzw. negativ). In Spanien gingen sogar zwischen 2000 und 2006 sowohl die Zahlen der Absolventen als auch der Studienanfänger in absoluten Zahlen zurück, was jedoch durch einen signifikanten Anstieg der Studienanfänger- und Abschlussquoten bei Studiengängen des Tertiärbereichs B ausgeglichen wird. Die Lage in Japan lässt sich durch die niedrige Geburtenrate erklären: Die Zahl der 22-Jährigen – das typische Abschlussalter für Bachelorstudiengänge – ist zwischen 1995 und 2006 um mehr als ein Drittel zurückgegangen, von 2,1 auf 1,5 Millionen.

Dennoch gelingt es einigen Ländern mit einer ähnlichen demografischen Entwicklung wie in Japan, den Zugang zum Tertiärbereich und die Abschlusszahlen weiter zu verbessern. In Italien stieg die Anzahl der Absolventen des Tertiärbereichs A trotz eines Rückgangs der Anzahl der 23- bis 25-Jährigen um 25 Prozent zwischen 1995 und 2006 jährlich um 9 Prozent.

Tertiärbereich A: je kürzer die Studiendauer, desto höher sind die Beteiligungs- und Abschlussquoten

Die Studiendauer im Tertiärbereich ist tendenziell in den EU-Mitgliedstaaten länger als in den anderen OECD-Ländern. Zwei Drittel aller OECD-Studierenden machen den Abschluss in einem Studiengang, der zwischen drei und weniger als fünf Jahre dauert, während ihr Anteil unter den Studierenden in den EU-Mitgliedstaaten bei unter 55 Prozent liegt (Tab. A3.1).

Insgesamt fällt auf, dass die Abschlussquoten im Tertiärbereich A tendenziell in den Ländern höher sind, deren Studiengänge überwiegend von kürzerer Dauer sind. So wird beispielsweise in Deutschland, Griechenland, Österreich und der Tschechischen Republik die Mehrheit der Abschlüsse in längeren Studiengängen mit einer Studiendauer von mindestens 5 Jahren erzielt, und die Abschlussquoten im Tertiärbereich A liegen bei höchstens 30 Prozent. Mit der Einführung des Bologna-Prozesses (s. Kasten A3.1) wird in Zukunft in den EU-Mitgliedstaaten die Zahl der längeren Studiengänge wahrscheinlich zurückgehen. Dagegen liegen in Australien, Neuseeland, Schweden und dem Vereinigten Königreich, die hauptsächlich Studiengänge mit einer Dauer von 3 bis weniger als 5 Jahren anbieten (90 Prozent der Absolventen haben Studiengänge dieser Dauer belegt), die Abschlussquoten im Tertiärbereich A bei mindestens rund 40 Prozent. Polen ist hier eine bemerkenswerte Ausnahme: Obwohl im Tertiärbereich A überwiegend lange Studiengänge angeboten werden, liegen die Abschlussquoten im Tertiärbereich A bei über 40 Prozent (Tab. A3.1).

Abschlussquoten im Tertiärbereich B (Erstabschlüsse)

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 normalerweise zum direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt. Diese Studiengänge sind typischerweise von kürzerer Dauer als Studiengänge im Tertiärbereich A (normalerweise 2 bis 3 Jahre) und führen in der Regel nicht zu einem universitären Abschluss. In den 23 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten liegen die Abschlussquoten im Tertiärbereich B bei etwa 9 Prozent eines Altersjahrgangs. Abschlüsse im Tertiärbereich B spielen eigentlich nur in wenigen OECD-Ländern im Tertiärbereich eine wichtige Rolle, dies gilt vor allem für Irland, Japan und Neuseeland sowie das Partnerland Slowenien, wo 2006 mehr als 20 Prozent der entsprechenden Altersgruppe einen derartigen Abschluss erwarben (Tab. A3.1).

Die Entwicklung des Angebots im Tertiärbereich B und der entsprechenden Abschlussquoten unterscheidet sich zwischen den einzelnen Ländern, auch wenn sich der OECD-Durchschnitt in den letzten 11 Jahren kaum verändert hat. In Spanien beispielsweise ist der starke Anstieg der Abschlussquoten im Tertiärbereich B zwischen 1995 und 2006 auf die Entwicklung neuer, speziell berufsbildender Ausbildungsgänge zurückzuführen. Dagegen laufen die Studiengänge des Tertiärbereichs B in Finnland gegenwärtig aus, und daher ist der Anteil eines Altersjahrgangs, der einen entsprechenden Abschluss erwirbt, im gleichen Zeitraum stark zurückgegangen (Tab. A3.2).

Abschlussquoten in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen

In den 29 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten erwarben 2006 1,4 Prozent der Bevölkerung einen Abschluss in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang, z. B. eine Promotion. Dieser Anteil reicht von 0,1 Prozent im Partnerland Chile bis zu mehr als 2 Prozent in Deutschland, Finnland, Portugal, Schweden, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich (Tab. A3.1).

Abschlussquoten: erster und zweiter akademischer Abschluss und Abschluss eines weiterführenden forschungsorientierten Studiengangs

Die Abschlussquoten für den ersten akademischen Abschluss liegen zwar für alle Länder vor, dies gilt jedoch nicht für die Abschlussquoten (Erstabschlüsse) insgesamt (in den Ländern bzw. den Studiengängen, die noch nicht der Bologna-Systematik folgen), denn in einigen Ländern enthalten die Berichtssysteme zu Bildungsdaten nicht genügend Informationen, um die Zahl aller Absolventen zu erfassen, die einen Erstabschluss erwerben.

2006 erwarben im Durchschnitt der OECD-Länder geschätzte 37 Prozent eines Altersjahrgangs ihren ersten akademischen Grad im Tertiärbereich A. Dieser Anteil liegt in Australien, Finnland, Island und Neuseeland bei mehr als 50 Prozent. Im Falle Australiens und Neuseelands lebte etwa jeder fünfte Absolvent zuvor in einem anderen Land. In Belgien, Mexiko und der Türkei sowie dem Partnerland Chile liegen die Abschlussquoten dagegen bei unter 20 Prozent. Belgien und das Partnerland Slowenien sind die beiden Länder, in denen mehr Absolventen ihren ersten akademischen Abschluss in einem stärker berufsorientierten Studiengang (Tertiärbereich B) als in einem eher theoretisch orientierten Studiengang (Tertiärbereich A) erworben haben. In Korea sind die Abschlussquoten für beide Arten von Studiengängen ähnlich (Tab. A3.3).

Kasten A3.1

Struktur des Tertiärbereichs in Europa – der Bologna-Prozess

Der Bologna-Prozess baut auf der Sorbonne-Erklärung („Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“) auf, die 1998 von Deutschland, Frankreich, Italien und dem Vereinigten Königreich unterzeichnet wurde. Dieser Prozess wurde angestoßen, um einen gemeinsamen Rahmen für die Hochschulbildung mit Bachelor-, Master- und PhD-Abschlüssen in diesen Ländern zu bieten. In diesem neuen System wird ein Bachelorstudiengang im Durchschnitt 3 Jahre dauern, ein Masterstudiengang 2 Jahre und eine Promotion drei Jahre.

Als Teil dieses Veränderungsprozesses haben die beteiligten Länder die Struktur ihrer Bildungssysteme grundlegend verändert. Einige haben diesen Veränderungsprozess bereits abgeschlossen, andere sind noch mitten in diesem Prozess. Ausmaß und Umfang dieses Prozesses haben allmählich zugenommen. Die Planung sieht vor, dass dieser gemeinsame Raum bis zum Jahr 2010 in 45 Ländern, vor allem in Europa, umgesetzt sein wird. Die Reformen erlauben eine vereinfachte Anerkennung von Abschlüssen und eine gesteigerte Mobilität Studierender. Nach und nach haben diese Reformen weitere Bereiche erfasst, wie die Mobilität von Wissenschaftlern, ein System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS), die Einbeziehung von gemeinsamen Abschlüssen sowie die europäische Zusammenarbeit im Bereich Qualitätssicherung.

Mit dem Bologna-Prozess sollen gleichwertige Abschlüsse im Hochschulwesen eingeführt werden, um eine Vergleichbarkeit der Daten zu erreichen (z. B. bei Studiengängen, die zu einem ersten oder zweiten akademischen Abschluss führen). Kurzfristig führen diese Reformen auch zu einer strukturellen Zunahme der Abschlussquoten. Wenn einige Länder die Dauer bestimmter Studiengänge reduzieren, werden Studierende, deren Erststudium traditionell länger dauerte, jetzt ihren Abschluss in drei Jahren erwerben. Viele Länder bieten auch neue Studiengänge an und erweitern damit ihr Angebot an Qualifikationen im Tertiärbereich. So ist beispielsweise der starke Anstieg der Abschlussquoten in der Tschechischen Republik (Tab. A3.2) auf die Einführung der neuen Strukturen des Bologna-Prozesses und den Ausbau des Tertiärbereichs zurückzuführen.

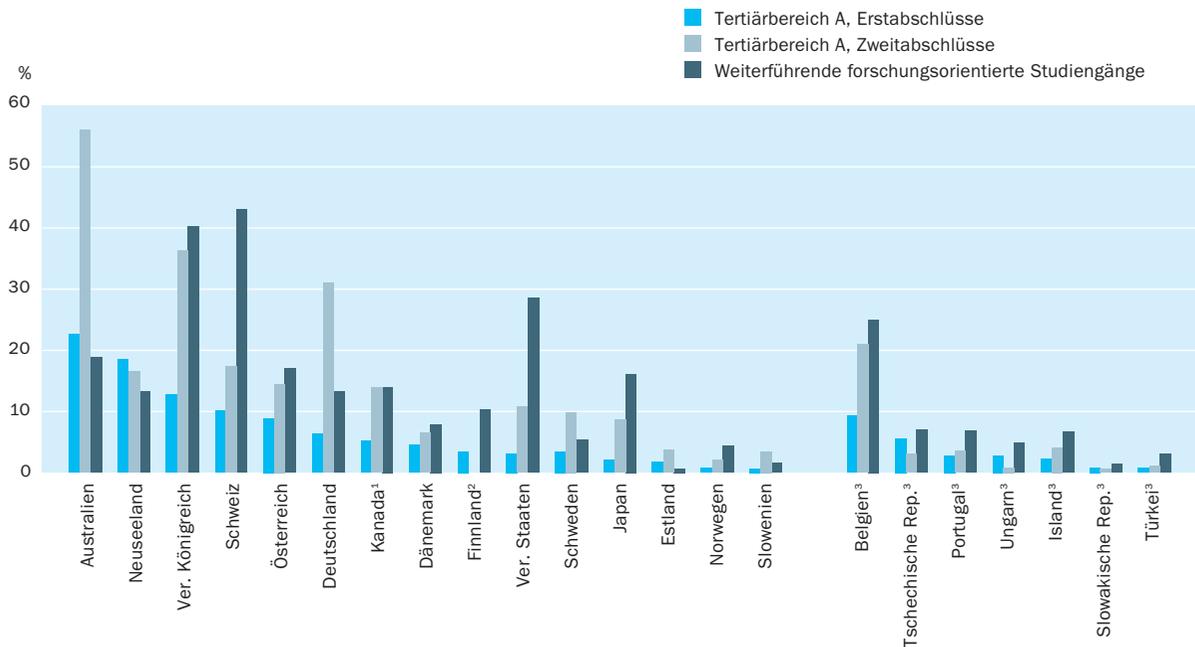
Einige Länder sind jedoch bei bestimmten Studiengängen noch nicht zum dreigliedrigen System übergegangen. Die Regelstudienzeit in diesen Studiengängen beträgt immer noch zwischen fünf und sechs Jahre. Dies gilt beispielsweise für Medizin, Architektur, Ingenieurwissenschaften und Theologie.

Beitrag internationaler Studierender zur Gesamtzahl der Studienabsolventen

Internationale Studierende stellen in den Bildungssystemen einer Reihe von Ländern einen signifikanten Anteil der Absolventen im Tertiärbereich, sie haben damit einen wesentlichen Einfluss auf die geschätzten Abschlussquoten. Bei einem Vergleich der Abschlussquoten in den einzelnen Ländern ist es daher wichtig, den Anteil internationaler Studierender an der Gesamtzahl der tertiären Absolventen zu betrachten.

Abbildung A3.4

Anteil der internationalen und ausländischen Studierenden an der Gesamtzahl der tertiären Absolventen (in %), nach Tertiärbereich (2006)



1. Referenzjahr 2005. 2. Studiengänge, die zu einem Zweitabschluss führen, sind in Studiengängen, die zu einem Erstabschluss führen, enthalten.

3. Anteil ausländischer Absolventen an der Gesamtabsolventenzahl des Tertiärbereichs. Diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Absolventen vergleichbar, daher werden sie getrennt aufgeführt.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der internationalen Absolventen im Tertiärbereich A (Erstabschlüsse).

Quelle: OECD. Tabelle A3.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401523756323>

In Australien, Deutschland, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich werden mehr als 30 Prozent der zweiten Abschlüsse in Studiengängen des Tertiärbereichs A bzw. der Abschlüsse bei weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen von internationalen Studierenden erworben. Dies bedeutet, dass es bei der Schätzung der Gesamtabsolventenzahlen zu einer signifikanten Überbewertung der tatsächlichen Zahl inländischer Absolventen kommt. Diese Überbewertung ist im Bereich der zu einem zweiten Abschluss führenden Studiengänge im Tertiärbereich A in Australien und dem Vereinigten Königreich sowie in den weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen in der Schweiz und im Vereinigten Königreich am stärksten ausgeprägt – hier sind mehr als 35 Prozent aller Absolventen internationale Studierende. Der Beitrag internationaler Studierender zur Gesamtzahl der Studienabsolventen ist auch in Kanada, Japan, Neuseeland, Österreich und den Vereinigten Staaten signifikant, wenn auch in geringerem Umfang. Unter den Ländern, für die keine Daten zur Mobilität Studierender vorliegen, ist der Beitrag ausländischer Studierender zur Gesamtzahl der Studienabsolventen in Belgien signifikant (Tab. A3.3 und Abb. A3.4).

Im Gegensatz dazu ist der Beitrag internationaler Studierender zur Gesamtzahl der Studienabsolventen in Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden sowie den Partnerländern Estland und Slowenien eher begrenzter. Dasselbe gilt für ausländische Studierende in Island, Portugal, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn (Tab. A3.3 und Abb. A3.4).

Abschlüsse nach Fächergruppen

Sich ändernde Beschäftigungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt, unterschiedliche Einkommen in den verschiedenen Berufen und Wirtschaftszweigen sowie Zulassungspolitik und -praxis der tertiären Bildungsreinrichtungen – all dies kann sich auf die von den Studierenden gewählten Fächergruppen auswirken. Die jeweilige Beliebtheit der verschiedenen Fächergruppen beeinflusst wiederum die Nachfrage nach Studiengängen und Lehrpersonal sowie das Angebot an neuen Studienabsolventen. Die Verteilung der erworbenen Abschlüsse auf die einzelnen Fächergruppen richtet sich nach deren relativer Beliebtheit bei den Studierenden, der relativen Anzahl der in den betreffenden Fächergruppen an den Hochschulen und entsprechenden Bildungseinrichtungen zugelassenen Studierenden und den angebotenen Studiengängen und zu erwerbenden Abschlüssen in dem jeweiligen Land.

In 26 der 28 OECD-Länder mit vergleichbaren Daten und in allen Partnerländern entfallen auf die Fächergruppen Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sowie Dienstleistungen der größte Anteil der Abschlüsse im Tertiärbereich A und in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen (Tab. A3.4a). Im Durchschnitt der OECD-Länder erzielt mehr als jeder dritte Absolvent des Tertiärbereichs A einen Abschluss in diesen Fächergruppen. Dieser Anteil reicht von weniger als 30 Prozent in Dänemark, Deutschland, Finnland, Korea und Schweden bis zu mehr als 45 Prozent in Mexiko, Polen, Ungarn und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Russische Föderation und Slowenien. In Deutschland werden die meisten Abschlüsse im Tertiärbereich A und in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen in der Fächergruppe Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften erworben, in Schweden in der Fächergruppe Gesundheit und Soziales.

Im Durchschnitt der OECD-Länder erwerben 24 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich A und in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen einen Abschluss in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern (Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen, Biowissenschaften, Physik und Agrarwissenschaften, Mathematik und Informatik). Der Anteil reicht von weniger als 16 Prozent in Island und Ungarn sowie im Partnerland Brasilien bis zu mehr als 30 Prozent in Finnland und Korea. Ähnlich beliebt sind im Durchschnitt der OECD-Länder die Bereiche Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften, in denen 25 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich A und in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen einen Abschluss erwerben.

In den 27 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten hat sich der Anteil der Abschlüsse im Tertiärbereich A (einschließlich weiterführender forschungsorientierter Studiengänge) nach Fächergruppen in den letzten sechs Jahren leicht in Richtung Gesundheit und Soziales sowie Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften und Dienstleistungen verschoben. Auf diese beiden Bereiche entfielen im Jahr 2006 etwa die Hälfte aller Absolventen. Die Anteile der naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächergruppen (Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen, Biowissenschaften, Physik und Agrarwissenschaften, Mathematik und Informatik) sind insgesamt von 25 Prozent im Jahr 2000 auf 24 Prozent im Jahr 2006 zurückgegangen, wobei dieser Rückgang in Irland, der Schweiz und der Türkei mit mehr als 5 Prozentpunkten besonders deutlich war (Tab. A3.4a). Die Auswirkungen dieses Rückgangs können zu dem Zeitpunkt spür-

bar werden, wenn auf dem Arbeitsmarkt die Gefahr eines Fachkräftemangels im naturwissenschaftlichen Bereich besteht (s. Indikator A1).

Auch im Tertiärbereich B, in dem die Studiengänge stärker berufsorientiert sind, ergibt sich ein ähnliches Bild: Die meisten Abschlüsse gibt es in den Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie Dienstleistungen (39 Prozent), gefolgt von Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften (24 Prozent) sowie den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächergruppen (21 Prozent) (Tabelle A3.4b im Internet). Die Entscheidung für eine Fächergruppe auf dieser Ebene hängt stark davon ab, welche Möglichkeiten es gibt, ähnliche Fächer zu studieren. Für ähnliche Berufe können Bildungsgänge in unterschiedlichen Bildungsbereichen gewählt werden, z. B. im postsekundären, nicht tertiären Bereich, im Tertiärbereich A oder im Tertiärbereich B. Wenn beispielsweise Krankenschwestern in einem bestimmten Land vor allem in Bildungsgängen des Tertiärbereichs B ausgebildet werden, wird der Anteil der Absolventen mit einem Abschluss in medizinischen Fächern im Tertiärbereich B höher als in anderen Ländern sein, wo sie vor allem im Sekundarbereich II oder in Studiengängen des Tertiärbereichs A ausgebildet werden.

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Abschlüssen im Tertiärbereich (erster und zweiter Abschluss und Abschluss eines weiterführenden forschungsorientierten Studiengangs): je höher der Bildungsbereich, desto geringer der Anteil der Frauen

In den höchsten Bildungsbereichen gibt es weniger Frauen: Der Anteil der Frauen mit einem ersten oder zweiten Abschluss im Tertiärbereich A liegt bei 58 bzw. 56 Prozent, dagegen werden nur 43 Prozent der Abschlüsse eines weiterführenden forschungsorientierten Studienganges von Frauen erworben. Die Differenz zwischen Erstabschlüssen, Zweitabschlüssen und Promotionen ging jedoch zwischen 2000 und 2006 zurück (Tab. A3.5a und Abb. A3.5).

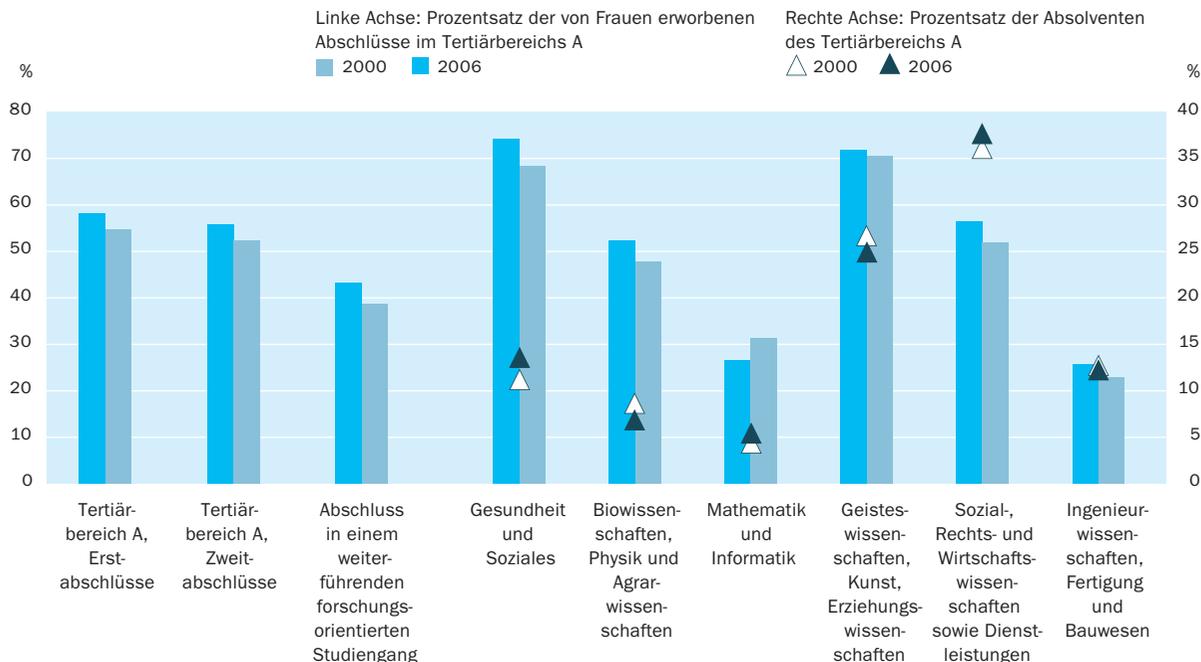
In allen OECD-Ländern außer Frankreich und Neuseeland stieg der Anteil der Frauen unter den Absolventen des Tertiärbereichs A (Erstabschlüsse) zwischen 2000 und 2006 (Tab. A3.5a).

Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind 58 Prozent aller Absolventen mit einem ersten Abschluss im Tertiärbereich A Frauen. Die Abschlussquoten von Frauen in Studiengängen des Tertiärbereichs A (Erstabschlüsse) entsprechen in 26 von 29 OECD- und in allen Partnerländern denen der Männer bzw. sind höher als diese. In Island und Portugal sowie den Partnerländern Estland und Slowenien macht der Anteil der Frauen mit einem ersten Abschluss im Tertiärbereich A mehr als 65 Prozent aus, während er in Japan, Korea und der Türkei bei weniger als 50 Prozent liegt (Tab. A3.5a).

Auch der Anteil der Frauen, die einen zweiten Abschluss im Tertiärbereich A erwerben, übersteigt den Anteil der Männer, dies ist in Polen, Portugal und Schweden sowie im Partnerland Estland mit einem Anteil von mindestens 70 Prozent besonders deutlich. Im Durchschnitt der OECD-Länder erwarben Frauen im Jahr 2006 56 Prozent dieser Abschlüsse, verglichen mit 52 Prozent im Jahr 2000 (Tab. A3.5a).

Abbildung A3.5

Anteil der von Frauen erworbenen Abschlüsse im Tertiärbereich A (in %) und Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs in den einzelnen Fächergruppen (in %), OECD-Durchschnitt (2000, 2006)



Quelle: OECD, Tabellen A3.4a und A3.5a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401523756323>

In den OECD-Ländern erwerben immer noch eher Männer als Frauen einen Abschluss in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang. Die Abschlussquoten für weiterführende forschungsorientierte Studiengänge, z. B. der Anteil von Frauen unter den Absolventen von Promotionsstudiengängen, ist in allen Ländern außer Island, Italien und Portugal sowie den Partnerländern Brasilien, Estland und Israel niedriger als der von Männern. Im Durchschnitt der OECD-Länder erwerben Männer immer noch 57 Prozent der Abschlüsse in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen (verglichen mit 61 Prozent im Jahr 2000). In Japan und Korea werden weiterhin ungefähr drei Viertel der Abschlüsse in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen von Männern erworben, im Jahr 2000 lag ihr Anteil noch bei mehr als 80 Prozent (Tab. A3.5a).

Allerdings gibt es hier weiterhin beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Fächergruppen. Im Jahr 2006 waren in den Fächergruppen Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften sowie Gesundheit und Soziales im OECD-Durchschnitt mehr als 70 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs A Frauen, wohingegen ihr Anteil in Mathematik und Informatik sowie in Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen nur bei ungefähr 25 Prozent lag. Im Jahr 2000 lag der Anteil der Frauen in der Fächergruppe Gesundheit und Soziales bei 68 Prozent, in Mathematik und Informatik dagegen bei 31 Prozent, ein klarer Hinweis dafür, dass der Anstieg des Frauenanteils unter den Absolventen nicht dazu beigetragen hat, ihren Anteil in den Fächergruppen zu verstärken, in denen sie die Minderheit darstellen (Tab. A3.5a).

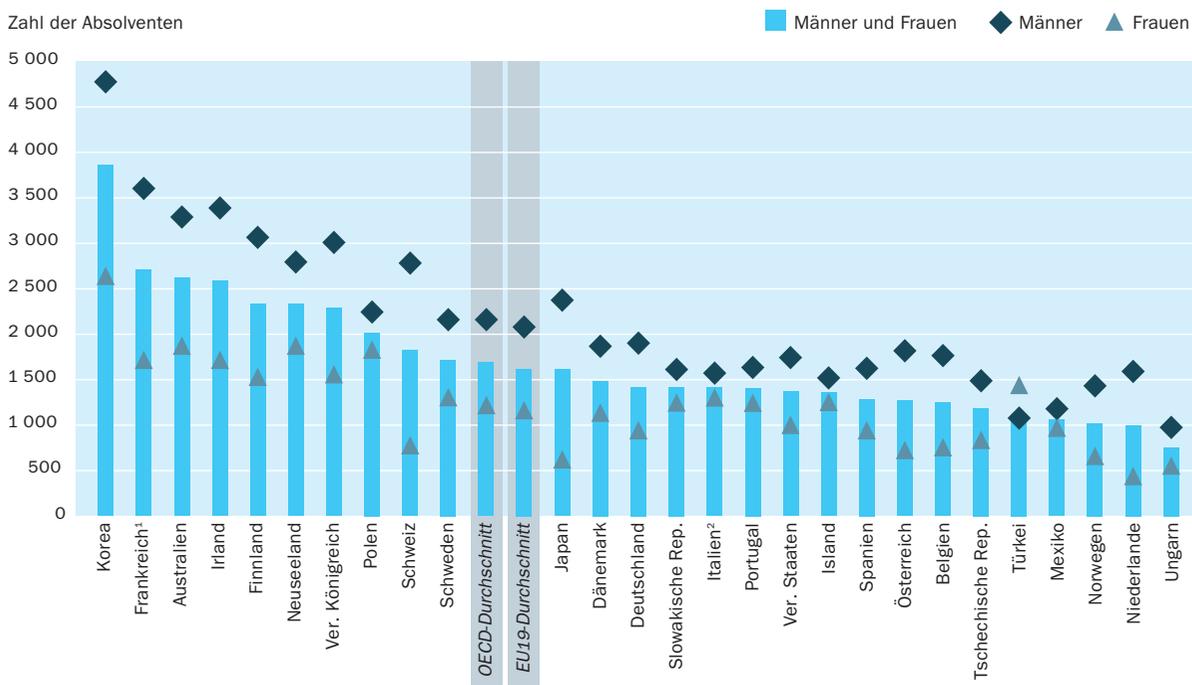
Absolventen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächergruppen unter den Beschäftigten

Eine andere Möglichkeit zu bewerten, wie viele hoch qualifizierte Absolventen die Bildungssysteme der einzelnen Länder hervorbringen, bietet die Zahl der Absolventen in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächergruppen (Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen, Biowissenschaften, Physik und Agrarwissenschaften, Mathematik und Informatik) pro 100.000 25- bis 34-jährigen Beschäftigten. Diese Zahl (Tertiärbereiche A + B) reicht von weniger als 800 pro 100.000 Beschäftigten in Ungarn bis zu mehr als 2.200 in Australien, Finnland, Frankreich, Irland, Korea, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich (Tab. A3.6).

Die Unterschiede bei der Zahl weiblicher Absolventen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen des Tertiärbereichs A und weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen pro 100.000 Beschäftigten im Alter von 25 bis 34 Jahren sind wesentlich geringer als die der Männer. Die Zahl weiblicher Absolventen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen pro 100.000 Beschäftigten reicht von weniger als 500 in Japan, den Niederlanden und Ungarn bis zu mehr als 1.500 in Australien, Neuseeland und Polen, während die Zahl männlicher Absolventen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen pro 100.000 Beschäftigten von weniger als 500 in der Türkei bis zu mehr als 2.500 in Australien, Finnland und dem

Abbildung A3.6

Zahl der Absolventen von naturwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen pro 100.000 Beschäftigten im Alter von 25 bis 34 Jahren (2006)



1. Referenzjahr 2005. 2. Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge beziehen sich auf das Jahr 2005.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl der Absolventen von naturwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen im Tertiärbereich A pro 100.000 Beschäftigten im Alter von 25 bis 34 Jahren.

Quelle: OECD Tabelle A3.6. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401523756323>

Vereinigten Königreich reicht. Im OECD-Durchschnitt kommen 985 Absolventinnen von naturwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen auf 100.000 Beschäftigte im Alter von 25 bis 34 Jahren, während die Zahl bei den Männern 1.631 Absolventen ist (Tab. A3.6).

Dieser Indikator bietet jedoch weder Informationen über die Zahl der tatsächlich in naturwissenschaftlich ausgerichteten Bereichen beschäftigten Absolventen noch allgemeine Informationen darüber, wie viele Absolventen ihre im Rahmen des Abschlusses erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten bei ihrer Arbeit einsetzen.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Studienjahr 2005/06 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2007 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008).

Als Absolventen im Tertiärbereich gelten alle Personen, die in dem festgelegten Referenzjahr einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben. Der Indikator unterscheidet zwischen verschiedenen Kategorien von Abschlüssen im Tertiärbereich: 1. Abschlüsse im Tertiärbereich B (ISCED 5B), 2. Abschlüsse im Tertiärbereich A (ISCED 5A) und 3. Abschlüsse in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang auf Ebene der Promotion (ISCED 6). Für einige Länder sind Daten für die entsprechenden Kategorien nicht verfügbar. In diesen Fällen wurden die Absolventen von der OECD der am ehesten zutreffenden Kategorie zugeordnet (eine Liste der Studiengänge, die in den einzelnen Ländern dem Tertiärbereich A bzw. B zugeordnet wurden, s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008). Abschlüsse im Tertiärbereich A wurden außerdem gemäß ihrer jeweiligen regulären Gesamtstudiendauer untergliedert, um Vergleiche unabhängig von der jeweils landespezifischen Abschlusstruktur zu ermöglichen.

In den Tabellen A3.1 und A3.3 (ab 2005) wurden die Abschlussquoten für Studiengänge, die zu einem Erstabschluss führen (Tertiärbereich A und B sowie weiterführende forschungsorientierte Studiengänge), als Netto-Abschlussquoten berechnet (d. h. als Summe der altersspezifischen Abschlussquoten). Netto-Abschlussquoten zeigen den geschätzten prozentualen Anteil der typischen Altersgruppe, der einen Abschluss im Tertiärbereich A oder B erwirbt (ausgehend von den aktuellen Abschlussquoten). Für diejenigen Länder, die keine entsprechend ausführlichen Daten bereitstellen konnten, werden die Brutto-Abschlussquoten dargestellt. Zur Berechnung der Brutto-Abschlussquoten gab jedes Land das typische Abschlussalter an (s. Anhang 1). Die Zahl der Absolventen wurde dann (ohne Berücksichtigung des jeweiligen Alters) 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.

In Tabelle A3.2 basieren die Daten zur Entwicklung der Abschlussquoten im Tertiärbereich für die Jahre 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 und 2004 auf einer speziellen Erhebung, die im Januar 2007 in den OECD-Ländern und vier der sechs Partnerländer durchgeführt wurde.

In den Tabellen A3.4a und A3.5a wurden Absolventen des Tertiärbereichs, die ihren Abschluss innerhalb des Referenzjahres erwarben, entsprechend ihrer Hauptfachausrichtung den einzelnen Fächergruppen zugeordnet. Die Zahlen berücksichtigen Absolventen aller tertiären Abschlüsse aus Tabelle A3.1. Die 25 Fächergruppen, die in der UOE-Datenerhebung verwendet wurden, entsprechen der überarbeiteten ISCED-Klassifizierung nach Fächergruppen. Diese Klassifizierung nach Fächergruppen wird auf alle Bildungsbereiche angewendet.

Die Daten zur Erwerbsbevölkerung in Tabelle A3.6 stammen aus der OECD-Arbeitskräfte-datenbank und basieren auf nationalen und europäischen Arbeitskräfteerhebungen.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/401523756323>:

- Table A3.4b: Percentage of tertiary-type B graduates, by field of education (Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs B [in %] nach Fächergruppen) (2000, 2006)
- Table A3.5b: Percentage of tertiary qualifications awarded to females in tertiary-type B programmes, by field of education (Anteil der von Frauen erworbenen Abschlüsse im Tertiärbereich B [in %], nach Fächergruppen)(2000, 2006)
- Table A3.7: Trends in net graduation rates at advanced research qualification rates (Entwicklung der Netto-Abschlussquoten bei weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen) (1995–2006)
- Table A3.8: Average annual growth rate of the number of new entrants and first-time graduates at tertiary-type A level between 1995, 2000 and 2006 (Durchschnittlicher jährlicher Anstieg der Zahl der Studienanfänger und der Absolventen [Erstabschlüsse] im Tertiärbereich A zwischen 1995, 2000 und 2006)

Tabelle A3.1

Abschlussquoten im Tertiärbereich (2006)

Summe der Abschlussquoten für die einzelnen Altersjahrgänge nach Ziel des Bildungsganges und Dauer

	Studiengänge Tertiärbereich B (Erstabschlüsse)			Studiengänge Tertiärbereich A (Erstabschlüsse)						Weiterführende forschungs- orientierte Studiengänge ²
				Alle Studiengänge			Anteil der Absolventen (in %) nach Dauer der Studiengänge			
	M + F	Männer	Frauen	M + F	Männer	Frauen	3 bis weniger als 5 Jahre	5 bis 6 Jahre ¹	Mehr als 6 Jahre	Promotion
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	m	m	m	59,1	47,3	71,2	95	4	n	1,8
Österreich ³	7,4	7,1	7,8	21,5	20,2	22,8	29	71	n	1,9
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,3
Kanada ⁵	m	m	m	34,7	26,1	43,6	m	m	m	0,9
Tschechische Rep. ³	5,7	3,2	8,3	29,0	25,0	33,2	43	57	n	1,2
Dänemark	10,0	10,8	9,1	44,6	33,7	55,7	63	37	n	1,2
Finnland	0,1	0,1	n	47,5	35,5	60,1	59	40	1	2,1
Frankreich ^{4, 5}	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,2
Deutschland ³	10,8	8,2	13,4	21,2	20,2	22,2	40	60	n	2,3
Griechenland	12,2	9,0	15,7	20,4	13,2	28,1	n	100	x(8)	0,9
Ungarn ^{3, 4}	4,0	2,6	5,6	30,3	20,8	40,4	m	m	m	0,7
Island	4,1	4,0	4,1	62,8	40,2	86,5	87	13	n	0,4
Irland ^{3, 4}	27,1	28,4	25,9	39,1	30,8	47,5	55	45	n	1,3
Italien ^{3, 4, 6}	n	n	n	39,4	32,5	46,6	61	39	n	1,2
Japan ^{3, 4}	27,9	20,4	35,8	38,6	42,8	34,2	85	15	a	1,0
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,0
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0,2
Niederlande	n	n	n	43,0	38,1	48,1	m	m	m	1,5
Neuseeland	24,3	20,1	28,4	51,9	41,0	62,7	94	6	n	1,1
Norwegen	1,1	1,0	1,2	42,6	30,7	55,0	83	11	6	1,3
Polen	0,1	0,1	0,2	47,3	34,8	60,2	26	74	n	1,0
Portugal	8,7	6,5	10,9	32,9	21,5	44,7	33	67	n	3,3
Slowakische Rep.	1,2	0,7	1,7	34,6	26,5	43,0	23	77	n	1,5
Spanien ⁴	14,5	13,0	16,1	32,9	25,5	40,8	45	55	n	1,0
Schweden	4,9	4,0	5,8	40,6	28,2	53,6	96	4	n	2,2
Schweiz ³	9,6	12,1	7,2	29,8	31,0	28,6	62	25	14	3,1
Türkei ⁴	10,8	12,3	9,2	15,2	16,1	14,4	85	13	1	0,2
Ver. Königreich ⁷	15,0	9,9	20,0	39,0	33,4	44,8	97	3	1	2,2
Ver. Staaten ^{3, 4}	9,9	7,3	12,7	35,5	29,1	42,4	55	39	6	1,4
OECD-Durchschnitt	9,1	7,9	10,4	37,3	29,8	45,2	64	34	1	1,4
EU19-Durchschnitt	7,6	6,5	8,8	35,2	27,5	43,2	54	46	n	1,6
Partnerländer										
Brasilien ⁵	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,4
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0,1
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0,8
Israel	m	m	m	36,2	29,5	43,0	100	n	n	1,3
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,5
Slowenien	25,9	20,5	31,6	20,7	13,5	28,4	m	m	m	1,3

Anmerkung: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Studierenden-/Absolventendaten bedeuten, dass die Teilnahme-/Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden (z.B. Luxemburg) wohl zu niedrig und von Ländern mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

1. Ohne Studierende, die nachfolgend einen längeren Studiengang abgeschlossen haben. 2. Für Frankreich, Irland, Italien, Japan, Mexiko, die Niederlande, Polen, das Vereinigte Königreich, die Vereinigten Staaten sowie die Partnerländer Chile, Estland und Russische Föderation wurden Brutto-Abschlussquoten berechnet. 3. Für den Tertiärbereich B wurden Brutto-Abschlussquoten berechnet. 4. Für den Tertiärbereich A wurden Brutto-Abschlussquoten berechnet. 5. Referenzjahr 2005. 6. Absolventen weiterführender forschungsorientierter Studiengänge beziehen sich auf das Jahr 2005. 7. Die Abschlussquote für Studiengänge im Tertiärbereich B enthält einige Absolventen, die bereits zu einem früheren Zeitpunkt einen Abschluss in diesem Bereich erworben haben, daher ist die Zahl der Absolventen mit einem Erstabschluss zu hoch angesetzt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401523756323>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A3.2

Entwicklung der Abschlussquoten im Tertiärbereich (1995–2006)

Anteil der Absolventen der Tertiärbereiche A und B (Erstabschlüsse) (in %) an der Gesamtpopulation im typischen Abschlussalter (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006)

	Tertiärbereich A									Tertiärbereich B								
	Typisches Abschluss- alter 2006	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006 ¹	Typisches Abschluss- alter 2006	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006 ²
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	20–25	m	36	42	46	50	47	59	59	19–22	m	1	1	m	m	m	m	m
Österreich	22–26	10	15	17	18	19	20	20	21	20–21	m	m	m	m	m	7	8	7
Belgien	22–24	m	m	m	m	m	m	m	m	21–22	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	22–25	m	28	m	m	m	m	35	m	21–25	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	23–25	13	14	14	15	17	20	25	29	22–23	6	5	5	4	4	5	6	6
Dänemark	24	25	37	39	41	43	44	46	45	23–25	8	10	12	13	14	11	10	10
Finnland	25–29	20	41	45	49	48	47	48	48	30–34	34	7	4	2	1	a	a	a
Frankreich	20–25	m	m	m	m	m	m	m	m	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	24–27	14	18	18	18	18	19	20	21	21–23	13	11	11	10	10	10	11	11
Griechenland	22–24	14	15	16	18	20	24	25	20	22–24	5	6	6	7	9	11	12	12
Ungarn	23–24	m	m	m	m	m	29	36	30	21	m	m	m	m	m	3	4	4
Island	24–25	m	33	38	41	45	51	56	63	30–34	m	6	8	6	7	5	4	4
Irland	21–25	m	30	29	32	37	39	38	39	20–21	m	15	20	13	19	20	24	27
Italien	23–25	m	19	21	25	m	36	41	39	22–23	m	n	1	1	m	n	n	n
Japan	22–24	25	29	32	33	34	35	36	39	20	28	29	27	27	26	26	27	28
Korea	21	m	m	m	m	m	m	m	m	19	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	23	m	m	m	m	m	m	m	m	20	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	21–23	29	35	35	37	38	40	42	43	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Neuseeland	21–22	33	50	51	46	49	50	51	52	20–23	12	17	17	18	20	21	21	24
Norwegen	22–25	26	37	40	38	39	45	41	43	21–22	6	6	6	5	5	3	2	1
Polen	23–25	m	34	40	43	44	45	45	47	22	m	m	m	n	n	n	n	n
Portugal	22–24	15	23	28	30	33	32	32	33	21–23	6	8	8	7	7	8	9	9
Slowakische Republik	23–24	15	m	m	23	25	28	30	35	21–22	1	2	2	3	2	3	2	1
Spanien	20–22	24	30	31	32	32	33	33	33	19	2	8	11	13	16	17	17	15
Schweden	25	24	28	29	32	35	37	38	41	22–23	m	4	4	4	4	4	5	5
Schweiz	24–26	9	12	19	21	22	26	27	30	23–29	13	14	11	11	12	12	8	10
Türkei	22–24	6	9	9	10	11	11	11	15	20–22	m	m	m	m	m	m	m	11
Vereinigtes Königreich ³	20–25	m	37	37	37	38	39	39	39	19–24	m	m	12	12	14	16	17	15
Vereinigte Staaten	22	33	34	33	32	32	33	34	36	20	9	8	8	8	9	9	10	10
OECD-Durchschnitt		20	28	30	31	33	35	36	37		10	8	9	8	9	9	9	9
OECD-Ländermittel für Länder mit Daten für 1995 und 2006		20							34		10							10
EU19-Durchschnitt		18	27	29	30	32	33	35	35		8	6	7	6	8	7	8	8
Partnerländer																		
Brasilien	21–24	m	10	10	13	15	m	m	m	21–24	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	24	m	m	m	m	m	m	m	m	20–22	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	22–24	m	m	m	m	m	m	m	m	22	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	26	m	m	m	29	31	32	35	36	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	19–24	m	m	m	m	m	m	m	m	20	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	25–26	m	m	m	m	m	m	18	21	23–26	m	m	m	m	m	m	24	26

Anmerkung: Bis zum Jahr 2004 wurden die Abschlussquoten für den Tertiärbereich A bzw. B auf Bruttobasis berechnet. Ab 2005 und für die Länder mit verfügbaren Daten wurden die Abschlussquoten als Netto-Abschlussquoten berechnet (d.h. als Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge).

1. Für Australien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Griechenland, Island, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, die Schweiz, die Slowakische Republik, die Tschechische Republik und das Vereinigte Königreich sowie die Partnerländer Israel und Slowenien wurden für 2006 Netto-Abschlussquoten berechnet. 2. Für Dänemark, Finnland, Griechenland, Island, Neuseeland, Norwegen, Polen, Portugal, Schweden, die Slowakische Republik, Spanien, Türkei, das Vereinigte Königreich sowie das Partnerland Slowenien wurden für 2006 Netto-Abschlussquoten berechnet. 3. Die Abschlussquote für Studiengänge im Tertiärbereich B enthält einige Absolventen, die bereits zu einem früheren Zeitpunkt einen Abschluss in diesem Bereich erworben haben, daher ist die Zahl der Absolventen mit einem Erstabschluss zu hoch angesetzt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401523756323>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A3.3

Abschlussquoten in den verschiedenen Tertiärbereichen und Anteil der internationalen und ausländischen Studierenden an der Gesamtzahl der tertiären Absolventen (2006)

Berechnung basierend auf der Zahl der Absolventen

	Studiengänge Tertiärbereich B (Erstabschlüsse)		Studiengänge Tertiärbereich A (Erstabschlüsse)		Studiengänge Tertiärbereich A (Zweitabschlüsse)		Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	
	Abschlussquote	Anteil internationaler/ausländischer Absolventen an der Gesamtabsolventenzahl	Abschlussquote	Anteil internationaler/ausländischer Absolventen an der Gesamtabsolventenzahl	Abschlussquote	Anteil internationaler/ausländischer Absolventen an der Gesamtabsolventenzahl	Abschlussquote	Anteil internationaler/ausländischer Absolventen an der Gesamtabsolventenzahl
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien ¹	16,4	m	59,1	23	17,8	56	1,8	19
Österreich ¹	7,4	m	21,5	9	1,1	15	1,9	17
Belgien ³	30,6	6	19,4	9	10,4	21	1,3	25
Kanada ^{1,4}	m	m	39,3	5,2	7,3	14	0,9	14
Tschechische Republik ³	5,7	1	29,8	6	8,5	3	1,2	7
Dänemark ¹	11,0	4	45,3	5	13,9	7	1,2	8
Finnland ²	0,1	m	56,8	3	0,8	x(4)	2,1	10
Frankreich ⁴	24,9	m	34,8	m	m	m	1,2	m
Deutschland ²	10,8	m	21,2	6	1,7	31	2,3	13
Griechenland	13,0	m	22,3	m	4,9	m	0,9	m
Ungarn ³	4,5	1	35,9	3	5,0	1	0,7	5
Island ³	4,2	1	64,5	2	18,8	4	0,4	7
Irland	27,1	m	39,1	m	16,8	m	1,3	m
Italien ⁵	0,1	m	37,6	m	14,5	m	1,2	m
Japan ¹	27,9	3	38,6	2	5,2	9	1,0	16
Korea	34,5	m	35,0	m	3,5	m	1,0	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	1,3	m	18,4	m	2,6	m	0,2	m
Niederlande	n	n	47,3	m	10,3	m	1,5	m
Neuseeland ¹	28,4	21	54,9	18	16,3	17	1,1	13
Norwegen ¹	1,2	6	44,1	1	10,3	2	1,3	4
Polen	0,8	m	47,3	m	31,0	m	1,0	m
Portugal ³	8,6	2	32,9	3	1,9	4	3,3	7
Slowakische Republik ³	1,2	m	34,6	1	8,1	1	1,5	1
Spanien	14,5	m	30,6	m	m	m	1,0	m
Schweden ¹	5,0	1	41,9	3	3,6	10	2,2	5
Schweiz ²	21,1	m	27,0	10	8,8	17	3,1	43
Türkei ³	10,8	n	15,4	1	2,2	1	0,2	3
Vereinigtes Königreich ¹	15,0	6	39,0	13	23,6	36	2,2	40
Vereinigte Staaten ¹	9,9	1	35,5	3	15,9	11	1,4	28
OECD-Durchschnitt	12,0		36,9		9,2		1,4	
EU19-Durchschnitt	10,0		35,4		9,2		1,6	
Partnerländer								
Brasilien ⁴	1,2	m	23,1	m	x(4)	m	1,4	m
Chile	9,0	m	15,4	m	3,5	m	0,1	m
Estland ¹	21,9	n	28,1	2	7,6	4	0,8	1
Israel	m	m	36,2	m	12,0	m	1,3	m
Russische Föderation	27,6	m	45,5	m	0,4	m	1,5	m
Slowenien ¹	28,8	1	21,9	1	3,5	3	1,3	2

1. Internationale Absolventen werden auf Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert. 2. Internationale Absolventen werden auf Grundlage des Landes, in dem der vorgelagerte Bildungsbereich besucht wurde, definiert. 3. Ausländische Absolventen werden auf Grundlage des Landes, dessen Staatsbürger sie sind, definiert. Diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Absolventen vergleichbar, daher werden sie in der Abbildung getrennt aufgeführt.

4. Referenzjahr 2005. 5. Absolventen weiterführender forschungsorientierter Studiengänge beziehen sich auf das Jahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401523756323>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A3.4a

Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs A und weiterführender forschungsorientierter Studiengänge (in %), nach Fächergruppe (2000, 2006)

	Gesundheit und Soziales		Biowissenschaften, Physik und Agrarwissenschaften		Mathematik und Informatik		Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften		Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie Dienstleistungen		Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen		Nicht bekannt oder keine Angabe	
	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	15,0	13,3	8,0	6,2	5,1	8,2	25,2	22,3	38,8	42,8	7,9	7,2	n	n
Österreich	8,1	8,7	9,2	8,7	3,6	9,1	20,4	18,9	41,2	39,9	17,3	14,5	0,2	0,2
Belgien	13,3	11,7	11,8	10,2	1,6	4,6	22,8	25,6	37,9	36,5	12,5	11,3	n	0,1
Kanada ¹	7,9	10,7	9,3	6,6	4,2	4,5	28,4	26,7	39,6	39,0	8,2	8,2	2,4	4,3
Tschechische Rep.	12,5	9,4	8,2	7,5	8,3	4,4	20,1	24,3	35,3	34,2	15,5	16,2	a	4,0
Dänemark	5,6	27,7	11,9	4,5	2,8	4,0	25,0	25,6	45,7	28,0	9,0	10,2	n	n
Finnland	19,3	19,2	6,9	5,7	3,3	5,3	20,5	19,9	26,1	29,2	24,0	20,7	n	n
Frankreich ¹	2,9	8,8	13,3	8,8	5,5	5,9	27,3	19,1	39,5	44,8	11,2	12,6	0,3	n
Deutschland	m	10,1	m	8,9	m	7,8	m	31,0	m	29,5	m	12,6	m	0,2
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	7,3	8,8	4,8	4,1	1,1	4,6	31,5	27,7	45,5	48,5	9,8	6,3	a	n
Island	15,3	12,4	7,6	5,8	3,8	2,9	37,8	35,3	28,4	36,9	7,1	6,8	a	n
Irland	7,8	14,2	11,8	14,8	9,6	n	29,2	28,6	32,2	34,4	9,3	8,0	0,2	n
Italien ²	17,3	14,2	6,9	6,6	3,7	2,1	18,5	22,3	37,6	37,8	16,0	14,9	n	2,1
Japan	5,2	6,8	7,8	7,9	x(3)	x(4)	24,4	23,2	37,2	38,1	21,3	19,7	4,0	4,4
Korea	6,6	8,5	9,7	7,5	4,5	5,2	26,5	26,1	25,3	26,7	27,4	26,0	a	n
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	7,8	9,0	4,2	4,8	6,7	8,2	21,4	18,1	45,9	45,1	14,0	14,3	a	0,4
Niederlande	21,1	16,5	6,0	3,3	1,7	4,6	23,6	24,2	37,0	42,8	10,6	8,3	n	0,2
Neuseeland	12,9	14,5	12,7	7,9	1,7	5,9	33,9	25,7	30,3	39,9	5,6	5,3	2,8	0,8
Norwegen	25,3	25,0	4,0	4,0	3,6	5,5	29,9	26,9	25,4	30,9	6,8	7,6	4,9	0,2
Polen	1,7	7,9	3,7	5,1	1,4	4,8	20,6	25,2	40,3	48,3	8,0	8,6	24,2	n
Portugal	10,2	19,7	5,4	6,6	3,3	5,9	30,8	23,4	39,1	32,6	11,2	11,7	n	n
Slowakische Rep.	8,5	16,5	6,6	7,7	4,6	4,0	26,5	22,2	38,4	34,4	15,4	15,3	a	n
Spanien	11,9	14,6	8,7	7,1	4,4	5,4	22,8	23,8	39,2	34,6	12,9	14,3	n	0,1
Schweden	22,8	25,7	5,8	4,8	3,7	3,8	24,5	23,1	22,6	24,6	20,5	18,0	n	n
Schweiz	11,4	9,7	9,0	9,5	6,9	4,0	21,7	23,3	34,9	40,2	15,7	13,0	0,4	0,4
Türkei	9,5	5,9	12,4	7,9	3,5	3,3	34,2	34,7	27,0	38,7	13,3	9,4	a	n
Ver. Königreich	8,3	12,4	12,0	8,5	5,5	6,8	25,7	27,4	28,8	34,7	9,9	8,8	9,8	1,4
Vereinigte Staaten	9,8	9,8	7,9	6,2	3,7	3,9	27,3	28,6	44,6	45,3	6,5	6,2	0,3	n
OECD-Durchschnitt	11,0	13,3	8,4	6,9	4,2	5,2	26,5	24,9	35,7	37,1	12,5	11,9	1,8	0,6
Partnerländer														
Brasilien ¹	m	13,3	m	4,9	m	3,3	m	32,8	m	40,9	m	4,7	m	n
Chile	m	13,0	m	6,8	m	3,3	m	26,0	m	35,7	m	15,2	m	n
Estland	m	6,1	m	9,3	m	5,7	m	28,3	m	40,9	m	9,7	m	n
Israel	m	8,5	m	7,4	m	5,0	m	26,8	m	40,6	m	11,7	m	n
Russische Föd.	m	4,3	m	9,8	m	x(4)	m	16,3	m	51,3	m	18,3	m	n
Slowenien	m	10,6	m	5,8	m	2,5	m	25,4	m	45,5	m	10,2	m	n

1. Referenzjahr 2005. 2. Absolventen weiterführender forschungsorientierter Studiengänge beziehen sich auf das Jahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401523756323>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A3.5a

Anteil der von Frauen erworbenen Abschlüsse im Tertiärbereich A und in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen (in %), nach Fächergruppe (2000, 2006)

	Alle Fächergruppen: Tertiärbereich A, Erstabschlüsse		Alle Fächergruppen: Tertiärbereich A, Zweitabschlüsse		Alle Fächergruppen: Abschluss in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang		Gesundheit und Soziales		Biowissenschaften, Physik und Agrarwissenschaften		Mathematik und Informatik		Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften		Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie Dienstleistungen		Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen	
	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	57	59	56	46	40	47	76	77	50	55	27	23	70	70	52	54	21	24
Österreich	48	53	32	44	36	42	59	65	46	55	15	20	66	70	49	57	18	22
Belgien	50	53	53	60	34	38	59	63	40	51	25	20	65	67	52	57	21	25
Kanada ¹	59	62	52	52	39	44	74	82	53	58	28	27	68	70	58	58	23	25
Tschechische Rep.	51	56	53	57	29	36	70	74	45	58	12	20	71	74	54	60	27	21
Dänemark	51	63	49	54	38	44	59	81	48	53	28	24	69	68	44	50	26	29
Finnland	59	64	59	63	45	48	84	87	51	56	35	37	77	78	65	71	19	22
Frankreich ¹	57	55	56	55	41	41	60	56	49	50	31	25	73	73	59	60	24	26
Deutschland	m	52	m	48	m	41	m	65	m	51	m	34	m	74	m	53	m	22
Griechenland	m	64	m	53	m	35	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	34
Ungarn	60	65	36	68	38	44	70	80	42	49	17	20	71	77	51	67	21	29
Island	67	69	59	62	50	53	82	90	57	55	22	18	83	80	57	61	25	38
Irland	55	60	60	60	47	46	75	83	53	49	41	x(10)	69	71	57	57	24	20
Italien ²	56	58	56	61	53	52	58	65	51	56	54	37	82	79	55	57	28	30
Japan	37	43	23	29	19	27	50	58	30	32	x(9)	x(10)	67	68	26	38	9	11
Korea	47	49	30	40	20	27	50	63	42	46	49	38	70	71	40	45	23	24
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	52	55	m	50	36	41	61	64	41	46	43	40	65	68	55	59	22	28
Niederlande	54	56	66	59	m	39	76	75	37	48	16	10	71	73	49	52	13	17
Neuseeland	64	61	54	62	43	50	79	81	46	55	34	27	73	73	53	57	33	28
Norwegen	64	64	52	55	33	40	82	83	46	57	15	20	75	69	48	54	27	23
Polen	m	63	68	70	m	50	68	71	64	65	58	29	78	78	64	68	24	32
Portugal	67	67	72	70	52	60	77	80	62	65	56	36	80	78	63	64	35	36
Slowakische Rep.	52	61	a	56	38	47	69	85	41	51	17	20	71	68	50	60	30	31
Spanien	59	60	m	m	44	47	76	78	52	56	34	27	72	74	60	61	27	32
Schweden	60	65	93	76	37	43	79	83	53	58	39	30	75	78	57	62	25	31
Schweiz	42	51	26	39	31	39	54	66	33	43	16	14	62	67	35	44	11	17
Türkei	41	46	39	47	37	40	53	67	44	44	42	39	45	55	39	41	24	25
Ver. Königreich	54	57	54	56	38	43	71	75	52	50	27	25	67	67	55	56	20	22
Vereinigte Staaten	57	58	56	59	44	49	75	79	51	54	33	27	68	68	53	55	21	22
OECD-Durchschnitt	55	58	52	56	39	43	68	74	48	52	31	26	70	72	52	56	23	26
EU19-Durchschnitt	56	59	54	60	41	44	69	74	49	54	32	26	72	73	55	60	24	27
Partnerländer																		
Brasilien ¹	m	62	m	m	m	55	m	74	m	53	m	28	m	79	m	56	m	31
Chile	m	56	m	39	m	35	m	68	m	48	m	28	m	69	m	49	m	28
Estland	m	70	m	73	m	57	m	85	m	67	m	36	m	87	m	70	m	40
Israel	m	59	m	58	m	51	m	77	m	54	m	30	m	76	m	57	m	26
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	67	m	53	m	50	m	79	m	62	m	15	m	76	m	64	m	30

1. Referenzjahr 2005. 2. Absolventinnen des Tertiärbereichs A (Zweitabschlüsse) beziehen sich teilweise auf 2005, und Absolventinnen eines weiterführenden forschungsorientierten Studienganges beziehen sich auf 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401523756323>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A3.6

Absolventen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen, nach Geschlecht (2006)

Pro 100.000 Beschäftigten im Alter von 25 bis 34 Jahren

	Tertiärbereich B			Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge			Tertiärbereich insgesamt		
	M + F	Männer	Frauen	M + F	Männer	Frauen	M + F	Männer	Frauen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	444	592	255	2 178	2 656	1 572	2 622	3 248	1 827
Österreich	336	534	102	937	1 242	577	1 273	1 776	678
Belgien	413	656	135	839	1 069	576	1 252	1 725	711
Kanada ¹	m	m	m	1 119	1 360	847	m	m	m
Tschechische Republik	74	93	46	1 112	1 353	745	1 186	1 446	791
Dänemark	251	267	231	1 234	1 559	859	1 484	1 826	1 090
Finnland	n	n	n	2 289	2 971	1 449	2 335	3 026	1 484
Frankreich ¹	835	1 264	316	1 871	2 300	1 353	2 706	3 564	1 670
Deutschland	238	407	34	1 185	1 454	863	1 423	1 861	897
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	60	78	33	697	855	475	757	934	508
Island	47	80	6	1 310	1 398	1 200	1 357	1 478	1 206
Irland	1 034	1 511	456	1 555	1 837	1 213	2 589	3 348	1 670
Italien ²	n	n	n	1 416	1 530	1 257	1 416	1 530	1 257
Japan	451	643	176	1 161	1 691	398	1 612	2 334	574
Korea	1 820	2 314	1 103	2 042	2 420	1 493	3 863	4 735	2 596
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	127	150	89	930	990	836	1 057	1 140	925
Niederlande	n	n	n	1 002	1 548	391	1 002	1 548	391
Neuseeland	516	683	318	1 813	2 069	1 509	2 330	2 752	1 827
Norwegen	11	16	6	1 011	1 375	607	1 022	1 391	613
Polen	a	a	a	2 016	2 203	1 781	2 016	2 203	1 781
Portugal	262	350	161	1 035	1 140	915	1 410	1 594	1 199
Slowakische Republik	9	11	5	1 410	1 559	1 196	1 418	1 570	1 201
Spanien	445	644	183	844	941	714	1 289	1 585	897
Schweden	151	204	90	1 478	1 800	1 112	1 716	2 118	1 260
Schweiz	716	1 194	145	1 109	1 547	586	1 825	2 741	731
Türkei	558	551	581	564	485	812	1 122	1 037	1 393
Vereinigtes Königreich	316	439	176	1 974	2 528	1 337	2 290	2 967	1 513
Vereinigte Staaten	276	406	115	1 093	1 297	841	1 368	1 703	956
OECD-Durchschnitt	361	503	183	1 340	1 631	985	1 694	2 118	1 172
EU19-Durchschnitt	260	380	116	1 366	1 672	994	1 621	2 036	1 118
Partnerländer									
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Naturwissenschaftlich ausgerichtete Studiengänge umfassen Biowissenschaften, Physik, Mathematik und Informatik, Ingenieur- und Wirtschaftsingenieurwissenschaften, Herstellung und Fertigung, Architektur und Bauwesen.

1. Referenzjahr für die Zahl der Absolventen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen ist 2005. 2. Absolventen weiterführender forschungsorientierter Studiengänge beziehen sich auf das Jahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401523756323>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator A4:

Wie hoch sind die Erfolgsquoten im Tertiärbereich und wie hoch ist der Anteil der Studienabbrecher?

Der Tertiärbereich umfasst viele unterschiedliche Studiengänge, die betreffenden Zahlen können aber ganz allgemein als Hinweis darauf dienen, in welchem Umfang die Bildungssysteme der einzelnen Länder höherwertige Kompetenzen vermitteln. Traditionell wird ein Universitätsabschluss mit dem Abschluss eines Studiengangs im Tertiärbereich A assoziiert, der Tertiärbereich B bezieht sich im Allgemeinen auf kürzere, oft berufsbezogene Bildungsgänge. Dieser Indikator zeigt die gegenwärtigen Erfolgsquoten im Tertiärbereich auf, d.h. den Anteil der Studierenden, die ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen und es auch erfolgreich abschließen. Auch wenn ein Studienabbruch nicht unbedingt ein Anzeichen für ein persönliches Versagen des einzelnen Studierenden ist, so können hohe Studienabbruchquoten möglicherweise darauf hinweisen, dass das Bildungssystem den Bedürfnissen der Studierenden nicht gerecht wird.

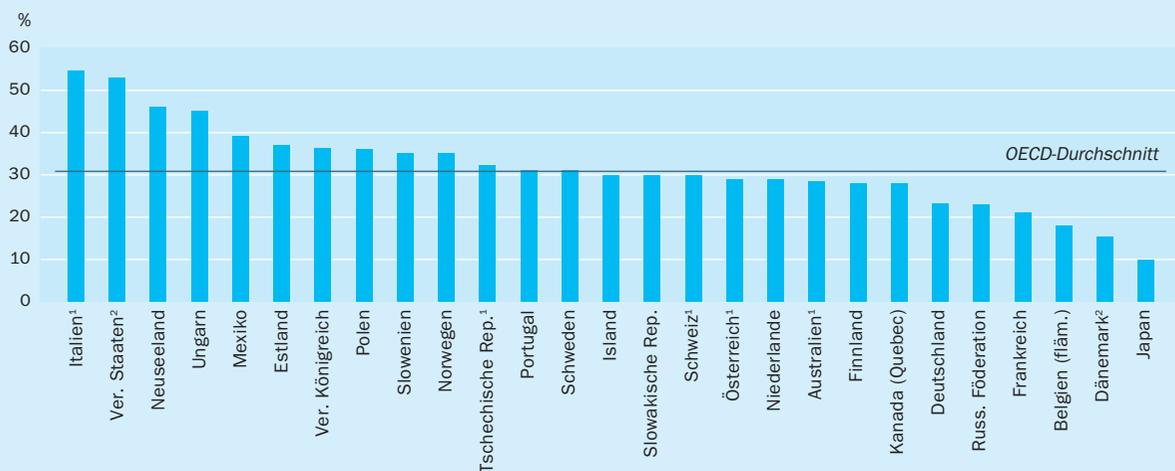
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A4.1

Anteil der Studierenden, die ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen und dieses abbrechen, ohne mindestens einen ersten Abschluss zu erwerben (2005)

Die Abbildung zeigt den Anteil der Studierenden, die ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen und dieses abbrechen, ohne mindestens einen ersten Abschluss zu erwerben.

Im Durchschnitt der 19 OECD-Länder mit verfügbaren Daten schließen etwa 31 Prozent der Studierenden einen diesem Niveau entsprechenden Studiengang nicht erfolgreich ab. Die Erfolgsquoten unterscheiden sich jedoch in den einzelnen OECD-Ländern sehr. In Italien, Neuseeland, Ungarn und den Vereinigten Staaten schließen mehr als 40 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich (A + B) ihr Studium nicht ab, im Gegensatz zu den Studierenden in Belgien (fläm.), Dänemark, Deutschland, Frankreich und Japan sowie dem Partnerland Russische Föderation, wo dieser Anteil bei weniger als 24 Prozent liegt.



1. Nur Studiengänge im Tertiärbereich A. 2. Nur Vollzeitstudierende.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Studierenden, die ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen und dieses abbrechen, ohne mindestens einen ersten Abschluss zu erwerben.

Quelle: OECD, Tabelle A4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401536355051>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich B liegen mit 62 Prozent etwas unterhalb derer des Tertiärbereichs A, und es gibt bei ihnen große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich B reichen von mehr als 80 Prozent in Belgien (fläm.), Dänemark und Japan bis zu weniger als 40 Prozent in Neuseeland, Schweden und den Vereinigten Staaten.
- Ein Studium im Tertiärbereich A aufzunehmen, es jedoch nicht abzuschließen, bedeutet nicht notwendigerweise ein persönliches Versagen, wenn die Studierenden einen Nutzen aus der Studienzeit ziehen und erfolgreich in den anderen tertiären Studienbereich wechseln. In Frankreich und in geringerem Umfang auch in Dänemark und Neuseeland gelingt es einem signifikanten Anteil der Studierenden (15 Prozent in Frankreich und 3 Prozent in den beiden anderen Ländern), die den Tertiärbereich A ohne Abschluss verlassen, ihr Studium erfolgreich im Tertiärbereich B fortzusetzen.
- Vollzeitstudierende haben bessere Aussichten, ihr Studium erfolgreich abzuschließen, als Teilzeitstudierende. Im Durchschnitt der zehn Länder mit verfügbaren Daten erwarben 60 Prozent der Teilzeitstudierenden mindestens einen Erstabschluss im Tertiärbereich A im Gegensatz zu 68 Prozent der Vollzeitstudierenden. Die größten Unterschiede zwischen Voll- und Teilzeitstudierenden bestehen in Kanada (Quebec) und Neuseeland, wo die Erfolgsquoten für Vollzeitstudierende im Tertiärbereich A mindestens 25 Prozentpunkte über denen der Teilzeitstudierenden liegen.
- Das Nichterreichen eines Abschlusses bedeutet nicht, dass die erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse verloren gehen und auf dem Arbeitsmarkt nicht gewürdigt werden. Dies gilt besonders für Kanada, wo ein Jahr Studium den Studierenden auf dem Arbeitsmarkt attraktive Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnen kann. Dies macht verständlich, warum Studierende sich dafür entscheiden, den Tertiärbereich vor dem Abschluss zu verlassen. In Schweden können Studierende den Tertiärbereich A vor dem Abschluss verlassen, in den Arbeitsmarkt eintreten und ihr Studium zu einem späteren Zeitpunkt fortsetzen. Die bereits abgeschlossenen Module werden später angerechnet.
- Ein Zusammenhang zwischen Studiengebühren und Erfolgsquoten lässt sich nicht feststellen. Von den Ländern, in denen die Einrichtungen des Tertiärbereichs A Studiengebühren von mehr als 1.500 US-Dollar erheben (Australien, Kanada, Neuseeland, die Niederlande, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten), liegen die Erfolgsquoten im Tertiärbereich A in Neuseeland und den Vereinigten Staaten signifikant unter dem OECD-Durchschnitt, in den anderen Ländern jedoch bei mehr als 70 Prozent. Im Gegensatz dazu zeigt Dänemark, dass der Verzicht auf Studiengebühren und ein hohes Maß an öffentlichen Zuschüssen für Studierende zu Erfolgsquoten führen kann, die über dem OECD-Durchschnitt liegen (81 Prozent).

Politischer Hintergrund

Sowohl Erfolgs- als auch Abbruchquoten können hilfreiche Kenngrößen für die Effizienz von tertiären Bildungssystemen sein. Studierende können jedoch ihr Studium aus ganz unterschiedlichen Gründen abbrechen: Man merkt, dass man das falsche Fachgebiet oder den falschen Studiengang gewählt hat; die von den Bildungseinrichtungen vorgegebenen Mindestleistungen werden nicht erbracht, was insbesondere bei tertiären Systemen mit einem relativ offenen 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 möglicherweise darauf hinweisen, dass das Bildungssystem den Bedürfnissen der Studierenden nicht gerecht wird. Die Studierenden sind vielleicht der Meinung, dass die angebotenen Studiengänge ihren Erwartungen bzw. den Erfordernissen des Arbeitsmarkts nicht entsprechen. Außerdem kann es sein, dass die Studiengänge mehr Zeit in Anspruch nehmen, als aus Sicht der Studierenden gerechtfertigt erscheint, nicht auf dem Arbeitsmarkt zu sein.

Ergebnisse und Erläuterungen

Erfolgsquoten im Tertiärbereich A

Bei den Gesamterfolgsquoten des Tertiärbereichs gelten jene Studierenden als „erfolgreich“, die einen Studiengang im Tertiärbereich A beginnen und mit einem Abschluss des Tertiärbereichs A oder B abschließen, bzw. diejenigen Studierenden, die ein Studium im Tertiärbereich B aufnehmen und mit einem Abschluss des Tertiärbereichs A oder B abschließen. Im Durchschnitt der 19 OECD-Länder mit verfügbaren Daten schließen etwa 31 Prozent der Studierenden einen diesem Niveau entsprechenden Studiengang nicht erfolgreich ab. Die Erfolgsquoten unterscheiden sich jedoch in den einzelnen OECD- und Partnerländern sehr. In Neuseeland, den Vereinigten Staaten und Ungarn schließen mehr als 40 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich (A + B) ihr Studium nicht ab, im Gegensatz zu den Studierenden in Belgien (fläm.), Dänemark, Deutschland, Frankreich und Japan sowie dem Partnerland Russische Föderation, wo dieser Anteil bei weniger als 24 Prozent liegt (Tab. A4.1 und Abb. A4.1).

Die Differenz zwischen dem Anteil an Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte und dem Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs (s. Indikator A1) deutet darauf hin, dass die meisten Länder von einer weiteren Steigerung der Absolventenzahlen im Tertiärbereich profitieren könnten. Wenn es gelingt, den Anteil derjenigen, die ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen und auch erfolgreich abschließen, zu steigern, kann das dazu beitragen, die Effizienz der tertiären Bildungssysteme zu verbessern, vor allem in den Fällen, in denen nur ein kleiner Teil der Absolventen des Sekundarbereichs II ein Studium beginnt oder wenn die Abschlussquote im Vergleich zum OECD-Durchschnitt relativ niedrig ist. Was die drei Variablen Studienanfänger-, Abschluss- und Erfolgsquoten betrifft, so können zwei Länder zwar ähnliche Abschlussquoten haben, bei den anderen beiden Variablen jedoch signifikante Unterschiede aufweisen, sodass sie unterschiedliche Strategien wählen sollten, um die Effizienz des Tertiärbereichs zu steigern. Japan und Schweden hatten beispielsweise im Jahr 2006 ähnliche Erstabschlussquoten (39 bzw. 40 Prozent), gleichzeitig aber signifikante Unterschiede bei den

Studienanfänger- und Erfolgsquoten im Tertiärbereich A. Während es Japan gelang, die unterdurchschnittliche Studienanfängerquote im Tertiärbereich A (41 Prozent im Jahr 2001 verglichen mit dem Durchschnitt von 48 Prozent) mit der höchsten Erfolgsquote aller OECD- und Partnerländer (91 Prozent) auszugleichen, hatte Schweden im Jahr 2001 eine Studienanfängerquote, die deutlich oberhalb des Durchschnitts im Jahr 2001 lag (69 Prozent), aber gleichzeitig eine unterdurchschnittliche Erfolgsquote (69 Prozent).

Erfolgsquoten in den Tertiärbereichen A und B

Im Durchschnitt der 24 OECD-Länder, für die Daten vorliegen, schließen etwa 31 Prozent der Studierenden des Tertiärbereichs A ihren Studiengang nicht erfolgreich ab. Die Erfolgsquoten unterscheiden sich jedoch in den einzelnen OECD-Ländern sehr. In Italien, Neuseeland, Ungarn und den Vereinigten Staaten schließen weniger als 60 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich A ihr Studium erfolgreich ab, im Gegensatz zu den Studierenden in Dänemark und dem Vereinigten Königreich sowie dem Partnerland Russische Föderation, wo dieser Anteil bei ungefähr 80 Prozent liegt, und in Japan, wo er bei 91 Prozent liegt. Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich B liegen mit durchschnittlich 62 Prozent etwas unterhalb derer des Tertiärbereichs A, und auch hierbei unterscheiden sich die Länder sehr. Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich B reichen von mehr als 80 Prozent in Belgien (fläm.), Dänemark und Japan bis zu weniger als 40 Prozent in Neuseeland, Schweden und den Vereinigten Staaten (Tab. A4.1).

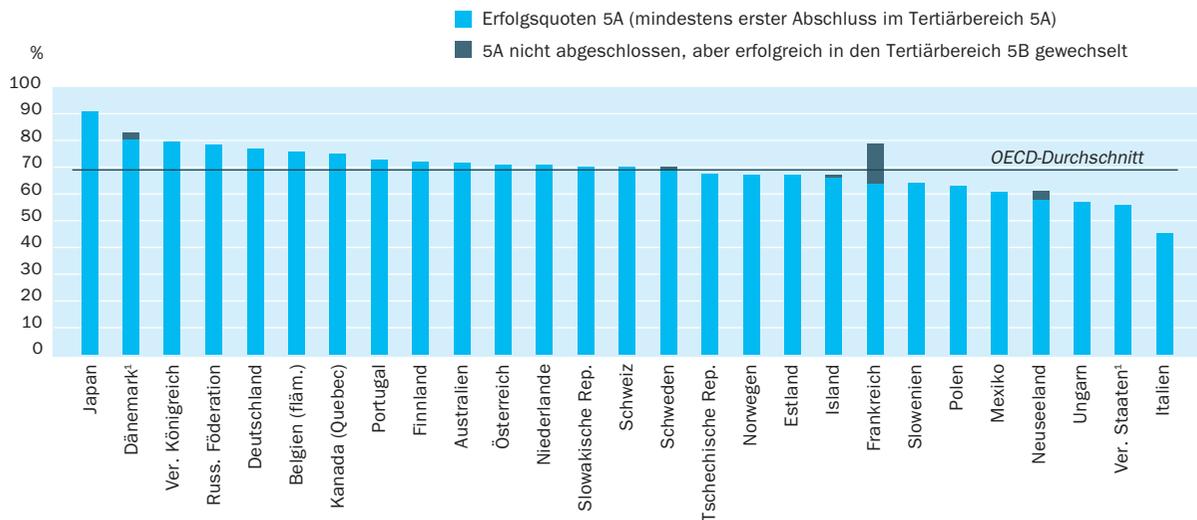
In den OECD-Ländern, deren Bildungseinrichtungen geringe Studiengebühren verlangen, wird oft diskutiert, ob eine Anhebung der Studiengebühren zu einer Verbesserung der Erfolgsquoten im Tertiärbereich A führen würde. Tatsächlich haben bereits einige OECD-Länder die Studiengebühren im Tertiärbereich A angehoben und erlassen sie bei sehr guten akademischen Leistungen, um einen Anreiz für die Studierenden zu schaffen, das Studium schneller abzuschließen. Aber es lässt sich nur schwer ein Zusammenhang zwischen Erfolgsquoten im Tertiärbereich A und der Höhe der von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A erhobenen Studiengebühren feststellen. Australien, Kanada, Neuseeland, die Niederlande, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten sind die Länder, deren Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich A Studiengebühren von mehr als 1.500 US-Dollar erheben. Die Erfolgsquoten in Neuseeland und den Vereinigten Staaten liegen signifikant unter dem OECD-Durchschnitt (69 Prozent), in den anderen Ländern jedoch liegen sie bei mehr als 70 Prozent. Im Gegensatz dazu verzichtet Dänemark auf Studiengebühren und bietet ein hohes Maß an öffentlichen Zuschüssen für Studierende, gleichzeitig weist es Erfolgsquoten auf, die deutlich über dem OECD-Durchschnitt liegen (81 Prozent). Dies ist keineswegs überraschend, denn alle Kennzahlen zum Tertiärbereich und vor allem zu Ertragsraten belegen, dass im Vergleich zu einem Abschluss im Sekundarbereich II ein Abschluss im Tertiärbereich A dem Einzelnen signifikante Vorteile im Hinblick auf Einkommen und Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnet. Dies kann ein ausreichend großer Anreiz für Studierende sein, ihr Studium unabhängig von der Höhe der Studiengebühren abzuschließen (s. Indikatoren A9, A10 und B5).

Folgen des Nichterlangens eines Abschlusses im Tertiärbereich A

Das Nichterlangen von Abschlüssen und verzögerte Abschlüsse können unterschiedliche Folgen haben. Einerseits kann man dies als ineffiziente Nutzung der Ressourcen

Abbildung A4.2

Erfolgsquoten im Tertiärbereich A (2005)



1. Nur Vollzeitstudierende.

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

Quelle: OECD, Tabelle A4.1. Hinweis s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401536355051>

interpretieren, denn dadurch steigen die Kosten eines Abschlusses im Tertiärbereich, und in Bildungssystemen mit begrenzten Aufnahmemöglichkeiten für Studierende kann es dazu führen, dass einige (mit den für den Tertiärbereich erforderlichen Qualifikationen) ein Studium im Studiengang ihrer Wahl nicht (oder nur verzögert) aufnehmen können. Darüber hinaus kann sich dies nachteilig auf die Qualität des Lehrens und des Lernens auswirken (OECD, 2008a). Andererseits wird das Nichterlangen eines Abschlusses im Tertiärbereich A hauptsächlich aus drei Gründen nicht immer mit einem Versagen des Bildungssystems oder verloraener Zeit und geringeren Vorteilen für den Einzelnen assoziiert (im Vergleich zu denjenigen, die nach Abschluss des Sekundarbereichs II ein Studium im Tertiärbereich A abschließen):

Erstens bedeutet der Beginn eines Studiums im Tertiärbereich A und der Abbruch dieses Studiums dann nicht zwangsläufig ein Versagen, wenn es den Studierenden gelingt, ihr Studium im Tertiärbereich B erfolgreich fortzusetzen. In Frankreich und in geringerem Umfang auch in Dänemark und Neuseeland gelingt es einem signifikanten Anteil der Studierenden (15 Prozent in Frankreich und 3 Prozent in den beiden anderen Ländern), die den Tertiärbereich A ohne Abschluss verlassen haben, ihr Studium im Tertiärbereich B erfolgreich fortzusetzen. Mit anderen Worten: In Frankreich werden von 100 Studierenden, die ein Studium im Tertiärbereich A beginnen, 64 mindestens einen Erstabschluss im Tertiärbereich A erwerben, 15 werden zu einem Studiengang im Tertiärbereich B wechseln, und nur 21 werden das Studium ohne jeglichen Abschluss abbrechen. Ein Wechsel tritt häufiger im Tertiärbereich B auf: In Island, Neuseeland und Schweden wechseln 22, 9 bzw. 27 Prozent der Studierenden, die keinen Abschluss auf diesem Niveau erwerben, in den Tertiärbereich A. Von diesen Ländern weist nur Neuseeland einen großen Anteil an Studierenden im Tertiärbereich B auf (Tab. A4.1 und Abb. A4.2).

Zweitens werden in einigen Ländern nicht alle Studiengänge im Tertiärbereich A mit dem Ziel aufgenommen, einen Abschluss zu erwerben. So kann beispielsweise jemand Teile eines Studienganges in Teilzeit belegen, um sich beruflich weiterzuentwickeln, ohne das Ziel des entsprechenden Abschlusses zu verfolgen. Andere Studierende des Tertiärbereichs (in der Regel ältere Studierende) belegen vielleicht Kurse, die nicht zu einem Studiengang gehören, der zu einem Abschluss führt, als Teil ihres lebenslangen Lernens. Im Durchschnitt der OECD-Länder, für die Daten vorliegen, machen Teilzeitstudierende 23 Prozent der Gesamtzahl der Studierenden aus, wobei ihr Anteil in Neuseeland, Polen, Ungarn und dem Partnerland Russische Föderation bei mehr als 40 Prozent liegt. Im Durchschnitt erreichen 60 Prozent der Teilzeitstudierenden im Tertiärbereich A mindestens einen ersten Abschluss auf diesem Niveau, die durchschnittliche Erfolgsquote für Vollzeitstudierende im Tertiärbereich A liegt bei 68 Prozent. Die größten Unterschiede zwischen Voll- und Teilzeitstudierenden bestehen in Kanada (Quebec) und Neuseeland, wo die Erfolgsquoten für Vollzeitstudierende im Tertiärbereich A mindestens 25 Prozentpunkte über denen der Teilzeitstudierenden liegen (Tab. A4.2). Der hohe Anteil der Teilzeitstudierenden in Neuseeland erklärt teilweise den hohen Anteil derjenigen, die den Tertiärbereich ohne Abschluss verlassen: Teilzeitstudierende belegen möglicherweise einige Module (z. B. zur beruflichen Weiterbildung) ohne das Ziel zu verfolgen, alle für den Abschluss erforderlichen Kurse zu belegen und erfolgreich abzuschließen (Tab. A4.2 und Abb. A4.1).

Und zuletzt schließen in einigen Ländern viele Studierende Teile einer Qualifikation erfolgreich ab, ohne jedoch den gesamten Studiengang zu absolvieren. In diesen Ländern bedeutet das Nichterlangen eines Abschlusses nicht, dass die erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse verloren gehen und auf dem Arbeitsmarkt nicht gewürdigt werden. In Kanada beispielsweise kann ein Jahr Studium den Studierenden auf dem Arbeitsmarkt bereits attraktive Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnen. Dies kann möglicherweise erklären, warum Studierende sich dazu entscheiden, den Tertiärbereich A vor dem Abschluss zu verlassen. In Schweden können Studierende den Tertiärbereich A ohne Abschluss verlassen, einige Zeit arbeiten und ihr Studium zu einem späteren Zeitpunkt fortsetzen. Die bereits abgeschlossenen Module werden später angerechnet. In einigen anderen Ländern schließen Studierende möglicherweise sämtliche belegten Module erfolgreich ab, erreichen aber nie die für eine formale Qualifikation erforderliche Gesamtzahl an Modulen. In Neuseeland zum Beispiel, wo ein Teilzeitstudium eher üblich ist, wird geschätzt, dass etwa jeder fünfte Studierende alle belegten Module erfolgreich abschließt, aber nie die für eine formale Qualifikation erforderliche Gesamtzahl an Modulen belegt.

Daher ist das Nichterlangen eines Abschlusses in den einzelnen Ländern in unterschiedlich starkem Maße ein bildungspolitisches Problem, und die Erfolgsquoten sind insofern mit Vorsicht zu interpretieren. Es wird interessant sein zu sehen, ob sich Veränderungen des Arbeitsmarktes in den OECD- und Partnerländern in den nächsten Jahrzehnten auf die Anreize für den Einzelnen, ein Studium im Tertiärbereich abzuschließen, auswirken werden. Wenn der Tertiärbereich im Laufe des nächsten Jahrzehnts weiter ausgebaut wird (was in den meisten Ländern zu erwarten ist), wird ein Abschluss im Tertiärbereich auf dem Arbeitsmarkt stärker geschätzt werden, und der Vorteil eines begonnenen, aber nicht abgeschlossenen Studiums wird verloren gehen (s. Indikator A1).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten zu den Erfolgsquoten wurden anhand einer speziellen Erhebung im Jahr 2007 ermittelt. Die Erfolgsquote wird berechnet als das Verhältnis der Zahl der Studierenden, die im Referenzjahr einen ersten Abschluss erwerben, zur Zahl der Studienanfänger im entsprechenden Bildungsbereich vor n Jahren, wobei n der Anzahl an Jahren entspricht, die zum Erwerb des Abschlusses in einem Vollzeitstudium erforderlich sind. Die Berechnung der Erfolgsquoten wird anhand einer Kohortenanalyse in der Hälfte der in Tabelle A4.1 aufgeführten Länder festgelegt (echte Kohortenmethode). Die Schätzung für die anderen Länder geht von einem kontinuierlichen Fortschreiten der Studierenden im Tertiärbereich aus, da zwischen der Kohorte der Absolventen im Referenzjahr und der Kohorte der Studienanfänger n Jahre zuvor Konsistenz erforderlich ist (Querschnittsmethode). Diese Annahme könnte jedoch zu sehr vereinfachend sein (s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008).

Studienabbrecher werden definiert als Studierende, die den jeweiligen Bildungsbereich ohne den Erwerb eines ersten Abschlusses verlassen. Als erster Abschluss im Tertiärbereich gilt unabhängig von der Studiendauer jeder Abschluss, der am Ende eines Studiengangs erworben wird und der nicht einen vorherigen erfolgreichen Abschluss im gleichen Bildungsbereich voraussetzt.

Tabelle A4.1

Erfolgsquoten im Tertiärbereich (2005)

Getrennt berechnet für Studiengänge des Tertiärbereichs A und B: Zahl der Absolventen dieser Studiengänge, dividiert durch die Zahl der Studienanfänger in diesen Bildungsgängen im typischen Studienanfangsjahr

	Methode	Für Studienanfänger verwendetes Jahr		Tertiärbereich		Tertiärbereich A		Tertiärbereich B	
		5A	5B	Erfolgsquoten (mindestens erster Abschluss im Tertiärbereich A oder B) ¹	Abbruch ohne Abschluss im Tertiärbereich	Erfolgsquoten 5A (mindestens erster Abschluss im Tertiärbereich 5A) ²	5A nicht abgeschlossen, aber erfolgreich in den Tertiärbereich 5B gewechselt	Erfolgsquoten 5B (mindestens erster Abschluss im Tertiärbereich 5B) ³	5B nicht abgeschlossen, aber erfolgreich in den Tertiärbereich 5A gewechselt
OECD-Länder									
Australien	Querschnitt	2003–05	m	m	m	72	m	m	m
Österreich	Querschnitt	2000–03	m	m	m	71	m	m	m
Belgien (fläm.)	Querschnitt	1998–2001	2003–04	82	18	76	m	88	m
Kanada (Quebec)	echte Kohorte	2000	2000	72	28	75	n	63	n
Tschechische Republik	Querschnitt	m	m	m	m	68	m	m	m
Dänemark ⁴	echte Kohorte	1995–96	1995–96	85	15	81	3	88	3
Finnland	echte Kohorte	1995	1995	72	28	72	a	a	a
Frankreich	echte Kohorte	1996–2003	1996–2003	79	21	64	15	78	2
Deutschland	Querschnitt	2001–02	2003–04	77	23	77	n	77	n
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	Querschnitt	2001–04	2004–05	55	45	57	m	44	m
Island	echte Kohorte	1996–97	1996–97	70	30	66	1	55	22
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	echte Kohorte	1998–99	1998–99	m	m	45	m	m	m
Japan	Querschnitt	2000 u. 2002	2004	90	10	91	m	87	m
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	Querschnitt	2002–03	2004–05	61	39	61	a	64	a
Niederlande	echte Kohorte	1997–98	1997–98	71	29	71	a	n	n
Neuseeland	echte Kohorte	1998	1998	54	46	58	3	30	9
Norwegen	echte Kohorte	1994–95	1994–95	65	35	67	m	66	m
Polen	Querschnitt	2001–04	2003–04	64	36	63	m	71	m
Portugal	Querschnitt	2001–06	2004	69	31	73	m	59	m
Slowakische Republik	Querschnitt	2000–03	2003–04	70	30	70	m	72	m
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	echte Kohorte	1995–96	1995–96	69	31	69	1	33	27
Schweiz	echte Kohorte	1996–2001	1996–2001	m	m	70	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	Querschnitt	2003–04	2003–04	64	36	79	m	43	m
Vereinigte Staaten ⁴	echte Kohorte	1999	2002	47	53	56	m	33	m
OECD-Durchschnitt				69	31	69	~	62	~
Partnerländer									
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	Querschnitt	2003	2003	63	37	67	m	59	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	Querschnitt	2001–02	2002–03	77	23	79	m	76	m
Slowenien	Querschnitt	2001–02	2001–02	65	35	64	m	67	m

Anmerkung: Die Querschnittsmethode bezieht sich auf die Zahl der Absolventen im Kalenderjahr 2005 und berechnet sich gemäß dem traditionellen Ansatz der OECD unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Studiendauer. Die echte Kohortenmethode wird durch eine Kohortenanalyse bestimmt und basiert auf Paneldaten.

1. Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich stellen den Anteil derjenigen dar, die ein Studium im Tertiärbereich A oder B aufnehmen und mindestens einen Erstababschluss im Tertiärbereich A oder B erwerben. 2. Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich A stellen den Anteil derjenigen dar, die ein Studium im Tertiärbereich A aufnehmen und mindestens einen Erstababschluss im Tertiärbereich A erwerben. 3. Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich B stellen den Anteil derjenigen dar, die ein Studium im Tertiärbereich B aufnehmen und mindestens einen Erstababschluss im Tertiärbereich B erwerben. 4. Nur Vollzeitstudierende.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401536355051>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A4.2

Erfolgsquoten im Tertiärbereich A, nach Vollzeit-/Teilzeitstudium

Anteil derjenigen, die ein Studium im Tertiärbereich A aufnehmen und mindestens einen Erstabschluss im Tertiärbereich A erwerben, nach Vollzeit-/Teilzeitstudium

	Methode	Für Studienanfänger genutztes Jahr		Anteil Studienanfänger (in %) in ¹ :		Erfolgsquoten 5A (mind. erster Abschluss im Tertiärbereich 5A)	
		5A	5B	Vollzeit	Teilzeit	Vollzeit	Teilzeit
OECD-Länder							
Kanada (Quebec)	echte Kohorte	2000	2000	91	9	79	38
Dänemark	echte Kohorte	1995–96	1995–96	m	m	81	m
Ungarn	Querschnitt	2001–04	2004–05	53	47	60	54
Italien	echte Kohorte	1998–99	1998–99	100	n	45	n
Japan	Querschnitt	2000 und 2002	2004	97	3	91	85
Mexiko	Querschnitt	2002–03	2004–05	100	n	61	n
Niederlande	echte Kohorte	1997–98	1997–98	90	10	73	57
Neuseeland	echte Kohorte	1998	1998	42	58	73	48
Norwegen	echte Kohorte	1994–95	1994–95	85	15	69	57
Polen	Querschnitt	2001–04	2003–04	50	50	66	61
Slowakische Republik	Querschnitt	2000–03	2003–04	66	34	64	81
Vereinigte Staaten	echte Kohorte	1999	2002	m	m	56	m
OECD-Durchschnitt				77	23	68	60
Partnerländer							
Estland	Querschnitt	2003	2003	80	20	70	55
Russische Föderation	Querschnitt	2001–02	2002–03	57	43	74	83

1. Basierend auf den Daten der OECD-Erhebung 2008.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401536355051>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator A5: Was leisten 15-jährige Schüler in naturwissenschaftlichen Fächern?

Dieser Indikator untersucht anhand der Daten der von der OECD durchgeführten internationalen Schulleistungsstudie PISA aus dem Jahr 2006 die naturwissenschaftlichen Leistungen 15-jähriger Schüler. Naturwissenschaftliche Kompetenz wird für jedes Land sowohl als Prozentsatz der Schüler beschrieben, die eine von sechs Kompetenzstufen erreichen, als auch in Form der Durchschnittswerte, die Schüler auf der Gesamtskala Naturwissenschaften und in Bezug auf unterschiedliche naturwissenschaftliche Aspekte erreichen. Außerdem wird die Verteilung der Schülerleistungen innerhalb der einzelnen Länder betrachtet.

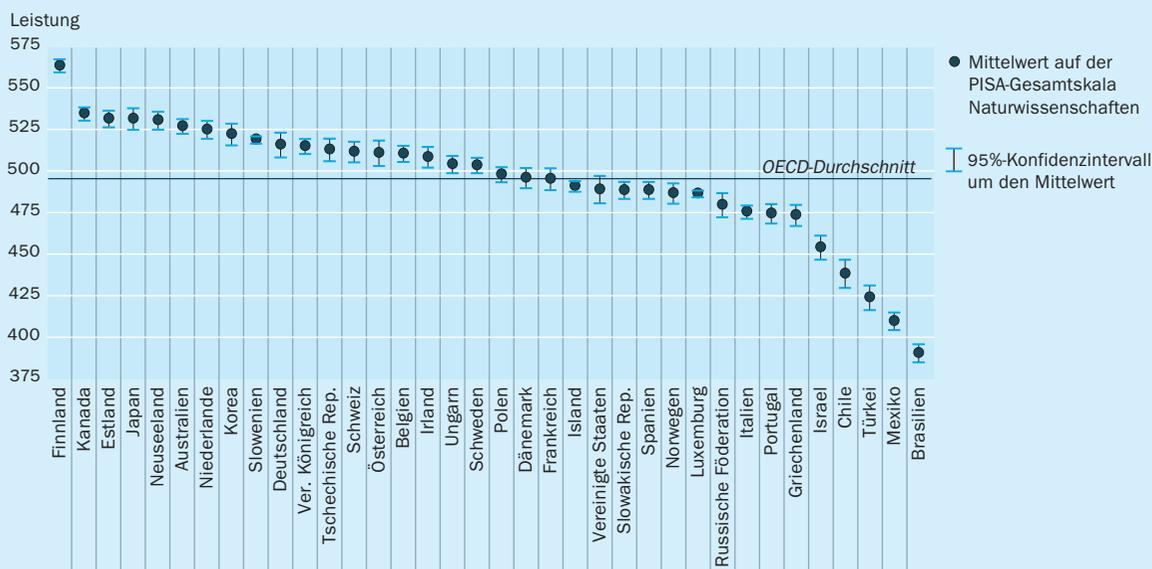
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A5.1

Verteilung der Schülerleistungen auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften (2006)

Die Abbildung fasst die Leistungen 15-jähriger Schüler in den einzelnen Ländern auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften (2006) zusammen. Der Abstand zwischen den beiden blauen Strichen zeigt das Konfidenzintervall um den Mittelwert.

Finnland erreichte mit einem Durchschnitt von 563 Punkten das höchste Ergebnis und lag statistisch über den Durchschnittswerten sämtlicher anderen Länder. Vier weitere leistungsstarke Länder erreichten Mittelwerte von 530 bis 534 Punkten: Kanada, Japan und Neuseeland sowie das Partnerland Estland. Elf weitere Länder (Australien, Belgien, Deutschland, Irland, Korea, die Niederlande, Österreich, die Schweiz, die Tschechische Republik, das Vereinigte Königreich und das Partnerland Slowenien) lagen ebenfalls über dem OECD-Durchschnitt von 500 Punkten. Fünf Länder (Dänemark, Frankreich, Polen, Schweden und Ungarn) erreichten Werte um den OECD-Durchschnitt, und die übrigen elf OECD-Länder und vier Partnerländer lagen unterhalb des Durchschnitts.



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Mittelwerts.

Quelle: OECD, Tabelle A5.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag/2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401573312123>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Im Durchschnitt der OECD-Länder erreichten 1,3 Prozent der 15-Jährigen die höchste Stufe der naturwissenschaftlichen Kompetenz (Stufe 6 der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften [2006]). In Finnland und Neuseeland betrug ihr Anteil mindestens 3,9 Prozent, das Dreifache des OECD-Durchschnitts. In Australien, Japan, Kanada und dem Vereinigten Königreich sowie dem Partnerland Slowenien erreichten zwischen 2 und 3 Prozent der Schüler Kompetenzstufe 6.
- Mit Ausnahme von Finnland und dem Partnerland Estland erreichten in jedem Land mindestens 10 Prozent der Schüler höchstens Stufe 1. In 15 Ländern lag der Anteil der Schüler auf dieser Stufe bei über 20 Prozent. In Mexiko und dem Partnerland Brasilien erreichte die Mehrzahl der Schüler höchstens Stufe 1.
- Bei den von PISA untersuchten speziellen naturwissenschaftlichen Kompetenzen (*Naturwissenschaftliche Fragestellungen erkennen*, *Phänomene naturwissenschaftlich erklären* und *Naturwissenschaftliche Beweise heranziehen*) zeigten die Länder relative Stärken und Schwächen. In Mexiko und Portugal erreichten die Schüler auf der Skala *Naturwissenschaftliche Fragestellungen erkennen* mindestens 10 Punkte mehr als auf der Gesamtskala Naturwissenschaften, in Polen, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie den Partnerländern Estland und der Russischen Föderation dagegen mindestens 10 Punkte weniger. In der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn erreichten die Schüler auf der Skala *Phänomene naturwissenschaftlich erklären* mindestens 10 Punkte mehr als auf der Gesamtskala Naturwissenschaften, in Frankreich und Korea sowie im Partnerland Israel dagegen mindestens 10 Punkte weniger. Auf der Skala *Naturwissenschaftliche Beweise heranziehen* erreichten die Schüler in Frankreich, Japan und Korea mindestens 10 Punkte mehr als auf der Gesamtskala Naturwissenschaften, in Norwegen, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und im Partnerland Brasilien dagegen mindestens 10 Punkte weniger.
- In der Mehrzahl der Länder, darunter in 22 der 30 OECD-Länder, schnitten Mädchen und Jungen auf der Gesamtskala Naturwissenschaften gleich gut ab. In zwei OECD-Ländern und einem Partnerland schnitten die Mädchen durchschnittlich besser ab als die Jungen, und in sechs OECD-Ländern sowie zwei Partnerländern erzielten die Jungen bessere Ergebnisse. In keinem OECD-Land ergab sich ein geschlechtsspezifischer Unterschied von mehr als 12 Punkten auf der Gesamtskala Naturwissenschaften. Hinter den ähnlichen Durchschnittsergebnissen verbergen sich allerdings gewisse geschlechtsspezifische Unterschiede. In den meisten Ländern schnitten im Durchschnitt die Mädchen auf der Kompetenzskala *Naturwissenschaftliche Fragestellungen erkennen* besser ab, während die Jungen im Durchschnitt auf der Skala *Phänomene naturwissenschaftlich erklären* höhere Ergebnisse erzielten.

Politischer Hintergrund

Im vergangenen Jahrhundert standen die Schulcurricula für Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer meist im Zeichen der Notwendigkeit, eine solide Grundlage für die berufliche Ausbildung einer kleinen Zahl von Wissenschaftlern, Ingenieuren und Mathematikern zu schaffen. Mit der zunehmenden Bedeutung von Naturwissenschaften, Mathematik und Technologie für das moderne Leben erfordern Ziele wie Selbstverwirklichung, Berufstätigkeit und volle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben jedoch, dass alle Erwachsenen, und nicht nur diejenigen, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben, über naturwissenschaftliche, mathematische und technische Grundkompetenzen verfügen. Zur Einschätzung und Lösung zahlreicher Situationen, Probleme und Fragestellungen des täglichen Lebens ist ein naturwissenschaftliches und technisches Grundverständnis unerlässliche Voraussetzung. Der Einzelne muss in der Lage sein, auf persönlicher, aber auch auf gesellschaftlicher, nationaler und globaler Ebene naturwissenschaftliche Kenntnisse zu nutzen und naturwissenschaftliche Denkweisen anzuwenden. Ein naturwissenschaftliches und technisches Grundverständnis ist zentrale Grundvoraussetzung für die Teilnahme junger Menschen am Leben in einer modernen Gesellschaft. Es befähigt die Menschen, an politischen Entscheidungsprozessen teilzunehmen, bei denen naturwissenschaftliche und technische Fragestellungen ihr Leben beeinflussen. Dieser Indikator untersucht anhand der Daten der von der OECD durchgeführten internationalen Schulleistungsstudie PISA aus dem Jahr 2006 die naturwissenschaftlichen Leistungen 15-jähriger Schüler.

Ergebnisse und Erläuterungen

Bei diesem Indikator wird die naturwissenschaftliche Kompetenz 15-jähriger Schüler auf verschiedene Art und Weise untersucht (s. Kasten A5.1 zur Erläuterung der naturwissenschaftlichen Kompetenz in der PISA-Studie). Zunächst beschreibt dieser Indikator Leistungen in Form der von den Schülern erreichten mittleren Punktwerte auf der Gesamtskala Naturwissenschaften und vergleicht diese Mittelwerte mit denjenigen anderer Länder und dem OECD-Durchschnitt. Danach wird naturwissenschaftliche Kompetenz als Prozentsatz der Schüler beschrieben, die in einem Land die verschiedenen Kompetenzstufen erreichen, wobei Ergebnisse am oberen bzw. unteren Ende der Leistungsskala hervorgehoben werden. Abschließend werden die Länder genannt, deren Schüler auf den drei verschiedenen naturwissenschaftlichen Skalen relativ stärker bzw. relativ schwächer abschnitten, und es werden geschlechtsspezifische Unterschiede der Leistungen auf diesen drei Skalen aufgezeigt.

Mittelwerte auf der Gesamtskala Naturwissenschaften

Eine Möglichkeit, die Schülerleistungen zusammenfassend darzustellen und die jeweilige Position der Länder zueinander zu vergleichen, ist die Darstellung der Ländermittelwerte. Soweit eine hohe Durchschnittsleistung der 15-Jährigen auf eine hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung in der Zukunft verweist, werden Länder mit hohen Durchschnittsergebnissen einen erheblichen wirtschaftlichen und sozialen Vorteil haben. Der folgende Abschnitt beschreibt die Ländermittel auf der Gesamtskala.

Kasten A5.1

Was bedeutet naturwissenschaftliche Grundbildung im Rahmen von PISA?

Naturwissenschaftliche Grundbildung ist definiert als der Umfang, in dem eine Person

- naturwissenschaftliches Wissen besitzt und dieses Wissen anwendet, um Fragestellungen zu identifizieren, neue Kenntnisse zu erwerben, naturwissenschaftliche Phänomene zu erklären und aus Beweisen Schlussfolgerungen in Bezug auf naturwissenschaftliche Sachverhalte zu ziehen;
- die charakteristischen Eigenschaften der Naturwissenschaften als eine Form menschlichen Wissens und Forschens versteht;
- erkennt, wie Naturwissenschaften und Technologie unsere materielle, intellektuelle und kulturelle Umgebung prägen;
- sich mit naturwissenschaftlichen Themen und Ideen als reflektierender Bürger auseinandersetzt.

Welche Skalen werden benutzt? PISA fasst die Leistung der Schüler auf einer Gesamtskala Naturwissenschaften zusammen, die einen Einblick in das naturwissenschaftliche Verständnis 15-jähriger Schüler erlaubt. Das Ergebnis dieser Gesamtskala Naturwissenschaften wird ergänzt durch eine detailliertere Betrachtung der Leistungen anhand von Skalen zur naturwissenschaftlichen Kompetenz (*Naturwissenschaftliche Fragestellungen erkennen, Phänomene naturwissenschaftlich erklären und Naturwissenschaftliche Beweise heranziehen*), zu Wissensarten (*Naturwissenschaftliches Wissen und Wissen über Naturwissenschaften*) und zu Fachgebieten (*Physikalische Systeme, Lebende Systeme und Erde und Weltraum*). Die drei Kompetenzbereiche dienen als Schlüsselement zur Organisation des Rahmens und werden einzeln dargestellt, aufgrund ihrer Bedeutung für die naturwissenschaftliche Praxis sowie des Zusammenhangs mit kognitiven Fähigkeiten wie induktives/deduktives Denken, systembasiertes Denken, kritische Entscheidungsfindung, der Umsetzung von Information, dem Aufbau und der Vermittlung von Argumenten und Erklärungen anhand von Daten, dem Denken in Modellen und dem Einsatz der Naturwissenschaften.

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 von Naturwissenschaften (in diesem Indikator werden sowohl die Gesamtskala als auch die Kompetenzskalen verwendet). So bedeutet beispielsweise eine niedrige Punktzahl auf einer Skala, dass ein Schüler in diesem Bereich eher über begrenzte Kompetenzen verfügt, während ein hoher Punktwert bedeutet, dass ein Schüler in diesem Bereich eher über größere Kompetenzen verfügt.

Was sind Kompetenzstufen? In einem Versuch, diese zunehmende Schwierigkeit der Aufgaben zu erfassen, ist jede der Skalen der naturwissenschaftlichen Grundbildung in sechs Stufen unterteilt, basierend auf den Kenntnissen und Fähigkeiten, über die die Schüler auf einer bestimmten Stufe verfügen müssen. Schüler einer bestimmten Stufe verfügen meist nicht nur über die Kenntnisse und Fähigkeiten dieser speziellen Stufe, sondern in aller Regel auch über diejenigen der darunterliegenden Kompetenzstufen. So erbringen alle Schüler auf der Kompetenzstufe 3 auch die für die Kompetenzstufen 1 und 2 erforderlichen Leistungen.

Abbildung A5.2 stellt die Leistung der Schüler auf der Gesamtskala Naturwissenschaften in den einzelnen Ländern anhand der Mittelwerte der Schüler dar. Sie zeigt, welche Länder oberhalb, am oder unterhalb des OECD-Durchschnitts liegen. Darüber hinaus zeigt sie die relative Leistung einzelner Länder im Vergleich zu allen anderen Ländern. Nur statistisch relevante Unterschiede sind hierbei zu berücksichtigen.

In Finnland erzielten die Schüler durchschnittlich 563 Punkte im Vergleich zu dem OECD-Mittelwert von 500 Punkten. Damit lag Finnlands mittlere Punktzahl 29 Punkte über dem höchsten Mittelwert aller anderer Länder (Kanada mit 534 Punkten), sodass Finnland das Land mit den höchsten Ergebnissen in Naturwissenschaften ist.

Vier andere leistungsstarke Länder erzielten mittlere Punktzahlen zwischen 530 und 534: Kanada, Japan und Neuseeland sowie das Partnerland Estland. Weitere Länder mit statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt liegenden Ergebnissen waren Australien, Belgien, Deutschland, Irland, Korea, die Niederlande, Österreich, die Schweiz, die Tschechische Republik und das Vereinigte Königreich sowie das Partnerland Slowenien.

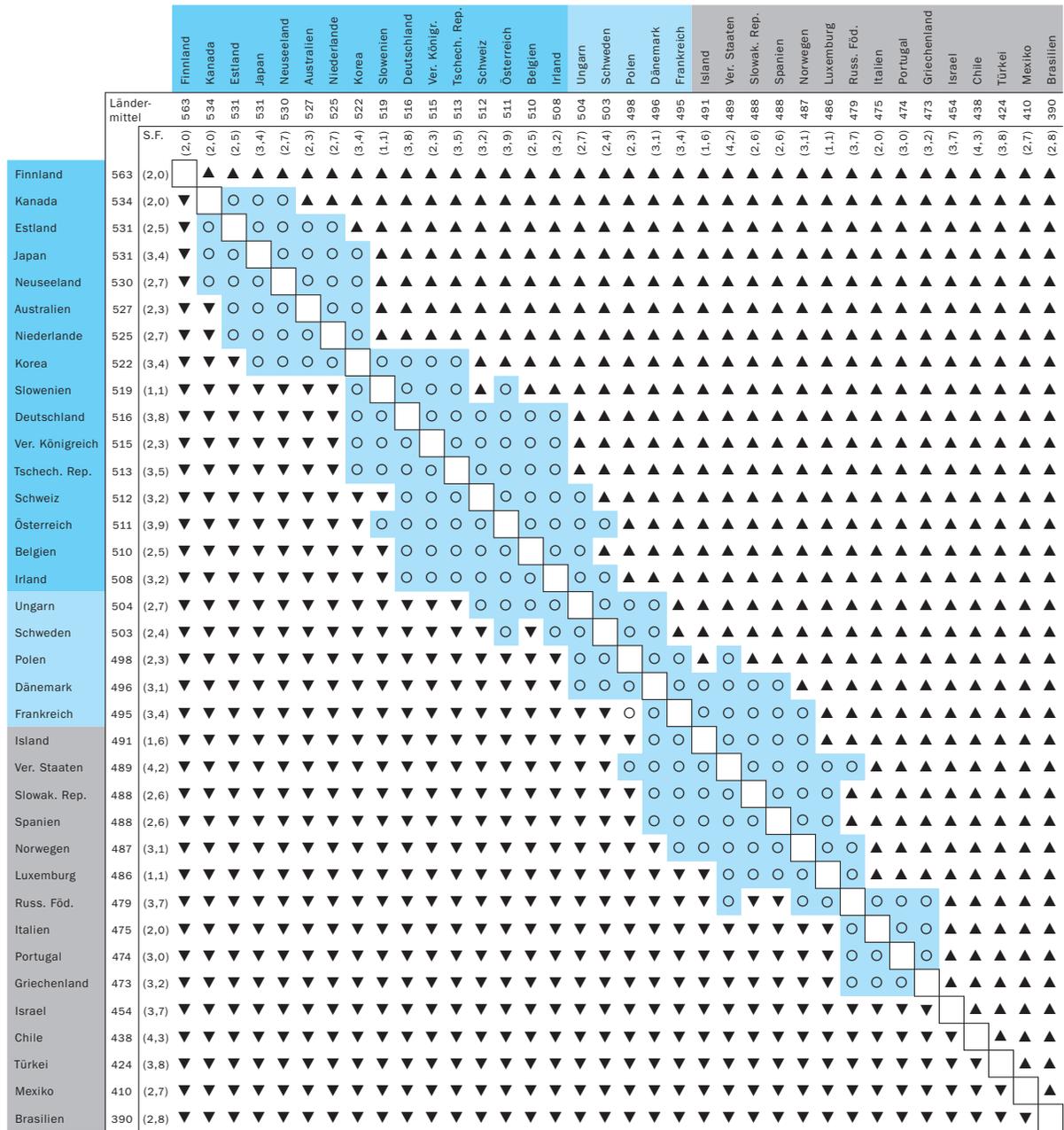
Die Ergebnisse von 5 Ländern (Dänemark, Frankreich, Polen, Schweden und Ungarn) lagen nahe beim OECD-Durchschnitt. Die 15 übrigen Länder (11 OECD-Länder und 4 Partnerländer) lagen statistisch signifikant darunter. 21 der 30 OECD-Länder erreichten ein Ergebnis innerhalb der Bandbreite von 25 Punkten ober- bzw. unterhalb des OECD-Durchschnitts von 500 Punkten. In dieser dicht beieinanderliegenden Ländergruppe war der Mittelwert jedes einzelnen Landes denen einer ganzen Reihe anderer Länder recht ähnlich. Zu beobachten ist eine Diskontinuität der Mittelwerte unterhalb des in Griechenland erzielten Mittelwertes (473): Israel, das Land mit der nächsthöchsten Punktzahl, erreichte 454 Punkte, und nur zwei Länder erreichten weniger als 473 Punkte.

Naturwissenschaftliche Kompetenz

PISA liefert auch Daten zur naturwissenschaftlichen Grundbildung der Schüler, die auf sechs Kompetenzstufen erfasst wird, wobei die Aufgaben von Kompetenzstufe zu Kompetenzstufe zunehmend komplexer werden (Kasten A5.2). Abbildung A5.3 bietet ein Gesamtbild der naturwissenschaftlichen Grundbildung der Schüler auf der naturwissenschaftlichen Gesamtskala, wobei die Länge der farblich gekennzeichneten Abschnitte der Balken den Prozentsatz der Schüler auf der jeweiligen Kompetenzstufe anzeigt. Sie zeigt für jedes Land auf der linken Seite den Anteil der Schüler (in Prozent) unterhalb Stufe 2 und auf der rechten Seite den Anteil der Schüler (in Prozent) auf Stufe 2 und darüber. Auf Stufe 2 beginnen die Schüler die naturwissenschaftlichen Kompetenzen unter Beweis zu stellen, die es ihnen ermöglichen werden, in ihrem Leben aktiv an Situationen teilzunehmen, in denen naturwissenschaftliche und technologische Aspekte eine Rolle spielen. In den OECD-Ländern lagen im Durchschnitt 19,2 Prozent der Schüler unterhalb der Stufe 2 und 5,2 Prozent davon unterhalb Stufe 1. Dagegen erreichten im Durchschnitt 1,3 Prozent Stufe 6 (die höchste Stufe), 9 Prozent mindestens Stufe 5, 29,3 Prozent mindestens Stufe 4, 56,7 Prozent mindestens Stufe 3 und 80,8 Prozent mindestens die Stufe 2 (Tab. A5.2).

Abbildung A5.2

Mehrfachvergleich der Durchschnittsergebnisse der Länder auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften (2006)



Statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt
 Kein statistisch signifikanter Unterschied zum OECD-Durchschnitt
 Statistisch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt

▲ Durchschnittsergebnisse statistisch signifikant höher als im Vergleichsland
 ○ Kein statistisch signifikanter Unterschied gegenüber dem Vergleichsland
 ▼ Durchschnittsergebnisse statistisch signifikant niedriger als im Vergleichsland

Quelle: PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen, Band 1, Tabelle 2.11b. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401573312123>

Kasten A5.2

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

Kompetenzstufe	Mindestpunktzahl	Prozentsatz der Schüler, die mindestens die Aufgaben auf der jeweiligen Stufe lösen können (OECD-Durchschnitt)	Wozu die Schüler auf der jeweiligen Stufe im Allgemeinen in der Lage sind
6	707,9	1,3 Prozent der Schüler können im OECD-Durchschnitt Aufgaben der Stufe 6 der Gesamtskala Naturwissenschaften lösen	Auf Stufe 6 können Schüler naturwissenschaftliches Wissen und <i>Wissen über Naturwissenschaften</i> in einer Vielzahl komplexer Lebenssituationen konsistent identifizieren, erklären und anwenden. Sie können verschiedene Informationsquellen und Erklärungen verknüpfen und Beweise aus diesen Quellen zur Begründung ihrer Entscheidungen heranziehen. Sie stellen auf klare und konsistente Weise ein fortgeschrittenes Niveau an naturwissenschaftlichem Denken und Argumentieren sowie die Bereitschaft unter Beweis, ihr naturwissenschaftliches Verständnis zur Lösung wissenschaftlicher und technologischer Probleme in ungewohnten Situationen einzusetzen. Schüler auf dieser Stufe können naturwissenschaftliche Kenntnisse heranziehen und Argumentationen zur Begründung von Empfehlungen und Entscheidungen in einem persönlichen, sozialen oder globalen Kontext entwickeln.
5	633,3	9,0 Prozent der Schüler können im OECD-Durchschnitt mindestens Aufgaben der Stufe 5 der Gesamtskala Naturwissenschaften lösen	Auf Stufe 5 können Schüler die naturwissenschaftlichen Aspekte vieler komplexer Lebenssituationen identifizieren, sowohl naturwissenschaftliche Konzepte als auch <i>Wissen über Naturwissenschaften</i> in diesen Situationen anwenden und geeignete wissenschaftliche Beweise vergleichen, auswählen und bewerten, um konkreten Lebenssituationen gerecht zu werden. Sie können auf gut entwickelte Forschungskompetenzen zurückgreifen, die richtigen Zusammenhänge zwischen Informationen herstellen und Situationen kritisch beleuchten. Sie können auf Beweisen basierende Erklärungen und auf ihre eigene kritische Analyse gestützte Argumentationen konstruieren.
4	558,7	29,3 Prozent der Schüler können im OECD-Durchschnitt mindestens Aufgaben der Stufe 4 der Gesamtskala Naturwissenschaften lösen	Auf Stufe 4 können Schüler effektiv mit Situationen und Fragen umgehen, die sich auf explizite Phänomene beziehen und die unter Umständen von ihnen verlangen, Schlüsse über die Rolle von Wissenschaft und Technik zu ziehen. Sie können Erklärungen aus verschiedenen naturwissenschaftlichen oder technologischen Fachbereichen auswählen, zusammenfügen und sie direkt mit Aspekten realer Situationen verknüpfen. Sie können über ihre Handlungen reflektieren und Entscheidungen mit naturwissenschaftlichen Kenntnissen und Beweisen begründen.
3	484,1	56,7 Prozent der Schüler können im OECD-Durchschnitt mindestens Aufgaben der Stufe 3 der Gesamtskala Naturwissenschaften lösen	Auf Stufe 3 können Schüler klar beschriebene naturwissenschaftliche Fragestellungen in verschiedenen Kontexten identifizieren. Sie können Fakten und Kenntnisse zur Erklärung von Phänomenen auswählen und einfache Modelle oder Untersuchungsstrategien verwenden. Sie können naturwissenschaftliche Konzepte aus verschiedenen Disziplinen interpretieren, heranziehen und direkt anwenden. Sie können kurze, auf Fakten basierende Erklärungen formulieren und auf naturwissenschaftliches Wissen gestützte Entscheidungen treffen.
2	409,5	80,8 Prozent der Schüler können im OECD-Durchschnitt mindestens Aufgaben der Stufe 2 der Gesamtskala Naturwissenschaften lösen	Auf Stufe 2 verfügen Schüler im Allgemeinen über genügend naturwissenschaftliches Wissen, um mögliche Erklärungen in vertrauten Kontexten zu liefern oder ausgehend von einfachen Untersuchungen Schlüsse zu ziehen. Sie können direkte logische Denkschritte vollziehen und die Ergebnisse naturwissenschaftlicher Untersuchungen oder technologischer Problemlösungen wörtlich interpretieren.
1	334,9	94,8 Prozent der Schüler können im OECD-Durchschnitt mindestens Aufgaben der Stufe 1 der Gesamtskala Naturwissenschaften lösen	Auf Stufe 1 ist das naturwissenschaftliche Wissen der Schüler so begrenzt, dass es nur in wenigen, vertrauten Situationen herangezogen werden kann. Die Schüler können naheliegende naturwissenschaftliche Erklärungen liefern, die explizit aus gegebenen Informationen hervorgehen.

Hohe Leistungsniveaus

Betrachtet man die Leistung einzelner Länder auf den Kompetenzstufen, so zeigt sich, dass in Finnland und Neuseeland mindestens 3,9 Prozent der Schüler die Stufe 6, die höchste Stufe der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften, erreichen, das entspricht dem Dreifachen des OECD-Durchschnitts. In Australien, Japan, Kanada und dem Vereinigten Königreich sowie im Partnerland Slowenien erreichten zwischen 2 und 3 Prozent der Schüler Kompetenzstufe 6.

Nimmt man Stufe 5 hinzu, so zählen in den OECD-Ländern 9 Prozent der Schüler zu den sehr leistungsstarken Schülern. In Finnland erreichte mehr als jeder fünfte Schüler mindestens Stufe 5 (20,9 Prozent) und in Neuseeland mehr als jeder sechste (17,6 Prozent). In Australien, Japan und Kanada lag dieser Anteil zwischen 14 und 16 Prozent. Dagegen erreichten in zwei OECD-Ländern und einem Partnerland weniger als 1 Prozent der Schüler Stufe 5 oder 6, und in sechs OECD-Ländern und drei Partnerländern erreichten höchstens 5 Prozent die beiden höchsten Stufen. Offensichtlich sind die 15-jährigen Schüler mit hoher naturwissenschaftlicher Kompetenz sehr ungleichmäßig über die Länder verteilt.

Mittlere Leistungsniveaus

In zwölf OECD-Ländern und zwei Partnerländern erreichte mindestens ein Drittel der Schüler wenigstens Stufe 4 der Gesamtskala Naturwissenschaften. In allen außer fünf OECD-Ländern und vier Partnerländern erreicht die Mehrzahl der Schüler der teilnehmenden Länder mindestens Stufe 3. Mit Ausnahme von drei OECD-Ländern und drei Partnerländern erreichten drei Viertel aller Schüler mindestens Stufe 2.

Niedrige Leistungsniveaus

Der Prozentsatz der Schüler mit sehr niedrigem Leistungsniveau ist ein wichtiger Indikator dafür, in welchem Maße junge Menschen darauf vorbereitet werden, voll am Leben der Gesellschaft und am Arbeitsmarkt zu partizipieren. Auf Stufe 2 beginnen die Schüler die naturwissenschaftlichen Kompetenzen unter Beweis zu stellen, die es ihnen ermöglichen werden, in ihrem Leben aktiv an Situationen teilzunehmen, in denen naturwissenschaftliche und technologische Aspekte eine Rolle spielen. Im OECD-Durchschnitt lagen 19,2 Prozent der Schüler unter Stufe 2 und 5,2 Prozent davon unter Stufe 1. Mit Ausnahme von Finnland und dem Partnerland Estland erreichten in jedem Land mindestens 10 Prozent der Schüler höchstens Stufe 1, und in 11 OECD-Ländern sowie vier Partnerländern war ihr Anteil größer als 20 Prozent. In Mexiko und dem Partnerland Brasilien war die Mehrzahl der Schüler nicht in der Lage, konsistent Aufgaben oberhalb von Stufe 1 zu lösen.

Mittelwerte auf den drei naturwissenschaftlichen Kompetenzskalen

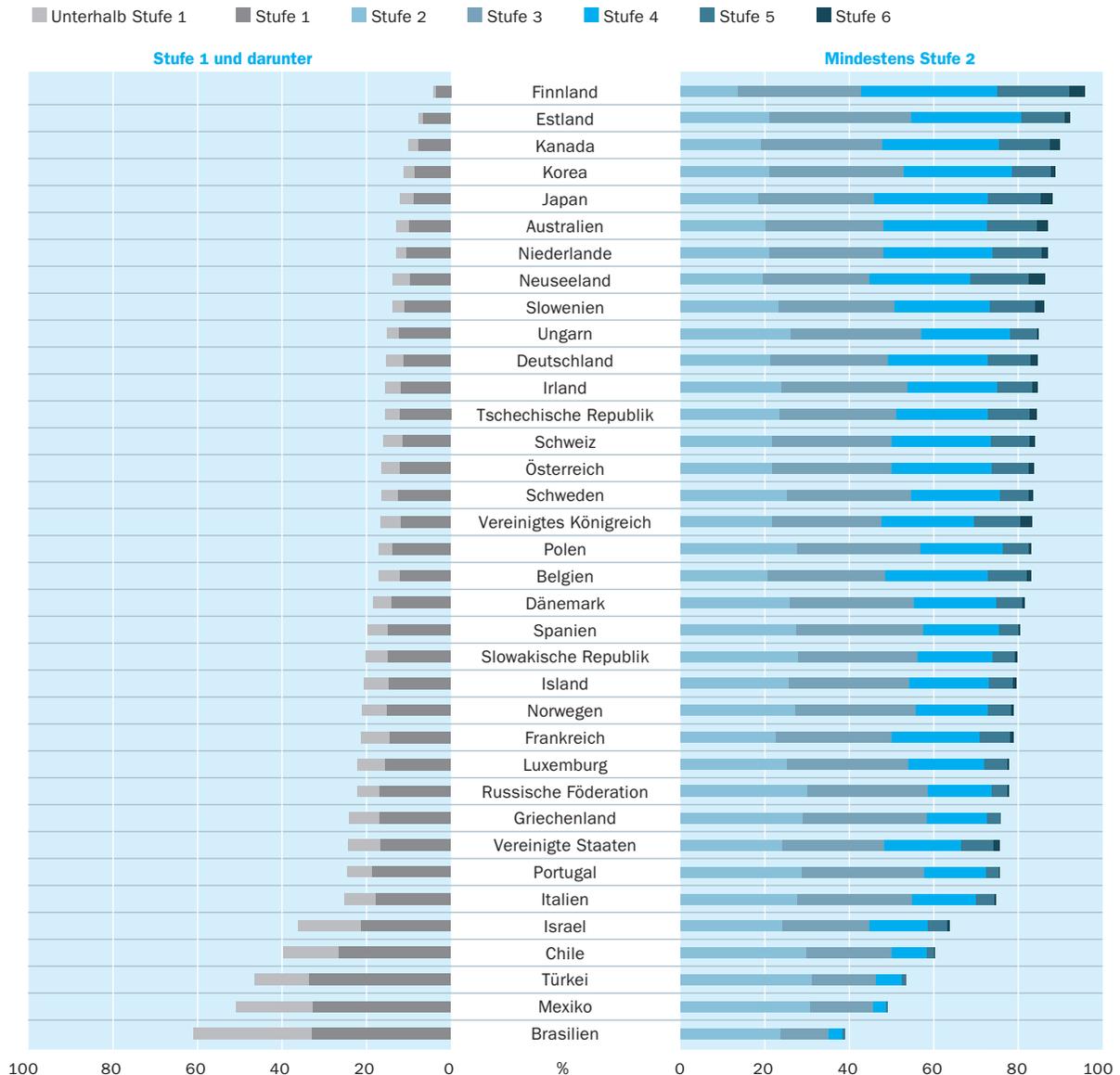
Eine der Stärken von PISA 2006 besteht darin, sowohl die naturwissenschaftliche Kompetenz als auch die naturwissenschaftlichen Wissensarten (Letztere sind in diesem Indikator nicht erfasst) zu betrachten. Dass die Schüler naturwissenschaftliche Theorien und Sachverhalte gut genug verstehen, um Phänomene naturwissenschaftlich erklären zu können, ist wichtig, aber nicht ausreichend. Darüber hinaus müssen sie auch in der Lage sein zu erkennen, welche Fragestellungen auf naturwissenschaftlichem Wege geklärt werden können und wie sie die entsprechenden Ergebnisse nutzen können, um ihr naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden.

Die Leistungen der Schüler auf den drei naturwissenschaftlichen Kompetenzskalen – *Naturwissenschaftliche Fragestellungen erkennen*, *Naturwissenschaftliche Beweise heranziehen*, *Phänomene naturwissenschaftlich erklären* – variierten von Land zu Land. Die relative Stärke der Schüler in den verschiedenen Kompetenzfeldern und Wissensarten zu verstehen kann für Bildungspolitiker wichtig sein und dabei helfen, angemessene Strategien zu entwickeln, um eine naturwissenschaftliche Grundbildung zu erreichen. Vereinfacht könnte man diese Stärken beschreiben, wenn man die Reihenfolge heranzieht, mit der

Abbildung A5.3

Naturwissenschaftliche Grundbildung 15-jähriger Schüler (PISA 2006)

Anteil der Schüler (in %) auf den jeweiligen Kompetenzstufen der Gesamtskala Naturwissenschaften



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 15-jähriger Schüler (in %) auf den Kompetenzstufen 2, 3, 4, 5 und 6.

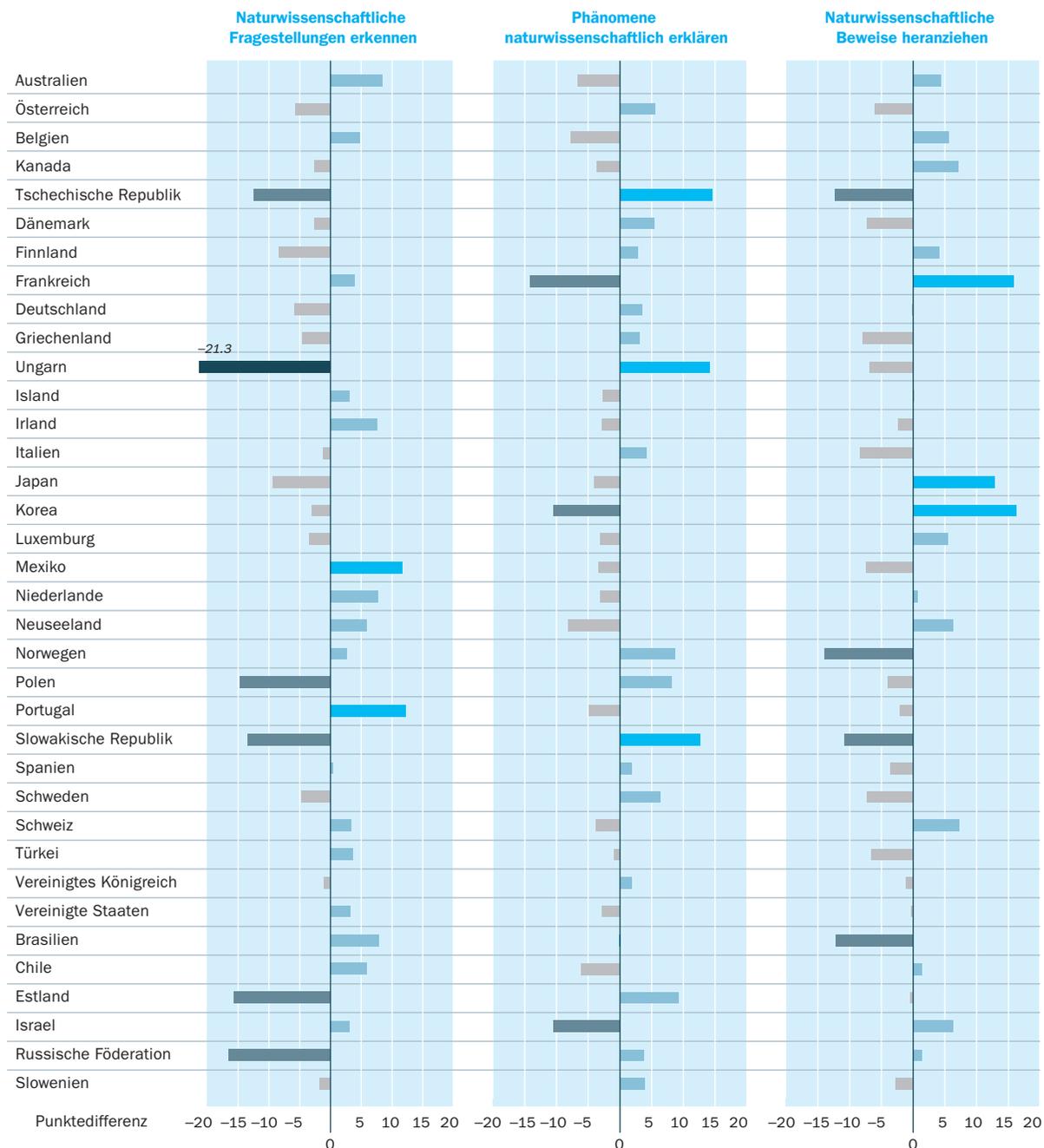
Quelle: OECD, Tabelle A5.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag/2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401573312123>

naturwissenschaftliche Probleme gelöst werden: Zunächst gilt es, das Problem zu identifizieren, dann das Wissen über naturwissenschaftliche Phänomene anzuwenden und schließlich die Ergebnisse zu interpretieren und zu verwenden. Der traditionelle naturwissenschaftliche Unterricht konzentriert sich häufig darauf, *Phänomene naturwissenschaftlich zu erklären*, was voraussetzt, mit den wichtigsten naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und Theorien vertraut zu sein. Wenn Schüler jedoch nicht in der Lage sind, ein naturwissenschaftliches Problem zu erkennen und dann Ergebnisse so zu interpretieren, dass diese für die reale Welt relevant sind, so verfügen sie über keine

Abbildung A5.4

Vergleich der Leistungen auf den verschiedenen naturwissenschaftlichen Kompetenzskalen von PISA 2006

- Auf jeder Skala werden mindestens 20 Punkte **weniger** erreicht als auf der Gesamskala Naturwissenschaften.
- Auf jeder Skala werden zwischen 10 und 19,99 Punkte **weniger** erreicht als auf der Gesamskala Naturwissenschaften.
- Auf jeder Skala werden zwischen 0 und 9,99 Punkte **weniger** erreicht als auf der Gesamskala Naturwissenschaften.
- Auf jeder Skala werden mindestens 20 Punkte **mehr** erreicht als auf der Gesamskala Naturwissenschaften.
- Auf jeder Skala werden zwischen 10 und 19,99 Punkte **mehr** erreicht als auf der Gesamskala Naturwissenschaften.
- Auf jeder Skala werden zwischen 0 und 9,99 Punkte **mehr** erreicht als auf der Gesamskala Naturwissenschaften.



Quelle: OECD, Tabelle A5.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag/2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401573312123>

umfassende naturwissenschaftliche Grundbildung. Ein Schüler, der zwar eine naturwissenschaftliche Theorie beherrscht, aber beispielsweise nicht in der Lage ist, wissenschaftliche Beweise zu beurteilen, wird in seinem Erwachsenenleben Naturwissenschaften nur in begrenzter Weise einsetzen. Dies legt nahe, dass Länder, deren Schüler relativ schlecht darin abschneiden, *naturwissenschaftliche Fragestellungen zu erkennen* oder *naturwissenschaftliche Beweise heranzuziehen*, vielleicht darüber nachdenken sollten, wie die Schüler breitere naturwissenschaftliche Kompetenzen erwerben können, wohingegen sich diejenigen mit Schwächen im Bereich *Phänomene naturwissenschaftlich erklären* vielleicht stärker darauf konzentrieren sollten, naturwissenschaftliches Wissen zu beherrschen.

Abbildung A5.4 zeigt die Unterschiede zwischen den Leistungen auf der Gesamtskala Naturwissenschaften und den verschiedenen naturwissenschaftlichen Kompetenzskalen. Blau bedeutet, dass ein Land auf der entsprechenden Skala relativ stärker ist als auf der Gesamtskala, wobei das dunkelste Blau die größte Differenz und damit eine hohe relative Stärke anzeigt. Grau bedeutet, dass ein Land auf der entsprechenden Skala relativ schlechter ist als auf der Gesamtskala, wobei das dunkelste Grau die größte Differenz und damit eine hohe relative Schwäche anzeigt.

Länder mit ähnlichen Stärken und Schwächen auf den naturwissenschaftlichen Kompetenzskalen lassen sich in verschiedene Gruppen aufteilen.

- In Mexiko und Portugal sind die Schüler im Bereich *Naturwissenschaftliche Fragestellungen erkennen* relativ stärker als auf der Gesamtskala Naturwissenschaften. In Polen, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie in den Partnerländern Estland und der Russischen Föderation erreichten die Schüler dagegen im Bereich *Naturwissenschaftliche Fragestellungen erkennen* mindestens 10 Punkte weniger als auf der Gesamtskala Naturwissenschaften.
- In einigen Ländern zeigten die Schüler im Bereich *Phänomene naturwissenschaftlich erklären* vergleichsweise stärkere Leistungen als auf den anderen naturwissenschaftlichen Kompetenzskalen. In der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn erzielten die Schüler auf der Skala *Phänomene naturwissenschaftlich erklären* mindestens 10 Punkte mehr als auf der Gesamtskala. In anderen Ländern war das Gegenteil der Fall: Die Schüler schnitten auf den anderen naturwissenschaftlichen Kompetenzskalen besser ab als auf der Skala *Phänomene naturwissenschaftlich erklären*. In Frankreich, Korea sowie im Partnerland Israel erzielten die Schüler auf der Gesamtskala Naturwissenschaften mindestens 10 Punkte mehr als auf der Skala *Phänomene naturwissenschaftlich erklären*.
- In einigen Ländern waren die Schüler relativ stark im Bereich *Naturwissenschaftliche Beweise heranziehen*. In Frankreich, Japan und Korea erzielten die Schüler mindestens 10 Punkte mehr auf der Skala *Naturwissenschaftliche Beweise heranziehen* als auf der Gesamtskala Naturwissenschaften. In anderen Ländern erwiesen sich die Schüler als vergleichsweise schwach im Bereich *Naturwissenschaftliche Beweise heranziehen*. In Norwegen, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik sowie im Partnerland Brasilien erzielten die Schüler auf der Skala *Naturwissenschaftliche Beweise heranziehen* mindestens 10 Punkte weniger als auf der Gesamtskala.

In einigen dieser Fälle waren zwischen den Leistungen auf zwei verschiedenen Kompetenzskalen erhebliche Unterschiede festzustellen. In Frankreich und Korea beispiels-

weise erzielten die Schüler 30 bzw. 27 Punkte mehr auf der Skala *Naturwissenschaftliche Beweise heranziehen* als auf der Skala *Phänomene naturwissenschaftlich erklären*.

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Anders als in den Bereichen Lesekompetenz und Mathematik, wo beträchtliche geschlechtsspezifische Unterschiede festgestellt wurden, unterschieden sich in der Mehrzahl der Länder, darunter in 22 der 30 OECD-Länder, die durchschnittlichen Ergebnisse der Mädchen im Bereich Naturwissenschaften nicht von denen der Jungen. Nur in Dänemark, Luxemburg, Mexiko, den Niederlanden, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich schnitten die Jungen etwas besser ab (zwischen 6 und 10 Punkten), während in Griechenland und der Türkei die Mädchen etwas besser abschnitten (zwischen 11 und 12 Punkten). In den übrigen OECD-Ländern bestehen keine statistisch signifikanten Unterschiede. Bei den Partnerländern schnitten in Brasilien und Chile die Jungen etwas besser ab, während in Slowenien die Mädchen etwas besser waren (Tab. A5.1).

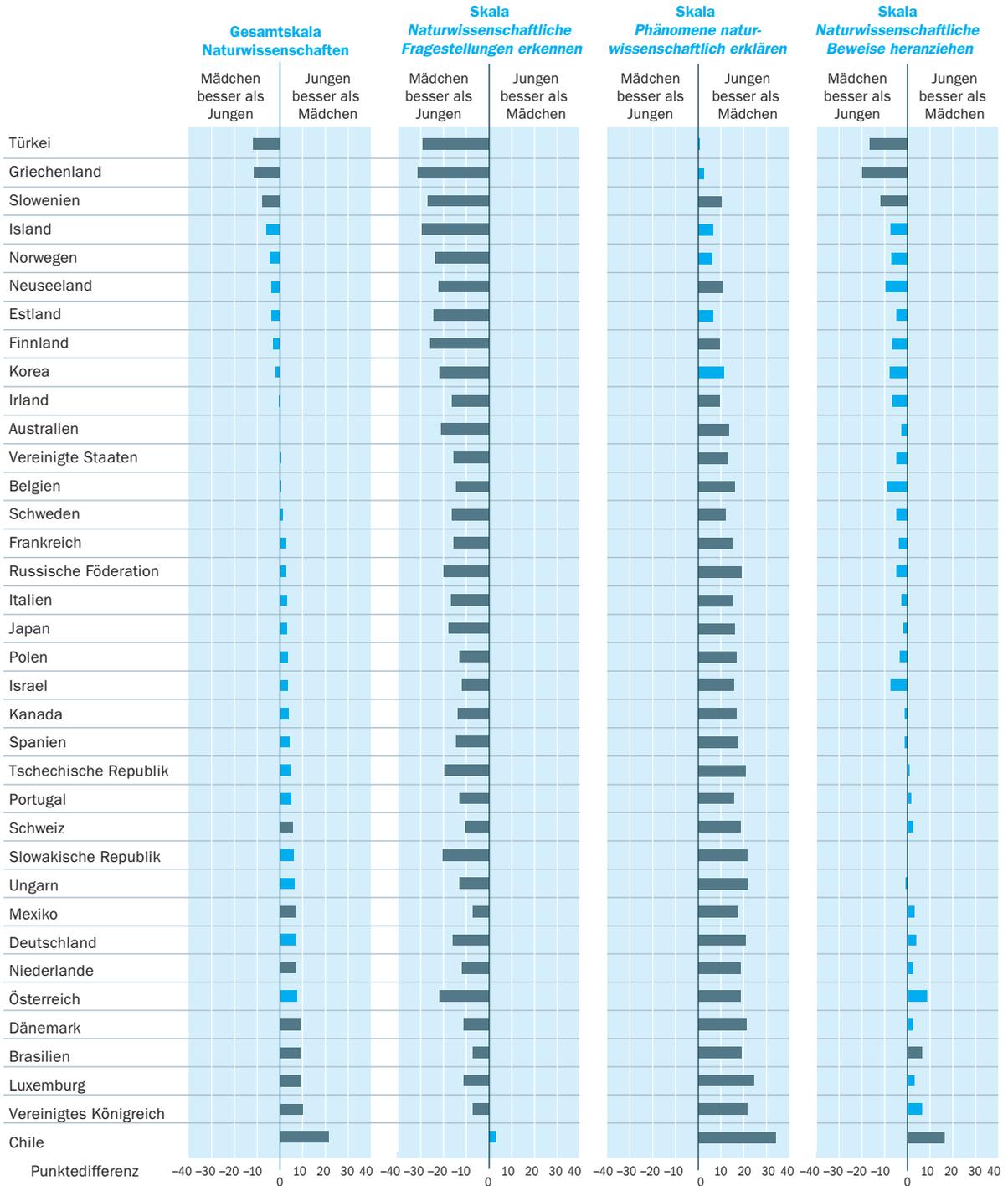
Hinter ähnlichen Durchschnittsergebnissen verbergen sich allerdings gewisse geschlechtsspezifische Unterschiede: In den meisten Ländern schnitten die Mädchen auf der Kompetenzskala *Naturwissenschaftliche Fragestellungen erkennen* besser ab, während die Jungen auf der Skala *Phänomene naturwissenschaftlich erklären* höhere Ergebnisse erzielten (Abb. A5.5, Tab. A5.3).

- Auf der Skala *Naturwissenschaftliche Fragestellungen erkennen* lagen die Leistungen der Mädchen im Durchschnitt der OECD-Länder um 17 Punkte über denjenigen der Jungen. In einigen Ländern waren die Leistungsunterschiede ziemlich groß und betragen beispielsweise in Finnland, Griechenland, Island und der Türkei sowie im Partnerland Slowenien mehr als 25 Punkte.
- Dagegen erreichten die Jungen im Bereich *Phänomene naturwissenschaftlich erklären* im Durchschnitt 15 Punkte mehr als die Mädchen. Auch hier war der Unterschied in einigen Fällen beträchtlich. Im Partnerland Chile lag er bei 34 Punkten und in den OECD-Ländern bei 25 Punkten in Luxemburg, 22 in der Slowakischen Republik und Ungarn und 21 Punkten in Dänemark, Deutschland, der Tschechischen Republik und im Vereinigten Königreich.
- Im Gegensatz zu den Bereichen *Naturwissenschaftliche Fragestellungen erkennen* und *Phänomene naturwissenschaftlich erklären* gab es im Kompetenzbereich *Naturwissenschaftliche Beweise heranziehen* nur geringe geschlechtsspezifische Unterschiede, wobei die Mädchen nur in drei OECD-Ländern besser abschnitten als die Jungen und insgesamt einen kleinen Vorsprung von 3 Punkten erreichten.

Interpretiert man die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Zusammenhang mit der Gesamtleistung der Länder auf den jeweiligen Kompetenzskalen, implizieren die Unterschiede, dass Jungen oder Mädchen manchmal in verschiedenen naturwissenschaftlichen Bereichen sehr unterschiedliche Leistungen erreichen. Der Mittelwert der Mädchen im Bereich *Naturwissenschaftliche Fragestellungen erkennen* lag beispielsweise in Frankreich mit 507 Punkten oberhalb des OECD-Durchschnitts, dagegen lag ihr Mittelwert im Bereich *Phänomene naturwissenschaftlich erklären* mit 474 Punkten weit darunter und entsprach dem Wert in einigen der OECD-Länder, die am schlechtesten abschnitten.

Abbildung A5.5

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Schülerleistungen auf den verschiedenen naturwissenschaftlichen Kompetenzskalen von PISA 2006



Anmerkung: Statistisch signifikante Unterschiede sind dunkel hervorgehoben.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschiedes zwischen Jungen und Mädchen (J-M) auf der Gesamtskala Naturwissenschaften.

Quelle: OECD, Tabellen A5.1 und A5.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag/2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401573312123>

Die Tatsache, dass die Mädchen im Bereich *Naturwissenschaftliche Fragestellungen erkennen* durchweg besser und im Bereich *Phänomene naturwissenschaftlich erklären* durchweg schlechter abschnitten als die Jungen, lässt vermuten, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede darin gibt, wie Schüler zu den Naturwissenschaften und dem naturwissenschaftlichen Lehrplan stehen. Es scheint so, als ob Jungen im Durchschnitt besser darin sind, naturwissenschaftliche Kenntnisse zu beherrschen, und Mädchen darin, in einer bestimmten Situation naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen. Zwar ist zu betonen, dass in vielen Ländern die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Vergleich zu den Unterschieden innerhalb der Geschlechter relativ gering waren, dennoch könnte die Gesamtleistung signifikant gesteigert werden, wenn die den geschlechtsspezifischen Unterschieden zugrunde liegenden Faktoren erkannt und bewältigt werden könnten.

Definitionen und angewandte Methodik

Die erzielten Punktzahlen basieren auf Leistungsmessungen, die Teil der von der OECD durchgeführten internationalen Schulleistungsstudie PISA waren. PISA wurde zuletzt während des Schuljahres 2006 durchgeführt.

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

Zusätzliche Informationen

Weitere Informationen zu PISA 2006 s. [OECD \(2007c; 2008b\)](#).

Tabelle A5.1

Mittelwert, Varianz und geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Schülerleistungen auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften (2006)

	Alle Schüler				Geschlechtsspezifische Unterschiede					
	Mittelwert		Standardabweichung		Jungen		Mädchen		Unterschied (J–M)	
	Mittelwert	S. F.	S. A.	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Punkte- differenz	S. F.
OECD-Länder										
Australien	527	(2,3)	100	(1,0)	527	(3,2)	527	(2,7)	0	(3,8)
Österreich	511	(3,9)	98	(2,4)	515	(4,2)	507	(4,9)	8	(4,9)
Belgien	510	(2,5)	100	(2,0)	511	(3,3)	510	(3,2)	1	(4,1)
Kanada	534	(2,0)	94	(1,1)	536	(2,5)	532	(2,1)	4	(2,2)
Tschechische Republik	513	(3,5)	98	(2,0)	515	(4,2)	510	(4,8)	5	(5,6)
Dänemark	496	(3,1)	93	(1,4)	500	(3,6)	491	(3,4)	9	(3,2)
Finnland	563	(2,0)	86	(1,0)	562	(2,6)	565	(2,4)	–3	(2,9)
Frankreich	495	(3,4)	102	(2,1)	497	(4,3)	494	(3,6)	3	(4,0)
Deutschland	516	(3,8)	100	(2,0)	519	(4,6)	512	(3,8)	7	(3,7)
Griechenland	473	(3,2)	92	(2,1)	468	(4,5)	479	(3,4)	–11	(4,7)
Ungarn	504	(2,7)	88	(1,6)	507	(3,3)	501	(3,5)	6	(4,2)
Island	491	(1,6)	97	(1,2)	488	(2,6)	494	(2,1)	–6	(3,4)
Irland	508	(3,2)	94	(1,5)	508	(4,3)	509	(3,3)	0	(4,3)
Italien	475	(2,0)	96	(1,3)	477	(2,8)	474	(2,5)	3	(3,5)
Japan	531	(3,4)	100	(2,0)	533	(4,9)	530	(5,1)	3	(7,4)
Korea	522	(3,4)	90	(2,4)	521	(4,8)	523	(3,9)	–2	(5,5)
Luxemburg	486	(1,1)	97	(0,9)	491	(1,8)	482	(1,8)	9	(2,9)
Mexiko	410	(2,7)	81	(1,5)	413	(3,2)	406	(2,6)	7	(2,2)
Niederlande	525	(2,7)	96	(1,6)	528	(3,2)	521	(3,1)	7	(3,0)
Neuseeland	530	(2,7)	107	(1,4)	528	(3,9)	532	(3,6)	–4	(5,2)
Norwegen	487	(3,1)	96	(2,0)	484	(3,8)	489	(3,2)	–4	(3,4)
Polen	498	(2,3)	90	(1,1)	500	(2,7)	496	(2,6)	3	(2,5)
Portugal	474	(3,0)	89	(1,7)	477	(3,7)	472	(3,2)	5	(3,3)
Slowakische Republik	488	(2,6)	93	(1,8)	491	(3,9)	485	(3,0)	6	(4,7)
Spanien	488	(2,6)	91	(1,0)	491	(2,9)	486	(2,7)	4	(2,4)
Schweden	503	(2,4)	94	(1,4)	504	(2,7)	503	(2,9)	1	(3,0)
Schweiz	512	(3,2)	99	(1,7)	514	(3,3)	509	(3,6)	6	(2,7)
Türkei	424	(3,8)	83	(3,2)	418	(4,6)	430	(4,1)	–12	(4,1)
Vereinigtes Königreich	515	(2,3)	107	(1,5)	520	(3,0)	510	(2,8)	10	(3,4)
Vereinigte Staaten	489	(4,2)	106	(1,7)	489	(5,1)	489	(4,0)	1	(3,5)
OECD insgesamt	491	(1,2)	104	(0,6)	492	(1,4)	490	(1,3)	3	(1,3)
OECD-Durchschnitt	500	(0,5)	95	(0,3)	501	(0,7)	499	(0,6)	2	(0,7)
Partnerländer										
Brasilien	390	(2,8)	89	(1,9)	395	(3,2)	386	(2,9)	9	(2,3)
Chile	438	(4,3)	92	(1,8)	448	(5,4)	426	(4,4)	22	(4,8)
Estland	531	(2,5)	84	(1,1)	530	(3,1)	533	(2,9)	–4	(3,1)
Israel	454	(3,7)	111	(2,0)	456	(5,6)	452	(4,2)	3	(6,5)
Russische Föderation	479	(3,7)	90	(1,4)	481	(4,1)	478	(3,7)	3	(2,7)
Slowenien	519	(1,1)	98	(1,0)	515	(2,0)	523	(1,9)	–8	(3,2)

Statistisch signifikante Differenzen sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

Quelle: PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen, Band 2, Tabelle 2.1c. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401573312123>

Tabelle A5.1 (Forts.)

Mittelwert, Varianz und geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Schülerleistungen auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften (2006)

	Perzentil											
	5.		10.		25.		75.		90.		95.	
	Punkte	S. F.										
OECD-Länder												
Australien	358	(3,5)	395	(3,4)	459	(2,6)	598	(2,5)	653	(2,9)	685	(3,4)
Österreich	341	(9,3)	378	(6,2)	443	(5,4)	582	(4,1)	633	(3,6)	663	(4,1)
Belgien	336	(7,3)	374	(5,4)	442	(3,8)	584	(2,4)	634	(2,3)	660	(2,7)
Kanada	372	(4,7)	410	(3,7)	472	(2,5)	601	(2,2)	651	(2,4)	681	(2,8)
Tschechische Republik	350	(6,0)	385	(5,2)	443	(4,6)	583	(3,9)	641	(4,3)	672	(4,7)
Dänemark	341	(5,9)	373	(4,8)	432	(4,3)	562	(2,9)	615	(3,7)	646	(4,3)
Finnland	419	(4,4)	453	(3,3)	506	(2,9)	622	(2,5)	673	(2,9)	700	(3,1)
Frankreich	320	(6,3)	359	(5,5)	424	(5,3)	570	(4,0)	623	(4,0)	653	(3,8)
Deutschland	345	(8,1)	381	(7,0)	447	(5,3)	587	(3,6)	642	(3,2)	672	(3,6)
Griechenland	317	(7,3)	353	(5,4)	413	(4,4)	537	(3,3)	589	(4,1)	619	(3,8)
Ungarn	358	(4,4)	388	(4,2)	442	(3,5)	566	(3,3)	617	(3,1)	646	(4,2)
Island	328	(4,9)	364	(3,1)	424	(2,6)	560	(2,3)	614	(2,9)	644	(3,4)
Irland	351	(5,8)	385	(4,4)	444	(4,6)	575	(3,4)	630	(3,7)	660	(4,9)
Italien	318	(3,1)	351	(2,8)	409	(3,0)	543	(2,4)	598	(2,6)	630	(2,8)
Japan	356	(6,1)	396	(6,2)	465	(5,1)	603	(3,1)	654	(3,1)	685	(3,6)
Korea	367	(8,4)	403	(5,7)	462	(4,1)	586	(3,8)	635	(4,7)	662	(5,9)
Luxemburg	322	(3,9)	358	(2,8)	419	(2,0)	556	(2,4)	609	(2,8)	640	(2,6)
Mexiko	281	(4,4)	306	(4,2)	354	(3,6)	465	(2,9)	516	(3,0)	544	(3,5)
Niederlande	362	(5,9)	395	(5,4)	456	(4,7)	596	(2,6)	646	(3,4)	675	(3,6)
Neuseeland	347	(5,2)	389	(4,5)	455	(3,6)	608	(2,9)	667	(3,3)	699	(3,1)
Norwegen	328	(7,8)	365	(5,6)	422	(3,9)	553	(3,0)	610	(3,5)	641	(3,4)
Polen	352	(3,8)	381	(2,9)	434	(2,7)	562	(3,1)	615	(3,3)	645	(3,3)
Portugal	329	(5,4)	357	(4,8)	411	(4,2)	539	(3,0)	588	(2,9)	617	(3,2)
Slowakische Republik	334	(5,6)	368	(3,7)	426	(3,2)	555	(4,0)	609	(4,1)	638	(3,9)
Spanien	338	(4,1)	370	(3,7)	427	(3,0)	552	(3,1)	604	(3,0)	633	(3,1)
Schweden	347	(3,8)	381	(4,0)	439	(3,3)	569	(2,8)	622	(2,6)	654	(3,4)
Schweiz	340	(5,0)	378	(4,9)	445	(3,9)	584	(3,5)	636	(3,8)	665	(4,6)
Türkei	301	(2,8)	325	(3,2)	366	(2,6)	475	(5,8)	540	(9,7)	575	(9,8)
Vereinigtes Königreich	337	(5,4)	376	(4,3)	441	(3,2)	590	(3,1)	652	(2,9)	685	(3,5)
Vereinigte Staaten	318	(4,5)	349	(5,9)	412	(5,4)	567	(4,6)	628	(4,3)	662	(4,8)
OECD insgesamt	321	(1,8)	354	(1,9)	416	(1,6)	567	(1,3)	626	(1,3)	659	(1,5)
OECD-Durchschnitt	340	(1,0)	375	(0,9)	434	(0,7)	568	(0,6)	622	(0,7)	652	(0,8)
Partnerländer												
Brasilien	254	(4,5)	281	(3,2)	328	(2,3)	447	(4,5)	510	(5,6)	549	(5,3)
Chile	295	(4,8)	323	(4,1)	374	(4,0)	501	(5,9)	560	(6,5)	595	(6,1)
Estland	392	(4,7)	422	(3,8)	474	(3,2)	589	(3,1)	640	(3,3)	668	(3,7)
Israel	275	(5,7)	310	(5,2)	374	(4,8)	535	(4,6)	601	(4,5)	636	(5,5)
Russische Föderation	333	(5,6)	364	(5,4)	418	(4,4)	541	(4,2)	596	(3,9)	627	(4,2)
Slowenien	358	(3,8)	391	(2,8)	449	(2,7)	589	(2,1)	647	(3,3)	680	(3,0)

Statistisch signifikante Differenzen sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

Quelle: PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen, Band 2, Tabelle 2.1c. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401573312123>

Tabelle A5.2

Anteil der Schüler (in %) auf den einzelnen Kompetenzstufen der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften (2006)

	Kompetenzstufen													
	unterhalb Stufe 1 (unter 334,94 Punkte)		Stufe 1 (334,94 bis 409,54 Punkte)		Stufe 2 (409,54 bis 484,14 Punkte)		Stufe 3 (484,14 bis 558,73 Punkte)		Stufe 4 (558,73 bis 633,33 Punkte)		Stufe 5 (633,33 bis 707,93 Punkte)		Stufe 6 (über 707,93 Punkte)	
	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.
OECD-Länder														
Australien	3,0	(0,3)	9,8	(0,5)	20,2	(0,6)	27,7	(0,5)	24,6	(0,5)	11,8	(0,5)	2,8	(0,3)
Österreich	4,3	(0,9)	12,0	(1,0)	21,8	(1,1)	28,3	(1,0)	23,6	(1,1)	8,8	(0,7)	1,2	(0,2)
Belgien	4,8	(0,7)	12,2	(0,6)	20,8	(0,8)	27,6	(0,8)	24,5	(0,8)	9,1	(0,5)	1,0	(0,2)
Kanada	2,2	(0,3)	7,8	(0,5)	19,1	(0,6)	28,8	(0,6)	27,7	(0,6)	12,0	(0,5)	2,4	(0,2)
Tschechische Republik	3,5	(0,6)	12,1	(0,8)	23,4	(1,2)	27,8	(1,1)	21,7	(0,9)	9,8	(0,9)	1,8	(0,3)
Dänemark	4,3	(0,6)	14,1	(0,8)	26,0	(1,1)	29,3	(1,0)	19,5	(0,9)	6,1	(0,7)	0,7	(0,2)
Finnland	0,5	(0,1)	3,6	(0,4)	13,6	(0,7)	29,1	(1,1)	32,2	(0,9)	17,0	(0,7)	3,9	(0,3)
Frankreich	6,6	(0,7)	14,5	(1,0)	22,8	(1,1)	27,2	(1,1)	20,9	(1,0)	7,2	(0,6)	0,8	(0,2)
Deutschland	4,1	(0,7)	11,3	(1,0)	21,4	(1,1)	27,9	(1,1)	23,6	(0,9)	10,0	(0,6)	1,8	(0,2)
Griechenland	7,2	(0,9)	16,9	(0,9)	28,9	(1,2)	29,4	(1,0)	14,2	(0,8)	3,2	(0,3)	0,2	(0,1)
Ungarn	2,7	(0,3)	12,3	(0,8)	26,0	(1,2)	31,1	(1,1)	21,0	(0,9)	6,2	(0,6)	0,6	(0,2)
Island	5,8	(0,5)	14,7	(0,8)	25,9	(0,7)	28,3	(0,9)	19,0	(0,7)	5,6	(0,5)	0,7	(0,2)
Irland	3,5	(0,5)	12,0	(0,8)	24,0	(0,9)	29,7	(1,0)	21,4	(0,9)	8,3	(0,6)	1,1	(0,2)
Italien	7,3	(0,5)	18,0	(0,6)	27,6	(0,8)	27,4	(0,6)	15,1	(0,6)	4,2	(0,3)	0,4	(0,1)
Japan	3,2	(0,4)	8,9	(0,7)	18,5	(0,9)	27,5	(0,9)	27,0	(1,1)	12,4	(0,6)	2,6	(0,3)
Korea	2,5	(0,5)	8,7	(0,8)	21,2	(1,1)	31,8	(1,2)	25,5	(0,9)	9,2	(0,8)	1,1	(0,3)
Luxemburg	6,5	(0,4)	15,6	(0,7)	25,4	(0,7)	28,6	(0,9)	18,1	(0,7)	5,4	(0,3)	0,5	(0,1)
Mexiko	18,2	(1,2)	32,8	(0,9)	30,8	(1,0)	14,8	(0,7)	3,2	(0,3)	0,3	(0,1)	0,0	a
Niederlande	2,3	(0,4)	10,7	(0,9)	21,1	(1,0)	26,9	(0,9)	25,8	(1,0)	11,5	(0,8)	1,7	(0,2)
Neuseeland	4,0	(0,4)	9,7	(0,6)	19,7	(0,8)	25,1	(0,7)	23,9	(0,8)	13,6	(0,7)	4,0	(0,4)
Norwegen	5,9	(0,8)	15,2	(0,8)	27,3	(0,8)	28,5	(1,0)	17,1	(0,7)	5,5	(0,4)	0,6	(0,1)
Polen	3,2	(0,4)	13,8	(0,6)	27,5	(0,9)	29,4	(1,0)	19,3	(0,8)	6,1	(0,4)	0,7	(0,1)
Portugal	5,8	(0,8)	18,7	(1,1)	28,8	(0,9)	28,8	(1,2)	14,7	(0,9)	3,0	(0,4)	0,1	(0,1)
Slowakische Republik	5,2	(0,6)	15,0	(0,9)	28,0	(1,0)	28,1	(1,0)	17,9	(1,0)	5,2	(0,5)	0,6	(0,1)
Spanien	4,7	(0,4)	14,9	(0,7)	27,4	(0,8)	30,2	(0,7)	17,9	(0,8)	4,5	(0,4)	0,3	(0,1)
Schweden	3,8	(0,4)	12,6	(0,6)	25,2	(0,9)	29,5	(0,9)	21,1	(0,9)	6,8	(0,5)	1,1	(0,2)
Schweiz	4,5	(0,5)	11,6	(0,6)	21,8	(0,9)	28,2	(0,8)	23,5	(1,1)	9,1	(0,8)	1,4	(0,3)
Türkei	12,9	(0,8)	33,7	(1,3)	31,3	(1,4)	15,1	(1,1)	6,2	(1,2)	0,9	(0,3)	0,0	a
Vereinigtes Königreich	4,8	(0,5)	11,9	(0,6)	21,8	(0,7)	25,9	(0,7)	21,8	(0,6)	10,9	(0,5)	2,9	(0,3)
Vereinigte Staaten	7,6	(0,9)	16,8	(0,9)	24,2	(0,9)	24,0	(0,8)	18,3	(1,0)	7,5	(0,6)	1,5	(0,2)
OECD insgesamt	6,9	(0,3)	16,3	(0,3)	24,2	(0,4)	25,1	(0,3)	18,7	(0,3)	7,4	(0,2)	1,4	(0,1)
OECD-Durchschnitt	5,2	(0,1)	14,1	(0,1)	24,0	(0,2)	27,4	(0,2)	20,3	(0,2)	7,7	(0,1)	1,3	(0,0)
Partnerländer														
Brasilien	27,9	(1,0)	33,1	(1,0)	23,8	(0,9)	11,3	(0,9)	3,4	(0,4)	0,5	(0,2)	0,0	(0,0)
Chile	13,1	(1,1)	26,7	(1,5)	29,9	(1,2)	20,1	(1,4)	8,4	(1,0)	1,8	(0,3)	0,1	(0,1)
Estland	1,0	(0,2)	6,7	(0,6)	21,0	(0,9)	33,7	(1,0)	26,2	(0,9)	10,1	(0,7)	1,4	(0,3)
Israel	14,9	(1,2)	21,2	(1,0)	24,0	(0,9)	20,8	(1,0)	13,8	(0,8)	4,4	(0,5)	0,8	(0,2)
Russische Föderation	5,2	(0,7)	17,0	(1,1)	30,2	(0,9)	28,3	(1,3)	15,1	(1,1)	3,7	(0,5)	0,5	(0,1)
Slowenien	2,8	(0,3)	11,1	(0,7)	23,1	(0,7)	27,6	(1,1)	22,5	(1,1)	10,7	(0,6)	2,2	(0,3)

Quelle: PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen, Band 2, Tabelle 2.1a. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401573312123>

Tabelle A5.3

Mittelwert, Varianz und geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Schülerleistungen auf den verschiedenen naturwissenschaftlichen Kompetenzskalen von PISA 2006

	Skala Naturwissenschaftliche Fragestellungen erkennen									
	Alle Schüler				Geschlechtsspezifische Unterschiede					
	Mittelwert		Standardabweichung		Jungen		Mädchen		Unterschied (J-M)	
	Mittelwert	S. F.	S. A.	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Punkte- differenz	S. F.
OECD-Länder										
Australien	535	(2,3)	98	(1,2)	525	(3,2)	546	(2,6)	-21	(3,6)
Österreich	505	(3,7)	90	(2,2)	495	(4,2)	516	(4,7)	-22	(4,6)
Belgien	515	(2,7)	100	(2,3)	508	(3,8)	523	(3,1)	-14	(4,3)
Kanada	532	(2,3)	97	(1,3)	525	(2,7)	539	(2,4)	-14	(2,4)
Tschechische Republik	500	(4,2)	99	(3,4)	492	(4,8)	511	(5,3)	-19	(5,7)
Dänemark	493	(3,0)	90	(1,4)	488	(3,5)	499	(3,2)	-11	(3,2)
Finnland	555	(2,3)	84	(1,1)	542	(2,7)	568	(2,6)	-26	(2,8)
Frankreich	499	(3,5)	104	(2,4)	491	(4,6)	507	(3,7)	-16	(4,7)
Deutschland	510	(3,8)	98	(2,4)	502	(4,5)	518	(3,9)	-16	(3,4)
Griechenland	469	(3,0)	92	(2,1)	453	(4,1)	485	(3,1)	-31	(4,3)
Ungarn	483	(2,6)	81	(1,8)	477	(3,4)	489	(3,3)	-13	(4,1)
Island	494	(1,7)	103	(1,4)	479	(2,9)	509	(2,4)	-30	(4,1)
Irland	516	(3,3)	95	(1,7)	508	(4,4)	524	(3,5)	-16	(4,6)
Italien	474	(2,2)	99	(1,5)	466	(2,9)	483	(2,5)	-17	(3,4)
Japan	522	(4,0)	106	(2,5)	513	(5,1)	531	(6,6)	-18	(8,5)
Korea	519	(3,7)	91	(2,4)	508	(4,9)	530	(4,2)	-22	(5,7)
Luxemburg	483	(1,1)	92	(0,9)	477	(1,7)	489	(1,8)	-11	(2,8)
Mexiko	421	(2,6)	85	(1,6)	418	(2,9)	425	(2,8)	-7	(2,2)
Niederlande	533	(3,3)	103	(2,9)	527	(3,8)	539	(3,5)	-12	(3,2)
Neuseeland	536	(2,9)	106	(1,6)	525	(3,7)	547	(3,7)	-22	(4,9)
Norwegen	489	(3,1)	94	(2,0)	478	(3,9)	501	(3,3)	-24	(3,7)
Polen	483	(2,5)	84	(1,1)	476	(2,8)	490	(2,7)	-13	(2,5)
Portugal	486	(3,1)	91	(1,9)	480	(3,6)	493	(3,4)	-13	(3,1)
Slowakische Republik	475	(3,2)	96	(3,6)	465	(4,5)	485	(3,6)	-20	(5,1)
Spanien	489	(2,4)	89	(1,1)	482	(2,7)	496	(2,6)	-15	(2,1)
Schweden	499	(2,6)	96	(1,4)	491	(2,9)	507	(3,1)	-16	(3,0)
Schweiz	515	(3,0)	95	(1,4)	510	(3,1)	520	(3,3)	-10	(2,4)
Türkei	427	(3,4)	79	(2,7)	414	(4,1)	443	(3,6)	-29	(3,8)
Vereinigtes Königreich	514	(2,3)	106	(1,5)	510	(2,9)	517	(2,8)	-7	(3,2)
Vereinigte Staaten	492	(3,8)	100	(1,7)	484	(4,6)	500	(3,8)	-16	(3,6)
OECD insgesamt	491	(1,1)	102	(0,6)	483	(1,3)	499	(1,2)	-16	(1,4)
OECD-Durchschnitt	499	(0,5)	95	(0,4)	490	(0,7)	508	(0,6)	-17	(0,7)
Partnerländer										
Brasilien	398	(2,8)	93	(1,9)	394	(3,2)	402	(3,0)	-7	(2,5)
Chile	444	(4,1)	89	(1,7)	445	(5,0)	443	(4,1)	3	(4,5)
Estland	516	(2,6)	77	(1,3)	504	(3,1)	528	(2,6)	-25	(2,8)
Israel	457	(3,9)	114	(2,0)	451	(5,9)	463	(4,1)	-12	(6,6)
Russische Föderation	463	(4,2)	89	(1,3)	453	(4,6)	472	(4,1)	-20	(2,6)
Slowenien	517	(1,4)	87	(0,8)	504	(2,0)	530	(2,0)	-27	(2,8)

Statistisch signifikante Differenzen sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

Quelle: PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen, Band 2, Tabellen 2.2c, 2.3c und 2.4c.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401573312123>

Tabelle A5.3 (Forts. 1)

Mittelwert, Varianz und geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Schülerleistungen auf den verschiedenen naturwissenschaftlichen Kompetenzskalen von PISA 2006

	Skala Phänomene naturwissenschaftlich erklären									
	Alle Schüler				Geschlechtsspezifische Unterschiede					
	Mittelwert		Standardabweichung		Jungen		Mädchen		Unterschied (J–M)	
	Mittelwert	S. F.	S. A.	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Punkte- differenz	S. F.
OECD-Länder										
Australien	520	(2,3)	102	(1,0)	527	(3,1)	513	(2,7)	13	(3,6)
Österreich	516	(4,0)	100	(2,1)	526	(4,4)	507	(4,7)	19	(4,8)
Belgien	503	(2,5)	102	(1,9)	510	(3,4)	494	(3,1)	16	(4,1)
Kanada	531	(2,1)	100	(1,2)	539	(2,6)	522	(2,3)	17	(2,5)
Tschechische Republik	527	(3,5)	102	(1,8)	537	(4,3)	516	(4,6)	21	(5,7)
Dänemark	501	(3,3)	96	(1,4)	512	(3,8)	491	(3,7)	21	(3,4)
Finnland	566	(2,0)	88	(1,1)	571	(2,5)	562	(2,5)	9	(3,0)
Frankreich	481	(3,2)	100	(1,8)	489	(4,2)	474	(3,4)	15	(4,1)
Deutschland	519	(3,7)	103	(2,0)	529	(4,5)	508	(3,7)	21	(3,7)
Griechenland	476	(3,0)	93	(1,9)	478	(4,3)	475	(3,0)	3	(4,2)
Ungarn	518	(2,6)	94	(1,5)	529	(3,2)	507	(3,6)	22	(4,4)
Island	488	(1,5)	92	(1,2)	491	(2,6)	485	(2,1)	6	(3,7)
Irland	505	(3,2)	100	(1,6)	510	(4,4)	501	(3,5)	9	(4,6)
Italien	480	(2,0)	100	(1,3)	487	(2,8)	472	(2,5)	15	(3,4)
Japan	527	(3,1)	97	(1,8)	535	(4,6)	519	(4,4)	16	(6,6)
Korea	512	(3,3)	91	(2,3)	517	(4,8)	506	(4,0)	11	(5,7)
Luxemburg	483	(1,1)	97	(0,9)	495	(1,8)	471	(2,0)	25	(3,0)
Mexiko	406	(2,7)	83	(1,6)	415	(3,3)	398	(2,6)	18	(2,3)
Niederlande	522	(2,7)	95	(1,7)	531	(3,1)	512	(3,1)	18	(3,0)
Neuseeland	522	(2,8)	111	(1,5)	528	(4,0)	517	(3,6)	11	(5,2)
Norwegen	495	(3,0)	101	(1,7)	498	(3,9)	492	(3,2)	6	(3,9)
Polen	506	(2,5)	95	(1,2)	514	(2,9)	498	(2,8)	17	(2,7)
Portugal	469	(2,9)	87	(1,7)	477	(3,6)	462	(3,0)	16	(3,2)
Slowakische Republik	501	(2,7)	97	(1,9)	512	(4,0)	490	(3,0)	22	(4,7)
Spanien	490	(2,4)	98	(1,0)	499	(2,8)	481	(2,7)	18	(2,6)
Schweden	510	(2,9)	99	(1,8)	516	(3,0)	504	(3,5)	12	(3,1)
Schweiz	508	(3,3)	102	(1,8)	517	(3,4)	498	(3,9)	18	(2,8)
Türkei	423	(4,1)	86	(3,5)	423	(4,7)	423	(4,5)	1	(4,1)
Vereinigtes Königreich	517	(2,3)	110	(1,4)	527	(3,0)	506	(2,7)	21	(3,5)
Vereinigte Staaten	486	(4,3)	110	(1,5)	492	(5,3)	480	(4,0)	13	(3,6)
OECD insgesamt	489	(1,2)	107	(0,6)	497	(1,4)	481	(1,3)	15	(1,2)
OECD-Durchschnitt	500	(0,5)	98	(0,3)	508	(0,7)	493	(0,6)	15	(0,7)
Partnerländer										
Brasilien	390	(2,7)	91	(2,0)	400	(3,0)	382	(2,9)	19	(2,4)
Chile	432	(4,1)	94	(1,8)	448	(5,1)	414	(4,1)	34	(4,6)
Estland	541	(2,6)	91	(1,3)	544	(3,2)	537	(3,0)	6	(3,3)
Israel	443	(3,6)	109	(2,0)	451	(5,4)	436	(4,1)	16	(6,4)
Russische Föderation	483	(3,4)	90	(1,3)	493	(4,0)	474	(3,4)	19	(2,6)
Slowenien	523	(1,5)	105	(1,1)	528	(2,3)	518	(2,2)	10	(3,3)

Statistisch signifikante Differenzen sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

Quelle: PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen, Band 2, Tabellen 2.2c, 2.3c und 2.4c.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401573312123>

Tabelle A5.3 (Forts. 2)

Mittelwert, Varianz und geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Schülerleistungen auf den verschiedenen naturwissenschaftlichen Kompetenzskalen von PISA 2006

	Skala Naturwissenschaftliche Beweise heranziehen									
	Alle Schüler				Geschlechtsspezifische Unterschiede					
	Mittelwert		Standardabweichung		Jungen		Mädchen		Unterschied (J–M)	
	Mittelwert	S. F.	S. A.	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Punkte- differenz	S. F.
OECD-Länder										
Australien	531	(2,4)	107	(1,1)	530	(3,4)	533	(3,0)	–3	(4,2)
Österreich	505	(4,7)	116	(3,4)	509	(4,9)	500	(6,2)	9	(6,1)
Belgien	516	(3,0)	113	(2,4)	512	(3,8)	521	(3,8)	–9	(4,7)
Kanada	542	(2,2)	99	(1,3)	541	(2,7)	542	(2,3)	–1	(2,3)
Tschechische Republik	501	(4,1)	113	(2,4)	501	(5,0)	500	(5,4)	1	(6,5)
Dänemark	489	(3,6)	107	(1,7)	490	(4,1)	487	(4,0)	3	(3,8)
Finnland	567	(2,3)	96	(1,2)	564	(3,0)	571	(2,7)	–7	(3,3)
Frankreich	511	(3,9)	114	(2,6)	509	(5,0)	513	(4,2)	–4	(4,7)
Deutschland	515	(4,6)	115	(3,3)	517	(5,6)	513	(4,5)	4	(4,3)
Griechenland	465	(4,0)	107	(3,2)	456	(5,6)	475	(3,7)	–20	(5,4)
Ungarn	497	(3,4)	102	(2,1)	497	(4,1)	498	(4,5)	–1	(5,2)
Island	491	(1,7)	111	(1,4)	487	(3,1)	495	(2,5)	–7	(4,4)
Irland	506	(3,4)	102	(1,6)	503	(4,8)	509	(3,5)	–7	(4,8)
Italien	467	(2,3)	111	(1,6)	466	(3,2)	468	(3,1)	–2	(4,2)
Japan	544	(4,2)	116	(2,5)	543	(5,8)	545	(6,4)	–2	(8,9)
Korea	538	(3,7)	102	(2,9)	535	(5,2)	542	(4,5)	–8	(6,4)
Luxemburg	492	(1,1)	113	(1,1)	493	(2,0)	490	(2,2)	3	(3,5)
Mexiko	402	(3,1)	94	(1,8)	404	(3,7)	401	(3,0)	3	(2,7)
Niederlande	526	(3,3)	106	(2,0)	527	(3,8)	524	(3,7)	3	(3,5)
Neuseeland	537	(3,3)	121	(1,7)	532	(4,4)	541	(4,3)	–10	(5,8)
Norwegen	473	(3,6)	109	(1,9)	469	(4,2)	476	(3,9)	–7	(3,8)
Polen	494	(2,7)	98	(1,4)	492	(3,0)	495	(3,0)	–3	(2,8)
Portugal	472	(3,6)	103	(1,9)	473	(4,2)	471	(4,0)	2	(3,8)
Slowakische Republik	478	(3,3)	108	(2,5)	478	(4,8)	478	(3,6)	0	(5,6)
Spanien	485	(3,0)	101	(1,2)	484	(3,4)	485	(3,1)	–1	(2,5)
Schweden	496	(2,6)	106	(1,5)	494	(3,1)	499	(3,2)	–5	(3,4)
Schweiz	519	(3,4)	111	(1,9)	520	(3,6)	517	(3,9)	2	(2,9)
Türkei	417	(4,3)	97	(3,2)	410	(5,2)	426	(4,6)	–16	(4,7)
Vereinigtes Königreich	514	(2,5)	117	(1,7)	517	(3,1)	510	(3,1)	6	(3,8)
Vereinigte Staaten	489	(5,0)	116	(2,5)	486	(6,1)	491	(4,6)	–5	(4,1)
OECD insgesamt	492	(1,5)	117	(0,9)	490	(1,7)	493	(1,6)	–2	(1,5)
OECD-Durchschnitt	499	(0,6)	108	(0,4)	498	(0,8)	501	(0,7)	–3	(0,8)
Partnerländer										
Brasilien	378	(3,6)	105	(2,7)	382	(3,9)	375	(3,8)	6	(2,7)
Chile	440	(5,1)	103	(1,9)	447	(6,2)	431	(5,2)	16	(5,3)
Estland	531	(2,7)	93	(1,3)	529	(3,2)	533	(3,0)	–5	(3,3)
Israel	460	(4,7)	133	(2,3)	456	(6,7)	464	(5,4)	–8	(7,6)
Russische Föderation	481	(4,2)	102	(1,6)	478	(4,5)	483	(4,4)	–5	(3,1)
Slowenien	516	(1,3)	100	(1,0)	510	(2,3)	522	(2,0)	–12	(3,4)

Statistisch signifikante Differenzen sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

Quelle: PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen, Band 2, Tabellen 2.2c, 2.3c und 2.4c.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401573312123>

Indikator A6:

Wie schätzen Eltern die Schule und das naturwissenschaftliche Lernen ihres Kindes ein?

Als Teil der PISA-Studie 2006 wurden in zehn OECD-Ländern die Ansichten der Schüler und Schulleiter ergänzt durch Daten, die bei den Eltern der Schüler erhoben wurden. Diese Daten bieten zentrale Erkenntnisse über die Einschätzung der Eltern in Bezug auf die Schule ihres Kindes und die Qualität des Unterrichts sowie in Bezug darauf, wie sich diese Einschätzungen sowohl auf die Leistung der Schüler auswirken als auch welche Auswirkungen der sozioökonomische Hintergrund auf die Lernerfolge hat.

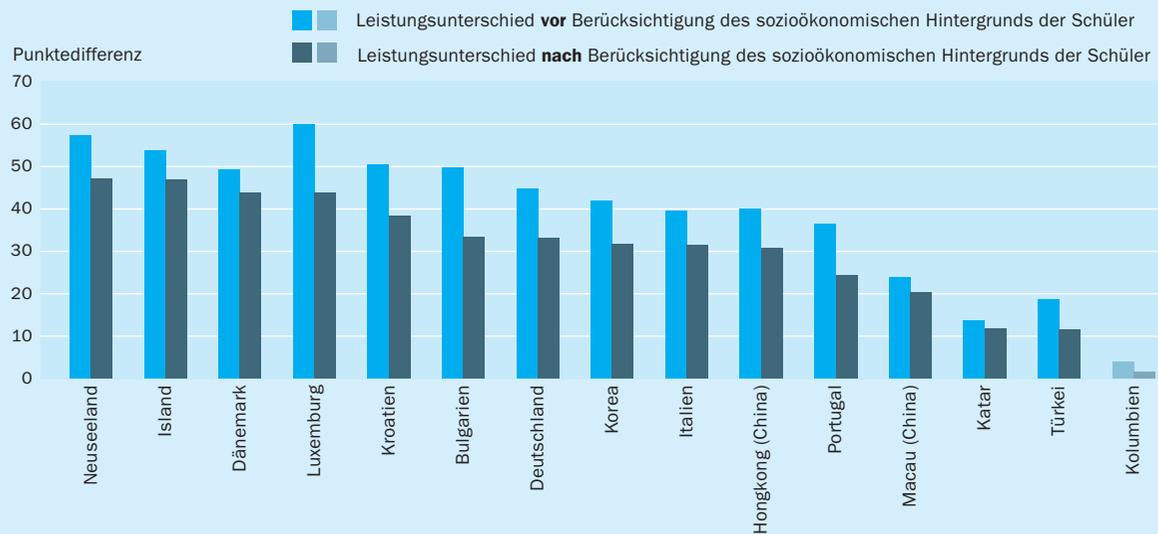
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A6.1

Elternangaben zur früheren naturwissenschaftlichen Lektüre ihres Kindes und Schülerleistungen auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften (2006)

Diese Abbildung zeigt die Leistungsunterschiede auf der Gesamtskala Naturwissenschaften zwischen Schülern, deren Eltern auf die Frage „Erinnern Sie sich bitte zurück an die Zeit, als Ihr Kind ca. 10 Jahre alt war, wie oft hat Ihr Kind Bücher über naturwissenschaftliche Entdeckungen gelesen?“ angaben „sehr oft oder regelmäßig“, und denjenigen, deren Eltern „nie oder manchmal“ antworteten.

15-jährige Schüler, die im Alter von 10 Jahren Bücher über naturwissenschaftliche Entdeckungen gelesen hatten, erreichten auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften (2006) im Durchschnitt 45 Punkte mehr als Schüler, die das nicht getan hatten, was mehr als einem Schuljahr entspricht. Dieser Vorteil blieb mit 35 Punkten auch nach Berücksichtigung sozioökonomischer Faktoren signifikant (ein Schuljahr entspricht im Durchschnitt 38 Punkten auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften).



Anmerkung: Statistisch signifikante Unterschiede sind dunkel hervorgehoben.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Leistungsunterschieds nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler.

Quelle: OECD. PISA 2006. Tabelle A6.1. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401666117553>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- In den zehn OECD-Ländern mit verfügbaren Daten gaben im Durchschnitt 77 Prozent der Eltern auf die Frage, ob das Leistungsniveau in der Schule ihres Kindes hoch sei, die Antwort „stimme ganz zu“ bzw. „stimme eher zu“. Die Kinder dieser Eltern erreichten im Durchschnitt 20 Punkte mehr als die Kinder, deren Eltern angaben „stimme eher nicht zu“ bzw. „stimme gar nicht zu“.
- Im Durchschnitt waren 79 Prozent der Eltern mit der Disziplin an der Schule ihres Kindes zufrieden, und 85 Prozent meinten, die Schule leiste gute Arbeit bei der Ausbildung der Schüler. In beiden Fällen hatten die Kinder dieser Eltern im Durchschnitt einen Leistungsvorsprung von 12 Punkten.
- Im Durchschnitt stimmten 88 Prozent der Eltern der Aussage „Die Lehrer meines Kindes scheinen kompetent und engagiert zu sein“ „ganz oder eher“ zu, aber der Zusammenhang mit der Leistung der Schüler war in den Ländern inkonsistent und lag im Durchschnitt bei einem Vorteil von 7 Punkten.
- Etwa 80 Prozent der Eltern gaben an, mit den Unterrichtsinhalten und Lehrmethoden in der Schule ihres Kindes zufrieden zu sein, und 75 Prozent waren der Ansicht, die Fortschritte ihres Kindes würden sorgfältig überwacht. In beiden Fällen variierte jedoch die Punktzahl der Schüler zwischen den Ländern erheblich, lag jedoch im Durchschnitt nur bei einem Vorteil von 2 Punkten.
- Obwohl 73 Prozent der Eltern der Aussage, die Schule stelle regelmäßig nützliche Informationen über die Fortschritte ihres Kindes zur Verfügung, „ganz“ zustimmten oder „eher“ zustimmten, variiert der Zusammenhang zwischen dieser Aussage und der Leistung der Schüler, war aber über alle teilnehmenden Länder hinweg überwiegend negativ.

Ergebnisse und Erläuterungen

Kasten A6.1

Der Elternfragebogen

Der Elternfragebogen PISA 2006 erforderte etwa zehn Minuten Zeit zum Ausfüllen und wurde jedem Schüler mitgegeben, der an PISA teilnahm. Er erfasste sowohl den sozioökonomischen Hintergrund der Eltern als auch Aspekte der folgenden Untersuchungsbereiche:

- Angaben der Eltern zur Schule und zu naturwissenschaftlichem Lernen: Die früheren naturwissenschaftlichen Aktivitäten der Schüler, die Einschätzung der Eltern zum Wert und zur Qualität der schulischen Ausbildung ihres Kindes, Ansichten der Eltern zu naturwissenschaftsbezogenen Berufen und persönliche Einstellung zu Naturwissenschaften;
- Ansichten der Eltern zu Umweltthemen: Einstellung der Eltern zu Umweltfragen und Optimismus hinsichtlich der weiteren Entwicklung von Umweltproblemen;
- jährliche Ausgaben für die Ausbildung der Kinder;
- Hintergrund der Eltern: Alter, Beruf (beide Elternteile), Ausbildung (beide Elternteile) und jährliches Haushaltseinkommen.

Zehn OECD-Länder, Dänemark, Deutschland, Island, Italien, Korea, Luxemburg, Neuseeland, Polen, Portugal und die Türkei, nahmen an dieser Befragung teil. Ebenso lieferten die folgenden Partnerländer Daten zu diesem Fragebogen: Bulgarien, Hongkong (China), Kolumbien, Kroatien, Macau (China) und Katar.

Sozioökonomischer Hintergrund und die Rolle der Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Themen im Alter von 10 Jahren.

Die Angaben der Eltern lassen einen engen Zusammenhang zwischen der Beschäftigung ihres Kindes mit naturwissenschaftlichen Themen im Alter von 10 Jahren und seinen naturwissenschaftlichen Leistungen mit 15 Jahren erkennen. Schüler, deren Eltern angaben, ihr Kind habe im Alter von 10 „sehr oft“ bzw. „regelmäßig“ Bücher über naturwissenschaftliche Entdeckungen gelesen, erreichten im Durchschnitt 45 Punkte mehr auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften (im Durchschnitt der neun OECD-Länder, die diese Fragen im Elternfragebogen beantworteten; in Polen wurde diese Frage nicht beantwortet) als Schüler, deren Eltern angaben, ihr Kind habe das „nie“ oder „manchmal“ getan. Dieser Leistungsvorsprung war größer als der durchschnittliche Leistungsunterschied, der einem Schuljahr zugeschrieben wird (ein Schuljahr entspricht im Durchschnitt 38 Punkten auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften). Dieser Leistungsvorsprung war in Neuseeland, Luxemburg und Island am größten und entsprach zwischen 54 und 60 Punkten auf der Gesamtskala Naturwissenschaften. Selbst nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Status der Eltern blieb dieser Leistungsvorsprung mit einem durchschnittlichen Unterschied von 35 Punkten noch immer beachtlich (Abb. A6.1).

Eltern im unteren Viertel der sozioökonomischen Verteilung gaben deutlich seltener an, dass ihr Kind „sehr häufig“ oder „regelmäßig“ Bücher über naturwissenschaftliche Entdeckungen gelesen habe. Tatsächlich war der Prozentsatz im oberen Viertel der

sozioökonomischen Verteilung mit 18,3 Prozent im Durchschnitt der neun OECD-Länder nahezu doppelt so hoch wie im unteren Viertel (9,6 Prozent). Dennoch ist bemerkenswert, dass in den meisten Ländern der Leistungsvorsprung der Schüler im unteren Viertel der sozioökonomischen Verteilung, die, laut Angaben der Eltern, im Alter von 10 Jahren „sehr oft“ oder „regelmäßig“ Bücher über naturwissenschaftliche Entdeckungen lasen, mit einem durchschnittlichen Unterschied von 29 Punkten signifikant blieb. In Dänemark beispielsweise lag der Leistungsvorsprung in dem sozioökonomisch am stärksten benachteiligten Viertel bei 64 Punkten, und in Island, Luxemburg und Deutschland betrug dieser Unterschied immerhin noch mindestens 35 Punkte (s. Tab. A6.1b). Eine Erklärung hierfür ist, dass Bildungsaktivitäten während der Kindheit einen beträchtlichen Teil des sozioökonomischen Nachteils wettmachen können.

Ähnliche, wenn auch weniger stark ausgeprägte Effekte für sozioökonomisch benachteiligte Familien lassen sich bei Kindern beobachten, die im Alter von 10 Jahren sehr häufig oder regelmäßig Fernsehsendungen über Naturwissenschaften angesehen oder Science-Fiction gelesen, angesehen oder angehört haben. Was die Häufigkeit betrifft, mit der 10-Jährige, laut Angaben der Eltern, Internetseiten mit naturwissenschaftlichen Themen besuchten oder eine Naturwissenschafts-Arbeitsgruppe besuchten, so fallen die Zusammenhänge recht gemischt aus, aber der Anteil der Schüler, die diesen Aktivitäten nachgingen, war im Allgemeinen relativ klein (PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen).

Einschätzung der Eltern in Bezug auf die Qualität der Schule

Die Ansichten der Eltern über die Schule ihres Kindes hinsichtlich hohen Leistungsniveaus, Schuldisziplin sowie Kompetenz und Engagement der Lehrer waren ebenfalls wichtige Prädiktoren der Leistung der Schüler.

Im Durchschnitt gaben 77 Prozent der Eltern auf die Frage, ob das Leistungsniveau in der Schule ihres Kindes hoch sei, die Antwort „stimme ganz zu“ bzw. „stimme eher zu“, wobei diese Zahl von 71 Prozent in Deutschland bis zu über 87 Prozent in Neuseeland und Polen reicht. Die Kinder der Eltern, die der Aussage, das Leistungsniveau in der Schule ihres Kindes sei hoch, „ganz“ zustimmten oder „eher“ zustimmten, erreichten im Durchschnitt der zehn OECD-Länder 20 Punkte mehr als die Kinder, deren Eltern dieser Aussage „eher nicht“ zustimmten oder „gar nicht“ zustimmten (Abb. A6.2a). In Deutschland und Korea lag dieser Vorteil bei 30 Punkten. Ein Teil dieses Leistungsunterschiedes beruht auf sozioökonomischen Faktoren, aber in Deutschland, Korea, Luxemburg und der Türkei lag der Leistungsvorteil derjenigen Schüler, deren Eltern ein hohes Leistungsniveau berichteten, sowohl im oberen als auch im unteren Viertel der sozioökonomischen Verteilung bei über 23 Punkten (s. Tab. A6.2a).

Im Durchschnitt waren 79 Prozent der Eltern mit der Disziplin an der Schule ihres Kindes zufrieden, und deren Kinder wiesen im Durchschnitt in den zehn OECD-Ländern einen Leistungsvorsprung von 12 Punkten auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften (2006) auf. Dieser Vorteil lag in Deutschland bei beachtlichen 21 Punkten und in Neuseeland sogar bei 25 Punkten (Abb. A6.2b). Der Prozentsatz der Eltern, die angaben, mit der Disziplin an der Schule ihres Kindes zufrieden zu sein, lag zwar im Durchschnitt sowohl im oberen als auch im unteren Viertel der sozioökonomischen Verteilung

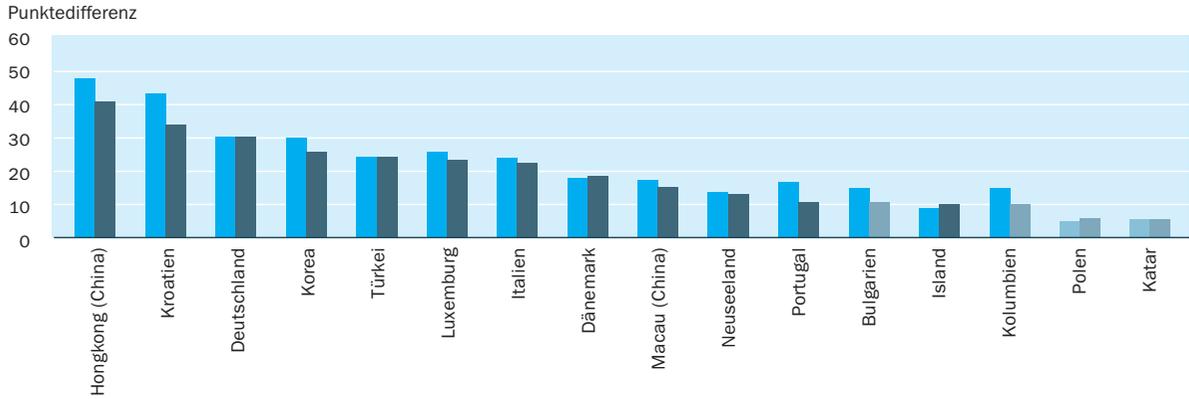
Abbildung A6.2

Ansichten der Eltern zur Schule ihres Kindes und sozioökonomischer Hintergrund (PISA 2006)

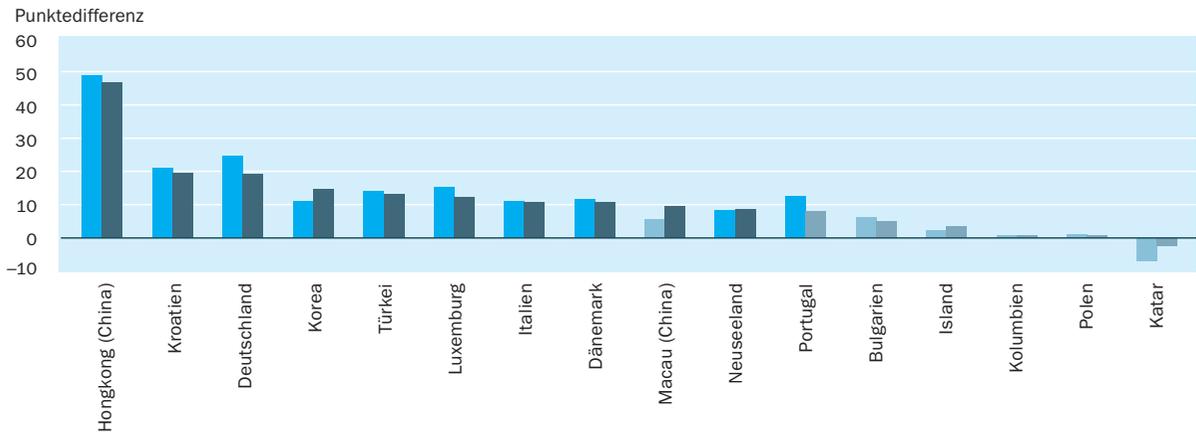
Punktedifferenz zwischen Schülern, deren Eltern bei den nachfolgenden Aussagen „stimme genau zu oder stimme eher zu“ angaben, und denjenigen, deren Eltern antworteten „stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“:

■ Punktedifferenz **vor** Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler
 ■ Punktedifferenz **nach** Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler

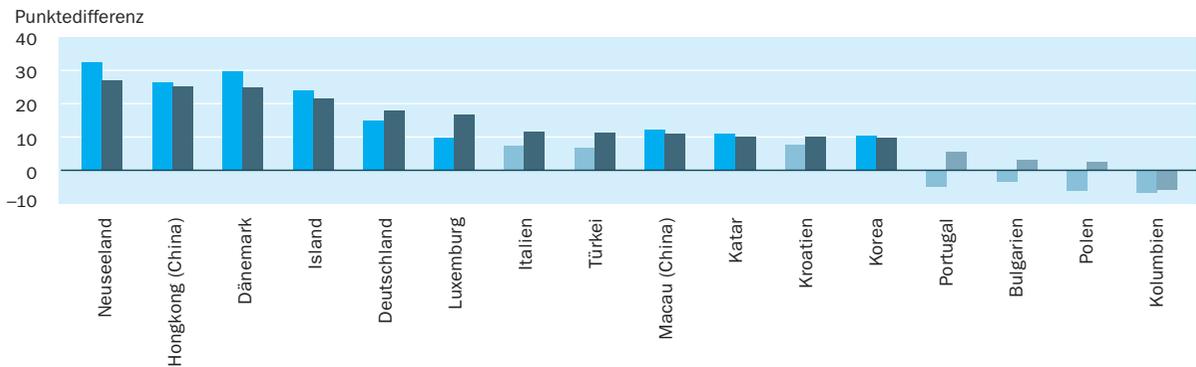
a) „Das Leistungsniveau in der Schule meines Kindes ist hoch“



b) „Ich bin mit der Disziplin in der Schule meines Kindes zufrieden“



c) „Die Schule meines Kindes leistet gute Arbeit bei der Ausbildung der Schüler“



Anmerkung: Statistisch signifikante Unterschiede sind dunkel hervorgehoben.

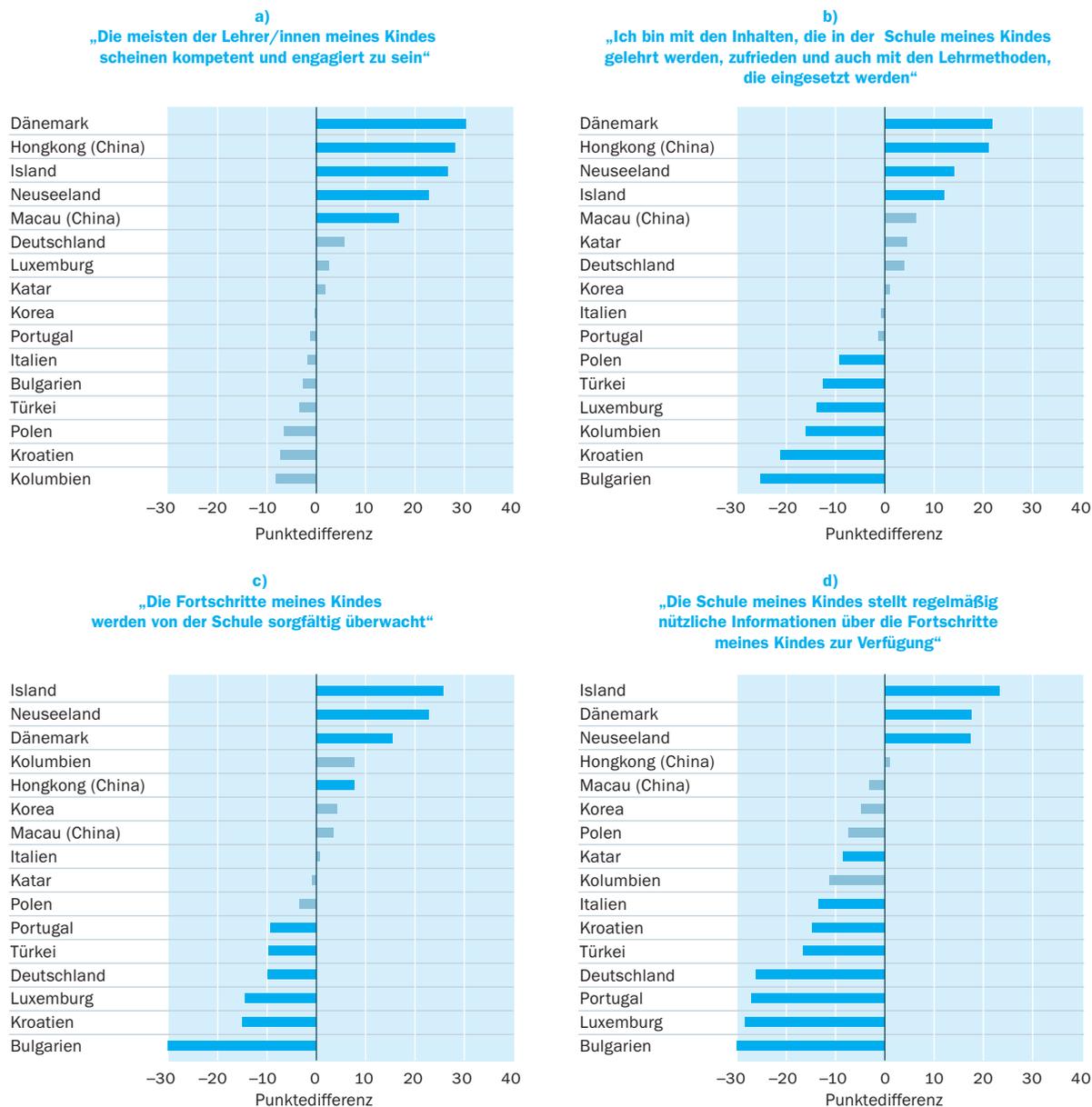
Anordnung der Länder in jeder Abbildung in absteigender Reihenfolge der Punktedifferenz nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler.

Quelle: OECD. PISA 2006. Tabellen A6.2a, A6.2b und A6.2c. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401666117553>

Abbildung A6.3

Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Qualität des Unterrichts (PISA 2006)

Leistungsunterschiede zwischen Schülern, deren Eltern bei den nachfolgenden Aussagen „stimme genau zu oder stimme eher zu“ angaben, und denjenigen, deren Eltern antworteten „stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“:



Anmerkung: Statistisch signifikante Unterschiede sind dunkel hervorgehoben.
 Anordnung der Länder in jeder Abbildung in absteigender Reihenfolge der Punktdifferenz.
 Quelle: OECD. PISA 2006. Tabellen A6.3a, A6.3b, A6.3c und A6.3d. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401666117553>

bei 80 Prozent, der damit verbundene Leistungsvorsprung war jedoch im oberen Viertel mit 18 Punkten nahezu viermal so groß wie im unteren Viertel (s. Tab. A6.2b).

Bei denjenigen Eltern, die angaben, die Schule leiste gute Arbeit bei der Ausbildung der Schüler, ergab sich ein ähnliches Bild. Für die Schüler, deren Eltern dieser Aussage „ganz“ zustimmten oder „eher“ zustimmten, wurde ein durchschnittlicher Leistungs-

vorsprung von 12 Punkten beobachtet. In Dänemark, Island und Neuseeland lag dieser Leistungsvorsprung bei über 24 Punkten (Abb. A6.2c). In den zehn OECD-Ländern stimmten sowohl im oberen als auch im unteren Viertel der sozioökonomischen Verteilung durchschnittlich 85 Prozent der Eltern der Aussage, die Schule leiste gute Arbeit bei der Ausbildung der Schüler, „ganz oder eher“ zu, der damit verbundene Leistungsvorsprung variierte jedoch in den einzelnen Ländern in diesen beiden Vierteln stark. Dänemark war das einzige Land, in dem der Leistungsvorsprung sowohl im oberen als auch im unteren Viertel zu beobachten war (Tab. A6.2c).

Im Durchschnitt stimmten 88 Prozent der Eltern der Aussage, die Lehrer ihres Kindes schienen kompetent und engagiert zu sein, „ganz oder eher“ zu, wobei die Ergebnisse von 80 Prozent in Deutschland bis zu über 90 Prozent in Italien, Neuseeland, Polen und Portugal reichten. Der Zusammenhang mit der Leistung der Schüler war in den Ländern nicht konsistent, lag aber im Durchschnitt bei einem Vorteil von 7 Punkten (Abb. A6.3a). Dänemark war das einzige Land mit einem stabilen Leistungsvorsprung (mindestens 30 Punkten) sowohl im oberen als auch im unteren Viertel der sozioökonomischen Verteilung. Luxemburg und die Türkei wiesen einen Leistungsvorsprung (23 bzw. 27 Punkte) im unteren, Portugal dagegen im oberen Viertel (22 Punkte) auf (s. Tab. A6.3a).

Etwa 80 Prozent der Eltern gaben an, mit den Unterrichtsinhalten und Lehrmethoden in der Schule ihres Kindes zufrieden zu sein. Dieser Prozentsatz reichte in den einzelnen Ländern von 71 bis zu 87 Prozent. Die Leistungsunterschiede zwischen Schülern, deren Eltern dieser Aussage „ganz“ zustimmten oder „eher“ zustimmten, und anderen Schülern variierten deutlich in den Ländern. In einigen Ländern war ein Vorteil zu beobachten (22 Punkte in Dänemark, 12 in Island und 14 in Neuseeland), in anderen dagegen ein Nachteil (–14 Punkte in Luxemburg, –9 in Polen und –13 in der Türkei) (Abb. A6.3b). Während im unteren Viertel der sozioökonomischen Verteilung 83 Prozent der Eltern mit den Unterrichtsinhalten und Lehrmethoden in der Schule ihres Kindes zufrieden waren, waren es im oberen Viertel 76 Prozent. In Dänemark lag der Leistungsvorsprung im sozioökonomisch am stärksten benachteiligten Viertel bei 25 Punkten, im privilegiertesten Viertel bei 29. Der Leistungsvorsprung im sozioökonomisch privilegiertesten Viertel lag in Island und Portugal bei 20 bzw. 22 Punkten (s. Tab. A6.3b).

Während 75 Prozent der Eltern der Aussage „Die Fortschritte meines Kindes werden sorgfältig überwacht“ „ganz“ zustimmten oder „eher“ zustimmten, variierte der Leistungsvorsprung und reichte, bei einem durchschnittlichen Vorteil von 2 Punkten, von 26 Punkten in Island bis zu –14 Punkten in Luxemburg (Abb. A6.3c). Auch in diesem Falle wies Dänemark einen konsistenten Leistungsvorsprung sowohl im oberen als auch im unteren Viertel der sozioökonomischen Verteilung auf. Island zeigte einen Leistungsvorsprung von 22 Punkten im unteren Viertel, während Neuseeland zwar ebenfalls einen Vorteil von 22 Punkten aufwies, allerdings im oberen Viertel (s. Tab. A6.3c).

Im Durchschnitt stimmten 73 Prozent der Eltern der Aussage, die Schule stelle regelmäßig nützliche Informationen über die Lernfortschritte ihres Kindes zur Verfügung, „ganz oder eher“ zu, aber dieser Prozentsatz reichte von weniger als 50 Prozent in Deutschland bis zu über 90 Prozent in Polen. Der Zusammenhang zwischen dieser

Aussage und der Leistung der Schüler war in den Ländern nicht konsistent und lag im Durchschnitt bei -7 Punkten (Abb. A6.3d). Im unteren sozioökonomischen Viertel zeigten drei Länder (Luxemburg, Portugal und die Türkei) einen signifikant negativen Zusammenhang, während Dänemark und Neuseeland im oberen sozioökonomischen Viertel einen signifikanten Zusammenhang von über 20 Punkten aufwiesen (s. Tab. A6.3d).

Definitionen und angewandte Methodik

Die erzielten Punktzahlen basieren auf Leistungsmessungen, die Teil der von der OECD durchgeführten internationalen Schulleistungsstudie PISA waren. PISA wurde zuletzt während des Schuljahres 2006 durchgeführt.

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

Bei der Betrachtung der Ergebnisse des PISA-Elternfragebogens ist zu berücksichtigen, dass in einigen Ländern die Rücklaufquote sehr niedrig war. Die Länder mit einem hohen Prozentsatz fehlender Daten beim Elternfragebogen sind nachfolgend aufgeführt, wobei der Anteil der fehlenden Daten in Klammern steht: Portugal (11 Prozent), Italien (14 Prozent), Deutschland (20 Prozent), Luxemburg (24 Prozent), Neuseeland (32 Prozent), Island (36 Prozent) und Katar (40 Prozent).

Zusätzliche Informationen

Weitere Informationen zu PISA 2006 s. [PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen](#) (OECD, 2007a) und [PISA 2006 Technical Report](#) (OECD, 2008b). Daten zu PISA finden sich auch auf der PISA-Website unter www.pisa.oecd.org.

Tabelle A6.1

Elternangaben zur früheren naturwissenschaftlichen Lektüre ihres Kindes und Schülerleistungen auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften (2006)

Ergebnisse basierend auf den Angaben der Eltern der teilnehmenden Schüler zu folgender Aussage (gewichtet nach der Zahl 15-jähriger Schüler an der jeweiligen Schule):

	„Erinnern Sie sich bitte zurück an die Zeit, als Ihr Kind ca. 10 Jahre alt war, wie oft hat Ihr Kind Bücher über naturwissenschaftliche Entdeckungen gelesen?“									
	Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler, deren Eltern antworteten:						Unterschied der naturwissenschaftlichen Leistungen zwischen „sehr oft oder regelmäßig“ und „nie oder manchmal“			
	„sehr oft oder regelmäßig“			„nie oder manchmal“			vor Berücksichtigung des ESCS ¹		nach Berücksichtigung des ESCS	
	% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Differenz	S. F.	Differenz	S. F.
OECD-Länder										
Dänemark	9,8	(0,62)	557	(6,1)	508	(3,0)	49,2	(6,5)	43,9	(6,1)
Deutschland	12,7	(0,63)	567	(6,0)	522	(3,5)	44,7	(5,3)	33,2	(5,5)
Island	10,7	(0,63)	556	(7,2)	502	(1,8)	53,7	(7,5)	46,8	(7,4)
Italien	12,5	(0,44)	517	(4,3)	477	(2,0)	39,6	(3,7)	31,5	(3,1)
Korea	17,8	(0,77)	558	(5,5)	516	(3,1)	42,0	(4,7)	31,6	(3,6)
Luxemburg	16,7	(0,57)	545	(3,9)	485	(1,4)	60,0	(4,1)	43,7	(4,1)
Neuseeland	12,5	(0,52)	601	(5,7)	544	(2,8)	57,4	(6,3)	47,2	(5,9)
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	10,8	(0,52)	510	(6,1)	474	(3,0)	36,4	(6,2)	24,3	(5,6)
Türkei	16,0	(0,63)	440	(6,6)	421	(3,7)	18,6	(5,3)	11,5	(4,3)
Partnerländer										
Bulgarien	11,3	(0,68)	478	(9,22)	429	(5,96)	49,7	(7,10)	33,3	(5,21)
Kolumbien	24,9	(0,99)	392	(4,30)	388	(3,45)	3,9	(3,79)	1,6	(4,11)
Kroatien	11,3	(0,49)	540	(4,55)	490	(2,51)	50,4	(4,30)	38,3	(4,10)
Hongkong (China)	9,2	(0,50)	581	(5,45)	541	(2,49)	40,0	(5,52)	30,8	(5,38)
Macau (China)	7,4	(0,41)	533	(5,56)	509	(1,15)	23,8	(5,82)	20,3	(5,81)
Katar	15,4	(0,57)	374	(3,87)	360	(1,37)	13,5	(4,12)	11,7	(4,32)

	„Erinnern Sie sich bitte zurück an die Zeit, als Ihr Kind ca. 10 Jahre alt war, wie oft hat Ihr Kind Bücher über naturwissenschaftliche Entdeckungen gelesen?“																	
	Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler mit Eltern im unteren Viertel des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), die angaben:								Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler mit Eltern im oberen Viertel des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), die angaben:									
	„sehr oft oder regelmäßig“				„nie oder manchmal“				Punkte Unterschied		„sehr oft oder regelmäßig“				„nie oder manchmal“		Punkte Unterschied	
	% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Differenz	S. F.	% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Differenz	S. F.		
OECD-Länder																		
Dänemark	8,4	(1,35)	533	(13,3)	469	(4,7)	64	(13,6)	12,1	(1,35)	592	(9,3)	545	(4,6)	47	(9,9)		
Deutschland	8,3	(1,06)	503	(17,9)	468	(5,4)	35	(16,4)	16,1	(1,03)	609	(6,5)	571	(3,5)	38	(6,5)		
Island	7,2	(1,14)	508	(17,9)	467	(4,2)	41	(18,5)	13,4	(1,41)	585	(10,2)	532	(4,1)	53	(11,3)		
Italien	9,3	(0,67)	461	(7,1)	440	(2,6)	21	(7,1)	17,2	(0,82)	551	(7,4)	509	(2,8)	42	(6,4)		
Korea	11,6	(0,82)	520	(8,3)	491	(4,7)	29	(8,5)	27,5	(1,75)	581	(8,8)	551	(4,6)	30	(6,8)		
Luxemburg	9,0	(1,07)	470	(10,7)	430	(3,1)	41	(11,1)	25,2	(1,40)	574	(6,5)	539	(3,6)	35	(7,1)		
Neuseeland	11,4	(1,31)	528	(15,3)	503	(4,7)	25	(15,1)	16,2	(1,21)	644	(9,1)	593	(4,1)	51	(9,9)		
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Portugal	7,3	(0,90)	447	(10,3)	436	(4,3)	11	(11,7)	16,6	(1,10)	554	(6,9)	525	(3,7)	29	(7,1)		
Türkei	14,0	(1,63)	387	(11,3)	391	(4,6)	-3	(14,4)	20,5	(1,30)	495	(11,3)	468	(7,9)	27	(7,2)		
Partnerländer																		
Bulgarien	7,2	(0,89)	390	(15,2)	368	(6,5)	21	(14,9)	17,4	(1,56)	532	(11,7)	497	(7,2)	34	(9,6)		
Kolumbien	24,3	(2,28)	357	(6,4)	359	(4,4)	-2	(7,5)	27,7	(1,59)	431	(8,3)	433	(4,4)	-2	(9,3)		
Kroatien	6,0	(0,80)	480	(13,0)	453	(3,6)	27	(11,9)	17,8	(1,20)	564	(7,4)	528	(3,5)	36	(7,6)		
Hongkong (China)	5,6	(0,71)	546	(15,1)	514	(3,5)	32	(15,1)	13,8	(1,27)	603	(8,1)	571	(4,8)	33	(8,6)		
Macau (China)	5,1	(0,63)	497	(11,3)	493	(2,7)	3	(11,9)	9,6	(0,98)	538	(11,1)	516	(2,8)	21	(11,7)		
Katar	13,1	(1,11)	337	(6,6)	339	(2,3)	-1	(6,7)	17,9	(1,19)	403	(9,3)	382	(3,6)	21	(10,0)		

Anmerkung: Statistisch signifikante Differenzen sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

1. ESCS: PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status.

Quelle: OECD, PISA-2006-Datenbank und PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen, Band 2, Tabelle 4.14.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401666117553>

Tabelle A6.2a

Ansicht der Eltern über das Leistungsniveau an der Schule ihres Kindes und sozioökonomischer Hintergrund (PISA 2006)

Ergebnisse basierend auf den Angaben der Eltern der teilnehmenden Schüler zu folgender Aussage (gewichtet nach der Zahl 15-jähriger Schüler an der jeweiligen Schule):

	„Das Leistungsniveau in der Schule meines Kindes ist hoch“									
	Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler, deren Eltern angaben:						Unterschied der naturwissenschaftlichen Leistungen zwischen „stimme genau zu oder stimme eher zu“ und „stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“			
	„stimme genau zu oder stimme eher zu“			„stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“			vor Berücksichtigung des ESCS ¹		nach Berücksichtigung des ESCS	
	% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Diff. (stimme zu – stimme nicht zu)	S. F.	Diff. (stimme zu – stimme nicht zu)	S. F.
OECD-Länder										
Dänemark	77,3	(1,33)	517	(2,9)	499	(4,6)	18,0	(4,8)	18,6	(4,5)
Deutschland	71,4	(1,06)	537	(3,5)	507	(4,6)	30,5	(3,9)	30,3	(3,6)
Island	72,4	(0,90)	510	(2,2)	501	(3,5)	9,0	(4,2)	10,3	(3,9)
Italien	80,1	(0,53)	486	(2,2)	462	(3,5)	24,0	(3,7)	22,6	(3,5)
Korea	71,5	(1,10)	532	(3,7)	502	(4,4)	30,2	(5,1)	26,0	(4,3)
Luxemburg	76,6	(0,67)	501	(1,7)	475	(3,1)	26,0	(3,6)	23,6	(3,6)
Neuseeland	87,1	(0,75)	553	(2,8)	539	(4,9)	13,9	(5,5)	13,1	(5,1)
Polen	88,4	(0,67)	502	(2,4)	498	(4,2)	4,9	(4,0)	5,9	(3,8)
Portugal	76,1	(0,91)	482	(3,1)	465	(3,8)	16,9	(4,0)	10,6	(3,6)
Türkei	72,9	(0,91)	431	(4,6)	407	(3,3)	24,4	(4,3)	24,3	(3,7)
Partnerländer										
Bulgarien	87,2	(0,8)	435	(6,5)	420	(7,3)	14,9	(7,3)	10,6	(5,85)
Kolumbien	86,2	(1,3)	391	(3,4)	376	(5,8)	15,0	(5,8)	10,2	(5,29)
Kroatien	65,8	(1,0)	510	(2,6)	467	(3,1)	43,3	(3,3)	33,9	(2,87)
Hongkong (China)	53,8	(1,3)	567	(3,4)	519	(2,7)	48,0	(4,0)	41,0	(3,52)
Macau (China)	73,9	(0,7)	515	(1,3)	498	(2,2)	17,5	(2,6)	15,4	(2,72)
Katar	80,2	(0,6)	363	(1,5)	357	(2,7)	5,7	(3,1)	5,7	(3,24)

	„Das Leistungsniveau in der Schule meines Kindes ist hoch“																			
	Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler mit Eltern im unteren Viertel des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), die angaben:								Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler mit Eltern im oberen Viertel des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), die angaben:											
	„stimme genau zu oder stimme eher zu“				„stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“				Punkte Unterschied		„stimme genau zu oder stimme eher zu“				„stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“				Punkte Unterschied	
	% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Differenz	S. F.	% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Differenz	S. F.				
OECD-Länder																				
Dänemark	78,9	(2,13)	476	(5,1)	464	(9,4)	12	(10,2)	76,2	(2,20)	557	(4,7)	532	(6,7)	25	(7,4)				
Deutschland	71,0	(1,57)	480	(5,8)	451	(7,5)	29	(6,9)	72,2	(1,65)	587	(3,9)	553	(5,8)	34	(6,2)				
Island	74,8	(1,75)	470	(4,8)	472	(6,7)	-3	(7,8)	71,7	(1,75)	539	(4,2)	538	(7,3)	2	(8,1)				
Italien	78,0	(1,11)	447	(2,8)	422	(4,4)	25	(4,4)	80,1	(0,88)	520	(3,5)	502	(6,2)	18	(6,5)				
Korea	68,1	(1,35)	504	(4,5)	476	(5,8)	28	(5,3)	76,9	(1,95)	564	(6,5)	542	(5,2)	23	(8,5)				
Luxemburg	76,3	(1,47)	440	(3,4)	414	(6,3)	26	(6,9)	77,8	(1,20)	553	(3,5)	524	(6,5)	29	(6,9)				
Neuseeland	88,4	(1,56)	506	(4,9)	497	(13,5)	10	(13,4)	88,0	(1,20)	603	(4,0)	594	(8,7)	9	(9,3)				
Polen	88,7	(1,07)	466	(3,4)	457	(8,0)	9	(8,5)	87,4	(1,06)	549	(3,7)	540	(8,2)	9	(8,7)				
Portugal	75,0	(1,33)	436	(4,4)	440	(5,9)	-4	(6,4)	82,5	(1,41)	534	(3,8)	509	(7,2)	25	(8,2)				
Türkei	72,8	(1,75)	397	(4,3)	373	(4,4)	24	(5,8)	72,2	(1,80)	481	(9,7)	456	(7,5)	26	(8,7)				
Partnerländer																				
Bulgarien	85,8	(1,66)	370	(6,6)	361	(10,2)	9	(10,0)	87,0	(1,40)	507	(8,0)	480	(10,6)	27	(11,6)				
Kolumbien	83,8	(1,86)	360	(4,1)	353	(7,2)	7	(7,8)	89,5	(1,41)	433	(4,0)	425	(10,9)	8	(10,9)				
Kroatien	55,6	(1,73)	469	(4,6)	438	(4,1)	30	(4,9)	76,0	(1,52)	543	(4,0)	507	(4,9)	36	(6,3)				
Hongkong (China)	43,8	(1,51)	543	(4,0)	493	(4,2)	50	(5,1)	65,6	(2,50)	589	(5,5)	549	(5,2)	40	(7,3)				
Macau (China)	68,8	(1,32)	497	(3,3)	484	(4,3)	12	(5,6)	77,5	(1,23)	522	(3,1)	504	(5,4)	18	(6,2)				
Katar	80,0	(1,28)	338	(2,7)	344	(5,2)	-6	(6,1)	80,9	(1,35)	390	(3,7)	368	(8,8)	22	(9,7)				

Anmerkung: Statistisch signifikante Differenzen sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

1. ESCS: PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status.

Quelle: OECD, PISA-2006-Datenbank und PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen, Band 2, Tabelle 5.7.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401666117553>

Tabelle A6.2b

Ansicht der Eltern über die Disziplin an der Schule ihres Kindes und sozioökonomischer Hintergrund (PISA 2006)

Ergebnisse basierend auf den Angaben der Eltern der teilnehmenden Schüler zu folgender Aussage (gewichtet nach der Zahl 15-jähriger Schüler an der jeweiligen Schule):

	„Ich bin mit der Disziplin in der Schule meines Kindes zufrieden“									
	Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler, deren Eltern angaben:						Unterschied der naturwissenschaftlichen Leistungen zwischen „stimme genau zu oder stimme eher zu“ und „stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“			
	„stimme genau zu oder stimme eher zu“			„stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“			vor Berücksichtigung des ESCS ¹		nach Berücksichtigung des ESCS	
	% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Diff. (stimme zu – stimme nicht zu)	S. F.	Diff. (stimme zu – stimme nicht zu)	S. F.
OECD-Länder										
Dänemark	74,3	(1,32)	516	(3,2)	501	(4,3)	15,4	(5,1)	12,2	(4,8)
Deutschland	73,8	(1,08)	534	(3,9)	513	(3,9)	20,8	(4,1)	19,4	(3,6)
Island	76,2	(0,73)	510	(2,2)	498	(4,0)	12,5	(4,8)	7,9	(4,7)
Italien	80,9	(0,56)	483	(2,4)	475	(3,3)	8,2	(3,7)	8,5	(3,5)
Korea	78,4	(0,82)	526	(3,6)	514	(3,9)	11,5	(4,1)	10,7	(3,5)
Luxemburg	82,9	(0,70)	497	(1,5)	486	(3,9)	11,1	(4,2)	14,8	(4,1)
Neuseeland	82,7	(0,82)	555	(2,7)	531	(4,2)	24,7	(4,3)	19,3	(4,0)
Polen	79,9	(0,94)	502	(2,4)	500	(3,5)	2,2	(3,3)	3,5	(2,9)
Portugal	80,4	(1,00)	479	(3,2)	473	(3,8)	5,6	(4,2)	9,7	(3,8)
Türkei	81,9	(0,74)	426	(4,0)	420	(5,0)	6,2	(4,3)	5,1	(3,8)
Partnerländer										
Bulgarien	80,3	(0,9)	432	(6,6)	439	(5,9)	-6,9	(4,94)	-2,2	(4,26)
Kolumbien	82,7	(1,1)	389	(3,6)	388	(4,2)	0,8	(4,57)	0,8	(4,06)
Kroatien	82,2	(0,7)	497	(2,7)	486	(3,6)	10,9	(3,66)	10,9	(3,46)
Hongkong (China)	88,5	(0,7)	550	(2,4)	501	(5,4)	48,8	(5,60)	46,6	(5,42)
Macau (China)	83,7	(0,6)	513	(1,3)	499	(3,2)	14,0	(3,62)	13,0	(3,59)
Katar	79,4	(0,7)	362	(1,4)	361	(3,2)	1,1	(3,62)	0,7	(3,70)

	„Ich bin mit der Disziplin in der Schule meines Kindes zufrieden“															
	Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler mit Eltern im unteren Viertel des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), die angaben:							Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler mit Eltern im oberen Viertel des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), die angaben:								
	„stimme genau zu oder stimme eher zu“				„stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“			Punkte Unterschied	„stimme genau zu oder stimme eher zu“				„stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“			Punkte Unterschied
	% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Differenz		S. F.	% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	
OECD-Länder																
Dänemark	71,7	(2,38)	479	(5,2)	461	(8,8)	18	(9,6)	76,4	(2,01)	557	(4,7)	532	(7,6)	24	(8,2)
Deutschland	72,8	(1,46)	474	(6,7)	467	(6,0)	7	(7,4)	75,5	(1,76)	582	(4,0)	565	(6,2)	17	(7,1)
Island	73,6	(1,76)	471	(5,1)	467	(6,9)	4	(8,9)	81,1	(1,34)	541	(4,2)	531	(8,3)	10	(9,0)
Italien	80,2	(1,02)	443	(2,9)	435	(4,5)	8	(5,0)	80,9	(0,88)	518	(3,8)	509	(6,1)	9	(6,9)
Korea	78,2	(1,44)	498	(4,4)	484	(7,2)	14	(6,9)	79,2	(1,75)	562	(6,1)	546	(5,5)	16	(7,0)
Luxemburg	85,1	(1,24)	434	(3,3)	426	(7,5)	9	(8,1)	81,7	(1,22)	551	(3,4)	530	(7,1)	21	(7,3)
Neuseeland	80,4	(1,67)	507	(5,3)	503	(9,9)	4	(10,6)	86,4	(1,19)	606	(4,0)	574	(8,0)	32	(9,1)
Polen	80,9	(1,47)	464	(3,4)	469	(6,0)	-6	(6,5)	79,4	(1,33)	552	(3,7)	535	(6,7)	16	(7,0)
Portugal	83,4	(1,35)	437	(4,2)	435	(7,4)	2	(7,2)	79,4	(1,26)	535	(4,0)	510	(5,2)	24	(6,5)
Türkei	81,3	(1,54)	392	(4,0)	386	(6,0)	6	(7,6)	82,5	(1,27)	477	(8,7)	463	(10,3)	14	(8,4)
Partnerländer																
Bulgarien	82,7	(1,70)	366	(6,9)	385	(9,3)	-19	(10,0)	79,2	(1,66)	506	(7,9)	492	(8,5)	14	(7,1)
Kolumbien	84,6	(1,52)	359	(4,2)	355	(7,6)	4	(8,3)	84,7	(1,57)	434	(4,3)	427	(8,2)	7	(8,9)
Kroatien	82,4	(1,21)	456	(4,1)	451	(6,2)	5	(6,6)	82,4	(1,42)	537	(3,8)	521	(7,3)	16	(8,1)
Hongkong (China)	87,8	(1,15)	519	(4,0)	482	(8,0)	37	(9,2)	90,0	(1,12)	580	(4,2)	535	(11,5)	45	(11,1)
Macau (China)	80,1	(1,44)	496	(3,1)	483	(4,6)	13	(5,5)	84,7	(1,30)	520	(2,8)	504	(8,2)	16	(8,7)
Katar	77,9	(1,28)	337	(2,4)	345	(4,9)	-9	(5,2)	80,7	(1,43)	388	(3,7)	376	(9,4)	12	(10,3)

Anmerkung: Statistisch signifikante Differenzen sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

1. ESCS: PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status.

Quelle: OECD, PISA-2006-Datenbank und PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen, Band 2, Tabelle 5.7.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401666117553>

Tabelle A6.2c

Ansicht der Eltern zur Frage, ob die Schule bei der Ausbildung der Schüler gute Arbeit leistet und sozioökonomischer Hintergrund (PISA 2006)

Ergebnisse basierend auf den Angaben der Eltern der teilnehmenden Schüler zu folgender Aussage (gewichtet nach der Zahl 15-jähriger Schüler an der jeweiligen Schule):

„Die Schule meines Kindes leistet gute Arbeit bei der Ausbildung der Schüler“										
Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler, deren Eltern angaben:						Unterschied der naturwissenschaftlichen Leistungen zwischen „stimme genau zu oder stimme eher zu“ und „stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“				
„stimme genau zu oder stimme eher zu“			„stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“			vor Berücksichtigung des ESCS ¹		nach Berücksichtigung des ESCS		
% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Diff. (stimme zu – stimme nicht zu)	S. F.	Diff. (stimme zu – stimme nicht zu)	S. F.	
OECD-Länder										
Dänemark	78,0	(1,18)	519	(3,1)	489	(4,5)	29,7	(5,0)	25,0	(4,8)
Deutschland	76,2	(0,91)	532	(3,7)	517	(4,4)	14,9	(3,9)	18,1	(3,7)
Island	82,6	(0,65)	512	(2,0)	488	(5,0)	24,1	(5,5)	21,7	(5,1)
Italien	92,1	(0,35)	482	(2,1)	474	(4,3)	7,3	(4,0)	11,6	(3,8)
Korea	79,4	(0,81)	525	(3,6)	515	(4,2)	10,4	(4,3)	9,8	(3,8)
Luxemburg	83,5	(0,60)	497	(1,5)	487	(3,7)	9,7	(4,0)	16,7	(3,6)
Neuseeland	91,2	(0,57)	554	(2,7)	522	(6,3)	32,3	(6,8)	27,1	(6,4)
Polen	90,0	(0,55)	501	(2,3)	508	(4,9)	-6,2	(4,4)	2,4	(4,3)
Portugal	89,1	(0,74)	477	(3,1)	482	(5,3)	-5,0	(5,5)	5,5	(5,1)
Türkei	85,0	(0,71)	426	(4,0)	419	(5,0)	6,7	(4,5)	11,2	(4,2)
Partnerländer										
Bulgarien	94,3	(0,4)	433	(6,4)	437	(8,6)	-3,4	(8,99)	3,1	(7,82)
Kolumbien	95,8	(0,5)	388	(3,4)	395	(6,4)	-6,8	(6,52)	-6,1	(6,03)
Kroatien	91,7	(0,5)	496	(2,6)	488	(4,7)	7,8	(4,40)	10,0	(4,18)
Hongkong (China)	78,8	(0,8)	550	(2,6)	524	(3,5)	26,3	(3,68)	25,1	(3,37)
Macau (China)	82,0	(0,6)	513	(1,3)	501	(3,3)	12,3	(3,85)	11,0	(3,80)
Katar	84,7	(0,7)	364	(1,5)	353	(3,7)	11,1	(4,20)	10,1	(4,17)

„Die Schule meines Kindes leistet gute Arbeit bei der Ausbildung der Schüler“																			
Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler mit Eltern im unteren Viertel des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), die angaben:								Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler mit Eltern im oberen Viertel des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), die angaben:											
„stimme genau zu oder stimme eher zu“				„stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“				Punkte Unterschied		„stimme genau zu oder stimme eher zu“				„stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“				Punkte Unterschied	
% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Differenz	S. F.	% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Differenz	S. F.				
OECD-Länder																			
Dänemark	73,6	(2,19)	482	(5,5)	447	(8,9)	35	(10,3)	80,1	(1,87)	558	(4,4)	524	(8,3)	34	(8,5)			
Deutschland	77,8	(1,51)	474	(6,2)	466	(8,7)	8	(9,8)	75,3	(1,55)	585	(3,7)	559	(5,6)	26	(5,9)			
Island	82,0	(1,52)	470	(4,8)	468	(8,2)	2	(9,4)	85,3	(1,38)	546	(4,3)	507	(10,4)	39	(11,5)			
Italien	93,2	(0,71)	442	(2,7)	436	(6,3)	6	(6,5)	90,9	(0,56)	517	(3,3)	508	(7,6)	9	(7,0)			
Korea	79,8	(1,13)	498	(4,4)	482	(6,8)	15	(5,6)	80,2	(1,70)	561	(6,3)	550	(5,7)	11	(8,0)			
Luxemburg	88,5	(1,15)	437	(3,2)	403	(8,0)	34	(8,2)	81,4	(1,32)	549	(3,5)	541	(6,9)	8	(7,3)			
Neuseeland	89,8	(1,38)	507	(5,1)	493	(12,6)	14	(13,1)	93,0	(1,00)	603	(3,9)	581	(12,3)	22	(12,9)			
Polen	93,6	(0,66)	465	(3,2)	462	(10,8)	3	(10,9)	86,9	(1,04)	549	(3,6)	543	(7,0)	7	(7,0)			
Portugal	92,6	(0,98)	436	(4,1)	444	(10,3)	-8	(10,3)	85,2	(1,32)	532	(3,8)	511	(7,5)	21	(7,9)			
Türkei	88,3	(1,08)	392	(3,2)	382	(7,3)	10	(6,5)	82,3	(1,46)	476	(9,0)	463	(8,1)	13	(7,5)			
Partnerländer																			
Bulgarien	94,9	(0,88)	368	(6,3)	386	(19,7)	-18	(18,6)	93,4	(1,05)	505	(8,0)	486	(14,6)	19	(16,8)			
Kolumbien	96,3	(0,91)	357	(3,9)	374	(12,4)	-17	(12,8)	96,5	(0,68)	432	(3,9)	440	(15,3)	-8	(14,9)			
Kroatien	92,3	(0,86)	455	(3,9)	452	(8,3)	4	(8,5)	91,2	(0,90)	535	(3,5)	528	(7,6)	7	(7,3)			
Hongkong (China)	77,8	(1,37)	520	(4,1)	494	(6,5)	26	(7,9)	79,0	(1,34)	581	(4,7)	554	(6,9)	27	(6,5)			
Macau (China)	79,1	(1,44)	494	(3,0)	488	(4,9)	6	(5,8)	82,0	(1,44)	520	(2,7)	506	(8,1)	14	(8,6)			
Katar	84,1	(1,23)	339	(2,5)	336	(6,0)	3	(6,5)	86,8	(1,22)	387	(3,6)	373	(10,9)	14	(11,7)			

Anmerkung: Statistisch signifikante Differenzen sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

1. ESCS: PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status.

Quelle: OECD, PISA-2006-Datenbank und PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen, Band 2, Tabelle 5.7.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401666117553>

Tabelle A6.3a

Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Kompetenz und des Engagements der Lehrer ihres Kindes (PISA 2006)

Ergebnisse basierend auf den Angaben der Eltern der teilnehmenden Schüler zu folgender Aussage (gewichtet nach der Zahl 15-jähriger Schüler an der jeweiligen Schule):

„Die meisten der Lehrer/innen meines Kindes scheinen kompetent und engagiert zu sein“								
Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler, deren Eltern angaben:								
„stimme genau zu oder stimme eher zu“				„stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“			Unterschied der naturwissenschaftlichen Leistungen zwischen „stimme genau zu oder stimme eher zu“ und „stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“	
% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Diff. (stimme zu – stimme nicht zu)	S. F.	
OECD-Länder								
Dänemark	87,8	(0,69)	516	(2,9)	486	(5,3)	30,3	(5,6)
Deutschland	79,7	(0,68)	530	(3,7)	524	(4,6)	5,7	(4,2)
Island	85,9	(0,62)	512	(1,8)	485	(5,1)	26,6	(5,1)
Italien	91,2	(0,35)	481	(2,1)	483	(4,4)	-1,7	(4,1)
Korea	83,3	(0,71)	523	(3,6)	523	(3,9)	-0,3	(4,3)
Luxemburg	84,5	(0,67)	496	(1,6)	493	(4,3)	2,5	(4,8)
Neuseeland	93,4	(0,41)	553	(2,6)	530	(7,0)	22,7	(7,3)
Polen	90,1	(0,55)	500	(2,4)	507	(4,2)	-6,5	(4,0)
Portugal	93,8	(0,44)	477	(2,9)	479	(6,8)	-1,2	(6,7)
Türkei	86,7	(0,62)	424	(3,6)	427	(7,2)	-3,3	(5,5)
Partnerländer								
Bulgarien	95,4	(0,44)	433	(6,2)	436	(10,0)	-2,6	(9,2)
Kolumbien	94,4	(0,55)	388	(3,4)	396	(6,8)	-8,2	(6,8)
Kroatien	92,2	(0,41)	495	(2,5)	502	(5,3)	-7,2	(4,9)
Hongkong (China)	89,7	(0,56)	547	(2,5)	519	(4,8)	28,1	(4,8)
Macau (China)	89,0	(0,53)	513	(1,3)	496	(3,5)	16,7	(3,9)
Katar	86,7	(0,55)	362	(1,3)	360	(3,8)	1,8	(4,1)

„Die meisten der Lehrer/innen meines Kindes scheinen kompetent und engagiert zu sein“																			
Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler mit Eltern im unteren Viertel des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), die angaben:								Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler mit Eltern im oberen Viertel des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), die angaben:											
„stimme genau zu oder stimme eher zu“				„stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“				Punkte Unterschied		„stimme genau zu oder stimme eher zu“				„stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“				Punkte Unterschied	
% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Differenz	S. F.	% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Differenz	S. F.				
OECD-Länder																			
Dänemark	87,6	(1,40)	478	(5,1)	447	(10,1)	30	(11,1)	88,4	(1,27)	555	(4,4)	518	(10,0)	37	(9,9)			
Deutschland	84,6	(1,13)	474	(5,8)	462	(8,2)	13	(7,8)	78,2	(1,29)	580	(4,3)	567	(5,7)	13	(7,4)			
Island	84,6	(1,32)	473	(4,4)	457	(9,0)	17	(9,7)	87,5	(1,24)	542	(4,0)	520	(11,9)	23	(12,2)			
Italien	92,4	(0,58)	441	(2,7)	441	(8,0)	0	(7,8)	89,2	(0,59)	517	(3,5)	509	(4,9)	7	(5,1)			
Korea	84,2	(1,24)	495	(4,8)	495	(7,0)	0	(7,4)	82,6	(1,43)	558	(6,2)	565	(6,3)	-7	(8,0)			
Luxemburg	87,7	(1,26)	436	(3,2)	413	(9,8)	23	(10,4)	79,4	(1,21)	548	(3,8)	543	(6,3)	6	(7,3)			
Neuseeland	92,9	(1,06)	507	(4,8)	489	(18,1)	18	(17,8)	94,6	(0,60)	603	(3,8)	582	(13,9)	21	(14,3)			
Polen	93,4	(0,68)	463	(3,3)	475	(10,3)	-12	(10,5)	87,2	(0,98)	549	(3,7)	539	(7,2)	10	(7,7)			
Portugal	96,1	(0,79)	436	(4,0)	433	(15,7)	3	(15,4)	91,1	(1,04)	531	(3,8)	509	(8,8)	22	(9,7)			
Türkei	89,5	(0,90)	393	(3,7)	366	(7,3)	27	(8,0)	83,3	(1,49)	472	(8,1)	482	(12,8)	-9	(8,8)			
Partnerländer																			
Bulgarien	95,6	(0,68)	369	(6,2)	364	(20,4)	6	(19,4)	95,4	(0,77)	503	(7,7)	495	(14,6)	9	(14,5)			
Kolumbien	94,4	(0,96)	357	(4,1)	374	(11,7)	-17	(13,1)	93,0	(1,13)	432	(4,2)	436	(11,4)	-4	(12,1)			
Kroatien	92,4	(0,76)	455	(3,8)	462	(9,4)	-8	(9,3)	90,1	(0,89)	534	(3,4)	537	(8,2)	-3	(7,6)			
Hongkong (China)	90,1	(1,12)	518	(3,9)	486	(8,5)	31	(9,7)	89,0	(1,07)	577	(4,6)	560	(10,3)	17	(9,9)			
Macau (China)	86,2	(1,04)	494	(2,8)	484	(6,4)	10	(7,2)	90,6	(1,06)	520	(2,9)	499	(7,1)	20	(8,0)			
Katar	86,6	(1,15)	338	(2,5)	340	(6,2)	-2	(6,7)	85,3	(1,23)	391	(3,5)	361	(9,4)	30	(9,9)			

Anmerkung: Statistisch signifikante Differenzen sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

Quelle: OECD, PISA-2006-Datenbank und PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen, Band 2, Tabelle 5.7.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401666117553>

Tabelle A6.3b

Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Unterrichtsinhalte und Lehrmethoden in der Schule ihres Kindes (PISA 2006)

Ergebnisse basierend auf den Angaben der Eltern der teilnehmenden Schüler zu folgender Aussage (gewichtet nach der Zahl 15-jähriger Schüler an der jeweiligen Schule):

„Ich bin mit den Inhalten, die in der Schule meines Kindes gelehrt werden, zufrieden und auch mit den Lehrmethoden, die eingesetzt werden“								
Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler, deren Eltern angaben:								
„stimme genau zu oder stimme eher zu“				„stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“			Unterschied der naturwissenschaftlichen Leistungen zwischen „stimme genau zu oder stimme eher zu“ und „stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“	
% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Diff. (stimme zu – stimme nicht zu)	S. F.	
OECD-Länder								
Dänemark	77,3	(0,96)	518	(3,0)	496	(4,3)	21,8	(4,6)
Deutschland	71,2	(0,95)	529	(4,0)	525	(3,7)	4,0	(3,7)
Island	78,3	(0,82)	510	(2,0)	498	(4,1)	12,0	(4,6)
Italien	85,8	(0,54)	481	(2,1)	482	(4,2)	-0,8	(4,0)
Korea	76,8	(0,75)	523	(3,6)	522	(3,7)	1,0	(3,5)
Luxemburg	75,4	(0,77)	491	(1,7)	505	(2,8)	-13,9	(3,5)
Neuseeland	86,5	(0,63)	553	(2,7)	539	(5,1)	14,0	(5,6)
Polen	83,8	(0,66)	500	(2,5)	509	(4,0)	-9,2	(4,1)
Portugal	86,6	(0,71)	477	(3,1)	479	(4,5)	-1,3	(4,9)
Türkei	73,4	(0,92)	421	(4,0)	434	(5,1)	-12,6	(4,4)
Partnerländer								
Bulgarien	90,6	(0,6)	431	(6,3)	456	(7,9)	-25,3	(7,3)
Kolumbien	92,6	(0,5)	387	(3,4)	404	(6,6)	-16,2	(6,9)
Kroatien	85,0	(0,6)	492	(2,7)	513	(3,7)	-21,2	(4,0)
Hongkong (China)	82,1	(0,7)	548	(2,5)	527	(3,7)	21,1	(3,5)
Macau (China)	84,2	(0,6)	512	(1,3)	505	(2,8)	6,3	(3,3)
Katar	78,4	(0,7)	363	(1,6)	358	(3,1)	4,6	(3,8)

„Ich bin mit den Inhalten, die in der Schule meines Kindes gelehrt werden, zufrieden und auch mit den Lehrmethoden, die eingesetzt werden“																
Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler mit Eltern im unteren Viertel des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), die angaben:									Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler mit Eltern im oberen Viertel des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), die angaben:							
„stimme genau zu oder stimme eher zu“				„stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“			Punkte Unterschied		„stimme genau zu oder stimme eher zu“				„stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“			Punkte Unterschied
% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Differenz	S. F.	% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Differenz	S. F.	
OECD-Länder																
Dänemark	77,3	(2,05)	480	(5,4)	455	(9,5)	25	(11,0)	76,4	(1,92)	558	(4,7)	529	(6,7)	29	(7,1)
Deutschland	74,7	(1,49)	471	(6,3)	473	(7,4)	-2	(7,7)	70,1	(1,49)	581	(4,2)	569	(5,3)	12	(6,4)
Island	81,1	(1,55)	470	(4,6)	473	(8,2)	-3	(9,0)	78,4	(1,65)	544	(4,5)	524	(8,0)	20	(9,3)
Italien	88,3	(0,69)	442	(2,7)	435	(6,7)	7	(6,7)	82,7	(0,97)	516	(3,5)	513	(6,1)	3	(6,2)
Korea	77,8	(1,03)	494	(4,4)	499	(7,0)	-5	(5,9)	76,4	(1,49)	560	(6,2)	556	(5,4)	5	(6,2)
Luxemburg	84,3	(1,31)	433	(3,4)	436	(8,2)	-3	(9,0)	65,6	(1,51)	549	(4,1)	545	(4,7)	4	(6,0)
Neuseeland	88,6	(1,31)	507	(5,2)	504	(14,2)	2	(15,2)	86,8	(1,09)	603	(4,0)	590	(7,6)	13	(8,1)
Polen	89,7	(0,93)	463	(3,5)	459	(8,9)	5	(9,6)	77,6	(1,41)	549	(3,9)	545	(5,7)	5	(6,2)
Portugal	91,1	(0,83)	436	(4,2)	440	(8,5)	-4	(9,1)	82,5	(1,52)	534	(3,7)	512	(6,1)	22	(6,7)
Türkei	78,2	(2,07)	390	(5,2)	391	(7,9)	-1	(11,8)	67,1	(1,47)	472	(8,8)	481	(9,3)	-10	(6,1)
Partnerländer																
Bulgarien	93,4	(0,89)	368	(6,5)	390	(20,5)	-23	(20,7)	86,5	(1,23)	502	(7,9)	506	(10,5)	-4	(9,5)
Kolumbien	95,2	(0,88)	358	(3,9)	367	(12,4)	-9	(13,0)	89,5	(1,03)	433	(4,1)	427	(12,2)	7	(12,7)
Kroatien	90,4	(0,78)	453	(3,9)	472	(6,3)	-19	(6,2)	77,3	(1,52)	531	(3,8)	546	(5,4)	-15	(5,7)
Hongkong (China)	83,4	(1,21)	518	(3,7)	494	(7,5)	25	(8,0)	79,5	(1,63)	578	(5,2)	565	(7,4)	13	(8,6)
Macau (China)	82,0	(1,17)	493	(3,1)	491	(5,8)	3	(7,0)	83,1	(1,08)	518	(3,0)	515	(6,2)	3	(7,0)
Katar	77,7	(1,28)	340	(2,7)	334	(4,6)	7	(5,3)	80,5	(1,54)	387	(3,7)	380	(9,2)	8	(10,1)

Anmerkung: Statistisch signifikante Differenzen sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

Quelle: OECD, PISA-2006-Datenbank und PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen, Band 2, Tabelle 5.7.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401666117553>

Tabelle A6.3c

Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Frage, ob die Fortschritte ihres Kindes an der Schule sorgfältig überwacht werden (PISA 2006)

Ergebnisse basierend auf den Angaben der Eltern der teilnehmenden Schüler zu folgender Aussage (gewichtet nach der Zahl 15-jähriger Schüler an der jeweiligen Schule):

„Die Fortschritte meines Kindes werden von der Schule sorgfältig überwacht“								
Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler, deren Eltern angaben:								
„stimme genau zu oder stimme eher zu“				„stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“			Unterschied der naturwissenschaftlichen Leistungen zwischen „stimme genau zu oder stimme eher zu“ und „stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“	
% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Diff. (stimme zu – stimme nicht zu)	S. F.	
OECD-Länder								
Dänemark	71,6	(1,08)	517	(2,9)	501	(4,1)	15,4	(3,8)
Deutschland	61,4	(1,07)	525	(4,2)	534	(4,0)	-9,8	(4,1)
Island	81,6	(0,73)	512	(1,9)	487	(4,7)	25,7	(5,1)
Italien	84,6	(0,50)	481	(2,1)	481	(3,6)	0,6	(3,2)
Korea	66,1	(1,00)	525	(3,8)	520	(3,4)	4,2	(3,5)
Luxemburg	71,7	(0,68)	491	(1,9)	505	(2,6)	-14,4	(3,6)
Neuseeland	85,3	(0,70)	554	(2,7)	532	(5,4)	22,7	(5,6)
Polen	82,4	(0,75)	501	(2,3)	505	(4,0)	-3,4	(3,7)
Portugal	83,6	(0,65)	476	(3,0)	485	(4,0)	-9,3	(3,6)
Türkei	63,8	(1,20)	421	(4,0)	431	(4,6)	-9,6	(3,3)
Partnerländer								
Bulgarien	83,5	(0,79)	427	(6,2)	465	(7,2)	-37,8	(5,7)
Kolumbien	93,4	(0,53)	390	(3,3)	382	(6,9)	7,7	(6,2)
Kroatien	78,0	(0,83)	492	(2,7)	507	(3,4)	-15,0	(3,4)
Hongkong (China)	75,3	(0,87)	546	(2,6)	539	(3,8)	7,7	(3,8)
Macau (China)	83,1	(0,57)	511	(1,2)	508	(3,2)	3,4	(3,6)
Katar	75,7	(0,63)	362	(1,5)	363	(3,1)	-0,8	(3,8)

„Die Fortschritte meines Kindes werden von der Schule sorgfältig überwacht“																	
Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler mit Eltern im unteren Viertel des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), die angaben:								Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler mit Eltern im oberen Viertel des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), die angaben:									
„stimme genau zu oder stimme eher zu“				„stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“				Punkte Unterschied		„stimme genau zu oder stimme eher zu“				„stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“		Punkte Unterschied	
% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Differenz	S. F.	% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Differenz	S. F.		
OECD-Länder																	
Dänemark	72,7	(2,07)	479	(5,8)	460	(6,9)	19	(8,6)	69,5	(1,88)	559	(4,9)	533	(6,7)	26	(7,5)	
Deutschland	69,0	(1,82)	469	(6,5)	477	(8,4)	-8	(9,2)	56,7	(1,70)	579	(4,2)	577	(5,2)	2	(6,3)	
Island	81,5	(1,66)	474	(4,6)	452	(8,2)	22	(9,1)	83,0	(1,45)	542	(3,9)	523	(10,2)	18	(10,4)	
Italien	85,6	(0,85)	442	(2,6)	436	(6,0)	6	(5,9)	82,8	(0,80)	516	(3,3)	513	(4,8)	3	(4,3)	
Korea	65,7	(1,87)	498	(4,9)	489	(5,2)	9	(5,4)	65,9	(1,91)	560	(6,8)	557	(4,7)	3	(6,2)	
Luxemburg	80,1	(1,34)	433	(3,6)	436	(7,0)	-3	(8,1)	64,7	(1,70)	548	(4,1)	546	(5,0)	1	(6,5)	
Neuseeland	85,4	(1,44)	507	(5,2)	501	(12,1)	5	(13,0)	87,6	(1,23)	604	(4,0)	582	(9,4)	22	(10,1)	
Polen	85,7	(1,05)	464	(3,5)	471	(7,8)	-7	(8,3)	79,6	(1,29)	551	(3,7)	539	(7,3)	11	(7,8)	
Portugal	87,9	(1,01)	436	(4,1)	442	(9,6)	-6	(9,6)	78,2	(1,34)	530	(4,1)	526	(5,5)	5	(6,6)	
Türkei	66,7	(1,81)	389	(4,3)	393	(4,4)	-4	(5,7)	60,6	(2,23)	472	(9,1)	476	(8,7)	-4	(5,9)	
Partnerländer																	
Bulgarien	89,6	(1,19)	367	(6,4)	389	(11,6)	-22	(11,2)	75,3	(1,40)	498	(8,2)	519	(8,1)	-21	(6,3)	
Kolumbien	93,5	(1,04)	360	(3,8)	336	(10,6)	24	(10,1)	93,4	(0,94)	434	(3,9)	423	(10,1)	11	(9,9)	
Kroatien	82,6	(1,35)	452	(3,9)	471	(6,6)	-19	(6,7)	71,5	(1,59)	531	(3,7)	543	(5,3)	-12	(5,2)	
Hongkong (China)	75,3	(1,55)	517	(4,5)	508	(5,9)	9	(7,8)	73,9	(1,99)	577	(4,7)	572	(6,4)	5	(5,6)	
Macau (China)	81,0	(1,10)	493	(3,1)	492	(5,8)	1	(6,8)	81,2	(1,32)	519	(3,0)	513	(6,7)	6	(7,6)	
Katar	75,6	(1,45)	338	(2,6)	340	(5,0)	-2	(5,7)	75,7	(1,59)	389	(3,8)	376	(6,9)	14	(7,7)	

Anmerkung: Statistisch signifikante Differenzen sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

Quelle: OECD, PISA-2006-Datenbank und PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen, Band 2, Tabelle 5.7.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401666117553>

Tabelle A6.3d

Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Frage, ob die Schule regelmäßig nützliche Informationen über die Lernfortschritte ihres Kindes zur Verfügung stellt (PISA 2006)

Ergebnisse basierend auf den Angaben der Eltern der teilnehmenden Schüler zu folgender Aussage (gewichtet nach der Zahl 15-jähriger Schüler an der jeweiligen Schule):

„Die Schule meines Kindes stellt regelmäßig nützliche Informationen über die Fortschritte meines Kindes zur Verfügung“								
Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler, deren Eltern angaben:								
„stimme genau zu oder stimme eher zu“				„stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“			Unterschied der naturwissenschaftlichen Leistungen zwischen „stimme genau zu oder stimme eher zu“ und „stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“	
% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Diff. (stimme zu – stimme nicht zu)	S. F.	
OECD-Länder								
Dänemark	68,4	(1,06)	518	(3,0)	500	(3,8)	17,5	(3,9)
Deutschland	46,2	(1,08)	515	(4,7)	541	(3,3)	-26,1	(4,1)
Island	81,2	(0,73)	512	(2,1)	489	(4,3)	23,3	(4,9)
Italien	83,2	(0,57)	479	(2,1)	492	(3,2)	-13,5	(2,7)
Korea	62,7	(0,90)	521	(4,0)	526	(3,3)	-4,8	(3,5)
Luxemburg	58,1	(0,88)	483	(2,1)	512	(2,1)	-28,4	(3,2)
Neuseeland	82,3	(0,83)	554	(2,7)	537	(5,1)	17,4	(5,3)
Polen	92,7	(0,37)	501	(2,3)	508	(5,2)	-7,4	(4,8)
Portugal	83,4	(0,80)	473	(3,0)	500	(4,1)	-27,1	(4,1)
Türkei	66,9	(1,09)	419	(4,2)	436	(4,3)	-16,6	(3,6)
Partnerländer								
Bulgarien	84,8	(0,85)	427	(6,1)	472	(9,1)	-45,1	(7,6)
Kolumbien	92,5	(0,65)	388	(3,3)	400	(6,2)	-11,3	(6,0)
Kroatien	83,8	(0,57)	493	(2,7)	508	(3,9)	-14,7	(3,9)
Hongkong (China)	57,1	(0,96)	545	(3,1)	544	(2,6)	1,0	(3,1)
Macau (China)	75,0	(0,69)	510	(1,4)	513	(2,3)	-3,2	(2,9)
Katar	64,7	(0,74)	359	(1,6)	368	(2,7)	-8,6	(3,4)

„Die Schule meines Kindes stellt regelmäßig nützliche Informationen über die Fortschritte meines Kindes zur Verfügung“																
Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler mit Eltern im unteren Viertel des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), die angaben:									Leistung auf der Gesamtskala Naturwissenschaften der Schüler mit Eltern im oberen Viertel des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), die angaben:							
„stimme genau zu oder stimme eher zu“				„stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“			Punkte Unterschied		„stimme genau zu oder stimme eher zu“				„stimme gar nicht zu oder stimme eher nicht zu“			Punkte Unterschied
% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Differenz	S. F.	% der Schüler	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Differenz	S. F.	
OECD-Länder																
Dänemark	67,0	(2,15)	479	(6,1)	465	(7,1)	15	(9,4)	69,4	(1,83)	558	(4,3)	534	(8,1)	24	(8,3)
Deutschland	59,1	(1,74)	467	(6,7)	476	(6,5)	-9	(6,8)	36,2	(1,61)	574	(6,0)	580	(3,6)	-6	(6,4)
Island	80,8	(1,63)	473	(4,7)	459	(7,4)	15	(8,8)	82,3	(1,64)	542	(4,0)	529	(10,4)	13	(10,9)
Italien	85,1	(1,13)	440	(2,9)	446	(5,2)	-5	(5,7)	80,8	(0,87)	515	(3,2)	518	(5,9)	-3	(5,0)
Korea	64,0	(1,54)	493	(4,9)	497	(5,3)	-4	(4,9)	61,9	(1,66)	559	(6,9)	559	(5,1)	0	(6,7)
Luxemburg	68,2	(1,59)	427	(3,9)	447	(4,4)	-20	(5,8)	48,1	(1,69)	544	(4,4)	550	(4,1)	-6	(5,5)
Neuseeland	81,9	(1,96)	507	(5,3)	498	(10,2)	10	(11,1)	84,1	(1,39)	605	(4,0)	583	(8,1)	22	(8,7)
Polen	95,0	(0,78)	465	(3,2)	457	(10,4)	7	(10,6)	90,3	(0,81)	548	(3,7)	545	(9,0)	3	(9,4)
Portugal	88,8	(1,10)	433	(4,0)	467	(8,5)	-34	(8,4)	77,5	(1,82)	528	(3,7)	534	(6,4)	-5	(6,4)
Türkei	69,3	(2,16)	385	(4,4)	402	(4,8)	-17	(6,9)	61,1	(1,95)	473	(9,6)	477	(8,4)	-4	(6,9)
Partnerländer																
Bulgarien	91,0	(1,10)	366	(6,7)	401	(13,4)	-36	(14,2)	76,3	(1,91)	496	(7,2)	527	(10,8)	-31	(8,0)
Kolumbien	94,3	(0,87)	358	(4,0)	370	(9,8)	-12	(11,0)	91,8	(1,00)	432	(4,1)	439	(9,0)	-7	(9,8)
Kroatien	87,9	(1,03)	454	(3,9)	461	(8,4)	-7	(8,4)	78,3	(1,31)	532	(3,7)	542	(5,6)	-10	(5,7)
Hongkong (China)	53,5	(1,62)	515	(4,9)	514	(4,2)	2	(5,9)	59,7	(1,93)	574	(5,3)	577	(5,4)	-2	(5,8)
Macau (China)	72,8	(1,53)	491	(3,2)	497	(4,4)	-6	(5,5)	73,1	(1,40)	517	(2,9)	519	(5,4)	-2	(5,9)
Katar	65,0	(1,57)	331	(3,0)	353	(4,2)	-22	(5,6)	66,0	(1,64)	391	(4,4)	376	(6,3)	14	(8,0)

Anmerkung: Statistisch signifikante Differenzen sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

Quelle: OECD, PISA-2006-Datenbank und PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen, Band 2, Tab 5.7.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401666117553>

Indikator A7:

Beeinflusst der sozioökonomische Status der Eltern die Entscheidung von Schülern für oder gegen ein Hochschulstudium?

Dieser Indikator untersucht die sozioökonomische Herkunft von Hochschulstudierenden – ein wichtiges Kriterium zur Überprüfung des Ziels: Zugang zu höherer Bildung für alle. International vergleichbare Daten zum sozioökonomischen Status von Hochschulstudierenden sind nur in begrenztem Umfang verfügbar, daher ist dieser Indikator ein erster Versuch, das Analysepotenzial darzustellen, das bessere Daten zu diesem Thema eröffnen würde. In diesem Indikator werden Daten aus zehn OECD-Ländern herangezogen, er untersucht die berufliche Stellung (Arbeiter oder Angestellter) der Väter von Studierenden ebenso wie ihren Bildungsstand. Außerdem werden Daten der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000 der OECD (OECD, 2001) berücksichtigt.

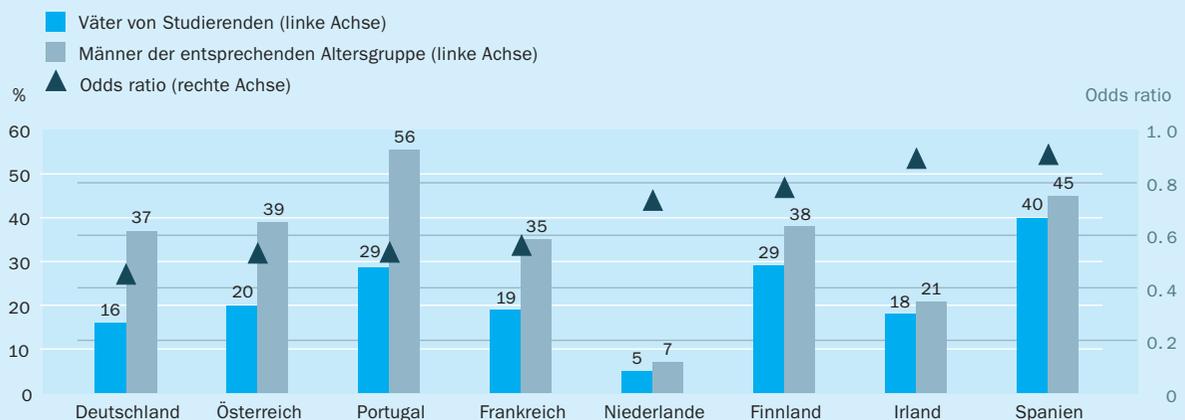
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A7.1

Stellung im Beruf und Bildungsstand der Väter von Studierenden

Die Abbildung zeigt den Anteil der Väter von Studierenden, die aus einer Arbeiterfamilie stammen, im Vergleich zum Anteil der Männer der entsprechenden Altersgruppe (40- bis 60-Jährige), die aus Arbeiterfamilien stammen (in Prozent).

Es gibt große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in Bezug darauf, inwieweit es ihnen gelingt, Schüler aus Arbeiterfamilien an die Hochschulen zu bringen. Irland und Spanien zeichnen sich dadurch aus, dass sie die höchste Chancengleichheit in Bezug auf den Hochschulzugang bieten, während in Deutschland, Frankreich, Österreich und Portugal die Wahrscheinlichkeit für Schüler aus Arbeiterfamilien, ein Hochschulstudium zu beginnen, nur halb so hoch ist, wie es ihr Anteil an der entsprechenden Population erwarten ließe.



Quelle: EUROSTUDENT 2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401710587763>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Betrachtet man die sozioökonomische Herkunft von Studierenden anhand des Bildungsstands ihrer Väter, so ergeben sich große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In vielen Ländern ist die Wahrscheinlichkeit, ein Hochschulstudium aufzunehmen, weitaus größer, wenn der Vater einen Hochschulabschluss besitzt. In Deutschland, Frankreich, Österreich, Portugal und dem Vereinigten Königreich ist die Wahrscheinlichkeit zu studieren für Schüler mit einem derartigen Hintergrund doppelt so hoch wie für Schüler, deren Vater keinen derartigen Abschluss hat. In Irland und Spanien liegt diese Wahrscheinlichkeit bei lediglich 1,1 bzw. 1,5.
- In den Ländern, die Daten zur sozioökonomischen Herkunft der Studierenden liefern, scheinen sich Ungleichheiten bei der vorausgehenden Schulbildung in der Aufnahme von Studierenden aus weniger privilegierten Familien widerzuspiegeln. Länder, die mehr Chancengleichheit hinsichtlich des Hochschulzugangs bieten – wie Finnland, Irland und Spanien –, gehören auch zu den Ländern mit der gleichmäßigsten Leistungsverteilung zwischen den Schulen bei PISA 2000.

Politischer Hintergrund

Für die Innovationsfähigkeit und das zukünftige Wachstum der einzelnen Länder wird der Bestand an verfügbaren, gut ausgebildeten Arbeitskräften immer wichtiger werden. Nur wenige Länder können es sich erlauben, sich nur auf die Familien, die wohlhabend und/oder reich an Humankapital sind, zu verlassen, um der Gesellschaft Hochschulabsolventen zur Verfügung zu stellen. Die Verlagerung von einfachen Arbeiten in Länder mit weit kostengünstigeren Lohnstrukturen lässt außerdem annehmen, dass es zu zunehmenden sozialen Belastungen und verstärkten Ungleichheiten führen wird, wenn eine große Gruppe von Arbeitnehmern nicht über die erforderlichen Kompetenzen verfügt, um bei der Arbeitssuche auf dem internationalen Arbeitsmarkt konkurrieren zu können.

Die sozioökonomische Herkunft der Studierenden kann mit dazu beitragen aufzuzeigen, in welchem Ausmaß die Länder ihr verfügbares Potenzial voll ausschöpfen, um zukünftiges Humankapital zu erzeugen. Eine Hauptaufgabe der Bildungssysteme besteht darin, allen in der Gesellschaft unabhängig vom sozioökonomischen Status die gleichen Chancen zu eröffnen. Gleiche Voraussetzungen für Schüler aus wohlhabenden und weniger wohlhabenden Familien zu schaffen ist nicht nur eine Frage der Chancengleichheit, es ist eine Möglichkeit, das Angebot an Arbeitskräften für hoch qualifizierte Berufe auszubauen und die Wettbewerbsfähigkeit der Arbeitnehmer insgesamt zu verbessern.

Die Ausweitung des Tertiärbereichs hängt natürlich auch von der entsprechenden Qualität der Bildungsergebnisse der Schulen ab. Die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 legen die Vermutung nahe, dass in den meisten Ländern die Leistung der Schüler mit ihrer sozioökonomischen Herkunft zusammenhängt. Daher scheint ein frühzeitigeres Eingreifen (im Primar- und Sekundarbereich I) erforderlich zu sein, um diese Nachteile zu beheben. Erfolgreiche Abschlussquoten im Sekundarbereich II unter Schülern mit niedrigerer sozioökonomischer Herkunft sind ein weiterer wichtiger Aspekt, der zu berücksichtigen ist, will man die möglicherweise unausgewogenen Aufnahmezahlen im Hochschulbereich verstehen.

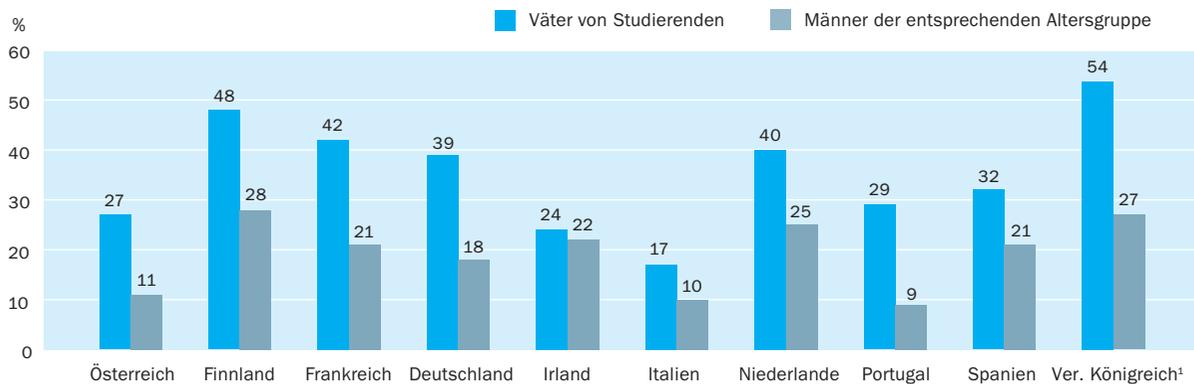
Ergebnisse und Erläuterungen

Abbildung A7.1 belegt deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hinsichtlich der sozioökonomischen Herkunft der Studierenden. Hierbei ist zu beachten, dass Studierende definiert sind als Teilnehmer in einem Studiengang der ISCED-Stufen 5A, 5B oder 6. Spanien hat mit 40 Prozent den größten Anteil an Studierenden, deren Väter Arbeiter sind, gefolgt von Finnland und Portugal mit je 29 Prozent. In den übrigen sechs Ländern, die dieser Indikator untersucht, machen Studierende, deren Vater Arbeiter ist, höchstens 20 Prozent der Studierenden aus. Die Gesamtaufnahme von Studierenden mit derartigem Hintergrund hängt vom Anteil der Arbeiterberufe im jeweiligen Land ab. Daher bietet die Relation zwischen den beiden Säulen je Land in Abbildung A7.1 interessante Informationen zur sozioökonomischen Herkunft der Studierenden. Diese Relation wird durch die Odds Ratio in der Abbildung dargestellt. Mit Ausnahme von Irland und Spanien nehmen in den einzelnen Ländern immer noch

Abbildung A7.2a

Bildungsstand der Väter von Studierenden (2004)

Anteil der Väter der Studierenden, die selbst einen Hochschulabschluss besitzen, verglichen mit dem Anteil der Männer in der entsprechenden Altersgruppe wie die Väter von Studierenden, die ebenfalls einen Hochschulabschluss besitzen



1. England und Wales. Die Daten beziehen sich auf den Elternteil (Mann oder Frau) mit dem höchsten Einkommen.
Quelle: EUROSTUDENT 2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401710587763>

überproportional viele Schüler ein Hochschulstudium auf, deren Vater einem Angestelltenberuf nachgeht.

Der Anteil der Studierenden, deren Vater selbst einen Hochschulabschluss besitzt, bietet einen weiteren Blickwinkel auf dasselbe Thema. Abbildung A7.2a zeigt den Anteil der Väter von Studierenden, die selbst einen Hochschulabschluss besitzen, sowie den entsprechenden Anteil der Männer in der gleichen Altersgruppe wie die Väter der Studierenden, die ebenfalls einen Hochschulabschluss besitzen. In Finnland, Frankreich, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich ist der Anteil der Studierenden, deren Väter selbst einen Hochschulabschluss besitzen, am größten, während in Irland und Italien die wenigsten Studierenden aus dieser Gruppe stammen. Dieser Umstand spiegelt in gewissem Maße den Bildungsstand in den verschiedenen Ländern wider, und um die soziale Selektivität im Hochschulbereich besser zu verstehen, ist der Bildungsstand der Männer in der Altersgruppe der Väter der Studierenden zu berücksichtigen. Das Verhältnis zwischen dem Anteil der Väter von Studierenden, die selbst einen Hochschulabschluss haben, und dem Anteil der Männer in der entsprechenden Altersgruppe, die ebenfalls einen Hochschulabschluss besitzen, zeigt Abbildung A7.2b auf.

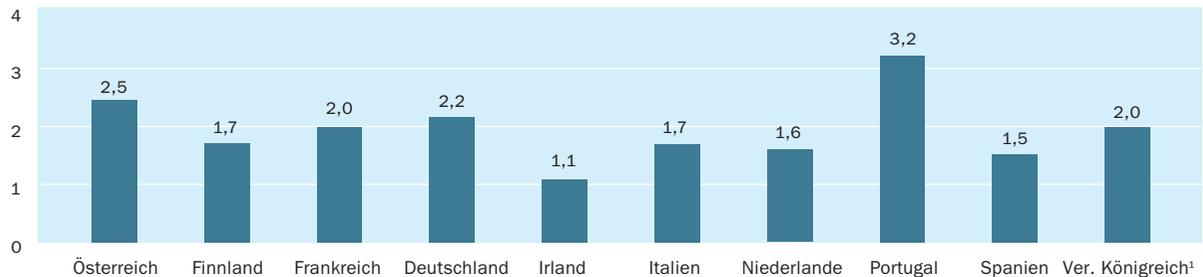
In allen zehn Ländern werden mehr Studierende aufgenommen, deren Vater einen Hochschulabschluss besitzt, als der Anteil der entsprechenden Familien an der Gesamtbevölkerung erwarten ließe. Auch bei diesem Merkmal des sozioökonomischen Status bestehen signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Die stärkste soziale Selektivität beim Hochschulzugang weist mit einem Verhältnis von 3,2 Portugal auf. In Deutschland, Frankreich, Österreich und dem Vereinigten Königreich ist die Wahrscheinlichkeit, mit der jemand ein Hochschulstudium beginnt, ungefähr doppelt so groß, wenn der Vater einen Universitätsabschluss besitzt, als der entsprechende Anteil an der Gesamtbevölkerung in der betreffenden Altersgruppe erwarten ließe. Irland zeichnet sich durch ein Verhältnis von 1,1 aus, was nahezu dem Anteil an der Gesamtbevölkerung entspricht.

Abbildung A7.2b

Bildungsstand der Väter von Studierenden (2004)

Verhältnis zwischen dem Anteil der Väter von Studierenden, die selbst einen Hochschulabschluss besitzen, und dem Anteil der Männer in der entsprechenden Altersgruppe wie die Väter von Studierenden, die ebenfalls einen Hochschulabschluss besitzen

Verhältnis



1. England und Wales. Die Daten beziehen sich auf den Elternteil (Mann oder Frau) mit dem höchsten Einkommen.

Quelle: EUROSTUDENT 2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401710587763>

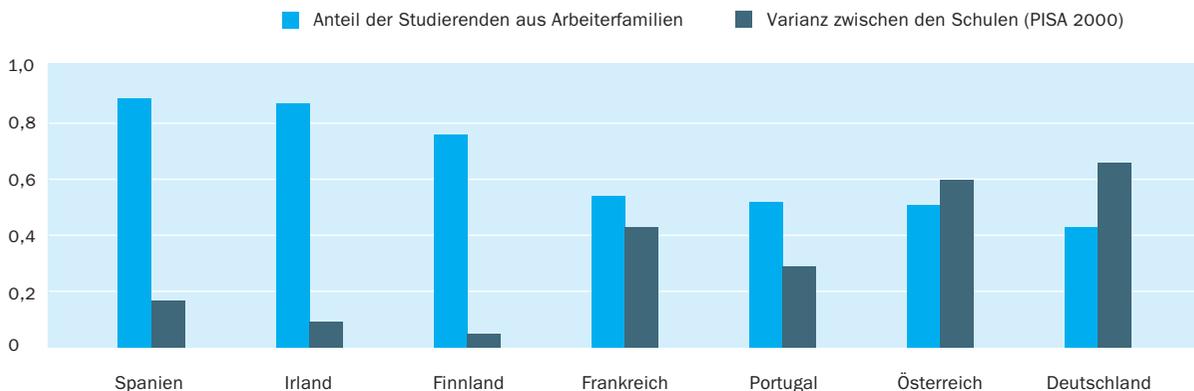
In den meisten Ländern besteht eine starke sozioökonomische Selektion beim Hochschulzugang. Studierende aus Familien mit höherem Bildungsabschluss sind überrepräsentiert und Studierende aus Arbeiterfamilien unterrepräsentiert (in vielen Fällen sogar ganz erheblich). Einige Länder scheinen jedoch in dieser Hinsicht besser abzuschneiden als andere, und in dieser relativ kleinen Stichprobe gelingt es Irland und Spanien wesentlich besser, allen – unabhängig vom sozialen Hintergrund – einen höheren Bildungsabschluss zu ermöglichen.

Zu den Faktoren, die beeinflussen, inwieweit Schüler aus weniger privilegierten Familien ein Studium aufnehmen, gehören Unterschiede zwischen den Ländern in der Dauer der zu akademischen Abschlüssen führenden Studiengänge, der Art der Abschlüsse, die Studierende anstreben, sowie dem Angebot an nicht universitären Bildungseinrichtungen. Kinder aus Familien mit einem geringeren Bildungsstand besuchen eher nicht universitäre Bildungseinrichtungen, was in gewissem Maße die Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich der sozioökonomischen Herkunft der Studierenden erklären könnte, da nicht alle Länder über ein derartiges Bildungsangebot verfügen. Länder, die in den letzten Jahren den Tertiärbereich ausgeweitet haben, nehmen ebenfalls zwangsläufig mehr Studierende mit weniger privilegiertem familiären Hintergrund auf.

Abgesehen von diesen und weiteren Einflussfaktoren, gibt es Hinweise darauf, dass die vorausgehende Schulbildung eine wichtige Rolle dabei spielt, den Boden für gleiche Chancen im Hochschulbereich zu bereiten. So kann es nicht überraschen, dass die Leistungsunterschiede 15-jähriger Schüler bei der PISA-Studie sich im Hochschulbereich fortsetzen. Messgrößen wie der PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) der Schüler und die mit dem Bildungsstand des Vaters zusammenhängende Varianz der PISA-Ergebnisse hängen mit der Aufnahme von Schülern aus weniger wohlhabenden Familien zusammen. Ein deutlicherer Zusammenhang scheint jedoch mit den Ungleichheiten zwischen den Schulen zu bestehen sowie mit dem Grad der Gliederung der Bildungssysteme.

Abbildung A7.3

Anteil der Studierenden aus Arbeiterfamilien (2004) und Varianz zwischen den Schulen bei PISA 2000



Anmerkung: Der erste Balken zeigt das Verhältnis von Vätern von Studierenden, die aus einer Arbeiterfamilie kommen, im Vergleich zum Anteil der Männer in der entsprechenden Altersgruppe (40- bis 60-Jährige), die Arbeiter sind. Der zweite Balken zeigt die Varianz der Mathematikleistungen zwischen den Schulen bei PISA 2000.

Quelle: OECD. PISA 2000. EUROSTUDENT 2005. *StatLink:* <http://dx.doi.org/10.1787/401710587763>

Abbildung A7.3 zeigt den Zusammenhang zwischen dem Anteil der Schüler aus Arbeiterfamilien (aus Abb. A7.1) und der Varianz, die bei den Mathematikleistungen der Schüler bei PISA 2000 zwischen den Schulen bestand. Die Daten aus der Erhebung PISA 2000 eignen sich besser als jüngere Studien, da einige der Schüler, die an PISA 2000 teilnahmen, bei der Erhebung von EUROSTUDENT das Alter für ein Hochschulstudium erreicht hatten. Beim blauen Balken bedeutet ein Verhältnis von nahe 1, dass der Anteil der Studierenden aus Arbeiterfamilien deren Anteil an der Gesamtbevölkerung entspricht. Der graue Balken zeigt die Varianz zwischen den Schulen bei PISA. Je geringer die Varianz zwischen den Schulen, desto besser gelingt es einem Schulsystem, eine annähernd gleiche Bildungsqualität zu erreichen, unabhängig davon, welche Schule die einzelnen Schüler besuchen. Ordnet man die Länder nach der Chancengleichheit im Tertiärbereich, so entspricht dies weitgehend der Anordnung der Länder danach, inwieweit sie unabhängig von den Schulen die gleichen Bildungsergebnisse erreichen. In den Ländern, für die Daten zur sozioökonomischen Herkunft der Studierenden vorliegen, scheint daher klar, dass eine gute Schulausbildung unabhängig von den besuchten Schulen entscheidend für die Teilnahme von mehr Studierenden aus weniger privilegierten Familien ist.

International vergleichbare Daten zur sozioökonomischen Herkunft von Hochschulstudierenden sind bisher nur in begrenztem Umfang verfügbar. Um besser verstehen zu können, mit welchen Maßnahmen die Beteiligung von Schülern aus sozioökonomisch weniger privilegierten Familien am Tertiärbereich verbessert werden könnte und wo ein Eingreifen erforderlich ist, sind weitere Informationen und bessere Länderdaten erforderlich. In der vorliegenden Stichprobe besteht ein relativ enger Zusammenhang zwischen der Ungleichheit zwischen den Schulen im Sekundarbereich I und der Ungleichheit im Tertiärbereich. Mit besseren Länderdaten und Zeitreihen der Daten könnte man weit besser verstehen, was die wichtigsten Hindernisse für eine sozial gerechtere Verteilung der Studierenden im Tertiärbereich sind. In ökonomischer Hinsicht ist die Gewinnung von mehr Studierenden aus weniger wohlhabenden Familien

gut begründet, jetzt sind zusätzliche Informationen über den familiären Hintergrund der Studierenden erforderlich, um die Frage zu beantworten, wie dieses Ziel am besten erreicht werden kann.

Definitionen und angewandte Methodik

Die teilnehmenden Länder erfassen die Studierenden mithilfe des Kernfragebogens der EUROSTUDENT-Erhebung innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens. In vielen Fällen waren die Fragen Bestandteil umfassenderer nationaler Erhebungen. In den meisten Ländern wurden Studierende in Studiengängen auf den ISCED-Stufen 5A und 5B erfasst – mit Ausnahme von Deutschland, Italien, Österreich und Spanien, wo nur Studierende in Studiengängen auf ISCED-Stufe 5A erfasst wurden, und Portugal, wo Studierende in Studiengängen der ISCED-Stufen 5A, 5B und 6 erfasst wurden. Die Tatsache, dass in einigen Ländern die ISCED-Stufen 5B und 6 erfasst wurden und in anderen nicht, kann die Vergleichbarkeit in gewissem Maß einschränken. Die in EUROSTUDENT verwendete Definition für „Arbeiter“ und „Hochschulen“ variiert von Land zu Land, wurde aber innerhalb jedes Landes harmonisiert, sodass die angegebenen Verhältniszahlen konsistente Schätzwerte liefern. Ferner ist zu beachten, dass die entsprechende Altersgruppe der Väter der Studierenden, die selbst einen Hochschulabschluss besitzen, in Italien als 40- bis 64-Jährige definiert wurde und dass die entsprechende Altersgruppe für Väter von Studierenden mit Arbeiterberufen in Irland definiert ist als „Väter von Kindern im Alter von 15 Jahren und jünger“.

Die Zahl der Antworten reichte von 994 Studierenden in Lettland bis zu 25.385 in Frankreich, mit einer Rücklaufquote zwischen 30 Prozent (Deutschland) und 100 Prozent (Spanien und Portugal), je nach eingesetzter Erhebungsmethode. Die meisten Länder setzten randomisierte Verfahren (Gruppen, Quoten) zur Auswahl der Studierenden ein. Die Erhebungsmethode variierte jedoch: In vier Ländern wurde der Fragebogen per Post versandt, in zwei Ländern wurde die Erhebung online durchgeführt, in einem Land per Telefon, in drei Ländern wurden persönliche Interviews durchgeführt, und in zwei Ländern wurden die Fragebogen im Unterrichtsraum ausgefüllt.

Zusätzliche Informationen

Dieser Indikator basiert auf Daten, die als Teil des EUROSTUDENT-Projekts (www.eurostudent.eu) erhoben und im *EUROSTUDENT Report 2005. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005*, der auf der EUROSTUDENT-Website zur Verfügung steht, veröffentlicht wurden.

OECD (2001), *Lernen für das Leben, Erste Ergebnisse von PISA 2000*, OECD, Paris

Eine Tabelle mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator findet sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/401710587763>.

- Table A7.1: Occupational and educational status of students' fathers (Stellung im Beruf und Bildungsstand der Väter von Studierenden) (2004)

Indikator A8:

Wie beeinflusst die Bildungsteilnahme den Beschäftigungsstatus?

Dieser Indikator untersucht die Beziehungen zwischen Bildungsstand und Erwerbstätigkeit, sowohl für Männer als auch für Frauen, und die Veränderungen dieser Beziehungen über die Jahre hinweg. Einen weiteren Schwerpunkt bilden die Beschäftigungsquoten der Altersgruppen kurz vor dem Rentenalter, die Einblicke in die Beschäftigungssituation einer alternden Bevölkerung und mögliche Verbindungen mit dem Bildungsstand vermitteln.

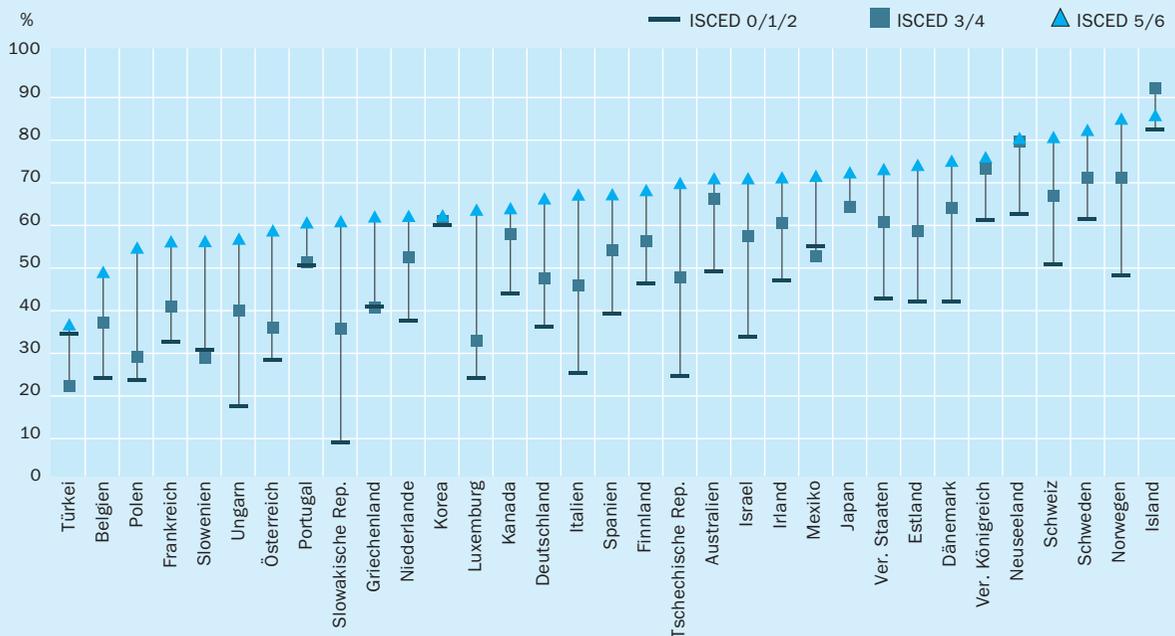
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A8.1

Beschäftigungsquoten 55- bis 64-Jähriger (2006)

Die Abbildung zeigt den Prozentsatz 55- bis 64-Jähriger, die sich in Beschäftigung befinden, nach Bildungsstand.

In den meisten Ländern sinken die Beschäftigungsquoten häufig schon lange vor dem festgelegten Ruhestandsalter. Im Durchschnitt liegen die Beschäftigungsquoten der 55- bis 64-Jährigen circa 20 Prozentpunkte unter denen der Gesamtbevölkerung im erwerbsfähigen Alter (25- bis 64-Jährige). Allerdings steigen die Beschäftigungsquoten in den meisten Ländern mit dem Bildungsstand, und in allen Ländern mit Ausnahme von Island verschafft ein Abschluss im Tertiärbereich einen Beschäftigungsvorteil im Alter. Dieser Vorteil ist in Italien, Luxemburg, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik besonders stark ausgeprägt. Mit zunehmendem Bildungsstand in den meisten Ländern ist auch mit einem Anstieg der Beschäftigungsquoten zu rechnen, da mehr Menschen bis zum Ruhestandsalter oder darüber hinaus berufstätig sein werden.



Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquoten von Absolventen des Tertiärbereichs.

Quelle: OECD, Tabelle A8.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401775543762>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Die Beschäftigungsquoten steigen mit zunehmendem Bildungsstand. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, übertrifft die Beschäftigungsquote von Absolventen des Tertiärbereichs die der Absolventen des Sekundarbereichs II deutlich. Bei den Männern ist der Abstand zwischen den Beschäftigungsquoten der Absolventen des Sekundarbereichs II und denen ohne einen solchen Abschluss besonders groß.
- Personen mit einem niedrigeren Bildungsstand sind sowohl häufiger überhaupt nicht im Arbeitsmarkt als auch häufiger erwerbslos. Auch die Unterschiede zwischen den Beschäftigungsquoten von Männern und Frauen sind bei denjenigen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen ausgeprägter. Von den Personen ohne Abschluss im Sekundarbereich II haben Männer eine um 23 Prozentpunkte größere Chance, in Beschäftigung zu sein, als Frauen, dieser Vorsprung verringert sich bei den Hochqualifizierten auf 10 Punkte.
- Die Bildung stellt einen entscheidenden Faktor für die Beschäftigung im fortgeschrittenen Alter dar. Durchschnittlich sind 40,2 Prozent der 55- bis 64-Jährigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II beschäftigt, 52,4 Prozent derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und im postsekundären, nicht tertiären Bereich sowie 65,9 Prozent derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
- Da die Beschäftigung mit dem Bildungsstand zunimmt, wird der steigende Bildungsstand wahrscheinlich einige der Bedenken über die durch eine alternde Bevölkerung verursachten Kosten etwas mindern. Von dieser Wechselwirkung zwischen Beschäftigung und Bildungsstand könnten am ehesten Finnland, Griechenland, Irland, Japan und Spanien profitieren, wo zwischen den 45- bis 54-Jährigen und den 55- bis 64-Jährigen die Abschlüsse im Tertiärbereich stark zugenommen haben und die Beschäftigungsquoten dieser Absolventen besonders günstig sind.

Politischer Hintergrund

Zur Stärkung der Entwicklung ihrer Volkswirtschaften und Arbeitsmärkte brauchen die OECD-Länder eine zuverlässige Versorgung mit gut ausgebildeten Arbeitskräften. Da das Niveau an Kenntnissen und Fähigkeiten in der Regel mit zunehmendem Bildungsstand wächst, steigen auch die Kosten, wenn die besser Ausgebildeten nicht arbeiten. Bei zunehmendem Alter der Bevölkerung in den OECD-Ländern können ein höherer Bildungsstand und eine längere Erwerbsbeteiligung zu einer Senkung der Abhängigkeitsquoten und der Entlastung der staatlichen Rentensysteme beitragen.

Normalerweise steigen die Beschäftigungsquoten mit zunehmendem Bildungsstand. Dies ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass die besser Ausgebildeten stärker in das Humankapital investiert haben und sich diese Investitionen bezahlt machen müssen. Die unterschiedlichen Beschäftigungsquoten in den einzelnen Ländern spiegeln jedoch auch häufig kulturelle Unterschiede wider, insbesondere Unterschiede bei der Erwerbsbeteiligung weiblicher Arbeitnehmer. Auch sind die Erwerbslosenquoten für besser Ausgebildete meist niedriger, was aber üblicherweise daran liegt, dass ein höherer Bildungsstand einen Arbeitnehmer für den Arbeitsmarkt attraktiver macht. Die Erwerbslosenquoten spiegeln somit teilweise sowohl den Beschäftigungswunsch des Arbeitnehmers als auch dessen Attraktivität für potenzielle Arbeitgeber wider.

In gewissem Sinne sagen die Beschäftigungsquoten eher etwas über das Arbeitskräfteangebot aus, während die Erwerbslosenquoten eher enger mit der Arbeitskräftenachfrage verbunden sind. Zeitreihen für beide Kennzahlen liefern daher den politischen Entscheidungsträgern wichtige Informationen über das Angebot – einschließlich des potenziellen Angebots – von Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt und die Nachfrage nach diesen seitens der Arbeitgeber. Die Informationen über das Angebot und die Nachfrage nach Kompetenzen sind insbesondere für die Altersgruppe relevant, die auf das Rentenalter zugeht, denn sie könnten Mittel und Wege zur Verlängerung der Lebensarbeitszeit der Erwachsenenbevölkerung aufzeigen.

Ergebnisse und Erläuterungen

Beschäftigung

Die unterschiedlichen Gesamtbeschäftigungsquoten in den einzelnen OECD-Ländern sind hauptsächlich auf die unterschiedlich stark ausgeprägte Beschäftigung der Frauen zurückzuführen. Die Länder mit der höchsten Gesamtbeschäftigungsquote für 25- bis 64-Jährige – Dänemark, Island, Neuseeland, Norwegen, Schweden, die Schweiz und das Vereinigte Königreich – gehören auch zu den Ländern mit den höchsten Beschäftigungsquoten bei Frauen. Die Gesamtbeschäftigungsquote für 25- bis 64-jährige Männer liegt zwischen höchstens 77 Prozent in Belgien, Finnland, Frankreich, Polen, der Slowakischen Republik, der Türkei und Ungarn und mehr als 85 Prozent in Island, Japan, Korea, Neuseeland, Mexiko und der Schweiz (Tab. A8.1a). Demgegenüber bewegen sich die Beschäftigungsquoten der Frauen zwischen höchstens 55 Prozent in Griechenland, Italien, Mexiko, Polen, Spanien und der Türkei und mehr als 77 Prozent in Island und Schweden, was auf die unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten in diesen Ländern hinweist.

Die Beschäftigungsquoten von Absolventen des Tertiärbereichs sind wesentlich höher als die von Absolventen des Sekundarbereichs II (im Durchschnitt der OECD-Länder ungefähr 9 Prozentpunkte). Im Jahr 2006 reichte dieser Unterschied von einigen wenigen Prozentpunkten bis zu mindestens 12 Prozentpunkten in Griechenland, Polen, der Slowakischen Republik und der Türkei sowie den Partnerländern Israel und Slowenien (Tab. A8.3a). Im Laufe der Zeit haben sich zwar innerhalb der einzelnen Länder einige größere Veränderungen bei den Beschäftigungsquoten für Absolventen bestimmter Bildungsbereiche ergeben, die OECD-Durchschnittswerte für Erwachsene mit Abschlüssen im Sekundarbereich I, Sekundarbereich II und im Tertiärbereich blieben im letzten Jahrzehnt jedoch weitgehend unverändert.

Besonders groß ist der Abstand zwischen den Beschäftigungsquoten 25- bis 64-jähriger Männer mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II und ohne einen solchen. Extrem ist diese Situation in der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn, wo die Beschäftigungsquoten für Männer mit einem Abschluss im Sekundarbereich II mindestens 30 Prozentpunkte höher liegen als für diejenigen ohne einen solchen Abschluss. Der Unterschied in den Beschäftigungsquoten zwischen Männern mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und Männern ohne einen solchen beträgt in Griechenland, Island, Korea, Luxemburg, Mexiko und Portugal höchstens 7 Prozentpunkte (Abb. A8.2 und Tab. A8.3b).

Im Jahr 2006 wiesen die Beschäftigungsquoten von 25- bis 64-jährigen Frauen deutliche Unterschiede auf, und zwar nicht nur zwischen denen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II und denen mit einem solchen Abschluss (mindestens 15 Prozentpunkte in 24 der 29 OECD-Länder mit verfügbaren Daten), sondern auch zwischen denen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und denen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (mindestens 10 Prozentpunkte in 18 Ländern).

Die Beschäftigungsquoten von Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich I sind besonders niedrig, im Durchschnitt aller OECD-Länder ungefähr 50 Prozent und weniger als 30 Prozent in Polen, der Slowakischen Republik und der Türkei sowie den Partnerländern Chile und Israel. Die Beschäftigungsquoten für Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A liegen, mit Ausnahme von Japan, Korea, Mexiko und der Türkei, in allen Ländern bei bzw. über 75 Prozent. Sie sind jedoch in allen Ländern immer noch niedriger als die der Männer (Tab. A8.1a).

Im Durchschnitt der OECD-Länder nimmt der Unterschied zwischen den Beschäftigungsquoten von Männern und Frauen mit zunehmend höherem Bildungsstand deutlich ab, die Bandbreite reicht von 23 Prozentpunkten bei Abschlüssen unterhalb des Sekundarbereichs II bis zu 10 Prozentpunkten im Tertiärbereich (Tab. A8.3b und A8.3c).

Der langfristige Nutzen von Bildung

Die Beschäftigungsquoten der 55- bis 64-Jährigen liegen meist ungefähr 20 Prozentpunkte unterhalb der Quoten für die gesamte Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (25- bis 64-Jährige) (Tab. A8.3a und A8.4). Im Vergleich zu den Beschäftigungsquoten der 25- bis 64-Jährigen mit dem jeweils gleichen Bildungsstand ist bei den 55- bis 64-Jährigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II eine um 17,9 Prozentpunkte niedrigere Beschäftigungsquote zu beobachten, diejenigen mit einem Abschluss im

Abbildung A8.2

Beschäftigungsquoten nach Bildungsstand (2006)

Prozentsatz 25- bis 64-Jähriger, die sich in Beschäftigung befinden

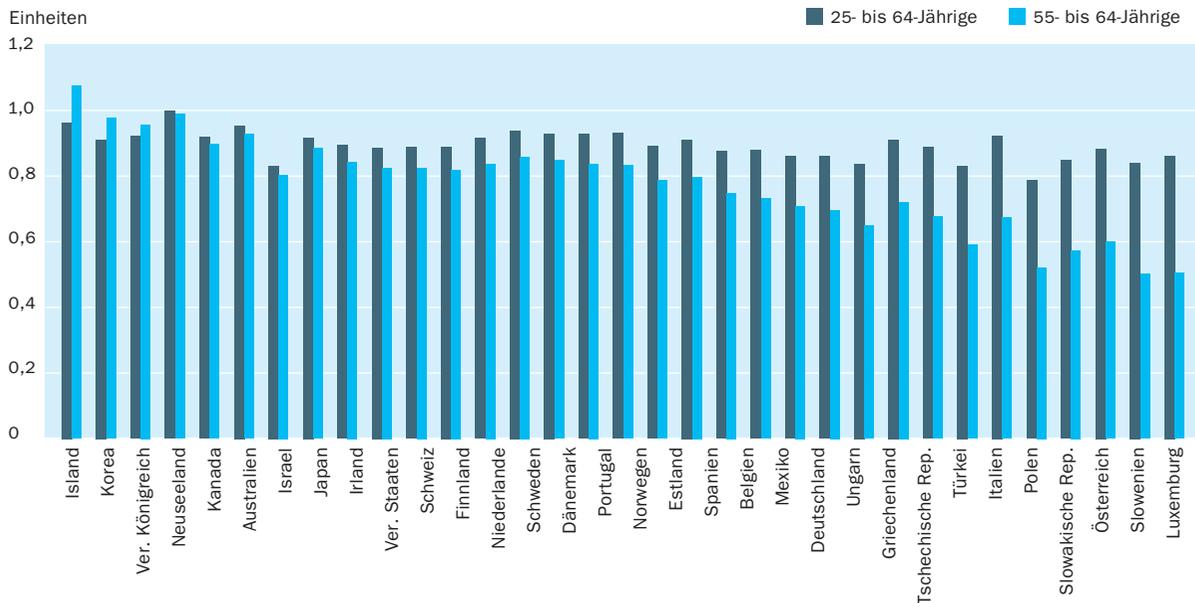


Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquoten von Frauen.

Quelle: OECD. Tabellen A8.3b und A8.3c. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401775543762>

Abbildung A8.3

Die Beschäftigungsquoten von Absolventen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs im Vergleich zu denen von Absolventen des Tertiärbereichs für die Altersgruppen 55 bis 64 Jahre und 25 bis 64 Jahre (2006)



Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Differenz der relativen Beschäftigung zwischen 25- bis 64-Jährigen und der älteren Altersgruppe.

Quelle: OECD, Tabelle A8.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401775543762>

Sekundarbereich II liegen 23,1 Prozentpunkte und Absolventen des Tertiärbereichs 18,4 Prozentpunkte unter dem entsprechenden Prozentsatz der 25- bis 64-Jährigen.

In den letzten Jahren hat die Beschäftigung der älteren Altersgruppe in den OECD-Ländern insgesamt zugenommen, besonders stark unter den Absolventen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs; für die Mitgliedsländer, die gleichzeitig zur Europäischen Union gehören (EU19-Länder), gilt dies auch für diejenigen ohne eine Ausbildung im Sekundarbereich II. Dennoch gibt es große Unterschiede zwischen den Beschäftigungsquoten der Absolventen der einzelnen Bildungsstufen. In der OECD beträgt die durchschnittliche Beschäftigungsquote der 55- bis 64-Jährigen, die keinen Sekundarbereich II besucht haben, 40,2 Prozent, bei den Absolventen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs sind es 52,4 Prozent sowie bei den Absolventen des Tertiärbereichs 65,9 Prozent (Tab. A8.4).

Der Nutzen einer Hochschulausbildung für die Verlängerung der Lebensarbeitszeit lässt sich auch anhand eines Vergleiches der Beschäftigungsquoten der Absolventen des Sekundarbereichs II und der des Tertiärbereichs untersuchen. Generell liegen die Quoten in der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (25- bis 64-Jährige) für die Absolventen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs unterhalb der Quoten der Absolventen des Tertiärbereichs. In den meisten Ländern wird der mit einem Abschluss im Tertiärbereich verbundene Beschäftigungsvorteil mit zunehmendem Alter immer größer (Abb. A8.3). Außer in drei Ländern sinken die Beschäftigungsquoten von älteren Erwachsenen mit Abschlüssen im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich kontinuierlich in allen Ländern gegen-

über denen mit Abschlüssen im Tertiärbereich. In Luxemburg, Österreich, der Slowakischen Republik und dem Partnerland Slowenien ist der Nachteil, der sich im höheren Alter ergibt, wenn man nur den Sekundarbereich II abgeschlossen hat, besonders ausgeprägt. Bei einem Vergleich der Auswirkungen des Bildungsstandes auf die Beschäftigung ist jedoch zu beachten, dass eine Konjunkturerholung sich normalerweise auf dem Arbeitsmarkt stärker auf die Beschäftigung derjenigen mit einem niedrigeren Bildungsstand auswirkt.

Die Länder, die in den Siebzigerjahren eine Ausweitung der Ausbildung im Tertiärbereich (unter den 45- bis 54-Jährigen) erfuhren und in denen die Beschäftigungsquoten momentan für die einzelnen Bildungsstände stark auseinanderklaffen, werden in den nächsten Jahren wahrscheinlich einen Anstieg der Gesamtbeschäftigung erleben. Insbesondere Finnland, Griechenland, Irland, Japan und Spanien werden wohl von dieser Wechselwirkung zwischen Beschäftigung und Bildungsstand profitieren, da dort die Abschlüsse im Tertiärbereich bei den 45- bis 54-Jährigen gegenüber den 55- bis 64-Jährigen stark zugenommen haben (Tab. A1.3a) und das Beschäftigungsniveau für Absolventen des Tertiärbereichs besonders günstig ist. Da in fast allen Ländern der Bildungsstand unter den 45- bis 54-Jährigen höher ist als der der 55- bis 64-Jährigen und da die Beschäftigungsquoten im Allgemeinen mit dem Bildungsstand steigen, wird der Anstieg des Bildungsstandes in den letzten Jahrzehnten wahrscheinlich einige der Bedenken über die durch eine alternde Bevölkerung verursachten Kosten etwas mindern.

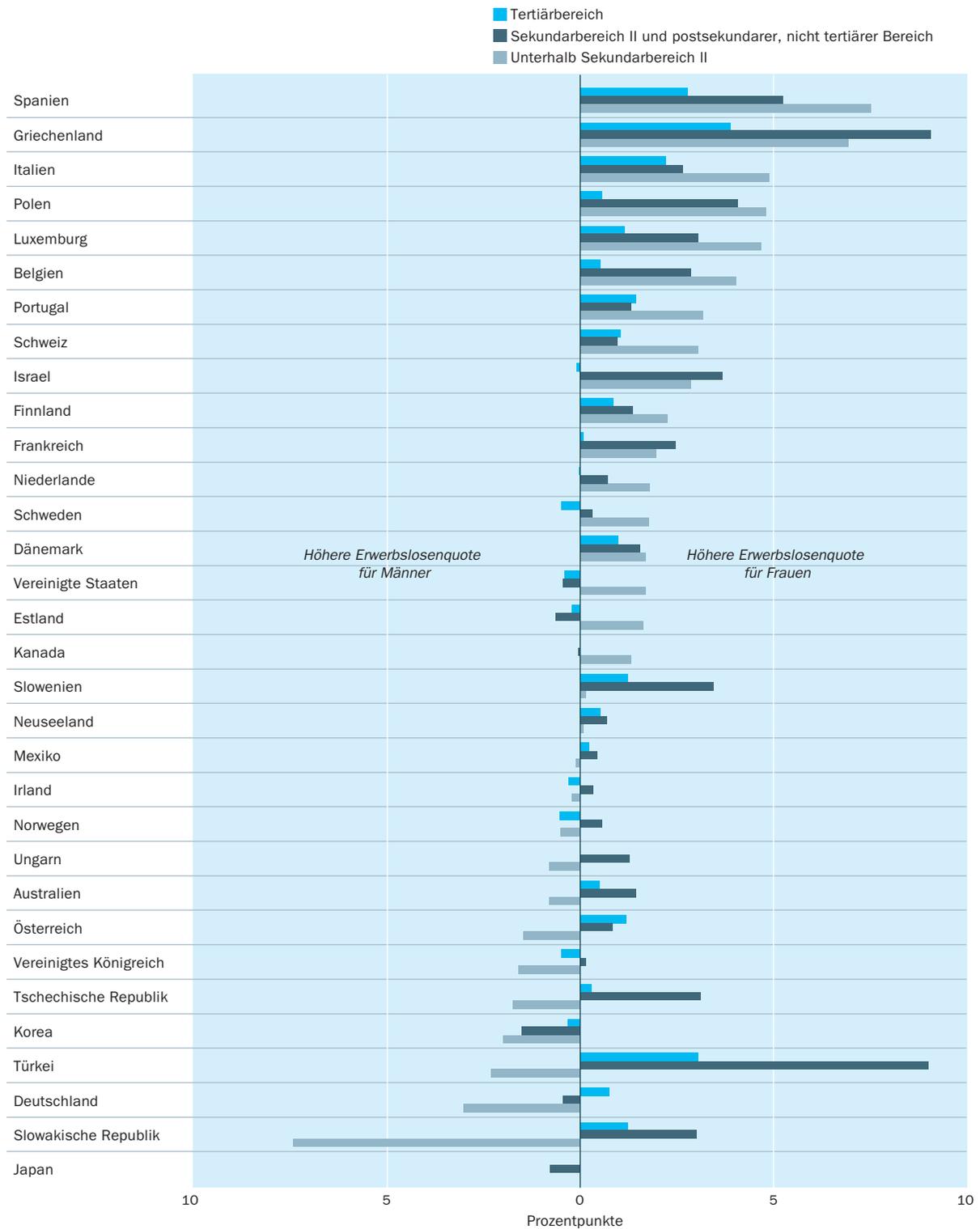
Mit höherem Bildungsstand gehen die Erwerbslosenquoten zurück

Bei unterschiedlichem Bildungsstand werden die Beschäftigungsaussichten des Einzelnen größtenteils von den Erfordernissen des Arbeitsmarktes und von dem Angebot an Arbeitskräften mit unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten abhängen. Somit signalisieren die Erwerbslosenquoten, inwieweit das, was das Bildungssystem produziert, mit der Nachfrage nach diesen Fähigkeiten und Kenntnissen auf dem Arbeitsmarkt korreliert. Besonders diejenigen mit niedrigem Bildungsstand laufen Gefahr, wirtschaftlich ausgegrenzt zu werden, da sie sich einerseits eher nicht im Arbeitsmarkt befinden und andererseits auch eher ohne Arbeit bleiben, selbst wenn sie sich aktiv um eine Arbeitsstelle bemühen.

In den OECD-Ländern gilt der Abschluss des Sekundarbereichs II üblicherweise als Mindestabschluss zur Erlangung einer zufriedenstellenden, wettbewerbsfähigen Position auf dem Arbeitsmarkt. Die durchschnittliche Erwerbslosenquote derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II ist 4 Prozentpunkte niedriger als die derjenigen, die diesen Abschluss nicht erworben haben (Tab. A8.4a). Das Risiko der Erwerbslosigkeit aufgrund der Nichterlangung eines Abschlusses im Sekundarbereich II variiert in Abhängigkeit von der Branchenstruktur und dem wirtschaftlichen Entwicklungsstand der einzelnen Länder; in Deutschland und der Tschechischen Republik ist es besonders hoch (mindestens 10 Prozent) und noch höher in der Slowakischen Republik (34 Prozent). Nur in Griechenland, Korea, Mexiko und der Türkei bringt das Fehlen eines Abschlusses im Sekundarbereich II kein höheres Risiko der Erwerbslosigkeit mit sich; in diesen Ländern ist die Erwerbslosenquote für diejenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II niedriger als für Absolventen des Sekundarbereichs II oder des postsekundären, nicht tertiären Bereichs.

Abbildung A8.4

Unterschied zwischen den Erwerbslosenquoten von Frauen und Männern, nach Bildungsstand (2006)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds der Erwerbslosenquoten von Frauen und Männern mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II.

Quelle: OECD, Tabelle A8.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401775543762>

Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Wahrscheinlichkeit, erwerbslos zu sein, für männliche Erwerbstätige im Alter von 25 bis 64 Jahren ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II mehr als doppelt so hoch wie für diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II (Tab. A8.5b). Dieser umgekehrte Zusammenhang zwischen Erwerbslosenquote und Bildungsstand ist bei den Frauen ähnlich (Tab. A8.5c). Mit zunehmendem Bildungsstand nähern sich die Erwerbslosenquoten von Männern und Frauen im Allgemeinen an (Abb. A8.4). Die Erwerbslosenquoten von Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich liegen nur in Griechenland, Italien, Spanien und der Türkei 2 Prozentpunkte über denen der Männer. In 12 OECD-Ländern liegt die Erwerbslosenquote der Männer ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II über der der Frauen ohne einen solchen.

Von 1997 bis 2006 sanken die Erwerbslosenquoten im Durchschnitt aller OECD-Länder unter den Absolventen des Sekundarbereichs II und des postsekundären, nicht tertiären Bereichs um fast 1,3 Prozentpunkte (Tab. A8.5a). In Finnland, Frankreich, Irland, Schweden und Spanien sind die Erwerbslosenquoten um mindestens 3 Prozentpunkte gesunken. Die Erwerbslosenquoten derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II sind während dieses Zeitraums auch in Finnland, Irland, Neuseeland und Spanien um mehr als 5 Prozentpunkte gesunken. Demgegenüber sind die Erwerbslosenquoten für diejenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II in der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik deutlich um mehr als 10 Prozentpunkte gestiegen, sodass insgesamt die Erwerbslosenquoten bei denen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II nur wenig gesunken sind – im Durchschnitt aller OECD-Länder um 0,5 Prozentpunkte. Die Erwerbslosenquote von Absolventen des Tertiärbereichs ist um 0,6 Prozentpunkte gesunken.

Der Unterschied zwischen den Arbeitslosenquoten von Absolventen des Sekundarbereichs II und von Absolventen des Tertiärbereichs sank zwischen 1997 und 2006 von 2,6 auf 1,9 Prozent. Im Gegensatz hierzu stieg der Unterschied zwischen den Erwerbslosenquoten von Absolventen des Sekundarbereichs II und des Sekundarbereichs I im gleichen Zeitraum von 3,4 auf 4,2 Prozent. Die großen Schwierigkeiten, denen sich Arbeitnehmer, die nach dem Sekundarbereich I von der Schule abgingen, bei der Beschäftigungssuche gegenübersehen, deuten darauf hin, dass es in den meisten OECD-Ländern auf dem Arbeitsmarkt lediglich eine relativ geringe Nachfrage für diesen Bildungsstand gibt.

Wenngleich der Unterschied zwischen den Erwerbslosenquoten von Absolventen des Sekundarbereichs II und des Tertiärbereichs in den letzten Jahren leicht zurückgegangen ist, hat ein Abschluss im Sekundarbereich II keine gleichermaßen entscheidende Wirkung auf dem Arbeitsmarkt wie ein Abschluss im Tertiärbereich. Die Erwerbslosenquote von Absolventen des Tertiärbereichs ist, ausgenommen in Dänemark, Italien, Mexiko und Neuseeland, stets niedriger als die von Absolventen des Sekundarbereichs II (Tab. A8.5a).

Definitionen und angewandte Methodik

Unter der Schirmherrschaft der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) und der Konferenzen der Arbeitsmarktstatistiker wurden die Konzepte und Definitionen zur Erwerbsbeteiligung ausgearbeitet, sie gelten nunmehr als allgemein übliche Referenz (ILO, 1982). Die Beschäftigungsquote bezieht sich auf die Zahl der beschäftigten Personen in Bezug zur Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter, ausgedrückt in Prozent. Die Erwerbslosenquoten erfassen den Prozentsatz, den die Erwerbslosen an der zivilen Erwerbsbevölkerung ausmachen.

Erwerbslose werden definiert als Personen, die während der Erhebungswoche keinen Arbeitsplatz haben, aktiv einen Arbeitsplatz suchen und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Beschäftigte werden definiert als diejenigen, die während der untersuchten Bezugswoche 1. mindestens eine Stunde für ein Gehalt (Arbeitnehmer) oder einen Gewinn (Selbstständige 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.).

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/401775543762>:

Erwachsenenbevölkerung

- Table A8.1b: Employment rates and educational attainment (Beschäftigungsquoten und Bildungsstand) (2006)
- Table A8.2b: Unemployment rates and educational attainment (Erwerbslosenquoten und Bildungsstand) (2006)

Nach Geschlecht

- Table A8.3b: Trends in employment rates of males by educational attainment (Entwicklung der Beschäftigungsquoten von Männern, nach Bildungsstand) (1997–2006)
- Table A8.3c: Trends in employment rates of females by educational attainment (Entwicklung der Beschäftigungsquoten von Frauen, nach Bildungsstand) (1997–2006)
- Table A8.5b: Trends in unemployment rates of males by educational attainment (Entwicklung der Erwerbslosenquoten von Männern, nach Bildungsstand) (1997–2006)
- Table A8.5c: Trends in unemployment rates of females by educational attainment (Entwicklung der Erwerbslosenquoten von Frauen, nach Bildungsstand) (1997–2006)

Tabelle A8.1a

Beschäftigungsquoten und Bildungsstand, nach Geschlecht (2006)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten als Prozentsatz aller 25- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand und Geschlecht

		Elementar- und Primar- bereich	Sekundar- bereich I	Sekundarbereich II			Postse- kundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Alle Bildungs- bereiche zusammen
				ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang/3B	ISCED 3A		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende und forschungsorien- tierte Studiengänge	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder										
Australien	Männer	65,1	79,5	a	a	87,7	88,9	89,0	90,7	84,9
	Frauen	35,5	60,7	a	a	68,4	78,7	75,8	80,9	67,4
Österreich	Männer	x(2)	65,7	78,3	80,8	78,9	87,6	85,3	91,4	81,0
	Frauen	x(2)	49,2	61,4	67,2	69,8	78,9	83,6	80,9	66,4
Belgien	Männer	47,4	71,0	a	81,6	80,8	87,5	86,8	87,6	76,4
	Frauen	26,9	45,2	a	60,2	65,5	75,3	79,0	82,5	60,5
Kanada	Männer	56,0	71,0	a	x(5)	80,8	82,9	86,7	86,7	81,5
	Frauen	33,0	53,2	a	x(5)	68,7	72,5	78,7	79,6	71,3
Tschechische Rep.	Männer	c	54,2	a	82,2	88,2	x(5)	x(8)	91,1	83,4
	Frauen	c	40,2	a	61,9	69,7	x(5)	x(8)	77,9	64,1
Dänemark	Männer	54,3	71,4	88,1	86,3	78,6	91,9	89,2	90,3	84,6
	Frauen	45,8	54,5	70,0	77,3	63,6	c	80,6	86,1	75,3
Finnland	Männer	52,7	72,5	a	a	78,4	c	83,6	90,4	77,6
	Frauen	45,8	60,8	a	a	71,9	c	82,5	83,5	73,1
Frankreich	Männer	52,2	75,4	a	80,6	81,8	x(9)	89,2	85,3	77,7
	Frauen	40,2	60,0	a	68,6	72,1	x(9)	82,3	77,9	66,2
Deutschland	Männer	54,0	67,4	a	78,0	62,9	84,3	85,9	88,7	78,8
	Frauen	34,4	48,8	a	66,5	54,4	76,8	78,7	80,4	65,6
Griechenland	Männer	75,6	86,4	86,2	89,7	85,2	86,5	86,9	88,0	83,8
	Frauen	36,4	44,5	57,5	55,3	51,0	67,9	73,7	80,8	53,4
Ungarn	Männer	20,0	48,2	a	75,7	79,2	81,5	87,1	86,4	73,0
	Frauen	6,1	35,2	a	59,2	64,9	67,4	84,4	78,0	58,2
Island	Männer	92,1	88,9	90,0	94,2	83,3	97,7	95,2	95,7	92,4
	Frauen	77,2	76,9	85,6	87,8	75,8	84,3	90,3	88,7	82,5
Irland	Männer	62,8	84,8	c	a	88,7	91,2	91,3	92,1	84,5
	Frauen	30,9	47,5	c	a	64,1	69,3	77,3	84,5	63,0
Italien	Männer	51,5	78,6	81,4	84,1	83,8	88,0	85,1	86,2	78,1
	Frauen	17,1	42,9	53,1	62,0	65,1	71,1	71,8	75,9	51,0
Japan	Männer	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	87,3	a	93,0	92,8	89,5
	Frauen	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	59,8	a	64,6	68,4	62,2
Korea	Männer	73,6	81,4	a	x(5)	84,8	a	89,6	89,1	85,3
	Frauen	57,9	59,0	a	x(5)	55,5	a	61,3	60,5	57,8
Luxemburg	Männer	72,7	81,6	81,4	78,9	86,8	81,6	86,2	90,6	82,4
	Frauen	46,3	44,7	54,5	54,5	68,7	70,3	81,5	79,7	61,4
Mexiko	Männer	89,5	93,5	a	92,0	x(2)	a	92,1	91,5	91,3
	Frauen	37,8	49,2	a	59,7	x(2)	a	77,3	72,8	47,4
Niederlande	Männer	63,5	81,4	x(4)	81,4	87,5	84,0	85,7	88,9	84,0
	Frauen	34,9	51,9	x(4)	68,4	76,4	75,5	81,7	83,8	68,2
Neuseeland	Männer	x(2)	77,4	89,5	90,3	90,5	92,6	91,5	91,9	88,1
	Frauen	x(2)	57,8	74,4	73,2	75,7	74,9	78,2	79,7	71,8
Norwegen	Männer	c	71,1	a	87,7	84,1	88,1	93,2	90,9	84,6
	Frauen	c	59,4	a	78,1	76,4	86,6	88,3	87,3	76,6
Polen	Männer	x(2)	48,9	68,2	a	75,5	81,4	x(8)	86,8	70,8
	Frauen	x(2)	29,7	47,4	a	57,0	65,0	x(8)	81,0	55,7

Anmerkung: Aufgrund unvollständiger Daten wurden einige Durchschnitte nicht berechnet.

1. Referenzjahr 2004

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/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401775543762>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A8.1a (Forts.)

Beschäftigungsquoten und Bildungsstand, nach Geschlecht (2006)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten als Prozentsatz aller 25- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand und Geschlecht

		Elementar- und Primar- bereich	Sekundar- bereich I	Sekundarbereich II			Postse- kundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Alle Bildungs- bereiche zusammen
				ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang/3B	ISCED 3A		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsun- terrichtete Studiengänge	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder										
Portugal	Männer	78,7	86,3	x(5)	x(5)	82,7	81,7	x(8)	88,5	81,7
	Frauen	60,0	74,1	x(5)	x(5)	78,1	72,1	x(8)	85,0	68,3
Slowakische Rep.	Männer	c	30,0	x(4)	75,8	86,3	x	86,1	91,0	77,1
	Frauen	c	21,8	x(4)	56,4	67,5	x	74,8	79,0	57,8
Spanien	Männer	68,9	85,0	a	89,0	85,3	92,8	88,8	87,8	82,7
	Frauen	31,7	49,7	a	64,1	65,6	64,6	74,8	80,1	57,0
Schweden	Männer	65,5	79,4	a	x(5)	85,4	86,4	85,3	88,8	83,9
	Frauen	45,7	64,6	a	x(5)	78,1	75,9	84,3	87,9	77,8
Schweiz	Männer	73,7	77,3	81,1	88,9	82,7	85,9	94,4	93,3	88,9
	Frauen	49,4	58,1	67,2	73,5	72,6	79,8	88,2	81,9	72,9
Türkei	Männer	73,9	78,4	a	83,4	81,0	a	x(8)	82,4	77,2
	Frauen	22,2	20,0	a	30,1	26,6	a	x(8)	63,6	26,4
Ver. Königreich	Männer	c	60,2	83,4	83,1	87,0	c	88,2	90,5	82,8
	Frauen	c	47,8	73,1	73,5	80,0	41,4	84,5	87,1	74,1
Vereinigte Staaten	Männer	72,8	68,9	x(5)	x(5)	79,9	x(5)	84,8	88,1	81,6
	Frauen	40,0	46,0	x(5)	x(5)	67,0	x(5)	76,1	78,5	68,9
OECD-Durchschnitt	Männer	64	73		84	83	87	88	89	82
	Frauen	39	50		65	67	72	79	80	64
EU19-Durchschnitt	Männer	59	70		82	82	86	87	89	80
	Frauen	36	48		64	68	69	80	82	64
Partnerstaaten										
Chile ¹	Männer	24,4	63,2	x(5)	x(5)	71,8	a	81,1	84,3	74,3
	Frauen	8,8	26,8	x(5)	x(5)	59,6	a	69,5	80,0	60,8
Estland	Männer	c	64,8	a	69,7	84,1	85,3	88,8	91,6	81,8
	Frauen	c	49,2	a	61,3	74,1	78,2	81,8	87,9	76,1
Israel	Männer	30,8	61,7	a	x(5)	76,0	a	82,7	84,9	75,5
	Frauen	11,9	28,6	a	x(5)	58,7	a	72,1	82,1	61,9
Slowenien	Männer	39,4	68,4	a	77,5	81,3	a	87,3	91,4	78,7
	Frauen	30,3	51,8	a	65,7	69,2	a	83,4	90,9	68,7

Anmerkung: Aufgrund unvollständiger Daten wurden einige Durchschnitte nicht berechnet.

1. Referenzjahr 2004.

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/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401775543762>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A8.2a

Erwerbslosenquoten und Bildungsstand, nach Geschlecht (2006)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Erwerbslosen als Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, nach Bildungsstand und Geschlecht

		Elementar- und Primar- bereich	Sekundar- bereich I	Sekundarbereich II			Postse- kundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Alle Bildungs- bereiche zusammen
				ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang/3B	ISCED 3A		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorien- tierte Studiengänge	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder										
Australien	Männer	7,8	5,4	a	a	3,3	c	2,0	2,0	3,6
	Frauen	6,7	4,9	a	a	4,8	4,2	2,8	2,4	4,0
Österreich	Männer	x(2)	9,1	c	3,4	4,0	2,1	1,9	2,1	3,6
	Frauen	x(2)	7,8	c	4,4	4,8	2,8	c	4,1	4,6
Belgien	Männer	14,9	8,6	a	6,9	5,1	c	3,4	3,5	6,3
	Frauen	18,8	12,5	a	11,3	7,5	c	3,8	4,5	7,9
Kanada	Männer	10,2	8,4	a	x(5)	5,7	5,6	4,6	3,7	5,4
	Frauen	13,2	9,1	a	x(5)	5,6	5,7	4,2	3,9	5,2
Tschechische Rep.	Männer	c	23,3	a	5,1	2,6	x(8)	x(8)	2,1	4,8
	Frauen	c	21,6	a	10,0	5,2	x(8)	x(8)	2,4	8,0
Dänemark	Männer	c	4,2	c	1,9	c	c	2,7	2,7	2,6
	Frauen	c	6,7	c	3,5	c	c	4,5	3,5	4,1
Finnland	Männer	8,9	9,4	a	a	6,4	c	3,7	2,8	5,9
	Frauen	11,7	11,3	a	a	7,8	c	4,2	3,9	6,6
Frankreich	Männer	11,3	9,4	a	5,1	6,8	X(9)	4,4	5,5	6,6
	Frauen	12,2	11,9	a	8,0	7,7	X(9)	4,4	5,7	8,2
Deutschland	Männer	28,5	19,7	a	10,6	9,8	6,6	4,6	4,4	9,9
	Frauen	25,9	17,2	a	10,4	8,8	5,4	5,6	5,1	10,0
Griechenland	Männer	4,5	5,5	c	c	3,7	7,5	4,7	4,2	4,7
	Frauen	10,0	15,1	c	25,4	12,6	14,5	10,7	7,2	11,5
Ungarn	Männer	34,7	14,3	a	6,5	4,1	c	c	2,2	6,2
	Frauen	51,2	13,5	a	9,1	5,5	5,6	c	2,2	6,9
Island	Männer	c	c	c	c	c	c	c	c	1,5
	Frauen	c	c	c	c	c	c	c	c	2,0
Irland	Männer	7,8	4,4	c	a	3,3	2,6	2,8	2,2	3,8
	Frauen	6,4	5,0	c	a	3,2	3,9	2,7	1,7	3,3
Italien	Männer	7,1	4,9	6,4	2,6	3,5	5,8	2,8	3,8	4,3
	Frauen	11,4	9,8	13,1	5,9	5,9	10,2	6,2	5,9	7,4
Japan	Männer	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	4,9	a	3,9	2,7	4,1
	Frauen	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	4,1	a	3,2	2,5	3,7
Korea	Männer	3,6	3,7	a	x(5)	4,0	a	3,8	2,7	3,6
	Frauen	1,5	1,9	a	x(5)	2,5	a	3,3	2,3	2,3
Luxemburg	Männer	c	c	c	3,3	c	c	c	2,4	2,5
	Frauen	9,4	9,8	c	6,8	5,0	c	c	4,2	5,6
Mexiko	Männer	2,1	2,6	a	2,3	a	a	1,1	2,9	2,4
	Frauen	2,0	2,9	a	2,4	a	a	2,0	3,2	2,5
Niederlande	Männer	6,8	3,2	x(4)	3,5	3,0	2,6	2,2	2,3	3,1
	Frauen	9,0	5,0	x(4)	4,4	3,5	3,9	2,8	2,3	3,8
Neuseeland	Männer	x(2)	3,5	2,0	2,4	1,8	1,7	2,2	2,1	2,3
	Frauen	x(2)	3,7	2,0	3,5	1,8	c	2,6	2,7	2,8
Norwegen	Männer	c	5,0	a	1,5	c	c	c	2,1	2,7
	Frauen	c	4,5	a	2,3	c	c	c	1,5	2,5
Polen	Männer	x(2)	20,3	13,5	a	8,5	8,7	x(8)	4,7	11,1
	Frauen	x(2)	23,2	18,3	a	13,1	9,7	x(8)	5,3	12,9

Anmerkung: Aufgrund unvollständiger Daten wurden einige Durchschnitte nicht berechnet.

1. Referenzjahr 2004.

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/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401775543762>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A8.2a (Forts.)

Erwerbslosenquoten und Bildungsstand, nach Geschlecht (2006)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Erwerbslosen als Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, nach Bildungsstand und Geschlecht

		Elementar- und Primar- bereich	Sekundar- bereich I	Sekundarbereich II			Postse- kundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Alle Bildungs- bereiche zusammen
				ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang/3B	ISCED 3A		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorien- tierte Studiengänge	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder										
Portugal	Männer	6,5	5,3	x(5)	x(5)	6,3	c	x(8)	4,5	6,0
	Frauen	9,4	9,2	x(5)	x(5)	7,8	c	x(8)	6,0	8,5
Slowakische Rep.	Männer	94,4	45,2	x(4)	11,3	5,5	a	c	2,0	9,9
	Frauen	91,0	38,7	x(4)	17,0	8,4	a	c	3,3	13,0
Spanien	Männer	7,3	5,7	c	4,5	4,7	c	4,1	4,1	5,3
	Frauen	13,7	13,9	c	10,7	9,4	c	8,1	6,5	10,2
Schweden	Männer	7,3	6,4	a	x(5)	5,0	4,5	5,2	4,3	5,1
	Frauen	10,2	7,6	a	x(5)	5,1	6,4	4,1	3,9	5,1
Schweiz	Männer	c	6,4	c	2,4	5,8	c	c	2,2	2,7
	Frauen	13,1	8,2	c	3,7	4,8	c	c	3,6	4,3
Türkei	Männer	8,9	8,4	a	6,8	8,0	x(8)	x(8)	5,9	8,2
	Frauen	5,8	13,3	a	14,7	17,8	x(8)	x(8)	9,0	8,7
Ver. Königreich	Männer	c	8,8	4,8	4,3	3,3	c	3,0	2,3	4,1
	Frauen	c	6,3	4,1	4,9	2,8	c	1,5	2,1	3,6
Vereinigte Staaten	Männer	5,8	8,8	x(5)	x(5)	4,8	x(5)	4,0	2,6	4,3
	Frauen	7,9	10,0	x(5)	x(5)	4,3	x(5)	3,2	2,2	3,8
OECD-Durchschnitt	Männer	15	10			5	5		3	5
	Frauen	16	11			7	7		4	6
EU19-Durchschnitt	Männer	18	12			5	5		3	6
	Frauen	21	13			7	7		4	7
Partnerländer										
Chile ¹	Männer	5,8	6,9	x(5)	x(5)	6,8	a	12,6	6,0	6,6
	Frauen	6,1	8,9	x(5)	x(5)	9,2	a	10,7	7,1	8,4
Estland	Männer	c	11,3	a	7,4	5,8	c	5,6	2,4	5,8
	Frauen	c	13,1	a	c	6,1	c	4,5	2,3	4,8
Israel	Männer	21,3	11,1	a	a	7,1	a	5,6	4,1	6,8
	Frauen	21,1	13,9	a	a	10,8	a	6,0	3,7	7,3
Slowenien	Männer	12,7	6,3	a	4,3	4,0	a	2,6	2,0	4,2
	Frauen	12,7	6,7	a	8,0	7,4	a	4,2	2,9	6,3

Anmerkung: Aufgrund unvollständiger Daten wurden einige Durchschnitte nicht berechnet.

1. Referenzjahr 2004.

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/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401775543762>
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A8.3a

Entwicklung der Beschäftigungsquoten nach Bildungsstand (1997–2006)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten als Prozentsatz aller 25- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
OECD-Länder											
Australien	unterhalb Sekundarbereich II	59,5	59,5	59,1	60,8	59,9	60,0	61,0	60,6	62,9	57,5
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	76,1	75,9	76,2	76,7	78,0	77,8	78,7	78,8	79,8	73,1
	Tertiärbereich	83,4	83,8	82,0	82,9	83,1	83,5	83,2	83,3	84,4	81,4
Österreich	unterhalb Sekundarbereich II	52,9	52,6	53,3	53,8	53,6	54,7	55,0	52,2	53,3	55,7
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	75,4	75,3	75,6	74,6	74,6	75,3	75,4	73,9	74,3	75,8
	Tertiärbereich	85,8	86,4	87,0	86,7	86,5	86,0	85,0	82,5	84,5	85,9
Belgien	unterhalb Sekundarbereich II	47,5	47,5	49,1	50,5	49,0	48,8	48,9	48,8	49,0	49,0
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	73,4	72,0	74,5	75,1	73,9	73,8	72,8	73,1	74,0	73,2
	Tertiärbereich	83,9	84,3	85,4	85,3	84,5	83,7	83,6	83,9	84,2	83,6
Kanada	unterhalb Sekundarbereich II	52,5	53,5	54,4	55,0	54,4	55,3	56,4	57,1	56,4	56,9
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	73,9	74,5	75,4	76,1	75,4	75,9	76,3	76,7	76,3	76,0
	Tertiärbereich	81,7	82,3	82,4	82,7	81,9	82,0	82,0	82,2	82,2	82,6
Tschechische Rep.	unterhalb Sekundarbereich II	51,1	49,5	46,9	46,9	46,7	45,3	46,0	42,3	41,2	43,9
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	79,7	78,2	76,4	75,5	75,7	76,2	75,8	74,8	75,5	75,6
	Tertiärbereich	89,3	88,7	87,4	86,8	87,8	87,1	86,5	86,4	85,8	85,1
Dänemark	unterhalb Sekundarbereich II	m	60,9	61,7	62,2	61,5	61,2	62,6	61,7	61,5	62,8
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	79,1	80,7	81,0	81,0	80,3	79,8	79,9	79,9	81,3
	Tertiärbereich	m	87,5	87,9	88,6	87,2	86,0	85,2	85,5	86,4	87,4
Finnland	unterhalb Sekundarbereich II	54,7	56,2	58,6	57,3	58,2	57,7	58,0	57,1	57,9	58,4
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	72,2	73,1	74,3	74,9	75,5	74,4	73,6	74,4	75,2	75,6
	Tertiärbereich	82,6	83,2	84,7	84,4	85,1	85,1	85,1	84,2	84,1	85,0
Frankreich	unterhalb Sekundarbereich II	56,3	56,3	56,4	57,0	57,7	57,8	57,7	58,6	58,6	58,4
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	75,0	75,0	75,1	75,8	76,5	76,7	76,3	75,7	75,4	75,7
	Tertiärbereich	81,3	81,6	81,8	83,1	83,7	83,3	84,4	84,4	84,6	84,1
Deutschland	unterhalb Sekundarbereich II	45,7	46,1	48,7	50,6	51,8	50,9	50,2	48,6	51,6	53,8
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	68,2	67,9	69,9	70,4	70,5	70,3	69,7	69,5	70,6	72,5
	Tertiärbereich	82,3	82,2	83,0	83,4	83,4	83,6	83,0	82,7	82,9	84,3
Griechenland	unterhalb Sekundarbereich II	57,4	57,3	57,1	57,9	57,6	58,5	59,7	58,2	59,2	59,5
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	63,3	64,6	64,7	64,7	65,2	65,7	66,8	68,0	69,1	69,7
	Tertiärbereich	80,2	80,8	81,1	81,4	80,4	81,3	81,9	82,0	82,0	83,3
Ungarn	unterhalb Sekundarbereich II	36,2	36,2	35,8	35,8	36,6	36,7	37,4	36,9	38,1	38,2
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	70,7	70,9	72,1	72,1	71,9	71,7	71,4	70,9	70,4	70,4
	Tertiärbereich	81,4	81,0	82,1	82,4	82,6	82,0	82,7	82,9	83,0	81,8
Island	unterhalb Sekundarbereich II	83,8	85,6	87,2	87,3	87,2	86,4	83,7	81,6	83,0	83,6
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	88,0	88,6	90,5	89,0	89,7	89,4	88,7	87,8	88,2	88,6
	Tertiärbereich	94,6	94,7	95,1	95,0	94,7	95,4	92,7	92,0	92,0	92,0
Irland	unterhalb Sekundarbereich II	50,3	53,4	54,4	60,7	58,4	56,7	56,6	57,5	58,4	58,7
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	68,7	71,7	74,8	77,0	77,3	76,6	75,6	75,9	76,7	77,3
	Tertiärbereich	81,9	85,2	87,2	87,2	87,0	86,3	86,1	86,2	86,8	86,5
Italien	unterhalb Sekundarbereich II	m	47,8	48,0	48,6	49,4	50,5	50,7	51,7	51,7	52,5
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	70,1	70,3	71,2	72,1	72,3	72,4	73,5	73,5	74,4
	Tertiärbereich	m	80,8	80,7	81,4	81,6	82,2	82,0	81,2	80,4	80,6
Japan	unterhalb Sekundarbereich II	69,6	68,8	68,2	67,1	67,5	m	m	m	m	m
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	75,3	75,8	74,2	73,8	74,4	71,9	71,8	72,0	72,3	73,1
	Tertiärbereich	80,7	79,5	79,2	79,0	79,8	79,1	79,2	79,3	79,4	79,8
Korea	unterhalb Sekundarbereich II	71,2	66,1	66,9	68,0	67,8	68,4	66,5	66,4	65,9	66,2
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	71,7	66,5	66,4	68,7	69,3	70,5	69,6	70,1	70,1	70,3
	Tertiärbereich	80,2	76,1	74,6	75,4	75,7	76,1	76,4	76,7	76,8	77,2
Luxemburg	unterhalb Sekundarbereich II	m	m	56,5	58,3	60,0	59,3	60,3	59,1	61,8	60,8
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	m	73,9	74,6	74,8	73,6	73,3	72,6	71,7	73,4
	Tertiärbereich	m	m	85,0	84,3	85,5	85,2	82,3	84,1	84,0	85,2
Mexiko	unterhalb Sekundarbereich II	61,8	61,3	61,4	60,7	60,5	61,3	60,9	62,2	61,8	62,8
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	70,1	69,1	69,1	70,7	69,8	69,7	69,5	70,3	71,2	73,1
	Tertiärbereich	83,2	83,2	82,0	82,5	80,9	80,9	81,2	81,4	82,0	83,3

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401775543762>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A8.3a (Forts.)

Entwicklung der Beschäftigungsquoten nach Bildungsstand (1997–2006)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten als Prozentsatz aller 25- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
OECD-Länder											
Niederlande	unterhalb Sekundarbereich II	m	55,3	60,7	57,6	58,8	60,7	59,4	59,4	59,5	60,6
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	76,8	79,5	79,4	80,0	79,8	78,8	77,9	77,9	79,1
	Tertiärbereich	m	85,4	87,2	86,3	86,3	86,5	85,9	85,3	85,6	86,4
Neuseeland	unterhalb Sekundarbereich II	58,1	58,8	59,4	59,8	61,0	61,7	62,1	63,0	64,0	70,6
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	74,4	72,9	74,4	73,4	73,9	74,5	74,9	75,1	77,9	84,5
	Tertiärbereich	78,7	79,0	79,5	79,5	80,6	80,2	80,4	80,4	80,6	84,6
Norwegen	unterhalb Sekundarbereich II	66,7	67,7	67,1	65,3	63,3	64,2	64,1	62,1	64,3	64,7
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	83,3	83,9	82,9	82,7	82,7	81,5	79,6	78,8	82,4	83,1
	Tertiärbereich	90,2	90,2	90,2	89,9	89,6	89,5	88,8	89,3	88,8	89,2
Polen	unterhalb Sekundarbereich II	62,4	62,5	59,2	56,1	54,3	51,6	51,5	51,6	52,4	53,6
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	68,8	69,1	72,3	69,2	68,2	66,6	65,1	64,3	64,6	65,6
	Tertiärbereich	86,7	87,2	86,6	84,5	84,1	83,1	82,6	82,3	82,7	83,5
Portugal	unterhalb Sekundarbereich II	m	71,6	71,9	72,8	73,0	72,8	72,2	71,9	71,5	71,7
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	80,0	81,9	83,2	82,6	82,3	81,6	80,3	79,3	80,2
	Tertiärbereich	m	89,3	90,0	90,7	90,8	88,5	87,3	88,0	87,3	86,4
Slowakische Rep.	unterhalb Sekundarbereich II	38,9	37,4	33,2	30,9	30,5	28,2	28,5	22,0	21,7	23,5
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	75,9	75,1	72,5	70,6	70,2	70,5	71,2	70,3	70,8	71,9
	Tertiärbereich	89,8	88,6	87,0	85,6	86,7	86,6	87,1	83,6	84,0	84,9
Spanien	unterhalb Sekundarbereich II	48,2	49,5	51,0	53,8	55,1	55,7	56,6	57,6	58,6	59,8
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	66,6	67,5	69,6	72,1	71,8	71,6	72,4	73,2	74,7	75,9
	Tertiärbereich	75,5	76,3	77,6	79,7	80,7	80,8	81,6	81,9	82,4	83,4
Schweden	unterhalb Sekundarbereich II	67,2	66,4	66,5	68,0	68,8	68,2	67,5	67,0	66,1	66,9
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	78,6	79,3	79,6	81,7	81,9	81,8	81,3	80,7	81,3	81,9
	Tertiärbereich	85,0	85,5	85,6	86,7	86,9	86,5	85,8	85,4	87,3	87,3
Schweiz	unterhalb Sekundarbereich II	68,5	69,2	69,4	65,5	70,4	69,5	67,6	66,4	66,0	63,0
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	80,1	81,3	81,1	81,9	81,6	81,3	80,8	80,3	80,3	76,5
	Tertiärbereich	89,1	90,3	90,9	90,9	91,3	90,6	89,7	89,7	90,0	86,3
Türkei	unterhalb Sekundarbereich II	56,9	57,4	55,8	53,1	51,9	50,5	49,1	50,1	49,1	49,0
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	66,8	66,0	63,9	64,0	62,4	61,8	61,1	61,5	63,2	62,7
	Tertiärbereich	81,7	81,3	79,0	78,5	78,3	76,3	74,9	75,2	76,1	75,5
Ver. Königreich	unterhalb Sekundarbereich II	64,8	64,8	64,8	65,5	66,0	65,3	66,1	65,9	65,3	66,3
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	79,1	80,2	80,6	81,1	81,3	81,1	81,6	81,2	81,7	80,7
	Tertiärbereich	87,3	87,3	87,7	87,8	88,3	87,8	88,0	87,6	87,9	88,1
Vereinigte Staaten	unterhalb Sekundarbereich II	55,2	57,6	57,8	57,8	58,4	57,0	57,8	56,5	57,2	58,0
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	75,7	75,8	76,2	76,7	76,2	74,0	73,3	72,8	72,8	73,3
	Tertiärbereich	85,4	85,3	84,6	85,0	84,4	83,2	82,2	82,0	82,5	82,7
OECD-Durchschnitt											
	unterhalb Sekundarbereich II	57,5	57,8	58,0	58,2	58,3	57,7	57,7	57,0	57,5	58,1
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	74,0	74,3	75,0	75,3	75,3	75,0	74,6	74,5	75,0	75,5
	Tertiärbereich	84,1	84,4	84,5	84,6	84,6	84,3	83,9	83,7	84,0	84,2
EU19-Durchschnitt											
	unterhalb Sekundarbereich II	52,4	54,0	54,4	55,0	55,1	54,8	55,0	54,1	54,6	55,5
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	72,5	73,7	74,6	75,0	75,0	74,8	74,5	74,2	74,6	75,3
	Tertiärbereich	83,8	84,5	85,0	85,1	85,2	84,8	84,5	84,2	84,5	84,9
Partnerländer											
Estland	unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	44,1	49,0	50,9	50,0	56,5
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	71,9	72,9	72,6	73,6	78,1
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	81,6	80,3	82,4	84,5	87,7
Israel	unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	43,5	42,7	40,4	41,2	41,8
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	66,6	65,9	66,4	66,6	67,5
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	79,1	79,3	79,2	80,3	81,2
Slowenien	unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	55,6	54,2	55,9	56,1	55,9
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	74,0	72,7	74,4	74,6	74,1
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	86,1	86,1	86,8	87,0	88,2

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401775543762>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A8.4

Entwicklung der Beschäftigungsquoten 55- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (1997–2006)

Zahl der 55- bis 64-jährigen Beschäftigten als Prozentsatz aller 55- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Anstieg 1999/ 2005
OECD-Länder												
Australien	unterhalb Sekundarbereich II	35,6	36,1	35,3	38,6	37,9	39,5	43,3	42,7	45,9	48,0	4,5
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	47,9	51,3	50,5	53,3	55,8	60,3	61,3	62,9	62,3	64,7	3,6
	Tertiärbereich	63,2	64,1	61,6	64,8	65,6	67,4	67,5	69,0	69,5	69,8	2,0
Österreich	unterhalb Sekundarbereich II	20,9	20,4	20,6	19,5	18,8	20,2	22,0	19,7	23,5	27,0	2,3
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	31,3	32,0	32,0	28,4	28,6	29,7	30,7	28,8	30,7	34,6	-0,6
	Tertiärbereich	60,5	59,2	64,3	59,0	56,8	54,3	49,8	47,5	53,7	57,6	-3,0
Belgien	unterhalb Sekundarbereich II	15,8	16,4	16,8	19,3	16,8	18,8	20,4	21,4	21,5	22,8	4,1
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	30,4	29,6	32,8	31,1	31,9	32,9	32,8	34,9	38,1	35,8	2,5
	Tertiärbereich	41,2	41,5	46,4	46,1	45,6	44,1	45,6	47,3	49,3	47,8	1,0
Kanada	unterhalb Sekundarbereich II	34,6	35,3	36,7	36,7	36,5	37,8	39,9	41,6	40,6	42,8	1,7
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	48,3	49,4	50,2	52,2	51,8	53,5	55,5	56,4	57,1	56,6	2,2
	Tertiärbereich	56,0	55,1	56,0	57,4	56,8	57,9	61,2	60,9	62,2	62,8	1,8
Tschechische Republik	unterhalb Sekundarbereich II	19,2	17,8	17,4	17,4	16,9	16,6	20,1	18,3	19,6	23,4	2,0
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	42,5	40,5	40,4	39,1	39,6	43,4	45,6	44,7	46,7	46,4	2,4
	Tertiärbereich	71,2	70,9	70,9	65,6	70,7	70,3	69,2	70,2	69,2	68,7	-0,4
Dänemark	unterhalb Sekundarbereich II	m	35,4	36,0	41,5	41,3	39,9	44,0	42,1	41,8	41,0	2,5
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	53,5	58,6	58,3	60,4	60,2	61,8	61,9	61,0	62,7	0,7
	Tertiärbereich	m	68,3	71,5	74,5	73,8	72,3	73,3	74,0	72,9	73,9	0,3
Finnland	unterhalb Sekundarbereich II	29,0	29,6	33,0	32,5	36,6	38,6	41,6	41,4	43,4	45,0	4,7
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	37,9	36,4	39,8	43,4	48,2	45,3	46,9	51,5	53,4	54,9	5,0
	Tertiärbereich	55,4	56,6	58,5	60,1	62,3	62,9	64,9	65,5	65,6	67,0	1,9
Frankreich	unterhalb Sekundarbereich II	27,8	26,9	28,3	28,3	30,1	32,4	31,4	31,6	32,2	31,5	2,2
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	37,5	36,6	36,8	36,0	38,3	41,0	38,3	38,5	39,8	39,6	1,3
	Tertiärbereich	56,5	55,8	55,7	55,3	56,8	59,4	55,1	56,1	55,9	55,0	0,1
Deutschland	unterhalb Sekundarbereich II	25,5	25,1	25,7	25,7	26,6	26,8	27,1	27,4	32,4	35,0	3,9
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	38,1	36,4	37,1	36,7	36,4	37,6	37,7	39,9	43,4	46,2	2,7
	Tertiärbereich	58,3	58,3	58,4	58,4	58,1	58,9	58,5	59,4	62,7	65,1	1,2
Griechenland	unterhalb Sekundarbereich II	41,7	40,3	39,0	39,8	39,1	39,5	41,2	37,5	39,4	39,8	0,2
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	31,1	28,4	30,8	31,8	29,8	29,8	32,7	35,0	38,2	39,4	3,7
	Tertiärbereich	49,0	45,6	50,4	51,2	46,8	51,4	53,3	57,3	59,9	60,9	2,9
Ungarn	unterhalb Sekundarbereich II	12,2	10,7	11,3	12,5	12,7	12,0	13,3	14,0	15,8	16,2	5,7
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	22,9	22,7	26,2	29,3	31,6	35,6	37,7	38,4	39,0	38,7	6,8
	Tertiärbereich	46,9	43,9	49,5	52,2	53,4	53,5	57,5	60,0	59,9	55,6	3,3
Island	unterhalb Sekundarbereich II	80,4	83,0	81,4	80,6	83,0	85,8	79,8	77,3	82,1	81,2	0,1
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	86,8	90,8	91,3	89,4	88,1	86,5	86,5	86,0	86,4	90,9	-0,9
	Tertiärbereich	92,7	94,3	96,6	90,8	89,7	91,7	92,6	90,1	89,1	84,6	-1,3
Irland	unterhalb Sekundarbereich II	35,9	37,3	37,7	40,8	40,7	41,2	42,1	42,7	44,5	45,7	2,8
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	41,3	42,9	47,2	48,7	53,0	53,7	54,1	54,6	56,2	59,1	2,9
	Tertiärbereich	65,2	65,2	69,4	66,6	66,5	67,6	69,5	68,5	70,3	70,0	0,2
Italien	unterhalb Sekundarbereich II	m	23,1	22,6	22,5	21,7	22,8	23,2	23,6	23,6	24,1	0,7
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	41,1	40,3	40,6	40,4	41,6	42,4	42,5	43,6	44,5	1,3
	Tertiärbereich	m	62,3	60,7	58,3	59,4	62,2	63,9	64,6	66,7	66,0	1,6
Japan	unterhalb Sekundarbereich II	59,1	59,5	59,7	59,2	59,7	m	m	m	m	m	a
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	62,3	62,7	62,3	61,4	62,2	60,1	60,5	61,7	61,7	63,0	a
	Tertiärbereich	73,6	72,5	72,7	71,8	69,3	70,4	70,1	70,2	72,2	71,2	-0,1
Korea	unterhalb Sekundarbereich II	62,3	58,1	58,8	59,2	59,1	59,4	57,5	58,1	58,2	58,8	-0,2
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	66,6	55,5	53,6	53,4	53,6	57,1	57,0	57,9	59,2	59,7	1,7
	Tertiärbereich	73,4	71,5	63,8	56,5	63,5	66,1	61,1	62,1	60,9	61,1	-0,8
Luxemburg	unterhalb Sekundarbereich II	m	m	16,7	16,3	13,8	17,4	20,2	20,4	21,5	22,8	4,4
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	m	31,5	33,0	29,0	29,2	36,1	30,3	29,8	31,5	-0,9
	Tertiärbereich	m	m	67,2	65,3	65,7	62,0	59,3	61,9	60,1	62,4	-1,8
Mexiko	unterhalb Sekundarbereich II	53,9	52,1	53,0	50,6	50,0	51,3	51,9	52,9	51,7	53,8	-0,4
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	53,3	46,1	53,8	47,7	50,6	50,0	47,9	50,0	45,7	51,5	-2,7
	Tertiärbereich	65,1	70,3	72,6	68,7	64,1	65,1	68,6	65,5	68,2	70,4	-1,0

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401775543762>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A8.4 (Forts.)

Entwicklung der Beschäftigungsquoten 55- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (1997–2006)

Zahl der 55- bis 64-jährigen Beschäftigten als Prozentsatz aller 55- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Anstieg 1999/ 2005
OECD-Länder												
Niederlande	unterhalb Sekundarbereich II	m	22,8	27,7	27,7	28,8	32,0	32,7	34,0	34,6	36,4	3,8
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	37,3	39,6	43,5	44,7	46,1	47,4	48,0	48,7	51,0	3,5
	Tertiärbereich	m	52,0	57,0	56,2	55,5	59,5	61,7	60,7	61,9	61,0	1,4
Neuseeland	unterhalb Sekundarbereich II	44,3	45,7	47,7	48,9	52,2	53,3	55,7	58,1	61,2	61,4	4,2
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	64,2	64,5	64,8	65,0	69,4	72,9	72,2	74,2	75,2	78,4	2,5
	Tertiärbereich	69,1	68,9	68,2	66,9	70,8	72,3	72,2	76,6	78,4	79,3	2,3
Norwegen	unterhalb Sekundarbereich II	51,6	52,3	51,4	53,1	51,6	53,1	54,4	50,2	48,8	47,1	-0,9
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	69,7	69,6	69,7	68,1	69,1	69,0	69,1	67,4	70,2	69,8	0,1
	Tertiärbereich	85,9	85,6	86,4	86,2	85,4	86,0	84,8	85,1	84,7	83,8	-0,3
Polen	unterhalb Sekundarbereich II	32,2	29,6	28,1	24,9	24,2	22,3	24,0	23,1	23,2	22,4	-3,1
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	29,5	29,2	32,7	28,3	31,1	31,0	29,0	27,1	29,2	27,9	-1,9
	Tertiärbereich	56,5	59,1	59,2	51,4	53,6	53,6	52,6	53,4	55,4	53,5	-1,1
Portugal	unterhalb Sekundarbereich II	m	49,2	49,6	49,8	49,4	50,5	50,6	49,9	49,7	49,3	0,0
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	45,6	55,5	50,2	43,5	48,3	48,7	41,4	47,5	49,8	-2,6
	Tertiärbereich	m	61,9	62,7	69,4	68,5	62,2	61,6	62,2	61,2	59,5	-0,4
Slowakische Republik	unterhalb Sekundarbereich II	10,6	10,7	8,8	6,7	6,7	6,9	8,8	4,7	5,9	7,8	-6,5
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	27,7	28,8	27,9	27,0	26,8	27,2	27,9	30,9	33,6	34,3	3,2
	Tertiärbereich	60,1	61,9	59,1	54,0	56,2	51,7	55,0	51,6	54,2	59,7	-1,4
Spanien	unterhalb Sekundarbereich II	30,7	31,3	31,4	33,1	35,0	35,3	36,4	36,4	37,8	38,1	3,1
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	44,0	49,1	49,2	50,7	48,9	48,6	48,3	47,5	50,7	52,7	0,5
	Tertiärbereich	62,1	65,1	61,9	63,8	66,9	68,4	67,5	67,8	64,7	66,1	0,7
Schweden	unterhalb Sekundarbereich II	55,7	54,9	55,1	56,5	58,5	59,1	59,5	60,5	58,6	60,3	1,0
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	64,7	65,4	66,0	65,9	67,3	68,6	68,7	69,0	69,5	69,6	0,9
	Tertiärbereich	76,6	76,3	76,4	79,3	80,0	80,9	81,8	81,3	83,1	81,1	1,4
Schweiz	unterhalb Sekundarbereich II	53,7	51,8	53,0	47,5	54,3	53,5	52,8	51,0	51,2	49,6	-0,6
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	65,2	65,7	65,2	66,9	68,4	63,8	66,2	65,9	65,4	65,6	0,0
	Tertiärbereich	77,1	80,7	82,2	77,9	80,7	79,6	79,5	79,4	79,3	79,5	-0,6
Türkei	unterhalb Sekundarbereich II	43,1	44,0	41,4	37,7	38,5	37,3	34,5	35,5	33,3	33,4	-3,6
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	24,3	28,3	25,1	19,6	20,0	23,7	20,1	25,5	25,7	21,0	0,4
	Tertiärbereich	44,6	41,3	42,1	37,4	36,7	38,3	33,9	34,3	35,3	35,5	-2,9
Vereinigtes Königreich	unterhalb Sekundarbereich II	49,0	49,6	49,9	50,6	51,9	53,0	56,6	56,1	55,2	59,9	1,7
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	60,1	61,7	62,9	63,9	64,3	65,3	67,4	68,3	69,6	71,8	1,7
	Tertiärbereich	65,6	63,8	66,1	65,9	70,3	68,8	71,0	70,9	72,3	74,7	1,5
Vereinigte Staaten	unterhalb Sekundarbereich II	40,5	42,2	40,3	40,4	40,9	40,5	41,8	39,9	39,4	41,5	-0,4
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	58,1	58,1	57,9	57,7	57,9	57,8	58,1	58,0	58,0	59,4	0,0
	Tertiärbereich	69,8	69,3	70,2	69,7	70,4	70,2	70,3	71,4	72,2	71,9	0,5
OECD-Durchschnitt	unterhalb Sekundarbereich II	38,6	37,6	37,1	37,3	37,8	37,8	38,9	38,3	39,2	40,2	0,9
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	47,4	46,9	47,7	47,3	48,0	49,0	49,6	50,0	51,2	52,4	1,2
	Tertiärbereich	63,8	63,5	64,6	63,4	64,0	64,3	64,4	64,8	65,7	65,9	0,3
EU19-Durchschnitt	unterhalb Sekundarbereich II	29,0	29,5	29,2	29,7	30,0	30,8	32,4	31,8	32,9	34,1	2,0
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	38,5	39,9	41,4	41,4	41,8	42,9	43,9	43,9	45,7	46,9	1,7
	Tertiärbereich	58,9	59,3	61,3	60,7	61,4	61,3	61,6	62,1	63,1	63,5	0,5
Partnerländer												
Estland	unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	29,4	34,2	33,4	36,3	40,9	
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	52,7	52,9	52,0	53,4	57,3	
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	67,6	65,4	66,9	73,9	72,9	
Israel	unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	31,7	32,7	30,1	31,8	32,5	
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	54,6	52,5	52,7	52,3	56,2	
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	62,4	65,4	66,9	67,7	69,8	
Slowenien	unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	21,8	19,9	24,8	26,7	29,6	
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	21,1	19,5	25,7	26,9	27,6	
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	45,1	47,8	49,5	50,7	55,1	

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401775543762>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A8.5a

Entwicklung der Erwerbslosenquoten nach Bildungsstand (1997–2006)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Erwerbslosen als Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, nach Bildungsstand

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
OECD-Länder											
Australien	unterhalb Sekundarbereich II	9,6	9,0	8,4	7,5	7,6	7,5	7,0	6,2	6,3	5,6
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	6,1	5,8	5,1	4,5	4,7	4,3	4,3	3,9	3,4	3,8
	Tertiärbereich	3,5	3,3	3,4	3,6	3,1	3,3	3,0	2,8	2,5	2,3
Österreich	unterhalb Sekundarbereich II	6,7	6,9	6,1	6,3	6,4	6,9	7,9	7,8	8,6	7,9
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	3,4	3,6	3,2	3,0	3,0	3,4	3,4	3,8	3,9	3,7
	Tertiärbereich	2,5	2,0	1,9	1,6	1,5	1,9	2,0	2,9	2,6	2,5
Belgien	unterhalb Sekundarbereich II	12,5	13,1	12,0	9,8	8,5	10,3	10,7	11,7	12,4	12,3
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	6,7	7,4	6,6	5,3	5,5	6,0	6,7	6,9	6,9	6,7
	Tertiärbereich	3,3	3,2	3,1	2,7	2,7	3,5	3,5	3,9	3,7	3,7
Kanada	unterhalb Sekundarbereich II	12,9	11,9	10,8	10,2	10,5	11,0	10,9	10,2	9,8	9,3
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	8,1	7,5	6,7	5,9	6,3	6,7	6,5	6,2	5,9	5,6
	Tertiärbereich	5,4	4,7	4,5	4,1	4,7	5,1	5,2	4,8	4,6	4,1
Tschechische Rep.	unterhalb Sekundarbereich II	12,1	14,5	18,8	19,3	19,2	18,8	18,3	23,0	24,4	22,3
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	3,4	4,6	6,5	6,7	6,2	5,6	6,0	6,4	6,2	5,5
	Tertiärbereich	1,2	1,9	2,6	2,5	2,0	1,8	2,0	2,0	2,0	2,2
Dänemark	unterhalb Sekundarbereich II	m	7,0	7,0	6,9	6,2	6,4	6,7	8,2	6,5	5,5
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	4,6	4,1	3,9	3,7	3,7	4,4	4,8	4,0	2,7
	Tertiärbereich	m	3,3	3,0	3,0	3,6	3,9	4,7	4,4	3,7	3,2
Finnland	unterhalb Sekundarbereich II	15,6	13,8	13,1	12,1	11,4	12,2	11,1	11,3	10,7	10,1
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	11,9	10,6	9,5	8,9	8,5	8,8	8,7	7,9	7,4	7,0
	Tertiärbereich	6,5	5,8	4,7	4,7	4,4	4,5	4,2	4,5	4,4	3,7
Frankreich	unterhalb Sekundarbereich II	15,0	14,9	15,3	13,9	11,9	11,8	10,4	10,6	11,1	11,0
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	9,6	9,6	9,2	7,9	6,9	6,8	6,6	6,7	6,5	6,6
	Tertiärbereich	7,0	6,6	6,1	5,1	4,8	5,2	5,3	5,7	5,4	5,1
Deutschland	unterhalb Sekundarbereich II	16,7	16,5	15,6	13,7	13,5	15,3	18,0	20,4	20,2	19,9
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	10,1	10,3	8,6	7,8	8,2	9,0	10,2	11,2	11,0	9,9
	Tertiärbereich	5,7	5,5	4,9	4,0	4,2	4,5	5,2	5,6	5,5	4,8
Griechenland	unterhalb Sekundarbereich II	6,5	7,5	8,4	8,0	7,7	7,4	7,1	8,2	8,2	7,2
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	9,6	10,7	11,4	11,3	10,2	10,1	9,5	10,0	9,3	8,7
	Tertiärbereich	7,3	6,3	7,8	7,4	6,9	6,7	6,1	7,2	7,0	6,1
Ungarn	unterhalb Sekundarbereich II	12,6	11,4	11,1	9,9	10,0	10,5	10,6	10,8	12,4	14,8
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	6,9	6,2	5,8	5,3	4,6	4,4	4,8	5,0	6,0	6,1
	Tertiärbereich	1,7	1,7	1,4	1,3	1,2	1,5	1,4	1,9	2,3	2,2
Island	unterhalb Sekundarbereich II	4,4	3,2	2,0	2,6	2,6	3,2	3,3	2,5	2,3	2,5
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	2,7	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Tertiärbereich	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Irland	unterhalb Sekundarbereich II	14,5	11,6	9,2	5,6	5,2	5,9	6,3	6,1	6,0	5,7
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	6,5	4,5	3,5	2,3	2,4	2,8	2,9	3,0	3,1	3,2
	Tertiärbereich	4,0	3,0	1,7	1,6	1,8	2,2	2,6	2,2	2,0	2,2
Italien	unterhalb Sekundarbereich II	m	10,8	10,6	10,0	9,2	9,0	8,8	8,2	7,8	6,9
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	8,1	7,9	7,2	6,6	6,4	6,1	5,4	5,2	4,6
	Tertiärbereich	m	6,9	6,9	5,9	5,3	5,3	5,3	5,3	5,7	4,8
Japan	unterhalb Sekundarbereich II	3,9	4,4	5,6	5,9	5,9	m	m	m	m	m
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	3,4	3,3	4,5	4,6	4,8	5,6	5,7	5,1	4,9	4,6
	Tertiärbereich	2,3	2,7	3,3	3,4	3,2	3,8	3,7	3,4	3,1	3,0
Korea	unterhalb Sekundarbereich II	1,4	6,0	5,4	3,7	3,1	2,2	2,2	2,6	2,9	2,6
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	2,4	6,8	6,4	4,1	3,6	3,0	3,3	3,5	3,8	3,5
	Tertiärbereich	2,3	4,9	4,7	3,6	3,5	3,2	3,1	2,9	2,9	2,9
Luxemburg	unterhalb Sekundarbereich II	m	m	3,4	3,1	1,7	3,8	3,3	5,7	5,1	4,9
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	m	1,1	1,4	1,0	1,2	2,6	3,7	3,2	3,8
	Tertiärbereich	m	m	c	c	c	1,8	4,0	3,2	3,2	2,9
Mexiko	unterhalb Sekundarbereich II	2,6	2,3	1,5	1,5	1,6	1,7	1,8	2,2	2,3	2,2
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	4,4	3,3	2,5	2,2	2,3	2,3	2,2	3,0	3,1	2,6
	Tertiärbereich	2,8	3,1	3,5	2,4	2,5	3,0	3,0	3,7	3,7	2,9

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401775543762>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A8.5a (Forts.)

Entwicklung der Erwerbslosenquoten nach Bildungsstand (1997–2006)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Erwerbslosen als Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, nach Bildungsstand

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
OECD-Länder											
Niederlande	unterhalb Sekundarbereich II	m	0,9	4,3	3,9	2,9	3,0	4,5	5,5	5,8	4,8
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	1,7	2,3	2,3	1,6	2,0	2,8	3,8	4,1	3,5
	Tertiärbereich	m	c	1,7	1,9	1,2	2,1	2,5	2,8	2,8	2,3
Neuseeland	unterhalb Sekundarbereich II	7,3	8,5	7,4	6,4	5,6	4,8	4,2	3,6	3,3	3,1
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	4,3	5,0	4,8	3,8	3,7	3,5	3,3	2,2	2,1	2,2
	Tertiärbereich	3,5	4,0	3,6	3,3	2,7	3,2	3,0	2,6	2,2	2,4
Norwegen	unterhalb Sekundarbereich II	4,0	2,9	2,5	2,2	3,4	3,4	3,9	4,0	7,3	4,7
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	3,1	2,4	2,5	2,6	2,7	2,9	3,6	3,8	2,6	2,1
	Tertiärbereich	1,7	1,5	1,4	1,9	1,7	2,1	2,5	2,4	2,1	1,8
Polen	unterhalb Sekundarbereich II	10,5	9,8	13,9	17,7	20,0	22,4	22,4	22,4	21,4	16,5
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	10,8	10,2	8,6	11,3	12,9	14,3	14,5	14,2	13,7	10,6
	Tertiärbereich	2,1	2,5	3,1	4,3	5,0	6,3	6,6	6,2	6,2	5,0
Portugal	unterhalb Sekundarbereich II	m	4,4	4,0	3,6	3,6	4,4	5,7	6,4	7,5	7,6
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	5,1	4,4	3,5	3,3	4,3	5,1	5,6	6,7	7,1
	Tertiärbereich	m	2,8	3,0	2,7	2,8	3,9	4,9	4,4	5,4	5,4
Slowakische Rep.	unterhalb Sekundarbereich II	22,4	24,3	30,3	36,3	38,7	42,3	44,9	47,7	49,2	44,0
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	8,5	8,8	11,9	14,3	14,8	14,2	13,5	14,6	12,7	10,0
	Tertiärbereich	2,8	3,3	4,0	4,6	4,2	3,6	3,7	4,8	4,4	2,6
Spanien	unterhalb Sekundarbereich II	18,9	17,0	14,7	13,7	10,2	11,2	11,3	11,0	9,3	9,0
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	16,8	15,3	12,9	10,9	8,4	9,4	9,5	9,4	7,3	6,9
	Tertiärbereich	13,7	13,1	11,1	9,5	6,9	7,7	7,7	7,3	6,1	5,5
Schweden	unterhalb Sekundarbereich II	11,9	10,4	9,0	8,0	5,9	5,8	6,1	6,5	8,5	7,3
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	9,4	7,8	6,5	5,3	4,6	4,6	5,2	5,8	6,0	5,1
	Tertiärbereich	5,2	4,4	3,9	3,0	2,6	3,0	3,9	4,3	4,5	4,2
Schweiz	unterhalb Sekundarbereich II	6,2	5,6	5,0	5,0	3,7	4,2	5,9	6,9	7,2	7,6
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	3,0	2,8	2,3	2,0	1,9	2,3	3,1	3,6	3,6	3,2
	Tertiärbereich	4,4	2,8	1,7	1,3	1,3	2,2	2,9	2,8	2,7	2,2
Türkei	unterhalb Sekundarbereich II	4,4	4,4	5,3	4,6	6,7	8,5	8,8	8,1	8,7	8,3
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	6,3	6,6	8,2	5,5	7,4	8,7	7,8	10,1	9,2	9,0
	Tertiärbereich	3,9	4,8	5,1	3,9	4,7	7,5	6,9	8,2	6,9	6,9
Ver. Königreich	unterhalb Sekundarbereich II	8,6	7,7	7,4	6,7	5,9	6,3	5,4	5,2	4,9	5,7
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	5,6	4,5	4,6	4,2	3,4	3,7	3,5	3,4	2,8	4,0
	Tertiärbereich	2,9	2,6	2,7	2,1	2,0	2,4	2,4	2,3	2,0	2,2
Vereinigte Staaten	unterhalb Sekundarbereich II	10,4	8,5	7,7	7,9	8,1	10,2	9,9	10,5	9,0	8,3
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	4,8	4,5	3,7	3,6	3,8	5,7	6,1	5,6	5,1	4,6
	Tertiärbereich	2,3	2,1	2,1	1,8	2,1	3,0	3,4	3,3	2,6	2,5
OECD-Durchschnitt	unterhalb Sekundarbereich II	10,1	9,3	9,2	8,9	8,6	9,3	9,6	10,1	10,3	9,6
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	6,7	6,5	6,0	5,6	5,4	5,7	5,9	6,2	5,8	5,4
	Tertiärbereich	4,1	4,0	3,8	3,5	3,3	3,7	4,0	4,1	3,9	3,5
EU19-Durchschnitt	unterhalb Sekundarbereich II	13,2	11,3	11,3	11,0	10,4	11,2	11,5	12,5	12,6	11,8
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	8,5	7,4	6,8	6,5	6,1	6,4	6,6	6,9	6,6	6,1
	Tertiärbereich	4,7	4,4	4,1	3,8	3,5	3,8	4,1	4,3	4,1	3,7
Partnerländer											
Estland	unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	19,0	14,8	15,4	13,0	11,7
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	10,5	9,5	9,5	8,4	5,7
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	5,8	6,5	5,0	3,8	3,2
Israel	unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	14,0	15,2	15,6	14,0	12,8
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	9,8	10,3	10,6	9,5	8,7
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	6,4	6,4	6,1	5,1	4,5
Slowenien	unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	8,4	8,7	8,4	8,7	7,0
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	5,2	5,5	5,3	5,7	5,6
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	2,3	3,0	2,8	3,0	3,0

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401775543762>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator A9: Welchen wirtschaftlichen Nutzen hat Bildung?

Dieser Indikator untersucht die relativen Einkommen von Arbeitskräften mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen in 25 OECD-Ländern sowie den Partnerländern Israel und Slowenien. Ferner enthält er Daten zur Verteilung der Bruttoeinkommen bei fünf unterschiedlichen Bildungsniveaus (gemäß ISCED-Klassifikation), um die Unterschiede der Bildungserträge innerhalb der einzelnen Länder zwischen Personen mit vergleichbarem Bildungsstand zu verdeutlichen.

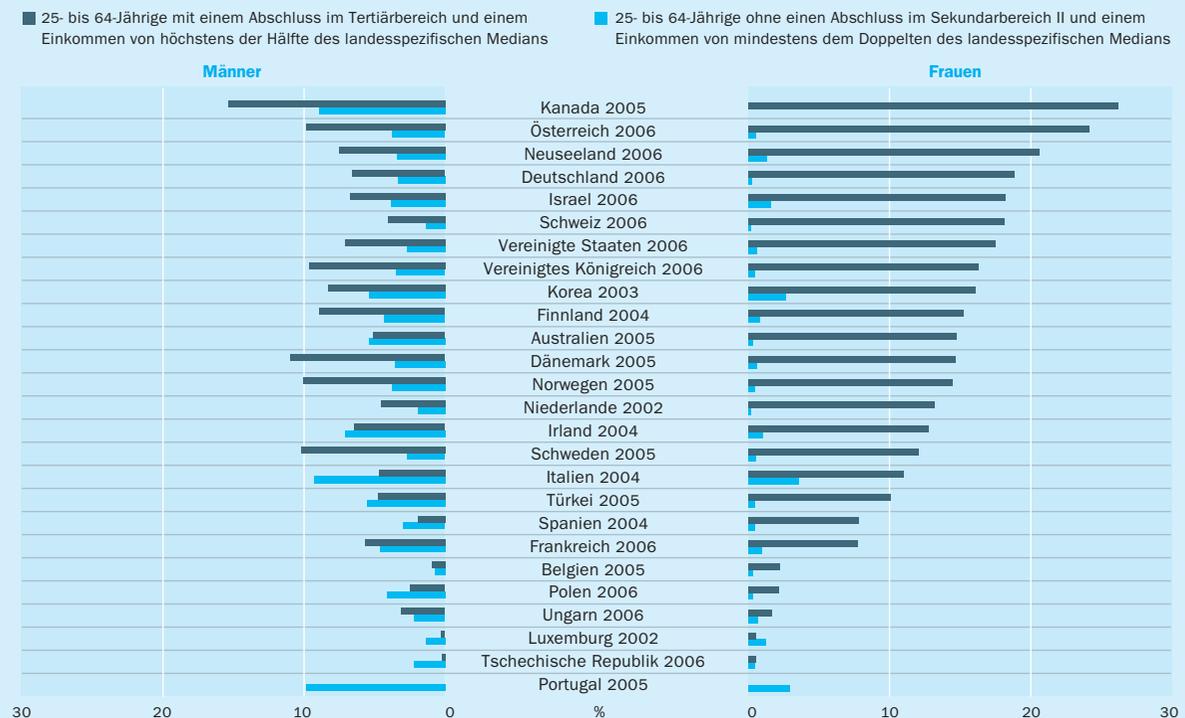
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A9.1

Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit niedrigem Bildungsstand und hohem Einkommen und umgekehrt (2006 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

Die Abbildung zeigt den Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich, der niedrige Einkommen erzielt, und den Anteil der Bevölkerung ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II, der hohe Einkommen erzielt (2006 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

Auch wenn Bildung im Allgemeinen erhebliche Einkommensvorteile mit sich bringt, gilt das nicht unbedingt in jedem Einzelfall. Der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs mit Einkommen deutlich unterhalb des Medians ist von Land zu Land unterschiedlich; normalerweise wird dies zwar durch die Häufigkeit von Teilzeit- bzw. saisonaler Beschäftigung erklärt, aber das kann ein falsches Signal aus Sicht der Bildungspolitik sein. Absolventinnen des Tertiärbereichs sind häufiger als Männer benachteiligt, insofern sie nur niedrige Einkommen realisieren; in Kanada, Neuseeland und Österreich verdienen mindestens 20 Prozent der weiblichen Bevölkerung weniger als die Hälfte des Medians. Obwohl geringe Einkommen bei den Männern seltener sind, verdienen in Dänemark, Kanada, Norwegen und Schweden über 10 Prozent weniger als die Hälfte des Medians. Diese Spanne bei den Bildungsergebnissen weist auf das generelle Risiko hin, das eine Investition in höhere Bildung mit sich bringt.



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes 25- bis 64-jähriger Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und einem Einkommen von höchstens der Hälfte des landesspezifischen Medians.

Quelle: OECD. Tabellen A9.4b und A9.4c. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401781614508>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Mit jedem weiteren Bildungsabschluss steigt das Einkommen. Die Absolventen des Sekundarbereichs II, von postsekundären, nicht tertiären Studiengängen oder von tertiären Studiengängen genießen gegenüber ihren jeweiligen Geschlechtsgenossen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II deutliche Einkommensvorteile. Der Einkommenszuschlag für Absolventen des Tertiärbereichs ist in den letzten Jahren im Allgemeinen nicht geringer geworden, in Deutschland, Italien, und Ungarn ist er sogar deutlich gestiegen.
- Der Einkommensvorteil aus der Bildung wächst mit zunehmendem Alter. Der Unterschied in den relativen Einkommen ist für Absolventen des Tertiärbereichs in der Altersgruppe 55 bis 64 Jahre meist höher als für die Gesamtbevölkerung im erwerbsfähigen Alter (25- bis 64-Jährige). Für diejenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II vergrößern sich die Einkommensnachteile mit zunehmendem Alter in allen Ländern mit Ausnahme von Finnland, Deutschland und Neuseeland.
- Von wenigen Ausnahmen abgesehen, verdienen Frauen weniger als Männer mit einem ähnlichen Bildungsstand. Für alle Bildungsbereiche zusammen variieren die durchschnittlichen Einkommen von Frauen im Alter zwischen 30 und 44 Jahren zwischen 51 Prozent der Einkommen der Männer in Korea und 89 Prozent in Slowenien.
- Die Länder unterscheiden sich deutlich hinsichtlich der Einkommensverteilung unter denjenigen mit ähnlichem Bildungsstand. Der Anteil von Absolventen des Tertiärbereichs A und weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen in der untersten Einkommensgruppe (an bzw. unterhalb der Hälfte des Medians) reicht von 0 Prozent in Luxemburg und Portugal bis zu 18 Prozent in Kanada. Die Länder unterscheiden sich auch hinsichtlich des Anteils an Männern und Frauen, die in den unteren und den oberen Einkommensgruppen anzutreffen sind.

Politischer Hintergrund

Eine Möglichkeit des Marktes, die Arbeitnehmer zum Erwerb und Erhalt von nachgefragten Fähigkeiten und Kenntnissen zu motivieren, sind Einkommensunterschiede und hier insbesondere höhere Verdienstmöglichkeiten für diejenigen, die einen höheren Bildungsstand erreicht haben. Gleichzeitig verursacht es Kosten, an (Aus-)Bildungsangeboten teilzunehmen, die gegen diese höheren Verdienstmöglichkeiten aufgerechnet werden müssen. Dieser Indikator untersucht das Verhältnis der mit dem jeweiligen Bildungsabschluss erzielten relativen Einkommen zueinander sowie die Spannweite dieser Einkommen.

Die Einkommensspanne für die Absolventengruppen der jeweiligen Bildungsbereiche gibt Anhaltspunkte für das Risiko, das eine Investition in höhere Bildung mit sich bringt. Die relativen Einkommen zeigen, welches Einkommen ein normaler Teilnehmer an einem bestimmten Bildungsgang im Durchschnitt nach seinem Abschluss erwarten kann. Die Einkommensverteilung zeigt ein detaillierteres Bild, da sie die Bandbreite der möglichen Ergebnisse für die jeweiligen Bildungsniveaus aufzeigt.

Diese Einkommensstreuung ist für politische Maßnahmen, die das Streben nach höheren Bildungsabschlüssen fördern sollen, von Interesse. Es gibt Belege dafür, dass einige Personen relativ geringe Renditen für ihre Bildungsinvestitionen erreichen, d. h., trotz eines relativ hohen Bildungsstandes verdienen sie relativ wenig. Die politischen Entscheidungsträger müssen vielleicht die Merkmale der Bildungsgänge untersuchen, die anscheinend nur geringe Ertragsraten für einige erbringen, bzw. die Merkmale der Teilnehmer an diesen Bildungsgängen, z. B. hinsichtlich Geschlecht, Länge der Erwerbstätigkeit oder Beruf.

Ergebnisse und Erläuterungen

Bildung und Einkommen

Einkommensunterschiede nach Bildungsstand

Einkommensunterschiede gelten als Maßstab für die finanziellen Anreize für den Einzelnen, in Weiterbildung zu investieren. Sie 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 durchschnittlichen Jahreseinkommens von Absolventen tertiärer Bildungsgänge mit den durchschnittlichen Jahreseinkommen von Absolventen des Sekundarbereichs II oder eines postsekundären, nicht tertiären Bildungsgangs verdeutlicht werden. Der Einkommensnachteil derjenigen ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II wird in einem ähnlichen Vergleich offensichtlich. Die länderspezifischen Unterschiede bei den relativen Einkommen (vor Steuern) spiegeln mehrere Einflussfaktoren wider, darunter Anforderungen an die Fähigkeiten und Kenntnisse der Arbeitskräfte, die Gesetzgebung zu den Mindestlöhnen, die Stärke der Gewerkschaften, die mehr oder weniger flächendeckende Wirksamkeit von Tarifverträgen, das Angebot an Arbeitskräften mit einem bestimmten Bildungsstand und die relative Verbreitung von saisonaler und von Teilzeitbeschäftigung.

Abbildung Ag.2 zeigt einen starken positiven Zusammenhang zwischen Bildungsstand und Durchschnittseinkommen. In allen Ländern verdienen Absolventen des Tertiärbereichs insgesamt mehr als Absolventen des Sekundarbereichs II und postsekundärer, nicht tertiärer Bildungsgänge. Die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Tertiärbereichs – insbesondere des Tertiärbereichs A und weiterführender forschungsorientierter Studiengänge – und Absolventen des Sekundarbereichs II sind im Allgemeinen deutlicher als die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Sekundarbereichs II und Personen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II. Das legt die Vermutung nahe, dass der Abschluss des Sekundarbereichs II (und mit wenigen Ausnahmen eines postsekundären, nicht tertiären Bildungsgangs) in vielen Ländern eine Schwelle darstellt, ab der eine weitere Ausbildung einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich bringt. Da die privaten Investitionskosten für Bildung oberhalb des Sekundarbereichs II in den meisten Ländern deutlich höher sind, werden sich nur dann genügend Personen bereitfinden, Zeit und Geld in weitere Bildungsanstrengungen zu investieren, wenn der Einkommenszuschlag dafür entsprechend hoch ist.

Männer mit einem Abschluss im Tertiärbereich A oder eines weiterführenden forschungsorientierten Studiengangs können in Polen, der Tschechischen Republik und Ungarn einen signifikanten Einkommenszuschlag von fast 100 Prozent oder sogar mehr erwarten. Ähnlich ausgeprägt ist der Vorteil für Frauen in Korea und dem Vereinigten Königreich. Frauen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II sind insbesondere in Israel, Kanada, der Türkei, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten benachteiligt, Gleiches gilt für Männer in Portugal und den Vereinigten Staaten. Tabelle Ag.1a zeigt, dass der Einkommenszuschlag für 25- bis 64-Jährige für einen Abschluss des Tertiärbereichs gegenüber einem Abschluss im Sekundarbereich II zwischen 15 Prozent in Neuseeland und 119 Prozent in Ungarn liegt.

Der relative Einkommenszuschlag für Absolventen des Tertiärbereichs ist in den meisten Ländern im Laufe der letzten zehn Jahre gestiegen, ein Beleg dafür, dass das Angebot an besser ausgebildeten Arbeitskräften zumeist noch hinter der Nachfrage zurückbleibt (Tab. Ag.2a). In Deutschland, Irland, Italien und Ungarn ist der Einkommenszuschlag über diesen Zeitraum erheblich gestiegen. In diesen Ländern ist die Abschlussquote im Tertiärbereich im Vergleich zum OECD-Durchschnitt recht niedrig, insbesondere angesichts des Anteils der Bevölkerung, der an einem Arbeitsplatz für Hochqualifizierte arbeitet (Indikator A1).

In einigen Ländern ist der Einkommenszuschlag im Laufe der letzten zehn Jahre zurückgegangen. In Spanien und auch in Neuseeland sind die Einkommenszuschläge für einen Abschluss im Tertiärbereich leicht gesunken. Es lässt sich nur schwer feststellen, ob das auf eine nachlassende Nachfrage oder darauf zurückzuführen ist, dass jüngere Absolventen des Tertiärbereichs auf dem Arbeitsmarkt mit relativ niedrigen Anfängergehältern einsteigen.

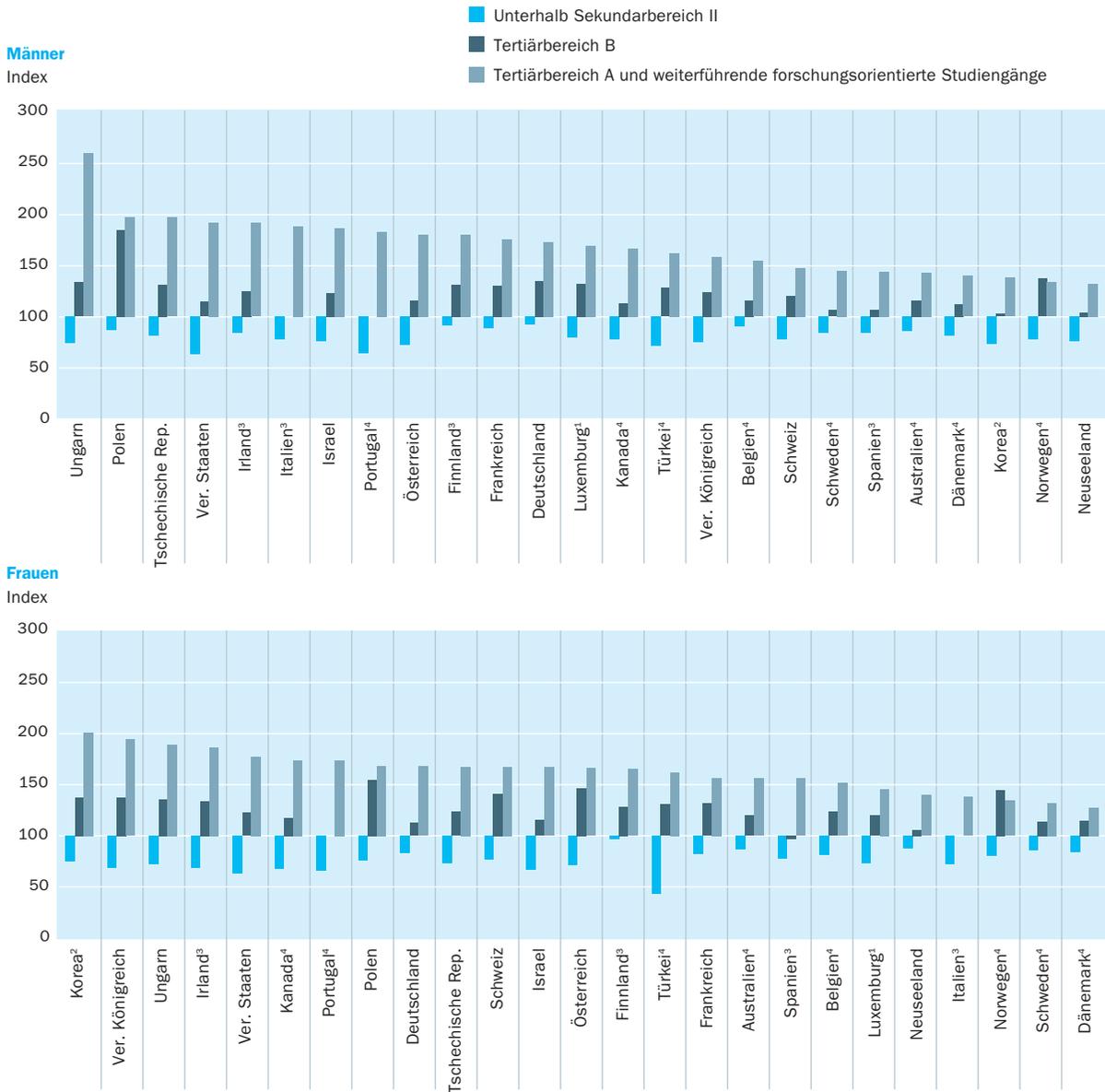
Bildungsstand und Einkommen im höheren Alter

Tabelle Ag.1a zeigt auch die Schwankungen der relativen Einkommen je nach Alter. Der Unterschied bei den relativen Einkommen von Absolventen des Tertiärbereichs in der Altersgruppe 55 bis 64 Jahre ist im Allgemeinen größer als für die Gesamtbevölkerung (25- bis 64-Jährige); die Einkommensunterschiede nehmen durchschnittlich um je-

Abbildung A9.2

Relative Einkommen aus Erwerbstätigkeit (2006)

Nach Bildungsstand und Geschlecht für 25- bis 64-Jährige (Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich = 100), jüngstes verfügbares Jahr



1. Referenzjahr 2002. 2. Referenzjahr 2003. 3. Referenzjahr 2004. 4. Referenzjahr 2005.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Einkommen von Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A (einschl. weiterführende forschungsorientierte Studiengänge).

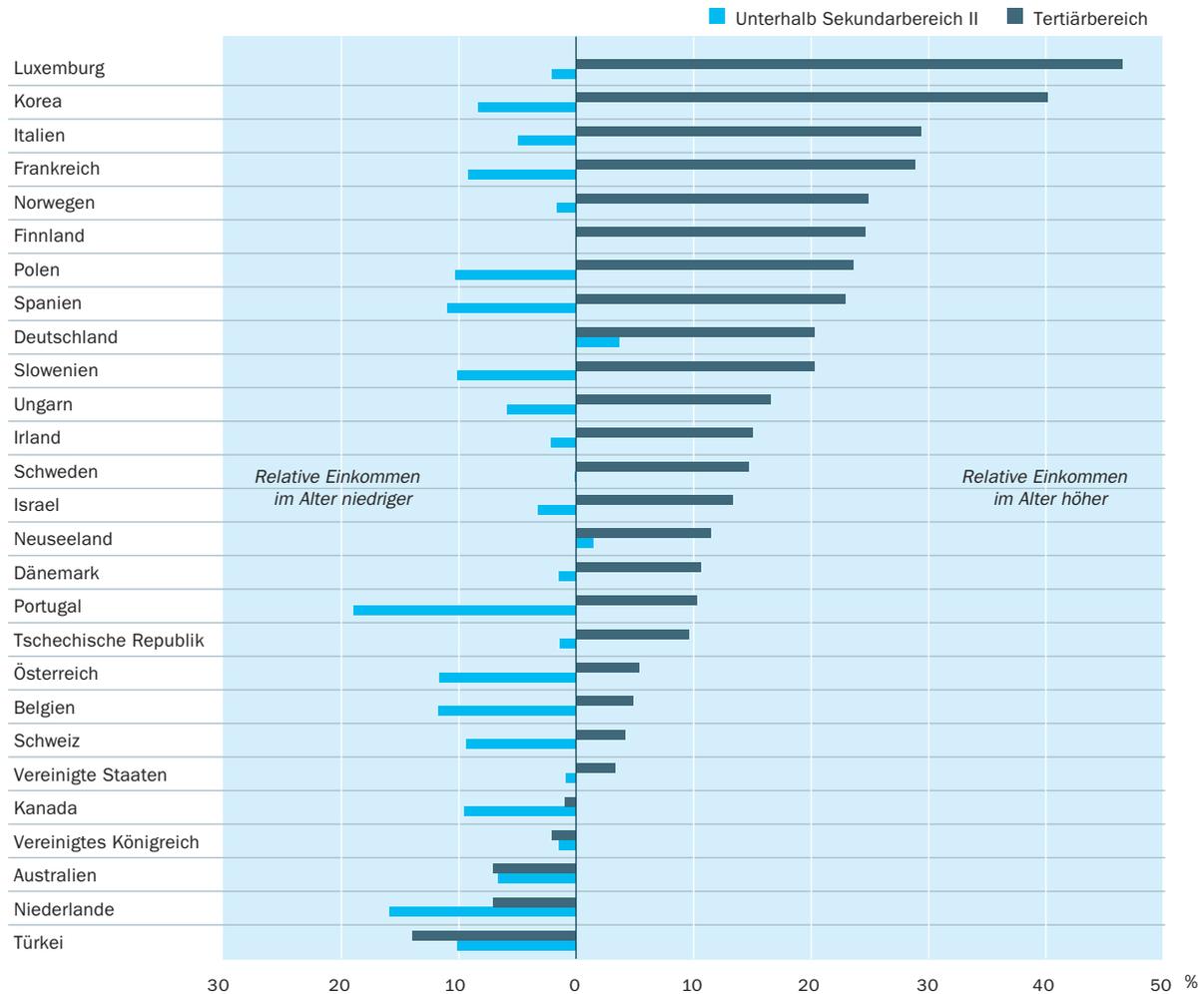
Quelle: OECD, Tabelle A9.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401781614508>

weils 14 Indexpunkte zu. Dieser langfristige Nutzen der Bildung wird in Abbildung A9.3 dargestellt. Für die Absolventen des Tertiärbereichs verbessern sich mit zunehmendem Alter in den meisten Ländern nicht nur die Beschäftigungschancen (Indikator A8), sondern auch die Einkommensvorteile. In allen Ländern mit Ausnahme von Australien, Kanada, den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich und der Türkei steigen

Abbildung A9.3

Unterschiede der relativen Einkommen von 55- bis 64-Jährigen und der Gesamtbevölkerung (25- bis 64-Jährige)

Einkommen in Relation zu Einkommen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und im postsekundären, nicht tertiären Bereich



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschiedes zwischen den relativen Einkommen von 55- bis 64-Jährigen und der Gesamtbevölkerung (25- bis 64-Jährige) mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD, Tabelle A9.1a Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401781614508>

sie bei den 55- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich relativ stärker als bei denjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II.

Für diejenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II vergrößern sich die Einkommensnachteile mit zunehmendem Alter in allen Ländern mit Ausnahme von Finnland, Deutschland und Neuseeland. Der wachsende Einkommensnachteil derjenigen ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II ist mit zunehmendem Alter nicht so ausgeprägt wie der entsprechende Einkommensvorteil der Absolventen des Tertiärbereichs, was darauf hindeutet, dass ein Abschluss im Tertiärbereich der entscheidende Faktor für ein höheres Einkommen im Alter ist. Folglich bedeutet ein Abschluss im Tertiärbereich in den meisten Ländern nicht nur bessere Chancen auf Beschäftigung im Alter, sondern auch eine ständige Verbesserung der relativen Werte für Einkommen und Produktivität bis zum Ende des Erwerbslebens.

Bildung und geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Einkommen

In Australien, Kanada, Korea, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, der Schweiz, Spanien und dem Vereinigten Königreich verbessert ein Abschluss im Tertiärbereich in der Altersgruppe der 25- bis 64-Jährigen das Einkommen für Frauen stärker als für Männer. Für die übrigen Länder gilt genau das Gegenteil, mit Ausnahme der Türkei, wo ein Abschluss im Tertiärbereich die Einkommen von Frauen und Männern gegenüber einem Abschluss im Sekundarbereich II in gleichem Maße steigert (Tab. A9.1a).

Zwar haben sowohl Männer als auch Frauen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II oder des postsekundären, nicht tertiären Bereichs erhebliche Einkommensvorteile (gegenüber denjenigen des gleichen Geschlechts, die keinen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben), die Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen mit gleichem Bildungsstand sind jedoch nach wie vor erheblich. In allen Ländern verdienen in der Altersgruppe der 30- bis 44-Jährigen unabhängig vom Bildungsstand die Frauen weniger als ihre männlichen Altersgenossen (Tab. A9.1b). Nimmt man alle Bildungsbereiche zusammen (d. h., teilt man die Gesamteinkommenssumme durch die Gesamtzahl derjenigen, die sie verdienen, unterteilt nach Geschlecht), betragen die durchschnittlichen Einkommen von Frauen im Alter zwischen 30 und 44 Jahren zwischen 51 Prozent der Einkommen der Männer in Korea und 89 Prozent der Einkommen der Männer in Slowenien.

Diese relativen Unterschiede sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da sich in den meisten Ländern die Einkommensdaten auch auf Teilzeitarbeit beziehen, die sehr häufig bei Frauen anzutreffen und in den einzelnen Ländern unterschiedlich stark verbreitet ist. In Luxemburg, Polen und Ungarn, deren Daten keine Einkommen aus saisonaler und Teilzeitbeschäftigung berücksichtigen, betragen die Einkommen der weiblichen Beschäftigten in der Altersgruppe der 30- bis 44-Jährigen 84, 78 bzw. 86 Prozent derjenigen der Männer.

Die in Abbildung A9.4 dargestellten geschlechtsspezifischen Gehaltsunterschiede lassen sich zum Teil mit den geschlechtsspezifischen Unterschieden bei den ausgeübten Berufen, bei den im Arbeitsmarkt verbrachten Jahren und mit der Häufigkeit von Teilzeitarbeit erklären. Allerdings verstärkt sich die Kluft zwischen den Einkommen für Männer und Frauen in den meisten Ländern in der Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen. Erwähnenswerte Ausnahmen sind Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und im postsekundären, nicht tertiären Bereich in Polen, Slowenien und Ungarn, die genauso viel oder mehr verdienen als ihre männlichen Altersgenossen, sowie Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A oder in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang in Luxemburg, die über 30 Prozent mehr verdienen als ihre männlichen Kollegen.

Obwohl die Einkommensunterschiede zwischen den Geschlechtern im Allgemeinen in der ältesten Altersgruppe ausgeprägter sind, hat sich der Abstand zwischen den Einkommen der Männer und Frauen in den letzten Jahren in einigen Ländern generell verringert (Tab. A9.3). Am deutlichsten sind die Veränderungen für Frauen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II in Neuseeland, Ungarn und den Vereinigten Staaten, dort hat sich der Einkommensunterschied zwischen Männern und Frauen zugunsten der Frauen um mehr als 10 Prozentpunkte verringert.

Die Einkommensverteilung innerhalb des jeweiligen Bildungsstands

Anhand der Daten zur Verteilung der Anteile von Personen mit dem jeweiligen Bildungsstand in den einzelnen Einkommensgruppen lässt sich ersehen, wie eng die Einkommen um den Median für das Land verteilt sind. Dies zeigt nicht nur an, inwieweit sich die erzielten Einkommen auf gleichem Niveau bewegen, sondern gibt auch Anhaltspunkte zur Einschätzung der mit einer Investition in Bildung verbundenen Risiken. Insofern ergänzen die Angaben über die Einkommensverteilung die Angaben über die relativen Einkommen, denn dadurch wird die Verteilung der Durchschnittseinkommen auf die Absolventen der einzelnen Bildungsbereiche erkennbar.

Die Tabellen A9.4a, A9.4b und A9.4c zeigen die Einkommensverteilung unter den 25- bis 64-Jährigen mit einem bestimmten Bildungsstand in 25 OECD-Ländern und dem Partnerland Israel. Aus den Tabellen geht die Verteilung für die Bevölkerung insgesamt als auch getrennt für Männer und Frauen hervor. Es gibt fünf Einkommenskategorien von „An bzw. unterhalb der Hälfte des Medians“ bis zu „Mehr als das Doppelte des Medians“. Die Tabellen A9.4b und A9.4c zeigen ferner die Einkommensverteilung für Männer und Frauen im Verhältnis zum Median der gesamten Erwachsenenbevölkerung mit Einkommen aus Erwerbstätigkeit.

Auf Durchschnittseinkommen basierende Indikatoren lassen die Einkommensstreuung für Vertreter eines bestimmten Bildungsstandes außer Acht. Aus Abbildung A9.1 geht hervor, dass ein wesentlicher Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs, insbesondere unter den Frauen, nur die Hälfte des Medians im jeweiligen Land bzw. noch weniger verdient. Ein Großteil der niedrigen Einkommen unter den Hochqualifizierten lässt sich in der Regel durch Teilzeitarbeit bzw. nur saisonale Beschäftigung erklären. Die Länder, die nur Einkommen für Vollzeit- und Ganzjahresbeschäftigung berichten, weisen einen deutlich geringeren Teil der Absolventen des Tertiärbereichs mit niedrigen Einkommen aus, und es liegt in diesen Ländern keine Benachteiligung der Frauen mehr vor. Ob diese Teilzeit- oder saisonale Beschäftigung freiwillig oder unfreiwillig zustande kommt, ist bei der Entscheidung über angemessene Reaktionen auf diese Sachverhalte wichtig, vom gesellschaftlichen Standpunkt aus jedoch zeigen ein niedriges Einkommen bzw. eine niedrige Beschäftigungsquote, dass die Investitionen in das Humankapital nicht optimal eingesetzt und ausgenutzt werden.

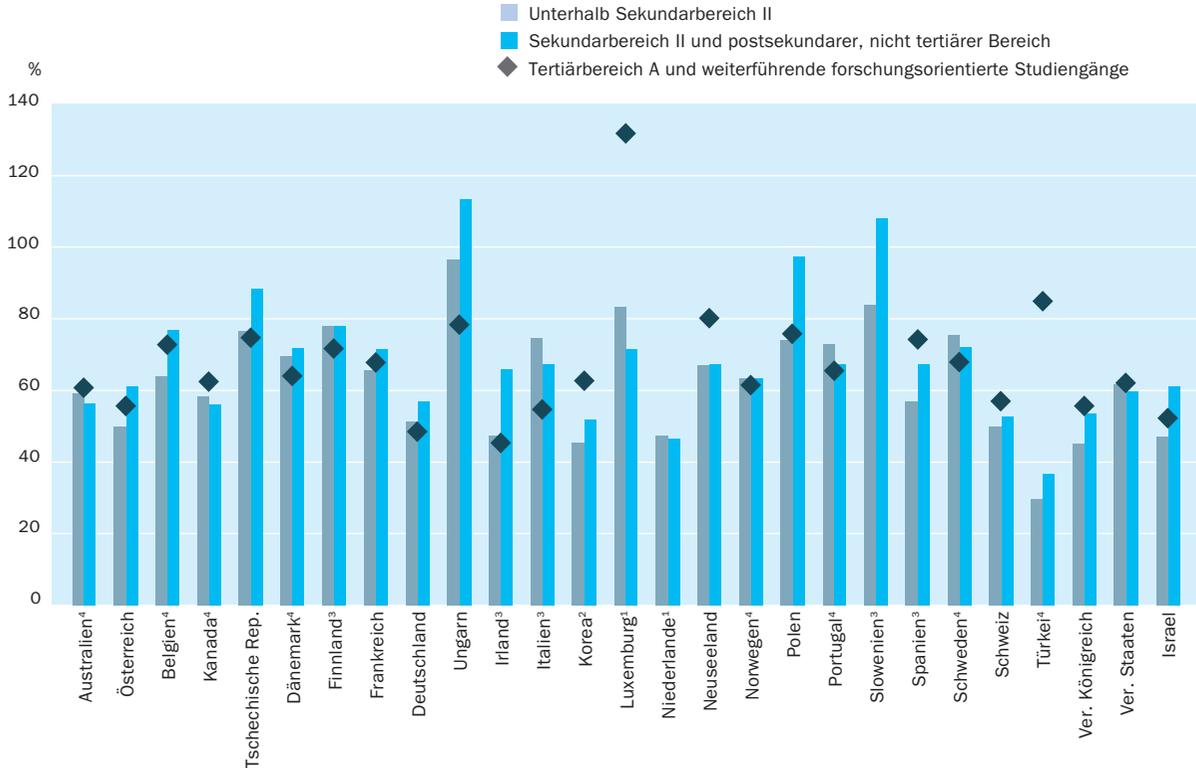
Tabelle A9.4 und Abbildung A9.5 zeigen, dass in den meisten Ländern der Anteil der Personen in den niedrigsten Einkommenskategorien mit zunehmendem Bildungsstand abnimmt. Dieses Ergebnis ist eine andere Darstellungsweise der hinlänglich nachgewiesenen positiven Beziehung zwischen Einkommen und Bildungsstand. Dennoch kann man in den meisten Ländern auch immer wieder Personen mit hohem Bildungsstand in den niedrigen Einkommensgruppen finden; das legt die Vermutung nahe, dass die Investition in eine Ausbildung im Tertiärbereich mit einem erheblichen Risiko behaftet ist. Der Anteil derjenigen mit dem höchsten Bildungsstand (Abschluss im Tertiärbereich A und weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen) in der untersten Einkommensgruppe (an bzw. unterhalb der Hälfte des Medians) reicht von 0 Prozent in Luxemburg und Portugal bis zu 18 Prozent in Kanada.

In allen Bildungsbereichen zusammengenommen gibt es in Belgien, Luxemburg, Portugal und der Tschechischen Republik niemanden bzw. nur relativ wenige, deren

Abbildung A9.4

Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern (2006 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

Durchschnittliche Jahreseinkommen von Frauen als Prozentsatz derjenigen von Männern (55- bis 64-Jährige), nach Bildungsstand



Anmerkung: Bei den Zahlen für Luxemburg, Polen, die Tschechische Republik und Ungarn sind keine Einkommensdaten für Teilzeitbeschäftigte enthalten, für Luxemburg, Polen und Ungarn sind ferner die Daten für Einkommen, die nur während eines Teils des Jahres erwirtschaftet wurden, nicht enthalten.

1. Referenzjahr 2002. 2. Referenzjahr 2003. 3. Referenzjahr 2004. 5. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Tabelle A9.1b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401781614508>

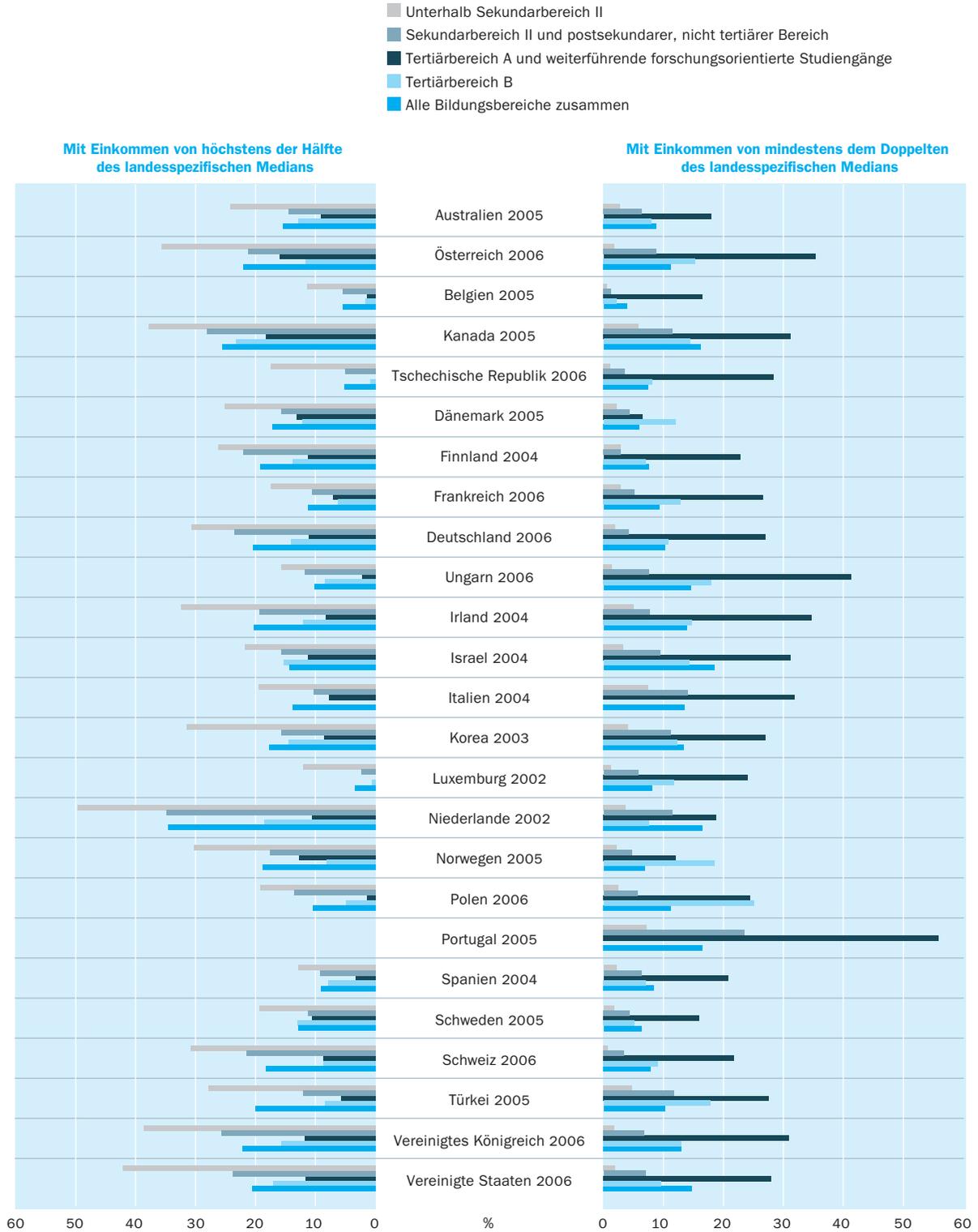
Einkommen der Hälfte des Medians entsprechen oder darunter liegen. Es ist nicht überraschend, dass eine gleichmäßigere Einkommensverteilung im Allgemeinen ein geringeres Einkommensgefälle bei den Absolventen des Tertiärbereichs mit sich bringt, aber dies kann die Einkommensungleichheiten in einem Land nur teilweise erklären. Die Gehaltsstruktur eines Landes insgesamt scheint von wichtigeren Faktoren als von den Investitionen in das Humankapital (gemessen anhand des Bildungsstandes) bestimmt zu werden.

Die Interpretation der Daten zur Einkommensstreuung

Sicherlich wirkt sich eine Vielzahl von Faktoren – von Unterschieden im institutionellen Rahmen bis zur unterschiedlichen Befähigung des Einzelnen – auf das Ausmaß der Einkommensstreuung unter Personen mit einem vergleichbaren Bildungsstand aus. Auf institutioneller Ebene werden Länder, in denen die Lohn- und Gehaltsfestsetzungen mehr zentral stattfinden, aufgrund der weitgehenden Entsprechung von beruflicher Stellung und Bildungsstand eher eine geringere Streuung aufweisen. Allgemeiner ausgedrückt zeigt die jeweilige Einkommensstreuung auch, dass der Bildungsstand nicht vollständig mit entsprechenden Fähigkeiten und Leistungen gleichgesetzt werden kann. Der Arbeitsmarkt belohnt auch Kompetenzen, die nicht mit dem Bildungs-

Abbildung A9.5

Anteil der 25- bis 64-Jährigen in bestimmten Einkommensgruppen, nach Bildungsstand
(2006 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)



Quelle: OECD. Tabelle A9.4a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401781614508>

stand zusammenhängen, sowie Erfahrung. Die Einkommensstreuung in den einzelnen Ländern könnte auch durch die Unterschiede im Umfang und der Funktionsweise der Erwachsenenbildungssysteme beeinflusst werden sowie durch Aspekte, die bei der Einstellung eine Rolle spielen und von den Kenntnissen und Fähigkeiten der Einzelnen unabhängig sind, wie beispielsweise Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, Rasse oder Alter (und somit auch durch den relativen Erfolg des nationalen gesetzlichen Rahmens bei der Bekämpfung dieser Probleme).

Allgemeiner gesagt verweisen die Daten auf Lücken in den Erkenntnissen darüber, was die entscheidenden Faktoren bei der Festlegung von Einkommen sind. Untersuchungen in den Vereinigten Staaten haben ergeben, dass sich über die Hälfte der Einkommensunterschiede zwischen Personen gleichen Alters und gleicher Rasse nicht durch quantifizierbare Faktoren wie die Zahl der Ausbildungsjahre, das Alter, die Länge der Arbeitserfahrung oder tatsächlich die Ausbildung, den Beruf und das Einkommen der Eltern erklären lässt. Einige Forschungsarbeiten zu den Bestimmungsfaktoren der Einkommen haben verdeutlicht, welche große Bedeutung die Arbeitgeber sogenannten nicht kognitiven Kompetenzen beimessen wie beispielsweise Ausdauer, Zuverlässigkeit und Selbstdisziplin, gleichzeitig zeigen sie die Notwendigkeit maßnahmenorientierter Untersuchungen der Rolle des Bildungssystems auf, insbesondere hinsichtlich der frühkindlichen Erziehung, die diese Fähigkeiten erkennen und fördern sollte.

Definitionen und angewandte Methodik

Bei den Einkommensdaten in Tabelle A9.1 handelt es sich für Dänemark, Finnland, Irland, Italien, Kanada, Korea, Luxemburg, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden, Spanien, die Tschechische Republik, die Türkei und die Vereinigten Staaten um Jahresangaben. Australien, Neuseeland und das Vereinigte Königreich berichten wöchentliche Daten und Belgien, Deutschland, Frankreich, Polen, die Schweiz und Ungarn sowie das Partnerland Israel Monatsdaten. Die Einkommen sind angegeben vor Abzug der Einkommensteuern, außer für Belgien, Korea und die Türkei, dort handelt es sich um versteuertes Einkommen. Bei den Zahlen für Luxemburg, Polen, die Tschechische Republik und Ungarn sind die Einkommensdaten für Teilzeitbeschäftigte nicht enthalten; für Luxemburg, Polen und Ungarn sind ferner die Daten für Einkommen, die nur während eines Teils des Jahres erwirtschaftet wurden, nicht enthalten.

Die im vorliegenden Indikator aufgezeigten Einkommensdaten für die einzelnen Länder unterscheiden sich in mehrfacher Hinsicht. Daher sollten die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden. Insbesondere bei Ländern, die Daten von Jahreseinkommen vorgelegt haben, beeinflussen Unterschiede in der Häufigkeit saisonal begrenzter Beschäftigungsverhältnisse von Personen mit unterschiedlichem Bildungsstand das relative Einkommen, was sich in den Daten der Länder, die wöchentliche oder monatliche Gehaltsangaben vorgelegt haben, nicht niederschlägt. Ferner ist aufgrund der Einkommen aus Teilzeit- und saisonaler Beschäftigung in den meisten Ländern Vorsicht bei der Interpretation der Einkommensunterschiede, insbesondere der geschlechtsspezifischen Unterschiede, angeraten.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter:
<http://dx.doi.org/10.1787/401781614508>:

- Table A9.2b: Trends in relative earnings: male population (Entwicklung der relativen Einkommen: männliche Bevölkerung) (1997–2006)
- Table A9.2c: Trends in relative earnings: female population (Entwicklung der relativen Einkommen: weibliche Bevölkerung) (1997–2006)
- Table A9.4b: Distribution of 25-to-64-year-old males by level of earnings and educational attainment (2006 or latest available year) (Verteilung der 25- bis 64-jährigen Männer nach Einkommensniveau und Bildungsstand) (2006 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)
- Table A9.4c: Distribution of 25-to-64-year-old females by level of earnings and educational attainment (2006 or latest available year) (Verteilung der 25- bis 64-jährigen Frauen nach Einkommensniveau und Bildungsstand) (2006 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

Tabelle A9.1a

Relative Einkommen der Bevölkerung mit Erwerbseinkommen (2006 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

Nach Bildungsstand und Geschlecht für 25- bis 64-Jährige, 25- bis 34-Jährige und 55- bis 64-Jährige
(Abschluss im Sekundarbereich II und im postsekundären, nicht tertiären Bereich = 100)

OECD-Länder			Unterhalb Sekundarbereich II			Postsekundärer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich insgesamt		
			25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64
Australien	2005	Männer	86	90	81	105	107	104	136	124	133
		Frauen	86	82	85	104	99	105	146	142	143
		M+F	81	88	74	96	98	94	131	126	124
Österreich	2006	Männer	72	73	66	135	117	159	155	136	157
		Frauen	71	68	54	123	122	129	158	147	153
		M+F	66	68	55	124	113	148	157	137	162
Belgien	2005	Männer	91	95	82	98	95	108	137	124	139
		Frauen	81	85	68	108	105	103	134	131	128
		M+F	89	95	78	100	98	102	133	123	138
Kanada	2005	Männer	78	86	66	107	114	94	140	134	133
		Frauen	68	82	68	97	106	98	144	157	138
		M+F	77	88	68	106	111	98	138	137	137
Tschechische Rep.	2006	Männer	81	83	80	m	m	m	194	160	201
		Frauen	73	78	69	m	m	m	163	146	168
		M+F	74	80	72	m	m	m	183	152	192
Dänemark	2004	Männer	82	80	83	92	44	94	133	113	143
		Frauen	84	77	81	85	40	92	126	123	131
		M+F	82	81	81	97	45	104	125	112	136
Finnland	2004	Männer	91	90	94	m	m	m	161	139	182
		Frauen	97	93	94	m	m	m	146	145	158
		M+F	94	94	94	m	m	m	149	130	173
Frankreich	2006	Männer	89	93	82	87	91	94	157	135	185
		Frauen	82	85	75	98	113	53	146	142	167
		M+F	85	93	76	87	97	78	149	133	178
Deutschland	2006	Männer	92	85	90	115	116	155	163	142	178
		Frauen	83	83	81	117	114	110	153	138	150
		M+F	90	86	93	112	112	127	164	139	185
Ungarn	2006	Männer	75	76	73	126	112	135	259	219	277
		Frauen	72	77	62	116	117	114	189	180	190
		M+F	73	76	67	120	114	124	219	196	235
Irland	2004	Männer	85	84	85	100	112	92	171	158	198
		Frauen	68	63	61	100	112	97	168	151	145
		M+F	85	78	83	102	113	97	169	150	184
Italien	2004	Männer	78	83	71	m	m	m	188	169	201
		Frauen	73	70	79	m	m	m	138	155	162
		M+F	79	81	74	m	m	m	165	157	194
Korea	2003	Männer	73	87	71	m	m	m	127	117	169
		Frauen	75	126	62	m	m	m	176	148	206
		M+F	67	100	58	m	m	m	141	125	181
Luxemburg	2002	Männer	79	84	78	114	209	121	149	143	185
		Frauen	74	70	91	120	114	m	131	128	165
		M+F	78	80	76	117	118	127	145	138	192
Niederlande	2002	Männer	84	95	68	m	m	m	143	136	143
		Frauen	72	70	69	m	m	m	155	145	158
		M+F	84	93	68	m	m	m	148	140	141
Neuseeland	2006	Männer	76	87	83	99	112	98	120	114	135
		Frauen	88	76	83	91	105	95	123	124	128
		M+F	78	83	79	110	120	106	115	113	126
Norwegen	2005	Männer	78	76	77	113	108	119	134	108	152
		Frauen	81	76	77	118	114	129	135	129	150
		M+F	78	76	76	120	115	127	129	110	154
Polen	2006	Männer	86	85	79	114	110	119	194	169	216
		Frauen	76	82	60	116	115	112	165	157	168
		M+F	84	86	73	109	106	114	173	155	197

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401781614508>
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A9.1a (Forts.)

Relative Einkommen der Bevölkerung mit Erwerbseinkommen (2006 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

Nach Bildungsstand und Geschlecht für 25- bis 64-Jährige, 25- bis 34-Jährige und 55- bis 64-Jährige

(Abschluss im Sekundarbereich II und im postsekundären, nicht tertiären Bereich = 100)

			Unterhalb Sekundarbereich II			Postsekundärer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich insgesamt		
			25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64
OECD-Länder											
Portugal	2005	Männer	64	73	47	m	m	m	183	167	184
		Frauen	66	71	51	m	m	m	173	170	178
		M + F	67	74	48	m	m	m	177	166	188
Spanien	2004	Männer	84	94	76	83	100	m	132	123	153
		Frauen	78	86	64	95	103	177	141	139	162
		M + F	85	94	74	89	104	133	132	126	155
Schweden	2005	Männer	84	81	83	122	92	124	135	109	148
		Frauen	86	79	87	106	84	128	126	116	139
		M + F	86	81	86	121	87	131	126	108	141
Schweiz	2006	Männer	78	83	72	105	93	102	138	126	138
		Frauen	77	77	68	116	105	127	159	148	153
		M + F	74	80	65	110	98	112	156	138	160
Türkei	2005	Männer	72	77	60	m	m	m	153	171	129
		Frauen	43	37	49	m	m	m	154	133	307
		M + F	69	70	59	m	m	m	149	156	135
Ver. Königreich	2006	Männer	75	74	81	m	m	m	149	141	157
		Frauen	69	60	68	m	m	m	177	172	165
		M + F	70	74	69	m	m	m	159	151	157
Vereinigte Staaten	2006	Männer	63	71	62	109	106	106	183	162	172
		Frauen	63	64	64	112	109	114	170	171	177
		M + F	66	72	65	109	105	110	176	160	180
Partnerländer											
Israel	2006	Männer	76	73	77	102	101	92	166	147	181
		Frauen	67	78	59	123	110	108	150	145	151
		M + F	78	79	74	102	94	87	151	137	165
Slowenien	2004	Männer	74	76	66	m	m	m	217	180	233
		Frauen	71	77	51	m	m	m	190	172	184
		M + F	73	77	63	m	m	m	198	168	219

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401781614508>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A9.1b

Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Gehältern (2006 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

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

		Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge		Alle Bildungsbereiche zusammen	
		30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64
OECD-Länder											
Australien	2005	58	59	58	56	64	62	61	60	62	59
Österreich	2006	59	50	56	61	68	77	62	55	56	53
Belgien	2005	67	64	74	77	80	80	76	72	77	69
Kanada	2005	52	58	61	56	59	60	68	62	64	57
Tschechische Republik	2006	68	77	75	88	71	93	64	74	70	80
Dänemark	2005	70	70	70	72	71	72	65	64	71	69
Finnland	2004	71	78	68	78	67	74	65	71	70	73
Frankreich	2006	67	66	73	71	77	62	66	67	73	64
Deutschland	2006	51	51	61	57	53	40	63	48	59	49
Ungarn	2006	91	96	92	114	100	90	66	78	86	90
Irland	2004	49	47	62	66	64	77	66	45	65	27
Italien	2004	68	75	73	67	m	m	57	54	73	68
Korea	2003	49	45	44	52	59	107	76	62	51	37
Luxemburg	2002	79	83	92	71	83	105	78	131	84	56
Niederlande	2002	51	47	60	47	m	m	m	m	62	50
Neuseeland	2006	66	67	60	67	63	58	61	80	63	66
Norwegen	2005	64	63	63	63	67	71	64	61	72	62
Polen	2006	67	74	75	97	66	74	67	75	78	90
Portugal	2005	73	73	72	67	m	m	72	65	79	68
Spanien	2004	64	57	68	67	64	56	76	74	75	65
Schweden	2005	72	76	71	72	71	77	66	68	72	74
Schweiz	2006	56	50	53	53	63	59	68	57	55	48
Türkei	2005	45	30	73	37	107	m	67	85	70	45
Vereinigtes Königreich	2006	52	45	53	54	56	63	64	55	58	52
Vereinigte Staaten	2006	63	62	65	60	67	69	59	62	65	59
Partnerländer											
Israel	2006	59	47	61	61	61	55	59	52	64	56
Slowenien	2004	83	84	86	108	m	m	m	m	89	106

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. *StatLink*: <http://dx.doi.org/10.1787/401781614508>
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A9.2a

Entwicklung der relativen Einkommen: Erwachsenenbevölkerung (1997–2006)

Nach Bildungsstand, für 25- bis 64-Jährige (Abschluss im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich = 100)

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
OECD-Länder											
Australien	Unterhalb Sekundarbereich II	79	m	80	m	77	m	m	m	81	m
	Tertiärbereich	124	m	134	m	133	m	m	m	131	m
Österreich	Unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	71	66
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	152	157
Belgien	Unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	92	m	91	89	90	89	m
	Tertiärbereich	m	m	m	128	m	132	130	134	133	m
Kanada	Unterhalb Sekundarbereich II	m	77	79	79	76	77	78	78	77	m
	Tertiärbereich	m	141	141	145	146	139	140	139	138	m
Tschechische Republik	Unterhalb Sekundarbereich II	68	68	68	m	m	m	m	73	72	74
	Tertiärbereich	179	179	179	m	m	m	m	182	181	183
Dänemark	Unterhalb Sekundarbereich II	85	86	86	m	87	88	82	82	82	m
	Tertiärbereich	123	124	124	m	124	124	127	126	125	m
Finnland	Unterhalb Sekundarbereich II	97	96	96	95	95	95	94	94	m	m
	Tertiärbereich	148	148	153	153	150	150	148	149	m	m
Frankreich	Unterhalb Sekundarbereich II	84	84	84	m	m	84	84	85	86	85
	Tertiärbereich	149	150	150	m	m	150	146	147	144	149
Deutschland	Unterhalb Sekundarbereich II	81	78	79	75	m	77	87	88	88	90
	Tertiärbereich	133	130	135	143	m	143	153	153	156	164
Ungarn	Unterhalb Sekundarbereich II	68	68	70	71	71	74	74	73	73	73
	Tertiärbereich	179	184	200	194	194	205	219	217	215	219
Irland	Unterhalb Sekundarbereich II	75	79	m	89	m	76	m	86	m	m
	Tertiärbereich	146	142	m	153	m	144	m	166	m	m
Italien	Unterhalb Sekundarbereich II	m	58	m	78	m	78	m	79	m	m
	Tertiärbereich	m	127	m	138	m	153	m	165	m	m
Korea	Unterhalb Sekundarbereich II	m	78	m	m	m	m	67	m	m	m
	Tertiärbereich	m	135	m	m	m	m	141	m	m	m
Luxemburg	Unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	78	m	m	m	m
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	145	m	m	m	m
Niederlande	Unterhalb Sekundarbereich II	83	m	m	m	m	84	m	m	m	m
	Tertiärbereich	141	m	m	m	m	148	m	m	m	m
Neuseeland	Unterhalb Sekundarbereich II	77	76	76	74	74	m	76	75	78	78
	Tertiärbereich	148	136	139	133	133	m	126	129	132	115
Norwegen	Unterhalb Sekundarbereich II	85	84	84	m	79	82	78	81	78	m
	Tertiärbereich	138	132	133	m	131	134	128	133	129	m
Polen	Unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	78	m	84
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	163	m	173
Portugal	Unterhalb Sekundarbereich II	62	62	62	m	m	m	m	60	67	m
	Tertiärbereich	176	177	178	m	m	m	m	179	177	m
Spanien	Unterhalb Sekundarbereich II	76	80	m	m	78	m	m	85	m	m
	Tertiärbereich	149	144	m	m	129	m	m	132	m	m
Schweden	Unterhalb Sekundarbereich II	90	89	89	m	86	87	88	87	86	m
	Tertiärbereich	129	130	131	m	131	130	130	127	126	m
Schweiz	Unterhalb Sekundarbereich II	74	75	76	78	m	77	75	75	76	74
	Tertiärbereich	152	153	151	157	m	156	156	162	156	156
Türkei	Unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	65	69	m
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	141	149	m
Vereinigtes Königreich	Unterhalb Sekundarbereich II	64	65	65	67	67	m	69	67	69	70
	Tertiärbereich	153	157	159	159	159	m	162	158	155	159
Vereinigte Staaten	Unterhalb Sekundarbereich II	70	67	65	65	m	66	66	65	67	66
	Tertiärbereich	168	173	166	172	m	172	172	172	175	176
Partnerländer											
Israel	Unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	79	78
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	151	151
Slowenien	Unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	73	m	m
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	198	m	m

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401781614508>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A9.3

Entwicklung der Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern (1997–2006)

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

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
OECD-Länder											
Australien	Unterhalb Sekundarbereich II	60	m	66	m	62	m	m	m	61	m
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	62	m	64	m	62	m	m	m	60	m
	Tertiärbereich	62	m	67	m	62	m	m	m	65	m
Österreich	Unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	57	58
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	m	m	m	60	59
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	62	60
Belgien	Unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	64	m	65	66	66	67	m
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	72	m	72	74	74	75	m
	Tertiärbereich	m	m	m	74	m	76	74	74	73	m
Kanada	Unterhalb Sekundarbereich II	m	52	51	52	51	50	52	52	53	m
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	59	60	60	59	61	60	59	60	m
	Tertiärbereich	m	61	60	58	58	60	61	61	62	m
Tschechische Rep.	Unterhalb Sekundarbereich II	66	66	66	m	m	m	m	74	74	73
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	69	69	69	m	m	m	m	80	80	80
	Tertiärbereich	66	65	65	m	m	m	m	67	68	67
Dänemark	Unterhalb Sekundarbereich II	73	73	73	m	74	75	73	74	73	m
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	72	71	71	m	71	73	71	71	71	m
	Tertiärbereich	68	66	66	m	67	68	67	67	67	m
Finnland	Unterhalb Sekundarbereich II	78	77	77	76	76	76	76	76	m	m
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	74	72	72	71	71	72	72	72	m	m
	Tertiärbereich	66	65	62	61	63	64	66	65	m	m
Frankreich	Unterhalb Sekundarbereich II	68	68	68	m	m	70	68	68	68	68
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	75	75	75	m	m	77	75	74	75	74
	Tertiärbereich	69	69	69	m	m	70	72	70	70	69
Deutschland	Unterhalb Sekundarbereich II	63	74	70	56	m	53	54	54	52	56
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	64	67	68	63	m	61	60	60	62	62
	Tertiärbereich	63	68	60	61	m	60	58	60	62	58
Ungarn	Unterhalb Sekundarbereich II	79	80	84	83	83	85	89	89	88	93
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	88	86	89	88	88	93	95	96	93	96
	Tertiärbereich	64	63	62	62	62	67	71	72	69	70
Irland	Unterhalb Sekundarbereich II	46	48	m	46	m	48	m	49	m	m
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	59	63	m	60	m	57	m	59	m	m
	Tertiärbereich	70	70	m	71	m	62	m	61	m	m
Italien	Unterhalb Sekundarbereich II	m	70	m	76	m	70	m	67	m	m
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	62	m	65	m	66	m	71	m	m
	Tertiärbereich	m	52	m	62	m	60	m	52	m	m
Korea	Unterhalb Sekundarbereich II	m	56	m	m	m	m	48	m	m	m
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	70	m	m	m	m	47	m	m	m
	Tertiärbereich	m	75	m	m	m	m	65	m	m	m
Luxemburg	Unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	80	m	m	m	m
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	86	m	m	m	m
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	75	m	m	m	m
Niederlande	Unterhalb Sekundarbereich II	46	m	m	m	m	49	m	m	m	m
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	56	m	m	m	m	58	m	m	m	m
	Tertiärbereich	57	m	m	m	m	62	m	m	m	m
Neuseeland	Unterhalb Sekundarbereich II	52	61	65	61	61	m	65	66	61	72
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	62	63	67	64	64	m	63	63	62	63
	Tertiärbereich	60	59	61	67	67	m	62	62	60	64
Norwegen	Unterhalb Sekundarbereich II	60	60	61	m	63	62	65	65	65	m
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	61	61	62	m	62	63	65	64	63	m
	Tertiärbereich	63	62	62	m	63	64	66	65	63	m
Polen	Unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	71	m	71
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	m	m	81	m	81
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	68	m	69

Anmerkung: Bei den Zahlen für Luxemburg, Polen, Portugal, die Tschechische Republik und Ungarn sind keine Einkommensdaten für Teilzeitbeschäftigte enthalten; für Belgien, Luxemburg, Polen, Portugal und Ungarn sind ferner die Daten für Einkommen, die nur während eines Teils des Jahres erwirtschaftet wurden, nicht enthalten.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401781614508>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A9.3 (Forts.)

Entwicklung der Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern (1997–2006)

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

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
OECD-Länder											
Portugal	Unterhalb Sekundarbereich II	72	71	71	m	m	m	m	74	73	m
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	69	69	69	m	m	m	m	69	71	m
	Tertiärbereich	66	66	65	m	m	m	m	67	67	m
Spanien	Unterhalb Sekundarbereich II	60	61	m	m	58	m	m	63	m	m
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	72	76	m	m	71	m	m	68	m	m
	Tertiärbereich	68	69	m	m	64	m	m	73	m	m
Schweden	Unterhalb Sekundarbereich II	73	74	74	m	74	74	75	75	74	m
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	72	72	73	m	71	72	73	73	73	m
	Tertiärbereich	67	66	67	m	65	67	68	69	68	m
Schweiz	Unterhalb Sekundarbereich II	51	51	53	51	m	51	52	54	53	55
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	55	57	58	57	m	53	54	53	56	56
	Tertiärbereich	60	61	62	62	m	59	60	60	60	65
Türkei	Unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	52	47	m
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	m	m	75	78	m
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	89	78	m
Ver. Königreich	Unterhalb Sekundarbereich II	47	50	51	50	50	m	52	52	50	49
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	53	53	53	52	52	m	54	53	52	53
	Tertiärbereich	60	62	63	64	64	m	64	63	66	63
Vereinigte Staaten	Unterhalb Sekundarbereich II	53	60	59	59	m	63	67	63	63	65
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	59	62	61	60	m	63	64	63	65	65
	Tertiärbereich	59	58	59	56	m	58	61	59	59	60
Partnerländer											
Israel	Unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	57	56
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	m	m	m	59	64
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	58	57
Slowenien	Unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	84	m	m
	Sekundarbereich II u. postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	m	m	88	m	m
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	77	m	m

Anmerkung: Bei den Zahlen für Luxemburg, Polen, Portugal, die Tschechische Republik und Ungarn sind keine Einkommensdaten für Teilzeitbeschäftigte enthalten; für Belgien, Luxemburg, Polen, Portugal und Ungarn sind ferner die Daten für Einkommen, die nur während eines Teils des Jahres erwirtschaftet wurden, nicht enthalten.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401781614508>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A9.4a

Verteilung der 25- bis 64-Jährigen nach Einkommensniveau und Bildungsstand (2006 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

			Einkommensniveau					
			An oder unterhalb der Hälfte des Medians	Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1.5-Fachen des Medians	Mehr als das 1.5-Fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians	Alle Kategorien
			%	%	%	%	%	%
OECD-Länder								
Australien	2005	Unterhalb Sekundarbereich II	24,3	46,3	21,1	5,6	2,8	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	14,5	39,2	29,9	10,0	6,4	100
		Tertiärbereich B	12,9	32,6	35,2	11,3	8,0	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	9,1	20,5	33,1	19,5	17,9	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	15,5	35,1	28,9	11,6	8,9	100
Österreich	2006	Unterhalb Sekundarbereich II	35,7	40,9	16,9	4,6	1,8	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	21,2	29,0	29,1	11,9	8,9	100
		Tertiärbereich B	11,6	17,4	30,6	25,0	15,3	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	15,9	12,6	17,7	18,4	35,3	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	22,0	28,1	26,1	12,5	11,2	100
Belgien	2005	Unterhalb Sekundarbereich II	11,4	60,5	25,9	1,6	0,6	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	5,5	55,8	33,5	4,0	1,3	100
		Tertiärbereich B	1,7	39,4	49,9	6,7	2,2	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	1,5	18,5	44,5	19,0	16,5	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	5,4	47,1	37,0	6,6	3,9	100
Kanada	2005	Unterhalb Sekundarbereich II	37,8	31,7	16,6	8,2	5,8	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	28,2	27,5	21,4	11,3	11,5	100
		Tertiärbereich B	23,3	23,7	23,8	14,8	14,4	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	18,3	16,2	17,3	17,1	31,2	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	25,6	24,5	20,7	13,1	16,2	100
Tschechische Rep.	2006	Unterhalb Sekundarbereich II	17,5	65,3	14,1	1,9	1,2	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	5,0	50,0	33,5	7,8	3,6	100
		Tertiärbereich B	0,9	36,4	43,1	11,4	8,1	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	0,3	10,5	39,3	21,5	28,4	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	5,2	44,8	33,0	9,5	7,4	100
Dänemark	2005	Unterhalb Sekundarbereich II	25,1	41,5	26,8	4,4	2,2	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	15,7	36,4	35,9	7,7	4,4	100
		Tertiärbereich B	12,2	23,8	43,7	13,8	6,5	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	13,2	21,1	38,8	15,0	12,0	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	17,3	32,7	34,9	9,1	5,9	100
Finnland	2004	Unterhalb Sekundarbereich II	26,2	36,7	27,4	6,8	2,8	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	22,1	36,4	30,9	7,8	2,9	100
		Tertiärbereich B	13,8	27,2	39,6	12,3	7,1	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	11,3	16,4	27,4	22,1	22,8	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	19,2	30,8	31,1	11,3	7,7	100
Frankreich	2006	Unterhalb Sekundarbereich II	17,4	51,0	22,7	5,9	2,9	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	10,6	44,3	29,9	10,1	5,1	100
		Tertiärbereich B	6,3	27,4	35,6	17,8	12,9	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	7,0	18,9	26,8	20,6	26,6	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	11,2	39,5	28,2	11,8	9,3	100
Deutschland	2006	Unterhalb Sekundarbereich II	30,7	31,4	26,8	9,2	1,9	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	23,5	34,8	28,8	8,6	4,3	100
		Tertiärbereich B	14,1	27,2	32,8	15,2	10,8	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	11,1	17,7	24,3	19,9	27,1	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	20,5	29,5	27,7	12,0	10,3	100

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401781614508>
 Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A9.4a (Forts. 1)

Verteilung der 25- bis 64-Jährigen nach Einkommensniveau und Bildungsstand (2006 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

			Einkommensniveau					
			An oder unterhalb der Hälfte des Medians	Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1.5-Fachen des Medians	Mehr als das 1.5-Fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians	Alle Kategorien
			%	%	%	%	%	%
OECD-Länder								
Ungarn	2006	Unterhalb Sekundarbereich II	15,7	65,2	14,8	2,8	1,4	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	11,8	45,4	25,4	9,8	7,6	100
		Tertiärbereich B	8,5	28,9	30,7	13,9	18,0	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	2,2	7,7	23,5	25,2	41,3	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	10,2	39,8	23,2	12,3	14,6	100
Irland	2004	Unterhalb Sekundarbereich II	32,5	31,2	23,3	8,1	4,9	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	19,3	36,5	24,9	11,6	7,7	100
		Tertiärbereich B	12,1	30,7	26,4	16,0	14,8	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	8,3	17,3	20,8	18,9	34,7	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	20,3	29,7	23,5	12,6	13,9	100
Italien	2004	Unterhalb Sekundarbereich II	19,5	44,4	22,3	6,4	7,4	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	10,3	33,8	32,1	9,8	14,1	100
		Tertiärbereich B	m	m	m	m	m	m
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	7,8	17,9	28,7	13,7	31,9	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	13,8	36,2	27,5	8,9	13,6	100
Korea	2003	Unterhalb Sekundarbereich II	31,5	42,8	19,0	2,5	4,2	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	15,7	34,9	29,6	8,6	11,2	100
		Tertiärbereich B	14,5	30,8	31,0	11,3	12,4	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	8,6	17,5	29,7	17,1	27,0	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	17,8	32,1	27,1	9,5	13,5	100
Luxemburg	2002	Unterhalb Sekundarbereich II	12,1	60,1	21,6	4,9	1,3	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	2,3	52,2	28,0	11,7	5,8	100
		Tertiärbereich B	0,6	28,6	41,7	17,2	11,8	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	0,0	14,4	36,6	24,9	24,1	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	3,5	45,4	30,0	13,0	8,2	100
Niederlande	2002	Unterhalb Sekundarbereich II	26,9	37,9	29,0	5,0	1,3	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	17,4	36,5	33,2	9,3	3,6	100
		Tertiärbereich insgesamt	8,3	20,8	30,5	21,9	18,6	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	17,4	32,6	31,3	11,6	7,1	100
Neuseeland	2006	Unterhalb Sekundarbereich II	22,7	46,3	22,1	6,4	2,4	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	17,4	32,0	29,8	12,9	7,9	100
		Tertiärbereich B	18,5	33,7	28,2	12,0	7,6	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	10,6	23,6	27,9	19,0	18,8	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	17,1	33,2	27,4	12,8	9,4	100
Norwegen	2005	Unterhalb Sekundarbereich II	30,3	38,6	24,2	4,7	2,2	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	17,6	35,1	33,6	8,9	4,8	100
		Tertiärbereich B	8,1	15,8	35,1	22,6	18,4	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	12,8	22,8	39,5	13,0	12,0	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	18,8	31,4	33,3	9,6	6,9	100
Polen	2006	Unterhalb Sekundarbereich II	19,2	55,2	17,7	5,4	2,5	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	13,6	45,8	26,2	8,8	5,6	100
		Tertiärbereich B	5,0	26,9	27,9	15,2	25,1	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	1,5	20,7	34,5	18,9	24,5	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	10,5	39,2	27,6	11,4	11,3	100

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401781614508>
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A9.4a (Forts. 2)

Verteilung der 25- bis 64-Jährigen nach Einkommensniveau und Bildungsstand (2006 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

			Einkommensniveau					
			An oder unterhalb der Hälfte des Medians	Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1.5-Fachen des Medians	Mehr als das 1.5-Fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians	Alle Kategorien
			%	%	%	%	%	%
OECD-Länder								
Portugal	2005	Unterhalb Sekundarbereich II	0,1	62,2	23,3	7,3	7,2	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	0,0	34,0	28,2	14,3	23,5	100
		Tertiärbereich B	m	m	m	m	m	m
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	0,0	7,7	17,5	19,0	55,9	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	0,0	50,0	23,4	10,1	16,5	100
Spanien	2004	Unterhalb Sekundarbereich II	12,8	50,8	29,0	5,2	2,2	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	9,3	42,6	31,6	10,2	6,3	100
		Tertiärbereich B	7,8	43,8	30,6	10,6	7,1	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	3,3	22,8	33,2	19,9	20,7	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	9,1	41,0	30,9	10,7	8,4	100
Schweden	2005	Unterhalb Sekundarbereich II	19,3	43,4	30,7	4,8	1,8	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	11,2	41,7	34,6	8,1	4,3	100
		Tertiärbereich B	13,1	31,2	39,1	11,4	5,2	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	10,5	22,5	36,1	14,9	16,0	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	12,9	37,1	34,5	9,2	6,3	100
Schweiz	2006	Unterhalb Sekundarbereich II	30,8	50,4	16,6	1,5	0,7	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	21,5	35,1	32,4	7,6	3,4	100
		Tertiärbereich B	8,7	20,9	39,9	21,5	9,1	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	8,7	18,5	26,4	24,5	21,8	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	18,2	31,5	30,1	12,3	7,9	100
Türkei	2005	Unterhalb Sekundarbereich II	27,8	38,9	21,2	7,3	4,8	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	12,1	26,7	30,7	18,7	11,8	100
		Tertiärbereich B	8,5	13,3	31,1	29,3	17,8	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	5,7	4,5	29,9	32,3	27,6	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	20,0	30,0	25,2	14,5	10,2	100
Ver. Königreich	2006	Unterhalb Sekundarbereich II	38,6	41,3	14,0	4,2	1,9	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	25,7	32,7	24,3	10,5	6,8	100
		Tertiärbereich B	15,7	24,7	26,5	20,1	13,0	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	11,8	13,6	19,6	24,1	30,9	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	22,2	28,4	22,3	14,1	12,9	100
Vereinigte Staaten	2006	Unterhalb Sekundarbereich II	42,2	41,9	10,8	3,1	1,9	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	23,8	38,6	21,4	9,2	7,0	100
		Tertiärbereich B	17,0	34,5	24,4	14,5	9,6	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	11,6	20,6	23,2	16,5	28,0	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	20,5	31,8	21,2	11,7	14,8	100
Partnerland								
Israel	2006	Unterhalb Sekundarbereich II	21,8	55,5	14,9	4,5	3,3	100
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	15,7	44,2	22,1	8,6	9,5	100
		Tertiärbereich B	15,3	37,0	21,7	11,8	14,2	100
		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	11,2	24,0	20,3	13,3	31,1	100
		Alle Bildungsbereiche zusammen	14,4	35,6	20,8	10,7	18,4	100

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401781614508>
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator A10: Welche Anreize bestehen für eine Investition in Bildung?

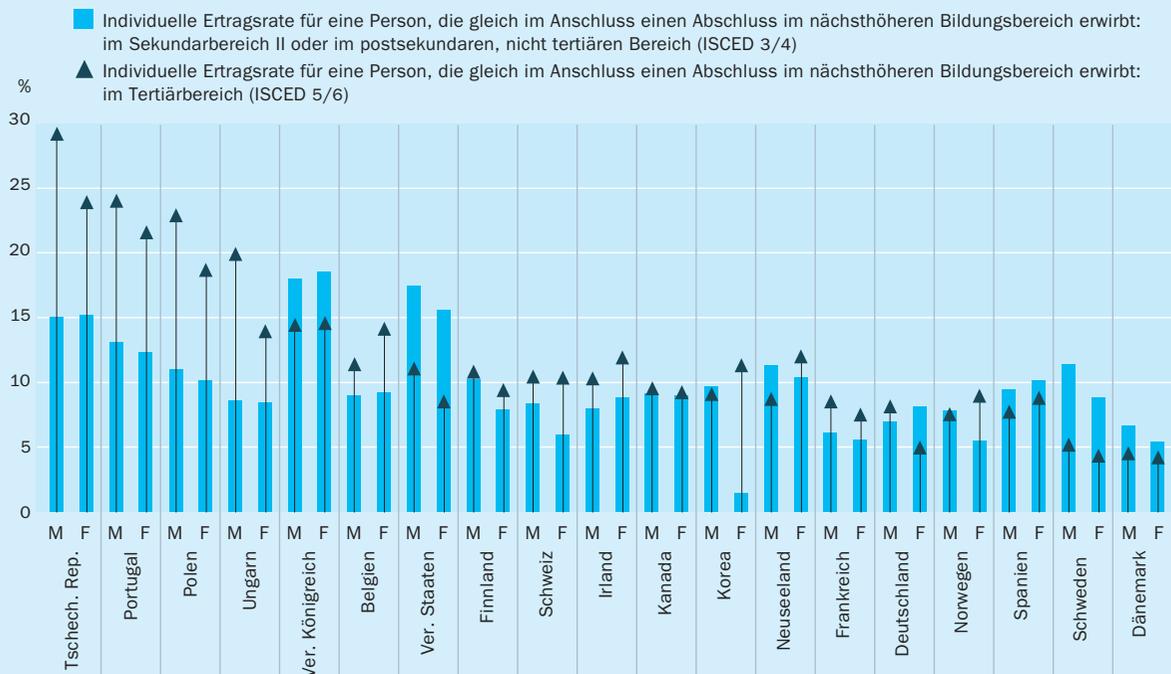
Dieser Indikator untersucht die Anreize für eine Investition in Bildung anhand von Schätzungen der Ertragsraten für derartige Bildungsinvestitionen. Die finanziellen Ertragsraten der Bildung werden sowohl für Bildungsinvestitionen berechnet, die Bestandteil der Erstausbildung sind, als auch für den Fall eines fiktiven 40-Jährigen, der sich während des Berufslebens noch einmal zur Rückkehr ins Bildungssystem entschließt. Es werden sowohl die individuellen als auch die staatlichen Ertragsraten für Investitionen in Abschlüsse im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich erläutert.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A10.1

Individuelle Ertragsrate für eine Person, die einen Abschluss im Sekundarbereich II oder dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich (ISCED 3/4) erwirbt, und für eine Person, die einen universitären Abschluss (ISCED 5/6) erwirbt (2004)

In den meisten Ländern übersteigt die Ertragsrate für einen Abschluss im Tertiärbereich die Ertragsrate für einen Abschluss im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich; Ausnahmen hiervon sind Dänemark, Schweden, Spanien, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten, wo die Ertragsraten für beide Geschlechter hinter denen für einen Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundaren, nicht tertiären Bereich zurückbleiben. Somit scheinen in den meisten Ländern positive Anreize für eine Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich zu bestehen. In allen Ländern ist eine Ertragsrate von mehr als 5 Prozent zu erwarten, nur Frauen müssen sich bei einem Abschluss im Tertiärbereich in Deutschland und Schweden sowie im Sekundarbereich II oder postsekundaren, nicht tertiären Bereich in Korea mit weniger begnügen.



Anmerkung: M: Männer F: Frauen

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der individuellen Ertragsrate von Männern, die gleich im Anschluss einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben (ISCED 5/6).

Quelle: OECD. Tabellen A10.1 und A10.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401828118341>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Die Ertragsraten von Investitionen in Bildung werden hauptsächlich durch die Einkommenszuschläge bestimmt, die diese mit sich bringen. Da die Einkommensunterschiede der wesentliche Faktor für die Ertragsraten sind, liegt die Vermutung nahe, dass die Bildungspolitik die Bildungsnachfrage beobachten und das Angebot entsprechend steuern sollte. Im Tertiärbereich gibt es im Allgemeinen einen Ausgleich zwischen Steuern und direkten Bildungskosten, wobei niedrige oder keine Studiengebühren mit einer progressiven Besteuerung nach dem Eintritt in den Arbeitsmarkt verbunden werden.
- Die Ertragsraten für einen Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundären, nicht tertiären Bereich variieren zwischen 6,1 und 18 Prozent für Männer und 5,6 und 18,5 Prozent für Frauen, wobei die Raten für Frauen geringfügig niedriger ausfallen. In der Tschechischen Republik, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten erzielen sowohl Frauen als auch Männer mit die höchsten Ertragsraten.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder bringt ein Abschluss im Tertiärbereich für Männer eine Ertragsrate von 12 Prozent und von 11 Prozent für Frauen. Die Ertragsraten in Polen, Portugal, der Tschechischen Republik und Ungarn sind erheblich. Mit einer Spanne zwischen 5 Prozent und 8 Prozent sind die Vorteile eines Abschlusses im Tertiärbereich in Deutschland, Norwegen, Schweden und Spanien relativ gering. Dies deutet auf vergleichsweise schwächere Anreize für Investitionen in weitere Bildung hin.
- Im Alter von 40 Jahren beträgt der wirtschaftliche Nutzen eines Abschlusses im Sekundarbereich II in Portugal, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten für beide Geschlechter mehr als 13 Prozent. Obwohl während der weiteren Ausbildungsphase keine Einnahmen erwirtschaftet werden, sind die zu erwartenden Vorteile groß. Im Allgemeinen ist im Alter von 40 Jahren ein größerer Nutzen aus einer Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich zu erwarten als von einem Abschluss im Sekundarbereich II. In vielen Ländern sind die Ertragsraten aus den Investitionen in eine weiter gehende Ausbildung auch mitten im Berufsleben noch hoch genug, um diese ohne staatliche Eingriffe auszulösen.
- Die staatlichen Ertragsraten sind beim Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich sowohl für den Erwerb im Alter von 40 Jahren als auch im Rahmen der Erstausbildung höher als beim Erwerb eines Abschlusses im Sekundarbereich II. Im Durchschnitt der OECD-Länder ergibt sich durch einen Abschluss im Tertiärbereich als Teil der Erstausbildung eine Ertragsrate von 11 Prozent für Männer und von 9 Prozent für Frauen. Wird der Abschluss im Alter von 40 Jahren erworben, liegen die staatlichen Ertragsraten für Männer bei 9,5 Prozent und für Frauen bei 6,6 Prozent.

Politischer Hintergrund

Die Ertragsrate von Investitionen in Bildung über die Schulpflicht hinaus ist ein wesentlicher Entscheidungsfaktor für die Investition von Zeit und Geld in die weitere Ausbildung. Der finanzielle Vorteil, den ein Abschluss in einem höheren Bildungsbereich mit sich bringt, kann den Ausschlag dafür geben, im Hinblick auf künftige Erträge in der Gegenwart Konsumverzicht zu leisten. Aus Sicht der Politik ist es wichtig, die wirtschaftlichen Anreize zu kennen, um zu verstehen, wie sich die Bildungsteilnehmer durch das System bewegen.

Dabei stellt sich für die politischen Entscheidungsträger das Problem, dass sich eine Änderung der Bildungspolitik erst mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung auf dem Arbeitsmarkt bemerkbar macht. Eine starke Veränderung der Bildungsnachfrage kann die Einkommen und Erträge erheblich steigern, bevor sich das Angebot entsprechend angepasst hat. Dadurch ergeben sich dann sowohl für den Einzelnen als auch für das Bildungssystem deutliche Signale für den Bedarf an weiteren Investitionen.

Abgesehen von den Einkommensunterschieden, die weitgehend vom Arbeitsmarkt bestimmt werden, stehen wesentliche Elemente der Erträge aus Bildung im direkten Zusammenhang mit der Bildungspolitik: der Bildungszugang, die Besteuerung und die Kosten der Bildung für den Einzelnen. Ein sehr hoher individueller Nutzen könnte bedeuten, dass eventuell eine Ausweitung der Bildung durch den verbesserten Zugang und die Erleichterung der Darlehensaufnahme für Bildungswillige wichtiger ist als durch die Senkung der Bildungskosten. Ein niedriger wirtschaftlicher Nutzen dagegen bedeutet, dass es nicht genügend Anreize für eine Bildungsinvestition gibt, entweder weil sie sich auf dem Arbeitsmarkt nicht auszahlt oder weil die Kosten in Form von Schul- bzw. Studiengebühren, entgangenem Einkommen und Besteuerung relativ hoch sind.

Die wirtschaftlichen Vorteile von Bildung kommen nicht nur dem Einzelnen zugute, sondern in Form höherer Steuereinnahmen beim Arbeitsmarkteintritt auch der Gesellschaft. Die staatliche Ertragsrate für Bildung unter Berücksichtigung der Kosten und des Nutzens der Bildung für den Staat gibt weitere Anhaltspunkte für die Gesamterträge aus Bildung. Bei der Ausgestaltung politischer Maßnahmen muss auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen individuellen und staatlichen Erträgen geachtet werden. In diesem Indikator werden die Anreize für eine Bildungsinvestition für den Einzelnen und den Staat sowie für Männer und Frauen für verschiedene Bildungsniveaus analysiert.

Ergebnisse und Erläuterungen

Erträge aus Bildungsinvestitionen

Die Beziehung zwischen Bildung und Erwerbseinkommen lässt sich anhand einer Investitionsanalyse ermitteln. Dem Bildungsteilnehmer entstehen Kosten zum Erwerb dieser Bildung (sowohl direkte Kosten wie Schul-/Studiengebühren als auch indirekte Kosten in Form von Einkommensausfall während der Ausbildungsdauer). Eine wirtschaftliche Rentabilitätsrechnung, die abschätzt, inwieweit der Aufwand für das Erreichen eines höheren Bildungsstandes sich in Form eines höheren Einkommens aus-

wirkt, ist ein guter Maßstab für den Gesamtnutzen dieser Investition. Als Kenngröße wird in diesem Indikator die individuelle Ertragsrate gewählt, die im Grunde der Zinssatz ist, den der Bildungswillige für seine Investition (in Form von Zeit und Geld) in den Bildungserwerb erwarten kann. In diesem Rahmen wird der Zinssatz so weit angehoben, bis sich der wirtschaftliche Nutzen und die Investitionskosten die Waage halten. An diesem Punkt entspricht dieser Zinssatz demjenigen, den man erhalten würde, wenn man den gleichen Geldbetrag zum Zeitpunkt der Anlageentscheidung z. B. auf einem Bankkonto anlegen würde.

Da Bildungsinvestitionen jedoch nicht risikolos sind, müsste der angesetzte Zinssatz um weitere Prozentpunkte als eine Art Risikoaufschlag erhöht werden. Wie in Indikator A₉ ausgeführt, variieren die erzielten Einkommen innerhalb der einzelnen Bildungsniveaus beträchtlich; diese Unsicherheit muss durch einen höheren Ertrag für diejenigen ausgeglichen werden, die in Bildung anstatt z. B. in Staatsanleihen investieren, deren Zinssätze gemeinhin als Richtwert für einen risikolosen Zinssatz gelten. In den meisten Ländern wäre eine Ertragsrate von über 5 Prozent erforderlich, um Investitionen in eine weiter gehende Ausbildung attraktiv zu machen.

Die Ertragsraten werden aus zwei verschiedenen Blickrichtungen analysiert: individuelle Ertragsraten, die nur die Einkommen und Kosten des Einzelnen widerspiegeln, und staatliche Ertragsraten. Die staatliche Ertragsrate beinhaltet die höheren Einnahmen bei Steuern und Sozialabgaben und die vom Staat für die Ausbildung des Einzelnen übernommenen Kosten. Die individuellen und staatlichen Ertragsraten werden für 19 OECD-Länder berechnet. Die Berechnungsmethode für die Ertragsraten der Bildung hat sich gegenüber der letztjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* geändert. Daher sind die vorliegenden Ertragsraten nicht mit denen in früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* vergleichbar (s. Definitionen und angewandte Methodik).

Anreize zur Investition in Bildung für den Einzelnen

Die Ertragsrate ergibt sich aus den verschiedenen Kosten- und Nutzenfaktoren der Bildung, die somit die bestimmenden Faktoren für die Ertragsraten in den einzelnen Ländern sind. Um die Haupteinflussfaktoren auf die Bildungserträge herauszuarbeiten, werden alle Kosten- und Nutzenfaktoren über die Zeit mit der Ertragsrate abgezinst. Tabelle A_{10.1} verdeutlicht den anteiligen Effekt der einzelnen Faktoren sowie die Ertragsraten für eine Investition in einen Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundären, nicht tertiären Bereich ausgehend vom Sekundarbereich I. Tabelle A_{10.2} zeigt Entsprechendes für die Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich einschließlich weiterführender forschungsorientierter Studiengänge ausgehend vom Sekundarbereich II.

Die Ertragsraten für einen Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundären, nicht tertiären Bereich variieren zwischen 6,1 Prozent und 18 Prozent für Männer und zwischen 5,6 Prozent und 18,5 Prozent für Frauen, wobei die Ertragsraten für Frauen geringfügig niedriger ausfallen. Die Tschechische Republik, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten gehören zu den Ländern mit den höchsten Ertragsraten für beide Geschlechter für Abschlüsse im Sekundarbereich II und im postsekundären, nicht tertiären Bereich. Der Nutzen, den die zusätzliche Qualifikation bringt, ist jedoch sehr unterschiedlich. Im Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten zeigt er

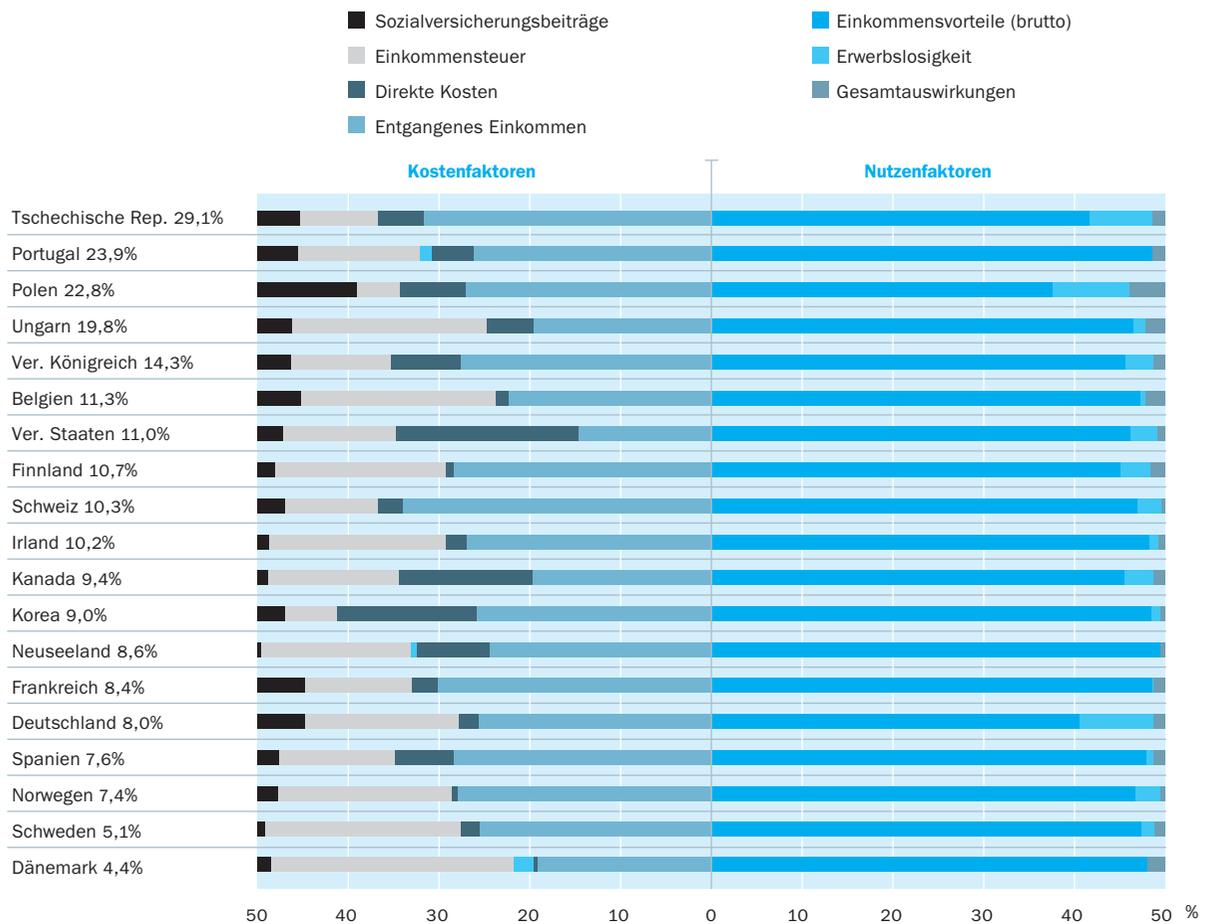
sich hauptsächlich in besseren Verdienstmöglichkeiten, während der wesentliche Vorteil in der Tschechischen Republik die niedrigere Erwerbslosenquote ist.

Der Arbeitsmarkt in Dänemark, Deutschland und Frankreich belohnt einen Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundären, nicht tertiären Bereich nicht so deutlich, dort erreichen die Männer lediglich Ertragsraten von höchstens 7 Prozent. Der wirtschaftliche Nutzen für Frauen beträgt in Dänemark, Frankreich, Korea, Norwegen und der Schweiz höchstens 6 Prozent. Auf dem Niveau des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundären, nicht tertiären Bereichs sind die privaten direkten Kosten meist zu vernachlässigen, sodass der wirtschaftliche Nutzen hauptsächlich vom Erfolg auf dem Arbeitsmarkt abhängt. Daher könnten politische Investitionsanreize hauptsächlich in steuerlichen Maßnahmen bestehen bzw. – sofern die Erträge aus einer Ausbildung im Tertiärbereich vielversprechender sind – im verbesserten Zugang zu einer Ausbildung im Tertiärbereich.

Abbildung A10.2

Faktoren der individuellen Ertragsrate für Männer bei einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5/6) (2004)

Mit der Ertragsrate abgezinste Faktoren des Cashflows, um ein vergleichbares Bild ihrer Auswirkungen zu erhalten, wenn die Kosten dem Nutzen entsprechen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der individuellen Ertragsrate von Männern, die gleich im Anschluss einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben.

Quelle: OECD. Tabellen A10.1 und A10.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401828118341>

Abbildung Aro.2 zeigt die Faktoren, die die Ertragsrate für einen Abschluss im Tertiärbereich für Männer in den einzelnen Ländern bestimmen. Die Auswirkungen der Arbeitslosenunterstützung sind gegenüber den Abschlüssen im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich weniger deutlich als die der Einkommensunterschiede. Ferner spielen Steuern und die direkten Bildungskosten eine wesentlich größere Rolle.

Wie auch im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind es weitgehend die Einkommenszuschläge, die den wirtschaftlichen Nutzen bestimmen; die anderen Faktoren sind für die Erklärung der Unterschiede zwischen den OECD-Ländern von nachrangiger Bedeutung. Das legt die Vermutung nahe, dass die Bildungspolitik die Bildungsnachfrage und das Angebot entsprechend beobachten und zu beeinflussen versuchen muss. Die in Abbildung Aro.2 erfassten Faktoren stellen jedoch auch das relative Gewicht einzelner Faktoren in den einzelnen Ländern dar und verweisen somit auf die Bereiche, in denen die Politik die Anreize verstärken könnte.

Ein Abschluss im Tertiärbereich bringt mit Ertragsraten von fast 20 bis fast 30 Prozent in Polen, Portugal, der Tschechischen Republik und Ungarn erhebliche Vorteile. Da in diesen Ländern die Abschlussquote im Tertiärbereich bei den 25- bis 64-Jährigen mit 13 bis 18 Prozent deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 27 Prozent liegt, scheint eine Erweiterung des Zugangs zur tertiären Bildung angebracht zu sein, um das Angebot besser an die Nachfrage anzupassen. Mit einer Spanne zwischen 5 und 8 Prozent sind die Vorteile eines Abschlusses im Tertiärbereich in Deutschland, Norwegen, Schweden und Spanien relativ gering, ein Hinweis darauf, dass in diesen Ländern kein starker Anreiz für Investitionen in weiterführende Bildung besteht. In allen Ländern, außer in Spanien, schmälern die Einkommensteuern und Sozialabgaben den wirtschaftlichen Nutzen. In den meisten Ländern ergibt sich für Frauen ein weitgehend ähnliches Bild (Tab. Aro.2).

Im Allgemeinen ergibt sich ein Ausgleich zwischen Steuern und den direkten Bildungskosten (Schul-/Studiengebühren). Länder mit niedrigen oder keinen Schul-/Studiengebühren holen sich die öffentlichen Zuschüsse meist durch die progressive Besteuerung von den Absolventen zurück. In den Ländern, in denen die Einzelnen einen größeren Teil der Kosten (in Form von Schul-/Studiengebühren) zu tragen haben, kommt ihnen auch ein größerer Teil des Einkommensunterschieds zugute. Somit ist das Risiko in Kanada, Korea und den Vereinigten Staaten, in denen die Schul-/Studiengebühren einen Großteil der Investitionskosten darstellen, höher. Es gibt keine eindeutige Beziehung zwischen den Studiengebühren und den Ertragsraten für Bildung, was darauf hindeutet, dass das Angebot von und Nachfrage nach Absolventen des Tertiärbereichs der bestimmende Faktor ist.

Bildungsinvestitionen im Alter von 40 Jahren

Um die Attraktivität für den Arbeitsmarkt zu bewahren, wird es für den Einzelnen immer wichtiger, die eigenen Kompetenzen während des gesamten Erwerbslebens ständig auszubauen und anzupassen. Bildungsinvestitionen sind keine einmalige Angelegenheit während der Erstausbildung in der Jugend, für ältere Arbeitnehmer sind sie genauso wichtig. Die Tabellen Aro.3 und Aro.4 enthalten die Erträge aus einer Investition in eine dreijährige Vollzeitausbildung im Sekundarbereich II oder im post-

Kasten A10.1

Schätzung der Erträge aus Bildung

Es gibt im Wesentlichen zwei Herangehensweisen zur Schätzung der finanziellen Erträge aus Bildung, zum einen die Investitionstheorie aus dem Bereich der Finanzwissenschaften und zum anderen den ökonometrischen Ansatz aus der Fachliteratur zur Arbeitsmarkttheorie.

Grundlage der Investitionstheorie ist der Abzinsungssatz (der Zeitwert des Geldes), der den Vergleich von Kosten und Zahlungen (Cashflows) im Zeitverlauf ermöglicht. Der Abzinsungssatz kann entweder durch eine Anhebung auf das Niveau geschätzt werden, auf dem sich finanzieller Nutzen und die Kosten die Waage halten, was dann die Ertragsrate ergibt, oder durch die Festsetzung auf einen Satz, der auch die Abdeckung des Investitionsrisikos berücksichtigt, das wäre dann die Kapitalwertmethode, bei der die Erträge in Geldwert ausgedrückt werden.

Der ökonometrische Ansatz aus der Arbeitsmarkttheorie geht auf Mincer (1974) zurück. Hier werden die Erträge aus Bildung einer Regressionsanalyse unterzogen, die die Einkommen in Beziehung setzt zu den für die Bildung aufgewendeten Jahren, der Erfahrung auf dem Arbeitsmarkt und der Beschäftigungsdauer. Dieses Grundmodell wurde in späteren Arbeiten erweitert, um auch das Bildungsniveau, die Beschäftigungswirkung und weitere Kontrollvariablen wie Geschlecht, Beschäftigungsmerkmale (Teilzeitarbeit, Unternehmensgröße, Arbeitsvertragsgestaltung, Einsatz von Fähigkeiten und Kenntnissen usw.) einzubeziehen, damit so der „Nettoeffekt“ der Bildung auf das Einkommen dargestellt werden kann.

Die beiden Ansätze unterscheiden sich im Wesentlichen dadurch, dass die Investitionstheorie zukunftsgerichtet ist (wenngleich normalerweise auf historische Daten Bezug genommen wird), während der ökonometrische Ansatz den tatsächlichen Beitrag der Bildung zu den Einkommen ermitteln will, indem andere Faktoren mit Auswirkungen auf Einkommen und Erträge kontrolliert werden. Dieser Unterschied hat Auswirkungen auf die Annahmen über die Erträge aus Bildung und deren Interpretation. Die Investitionstheorie stellt auf die Anreize zum Zeitpunkt der Investitionsentscheidung ab, daher sollte die Wirkung anderer Faktoren nicht ausgeklammert (bzw. kontrolliert) werden, da auch diese zum wirtschaftlichen Nutzen gehören, mit dem der Einzelne rechnen kann, wenn er in Bildung investiert. Mit anderen Worten kann man nur schwer Voraussagen machen hinsichtlich der eigenen Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt, der Betriebszugehörigkeit bei einem bestimmten Unternehmen, ob man Teilzeit- oder Vollzeit arbeitet, in einem Großunternehmen, im öffentlichen Dienst oder in einer Position, in der gegebenenfalls die erworbenen Qualifikationen nicht relevant sind. Natürlich ist zum Investitionszeitpunkt das Geschlecht bekannt, welches für die Investitionsanalyse eine wichtige Rolle spielt.

Je nach den Auswirkungen der Kontrollvariablen, der Steilheit der Einkommenskurven und der Verteilung des Cashflows im Zeitverlauf können die Ergebnisse der beiden Ansätze erheblich voneinander abweichen. Je nachdem, welche zusätzlichen Annahmen den Berechnungen zugrunde liegen, können sowohl zwischen den einzelnen als auch innerhalb eines Modells unterschiedliche Erträge ermittelt werden.

So gibt es beispielsweise verschiedene Berechnungsmethoden für den Cashflow, je nach gewählter Methode unterscheiden sich die errechneten Renditen zu einem gewissen Grad. Daher ist es generell nicht ratsam, die Ertragsraten aus unterschiedlichen Studien miteinander zu vergleichen. Die Verwendung von systematisch aus vergleichbaren Quellen entnommenen Daten erlaubt einen zuverlässigen länderübergreifenden Vergleich, auch wenn sich mit einem anderen Ansatz etwas andere Ertragsraten ergeben hätten.

sekundären, nicht tertiären Bereich und in ein vierjähriges Vollzeitstudium im Tertiärbereich, jeweils im Alter von 40 Jahren. Für einen Arbeitnehmer stellt das entgangene Einkommen einen wesentlichen Teil der Kosten für die Wiederaufnahme einer Vollzeitausbildung dar. Drei Fälle werden untersucht, um eine weite Bandbreite potenzieller Ergebnisse abzudecken: 1. Der Bildungsteilnehmer kommt selbst für die direkten Kosten der Schul-/Studiengebühren und das entgangene Einkommen (versteuert) auf, 2. das entgangene Einkommen wird durch einen angenommenen öffentlichen Zuschuss in Höhe von 50 Prozent des Einkommens ausgeglichen, das mit dem vorhandenen Bildungsabschluss verdient worden wäre, und 3. das entgangene Einkommen wird durch einen öffentlichen Zuschuss in Höhe der Arbeitslosenunterstützung ausgeglichen.

Tabelle A10.3 zeigt den wirtschaftlichen Nutzen, den 40-Jährige erwarten können, wenn sie einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben. In den meisten Ländern bestehen Anreize dafür, im Alter von 40 Jahren in das Bildungssystem zurückzukehren, selbst für Beschäftigte, denen dadurch das gesamte Einkommen entgeht. Der wirtschaftliche Nutzen übersteigt für beide Geschlechter in Portugal, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten 13 Prozent; daher sind die zu erwartenden Vorteile sehr groß, selbst wenn der Einzelne während der Ausbildungsdauer auf jegliches Einkommen verzichtet. In Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden ist die Ertragsrate mit weniger als 4 Prozent für beide Geschlechter deutlich geringer, was hauptsächlich auf die hohe Beschäftigungsquote und das hohe Einkommen derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II zurückzuführen ist. Wenn das entgangene Einkommen durch einen staatlichen Zuschuss in Höhe von 50 Prozent ausgeglichen wird oder der Staat eingreift und während der Ausbildungsdauer einen Zuschuss in Höhe der Arbeitslosenunterstützung zahlt, verstärkt sich der Anreiz in den meisten Ländern erheblich.

Im Allgemeinen ist im Alter von 40 Jahren ein größerer wirtschaftlicher Nutzen aus einer Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich zu erwarten als von einem Abschluss im Sekundarbereich II (Tab. A10.4). Nur in Dänemark, Kanada und Neuseeland liegt der wirtschaftliche Nutzen für beide Geschlechter bei weniger als 4,5 Prozent. Sobald das entgangene Einkommen durch einen 50-prozentigen staatlichen Zuschuss ausgeglichen wird, steigen die Ertragsraten überall, außer für Frauen in Kanada, auf mehr als 8 Prozent. Generell sind die Frauen bei der Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt, u. a. aufgrund kultureller Unterschiede und der Verpflichtungen im Rahmen der Kindererziehung. In einigen Fällen „veraltet“ das Humankapital der Frauen wegen der Unterbrechung der Berufstätigkeit.

Abbildung A10.3 zeigt die finanziellen Anreize für Frauen, drei bzw. vier Jahre lang in die Fortsetzung der Ausbildung für einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im Tertiärbereich zu investieren. Wie bei den Männern ist der wirtschaftliche Nutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich in den meisten Ländern im Allgemeinen höher. Mit wenigen Ausnahmen liegt er bei mehr als 5 Prozent, und zwar selbst dann, wenn sämtliches Einkommen entgeht. In Dänemark, Kanada, Neuseeland, Schweden und den Vereinigten Staaten ist der wirtschaftliche Nutzen weniger groß, in den meisten anderen Ländern jedoch durchaus groß genug für eine Entscheidung des Einzelnen zugunsten einer Bildungsinvestition auch ohne staatliches Eingreifen.

Für Abschlüsse im Sekundarbereich II liegt der wirtschaftliche Nutzen in Dänemark, Neuseeland, Norwegen, Schweden und der Schweiz bei weniger als 5 Prozent; in Deutschland und Finnland ist er sogar negativ. Selbst bei einer Kompensation von 50 Prozent des entgangenen Einkommens bleibt der wirtschaftliche Nutzen für Frauen in Finnland noch unter 5 Prozent; das legt die Vermutung nahe, dass es weiterer Anstrengungen bedarf, um vierzigjährige Frauen zu einer Investition in einen Abschluss im Sekundarbereich II zu veranlassen. In den meisten Ländern ist der Vorteil jedoch beträchtlich. In Polen, Portugal, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten liegt die Ertragsrate deutlich über 10 Prozent. In den meisten Ländern scheint nur eine relativ geringe Notwendigkeit zur Stärkung der Investitionsanreize für die Bildung im höheren Alter zu bestehen (für beide Geschlechter). In einigen wenigen Ländern könnten staatliche Zuschüsse in der einen oder anderen Form nötig sein, um ältere Arbeitnehmer zu einer Bildungsinvestition zu motivieren.

Für Personen, die sich außerhalb des Arbeitsmarktes befinden (nicht in Beschäftigung), beträgt das entgangene Einkommen praktisch null. In diesem Fall ergibt sich in allen Ländern eine äußerst günstige Ertragsrate für eine Rückkehr ins Bildungssystem. Da die Anforderungen an Kompetenzen ständig steigen und es für die Beschäftigungsfähigkeit immer wichtiger wird, für den Arbeitsmarkt attraktiv zu bleiben, bedeutet dies für alle älteren Arbeitnehmer und insbesondere die Nichtbeschäftigten, dass es auch in der Mitte des Berufslebens nicht zu spät für eine Bildungsinvestition ist und dass diese im Allgemeinen große Vorteile mit sich bringt. Für die Politik scheint es eine wichtige Aufgabe zu sein, den älteren Arbeitnehmern Möglichkeiten zur Wiederaufnahme der Bildung zu bieten und sie umfassend über die Vorteile einer solchen Entscheidung aufzuklären.

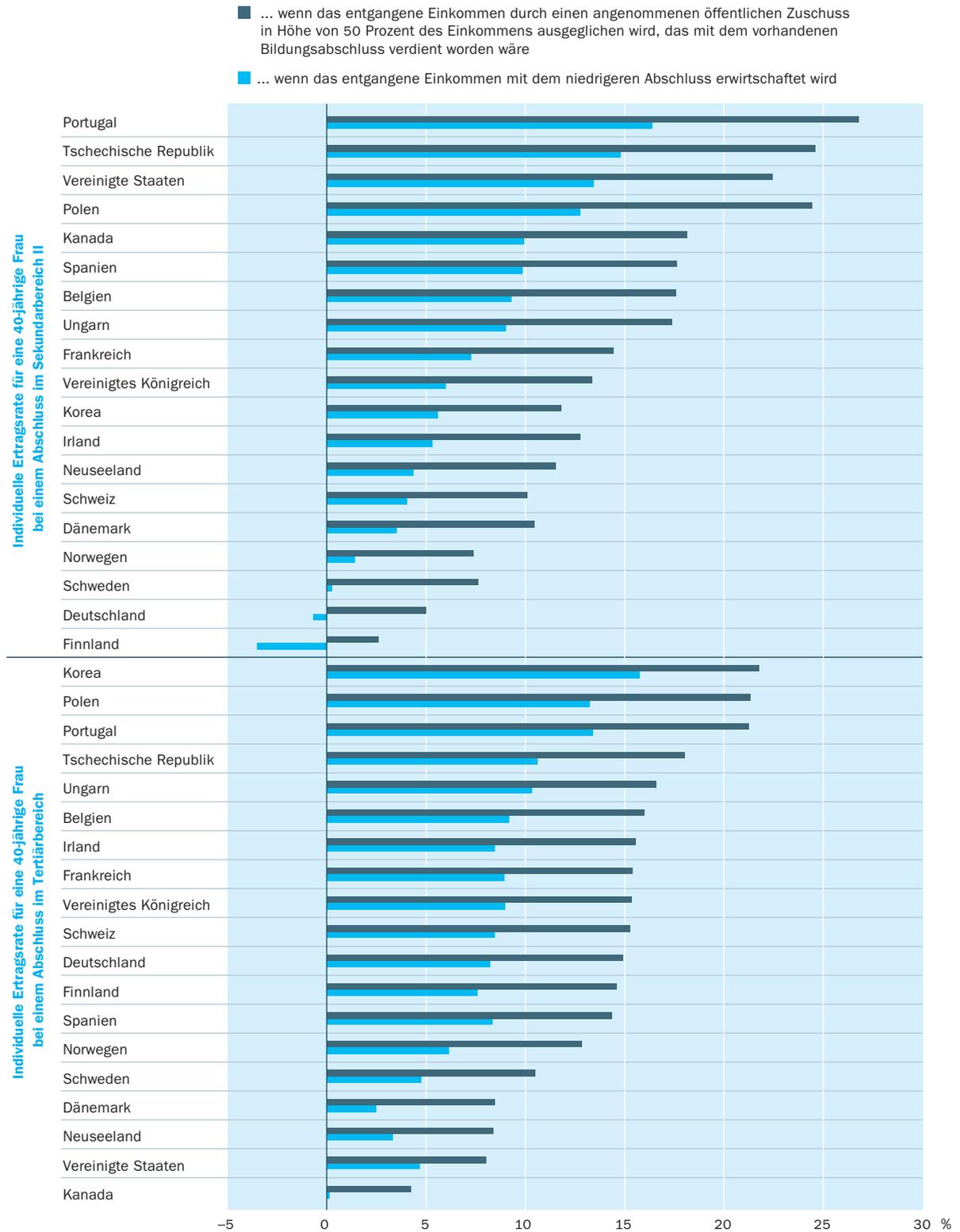
Staatliche Ertragsraten von Bildungsinvestitionen

Die staatliche Ertragsrate ist eine Methode zur Untersuchung der Auswirkungen von privaten Bildungsinvestitionsentscheidungen auf die öffentlichen Haushalte sowie der Effekte unterschiedlicher investitionsrelevanter politischer Rahmenbedingungen. Zur Beurteilung der Verbesserungsmöglichkeiten der individuellen Ertragsraten durch staatliches Eingreifen sind zur Abrundung des Gesamtbildes aller Ertragsraten der Bildung auch die staatlichen Ertragsraten in die Betrachtungen einzubeziehen.

Die Kosten der Bildung bestehen für den öffentlichen Sektor aus den direkten Bildungsausgaben (wie dem direkten Aufwand für Lehrergehälter, Schulbauten, den Kauf von Schulbüchern usw.) sowie aus den öffentlichen Transferzahlungen an Private (wie für Stipendien und Studienbeihilfen an die privaten Haushalte und für andere Zu-

Abbildung A10.3

Individuelle Ertragsrate für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich im Alter von 40 Jahren erwirbt (2004)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der individuellen Ertragsrate für 40-jährige Frauen bei einem Abschluss im nächsthöheren Bildungsbereich.

Quelle: OECD. Tabellen A10.3 und A10.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401828118341>

schüsse für Ausbildungsangebote am Arbeitsplatz an andere private Einheiten). Zu den öffentlichen Kosten für die Bildung gehören auch die Mindereinnahmen bei den Einkommensteuern aufgrund der Einkommenseinbußen der (Aus-)Bildungsteilnehmer. Zu den Vorteilen gehören höhere Einkommensteuereinnahmen aus höheren Arbeits-einkommen und höhere Beitragszahlungen in die Sozialversicherungssysteme.

Tatsächlich sind die positiven Auswirkungen einer Anhebung des Bildungsstands auf den Staatshaushalt sehr komplex und gehen weit über die einkommensbezogenen Steuermehreinnahmen hinaus. So ist der Gesundheitszustand von Bessergebildeten im Allgemeinen besser, was wiederum die Ausgaben im öffentlichen Gesundheitswesen und somit die öffentlichen Ausgaben senkt. Da das Einkommen generell mit dem Bildungsstand steigt, konsumieren die Bessergebildeten auch mehr Waren und Dienstleistungen, was über die Einkommensteuer- und Sozialversicherungszahlungen hinaus noch weitere fiskalische Auswirkungen hat. Für die vorliegenden Ertragsratenberechnungen waren jedoch keine Steuer- und Kostenangaben über derartige indirekte Effekte von Bildung verfügbar.

Die Tabellen A10.5 und A10.6 zeigen die staatlichen Ertragsraten für Personen, die im Rahmen der Erstausbildung bzw. im Alter von 40 Jahren einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im Tertiärbereich erwerben. Abbildung A10.4 fasst die staatliche Ertragsrate für eine Bildungsinvestition für einen Abschluss im Tertiärbereich für Frauen und Männer zusammen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Ertragsrate für den Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich im Rahmen der Erstausbildung im Allgemeinen höher ist als für einen Abschluss im Sekundarbereich II. Es gibt jedoch einige Ausnahmen. In Dänemark übertrifft die staatliche Ertragsrate eines Abschlusses im Sekundarbereich II den eines Abschlusses im Tertiärbereich bei Männern um fast 10 Prozentpunkte. In Dänemark, Deutschland, Schweden und den Vereinigten Staaten ist die staatliche Ertragsrate bei Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II höher (Tab. A10.5). Die staatliche Ertragsrate für einen Abschluss im Sekundarbereich II sinkt, wenn der Abschluss erst mitten im Berufsleben im Vollzeitstudium erworben wird, in einigen Ländern ist die Ertragsrate sogar negativ. Durchschnittlich liegt die staatliche Ertragsrate eines im Alter von 40 Jahren erworbenen Abschlusses im Sekundarbereich II in den OECD-Ländern bei 4 Prozent, beim Erwerb des Abschlusses im Rahmen der Erstausbildung jedoch bei fast 6,5 Prozent.

Die staatlichen Ertragsraten sind beim Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich sowohl für den Erwerb im Alter von 40 Jahren als auch im Rahmen der Erstausbildung höher. Im Durchschnitt der OECD-Länder ergibt sich durch einen Abschluss im Tertiärbereich als Teil der Erstausbildung eine staatliche Ertragsrate von 11 Prozent für Männer und von 9 Prozent für Frauen; wird der Abschluss im Alter von 40 Jahren erworben, liegen die staatlichen Ertragsraten für Männer bei 9,5 Prozent und für Frauen bei 6,6 Prozent. Ein Abschluss im Tertiärbereich im Rahmen der Erstausbildung bringt in Belgien, Irland, Korea, Polen, Portugal, der Tschechischen Republik, Ungarn, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten eine Ertragsrate von mindestens fast 10 Prozent.

Ein Teil dieser Rendite wird normalerweise unter den niedrigeren Einkommensgruppen umverteilt, aber je nachdem, wie stark der politische Wille zur Umverteilung des

Wohlstandes ist, wäre in den meisten Ländern staatliches Eingreifen sinnvoll, um die Zugangsmöglichkeiten und die Motivation für eine Bildungsinvestition mitten im Berufsleben zu steigern. Dies trifft insbesondere in Korea, Neuseeland, Polen und Ungarn zu, wo die staatlichen Ertragsraten für Männer bei über 15 Prozent liegen.

Es scheint somit noch Spielraum für eine Ausweitung der weiter gehenden Bildung durch entweder private oder öffentliche Finanzierung zu geben. Da in vielen OECD-Ländern der Abschluss im Sekundarbereich II zum Standard geworden ist, ist sein wirtschaftlicher Nutzen meist geringer als der eines Abschlusses im Tertiärbereich. In zahlreichen Ländern werden sowohl die staatlichen wie auch die individuellen Ertragsraten für eine Ausbildung im Tertiärbereich allmählich sinken, wenn sich das Angebot an die Nachfrage annähert, unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit wäre das aber wohl ein wünschenswertes Ergebnis. Für negative staatliche Ertragsraten gilt genauso wie für die individuellen, dass sie nicht als negative Raten bzw. Verzinsung anzusehen sind, sondern lediglich als niedriger im Vergleich zu anderen.

Was die Ertragsraten aussagen

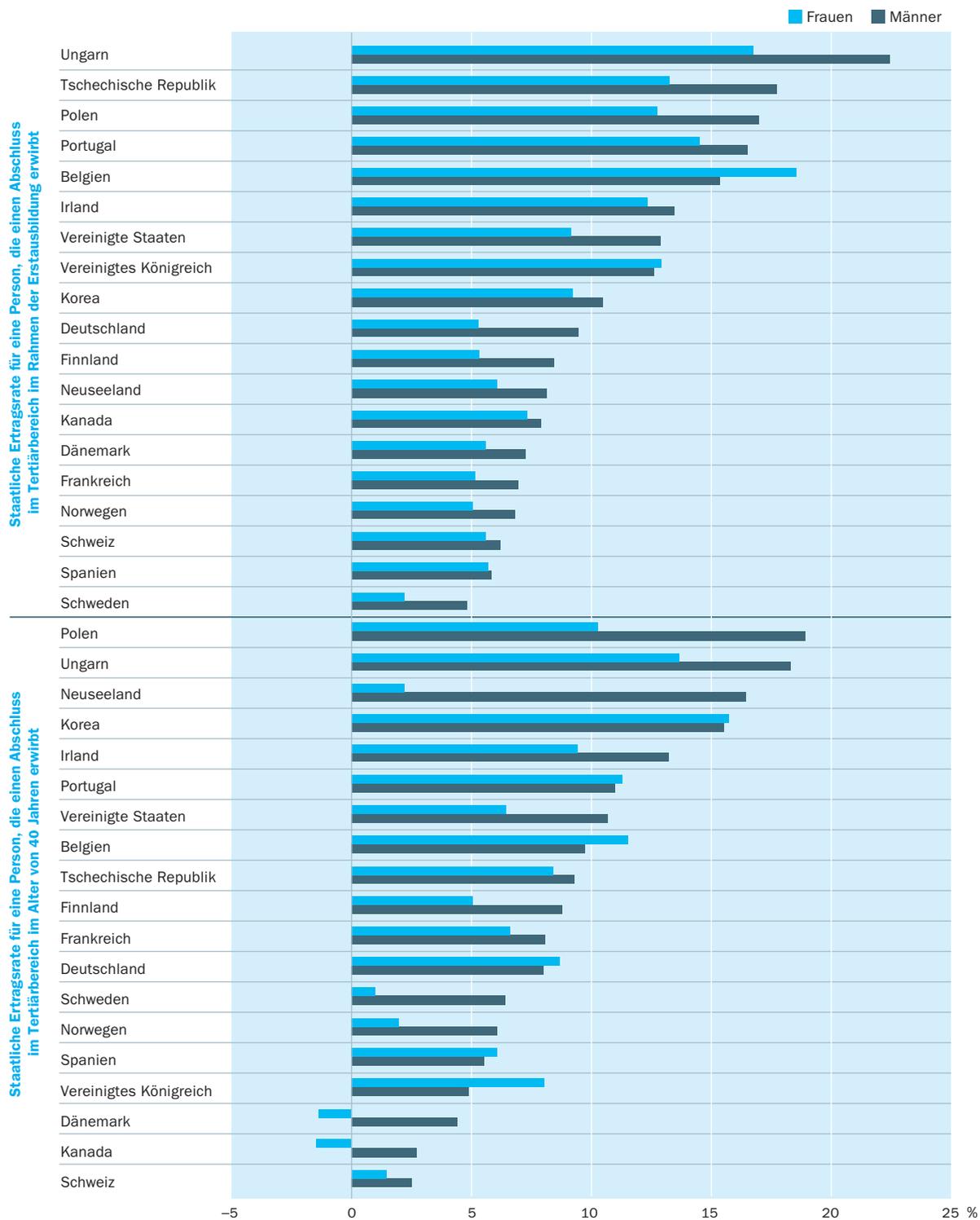
Für Absolventen des Sekundarbereichs II und des Tertiärbereichs deuten die hohen individuellen Ertragsraten in den meisten Ländern (wenn auch nicht in allen) darauf hin, dass Investitionen in das eigene „Humankapital“ für den Durchschnittsbürger eine attraktive Form der Vermögensbildung darstellen. Außerdem wirken sich, von wenigen Ausnahmen abgesehen, politische Maßnahmen zur Senkung (oder Abschaffung) der direkten Bildungskosten nur begrenzt auf die Entscheidungen des Einzelnen aus, im Laufe seiner beruflichen Laufbahn in Bildung zu investieren, da normalerweise das entgangene Einkommen der Hauptkostenfaktor der weiterführenden Ausbildung ist.

Häufig übersteigen die berichteten individuellen Ertragsraten – in einer Reihe von Ländern sogar recht deutlich – den risikofreien Realzins, der sich üblicherweise an den Zinssätzen für langfristige Staatsanleihen orientiert. Die Erträge aus der Bildung von Humankapital sind jedoch nicht risikolos, wie die große Einkommensspanne unter den Personen mit höheren Bildungsabschlüssen zeigt (Indikator A₉). Außerdem schließt nicht jeder, der in einen Ausbildungsgang investiert, diesen auch ab. Für Abbrecher sind die Ertragsraten gering, möglicherweise sogar negativ. Daher werden diejenigen, die eine Bildungsinvestition erwägen, wahrscheinlich als Ausgleich einen Risikoaufschlag fordern. In einer Reihe von Ländern ist der Abstand der Ertragsrate zum Realzins jedoch größer, als sich allein durch den Risikoaufschlag erklären lässt. Wenn die Bildungsinvestition im Vergleich zu anderen Investitionen mit ähnlichem Risiko eine hohe Ertragsrate hat, ist davon auszugehen, dass der Einzelne gewisse Zurückhaltung im Hinblick auf Bildungsinvestitionen üben wird. Die um das hohe Risiko angepassten individuellen Ertragsraten liefern erste Ansatzpunkte, warum ein politisches Eingreifen zur Abmilderung der bestehenden Beschränkungen angebracht sein könnte.

Einerseits sind hohe Ertragsraten ein Hinweis auf einen Mangel an besser ausgebildeten Arbeitskräften, was deren Einkommen nach oben triebe. Dies könnte jedoch lediglich ein vorübergehender Zustand sein, denn irgendwann würde die hohe Ertragsrate der Bildung eine ausreichend starke Reaktion auf der Angebotsseite auslösen, um diese Ertragsrate auf das Niveau für andere ertragbringende Aktiva zu drücken. Das

Abbildung A10.4

Staatliche Ertragsrate für eine Person, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2004)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der staatlichen Ertragsraten für Männer, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben.

Quelle: OECD. Tabellen A10.5 und A10.6. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401828118341>

Tempo der Anpassung hinge jedoch stark von der Fähigkeit des Bildungssystems ab, die gesteigerte Nachfrage befriedigen zu können, sowie von der Fähigkeit des Arbeitsmarktes, das relativ geänderte Arbeitskräfteangebot aufzunehmen. Der Anpassungsmechanismus könnte auch durch mehr Aufklärung der Studierenden über die Erträge aus den einzelnen Bildungs- und Studiengängen beschleunigt werden, sodass sie ihre Entscheidungen bewusster treffen könnten.

Diese hohen Erträge können teilweise durchaus mit der Marktstabilität in Einklang stehen, denn bei dieser Auslegung würden die hohen Ertragsraten teilweise den Preis für eine knappe Ressource, nämlich Leistungsfähigkeit und Motivation, zur Geltung bringen. Falls die Grenzerträge aus Bildungsinvestitionen niedriger sind, ist staatliches Eingreifen zur Förderung der Bildung von Humankapital nicht mehr so dringlich, wenn die Qualität der Studierenden im Grenzbereich ohnehin nicht mehr steigerungsfähig ist. In dem Maße jedoch, in dem Bildungssysteme sowohl die kognitiven als auch die nicht kognitiven Fähigkeiten junger Erwachsener verbessern können, könnte die Bildungspolitik langfristig einen wesentlichen Beitrag zu mehr Effizienz und Chancengleichheit in der Bildung leisten. Die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA (Programme for International Student Assessment, OECD, 2007c) der OECD weisen darauf hin, dass es einigen Ländern wesentlich besser gelingt als anderen, unter Wahrung der Chancengleichheit für alle 15-Jährigen ein hohes Niveau der Bildungsleistungen zu erreichen.

Die Ertragsraten aus Bildungsinvestitionen haben auch einen gesellschaftlichen Aspekt. Hierbei kommen private und staatliche Kosten und Nutzen der weiterführenden Bildung zusammen. Die gesellschaftlichen Bildungskosten würden den Produktionsausfall während Ausbildungsperioden sowie die gesamten Kosten für das entsprechende Bildungsangebot umfassen. Eine gesellschaftliche Ertragsrate sollte auch eine Reihe von indirekten Nutzeffekten umfassen, die auch wirtschaftliche Auswirkungen haben, wie eine bessere Gesundheit, ein stärkerer sozialer Zusammenhalt sowie informiertere und mündigere Bürger. Während Angaben zu den von der Gesellschaft zu tragenden Kosten für die meisten OECD-Länder zur Verfügung stehen, ist es wesentlich schwieriger, Informationen über den gesamten gesellschaftlichen Nutzen zu beschaffen. Hinsichtlich einiger möglicherweise relevanter externer Faktoren im Zusammenhang mit der Bildung hat man sogar nur recht unzureichende Vorstellungen über die Art und das Ausmaß, in dem sie wirken.

Einige der generellen konzeptionellen Einschränkungen für die hier vorgenommene Art der Beurteilung von Ertragsraten sind unbedingt zu berücksichtigen:

- Die angegebenen Daten stellen ausschließlich rechnerische Ertragsraten dar. Zweifellos unterscheiden sich diese Ergebnisse von ökonomischen Schätzungen, die z. B. bei der Einkommensfunktion ansetzen würden und nicht beim lebenslangen Einkommen, errechnet auf der Basis von durchschnittlichen empirischen Einkommen.
- Die Schätzungen beziehen sich lediglich auf den durch das formale Bildungssystem vermittelten Bildungsstand. Die Auswirkungen des Lernens außerhalb des formalen Bildungssystems bleiben unberücksichtigt.
- Der hier gewählte Ansatz schätzt das künftige Einkommen von Personen mit unterschiedlichem Bildungsstand auf Grundlage der Erkenntnisse über die aktuellen Unterschiede bei den durchschnittlichen Bruttoeinkommen nach Bildungsstand

und Alter. Die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Bildungsständen und Einkommen müssen in der Zukunft jedoch nicht unbedingt die gleichen sein wie in der Gegenwart. Auch der technische, wirtschaftliche und soziale Wandel können das mit einem bestimmten Bildungsstand assoziierte Einkommensniveau verändern.

- Wie schon bei der Erörterung der Interpretation der Daten zur Einkommensstreuung (Indikator Ag) kommen auch in den Unterschieden bei den Ertragsraten zum Teil die unterschiedlichen länderspezifischen institutionellen und vom Markt unabhängigen einkommenswirksamen Bedingungen, wie institutionelle Bedingungen, die die Flexibilität der relativen Einkommen einschränken, zum Tragen.
- Die Schätzungen basieren auf dem durchschnittlichen Bruttoeinkommen von Personen mit unterschiedlichen Bildungsständen. Verschiedene Personen können aufgrund der Wahl unterschiedlicher Ausbildungsgänge oder ihres unterschiedlichen sozialen Hintergrunds trotz gleichen Bildungsstands unterschiedliche Ertragsraten erzielen.
- Die Beurteilung des Nutzens berücksichtigt auch den Beitrag der Bildung zur höheren Beschäftigungswahrscheinlichkeit, wenn eine Beschäftigung angestrebt wird. Das macht die Schätzung jedoch auch sensibel für die konjunkturelle Phase, in der die Daten erhoben wurden.

Definitionen und angewandte Methodik

Der wirtschaftliche Nutzen der Bildung wird anhand der Ertragsrate gemessen; dies ist der Abzinsungssatz, bei dem der Gegenwartswert des Einkommenszuflusses auf null gesetzt wird, bzw. anders gesagt: der Zinssatz, bei dem der Kapitalwert der Kosten für die Bildungsinvestition deren Nutzen entspricht.

Diese Ergebnisse sind nicht mit den Schätzwerten in *Bildung auf einen Blick 2007* (2007a) vergleichbar, denn obwohl der Ansatz gleich geblieben ist, haben sich einige der zugrunde gelegten Annahmen geändert. Der prozentuale Anstieg der Produktivität wird nicht mehr zur Skalierung herangezogen, da dies zu Doppelzählungen führen könnte. Das entgangene Einkommen wurde bestimmt anhand der Höhe des gesetzlichen Mindestlohnes bzw. einer Entsprechung hierfür (zur Berechnung des Abschlusses im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich im Rahmen der Erstausbildung). Zur Vereinfachung des Vergleichs wurde die Bildungsdauer zum Erwerb eines Abschlusses im Sekundarbereich II im Alter von 40 Jahren auf drei Jahre und zum Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich auf vier Jahre festgelegt. Um auch bei Fehlen der Daten in den Tabellen B1.3a und B1.3B eine größere Auswahl an Ländern einzubeziehen, wurden das Eintrittsalter ins Bildungssystem und die Ausbildungsdauer anhand der Bildungserwartung (Indikator C2) bzw. der zuverlässigsten Schätzung aus der Fachliteratur geschätzt.

Ferner erfordern die Berechnungen der Ertragsraten eine Reihe restriktiver Annahmen zur Wahrung der internationalen Vergleichbarkeit. So war es beispielsweise nicht möglich, die durch Lohn- und Gehaltsanpassungen veranlassten Veränderungen der sozialen Transferleistungen bei den Effekten auf die öffentlichen Haushalte zu berücksichtigen. Dies ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass die Anspruchsvoraussetzungen für eine Vielzahl sozialer Leistungen sich zwischen den Ländern sowie nach

Personenstand (und ggf. weiteren Kriterien) stark unterscheiden. Um die Vergleichbarkeit herzustellen, wurden die Ertragsraten daher für einen fiktiven kinderlosen Alleinstehenden berechnet.

Die individuelle Ertragsrate für den Einzelnen wird anhand der Steigerung des versteuerten Einkommens bemessen, die sich aufgrund des höheren Bildungsstandes ergibt, abzüglich der durch den Erwerb des höheren Abschlusses veranlassten zusätzlichen privaten Aufwendungen (private Ausgaben und entgangenes Einkommen). Im Allgemeinen wurden die Lebenshaltungskosten von Schülern/Studierenden (Unterkunft, Essen, Kleidung, Freizeit usw.) bei diesen privaten Aufwendungen nicht berücksichtigt.

Für diejenigen, die ihren Abschluss im Sekundarbereich II als Teil der regulären Schulbildung erwarben, bezogen sich diese Annahmen auf den geschätzten Einkommensausfall, festgelegt auf dem Niveau des Mindestlohns (wenn kein nationaler Mindestlohn vorhanden war, wurde eine Einkommensstufe aus den Tarifverträgen gewählt). Durch diese Annahme versucht man die angegebenen extrem niedrigen Einkommen für 15- bis 24-Jährige ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II auszugleichen, die in früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* zu extrem hohen Schätzwerten führten.

Bei denjenigen, die sich in der Mitte ihrer beruflichen Laufbahn für eine weitere Bildungsteilnahme entschieden, betrafen die Annahmen den unmittelbaren Einkommensanstieg (10 Prozent gegenüber dem Einkommensniveau für den vorherigen Bildungsstand) 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 (zwei 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 diejenigen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben. Die Daten aus Kanada deuten jedoch darauf hin, dass der Anpassungszeitraum bei 30- bis 49-Jährigen, die einen Universitätsabschluss erwerben, nur knapp zwei Jahre dauert. Dennoch ist zu beachten, dass die kanadischen Daten auf der Grundlage einer relativ kleinen Stichprobe erhoben wurden, bei der es keine Kontrolle für die Tatsache gab, dass diejenigen, die in die Bildung investierten, sich möglicherweise stark von denjenigen unterschieden, die dies nicht taten, z. B. in so wichtigen Aspekten wie Motivation und individuellen Fähigkeiten.

Die Analyse ließe sich bei Verfügbarkeit entsprechender Daten in verschiedener Weise erweitern. So wären insbesondere differenziertere und vergleichbare Daten für die Kosten pro Bildungsteilnehmer und eine Reihe sozialer Transferleistungen hilfreich. Auch die Schätzung der Veränderungen bei den Mehrwertsteuereinnahmen aufgrund der durch höhere Bildungsstände ermöglichten höheren Einkommen trügen zu einer umfassenderen Beurteilung der Auswirkungen auf die öffentlichen Haushalte bei. Bei den Berechnungen wurde auch außer Acht gelassen, dass Besserverdiener häufig auch im Alter über 64 Jahre über ein höheres Einkommen verfügen, da sie bessere Ruhestandsbezüge haben.

Zu den Berechnungsmethoden für die Ertragsraten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/ea2008.

Zusätzliche Informationen

Mincer, J., (1974), *Schooling, experience, and earnings*, National Bureau of Economic Research (NBER), New York.

PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen, OECD (2007c).

Bildung auf einen Blick 2007: OECD-Indikatoren, OECD (2007a).

Tabelle A10.1

Individuelle Ertragsrate für eine Person, die einen Abschluss im Sekundarbereich II oder dem postsekundären, nicht tertiären Bereich (ISCED 3/4) erwirbt (2004)

	Ertragsrate		Direkte Kosten		Entgangenes Einkommen		Einkommensvorteile (brutto)		Erwerbslosigkeit		Einkommensteuer		Sozialversicherungsbeiträge		Gesamtauswirkungen	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
OECD-Länder																
Belgien	9,0	9,2	-1,1	-1,1	-29,1	-29,9	30,8	30,2	18,7	14,1	-12,9	-12,6	-6,9	-6,4	0,5	5,7
Kanada	9,1	9,0	-2,0	-2,1	-35,8	-36,5	35,1	38,9	13,8	7,4	-10,1	-8,2	-2,0	-3,2	1,1	3,7
Tschechische Rep.	15,0	15,2	-3,8	-3,8	-39,2	-39,2	15,4	14,8	33,9	31,7	-4,3	-4,0	-2,6	-2,9	0,7	3,5
Dänemark	6,7	5,4	-0,3	-0,4	-23,6	-27,8	42,7	42,6	6,2	6,3	-21,0	-16,8	-5,1	-5,1	1,1	1,0
Finnland	10,2	7,9	-0,2	-0,2	-35,3	-38,1	35,4	31,1	11,4	15,0	-12,4	-9,6	-2,1	-2,1	3,2	3,8
Frankreich	6,1	5,6	-2,1	-2,1	-37,0	-37,7	31,0	31,7	18,5	16,7	-6,4	-4,6	-4,5	-5,6	0,5	1,6
Deutschland	7,0	8,1	-4,2	-4,3	-27,4	-28,0	26,4	36,7	23,6	11,1	-7,0	-9,6	-6,0	-8,1	-5,4	2,3
Ungarn	8,6	8,4	-1,6	-1,5	-33,0	-32,5	32,0	35,9	17,0	12,3	-11,9	-11,9	-3,6	-4,1	1,0	1,8
Irland	7,9	8,8	-0,6	-0,6	-35,9	-37,4	32,6	39,3	17,0	7,9	-11,8	-7,2	-1,8	-4,7	0,4	2,8
Korea ¹	9,7	1,5	-7,2	-7,5	-37,9	-39,3	44,6	43,3	4,7	5,1	-1,6	1,6	-3,2	-3,2	0,7	0,0
Neuseeland	11,3	10,4	-3,3	-3,4	-35,2	-36,8	40,8	38,6	8,5	9,1	-11,1	-9,3	-0,4	-0,4	0,7	2,3
Norwegen	7,8	5,5	-1,9	-2,0	-33,7	-34,2	38,5	44,1	8,8	3,6	-11,7	-10,7	-2,6	-3,1	2,7	2,3
Polen	11,0	10,1	-0,6	-0,6	-35,8	-34,2	27,7	29,1	19,9	15,4	-3,9	-4,3	-9,7	-10,9	2,5	5,4
Portugal	13,1	12,3	0,0	0,0	-33,8	-37,3	48,7	43,2	-0,1	5,1	-11,4	-8,3	-4,5	-4,5	1,3	1,7
Spanien	9,5	10,2	-2,4	-2,7	-34,9	-38,6	42,5	29,4	6,2	19,0	-10,3	-6,9	-2,4	-1,9	1,3	1,5
Schweden	11,4	8,8	0,0	0,0	-35,1	-35,8	39,6	39,1	6,4	7,2	-12,4	-11,5	-2,6	-2,7	4,0	3,7
Schweiz	8,4	6,0	-4,6	-3,7	-34,6	-27,8	34,5	36,1	15,5	10,4	-6,5	-4,8	-3,4	-13,7	-0,9	3,5
Ver. Königreich	18,0	18,5	-3,4	-3,6	-34,5	-36,1	31,0	34,6	15,1	8,2	-8,6	-6,6	-3,6	-3,8	3,9	7,1
Vereinigte Staaten	17,5	15,6	-3,3	-3,4	-33,6	-35,3	42,5	40,9	3,9	5,0	-9,8	-7,9	-3,3	-3,5	3,6	4,2

Anmerkung: Unter der Annahme, dass jeder mit einem Abschluss des Sekundarbereichs I den Mindestlohn erhält.

1. Referenzjahr 2003.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401828118341>

Tabelle A10.2

Individuelle Ertragsrate für eine Person, die einen Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5/6) erwirbt (2004)

	Ertragsrate		Direkte Kosten		Entgangenes Einkommen		Einkommensvorteile (brutto)		Erwerbslosigkeit		Einkommensteuer		Sozialversicherungsbeiträge		Gesamtauswirkungen	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
OECD-Länder																
Belgien	11,3	14,0	-1,4	-1,5	-22,4	-24,1	47,3	40,5	0,5	5,1	-21,5	-16,1	-4,8	-8,3	2,2	4,3
Kanada	9,4	9,1	-14,7	-14,7	-19,7	-19,7	45,5	46,3	3,3	2,1	-14,4	-12,3	-1,2	-3,4	1,2	1,6
Tschechische Rep.	29,1	23,8	-5,0	-5,0	-31,7	-32,3	41,6	39,3	7,1	8,7	-8,6	-8,0	-4,7	-4,6	1,3	2,0
Dänemark	4,4	4,1	-0,5	-0,6	-19,2	-26,5	48,0	47,3	-2,2	1,7	-26,7	-19,2	-1,5	-3,7	2,0	1,1
Finnland	10,7	9,3	-0,9	-1,0	-28,4	-31,4	45,0	43,7	3,4	4,3	-18,8	-15,5	-1,9	-2,1	1,6	2,0
Frankreich	8,4	7,4	-2,8	-3,0	-30,2	-32,3	48,6	42,2	0,2	5,6	-11,7	-9,4	-5,3	-5,2	1,2	2,2
Deutschland	8,0	4,8	-2,2	-2,2	-25,6	-26,4	40,5	42,1	8,1	6,1	-17,0	-14,6	-5,2	-6,8	1,3	1,9
Ungarn	19,8	13,8	-5,2	-5,0	-19,6	-18,8	46,5	45,8	1,4	2,0	-21,4	-22,6	-3,8	-3,6	2,1	2,2
Irland	10,2	11,8	-2,3	-2,7	-27,0	-31,7	48,2	48,6	1,1	0,6	-19,4	-12,3	-1,4	-3,3	0,7	0,8
Korea ¹	9,0	11,2	-15,3	-15,1	-25,9	-29,9	48,4	49,0	1,1	0,7	-5,7	-1,6	-3,1	-3,4	0,5	0,3
Neuseeland	8,6	11,9	-7,9	-9,5	-24,4	-29,2	49,5	47,7	-0,8	1,4	-16,4	-10,9	-0,4	-0,5	0,5	0,9
Norwegen	7,4	8,8	-0,6	-0,7	-27,9	-33,5	46,7	46,3	2,8	2,8	-19,1	-13,0	-2,3	-2,8	0,5	0,9
Polen	22,8	18,6	-7,2	-7,5	-27,1	-28,1	37,6	32,8	8,5	13,1	-4,7	-4,1	-10,9	-10,3	3,9	4,1
Portugal	23,9	21,5	-4,5	-4,3	-26,2	-24,8	48,6	49,3	-1,4	-3,5	-13,4	-12,8	-4,4	-4,6	1,4	0,7
Spanien	7,6	8,7	-6,4	-6,7	-28,4	-29,5	47,8	43,3	1,0	3,9	-12,7	-11,3	-2,4	-2,5	1,2	2,9
Schweden	5,1	4,2	-2,0	-2,6	-25,5	-31,4	47,4	45,2	1,5	4,6	-21,6	-13,7	-0,8	-2,4	1,1	0,2
Schweiz	10,3	10,2	-2,7	-2,7	-34,0	-33,7	46,9	48,2	2,8	1,2	-10,2	-7,7	-3,0	-6,0	0,3	0,6
Ver. Königreich	14,3	14,5	-7,7	-7,6	-27,6	-27,3	45,6	45,7	3,2	2,5	-10,9	-10,8	-3,7	-4,3	1,2	1,8
Vereinigte Staaten	11,0	8,4	-20,0	-20,7	-14,7	-15,2	46,1	46,6	3,0	2,3	-12,5	-11,1	-2,8	-2,9	0,8	1,1

1. Referenzjahr 2003.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401828118341>

Tabelle A10.3

Individuelle Ertragsrate für eine Person, die einen Abschluss im Sekundarbereich II im Alter von 40 Jahren erwirbt (2004)

	Individuelle Ertragsrate im Alter von 40 Jahren, wenn					
	das entgangene Einkommen so hoch ist, wie man es ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirtschaften könnte		das entgangene Einkommen durch einen angenommenen öffentlichen Zuschuss in Höhe von 50 Prozent des Einkommens ausgeglichen wird, das ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II verdient worden wäre		das entgangene Einkommen durch einen öffentlichen Zuschuss in Höhe der Arbeitslosenunterstützung ausgeglichen wird	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
OECD-Länder						
Belgien	4,8	9,3	11,2	17,6	16,8	66,2
Kanada	5,7	9,9	12,4	18,2	16,7	26,7
Tschechische Rep.	13,6	14,8	24,8	24,6	29,7	29,3
Dänemark	3,3	3,5	10,1	10,5	15,6	66,9
Finnland	-0,8	-3,5	4,5	2,6	8,3	8,6
Frankreich	4,8	7,3	11,3	14,5	17,8	33,4
Deutschland	5,1	-0,7	11,1	5,0	12,6	8,5
Ungarn	8,3	9,0	15,9	17,4	17,5	21,3
Irland	2,8	5,3	9,1	12,8	5,8	13,1
Korea ¹	7,5	5,6	14,8	11,8	15,2	13,9
Neuseeland	6,6	4,4	14,4	11,5	10,6	10,6
Norwegen	2,3	1,4	8,0	7,4	12,4	11,5
Polen	7,0	12,8	17,7	24,5	12,9	25,9
Portugal	16,8	16,4	26,8	26,8	36,1	38,3
Spanien	7,3	9,9	15,1	17,6	28,1	36,0
Schweden	2,5	0,2	8,9	7,6	25,3	32,4
Schweiz	7,3	4,1	14,4	10,1	22,6	43,1
Ver. Königreich	9,5	6,0	18,3	13,3	12,7	11,4
Vereinigte Staaten	13,5	13,5	22,7	22,5	26,8	28,6

1. Referenzjahr 2003.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401828118341>

Tabelle A10.4

Individuelle Ertragsrate für eine Person, die einen Abschluss im Tertiärbereich im Alter von 40 Jahren erwirbt (2004)

	Individuelle Ertragsrate im Alter von 40 Jahren, wenn					
	das entgangene Einkommen so hoch ist, wie man es ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirtschaften könnte		das entgangene Einkommen durch einen angenommenen öffentlichen Zuschuss in Höhe von 50 Prozent des Einkommens ausgeglichen wird, das mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II verdient worden wäre		das entgangene Einkommen durch einen öffentlichen Zuschuss in Höhe der Arbeitslosenunterstützung ausgeglichen wird	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
OECD-Länder						
Belgien	7,1	9,2	14,3	16,0	16,2	24,4
Kanada	4,4	0,1	9,9	4,3	10,9	5,9
Tschechische Rep.	13,3	10,6	21,6	18,0	19,7	16,9
Dänemark	2,3	2,5	8,4	8,5	9,3	16,1
Finnland	9,0	7,6	16,8	14,6	20,4	19,1
Frankreich	10,5	8,9	17,6	15,4	21,1	21,5
Deutschland	6,5	8,2	13,6	14,9	13,1	16,4
Ungarn	16,1	10,3	23,9	16,6	22,1	15,6
Irland	9,5	8,5	16,9	15,6	12,6	14,1
Korea ¹	7,1	15,8	13,0	21,8	12,8	22,2
Neuseeland	4,1	3,3	10,2	8,4	8,5	8,6
Norwegen	4,9	6,1	11,7	12,9	16,8	17,2
Polen	15,5	13,2	24,3	21,3	19,7	19,2
Portugal	14,6	13,4	22,9	21,3	28,7	27,7
Spanien	5,4	8,4	10,8	14,4	14,0	24,6
Schweden	5,1	4,7	11,5	10,5	17,8	21,1
Schweiz	6,6	8,4	13,6	15,3	20,2	38,6
Ver. Königreich	6,3	9,0	12,7	15,4	7,8	12,1
Vereinigte Staaten	8,3	4,7	13,1	8,0	13,2	8,7

1. Referenzjahr 2003.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401828118341>

Tabelle A10.5

Staatliche Ertragsrate für eine Person, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. Tertiärbereich im Rahmen der Erstausbildung erwirbt (2004)

	Sekundarbereich II		Tertiärbereich	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen
OECD-Länder				
Belgien	9,7	7,9	15,4	18,5
Kanada	6,5	5,1	7,9	7,3
Tschechische Republik	5,4	4,7	17,7	13,3
Dänemark	16,7	8,9	7,2	5,6
Finnland	4,1	1,0	8,4	5,3
Frankreich	1,8	0,7	6,9	5,1
Deutschland	5,6	5,6	9,4	5,3
Ungarn	5,7	7,9	22,5	16,7
Irland	7,0	5,1	13,5	12,4
Korea ¹	1,7	4,2	10,5	9,2
Neuseeland	5,8	-3,5	8,1	6,1
Norwegen	3,0	1,0	6,8	5,0
Polen	6,1	5,7	17,0	12,8
Portugal	8,5	2,9	16,5	14,5
Spanien	5,4	2,5	5,8	5,7
Schweden	4,4	6,3	4,8	2,2
Schweiz	3,5	4,7	6,2	5,6
Vereinigtes Königreich	12,2	5,7	12,6	12,9
Vereinigte Staaten	8,1	9,2	12,9	9,1

1. Referenzjahr 2003.

Quelle: OECD. Hinweis s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401828118341>

Tabelle A10.6

Staatliche Ertragsrate für eine Person, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im Tertiärbereich im Alter von 40 Jahren erwirbt (2004)

	Sekundarbereich II		Tertiärbereich	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen
OECD-Länder				
Belgien	5,6	11,5	9,7	11,5
Kanada	4,8	5,8	2,7	-1,5
Tschechische Republik	4,3	4,2	9,3	8,4
Dänemark	0,7	-1,0	4,4	-1,4
Finnland	-1,9	-8,3	8,8	5,0
Frankreich	0,5	0,0	8,1	6,6
Deutschland	3,9	-2,4	8,0	8,7
Ungarn	7,5	7,8	18,3	13,7
Irland	5,6	4,9	13,2	9,4
Korea ¹	-0,2	-10,0	15,5	15,7
Neuseeland	6,0	-1,8	16,4	2,2
Norwegen	-0,9	-4,6	6,1	2,0
Polen	6,3	9,7	18,9	10,3
Portugal	14,2	10,0	11,0	11,3
Spanien	3,7	3,6	5,5	6,1
Schweden	-1,2	-5,5	6,4	1,0
Schweiz	1,1	-0,4	2,5	1,4
Vereinigtes Königreich	7,1	3,4	4,9	8,0
Vereinigte Staaten	7,8	3,4	10,7	6,4

1. Referenzjahr 2003.

Quelle: OECD. Hinweis s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401828118341>

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 sind 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 bieten die Bildungseinrichtungen zusätzlich zum Unterricht auch noch verschiedene zusätzliche Dienstleistungen zur Unterstützung der Schüler/Studierenden und ihrer Familien an, wie z. B. Mahlzeiten, Transport, Unterbringung etc. Im Tertiärbereich können 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.

Bildungsausgaben innerhalb von Bildungseinrichtungen
(z. B. Schulen, Hochschulen, Einrichtungen der Bildungsverwaltung und soziale Dienste für Schüler/Studierende)

Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen
(z. B. der private Erwerb von Gütern und Dienstleistungen für Bildungszwecke, inkl. Privatunterricht)

Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen

z. B. öffentliche Ausgaben für Bildungsangebote in Bildungseinrichtungen	z. B. subventionierte private Ausgaben für Bücher
z. B. subventionierte private Ausgaben für Unterrichtszwecke in Bildungseinrichtungen	z. B. private Ausgaben für Bücher und anderes Unterrichtsmaterial oder Privatunterricht
z. B. private Ausgaben für Schul- bzw. Studiengebühren	

Ausgaben für Forschung und Entwicklung

z. B. öffentliche Ausgaben für Forschung an Hochschulen
z. B. Mittel der Privatwirtschaft für Forschung und Entwicklung an Bildungseinrichtungen

Ausgaben für nicht unterrichtsbezogene Dienstleistungen im Bildungsbereich

z. B. öffentliche Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen wie Mahlzeiten, Transport zur Schule, Unterbringung auf dem Campus	z. B. subventionierte private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Schüler/Studierenden bzw. reduzierte Tarife im ÖPNV
z. B. private Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen	z. B. subventionierte private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Schüler/Studierenden bzw. reduzierte Tarife im ÖPNV

- Öffentlich Mittel
- Private Mittel
- Öffentlich subventionierte private Mittel



Erfasste Daten

Indikator B1, B2 und B3

Indikator B4 und B5

Indikator B6



Indikator B1: Wie hoch sind die Ausgaben pro Schüler/Studierenden?

Dieser Indikator bietet eine Übersicht über die pro Schüler/Studierenden aufgewendeten Mittel. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden werden in hohem Maße von den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikatoren B6 und D3) beeinflusst, den Ruhestandsregelungen, den Unterrichts- und Lehrstunden (s. Indikatoren B7, D1 und D4), den Lehrmaterialien und -einrichtungen, der Ausrichtung der angebotenen Bildungs- bzw. Studiengänge (s. Indikator C1) sowie der Anzahl der Schüler/Studierenden in einem Bildungssystem (s. Indikator C2). Maßnahmen zur Anwerbung neuer Lehrkräfte, zur Verringerung der durchschnittlichen Klassengröße oder zur Änderung der Zusammensetzung der Beschäftigten im Bildungswesen haben im Lauf der Zeit ebenfalls zu Veränderungen bei den Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden geführt.

Wichtigste Ergebnisse

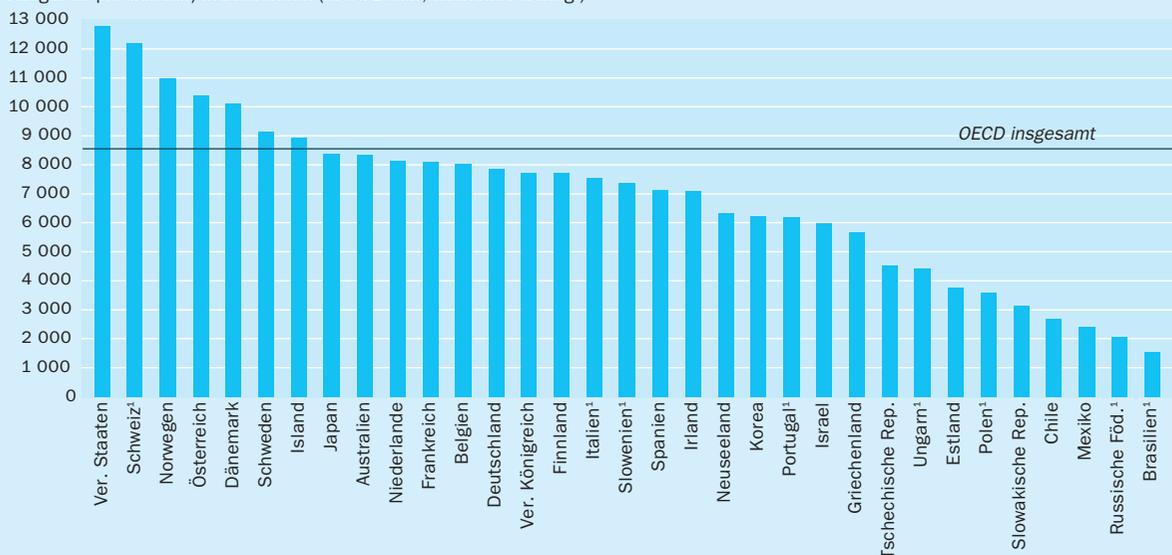
Abbildung B1.1

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich (2005)

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden können als Kennzahl für die Kosten pro Schüler/Studierenden im jeweiligen formalen Bildungssystem dienen. Diese Abbildung zeigt die jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, basierend auf Vollzeitäquivalenten.

Insgesamt geben die OECD-Länder jährlich 8.553 US-Dollar pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus: 6.173 US-Dollar pro Schüler im Primarbereich, 7.736 US-Dollar pro Schüler im Sekundarbereich und 15.559 US-Dollar pro Studierenden im Tertiärbereich. Hinter diesen Durchschnittswerten stehen jedoch sehr unterschiedliche Ausgaben in den einzelnen Ländern. Ausgedrückt als arithmetisches Mittel aller OECD-Länder sind die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder fast doppelt so hoch wie die Ausgaben pro Schüler im Primarbereich.

Ausgaben pro Schüler/Studierenden (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden.

Quelle: OECD, Tabelle B1.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401862824252>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Ohne die Ausgaben für Forschung und Entwicklung sowie für zusätzliche Dienstleistungen belaufen sich die Ausgaben für die eigentlichen Bildungsdienstleistungen an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs im Durchschnitt auf 7.976 US-Dollar und reichen von höchstens 5.000 US-Dollar pro Studierenden in Griechenland, Polen, der Slowakischen Republik und Ungarn sowie dem Partnerland Estland bis zu mehr als 10.000 US-Dollar in Kanada, der Schweiz und den Vereinigten Staaten.
- Die OECD-Länder geben im Durchschnitt während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich 87.720 US-Dollar pro Schüler aus. Die kumulierten Ausgaben pro Schüler des Primar- und Sekundarbereichs variieren zwischen weniger als 40.000 US-Dollar in Mexiko und der Slowakischen Republik sowie den Partnerländern Brasilien, Chile und der Russischen Föderation und mindestens 100.000 US-Dollar in Dänemark, Island, Luxemburg, Norwegen, Österreich, der Schweiz und den Vereinigten Staaten.
- Im Primar- und Sekundarbereich gibt es eine eindeutig positive Beziehung zwischen den Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden und dem BIP pro Kopf, während dies im Tertiärbereich nicht unbedingt der Fall ist. In Ländern mit einem niedrigen Niveau der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden können die Ausgaben im Verhältnis zum BIP pro Kopf dennoch ähnlich hoch sein wie in Ländern mit einem hohen Ausgabeniveau pro Schüler/Studierenden. So wenden beispielsweise im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich Korea und Polen – Länder, deren Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler und BIP pro Kopf unter dem OECD-Durchschnitt liegen – im Verhältnis zum BIP pro Kopf einen über dem OECD-Durchschnitt liegenden Anteil pro Schüler auf.
- Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden sind zwischen 2000 und 2005 in rund zwei Drittel der 30 Länder mit verfügbaren Daten gestiegen, aber nur in Australien, Dänemark, Griechenland, Island, Mexiko, Österreich, Polen, Portugal, der Schweiz, Spanien und dem Vereinigten Königreich stiegen sie stärker als das BIP pro Kopf.
- Ausgaben für Bildungseinrichtungen steigen tendenziell im Laufe der Zeit real, da die Gehälter der Lehrkräfte (der Hauptkostenfaktor) mit dem allgemeinen Gehaltsniveau ansteigen. Andererseits lassen steigende Kosten pro Schüler/Studierenden, die nicht von besseren Bildungsergebnissen begleitet werden, befürchten, dass das Produktivitätsniveau im Bildungswesen sinkt.
- In allen Ländern stiegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich zwischen 1995 und 2005 im Durchschnitt um 35 Prozent, während die Schülerzahlen in diesem Zeitraum relativ gleich blieben. Im Tertiärbereich ergibt sich ein anderes Bild: Die Ausgaben pro Studierenden gingen in einigen Fällen zurück, da die Bildungsausgaben hinter den steigenden Studierendenzahlen zurückblieben. Zwischen 2000 und 2005 jedoch stiegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Durchschnitt der OECD-Länder um 11 Prozentpunkte, nachdem sie von 1995 bis 2000 relativ stabil geblieben waren. Dies zeigt die Bemühungen der Länder, die Ausweitung des Tertiärbereichs durch erhebliche Investitionen zu untermauern.
- Sieben der elf Länder, in denen zwischen 2000 und 2005 die Studierendenzahlen um mehr als 20 Prozentpunkte gestiegen sind, haben ihre Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich im gleichen Zeitraum mindestens im gleichen Ausmaß erhöht, während dies in Schweden und Ungarn sowie in den Partnerländern Brasilien und Chile nicht der Fall war.

Politischer Hintergrund

Leistungsfähige Bildungseinrichtungen benötigen die richtige Mischung aus gut ausgebildeten und befähigten Lehrkräften, zeitgemäßer Ausstattung und motivierten, lernwilligen Schülern/Studierenden. Es muss ein Gleichgewicht zwischen der Nachfrage nach hochwertiger Bildung, die sich in höheren Kosten pro Schüler/Studierenden niederschlagen kann, und unzumutbaren Belastungen für den Steuerzahler gefunden werden.

Aus diesem Grund steht die Frage, ob die für die Bildung eingesetzten Mittel einen den Investitionen entsprechenden Nutzen bringen, im Mittelpunkt der öffentlichen Diskussion. 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 Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden als Anhaltspunkte für eine Bewertung der Effektivität der verschiedenen Bildungsangebote dienen.

Die Politik muss auch die Notwendigkeit, die Qualität des Bildungsangebots zu verbessern, mit dem Wunsch, den Zugang zur Bildung, insbesondere im Tertiärbereich, zu erweitern, in Einklang bringen. Eine vergleichende Übersicht der Entwicklung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden zeigt, dass in vielen OECD-Ländern mit dem Anstieg der Schüler-/Studierendenzahlen, insbesondere im Tertiärbereich, nicht immer auch eine entsprechende Steigerung der Bildungsausgaben einhergegangen ist.

Darüber hinaus sind auch Entscheidungen über die Verteilung der Mittel auf die verschiedenen Bildungsbereiche von Bedeutung. Während zum Beispiel einige OECD-Länder besonderen Wert auf einen breiten Zugang zur Hochschulausbildung legen, investieren andere stärker in die fast vollständige Bildungsbeteiligung schon kleiner Kinder im Alter von drei oder vier Jahren.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Dieser Indikator gibt Auskunft über die direkten öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zur Anzahl der vollzeitäquivalenten Schüler bzw. Studierenden an diesen Einrichtungen.

Im Interesse einer besseren internationalen Vergleichbarkeit sind öffentliche Zuwendungen zum Lebensunterhalt der Schüler/Studierenden in diesen Zahlen nicht enthalten. Für einige Länder sind keine Zahlen zu den Ausgaben für Schüler/Studierende an privaten Bildungseinrichtungen verfügbar. Einige andere Länder wiederum stellen kein vollständiges Zahlenmaterial über unabhängige private Bildungseinrichtungen zur Verfügung. In diesen Fällen wurden nur die Ausgaben für öffentliche sowie staatlich subventionierte private Einrichtungen berücksichtigt. Es ist zu beachten, dass Unterschiede bei den Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden nicht nur auf Unterschiede bei den Ressourcen, die für Schüler/Studierende zur Verfügung

gestellt werden, zurückzuführen sein können (z. B. Unterschiede im zahlenmäßigen Verhältnis Schüler/Studierende zu Lehrpersonal), sondern auch auf Unterschiede im relativen Gehalts- und Preisniveau.

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 Ausgaben ausmachen.

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden in US-Dollar (kaufkraftbereinigt)

Ausgehend von den jährlichen Ausgaben pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich kann ermittelt werden, wie viel in jeden Schüler/Studierenden investiert wird. Insgesamt geben die OECD-Länder jährlich im Durchschnitt 8.553 US-Dollar pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus. In 13 von 33 OECD- und Partnerländern liegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 7.000 und 9.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden. Sie variieren zwischen höchstens 4.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden in Mexiko, Polen und der Slowakischen Republik sowie den Partnerländern Brasilien, Chile, Estland und der Russischen Föderation und mehr als 10.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden in Dänemark, Norwegen, Österreich, der Schweiz und den Vereinigten Staaten (Tab. B1.1a). Die Hauptkostenfaktoren bei den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden variieren von Land zu Land (Einzelheiten s. Indikator B7): Unter den fünf Ländern mit den höchsten Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich gehört die Schweiz zu den Ländern mit den höchsten Lehrergehältern im Sekundarbereich (s. Indikator D3), die Vereinigten Staaten sind eines der Länder mit den höchsten privaten Ausgaben im Tertiärbereich, und Dänemark, Norwegen und Österreich zählen zu den Ländern mit dem niedrigsten zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis (s. Indikator D2).

Aber auch wenn die Gesamtausgaben pro Schüler/Studierenden in einigen OECD-Ländern ähnlich hoch sind, sind die Unterschiede bei der Verteilung der Mittel auf die einzelnen Bildungsbereiche doch beträchtlich. Insgesamt geben die OECD-Länder jährlich pro Schüler im Primarbereich 6.173 US-Dollar aus, im Sekundarbereich 7.736 US-Dollar und pro Studierenden im Tertiärbereich 15.559 US-Dollar. Im Tertiärbereich sind diese Gesamtzahlen jedoch sehr stark durch das hohe Ausgabenniveau in einigen wenigen großen OECD-Ländern, vor allem Kanada und den Vereinigten Staaten, beeinflusst. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden in einem „typischen“ OECD-Land, ausgedrückt durch das arithmetische Mittel aller OECD-Länder, belaufen sich auf 6.252 US-Dollar im Primarbereich, 7.804 US-Dollar im Sekundarbereich und 11.512 US-Dollar im Tertiärbereich (Tab. B1.1a und Abb. B1.2).

Diesen Durchschnittswerten liegt ein breites Spektrum an Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden in den verschiedenen OECD- und Partnerländern zugrunde. Im Primarbereich variieren die Ausgaben für Bildungseinrichtungen um den Faktor 10, von 1.425 US-Dollar pro Schüler im Partnerland Brasilien bis zu 14.079 US-Dollar pro Schüler in Luxemburg. Im Sekundarbereich sind die Unterschiede sogar noch größer. Dort unterscheiden sich die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro

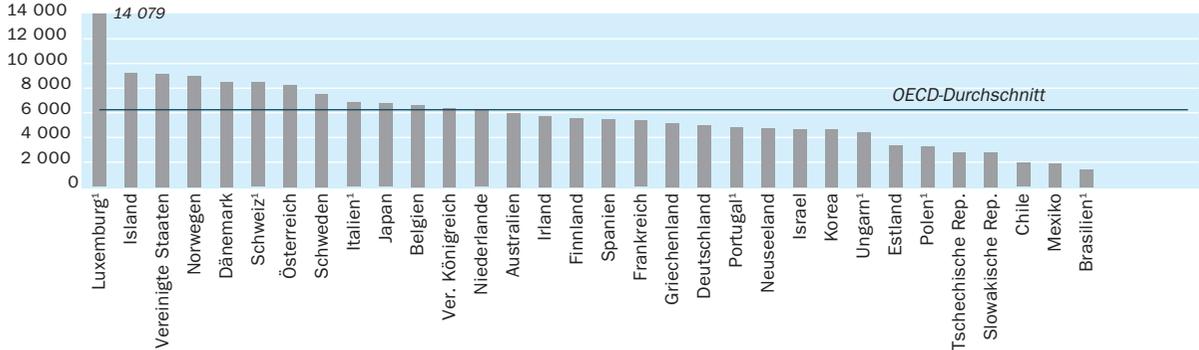
Abbildung B1.2

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche, nach Bildungsbereich (2005)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, basierend auf Vollzeitäquivalenten

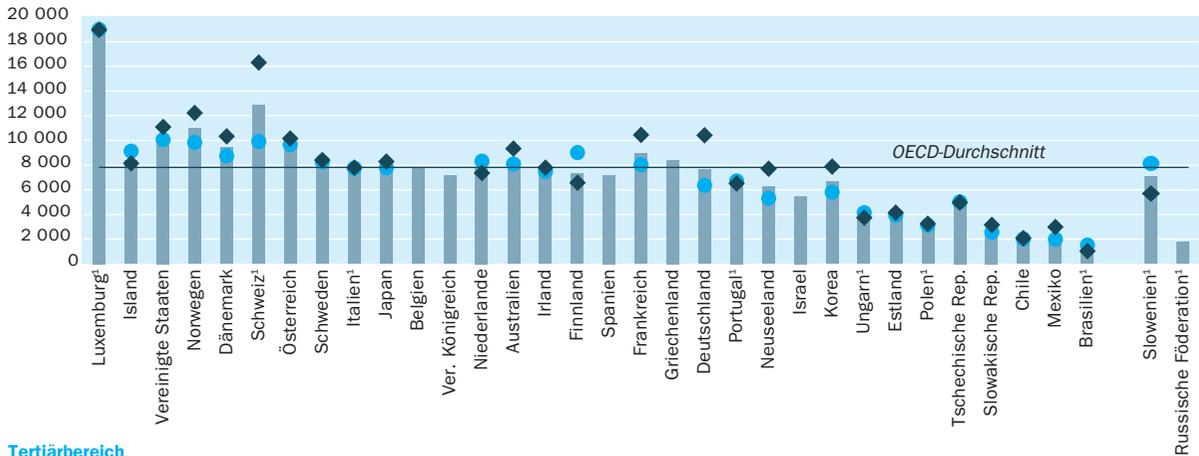
Primarbereich

Ausgaben pro Schüler (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



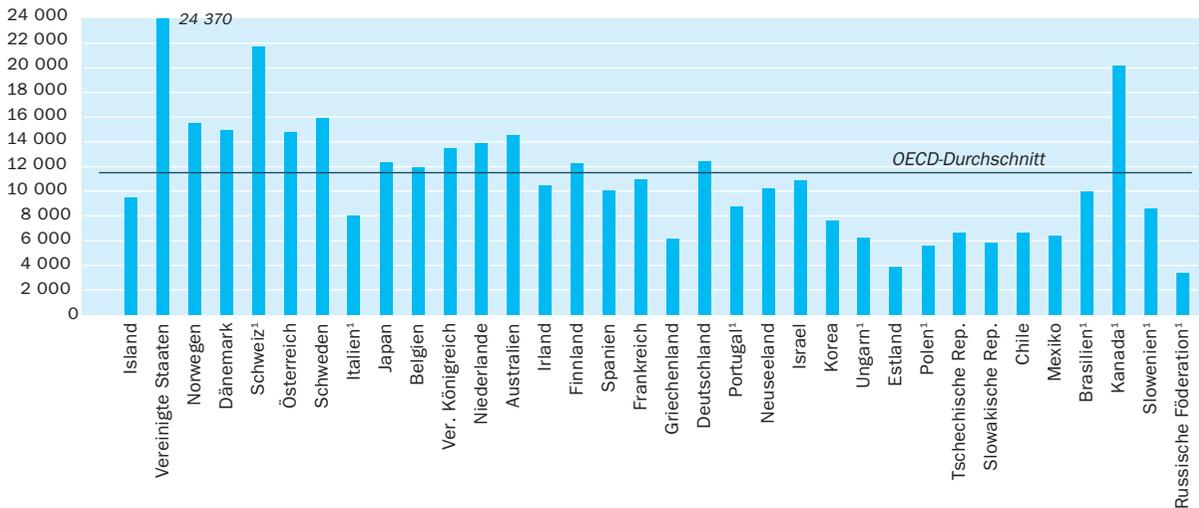
Sekundarbereich

Ausgaben pro Schüler (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



Tertiärbereich

Ausgaben pro Studenten (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primarbereich.

Quelle: OECD, Tabelle B1.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401862824252>

B
1

Schüler um den Faktor 16 und reichen von 1.186 US-Dollar im Partnerland Brasilien bis zu 18.845 US-Dollar in Luxemburg. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich reichen von 3.421 US-Dollar im Partnerland Russische Föderation bis zu mehr als 20.000 US-Dollar in Kanada, der Schweiz und den Vereinigten Staaten (Tab. B1.1a und Abb. B1.2).

Diese Vergleiche beruhen auf kaufkraftbereinigten Zahlen, die mittels Kaufkraftparitäten für das BIP und nicht mittels aktueller Wechselkurse berechnet wurden, d. h., ein Betrag in US-Dollar entspricht dem Betrag in Landeswährung, mit dem in dem entsprechenden Land der gleiche Waren- und Dienstleistungskorb erworben werden kann wie mit dem Betrag in US-Dollar in den Vereinigten Staaten.

Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen pro Schüler/ Studierenden

Im Durchschnitt geben die OECD-Länder, für die Daten vorliegen, 5.994 US-Dollar für eigentliche Bildungsdienstleistungen im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bildungsbereich aus, was 94 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler in diesen Bildungsbereichen entspricht. In 15 der 25 OECD- und Partnerländer mit vorhandenen Daten entfallen auf zusätzliche Dienstleistungen seitens der Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bildungsbereich weniger als 5 Prozent der Gesamtausgaben pro Schüler. Dieser Anteil liegt in Finnland, Frankreich, Schweden, der Slowakischen Republik und dem Vereinigten Königreich bei mehr als 10 Prozent.

Bei dem für die eigentlichen Bildungsleistungen im Tertiärbereich ausgegebenen Anteil der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden ergeben sich größere Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, was unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass Forschung und Entwicklung in diesem Bildungsbereich einen wesentlichen Teil der Bildungsausgaben ausmachen können. Die OECD-Länder, in denen Forschung und Entwicklung hauptsächlich in tertiären Bildungseinrichtungen stattfindet, haben 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 wird. Ohne die Ausgaben für Forschung und Entwicklung sowie für zusätzliche Dienstleistungen belaufen sich die Ausgaben für die eigentlichen Bildungsdienstleistungen an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs im Durchschnitt auf 7.976 US-Dollar und reichen von höchstens 5.000 US-Dollar pro Studierenden in Griechenland, Polen, der Slowakischen Republik und Ungarn sowie dem Partnerland Estland bis zu mehr als 10.000 US-Dollar in Kanada, der Schweiz und den Vereinigten Staaten (Tab. B1.1b).

Im Durchschnitt belaufen sich im Tertiärbereich die Ausgaben für Forschung und Entwicklung (FuE) sowie zusätzliche Dienstleistungen auf 29 bzw. 4 Prozent der Gesamtausgaben pro Studierenden. In 9 der 28 OECD- und Partnerländer, für die Daten zu den Ausgaben im Tertiärbereich für jeden einzelnen Leistungsbereich vorliegen (Belgien, Deutschland, Finnland, Italien, die Niederlande, Norwegen, Schweden, die Schweiz und das Vereinigte Königreich), entfallen auf FuE und zusätzliche Dienstleistungen tertiärer Bildungseinrichtungen mehr als 32 Prozent der Gesamtausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich. Bezogen auf die Zahl der Studierenden, kann dies

erhebliche Beträge pro Studierenden ergeben: In Australien, Deutschland, Kanada, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, der Schweiz, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten belaufen sich die FuE-Ausgaben sowie die Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen in Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs auf mehr als 5.000 US-Dollar pro Studierenden (Tab. B1.1b).

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden in den verschiedenen Bildungsbereichen

In allen OECD-Ländern steigen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden vom Primar- zum Tertiärbereich stark an. Dies spiegelt hauptsächlich Unterschiede bei Ort und Art des Bildungsangebots wider. 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 führten daher auch zu ähnlichen Strukturen der Ausgaben pro Schüler/Studierenden. Während der letzten zehn Jahre hat jedoch der stärkere Einsatz von privaten Mitteln im Tertiärbereich den Unterschied zwischen den Ausgaben in diesem Bereich und den anderen Bildungsbereichen vergrößert (s. Indikator B3).

Vergleiche der Verteilung der Bildungsausgaben auf die einzelnen Bildungsbereiche geben Hinweise auf den relativen Stellenwert, der den verschiedenen Bildungsbereichen beigemessen wird, sowie auf die relativen Kosten der Bildungsvermittlung in diesen Bereichen. In fast allen OECD- und Partnerländern steigen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden mit der Höhe des Bildungsbereichs, die relativen Unterschiede variieren jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern (Abb. B1.3). Im Sekundarbereich betragen die Ausgaben im Durchschnitt das 1,2-Fache derjenigen im Primarbereich, in Deutschland, Frankreich, Griechenland, der Tschechischen Republik und der Schweiz sogar mehr als das 1,5-Fache. In der Schweiz waren Veränderungen bei den Gehältern der Lehrkräfte der wichtigste Grund hierfür. In den anderen vier Ländern ist er auf die höhere Zahl der Unterrichtsstunden für Schüler und eine signifikant niedrigere Zahl der von Lehrkräften im Sekundarbereich zu erteilenden Unterrichtsstunden (im Vergleich zum OECD-Durchschnitt) zurückzuführen (s. Indikatoren B7, D1, D3 und D4).

Die OECD-Länder wenden im Durchschnitt 2,2-mal so viel Mittel für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich wie pro Schüler im Primarbereich auf, es gibt jedoch große länderspezifische Unterschiede in den Ausgabenstrukturen. Dies ist hauptsächlich auf größere Unterschiede bei der den Tertiärbereich betreffenden Bildungspolitik zurückzuführen (s. Indikator B5). Während beispielsweise Griechenland, Island und Italien sowie das Partnerland Estland für einen Studierenden im Tertiärbereich weniger als 1,3-mal so viel aufwenden wie für einen Schüler im Primarbereich, ist es in Mexiko und den Partnerländern Brasilien und Chile mehr als das 3-Fache (Abb. B1.3).

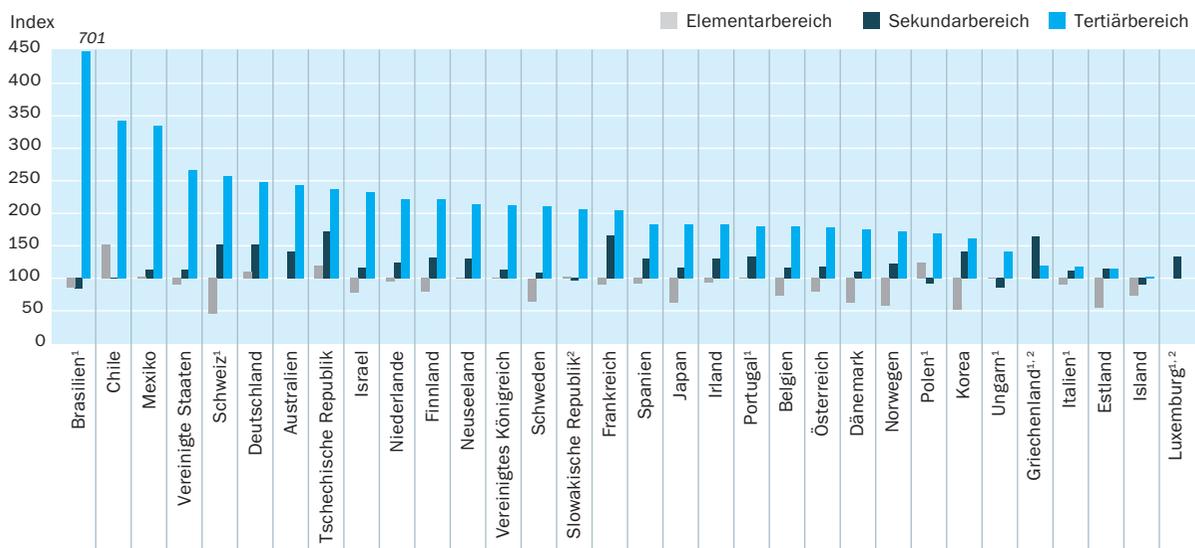
Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zur Zahl der Schüler/Studierenden an diesen Einrichtungen

Tabelle B1.2 zeigt die Mittel, die in das jeweilige Bildungssystem der OECD-Länder investiert werden, sowie den Anteil der Schüler/Studierenden im jeweiligen Bildungsbereich und gibt Auskunft über die von den einzelnen Ländern bei der Zuteilung der Mittel an die verschiedenen Bildungsbereiche verfolgten Strategien. Im Durchschnitt

Abbildung B1.3

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden (für alle Leistungsbereiche) in den einzelnen Bildungsbereichen im Verhältnis zum Primarbereich (2005)

Primarbereich = 100



Anmerkung: Ein Verhältnis von 300 für den Tertiärbereich bedeutet, dass die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich dreimal so hoch sind wie die für einen Schüler im Primarbereich. Ein Verhältnis von 50 für den Elementarbereich bedeutet, dass die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Kind im Elementarbereich nur halb so hoch sind wie für einen Schüler im Primarbereich.

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Tabelle B1.1a. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich im Verhältnis zu den Bildungsausgaben pro Schüler im Primarbereich.

Quelle: OECD, Tabelle B1.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401862824252>

der 26 OECD-Länder, die Daten gemeldet haben, fließen zwei Drittel aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich, während etwa drei Viertel aller Schüler diesen Bereich besuchen. In Japan, Mexiko, der Slowakischen Republik und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Brasilien, Chile und Israel liegen diese beiden Zahlen mindestens um 10 Prozentpunkte auseinander (Tab. B1.2).

Im Vergleich zum Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich gibt es im Tertiärbereich größere Unterschiede zwischen dem Anteil der investierten Mittel und dem prozentualen Anteil der eingeschriebenen Studierenden. Im Durchschnitt der 26 OECD-Länder, die Daten gemeldet haben, fließen 24 Prozent aller Ausgaben in den Tertiärbereich, den nur 16 Prozent aller Schüler/Studierenden besuchen. Dieser Unterschied in Bezug auf den Tertiärbereich reicht von weniger als 7 Prozentpunkten in Frankreich, Griechenland, Island, Italien, Korea, Portugal und Ungarn sowie den Partnerländern Estland und Slowenien bis zu mehr als 13 Prozentpunkten in der Schweiz und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Brasilien und Chile (Tab. B1.2).

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich

Die OECD-Länder geben im Durchschnitt während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich 87.720 US-Dollar pro Schüler aus. Obwohl in 30 der

36 OECD- und Partnerländer die reguläre Ausbildungsdauer ähnlich lang ist (zwischen 12 und 13 Jahren), variieren die kumulierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler des Primar- und Sekundarbereichs erheblich und reichen von weniger als 40.000 US-Dollar in Mexiko und der Slowakischen Republik sowie den Partnerländern Brasilien, Chile und der Russischen Föderation bis zu mindestens 100.000 US-Dollar in Dänemark, Island, Luxemburg, Norwegen, Österreich, der Schweiz und den Vereinigten Staaten (Tab. B1.3a und Abb. B1.4).

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden während der durchschnittlichen Studiendauer im Tertiärbereich

Sowohl die typische Dauer tertiärer Bildung als auch die Teilnahme als Vollzeit- oder Teilzeitstudierender variieren stark zwischen den OECD-Ländern. Daher geben die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bei den jährlichen Bildungsausgaben pro Studierenden für Bildungsdienstleistungen (wie in Abb. B1.2 zugrunde gelegt) nicht unbedingt die Unterschiede in den Gesamtkosten für die tertiäre Bildung eines typischen Studierenden wider. Heute können die Studierenden aus einer Vielfalt von Bildungseinrichtungen und Teilnahmemöglichkeiten wählen, um die für sie beste Lösung hinsichtlich des angestrebten Bildungsabschlusses, ihrer Fähigkeiten und persönlichen Interessen 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 sich auf die Interpretation der Bildungsausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden auswirken.

Insbesondere vergleichsweise niedrige jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden können zu vergleichsweise relativ hohen Gesamtkosten im Tertiärbereich führen, wenn die typische Dauer der tertiären Studiengänge lang ist. Abbildung B1.5 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/jedu/eag2008), 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.

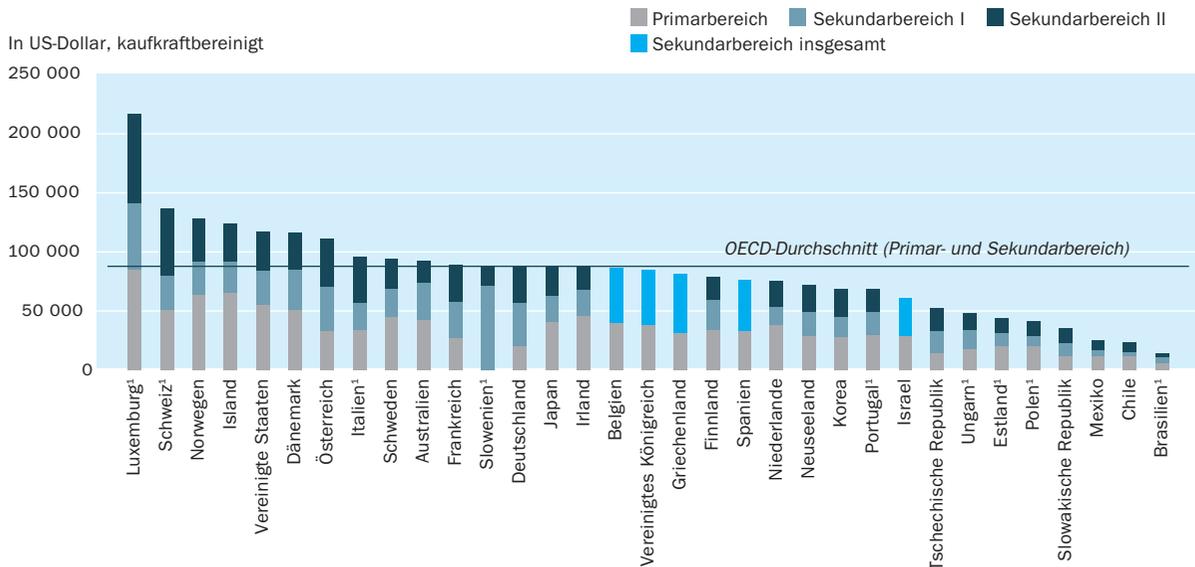
So sind beispielsweise die jährlichen Bildungsausgaben pro Studierenden in Japan ungefähr genauso hoch wie in Deutschland (12.326 US-Dollar bzw. 12.446 US-Dollar) (Tab. B1.1a). Aufgrund der unterschiedlichen Struktur der Abschlüsse im Tertiärbereich (s. Indikator A3) ist jedoch die durchschnittliche Studiendauer im Tertiärbereich in Deutschland etwas mehr als ein Jahr länger als in Japan (5,4 Jahre gegenüber 4,1 Jahren). Daher sind die kumulierten Kosten für jeden Studierenden im Tertiärbereich in Japan fast 16.000 US-Dollar niedriger als in Deutschland (50.167 US-Dollar verglichen mit 66.758 US-Dollar) (Abb. B1.5 und Tab. B1.3b).

Die Gesamtkosten eines Studiengangs im Tertiärbereich A sind in der Schweiz mit 126.160 US-Dollar mehr als doppelt so hoch wie in den anderen Ländern, die Zahlen vorgelegt haben, mit Ausnahme Deutschlands, der Niederlande und Österreichs

Abbildung B1.4

Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich (2005)

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler multipliziert mit der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler während der regulären Dauer der Ausbildung im Primar- und Sekundarbereich.

Quelle: OECD, Tabelle B1.3a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401862824252>

(Tab. B1.3b). 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.

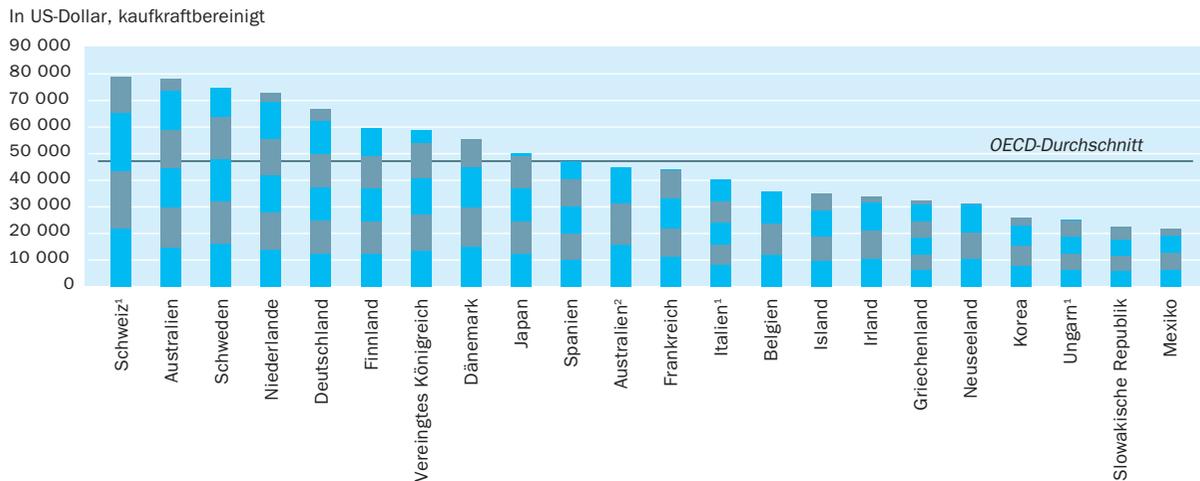
Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden gemessen am BIP pro Kopf sind ein Maßstab für die Bildungsausgaben pro einzelnen Teilnehmer, bei dem der relative Wohlstand der einzelnen OECD-Länder berücksichtigt wird. Da in den unteren Bildungsbereichen die Bildungsbeteiligung universell ist, können hier die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Verhältnis zum BIP pro Kopf als Ausgaben für junge Menschen im Schulalter in Relation zur Finanzkraft eines Landes angesehen werden. Bei den höheren Bildungsbereichen wird dieses Verhältnis durch eine Kombination der Faktoren Volkseinkommen, Ausgabenniveau und Bildungsbeteiligung beeinflusst. Im Tertiärbereich beispielsweise können OECD-Länder bei dieser Kennzahl relativ weit vorne in einer Rangliste stehen, wenn ein großer Anteil ihres Wohlstands für eine relativ geringe Zahl von Studierenden aufgewendet wird.

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Primarbereich belaufen sich auf durchschnittlich 21 Prozent des BIP pro Kopf, im Sekundarbereich auf 26 Prozent und im Tertiärbereich auf 40 Prozent (Tab. B1.4). Länder mit einem

Abbildung B1.5

Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden während der durchschnittlichen Dauer tertiärer Studiengänge (2005)

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden multipliziert mit der durchschnittlichen Dauer tertiärer Studiengänge im Tertiärbereich, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



Anmerkung: Jeder Abschnitt eines Balkens steht für die jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden. Die Zahl der Abschnitte steht für die Zahl an Jahren, die ein Studierender im Durchschnitt im Tertiärbereich verbringt.

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Nur Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden während der durchschnittlichen Dauer tertiärer Studiengänge.

Quelle: OECD, Tabelle B1.3b. Hinweis s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401862824252>

niedrigen Niveau der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden können jedoch Ausgaben im Verhältnis zum BIP pro Kopf aufweisen, die ähnlich hoch sind wie in Ländern mit einem hohen Ausgabenniveau pro Schüler/Studierenden. So wenden beispielsweise Korea und Portugal – Länder, deren Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich und BIP pro Kopf unter dem OECD-Durchschnitt liegen – im Verhältnis zum BIP pro Kopf mehr pro Schüler auf als im OECD-Durchschnitt. In ähnlicher Weise geben Kanada, Mexiko, die Schweiz und die Vereinigten Staaten sowie das Partnerland Chile mehr als 50 Prozent ihres BIP pro Kopf pro Studierenden im Tertiärbereich aus und rangieren somit nach Brasilien. Brasilien weist mit Ausgaben von 108 Prozent des BIP pro Kopf für jeden Studierenden im Tertiärbereich den höchsten Anteil auf, in Brasilien sind jedoch nur 3 Prozent der Schüler/Studierenden aller Bildungsbereiche im Tertiärbereich eingeschrieben sind (Tab. B1.2 und B1.4).

Das Verhältnis zwischen BIP pro Kopf und Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden ist vielschichtig. Wie erwartet gibt es sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich eine eindeutig positive Beziehung zwischen den Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden und dem BIP pro Kopf, ärmere OECD-Länder geben in der Regel weniger pro Schüler/Studierenden aus als reichere. Obwohl in diesen Bildungsbereichen die Beziehung zwischen den beiden Größen im Allgemeinen positiv ist, gibt es selbst bei Ländern mit ähnlichem BIP pro Kopf Unterschiede, insbesondere in denjenigen Ländern, wo dieses bei über 30.000 US-Dollar liegt. Australien und Österreich beispielsweise sind Länder mit einem ähnlich hohen

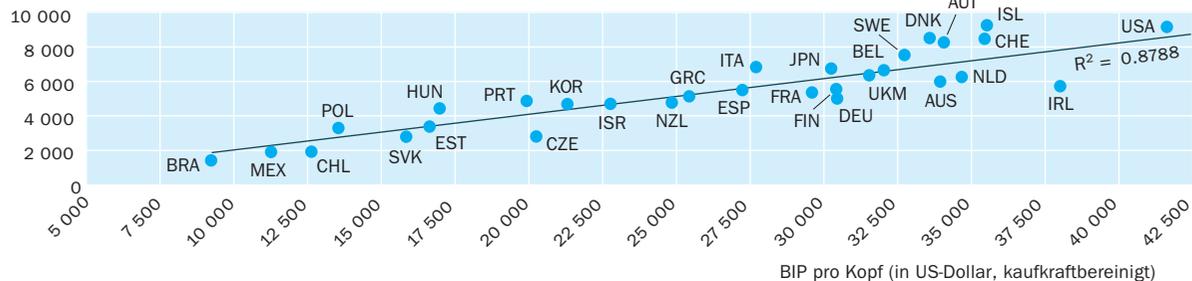
Abbildung B1.6

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2005)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Bildungsbereich

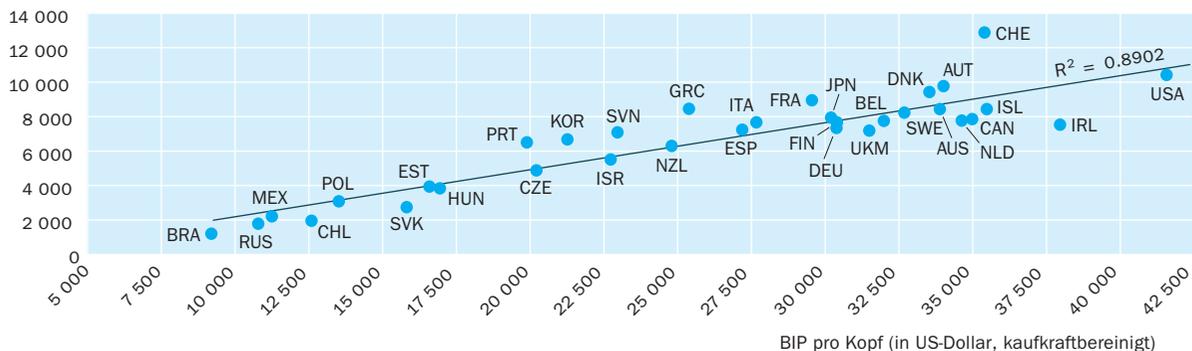
Primarbereich

Ausgaben pro Schüler (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



Sekundarbereich

Ausgaben pro Schüler (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



Tertiärbereich

Ausgaben pro Studierenden (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



Anmerkung: Auflistung der verwendeten Ländercodes s. Hinweise für den Leser.

Quelle: OECD. Tabellen B1.1a, B1.4 und Annex 2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401862824252>

BIP pro Kopf, sie geben im Primar- und Sekundarbereich sehr unterschiedliche Anteile ihres BIP pro Kopf aus. In Australien betragen die Anteile 18 bzw. 25 Prozent und liegen damit in der Nähe des OECD-Durchschnitts. Im Gegensatz hierzu belaufen sich die entsprechenden Anteile in Österreich auf 24 bzw. 29 Prozent und gehören damit zu den höchsten überhaupt (Tab. B1.4 und Abb. B1.6).

Bei den Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich sind die Unterschiede größer, dies gilt auch für das Verhältnis zwischen dem relativen Wohlstand eines Landes und den entsprechenden Ausgabenniveaus. Island, Kanada und die Schweiz beispielsweise sind Länder mit ähnlich hohem BIP pro Kopf, sie geben aber im Tertiärbereich sehr unterschiedliche Anteile ihres BIP pro Kopf aus. So liegt der Anteil des BIP pro Kopf, den Kanada und die Schweiz pro Studierenden des Tertiärbereichs ausgeben, bei 61 Prozent und gehört somit zu den höchsten Anteilen in den OECD-Ländern, während in Island der Anteil mit 27 Prozent signifikant unter dem OECD-Durchschnitt liegt (Tab. B1.4 und Abb. B1.6).

Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/ Studierenden zwischen 1995, 2000 und 2005

Ausgaben für Bildungseinrichtungen steigen tendenziell im Laufe der Zeit real, da die Gehälter der Lehrkräfte (der Hauptkostenfaktor) mit dem allgemeinen Gehaltsniveau ansteigen. Andererseits lassen steigende Kosten pro Schüler/Studierenden, die nicht von gesteigerten Bildungsergebnissen begleitet werden, befürchten, dass das Produktivitätsniveau im Bildungswesen sinkt.

Die Zahl junger Menschen im üblichen Schulalter beeinflusst sowohl die Bildungsbeteiligung als auch den Umfang der Mittel und den organisatorischen Aufwand, den ein Land in sein Bildungssystem investieren muss. Je größer diese Gruppe ist, desto größer ist die potenzielle Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen. Tabelle B1.5 und Abbildung B1.7 zeigen in Indizes und zu konstanten Preisen die Auswirkungen der Veränderungen der Bildungsteilnahme und der Gesamtausgaben zwischen 1995, 2000 und 2005.

In allen Ländern stiegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich zwischen 1995 und 2005 im Durchschnitt um 35 Prozent, während die Schülerzahlen in diesen Bildungsbereichen in diesem Zeitraum relativ gleich blieben. Der Anstieg war in jedem der Fünfjahreszeiträume relativ gleich, nur in Italien, Norwegen, der Schweiz und der Tschechischen Republik gingen die Ausgaben im Zeitraum zwischen 1995 und 2000 zurück, um dann zwischen 2000 und 2005 zu steigen (Tab. B1.5).

Zwischen 2000 und 2005 stiegen in 20 der 31 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich um mindestens 10 Prozent, in Island, Irland, Korea, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie den Partnerländern Brasilien und Estland stiegen sie sogar um mehr als 30 Prozent. Aber trotz dieser Steigerungen lagen 2005 in all diesen Ländern (mit Ausnahme Islands) die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich unter dem OECD-Durchschnitt. Nur in Belgien,

Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Chile und Israel erreichte die Steigerung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 2000 und 2005 höchstens 5 Prozent (Tab. B1.5 und Abb. B1.7).

Sich ändernde Schülerzahlen waren offensichtlich nicht der ausschlaggebende Faktor für die Veränderungen bei den Ausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich. In Japan, Polen, Portugal, Spanien, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie dem Partnerland Estland gingen zwischen 2000 und 2005 die Schülerzahlen um mehr als 5 Prozent zurück, während gleichzeitig die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler erheblich stiegen. In Japan, Polen, Portugal und Spanien gingen einerseits die Schülerzahlen zurück, während andererseits die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich leicht stiegen, während dieselbe Entwicklung in den anderen Ländern mit einem drastischen Anstieg der Ausgaben einherging (Tab. B1.5 und Abb. B1.7).

Im Tertiärbereich ergibt sich ein anderes Bild: Die Ausgaben pro Studierenden sanken zwischen 1995 und 2005 in einigen Fällen, da die Bildungsausgaben hinter den steigenden Studierendenzahlen zurückblieben. Im Zeitraum 1995 bis 2000 blieben die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden gleich, stiegen dann aber zwischen 2000 und 2005 im Durchschnitt der OECD-Länder um 11 Prozent an, da die Länder in Reaktion auf die Ausweitung des Tertiärbereichs erheblich investierten. Zu den Ländern mit einer derartigen Entwicklung gehörten Australien, Finnland, Mexiko, Norwegen, Österreich, Polen, die Slowakische Republik, die Tschechische Republik und das Vereinigte Königreich. In Norwegen, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik wog jedoch der Anstieg der Ausgaben pro Studierenden zwischen 2000 und 2005 den Rückgang in den Jahren 1995 bis 2000 nicht vollständig auf. Nur in Ungarn sowie den Partnerländern Estland und Israel gingen in beiden Fünfjahreszeiträumen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden zurück (Tab. B1.5).

Zwischen 2000 und 2005 war von den 30 OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten in Belgien, Deutschland, Irland, den Niederlanden, Schweden und Ungarn sowie den Partnerländern Brasilien, Chile, Estland und Israel ein Rückgang der Ausgaben im Tertiärbereich pro Studierenden festzustellen. In all diesen Ländern mit Ausnahme von Belgien und Deutschland ist dieser Rückgang größtenteils auf den raschen Anstieg der Zahl der Studierenden im Tertiärbereich (mindestens 10 Prozent) zurückzuführen (Abb. B1.7). Insgesamt lässt sich feststellen, dass 7 von den 11 OECD- und Partnerländern, in denen die Zahl der Studierenden im Tertiärbereich zwischen 2000 und 2005 um mehr als 20 Prozent stieg (Griechenland, Island, Mexiko, Polen, die Schweiz, die Slowakische Republik und Tschechische Republik), ihre Ausgaben für den Tertiärbereich in diesem Zeitraum zumindest in dem gleichen Ausmaß steigerten. In den anderen Ländern, Schweden und Ungarn sowie den Partnerländern Brasilien und Chile, war dies nicht der Fall. Dänemark, Österreich und Spanien waren die einzigen Länder, in denen die Zahl der Studierenden im Tertiärbereich zwischen 2000 und 2005 um weniger als 5 Prozent anstieg, die Veränderung ihrer Ausgaben pro Studierenden lag in diesem Zeitraum über dem OECD-Durchschnitt (Tab. B1.5 und Abb. B1.7).

Abbildung B1.7

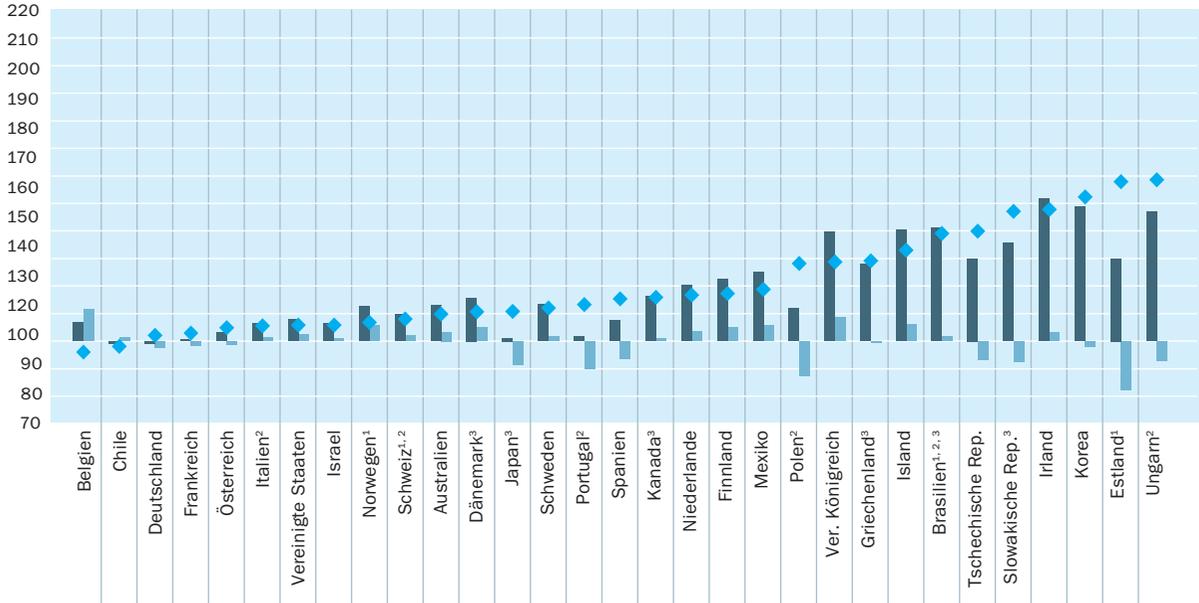
Veränderung der Zahl der Schüler/Studierenden sowie Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden, nach Bildungsbereich (2000, 2005)

Index der Veränderung zwischen 2000 und 2005 (2000 = 100, zu konstanten Preisen von 2005)

- Veränderung der Ausgaben
- Veränderung der Zahl der Schüler/Studierenden (in Vollzeitäquivalenten)
- ◆ Veränderung der Ausgaben pro Schüler/Studierenden

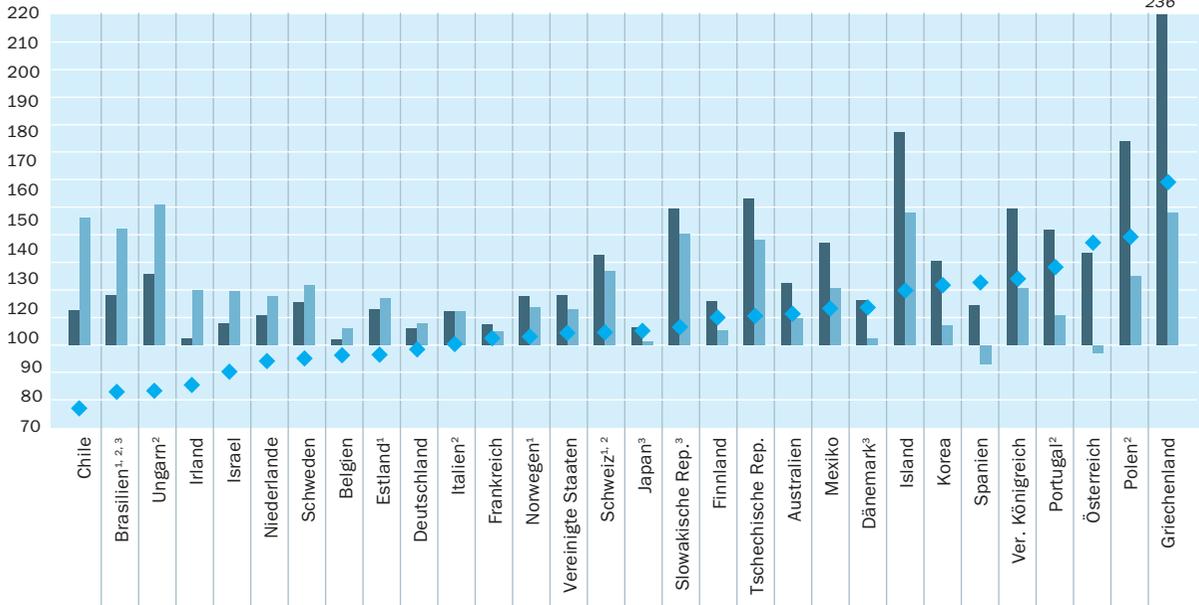
Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich

Index der Veränderung (2000 = 100)



Tertiärbereich

Index der Veränderung (2000 = 100)



1. Nur öffentliche Ausgaben. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Tabelle B1.1a.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden.

Quelle: OECD, Tabelle B1.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401862824252>

Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/ Studierenden zwischen 2000 und 2005

Im Durchschnitt der OECD-Länder stiegen zwischen 2000 und 2005 die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden um 11 Prozentpunkte, in den meisten der Länder mit steigenden Ausgaben pro Studierenden stiegen sie jedoch nicht schneller als das BIP pro Kopf. In Abbildung B1.8 bezeichnet der Anfang des Pfeils das BIP pro Kopf (horizontale Achse) und die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/ Studierenden (vertikale Achse) im Jahr 2000 (zu Preisen von 2005 und Kaufkraftparitäten von 2005), das Ende jeden Pfeils steht für die entsprechenden Werte in 2005. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden sind zwischen 2000 und 2005 in rund zwei Drittel der 30 Länder mit verfügbaren Daten gestiegen, aber nur in Australien, Dänemark, Griechenland, Island, Mexiko, Österreich, Polen, Portugal, der Schweiz, Spanien und dem Vereinigten Königreich stiegen sie stärker als das BIP pro Kopf (Tab. B1.1, B1.5 und Abb. B1.8).

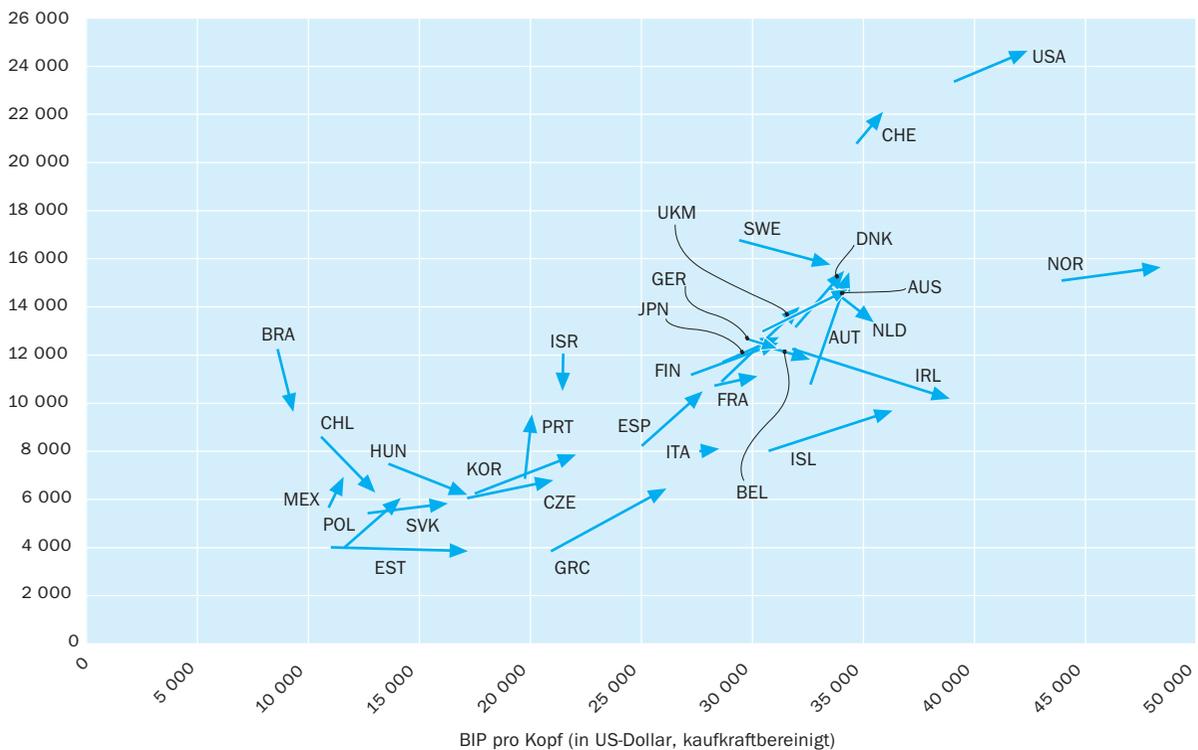
Im Gegensatz dazu stiegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zwischen 2000 und 2005 im Durchschnitt um 19 Prozent, und zwar in den 22 Ländern (von 31 mit verfü-

Abbildung B1.8

Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden zwischen 2000 und 2005 im Vergleich zum BIP pro Kopf

(2005 = 100 in US-Dollar, zu konstanten KKP von 2005)

Ausgaben pro Student (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



Anmerkung: Auflistung der verwendeten Ländercodes s. Hinweise für den Leser. Der Beginn eines Pfeils steht für die Ausgaben pro Schüler/Studierenden und das BIP pro Kopf in 2000. Das Ende des Pfeils steht für die entsprechenden Werte in 2005.

Quelle: OECD, Tabellen B1.1a, B1.5 und Annex 2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401862824252>

baren Daten) mit einem Anstieg in diesem Zeitraum schneller als das BIP pro Kopf. Erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist, dass sich im Zeitraum von 2000 bis 2006 in den meisten Ländern die Leistungen auf der PISA-Skala Lesekompetenz kaum verändert haben. Dies könnte darauf hinweisen, dass Leistungen nicht unbedingt mit dem Ausgabenniveau zusammenhängen und dass ein Anstieg der Mittel vielleicht effizienter genutzt werden könnte (s. Tab. B1.5, PISA 2006 und Indikator B7 in *Bildung auf einen Blick 2007*).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2005 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2007 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008). Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen 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 Kaufkraftparitätsindex (KKP-Index) für das BIP geteilt wird. 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).

Der „OECD-Durchschnitt“ wird als einfacher Durchschnittswert aller OECD-Länder, für die entsprechende Daten vorliegen, berechnet. Der Wert „OECD insgesamt“ bezieht sich auf den Wert des Indikators, wenn die OECD-Region als Gesamtheit betrachtet wird (Einzelheiten s. Hinweise für den Leser).

Tabelle B1.5 zeigt die Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden zwischen den Haushaltsjahren 1995, 2000 und 2005. Die OECD-Länder wurden aufgefordert, die Daten für 1995 und 2000 entsprechend den Definitionen und dem Erhebungsbereich der UOE-Datenerhebung von 2007 zu erfassen. Alle Daten zu den Ausgaben sowie die Angaben zum BIP der Jahre 1995 und 2000 wurden mithilfe des BIP-Preisdeflators an das Preisniveau von 2005 angepasst.

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf werden berechnet, indem die Ausgaben für Bildungseinrichtungen 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 für das betreffende OECD-Land geltenden Inflationsraten die Ausgabendaten auf den Bezugszeitraum der BIP-Daten umgerechnet (s. Anhang 2).

Die kumulierten Ausgaben während der durchschnittlichen Dauer tertiärer Studiengänge (Tab. B1.3b) werden durch Multiplikation der aktuellen jährlichen Ausgaben mit der typischen Dauer der betreffenden Studiengänge berechnet. Die zur Ermittlung der typischen Dauer von tertiären Studiengängen angewandte Methodik ist in Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008 beschrieben. Die Berechnungen hinsichtlich der Dauer tertiärer Ausbildung stützen sich auf die Daten einer im Jahr 2005 in den OECD-Ländern durchgeführten speziellen Erhebung.

Die Erstellung einer Rangfolge der OECD-Länder nach ihren jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden wird durch unterschiedliche Definitionen der einzelnen Länder für die Begriffe Vollzeit-, Teilzeit- und vollzeitäquivalente Bildungsteilnahme erschwert. In einigen OECD-Ländern werden alle Studierenden des Tertiärbereichs als Vollzeitstudierende gezählt, während sich in anderen Ländern die Intensität der Beteiligung nach den innerhalb einer vorgegebenen Referenzzeit erworbenen Credits (Leistungspunkte) für die erfolgreiche Absolvierung bestimmter Module richtet. Bei OECD-Ländern, die genaue Angaben über Teilzeitstudierende machen können, werden sich höhere Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalenten Studierenden ergeben als bei solchen OECD-Ländern, die nicht zwischen den verschiedenen Teilnahmemöglichkeiten differenzieren können.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/401862824252>.

- Table B1.1c: Annual expenditure on educational institutions per student for core services (Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für eigentliche Bildungsdienstleistungen) (2005)

Tabelle B1.1a

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche (2005)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)	Primarbereich	Sekundarbereich			Postsekundar, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich (einschl. FuE-Aktivitäten)			Tertiärbereich insgesamt ohne FuE-Aktivitäten	Primar- bis Tertiärbereich
			Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A & weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	m	5 992	7 930	9 223	8 408	7 973	8 569	15 599	14 579	10 199	8 340
Österreich	6 562	8 259	9 505	10 028	9 751	x(4)	11 394	15 028	14 775	10 061	10 407
Belgien	4 816	6 648	x(5)	x(5)	7 731	x(5)	x(9)	x(9)	11 960	8 046	8 034
Kanada ^{1,2}	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	7 837	x(7)	m	20 156	m	m	m
Tschechische Republik	3 353	2 812	4 864	4 830	4 847	2 098	3 105	7 019	6 649	5 409	4 545
Dänemark	5 320	8 513	8 606	10 197	9 407	x(4)	x(9)	x(9)	14 959	m	10 108
Finnland	4 395	5 557	8 875	6 441	7 324	x(4,9)	n	12 285	12 285	7 582	7 711
Frankreich	4 817	5 365	7 881	10 311	8 927	4 488	9 483	11 486	10 995	7 673	8 101
Deutschland	5 508	5 014	6 200	10 282	7 636	10 531	6 938	13 351	12 446	7 772	7 872
Griechenland	x(2)	5 146	x(5)	x(5)	8 423	7 266	3 417	7 661	6 130	4 928	5 692
Ungarn ²	4 402	4 438	3 993	3 613	3 806	4 731	4 549	6 328	6 244	4 837	4 423
Island	6 800	9 254	8 985	8 004	8 411	x(4,9)	x(9)	x(9)	9 474	m	8 931
Irland	5 345	5 732	7 352	7 680	7 500	5 811	x(9)	x(9)	10 468	7 386	7 108
Italien ²	6 139	6 835	7 599	7 682	7 648	m	7 420	8 032	8 026	5 314	7 540
Japan	4 174	6 744	7 630	8 164	7 908	x(4,9)	7 969	13 827	12 326	m	8 378
Korea	2 426	4 691	5 661	7 765	6 645	a	3 811	9 938	7 606	6 607	6 212
Luxemburg ²	x(2)	14 079	18 844	18 845	18 845	m	m	m	m	m	m
Mexiko	1 964	1 913	1 839	2 853	2 180	a	x(9)	x(9)	6 402	5 346	2 405
Niederlande	5 885	6 266	8 166	7 225	7 741	7 000	n	13 883	13 883	8 719	8 147
Neuseeland	4 778	4 780	5 165	7 586	6 278	6 126	7 740	11 002	10 262	8 864	6 342
Norwegen	5 236	9 001	9 687	12 096	10 995	x(5)	x(9)	x(9)	15 552	9 981	10 980
Polen ²	4 130	3 312	2 971	3 131	3 055	2 956	x(9)	x(9)	5 593	4 883	3 592
Portugal ²	4 808	4 871	6 555	6 381	6 473	m	x(9)	x(9)	8 787	6 785	6 197
Slowakische Republik	2 895	2 806	2 430	3 026	2 716	x(4)	x(4)	5 783	5 783	5 131	3 139
Spanien	5 015	5 502	x(5)	x(5)	7 211	a	9 059	10 301	10 089	7 182	7 134
Schweden	4 852	7 532	8 091	8 292	8 198	2 691	x(9)	x(9)	15 946	8 281	9 156
Schweiz ²	3 853	8 469	9 756	16 166	12 861	9 119	4 163	23 137	21 734	13 041	12 195
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	6 420	6 361	x(5)	x(5)	7 167	x(5)	x(9)	x(9)	13 506	8 842	7 741
Vereinigte Staaten	8 301	9 156	9 899	10 969	10 390	m	x(9)	x(9)	24 370	21 588	12 788
OECD-Durchschnitt	4 888	6 252	7 437	8 366	7 804	4 719	~	~	11 512	8 102	7 527
OECD insgesamt	5 254	6 173	~	~	7 736	~	~	~	15 559	13 141	8 553
EU19-Durchschnitt	4 980	6 055	7 462	7 864	7 600	4 757	~	~	10 474	6 990	7 036
Partnerländer											
Brasilien ²	1 215	1 425	1 359	899	1 186	a	x(9)	x(9)	9 994	9 808	1 542
Chile ³	2 953	1 936	1 865	1 956	1 924	a	3 922	7 977	6 620	m	2 694
Estland	1 833	3 384	3 802	4 033	3 918	4 417	2 883	4 386	3 869	3 867	3 768
Israel	3 650	4 699	x(5)	x(5)	5 495	4 275	8 232	11 581	10 919	8 476	6 000
Russische Föderation ²	m	x(5)	x(5)	x(5)	1 754	x(5)	2 274	3 876	3 421	3 155	2 051
Slowenien ²	6 364	x(3)	7 994	5 565	7 065	x(4)	x(9)	x(9)	8 573	7 037	7 378

1. Referenzjahr 2004. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (für Kanada nur Tertiärbereich). 3. Referenzjahr 2006.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401862824252>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B1.1b

Jährliche Ausgaben pro Schüler/Studierenden für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen sowie Forschung und Entwicklung (2005)
In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsbereich und Leistungsart (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich			
	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)	FuE	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	6 856	286	7 142	9 544	654	4 381	14 579
Österreich	9 046	390	9 436	9 952	109	4 714	14 775
Belgien	7 021	285	7 306	7 725	321	3 915	11 960
Kanada ^{1, 2, 3}	7 398	439	7 837	13 463	1 527	5 166	20 156
Tschechische Republik	3 801	297	4 098	5 234	175	1 239	6 649
Dänemark ¹	8 997	a	8 997	x(7)	a	x(7)	14 959
Finnland	5 896	714	6 610	7 575	7	4 703	12 285
Frankreich	6 492	964	7 456	7 015	658	3 323	10 995
Deutschland	6 878	160	7 039	7 158	614	4 674	12 446
Griechenland ¹	5 355	138	5 493	4 459	470	1 202	6 130
Ungarn ³	3 668	359	4 027	4 590	247	1 407	6 244
Island ¹	x(3)	x(3)	8 815	x(7)	x(7)	x(7)	9 474
Irland	6 269	142	6 411	7 386	x(7)	3 082	10 468
Italien ³	7 111	298	7 410	5 011	303	2 712	8 026
Japan ¹	x(3)	x(3)	7 343	x(7)	x(7)	x(7)	12 326
Korea	5 133	505	5 638	6 574	33	999	7 606
Luxemburg ^{1, 3}	x(3)	x(3)	15 930	m	m	m	m
Mexiko	2 025	m	2 025	5 346	m	1 056	6 402
Niederlande	6 972	72	7 045	8 717	2	5 164	13 883
Neuseeland	x(3)	x(3)	5 659	8 864	x(7)	1 397	10 262
Norwegen	x(3)	x(3)	9 975	9 897	84	5 571	15 552
Polen ³	3 065	99	3 165	4 881	1	710	5 593
Portugal ³	5 606	40	5 646	6 785	x(7)	2 002	8 787
Slowakische Republik ¹	2 336	404	2 740	4 273	858	652	5 783
Spanien	6 152	259	6 411	7 182	m	2 907	10 089
Schweden	7 067	795	7 861	8 281	n	7 666	15 946
Schweiz ³	x(3)	x(3)	10 721	13 041	x(4)	8 694	21 734
Türkei	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	5 723	1 105	6 888	7 793	1 049	4 665	13 506
Vereinigte Staaten	9 006	763	9 769	18 656	2 932	2 782	24 370
OECD-Durchschnitt	5 994	387	7 065	7 976	502	3 391	11 512
EU19-Durchschnitt	5 970	362	6 840	6 707	321	3 220	10 474
Partnerländer							
Brasilien ^{1, 3}	x(3)	x(3)	1 287	9 808	x(4)	186	9 994
Chile ⁴	1 842	88	1 930	x(7)	x(7)	x(7)	6 620
Estland	x(3)	x(3)	3 736	3 867	x(4)	2	3 869
Israel	4 875	165	5 041	7 252	1 224	2 443	10 919
Russische Föderation ³	x(3)	x(3)	1 754	x(7)	x(7)	266	3 421
Slowenien ³	6 770	295	7 065	7 016	21	1 536	8 573

1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser.

2. Nur Tertiärbereich A, Referenzjahr 2004. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (für Kanada nur Tertiärbereich). 4. Referenzjahr 2006.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401862824252>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B1.2

Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %) im Vergleich zur Zahl der Schüler/Studierenden pro Bildungsbereich (2005)

Die Tabelle zeigt die Aufteilung der Bildungsausgaben und der Schüler/Studierenden in die einzelnen Bildungsbereichen. Die Zahl der Schüler/Studierenden ist an das Haushaltsjahr angepasst. Die erste und die zweite Spalte bedeuten beispielsweise, dass in der Tschechischen Republik 10 Prozent aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen dem Elementarbereich zuzurechnen sind, während dies für 13,4 Prozent der Kinder/Schüler gilt.

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)		Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich insgesamt		Nicht einem einzelnen Bereich zugeordnet		Alle Bildungsbereiche zusammen	
	Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Anteil der teilnehmenden Schüler (basierend auf Vollzeitäquivalenten)	Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Anteil der teilnehmenden Schüler (basierend auf Vollzeitäquivalenten)	Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Anteil der teilnehmenden Studierenden (basierend auf Vollzeitäquivalenten)	Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Anteil der teilnehmenden Studierenden (basierend auf Vollzeitäquivalenten)	Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Anteil der teilnehmenden Studierenden (basierend auf Vollzeitäquivalenten)
	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
OECD-Länder										
Australien	m	2,9	m	81,3	m	15,6	m	0,2	m	100
Österreich	8,9	13,4	67,6	70,8	23,5	15,7	a	a	100	100
Belgien	9,8	15,6	67,7	71,2	20,5	13,2	2,0	n	100	100
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	10,0	13,4	65,0	71,4	22,4	15,2	2,6	n	100	100
Dänemark ¹	10,8	19,7	60,3	65,3	23,0	15,0	6,0	n	100	100
Finnland	6,4	10,7	64,7	72,0	29,0	17,3	n	n	100	100
Frankreich	11,3	17,6	66,8	67,4	21,9	15,0	n	n	100	100
Deutschland	9,9	13,8	66,6	72,9	21,4	13,3	2,1	0,1	100	100
Griechenland	x(2)	x(2)	66,5	70,2	33,5	29,8	n	n	100	100
Ungarn ²	15,3	16,1	59,8	68,9	20,2	15,0	4,7	n	100	100
Island ¹	9,5	13,1	67,4	71,4	15,5	15,2	7,7	n	100	100
Irland	0,1	0,1	74,7	82,8	25,3	17,2	n	n	100	100
Italien ²	9,6	11,6	70,0	69,7	20,4	18,7	n	n	100	100
Japan ¹	4,1	8,4	61,7	71,7	27,1	18,8	7,0	1,1	100	100
Korea	1,8	4,7	60,5	67,6	33,5	27,8	4,2	n	100	100
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	10,8	13,2	66,9	79,3	20,1	7,5	2,3	n	100	100
Niederlande	7,3	9,9	67,2	75,6	25,4	14,5	n	n	100	100
Neuseeland	4,9	6,6	70,9	79,6	22,4	13,9	1,7	n	100	100
Norwegen	5,8	11,9	66,7	72,2	22,9	15,9	4,6	n	100	100
Polen ²	10,6	9,4	64,9	74,7	24,5	16,0	n	n	100	100
Portugal ²	6,0	7,9	68,2	75,9	22,6	16,2	3,2	n	100	100
Slowakische Republik ¹	11,3	12,4	65,4	76,1	20,8	11,5	2,6	a	100	100
Spanien	13,1	17,7	62,7	66,1	24,2	16,2	n	n	100	100
Schweden	8,5	14,9	66,0	71,5	25,5	13,6	n	n	100	100
Schweiz ²	4,0	10,5	68,6	77,5	25,8	12,0	1,6	n	100	100
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	4,8	5,7	73,9	82,2	21,6	12,2	a	a	100	100
Vereinigte Staaten	5,8	8,7	57,1	72,5	37,1	18,9	n	n	100	100
OECD-Durchschnitt	8,0	11,1	66,1	73,2	24,2	16,0	2,0	n	100	100
Partnerländer										
Brasilien ^{1,2}	8,4	10,5	74,2	86,9	17,4	2,6	n	n	100	100
Chile ³	7,9	7,2	55,2	77,6	36,9	15,1	n	n	100	100
Estland	7,2	13,9	69,2	65,2	23,0	20,9	0,6	n	100	m
Israel	10,4	17,3	55,9	67,6	23,6	13,2	10,1	1,9	100	100
Russische Föderation ²	13,9	m	49,8	m	21,1	m	15,2	m	100	m
Slowenien ²	9,6	11,0	68,6	70,5	21,8	18,5	n	n	100	100

1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser.

2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr 2006.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401862824252>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B1.3a

Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler für alle Leistungsbereiche während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich (2005)
In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsbereich

	Durchschnittliche reguläre Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich (in Jahren)				Kumulierte Ausgaben pro Schüler während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich (in US-Dollar)				
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Primar- und Sekundarbereich insgesamt	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt	Primar- und Sekundarbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	7,0	4,0	2,0	13,0	41 946	31 721	18 446	50 168	92 113
Österreich	4,0	4,0	4,0	12,0	33 034	38 019	40 114	78 132	111 167
Belgien	6,0	2,0	4,0	12,0	39 889	x(8)	x(8)	46 385	86 275
Kanada ¹	6,0	3,0	3,0	12,0	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	94 040
Tschechische Republik	5,0	4,0	4,0	13,0	14 058	19 456	19 320	38 776	52 834
Dänemark	6,0	4,0	3,0	13,0	51 080	34 426	30 590	65 016	116 096
Finnland	6,0	3,0	3,0	12,0	33 343	26 625	19 324	45 949	79 292
Frankreich	5,0	4,0	3,0	12,0	26 824	31 522	30 933	62 456	89 280
Deutschland	4,0	6,0	3,0	13,0	20 055	37 199	30 845	68 045	88 100
Griechenland	6,0	3,0	3,0	12,0	30 874	x(8)	x(8)	50 536	81 410
Ungarn ²	4,0	4,0	4,0	12,0	17 752	15 973	14 453	30 425	48 177
Island	7,0	3,0	4,0	14,0	64 778	26 955	32 016	58 972	123 750
Irland	8,0	3,0	2,5	13,5	45 859	22 057	19 200	41 258	87 116
Italien ²	5,0	3,0	5,0	13,0	34 175	22 796	38 408	61 203	95 378
Japan	6,0	3,0	3,0	12,0	40 463	22 890	24 492	47 382	87 845
Korea	6,0	3,0	3,0	12,0	28 143	16 984	23 296	40 280	68 424
Luxemburg ²	6,0	3,0	4,0	13,0	84 475	56 533	75 381	131 914	216 389
Mexiko	6,0	3,0	3,0	12,0	11 476	5 517	8 558	14 075	25 551
Niederlande	6,0	2,0	3,0	11,0	37 599	16 331	21 674	38 005	75 604
Neuseeland	6,0	4,0	3,0	13,0	28 682	20 661	22 759	43 420	72 102
Norwegen	7,0	3,0	3,0	13,0	63 006	29 062	36 289	65 351	128 357
Polen ²	6,0	3,0	4,0	13,0	19 871	8 912	12 522	21 434	41 305
Portugal ²	6,0	3,0	3,0	12,0	29 226	19 665	19 143	38 809	68 034
Slowakische Republik	4,0	5,0	4,0	13,0	11 224	12 150	12 103	24 253	35 477
Spanien	6,0	4,0	2,0	12,0	33 015	x(8)	x(8)	43 268	76 282
Schweden	6,0	3,0	3,0	12,0	45 194	24 274	24 877	49 151	94 345
Schweiz ²	6,0	3,0	3,5	12,5	50 814	29 269	56 582	85 851	136 664
Türkei ²	8,0	a	3,0	11,0	m	a	m	m	m
Vereinigtes Königreich	6,0	3,0	3,5	12,5	38 165	x(8)	x(8)	46 585	84 750
Vereinigte Staaten	6,0	3,0	3,0	12,0	54 936	29 696	32 907	62 603	117 538
OECD-Durchschnitt	5,9	3,3	3,3	12,4	36 112	~	~	51 374	87 720
Partnerländer									
Brasilien ²	4,0	4,0	3,0	11,0	5 701	5 436	2 697	8 133	13 834
Chile ³	6,0	2,0	4,0	12,0	11 614	3 730	7 825	11 555	23 169
Estland	6,0	3,0	3,0	12,0	20 303	11 406	12 098	23 504	43 807
Israel	6,0	3,0	3,0	12,0	28 193	x(8)	x(8)	32 972	61 165
Russische Föderation ²	4,0	5,0	2,0	11,0	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	19 296
Slowenien ²	6,0	3,0	3,0	12,0	x(6)	71 947	16 695	88 642	88 642

1. Referenzjahr 2004. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr 2006.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401862824252>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B1.3b

Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden für alle Leistungsbereiche während der durchschnittlichen Dauer tertiärer Studiengänge (2005)
In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, mittels KKP für das BIP, nach Art des Studiengangs

	Methode ¹	Durchschnittliche Dauer tertiärer Studiengänge (in Jahren)			Kumulierte Ausgaben pro Studierenden während der durchschnittlichen Dauer tertiärer Studiengänge (in US-Dollar)		
		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder							
Australien	VM	m	2,87	m	m	44 768	m
Österreich	VM	2,78	5,60	5,30	31 677	84 156	78 308
Belgien	VM	2,41	3,67	2,99	x(6)	x(6)	35 761
Kanada		m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik		m	m	m	m	m	m
Dänemark	NF	2,10	3,84	3,70	x(6)	x(6)	55 348
Finnland	VM	a	4,85	4,85	a	59 582	59 582
Frankreich ²	VM	3,00	4,74	4,02	28 448	54 444	44 202
Deutschland	VM	2,37	6,57	5,36	16 450	87 688	66 758
Griechenland	VM	5,00	5,26	5,25	17 084	40 299	32 185
Ungarn ³	VM	2,00	4,05	4,05	9 098	25 627	25 289
Island	VM	x(3)	x(3)	3,69	x(6)	x(6)	34 960
Irland	VM	2,21	4,02	3,24	x(6)	x(6)	33 916
Italien ³	NF	m	5,14	5,01	m	41 285	40 212
Japan	VM	2,11	4,51	4,07	16 815	62 359	50 167
Korea	VM	2,07	4,22	3,43	7 889	41 938	26 089
Luxemburg		m	m	m	m	m	m
Mexiko	NF	x(3)	3,42	3,42	x(6)	x(6)	21 896
Niederlande	VM	a	5,24	5,24	a	72 746	72 746
Neuseeland	VM	1,87	3,68	3,05	14 475	40 489	31 298
Norwegen	VM	m	m	m	m	m	m
Polen ³	VM	m	3,68	m	m	m	m
Portugal		m	m	m	m	m	m
Slowakische Republik	NF	2,47	3,90	3,82	m	22 555	22 555
Spanien	VM	2,15	5,54	4,66	19 478	57 069	47 015
Schweden	VM	2,26	4,93	4,68	x(6)	x(6)	74 629
Schweiz ³	VM	2,19	5,45	3,62	9 103	126 160	78 771
Türkei	VM	2,73	2,37	2,65	x(6)	x(6)	m
Vereinigtes Königreich ²	VM	3,52	5,86	4,34	x(6)	x(6)	58 654
Vereinigte Staaten		m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt		2,28	4,50	4,11	~	~	47 159

1. Zur Schätzung der Dauer tertiärer Studiengänge wurde entweder die Verkettungsmethode (VM) oder eine Näherungsformel (NF) verwendet.

2. Die durchschnittliche Dauer tertiärer Studiengänge wurde basierend auf nationalen Daten berechnet. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401862824252>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B1.4

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2005)

Nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)	Primarbereich	Sekundarbereich			Postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich (einschl. FuE-Aktivitäten)			Tertiärbereich insgesamt ohne FuE-Aktivitäten	Primar- bis Tertiärbereich
			Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	m	18	23	27	25	23	25	46	43	30	25
Österreich	19	24	28	29	29	x(4)	33	44	43	29	31
Belgien	15	21	x(5)	x(5)	24	x(5)	x(9)	x(9)	37	25	25
Kanada ^{1, 2}	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	24	x(7)	m	61	m	m	m
Tschechische Republik	17	14	24	24	24	10	15	35	33	27	22
Dänemark	16	25	26	30	28	x(4,9)	x(9)	x(9)	44	m	30
Finnland	14	18	29	21	24	x(5)	n	40	40	25	25
Frankreich	16	18	27	35	30	15	32	39	37	26	27
Deutschland	18	16	20	34	25	35	23	44	41	25	26
Griechenland	x(2)	20	x(5)	x(5)	33	29	13	30	24	19	22
Ungarn ²	26	26	23	21	22	28	27	37	37	28	26
Island	19	26	25	23	24	x(4,9)	x(9)	x(9)	27	m	25
Irland	14	15	19	20	20	15	x(9)	x(9)	28	19	19
Italien ²	22	25	27	28	28	m	27	29	29	19	27
Japan	14	22	25	27	26	x(4,9)	26	46	41	m	28
Korea	11	22	27	36	31	a	18	42	36	31	29
Luxemburg ²	x(2)	20	27	27	27	x(5)	m	m	m	m	m
Mexiko	17	17	16	25	19	a	x(9)	x(9)	57	47	21
Niederlande	17	18	24	21	22	20	n	40	40	25	23
Neuseeland	19	19	21	30	25	25	31	44	41	36	25
Norwegen	11	19	20	25	23	x(5)	x(9)	x(9)	33	21	23
Polen ²	30	24	22	23	23	22	28	42	41	36	26
Portugal ²	24	24	33	32	32	m	x(9)	x(9)	44	34	31
Slowakische Republik	18	18	15	19	17	x(4)	x(4)	36	36	32	20
Spanien	18	20	x(5)	x(5)	26	a	33	38	37	26	26
Schweden	15	23	25	25	25	8	x(9)	x(9)	49	25	28
Schweiz ²	11	24	27	46	36	26	12	65	61	37	34
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	20	20	x(5)	x(5)	23	x(5)	x(9)	x(9)	43	28	25
Vereinigte Staaten	20	22	24	26	25	m	x(9)	x(9)	58	52	31
OECD-Durchschnitt	18	21	24	27	26	17	22	42	40	29	26
EU19-Durchschnitt	18	20	24	27	25	15	22	41	38	29	25
Partnerländer											
Brasilien ²	13	15	15	10	13	a	x(9)	x(9)	108	106	17
Chile ³	23	15	15	15	15	a	31	63	52	m	21
Estland	11	20	23	24	24	27	17	26	23	23	23
Israel	16	21	x(5)	x(5)	24	19	36	51	48	m	26
Russische Föderation ²	m	x(5)	x(5)	x(5)	16	x(5)	21	36	32	m	19
Slowenien ²	28	x(3)	35	24	31	x(4)	x(9)	x(9)	37	31	32

1. Referenzjahr 2004. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (für Kanada nur Tertiärbereich). 3. Referenzjahr 2006.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401862824252>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B1.5

Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen für alle Leistungsbereiche pro Schüler/Studierenden aufgrund verschiedener Faktoren, nach Bildungsbereich (1995, 2000, 2005)

Index der Veränderung zwischen 1995, 2000 und 2005 (BIP-Deflator 2000 = 100, zu konstanten Preisen)

	Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	Veränderung der Ausgaben (2000 = 100)		Veränderung der Zahl der Schüler (2000 = 100)		Veränderung der Ausgaben pro Schüler (2000 = 100)		Veränderung der Ausgaben (2000 = 100)		Veränderung der Zahl der Studierenden (2000 = 100)		Veränderung der Ausgaben pro Studierenden (2000 = 100)	
	1995	2005	1995	2005	1995	2005	1995	2005	1995	2005	1995	2005
OECD-Länder												
Australien	74	113	94	103	79	109	91	122	83	110	110	111
Österreich	94	103	m	99	m	104	98	133	91	97	108	137
Belgien	m	107	m	112	m	96	m	102	m	106	m	96
Kanada ^{1, 2, 3}	106	116	m	101	m	115	75	117	m	m	m	m
Tschechische Republik	116	130	107	93	109	139	101	153	64	138	159	111
Dänemark ¹	84	116	96	105	87	110	91	116	96	102	95	114
Finnland	89	123	93	105	96	117	90	116	89	105	101	110
Frankreich	90	101	m	98	m	103	91	107	m	105	m	102
Deutschland	94	99	97	98	97	102	95	106	104	108	91	98
Griechenland ¹	64	128	107	99	60	129	66	236	68	148	97	159
Ungarn ³	100	147	105	93	95	158	74	126	58	151	128	83
Island	m	140	99	106	m	133	m	177	79	148	m	120
Irland	83	152	105	103	79	147	57	102	86	120	66	85
Italien ³	103	107	102	101	101	105	79	112	101	112	79	100
Japan ¹	98	101	113	92	86	110	88	106	99	101	88	105
Korea	m	149	107	98	m	152	m	130	68	107	m	122
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	81	125	93	106	87	118	77	137	77	121	101	113
Niederlande	84	120	98	103	86	116	94	111	99	118	95	94
Neuseeland ⁴	71	108	m	m	m	m	105	118	m	m	m	m
Norwegen ⁴	94	113	89	106	107	106	107	117	100	114	106	103
Polen ³	70	112	110	88	64	128	59	174	55	125	107	139
Portugal ³	76	102	105	90	72	113	73	142	77	111	96	128
Slowakische Republik ¹	96	136	105	93	91	147	81	149	72	140	112	106
Spanien	99	108	119	94	84	115	72	114	100	93	72	123
Schweden	81	113	86	102	94	112	81	116	83	121	98	95
Schweiz ^{3, 4}	101	110	95	102	107	108	74	133	95	127	78	105
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	87	140	87	109	100	129	98	149	89	118	110	126
Vereinigte Staaten	80	108	95	102	83	105	70	118	92	113	77	104
OECD-Durchschnitt	89	119	100	100	89	119	83	130	84	118	99	111
EU19-Durchschnitt	89	119	101	99	88	120	82	131	83	118	101	111
Partnerländer												
Brasilien ^{1, 3, 4}	82	141	85	102	96	139	78	118	79	142	98	83
Chile ⁵	54	99	88	101	62	98	61	112	76	146	80	77
Estland ⁴	77	130	96	83	79	158	68	113	60	117	113	96
Israel	86	106	85	101	100	105	77	108	74	119	105	90
Russische Föderation	m	154	m	m	m	m	m	228	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser. 2. Referenzjahr 2004 anstelle 2005. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (für Kanada nur Tertiärbereich). 4. Nur öffentliche Ausgaben. 5. Referenzjahr 2006 anstelle 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401862824252>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator B2: Welcher Teil des Volkseinkommens wird für Bildung ausgegeben?

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP zeigen, in welchem Ausmaß ein Land der Bildung im Rahmen der gesamten Ressourcenzuweisung Priorität einräumt. Schul- und Studiengebühren sowie Ausgaben anderer privater Einheiten für Bildung (s. Indikator B5) haben einen großen Einfluss auf die Mittel, die in den OECD-Ländern insgesamt für Bildung aufgewendet werden, insbesondere im Tertiärbereich.

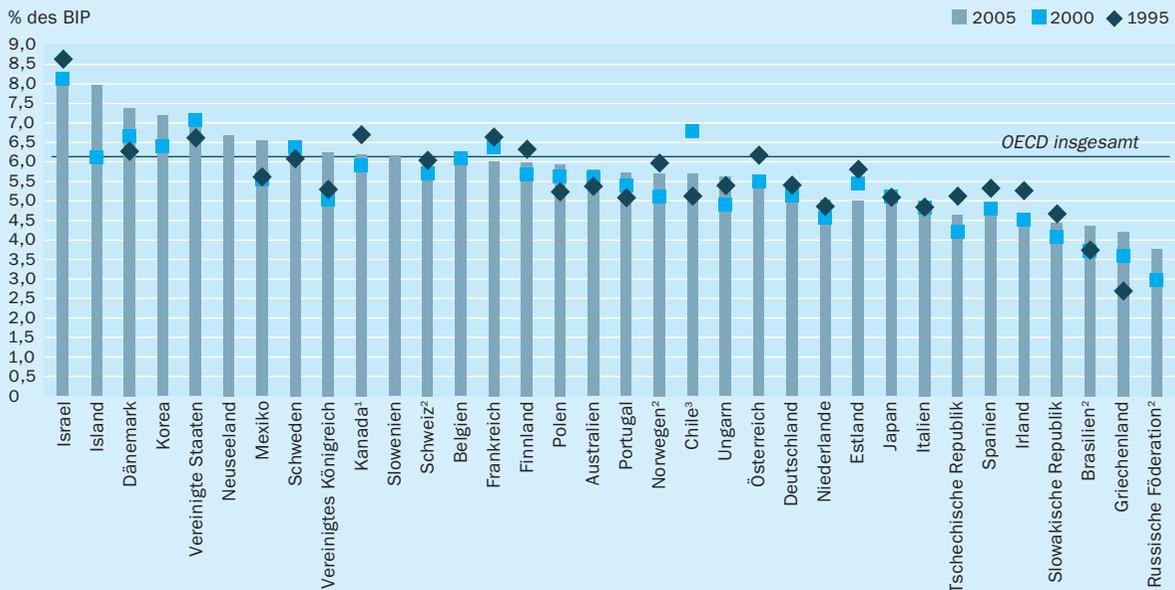
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B2.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche als Prozentsatz des BIP (1995, 2000, 2005)

In der Abbildung werden die Bildungsausgaben als der 1995, 2000 und 2005 in Bildungseinrichtungen investierte Anteil des jeweiligen Volkseinkommens dargestellt. Es werden die mit Mitteln sowohl aus privaten als auch öffentlichen Quellen finanzierten direkten und indirekten Ausgaben für Bildungseinrichtungen dargestellt.

Die OECD-Länder geben 6,1 Prozent der Gesamtsumme ihrer Bruttoinlandsprodukte für Bildungseinrichtungen aus. Der Anstieg der Ausgaben für Bildungseinrichtungen fiel in ungefähr der Hälfte der 28 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten zwischen 1995 und 2005 hinter dem Wachstum des Volkseinkommens zurück.



1. Referenzjahr 2004 anstelle 2005. 2. Nur öffentliche Ausgaben (für die Schweiz nur Tertiärbereich). 3. Referenzjahr 2006 anstelle 2005. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in 2005.

Quelle: OECD, Tabelle B2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401864037554>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Ungefähr 60 Prozent aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen bzw. 3,7 Prozent des BIP der OECD insgesamt gehen in den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich. Im Verhältnis zum BIP sind in Island die entsprechenden Ausgaben fast doppelt so hoch wie in Griechenland.
- Fast ein Drittel der Ausgaben der OECD insgesamt für Bildungseinrichtungen entfällt auf Einrichtungen des Tertiärbereichs (2,0 Prozent des BIP der OECD insgesamt). In Kanada und den Vereinigten Staaten belaufen sich die Ausgaben für diesen Bildungsbereich auf fast 40 Prozent der Ausgaben für Bildungseinrichtungen.
- Kanada, Korea und die Vereinigten Staaten investieren zwischen 2,4 und 2,9 Prozent ihres BIP in tertiäre Bildungseinrichtungen. In Korea, den Vereinigten Staaten und dem Partnerland Chile (1,8 Prozent) ist der Anteil der privaten Ausgaben im Tertiärbereich am höchsten. Im Verhältnis zum BIP geben die Vereinigten Staaten für den Tertiärbereich bis zu dreimal mehr aus als Italien und die Slowakische Republik und fast viermal mehr als die Partnerländer Brasilien und Russische Föderation.
- Heute erlangen mehr Menschen als je zuvor einen Abschluss im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich. In vielen Ländern wurde diese Entwicklung von erheblichen finanziellen Ausgaben begleitet. Die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildung (alle Bildungsbereiche zusammen) sind zwischen 1995 und 2005 in allen Ländern real um mindestens 8 Prozent gestiegen. Im Durchschnitt der OECD-Länder lag der Anstieg bei 42 Prozent. In zwei Drittel dieser Länder war der Anstieg im tertiären Bildungsbereich höher als im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich zusammen.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder stiegen zwischen 1995 und 2005 die Ausgaben für alle Bildungsbereiche zusammen stärker als das BIP. Der Anstieg der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Teil des BIP belief sich in diesen 10 Jahren in Dänemark, Griechenland, Mexiko und dem Vereinigten Königreich auf mehr als 0,8 Prozentpunkte.
- Der Anstieg der Ausgaben für Bildungseinrichtungen und des BIP verlief jedoch in diesem Zeitraum nicht gleichmäßig. Im Durchschnitt stiegen die Ausgaben für alle Bildungsbereiche zusammen zwischen 1995 und 2000 etwas langsamer als das BIP (17 gegenüber 20 Prozent), während sie zwischen 2000 und 2005 wesentlich stärker als das BIP anstiegen (21 gegenüber 14 Prozent). Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen für alle Bildungsbereiche als Prozentsatz des BIP stiegen in beiden Fünfjahreszeiträumen in 7 der 28 OECD- und Partnerländer mit vergleichbaren Daten.
- Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich stiegen die Ausgaben in den meisten Ländern zwischen 1995 und 2000 nicht so stark wie das BIP, aber zwischen 2000 und 2005 stärker als dieses. Im Durchschnitt haben sich jedoch während dieser 10 Jahre die Ausgaben als Prozentsatz des BIP nicht wesentlich verändert.
- Im Tertiärbereich stiegen die Ausgaben zwischen 1995 und 2005 genauso schnell oder schneller als das BIP. Dieser Anstieg war in fast zwei Drittel der 28 OECD-Länder mit vergleichbaren Daten nach 2000 ausgeprägter. Nur in Belgien, Irland und dem Partnerland Chile stieg das BIP in diesen 10 Jahren schneller als die Ausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich.

Politischer Hintergrund

Dieser Indikator misst den relativen Anteil des Volkseinkommens in den einzelnen Ländern, der in die Bildungseinrichtungen fließt. Ausgaben für Bildungseinrichtungen 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 Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum BIP zeigen, in welchem Ausmaß ein Land der Bildung im Rahmen der gesamten Ressourcenzuweisung Priorität einräumt. 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 ihr sind Regierungen und Unternehmensleitungen ebenso wie der einzelne Schüler/Studierende und seine Familie beteiligt. Zu einem gewissen Teil wird diese Entscheidung auch von der Zahl junger Menschen im Schulalter und der Bildungsbeteiligung beeinflusst. Wenn die individuellen und gesellschaftlichen Erträge der Bildungsinvestition hoch genug sind, besteht ein Anreiz, die Bildungsbeteiligung auszuweiten und die Gesamtinvestitionen im Bildungsbereich zu steigern.

Der Indikator liefert ferner eine vergleichende Übersicht über die Veränderung der Bildungsausgaben im Zeitverlauf. Bei der Entscheidung über die Höhe der Mittel für Bildung müssen sich die Regierungen 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.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Dieser Indikator erfasst die Ausgaben für Schulen, Hochschulen und andere öffentliche wie private Einrichtungen, die selbst Bildungsangebote bereitstellen oder zu deren Bereitstellung beitragen. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen umfassen nicht nur die Ausgaben für Unterrichtszwecke, sondern beinhalten auch öffentliche und private Ausgaben für zusätzliche Leistungen für Schüler/Studierende und deren Familien (wie Unterbringung und Transport), soweit diese von 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 Forschungstätigkeiten von Bildungseinrichtungen erbracht werden.

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 erteilen. Im Tertiärbereich machen auch die Kosten für den Lebensunterhalt sowie für entgangenes Erwerbseinkommen einen beträchtlichen Teil der Bildungskosten aus. Alle außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallenden Kosten bleiben bei diesem Indikator außer Acht, selbst wenn diese öffentlich subventio-

niert werden. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in den Indikatoren B4 und B5 behandelt.

Gesamtausgaben im Verhältnis zum BIP

Alle OECD-Länder investieren einen wesentlichen Teil ihrer nationalen Ressourcen in Bildung. Unter Berücksichtigung sowohl der öffentlichen als auch der privaten Finanzquellen geben die OECD-Länder zusammen 6,1 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.

Die höchsten Ausgaben für Bildungseinrichtungen weisen Dänemark, Island, Korea und die Vereinigten Staaten sowie das Partnerland Israel auf, wo sich die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf mindestens 7 Prozent des BIP belaufen. Es folgen Neuseeland und Mexiko mit einem Anteil von mehr als 6,5 Prozent. 7 der 28 OECD-Länder mit verfügbaren Daten sowie 3 der 6 Partnerländer geben weniger als 5 Prozent ihres BIP für Bildungseinrichtungen aus; in Griechenland und im Partnerland Russische Föderation beläuft sich dieser Anteil auf 4,2 bzw. 3,8 Prozent (Tab. B2.1).

Ausgaben für Bildungseinrichtungen aufgegliedert nach Bildungsbereichen

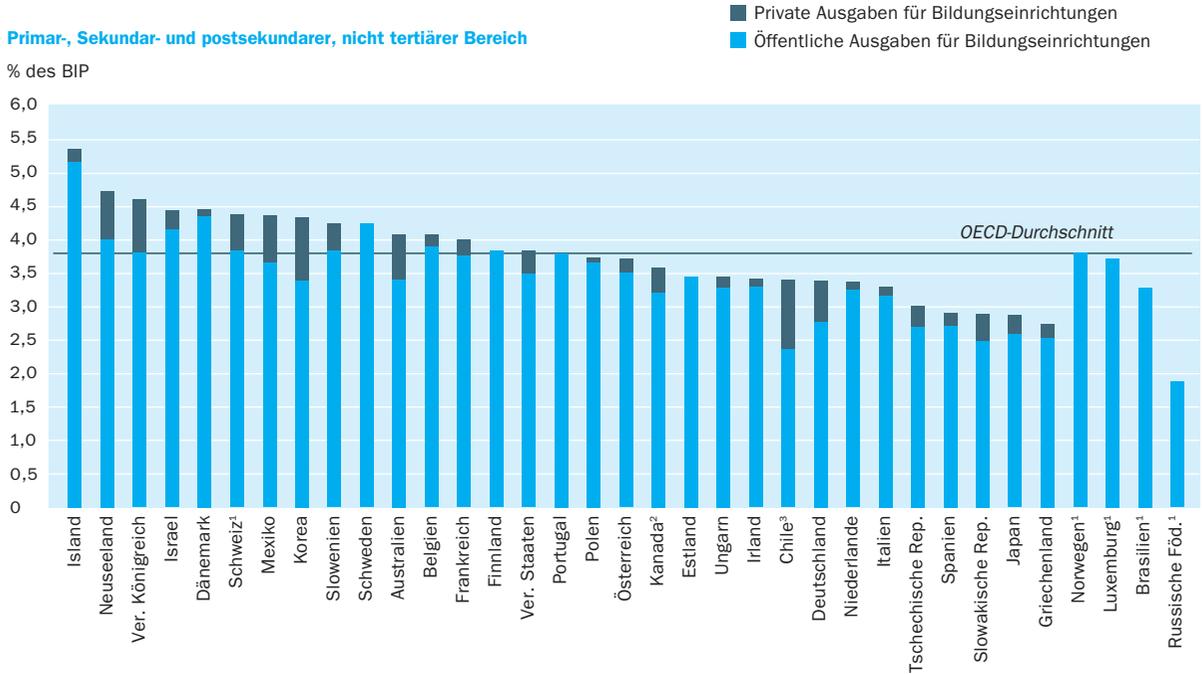
Die Unterschiede in den Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind im Elementarbereich am ausgeprägtesten. Hier reicht die Spanne von weniger als 0,2 Prozent des BIP in Australien, Irland und Korea bis zu mindestens 0,8 Prozent in Dänemark, Island und Ungarn sowie dem Partnerland Israel (Tab. B2.2). Diese Unterschiede im Elementarbereich lassen sich hauptsächlich durch die unterschiedlichen Beteiligungsquoten kleinerer Kinder in den einzelnen Ländern erklären (s. Indikator C2), sie ergeben sich manchmal aber auch aus dem Ausmaß, in dem private Erziehung und Betreuung im Vorschulalter von diesem Indikator erfasst werden. So wird beispielsweise in Irland ein Großteil des Angebots im Elementarbereich von privaten Einrichtungen erbracht, die noch nicht in den entsprechenden offiziellen Datenerhebungen enthalten sind. Außerdem wird ein hochwertiges Angebot im Bereich der Erziehung und Betreuung im Vorschulalter nicht nur an den in diesem Indikator behandelten Bildungseinrichtungen geboten, sondern findet häufig in eher informeller Form statt. Schlussfolgerungen hinsichtlich des Zugangs zu Erziehung und Betreuung im Vorschulalter und deren Qualität sollten daher nur mit Vorsicht gezogen werden.

Im Durchschnitt der OECD-Länder gehen 60 Prozent aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bildungsbereich. Aufgrund der in den OECD-Ländern weitgehend universellen Bildungsbeteiligung im Primar- und Sekundarbereich I und der hohen Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II (s. Indikatoren C1 und C2) entfällt der größte Teil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf diese Bildungsbereiche, nämlich 3,7 Prozent der Gesamtsumme der Bruttoinlandsprodukte aller OECD-Länder. Gleichzeitig sorgen die deutlich höheren Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studieren-

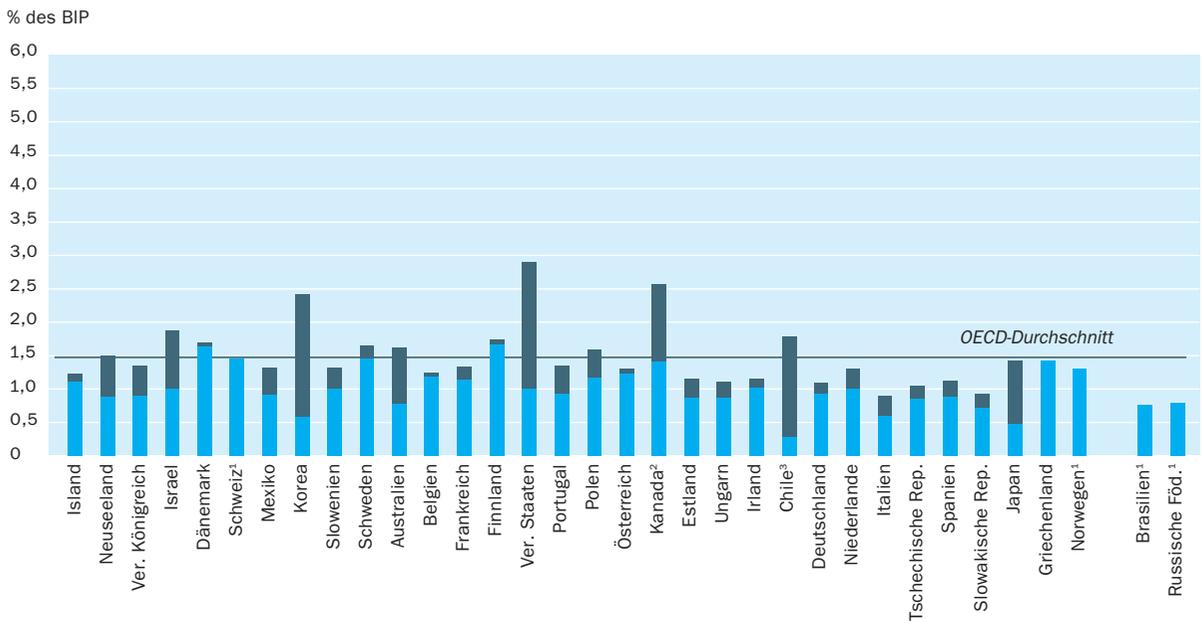
Abbildung B2.2

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2005)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen, nach Bildungsbereich, Herkunft der Mittel und Jahr



Tertiärbereich



1. Nur öffentliche Ausgaben (für die Schweiz nur Tertiärbereich). 2. Referenzjahr 2004. 3. Referenzjahr 2006.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich.

Quelle: OECD, Tabelle B2.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401864037554>

den im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich dafür, dass die Gesamtausgaben für diese Bildungsbereiche höher sind, als die reinen Schüler-/Studierendenzahlen vermuten lassen.

Fast ein Drittel der Ausgaben der OECD insgesamt für Bildungseinrichtungen entfällt auf Einrichtungen des Tertiärbereichs. In diesem Bildungsbereich gibt es große Unterschiede zwischen den OECD-Ländern bei den Zugangsmöglichkeiten zum Studium, der Dauer der einzelnen Studiengänge und der Organisation des Studiums. Dies führt zu größeren Unterschieden bei den für den Tertiärbereich zur Verfügung gestellten Mitteln. Einerseits investieren Kanada, Korea und die Vereinigten Staaten zwischen 2,4 und 2,9 Prozent ihres BIP in tertiäre Bildungseinrichtungen. Mit Ausnahme von Kanada ist in diesen Ländern sowie im Partnerland Chile auch der Anteil der privaten Ausgaben im Tertiärbereich am höchsten. Auch Dänemark und Finnland sowie die Partnerländer Chile und Israel haben hohe Bildungsausgaben – mindestens 1,7 Prozent des BIP werden in Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs investiert. Andererseits liegt der Anteil des BIP, der in Belgien, Frankreich, Island, Mexiko, Portugal, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich in tertiäre Bildungseinrichtungen investiert wird, unter dem OECD-Durchschnitt. Diese Länder gehören zu den OECD-Ländern, in denen der Anteil der Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich am BIP über dem OECD-Durchschnitt liegt (Abb. B2.2). Die Schweiz gehört trotz eines relativ geringen Anteils der Ausgaben für tertiäre Einrichtungen am BIP zu den Ländern mit den höchsten Ausgaben pro Studierenden, da bei ihr eine verhältnismäßig niedrige Bildungsbeteiligung im tertiären Bereich und ein hohes BIP zusammentreffen (Tab. B2.1 und B1.1a).

Veränderung der Gesamtausgaben für Bildung zwischen 1995, 2000 und 2005

Heute erlangen mehr Menschen als je zuvor einen Abschluss im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich (s. Indikator A1). In vielen Ländern wurde dieser Anstieg der Absolventenzahlen von erheblichen finanziellen Ausgaben begleitet. In allen Ländern sind die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildung (alle Bildungsbereiche zusammen) zwischen 1995 und 2005 real um mindestens 8 Prozent gestiegen. Im Durchschnitt der OECD-Länder lag der Anstieg bei 42 Prozent. Australien, Dänemark, Finnland, Neuseeland, die Niederlande, Portugal, Schweden, die Slowakische Republik und die Vereinigten Staaten sowie das Partnerland Brasilien erhöhten ihre Bildungsausgaben um 30 bis 50 Prozent, während Griechenland, Irland, Mexiko, Polen, das Vereinigte Königreich und Ungarn sowie die Partnerländer Brasilien, Chile und Estland ihre Bildungsausgaben um mehr als 50 Prozent steigerten (Tab. B2.3).

Die Unterschiede hängen zum Teil damit zusammen, dass in den einzelnen Ländern die Population im Schulalter unterschiedlich groß ist, aber eine fundierte Interpretation sollte auch die Entwicklung des jeweiligen Volkseinkommens berücksichtigen. So stiegen beispielsweise in Irland die Ausgaben für alle Bildungsbereiche zusammen zwischen 1995 und 2005 um mehr als 80 Prozent, das BIP aber verdoppelte sich im gleichen Zeitraum (Tab. B2.3). Im Durchschnitt der 28 Länder mit verfügbaren Daten für 1995 und 2005 stiegen die Ausgaben für alle Bildungsbereiche zusammen stärker als das BIP. Der Anstieg der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Teil des BIP belief sich in diesen 10 Jahren auf über 0,8 Prozentpunkte – in Dänemark stiegen die Ausgaben von 6,2 auf 7,4 Prozent, in Griechenland von 2,6 auf 4,2 Prozent, in Mexiko von 5,6 auf 6,5 Prozent und im Vereinigten Königreich von 5,2 auf 6,2 Prozent. Der Anstieg der Ausgaben für Bildungseinrichtungen war jedoch in mehr als einem Drittel der 28 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten niedriger als das Wachstum des Volkseinkommens. Die größten Unterschiede ergaben sich in Frankreich, Irland,

Kanada, Österreich und Spanien sowie im Partnerland Estland, wo zwischen 1995 und 2005 der für Bildungseinrichtungen aufgewendete Anteil am BIP um 0,5 Prozentpunkte zurückging (Tab. B2.1), hauptsächlich aufgrund eines Rückgangs der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Anteil des BIP im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich.

Im Durchschnitt der Jahre 1995 bis 2005 stiegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche zusammen während der beiden Fünfjahreszeiträume ähnlich stark. Von 2000 bis 2005 war jedoch in Neuseeland, Portugal und den Vereinigten Staaten sowie im Partnerland Chile das Wachstum deutlich langsamer. Die gegenläufige Entwicklung war in Norwegen, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, Ungarn und dem Vereinigten Königreich zu beobachten (Tab. B2.3 und Abb. B2.3). Wenn man die Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen mit den Veränderungen des BIP vergleicht, ergibt sich ein klareres Bild: Im Durchschnitt stiegen die Ausgaben für alle Bildungsbereiche zusammen zwischen 1995 und 2000 etwas langsamer als das BIP (17 gegenüber 20 Prozent), während sie zwischen 2000 und 2005 wesentlich stärker als das BIP anstiegen (21 gegenüber 14 Prozent). In 14 der 28 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten fielen zwischen 1995 und 2005 die Ausgaben für alle Bildungsbereiche zusammen als Prozentsatz des BIP, um dann zwischen 2000 und 2005 anzusteigen. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen für alle Bildungsbereiche zusammen als Prozentsatz des BIP stiegen jedoch in beiden Fünfjahreszeiträumen in 7 der 28 OECD- und Partnerländer mit vergleichbaren Daten, sie alle gehörten zu den Ländern mit den größten Steigerungen während dieses Zeitraums.

In zwei Drittel der 28 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten stiegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2005 im Vergleich zu den Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich überproportional stark. Dies hängt sicherlich zu einem gewissen Umfang mit dem signifikanten Anstieg der Zahl der Studierenden im Verhältnis zur relativ stabilen Anzahl der Schüler in den vorgelagerten Bildungsbereichen zusammen (Tab. B1.5). Die Ausgaben für den Tertiärbereich stiegen in Griechenland, Italien, Kanada, Polen, Portugal, der Schweiz, der Slowakischen Republik, Spanien, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten um mindestens 30 Prozentpunkte mehr als die Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich. Irland und Schweden sowie die Partnerländer Chile und Estland verteilten die zusätzlichen Ressourcen mehr oder minder gleichmäßig auf den Primar-, den Sekundar- und den postsekundären, nicht tertiären Bereich mit dem Tertiärbereich zusammen. Im Gegensatz hierzu investierten Australien, Dänemark, Finnland, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen und das Vereinigte Königreich sowie das Partnerland Brasilien relativ gesehen einen Großteil der zusätzlichen Mittel in den Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich (Tab. B2.3).

Im Zeitraum von 1995 bis 2005 entwickelten sich die Ausgaben für die verschiedenen Bildungsbereiche sehr unterschiedlich. In etwas mehr als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten (15 der 28 OECD- und Partnerländer) gingen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich als Prozentsatz des BIP zurück, wobei die Entwicklung in den beiden Fünfjahreszeiträumen jedoch unterschiedlich verlief. In den meisten Ländern stiegen die

Ausgaben zwischen 1995 und 2000 etwas langsamer als das BIP, während sie zwischen 2000 und 2005 stärker wuchsen als dieses. Hierbei hat jedoch der Anstieg nach 2000 nicht unbedingt den vorherigen Rückgang ausgeglichen. Im Partnerland Chile und in geringerem Ausmaß auch in Polen, Schweden und den Vereinigten Staaten konnte das Gegenteil beobachtet werden: ein Anstieg bis 2000 und ein Rückgang nach 2000. Die wichtigsten Ausnahmen hierbei sind Deutschland, Frankreich, Österreich, Japan und Spanien, wo in beiden Fünfjahreszeiträumen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundären Bereich (als Prozentsatz des BIP) signifikant sanken, und Dänemark und Griechenland, wo sie in beiden Zeiträumen signifikant anstiegen (Tab. B2.1 und B2.3 sowie Abb. B2.3).

Im Tertiärbereich gingen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP zwischen 1995 und 2005 nur in Finnland, Frankreich, Irland, den Niederlanden und Norwegen zurück. Im Durchschnitt stiegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 2000 ähnlich stark wie das BIP (um 20 Prozent), während sie zwischen 2000 und 2005 wesentlich stärker als das BIP anstiegen (32 gegenüber 14 Prozent). Nur in Belgien, Irland und dem Partnerland Chile stieg das BIP zwischen 2000 und 2005 schneller als die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich. Dieser Anstieg der Ausgaben war in fast zwei Drittel der 28 OECD- und Partnerländer mit vergleichbaren Daten nach 2000 stärker ausgeprägt. In neun dieser Länder stiegen jedoch die Ausgaben im Tertiärbereich vor dem Jahr 2000 weniger stark als das BIP, während sie nach 2000 stärker als das BIP anstiegen (Tab. B2.1 und B2.3 sowie Abb. B2.4).

Zusammenhang zwischen nationalen Ausgaben für Bildungseinrichtungen und demografischer Bevölkerungsstruktur

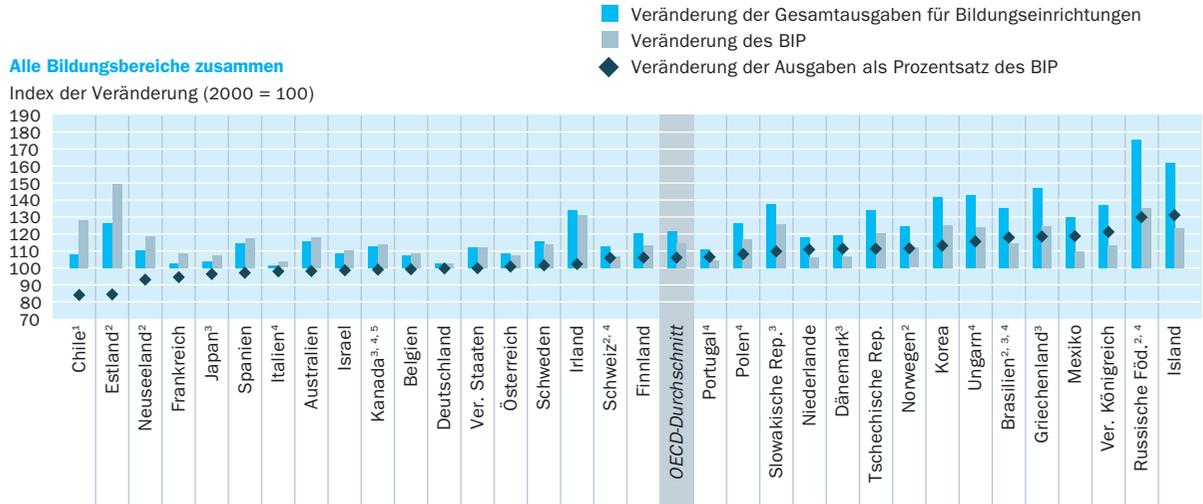
Der Umfang der von einem Land für Bildung bereitgestellten Finanzmittel hängt von mehreren, sich gegenseitig beeinflussenden Angebots- und Nachfragefaktoren ab, wie z. B. der demografischen Bevölkerungsstruktur, der Bildungsbeteiligung, dem Pro-Kopf-Einkommen, dem Niveau der Lehrergehälter sowie der Unterrichtsorganisation und der Art und Weise der Vermittlung von Lerninhalten. So können beispielsweise OECD-Länder mit hohen Bildungsausgaben eine höhere Bildungsbeteiligung haben, während Länder mit niedrigen Bildungsausgaben entweder den Zugang zu den höheren Bildungsbereichen beschränken oder aber die Bildungsinhalte auf besonders effiziente Weise vermitteln können. Die Verteilung der Schüler und Studierenden auf die verschiedenen Bildungsbereiche und Fächergruppen kann sich ebenso unterscheiden wie die Dauer der Bildungs- und Studiengänge sowie Umfang und Organisation entsprechender 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).

Die Zahl junger Menschen im Schulalter in einem Land ist maßgebend für die potenzielle Nachfrage nach schulischer und beruflicher Grundausbildung: 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 höheren Prozentsatz seines BIP für Bildungseinrichtungen ausgeben müssen, damit jeder junge Mensch in dem entsprechenden Land die Chance hat, im gleichen Umfang an Bildung teilzu-

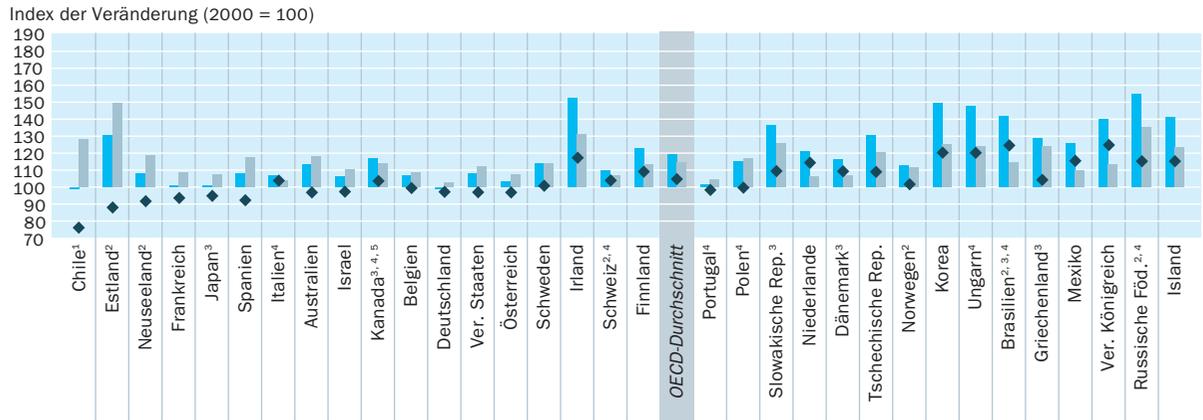
Abbildung B2.3

Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie des BIP (2000, 2005)

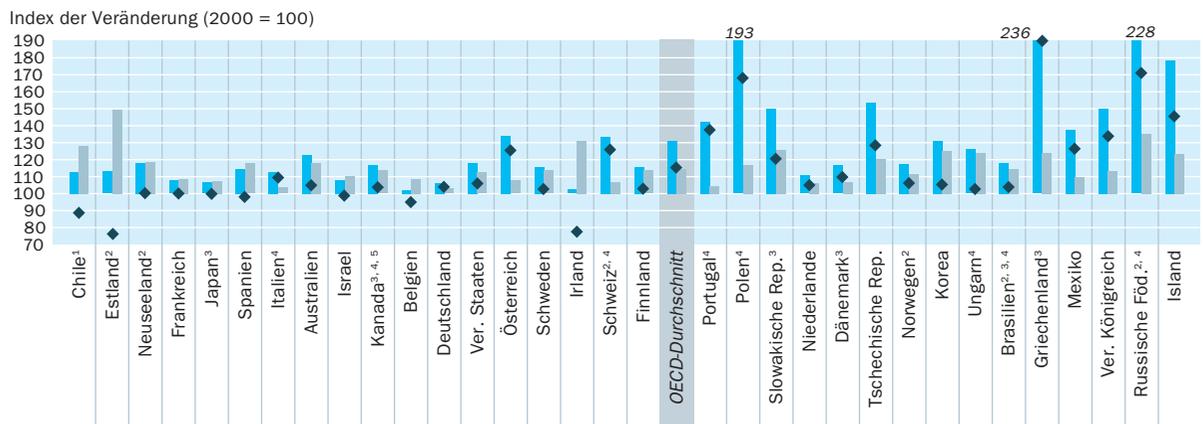
(2000 = 100, zu konstanten Preisen von 2005)



Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich



Tertiärbereich



1. Referenzjahr 2006. 2. Nur öffentliche Bildungsausgaben. 3. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten.

4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 5. Referenzjahr 2004.

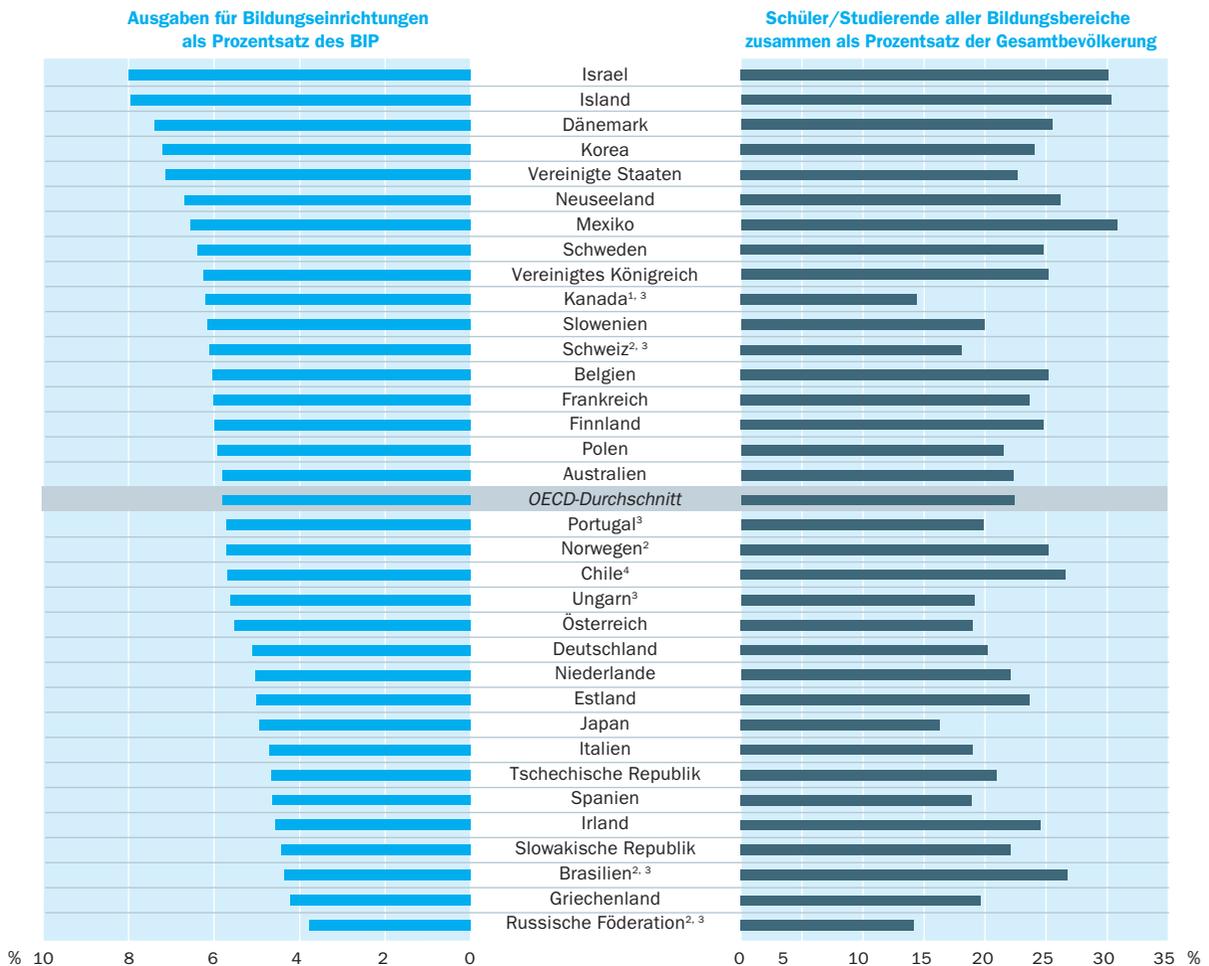
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (alle Bildungsbereiche zusammen) als Prozentsatz des BIP zwischen 2000 und 2005.

Quelle: OECD. Tabelle B2.3 und Anhang 2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401864037554>

Abbildung B2.4

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP und Gesamtzahl aller Schüler/Studierenden als Prozentsatz der Gesamtbevölkerung (2005)

Für alle Bildungsbereiche zusammen (basierend auf Vollzeitäquivalenten)



1. Referenzjahr 2004. 2. Nur öffentliche Ausgaben (für die Schweiz nur Tertiärbereich). 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Referenzjahr 2006. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP.

Quelle: OECD. Tabelle B2.1 und Anhang 2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401864037554>

nehmen wie junge Menschen in anderen OECD-Ländern, immer vorausgesetzt, dass die für Lehrkräfte und Einrichtungen in diesen Ländern anfallenden Kosten vergleichbar sind. Ist dagegen – unter Annahme der gleichen Grundvoraussetzung – der Bevölkerungsanteil junger Menschen verhältnismäßig klein, so wird das betreffende Land nur einen geringeren Anteil seines Wohlstands für Bildungseinrichtungen einsetzen müssen, um ähnliche Bildungsergebnisse zu erzielen.

Ein Vergleich der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP mit dem Prozentsatz der Bevölkerung, der an Bildungsangeboten teilnimmt, zeigt, dass sieben der zehn Länder, in denen mehr als 25 Prozent der Bevölkerung am formalen Bildungssystem teilnehmen (Belgien, Dänemark, Island, Mexiko, Neuseeland und das Vereinigte Königreich sowie das Partnerland Israel) gleichzeitig Länder sind, in denen die

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP über dem OECD-Durchschnitt liegen (Abb. B2.4). Dagegen stellen in Griechenland, Italien, Japan, Kanada, Österreich, Portugal, der Schweiz, Spanien und Ungarn sowie dem Partnerland Russische Föderation Schüler und Studierende des formalen Bildungssystems den kleinsten Bevölkerungsanteil (unter 20 Prozent) – und mit Ausnahme von Kanada und der Schweiz liegen die Bildungsausgaben dieser Länder unter dem OECD-Durchschnitt. Einige dieser Länder weisen auch den niedrigsten Anteil der Bildungsausgaben am BIP unter den OECD- und Partnerländern auf.

Dennoch entscheidet der Anteil junger Menschen im Schulalter nicht allein über das Ausgabenniveau. Der von einzelnen Ländern mit einem ähnlich hohen Anteil der Bevölkerung im formalen Bildungssystem für Bildung ausgegebene Anteil am BIP kann durchaus unterschiedlich hoch sein, je nachdem welche Priorität dem Bildungsbereich zugemessen wird oder wie die Bildungsausgaben auf die verschiedenen Bildungsbereiche verteilt werden. So ist beispielsweise der Anteil der an Bildungsmaßnahmen teilnehmenden Bevölkerung in Mexiko ähnlich hoch wie im Partnerland Israel (30,8 bzw. 30,1 Prozent der Bevölkerung). Mexiko gibt jedoch 1,5 Prozentpunkte seines BIP weniger für Bildungseinrichtungen aus als Israel (6,5 gegenüber 8 Prozent). Umgekehrt gilt auch, dass in Ländern, die einen ähnlich hohen Anteil am BIP für Bildungseinrichtungen ausgeben, nicht unbedingt ein gleich großer Anteil der Bevölkerung in Bildung und Ausbildung ist. So geben beispielsweise Norwegen und Portugal 5,7 Prozent ihres BIP für Bildungseinrichtungen aus, aber Schüler und Studierende machen in Portugal nur etwa 20 Prozent der Bevölkerung aus, während es in Norwegen 25 Prozent sind. Diese Unterschiede können unterschiedlich hohe Ausgaben pro Schüler/Studierenden widerspiegeln (s. Tab. B1.1a).

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Herkunft der Mittel

Höhere Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Folge einer höheren Bildungsbeteiligung bedeuten für die Gesellschaft insgesamt eine größere finanzielle Belastung, wobei diese Belastung jedoch nicht nur öffentliche Mittel betrifft. Im Durchschnitt werden von den 6,1 Prozent der Gesamtsumme der Bruttoinlandsprodukte in der OECD, die für Bildung bereitgestellt werden, über drei Viertel mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanziert (Tab. B2.4). In allen Ländern stellen öffentliche Quellen den weitaus größten Teil der Finanzmittel, in Norwegen sogar fast vollständig. Die Aufschlüsselung der Bildungsausgaben nach Herkunft der Mittel und Bildungsbereichen macht jedoch größere Unterschiede zwischen den Ländern deutlich (s. Indikator B3).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2005 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2007 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008). 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 kommerzielle Unternehmen oder sonstige Ein-

richtungen, die kurze Ausbildungs- oder Lehrkurse in Form von Einzelunterricht anbieten. Nicht unterrichterteilende Einrichtungen erbringen anderen Bildungseinrichtungen gegenüber administrative, beratende oder fachliche Dienstleistungen, nehmen jedoch selbst keine Schüler/Studierenden auf. Beispiele hierfür sind nationale, bundesstaatliche und regionale Bildungsministerien oder -abteilungen, sonstige auf den verschiedenen staatlichen Ebenen für Bildungsfragen zuständige Organe bzw. entsprechende private Einrichtungen sowie Organisationen, die derartige bildungsbezogene Dienstleistungen wie Berufs- oder psychologische Beratung, Vermittlung von Stellen und Praktika, Durchführung von Tests, Finanzhilfe für Schüler/Studierende, Lehrplanelentwicklung, 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 darin nicht berücksichtigt. Aus diesem Grund fallen Unterstützungsleistungen an private Haushalte und andere Empfänger, wie z. B. Unterstützungszahlungen für Schul- und 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 Schul- und Studien- sowie sonstige Gebühren, abzüglich der öffentlichen Subventionen. Eine detaillierte Darstellung der öffentlichen Subventionen findet sich in Indikator B5.

Der „OECD-Durchschnitt“ wird als einfacher Durchschnittswert aller OECD-Länder, für die entsprechende Daten vorliegen, berechnet. Der Wert „OECD insgesamt“ bezieht sich auf den Wert des Indikators, wenn die OECD-Region als Gesamtheit betrachtet wird (Einzelheiten s. Hinweise für den Leser).

Aus den Tabellen B2.1 und B2.3 sind die Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den Haushaltsjahren 1995, 2000 und 2005 zu ersehen. Die Daten für die Ausgaben des Jahres 1995 wurden im Rahmen einer speziellen Erhebung im Jahre 2002 ermittelt und 2007 aktualisiert; die Ausgaben für 1995 wurden entsprechend den Definitionen und den Methoden der 2007 durchgeführten UOE-Datenerhebung angepasst.

Die Daten für 1995 und 2000 sind in Preisen von 2005 dargestellt. Die Abbildungen B2.1 und B2.3 sowie die Tabellen B2.1 und B2.3 enthalten einen Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen und des BIP zwischen den Jahren 1995, 2000 und 2005. Alle Ausgaben ebenso wie die Angaben für das BIP von 1995 und 2000 wurden mittels des BIP-Deflators an das Preisniveau von 2005 angepasst.

Im Interesse der zeitlichen Vergleichbarkeit bezieht sich der OECD-Durchschnitt nur auf diejenigen OECD-Länder, für die Zahlen für alle erfassten Referenzjahre vorliegen.

Tabelle B2.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (1995, 2000, 2005)

Mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanziert, nach Jahr

	2005			2000			1995		
	Primär-, Sekundar- und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Primär-, Sekundar- und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Primär-, Sekundar- und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen
OECD-Länder									
Australien	4,1	1,6	5,8	4,0	1,5	5,6	3,6	1,6	5,3
Österreich	3,7	1,3	5,5	3,9	1,0	5,5	4,2	1,2	6,1
Belgien	4,1	1,2	6,0	4,1	1,3	6,1	m	m	m
Kanada ^{1,2}	3,6	2,6	6,2	3,3	2,3	5,9	4,3	2,1	6,7
Tschechische Republik	3,0	1,0	4,6	2,8	0,8	4,2	3,5	0,9	5,1
Dänemark ²	4,5	1,7	7,4	4,1	1,6	6,6	4,0	1,6	6,2
Finnland	3,9	1,7	6,0	3,6	1,7	5,6	4,0	1,9	6,3
Frankreich	4,0	1,3	6,0	4,3	1,3	6,4	4,5	1,4	6,6
Deutschland	3,4	1,1	5,1	3,5	1,1	5,1	3,7	1,1	5,4
Griechenland ²	2,7	1,5	4,2	2,7	0,8	3,6	2,0	0,6	2,6
Ungarn	3,4	1,1	5,6	2,9	1,1	4,9	3,5	1,0	5,3
Island ²	5,4	1,2	8,0	4,7	0,9	6,1	m	m	m
Irland	3,4	1,2	4,6	2,9	1,5	4,5	3,8	1,3	5,2
Italien	3,3	0,9	4,7	3,2	0,9	4,8	3,6	0,7	4,8
Japan ²	2,9	1,4	4,9	3,1	1,4	5,1	3,1	1,3	5,0
Korea	4,3	2,4	7,2	3,6	2,3	6,4	m	m	m
Luxemburg ^{2,3}	3,7	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	4,4	1,3	6,5	3,8	1,0	5,5	4,0	1,1	5,6
Niederlande	3,4	1,3	5,0	3,0	1,2	4,5	3,0	1,4	4,8
Neuseeland	4,7	1,5	6,7	m	m	m	m	m	m
Norwegen ³	3,8	1,3	5,7	3,8	1,2	5,1	4,3	1,6	5,9
Polen	3,7	1,6	5,9	3,9	1,1	5,6	3,6	0,8	5,2
Portugal	3,8	1,4	5,7	3,9	1,0	5,4	3,6	0,9	5,0
Slowakische Republik ²	2,9	0,9	4,4	2,7	0,8	4,0	3,0	0,7	4,6
Spanien	2,9	1,1	4,6	3,2	1,1	4,8	3,8	1,0	5,3
Schweden	4,2	1,6	6,4	4,3	1,6	6,3	4,1	1,5	6,0
Schweiz ³	4,4	1,4	6,1	4,2	1,1	5,7	4,6	0,9	6,0
Türkei	m	m	m	2,4	1,0	3,4	1,7	0,7	2,3
Vereinigtes Königreich	4,6	1,3	6,2	3,6	1,0	5,0	3,7	1,1	5,2
Vereinigte Staaten	3,8	2,9	7,1	3,9	2,7	7,0	3,8	2,3	6,6
OECD-Durchschnitt	3,8	1,5	5,8	~	~	~	~	~	~
OECD insgesamt	3,7	2,0	6,1	~	~	~	~	~	~
EU19-Durchschnitt	3,6	1,3	5,5	~	~	~	~	~	~
OECD-Ländermittel für Länder mit Daten für 1995, 2000 und 2005 (24 Länder)	3,7	1,4	5,6	3,5	1,3	5,3	3,7	1,3	5,5
Partnerländer									
Brasilien ³	3,2	0,8	4,4	2,6	0,7	3,7	2,6	0,7	3,7
Chile ⁴	3,4	1,8	5,7	4,4	2,0	6,7	3,2	1,7	5,1
Estland	3,5	1,1	5,0	3,9	1,0	5,4	4,2	1,0	5,8
Israel	4,5	1,9	8,0	4,6	1,9	8,1	5,0	1,9	8,6
Russische Föderation ³	1,9	0,8	3,8	1,7	0,5	2,9	m	m	m
Slowenien	4,3	1,3	6,2	m	m	m	m	m	m

1. Referenzjahr 2004 anstelle 2005. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser.
 3. Nur öffentliche Ausgaben (für die Schweiz nur Tertiärbereich). 4. Referenzjahr 2006 anstelle 2005.
 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401864037554>
 Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B2.2

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2005)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen¹

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)	Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich			Alle Bildungsbereiche zusammen (einschl. nicht zugeordneter Bildungsgänge)
		1995				1995			
		Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nicht tertiärer Bildungsbereich insgesamt	Primar- und Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
OECD-Länder									
Australien	0,1	4,1	3,1	0,9	0,1	1,6	0,1	1,5	5,8
Österreich	0,5	3,7	2,4	1,3	n	1,3	0,1	1,2	5,5
Belgien ²	0,6	4,1	1,5	2,6	x(4)	1,2	x(6)	x(6)	6,0
Kanada ³	x(2)	3,6	x(2)	x(2)	x(6, 7)	2,6	1,0	1,6	6,2
Tschechische Republik	0,5	3,0	1,8	1,1	0,1	1,0	n	1,0	4,6
Dänemark	0,8	4,5	3,1	1,4	x(4, 6)	1,7	x(6)	x(6)	7,4
Finnland	0,4	3,9	2,4	1,4	x(4)	1,7	n	1,7	6,0
Frankreich	0,7	4,0	2,6	1,4	n	1,3	0,3	1,1	6,0
Deutschland	0,5	3,4	2,0	1,2	0,2	1,1	0,1	1,0	5,1
Griechenland ²	x(3)	2,7	1,2	1,4	0,1	1,5	0,3	1,2	4,2
Ungarn	0,8	3,4	2,2	1,1	0,2	1,1	n	1,1	5,6
Island	0,8	5,4	3,9	x(2)	x(2)	1,2	x(6)	x(6)	8,0
Irland	n	3,4	2,5	0,7	0,2	1,2	x(6)	x(6)	4,6
Italien	0,5	3,3	2,0	1,3	0,1	0,9	n	0,9	4,7
Japan	0,2	2,9	2,0	0,9	x(4, 6)	1,4	0,3	1,2	4,9
Korea	0,1	4,3	3,0	1,4	a	2,4	0,5	2,0	7,2
Luxemburg ⁴	x(2)	3,7	2,8	0,9	m	m	m	m	m
Mexiko	0,7	4,4	3,5	0,9	a	1,3	x(6)	x(6)	6,5
Niederlande	0,4	3,4	2,5	0,8	n	1,3	n	1,3	5,0
Neuseeland	0,3	4,7	2,9	1,6	0,2	1,5	0,3	1,2	6,7
Norwegen ⁴	0,3	3,8	2,6	1,2	x(4)	1,3	x(6)	x(6)	5,7
Polen	0,6	3,7	2,6	1,1	n	1,6	n	1,6	5,9
Portugal	0,4	3,8	2,8	1,0	m	1,4	x(6)	x(6)	5,7
Slowakische Republik	0,5	2,9	1,8	1,1	x(4)	0,9	x(4)	0,9	4,4
Spanien	0,6	2,9	x(2)	x(2)	a	1,1	x(6)	x(6)	4,6
Schweden	0,5	4,2	2,9	1,3	n	1,6	x(6)	x(6)	6,4
Schweiz ⁴	0,2	4,4	2,7	1,6	0,1	1,4	n	1,4	6,1
Türkei	m	m	m	m	a	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich ²	0,3	4,6	2,5	1,4	0,8	1,3	x(6)	x(6)	6,2
Vereinigte Staaten	0,4	3,8	2,9	1,0	m	2,9	x(6)	x(6)	7,1
OECD-Durchschnitt	0,4	3,8	2,5	1,2	0,1	1,5	0,2	1,3	5,8
OECD insgesamt	0,4	3,7	2,6	1,1	0,1	2,0	0,3	1,3	6,2
EU19-Durchschnitt	0,5	3,6	2,3	1,3	0,1	1,3	0,1	1,2	5,5
Partnerländer									
Brasilien ⁴	0,4	3,2	2,7	0,5	a	0,8	x(6)	x(6)	4,4
Chile ⁵	0,5	3,4	2,2	1,2	a	1,8	0,4	1,4	5,7
Estland	0,4	3,5	2,2	1,1	0,2	1,1	0,3	0,9	5,0
Israel	0,9	4,5	2,4	2,1	n	1,9	0,4	1,5	8,0
Russische Föderation ⁴	0,5	1,9	x(2)	x(2)	x(2)	0,8	0,2	0,6	3,8
Slowenien	0,6	4,3	2,9	1,3	x(4)	1,3	x(6)	x(6)	6,2

1. Einschließlich Mitteln aus internationalen Quellen. 2. Spalte (3) bezieht sich nur auf den Primarbereich und Spalte (4) auf den gesamten Sekundarbereich.

3. Referenzjahr 2004. 4. Nur öffentliche Ausgaben (für die Schweiz nur Tertiärbereich). 5. Referenzzeitraum 2006.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401864037554>

Tabelle B2.3

Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie Veränderung des BIP (1995, 2000, 2005)

Index der Veränderung der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 1995, 2000 und 2005, nach Bildungsbereich (BIP-Deflator und BIP: 2000 = 100, zu konstanten Preisen)

	Alle Bildungsbereiche zusammen			Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich			BIP		
	1995	2000	2005	1995	2000	2005	1995	2000	2005	1995	2000	2005
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	79	100	115	74	100	113	91	100	122	83	100	118
Österreich	97	100	108	94	100	103	98	100	133	87	100	107
Belgien	m	100	107	m	100	107	m	100	102	88	100	108
Kanada ^{1,2,3}	92	100	112	106	100	116	75	100	117	82	100	113
Tschechische Republik	113	100	134	116	100	130	101	100	153	93	100	120
Dänemark ²	81	100	119	84	100	116	91	100	116	87	100	107
Finnland	88	100	120	89	100	123	90	100	116	79	100	113
Frankreich	90	100	103	90	100	101	91	100	107	87	100	108
Deutschland	95	100	103	94	100	99	95	100	106	91	100	103
Griechenland ²	63	100	146	64	100	128	66	100	236	84	100	124
Ungarn ³	90	100	142	100	100	147	74	100	126	82	100	124
Island	m	100	161	m	100	140	m	100	177	79	100	123
Irland	74	100	134	83	100	152	57	100	102	64	100	131
Italien ³	91	100	102	103	100	107	79	100	112	91	100	104
Japan ²	94	100	104	98	100	101	88	100	106	96	100	107
Korea	m	100	141	m	100	149	m	100	130	81	100	125
Luxemburg	m	100	m	m	100	m	m	100	m	74	100	120
Mexiko	77	100	130	81	100	125	77	100	137	77	100	109
Niederlande	87	100	117	84	100	120	94	100	111	82	100	106
Neuseeland ⁴	75	100	110	71	100	108	105	100	118	88	100	118
Norwegen ⁴	97	100	124	94	100	113	107	100	117	83	100	112
Polen ³	80	100	126	74	100	115	89	100	193	77	100	116
Portugal ³	77	100	111	76	100	102	73	100	142	82	100	104
Slowakische Republik ²	96	100	137	96	100	136	81	100	149	84	100	125
Spanien	91	100	114	99	100	108	72	100	114	82	100	117
Schweden	81	100	115	81	100	113	81	100	116	85	100	113
Schweiz ^{3,4}	95	100	113	101	100	110	74	100	133	90	100	106
Türkei ⁴	57	100	m	58	100	m	56	100	m	82	100	124
Vereinigtes Königreich	89	100	137	87	100	140	98	100	149	85	100	113
Vereinigte Staaten	76	100	112	80	100	108	70	100	118	82	100	112
OECD-Durchschnitt	86	100	121	88	100	119	83	100	131	84	100	114
EU19-Durchschnitt	87	100	121	89	100	119	84	100	132	83	100	114
Partnerländer												
Brasilien ^{2,3,4}	83	100	135	82	100	141	78	100	118	91	100	114
Chile ⁵	56	100	108	54	100	99	61	100	112	82	100	128
Estland ⁴	76	100	126	77	100	130	68	100	113	76	100	149
Israel	84	100	109	86	100	106	77	100	108	80	100	110
Russische Föderation ^{3,4}	m	100	174	m	100	154	m	100	228	92	100	135
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	81	100	118

1. Referenzjahr 2004 anstelle 2005. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser.

3. Nur öffentliche Ausgaben (für Kanada nur Tertiärbereich). 4. Nur öffentliche Ausgaben. 5. Referenzjahr 2006 anstelle 2005.

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401864037554>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B2.4

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel und Bildungsbereich (2005)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen

	Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich			Alle Bildungsbereiche zusammen		
	Öffentlich ¹	Privat ²	Gesamt	Öffentlich ¹	Privat ²	Gesamt	Öffentlich ¹	Privat ²	Gesamt
OECD-Länder									
Australien	3,4	0,7	4,1	0,8	0,8	1,6	4,3	1,5	5,8
Österreich	3,5	0,2	3,7	1,2	0,1	1,3	5,2	0,4	5,5
Belgien	3,9	0,2	4,1	1,2	0,1	1,2	5,8	0,2	6,0
Kanada ^{3,4}	3,2	0,4	3,6	1,4	1,1	2,6	4,7	1,5	6,2
Tschechische Republik	2,7	0,3	3,0	0,8	0,2	1,0	4,1	0,6	4,6
Dänemark ⁴	4,4	0,1	4,5	1,6	0,1	1,7	6,8	0,6	7,4
Finnland	3,8	n	3,9	1,7	0,1	1,7	5,9	0,1	6,0
Frankreich	3,8	0,2	4,0	1,1	0,2	1,3	5,6	0,5	6,0
Deutschland	2,8	0,6	3,4	0,9	0,2	1,1	4,2	0,9	5,1
Griechenland ⁴	2,5	0,2	2,7	1,4	n	1,5	4,0	0,3	4,2
Ungarn	3,3	0,2	3,4	0,9	0,2	1,1	5,1	0,5	5,6
Island ⁴	5,2	0,2	5,4	1,1	0,1	1,2	7,2	0,7	8,0
Irland	3,3	0,1	3,4	1,0	0,1	1,2	4,3	0,3	4,6
Italien	3,2	0,1	3,3	0,6	0,3	0,9	4,3	0,4	4,7
Japan ⁴	2,6	0,3	2,9	0,5	0,9	1,4	3,4	1,5	4,9
Korea	3,4	0,9	4,3	0,6	1,8	2,4	4,3	2,9	7,2
Luxemburg ⁴	3,7	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	3,7	0,7	4,4	0,9	0,4	1,3	5,3	1,2	6,5
Niederlande	3,3	0,1	3,4	1,0	0,3	1,3	4,6	0,4	5,0
Neuseeland	4,0	0,7	4,7	0,9	0,6	1,5	5,2	1,4	6,7
Norwegen	3,8	m	m	1,3	m	m	5,7	m	m
Polen	3,7	0,1	3,7	1,2	0,4	1,6	5,4	0,6	5,9
Portugal	3,8	n	3,8	0,9	0,4	1,4	5,3	0,4	5,7
Slowakische Republik ⁴	2,5	0,4	2,9	0,7	0,2	0,9	3,7	0,7	4,4
Spanien	2,7	0,2	2,9	0,9	0,2	1,1	4,1	0,5	4,6
Schweden	4,2	n	4,2	1,5	0,2	1,6	6,2	0,2	6,4
Schweiz	3,9	0,5	4,4	1,4	m	m	5,6	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	3,8	0,8	4,6	0,9	0,4	1,3	5,0	1,2	6,2
Vereinigte Staaten	3,5	0,3	3,8	1,0	1,9	2,9	4,8	2,3	7,1
OECD-Durchschnitt	3,5	0,3	3,8	1,1	0,4	1,5	5,0	0,8	5,8
OECD insgesamt	3,3	0,4	3,7	0,9	1,0	2,0	4,6	1,5	6,1
EU19-Durchschnitt	3,4	0,2	3,6	1,1	0,2	1,3	5,0	0,5	5,5
Partnerländer									
Brasilien	3,3	m	m	0,8	m	m	4,4	m	m
Chile ⁵	2,4	1,0	3,4	0,3	1,5	1,8	3,0	2,7	5,7
Estland	3,5	n	3,5	0,9	0,3	1,1	4,7	0,3	5,0
Israel	4,2	0,3	4,5	1,0	0,9	1,9	6,2	1,8	8,0
Russische Föderation	1,9	m	m	0,8	m	m	3,8	m	m
Slowenien	3,9	0,4	4,3	1,0	0,3	1,3	5,3	0,8	6,2

1. Einschließlich öffentlicher Subventionen an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, sowie direkter Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus internationalen Quellen. 2. Abzüglich öffentlicher Subventionen, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Referenzjahr 2004.

4. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser. 5. Referenzjahr 2006.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/401864037554>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator B3:

Wie groß ist der Anteil der öffentlichen und der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen?

Dieser Indikator untersucht die Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den einzelnen Bildungsbereichen. Außerdem werden die privaten Ausgaben untergliedert in Ausgaben privater Haushalte und Ausgaben anderer privater Einheiten. Dieser Indikator befasst sich auch mit der viel diskutierten Frage, wie die Finanzierung der Bildungseinrichtungen, vor allem im Tertiärbereich, zwischen öffentlichen Stellen und privaten Einheiten aufzuteilen ist.

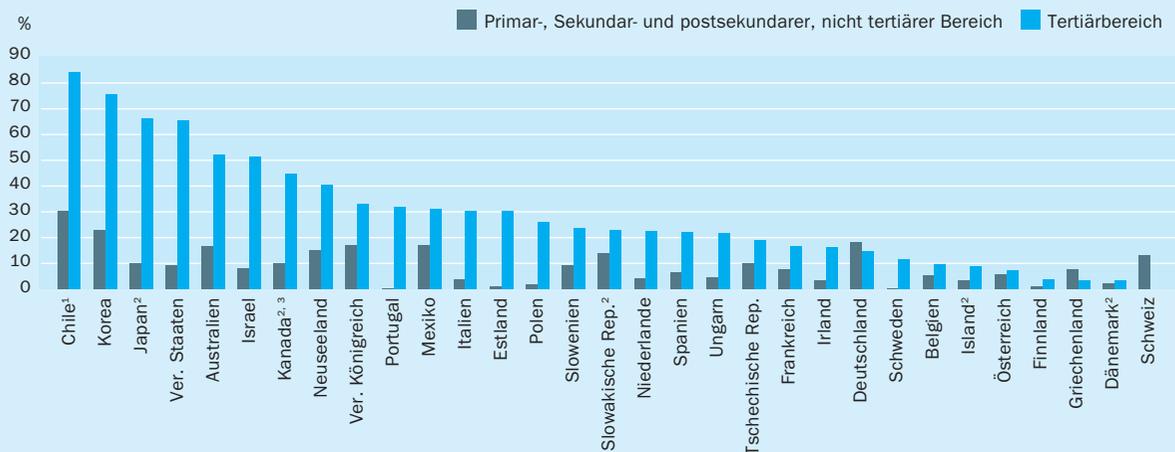
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B3.1

Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2005)

In der Abbildung sind die privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen dargestellt. Darin enthalten sind sämtliche Beträge, die über private Quellen an Bildungseinrichtungen fließen, einschließlich staatlich subventionierter Zahlungen privater Haushalte, von privaten Haushalten bezahlter Schul-/Studiengebühren sowie anderer privater Ausgaben (z. B. für Unterkunft), die den Bildungseinrichtungen zukommen.

Im Durchschnitt der OECD-Länder stammen mehr als 90 Prozent der Mittel für den Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich aus öffentlichen Quellen, und in keinem Land (außer Korea und dem Partnerland Chile) liegt dieser Wert unter 80 Prozent. Im Tertiärbereich variiert der privat finanzierte Anteil jedoch erheblich – er reicht von weniger als 5 Prozent in Dänemark, Finnland und Griechenland über mehr als 40 Prozent in Australien, Japan, Kanada, Neuseeland und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Israel bis zu mehr als 75 Prozent in Korea und dem Partnerland Chile. Ebenso wie die Studienanfänger- und Abschlussquoten im Tertiärbereich kann auch der privat finanzierte Anteil der Bildungsausgaben durch die Zahl internationaler Studierender beeinflusst werden, die in Australien und Neuseeland einen relativ großen Teil der Studierenden stellen.



1. Referenzjahr 2006. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser. 3. Referenzjahr 2004.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs.

Quelle: OECD. Tabellen B3.2a und B3.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402017824643>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Zwischen 1995 und 2005 ist in allen Ländern mit vergleichbaren Daten der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen in allen Bildungsbereichen zusammen gestiegen. In fast drei Viertel dieser Länder sind jedoch die privaten Ausgaben noch stärker angestiegen. Dennoch stammten im Jahr 2005 durchschnittlich immer noch 86 Prozent aller Ausgaben für alle Bildungsbereiche zusammen aus öffentlichen Quellen.
- In einigen Ländern ist der Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2005 erheblich angestiegen, in anderen Bildungsbereichen war dies jedoch nicht der Fall.
- Im Durchschnitt der 18 OECD-Länder, für die Trenddaten verfügbar sind, ging der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich leicht zurück, und zwar von 79 Prozent im Jahr 1995 auf 77 Prozent im Jahr 2000 und 73 Prozent im Jahr 2005. Diese Entwicklung wird hauptsächlich durch die nicht europäischen Länder beeinflusst, in denen die Studiengebühren im Allgemeinen höher sind und Unternehmen durch die Gewährung von Zuschüssen stärker in die Finanzierung von tertiären Bildungseinrichtungen eingebunden sind.
- Die höheren privaten Ausgaben haben die öffentlichen Ausgaben nicht ersetzt, sondern eher ergänzt. In acht der elf OECD-Länder, die zwischen 2000 und 2005 den stärksten Anstieg der öffentlichen Ausgaben im Tertiärbereich hatten, verlangen die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs jedoch keine oder nur geringe Studiengebühren. Ausnahmen hiervon sind Korea, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten.
- Im Vergleich mit anderen Bildungsbereichen werden die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs – und in geringerem Ausmaß auch die des Elementarbereichs – am stärksten aus privaten Mitteln finanziert: Der Anteil liegt hier bei 27 bzw. 20 Prozent.
- In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten kommt der überwiegende Teil der privaten Mittel im Tertiärbereich von den privaten Haushalten. Ausnahmen hiervon sind Griechenland, Kanada, Schweden, die Slowakische Republik und Ungarn, hier spielen die Ausgaben anderer privater Einheiten eine größere Rolle.

Politischer Hintergrund

In vielen OECD-Ländern ist die Beteiligung sowohl der Teilnehmer am Bildungssystem als auch der Gesellschaft als Ganzes an den Kosten des Bildungssystems Gegenstand intensiver Debatten. Die Frage nach der Aufteilung der Kosten stellt sich besonders im Elementar- und Tertiärbereich, wo eine vollständige oder fast vollständige Finanzierung durch öffentliche Mittel weniger üblich ist.

Da neue Interessentengruppen an einer größeren Vielfalt angebotener Bildungsgänge teilnehmen und aufgrund einer steigenden Anzahl neuer Anbieter im Bildungsbereich größere Wahlmöglichkeiten bestehen, gehen die Regierungen neue Partnerschaften ein, um die notwendigen Ressourcen für die Finanzierung von Bildung zu mobilisieren und Kosten und Nutzen gerechter zu verteilen.

Dementsprechend stellt die Finanzierung durch öffentliche Mittel öfter nur einen – wenn auch sehr wichtigen – Teil der Bildungsfinanzierung, und private Mittel haben an Bedeutung gewonnen. Einigen Beteiligten ist es ein Anliegen, dass sich das Gleichgewicht zwischen öffentlicher und privater Finanzierung nicht so stark verschiebt, dass potenzielle Bildungsteilnehmer dadurch entmutigt werden. Somit können Veränderungen in den jeweiligen Anteilen der öffentlichen und privaten Finanzierung in einem Land wichtige Informationen für eine sich verändernde Beteiligungsstruktur 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 verwenden. Im Zusammenhang mit den öffentlichen und privaten Anteilen an den Bildungsausgaben ist daher zwischen der originären Herkunft der Mittel und den letztendlich direkten Erwerbern von bildungsbezogenen Sach- und Dienstleistungen zu unterscheiden.

Zu den originär öffentlichen Ausgaben gehören sowohl die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als auch Transferzahlungen an den privaten Sektor. Um den Umfang der öffentlichen Ausgaben zu bestimmen, müssen daher die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen und die öffentlichen Subventionen für Bildungszwecke addiert werden. Zu den originär privaten Mitteln gehören Schul-/Studiengebühren sowie sonstige Zahlungen der Schüler/Studierenden und der privaten Haushalte an Bildungseinrichtungen abzüglich des Anteils an diesen Zahlungen, der durch öffentliche Subventionen getragen wird.

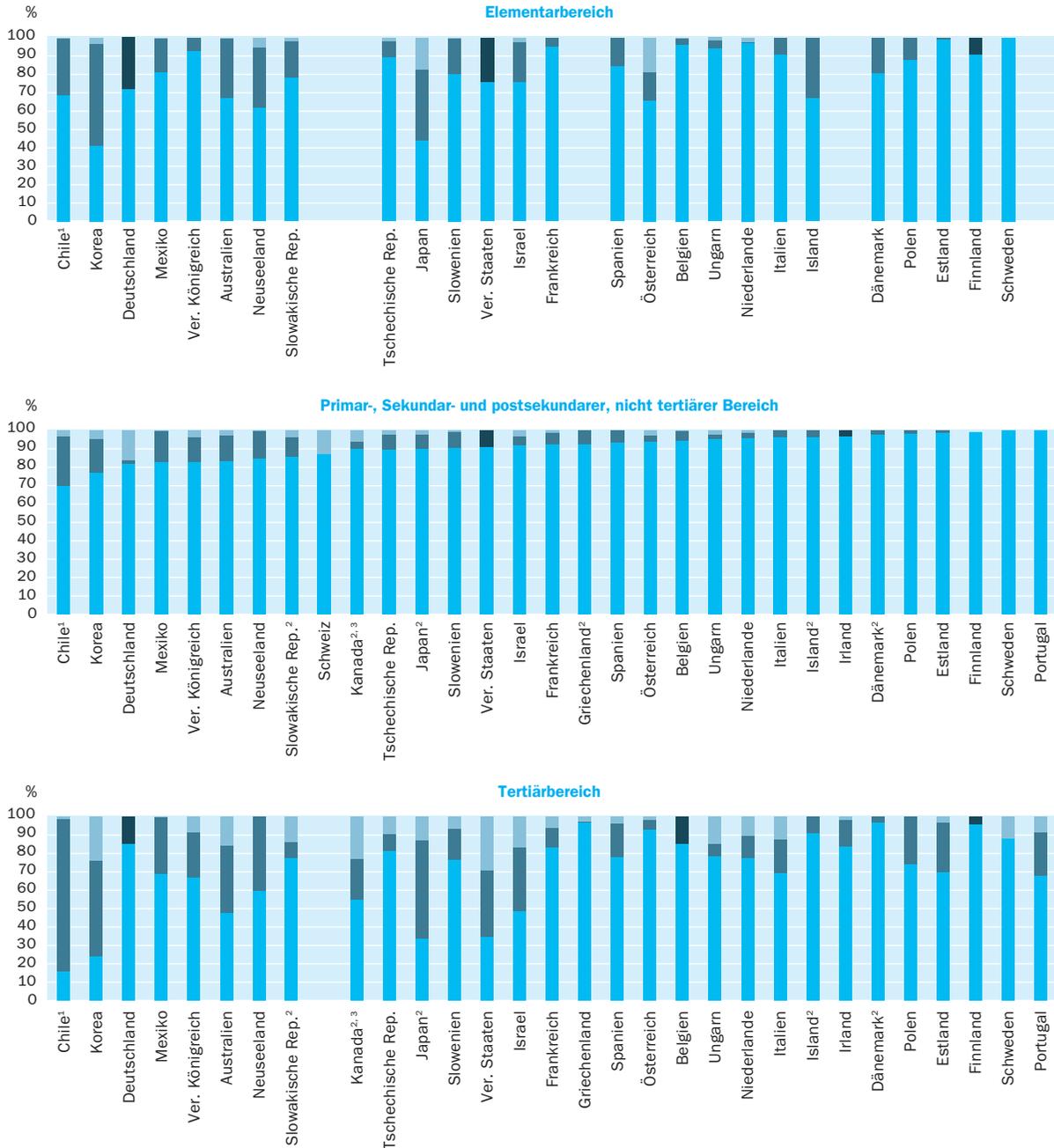
Die Anteile der letztendlich öffentlichen und privaten Finanzierung sind die Prozentsätze der für Bildungszwecke verfügbaren Mittel, die einerseits direkt von öffentlichen und andererseits direkt von privaten Erwerbern von Bildungsdienstleistungen ausgegeben werden. Die letztendlich öffentliche Finanzierung beinhaltet die direkte öffent-

Abbildung B3.2

Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %) (2005)

Nach Bildungsbereich

- Alle privaten Quellen, einschließlich Subventionen, die aus öffentlichen Quellen stammenden Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind
- Ausgaben anderer privater Einheiten
- Ausgaben privater Haushalte
- Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen



1. Referenzjahr 2006. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterungen von „x“ in Hinweise für den Leser. 3. Referenzjahr 2004.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundären nicht tertiären Bereich.

Quelle: OECD. Tabellen B3.2a und B3.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402017824643>

liche Beschaffung von Bildungsressourcen sowie Zahlungen an Bildungseinrichtungen und andere private Einheiten. Die letztendlich privaten Ausgaben beinhalten Schul-/Studiengebühren sowie andere private Zahlungen an Bildungseinrichtungen.

Nicht alle Ausgaben für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen fallen in Bildungseinrichtungen an. So erwerben beispielsweise Familien Schulbücher oder Unterrichtsmaterial im Handel oder lassen ihren Kindern Privatunterricht außerhalb von Bildungseinrichtungen zukommen. Im Tertiärbereich können auch die Kosten für den Lebensunterhalt sowie entgangene Einkommen einen beträchtlichen Teil der Bildungskosten ausmachen. Diese außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallenden Ausgaben, selbst wenn sie öffentlich subventioniert werden, sind bei diesem Indikator nicht berücksichtigt. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in den Indikatoren B4 und B5 behandelt.

Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche zusammen

Bildungseinrichtungen werden immer noch überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert, obwohl es im Tertiärbereich einen erheblichen und zunehmenden Anteil privater Finanzierung gibt. Im Durchschnitt aller OECD-Länder stammen 86 Prozent aller Mittel für Bildungseinrichtungen direkt aus öffentlichen Quellen. Zusätzlich erreichen 0,8 Prozent die Bildungseinrichtungen nicht direkt, sondern über öffentliche Subventionen an die privaten Haushalte (Tab. B3.1).

In allen OECD-Ländern, für die vergleichbare Daten vorliegen, machen private Mittel für die Finanzierung von Bildungseinrichtungen im Durchschnitt etwa 14 Prozent der Gesamtmittel aus. Dieser Anteil variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern, und nur in zehn OECD- sowie zwei Partnerländern liegt der Anteil der privaten Mittel über dem OECD-Durchschnitt. In Australien und Kanada sowie dem Partnerland Israel werden jedoch ungefähr ein Viertel der gesamten Bildungsausgaben aus privaten Mitteln gedeckt. In Japan, Korea und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Chile beläuft sich ihr Anteil auf mehr als 30 Prozent (Tab. B3.1).

Zwischen 2000 und 2005 ist in allen Ländern mit vergleichbaren Daten der Anteil der öffentlichen Ausgaben für alle Bildungsbereiche zusammen gestiegen. In fast drei Viertel dieser Länder sind jedoch die privaten Ausgaben noch stärker gestiegen. Als Konsequenz hieraus ging der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Mexiko, Portugal, der Slowakischen Republik und dem Vereinigten Königreich um mehr als 5 Prozentpunkte zurück. Dieser Rückgang ist hauptsächlich auf einen signifikanten Anstieg der von Einrichtungen des Tertiärbereichs erhobenen Studiengebühren im Zeitraum zwischen 2000 und 2005 zurückzuführen. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass der Rückgang des Anteils der öffentlichen Ausgaben an den Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen (und damit verbunden der Anstieg der privaten Ausgaben) im Allgemeinen nicht von (realen) Kürzungen der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen begleitet wurde (Tab. B3.1). Tatsächlich war sogar in vielen OECD-Ländern mit dem höchsten Anstieg der privaten Finanzierung auch der höchste Anstieg der öffentlichen Bildungsfinanzierung zu beobachten. Dies deutet darauf hin, dass eine Zunahme der privaten Finanzierung tendenziell die öffentliche Finanzierung nicht ersetzt, sondern eher ergänzt.

Der Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen und die entsprechenden Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hängen jedoch vom jeweiligen Bildungsbereich ab.

Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Elementar-, Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereichs

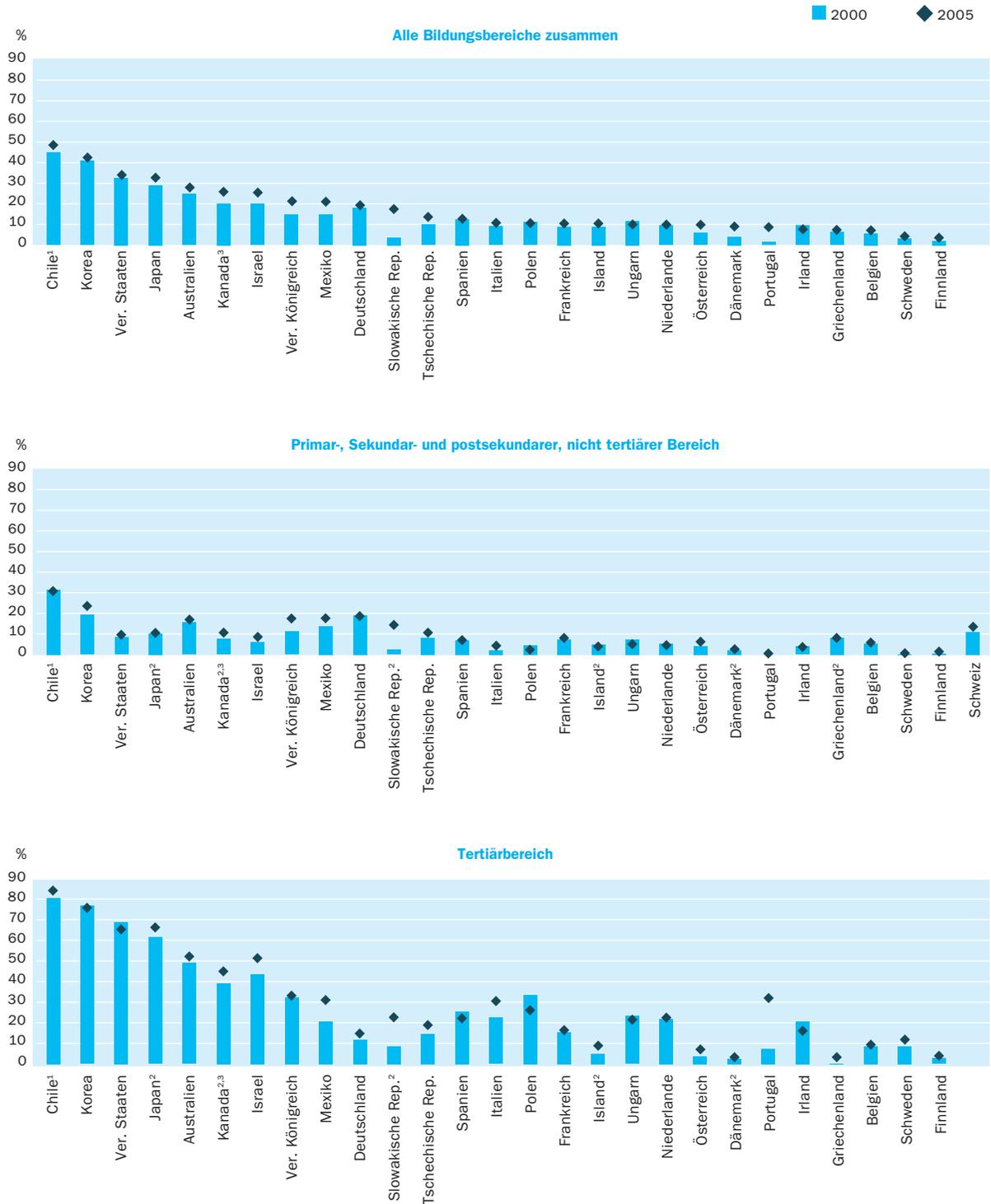
Ausgaben für den Elementarbereich sind von zentraler Bedeutung, um ein solides Fundament für lebenslanges Lernen zu schaffen und einen gerechten Zugang zum späteren Lernangebot in der Schule zu gewährleisten. Im Elementarbereich ist der private Anteil an den Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen größer als bei allen Bildungsbereichen zusammen und beläuft sich im Durchschnitt auf 20 Prozent. Dieser Anteil variiert jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern und reicht von höchstens 5 Prozent in Belgien, Frankreich, den Niederlanden und Schweden sowie dem Partnerland Estland über weit mehr als 25 Prozent in Australien, Deutschland, Island, Neuseeland und Österreich sowie dem Partnerland Chile bis zu mehr als 55 Prozent in Japan und Korea. Außer in Österreich und den Niederlanden stammt der größte Teil der privaten Mittel von den privaten Haushalten (Tab. B3.2a).

In den OECD- und Partnerländern dominiert im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bildungsbereich eindeutig die öffentliche Finanzierung. In den OECD-Ländern beläuft sie sich im Durchschnitt auf 92 Prozent. In Australien, Deutschland, Kanada, Korea, Mexiko, Neuseeland, der Schweiz, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich sowie dem Partnerland Chile liegt jedoch der Anteil der privaten Mittel bei über 10 Prozent (Tab. B3.2a und Abb. B3.2). Die Bedeutung der staatlichen Finanzierung spiegelt möglicherweise die Tatsache wider, dass das Bildungsangebot im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich meist als öffentliches Gut angesehen wird, dessen Früchte auch hauptsächlich wieder der Öffentlichkeit zugute kommen. In den meisten Ländern wird in diesen Bereichen der größte Teil der privaten Ausgaben von den privaten Haushalten getätigt und betrifft hauptsächlich Schulgebühren. In Deutschland und der Schweiz kommt jedoch der überwiegende Teil privater Mittel von Beiträgen der Unternehmen zur dualen Berufsausbildung im Sekundarbereich II und im postsekundären, nicht tertiären Bereich.

Zwischen 2000 und 2005 ging in 14 der 28 OECD- und Partnerländer mit vergleichbaren Daten der Anteil der öffentlichen Finanzierung im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich leicht zurück. Bei diesen Ländern belief sich der Anstieg der privaten Ausgaben auf mindestens 2 Prozentpunkte – in Kanada von 7,6 auf 10,1 Prozent, in Korea von 19,2 auf 23 Prozent, in Mexiko von 13,9 auf 17,1 Prozent, in der Schweiz von 10,8 auf 13 Prozent, in der Slowakischen Republik von 2,4 auf 13,8 Prozent und im Vereinigten Königreich von 11,3 auf 17 Prozent sowie im Partnerland Israel von 5,9 auf 8 Prozent. Verschiebungen bei der Finanzierung in die andere Richtung – hin zur öffentlichen Finanzierung – waren in den verbleibenden 14 Ländern zu beobachten, wobei jedoch ein Anstieg der öffentlichen Ausgaben von mindestens 2 Prozentpunkten nur in Polen (von 95,4 auf 98,2 Prozent) und in Ungarn (von 92,7 auf 95,5 Prozent) zu beobachten war (Abb. B3.3 und Tab. B3.2a).

Abbildung B3.3

Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %) (2000, 2005)



1. Referenzjahr 2006 anstelle 2005. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterungen von „x“ in Hinweise für den Leser. 3. Referenzjahr 2004 anstelle 2005.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsreife im Jahr 2005.

Quelle: OECD. Tabellen B3.1, B3.2a und B3.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402017824643>

Wie sehr sich auch der Anteil der öffentlichen Finanzierung im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bildungsbereich zwischen 2000 und 2005 geändert haben mag, in allen Ländern mit vergleichbaren Daten stiegen die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen. Im Gegensatz zu dem generellen Bild, das sich ergibt, wenn man alle Bildungsbereiche zusammen sieht, ging mit dem Anstieg der öffentlichen Ausgaben in einigen Ländern auch ein Rückgang der privaten Ausgaben einher, und zwar in Island, Japan, den Niederlanden, Polen, Schweden und Ungarn sowie dem Partnerland Chile. Der Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen belief sich jedoch im Jahr 2005 in allen Ländern dieser Gruppe, mit Ausnahme von Japan und dem Partnerland Chile, auf weniger als 5 Prozent.

Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich

Im Tertiärbereich lässt der hohe private Nutzen in Form besserer Beschäftigungsmöglichkeiten und möglicher höherer Einkommen (s. Indikator A 9) den Schluss zu, dass eine stärkere Beteiligung des Einzelnen und anderer privater Einheiten an den Kosten der tertiären Bildung gerechtfertigt sein könnte, vorausgesetzt natürlich, dass die öffentliche Hand gewährleisten kann, dass für die Studierenden eine Finanzierung des Studiums unabhängig von ihren wirtschaftlichen Verhältnissen möglich ist (s. Indikator B5). Mit Ausnahme von Deutschland und Griechenland ist in allen OECD- und Partnerländern der Anteil der privaten Mittel an der Bildungsfinanzierung im tertiären Bereich weitaus höher als im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich und macht im Durchschnitt 27 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich aus (Tab. B3.2a und B3.2b).

Der Finanzierungsanteil für tertiäre Einrichtungen, der von Privatpersonen, Unternehmen und sonstigen privaten Einheiten getragen wird, einschließlich staatlich subventionierter privater Zahlungen, reicht von weniger als 5 Prozent in Dänemark, Finnland und Griechenland über mehr als 40 Prozent in Australien, Japan, Kanada, Neuseeland und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Israel bis zu mehr als 75 Prozent in Korea und dem Partnerland Chile (Abb. B3.2 und Tab. B3.2b). Ungefähr 80 Prozent der Studierenden in Korea sind an privaten Hochschulen eingeschrieben, deren Etats zu über 70 Prozent aus Studiengebühren finanziert werden. Die Beiträge anderer privater Einheiten als der privaten Haushalte zur Finanzierung von Bildungseinrichtungen sind im Durchschnitt im Tertiärbereich höher als in den anderen Bildungsbereichen. In einem Drittel der OECD- und Partnerländer (in Australien, Italien, Japan, Kanada, Korea, den Niederlanden, Schweden, der Slowakischen Republik, Ungarn und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Israel) beträgt der Anteil der Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen, der von anderen privaten Einheiten als den privaten Haushalten getragen wird, mindestens 10 Prozent.

In vielen OECD-Ländern ist die wachsende Teilnahme an tertiärer Bildung (s. Indikator C2) auf eine große private und gesellschaftliche Nachfrage zurückzuführen. Der Anteil der öffentlichen Finanzierung im Tertiärbereich belief sich im Jahr 2005 im Durchschnitt der OECD-Länder auf 73 Prozent. Im Durchschnitt der 18 OECD-Länder, für die Trenddaten verfügbar sind, ging der Anteil der öffentlichen Finanzierung leicht von 79 Prozent im Jahr 1995 auf 77 Prozent im Jahr 2000 und 73 Prozent im Jahr 2005 zurück. Diese Entwicklung wird hauptsächlich durch die nicht europäischen Länder getragen, in denen die Studiengebühren im Allgemeinen höher sind und Unternehmen

durch die Gewährung von Zuschüssen stärker in die Finanzierung von tertiären Bildungseinrichtungen eingebunden sind (Tab. B3.3 und Indikator B5).

In mehr als der Hälfte der OECD- und Partnerländer mit vergleichbaren Daten für 1995 und 2005 stieg der Anteil der privaten Ausgaben in diesem Zeitraum um mindestens 3 Prozentpunkte. Dieser Anstieg belief sich in Australien, Italien, Portugal, der Slowakischen Republik und dem Vereinigten Königreich sowie in den Partnerländern Chile und Israel auf mehr als 9 Prozentpunkte. Nur in Irland und der Tschechischen Republik – und in geringerem Ausmaße in Spanien – kam es zu einem signifikanten Rückgang des privaten Anteils der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (Tab. B3.3 und Abb. B3.3). In Australien ist der Anstieg des Anteils der privaten Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 2005 hauptsächlich auf Änderungen des Higher Education Contribution Scheme/Higher Education Loan Programme (HECS/HELP) im Jahr 1997 zurückzuführen. Dagegen war der Rückgang in Irland hauptsächlich durch die im Laufe des letzten Jahrzehnts schrittweise durchgeführte Aufhebung der Studiengebühren in Studiengängen, die zu einem Erstabschluss im Tertiärbereich führen, begründet (weitere Einzelheiten s. Indikator B5 und Anhang 3).

Im Tertiärbereich wurde der Anstieg der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Allgemeinen von einem (realen) Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen begleitet, so wie dies auch für alle Bildungsbereiche zusammen zutrifft. Die öffentlichen Bildungsausgaben im Tertiärbereich sind in allen OECD- und Partnerländern, für die Vergleichsdaten für 2000 und 2005 vorliegen, unabhängig von den Veränderungen bei den privaten Ausgaben gestiegen (Tab. B3.1). Auffallend ist, dass in acht der elf OECD-Länder mit dem stärksten Anstieg der öffentlichen Ausgaben im Tertiärbereich (Griechenland, Island, Österreich, Polen, die Schweiz, die Slowakische Republik, die Tschechische Republik und Ungarn) die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs keine oder geringe Studiengebühren erheben und nur relativ niedrige Abschlusszahlen im Tertiärbereich erreicht werden. Im Gegensatz dazu bauen Korea, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten, die ebenfalls einen signifikanten Anstieg der öffentlichen Ausgaben hatten, in großem Umfang auf die private Finanzierung des Tertiärbereichs (s. Tab. B3.3 und Indikator B5).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2005 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2007 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008).

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 Ausgaben zählen alle direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob diese teilweise durch öffentliche Mittel subventioniert werden oder nicht. Die in den privaten Mitteln enthaltenen öffentlichen Subventionen an die privaten Haushalte werden getrennt ausgewiesen.

Die Etats der Bildungseinrichtungen betreffen teilweise auch zusätzliche Dienstleistungen für Studierende, u. a. soziale Dienste für Studierende (Unterkunft, Verpflegung und 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, Wohltätigkeitseinrichtungen sowie Arbeitgeberverbände und Arbeitnehmervereinigungen. Bei den Daten zu den Ausgaben werden hierbei auch Ausgaben von privaten Unternehmen für den betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung berücksichtigt.

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 1995 und 2000 wurden im Rahmen einer speziellen Erhebung ermittelt, die 2007 aktualisiert wurde, in der die Ausgaben für 1995 und 2000 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst wurden.

Tabelle B3.1

Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche (2000, 2005)

Verteilung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen, nach Jahr

	2005					2000		Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 2000 und 2005	
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon subventioniert	Aus öffentlichen Quellen	Alle privaten Quellen ¹	Aus öffentlichen Quellen	Alle privaten Quellen ¹
		Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Alle privaten Quellen ¹					
(1)	(2)	(3)	(4)	(6)	(6)	(7)	(8)	(9)	
OECD-Länder									
Australien	73,4	20,2	6,4	26,6	0,2	75,3	24,7	113	124
Österreich	91,4	4,7	3,9	8,6	2,2	94,0	6,0	105	156
Belgien	94,2	4,9	1,0	5,8	1,8	94,3	5,7	107	109
Kanada ²	75,5	11,5	13,0	24,5	0,3	79,9	20,1	106	137
Tschechische Rep.	87,6	8,6	3,8	12,4	m	89,9	10,1	130	165
Dänemark	92,3	4,1	3,6	7,7	m	96,0	4,0	114	228
Finnland	97,8	x(4)	x(4)	2,2	n	98,0	2,0	120	131
Frankreich	90,8	6,9	2,2	9,2	1,6	91,2	8,8	102	107
Deutschland	82,0	x(4)	x(4)	18,0	m	81,9	18,1	103	102
Griechenland	94,0	5,0	1,0	6,0	m	93,8	6,2	147	142
Ungarn	91,3	3,6	5,1	8,7	n	88,3	11,7	147	105
Island	90,9	9,1	m	9,1	m	91,1	8,9	160	165
Irland	93,7	5,9	0,5	6,3	m	90,5	9,5	139	90
Italien	90,5	7,0	2,4	9,5	0,9	90,9	9,1	101	105
Japan	68,6	22,0	9,3	31,4	m	71,0	29,0	100	112
Korea	58,9	29,6	11,6	41,1	1,2	59,2	40,8	140	142
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	80,3	19,5	0,2	19,7	1,0	85,3	14,7	122	174
Niederlande	91,4	4,9	3,7	8,6	0,8	90,4	9,6	119	106
Neuseeland	78,4	21,2	0,4	21,6	m	m	m	110	m
Norwegen	m	m	m	m	m	95,0	5,0	124	m
Polen	90,7	9,3	m	9,3	m	89,0	11,0	126	104
Portugal	92,6	5,4	2,0	7,4	m	98,6	1,4	103	567
Slowakische Rep.	83,9	10,8	5,4	16,1	0,2	96,4	3,6	119	609
Spanien	88,6	10,6	0,8	11,4	0,4	87,4	12,6	116	104
Schweden	97,0	0,1	2,9	3,0	n	97,0	3,0	115	113
Schweiz	m	m	m	m	m	92,1	7,9	113	135
Türkei	m	m	m	m	m	98,6	1,4	m	m
Ver. Königreich	80,0	15,3	4,7	20,0	1,6	85,2	14,8	128	184
Vereinigte Staaten	67,3	20,8	11,9	32,7	m	67,3	32,7	112	112
OECD-Durchschnitt	85,5	~	~	14,5	0,8	~	~	119	166
EU19-Durchschnitt	90,5	~	~	9,5	0,9	~	~	119	179
Partnerländer									
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	135	m
Chile ³	52,8	45,1	2,1	47,2	1,5	55,2	44,8	103	114
Estland	92,4	6,8	0,8	7,6	1,3	m	m	126	m
Israel	75,9	17,0	7,1	24,1	2,1	80,0	20,0	103	131
Russische Föd.	m	m	m	m	a	m	m	174	m
Slowenien	86,8	11,6	1,7	13,2	0,6	m	m	m	m

1. Einschließlich Subventionen, die den mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind.

2. Referenzjahr 2004 anstelle 2005. 3. Referenzjahr 2006 anstelle 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402017824643>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B3.2a

Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %), nach Bildungsbereich (2000, 2005)

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 postsekundärer, nicht tertiärer Bereich								
	2005					2005					2000		Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 2000 und 2005	
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon subventioniert	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon subventioniert	Aus öffentlichen Quellen	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)	
OECD-Länder														
Australien	67,5	32,2	0,3	32,5	n	83,6	13,6	2,8	16,4	n	84,4	15,6	112	118
Österreich	65,9	15,5	18,6	34,1	15,6	94,3	3,0	2,7	5,7	0,3	95,8	4,2	102	141
Belgien	96,1	3,6	0,2	3,9	0,3	94,7	5,1	0,1	5,3	1,2	94,7	5,3	107	106
Kanada ^{2, 3}	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(6)	89,9	3,9	6,2	10,1	x(6)	92,4	7,6	113	155
Tschechische Rep.	89,6	8,5	1,9	10,4	m	89,9	7,8	2,2	10,1	m	91,7	8,3	128	158
Dänemark ³	80,8	19,2	n	19,2	m	97,9	2,1	m	2,1	m	97,8	2,2	116	112
Finnland	91,1	x(4)	x(4)	8,9	n	99,2	x(9)	x(9)	0,8	n	99,3	0,7	122	154
Frankreich	95,5	4,5	n	4,5	n	92,5	6,2	1,3	7,5	1,7	92,6	7,4	101	103
Deutschland	72,1	x(4)	x(4)	27,9	a	81,8	2,1	16,1	18,2	m	81,0	19,0	100	95
Griechenland	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	m	92,5	7,5	n	7,5	m	91,7	8,3	129	116
Ungarn	94,3	4,1	1,6	5,7	n	95,5	2,5	2,0	4,5	n	92,7	7,3	151	91
Island ³	67,4	32,6	m	32,6	n	96,6	3,4	m	3,4	n	95,1	4,9	143	97
Irland	m	m	m	m	m	96,8	x(9)	x(9)	3,2	m	96,0	4,0	153	120
Italien	91,1	8,9	n	8,9	0,2	96,3	3,7	n	3,7	n	97,8	2,2	105	180
Japan ³	44,3	38,4	17,3	55,7	m	90,1	7,6	2,3	9,9	m	89,8	10,2	101	98
Korea	41,1	55,8	3,1	58,9	13,9	77,0	18,2	4,7	23,0	1,1	80,8	19,2	142	178
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	81,1	18,8	0,1	18,9	0,2	82,9	17,0	0,1	17,1	1,2	86,1	13,9	120	154
Niederlande	97,1	0,6	2,3	2,9	a	96,0	2,7	1,3	4,0	0,7	94,6	5,4	122	90
Neuseeland	62,1	32,5	5,4	37,9	m	84,9	14,9	0,2	15,1	m	m	m	108	m
Norwegen	87,2	12,8	m	12,8	n	m	m	m	m	m	99,0	1,0	113	m
Polen	88,3	11,7	m	11,7	n	98,2	1,8	m	1,8	m	95,4	4,6	115	45
Portugal	m	m	m	m	m	99,9	0,1	m	0,1	m	99,9	0,1	102	100
Slowakische Rep. ³	78,6	19,5	1,9	21,4	0,2	86,2	10,2	3,6	13,8	0,1	97,6	2,4	119	785
Spanien	84,9	15,1	m	15,1	n	93,5	6,5	m	6,5	n	93,0	7,0	108	100
Schweden	100,0	n	n	n	n	99,9	0,1	a	0,1	a	99,9	0,1	113	94
Schweiz	m	m	m	m	m	87,0	n	13,0	13,0	0,8	89,2	10,8	110	135
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	92,9	7,1	n	7,1	n	83,0	13,1	3,9	17,0	2,0	88,7	11,3	131	210
Vereinigte Staaten	76,2	x(4)	x(4)	23,8	a	91,0	x(9)	x(9)	9,0	m	91,6	8,4	107	116
OECD-Durchschnitt	80,2	~	~	19,8	1,6	91,5	~	~	8,5	0,6	~	~	118	148
EU19-Durchschnitt	87,9	~	~	12,1	2,5	93,8	~	~	6,2	0,5	~	~	119	161
Partnerländer														
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	141	m
Chile ⁴	68,6	31,3	0,1	31,4	m	69,8	27,3	3,0	30,2	m	68,4	31,6	101	95
Estland	99,4	0,6	0,0	0,6	n	98,9	1,0	0,1	1,1	m	m	m	130	m
Israel	76,2	21,8	2,0	23,8	n	92,0	4,6	3,4	8,0	1,3	94,1	5,9	104	143
Russische Föd.	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	154	m
Slowenien	80,6	19,3	0,1	19,4	n	90,7	8,8	0,5	9,3	0,9	m	m	m	m

1. Einschließlich Subventionen, die den mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. Um private Mittel ohne Subventionen zu berechnen, sind von den privaten Mitteln (Spalten 4, 9) die öffentlichen Subventionen (Spalten 5, 10) abzuziehen. Um die gesamten öffentlichen Mittel einschl. öffentlicher Subventionen zu berechnen, sind den direkten öffentlichen Mitteln (Spalten 1, 6) die öffentlichen Subventionen (Spalten 5, 10) hinzuzurechnen. 2. Referenzjahr 2004 anstelle 2005. 3. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser. 4. Referenzjahr 2006 anstelle 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402017824643>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B3.2b

Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %), Tertiärbereich (2000, 2005)

Verteilung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen, nach Jahr

	Tertiärbereich								
	2005					2000		Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 2000 und 2005	
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon subventioniert	Aus öffentlichen Quellen	Alle privaten Quellen ¹	Aus öffentlichen Quellen	Alle privaten Quellen ¹
		Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Alle privaten Quellen ¹					
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
OECD-Länder									
Australien	47,8	36,3	15,9	52,2	0,7	51,0	49,0	115	130
Österreich	92,9	5,5	1,6	7,1	2,3	96,3	3,7	129	255
Belgien	90,6	5,0	4,4	9,4	4,6	91,5	8,5	101	113
Kanada ^{2, 3}	55,1	22,3	22,6	44,9	0,8	61,0	39,0	105	134
Tschechische Rep.	81,2	9,4	9,4	18,8	m	85,4	14,6	147	199
Dänemark ³	96,7	3,3	n	3,3	n	97,6	2,4	115	161
Finnland	96,1	x(4)	x(4)	3,9	n	97,2	2,8	114	162
Frankreich	83,6	10,3	6,1	16,4	2,3	84,4	15,6	106	113
Deutschland	85,3	x(4)	x(4)	14,7	m	88,2	11,8	102	131
Griechenland	96,7	0,4	2,9	3,3	m	99,7	0,3	228	2911
Ungarn	78,5	6,9	14,6	21,5	n	76,7	23,3	129	116
Island ³	91,2	8,8	m	8,8	m	94,9	5,1	170	307
Irland	84,0	14,1	1,9	16,0	4,8	79,2	20,8	109	79
Italien	69,6	18,0	12,5	30,4	4,6	77,5	22,5	100	151
Japan ³	33,7	53,4	12,9	66,3	m	38,5	61,5	93	115
Korea	24,3	52,1	23,6	75,7	0,3	23,3	76,7	136	129
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	69,0	30,6	0,5	31,0	0,9	79,4	20,6	119	206
Niederlande	77,6	12,0	10,4	22,4	1,2	78,2	21,8	110	114
Neuseeland	59,7	40,3	m	40,3	m	m	m	118	m
Norwegen	m	m	m	m	m	96,3	3,7	117	m
Polen	74,0	26,0	m	26,0	m	66,6	33,4	193	135
Portugal	68,1	23,4	8,5	31,9	m	92,5	7,5	101	582
Slowakische Rep. ³	77,3	9,1	13,6	22,7	0,4	91,2	8,8	127	387
Spanien	77,9	18,7	3,4	22,1	1,8	74,4	25,6	119	99
Schweden	88,2	n	11,8	11,8	a	91,3	8,7	111	155
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	133	m
Türkei	m	m	m	m	m	95,4	4,6	m	m
Ver. Königreich	66,9	24,6	8,4	33,1	n	67,7	32,3	148	153
Vereinigte Staaten	34,7	36,1	29,2	65,3	m	31,1	68,9	132	111
OECD-Durchschnitt	73,1	~	~	26,9	1,4	78	22	126	286
EU19-Durchschnitt	82,5	~	~	17,5	1,3	85	15	127	334
Partnerländer									
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	118	m
Chile ⁴	15,9	83,0	1,1	84,1	3,9	19,5	80,5	92	117
Estland	69,9	26,9	3,3	30,1	6,0	m	m	113	m
Israel	48,7	34,9	16,5	51,3	5,3	56,5	43,5	93	127
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	228	m
Slowenien	76,5	17,2	6,2	23,5	n	m	m	m	m

1. Einschließlich Subventionen, die den mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. Um private Mittel ohne Subventionen zu berechnen, sind von den privaten Mitteln (Spalte 4) die öffentlichen Subventionen (Spalte 5) abzuziehen. Um die gesamten öffentlichen Mittel einschl. öffentlicher Subventionen zu berechnen, sind den direkten öffentlichen Mitteln (Spalte 1) die öffentlichen Subventionen (Spalte 5) hinzuzurechnen. 2. Referenzjahr 2004 anstelle 2005. 3. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweisen für den Leser. 4. Referenzjahr 2006 anstelle 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402017824643>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B3.3

Entwicklung der relativen Anteile öffentlicher Ausgaben¹ für Bildungseinrichtungen und Index der Veränderung zwischen 1995 und 2005 (2000 = 100), für den Tertiärbereich (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005)

	Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %)							Index der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 2005 (2000 = 100 zu konstanten Preisen)						
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
OECD-Länder														
Australien	64,8	51,0	51,3	48,7	48,0	47,2	47,8	115	100	103	105	107	111	115
Österreich	96,1	96,3	94,6	91,6	92,7	93,7	92,9	97	100	112	103	109	119	129
Belgien	m	91,5	89,5	86,1	86,7	90,4	90,6	m	100	99	98	97	99	101
Kanada ²	56,6	61,0	58,6	56,4	m	55,1	m	69	100	102	98	m	105	m
Tschechische Republik	71,5	85,4	85,3	87,5	83,3	84,7	81,2	86	100	108	122	138	145	147
Dänemark ²	99,4	97,6	97,8	97,9	96,7	96,7	96,7	93	100	117	123	113	120	115
Finnland	97,8	97,2	96,5	96,3	96,4	96,3	96,1	91	100	100	104	108	114	114
Frankreich	85,3	84,4	83,8	83,8	83,8	83,8	83,6	93	100	101	103	104	105	106
Deutschland	89,2	88,2	m	m	m	m	85,3	96	100	m	m	m	m	102
Griechenland ²	m	99,7	99,6	99,6	97,9	97,9	96,7	63	100	136	154	194	196	228
Ungarn	80,3	76,7	77,6	78,7	78,5	79,0	78,5	78	100	109	124	140	122	129
Island ²	m	94,9	95,0	95,6	88,7	90,9	91,2	m	100	105	127	133	153	170
Irland	69,7	79,2	84,7	85,8	83,8	82,6	84,0	50	100	100	103	98	102	109
Italien	82,9	77,5	77,8	78,6	72,1	69,4	69,6	85	100	107	111	100	101	100
Japan ²	35,1	38,5	36,3	35,3	36,6	36,6	33,7	80	100	94	94	101	102	93
Korea	m	23,3	15,9	14,9	23,2	21,0	24,3	m	100	74	68	127	109	136
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	77,4	79,4	70,4	71,0	69,1	68,9	69,0	75	100	84	119	113	113	119
Niederlande	80,6	78,2	78,2	78,8	78,6	77,6	77,6	97	100	103	105	105	107	110
Neuseeland	m	m	m	62,5	61,5	60,8	59,7	105	100	105	111	116	112	118
Norwegen	93,7	96,3	m	96,3	96,7	m	m	107	100	105	117	122	124	117
Polen	m	66,6	66,9	69,7	69,0	72,9	74,0	89	100	117	148	151	180	193
Portugal	96,5	92,5	92,3	91,3	91,5	86,0	68,1	76	100	107	99	109	89	101
Slowakische Republik ²	95,4	91,2	93,3	85,2	86,2	81,3	77,3	85	100	109	111	126	150	127
Spanien	74,4	74,4	75,5	76,3	76,9	75,9	77,9	72	100	107	111	117	119	119
Schweden	93,6	91,3	91,0	90,0	89,0	88,4	88,2	84	100	102	107	111	113	111
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	74	100	112	124	131	131	133
Türkei	96,3	95,4	94,6	90,1	95,2	90,0	m	56	100	95	106	113	106	m
Vereinigtes Königreich	80,0	67,7	71,0	72,0	70,2	69,6	66,9	116	100	113	123	122	123	148
Vereinigte Staaten	37,4	31,1	38,1	39,5	38,3	35,4	34,7	85	100	110	119	130	131	132
OECD-Durchschnitt	79,7	78,0	76,6	76,3	76,6	74,3	73,8	85	100	105	112	120	121	127
OECD-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre	78,7	77,1	77,5	77,0	76,0	74,9	73,0	86	100	107	115	121	124	128
EU19-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre	86,0	85,0	85,8	85,4	84,3	83,2	81,2	84	100	110	117	123	127	132
Partnerländer														
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	78,1	100	100	102	109	101	118
Chile ³	25,1	19,5	m	19,3	17,0	15,5	15,9	78,3	100	m	112	102	99	92
Estland	m	m	m	m	m	m	m	67,7	100	m	m	m	114	113
Israel	59,2	56,5	56,8	53,4	59,3	49,6	48,7	80,8	100	103	96	107	92	93
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	100	120	143	171	175	228
Slowenien	m	m	m	m	m	75,7	76,5	m	100	m	m	m	m	m

1. Öffentliche Ausgaben und Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen ohne Mittel aus internationalen Quellen. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser. 3. Referenzjahr 2006 anstelle 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402017824643>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator B4:

Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?

Die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben sind ein Indiz für den Stellenwert, der Bildung im Vergleich zu anderen öffentlichen Aufgaben wie dem Gesundheitswesen, der sozialen Sicherung, der Verteidigung und der inneren Sicherheit eingeräumt wird. 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.

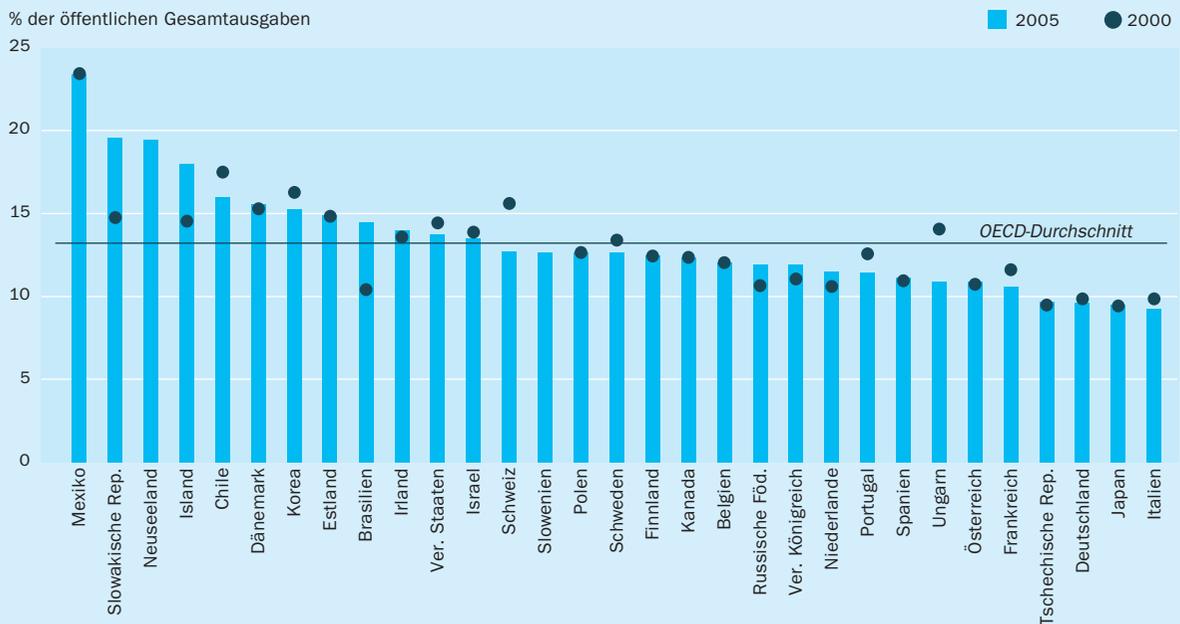
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B4.1

Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2000, 2005)

Die Abbildung zeigt die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen zuzüglich öffentlicher Subventionen an private Haushalte (einschl. Subventionen für Lebenshaltungskosten) und Subventionen an andere private Einheiten, als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben, nach Jahr. Bei der Interpretation muss jedoch berücksichtigt werden, dass der öffentliche Sektor in den einzelnen Ländern unterschiedlich groß ist und auch unterschiedliche Aufgaben wahrnimmt.

Im Durchschnitt verwenden die OECD-Länder 13,2 Prozent ihrer öffentlichen Gesamtaufgaben für Bildung, die Werte für die einzelnen Länder reichen jedoch von höchstens 10 Prozent in Deutschland, Italien, Japan und der Tschechischen Republik bis zu mehr als 23 Prozent in Mexiko.



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung in allen Bildungsbereichen als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben im Jahr 2005.

Quelle: OECD, Tabelle B4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402021027265>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Die öffentliche Finanzierung der Bildung ist eine vorrangige gesellschaftspolitische Aufgabe – selbst in denjenigen OECD-Ländern, in denen die Staatsquote insgesamt gering ist.
- Zwischen 1995 und 2005 sind die öffentlichen Haushalte als Prozentsatz des BIP tendenziell leicht gestiegen. In den meisten Ländern stieg der Anteil der Bildungsausgaben an den öffentlichen Gesamtausgaben und wuchs im Durchschnitt so schnell wie das BIP. In Dänemark, Neuseeland, den Niederlanden, Schweden und der Slowakischen Republik sowie dem Partnerland Brasilien gab es besonders deutliche Veränderungen bei den öffentlichen Ausgaben zugunsten der Bildung.
- Der größte Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildung im Verhältnis zu den öffentlichen Gesamtausgaben fand zwischen 1995 und 2000 statt, während die öffentlichen Ausgaben für Bildung und für die anderen öffentlichen Sektoren zwischen 2000 und 2005 in gleichem Maße zunahmen.
- Im Durchschnitt sind die öffentlichen Ausgaben in den OECD-Ländern im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bildungsbereich ungefähr dreimal so hoch wie im Tertiärbereich, hauptsächlich aufgrund der größtenteils universellen Bildungsbeteiligung, aber auch weil der private Anteil an der Finanzierung im Tertiärbereich tendenziell höher ist. Dieses Verhältnis variiert je nach Land von weniger als dem Doppelten in Finnland, Griechenland, Kanada und Norwegen bis zu mehr als dem Fünffachen in Korea und im Partnerland Chile. Der letztere Wert ist ein Hinweis auf den relativ hohen Anteil privater Mittel, die in diesen beiden Ländern in den Tertiärbereich fließen.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 85 Prozent der öffentlichen Ausgaben für Bildung Transferzahlungen an öffentliche Bildungseinrichtungen. In zwei Drittel der OECD-Länder sowie in den Partnerländern Brasilien, Estland und Slowenien liegt der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben, die an öffentliche Einrichtungen transferiert werden, bei über 80 Prozent. Der Anteil der öffentlichen Ausgaben, die Transferzahlungen an den privaten Sektor darstellen, ist im Tertiärbereich höher als im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich und beläuft sich im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten auf 26 Prozent.

Politischer Hintergrund

Wenn der öffentliche Nutzen einer bestimmten Dienstleistung größer ist als der private Nutzen, kann es sein, dass der Markt allein nicht in der Lage ist, derartige Dienstleistungen in angemessenem Umfang bereitzustellen, und der Staat muss eventuell intervenieren. Bildung ist ein solcher Bereich, in dem alle Staaten intervenieren, um das Leistungsangebot zu finanzieren oder zu steuern. 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.

Dieser Indikator konzentriert sich auf die öffentlichen Bildungsausgaben, behandelt aber auch die Veränderungen der öffentlichen Ausgaben im Zeitablauf. Seit der zweiten Hälfte der Neunzigerjahre haben die meisten OECD-Länder große Anstrengungen zur Konsolidierung ihrer öffentlichen Haushalte unternommen. Bildung musste mit einer Vielzahl anderer vom Staat zu finanzierenden Aufgaben um öffentliche Mittel konkurrieren. Um diese Entwicklung 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 behandelt die öffentlichen Gesamtausgaben 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 die Lebenshaltungskosten von Studierenden) sowie für andere private Einheiten für Bildungszwecke (z. B. Subventionen für Unternehmen oder Arbeitnehmerorganisationen, die berufliche Bildungsgänge 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 zur Bestreitung der Lebenshaltungskosten von Schülern/Studierenden gewährt werden.

Zu den öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche – ohne Bildung – gehören auch die Ausgaben für den Schuldendienst (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 Ausgaben für Bildung 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 in Zusammenhang mit den in Indikator B3 behandelten privaten Bildungsausgaben zu betrachten, um so zu einem Gesamtbild der Bildungsfinanzierung zu gelangen.

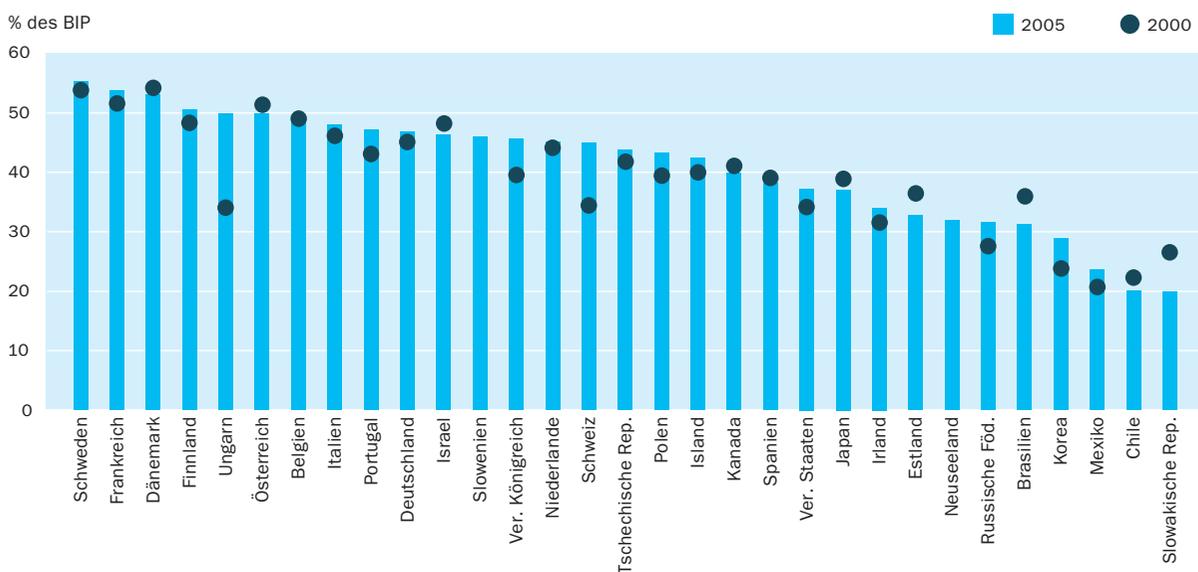
Gesamtvolumen der in die Bildung investierten öffentlichen Mittel

2005 wendeten die OECD-Länder im Durchschnitt 13,2 Prozent ihrer gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildung auf. Die Werte für die einzelnen Länder reichen jedoch von höchstens 10 Prozent in Deutschland, Italien, Japan und der Tschechischen Republik bis zu mehr als 23 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.

Der öffentliche Anteil an der Finanzierung der verschiedenen Bildungsbereiche ist in den einzelnen OECD-Ländern sehr unterschiedlich. Im Jahr 2005 setzten die OECD- und Partnerländer zwischen 5,9 Prozent (Russische Föderation) und 16,2 Prozent (Mexiko) ihrer öffentlichen Gesamtausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein und zwischen 1,6 Prozent (Italien und Japan) und 4,8 Prozent (Neuseeland) für den tertiären Bereich. Im Durchschnitt sind die öffentlichen Ausgaben in den OECD-Ländern im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich nahezu dreimal so hoch wie im Tertiärbereich, hauptsächlich aufgrund der Schüler-/Studierendenzahlen (s. Indikator C2) und der demo-

Abbildung B4.2

Öffentliche Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP (2000, 2005)



Anmerkung: Diese Abbildung zeigt die öffentlichen Ausgaben für alle Leistungsbereiche und nicht nur die öffentlichen Ausgaben für Bildung.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP im Jahr 2005.

Quelle: OECD, Anhang 2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402021027265>

grafischen Struktur der Bevölkerung, aber auch weil der private Anteil an der Finanzierung im Tertiärbereich tendenziell höher ist. Dieses Verhältnis variiert je nach Land von doppelt so hoch in Finnland, Griechenland, Kanada und Norwegen bis zu mehr als dem Fünffachen in Korea und im Partnerland Chile. Der letztere Wert ist ein Hinweis auf den relativ hohen Anteil privater Mittel, die in Korea und im Partnerland Chile in den Tertiärbereich fließen (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. Bei der Betrachtung der öffentlichen Bildungsausgaben als Teil der öffentlichen Gesamtausgaben ist die relative Größe der öffentlichen Haushalte (gemessen als Verhältnis der öffentlichen Ausgaben zum BIP) zu berücksichtigen.

Bei einem Vergleich der öffentlichen Gesamthaushalte im Verhältnis zum BIP mit dem Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung wird 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 der Slowakischen Republik sowie dem Partnerland Chile 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).

Obwohl das Bild nicht überall ganz eindeutig ist, gibt es einige Belege, die den Schluss nahelegen, dass Länder mit einem hohen Anteil öffentlicher Ausgaben proportional weniger davon für den Bildungsbereich ausgeben; nur eins der zehn bei den öffentlichen Gesamtausgaben für öffentliche Dienstleistungen führenden Länder (Dänemark) ist auch bei den öffentlichen Bildungsausgaben unter den Top Ten (Abb. B4.1 und B4.2).

In der Regel nahmen die öffentlichen Bildungsausgaben zwischen 1995 und 2005 schneller zu als die öffentlichen Gesamtausgaben und genauso schnell wie das Volkseinkommen: Der durchschnittliche Anteil der öffentlichen Mittel, die in den Bildungsbereich flossen, stieg in 16 der 21 Länder mit vergleichbaren Daten sowohl für 1995 als auch für 2005, während gleichzeitig die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz des BIP in diesen 21 Ländern leicht stiegen. Der größte Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildung im Verhältnis zu den öffentlichen Gesamtausgaben fand jedoch zwischen 1995 und 2000 statt, dagegen nahmen die öffentlichen Ausgaben für Bildung ebenso wie die Ausgaben für andere öffentliche Sektoren zwischen 2000 und 2005 in gleichem Maße zu. Wie jeder andere Bereich öffentlicher Dienstleistungen wird auch die Bildung durch den Prozess der Haushaltskonsolidierung belastet, dennoch stieg der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung an den öffentlichen Gesamtausgaben in den OECD-Ländern von 11,9 Prozent im Jahr 1995 auf 13,2 Prozent im Jahr 2005. Diese Zahlen lassen erkennen, dass während dieses Zeitraums der stärkste relative Zuwachs im Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung in Dänemark (Steigerung von 12,2 auf 15,5 Prozent), Neuseeland (von 16,5 auf 19,4 Prozent), den Niederlanden (von 8,9 auf 11,5 Prozent), Schweden (von 10,7 auf 12,6 Prozent) und der Slowakischen Republik (von 14,1 auf 19,5 Prozent) sowie dem Partnerland Brasilien (von 11,2 auf 14,5 Prozent) zu beobachten war.

Verteilung der öffentlichen Ausgaben auf den öffentlichen und privaten Sektor

Der größte Teil der öffentlichen Mittel für Bildung – im Durchschnitt 85 Prozent – geht an die öffentlichen Bildungseinrichtungen: In zwei Drittel der OECD-Länder sowie in den Partnerländern Brasilien, Estland und Slowenien liegt der Anteil der öffentlichen Mittel für Bildung, der an öffentliche Bildungseinrichtungen transferiert wird, bei über 80 Prozent. Es gibt aber auch eine Reihe von Ländern, in denen beträchtliche öffentliche Mittel an private Einrichtungen oder direkt an die privaten Haushalte gehen, damit diese die betreffenden Mittel an die Bildungseinrichtungen ihrer Wahl weiterleiten – in Dänemark, Neuseeland, Norwegen, dem Vereinigten Königreich sowie den Partnerländern Chile und Israel gehen mehr als 20 Prozent der öffentlichen Mittel (direkt oder indirekt) an den privaten Sektor. In Belgien geht der Großteil der öffentlichen Mittel an staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen, die von privaten Körperschaften verwaltet werden, aber ansonsten unter der Ägide des regulären Bildungssystems stehen (Tab. B4.2).

Im Durchschnitt gehen in den OECD-Ländern fast 12 Prozent der für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich vorgesehenen öffentlichen Mittel an privat geleitete Bildungseinrichtungen. Belgien ist das einzige Land, in dem der Großteil der Mittel an privat geleitete Bildungseinrichtungen geht, aber auch im Partnerland Chile ist dieser Anteil mit 41 Prozent sehr hoch. Öffentliche Transferzahlungen an private Haushalte und andere private Einheiten sind im Allgemeinen im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich zu vernachlässigen. Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich diese Transferzahlungen auf 3,7 Prozent der öffentlichen Bildungsausgaben und betragen nur in Dänemark mehr als 10 Prozent.

Im Durchschnitt der OECD-Länder fließt der Großteil der öffentlichen Mittel im Tertiärbereich immer noch in öffentliche Einrichtungen, aber der Anteil der öffentlichen Mittel, der an den privaten Sektor transferiert wird, ist im Tertiärbereich größer als im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich und beläuft sich im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten auf 26 Prozent. Es gibt jedoch zwischen den einzelnen Ländern beträchtliche Unterschiede in dem Teil der öffentlichen Mittel, der in den privaten Sektor fließt. In Belgien und dem Vereinigten Königreich (in dem es keine öffentlichen Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich gibt) sowie den Partnerländern Chile, Estland und Israel gehen öffentliche Mittel hauptsächlich an privat geleitete Bildungseinrichtungen. Der Anteil der öffentlichen Mittel, der indirekt an den privaten Sektor transferiert wird (an private Haushalte und andere private Einheiten), ist im Tertiärbereich größer, da es im Tertiärbereich weitaus üblicher als in den anderen Bildungsbereichen ist, dass private Haushalte bzw. Studierende in gewissem Ausmaß öffentliche Mittel erhalten. Im Durchschnitt werden im Tertiärbereich 18 Prozent der öffentlichen Mittel an Haushalte und andere private Einheiten transferiert. Diese Transferzahlungen bestehen zum Teil aus Finanzhilfen, die Studierenden des Tertiärbereichs in Form von Stipendien, Studienbeihilfen und Darlehen gewährt werden (s. Indikator B5). Der Anteil der öffentlichen Mittel, der indirekt an den privaten Sektor transferiert wird, beläuft sich in Australien, Dänemark, Neuseeland und Norwegen sowie dem Partnerland Chile auf mehr als 30 Prozent.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2005 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2007 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008). 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 öffentlichen Bildungsausgaben sind die Ausgaben sämtlicher öffentlicher Einrichtungen einschließlich anderer Ministerien neben dem Bildungsministerium sowie die Ausgaben der kommunalen und regionalen Verwaltungen und anderer öffentlicher Stellen enthalten.

Die öffentlichen Gesamtausgaben bzw. die staatlichen Gesamtausgaben entsprechen den nicht rückzahlbaren laufenden und investiven Ausgaben aller staatlichen Verwaltungseinheiten auf zentraler, regionaler und kommunaler Ebene. Die laufenden Ausgaben betreffen konsumtive Ausgaben, Pacht-, Miet- und Zinszahlungen, Subventionen sowie sonstige laufende Transferzahlungen (z. B. Sozialleistungen, 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.

Das (englischsprachige) Glossar unter www.oecd.org/edu/eag2008 enthält eine Definition der Begriffe „öffentliche Bildungseinrichtungen“ (public institutions), „staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen“ (government-dependent private institutions) und „unabhängige private Bildungseinrichtungen“ (independent private institutions).

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/402021027265>:

- Table B4.3a: Initial sources of public educational funds and final purchasers of educational resources by level of government for primary, secondary and post-secondary non-tertiary education (2005) (Herkunft der Mittel für öffentliche Bildungsausgaben und letztendliche Erwerber von Bildungsressourcen, nach staatlicher Ebene, für den Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich) (2005)
- Table B4.3b: Initial sources of public educational funds and final purchasers of educational resources by level of government for tertiary education (2005) (Herkunft der Mittel für öffentliche Bildungsausgaben und letztendliche Erwerber von Bildungsressourcen, nach staatlicher Ebene für den Tertiärbereich) (2005)

Tabelle B4.1

Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung (1995, 2000, 2005)

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen zuzüglich öffentlicher Subventionen an private Haushalte (einschl. Subventionen für Lebenshaltungskosten) und Subventionen an andere private Einheiten als Prozentsatz des BIP und der öffentlichen Gesamtausgaben, nach Bildungsbereich und Jahr

	Öffentliche Ausgaben ¹ für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben					Öffentliche Ausgaben ¹ für Bildung als Prozentsatz des BIP				
	2005		2000	1995	2005		2000	1995		
	Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen	Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen
OECD-Länder										
Australien	m	m	m	13,6	13,6	3,5	1,1	4,8	4,7	5,0
Österreich	7,1	3,0	10,9	10,7	10,8	3,6	1,5	5,4	5,5	6,0
Belgien	8,0	2,6	12,1	12,1	m	4,0	1,3	6,0	5,9	m
Kanada ^{2,3}	8,2	4,2	12,3	12,4	12,7	3,3	1,7	4,9	5,1	6,2
Tschechische Republik	6,5	2,0	9,7	9,5	8,7	2,8	0,9	4,3	4,0	4,8
Dänemark ³	9,3	4,5	15,5	15,3	12,2	4,9	2,4	8,3	8,3	7,3
Finnland	7,8	4,0	12,5	12,5	11,0	4,0	2,0	6,3	6,0	6,8
Frankreich	7,1	2,2	10,6	11,6	11,5	3,8	1,2	5,7	6,0	6,3
Deutschland	6,2	2,4	9,7	9,9	8,5	2,9	1,1	4,5	4,5	4,6
Griechenland ³	m	m	m	7,3	5,6	2,5	1,4	4,0	3,4	2,6
Ungarn ⁴	6,9	2,1	10,9	14,1	12,9	3,4	1,0	5,5	4,8	5,2
Island ³	12,3	3,4	18,0	13,9	m	5,2	1,5	7,6	5,8	m
Irland	10,7	3,3	14,0	13,6	12,2	3,7	1,1	4,8	4,3	5,0
Italien	6,7	1,6	9,3	9,8	9,0	3,2	0,8	4,4	4,5	4,7
Japan ³	7,0	1,6	9,5	9,4	m	2,6	0,6	3,5	3,7	3,6
Korea	11,8	2,1	15,3	16,3	m	3,4	0,6	4,4	3,9	m
Luxemburg ^{3,4}	9,1	m	m	m	m	3,8	m	m	m	m
Mexiko	16,2	4,1	23,4	23,4	22,2	3,8	1,0	5,5	4,9	4,6
Niederlande	7,7	3,0	11,5	10,6	8,9	3,5	1,4	5,2	4,7	5,0
Neuseeland	13,5	4,8	19,4	m	16,5	4,3	1,5	6,2	6,8	5,6
Norwegen	m	m	m	14,5	15,5	4,1	2,3	7,0	5,9	7,9
Polen ⁴	8,6	2,8	12,6	12,7	11,9	3,7	1,2	5,5	5,0	5,2
Portugal ⁴	8,2	2,1	11,4	12,6	11,7	3,9	1,0	5,4	5,4	5,1
Slowakische Republik ³	12,9	4,1	19,5	14,7	14,1	2,6	0,8	3,9	3,9	4,6
Spanien	7,2	2,5	11,1	10,9	10,3	2,8	0,9	4,2	4,3	4,6
Schweden	8,2	3,5	12,6	13,4	10,7	4,5	1,9	7,0	7,2	7,1
Schweiz ⁴	8,7	3,3	12,7	15,6	13,5	3,9	1,5	5,7	5,4	5,7
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	8,6	2,7	11,9	11,0	11,4	3,9	1,2	5,4	4,4	5,1
Vereinigte Staaten	9,4	3,5	13,7	14,4	m	3,5	1,3	5,1	4,9	m
OECD-Durchschnitt	9,0	3,0	13,2	12,8	11,9	3,6	1,3	5,4	5,1	5,3
EU19-Durchschnitt	8,2	2,8	12,1	13,0	10,7	3,6	1,3	5,3	5,1	5,3
Partnerländer										
Brasilien ⁴	10,6	2,8	14,5	10,4	11,2	3,3	0,9	4,5	3,8	3,9
Chile ⁵	11,9	2,4	16,0	17,5	14,5	2,4	0,5	3,2	3,9	3,0
Estland	10,9	2,8	14,9	14,9	13,9	3,6	0,9	4,9	5,4	5,8
Israel	9,0	2,2	13,5	13,9	13,5	4,2	1,0	6,3	6,7	7,0
Russische Föderation ⁴	5,9	2,5	11,9	10,6	m	1,9	0,8	3,8	2,9	m
Slowenien	8,8	2,8	12,7	m	m	4,1	1,3	5,8	m	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 Zahlen die für öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Tabelle B2.1b. 2. Referenzjahr 2004 anstelle 2005. 3. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 5. Referenzjahr 2006 anstelle 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402021027265>
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B4.2

Verteilung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung (2005)

Öffentliche Ausgaben für Bildung, die an Bildungseinrichtungen transferiert werden, und öffentliche Transferzahlungen an den privaten Sektor als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundärer, 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	75,5	20,9	3,6	67,7	n	32,3	x	x	10,5
Österreich	98,3	0,6	1,1	75,9	5,3	18,8	90,8	1,8	7,3
Belgien	44,2	53,2	2,6	36,2	48,6	15,2	43,7	51,2	5,1
Kanada ^{1,2}	98,1	1,9	m	84,1	0,4	15,5	93,3	1,4	5,2
Tschechische Rep.	91,6	3,8	4,6	93,1	1,0	5,9	92,7	2,9	4,3
Dänemark ²	81,7	6,8	11,5	69,2	a	30,8	78,2	4,3	17,5
Finnland	90,1	6,8	3,1	75,5	7,4	17,1	85,6	7,0	7,4
Frankreich	84,0	12,7	3,3	86,7	5,5	7,9	85,4	10,7	3,9
Deutschland	84,5	10,7	4,8	79,8	1,1	19,1	80,5	11,5	7,9
Griechenland ²	99,8	a	0,2	98,6	a	1,4	99,4	a	0,6
Ungarn	85,8	9,6	4,6	78,9	5,4	15,7	86,5	7,5	6,0
Island ²	96,8	2,0	1,1	69,7	7,2	23,1	91,7	3,1	5,2
Irland	90,6	n	9,4	85,2	n	14,8	89,3	n	10,7
Italien	97,3	1,0	1,7	81,2	1,9	16,8	94,0	1,5	4,5
Japan ²	96,3	3,5	0,2	65,0	13,4	21,5	89,8	6,4	3,9
Korea	82,7	15,5	1,8	75,2	21,9	2,9	80,6	15,2	4,2
Luxemburg ²	97,8	m	2,2	m	m	m	m	m	m
Mexiko	94,3	n	5,7	93,6	n	6,4	94,7	n	5,3
Niederlande	x	x	6,3	x	x	27,7	x	x	11,6
Neuseeland	89,5	3,7	6,8	56,8	1,7	41,5	78,7	5,9	15,4
Norwegen	88,6	4,3	7,7	54,7	2,7	42,6	73,8	6,9	19,3
Polen ³	x	x	1,8	x	x	1,6	x	x	1,6
Portugal	92,2	6,4	1,4	89,9	1,2	8,9	91,0	6,3	2,6
Slowakische Rep. ²	90,4	6,6	3,1	85,9	a	14,1	90,6	4,4	5,0
Spanien	84,0	14,4	1,6	90,0	1,8	8,2	85,7	11,3	3,0
Schweden	86,5	7,7	5,9	68,1	4,8	27,1	81,5	7,3	11,2
Schweiz ³	90,4	7,3	2,2	89,6	5,4	5,0	90,3	6,7	3,0
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	75,6	22,0	2,4	a	74,2	25,8	57,8	34,0	8,2
Vereinigte Staaten	99,8	0,2	m	68,3	8,2	23,5	91,2	2,7	6,1
OECD-Durchschnitt	88,4	8,5	3,7	73,8	8,4	17,6	84,7	8,4	7,0
EU19-Durchschnitt	86,7	10,1	3,8	74,6	9,9	15,4	83,3	10,1	6,6
Partnerländer									
Brasilien ^{2,3}	98,0	n	2,0	87,9	n	12,1	96,2	n	3,8
Chile ⁴	58,6	40,9	0,6	32,4	27,5	40,1	54,9	38,7	6,4
Estland	94,7	1,3	4,0	28,6	56,0	15,4	82,4	11,8	5,8
Israel	73,8	24,8	1,4	5,5	82,9	11,6	64,3	32,6	3,1
Russische Föd.	m	a	m	m	a	m	m	a	m
Slowenien	94,1	0,6	5,4	76,1	0,2	23,7	90,6	0,5	8,9

1. Referenzjahr 2004. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser.

3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Referenzjahr 2006.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402021027265>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator B5:

Wie hoch sind die Studiengebühren und was erhalten die Studierenden an öffentlichen Zuschüssen?

Dieser Indikator untersucht die Beziehungen zwischen den jährlich von Bildungseinrichtungen erhobenen Studiengebühren, den direkten und indirekten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen und den an private Haushalte gezahlten öffentlichen Zuschüssen für den Lebensunterhalt von Studierenden. Der Indikator zeigt auf, ob die Subventionen an private Haushalte in Form von Zuschüssen oder Darlehen gewährt werden, und geht anderen hiermit zusammenhängenden Fragen nach: Sind Stipendien/ Zuschüsse und Darlehen eher in Ländern mit höheren Studiengebühren angebracht? Können Darlehen dazu beitragen, die Effizienz des Ressourceneinsatzes in der Bildung zu steigern und die Nutznießer der Bildungsinvestitionen für einen Teil der Bildungskosten aufkommen zu lassen? Sind Studiendarlehen weniger geeignet als Zuschüsse, einkommensschwache Studierende zur Fortsetzung ihrer Ausbildung zu ermutigen?

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B5.1

Durchschnittliche jährliche Studiengebühren für inländische Studierende im Vollzeitstudium an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A in US-Dollar, kaufkraftbereinigt (Studienjahr 2004/05)

Die Abbildung zeigt die jährlichen Studiengebühren in US-Dollar (kaufkraftbereinigt). Fett gedruckte Ländernamen weisen darauf hin, dass sich die Studiengebühren auf öffentliche Bildungseinrichtungen beziehen, mehr als zwei Drittel der Studierenden sind jedoch an privaten Einrichtungen eingeschrieben. Hinter den Länderbezeichnungen sind die jeweiligen Netto-Studienanfängerquoten und die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich A (in US-Dollar) angegeben.

Durchschnittliche jährliche Studiengebühren
in US-Dollar



Anmerkung: Diese Abbildung berücksichtigt keine Stipendien, Zuschüsse oder Darlehen, die die Studiengebühren ganz oder teilweise abdecken.

1. In diesem Bildungsbereich gibt es keine öffentlichen Bildungseinrichtungen, und die Mehrzahl der Studierenden ist in staatlich subventionierten Bildungseinrichtungen eingeschrieben.

Quelle: OECD. Tabellen B1.1a, B5.1a und A2.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402038326553>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Mit Ausnahme von Belgien handelt es sich bei den Ländern, bei denen die von dem 10. Perzentil und dem 90. Perzentil der Studierenden erhobenen Gebühren stark voneinander differieren – Australien, Kanada und die Vereinigten Staaten sowie das Partnerland Chile –, auch um Länder mit relativ hohen durchschnittlichen Studiengebühren. Diese Differenz beruht zum Teil darauf, dass die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs in diesen Ländern je nach Fächergruppe unterschiedliche Gebühren erheben können.
- In den meisten Ländern liegen die von den Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B erhobenen Studiengebühren unter denen des Tertiärbereichs A. Gleichzeitig verdienen Absolventen von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A in allen diesen Ländern deutlich mehr als Absolventen des Tertiärbereichs B.
- Sofern Studiengebühren erhoben werden, sind die tertiären Bildungseinrichtungen in fast allen Ländern sowohl für die Festlegung des generellen Gebührenniveaus als auch für die Höhe der einzelnen Gebühren verantwortlich. Nur in Japan, den Niederlanden, Schweden und Spanien legen ausschließlich (zentrale, regionale oder lokale) Bildungsbehörden die Höhe der Studiengebühren zumindest für einige tertiäre Bildungseinrichtungen fest.
- Durchschnittlich 18 Prozent der öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich betreffen finanzielle Unterstützungsleistungen an Studierende, private Haushalte und andere private Einheiten. In Australien, Dänemark, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen und Schweden sowie dem Partnerland Chile machen die öffentlichen Subventionen für private Haushalte mindestens 27 Prozent der öffentlichen Bildungsetats für den Tertiärbereich aus.
- Niedrige jährliche Studiengebühren für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A gehen nicht regelmäßig mit einem niedrigen Anteil Studierender, die öffentliche Subventionen erhalten, einher. Die von inländischen Studierenden seitens öffentlicher Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A erhobenen Studiengebühren sind in den nordischen Ländern und der Tschechischen Republik vernachlässigbar gering und in der Türkei niedrig, trotzdem erhalten mehr als 55 Prozent der in diesen Ländern Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A besuchenden Studierenden Stipendien/Zuschüsse und/oder öffentliche Darlehen. Außerdem zählen Finnland, Norwegen und Schweden zu den sieben Ländern mit den höchsten Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A.
- OECD-Länder, in denen Studierende zwar Studiengebühren zahlen müssen, aber in den Genuss ausgesprochen hoher öffentlicher Zuschüsse kommen, weisen im Vergleich zum OECD-Durchschnitt keine niedrigeren Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A auf. So gehören beispielsweise Australien mit 82 Prozent und Neuseeland mit 79 Prozent zu den Ländern mit den höchsten Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A, und auch die Niederlande und die Vereinigten Staaten liegen mit 59 bzw. 64 Prozent über dem OECD-Durchschnitt. Das Vereinigte Königreich und das Partnerland Chile liegen mit 51 bzw. 48 Prozent knapp unter dem OECD-Durchschnitt von 54 Prozent, obwohl die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A in diesen Ländern zwischen 2000 und 2005 um 4 bzw. 6 Prozentpunkte gestiegen sind.

- Einige Studien kommen zu dem Schluss, dass Finanzhilfen zur Unterstützung einer tertiären Ausbildung in Form von Darlehen für Studierende mit mittlerem oder hohem (Familien-)Einkommen geeignet sind, nicht jedoch für Studierende aus Familien mit einem niedrigen Einkommen, während es bei den Zuschüssen genau umgekehrt ist. Zuschüsse und Darlehen sind besonders in Australien, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, dem Vereinigten Königreich, den Vereinigten Staaten und dem Partnerland Chile weit entwickelt. Weltweit sind die staatlichen Kosten der Bereitstellung öffentlicher Darlehen für einen signifikanten Teil der Studierenden in denjenigen Ländern höher, in denen die durchschnittlichen Studiengebühren höher sind.

Politischer Hintergrund

Entscheidungen von Politikern über die Höhe der Studiengebühren wirken sich sowohl auf die Kosten eines Studiums im Tertiärbereich für die Studierenden aus als auch auf die Mittel, die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs zur Verfügung stehen. Subventionen an Schüler/Studierende und ihre Familien dienen auch als 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 stellen somit für den Staat eine Möglichkeit dar, Probleme des Zugangs und der Chancengleichheit anzugehen. Der Erfolg des Einsatzes dieser Subventionen muss daher zumindest teilweise auf der Grundlage von Kennzahlen wie Bildungsbeteiligung, Erfolgs- und Abschlussquoten beurteilt werden. Ferner spielen öffentliche Subventionen auch bei der indirekten Finanzierung von Bildungseinrichtungen eine wichtige Rolle.

Indem Finanzmittel für Bildungseinrichtungen über Studierende gelenkt werden, kann auch ein Beitrag zu mehr Wettbewerb zwischen den Bildungseinrichtungen geleistet werden. Da Zuschüsse zu den Lebenshaltungskosten der Studierenden eine Erwerbstätigkeit ersetzen können, können öffentliche Subventionen auch dazu beitragen, den Bildungsstand anzuheben, indem Studierenden die Möglichkeit für ein Vollzeitstudium gegeben wird bzw. die Möglichkeit, ganz oder teilweise auf eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium zu verzichten.

Öffentliche Subventionen können in vielfältiger Weise bereitgestellt werden: als einkommensabhängige Zuschüsse, als Familienbeihilfen für alle Studierenden, als Steuerfreibeträge für Studierende oder ihre Eltern oder in Form sonstiger Transferleistungen an private Haushalte. Nicht an bestimmte Bedingungen geknüpfte Subventionsleistungen wie Steuerermäßigungen oder Familienbeihilfen werden möglicherweise von einkommensschwachen Studierenden weniger als Anreiz empfunden als dies bei einkommensabhängigen Zuschüssen der Fall ist. Sie können jedoch trotzdem dazu beitragen, finanzielle Ungleichheiten zwischen Haushalten mit und ohne Kinder in Ausbildung abzubauen.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Dieser Indikator gibt Auskunft über die durchschnittliche Höhe der Studiengebühren, die öffentliche und private Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A erheben. In diesem Indikator wird nicht zwischen Studiengebühren nach Art des Studiengangs unterschieden. Vielmehr liefert der Indikator einen Überblick über die Studiengebühren des Tertiärbereichs A nach Art der Bildungseinrichtung und informiert über den Anteil der Studierenden, die Stipendien/Zuschüsse zur vollständigen oder teilweisen Abdeckung der Studiengebühren erhalten. Studiengebühren und entsprechende Studierendenzahlen sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Studiengänge des Tertiärbereichs A resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind.

Dieser Indikator liefert auch Informationen über den Teil der öffentlichen Bildungsausgaben für tertiäre Bildung, der aus Transferzahlungen an Studierende, ihre Familien und andere private Einheiten besteht. Ein Teil dieser Gelder geht indirekt an Bildungseinrichtungen, wenn z. B. Subventionen für die Zahlung von Studiengebühren genutzt werden. Andere Subventionsleistungen haben keinerlei Bezug zu Bildungseinrichtungen, z. B. finanzielle Zuschüsse zu den Lebenshaltungskosten von Studierenden.

Bei diesem Indikator wird zwischen nicht rückzahlbaren Subventionen in Form von Stipendien und Zuschüssen einerseits und rückzahlbaren Darlehen andererseits unterschieden. Nicht unterschieden wird jedoch zwischen den verschiedenen Arten von Zuschüssen bzw. Darlehen, wie z. B. Stipendien einerseits und Familienbeihilfen und Subventionen in Form von Sachleistungen andererseits.

Der Staat kann die Studierenden und ihre Familien auch durch die Gewährung von Wohngeld, Steuerermäßigungen und/oder Steueranrechnungen für Bildungsmaßnahmen unterstützen. Diese Subventionen werden von diesem Indikator jedoch nicht erfasst, wodurch die Studierenden gewährten Finanzhilfen in manchen Ländern deutlich zu niedrig eingeschätzt sein können.

Im Rahmen dieses Indikators wird das Gesamtvolumen der Darlehen angegeben, um Aufschluss über die Höhe der Unterstützungsleistungen für die derzeitigen Studierenden zu gewähren. Der Bruttobetrag der Darlehen und Stipendien bzw. Zuschüsse stellt eine geeignete Messgröße für die Ermittlung der Finanzhilfen an die gegenwärtigen Bildungsteilnehmer dar. Zins- und Tilgungszahlungen durch den Darlehensnehmer würden bei der Ermittlung der den öffentlichen und privaten Darlehensgebern durch Studiendarlehen entstehenden Nettokosten berücksichtigt werden. Diese Zahlungen werden in der Regel jedoch nicht von gegenwärtigen Studierenden, sondern von ehemaligen Studierenden geleistet. Außerdem fließen Darlehensrückzahlungen in den meisten Ländern nicht den Bildungsbehörden zu, sodass ihnen diese Gelder nicht für andere Bildungsausgaben zur Verfügung stehen. Trotzdem werden einige Aspekte der Rückzahlungen derartiger Darlehen berücksichtigt, da diese einen erheblichen Beitrag zur Senkung der realen Ausgaben für die Kredite leisten können. Die OECD-Indikatoren berücksichtigen daher bei der Diskussion finanzieller Unterstützung für 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 für Darlehen an private Einheiten berücksichtigt, das Gesamtvolumen der Darlehen wird dagegen nicht berücksichtigt. Einige Tabellen enthalten trotzdem qualitative Informationen, die einen ersten Einblick in diese Art von Subvention gewähren können.

Für einige OECD-Länder gestaltet es sich außerdem recht schwierig, die Gesamtsumme an Darlehen, die Studierenden zukommt, eindeutig zu ermitteln. Zahlen zu den Studiendarlehen sind daher mit Vorsicht zu interpretieren.

Jährliche Studiengebühren für in- und ausländische Studierende an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A

Bei der durchschnittlichen Höhe der Studiengebühren, die von öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A von inländischen Studierenden erhoben werden, bestehen große Unterschiede zwischen den einzelnen OECD- und Partnerländern. In den fünf nordischen Ländern (Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden) sowie in Irland, Polen und der Tschechischen Republik werden von öffentlichen Bildungseinrichtungen keine Studiengebühren erhoben. Im Gegensatz dazu werden in einem Drittel der OECD- und Partnerländer inländischen Studierenden seitens öffentlicher Bildungseinrichtungen (bzw. staatlich subventionierter privater Bildungseinrichtungen) jährliche Studiengebühren von mehr als 1.500 US-Dollar berechnet. In den Vereinigten Staaten belaufen sich die Studiengebühren für inländische Studierende an öffentlichen Bildungseinrichtungen auf mehr als 5.000 US-Dollar pro Jahr. Unter den 19 EU-Mitgliedstaaten in der OECD betragen nur in den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich die jährlichen Studiengebühren für einen inländischen Vollzeitstudierenden mehr als 1.100 US-Dollar, und diese Angaben beziehen sich auf staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen (Tab. B5.1a und Abb. B5.1).

Die von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A von inländischen Studierenden erhobenen Studiengebühren können innerhalb eines Landes nach Ermessen der tertiären Bildungseinrichtungen variieren. In Österreich variiert die Höhe der von inländischen Studierenden zu zahlenden Studiengebühren nicht, aber in Belgien (frz.), Kanada und den Vereinigten Staaten sowie im Partnerland Chile liegen die Studiengebühren, die den 10 Prozent der Studierenden mit den höchsten Gebühren (90. Perzentil) berechnet werden, mindestens doppelt so hoch wie die Studiengebühren, die bei den 10 Prozent der Studierenden mit den niedrigsten Gebühren (10. Perzentil) erhoben werden. Das zahlenmäßige Verhältnis zwischen den von diesen beiden Gruppen erhobenen Studiengebühren ist in Italien mit 4 : 1 am höchsten. Mit Ausnahme von Belgien handelt es sich bei den Ländern, bei denen die dem 10. und die dem 90. Perzentil der Studierenden berechneten Studiengebühren relativ stark voneinander abweichen – Australien, Kanada und die Vereinigten Staaten sowie das Partnerland Chile –, auch um die Länder, bei denen die durchschnittlichen Studiengebühren auf vergleichsweise hohem Niveau liegen. Die Differenz liegt in erster Linie darin begründet, dass die tertiären Bildungseinrichtungen in diesen Ländern berechtigt sind, je nach Fächergruppe unterschiedlich hohe Gebühren zu erheben. Im Gegensatz dazu sind die durchschnittlichen

Studiengebühren in Spanien moderat (ungefähr 800 US-Dollar), und die Studiengebühren, die von den 10 Prozent der Studierenden mit den höchsten Gebühren erhoben werden, übersteigen die Studiengebühren, die den 10 Prozent der Studierenden mit den niedrigsten Gebühren berechnet werden, um höchstens 60 Prozent (Tab. B5.1c).

Die nationalen Bestimmungen zur Regelung der Studiengebühren und der Finanzhilfen an Studierende gelten im Allgemeinen für alle Studierenden an den Bildungseinrichtungen des betreffenden Landes. Selbst wenn das Augenmerk dieses Indikators hauptsächlich auf den inländischen Studierenden liegt, müssen die betreffenden bildungspolitischen Regelungen auch internationale Studierende berücksichtigen, seien es inländische Studierende eines Landes, die zu Studienzwecken ins Ausland gehen, oder andere Studierende, die zu Studienzwecken ins Inland kommen. Wird bei der Höhe der Studiengebühren oder der möglichen finanziellen Unterstützung zwischen inländischen und nicht inländischen Studierenden unterschieden, kann dies insoweit Einfluss auf den Zustrom internationaler Studierender haben, als einige Länder dadurch für Studierende an Attraktivität gewinnen, während inländische Studierende vielleicht davon abgehalten werden, zum Studium ins Ausland zu gehen (s. Indikator C3).

Die seitens öffentlicher Bildungseinrichtungen erhobenen Studiengebühren können selbst unter Studierenden im gleichen Studiengang variieren. Eine Reihe von Ländern differenziert bei der Höhe der Studiengebühren nach der Staatsangehörigkeit der Studierenden. In Österreich beispielsweise betragen die durchschnittlichen Studiengebühren, die öffentliche Einrichtungen von Studierenden erheben, die keine Bürger der EU- oder EWR-Länder sind, das Doppelte der den Studierenden dieser Länder berechneten Gebühren. Diese Art Differenzierung gibt es auch in Australien, Belgien, Kanada, Neuseeland, den Niederlanden, der Tschechischen Republik, der Türkei, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Estland (s. Indikator C3). In Dänemark wurden entsprechende Regelungen zum Studienjahr 2006/07 eingeführt. In all diesen Ländern unterscheiden sich die Studiengebühren nach Staatsangehörigkeit signifikant voneinander. Mit dieser differenzierenden Gebührenpolitik wird vielleicht der Zustrom internationaler Studierender (vgl. Indikator C3) kontrolliert, außer die Studierenden erhalten finanzielle Unterstützung aus ihrem Heimatland (oder dem Land, in dem sie ihren dauerhaften Aufenthalt haben, wie dies in Neuseeland der Fall ist).

Jährliche Studiengebühren privater Bildungseinrichtungen

Die jährlichen Studiengebühren privater Bildungseinrichtungen unterscheiden sich in den einzelnen OECD- und Partnerländern und auch innerhalb dieser Länder erheblich. In den meisten OECD- und Partnerländern erheben private Bildungseinrichtungen höhere Studiengebühren. Nur in Finnland und Schweden werden weder von öffentlichen noch von privaten Bildungseinrichtungen Studiengebühren erhoben. Innerhalb der Länder sind die Unterschiede tendenziell in jenen Ländern am höchsten, in denen der größte Anteil der Studierenden an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A studiert. Im Gegensatz dazu unterscheiden sich die Studiengebühren von öffentlichen und staatlich subventionierten Bildungseinrichtungen in den meisten Ländern nicht so stark, in Österreich sind sie sogar ungefähr gleich. Dies ist zum Teil auf die größere Autonomie der unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen im Vergleich zu den öffentlichen und staatlich subventionierten Bildungseinrich-

tungen zurückzuführen. So sind beispielsweise in Korea und Japan ungefähr drei Viertel der Studierenden an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben, gleichzeitig weisen diese beiden Länder auch die größten Unterschiede bei den von unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen erhobenen Studiengebühren auf (Indikator C2 und Tab. B5.1a).

Jährliche Studiengebühren für inländische Studierende an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B

Die großen Unterschiede zwischen den OECD- und Partnerländern bei den von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich erhobenen durchschnittlichen Studiengebühren sind auch bei Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B zu beobachten. In den nordischen Ländern sowie in Irland, Polen und der Tschechischen Republik erheben die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A keine Studiengebühren; Gleiches gilt dort in der Regel auch für den Tertiärbereich B, jedoch ist Letzterer mit einem Anteil von unter 10 Prozent der Vollzeitstudierenden des gesamten Tertiärbereichs relativ klein. Von den Ländern, in denen nur ein kleiner Anteil der Vollzeitstudierenden (maximal 15 Prozent) im Tertiärbereich B eingeschrieben sind, erheben nur die Bildungseinrichtungen in Dänemark, Österreich und Spanien keine oder nur vernachlässigbar niedrige Studiengebühren. Australien weist die Besonderheit auf, dass ein kleiner Anteil der Vollzeitstudierenden im Tertiärbereich an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B eingeschrieben ist (10 Prozent und fast alle an öffentlichen Einrichtungen), die durchschnittlichen Studiengebühren jedoch mit ungefähr 3.730 US-Dollar im Vergleich zu allen OECD- und Partnerländern am höchsten sind, womit sie aber immer noch niedriger als an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A sind (ungefähr 3.855 US-Dollar) (Tab. B5.1a und B5.1b).

In 13 OECD- und Partnerländern sind mindestens 15 Prozent der Vollzeitstudierenden im Tertiärbereich an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B eingeschrieben. In den neun dieser Länder, für die Daten über Studiengebühren vorliegen, berechnen öffentliche Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B inländischen Studierenden im Durchschnitt zwischen 1.000 US-Dollar und 3.154 US-Dollar; Ausnahmen sind hier Frankreich (mit höchstens 1.420 US-Dollar), Irland (keine Studiengebühren) und die Türkei (166 US-Dollar). In Japan und Korea, wo 26 Prozent bzw. 38 Prozent der Vollzeitstudierenden im Tertiärbereich Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B besuchen, sind die meisten Studierenden an privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben, die im Durchschnitt Studiengebühren von mehr als 5.000 US-Dollar erheben (Tab. B5.1b). In diesen neun OECD- und Partnerländern, mit Ausnahme von Frankreich, sind die Studiengebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B niedriger als die an Einrichtungen des Tertiärbereichs A. Dies liegt in erster Linie daran, dass Absolventen von Studiengängen des Tertiärbereichs A in all diesen Ländern deutlich mehr verdienen als Absolventen von Einrichtungen des Tertiärbereichs B (Tab. A9.1, B5.1a und B5.1b).

Festlegung der Studiengebühren

Die von tertiären Bildungseinrichtungen berechneten Studiengebühren variieren nicht nur zwischen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A und B, sondern auch zwischen den Studierenden der einzelnen Bildungsbereiche aufgrund der Differenzierungen der von den Studierenden erhobenen Gebühren. In den Ländern, in denen Studiengebühren erhoben werden, ist ein starkes Ausmaß an Differenzierung der

Studiengebühren innerhalb der Einrichtungen zu beobachten, beispielsweise nach Studienebene, z. B. Master- und Promotionsstudium gegenüber Bachelorstudium (z. B. im Vereinigten Königreich), nach Fächergruppen (z. B. in Australien oder Spanien) oder nach Status des Studierenden, z. B. in Belgien (fläm.). Werden Studiengebühren erhoben, haben tertiäre Bildungseinrichtungen in fast allen Ländern ein Mitspracherecht bei der Festlegung des Gebührenniveaus (Tab. B5.1d). Nur in Japan, den Niederlanden, der Schweiz und Spanien wird das Niveau der Studiengebühren ausschließlich von (zentralen, regionalen oder lokalen) Bildungsbehörden festgesetzt, zumindest für einige der tertiären Bildungseinrichtungen. In den meisten Ländern machen jedoch die Bildungsbehörden gewisse Auflagen. Nur in Korea, Mexiko sowie den Partnerländern Chile und Russische Föderation unterliegt die Entscheidung über die Höhe der Studiengebühren keinerlei Vorgaben. In Island, Japan, Portugal, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich unterliegen nur bestimmte Bereiche keinerlei Beschränkungen.

Typische Vorgaben bei der Festsetzung von Studiengebühren sind Obergrenzen. Derartige Einschränkungen gibt es beispielsweise in Australien, Japan, Neuseeland, Norwegen und Polen. Die Beschränkungen können sich jedoch auch auf Untergrenzen beziehen, wie beispielsweise in Australien in Bezug auf Bildungseinrichtungen, die nicht subventioniert werden, und in einigen Fällen in den Niederlanden. Auch können, wie in Belgien (fläm.), Portugal, der Schweiz und der Tschechischen Republik, sowohl die Ober- als auch die Untergrenzen vorgegeben sein. In Neuseeland und im Partnerland Estland wurde die maximale Steigerungsrate für Studiengebühren festgelegt (Tab. B5.1d und OECD, 2008a).

Länderspezifische Ansätze bei der Zuweisung öffentlicher Gelder an Bildungseinrichtungen

Für die Analyse der von den Bildungseinrichtungen erhobenen Gebühren und der den Studierenden zufließenden Zuschüsse ist es wichtig zu verstehen, auf welchen Wegen die tertiären Bildungseinrichtungen öffentliche Gelder erhalten. Weit verbreitet bei der Zuweisung öffentlicher Mittel an Bildungseinrichtungen sind die Gewährung von Globalzuschüssen (hohe Summen ohne Binnendifferenzierung) und die zweckgebundene Finanzierung (Mittel für einen bestimmten Zweck). In nur fünf Ländern kommen bei der Budgetvergabe statt der Globalzuschüsse Einzeltitel zum Tragen; hierbei ist die Mittelverwendung auf die im Haushalt spezifizierten Titel beschränkt: Dies ist in Griechenland, Korea, Mexiko (in Bezug auf Einrichtungen, die vor 1997 gegründet wurden), der Schweiz und dem Partnerland Russische Föderation der Fall. Das Partnerland Chile nutzt neben Globalzuschüssen und zweckgebundener Finanzierung eine recht einzigartige Methode, um den Wettbewerb um die Studierenden unter den Bildungseinrichtungen zu fördern (Tab. B5.1d und OECD, 2008a).

Die am weitesten verbreitete Grundlage für die Zuweisung von Globalzuschüssen bzw. haushaltstitelspezifischen Budgets an die Bildungseinrichtungen in den Teilnehmerländern ist die Formelfinanzierung. Nur in Mexiko ist dies nicht der Fall. Die Mittelzuweisung in den Niederlanden, Norwegen und Polen sowie in den Partnerländern Chile, Estland und Russische Föderation basiert auf einer Formel und historischen Entwicklungen. Sowohl in Neuseeland als auch in der Schweiz bilden Formeln und Verhandlungen mit den Behörden die Grundlage für die Zuweisung von Globalzuschüssen.

In weitaus den meisten Ländern, die sich der zweckgebundenen Finanzierung bedienen, konkurrieren die Einrichtungen um die Zuweisung öffentlicher Mittel. Ausnahmen bilden Belgien (fläm.), die Niederlande, Schweden und die Schweiz. Nur in Australien und Polen wird die Formelfinanzierung für die Zuweisung zweckgebundener Finanzierungsmittel genutzt, während in anderen Ländern, wie beispielsweise bei einigen Studiengängen in Portugal, direkte Verhandlungen für die Mittelzuweisung ausschlaggebend sind.

In die Formelfinanzierung fließen zahlreiche Faktoren ein. Es überrascht in diesem Zusammenhang nicht, dass Kriterien, die mit der Größe der Einrichtungen zusammenhängen, überwiegen: Zugrunde gelegt wird die Zahl der eingeschriebenen Studierenden (in 12 Ländern), die Zahl Studierender im ersten Studienjahr (in 8 Ländern) oder die Anzahl von Beschäftigten oder Lehrenden (in 7 Ländern). In Korea wird als Näherungswert für die Größe der Bildungseinrichtung auch die Gesamtfläche der Gebäude und Einrichtungen herangezogen.

Die Zuweisungsmechanismen können auch leistungsorientiert sein. Zu den wichtigsten leistungs- bzw. ergebnisbezogenen Kriterien gehören die Zahl der verliehenen akademischen Abschlüsse oder die Zahl an Absolventen (Belgien [fläm.], Finnland, die Niederlande, Portugal, einige Regionen von Spanien und die Tschechische Republik), die Zahl der von den Studierenden erworbenen Credits (Belgien [fläm.], Norwegen, Schweden, die Schweiz und Spanien), die Zahl von Studierenden, die das jeweilige Studienjahr erfolgreich abschließen (Spanien) sowie die durchschnittliche Studiendauer (Portugal und Spanien). Chile und Norwegen verwenden Forschungsindikatoren, während in Korea Beurteilungen der Innovationsanstrengungen als Kriterium herangezogen werden. In Japan fließt in die Formel für die Zuweisung von Globalzuschüssen an staatliche Hochschulen auch das Ergebnis einer Qualitätsbeurteilung ein, die von einem Gutachtergremium vorgenommen wird.

Die Finanzierungsformeln basieren auch auf qualitativen Kriterien, die sich mehr auf die Art der Ausbildung beziehen. So berücksichtigen beispielsweise die meisten Finanzierungsformeln auch die jeweilige Fächergruppe. An den staatlichen Hochschulen in Japan, in der Schweiz sowie im Partnerland Estland wird die entsprechende Finanzierung davon beeinflusst, in welchem Maß der Fächergruppe bildungspolitische Priorität zugesprochen wird. In Griechenland, Polen, Portugal, Spanien sowie in den Partnerländern Chile und Russische Föderation kommt den Qualifikationen des Lehrkörpers zusätzliches Gewicht zu. In einigen Ländern finden Ziele der sozialen Gerechtigkeit in den Finanzierungsformeln ihren Niederschlag; typischerweise wird hierbei für jeden Studierenden einer bestimmten unterrepräsentierten Gruppe ein Bonus in die Finanzierungsformel eingerechnet (z. B. in Australien und Neuseeland). Auch Faktoren, die auf den Zielen der sozialen Gerechtigkeit (Belgien [fläm.], Japan) sowie auf der regionalen Bedeutung der Einrichtungen (Finnland, Japan) basieren (Tab. B5.1d und OECD, 2008a), werden einbezogen.

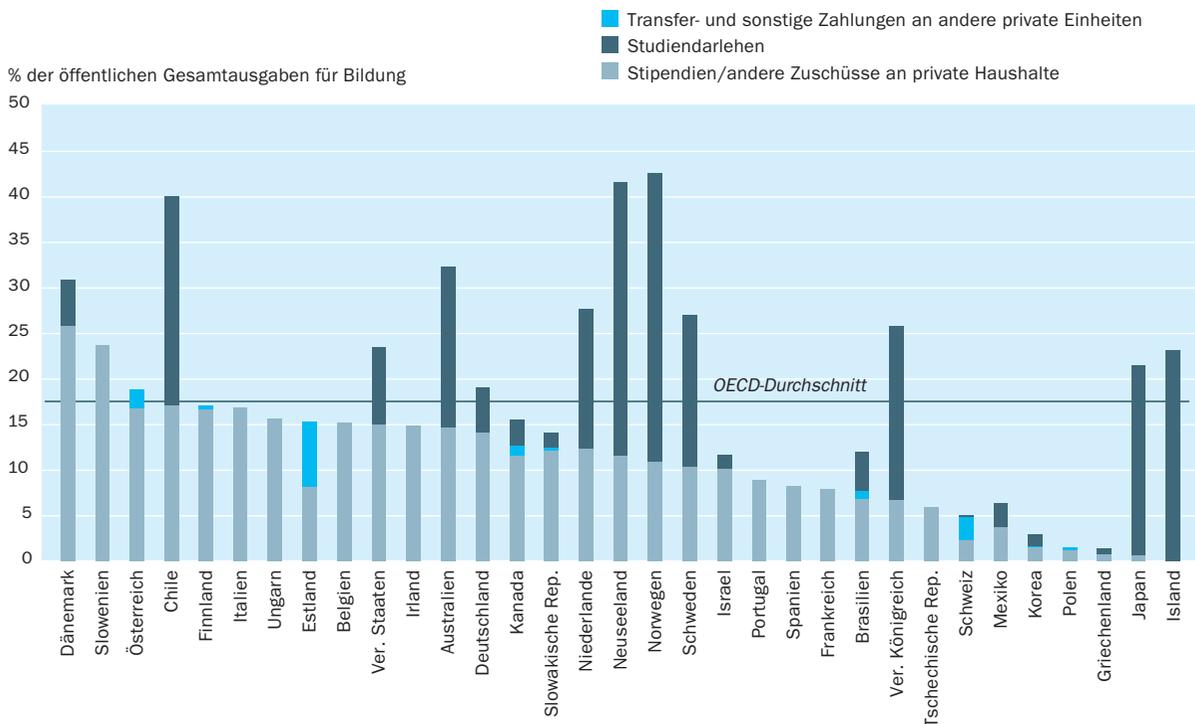
Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten

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. Der in Form von Subventionen an private Haushalte und andere private

Abbildung B5.2

Öffentliche Subventionen für die Ausbildung im Tertiärbereich (2005)

Öffentliche Subventionen für Bildung an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung, nach Art der Subvention



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von „Stipendien/andere Zuschüsse an private Haushalte“ und „Transfer- und sonstige Zahlungen an andere private Einheiten“ an den öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung.

Quelle: OECD, Tabelle B5.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402038326553>

Einheiten verwendete Teil der Bildungsetats ist im Tertiärbereich mit 0,3 Prozent des BIP wesentlich höher als im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich. Am höchsten sind die Subventionen im Tertiärbereich im Verhältnis zum BIP in Norwegen (1,0 Prozent des BIP), gefolgt von Dänemark (0,7 Prozent), Neuseeland (0,6 Prozent), Schweden (0,5 Prozent), Australien (0,4 Prozent) und den Niederlanden (0,4 Prozent) (Tab. B5.2 sowie die im Internet zur Verfügung stehende Tab. B5.3).

Im Durchschnitt verwenden die OECD-Länder 18 Prozent ihres Bildungsetats für den Tertiärbereich in Form von Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten (Abb. B5.2). In Australien, Dänemark, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen und Schweden sowie dem Partnerland Chile machen die öffentlichen Subventionen mindestens 27 Prozent der öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich aus. Nur in Griechenland, Korea und Polen machen diese Subventionen weniger als 5 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben für den Tertiärbereich aus (Tab. B5.2).

Länderspezifische Ansätze bei der Finanzierung des Tertiärbereichs

Die Länder verfolgen unterschiedliche Ansätze bei der Finanzierung des Tertiärbereichs. Dieser Abschnitt systematisiert die in den OECD- und Partnerländern verfolgten Ansätze bei der Finanzierung des Tertiärbereichs und stellt die zur Verfügung stehenden Daten vor. Die Länder werden unter zwei Gesichtspunkten in Gruppen eingeteilt.

Der erste Gesichtspunkt ist das Ausmaß der Kostenbeteiligung, also die Höhe der von den Studierenden und/oder ihren Familien im Tertiärbereich A geforderten Beteiligung an den Studienkosten. Der zweite Gesichtspunkt betrifft die öffentlichen Zuschüsse, die Studierende in diesem Bildungsbereich erhalten.

Bei der Finanzierung von Studiengängen im Tertiärbereich A verfolgen die OECD- und Partnerländer unterschiedliche Wege. Länder mit vergleichbaren Studiengebühren im Tertiärbereich A können sich hinsichtlich des Anteils der Studierenden, die in den Genuss öffentlicher Zuschüsse kommen, unterscheiden und/oder auch hinsichtlich der durchschnittlichen Höhe dieser Zuschüsse (Tab. B5.1a, B5.1c und B5.2 sowie Abb. B5.3). Dennoch erlaubt ein Vergleich der von den Bildungseinrichtungen erhobenen Studiengebühren, der öffentlichen Zuschüsse an Studierende sowie anderer Faktoren wie der Zugangsmöglichkeiten zu tertiären Bildungseinrichtungen, der Höhe der öffentlichen Ausgaben für Bildung im Tertiärbereich oder der Höhe der Einkommensbesteuerung die Unterscheidung von vier großen Ländergruppen. Das Einkommensteueraufkommen (OECD, 2006) korreliert in hohem Maße mit der Höhe der für den Bildungsbereich zur Verfügung stehenden öffentlichen Mittel und kann Hinweise zu den Möglichkeiten zur Finanzierung öffentlicher Zuschüsse für Studierende liefern.

Gruppe 1: Länder ohne Studiengebühren bzw. mit nur geringen Studiengebühren, aber relativ großzügiger finanzieller Unterstützung der Studierenden

Zu dieser Gruppe gehören die nordischen Länder (Dänemark, Finnland, Island, Norwegen, Schweden), die Tschechische Republik und die Türkei. Studiengebühren stellen keine (oder nur sehr niedrige) finanziellen Zugangsbarrieren zu einer Ausbildung im Tertiärbereich dar. Darüber hinaus werden Studierende in hohem Maße finanziell unterstützt. Mit 58 Prozent liegt die durchschnittliche Studienanfängerquote für den Tertiärbereich A in dieser Ländergruppe über dem OECD-Durchschnitt (s. Indikator C2). Die seitens öffentlicher Bildungseinrichtungen von inländischen Studierenden des Tertiärbereichs A erhobenen Studiengebühren sind entweder vernachlässigbar niedrig (in den nordischen Ländern und der Tschechischen Republik) oder niedrig (in der Türkei), und mehr als 55 Prozent der im Tertiärbereich A eingeschriebenen Studierenden in dieser Ländergruppe kommen in den Genuss von Stipendien/Zuschüssen und/oder öffentlichen Darlehen zur Finanzierung ihres Studiums bzw. ihrer Lebenshaltungskosten (Tab. B5.1a und B5.1c sowie Abb. B5.3).

In den nordischen Ländern liegt die Netto-Studienanfängerquote im Tertiärbereich A mit durchschnittlich 71 Prozent signifikant über dem OECD-Durchschnitt. Gleichzeitig gehören in diesen Ländern die öffentlichen Bildungsausgaben im Tertiärbereich, ausgedrückt in Prozent des BIP, sowie die Besteuerung der Einkommen unter den OECD- und Partnerländern mit zu den höchsten. Die Art der Finanzierung der tertiären Ausbildung zeigt, wie das gesellschaftliche Grundverständnis der Rolle von Bildung in diesen Ländern ist. Die staatliche Finanzierung der Ausbildung im Tertiärbereich ist die operationale Umsetzung der Bedeutung, die solch tiefverwurzelten gesellschaftlichen Werten wie Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit beigemessen wird, die als charakteristische Merkmale der nordischen Länder bekannt sind. Die Vorstellung, dass es Aufgabe des Staates ist, seinen Bürgern kostenlos eine Ausbildung im Tertiärbereich zur Verfügung zu stellen, ist ein hervorstechendes Merkmal der Bildungskultur in diesen Ländern. In ihrer gegenwärtig umgesetzten Form basiert die Finanzierung sowohl

der Bildungseinrichtungen als auch der Studierenden auf dem Grundsatz, dass der Zugang zu tertiärer Bildung eher ein Recht als ein Privileg ist (OECD, 2008a, Kapitel 4). In der Tschechischen Republik und der Türkei wird ein anderer Ansatz verfolgt: Hier liegen die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A trotz einer Steigerung um 16 bzw. 6 Prozentpunkte zwischen 2000 und 2005 unter dem OECD-Durchschnitt, bei einem gleichzeitig (im Vergleich zum OECD-Durchschnitt) niedrigen Niveau öffentlicher Ausgaben und einem niedrigen Einkommensteueraufkommen als Prozentsatz des BIP im Vergleich zum OECD-Durchschnitt (s. Indikatoren B4 und A2 sowie OECD, 2006). In diesen beiden Ländern kamen mehr als drei Viertel der in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A eingeschriebenen Studierenden in den Genuss von Stipendien/Zuschüssen (Tschechische Republik) oder Darlehen (Türkei), jedoch sind im Durchschnitt diese öffentlichen Subventionen im Vergleich zu den nordischen Ländern und zum OECD-Durchschnitt niedrig. Dies weist darauf hin, dass diese beiden Länder denjenigen Ländern ähneln, die in Gruppe 4 einzuordnen sind.

Gruppe 2: Länder mit hohen Studiengebühren und gut ausgeprägter Unterstützung für Studierende

Eine zweite Ländergruppe umfasst vier anglofone Länder (Australien, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten), ein zweisprachiges Land (Kanada), die Niederlande sowie das Partnerland Chile. Hier sind die finanziellen Zugangsbeschränkungen bei Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A relativ hoch, gleichzeitig werden jedoch den in diesem Bereich Studierenden hohe öffentliche Finanzhilfen gewährt. Bemerkenswert ist, dass die durchschnittliche Studienanfängerquote im Tertiärbereich A für diese Ländergruppe mit 67 Prozent leicht über dem OECD-Durchschnitt liegt und höher als in den meisten Ländern (mit Ausnahme der nordischen Länder) mit niedrigen Studiengebühren ist.

In all diesen Ländern übersteigen die von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A erhobenen Studiengebühren 1.500 US-Dollar, gleichzeitig erhalten mehr als 80 Prozent der Studierenden des Tertiärbereichs A öffentliche Zuschüsse (in Australien, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten, den drei Ländern mit verfügbaren Daten, s. Tab. B5.1a und B5.1c). Die finanzielle Unterstützung der Studierenden ist gut entwickelt und trägt in den meisten Fällen den Bedürfnissen aller Studierenden Rechnung, wobei der Anteil öffentlicher Zuschüsse an den öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Tertiärbereich in sechs der sieben Länder über dem OECD-Durchschnitt von 17 Prozent liegt: in Australien (32 Prozent), Neuseeland (42 Prozent), den Niederlanden (28 Prozent), dem Vereinigten Königreich (26 Prozent) und den Vereinigten Staaten (24 Prozent) sowie dem Partnerland Chile (40 Prozent); in Kanada entspricht er fast dem Durchschnitt (Tab. B5.2). Die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A in den Ländern dieser Gruppe sind nicht niedriger als in den Ländern der anderen Ländergruppen. So liegen beispielsweise die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A in Australien mit 82 Prozent und Neuseeland mit 79 Prozent mit an der Spitze, 2005 lagen die Niederlande mit 59 Prozent und die Vereinigten Staaten mit 64 Prozent über dem OECD-Durchschnitt von 55 Prozent und das Vereinigte Königreich mit 51 Prozent und Chile mit 48 Prozent knapp unterhalb des OECD-Durchschnitts, obwohl sie in diesen beiden letzten Ländern zwischen 2000 und 2005 um 4 bzw. 6 Prozentpunkte gestiegen sind (s. Tab. A2.5). Schließlich liegen die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen für Studierende des Tertiärbereichs in diesen Ländern über

dem OECD-Durchschnitt; sie erfreuen sich im Vergleich zum OECD-Durchschnitt auch eines relativ hohen Einkommensteueraufkommens als Prozentsatz des BIP. Bei der Höhe der Einkommensbesteuerung bilden die Niederlande eine Ausnahme, und das Partnerland Chile stellt in Bezug auf beide Indikatoren eine Ausnahme dar (s. Tab. B1.1b und OECD, 2006).

Gruppe 3: Länder mit hohen Studiengebühren, jedoch einer weniger ausgeprägten finanziellen Unterstützung der Studierenden

In Japan und Korea ergibt sich ein anderes Bild: Während die Kostenbeteiligung umfangreich und im Prinzip für alle Studierenden weitgehend gleich ist, ist die finanzielle Unterstützung der Studierenden nicht gleichermaßen gut ausgeprägt wie bei den Gruppen 1 und 2. Daraus erwächst für die Studierenden und ihre Familien eine erhebliche finanzielle Belastung. In diesen beiden Ländern finden sich hohe Studiengebühren für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A (über 3.500 US-Dollar), verbunden mit einem relativ niedrigen Anteil Studierender, die in den Genuss öffentlicher Zuschüsse kommen (in Japan profitiert nur ein Viertel der Studierenden von öffentlichen Zuschüssen, und in Korea werden nur 3 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben für den Tertiärbereich auf öffentliche Zuschüsse verwandt). Die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A belaufen sich in diesen beiden Ländern auf 41 bzw. 51 Prozent, d. h., sie liegen unter dem OECD-Durchschnitt. In Japan können Studienanwärter/Studierende, die hervorragende Leistungen erbringen, jedoch Schwierigkeiten bei der Finanzierung ihres Studiums haben, in den Genuss niedrigerer Studien- und/oder Aufnahmegebühren kommen bzw. von derartigen Gebühren gänzlich befreit werden. Der unterdurchschnittliche Zugang der Studierenden zu den Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A wird jedoch durch eine über dem OECD-Durchschnitt liegende Studienanfängerquote in Bildungsgängen des Tertiärbereichs B aufgewogen (s. Indikator C2). In diesen beiden Ländern ist der Anteil der öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich, ausgedrückt als Prozentsatz des BIP, mit am niedrigsten (s. Tab. B4.1). Dies erklärt zum Teil den niedrigen Anteil Studierender, die in den Genuss öffentlicher Darlehen kommen, auch das Einkommensteueraufkommen als Prozentsatz des BIP gehört mit zu den niedrigsten in den OECD-Ländern. In Japan jedoch liegen die öffentlichen Zuschüsse für Studierende über dem OECD-Durchschnitt und machen 22 Prozent der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben für den Tertiärbereich aus; auch die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich liegen über dem OECD-Durchschnitt. Für Korea gilt hinsichtlich beider Indikatoren das Gegenteil (Tab. B5.2).

Gruppe 4: Länder mit niedrigen Studiengebühren und einer weniger ausgeprägten finanziellen Unterstützung für Studierende

Die vierte und letzte Gruppe umfasst alle anderen europäischen Länder, für die Daten vorliegen (Belgien, Frankreich, Irland, Italien, Österreich, Polen und Spanien). In diesen Ländern sind die finanziellen Zugangsbarrieren zu einer Ausbildung im Tertiärbereich niedrig, wobei die Zuschüsse für Studierende, die sich in der Hauptsache an bestimmte Gruppen von Studierenden richten, gleichzeitig relativ gering sind. Die Finanzierung tertiärer Ausbildung hängt sehr stark von öffentlichen Mitteln ab, und die Beteiligungsquoten liegen in der Regel unter dem OECD-Durchschnitt. Die durchschnittliche Studienanfängerquote im Tertiärbereich A ist in dieser Ländergruppe mit 48 Prozent relativ niedrig. Auch die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich A sind vergleichsweise niedrig (s. Indikator B1 und Abb. B5.1). Auch wenn hohe Studien-

gebühren möglicherweise ein Hindernis für die Aufnahme eines Studiums darstellen, deutet dies darauf hin, dass das Nichterheben von Studiengebühren zur Erleichterung des Bildungszugangs keine hinreichende Bedingung dafür ist, die Probleme in Bezug auf den Zugang und die Qualität der Bildung im Tertiärbereich A vollständig zu lösen.

Die seitens öffentlicher Einrichtungen erhobenen Studiengebühren übersteigen in dieser Gruppe in keinem Fall 1.100 US-Dollar, und der Anteil der in den Genuss öffentlicher Zuschüsse kommenden Studierenden liegt in den Ländern, für die Daten vorliegen, unter 40 Prozent (Tab. B5.1a und B5.1c). In diesen Ländern können Studierende und ihre Familien Anspruch auf andere Arten von Subventionen haben, die seitens anderer Stellen als dem Bildungsministerium zur Verfügung gestellt werden (z. B. Wohngeld, Steuerermäßigungen und/oder die steuerliche Anrechnung der Ausbildung). Diese Arten von Subventionen werden in diesem Indikator jedoch nicht berücksichtigt. In Frankreich beispielsweise beläuft sich das Wohngeld auf rund 90 Prozent der Stipendien/Zuschüsse, und ungefähr ein Drittel der Studierenden profitiert von dieser Beihilfe. In Polen ist bemerkenswert, dass die Kostenbeteiligung dergestalt sichergestellt ist, dass einigen Studierenden ihre Studien voll durch die öffentliche Hand subventioniert werden, während die restlichen Studierenden die vollen Studienkosten selbst tragen. Anders ausgedrückt trägt nur ein Teil der Studierenden – und nicht alle Studierenden – die Last der privaten Kostenbeteiligung (s. Indikator B5 und OECD, 2008a). Das System der Darlehensfinanzierung (öffentliche Darlehen oder staatlich garantierte Darlehen) existiert in diesen Ländern entweder überhaupt nicht oder steht nur einem kleinen Teil der Studierenden zur Verfügung (Tab. B5.1c). Daneben variieren die Höhe der öffentlichen Ausgaben und das Einkommensteueraufkommen als Prozentsatz des BIP unter den Ländern in dieser Gruppe signifikant stärker als in den anderen Ländergruppen, aber die politischen Rahmenbedingungen in den Bereichen Studiengebühren und öffentliche Ausgaben sind nicht zwingend die wichtigsten Faktoren, die die Entscheidung potenzieller Studienanfänger für oder gegen die Aufnahme eines Studiums im Tertiärbereich A beeinflussen.

Zur Subventionierung der von Studierenden zu tragenden Bildungskosten setzen die OECD-Länder unterschiedliche Kombinationen aus Zuschüssen und Darlehen ein

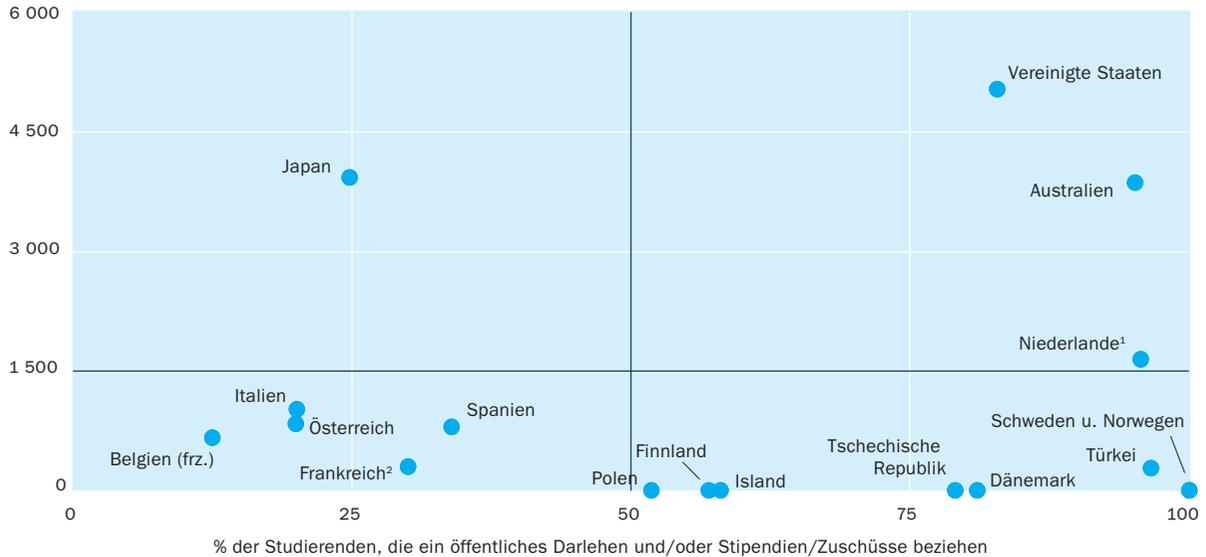
In vielen OECD-Ländern stellt sich die zentrale Frage, ob die an private Haushalte geleisteten Finanzhilfen in erster Linie als Zuschüsse oder als Darlehen gewährt werden sollen. In den einzelnen Ländern werden zur Subventionierung der Lebenshaltungsbzw. Bildungskosten der Studierenden unterschiedliche Kombinationen von Zuschüssen und Darlehen eingesetzt. Die Befürworter von Studiendarlehen argumentieren, dass mit den Geldern für Darlehen mehr erreicht werden kann: Wenn die für Zuschüsse verwendeten Gelder dazu verwendet würden, stattdessen Darlehen abzusichern bzw. zu subventionieren, könnte den Studierenden insgesamt mehr an Finanzhilfe zur Verfügung gestellt und somit insgesamt der Zugang zum Bildungssystem erweitert werden. Außerdem verlagern Darlehen einen Teil der Bildungskosten auf diejenigen, die am meisten von den Bildungsinvestitionen profitieren. Die Gegner von Studiendarlehen führen dagegen an, dass Studiendarlehen in geringerem Maße als Zuschüsse dazu beitragen, einkommensschwache Studierende und potenzielle Studienanfänger dazu zu bewegen, eine weiterführende Bildung ins Auge zu fassen. Ferner führen sie an, dass Darlehen sowohl aufgrund der unterschiedlichen Subventionen für Darlehens-

Abbildung B5.3

Verhältnis zwischen den durchschnittlichen Studiengebühren öffentlicher Bildungseinrichtungen und dem Anteil der Studierenden im Tertiärbereich A, die öffentliche Darlehen und/oder Stipendien/Zuschüsse erhalten (Studienjahr 2004/05)

Für Studierende im Vollzeitstudium, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt

Durchschnittliche Studiengebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen in US-Dollar



1. In diesem Bildungsbereich gibt es keine öffentlichen Bildungseinrichtungen, und die Mehrzahl der Studierenden ist an staatlich subventionierten Bildungseinrichtungen eingeschrieben. 2. Durchschnittliche Studiengebühren von 160 bis 490 US-Dollar.

Quelle: OECD, Tabellen B5.1a und B5.1c. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eaq2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402038326553>

nehmer und -geber als auch der Verwaltungs- und Tilgungskosten weniger effizient sein könnten als angenommen. Auch kulturelle Unterschiede zwischen und innerhalb der einzelnen Länder können sich auf die Bereitschaft von Studierenden zur Aufnahme eines Studiendarlehens auswirken. Daher kommt Usher (2006) bei einer Analyse der Zusammenfassung der Literatur zum Zugang zu tertiärer Bildung in den Vereinigten Staaten durch St John (2003) zu dem Schluss, dass Finanzhilfen in Form von Darlehen zur Unterstützung einer tertiären Ausbildung für Studierende mit mittlerem oder hohem (Familien-)Einkommen geeignet sind, nicht jedoch bei Studierenden aus Familien mit einem niedrigen Einkommen (weitere Einzelheiten s. OECD, 2008a).

Abbildung B5.2 gibt eine Übersicht über die Anteile von Darlehen, Zuschüssen und Stipendien sowie anderer 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, die in Australien, Belgien (fläm.), Finnland, Frankreich, Italien, Kanada, den Niederlanden, Norwegen, der Schweiz, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, Ungarn und den Vereinigten Staaten zum Subventionssystem gehören (s. Abb. B5.3 in *Bildung auf einen Blick 2006*, OECD, 2006b). Rund die Hälfte der 31 OECD- und Partnerländer, die Daten zur Verfügung gestellt haben, gewähren ausschließlich Stipendien/Zuschüsse und Transferzahlungen an andere private Einheiten. In den übrigen OECD-Ländern gibt es sowohl Stipendien/Zuschüsse als auch Darlehen für Studierende, mit Ausnahme Islands, wo es nur Darlehen gibt. Dieser Ansatz ist besonders in

Australien, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, dem Vereinigten Königreich, den Vereinigten Staaten und dem Partnerland Chile stark ausgeprägt. Im Allgemeinen erhalten Studierende in denjenigen Ländern die höchsten Subventionen, die Studiendarlehen bieten. In den meisten Fällen investieren diese Länder auch einen überdurchschnittlich hohen Anteil ihrer Bildungsetats nur in Zuschüsse und Stipendien (Abb. B5.2 und Tab. B5.2). Eine Reihe anderer Länder – Belgien (fläm.), Finnland und das Partnerland Estland – verfügen über kein öffentliches Darlehenssystem, stattdessen verbürgt sich der Staat für private Darlehen (Tab. B5.1e).

Realisierung öffentlicher Darlehenssysteme und Höhe der öffentlichen Darlehen

Öffentliche Darlehenssysteme wurden in den meisten Ländern, die Daten zur Verfügung stellen, erst vor verhältnismäßig kurzer Zeit eingeführt. Die Entwicklung dieser Systeme setzte in den Sechziger- und Achtzigerjahren des vorigen Jahrhunderts ein, als die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich sehr stark anstieg. Seitdem haben die öffentlichen Darlehenssysteme in Australien, Schweden und der Türkei eine besonders ausgeprägte Entwicklung erfahren; in diesen Ländern kommen mindestens rund 80 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich A in den Genuss öffentlicher Darlehen. In Norwegen sind öffentliche Darlehen bei Studierenden im Tertiärbereich A selbstverständlich, da alle Studierenden Darlehen aufnehmen. Die öffentlichen Darlehenssysteme sind auch in Island sehr gut entwickelt, hier bedienen sich 58 Prozent der Studierenden eines Darlehens. Island ist – zusammen mit Norwegen und Schweden – eines der Länder, in denen die Bildungseinrichtungen in diesem Bildungsbereich keine Studiengebühren erheben. Im Gegensatz dazu ist das Niveau der Studiengebühren in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A in den Vereinigten Staaten am höchsten, aber weniger als 40 Prozent der Studierenden kommen während ihres Studiums in den Genuss eines öffentlichen Darlehens.

Die finanzielle Unterstützung, die Studierende während ihres Studiums durch öffentliche Darlehen erhalten, kann jedoch nicht allein anhand des Anteils der Studierenden analysiert werden, die Darlehen erhalten. Die Unterstützung für die Studierenden hängt auch von der möglichen Höhe der öffentlichen Darlehen ab. In Ländern mit vergleichbaren Daten übersteigt der durchschnittliche jährliche Bruttobetrag der öffentlichen Darlehen, die jedem Studierenden zur Verfügung stehen, in ungefähr der Hälfte der Länder 4.000 US-Dollar; er variiert zwischen weniger als 2.000 US-Dollar in Belgien (frz.) und der Türkei und mehr als 5.400 US-Dollar in Island, Japan, Mexiko, den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten (Tab. B5.1e).

Vergleiche der durchschnittlichen Studiengebühren und der durchschnittlichen Darlehensbeträge sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da in einem gegebenen Studiengang die Darlehenshöhe unter den Studierenden stark variieren kann, während die zu zahlenden Studiengebühren normalerweise ähnlich hoch sind. Trotzdem liefert dieser Vergleich einen ersten Eindruck davon, inwieweit Darlehen zur Deckung der Studiengebühren und der Lebenshaltungskosten beitragen. Je höher die durchschnittlichen Studiengebühren, die seitens der Bildungseinrichtungen erhoben werden, desto höher der Bedarf der Studierenden an finanzieller Unterstützung durch öffentliche Darlehen, damit finanzielle Zugangsbarrieren zu einer Ausbildung im Tertiärbereich überwunden werden. Mit der Höhe der von den Bildungseinrichtungen erhobenen

Studiengebühren steigt der Druck auf den jeweiligen Staat, die Studierenden finanziell zu unterstützen. In allen OECD-Ländern, in denen Daten zu den jährlichen Brutto-Darlehensbeträgen vorliegen, übersteigt die durchschnittliche Höhe der öffentlichen Darlehen die durchschnittlichen Studiengebühren öffentlicher Einrichtungen. Dies zeigt, dass öffentliche Darlehen auch dazu beitragen, einen Teil der Lebenshaltungskosten Studierender während ihres Studiums zu decken.

Unter den Ländern, in denen die durchschnittlichen Studiengebühren von öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A mehr als 1.500 US-Dollar betragen, ist in den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich der durchschnittliche Darlehensbetrag mehr als doppelt so hoch wie die durchschnittlichen Studiengebühren. Diese Differenz dürfte in den Niederlanden jedoch durch die Tatsache aufgewogen werden, dass nur ungefähr ein Viertel der Studierenden in den Genuss von Darlehen kommt (entsprechende Angaben sind für die anderen beiden Länder nicht verfügbar). Die Unterschiede zwischen den durchschnittlichen Studiengebühren und der durchschnittlichen Darlehenshöhe sind in den nordischen Ländern am stärksten ausgeprägt, wo die Bildungseinrichtungen keine Studiengebühren erheben, ein hoher Anteil der Studierenden in den Genuss öffentlicher Darlehen kommt und der durchschnittliche Darlehensbetrag von ungefähr 2.500 US-Dollar (in Dänemark) über fast 7.000 US-Dollar (in Island) bis hin zu fast 9.000 US-Dollar pro Jahr (in Norwegen) reicht (Tab. B5.1a und B5.1e).

Der Darlehensbetrag, der Studierenden gewährt werden kann, ist nicht die einzige Form von Unterstützung im Zusammenhang mit öffentlichen Darlehen. Die öffentlichen Darlehenssysteme bieten gegebenenfalls auch durch spezielle Zinssätze für Studierende, die Rückzahlungssysteme und sogar durch die Mechanismen, die im Hinblick auf den Erlass der Rückzahlung greifen, ein gewisses Maß an finanzieller Unterstützung (Tab. B5.1e).

Finanzielle Unterstützung durch verminderte Zinssätze

Die finanzielle Hilfe durch verminderte Zinssätze bei öffentlichen bzw. staatlich garantierten privaten Darlehen ist zweifacher Natur: Es können von den Studierenden unterschiedlich hohe Zinssätze für die Zeit während ihres Studiums und die Zeit nach ihrem Studium verlangt werden. Ein Vergleich der Zinsniveaus in den einzelnen Ländern ist relativ schwierig, da die Struktur der (öffentlichen wie privaten) Zinssätze nicht bekannt ist und von Land zu Land signifikant variieren kann, sodass ein gegebener Zinssatz in einem Land als hoch und in einem anderen als niedrig angesehen werden kann. Unterschiedliche Zinssätze während des Studiums und im Anschluss daran scheinen jedoch das Ziel zu verfolgen, die Darlehensbelastung während der Studienzeit zu mindern. So erheben beispielsweise Island, Kanada, Neuseeland und Norwegen während der Dauer des Studiums keine nominalen Zinssätze auf öffentliche Darlehen, während nach dem Studium Zinsen in einer Höhe zu zahlen sind, die mindestens den staatlichen Fremdfinanzierungskosten entspricht. Neuseeland beispielsweise erhebt keine Zinsen von Vollzeitstudierenden und Studierenden mit einem niedrigen Einkommen, und seit 2005 stehen Studierenden, die ihren ständigen Wohnsitz in Neuseeland haben, zinslose Darlehen zur Verfügung. Trotzdem besteht kein systematischer Unterschied zwischen den Zinssätzen während des Studiums und den im Anschluss daran erhobenen Zinssätzen, und in Belgien, den Niederlanden, Schweden, dem Vereinig-

ten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Estland kommen überhaupt keine unterschiedlichen Zinssätze zur Anwendung. In Australien werden auf Darlehen keine Realzinsen erhoben. Stattdessen wird der Teil des Darlehens, der nach 11 Monaten und darüber hinaus noch nicht zurückgezahlt ist, indexiert, um so den Erhalt des Realwerts des Darlehens sicherzustellen (Tab. B5.1e).

Rückzahlung von Darlehen

Die Rückzahlung öffentlicher 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 B3) sind die Rückzahlungen durch frühere Darlehensempfänger nicht enthalten.

Diese Rückzahlungen können für den Einzelnen eine erhebliche Belastung darstellen und die Entscheidung für ein Studium an einer tertiären Bildungseinrichtung beeinflussen. Die Rückzahlungsdauer unterscheidet sich von Land zu Land und reicht von weniger als 10 Jahren in Belgien (frz.), Neuseeland und der Türkei sowie dem Partnerland Estland bis zu mindestens 20 Jahren in Island, Norwegen und Schweden.

Von den 13 OECD-Ländern, für die Daten über die Rückzahlungssysteme vorliegen, machen vier anglophone Länder (Australien, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und unter speziellen Bedingungen die Vereinigten Staaten) sowie Island und die Niederlande die Rückzahlung der Darlehen von der Einkommenshöhe der Absolventen abhängig. Die Rückzahlungsdauer kann bis zu maximal 15 Jahre betragen, wie dies in den Niederlanden der Fall ist. In diesen Ländern liegen die durchschnittlichen Studiengebühren auch über 1.500 US-Dollar, und die durchschnittliche Darlehenshöhe ist im Vergleich zu anderen Ländern mit öffentlichen Darlehenssystemen mit am höchsten (Tab. B5.1e).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2005 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2007 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008). Die Daten zu den Studiengebühren der Bildungseinrichtungen und Finanzhilfen für Studierende (Tab. B1.1a, B1.1b und B1.1c) wurden im Rahmen einer besonderen Erhebung gewonnen, die 2007 durchgeführt wurde, und beziehen sich auf das Studienjahr 2004/05. Die Angaben für die Studiengebühren und Darlehensbeträge in nationaler Währung werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex für das BIP geteilt wird. Die Höhe der Studiengebühren und die entsprechenden Studierendenzahlen sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Studiengänge des Tertiärbereichs A resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen einbeziehen.

Zu den öffentlichen Subventionen an private Haushalte zählen folgende Kategorien: 1. Zuschüsse/Stipendien, 2. öffentliche Studiendarlehen, 3. Kindergeld und andere

Familienbeihilfen, die an den Status als Studierender 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 sowie 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 eine geeignete Messgröße für die Ermittlung der Finanzhilfen an die gegenwärtigen Bildungsteilnehmer darstellt.

Öffentliche Kosten in Verbindung mit staatlich garantierten privaten Darlehen sind in 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.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/402038326553>.

- Table B5.3: Public subsidies for households and other private entities as a percentage of total public expenditure on education and GDP, for primary, secondary and post-secondary non-tertiary education (Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP, für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich) (2005)

Tabelle B5.1a

Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren für inländische Studierende an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A¹ (Studienjahr Jahr 2004/05)
In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Art der Bildungseinrichtung (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

Die Höhe der Studiengebühren und die entsprechenden Studierendenzahlen sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Studiengänge des Tertiärbereichs A resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind. Die angegebenen Zahlen können jedoch als gute Näherungswerte betrachtet werden, sie zeigen den Unterschied zwischen den einzelnen Ländern bei den von der Mehrzahl der Bildungseinrichtungen von der Mehrheit der Studierenden verlangten Studiengebühren.

	Prozentsatz der eingeschriebenen Studierenden (Vollzeitstudium) im Tertiärbereich A	Prozentsatz der eingeschriebenen Studierenden im Tertiärbereich A an			Durchschnittliche jährliche Studiengebühren in US-Dollar (für Studierende im Vollzeitstudium) an			Anmerkung
		öffentlichen Bildungseinrichtungen	staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen	unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen	öffentlichen Bildungseinrichtungen	staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen	unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder								
Australien	87	98	a	2	3 855	a	7 452	95 Prozent der inländischen Studierenden in öffentlichen Bildungseinrichtungen haben einen subventionierten Studienplatz und zahlen durchschnittlich eine Studiengebühr von 3 595 US-Dollar, einschl. HECS/HELP-Subventionen.
Österreich	83	88	12	n	837	837	n	
Belgien (fläm.)	m	x(2)	100	m	x(5)	574	m	
Belgien (frz.) ²	m	32	68	m	661	746	m	
Kanada	m	m	m	m	3 464	m	m	
Tschechische Rep.	83	93	a	7	keine Studiengebühren	a	3 145	Die durchschnittliche Studiengebühr an öffentlichen Bildungseinrichtungen ist sehr gering, denn Gebühren fallen nur an, wenn zu lange bis zum Abschluss benötigt wird (länger als Regelstudiendauer plus 1 Jahr); rund 4 Prozent der Studierenden.
Dänemark ³	89	100	n	a	keine Studiengebühren	m	a	
Finnland	100	89	11	a	keine Studiengebühren	keine Studiengebühren	a	Ohne Gebühren für das Studentenwerk und die Studierendenvertretung.
Frankreich	72	87	1	12	von 160 bis 490	m	m	Nur universitäre Studiengänge, die vom Bildungsministerium abhängen.
Deutschland	87	98	2	x(2)	m	m	m	
Griechenland	61	100	a	a	m	m	m	
Ungarn	90	88	12	a	m	m	m	
Island	97	87	13	a	keine Studiengebühren	von 1 750 bis 4 360	a	Ohne Einschreibegebühren aller Studierender.
Irland	74	99,6	a	0,4	keine Studiengebühren	a	keine Studiengebühren	Die von Bildungseinrichtungen verlangten Gebühren belaufen sich bei öffentlichen Bildungseinrichtungen durchschnittlich auf 4 470 US-Dollar (1 870 bis 20 620) und bei privaten Bildungseinrichtungen auf 4 630 US-Dollar (3 590 bis 6 270), aber der Staat leitet die Mittel direkt an die Bildungseinrichtungen, und die Studierenden müssen daher diese Studiengebühren nicht selbst zahlen.
Italien	97	93,7	a	6,3	1 017	a	3 520	Die durchschnittlichen jährlichen Studiengebühren berücksichtigen nicht die Stipendien/Zuschüsse, die die Studiengebühren vollständig abdecken, teilweise Ermäßigungen können jedoch nicht ausgeschlossen werden.
Japan	72	25	a	75	3 920	a	6 117	Ohne von der Bildungseinrichtung verlangte Zulassungsgebühr für das 1. Jahr (durchschnittlich 2 267 US-Dollar für öffentliche Bildungseinrichtungen und durchschnittlich 2 089 US-Dollar für private) und Einschreibegebühr für die Benutzung der Einrichtungen von privaten Bildungseinrichtungen (durchschnittlich 1 510 US-Dollar).

1. Ohne Berücksichtigung möglicher Stipendien/Zuschüsse der Studierenden. 2. Die Studiengebühren sind bei den öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen gleich, aber die Studierendenzahlen sind unterschiedlich, sodass der gewichtete Durchschnitt ein anderer ist.

3. Gewichteter Durchschnitt für den gesamten Tertiärbereich. 4. Referenzjahr 2006.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402038326553>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.1a (Forts.)

Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren für inländische Studierende an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A¹ (Studienjahr Jahr 2004/05)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Art der Bildungseinrichtung (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

Die Höhe der Studiengebühren und die entsprechenden Studierendenzahlen sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Studiengänge des Tertiärbereichs A resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind. Die angegebenen Zahlen können jedoch als gute Näherungswerte betrachtet werden, sie zeigen den Unterschied zwischen den einzelnen Ländern bei den von der Mehrzahl der Bildungseinrichtungen von der Mehrheit der Studierenden verlangten Studiengebühren.

	Prozentsatz der eingeschriebenen Studierenden (Vollzeitstudium) im Tertiärbereich A	Prozentsatz der eingeschriebenen Studierenden im Tertiärbereich A an			Durchschnittliche jährliche Studiengebühren in US-Dollar (für Studierende im Vollzeitstudium) an			Anmerkung
		öffentlichen Bildungseinrichtungen	staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen	unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen	öffentlichen Bildungseinrichtungen	staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen	unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder								
Korea	61	22	a	78	3 883	a	7 406	Studiengebühren nur für Studiengänge, die zu einem Erstabschluss führen. Ohne Zulassungsgebühren an der Universität, aber inkl. Gebühren für zusätzliche Dienstleistungen der Universität. Studierende, die zweimal im Jahr ein Stipendium erhalten, werden als zwei Studierende gezählt.
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	
Mexiko	96	66,2	a	33,8	m	a	11 359	
Niederlande	100	a	100	a	a	1 646	a	
Neuseeland	78	98,4	1,6	x(2)	2 671	x(4)	x(4)	
Norwegen	96	87	13	a	keine Studiengebühren	von 4 800 bis 5 800	a	
Polen	96	86,6	a	13,4	keine Studiengebühren	a	2 710	
Portugal	94	74	a	26	m	m	m	
Slowakische Rep.	96	99	n	1	m	m	m	
Spanien	81	90,9	a	9,1	795	a	m	
Schweden	89	92,9	7,1	n	keine Studiengebühren	keine Studiengebühren	m	Ohne Pflichtgebühren für das Studentenwerk und die Studierendenvertretung.
Schweiz	84	95	5	n	m	m	m	
Türkei	69	91,9	a	8,1	276	a	14 430 (9 020 bis 20 445)	Für öffentliche Bildungseinrichtungen, nur für Bachelor- und Masterabschlüsse.
Ver. Königreich	88	a	100	n	a	1 859	1 737	
Vereinigte Staaten	81	68,5	a	31,5	5 027	a	18 604	Einschl. nicht inländischer Studierender.
Partnerländer								
Brasilien	94	28	a	72	m	m	m	
Chile ⁴	67	39	16	44	4 863	4 444	5 644	
Estland	62	a	86	14	a	von 2 190 bis 4 660	von 1 190 bis 9 765	
Israel	76	a	87	13	a	von 2 658 bis 3 452	von 6 502 bis 8 359	Die von Bildungseinrichtungen verlangten Studiengebühren sind für einen Zweitabschluss höher als für einen Erstabschluss.
Russische Föd.	73	91	a	9	m	a	m	
Slowenien	64	99	n	n	m	m	m	

1. Ohne Berücksichtigung möglicher Stipendien/Zuschüsse der Studierenden. 2. Die Studiengebühren sind bei den öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen gleich, aber die Studierendenzahlen sind unterschiedlich, sodass der gewichtete Durchschnitt ein anderer ist.

3. Gewichteter Durchschnitt für den gesamten Tertiärbereich. 4. Referenzjahr 2006.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402038326553>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.1b

Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren für inländische Studierende an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B¹ (Studienjahr Jahr 2004/05)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Art der Bildungseinrichtung (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

Die Höhe der Studiengebühren und die entsprechenden Studierendenzahlen sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Studiengänge des Tertiärbereichs B resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind. Die angegebenen Zahlen können jedoch als gute Näherungswerte betrachtet werden, sie zeigen den Unterschied zwischen den einzelnen Ländern bei den von der Mehrzahl der Bildungseinrichtungen von der Mehrheit der Studierenden verlangten Studiengebühren.

	Prozentsatz der eingeschriebenen Studierenden im Tertiärbereich B (Vollzeitstudium)	Prozentsatz der im Tertiärbereich B eingeschriebenen Studierenden an			Durchschnittliche jährliche Studiengebühren in US-Dollar (für Studierende im Vollzeitstudium) an			Anmerkung
		öffentlichen Bildungseinrichtungen	staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen	unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen	öffentlichen Bildungseinrichtungen	staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen	unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen	
OECD-Länder								
Australien	10	97	1	2	3 734	a	5 991	
Österreich	10	69	31	n	keine Studiengebühren	keine Studiengebühren	keine Studiengebühren	Bezieht sich nur auf Colleges im postsekundären Bereich (3 Jahre Studiendauer).
Belgien (fläm.)	m	m	m	m	m	m	m	
Belgien (frz.) ²	m	m	m	m	191	192	m	
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	
Tschechische Rep.	10	67	33	a	171	1 137	a	
Dänemark ³	9	100	n	a	keine Studiengebühren	m	a	
Finnland	n	a	a	a	a	a	a	Studiengänge im Tertiärbereich 5B laufen aus.
Frankreich	24	72	8	20	von 0 bis 1 420	m	m	
Deutschland	13	62	38	x(2)	m	m	m	
Griechenland	35	100	n	n	m	m	m	
Ungarn	8	69	31	a	m	m	m	
Island	2	72	28	a	keine Studiengebühren	von 1 750 bis 4 360	a	
Irland	23	95	a	5	keine Studiengebühren	a	m	
Italien	1	86	a	14	272	a	1 886	
Japan	26	7	a	93	1 682	a	5 014	Durchschnittliche Studiengebühren sind ohne von der Bildungseinrichtung verlangte Zulassungsgebühr für das 1. Jahr (durchschnittlich 621 US-Dollar für öffentliche Bildungseinrichtungen und 1 024 US-Dollar für private) und Einschreibgebühr für die Benutzung der Einrichtungen von privaten Bildungseinrichtungen (durchschnittlich 1 178 US-Dollar).
Korea	38	16	a	84	2 696	a	5 653	Studiengebühren nur für Studiengänge, die zu einem Erstabschluss führen. Ohne Zulassungsgebühren an der Universität, aber inkl. Gebühren für zusätzliche Dienstleistungen der Universität. Studierende, die zweimal im Jahr ein Stipendium erhalten, werden als zwei Studierende gezählt.
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	
Mexiko	3	96	a	4	m	a	m	
Niederlande	a	a	a	a	a	a	a	
Neuseeland	19	63	33	4	2 489	x(4)	x(4)	Gewichteter Durchschnitt für den gesamten Tertiärbereich.

1. Ohne Berücksichtigung möglicher Stipendien/Zuschüsse der Studierenden. 2. Die Studiengebühren sind bei den öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen gleich, die Studierendenzahlen aber unterschiedlich, sodass der gewichtete Durchschnitt ein anderer ist.

3. Gewichteter Durchschnitt für den gesamten Tertiärbereich. 4. Referenzjahr 2006.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402038326553>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.1b (Forts.)

Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren für inländische Studierende an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B¹ (Studienjahr Jahr 2004/05)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Art der Bildungseinrichtung (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

Die Höhe der Studiengebühren und die entsprechenden Studierendenzahlen sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Studiengänge des Tertiärbereichs B resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind. Die angegebenen Zahlen können jedoch als gute Näherungswerte betrachtet werden, sie zeigen den Unterschied zwischen den einzelnen Ländern bei den von der Mehrzahl der Bildungseinrichtungen von der Mehrheit der Studierenden verlangten Studiengebühren.

	Prozentsatz der eingeschriebenen Studierenden im Tertiärbereich B (Vollzeitstudium)	Prozentsatz der im Tertiärbereich B eingeschriebenen Studierenden an			Durchschnittliche jährliche Studiengebühren in US-Dollar (für Studierende im Vollzeitstudium) an			Anmerkung
		öffentlichen Bildungseinrichtungen	staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen	unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen	öffentlichen Bildungseinrichtungen	staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen	unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen	
OECD-Länder								
Norwegen	1	53	47	x(2)	m	m	m	
Polen	2	78	a	22	keine Studiengebühren	a	m	Keine Studiengebühren für Studierende im Vollzeitstudium an öffentlichen Bildungseinrichtungen.
Portugal	1	m	m	m	m	m	m	
Slowakische Rep.	2	94	6	a	m	m	a	
Spanien	15	78	16	6	n	n	m	
Schweden	7	61	39	n	keine Studiengebühren	keine Studiengebühren	a	
Schweiz	5	49	25	26	m	m	m	
Türkei	29	98	a	2	166	a	6 010 (4 210 bis 10 820)	
Ver. Königreich	9	a	100	n	a	m	m	
Vereinigte Staaten	17	76	a	24	1 850	a	12 120	
Partnerländer								
Brasilien	4	30	a	70	m	a	m	
Chile ⁴	33	7	3	8	3 154	3 767	2 506	
Estland	35	51	13	36	von 1 060 bis 3 060	von 1 600 bis 3 990	von 1 200 bis 4 100	Viele öffentliche Bildungseinrichtungen erheben keine Studiengebühren.
Israel	20	34	66	a	m	m	m	
Russische Föd.	27	97	a	3	m	m	m	
Slowenien	36	96	4	n	m	m	m	

1. Ohne Berücksichtigung möglicher Stipendien/Zuschüsse der Studierenden. 2. Die Studiengebühren sind bei den öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen gleich, die Studierendenzahlen aber unterschiedlich, sodass der gewichtete Durchschnitt ein anderer ist.

3. Gewichteter Durchschnitt für den gesamten Tertiärbereich. 4. Referenzjahr 2006.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402038326553>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.1c

Verteilung der Finanzhilfen an Studierende im Vergleich zur Höhe der Studiengebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A (Studienjahr 2004/05)

	Jährliche Studiengebühren von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A			Verteilung der Finanzhilfen an Studierende: Prozentsatz der Studierenden, die			
	10. Perzentil	Durchschnitt	90. Perzentil	nur öffentliche Darlehen erhalten	nur Stipendien/Zuschüsse erhalten	öffentliche Darlehen und Stipendien/Zuschüsse erhalten	weder öffentliche Darlehen noch Stipendien/Zuschüsse erhalten
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien ¹	2 712	3 855	4 718	71	17	7	5
Österreich	837	837	837	n	20	n	80
Belgien (fläm.)	m	574	m	m	m	m	m
Belgien (frz.)	357	746	820	n	12	n	88
Kanada	1 516	3 464	4 045	m	m	m	m
Tschechische Republik	n	5	m	a	79	a	21
Dänemark ²	keine Studiengebühren	keine Studiengebühren	keine Studiengebühren	1	39	41	19
Finnland	keine Studiengebühren	keine Studiengebühren	keine Studiengebühren	a	57	a	43
Frankreich ²	m	m	m	n	30	n	70
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m
Island	keine Studiengebühren	keine Studiengebühren	keine Studiengebühren	58	n	m	42
Irland	keine Studiengebühren	keine Studiengebühren	keine Studiengebühren	a	m	m	m
Italien	443	1 017	1 733	n	20	n	80
Japan	m	5 568	m	24	1	a	75
Korea	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko ²	m	m	m	1	10	m	90
Niederlande	m	1 646	m	13	68	15	4
Neuseeland ²	m	2 671	m	m	m	m	m
Norwegen	keine Studiengebühren	keine Studiengebühren	keine Studiengebühren	m	m	100	n
Polen	keine Studiengebühren	keine Studiengebühren	keine Studiengebühren	a	52	n	48
Portugal	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Republik	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	638	795	988	a	34	n	66
Schweden ²	keine Studiengebühren	keine Studiengebühren	keine Studiengebühren	n	20	80	n
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	276	m	88	6	3	3
Vereinigtes Königreich	m	1 859	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten ²	2 880	5 027	7 542	38	44	m	17
Partnerländer							
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m
Chile ²	3 032	6 762	9 402	23	m	m	m
Estland	m	von 2 190 bis 4 660	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m

1. Ohne ausländische Studierende 2. Verteilung der Studierenden im gesamten Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402038326553>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.1d

Finanzielle Steuerung von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (Studienjahr 2004/05)

	Zuständigkeit für die Festlegung des Niveaus der Studiengebühren (für inländische Studierende) an		Staatliche Vorgaben bei der Festsetzung der Studiengebühren (für inländische Studierende) durch	
	öffentlichen Bildungseinrichtungen	staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen	öffentlichen Bildungseinrichtungen	staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)
OECD-Länder				
Australien	BET ¹	BET	Untergrenze (nicht subventionierte Plätze); Obergrenze (staatlich subventionierte Plätze)	Untergrenze (nicht subventionierte Plätze); Obergrenze (staatlich subventionierte Plätze)
Belgien (fläm.)	BET	BET	innerhalb einer Bandbreite	innerhalb einer Bandbreite
Tschechische Republik	BET	BET	innerhalb einer Bandbreite (ISCED 5B); Untergrenze (ISCED 5A)	keine
Finnland	a	a	a	a
Griechenland	BET	a	staatliche Genehmigung erforderlich	a
Island	a	BET	a	keine
Japan	nationale Universitäten/ öffentliche Universitätsunternehmen: BET in allen Fällen; öffentliche Universitäten: Kommunalverwaltungen	a	nationale Universitäten: Staat legt Standardniveau für Studiengebühren und die Obergrenze von 110 Prozent hierfür fest; öffentliche Universitätsunternehmen: keine Auflagen durch Zentralregierung	a
Korea	BET	BET	keine	keine
Mexiko	BET	a	keine	a
Niederlande	BET nur in bestimmten Fällen (Studierende über 30, duale Ausbildungsprogramme, Teilzeitstudierende)	BET nur in bestimmten Fällen (Studierende über 30, duale Ausbildungsprogramme, Teilzeitstudierende)	Untergrenze	Untergrenze
Neuseeland	BET	BET	Obergrenze; max. Steigerungsrate (5% pro Jahr)	Obergrenze; max. Steigerungsrate (5% pro Jahr)
Norwegen	a	BET	a	dürfen ggf. die Kosten der durchgeführten Studiengänge nicht überschreiten, Obergrenze bei Kosten der Studiengänge
Polen	BET	a	dürfen ggf. die Kosten der durchgeführten Studiengänge nicht überschreiten	a
Portugal	BET	a	innerhalb einer Bandbreite für bestimmte Studiengänge (Studiengang zu einem ersten Abschluss; integrierte Studiengänge; Studiengänge zu zweitem Abschluss ermöglichen Zugang zu freiberuflicher Tätigkeit); keine Beschränkungen für andere	a
Spanien	Bildungsbehörden	a	a	a
Schweden	a	a	a	a
Schweiz	Bildungsbehörden (Universitäten), BET in anderen Fällen	BET oder Verhandlungen zwischen BET und Bildungsbehörden	keine (außer für Eidgenössische Technische Hochschule, wo Gebühren „sozialverträglich“ sein müssen)	keine oder innerhalb einer Bandbreite (Studiengänge zur beruflichen Aus- und Weiterbildung)
Vereinigtes Königreich	a	BET (in Schottland, nur in bestimmten Fällen)	a	allgemeine Obergrenze; keine Einschränkungen für Masterstudiengänge und Teilzeitstudierende
Partnerländer				
Chile	BET	BET	keine	keine
Estland	BET	BET	max. Steigerungsrate (10% pro Jahr)	max. Steigerungsrate (10% pro Jahr)
Russische Föderation	BET	a	keine	a

1. BET: Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich

Quelle: Tertiary Education for the Knowledge Society – OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402038326553>

Tabelle B5.1d (Forts. 1)

Finanzielle Steuerung von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (Studienjahr 2004/05)

	Zuweisungsmechanismen für öffentliche Mittel an Bildungseinrichtungen für Lehr- und Lernaktivitäten und Grundlage der Mittelzuweisung		
	Globalzuschüsse	Zweckgebundene Finanzierung	Sonstige
	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder			
Australien	Formelfinanzierung, historische Entwicklung	auf konkurrierender Basis, Formelfinanzierung	Mischung von Globalzuschüssen und zweckgebundener Finanzierung, Finanzierung hauptsächlich mittels Formelfinanzierung
Belgien (fläm.)	Formelfinanzierung, historische Entwicklung	kein Wettbewerb (Bewertung des Plans zur Weiterentwicklung der Lehre und Leistung)	a
Tschechische Republik	Formelfinanzierung	auf konkurrierender Basis	a
Finnland	Formelfinanzierung	auf konkurrierender Basis	a
Griechenland	a	a	Einzeltitel: basierend auf Formelfinanzierung
Island	Formelfinanzierung	a	a
Japan	Formelfinanzierung	auf konkurrierender Basis	a
Korea	nein	auf konkurrierender Basis	Finanzierung von Einzeltiteln basierend auf Formelfinanzierung
Mexiko	m	auf konkurrierender Basis	Finanzierung von Einzeltiteln basierend auf historischer Entwicklung
Niederlande	Formelfinanzierung, historische Entwicklung	auf konkurrierender Basis, je nach Mitteln nach Ermessen des Ministeriums	a
Neuseeland	Formelfinanzierung; Verhandlung mit Regierung	auf konkurrierender Basis, Formelfinanzierung	a
Norwegen	Formelfinanzierung, historische Entwicklung	a	a
Polen	Formelfinanzierung, historische Entwicklung	Formelfinanzierung	a
Portugal	Formelfinanzierung	in Konkurrenz mit anderen, Verhandlungen mit Regierungsstellen	a
Spanien	Formelfinanzierung (Verhandlungen mit Regierungsstellen in einigen autonomen Regionen)	a	a
Schweden	Formelfinanzierung	keine Konkurrenz	a
Schweiz	Formelfinanzierung (Verhandlungen mit Regierungsstellen und mittleren Behörden)	Verhandlungen mit Regierungsstellen und mittleren Behörden, Formelfinanzierung, auf konkurrierender Basis, keine Konkurrenz	Finanzierung von Einzeltiteln basierend auf Verhandlungen mit Regierungsstellen und mittleren Behörden, Formelfinanzierung
Vereinigtes Königreich	Formelfinanzierung	auf konkurrierender Basis	a
Partnerländer			
Chile	Formelfinanzierung (5%), historische Entwicklung (95%)	auf konkurrierender Basis	Indirekte Finanzierung auf konkurrierender Basis
Estland	(hauptsächlich) historische Entwicklung, Formelfinanzierung, prioritäre Fächergruppen	a	a
Russische Föderation	a	auf konkurrierender Basis	Finanzierung von Einzeltiteln basierend auf historischer Entwicklung und Formelfinanzierung

Quelle: Tertiary Education for the knowledge Society – OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402038326553>

Tabelle B5.1d (Forts. 2)

Finanzielle Steuerung von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (Studienjahr 2004/05)

	Kriterien für Formelfinanzierung			
	Kriterien in Bezug auf den Umfang der durchgeführten Bildungsmaßnahmen		Kriterien in Bezug auf den Output/die Ergebnisse der Bildungsmaßnahmen	
	Zahl der Studierenden	Zahl der Beschäftigten	Ergebnisse/Verhalten der Studierenden	Zahl der erworbenen Abschlüsse/Absolventen
	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder				
Australien	Studierendenzahl, Vollzeit-/Teilzeitausbildung	Vollzeitbeschäftigung	Studienfortschritte; anfängliche Verbleibquote von Bachelorstudierenden	
Belgien (fläm.)	Studierende im ersten Studienjahr		Zahl der von Studierenden erlangten Credits	Ja
Tschechische Republik	ja			Zahl der Absolventen
Finnland	vereinbarte Zahl von Plätzen für Studienanfänger			Zahl der Absolventen; angestrebte Zahl an Absolventen
Griechenland	Studierende im ersten Studienjahr	Zahl der Beschäftigten		
Island	Studierende (Vollzeitäquivalente)			
Japan	ja, Zahl der Studierenden im ersten Studienjahr	Zahl der Beschäftigten und Lehrenden		
Korea	ja	Zahl der Beschäftigten		
Mexiko	m	m	m	m
Niederlande	Studierende im ersten Studienjahr		Zahl der Studierenden, die Bildungseinrichtungen mit/ohne Abschluss verlassen	Zahl der erworbenen Abschlüsse
Neuseeland	Studierende (Vollzeitäquivalente); Zahl internationaler Studierender im Austausch		Zahl der von Studierenden erworbenen Credits	
Norwegen				Zahl der von Studierenden erworbenen Credits
Polen	Studierende (Vollzeitäquivalente); Zahl internationaler Studierender im Austausch	Zahl der Mitglieder des Lehrkörpers		
Portugal	ja	Zahl der Beschäftigten und Lehrenden		Zahl der Absolventen
Spanien	Studierende im ersten Studienjahr; Zahl der Studierenden		Zahl der von Studierenden erworbenen Credits; Zahl der Studierenden, die jedes Studienjahr erfolgreich abschließen	Zahl der Absolventen
Schweden	Zahl der Studierenden		Zahl der von Studierenden erworbenen Credits	
Schweiz	Zahl der Studierenden		Zahl der von Studierenden erworbenen Credits	
Vereinigtes Königreich	Zahl der Studierenden, Vollzeit-/Teilzeitstudium			
Partnerländer				
Chile	Zahl der Studierenden	Lehrende (Vollzeitäquivalente)		
Estland	vereinbarte Zahl von staatlich finanzierten Plätzen pro Fächergruppe			
Russische Föderation	Zahl der Studierenden			

Quelle: Tertiary Education for the knowledge Society – OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report.
 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402038326553>

Tabelle B5.1d (Forts. 3)

Finanzielle Steuerung von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (Studienjahr 2004/05)

	Kriterien für Formelfinanzierung				
	Kriterien in Bezug auf die Qualität/Art der durchgeführten Bildungsmaßnahmen				Kriterien in Bezug auf die Kosten
	Chancengleichheit	Fächergruppen	Qualifikation von	Sonstige	
	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder					
Australien	Inländische Studierende mit niedrigem sozio-ökonomischen Status, Behinderungen ...			Zufriedenheit der Studierenden mit allgemeinen Kompetenzen und gutem Unterricht	
Belgien (fläm.)	ja	ja			
Tschechische Republik		ja			Kosten pro Studierenden
Finnland				regionale Rolle	
Griechenland		ja	Beschäftigten		Kosten pro Studierenden, Ausgaben für Renovierungs- und Infrastrukturmaßnahmen
Island		ja			
Japan	ja	Bereich hoher Priorität		Qualitätsevaluierung; regionale Rolle	Kosten pro Studierenden; Einnahmen aus nicht öffentlichen Quellen
Korea		ja		Ausmaß der Innovation	Gesamtfläche von Gebäuden und Einrichtungen
Mexiko	m	m	m		m
Niederlande					
Neuseeland	ja	ja			Kosten per Studierender, Fixkosten der Einrichtung, Art der Einrichtung
Norwegen				Zahl internationaler Studierender im Austausch, forschungsbasierte Indikatoren	
Polen		ja	Beschäftigten		
Portugal			Lehrkörper		Durchschnittliche Studiendauer
Spanien		ja	Lehrkörper		Kosten per Studierenden, Einnahmen aus nicht öffentlichen Quellen, durchschnittliche Studiendauer
Schweden		ja			
Schweiz		ja, im Bereich hoher Priorität			Kosten pro Studierenden
Vereinigtes Königreich		ja			
Partnerländer					
Chile			Lehrkörper	Zahl der indizierten Veröffentlichungen in Fachzeitschriften, laufende Forschungsprogramme	Zahl der angebotenen Studiengänge
Estland		ja			Kosten pro Studierenden
Russische Föderation		ja	Lehrkörper		

Quelle: Tertiary Education for the knowledge Society – OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402038326553>

Tabelle B5.1e

Finanzielle Unterstützung durch öffentliche Darlehen für Studierende im Tertiärbereich A (Studienjahr 2004/05)

Inländische Studierende, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt

	Jahr der Einrichtung eines öffentlichen Darlehenssystems in dem Land	Anteil der Studierenden mit einem Darlehen (in %)	Durchschnittlicher jährlicher Bruttodarlehensbetrag, der jedem Studierenden zur Verfügung steht (in US-Dollar)	Subventionen durch verbesserte Zinsbedingungen	
				Zinssatz während des Studiums	Zinssatz nach dem Studium
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OECD-Länder					
Australien ¹	1989	79	3 450	kein nominaler Zinssatz	kein realer Zinssatz (2,4 %)
Belgien (fläm.) ²	m	m	m	ein Drittel des Zinssatzes vom Studierenden getragen (2 %)	ein Drittel des Zinssatzes vom Studierenden getragen (2 %)
Belgien (frz.) ³	1983	1	1 380	4 %	4 %
Kanada ⁴	1964	m	3 970	kein nominaler Zinssatz	Zinszahlungen durch den Studierenden (6,7 %)
Dänemark ⁵	1970	42	2 500	4 %	flexibler Zinssatz, Zentralbankzins plus 1 Prozentpunkt
Finnland ²	1969	26	bis zu 2 710 pro Jahr	1 %	voller von privater Bank gewählter Zinssatz; Zins-erleichterung für Personen mit niedrigem Einkommen
Ungarn ²	2001	m	1 717	11,95 %	11,95 %
Island	1961	58	6 950	kein nominaler Zinssatz	1 %
Japan ⁶	1943	24	5 950	weder nominaler noch realer Zinssatz	max. 3 %, Rest vom Staat bezahlt
Mexiko ⁷	1970	1	10 480	m	m
Niederlande	1986	28	5 730	Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand (3,05 %), Rückzahlung bis nach Ende des Studiums gestundet	Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand (3,05 %)
Neuseeland	1992	m	4 320	kein nominaler Zinssatz	Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand (max. 7 %)
Norwegen	m	100	maximal 8 960	kein nominaler Zinssatz	Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand
Polen ²	1998	26	maximal 3 250	kein nominaler Zinssatz	Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand (2,85 bis 4,2 %)
Schweden	1965	80	4 940	2,8 %	2,8 %
Türkei	1961	91	1 800	m	m
Vereinigtes Königreich ⁸	1990	m	5 480	kein realer Zinssatz (2,6 %)	kein realer Zinssatz (2,6 %)
Vereinigte Staaten	Siebzigerjahre	38	6 430	5 % (zinsverbilligt für Studierende mit niedrigem Einkommen)	5 % (zinsverbilligt für Studierende mit niedrigem Einkommen)
Partnerland					
Estland ²	1995	m	2 260	5 %, Rest vom Staat bezahlt	5 %, Rest vom Staat bezahlt

1. Einschließlich Commonwealth-Länder. 2. Darlehen vom Staat garantiert, keine öffentlichen Darlehen. 3. Darlehen von den Eltern der Studierenden bezogen, nur die Eltern müssen das Darlehen zurückzahlen. 4. Darlehen außerhalb von Quebec. In Quebec gibt es nur staatlich garantierte private Darlehen. 5. Der Anteil der Studierenden bezieht sich auf den gesamten Tertiärbereich. Durchschnittliche Darlehenssumme beinhaltet ausländische Studierende. 6. Durchschnittliche Darlehenssumme für Studierende in ISCED-5A-Studiengängen, die zu einem ersten Abschluss führen. 7. Durchschnittliche Darlehenssumme für Studierende im Tertiärbereich. 8. Durchschnittliche Bruttodarlehenssumme bezieht sich auf Studierende in England.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402038326553>
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.1e (Forts.)

Finanzielle Unterstützung durch öffentliche Darlehen für Studierende im Tertiärbereich A (Studienjahr 2004/05)

Inländische Studierende, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt

	Rückzahlung				Schulden bei Abschluss	
	Rückzahlungssystem	Jährliches Mindesteinkommen für Rückzahlung (in US-Dollar)	Dauer der typischen Amortisationszeit (in Jahren)	Durchschnittliche jährliche Rückzahlung (in US-Dollar)	Prozentsatz Studierender mit Schulden (in %)	Durchschnittliche Schulden bei Abschluss (in US-Dollar)
	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder						
Australien ¹	einkommensabhängig	25 750	m	m	67 (inländische Absolventen)	m
Belgien (fläm.) ²	m	m	m	m	m	m
Belgien (frz.) ³	hypothekenartig	–	5	250	a	a
Kanada ⁴	hypothekenartig	–	10	950	m	m
Dänemark ⁵	hypothekenartig	–	10–15	830	49	10 430
Finnland ²	hypothekenartig	–	m	1 330	39	6 160
Ungarn ²	hypothekenartig	–	m	640	m	m
Island	ein fester und ein einkommensabhängiger Teil	–	22	3,75 % des Einkommens	m	m
Japan ⁶	hypothekenartig	–	15	1 270	m	m
Mexiko ⁷	m	m	m	m	m	m
Niederlande	einkommensabhängig	17 490	15	m	m	12 270
Neuseeland	einkommensabhängig	10 990	6,7	10 % des Einkommens über Einkommensgrenze	57 (inländische Absolventen)	15 320
Norwegen	m	–	20	m	m	20 290
Polen ²	hypothekenartig	–	m (doppelt so lange wie Auszahlungszeitraum)	1 950 (+ Zinsen)	11	3 250 – 19 510
Schweden	einkommensabhängig	4 290	25	860	83	20 590
Türkei	hypothekenartig	–	1–2	1 780	20	3 560
Vereinigtes Königreich ⁸	einkommensabhängig	24 240	m	9 % des Einkommens über Einkommensgrenze	79 % der berechtigten Studierenden	14 220
Vereinigte Staaten	hypothekenartig	–	10	m	65	19 400
Partnerland						
Estland ²	hypothekenartig	a	7–8	m	m	m

1. Einschließlich Commonwealth-Länder. 2. Darlehen vom Staat garantiert, keine öffentlichen Darlehen. 3. Darlehen von den Eltern des Studierenden bezogen, nur die Eltern müssen das Darlehen zurückzahlen. 4. Darlehen außerhalb von Quebec. In Quebec gibt es nur staatlich garantierte private Darlehen. 5. Der Anteil der Studierenden bezieht sich auf den gesamten Tertiärbereich. Durchschnittliche Darlehenssumme beinhaltet ausländische Studierende. 6. Durchschnittliche Darlehenssumme für Studierende in ISCED-5A-Studiengängen, die zu einem ersten Abschluss führen. 7. Durchschnittliche Darlehenssumme für Studierende im Tertiärbereich. 8. Durchschnittliche Bruttodarlehenssumme bezieht sich auf Studierende in England.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402038326553>
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.2

Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP, Tertiärbereich (2005)

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie Subventionen für private Haushalte und andere private Einheiten

	Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Öffentliche Subventionen für Bildung an private Einheiten						Subventionen für Bildung an private Einheiten als Prozentsatz des BIP
		Finanzhilfen für Studierende						
		Stipendien/andere Zuschüsse an private Haushalte	Darlehen an Studierende	Gesamt	Stipendien/andere Zuschüsse an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzuordnen sind	Transfer- und sonstigen Zahlungen an andere private Einheiten	Gesamt	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	
OECD-Länder								
Australien	67,7	14,7	17,7	32,3	1,0	n	32,3	0,37
Österreich	81,2	16,8	m	16,8	m	2,0	18,8	0,28
Belgien	84,8	15,2	n	15,2	4,3	n	15,2	0,20
Kanada ¹	84,5	11,5	2,8	14,4	m	1,2	15,5	0,26
Tschechische Republik	94,1	5,9	a	5,9	m	n	5,9	0,05
Dänemark	69,2	25,8	5,0	30,8	n	n	30,8	0,73
Finnland	82,9	16,6	n	16,6	n	0,5	17,1	0,34
Frankreich	92,1	7,9	a	7,9	m	a	7,9	0,09
Deutschland	80,9	14,1	5,1	19,1	m	n	19,1	0,22
Griechenland	98,6	0,8	0,7	1,4	m	a	1,4	0,02
Ungarn	84,3	15,7	m	15,7	n	n	15,7	0,16
Island ²	76,9	m	23,1	23,1	m	n	23,1	0,34
Irland	85,2	14,8	n	14,8	4,8	n	14,8	0,16
Italien	83,2	16,8	n	16,8	5,5	n	16,8	0,13
Japan ²	78,5	0,7	20,9	21,5	m	n	21,5	0,13
Korea	97,1	1,4	1,2	2,7	0,8	0,3	2,9	0,02
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	93,6	3,7	2,7	6,4	1,2	n	6,4	0,06
Niederlande	72,3	12,3	15,5	27,7	1,2	n	27,7	0,38
Neuseeland	58,5	11,6	30,0	41,5	m	n	41,5	0,63
Norwegen	57,4	10,9	31,7	42,6	m	n	42,6	0,97
Polen ³	98,4	1,1	a	1,1	m	0,4	1,6	0,02
Portugal	91,1	8,9	a	8,9	m	m	8,9	0,09
Slowakische Republik ²	85,9	12,1	1,6	13,7	a	0,4	14,1	0,12
Spanien	91,8	8,2	n	8,2	2,2	n	8,2	0,08
Schweden	72,9	10,3	16,8	27,1	a	a	27,1	0,52
Schweiz ³	95,0	2,2	0,2	2,4	m	2,6	5,0	0,07
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	74,2	6,7	19,1	25,8	x(4)	n	25,8	0,31
Vereinigte Staaten	76,5	14,9	8,6	23,5	m	m	23,5	0,31
OECD-Durchschnitt	82,4	10,4	7,8	17,3	1,6	0,3	17,6	0,25
Partnerländer								
Brasilien ^{2,3}	87,9	6,8	4,3	11,1	x(2)	1,0	12,1	0,10
Chile ⁴	59,9	17,1	22,9	40,1	14,8	m	40,1	0,19
Estland ³	84,6	8,2	a	8,2	m	7,2	15,4	0,14
Israel	88,4	10,0	1,6	11,6	9,6	n	11,6	0,12
Russische Föderation ³	m	m	a	m	a	m	m	m
Slowenien	76,3	23,7	n	23,7	m	n	23,7	0,30

1. Referenzjahr 2004. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser.

3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Referenzjahr 2006.

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402038326553>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator B6: Für welche Ressourcen und Leistungen werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?

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. Diese Aufteilung wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, insbesondere von den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3), den Ruhestandsregelungen, der Altersverteilung der Lehrkräfte, dem Umfang, in dem nicht unterrichtende Beschäftigte Aufgaben übernehmen (s. Indikator D2 in *Bildung auf einen Blick 2005*), und inwieweit steigende Schüler-/Studierendenzahlen die Errichtung neuer Gebäude erforderlich machen. Es findet auch ein Vergleich der OECD-Länder hinsichtlich der Aufteilung der Mittel zwischen den verschiedenen Aufgaben der Bildungseinrichtungen statt.

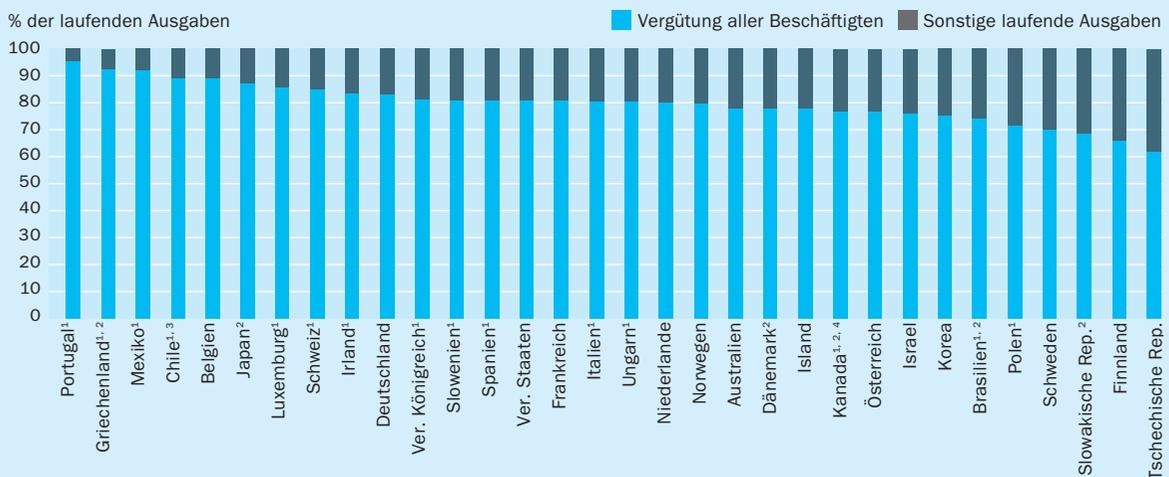
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B6.1

Aufteilung der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005)

Die Abbildung zeigt die Aufteilung der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien. Ausgaben für Bildungseinrichtungen können in Investitionsausgaben und laufende Ausgaben untergliedert werden. Bei den laufenden Ausgaben kann man zwischen Ausgabenkategorien wie beispielsweise Ausgaben für Unterricht im Vergleich zu Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen und Forschung und Entwicklung unterscheiden. Der größte Einzelposten der laufenden Ausgaben, die Vergütung der Lehrkräfte, wird in Indikator D3 genauer untersucht.

Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammengenommen belaufen sich die laufenden Ausgaben im Durchschnitt der OECD-Länder auf 92 Prozent der Gesamtausgaben. Mit Ausnahme von vier OECD- und Partnerländern machen die Personalkosten mindestens 70 Prozent der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich aus.



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung zu „x“ in Hinweisen für den Leser. 3. Referenzjahr 2006. 4. Referenzjahr 2004.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Vergütung aller Beschäftigten im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Quelle: OECD, Tabelle B6.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402057518843>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Die OECD-Länder wenden durchschnittlich 20 Prozent der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich für andere Zwecke als die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten auf.
- Die Differenz zwischen dem Anteil der laufenden Ausgaben für andere Zwecke als die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten im Primar- und Sekundarbereich ist nur in Frankreich, Irland, Österreich und Spanien größer als 5 Prozentpunkte und liegt vor allem an beträchtlichen Unterschieden bei den Lehrergehältern, der Zahl der nicht unterrichtenden Beschäftigten, der Klassengröße, der für Schüler vorgesehenen Unterrichtszeit und der Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden.
- Im Tertiärbereich macht die Vergütung der unterrichtenden Beschäftigten aufgrund der höheren Kosten für die Einrichtung und Ausrüstung und wegen der Errichtung neuer Gebäude aufgrund steigender Studierendenzahlen einen geringeren Anteil der laufenden und Investitionsausgaben aus als in anderen Bildungsbereichen. Die OECD-Länder wenden durchschnittlich 32 Prozent der laufenden Ausgaben im Tertiärbereich für andere Zwecke als die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten auf.
- Im Durchschnitt geben die OECD-Länder 0,2 Prozent ihres BIP für von den Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich bereitgestellte zusätzliche Dienstleistungen aus. Dies entspricht 6 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen. Am oberen Ende der Skala befinden sich Finnland, Frankreich, Schweden, die Slowakische Republik und das Vereinigte Königreich, die mindestens rund 10 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen für zusätzliche Dienstleistungen ausgeben.
- Ein besonderes Merkmal der Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich sind die hohen Ausgaben für Forschung und Entwicklung, die im Durchschnitt mehr als ein Viertel der Ausgaben in diesem Bereich ausmachen. Die Tatsache, dass einige Länder wesentlich mehr für diesen Einzelposten ausgeben (Schweden und die Schweiz bis zu 40 Prozent und mehr), kann einer der Gründe für die großen länderspezifischen Unterschiede bei den Gesamtausgaben für den Tertiärbereich sein, ebenso wie die beträchtlichen Unterschiede zwischen den OECD-Ländern hinsichtlich der Bedeutung, die in den einzelnen Ländern der Forschung und Entwicklung in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs beigemessen wird.

Politischer Hintergrund

Die Aufteilung der Ausgaben auf die verschiedenen Ausgabenkategorien kann Einfluss haben auf die Qualität der zu erbringenden Leistungen (z. B. bei den Gehältern der Lehrkräfte), den Zustand der Bildungseinrichtungen (z. B. die Instandhaltung von Schulgebäuden) und die Fähigkeit der Bildungssysteme, sich den geänderten demografischen 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 auch einen Einblick in die Unterschiede bei Organisation und Betrieb von Bildungseinrichtungen vermitteln. 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, und dieser Indikator vergleicht ebenfalls die Verteilung der Mittel auf diese verschiedenen Leistungen. Im Primar-, Sekundar- und postsekundären, 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 der Aufgaben tertiärer Bildungseinrichtungen.

Ergebnisse und Erläuterungen

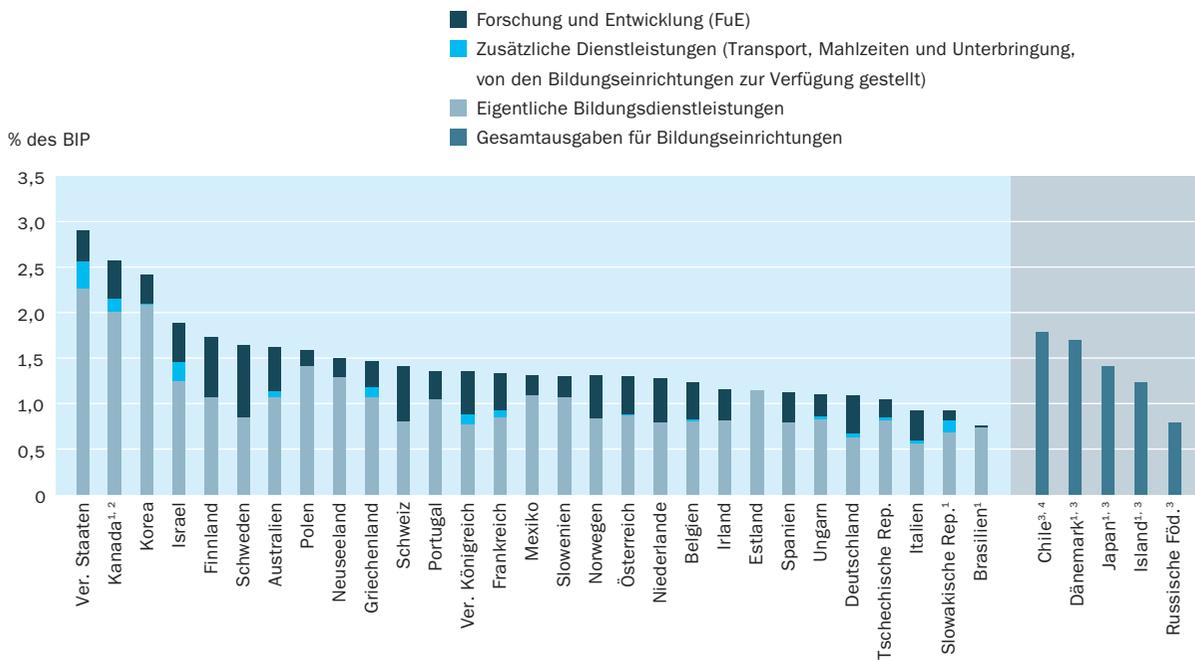
Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Dieser Indikator unterteilt die Bildungsausgaben nach laufenden und Investitionsausgaben sowie nach den Ausgabenanteilen für die drei Hauptfunktionen, die Bildungseinrichtungen üblicherweise erfüllen. Dazu gehören 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 gehören Ausgaben für Forschung und Entwicklung (FuE) an tertiären Bildungseinrichtungen dazu, die entweder in Form separat finanzierter FuE-Aktivitäten anfallen oder in Form der Anteile von Gehältern und laufenden Ausgaben am allgemeinen Bildungsetat, die auf die Forschungstätigkeit der Beschäftigten entfallen.

Nicht enthalten sind in diesem Indikator die öffentlichen und privaten FuE-Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen, wie z. B. die FuE-Ausgaben der Wirtschaft. Eine Übersicht der FuE-Ausgaben außerhalb des Bildungsbereichs ist in den [Main OECD Science and Technology Indicators](#) (OECD, 2008c) enthalten. Die Ausgaben für soziale

Abbildung B6.2

Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen, Forschung und Entwicklung (FuE) sowie zusätzliche Dienstleistungen in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs als Prozentsatz des BIP (2005)



1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung zu „x“ in Hinweise für den Leser. 2. Referenzjahr 2004.

3. Gesamtausgaben im Tertiärbereich einschließlich Ausgaben für FuE. 4. Referenzjahr 2006.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabelle B6.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402057518843>

Dienste für Schüler und Studierende der Bildungseinrichtungen 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 Kosten für die eigentlichen Bildungsdienstleistungen. Im Tertiärbereich können andere Leistungen, insbesondere im Zusammenhang mit Forschung und Entwicklung, einen wesentlichen Teil der Bildungsausgaben ausmachen. Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern bei den Ausgaben für FuE erklären daher auch einen wesentlichen Teil der Unterschiede zwischen den OECD-Ländern bei den Gesamtbildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich (Abb. B6.2). So deuten zum Beispiel hohe FuE-Ausgaben (zwischen 0,4 und 0,8 Prozent des BIP) in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs in Australien, Belgien, Deutschland, Finnland, Frankreich, Kanada, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Schweden, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich sowie dem Partnerland Israel darauf hin, dass die Bildungsausgaben pro Studierenden in diesen OECD-Ländern wesentlich geringer wären, wenn sie um den FuE-Anteil bereinigt würden (Tab. B1.1b).

Soziale Dienste für Schüler und Studierende

In vielen OECD-Ländern gehören soziale Dienste für Schüler und Studierende (ebenso wie 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 von den Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich bereitgestellten zusätzlichen Dienstleistungen aus. Dies entspricht 6 Prozent der Gesamtausgaben für diese Bildungseinrichtungen. Am oberen Ende der Skala befinden sich Finnland, Frankreich, Schweden, die Slowakische Republik und das Vereinigte Königreich, die mindestens rund 10 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen für zusätzliche Dienstleistungen ausgeben (Tab. B6.1).

Im Tertiärbereich werden diese zusätzlichen Dienstleistungen häufiger kostendeckend angeboten. Die Ausgaben für Subventionen für zusätzliche Dienstleistungen belaufen sich im Tertiärbereich durchschnittlich auf weniger als 0,1 Prozent des BIP, in den Vereinigten Staaten sind es jedoch bis zu 0,3 Prozent (Tab. B6.1).

Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben sowie Aufteilung der laufenden Ausgaben nach Ausgabenkategorien

Bildungsausgaben können zunächst in laufende und Investitionsausgaben unterteilt werden. Investitionsausgaben für Bildungseinrichtungen sind Ausgaben für Sachmittel mit einer Nutzungsdauer von mehr als einem Jahr. Hierzu gehören Ausgaben für Bau, Renovierung und größere Instandsetzungsarbeiten von Gebäuden. Laufende Ausgaben für Bildungseinrichtungen beinhalten finanzielle Aufwendungen für Ressourcen der Bildungseinrichtungen, die jedes Jahr für den laufenden Betrieb der Bildungseinrichtungen erforderlich sind.

Ausbildung und Unterricht finden überwiegend in Schulen und Hochschulen statt. Die arbeitskräfteintensiven Unterrichtsmethoden sind verantwortlich für den hohen Anteil der laufenden Ausgaben an den gesamten Bildungsausgaben. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich zusammengenommen machen die laufenden Ausgaben im Durchschnitt aller OECD-Länder fast 92 Prozent der Gesamtausgaben aus.

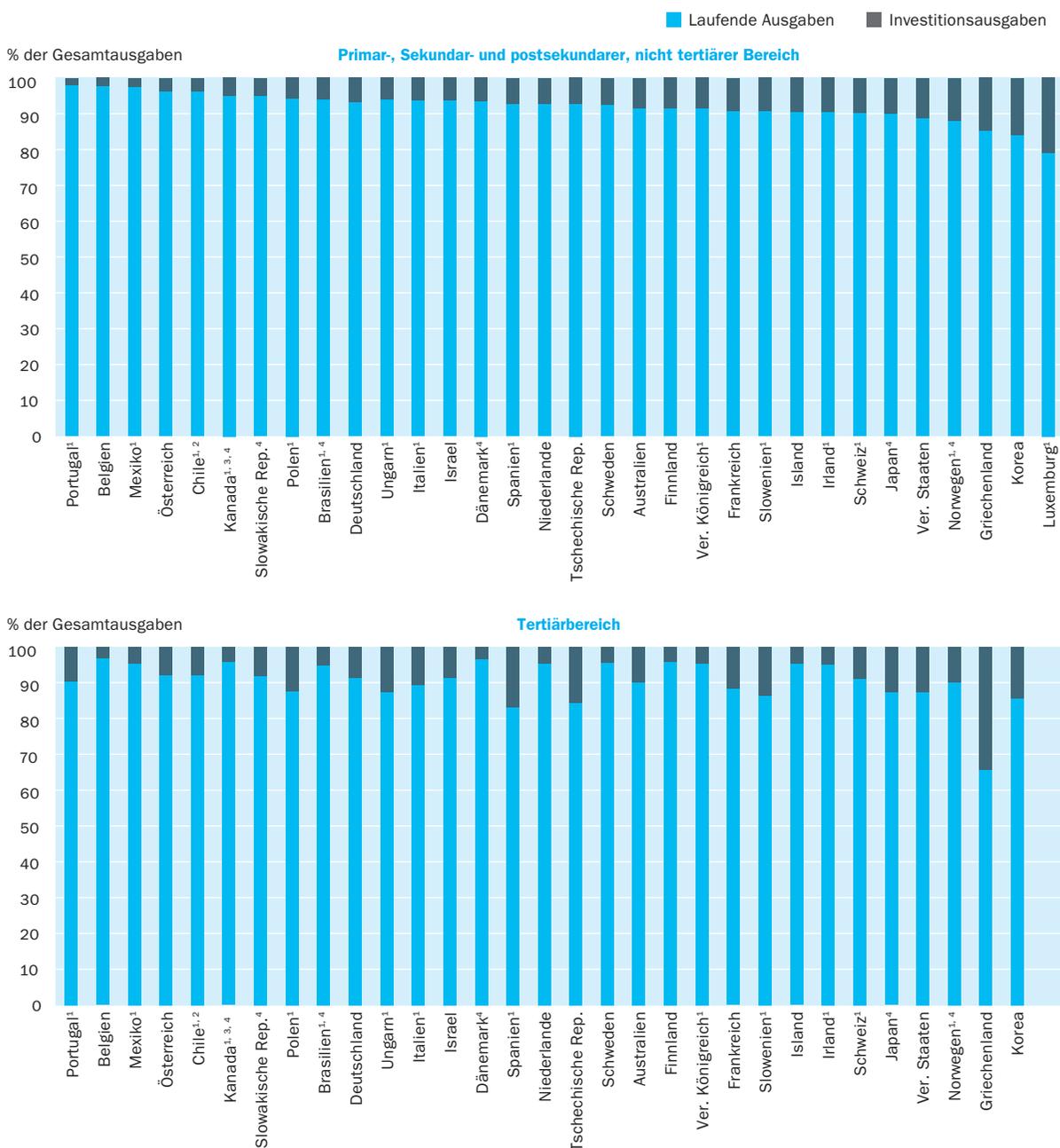
Im Hinblick auf die jeweiligen Anteile der laufenden und der Investitionsausgaben bestehen zwischen den OECD-Ländern signifikante Unterschiede: Der Anteil der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen beträgt zwischen weniger als 80 Prozent in Luxemburg und mindestens 97 Prozent in Belgien, Mexiko und Portugal (Tab. B6.2b und Abb. B6.3).

Anteil der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen, der für die Vergütung von Lehrkräften und anderen Beschäftigten verwendet wird

Die laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen lassen sich darüber hinaus in drei große funktional definierte Kategorien unterteilen: die Vergütung der Lehrkräfte, die

Abbildung B6.3

Aufteilung der laufenden und Investitionsausgaben für Bildungseinrichtungen (2005)



1. Nur öffentliche Einrichtungen. 2. Referenzjahr 2006. 3. Referenzjahr 2004. 4. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung zu „x“ in Hinweise für den Leser.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich.

Quelle: OECD, Tabelle B6.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402057518843>

Vergütung der sonstigen Beschäftigten und sonstige laufende Ausgaben (z. B. für Unterrichts- und Hilfsmaterial, Instandhaltung von Bildungseinrichtungen, Zubereitung von Mahlzeiten für Schüler/Studierende, Mietzahlungen für Lehrinrichtungen). 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.

Die Gehälter der Lehrkräfte und der sonstigen Beschäftigten im Bildungsbereich machen in allen OECD-Ländern den größten Teil der laufenden Ausgaben aus. Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen durchschnittlich 80 Prozent der laufenden Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich zusammen auf die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten. Mit Ausnahme von Finnland, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik entfallen in allen Ländern mindestens 70 Prozent der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich auf die Vergütung der Beschäftigten. Der auf die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten entfallende Anteil beträgt in Griechenland, Mexiko und Portugal sogar mindestens 90 Prozent (Abb. B6.1).

Der durchschnittliche Anteil der Ausgaben, der auf die Vergütung der Beschäftigten entfällt, unterscheidet sich zwischen Primar- und Sekundarbereich kaum. Die einzigen Ausnahmen sind hierbei Frankreich, Irland, Österreich und Spanien, wo der Unterschied zwischen den beiden Bereichen mehr als 5 Prozentpunkte beträgt (Tab. B6.2a). Dies liegt vor allem an beträchtlichen Unterschieden bei den Lehrergehältern, der Klassengröße, der Zahl der nicht unterrichtenden Beschäftigten, der für Schüler vorgesehenen Unterrichtszeit und der Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-) Stunden (s. Indikatoren B7, DI, D2, D3 und D4).

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. Instandhaltung der Schulgebäude), zusätzliche Dienstleistungen (z. B. Zubereitung von Mahlzeiten) und die Anmietung von Gebäuden und sonstigen Einrichtungen aus.

In Dänemark, Frankreich, Österreich, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Slowenien werden mehr als 20 Prozent der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich zusammen für die Vergütung von nicht unterrichtenden Beschäftigten verwendet, während es in Irland, Korea und dem Partnerland Chile höchstens 10 Prozent sind. Diese Unterschiede spiegeln wahrscheinlich wider, inwieweit in einem bestimmten Land im Bildungsbereich Beschäftigte wie z. B. Schulleiter, Beratungslehrer, Busfahrer, Krankenschwestern im Schuldienst, Hausmeister und Handwerker dieser Kategorie zugeordnet werden (Tab. B6.2b).

Die OECD-Länder wenden durchschnittlich 32 Prozent der laufenden Ausgaben im Tertiärbereich für andere Zwecke als die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten auf. Grund hierfür sind die höheren Kosten für die Einrichtung und Ausrüstung der tertiären Bildungseinrichtungen (Tab. B6.2b).

Aufteilung der Investitionsausgaben

Im Tertiärbereich ist der Anteil der Investitionsausgaben an den Gesamtausgaben im Allgemeinen aufgrund der wesentlich differenzierteren und aufwendigeren Lehrein-

richtungen höher als im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich (9,5 gegenüber 8,2 Prozent). In 11 von 31 OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten liegt der Anteil der Investitionsausgaben im Tertiärbereich bei mindestens 10 Prozent, und in Griechenland, Spanien und der Tschechischen Republik liegt er bei über 15 Prozent (Abb. B6.3).

Die Unterschiede spiegeln wahrscheinlich die Organisation des Tertiärbereichs in den einzelnen Ländern sowie das Ausmaß wider, in dem wachsende Studierendenzahlen den Neubau von Gebäuden erfordern.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2005 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2007 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008).

Die Unterscheidung zwischen laufenden und Investitionsausgaben für Bildungseinrichtungen 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. Der Schuldendienst ist weder in den Angaben für die laufenden Ausgaben noch für die Investitionsausgaben enthalten.

Die Berechnungen beziehen sich auf die Ausgaben der öffentlichen Bildungseinrichtungen und, soweit verfügbar, auf die Ausgaben der öffentlichen und privaten Einrichtungen zusammen.

Die laufenden Ausgaben beinhalten, abgesehen von den Personalausgaben, Ausgaben für per Auftrag vergebene oder zugekaufte Serviceleistungen (z. B. für die Instandhaltung von Schulgebäuden), zusätzliche Dienstleistungen (z. B. für die Zubereitung von Mahlzeiten für die Schüler/Studierenden) und Mietzahlungen für Gebäude 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 FuE-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 der betreffenden Geldgeber.

Zusätzliche Dienstleistungen sind Dienstleistungen, die von den Bildungseinrichtungen neben dem eigentlichen Bildungsauftrag erbracht werden. Die beiden Hauptkategorien sind soziale Dienste für Schüler/Studierende und Dienstleistungen für die Allgemeinheit. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, 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 Ausgaben für FuE und zusätzliche Dienstleistungen.

Tabelle B6.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien als Prozentsatz des BIP (2005)

Ausgaben für Unterricht, Forschung und Entwicklung sowie zusätzliche Dienstleistungen in Bildungseinrichtungen sowie private Ausgaben für außerhalb von Bildungseinrichtungen erworbene Bildungsgüter

	Primar-, Sekundar- und postsekundärer, 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 (FuE) in tertiären Bildungseinrichtungen	Gesamt	
OECD-Länder									
Australien	3,93	0,16	4,09	0,13	1,07	0,07	0,48	1,62	0,16
Österreich	3,57	0,15	3,72	m	0,87	0,01	0,41	1,30	m
Belgien	3,92	0,16	4,08	0,12	0,80	0,03	0,41	1,24	0,17
Kanada ^{1,2}	3,43	0,20	3,63	m	2,01	0,15	0,41	2,56	0,14
Tschechische Rep.	2,80	0,22	3,02	0,04	0,82	0,03	0,19	1,04	0,03
Dänemark ²	x(3)	x(3)	4,45	0,57	x(8)	a	x(8)	1,69	0,73
Finnland	3,45	0,42	3,87	m	1,07	n	0,66	1,73	m
Frankreich	3,49	0,52	4,01	0,19	0,86	0,08	0,40	1,33	0,07
Deutschland	3,32	0,08	3,40	0,14	0,63	0,05	0,41	1,09	0,08
Griechenland ²	2,67	0,07	2,74	0,93	1,07	0,11	0,29	1,46	0,10
Ungarn ³	3,17	0,28	3,44	m	0,83	0,04	0,24	1,11	m
Island ²	x(3)	x(3)	5,36	m	x(8)	x(8)	x(8)	1,23	m
Irland	3,34	0,08	3,42	m	0,82	x(8)	0,34	1,16	m
Italien	3,16	0,13	3,29	0,37	0,56	0,04	0,33	0,93	0,14
Japan ²	x(3)	x(3)	2,89	0,78	x(8)	x(8)	x(8)	1,41	0,04
Korea	3,95	0,39	4,34	m	2,09	0,01	0,32	2,42	m
Luxemburg ³	x(3)	x(3)	3,73	m	m	m	m	m	m
Mexiko	4,37	m	4,37	0,23	1,10	m	0,22	1,31	0,06
Niederlande	3,34	0,03	3,38	0,21	0,80	n	0,48	1,28	0,07
Neuseeland	x(3)	x(3)	4,74	n	1,29	x(8)	0,20	1,50	n
Norwegen	x(3)	x(3)	3,81	m	0,84	n	0,47	1,31	m
Polen ³	3,62	0,12	3,74	0,17	1,41	n	0,17	1,58	0,05
Portugal ³	3,78	0,03	3,80	0,05	x(8)	x(8)	0,31	1,35	0,00
Slowakische Rep. ²	2,47	0,43	2,90	0,45	0,68	0,14	0,10	0,92	0,20
Spanien	2,79	0,12	2,90	m	0,79	m	0,32	1,12	m
Schweden	3,82	0,43	4,25	m	0,85	n	0,79	1,64	m
Schweiz ³	x(3)	x(3)	4,39	m	0,80	x(8)	0,61	1,41	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	3,86	0,75	4,60	m	0,78	0,11	0,47	1,35	0,15
Vereinigte Staaten	3,53	0,31	3,84	a	2,26	0,31	0,33	2,90	a
OECD-Durchschnitt	3,44	0,24	3,80	0,27	1,05	0,06	0,37	1,46	0,13
Partnerländer									
Brasilien ³	x(3)	x(3)	3,23	m	0,74	x(5)	0,01	0,76	m
Chile ⁴	3,26	0,14	3,41	0,02	x(8)	x(8)	x(8)	1,79	n
Estland	x(3)	x(3)	3,46	m	x(8)	x(8)	n	1,15	m
Israel	4,32	0,15	4,47	0,31	1,25	0,21	0,42	1,88	n
Russische Föd. ³	x(3)	x(3)	1,88	m	x(8)	x(8)	x(8)	0,79	m
Slowenien ³	4,08	0,18	4,25	m	1,08	n	0,23	1,31	m

1. Referenzjahr 2004. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser.

3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Referenzjahr 2006.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402057518843>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B6.2a

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien im Primar- und Sekundarbereich (2005)

Verteilung der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Gesamtausgaben und laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen

	Primarbereich						Sekundarbereich					
	Prozentsatz der Gesamtausgaben		Prozentsatz der laufenden Ausgaben				Prozentsatz der Gesamtausgaben		Prozentsatz der laufenden Ausgaben			
	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Lehrervergütung	Vergütung der sonstigen Beschäftigten	Vergütung aller Beschäftigten	Sonstige laufende Ausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Lehrervergütung	Vergütung der sonstigen Beschäftigten	Vergütung aller Beschäftigten	Sonstige laufende Ausgaben
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
OECD-Länder												
Australien	91,8	8,2	64,0	16,1	80,1	19,9	91,4	8,6	59,1	17,4	76,5	23,5
Österreich	95,0	5,0	53,5	20,0	73,5	26,5	97,0	3,0	58,2	20,9	79,1	20,9
Belgien	97,2	2,8	69,5	20,0	89,6	10,4	98,0	2,1	70,7	17,8	88,5	11,5
Kanada ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	90,9	9,1	47,5	17,6	65,1	34,9	93,2	6,8	48,7	12,8	61,5	38,5
Dänemark ²	92,2	7,8	51,0	27,5	78,4	21,6	94,4	5,6	52,4	25,0	77,5	22,5
Finnland	90,8	9,2	58,2	9,5	67,7	32,3	91,7	8,3	52,3	12,4	64,7	35,3
Frankreich	93,7	6,3	53,1	22,8	75,9	24,1	89,7	10,3	59,5	23,2	82,7	17,3
Deutschland	92,3	7,7	x(5)	x(5)	83,0	17,0	93,5	6,5	x(11)	x(11)	83,4	16,6
Griechenland ^{2,3}	86,5	13,5	x(5)	x(5)	91,3	8,7	85,2	14,8	x(11)	x(11)	95,0	5,0
Ungarn ³	95,2	4,8	x(5)	x(5)	81,0	19,0	93,5	6,5	x(11)	x(11)	80,2	19,8
Island	88,2	11,8	x(5)	x(5)	79,0	21,0	93,0	7,0	x(11)	x(11)	76,6	23,4
Irland ³	90,0	10,0	76,3	11,8	88,1	11,9	90,8	9,2	74,8	5,7	80,5	19,5
Italien ³	93,6	6,4	64,9	16,8	81,7	18,3	94,1	5,9	64,7	16,5	81,2	18,8
Japan ²	90,0	10,0	x(5)	x(5)	87,6	12,4	90,2	9,8	x(11)	x(11)	86,9	13,1
Korea	82,8	17,2	64,7	10,7	75,4	24,6	85,0	15,0	68,3	6,7	75,0	25,0
Luxemburg ³	75,6	24,4	74,2	10,6	84,8	15,2	83,0	17,0	73,8	12,6	86,5	13,5
Mexiko ³	97,7	2,3	84,1	9,5	93,6	6,4	97,3	2,7	74,9	15,0	89,9	10,1
Niederlande	91,5	8,5	x(5)	x(5)	78,5	21,5	93,7	6,3	x(11)	x(11)	81,0	19,0
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	88,4	11,6	x(5)	x(5)	79,6	20,4	87,7	12,3	x(11)	x(11)	80,2	19,8
Polen ³	93,7	6,3	x(5)	x(5)	72,9	27,1	94,6	5,4	x(11)	x(11)	70,6	29,4
Portugal ³	99,1	0,9	85,4	11,1	96,5	3,5	97,3	2,7	81,5	13,2	94,7	5,3
Slowakische Rep. ²	92,3	7,7	52,7	14,0	66,7	33,3	96,3	3,7	53,7	15,4	69,0	31,0
Spanien ³	92,2	7,8	72,5	11,6	84,1	15,9	93,2	6,8	69,7	9,3	79,0	21,0
Schweden	92,6	7,4	53,7	18,3	72,1	27,9	92,6	7,4	50,6	17,8	68,5	31,5
Schweiz ³	88,6	11,4	71,6	13,0	84,7	15,3	91,7	8,3	71,9	13,2	85,2	14,8
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich ³	90,5	9,5	53,4	26,2	79,6	20,4	92,8	7,2	60,0	21,3	81,4	18,6
Vereinigte Staaten	88,8	11,2	55,1	25,8	80,8	19,2	88,8	11,2	55,1	25,8	80,8	19,2
OECD-Durchschnitt	91,1	8,9	63,5	16,5	80,5	19,5	92,2	7,8	63,2	15,9	79,9	20,1
Partnerländer												
Brasilien ^{2,3}	93,2	6,8	x(5)	x(5)	74,2	25,8	94,6	5,4	x(11)	x(11)	74,0	26,0
Chile ^{3,4}	96,6	3,4	85,1	4,9	89,9	10,1	96,1	3,9	83,4	4,8	88,2	11,8
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	92,8	7,2	x(5)	x(5)	75,4	24,6	94,6	5,4	x(11)	x(11)	77,1	23,0
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien ³	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Referenzjahr 2004. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser.

3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Referenzjahr 2006.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402057518843>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B6.2b

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien und Bildungsbereich (2005)

Verteilung der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Gesamtausgaben und laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen

	Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	Prozentsatz der Gesamtausgaben		Prozentsatz der laufenden Ausgaben				Prozentsatz der Gesamtausgaben		Prozentsatz der laufenden Ausgaben			
	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Lehrkräftevergütung	Vergütung der sonstigen Beschäftigten	Vergütung aller Beschäftigten	Sonstige laufende Ausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Lehrkräftevergütung	Vergütung der sonstigen Beschäftigten	Vergütung aller Beschäftigten	Sonstige laufende Ausgaben
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
OECD-Länder												
Australien	91,6	8,4	60,9	17,0	77,9	22,1	90,2	9,8	32,4	28,0	60,4	39,6
Österreich	96,4	3,6	56,1	20,8	76,9	23,1	92,3	7,7	42,5	15,8	58,3	41,7
Belgien	97,7	2,3	70,3	18,6	88,9	11,1	96,9	3,1	54,1	23,8	77,9	22,1
Kanada ^{1, 2, 3}	95,0	5,0	63,8	13,5	77,3	22,7	95,9	4,1	33,0	34,6	67,5	32,5
Tschechische Rep.	92,7	7,3	48,2	13,8	62,0	38,0	81,9	15,2	36,0	24,4	60,4	39,6
Dänemark ²	93,4	6,6	51,8	26,1	77,9	22,1	96,6	3,4	51,7	24,9	76,6	23,4
Finnland	91,4	8,6	54,3	11,4	65,7	34,3	95,8	4,2	35,4	28,2	63,6	36,4
Frankreich	90,9	9,1	57,5	23,1	80,6	19,4	88,4	11,6	52,7	28,5	81,2	18,8
Deutschland	93,3	6,7	x(5)	x(5)	83,1	16,9	91,5	8,5	x(11)	x(11)	70,4	29,6
Griechenland ^{2, 3}	85,1	14,9	x(5)	x(5)	92,5	7,5	65,8	34,2	x(11)	x(11)	70,2	29,8
Ungarn ³	93,9	6,1	x(5)	x(5)	80,3	19,7	87,6	12,4	x(11)	x(11)	69,9	30,1
Island	90,6	9,4	x(5)	x(5)	77,7	22,3	95,4	4,6	x(11)	x(11)	80,0	20,0
Irland ³	90,4	9,6	74,9	8,6	83,5	16,5	95,1	4,9	49,2	24,8	74,0	26,0
Italien ³	93,7	6,3	64,0	16,4	80,4	19,6	89,4	10,6	43,4	23,3	66,7	33,3
Japan ²	90,1	9,9	x(5)	x(5)	87,2	12,8	87,4	12,6	x(11)	x(11)	61,7	38,3
Korea	84,1	15,9	66,8	8,4	75,1	24,9	85,7	14,3	35,3	15,6	50,9	49,1
Luxemburg ³	79,0	21,0	74,0	11,6	85,6	14,4	m	m	m	m	m	m
Mexiko ³	97,5	2,5	80,1	11,9	92,0	8,0	95,5	4,5	57,0	14,7	71,7	28,3
Niederlande	92,8	7,2	x(5)	x(5)	79,9	20,1	95,5	4,5	x(11)	x(11)	74,3	25,7
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	88,1	12,0	x(5)	x(5)	79,9	20,1	90,1	9,9	x(11)	x(11)	64,1	35,9
Polen ³	94,2	5,8	x(5)	x(5)	71,4	28,6	87,8	12,2	x(11)	x(11)	60,5	39,5
Portugal ³	98,1	1,9	83,2	12,3	95,5	4,5	90,4	9,6	x(11)	x(11)	69,8	30,2
Slowakische Rep. ²	95,2	4,8	53,4	15,0	68,4	31,6	92,0	8,0	30,9	21,9	52,7	47,3
Spanien ³	92,8	7,2	70,8	10,2	80,9	19,1	83,2	16,8	59,3	21,5	80,8	19,2
Schweden	92,6	7,4	52,0	18,1	70,0	30,0	95,7	4,3	x(11)	x(11)	62,8	37,2
Schweiz ³	90,3	9,7	71,7	13,2	84,9	15,1	91,2	8,8	53,6	23,1	76,7	23,3
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich ³	91,4	8,6	57,4	23,6	81,0	19,0	95,2	4,8	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	88,8	11,2	55,1	25,8	80,8	19,2	87,3	12,7	28,9	36,5	65,4	34,6
OECD-Durchschnitt	91,8	8,2	63,3	16,0	79,9	20,1	90,4	9,5	43,5	24,3	68,0	32,0
Partnerländer												
Brasilien ^{2, 3}	93,9	6,1	x(5)	x(5)	74,1	25,9	94,8	5,2	x(11)	x(11)	77,9	22,1
Chile ^{3, 4}	96,4	3,6	84,3	4,8	89,1	10,9	92,1	7,9	x(11)	x(11)	64,5	35,5
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	93,7	6,3	x(5)	x(5)	76,1	23,9	91,3	8,7	x(11)	x(11)	75,8	24,2
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien ³	90,6	9,4	47,6	33,4	81,0	19,0	86,4	13,6	37,0	34,0	71,0	29,0

1. Referenzjahr 2004. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser.

3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Referenzjahr 2006.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402057518843>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator B7:

Wie effizient ist der Ressourceneinsatz im Bildungswesen?

Dieser Indikator untersucht das Verhältnis von investierten Ressourcen und erzielten Ergebnissen im Sekundarbereich II in den einzelnen OECD-Ländern und wirft somit Fragen zur Effizienz der Bildungssysteme auf.

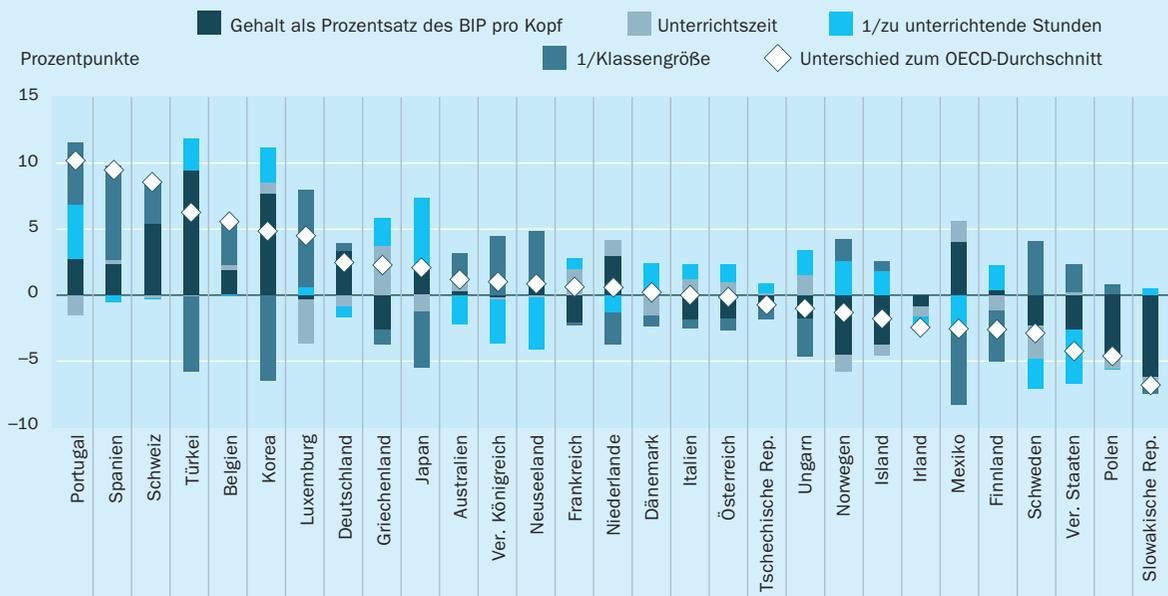
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B7.1

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf, Sekundarbereich II (2004)

Die Abbildung zeigt den Beitrag verschiedener Faktoren (in Prozentpunkten) zu dem Unterschied in den Gehaltskosten pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) zwischen dem jeweiligen Land und dem OECD-Durchschnitt im Sekundarbereich II. So sind beispielsweise in Portugal die Gehaltskosten pro Schüler 10 Prozentpunkte höher als die durchschnittlichen Gehaltskosten pro Schüler. Gründe hierfür sind die überdurchschnittlich hohen Gehälter (als Prozentsatz des BIP pro Kopf), die unterdurchschnittlich niedrige Zahl an von den Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden und die unterdurchschnittlich kleinen Klassengrößen. Die Effekte dieser Faktoren werden zu einem geringen Teil durch die unterdurchschnittlich niedrige Unterrichtszeit der Schüler aufgehoben.

Die Kosten der Lehrervergütung pro Schüler variieren zwischen 3,9 Prozent des BIP pro Kopf in der Slowakischen Republik (weniger als der Hälfte des OECD-Durchschnitts von 10,9 Prozent) und 20,9 Prozent, was mehr als das Fünffache dieses Wertes und beinahe das Doppelte des OECD-Durchschnitts ist, in Portugal. Vier Faktoren spielen hierbei eine Rolle: das Gehaltsniveau, die Unterrichtszeit der Schüler, die zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden der Lehrkräfte und die durchschnittliche Klassengröße. Dieselben Vergütungskosten pro Schüler können somit auf völlig unterschiedlichen Kombinationen dieser vier Faktoren beruhen. In Korea und Luxemburg liegen zum Beispiel die Vergütungskosten pro Schüler (in Prozent des BIP pro Kopf) bei 15,5 bzw. 15,2 Prozent und somit in beiden Fällen deutlich über dem OECD-Durchschnitt. Während dies jedoch in Korea hauptsächlich auf das überdurchschnittlich hohe Gehaltsniveau für Lehrkräfte in Kombination mit einer relativ großen Klassenstärke zurückzuführen ist, sind es in Luxemburg die relativ kleinen Klassen, die diese im Vergleich zum OECD-Durchschnitt hohen Kosten für Lehrervergütungen pro Schüler (als Anteil am BIP pro Kopf) verursachen.



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds der Gehaltskosten als Prozentsatz des BIP pro Kopf zum OECD-Durchschnitt.

Quelle: OECD, Tabelle B7.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402072442032>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- In den Ländern mit den niedrigsten Vergütungskosten pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) im Sekundarbereich II sind in der Regel niedrige Gehaltsniveaus im Verhältnis zum BIP der wichtigste Faktor. Dies trifft für Irland, Island, Norwegen, Polen, Schweden und die Slowakische Republik zu. Es ist hauptsächlich Mexiko, das von diesem Schema abweicht, hier liegen die Kosten für die Lehrergehälter im Verhältnis zum BIP pro Kopf weit über dem OECD-Durchschnitt, aber dies wird durch große Klassen mehr als ausgeglichen.
- Anders verhält es sich bei den Ländern mit den höchsten Vergütungskosten pro Schüler (Portugal, Schweiz, Spanien): Hier ist nicht ein einzelner Faktor ausschlaggebend, sondern jeder der vier Faktoren trägt in unterschiedlichem Ausmaß zu den höheren Kosten bei.
- Hohe Ausgaben pro Schüler lassen sich nicht einfach mit einem leistungsstarken Bildungssystem gleichsetzen. Die Ausgaben pro Schüler bis zum Alter von 15 Jahren betragen in der Tschechischen Republik etwa ein Drittel und in Korea rund die Hälfte der Ausgaben in den Vereinigten Staaten. Während jedoch sowohl Korea als auch die Tschechische Republik zu den 10 leistungsstärksten Ländern der PISA-Schulleistungsstudie 2006 über die naturwissenschaftlichen Kenntnisse 15-jähriger Schüler gehören, liegen die Vereinigten Staaten bei den Leistungen unterhalb des OECD-Durchschnitts. Ähnlich sieht es bei einem Vergleich zwischen Spanien und den Vereinigten Staaten aus – die Schüler schneiden nahezu gleich ab, aber die Vereinigten Staaten geben pro Schüler bis zum Alter von 15 Jahren ungefähr 95.600 US-Dollar aus, Spanien dagegen nur 61.860 US-Dollar.
- Eine Gruppierung einzelner Länder anhand der charakteristischen Merkmale ihres Bildungssystems („Clustering“) zeigt, dass ähnliche Bildungssysteme zu völlig unterschiedlichen Lernerfolgen führen können. So schneiden zum Beispiel die Schüler in Finnland und der Tschechischen Republik und in geringerem Ausmaß auch in Schweden auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften deutlich über dem OECD-Durchschnitt ab, während die Schüler der anderen Länder im gleichen Cluster (Dänemark, Island, Norwegen und die Slowakische Republik) unter dem OECD-Durchschnitt abschneiden.

Politischer Hintergrund

Das Verhältnis von den für Bildung eingesetzten Ressourcen und den erzielten Ergebnissen ist in den letzten Jahren stärker in das Zentrum bildungspolitischen Interesses gerückt, da mehr und bessere Bildung für die gesamte Bevölkerung ein erklärtes Ziel der Regierungen ist. Angesichts des zunehmenden Drucks auf die öffentlichen Haushalte richtet sich das Hauptaugenmerk jedoch darauf, die bereitgestellten Finanzmittel, insbesondere die öffentlichen, so zu investieren, dass die gewünschten Ergebnisse möglichst effizient erzielt werden. Auf internationaler Ebene steht natürlich im Mittelpunkt des Interesses, welche Bildungssysteme die besten Ergebnisse hinsichtlich Qualität und Chancengleichheit bei den Lernergebnissen erzielen; aber es besteht auch ein erhebliches Interesse daran, welche Bildungssysteme im Verhältnis zu den investierten Ressourcen am besten abschneiden. Könnten dieselben Ergebnisse („Output“) auch mit geringeren Mitteln („Input“) erzielt werden? Könnte mit demselben Input ein besserer Output erzielt werden? Welche Faktoren bestimmen Umfang und Einsatz der Bildungsausgaben? Könnten bessere Leistungen erzielt werden, wenn einer dieser Faktoren verändert wird?

Ergebnisse und Erläuterungen

In diesem Indikator wird zu Beginn die Korrelation zwischen Ausgaben und Leistung untersucht und was diese über die Effizienz eines Bildungssystems aussagen kann. Hierbei wird auch Bezug auf die Ergebnisse von Untersuchungen des OECD Economics Department im Rahmen des Projekts „Public Spending Efficiency“ (Effizienz öffentlicher Ausgaben) genommen, die in *Bildung auf einen Blick 2007* veröffentlicht wurden. Schließlich beschreibt der Indikator, welche Variablen für die Unterschiede zwischen einzelnen Ländern in der Höhe der Ausgaben pro Schüler im Sekundarbereich II hauptsächlich verantwortlich sind, und fasst die Länder mit ähnlichen Inputvariablen im Sekundarbereich II zusammen, um zu untersuchen, ob in ähnlichen Bildungssystemen ähnliche Lernerfolge zu erwarten sind.

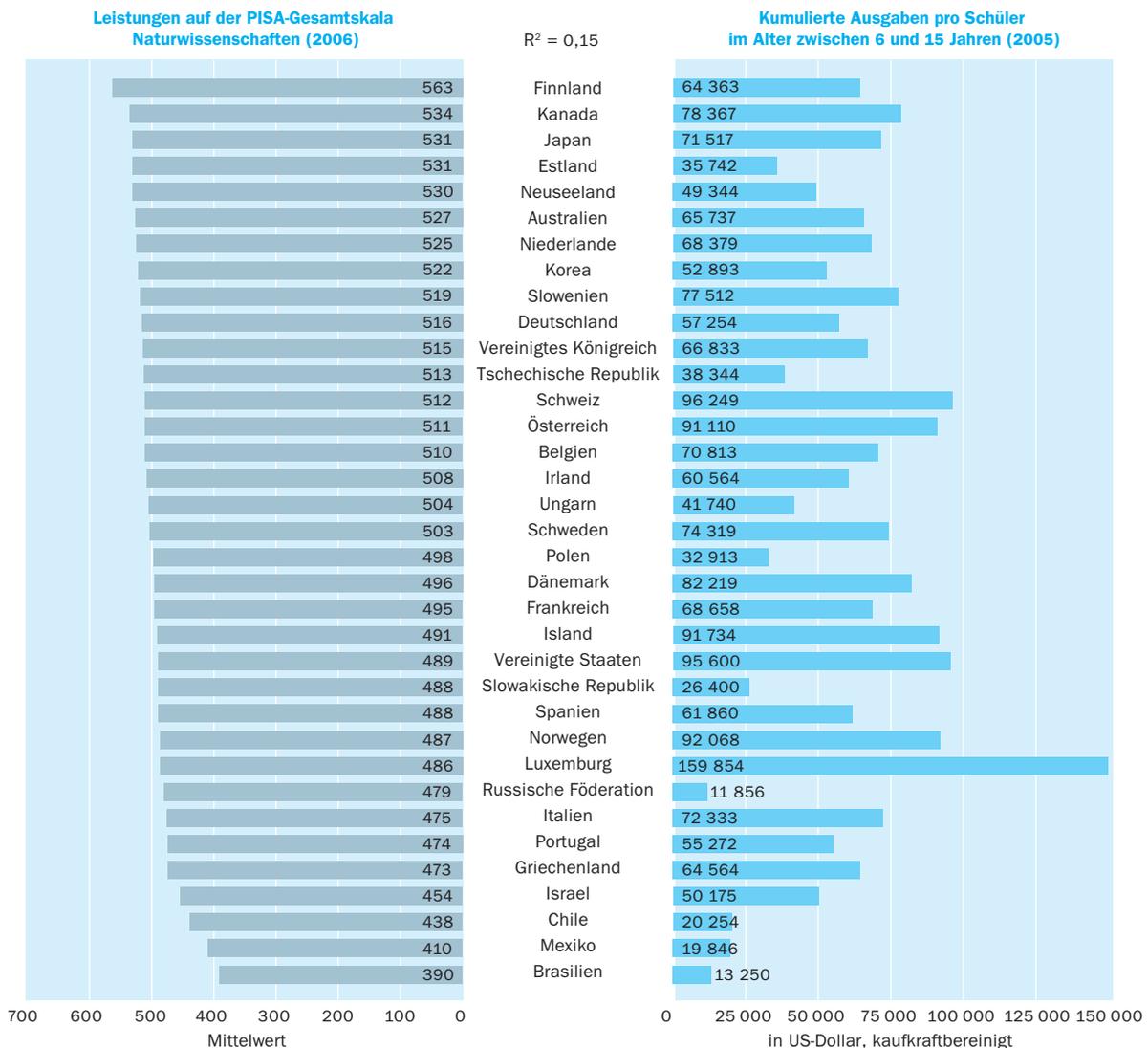
Schülerleistungen und Ausgaben pro Schüler

In Tabelle B7.1 werden die tatsächlichen kumulierten durchschnittlichen Ausgaben pro Schüler im Alter von 6 bis 15 Jahren im Jahr 2005 mit den entsprechenden durchschnittlichen Schülerleistungen auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften in der PISA-Studie 2006 und anderen wirtschaftlichen und sozialen Indikatoren in Beziehung gesetzt. Die Gesamtausgaben pro Schüler werden durch die Multiplikation öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Jahr 2005 in den einzelnen Bildungsbereichen mit der regulären Ausbildungsdauer im jeweiligen Bereich für Schüler im Alter von 6 bis 15 Jahren ermittelt. Die Ergebnisse werden kaufkraftbereinigt in US-Dollar angegeben.

Abbildung B7.2 zeigt eine positive Relation zwischen den Ausgaben pro Schüler und den mittleren Leistungen in Naturwissenschaften. Bei steigenden Ausgaben pro Schüler für Bildungseinrichtungen steigt auch die mittlere Leistung des betreffenden Landes auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften. Diese Korrelation ist jedoch nicht stark – die kumulierten Ausgaben pro Schüler erklären lediglich 15 Prozent der Varianz

Abbildung B7.2

Beziehung zwischen den Leistungen in Naturwissenschaften 15-jähriger Schüler bei der PISA-Studie und den kumulierten Ausgaben pro Schüler im Alter zwischen 6 und 15 Jahren (2005, 2006)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Leistungen 15-Jähriger auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften.

Quelle: OECD, Tabelle B7.1 und PISA-2006-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402072442032>

in der mittleren Leistung zwischen den einzelnen Ländern. Ähnlich schwach ist die Korrelation zwischen den PISA-Leistungen in Naturwissenschaften und dem Volkseinkommen – sie ist jedoch stärker, wenn die Leistungen von Ländern mit vergleichsweise niedrigem Volkseinkommen und niedrigen kumulierten Ausgaben pro Schüler im Alter von 6 bis 15 Jahren berücksichtigt werden (Mexiko und die Slowakische Republik sowie die Partnerländer Brasilien, Chile und Russische Föderation) (Tab. B7.1 und Abb. 7.2).

Viele Länder weichen jedoch von der Trendlinie ab. Die Ausgabenhöhe pro Schüler in einem Land lässt sich also nicht einfach mit der in der PISA-Studie ermittelten Leistungsstärke des entsprechenden Bildungssystems gleichsetzen. So betragen beispielsweise die Ausgaben pro Schüler bis zum Alter von 15 Jahren in der Tschechi-

schen Republik etwa ein Drittel und in Korea rund die Hälfte der Ausgaben in den Vereinigten Staaten, aber während sowohl Korea als auch die Tschechische Republik zu den 10 leistungsstärksten Ländern bei PISA gehören, liegen die Schülerleistungen in den Vereinigten Staaten unter dem OECD-Durchschnitt. Ähnlich sieht es bei einem Vergleich zwischen Spanien und den Vereinigten Staaten aus – die Schüler schneiden nahezu gleich ab, aber die Vereinigten Staaten geben bis zum Alter von 15 Jahren ungefähr 95.600 US-Dollar pro Schüler aus, Spanien dagegen nur 61.860 US-Dollar (Tab. B7.1 und Abb. B7.2).

Tabelle B7.1 zeigt auch, dass die Ausgaben pro Schüler bis zum Alter von 15 Jahren stärker mit dem Anteil der leistungsschwachen 15-Jährigen korrelieren (Kompetenzstufe 1 oder darunter) als mit dem Anteil der leistungsstärksten Schüler auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften (Kompetenzstufe 5 oder höher), obwohl beide Korrelationen relativ schwach sind: Die kumulierten Ausgaben pro Schüler erklären 17 Prozent der Varianz bei dem Anteil der leistungsschwachen Schüler, aber nur 8 Prozent der Varianz bei dem Anteil der leistungsstärksten Schüler. Diese Zahlen sollten jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, da sie stark von einer kleinen Gruppe von Ländern beeinflusst werden, die gleichzeitig den höchsten Anteil leistungsschwacher Schüler auf der PISA-Gesamtskala und die niedrigsten kumulierten Ausgaben pro Schüler im Alter von 6 bis 15 Jahren aufweisen.

Insgesamt lassen die Ergebnisse vermuten, dass Bildungsausgaben zwar eine notwendige Voraussetzung für ein hochwertiges Bildungsangebot sind, dass sie allein jedoch nicht ausreichen, um gute Ergebnisse zu erzielen, und dass für gute Ergebnisse ein effizienter Einsatz dieser Ressourcen wichtig ist. Dies überrascht nicht, da auch Länder mit demselben Ausgabenniveau bei der Ausgabenverteilung unterschiedliche Schwerpunkte innerhalb des Bildungssystems setzen können.

Welche Faktoren sind für die Leistungsunterschiede in Ländern mit einem ähnlichen Ausgabenniveau verantwortlich?

Viele Faktoren beeinflussen die Beziehung zwischen Ausgaben pro Schüler und erzielten Schülerleistungen. Zu diesen Faktoren gehören Organisation und Verwaltung der schulischen Ausbildung innerhalb des Systems (z. B. Verwaltungsebenen und Zuweisung von Entscheidungskompetenzen, geografische Verteilung der Bevölkerung), die Organisation des unmittelbaren Lernumfelds der Schüler (z. B. Klassengröße, Anzahl der Unterrichtsstunden), die Qualität der Lehrkräfte sowie besondere Merkmale der Schüler selbst, insbesondere ihr sozioökonomischer Hintergrund.

Länder mit ähnlich hohen Bildungsausgaben können unterschiedliche Leistungsniveaus erreichen, und einige Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass der Input verringert und der Output dennoch konstant gehalten werden kann oder aber auch der Output bei konstantem Input maximiert werden kann. *Bildung auf einen Blick 2007* zeigte zum Beispiel in Indikator B7, dass bei Beibehaltung des Niveaus an aktuell eingesetzten Ressourcen die Lernerfolge OECD-weit um 22 Prozent gesteigert werden könnten (Effizienz des Outputs).

Das Ausgabenniveau ist daher nicht der einzige Faktor, der bei der Analyse eines effizienten Ressourceneinsatzes im Bildungswesen zu berücksichtigen ist. Da hinter

einem gegebenen Ausgabenniveau ganz unterschiedliche Bildungssysteme stehen können, kann möglicherweise eine Analyse der ausgabenrelevanten Unterschiede zwischen den Ländern zu einem besseren Verständnis der Leistungsunterschiede zwischen den Ländern beitragen.

Es besteht eine Korrelation zwischen den Ausgaben pro Schüler und strukturellen und institutionellen Faktoren in Bezug auf die Organisation der Schulen und den Lehrplan. Ausgaben lassen sich aufgliedern in die Vergütung von Lehrkräften und sonstige Ausgaben (definiert als alle Ausgaben mit Ausnahme der Lehrervergütung). Die Vergütung der Lehrkräfte ist in der Regel der größte Ausgabenposten im Bildungswesen. Somit bildet die Vergütung der Lehrkräfte geteilt durch die Anzahl der Schüler (hier als „Gehaltskosten pro Schüler“ bezeichnet) den größten Posten bei den Ausgaben pro Schüler.

Die Vergütung der Lehrkräfte ist eine Funktion der Unterrichtszeit der Schüler, der zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden der Lehrkräfte, der Lehrergehälter und der Anzahl der benötigten Lehrkräfte, die von der Klassengröße abhängt (s. Definitionen und angewandte Methodik). Daher dürften Unterschiede in den einzelnen Ländern bei diesen vier Faktoren Unterschiede im Ausgabenniveau pro Schüler erklären. Ebenso kann ein gegebenes Ausgabenniveau das Ergebnis verschiedener Kombinationen dieser Faktoren sein; so sind vielleicht die Lehrergehälter in einigen Ländern höher als in anderen, oder die Unterrichtsdauer der Schüler ist unterschiedlich.

Der erste Teil von Tabelle B7.2 zeigt das Niveau der Vergütungskosten für Lehrkräfte sowie den Beitrag der vorstehend angeführten vier Faktoren zur Abweichung vom OECD-Durchschnitt im Sekundarbereich II. Die Gehaltskosten pro Schüler reichen von 570 US-Dollar in der Slowakischen Republik bis zu ungefähr 9.850 US-Dollar in Luxemburg. Da jedoch das Gehaltsniveau und folglich die Höhe der Vergütungskosten auch vom relativen Wohlstand eines Landes abhängen, werden im zweiten Teil der Tabelle die Gehaltskosten ins Verhältnis zum BIP pro Kopf gesetzt, um die Auswirkungen des relativen Wohlstands auf die Gehaltskosten zu eliminieren. Diese Tabelle zeigt auch den Beitrag (in Prozentpunkten) der vier Faktoren zur Abweichung vom OECD-Durchschnitt.

Die Vergütungskosten für Lehrkräfte pro Schüler variieren zwischen 3,9 Prozent des BIP pro Kopf in der Slowakischen Republik (weniger als der Hälfte des OECD-Durchschnitts von 10,9 Prozent) und 20,9 Prozent (mehr als dem Fünffachen dieses Werts und beinahe dem Doppelten des OECD-Durchschnitts) in Portugal. Das Zusammenspiel der vier Faktoren, die die Gehaltskosten für Lehrkräfte pro Schüler bestimmen, ist in jedem Land anders und zeigt, wie unterschiedlich bildungspolitische Prioritäten gesetzt werden (Tab. B7.2 und Abb. B7.1).

So liegen beispielsweise in Korea und Luxemburg die Gehaltskosten pro Schüler (in Prozent des BIP pro Kopf) mit 15,5 Prozent bzw. 15,2 Prozent deutlich über dem OECD-Durchschnitt, aber diese Zahlen ergeben sich aus völlig unterschiedlichen Kombinationen aus der Unterrichtszeit der Schüler, der Zahl der zu unterrichten (Zeit-)Stunden der Lehrkräfte, der Klassengröße und den Lehrergehältern (als Anteil des BIP pro Kopf). In Korea trägt von den vier Faktoren lediglich die relativ große Klassenstärke zu einer Verringerung der Vergütungskosten pro Schüler im Verhältnis zum OECD-Durchschnitt

bei. Dieser Faktor wird aber in Korea, trotz seines Gewichts, durch relativ hohe Lehrergehälter (als Anteil des BIP pro Kopf), gekoppelt mit einer überdurchschnittlich langen Unterrichtszeit der Schüler und einer unterdurchschnittlichen Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden, mehr als ausgeglichen, sodass die Gehaltskosten pro Schüler im Endeffekt weit über dem OECD-Durchschnitt liegen. Im Gegensatz hierzu sind die überdurchschnittlich hohen Vergütungskosten pro Schüler in Luxemburg beinahe ausschließlich auf sehr kleine Klassengrößen zurückzuführen, die die gegenläufigen Einflüsse von leicht unterdurchschnittlichen Lehrergehältern als Prozentsatz des BIP pro Kopf und die überdurchschnittlich lange Unterrichtszeit der Schüler mehr als kompensieren (Tab. B7.2).

Neben diesen unterschiedlichen bildungspolitischen Entscheidungen einzelner Länder gibt es aber auch auffallende Ähnlichkeiten. In Australien, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich liegen die Vergütungskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP nahe am OECD-Durchschnitt – in allen drei Ländern das Ergebnis von zwei gegenläufigen Faktoren, die sich ausgleichen: einer überdurchschnittlich hohen Zahl an zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden der Lehrkräfte, die zu einer Verringerung der Gehaltskosten pro Schüler im Vergleich zum OECD-Durchschnitt führt, und relativ kleinen Klassengrößen, die zu einer Erhöhung der Gehaltskosten pro Schüler im Verhältnis zum OECD-Durchschnitt führen.

In den Ländern mit den niedrigsten Vergütungskosten pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) im Sekundarbereich II sind in der Regel niedrige Gehaltsniveaus als Prozentsatz des BIP die Hauptursache. Dies trifft für Irland, Island, Norwegen, Polen, Schweden und die Slowakische Republik zu. Die wichtigste Ausnahme von diesem Schema ist Mexiko – hier liegen die Kosten für Lehrergehälter im Verhältnis zum BIP pro Kopf weit über dem OECD-Durchschnitt, was aber durch große Klassen mehr als ausgeglichen wird.

Anders verhält es sich bei den Ländern mit den höchsten Gehaltskosten pro Schüler (Portugal, die Schweiz, Spanien): Hier ist nicht ein einzelner Faktor ausschlaggebend, sondern jeder der vier Faktoren trägt in unterschiedlichem Ausmaß zu den höheren Kosten bei (Tab. B7.2 und Abb. B7.1).

Die Tatsache, dass sich hinter ähnlichen Ausgabenniveaus in einzelnen Ländern ganz unterschiedliche, auch gegensätzliche bildungspolitische Entscheidungen verbergen können, erklärt teilweise, warum sich bei einem einfachen Vergleich von Schülerleistungen und Ausgabenniveaus keine starken Korrelationen ergeben. Welchen Einfluss diese unterschiedlichen bildungspolitischen Entscheidungen tatsächlich auf die Qualität und Chancengleichheit bei den Lernergebnissen haben, bedarf einer weiteren Analyse.

Außerdem werden in der vorliegenden Analyse nur die Gründe für die Unterschiede bei den Vergütungskosten pro Schüler (als Anteil des BIP pro Kopf) untersucht. Die Gehaltskosten sind jedoch, wie bereits angemerkt, nur ein Teil der Bildungsausgaben. Die Quantifizierung der relativen Auswirkungen jedes einzelnen Faktors auf die Gesamtausgaben pro Schüler (und nicht nur auf die Gehaltskosten pro Schüler) erfordert einen anderen Ansatz. Mit der nachfolgenden Regressionsanalyse wird der Versuch

unternommen, die Faktoren zu bestimmen, die sich statistisch signifikant auf die Ausgaben pro Schüler auswirken, und die jeweiligen Auswirkungen zu isolieren.

Welche Faktoren sind für die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bei den Ausgaben pro Schüler im Sekundarbereich II ausschlaggebend?

Tabelle B7.3 zeigt die Ergebnisse der Regressionsanalyse. Neben der Unterrichtszeit der Schüler, der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden, den Lehrergehältern und der Klassengröße werden über zehn weitere quantitative erklärende Variablen untersucht, um Merkmale in Bezug auf schul-, lehrkräfte- und schülerspezifische Variablen sowie die generellen Bildungsausgaben zu berücksichtigen (eine Liste aller Variablen s. Definitionen und angewandte Methodik). Für die Regressionsanalyse wurden Variablen in Betracht gezogen, die a priori stark mit den Bildungsausgaben zu korrelieren schienen und die größtenteils von in *Bildung auf einen Blick* veröffentlichten Daten abgeleitet werden konnten. Letzten Endes erfolgte die Auswahl der Variablen für die Regressionsanalyse aufgrund ihrer Korrelation mit den Ausgaben pro Schüler. Da die Ausgaben pro Schüler (sowie das Gehaltsniveau) eng mit dem BIP pro Kopf korrelieren (Koeffizient von 0,90) und um eine Multikollinearität zu vermeiden, ist die abhängige Variable im Modell „Ausgaben pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf“ (und nicht die Ausgaben pro Schüler als absolute Größe). Parallel hierzu wurden die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter ebenfalls durch das BIP pro Kopf geteilt.

Eine Analyse alternativer Modelle führte zu dem Schluss, dass eine Regression mit 10 der 13 Variablen (verwendete Variablen s. Tab. B7.3) das Modell mit dem höchsten Erklärungswert ergab – 83 Prozent der Varianz bei den Ausgaben pro Schüler als Anteil des BIP pro Kopf werden erklärt. Jedoch zeigen bei einem Signifikanzniveau von 5 Prozent nur vier der Variablen signifikante Auswirkungen auf die Ausgaben pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf, bei einem Schwellenwert von 10 Prozent kommt eine weitere Variable hinzu.

Bei den generellen bildungsausgabenspezifischen Variablen stehen zwei Variablen in signifikantem Zusammenhang mit den Ausgaben pro Schüler. Wie erwartet weist bei ansonsten gleichen Bedingungen der Anteil der für Bildung bereitgestellten Finanzmittel am BIP eine positive Korrelation mit den Ausgaben pro Schüler als Anteil des BIP auf. Darüber hinaus korreliert auch der Anteil der Bildungsausgaben, der mit Mitteln aus privaten Quellen finanziert wird, positiv mit den Ausgaben pro Schüler. Somit ergänzen sich öffentliche und private Finanzierungsquellen, da bei höheren privaten Mitteln auch die Ausgaben pro Schüler höher sind.

Bei den schulspezifischen Variablen hat nur das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis eine signifikante Korrelation mit den Ausgaben pro Schüler als Anteil des BIP pro Kopf. Dieses Verhältnis ist, wie erwartet, negativ: Bei sonst gleichen Bedingungen sollten mehr Schüler pro Lehrkraft weniger Lehrkräfte zum Unterrichten aller Schüler erfordern, was wiederum zu einem Rückgang der Ausgaben pro Schüler führen sollte. Eine andere Möglichkeit, die Zahl der für eine bestimmte Schülerpopulation erforderlichen Lehrkräfte zu variieren, wäre eine Änderung der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden und/oder der Zahl der Unterrichtsstunden der Schüler. Diese Analyse zeigt jedoch nicht, dass diese Faktoren eine signifikante

Korrelation mit den Ausgaben pro Schüler aufweisen. Dies mag daran liegen, dass diese Korrelation auf nationaler Ebene untersucht wird, während sich Veränderungen in den jährlich zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden der Lehrkräfte (unter sonst gleichen Bedingungen) auf die Anzahl der erforderlichen Lehrkräfte auf Schulebene oder auf lokaler Ebene auswirken dürften.

Bei den lehrkraftspezifischen Variablen besteht nur zwischen den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern als Anteil des BIP pro Kopf und den Ausgaben pro Schüler als Anteil des BIP pro Kopf ein signifikanter Zusammenhang. Die Korrelation ist wie erwartet positiv.

Bei den schülerspezifischen Variablen scheint kein Faktor statistisch signifikant mit den Ausgaben pro Schüler als Anteil des BIP pro Kopf zu korrelieren.

Die Regressionsanalyse zeigt (ebenso wie die Analyse des Beitrags der Unterrichtszeit von Schülern, der Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden, der Klassengröße und der Lehrergehälter zu den Vergütungskosten pro Schüler) die Vielschichtigkeit der Beziehung zwischen dem Ausgabenniveau pro Schüler und Faktoren, die sich eventuell auf die Höhe der Ausgaben auswirken. Die Komplexität dieser Beziehung erklärt vielleicht auch, warum keine direkte Beziehung zwischen Ausgaben- und Leistungsniveau besteht, da sich jeder Faktor, der das Ausgabenniveau erklärt, auf die Schülerleistungen auswirken kann. Dennoch scheinen für eine Analyse der Auswirkungen auf die Schülerleistungen die unterschiedlichen Kombinationen der Merkmale des Bildungssystems ebenso wichtig zu sein wie das Ausgabenniveau. Daher versucht eine komplementäre Analyse zwischen verschiedenen Merkmalskombinationen der Bildungssysteme in den OECD-Ländern zu unterscheiden.

Wie sehen die wichtigsten Merkmalskombinationen der Länder im Sekundarbereich II aus?

Hierzu sind in Abbildung B7.3 die Länder in Cluster aufgrund von Ähnlichkeiten im Sekundarbereich II eingeteilt. Wie bereits angesprochen, besteht nicht unbedingt ein Zusammenhang zwischen den Leistungen der Länder oder allgemeiner ausgedrückt zwischen den Lernerfolgen in den einzelnen Ländern und den Ausgaben pro Schüler. So können Länder mit ähnlichen Bildungsausgaben sehr unterschiedliche Bildungssysteme haben. Die Frage ist jedoch, ob Länder mit Ähnlichkeiten im Bildungssystem ähnliche Lernerfolge erzielen. Zur Beantwortung dieser Frage enthält *Bildung auf einen Blick* viele Indikatoren, die Länder nach ihrer wirtschaftlichen und finanziellen Situation und schüler-, system-, schul- bzw. lehrkraftspezifischen Variablen vergleichen und rangmäßig einordnen. Die Länder werden nachfolgend aufgrund ihrer Ähnlichkeiten in Bezug auf die 14 Variablen, die die wichtigsten in *Bildung auf einen Blick 2007* veröffentlichten Indikatoren für den Sekundarbereich II darstellen, sechs Merkmalskombinationen oder Clustern zugeordnet. Die Einteilung dieser Cluster beruht auf vier Dimensionen:

- **Schülerspezifische Variablen:** Zu diesen Variablen gehören der prozentuale Anteil von Schülern, die bis zum Alter von 15 Jahren mindestens eine Klasse wiederholt haben, die Unterrichtszeit von Schülern im Alter von 12 bis 14 Jahren, der prozentuale Anteil von Schülern, die im Sekundarbereich II an berufsbildenden Bildungsgängen teilnehmen, und die Bildungsbeteiligung von 16-Jährigen.

- **Lehrkraftspezifische Variablen:** Zu diesen Variablen gehören das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung in Relation zum BIP pro Kopf, die jährliche Gehaltsanpassung vom Anfangs- bis zum Höchstgehalt, der Anteil der Lehrkräfte, die über 50 Jahre alt sind, und die Zahl der zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden im Sekundarbereich II.
- **Generelle bildungsausgabenspezifische Variablen:** Zu diesen Variablen gehören die Ausgaben pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf, die Bildungsausgaben als Prozentsatz des BIP und der Anteil privater Ausgaben im Sekundarbereich II.
- **Schulspezifische Variablen:** Zu diesen Variablen gehören der Anteil der 5- bis 25-Jährigen an der Bevölkerung, das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis und der Anteil sonstiger Ausgaben (ohne Lehrergehälter) im Sekundarbereich II.

Für die 25 OECD-Länder, für die Daten zu den 14 Variablen verfügbar sind, lassen sich sechs grundlegende Länderprofile erstellen.

Zu Cluster 1 gehören Australien, Irland, Neuseeland, die Niederlande, Polen und die Vereinigten Staaten. Sie weisen bei den lehrkraft- und schulspezifischen Variablen ähnliche Charakteristika auf. In diesen Ländern liegt die Zahl der zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden über dem OECD-Durchschnitt, und in der Regel liegt das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis ebenfalls über dem OECD-Durchschnitt. Während jedoch das Gehaltsniveau der Lehrkräfte in diesen Ländern starke Unterschiede aufweist, ist die Steigerung von Anfangs- zum Höchstgehalt im Vergleich zum OECD-Durchschnitt sehr ausgeprägt, sodass sich die im OECD-Vergleich höhere Zahl an zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden der Lehrkräfte im Lauf der Zeit auszahlt. All diese Länder liegen mit Ausnahme von Neuseeland bei der Bildungsbeteiligung der 16-Jährigen weit über dem OECD-Durchschnitt sowie bei den Ausgaben im Sekundarbereich II als Prozentsatz des BIP unter dem OECD-Durchschnitt. Die anderen Faktoren variieren und haben einen geringeren Einfluss auf die Zuordnung zu diesem Cluster.

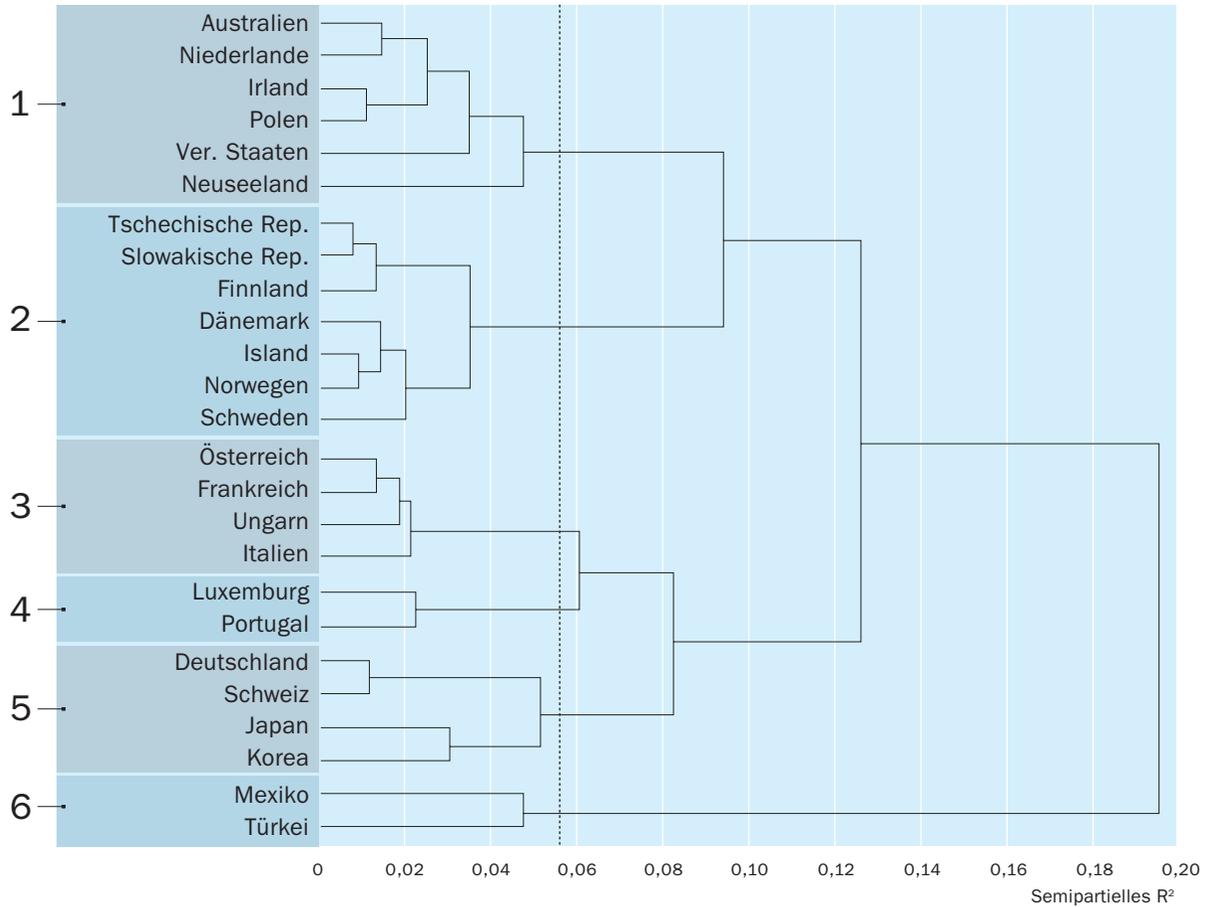
Zu Cluster 2 gehören alle nordischen Länder (Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden) und zwei osteuropäische Länder (die Slowakische Republik und die Tschechische Republik). Ihre Zahlen bei den generellen bildungsausgabenspezifischen sowie den schul-, schüler- und lehrkraftspezifischen Variablen sind moderat. In diesen Ländern stellen die Bildungssysteme in diesem Bildungsbereich an alle Bildungsakteure (d.h. Staat, Schüler und Lehrkräfte) insgesamt geringere Anforderungen. Daher liegen die Bildungsausgaben als Prozentsatz des BIP unter dem oder am OECD-Durchschnitt, der Anteil privater Mittel an der Finanzierung der Bildungsausgaben liegt unter dem Durchschnitt, Schüler erhalten in der Regel weniger Unterrichtsstunden als der Durchschnitt, und auch die Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden und die Lehrergehälter als Prozentsatz des BIP pro Kopf liegen unter dem OECD-Durchschnitt. In diesen Ländern haben wenig oder keine Schüler unter 15 Jahren mindestens eine Klasse wiederholt.

Zu Cluster 3 gehören Frankreich, Italien, Österreich und Ungarn. In dieser Ländergruppe geht der Haupteinfluss von den schüler- und lehrkraftspezifischen Variablen aus, dieser Cluster weist die höchste Anzahl an Unterrichtsstunden der Schüler auf (über 1.000 Stunden jährlich gegenüber einem Durchschnitt von 959). Über 10 Prozent der Schüler haben bis zum Alter von 15 Jahren mindestens eine Klasse wiederholt.

Abbildung B7.3

Gruppierung der Länder anhand ihrer Ähnlichkeiten/Unähnlichkeiten im Sekundarbereich II (2004, 2005)

Clusteranalyse von 25 Ländern und 14 Variablen (generelle bildungsausgabenspezifische, schul-, schüler- und lehrkraftspezifische Variablen)



Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402072442032>

Darüber hinaus liegt die Nettozahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-) Stunden deutlich unter dem OECD-Durchschnitt, sodass das Verhältnis von Unterrichtszeit der Schüler zur Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden weit über dem OECD-Durchschnitt und das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis unter dem OECD-Durchschnitt liegt. Auch die Gehälter der Lehrkräfte liegen unter dem OECD-Durchschnitt.

Zu Cluster 4 gehören Portugal und Luxemburg. Wie bei den Ländern in Cluster 3 geht auch bei ihnen der Haupteinfluss von den schüler- und lehrkraftspezifischen Variablen aus, sie weisen jedoch eine relativ geringe Unterrichtszeit und eine niedrige Bildungsbeteiligung der 16-Jährigen auf. Weitere Ähnlichkeiten mit Cluster 3 sind die relativ geringe Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden in Kombination mit vielen Wiederholern. Im Vergleich zum OECD-Durchschnitt ist der Lehrkörper relativ jung. Höchstens 1 Prozent des BIP wird für Bildungsausgaben im Sekundarbereich II aufgewendet, während die Länder in Cluster 3 proportional mehr für Bildung ausgeben (mindestens 1,2 Prozent des BIP).

Die Länder in Cluster 5 (Deutschland, Japan, Korea und die Schweiz) weisen bei den generellen bildungsausgaben- und lehrkraftspezifischen Variablen ähnliche Charakteristika auf. Sie haben die höchsten Ausgabenniveaus pro Schüler als Anteil des BIP pro Kopf (von 35 bis 44 Prozent des BIP pro Kopf mit Ausnahme von Japan, das mit 27 Prozent dem OECD-Durchschnitt entspricht) und mit die höchsten Anteile privater Ausgaben in den OECD-Ländern (von 24 Prozent in Japan und 35 Prozent in Korea, hauptsächlich aufgrund der von privaten Haushalten aufgebracht Schul- und Studiengebühren, bis zu mehr als 36 Prozent in der Schweiz und in Deutschland, hauptsächlich aufgrund des dualen Berufsbildungssystems). Dieses letzte Merkmal, das ebenso wie die Lehrergehälter als Anteil des BIP pro Kopf deutlich über dem Durchschnitt liegt, liefert vielleicht die Erklärung für das hohe Ausgabenniveau pro Schüler im Sekundarbereich II. Dennoch unterscheiden sich Japan und Korea von Deutschland und der Schweiz in Bezug auf den Anteil an Schülern, die an berufsbildenden Bildungsgängen teilnehmen (weniger als 30 Prozent gegenüber mehr als 60 Prozent), den Anteil der über 50-jährigen Lehrer (höchstens 28 Prozent gegenüber mindestens 35 Prozent) und die Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden (höchstens 550 Stunden gegenüber mindestens 670 Stunden).

Die Länder in Cluster 6 (Mexiko und Türkei) unterscheiden sich von den anderen hauptsächlich bei den schulspezifischen Variablen und bei den Bildungsausgaben. Im Vergleich zu den anderen Ländern ist ein großer Teil der Bevölkerung zwischen 5 und 25 Jahre alt (mindestens rund 40 Prozent), und sie haben unter den OECD-Ländern (zusammen mit Finnland) das höchste zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis. Ihre finanziellen Ressourcen, um dem Bildungsbedarf gerecht zu werden, sind gering, und sie stellen den niedrigsten Anteil des BIP für Bildung bereit (höchstens 0,9 Prozent). Dennoch gehören die Lehrergehälter als Anteil des BIP pro Kopf im Sekundarbereich II in der Türkei (im Sekundarbereich I in Mexiko) zu den höchsten in den OECD-Ländern (mehr als das Doppelte des BIP pro Kopf).

Besteht eine Korrelation zwischen diesen verschiedenen Länderprofilen im Sekundarbereich und den Leistungen im Rahmen der PISA-Studie?

Die Zusammenfassung von Ländern nach ihren Hauptmerkmalen im Sekundarbereich II gibt einen Einblick in den Zusammenhang zwischen der Organisation einzelner Bildungssysteme im Sekundarbereich II und der Leistung auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften. Die Clusteranalyse führt jedoch tendenziell zu dem Schluss, dass ähnliche Bildungssysteme zu recht unterschiedlichen Ergebnissen führen können. Bei drei der sechs hier vorgestellten Cluster ist dies der Fall. In Cluster 3 schneiden Finnland, die Tschechische Republik und in geringerem Ausmaß Schweden auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften deutlich über dem OECD-Durchschnitt ab, während dies bei Dänemark, Island, Norwegen und der Slowakischen Republik nicht der Fall ist. Ähnliches trifft zu für Australien (Cluster 6) und Österreich (Cluster 4), die auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften deutlich über dem OECD-Durchschnitt liegen, während die Vereinigten Staaten (Cluster 6) und Italien (Cluster 3) mit 489 bzw. 475 Punkten auf der Skala Naturwissenschaften signifikant unter dem OECD-Durchschnitt liegen. Dies lässt den Schluss zu, dass andere, bei dieser Klassifizierung nicht berücksichtigte Faktoren einen höheren Erklärungswert für die Leistungen 15-Jähriger haben. Zu diesen Faktoren, die sich auf die Lernerfolge auswirken könnten, gehören das sozioökonomische Umfeld, die Qualität der Lehrkräfte, die Unterrichtsmethoden

und die Lehrplaninhalte. Auch Merkmale aus dem Sekundarbereich I könnten sich für die Untersuchung dieser Beziehung als aufschlussreich erweisen. Außerdem konzentriert sich diese Analyse der Beziehungen zwischen Clustern und Schülerleistungen auf die Naturwissenschaften – eine ähnliche Analyse für eine andere Fächergruppe könnte zu völlig anderen Ergebnissen führen.

Definitionen und angewandte Methodik

Tabelle B7.2 zeigt die Kosten der Vergütung der Lehrkräfte. Die Vergütung der Lehrkräfte geteilt durch die Anzahl der Schüler oder die „Vergütungskosten pro Schüler“ (VKS) werden folgendermaßen ermittelt:

$$\text{VKS} = \text{GEH} \times \text{UntZS} \times \frac{1}{\text{UntZL}} \times \frac{1}{\text{GKI}} = \frac{\text{GEH}}{\text{SLV}}$$

GEH: Lehrergehälter (ermittelt anhand des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung)

UntZS: Unterrichtszeit der Schüler (ermittelt als jährliche Zahl der Stunden, in denen Schüler unterrichtet werden)

UntZL: Unterrichtszeit der Lehrer (ermittelt als Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden [Zeit-]Stunden pro Jahr)

GKI: Größe der Klassen: ein Näherungswert für die Klassengröße (s. u.)

SLV: das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis

Mit Ausnahme der Größe der Klassen (die im Sekundarbereich II nicht berechnet wurde, da sie schwer zu definieren und zu vergleichen ist, weil Schüler je nach Fach eventuell verschiedene Klassen besuchen) können die Werte für die verschiedenen Variablen aus den in Kapitel D von *Bildung auf einen Blick 2007* veröffentlichten Indikatoren entnommen werden. Zur Durchführung der Analyse wird jedoch ausgehend vom zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis und der Zahl der Unterrichtsstunden der Schüler und der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden eine „theoretische“ Größe der Klasse geschätzt. Daher ist diese Zahl mit Vorsicht zu interpretieren.

Weitere Einzelheiten zur Analyse dieser Faktoren sind in Anhang 3 zu finden.

Für die Regressionsanalyse in Tabelle B7.3 wurde eine multiple lineare Regressionsanalyse auf die Ausgaben pro Schüler als prozentualer Anteil des BIP pro Kopf mit 13 erklärenden Variablen (generelle bildungsausgaben-, schul-, lehrkraft- und schülerspezifische Variablen) im Sekundarbereich II durchgeführt. Folgende Variablen wurden verwendet:

- Für die generellen Bildungsausgaben: BIP pro Kopf, Bildungsausgaben in Prozent des BIP, Anteil der Bildungsausgaben, der aus privaten Quellen finanziert wird.
- Schulspezifische Variablen: das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis, der Anteil der 5- bis 25-Jährigen in der Bevölkerung, der Anteil sonstiger Ausgaben (ohne Lehrervergütung).

- Lehrkraftspezifische Variablen: das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung (oder das Verhältnis des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalts zum BIP pro Kopf), der Anteil der Lehrkräfte, die 50 Jahre oder älter sind, die jährliche Gehaltsanpassung vom Anfangs- bis zum Höchstgehalt auf der gesetzlichen Gehaltsskala; zu unterrichtende (Zeit-)Stunden.
- Schülerspezifische Variablen: Unterrichtszeit, Bildungsbeteiligung der 16-Jährigen, Anteil der Wiederholer bei den 15-Jährigen, Anteil der Schüler in berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsgängen.

Die Bildungsbeteiligung bei 16-jährigen Schülern, der Anteil der Schüler in berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsgängen und der Anteil der Wiederholer bei den 15-Jährigen wurden nicht in das endgültige Modell aufgenommen, da der Koeffizient der Regression ohne diese drei Variablen eine bessere Qualität aufwies.

In den meisten Fällen wurden die Werte für die Variablen von *Bildung auf einen Blick 2007* abgeleitet und beziehen sich auf das Schuljahr 2004/05 bzw. bei den finanziellen Kennzahlen auf das Kalenderjahr 2004. Um jedoch die für einige Variablen fehlenden Werte zu kompensieren, wurden einige Daten anhand von Daten aus früheren Veröffentlichungen von *Bildung auf einen Blick* geschätzt. War dies nicht möglich und fehlte auch ein anderer Näherungswert, so wurden die fehlenden Werte mit dem Durchschnitt für alle OECD-Länder ersetzt.

Von den 30 OECD-Ländern wurde Kanada aufgrund der vielen für das Referenzjahr fehlenden Angaben in dieser Analyse nicht berücksichtigt. Vier weitere Länder (Belgien, Griechenland, Spanien und das Vereinigte Königreich) wurden ebenfalls ausgeschlossen, da sie keine separaten Daten für die Ausgaben pro Schüler im Sekundarbereich II vorlegen konnten (sondern lediglich für den gesamten Sekundarbereich) (s. Anhang 3).

Für Abbildung B7.3 wurde eine Cluster-Analyse durchgeführt, um herauszufinden, ob die Länder genügend Ähnlichkeiten aufweisen, um in Bezug auf generelle bildungsausgaben-, schüler-, schul- und lehrkraftspezifische Variablen im Sekundarbereich II in Gruppen oder Cluster zusammengefasst zu werden. Hierbei wurde die hierarchisch-agglomerative Methode nach Ward verwendet, die auf der Grundlage einer Varianzanalyse die Distanz zwischen Clustern ermittelt. Bei dieser Methode werden Cluster derart fusioniert, dass sich die Fehlerquadratsumme am wenigsten erhöht. Die Cluster-Analyse wurde auch mit den anderen wichtigsten vier agglomerativen Verfahren durchgeführt: Single Linkage (Minimum-Distanz-Verfahren), Complete Linkage (Maximum-Distanz-Verfahren), Average Linkage (durchschnittliche Distanz) und Zentroidverfahren (Schwerpunktverfahren). Die Ergebnisse mithilfe der Methode nach Ward waren am aussagekräftigsten. Der semipartielle Determinationskoeffizient R^2 (oder Binnengruppenvarianz) misst den Verlust an Homogenität von verbundenen Clustern: Je niedriger das semipartielle R^2 , umso größer ist die Homogenität innerhalb von Clustern.

Tabelle B7.1

Wirtschaftliche und soziale Indikatoren und ihre Korrelation mit Leistungen im Bereich Naturwissenschaften (2005, 2006)

	Leistungen 15-Jähriger bei PISA (2006)			Wirtschaftliche und soziale Indikatoren			
	Leistungen in Naturwissenschaften	Prozentsatz der Schüler auf Kompetenzstufe 1 der Gesamtskala Naturwissenschaften oder darunter (weniger als 409,54 Punkte)	Prozentsatz der Schüler auf Kompetenzstufe 5 der Gesamtskala Naturwissenschaften oder darüber (mehr als 633,33 Punkte)	BIP pro Kopf, 2005 (in US-Dollar)	Kumulierte Ausgaben pro Schüler im Alter zwischen 6 und 15 Jahren (2005, in US-Dollar)	Prozentsatz der 35- bis 44-Jährigen mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II (2006)	Prozentsatz der Varianz der Leistungen bei PISA in Naturwissenschaften, der durch den PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status ¹ erklärt wird (2006)
OECD-Länder							
Australien	527	13	15	33 983	65 737	66	11,3
Österreich	511	16	10	34 107	91 110	84	15,4
Belgien	510	17	10	32 077	70 813	72	19,4
Kanada	534	10	14	32 929	78 367	88	8,2
Tschechische Rep.	513	16	12	20 280	38 344	93	15,6
Dänemark	496	18	7	33 626	82 219	83	14,1
Finnland	563	4	21	30 468	64 363	87	8,3
Frankreich	495	21	8	29 644	68 658	71	21,2
Deutschland	516	15	12	30 496	57 254	85	19,0
Griechenland	473	24	3	25 472	64 564	65	15,0
Ungarn	504	15	7	17 014	41 740	81	21,4
Island	491	21	6	35 571	91 734	67	6,7
Irland	508	16	9	38 061	60 564	70	12,7
Italien	475	25	5	27 750	70 126	54	10,0
Japan	531	12	15	30 290	71 517	m	7,4
Korea	522	11	10	21 342	52 893	88	8,1
Luxemburg	486	22	6	69 984	159 854	68	21,7
Mexiko	410	51	0	11 299	19 846	23	16,8
Niederlande	525	13	13	34 724	68 379	76	16,7
Neuseeland	530	14	18	24 882	49 344	82	16,4
Norwegen	487	21	6	47 620	92 068	78	8,3
Polen	498	17	7	13 573	32 913	50	14,5
Portugal	474	24	3	19 967	55 272	26	16,6
Slowakische Rep.	488	20	6	15 881	26 400	92	19,2
Spanien	488	20	5	27 270	61 860	54	13,9
Schweden	503	16	8	32 770	74 327	90	10,6
Schweiz	512	16	10	35 500	96 249	85	15,7
Türkei	424	47	1	7 786	m	25	16,5
Ver. Königreich	515	17	14	31 580	66 833	67	13,9
Vereinigte Staaten	489	24	9	41 674	95 600	88	17,9
OECD-Durchschnitt	500	19	9	29 587	67 895	71	14,4
Partnerländer							
Brasilien	390	61	1	8 586	12 442	32	17
Chile	438	40	2	12 655	20 254	52	23
Estland	531	8	11	16 660	m	95	9
Israel	454	36	5	21 474	50 175	82	11
Russische Föd.	479	22	4	10 846	11 132	95	8
Slowenien	519	14	13	23 043	77 512	84	17
Korrelation (R) zwischen kumulierten Ausgaben und anderen Faktoren	0,39	-0,41	0,28	0,94	1,00	0,26	-0,05

1. Dieser Index wird berechnet aus der beruflichen Stellung des Vaters oder der Mutter (je nachdem wer die höhere hat), dem Bildungsstand des Vaters oder der Mutter (je nachdem wer den höheren hat) und aus dem Index der im Elternhaus vorhandenen Besitztümer. Weitere Einzelheiten s. PISA-Website unter www.pisa.oecd.org.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402072442032>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B7.2

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten pro Schüler im Sekundarbereich II (2004)

	Beitrag (in US-Dollar) von schulspezifischen Variablen zu den Gehaltskosten pro Schüler					
	Gehaltskosten pro Schüler	Unterschied zum OECD-Durchschnitt	Beitrag zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
			Gehalt	Unterrichtszeit	1/von den Lehrkräften zu unterrichtende Stunden	1/Größe der Klassen
OECD-Länder						
Australien	3 668	596	389	209	-646	644
Österreich	3 502	430	-13	291	425	-272
Belgien	5 202	2 129	1 070	99	-6	966
Tschechische Republik	1 936	-1 136	-1 152	22	205	-212
Dänemark	3 530	458	587	-448	593	-274
Finnland	2 411	-661	246	-315	550	-1 141
Frankreich	3 284	212	-497	565	221	-77
Deutschland	3 938	865	1 154	-242	-239	192
Griechenland	3 592	520	-790	1 035	611	-337
Ungarn	1 600	-1 473	-1 621	336	451	-639
Island	2 963	-109	-657	-241	545	245
Irland	3 013	-59	498	-232	-283	-42
Italien	2 971	-101	-577	323	328	-175
Japan	3 695	623	650	-351	1 539	-1 214
Korea	3 222	149	842	192	616	-1 501
Luxemburg	9 848	6 776	4 712	-1 601	262	3 403
Mexiko	827	-2 245	-1 063	292	-421	-1 053
Niederlande	3 786	714	1 519	364	-396	-774
Neuseeland	2 869	-203	-221	-35	-1 059	1 113
Norwegen	3 926	854	-173	-412	860	579
Polen	797	-2 275	-2 285	-161	-21	191
Portugal	4 038	965	-747	-351	954	1 109
Slowakische Republik	570	-2 502	-2 323	-130	119	-167
Spanien	5 247	2 175	288	75	-139	1 951
Schweden	2 430	-642	-425	-730	-684	1 197
Schweiz	6 690	3 618	2 643	-56	-30	1 061
Türkei	1 223	-1 849	-1 394	-6	357	-806
Vereinigtes Königreich	3 722	649	343	-40	-999	1 346
Vereinigte Staaten	2 562	-510	97	56	-1 365	702

Quelle: OECD. Daten aus Bildung auf einen Blick 2007 (www.oecd.org/edu/eag2007). Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402072442032>

Tabelle B7.2 (Forts.)

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten pro Schüler im Sekundarbereich II (2004)

	Beitrag (in Prozentpunkten) von schulspezifischen Variablen zu den Gehaltskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf					
	Gehaltskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP/Kopf	Unterschied zum OECD-Durchschnitt	Beitrag zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
			Gehalt als Prozentsatz des BIP/Kopf	Unterrichtszeit	1/von den Lehrkräften zu unterrichtende Stunden	1/Größe der Klassen
OECD-Länder						
Australien	11,9	1,0	0,3	0,7	-2,2	2,2
Österreich	10,5	-0,3	-1,8	1,0	1,4	-0,9
Belgien	16,3	5,4	1,9	0,3	0,0	3,2
Tschechische Republik	10,0	-0,9	-0,9	0,1	0,8	-0,9
Dänemark	10,9	0,1	0,5	-1,5	2,0	-0,9
Finnland	8,1	-2,8	0,3	-1,1	1,9	-3,9
Frankreich	11,3	0,5	-2,0	2,0	0,8	-0,3
Deutschland	13,2	2,3	3,3	-0,8	-0,8	0,7
Griechenland	13,0	2,1	-2,6	3,7	2,2	-1,2
Ungarn	9,7	-1,2	-1,8	1,5	2,0	-2,8
Island	8,9	-1,9	-3,8	-0,8	1,8	0,8
Irland	8,2	-2,6	-0,9	-0,7	-0,9	-0,1
Italien	10,7	-0,1	-1,8	1,2	1,2	-0,6
Japan	12,8	1,9	2,0	-1,2	5,4	-4,2
Korea	15,5	4,7	7,7	0,8	2,6	-6,4
Luxemburg	15,2	4,3	-0,3	-3,3	0,6	7,4
Mexiko	8,2	-2,7	4,1	1,6	-2,3	-6,0
Niederlande	11,3	0,4	3,0	1,2	-1,3	-2,5
Neuseeland	11,6	0,7	0,7	-0,1	-4,0	4,2
Norwegen	9,4	-1,5	-4,5	-1,2	2,6	1,7
Polen	6,1	-4,8	-4,8	-0,7	-0,1	0,8
Portugal	20,9	10,0	2,7	-1,5	4,1	4,8
Slowakische Republik	3,9	-7,0	-6,2	-0,5	0,5	-0,7
Spanien	20,2	9,3	2,3	0,3	-0,5	7,2
Schweden	7,8	-3,0	-2,3	-2,5	-2,3	4,1
Schweiz	19,3	8,4	5,4	-0,2	-0,1	3,3
Türkei	17,0	6,1	9,5	0,0	2,4	-5,7
Vereinigtes Königreich	11,7	0,9	-0,2	-0,1	-3,3	4,5
Vereinigte Staaten	6,5	-4,4	-2,6	0,2	-4,1	2,1

Quelle: OECD. Daten aus Bildung auf einen Blick 2007 (www.oecd.org/edu/eag2007). Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008.
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402072442032>

Tabelle B7.3

Korrelationen zwischen Ausgaben pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf und 10 erklärenden Variablen, für den Sekundarbereich II (2005, 25 OECD-Länder)

	Variablen	Koeffizient	Standardfehler (SF)	Wert t	pr > t
Generelle bildungsausgabenspezifische Variablen	Ausgaben als Prozentsatz des BIP	9,33126	2,71578	3,43594	0,00402
	Anteil 5- bis 25-Jähriger in der Bevölkerung	-0,15898	0,16764	-0,94830	0,35906
	Anteil der privaten Ausgaben	0,17596	0,06359	2,76701	0,01513
Schulspezifische Variablen	Unterrichtszeit	-0,00005	0,00636	-0,00788	0,99383
	Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden	0,00681	0,00520	1,30921	0,21154
	Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis	-0,57713	0,28026	-2,05927	0,05857
	Ausgaben ohne Vergütung der Lehrkräfte	-0,17095	0,10712	-1,59588	0,13283
Lehrkraftspezifische Variablen	Gehälter als Prozentsatz des BIP pro Kopf	4,55855	1,78904	2,54804	0,02321
	Jährliche Veränderungen der Gehälter	-0,35682	0,39721	-0,89831	0,38421
Schülerspezifische Variablen	Wiederholer	0,01579	0,06579	0,24003	0,81379
	Schnittpunkt	21,38996	8,16527	2,61963	0,02019
R ² = 0,8329 (F = 6,978; Pr > F = 0,00064)					

Anmerkung: Zahlen in Fettdruck beziehen sich auf statistisch signifikante Variablen (5 Prozent Grenzwert).

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402072442032>

Kapitel C



Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf



C

Indikator C1:

Wie verbreitet sind berufsbildende Bildungsgänge?

Dieser Indikator zeigt die Teilnahme von Schülern an berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II und die Aufteilung der Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II und im postsekundären, nicht tertiären Bereich nach einzelnen Fächergruppen. Er vergleicht die Bildungsausgaben pro Teilnehmer in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II. Ferner untersucht der Indikator die Bildungsergebnisse von 15-jährigen Teilnehmern an allgemeinbildenden Bildungsgängen im Vergleich zu denjenigen in berufsbildenden Bildungsgängen.

Wichtigste Ergebnisse

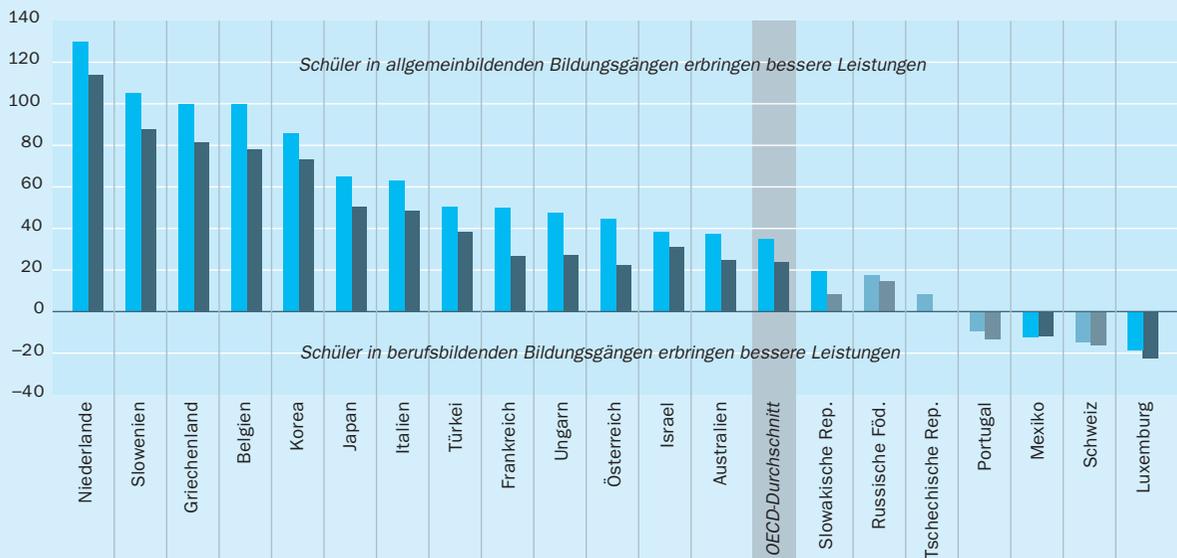
Abbildung C1.1

Unterschiede in den Schülerleistungen in Naturwissenschaften und die Ausrichtung der von Schülern belegten Bildungsgänge (2006)

Aus PISA 2006 ergeben sich für 12 von 14 OECD-Ländern, für die entsprechende Daten vorliegen, statistisch signifikant schwächere naturwissenschaftliche Leistungen bei 15-Jährigen in berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen gegenüber denjenigen in allgemeinbildenden Bildungsgängen. Im Durchschnitt liegt der Leistungsvorsprung der 15-Jährigen in allgemeinbildenden Bildungsgängen bei 35 Punkten, und selbst nach Berücksichtigung von sozioökonomischen Faktoren sind es immer noch 24 Punkte.

- Unterschiede bei den Leistungen in Naturwissenschaften zwischen Schülern in allgemeinbildenden und in berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsgängen
- Unterschiede bei den Leistungen in Naturwissenschaften zwischen Schülern in allgemeinbildenden und in berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsgängen, unter Berücksichtigung des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status der Schüler (ESCS)

Leistungen auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften Die dunklere Farbe steht jeweils für statistisch signifikante Unterschiede.



Anmerkung: Diese Abbildung enthält Daten für Länder, in denen mehr als 3 Prozent der Schüler in der zusammengefassten Kategorie berufsvorbereitende und berufsbildende Bildungsgänge sind.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Leistungsvorsprungs von Schülern in allgemeinbildenden Bildungsgängen gegenüber Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen.

Quelle: OECD, PISA-2006-Datenbank, Tabelle C1.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402134482176>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- In 13 der 28 OECD-Länder sowie dem Partnerland Slowenien durchläuft die Mehrzahl der Schüler im Sekundarbereich II berufsvorbereitende und berufsbildende Bildungsgänge. In den meisten OECD-Ländern findet ein signifikanter Teil der Berufsausbildung im Sekundarbereich II in der Schule statt.
- In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten werden sowohl im Sekundarbereich II als auch im postsekundären, nicht tertiären Bereich hauptsächlich berufsbildende Bildungsgänge in den Fächergruppen Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen gewählt (34 Prozent bzw. 22 Prozent).
- Die 14 OECD-Länder, aus denen Daten vorliegen, geben im Sekundarbereich II durchschnittlich 925 US-Dollar mehr pro Bildungsteilnehmer in einem berufsbildenden Bildungsgang aus als für einen Bildungsteilnehmer in einem allgemeinbildenden Bildungsgang.

Politischer Hintergrund

Eine Reihe von Faktoren, u. a. bessere Beschäftigungsverhältnisse für die besser Ausgebildeten, hat die Anreize für junge Menschen verstärkt, auch über die Pflichtschulzeit hinaus im Bildungssystem zu verbleiben und einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erwerben. Der fortgesetzte Anstieg der Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II bedeutet, dass die Länder auf diesem Niveau eine vielfältigere Klientel versorgen müssen.

Zur Bewältigung dieser Nachfrage haben die einzelnen Länder unterschiedliche Ansätze gewählt. Einige verfügen über einen umfassenden Sekundarbereich I mit nicht selektiven allgemeinbildenden Bildungsgängen, sodass alle Schüler vergleichbare Möglichkeiten zum Lernen haben; andere wiederum bieten sowohl im Sekundarbereich I als auch im Sekundarbereich II differenziertere Bildungsgänge an (d. h. allgemeinbildende, berufsvorbereitende und/oder berufsbildende Bildungsgänge). Berufsbildende Bildungsgänge unterscheiden sich von den allgemeinbildenden nicht nur hinsichtlich der Lehrpläne, sondern auch dadurch, dass sie die Schüler im Allgemeinen auf bestimmte Berufe und in einigen Fällen auch auf den unmittelbaren Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten.

Die Länder müssen ihre Bildungssysteme ständig überprüfen, um sicherzustellen, dass die Absolventen den sich ändernden Anforderungen auf den Arbeitsmärkten gerecht werden, gleichzeitig sind zukünftige Erfordernisse vorausszusehen. Derzeit kämpfen die Länder in der Berufsbildung u. a. damit, die Zahl der Auszubildenden zu steigern, dem Fachkräftemangel in speziellen Bereichen zu begegnen, das Ansehen der Berufsbildung zu verbessern und seine Qualität zu erhöhen.

Heutzutage umfasst die Berufsbildung sowohl formale Bildungsangebote im Sekundarbereich (berufsvorbereitende und berufsbildende), postsekundäre Angebote und sogar Hochschulstudiengänge als auch nicht formale berufsbezogene Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (s. Indikator C5). Dieser Indikator konzentriert sich auf die formalen Bildungsangebote (berufsvorbereitende und berufsbildende) im Sekundarbereich II und im postsekundären, nicht tertiären Bereich.

Ergebnisse und Erläuterungen

Bildungsbeteiligung in den beruflichen Bildungsgängen des Sekundarbereichs II

In den meisten OECD-Ländern gelten für die Schüler im Sekundarbereich II keine einheitlichen Curricula. Die Bildungsgänge in diesem Bereich können anhand des Ausmaßes, in dem sie auf bestimmte Berufsfelder vorbereiten und zu einer auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikation führen, in drei Kategorien unterteilt werden:

- Allgemeinbildende Bildungsgänge – sie sollen die Teilnehmer weder explizit auf bestimmte Berufsfelder noch auf den Eintritt in einen weiterführenden berufsbildenden oder fachspezifischen Bildungsgang vorbereiten. (Weniger als 25 Prozent des Inhalts des Bildungsgangs sind berufsbildend oder fachspezifisch.)
- Berufsvorbereitende Bildungsgänge – sie sollen den Teilnehmern eher als Einführung in die Arbeitswelt dienen und sie für den späteren Eintritt in einen berufsbil-

denden oder fachspezifischen Bildungsgang vorbereiten. Durch den erfolgreichen Abschluss dieser Bildungsgänge wird keine auf dem Arbeitsmarkt direkt verwertbare berufliche oder fachspezifische Qualifikation erworben. (Mindestens 25 Prozent des Inhalts des Bildungsgangs sind berufsbildend oder fachspezifisch.)

- Berufsbildende Bildungsgänge – diese sollen die Teilnehmer für die direkte Aufnahme einer Beschäftigung in bestimmten Berufsfeldern ohne weitere berufliche Qualifizierung vorbereiten. Durch den erfolgreichen Abschluss wird eine auf dem Arbeitsmarkt direkt verwertbare berufliche oder fachspezifische Qualifikation erworben.

Die berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgänge können weiter in zwei Kategorien unterteilt werden – schulische Ausbildungen sowie kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen. Grundlage der Unterscheidung ist hierbei, inwieweit die Ausbildung einerseits in Bildungseinrichtungen und andererseits am Arbeitsplatz stattfindet:

- Bei schulischen Bildungsgängen erfolgt der Unterricht (entweder teilweise oder ausschließlich) in Bildungseinrichtungen. Dazu zählen u. a. spezielle Berufsausbildungszentren, die von öffentlichen oder privaten Stellen betrieben werden, und betriebliche Ausbildungszentren, sofern diese als Bildungseinrichtungen anerkannt sind. Diese Bildungsgänge können eine Komponente der Ausbildung am Arbeitsplatz umfassen, um etwas praktische Erfahrung am Arbeitsplatz zu gewinnen. Ausbildungen gelten als schulische Bildungsgänge, wenn mindestens 75 Prozent des Lehrplans in der Bildungseinrichtung behandelt werden, wobei Fernkurse eingeschlossen sind.
- Ausbildungen gelten als kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge, wenn weniger als 75 Prozent des Lehrplans in der Bildungseinrichtung oder in einem Fernkurs behandelt werden. Diese Bildungsgänge können in Zusammenarbeit mit den Bildungsbehörden oder Bildungseinrichtungen angeboten werden, zu ihnen zählen auch die dualen Bildungsgänge, die Ausbildung in Schule und am Arbeitsplatz nebeneinander beinhalten, sowie Bildungsgänge, die aus abwechselnden Phasen von Ausbildung in der Schule und am Arbeitsplatz bestehen (u. a. auch als Bildungsgänge im „Sandwich-System“ bezeichnet).

Das Ausmaß der berufsbildenden bzw. allgemeinbildenden Ausrichtung des Bildungsganges ist nicht unbedingt ausschlaggebend dafür, ob die Teilnehmer Zugang zum Tertiärbereich erhalten. In einigen OECD-Ländern haben Bildungsgänge mit berufsbildender Ausrichtung auch das Ziel, auf ein späteres Studium im Tertiärbereich vorzubereiten, während in anderen Ländern wiederum Bildungsgänge mit allgemeinbildender Ausrichtung nicht gleichzeitig den direkten Zugang zur Hochschulbildung ermöglichen.

In 13 OECD-Ländern sowie dem Partnerland Slowenien, für die entsprechende Daten zur Verfügung stehen, nimmt die Mehrzahl der Schüler im Sekundarbereich II an berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen teil. Sowohl in den meisten OECD-Ländern mit einer Berufsausbildung im dualen System (z. B. Deutschland, Luxemburg, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz) als auch in Australien, Belgien, Finnland, Italien, Norwegen, Schweden, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik sowie dem Partnerland Slowenien nehmen mindestens 55 Prozent

der Schüler des Sekundarbereichs II an einer berufsvorbereitenden oder beruflichen Ausbildung teil. In Griechenland, Irland, Island, Japan, Kanada, Korea, Mexiko, Portugal, der Türkei und Ungarn sowie den Partnerländern Brasilien, Chile, Estland und Israel besuchen mindestens 60 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II Bildungsgänge mit allgemeinbildender Ausrichtung, obwohl berufsvorbereitende und/oder berufsbildende Bildungsgänge angeboten werden (Tab. C1.1).

In vielen OECD-Ländern findet die Berufsausbildung im Sekundarbereich II in der Schule statt. In Island, Österreich, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik nehmen jedoch rund 40 Prozent der Schüler an berufsbildenden Bildungsgängen teil, bei denen in der Schule und im Betrieb vermittelte Elemente kombiniert werden. In Dänemark, Deutschland, Irland, der Schweiz und Ungarn sowie dem Partnerland Estland nehmen mindestens rund 75 Prozent der Schüler an berufsbildenden Bildungsgängen mit sowohl schulischen als auch betrieblichen Elementen teil.

Schüler im Sekundarbereich II können in vielen Bildungssystemen an berufsbildenden Bildungsgängen teilnehmen, in einigen OECD-Ländern jedoch werden berufsbildende Bildungsgänge erst nach Abschluss des Sekundarbereichs II angeboten. Während einige OECD-Länder berufsbildende Bildungsgänge als höhere Stufe innerhalb des Sekundarbereichs II anbieten (z. B. Österreich, Spanien und Ungarn), werden sie in anderen im postsekundären Bereich angeboten (z. B. in Kanada und den Vereinigten Staaten).

Die duale Berufsausbildung

Tabelle C1.1 zeigt u. a. die Bildungsbeteiligung an Bildungsgängen der dualen Berufsausbildung, die in den jeweiligen Ländern anerkannter Teil des Bildungssystems sind. Dieser Abschnitt erläutert die typischen Merkmale dieser und anderer betrieblicher Bildungsgänge.

In den meisten OECD-Ländern (Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Irland, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Polen, der Schweiz, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, der Türkei, Ungarn und dem Vereinigten Königreich) und Partnerländern (Israel, der Russischen Föderation und Slowenien) gibt es eine Form von dualer Berufsbildung. In einigen Ländern (z. B. in Deutschland, Österreich und Ungarn) werden zwischen dem Auszubildenden (nicht der berufsbildenden Schule) und einem Unternehmen ein Ausbildungsvertrag geschlossen. In der überwiegenden Zahl der Länder gibt es duale Berufsbildungssysteme mit einer Kombination von Schule und Betrieb. Dagegen kennen Japan, Korea, Schweden und Spanien keine derartigen dualen Berufsbildungssysteme. Auch in den Vereinigten Staaten gibt es Formen der dualen Berufsausbildung, die jedoch nicht zum formalen Bildungssystem gehören.

Die Mindestvoraussetzungen für die Zulassung zu einer dualen Berufsausbildung sind in den einzelnen Ländern unterschiedlich, typischerweise handelt es sich aber um den Abschluss des Sekundarbereichs I (in Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Irland, Kanada, Luxemburg, Mexiko, den Niederlanden, Norwegen, Polen, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik sowie in den Partnerländern Israel und Slowenien). In Österreich ist die Erfüllung der neunjährigen Schulpflicht Mindest-

voraussetzung für die Zulassung zur dualen Berufsausbildung. In Australien, Belgien, den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten ist der Eintritt (ganz oder teilweise) an das Alter gebunden, während die Teilnehmer in Neuseeland beschäftigt sein müssen. In der Türkei ist die Mindestanforderung der Abschluss des Primarbereichs und die Vollendung des 14. Lebensjahres, ferner muss ein Vertrag mit einer Arbeitsstelle vorliegen. In der Russischen Föderation gibt es keine speziellen rechtlichen Anforderungen an die Zulassung zur dualen Berufsausbildung.

In einigen Ländern ist die Dauer der dualen Berufsausbildung standardisiert, sie dauert in Dänemark, Deutschland, Frankreich, Irland, Kanada, Neuseeland, Norwegen, Polen, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich sowie den Partnerländern Israel und Slowenien zwischen ein und vier Jahre. In anderen Ländern (z. B. in Belgien und Österreich) hängt die Dauer von der Fächergruppe, der angestrebten Qualifikation, den Vorkenntnissen und/oder Erfahrungen ab.

In den meisten Ländern führt der erfolgreiche Abschluss einer dualen Berufsausbildung normalerweise zur Zuerkennung eines Abschlusses des Sekundarbereichs II oder eines postsekundären Abschlusses. In einigen Ländern können auch höhere Qualifikationen erworben werden (z. B. ein weiterführendes Diplom in Australien).

Unterschiede in den Abschlussquoten zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen

Obwohl die durchschnittlichen Abschlussquoten für die allgemeinbildenden sowie berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgänge auf der Ebene des Sekundarbereichs II ähnlich sind (47 bzw. 45 Prozent), übersteigen die Abschlussquoten der allgemeinbildenden Bildungsgänge in 15 von 27 OECD-Ländern und in 5 von 6 Partnerländern die für berufsvorbereitende und berufsbildende Bildungsgänge. Ausnahmen bilden Belgien, Deutschland, Finnland, Italien, Luxemburg, die Niederlande, Österreich, Schweden, die Schweiz, die Slowakische Republik und die Tschechische Republik sowie das Partnerland Slowenien (s. Tab. A2.1).

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den berufsbildenden Bildungsgängen

In allen OECD- und Partnerländern, für die vergleichbare Daten verfügbar sind, ist kein eindeutiger geschlechtsspezifischer Trend bei den Abschlussquoten der berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgänge im Sekundarbereich II erkennbar. Auch wenn 47 Prozent der Männer und 44 Prozent der Frauen in den OECD-Ländern berufsbildende Bildungsgänge abschließen, sind es in Australien, Belgien, Dänemark, Finnland, Irland, den Niederlanden und Spanien sowie dem Partnerland Brasilien mehr Frauen als Männer (Tab. A2.1 und Abb. C1.2).

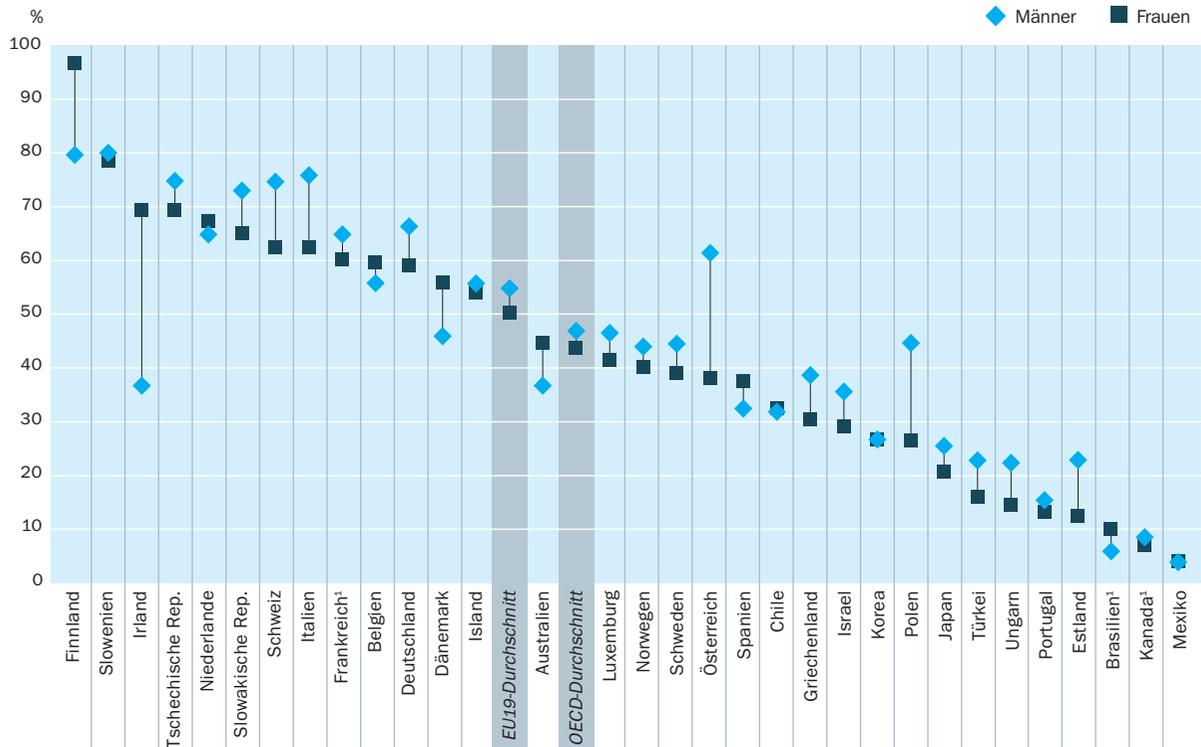
Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen nach Fächergruppen

Die Wahl der Fächergruppe wird beeinflusst von den sich ändernden Beschäftigungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt, Einkommensunterschieden in den verschiedenen Berufen und Wirtschaftszweigen sowie staatlichen Maßnahmen (die z. B. darauf abzielen, das Angebot in der Berufsbildung auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes abzustimmen). Die jeweilige Beliebtheit der verschiedenen Fächergruppen ihrerseits

Abbildung C1.2

Abschlussquoten in berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II, nach Geschlecht (2006)

Anteil der Absolventen an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter (in %)



1. Referenzjahr 2005.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten von Frauen in berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD, Tabelle A2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402134482176>

bestimmt das verfügbare Angebot an Absolventen und die Nachfrage nach Bildungsgängen und Lehrpersonal (Lehrer und Ausbilder für die Berufsausbildung). Die Verteilung der Absolventen aus dem berufsbildenden Sekundarbereich II und dem postsekundären, nicht tertiären Bereich auf die verschiedenen Fächergruppen zeigt deren relatives Gewicht in den einzelnen Ländern. Mithilfe dieser Erkenntnisse können die politischen Entscheidungsträger sicherstellen, dass die nachgefragten Lehrkräfte für die berufliche Bildung bereitstehen (und auch über die notwendigen pädagogischen Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen). Ferner ist seitens der Politik sicherzustellen, dass die Lehrkräfte in der Berufsbildung, die Ausbilder und Ausbildungseinrichtungen ihre Qualifikationen und Einrichtungen fortlaufend auf den neuesten Stand bringen, um sowohl der aktuellen als auch der künftigen Arbeitsmarktnachfrage gerecht werden zu können. Zur Aufwertung des Ansehens der beruflichen Bildung und zur Minimierung der Abbruchquote muss sie gut organisiert sein und gute Ergebnisse bringen.

In den 21 OECD-Ländern und 2 Partnerländern, für die Zahlen zur Verfügung stehen, verfügen die Absolventen der berufsbildenden Bildungsgänge im Sekundarbereich II mehrheitlich über berufsqualifizierende Abschlüsse (Tab. C1.2). Über 78 Prozent der Qualifikationen entfallen auf vier Fachrichtungen: Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen (34 Prozent), Sozial-, Rechts-, Wirtschaftswissenschaften (21 Prozent),

Dienstleistungen (13 Prozent) und Gesundheit und Soziales (11 Prozent). Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen liegen in Belgien, Finnland, Frankreich, Island, Japan, Korea, Norwegen, Polen, Schweden, der Slowakischen Republik, Spanien, der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn sowie im Partnerland Estland an der Spitze. In Australien, Luxemburg und der Schweiz sowie dem Partnerland Slowenien sind die Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften führend. In den Niederlanden sind es Gesundheit und Soziales, in Dänemark Mathematik und Statistik. In Deutschland gibt es die meisten Absolventen einerseits in den Ingenieurwissenschaften und andererseits in den Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften.

Ein ähnliches Bild ergibt sich für den postsekundären, nicht tertiären Bereich. Die größten Anteile an Absolventen gibt es in den Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen (22 Prozent), dicht gefolgt von den Sozial-, Rechts-, Wirtschaftswissenschaften (20 Prozent) sowie Dienstleistungen (19 Prozent) und Gesundheit und Soziales (13 Prozent) (Tab. C1.2). Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen nehmen in Irland, Luxemburg und den Niederlanden den ersten Platz ein; in Australien, Deutschland, Finnland, Norwegen, Schweden, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie im Partnerland Slowenien sind es die Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften; in Dänemark, Island, Polen und der Slowakischen Republik sowie dem Partnerland Estland sind es die Dienstleistungen und in Frankreich Gesundheit und Soziales. In Griechenland, Portugal und der Schweiz ist Informatik führend, und in Neuseeland sind es die Geisteswissenschaften und Kunst.

Unterschiede in den Bildungsausgaben pro Schüler zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen

In den meisten OECD-Ländern gibt es Unterschiede in den Bildungsausgaben pro Schüler zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen. Die 14 OECD-Länder, aus denen Daten vorliegen, gaben 2005 durchschnittlich 925 US-Dollar mehr pro Bildungsteilnehmer in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II aus als für Teilnehmer an den allgemeinbildenden Bildungsgängen (Tab. C1.3).

In den Ländern mit dualen Berufsbildungssystemen im Sekundarbereich II (z. B. Deutschland, Luxemburg, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz) sind die Unterschiede in den Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in allgemeinbildenden gegenüber berufsbildenden Bildungsprogrammen tendenziell größer. So liegen beispielsweise die Ausgaben pro Teilnehmer in berufsbildenden Bildungsgängen in Deutschland und der Schweiz 6.284 US-Dollar bzw. 7.118 US-Dollar über denen für die Teilnehmer in den allgemeinbildenden Bildungsgängen, wobei die Arbeitgeber hiervon einen großen Teil übernehmen. In Österreich fällt der Unterschied geringer aus (793 US-Dollar). Die Ausgaben pro Schüler in den allgemeinbildenden Bildungsgängen sind in den Niederlanden höher als in den berufsbildenden Bildungsgängen, während sie in Luxemburg in beiden Fällen ähnlich hoch sind. Von den übrigen vier Ländern – Australien, Finnland, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik –, wo mindestens 60 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II an berufsbildenden Bildungsgängen teilnehmen, geben sowohl Finnland als auch die Tschechische Republik mehr für die Teilnehmer in den berufsbildenden als in den allgemeinbildenden Bildungsgängen aus (Tab. C1.1 und C1.3).

Bildungsergebnisse der berufsbildenden Bildungsgänge

Unterscheiden sich die Leistungen der Schüler in berufsbildenden von denen in allgemeinbildenden Bildungsgängen? Die folgende Analyse beschränkt sich auf die Schülerleistungen in den Naturwissenschaften bei 15-Jährigen. In PISA 2006 wurden ähnliche Ergebnisse für die Leistungen bei der Lesekompetenz und in Mathematik festgestellt, zur Vereinfachung der Darstellung und um Wiederholungen zu vermeiden, werden diese Resultate hier nicht nochmals dargestellt.

Die Ergebnisse von PISA 2006 zu den Leistungen von Schülern im Alter von 15 Jahren in Naturwissenschaften zeigen, dass in den OECD-Ländern Schüler in berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen gegenüber denen in allgemeinbildenden Bildungsgängen im Durchschnitt (vor Berücksichtigung von sozioökonomischen Faktoren) 35 Punkte schlechter abschneiden (Tab. C1.4). Die Unterschiede sind in Belgien, Griechenland, Korea und den Niederlanden am größten. In den Niederlanden zeigen die Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen deutlich bessere Leistungen als der OECD-Durchschnitt für alle Schüler (565 gegenüber 509 Punkten), während die Leistungen der Schüler in den berufsbildenden Bildungsgängen mit einer Punktzahl von 434 unter dem OECD-Durchschnitt liegen. Ein ähnliches Bild ist in Belgien, Italien und Korea sowie dem Partnerland Slowenien zu beobachten. Andererseits lagen in Griechenland und der Türkei sowie den Partnerländern Chile, Israel und Russische Föderation die Leistungen sowohl der Schüler der allgemeinbildenden als auch der berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsgänge unter dem OECD-Durchschnitt. Die einzigen Länder, in denen Schüler der berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgänge einen statistisch signifikanten Leistungsvorsprung haben (19 bzw. 12 Punkte), sind Luxemburg und Mexiko, allerdings liegen die Leistungen der mexikanischen Schüler sowohl in den allgemeinbildenden und auch in den berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen unter dem OECD-Durchschnitt (406 bzw. 418 Punkte).

Angesichts des möglichen Einflusses sozioökonomischer Faktoren auf die schulischen Leistungen sollten diese Unterschiede jedoch unbedingt erst nach Berücksichtigung dieser Faktoren interpretiert werden. Nach Berücksichtigung dieser sozioökonomischen Faktoren vermindert sich der Leistungsabstand bei den berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen um 11 Punkte und bleibt im OECD-Durchschnitt bei 24 Punkten. 13 OECD-Länder weisen auch nach der Berücksichtigung von sozioökonomischen Faktoren einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen dem Leistungsniveau der Teilnehmer an allgemeinbildenden Bildungsgängen gegenüber denjenigen in berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen auf. Die Schüler in berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen in Luxemburg und Mexiko haben immer noch einen signifikanten Leistungsvorsprung (23 bzw. 12 Punkte). In den übrigen Ländern schneiden die Schüler der berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgänge zwischen 23 Punkte (in Österreich) und 114 Punkte (in den Niederlanden) schlechter ab (Tab. C1.4 und Abb. C1.1). Dennoch bedeuten diese schwächeren Leistungen nicht notwendigerweise, dass sich die Teilnahme an berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen negativ auf die spätere berufliche Laufbahn auswirken muss. In den Niederlanden nehmen alle 15-jährigen Schüler entweder an berufsvorbereitenden oder allgemeinbildenden Bildungsgängen teil, sie können frühestens ab einem Alter von 16 Jahren an berufsbildenden Bildungsgängen teilnehmen.

Außer den berufsbezogenen Fähigkeiten und Kenntnissen müssen die Schüler heutzutage während der Berufsausbildung auch grundlegende Fähigkeiten und Kenntnisse (Lese- und Sprachkompetenzen und mathematische Fähigkeiten) und allgemeine Kompetenzen erwerben (soziale und Kommunikationskompetenzen), auf die die Arbeitgeber immer größeren Wert legen.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten zu den Schülerleistungen basieren auf Leistungsmessungen, die Teil der im Jahr 2006 von der OECD durchgeführten internationalen Schulleistungsstudie PISA waren.

Die Daten zur Bildungsbeteiligung beziehen sich auf das Schuljahr 2005/2006, und die Finanzdaten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2005. Beide beruhen auf der alljährlich von der OECD durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.

Die Daten zur dualen Berufsausbildung basieren auf einer speziellen OECD-Datenerhebung aus dem Herbst 2006.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/402134482176>:

- Table C1.5: Differences in science performances between the different programme orientations (Unterschiede bei den Leistungen in Naturwissenschaften nach Ausrichtung der Bildungsgänge) (2006)
- Table C1.6: Performance of 15-year-old students on the mathematics, reading and science scales by programme orientation (Leistungen 15-jähriger Schüler auf den Gesamtskalen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, nach Ausrichtung des Bildungsgangs)(2006)

Tabelle C1.1

Struktur der Bildungsteilnahme im Sekundarbereich II (2006)

Zahl der Schüler in Bildungsgängen des Sekundarbereichs II an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, nach Ziel und Ausrichtung des Bildungsgangs

	Verteilung der Schüler nach Ziel des Bildungsgangs			Verteilung der Schüler nach Ausrichtung des Bildungsgangs			
	ISCED 3A	ISCED 3B	ISCED 3C	allgemein- bildend	berufs- vorbereitend	berufsbildend	kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	38,4	x(1)	61,6	38,4	a	61,6	m
Österreich	44,1	46,7	9,2	22,1	6,2	71,8	33,0
Belgien	49,4	a	50,6	30,6	a	69,4	3,5
Kanada ¹	94,6	a	5,4	94,6	x(6)	5,4	a
Tschechische Republik	71,5	0,4	28,1	20,7	0,1	79,2	34,8
Dänemark	52,2	a	47,8	52,2	a	47,8	47,6
Finnland	100,0	a	a	34,6	a	65,4	10,9
Frankreich	56,9	11,1	32,0	56,9	a	43,1	11,6
Deutschland	40,6	59,0	0,4	40,6	a	59,4	44,2
Griechenland	66,1	a	33,9	66,1	a	33,9	5,1
Ungarn	77,2	a	22,8	76,3	10,7	12,9	12,9
Island	50,5	0,6	48,9	63,3	1,5	35,2	16,7
Irland	72,0	a	28,0	66,6	31,0	2,4	2,4
Italien	80,6	2,9	16,5	39,5	35,6	24,9	a
Japan	75,4	0,9	23,7	75,4	0,9	23,7	a
Korea	72,2	a	27,8	72,2	a	27,8	a
Luxemburg	59,3	15,6	25,1	37,1	a	62,9	13,8
Mexiko	90,2	a	9,8	90,2	a	9,8	m
Niederlande	62,8	a	37,2	32,5	a	67,5	18,3
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	40,0	a	60,0	40,0	a	60,0	13,9
Polen	88,1	a	11,9	56,0	a	44,0	6,3
Portugal	100,0	x(1)	x(1)	68,5	19,9	11,6	m
Slowakische Republik	81,5	a	18,5	26,3	a	73,7	30,9
Spanien	57,5	n	42,5	57,5	n	42,5	2,2
Schweden	94,6	n	5,4	44,9	0,9	54,2	n
Schweiz	30,7	63,4	5,9	35,8	n	64,2	57,8
Türkei ²	100,0	a	m	63,7	a	36,3	n
Vereinigtes Königreich ³	77,2	x(1)	22,8	58,3	x(6)	41,7	m
Vereinigte Staaten	100,0	x(1)	x(1)	100,0	x(4)	x(4)	x(4)
OECD-Durchschnitt	69,8	8,0	26,0	53,8	4,1	44,0	15,2
EU19-Durchschnitt	70,1	8,0	24,1	46,7	5,8	47,8	16,3
Partnerländer							
Brasilien ¹	100,0	a	a	93,5	a	6,5	a
Chile	100,0	a	a	64,5	a	35,5	a
Estland	100,0	a	n	69,1	a	30,9	30,9
Israel	95,8	a	4,2	65,6	a	34,4	4,2
Russische Föderation	55,7	14,4	29,9	55,7	14,4	29,9	m
Slowenien	33,8	44,4	21,8	33,8	n	66,2	5,4

1. Referenzjahr 2005. 2. Ohne ISCED 3C. 3. Einschließlich postsekundären, nicht tertiären Bereichs.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402134482176>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C1.2

Anteil der Absolventen von berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II und des postsekundären, nicht tertiären Bereichs (in %), nach Fächergruppe (2006)

	ISCED	Erziehungs- wissenschaften	Geistes- wissenschaften und Kunst	Sozial-, Rechts-, Wirtschafts- wissenschaften	Dienstleistungen	Ingenieurwissen- schaften, Fertigung und Bauwesen	Agrar- wissenschaften	Gesundheit und Soziales	Biowissenschaften	Physik	Mathematik und Statistik	Informatik	Nicht bekannt oder keine Angabe
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD-Länder													
Australien	3	1,1	4,0	27,5	15,4	24,0	4,0	17,7	0,5	n	n	1,8	4,1
	4	26,0	6,1	30,4	6,1	5,5	1,9	15,8	0,6	n	n	4,7	2,8
Österreich	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	n
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien	3	n	15,1	17,3	11,9	19,8	1,7	16,5	0,3	0,3	n	1,1	16,1
	4	n	4,4	14,2	7,1	16,8	1,3	23,4	n	n	n	0,3	32,4
Kanada	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	3	1,0	3,1	23,6	18,3	43,3	4,0	6,6	n	n	n	n	0,1
	4	n	30,3	40,1	10,5	18,5	0,4	0,2	n	n	n	n	n
Dänemark	3	n	12,7	21,8	4,4	18,1	1,9	14,6	n	n	26,4	n	n
	4	n	n	n	65,6	28,7	n	n	n	n	5,7	n	n
Finnland	3	0,1	5,9	16,2	21,6	30,8	5,2	16,4	n	n	n	3,7	n
	4	n	0,4	59,9	14,0	16,3	2,0	7,0	n	n	n	0,5	n
Frankreich ¹	3	n	2,0	26,0	16,7	37,8	4,7	12,8	n	n	n	n	n
	4	0,6	23,2	12,0	7,0	0,7	n	54,4	0,6	0,1	n	1,4	n
Deutschland	3	0,5	2,4	28,7	10,9	28,3	2,3	10,8	0,1	n	n	3,0	13,1
	4	0,2	2,6	36,5	11,2	32,5	2,6	7,3	0,1	n	n	2,7	4,4
Griechenland	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	6,4	n	21,6	17,2	18,9	1,5	10,7	n	n	n	23,7	n
Ungarn	3	0,4	1,5	14,0	24,7	49,1	4,5	3,2	n	n	n	2,6	n
	4	1,4	6,7	27,7	18,4	19,0	1,8	11,5	n	n	0,3	13,1	n
Island	3	0,8	9,9	17,1	15,2	37,6	3,1	12,9	n	n	n	1,4	n
	4	8,0	2,9	1,9	38,9	33,8	5,9	5,1	n	n	n	3,5	n
Irland	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	n	1,2	3,6	12,5	65,1	14,3	2,6	n	n	n	0,7	n
Italien	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	3	n	0,2	29,7	7,5	35,5	11,2	4,5	n	n	n	0,1	11,3
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	3	0,3	20,5	11,3	3,6	50,8	1,7	0,2	0,3	n	n	11,3	n
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	n
Luxemburg	3	7,8	2,5	41,7	4,4	31,0	3,5	6,6	n	0,6	n	2,0	n
	4	2,4	6,0	n	11,9	63,1	3,6	13,1	n	n	n	n	n
Mexiko	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	3	3,0	2,2	21,1	17,7	20,5	3,9	26,7	0,1	n	n	4,8	n
	4	7,0	n	15,0	2,7	43,4	15,8	n	n	n	n	16,1	n
Neuseeland	3	0,6	13,8	11,1	5,0	5,1	3,0	2,5	0,3	n	n	3,3	56,5
	4	2,1	35,4	22,7	11,1	8,0	4,2	11,4	0,3	0,5	n	2,4	2,4
Norwegen	3	n	1,6	6,6	15,0	42,1	3,0	29,0	n	n	n	2,7	n
	4	n	19,0	24,3	19,6	21,3	8,8	2,7	n	0,5	n	3,6	0,5
Polen	3	n	1,4	24,0	17,5	53,1	3,6	n	n	0,2	n	0,1	n
	4	0,2	3,2	26,5	29,7	3,9	0,7	18,8	n	0,1	n	16,8	0,1
Portugal	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	n	25,3	19,7	6,9	12,4	n	0,9	n	n	n	34,8	n
Slowakische Rep.	3	0,8	3,3	23,6	21,7	38,0	3,8	4,4	n	n	n	4,3	a
	4	4,7	0,3	14,6	61,2	1,7	0,9	15,6	n	n	n	1,1	a

Anmerkung: Spalte 1 gibt den Bildungsbereich an: 3 entspricht dem Sekundarbereich II und 4 dem postsekundären, nicht tertiären Bereich.

1. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402134482176>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C1.2 (Forts.)

Anteil der Absolventen von berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (in %), nach Fächergruppe (2006)

	ISCED	Erziehungswissenschaften	Geisteswissenschaften und Kunst	Sozial-, Rechts-, Wirtschaftswissenschaften	Dienstleistungen	Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen	Agrarwissenschaften	Gesundheit und Soziales	Biowissenschaften	Physik	Mathematik und Statistik	Informatik	Nicht bekannt oder keine Angabe
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD-Länder													
Spanien	3	n	17,0	22,7	12,0	30,8	2,9	12,6	n	n	n	2,1	n
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schweden	3	n	23,8	5,8	10,5	34,1	5,7	11,5	0,1	n	n	n	8,4
	4	0,9	9,8	30,2	14,7	29,3	4,0	9,3	n	n	n	1,9	n
Schweiz	3	n	3,5	37,7	9,0	32,2	3,9	6,4	n	n	n	2,8	4,3
	4	1,6	0,1	n	7,4	n	n	42,5	n	n	n	48,4	n
Türkei	3	n	2,3	18,2	3,2	38,4	0,1	10,4	n	n	n	9,5	17,9
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Ver. Königreich	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	3	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	3	0,8	7,1	21,3	12,7	33,5	3,7	10,8	0,1	0,1	1,3	2,7	5,8
	4	3,1	8,8	20,0	18,7	21,9	3,5	12,6	0,1	0,1	0,3	8,8	2,1
Partnerländer													
Brasilien	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chile	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estland	3	n	3,0	6,2	19,3	62,4	5,3	n	n	n	n	3,7	n
	4	n	3,5	23,5	29,1	24,4	5,0	8,7	n	n	n	5,9	n
Israel	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	3	3,0	0,5	36,0	13,1	31,6	4,4	9,5	n	n	n	1,8	n
	4	12,5	0,2	34,7	14,6	32,5	2,9	2,7	n	n	n	n	n

Anmerkung: Spalte 1 gibt den Bildungsbereich an: 3 entspricht dem Sekundarbereich II und 4 dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

1. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402134482176>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C1.3

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler für alle Leistungsbereiche, nach Ausrichtung der Bildungsgänge (2005)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Sekundarbereich									Postsekundärer, nicht tertiärer Bereich		
	Sekundarbereich I			Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt			Alle Bildungsgänge	Allgemein-bildende Bildungsgänge	Berufsbildende/ Berufs- vorbereitende Bildungsgänge
	Alle Bildungsgänge	Allgemein-bildende Bildungsgänge	Berufsbildende/ Berufs- vorbereitende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge	Allgemein-bildende Bildungsgänge	Berufsbildende/ Berufs- vorbereitende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge	Allgemein-bildende Bildungsgänge	Berufsbildende/ Berufs- vorbereitende Bildungsgänge			
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
OECD-Länder												
Australien	7 930	7 951	7 679	9 223	9 852	7 864	8 408	8 526	7 810	7 973	a	7 973
Österreich	9 505	9 505	a	10 028	9 429	10 222	9 751	9 491	10 222	x(7)	x(8)	x(9)
Belgien	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7 731	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
Kanada ^{1, 2}	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7 837	x(7)	x(7)	x(7)	m	m
Tschechische Rep.	4 864	4 836	10 466	4 830	4 316	4 963	4 847	4 747	4 998	2 098	1 757	2 139
Dänemark	8 606	8 606	a	10 197	x(4)	x(4)	9 407	x(7)	x(7)	m	m	m
Finnland	8 875	8 875	a	6 441	5 545	6 895	7 324	7 638	6 895	x(7)	a	x
Frankreich	7 881	7 881	a	10 311	10 127	10 609	8 927	8 596	10 609	4 488	x(10)	x(10)
Deutschland	6 200	6 200	a	10 282	6 451	12 735	7 636	6 244	12 735	10 531	7 611	11 081
Griechenland	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	8 423	x(7)	x(7)	7 266	a	7 266
Ungarn ³	3 993	x(1)	x(1)	3 613	3 536	3 829	3 806	3 798	3 858	4 731	a	4 731
Island	8 985	m	a	8 004	m	m	8 411	m	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
Irland	7 352	x(1)	x(1)	7 680	x(4)	x(4)	7 500	x(7)	x(7)	5 811	x(10)	x(10)
Italien	7 599	7 587	m	7 682	x(4)	x(4)	7 648	x(7)	x(7)	m	m	m
Japan	7 630	7 630	a	8 164	x(4)	x(4)	7 908	x(7)	x(7)	x(7)	m	m
Korea	5 661	5 661	a	7 765	x(4)	x(4)	6 645	x(7)	x(7)	a	a	a
Luxemburg ³	18 844	18 844	a	18 845	18 846	18 845	18 845	18 845	18 845	m	m	m
Mexiko	1 839	2 148	264	2 853	2 762	3 659	2 180	2 365	1 068	a	a	a
Niederlande	8 166	8 301	7 901	7 225	7 747	6 980	7 741	8 143	7 327	7 000	a	7 000
Neuseeland	5 165	x(1)	x(1)	7 586	x(4)	x(4)	6 278	x(7)	x(7)	6 126	m	m
Norwegen	9 687	9 687	a	12 096	x(4)	x(4)	10 995	x(7)	x(7)	x(4)	x(4)	x(4)
Polen ³	2 971	2 971	a	3 131	x(4)	x(4)	3 055	x(7)	x(7)	2 956	a	2 956
Portugal ³	6 555	x(1)	x(1)	6 381	x(4)	x(4)	6 473	x(7)	x(7)	m	m	m
Slowakische Rep.	2 430	2 430	a	3 026	3 390	2 890	2 716	2 622	2 890	x(7)	x(8)	x(9)
Spanien	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7 211	x(7)	x(7)	a	a	a
Schweden	8 091	8 091	a	8 292	8 107	8 454	8 198	8 097	8 454	2 691	8 456	655
Schweiz ³	9 756	9 756	a	16 166	11 534	18 652	12 861	10 195	18 652	9 119	4 716	12 808
Türkei ³	m	a	a	m	m	m	m	m	m	a	a	a
Ver. Königreich	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7 167	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
Vereinigte Staaten	9 899	9 899	a	10 969	10 969	a	10 390	10 390	a	m	a	m
OECD-Durchschnitt	7 437	7 343	6 578	8 366	8 044	8 969	7 804	7 835	8 797	4 719	5 635	6 290
Partnerländer												
Brasilien ³	1 359	1 359	a	899	x(4)	x(4)	1 186	x(7)	x(7)	a	a	a
Chile ⁴	1 865	1 865	a	1 956	2 081	1 700	1 924	1 983	1 700	a	a	a
Estland ³	3 802	x(1)	x(1)	4 033	4 325	3 402	3 918	x(7)	x(7)	4 417	a	4 417
Israel	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	5 495	4 355	9 168	4 275	4 275	a
Russische Föd. ³	x(8)	x(8)	a	x(7)	x(8)	1 856	1 754	1 741	1 856	x(7)	a	x(9)
Slowenien ^{3, 5}	7 994	7 994	a	5 565	x(4)	x(4)	7 065	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)

1. Referenzjahr 2004. 2. Sekundarbereich insgesamt umfasst auch Elementar- und Primarbereich. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

4. Referenzjahr 2006. 5. Sekundarbereich I umfasst auch Primarbereich.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402134482176>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C1.4

Leistungen 15-jähriger Schüler auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften, nach Ausrichtung der Bildungsgänge (2006)

Die Unterscheidung zwischen den verschiedenen Ausrichtungen der Bildungsgänge basiert auf Selbstangaben der Schüler

	Leistungen in allgemeinbildenden Bildungsgängen		Leistungen in berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen		Unterschiede bei den Leistungen in Naturwissenschaften zwischen Schülern in allgemeinbildenden und in berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsgängen		Unterschiede bei den Leistungen in Naturwissenschaften zwischen Schülern in allgemeinbildenden und in berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsgängen, unter Berücksichtigung des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status der Schüler (ESCS)	
	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.
OECD-Länder								
Australien	531	2,3	494	5,2	37	5,3	25	4,9
Österreich	542	7,7	498	4,5	45	9,1	23	8,3
Belgien	558	2,8	458	3,3	100	4,5	78	4,2
Kanada	534	2,0	a	a	a	a	a	a
Tschechische Rep.	516	4,1	508	6,4	8	7,7	0	7,2
Dänemark	496	3,1	a	a	a	a	a	a
Finnland	563	2,0	a	a	a	a	a	a
Frankreich	500	3,4	450	9,2	50	9,7	27	7,6
Deutschland	c	c	c	c	c	c	c	c
Griechenland	487	3,0	387	6,1	100	6,7	82	5,9
Ungarn	531	4,9	483	2,7	48	5,5	27	5,1
Island	c	c	c	c	c	c	c	c
Irland	c	c	c	c	c	c	c	c
Italien	511	3,5	448	2,4	63	4,2	48	4,2
Japan	548	3,6	482	7,8	65	8,9	51	8,9
Korea	542	3,6	456	7,4	86	8,1	74	7,5
Luxemburg	484	1,1	503	3,0	-19	3,2	-23	3,4
Mexiko	406	3,7	418	2,6	-12	4,5	-12	3,6
Niederlande	565	2,1	434	3,3	130	3,8	114	3,2
Neuseeland	530	2,7	a	a	a	a	a	a
Norwegen	487	3,1	a	a	a	a	a	a
Polen	498	2,3	a	a	a	a	a	a
Portugal	473	2,9	482	8,1	-9	7,8	-13	6,8
Slowakische Rep.	497	4,5	477	5,1	19	8,0	9	6,5
Spanien	488	2,6	a	a	a	a	a	a
Schweden	c	c	c	c	c	c	c	c
Schweiz	511	3,2	525	9,0	-15	9,0	-16	8,7
Türkei	444	5,4	394	4,8	51	7,3	39	5,9
Ver. Königreich	515	2,3	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	489	4,2	a	a	a	a	a	a
OECD-Durchschnitt	509		473		35		24	
Partnerländer								
Brasilien	390	2,8	a	a	a	a	a	a
Chile	c	c	c	c	c	c	c	c
Estland	531	2,5	a	a	a	a	a	a
Israel	461	4,3	422	13,0	39	14,7	31	13,6
Russische Föd.	482	3,7	464	10,7	17	10,9	15	9,7
Slowenien	574	2,1	468	1,2	105	2,4	88	2,8

Anmerkung: Die Einstufung der Schüler in die verschiedenen Ausrichtungen der Bildungsgänge beruht auf den Selbstangaben der 15-jährigen Schüler, während die Einstufung der Schüler in die verschiedenen Ausrichtungen der Bildungsgänge in Tabelle C1.1 auf nationalen Statistiken zu Schülern des Sekundarbereichs II beruht und sich daher unterscheiden kann.

Zur Kennzeichnung fehlender Daten werden die folgenden zwei Symbole verwendet:

a: Da die Kategorie für das Land nicht zutrifft, liegen keine Daten vor.

c: Zu wenige Beobachtungen, um verlässliche Werte anzugeben (d. h., eine Zelle ist mit weniger als 3 Prozent der Schüler für diese Zelle oder zu wenigen

Schulen für gültige Schlussfolgerungen besetzt). Diese Daten wurden jedoch bei der Berechnung der länderübergreifenden Durchschnittswerte berücksichtigt.

Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402134482176>

Indikator C2: Wer nimmt an Bildung teil?

Dieser Indikator untersucht den Bildungszugang und seine Entwicklung anhand der Bildungsbeteiligung und der Entwicklung der Schüler- und Studierendenzahlen zwischen 1995 und 2006. Er zeigt auch die Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich und den Prozentsatz junger Menschen auf, die im Verlaufe ihres Lebens ein Studium in den verschiedenen tertiären Bereichen aufnehmen. Studienanfänger- und Beteiligungsquoten spiegeln sowohl die Zugangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich wider als auch den Wert, der einer tertiären (Aus-)Bildung beigemessen wird. Informationen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung im Sekundarbereich finden sich im Indikator C1.

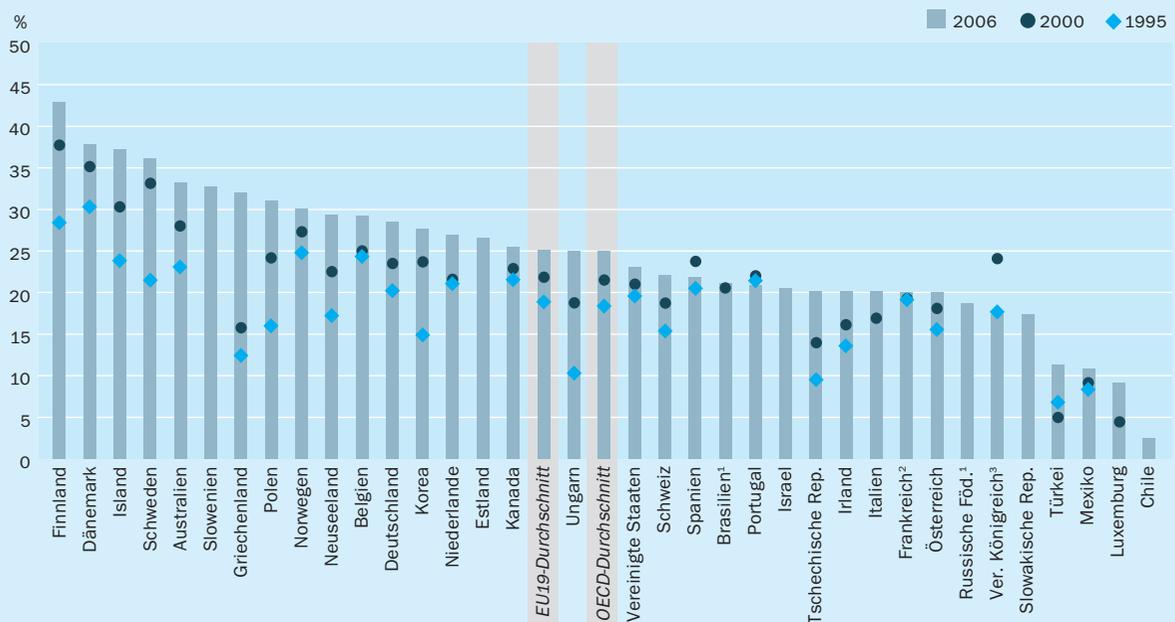
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung C2.1

Bildungsbeteiligung 20- bis 29-Jähriger (1995, 2000 und 2006)

Voll- und Teilzeitschüler/-studierende an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

In Australien, Dänemark, Finnland, Griechenland, Island, Norwegen, Polen und Schweden sowie dem Partnerland Slowenien nehmen mehr als 30 Prozent der 20- bis 29-Jährigen an (Aus-)Bildungsmaßnahmen teil. Zwischen 1995 und 2006 stieg die Bildungsbeteiligung dieser Bevölkerungsgruppe um 8 Prozentpunkte.



1. Referenzjahr 2005. 2. 1995 und 2000 ohne Übersee-Departments. 3. Unterbrechung der Zeitreihe nach 2006 aufgrund Änderung der angewandten Methodik. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung der 20- bis 29-Jährigen in 2006.

Quelle: OECD, Tabelle C2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402156412821>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- In den meisten OECD-Ländern hat so gut wie jeder Zugang zu einer formalen Ausbildung von mindestens 12 Jahren. Die Zeitspanne, in der sich mindestens 90 Prozent der Lernenden in einem Bildungsgang befinden, umfasst in Belgien, Deutschland, Frankreich, Island, Japan, Norwegen, Spanien und Ungarn mindestens 14 Jahre. Mexiko und die Türkei hingegen haben maximal für einen Zeitraum von 9 bzw. 6 Jahren eine Bildungsbeteiligung von über 90 Prozent, im Partnerland Russische Föderation beträgt der entsprechende Zeitraum 9 Jahre.
- In mehr als der Hälfte der OECD-Länder werden mehr als 70 Prozent der 3- bis 4-Jährigen im Elementar- oder Primarbereich unterrichtet. In den 19 EU-Mitgliedstaaten, die auch Mitglied der OECD sind (EU19), werden Kinder eher schon im Alter von 4 Jahren oder früher unterrichtet als in den anderen OECD-Ländern. Im Durchschnitt der 19 EU-Länder liegt die Bildungsbeteiligung für 3- bis 4-jährige Kinder bei 76,7 Prozent, während der OECD-Durchschnitt bei 69,4 Prozent liegt.
- Die Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen stieg zwischen 1995 und 2006 im Durchschnitt von 74 auf 81 Prozent. In Belgien, Griechenland und Polen sowie dem Partnerland Slowenien belief sie sich 2006 auf über 90 Prozent (in Belgien war dieses Niveau bereits 1995 erreicht worden). Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Bildungsbeteiligung der 20- bis 29-Jährigen, einer Altersgruppe, die hauptsächlich im Tertiärbereich zu finden ist; zwischen 1995 und 2006 stieg ihre Bildungsbeteiligung in allen OECD-Ländern mit Ausnahme Portugals.

Politischer Hintergrund

Eine gut ausgebildete Bevölkerung ist für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung eines Landes von zentraler 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 dazu beitragen, die Bildungserfahrungen der Kinder im Elternhaus auszubauen und zu ergänzen und sprachliche und soziale Nachteile zu überwinden. Primar- und Sekundarbereich statten junge Menschen mit grundlegenden Kompetenzen verschiedenster Art 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 zu einem späteren Zeitpunkt eine Vielzahl von Möglichkeiten, erweiterte und spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben.

Eine Reihe von Faktoren, u. a. das größere Risiko, erwerbslos zu werden, sowie andere Formen der Ausgrenzung junger Erwachsener mit unzureichender Ausbildung, verstärken den Anreiz, die Ausbildung über die Pflichtschulzeit hinaus zu verlängern und einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erlangen. In den meisten OECD-Ländern ist der erfolgreiche Abschluss des Sekundarbereichs II inzwischen zum Standard geworden, die Mehrzahl der Bildungsgänge im Sekundarbereich II ist darauf ausgelegt, die Schüler auf den Tertiärbereich vorzubereiten (s. Indikator A2).

Eine hohe Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich trägt dazu bei, die Entwicklung und den Erhalt einer hoch qualifizierten Bevölkerung und Erwerbsbevölkerung sicherzustellen. Außerdem wird eine Ausbildung im Tertiärbereich im Allgemeinen mit besseren Beschäftigungsaussichten (s. Indikator A8) und höheren Verdiensten (s. Indikator A9) verbunden. Die Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich sind zum Teil auch ein Anzeichen dafür, inwieweit die Bevölkerung die hoch qualifizierten Fähigkeiten und Kenntnisse erlangt, die auf dem Arbeitsmarkt einer Wissensgesellschaft von Bedeutung sind (s. Indikator A2).

Da den Studierenden die wirtschaftlichen und sozialen Vorteile einer Ausbildung im Tertiärbereich bewusster geworden sind, sind die Abschlussquoten im Tertiärbereich A gestiegen (s. Indikator A3). Bei der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich dominieren Studiengänge im Tertiärbereich A, und da die dort angebotenen Studiengänge in der Regel länger dauern als in den anderen tertiären Bereichen, benötigen sie auch einen großen Teil der verfügbaren Ressourcen (s. Indikator B1, Tab. B1.3).

Der kontinuierliche Anstieg der Bildungsteilnahme und die wachsende Vielfalt der persönlichen Hintergründe und Interessen derjenigen, die eine tertiäre Ausbildung anstreben, bedeuten, dass die Hochschulen die Zahl der zum Studium aufgenommenen Studierenden erhöhen und die von ihnen angebotenen Studiengänge den Bedürfnissen dieser neuen Generation von Studierenden anpassen müssen. Gleichzeitig bedeutet die Internationalisierung der Ausbildung im Tertiärbereich, dass die Bildungseinrichtungen gegebenenfalls Lehrplan und Didaktik an eine kulturell und sprachlich heterogene Studentenschaft anpassen müssen (s. Indikator C3).

Ergebnisse und Erläuterungen

In den meisten OECD-Ländern haben so gut wie alle Jugendlichen Zugang zu einer formalen Ausbildung von mindestens 12 Jahren. Die Zeitspanne, in der mindestens 90 Prozent der Lernenden sich in einem Bildungsgang befinden, umfasst in Belgien, Deutschland, Frankreich, Island, Japan, Norwegen, Spanien und Ungarn mindestens 14 Jahre. Mexiko und die Türkei sowie das Partnerland Russische Föderation hingegen haben maximal für einen Zeitraum von 9, 6 bzw. 9 Jahren eine Bildungsbeteiligung von über 90 Prozent (Tab. C2.1). Wer jedoch wann, wie und für wie lange im Laufe des Lebens an welchen Bildungsmaßnahmen teilnimmt, das variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern. Die Bildungsbeteiligung im Vereinigten Königreich scheint niedriger als in den Vorjahren zu sein, dies ist jedoch hauptsächlich auf eine Unterbrechung der Zeitreihe aufgrund einer Umstellung der angewandten Methodik ab 2006 zurückzuführen.

Bildungsbeteiligung im Elementarbereich

In den 19 OECD-Ländern, die auch EU-Mitgliedstaaten sind, werden Kinder eher schon im Alter von 4 Jahren oder früher unterrichtet als in den anderen OECD-Ländern. Im Durchschnitt der 19 EU-Länder liegt die Bildungsbeteiligung für 3- bis 4-jährige Kinder bei 76,7 Prozent, während der OECD-Durchschnitt bei 69,4 Prozent liegt.

In den meisten OECD- und Partnerländern beginnt die universelle Bildungsbeteiligung, hier definiert als Bildungsbeteiligung von über 90 Prozent, im Alter zwischen 5 und 6 Jahren. In Belgien, Dänemark, Frankreich, Deutschland, Island, Italien, Japan, Luxemburg, Neuseeland, Norwegen, Portugal, Schweden, der Slowakischen Republik, Spanien, der Tschechischen Republik, Ungarn und dem Vereinigten Königreich sowie den Partnerländern Estland, Israel und Slowenien werden jedoch mindestens 70 Prozent der 3- bis 4-Jährigen entweder im Elementar- oder Primarbereich unterrichtet. Die Bildungsbeteiligung im Bereich Erziehung und Betreuung im Vorschulalter reicht von weniger als 25 Prozent in Korea und der Türkei bis zu mehr als 90 Prozent in Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Island, Italien, Neuseeland, Spanien und dem Vereinigten Königreich (Tab. C2.1).

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 großer Bedeutung. Viele Länder haben dem Rechnung getragen, indem eine fast universelle Teilnahme im Elementarbereich ab 3 Jahren eingeführt wurde. Allerdings ist die institutionalisierte Vorschulerziehung, 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 Vorsicht gezogen werden.

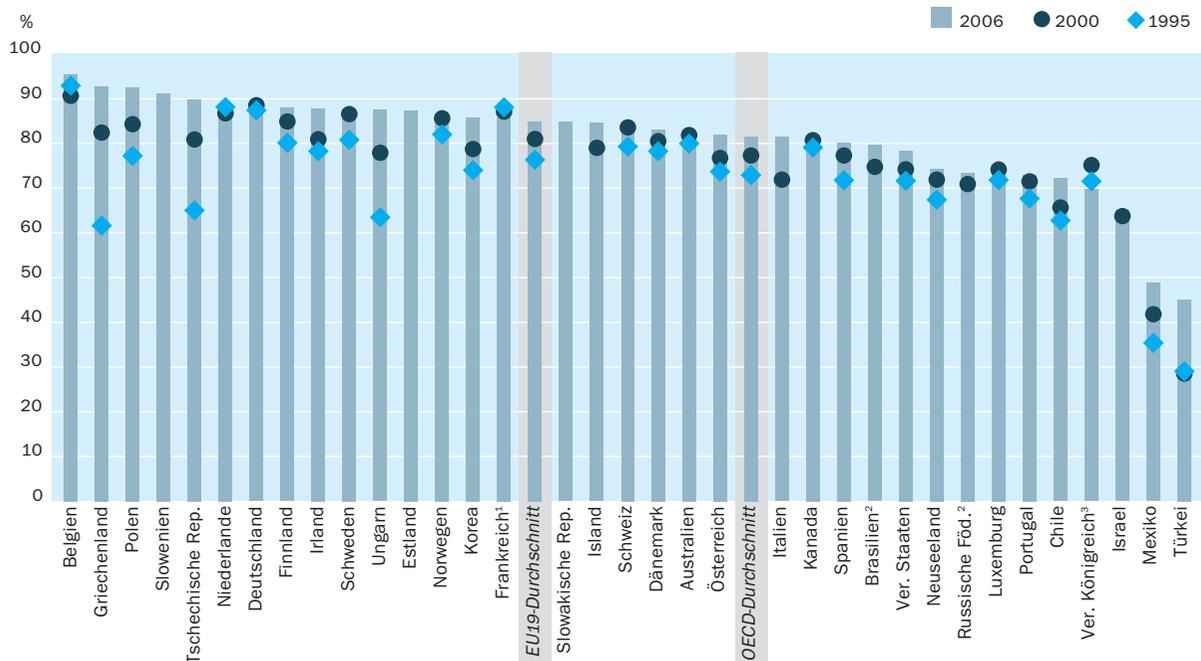
Bildungsbeteiligung gegen Ende und nach der Pflichtschulzeit

Verschiedene Faktoren beeinflussen die Entscheidung, die Ausbildung über die Pflichtschulzeit hinaus zu verlängern, insbesondere die eingeschränkten Möglichkeiten für junge Erwachsene mit einer unzureichenden Ausbildung. In vielen Ländern ist ihr

Abbildung C2.2

Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger (1995, 2000 und 2006)

Voll- und Teilzeitschüler/-studierende an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen



1. 1995 und 2000 ohne Übersee-Departments. 2. Referenzjahr 2005. 3. Unterbrechung der Zeitreihe nach 2006 aufgrund Änderung der angewandten Methodik. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen in 2006.

Quelle: OECD, Tabelle C2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402156412821>

Risiko, erwerbslos oder in anderer Weise ausgegrenzt zu werden, größer als für gut ausgebildete Gleichaltrige. Der Übergang von der Ausbildung in die Berufstätigkeit dauert in vielen OECD-Ländern länger als früher und ist komplexer geworden. Daraus ergibt sich die Möglichkeit bzw. die Notwendigkeit, Lernen und Arbeiten miteinander zu verbinden, um Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die für den Arbeitsmarkt relevant sind (s. Indikator C4).

Das Alter, in dem die Schulpflicht endet, reicht von 14 Jahren in Korea, Portugal und der Türkei sowie den Partnerländern Brasilien und Slowenien bis zu 18 Jahren in Belgien, Deutschland und den Niederlanden sowie dem Partnerland Chile. Die übrigen Länder liegen zwischen diesen beiden Extremen (Tab. C2.1). Das offizielle Alter, in dem die Schulpflicht endet, entspricht jedoch nicht immer der Altersstufe, bis zu der die Bildungsbeteiligung fast vollständig ist.

In den meisten OECD- und Partnerländern ist die Bildungsbeteiligung bis zum Ende der Schulpflicht tendenziell hoch. In Deutschland, Mexiko, Neuseeland, den Niederlanden, der Türkei, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Chile fällt sie jedoch vor dem Ende der Schulpflicht auf unter 90 Prozent (Tab. C2.1 und C2.3). In Deutschland, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Chile mag dies zum Teil daran liegen, dass die Schulpflicht erst relativ spät, mit 18 Jahren, endet (in den Vereinigten Staaten im Durchschnitt mit 17 Jahren).

In den meisten OECD- und Partnerländern ist für die letzten Jahre des Sekundarbereichs II ein allmählicher Rückgang der Bildungsbeteiligung zu beobachten. In Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, Portugal, der Türkei, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Brasilien, Chile, Israel und Russische Föderation besuchen mehr als 20 Prozent der 15- bis 19-Jährigen keine Bildungseinrichtung (Tab. C2.1).

Zwischen 1995 und 2006 ist in den OECD-Ländern die Zahl der 15- bis 19-Jährigen, die an (Aus-)Bildungsmaßnahmen teilnehmen, durchschnittlich um 8 Prozentpunkte angestiegen. Die Bildungsbeteiligung in dieser Altersgruppe stieg zwischen 1995 und 2006 im Durchschnitt von 74 auf 81 Prozent, in Belgien, Griechenland und Polen sowie dem Partnerland Slowenien erreichte sie mindestens 90 Prozent (in Belgien lag sie jedoch schon 1995 bei über 90 Prozent) (Tab. C2.2). Während jedoch die Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen in den letzten 11 Jahren in Griechenland, der Tschechischen Republik und Ungarn um mehr als 20 Prozentpunkte stieg, hat sie sich in Australien, Belgien, Deutschland, Frankreich, Kanada, Luxemburg, den Niederlanden, Norwegen und der Schweiz praktisch kaum verändert. In allen letztgenannten Ländern (mit Ausnahme Luxemburgs) ist eine hohe Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen zu beobachten (Tab. C2.2).

Der Übergang zu postsekundären Bildungsgängen

In vielen Bildungssystemen haben Schüler des Sekundarbereichs II auch die Möglichkeit, an relativ kurzen Ausbildungsgängen (mit einer Dauer von unter 2 Jahren) teilzunehmen, um sich für einen bestimmten Beruf oder bestimmte Berufsfelder zu qualifizieren. In einigen OECD-Ländern werden berufsbildende Bildungsgänge erst nach Abschluss des Sekundarbereichs II angeboten. Während einige OECD-Länder diese Bildungsgänge als höhere Stufe innerhalb des Sekundarbereichs II anbieten (z. B. Österreich, Spanien und Ungarn), werden sie in anderen im postsekundären Bereich angeboten (z. B. in Kanada und in den Vereinigten Staaten), obwohl diese postsekundären Bildungsgänge oft denen des Sekundarbereichs II ähneln.

Aus dem Blickwinkel internationaler Vergleiche stellen diese Bildungsgänge eine Klammer zwischen dem Sekundarbereich II und dem Tertiärbereich dar und werden daher als separater Bildungsbereich (postsekundäre, nicht tertiäre Bildungsgänge) eingestuft.

Das Ende der Schulpflicht und Rückgang der Teilnahmequoten

Betrachtet man die Teilnahmequoten aufgeschlüsselt nach Bildungsbereichen und Altersstufen, zeigt sich, dass es keinen engen Zusammenhang zwischen dem Ende der Schulpflicht und der Abnahme der Bildungsbeteiligung gibt. In den meisten OECD- und Partnerländern erfolgt der schärfste Rückgang der Bildungsbeteiligung nicht am Ende der Schulpflicht, sondern am Ende des Sekundarbereichs II. Ab dem Alter von 16 Jahren geht die Bildungsbeteiligung jedoch in allen OECD- und Partnerländern zurück. Die Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich sinkt im Durchschnitt von 91 Prozent bei den 16-Jährigen auf 82 Prozent bei den 17-Jährigen, 52 Prozent bei den 18-Jährigen und 27 Prozent bei den 19-Jährigen. In Belgien, Deutschland, Finnland, Japan, Korea, Norwegen, Polen, Schweden, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie den Partnerländern Estland, Israel und Slowenien besuchen noch min-

destens 90 Prozent aller 17-Jährigen diesen Bereich, obwohl in den meisten dieser Länder die Schulpflicht schon vor dem 17. Geburtstag endet (Tab. C2.3).

Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich

Die Bildungsbeteiligung zeigt an, wie viele Personen im Tertiärbereich studieren. In den OECD-Ländern nehmen im Durchschnitt 25 Prozent der Bevölkerung im Alter zwischen 20 und 29 Jahren an Bildungsmaßnahmen teil. In Australien, Dänemark, Finnland, Griechenland, Island, Norwegen, Polen und Schweden sowie dem Partnerland Slowenien liegt die Bildungsbeteiligung bei über 30 Prozent (Tab. C2.1).

Eine expansive Bildungspolitik hat in vielen OECD- und Partnerländern auch zu einem erweiterten Zugang zum Tertiärbereich geführt. Dies hat bisher den Bevölkerungsrückgang der jüngeren Altersgruppen mehr als ausgeglichen, der bis vor Kurzem zu Prognosen einer gleichbleibenden oder abnehmenden Nachfrage in mehreren OECD-Ländern geführt hatte. Obwohl es in einigen OECD-Ländern (Irland, Neuseeland und Portugal) jetzt Anzeichen für eine nicht weiter steigende Nachfrage nach Bildung im Tertiärbereich gibt, bleibt die Gesamttendenz jedoch steigend. Im Durchschnitt sind in allen OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten die Teilnahmequoten im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2006 um 8 Prozentpunkte gestiegen. In allen OECD- und Partnerländern mit Ausnahme Portugals stieg die Bildungsbeteiligung der 20- bis 29-Jährigen. Dieser Anstieg war insbesondere in Griechenland, der Tschechischen Republik und Ungarn signifikant, diese Länder lagen in der Vergangenheit am unteren Ende der Beteiligungsquoten in den OECD-Ländern und haben sich jetzt in den mittleren Bereich vorgeschoben (Tab. C2.2 und Abb. C2.1).

Die relative Größe des privaten und des öffentlichen Sektors

In den OECD- und den Partnerländern ist Bildung im Primar- und Sekundarbereich noch immer überwiegend eine öffentliche Dienstleistung. Im Durchschnitt besuchen in den OECD-Ländern 91 Prozent der Schüler im Primar- und Sekundarbereich öffentliche Bildungseinrichtungen; diese Zahl ist im Sekundarbereich etwas niedriger – 85 Prozent im Sekundarbereich I und 82 Prozent im Sekundarbereich II. Eine Ausnahme ist hier der Sekundarbereich II in Japan und Mexiko, wo 31 bzw. 20 Prozent der Schüler unabhängige private Bildungseinrichtungen (die weniger als 50 Prozent ihrer Mittel von staatlichen Quellen erhalten) besuchen (Tab. C2.4).

Im Tertiärbereich sind andere Strukturen zu beobachten. Hier spielen die privaten Anbieter im Allgemeinen eine größere Rolle. Im Tertiärbereich B ist ein Drittel der Studierenden an privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben, im Tertiärbereich A und bei weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen ist es ein Fünftel. Im Vereinigten Königreich gibt es im Tertiärbereich ausschließlich staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. Im Partnerland Israel versorgen diese mehr als die Hälfte der Studierenden im Tertiärbereich (66 Prozent). In den Partnerländern Estland und Israel spielen staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen auch im Tertiärbereich A und den weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen eine bedeutende Rolle (86 bzw. 78 Prozent). Unabhängige private Bildungseinrichtungen sind im Tertiärbereich stärker vertreten als in den vorgelagerten Bereichen (im Durchschnitt besuchen 14 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich derartige Einrichtungen), insbesondere in Japan, Korea und dem Partnerland Brasilien,

wo mehr als 70 Prozent der Studierenden in derartigen Bildungseinrichtungen eingeschrieben sind (Tab. C2.5).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten zur Bildungsbeteiligung beziehen sich auf das Schuljahr 2005/2006, und die Finanzdaten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2005. Beide beruhen auf der alljährlich von der OECD durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.

Die Zahlen basieren auf Personenzahlen (außer wenn etwas anderes angegeben ist), d. h., es wird nicht zwischen Vollzeit- und Teilzeitlernenden unterschieden, da in einigen Ländern entsprechende Teilzeitkonzepte/-modelle nicht anerkannt werden. In einigen OECD-Ländern wird die Teilzeitausbildung nur teilweise von den zur Verfügung gestellten Daten erfasst.

Die Berechnung der in den Tabellen C1.2 und C2.2 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.

Die Daten zu der Entwicklung der Bildungsbeteiligung für die Jahre 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 und 2004 in Tabelle C2.2 basieren auf einer speziellen Erhebung, die im Januar 2007 in den OECD-Ländern und vier der sechs Partnerländer durchgeführt wurde.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/402156412821>:

- Table C2.6: Education expectancy (Bildungserwartung [in Jahren]) (2006)
- Table C2.7: Expected years in tertiary education (Zu erwartende Jahre im Tertiärbereich) (2006)

Tabelle C2.1

Bildungsbeteiligung, nach Alter (2006)

Voll- und Teilzeitschüler/-studierende an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

	Alter, bis zu dem Schulpflicht besteht	Anzahl der Jahre, in denen über 90% der Bevölkerung an Bildung teilnehmen	Altersspanne, während derer mehr als 90% der Bevölkerung an Bildung teilnehmen	Schüler/Studierende im Alter von					
				4 Jahren und jünger als Prozentsatz der 3- bis 4-Jährigen	5 bis 14 Jahren als Prozentsatz der 5- bis 14-Jährigen	15 bis 19 Jahren als Prozentsatz der 15- bis 19-Jährigen	20 bis 29 Jahren als Prozentsatz der 20- bis 29-Jährigen	30 bis 39 Jahren als Prozentsatz der 30- bis 39-Jährigen	40 Jahren und älter als Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 40 Jahren und älter
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	15	12	5–16	41,7	99,6	82,7	33,2	13,8	5,9
Österreich	15	13	5–17	67,9	98,1	82,0	20,0	3,3	0,3
Belgien ¹	18	16	3–18	125,4	99,4	95,5	29,2	8,7	3,7
Kanada ²	16–18	m	m	m	m	80,2	26,0	5,6	1,7
Tschechische Republik	15	13	5–17	79,5	99,9	89,9	20,2	4,2	0,3
Dänemark	16	13	3–16	93,6	97,4	83,1	37,8	7,9	1,5
Finnland	16	13	6–18	44,0	95,1	87,9	42,9	13,8	3,2
Frankreich ¹	16	15	3–17	112,1	101,0	85,9	20,1	2,6	n
Deutschland	18	14	4–17	96,8	98,8	88,6	28,5	2,5	0,1
Griechenland	14,5	13	6–19	27,9	98,1	92,8	32,0	1,1	n
Ungarn	16	14	4–17	82,2	100,3	87,5	24,9	6,0	0,6
Island	16	14	3–16	94,2	98,8	84,6	37,2	12,5	3,4
Irland	16	12	5–16	23,6	101,2	87,8	20,2	5,8	0,1
Italien ¹	15	13	3–15	104,9	100,7	81,5	20,2	3,4	0,1
Japan	15	14	4–17	83,4	100,7	m	m	m	m
Korea	14	12	6–17	24,4	94,9	85,9	27,6	2,1	0,5
Luxemburg ³	15	12	4–15	80,7	96,2	73,5	9,2	0,8	0,1
Mexiko	15	9	5–13	53,1	100,9	48,8	10,9	3,5	0,6
Niederlande	18	13	5–17	37,3	99,6	88,7	26,9	2,7	0,7
Neuseeland	16	12	4–15	90,8	101,0	74,4	29,4	12,3	5,4
Norwegen	16	14	4–17	89,3	98,8	86,3	30,0	6,9	1,6
Polen	16	13	6–18	37,3	94,5	92,6	31,0	4,4	x(8)
Portugal	14	11	5–15	71,8	103,8	73,0	20,9	3,5	0,5
Slowakische Republik	16	12	6–17	74,8	96,8	84,8	17,3	3,3	0,5
Spanien ¹	16	14	3–16	122,8	101,0	80,2	21,8	3,8	1,1
Schweden	16	13	6–18	84,2	98,8	87,8	36,1	13,2	3,0
Schweiz	15	12	5–16	26,2	100,3	83,5	22,1	3,7	0,4
Türkei	14	6	7–12	4,6	82,9	45,2	11,3	1,6	0,2
Vereinigtes Königreich	16	12	4–15	90,1	100,7	69,7	17,3	5,8	1,8
Vereinigte Staaten	17	11	6–16	48,4	98,0	78,4	23,1	5,4	1,4
OECD-Durchschnitt	16	13		69,4	98,5	81,5	25,1	5,7	1,4
EU19-Durchschnitt	16	13		76,7	99,0	84,9	25,1	5,1	1,0
Partnerländer									
Brasilien ²	14	10	7–16	41,6	93,1	79,6	21,2	8,1	2,4
Chile	18	10	7–16	35,2	91,2	72,2	2,5	0,7	0,3
Estland	15	12	6–17	83,3	102,2	87,4	26,6	7,0	0,8
Israel ⁴	15	13	5–17	76,7	95,8	65,0	20,6	5,2	0,9
Russische Föderation ²	15	9	7–15	m	81,5	73,5	18,7	0,7	n
Slowenien	14	12	6–17	74,4	96,4	91,3	32,7	6,2	0,7

Anmerkung: „Alter, bis zu dem Schulpflicht besteht“ ist das Alter, in dem die Schulpflicht endet, z. B. bedeutet eine Altersangabe von 18 (Jahren) in dieser Spalte, dass Schüler unter 18 Jahren gesetzlich zum Schulbesuch verpflichtet sind. Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Studierenden-/Absolventendaten bedeuten, dass die Teilnahme-/Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden wie z. B. Luxemburg wohl zu niedrig und von Ländern mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

1. „4 Jahre und jünger als Prozentsatz der 3- bis 4-Jährigen“ ist zu hoch angesetzt. Eine signifikante Zahl von Schülern ist unter 3 Jahren. Die Nettoquoten zwischen 3 und 5 Jahren betragen ca. 100%. 2. Referenzjahr 2005. 3. Zu niedrig angesetzt, weil viele der dort wohnenden Schüler in den benachbarten Ländern zur Schule gehen. 4. Ohne Bildungsgänge für Kinder unter 3 Jahren, was zu wesentlich niedrigeren Zahlen als in den Vorjahren führt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402156412821>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.2

Entwicklung der Bildungsbeteiligung (1995–2006)

Voll- und Teilzeitschüler/-studierende an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen 1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006

	Voll- und Teilzeitschüler/-studierende im Alter von 15 bis 19 Jahren als Prozentsatz aller 15- bis 19-Jährigen								Voll- und Teilzeitschüler/-studierende im Alter von 20 bis 29 Jahren als Prozentsatz aller 20- bis 29-Jährigen							
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	81	82	81	83	82	82	83	23	28	28	33	33	33	33	33	33
Österreich	75	77	77	77	77	79	80	16	18	19	17	18	19	19	20	20
Belgien ¹	94	91	91	92	94	95	94	24	25	26	27	29	30	29	29	29
Kanada	80	81	81	80	80	79	80	22	23	24	25	25	25	26	26	26
Tschechische Republik	66	81	87	90	90	91	90	10	14	15	16	17	19	20	20	20
Dänemark	79	80	83	82	85	85	85	30	35	36	36	36	36	38	38	38
Finnland	81	85	85	85	86	87	87	28	38	39	40	40	41	43	43	43
Frankreich ²	89	87	86	86	87	87	86	19	19	20	20	20	20	20	20	20
Deutschland	88	88	90	89	89	89	89	20	24	24	26	27	28	28	28	28
Griechenland	62	82	74	83	83	86	97	13	16	22	25	26	28	24	32	32
Ungarn	64	78	79	81	83	85	87	10	19	20	21	22	24	24	25	25
Island	m	79	79	81	83	84	85	24	31	30	32	36	37	37	37	37
Irland	79	81	82	83	84	87	89	14	16	18	19	19	23	21	20	20
Italien	m	72	73	76	78	79	80	17	17	17	18	20	20	20	20	20
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	75	79	79	80	81	84	86	15	24	25	27	27	28	27	28	28
Luxemburg	73	74	75	75	75	75	72	m	5	6	6	6	7	6	9	9
Mexiko	36	42	42	44	45	47	48	8	9	9	10	10	11	11	11	11
Niederlande	89	87	86	87	85	86	86	21	22	23	23	25	26	26	27	27
Neuseeland	68	72	72	74	74	74	74	17	23	25	28	30	31	30	29	29
Norwegen	83	86	85	85	85	86	86	25	28	26	26	29	29	29	30	30
Polen	78	84	86	87	88	90	92	16	24	26	28	29	30	31	31	31
Portugal	68	71	73	71	72	73	73	22	22	22	22	23	23	22	21	21
Slowakische Republik	m	m	74	76	80	83	85	m	m	12	13	13	15	16	17	17
Spanien	73	77	78	78	78	80	81	21	24	23	23	22	22	22	22	22
Schweden	82	86	86	86	87	87	87	22	33	33	34	34	36	36	36	36
Schweiz	80	83	83	83	83	83	83	15	19	20	20	21	21	22	22	22
Türkei	30	28	30	34	35	40	41	7	5	5	6	6	10	10	11	11
Vereinigtes Königreich ³	72	75	75	77	75	79	79	18	24	24	27	26	28	29	17	17
Vereinigte Staaten	73	74	76	75	75	76	79	20	21	22	23	22	23	23	23	23
OECD-Durchschnitt	74	77	78	79	79	81	81	18	22	22	23	24	25	25	25	25
OECD-Durchschnitt für Länder mit Daten für 1995 und 2006	74							18								26
EU19-Durchschnitt	77	81	81	82	83	84	85	19	22	22	23	24	25	25	25	25
Partnerländer																
Brasilien	m	75	71	74	80	79	80	m	m	21	23	22	22	23	21	m
Chile	64	66	m	66	68	70	74	72	m	m	m	m	m	m	2	2
Estland	m	m	m	m	m	m	87	87	m	m	m	m	m	27	27	27
Israel	m	64	63	65	66	65	65	65	m	m	m	21	21	20	20	21
Russische Föderation	m	71	71	74	m	m	74	m	m	m	13	m	m	19	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	91	91	m	m	m	m	m	32	33	33

1. Daten für 2004, 2005 und 2006 ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens. 2. Von 1995 bis 2004 ohne Übersee-Departments.

3. Unterbrechung der Zeitreihe nach 2006 aufgrund Änderung der angewandten Methodik.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402156412821>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.3

Übergangscharakteristika bei 15- bis 20-Jährigen, nach Bildungsbereich (2006)

Netto-Bildungsbeteiligung (basierend auf Personenzahlen)

	Abschlussalter im Sekundarbereich II	15 Jahre		16 Jahre		17 Jahre			18 Jahre			19 Jahre			20 Jahre		
		Sekundarbereich	Sekundarbereich	Postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	Postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	Postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	Postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	Postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich
OECD-Länder																	
Australien	17	99	94	n	n	80	1	4	39	3	27	26	3	35	21	2	36
Österreich	17-18	96	93	n	n	78	15	n	47	26	5	18	16	14	6	6	21
Belgien	18	102	103	n	n	101	n	1	48	7	36	24	8	47	14	5	49
Kanada ¹	17-18	95	93	x(4)	1	82	x(7)	7	30	x(10)	36	9	x(13)	47	4	x(16)	47
Tschechische Republik	18-19	100	100	n	n	96	n	n	82	4	1	37	10	20	7	7	35
Dänemark	19	96	91	n	n	84	n	n	80	n	n	58	n	4	35	n	14
Finnland	19	99	96	n	n	96	n	n	93	n	1	32	n	20	18	n	33
Frankreich	17-20	97	96	n	n	89	n	2	50	n	27	25	1	39	10	1	41
Deutschland	19-20	97	96	n	n	91	n	1	83	n	3	43	17	10	22	14	19
Griechenland	18	93	102	a	a	73	n	14	19	2	69	15	5	72	6	6	74
Ungarn	19	98	96	n	n	92	n	n	61	9	12	21	16	32	11	11	36
Island	20	99	94	n	n	84	n	n	73	n	n	68	n	2	36	n	17
Irland	18-19	100	95	1	n	75	6	6	29	26	34	4	17	43	1	13	41
Italien	19	94	89	a	a	83	a	a	74	a	12	20	n	35	6	1	37
Japan	18	99	98	a	a	94	a	m	3	m	m	1	m	m	m	m	m
Korea	17	93	94	a	n	93	a	1	7	a	66	1	a	74	n	a	67
Luxemburg	18-19	88	84	n	n	77	n	n	69	n	1	41	1	5	24	1	7
Mexiko	18	64	54	a	a	43	a	3	19	a	13	27	a	18	4	a	19
Niederlande	17-20	99	98	n	n	85	n	6	61	n	21	42	n	30	27	n	35
Neuseeland	17-18	96	87	1	1	69	3	4	25	6	26	11	5	34	8	4	37
Norwegen	18-20	99	94	n	n	92	n	n	86	n	n	41	1	15	20	2	30
Polen	19-20	98	97	a	a	95	a	n	92	n	1	35	9	35	13	10	45
Portugal	17-18	88	81	n	a	73	n	a	47	n	20	27	n	27	15	n	29
Slowakische Republik	19-20	99	95	n	n	91	n	n	79	n	3	35	n	24	7	1	34
Spanien	17	98	93	a	n	82	a	n	42	a	28	23	a	35	13	a	38
Schweden	19	99	99	n	n	97	n	n	93	n	1	30	1	14	19	1	23
Schweiz	18-20	97	91	n	n	86	1	n	76	2	2	46	3	8	20	4	16
Türkei	16	60	57	a	n	34	a	6	21	a	18	m	a	24	m	a	24
Vereinigtes Königreich	16	100	86	x(2)	n	71	x(5)	2	23	x(8)	25	10	x(11)	32	6	x(14)	33
Vereinigte Staaten	18	94	93	m	n	82	m	4	23	m	40	5	m	49	n	m	50
OECD-Durchschnitt		94	91	n	n	82	1	2	52	3	18	27	4	29	13	3	34
EU19-Durchschnitt		97	94	n	n	86	1	2	62	4	16	29	6	28	14	4	34
Partnerländer																	
Brasilien ¹	18	88	86	a	n	82	a	1	62	a	7	42	a	10	24	a	12
Chile	18	93	94	a	m	89	a	m	61	a	m	19	a	m	5	a	m
Estland	19	103	96	n	n	93	n	n	68	2	10	19	8	37	8	8	41
Israel	17	96	94	n	n	90	n	3	19	n	7	2	n	11	1	1	12
Russische Föderation	17	83	74	x(2)	m	35	x(5)	m	13	x(8)	m	4	x(11)	m	1	x(14)	m
Slowenien	18-19	98	97	n	n	96	n	n	84	1	4	29	3	45	m	m	52

Anmerkung: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Studierenden-/Absolventendaten bedeuten, dass die Teilnahme-/Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden wie z.B. Luxemburg wohl zu niedrig und von Ländern mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

1. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402156412821>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.4

Verteilung der Schüler im Primar- und Sekundarbereich, nach Art der Bildungseinrichtung bzw. Vollzeit- oder Teilzeiteilnahme (2006)

Verteilung der Schüler, nach Vollzeit-/Teilzeitausbildung und Art der Bildungseinrichtung

	Art der Bildungseinrichtung									Vollzeit-/Teilzeit- ausbildung	
	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II			Primar- und Sekundarbereich	
	Öffent- lich	Staatlich subven- tioniert privat	Unab- hängig privat	Öffent- lich	Staatlich subven- tioniert privat	Unab- hängig privat	Öffent- lich	Staatlich subven- tioniert privat	Unab- hängig privat	Vollzeit	Teilzeit
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	70,5	29,5	a	67,5	32,5	a	78,6	21,3	0,1	77,5	22,5
Österreich	95,1	4,9	x(2)	92,3	7,7	x(5)	88,5	11,5	x(8)	m	m
Belgien	45,9	54,1	m	43,6	56,4	m	42,5	57,5	m	79,8	20,2
Kanada ¹	94,2	x(1)	5,8	94,2	x(1)	5,8	94,5	x(1)	5,5	100,0	a
Tschechische Republik	98,8	1,2	a	97,9	2,1	a	86,8	13,2	a	100,0	n
Dänemark	87,9	12,1	n	75,7	24,0	0,3	97,4	2,6	n	96,4	3,6
Finnland	98,7	1,3	a	95,9	4,1	a	85,9	14,1	a	100,0	a
Frankreich	85,0	14,5	0,5	78,6	21,1	0,3	69,6	29,5	0,9	100,0	xr
Deutschland	96,7	3,3	x(2)	92,1	7,9	x(5)	91,4	8,6	x(8)	99,7	0,3
Griechenland	92,9	a	7,1	94,7	a	5,3	94,1	a	5,9	97,5	2,5
Ungarn	93,2	6,8	a	92,5	7,5	a	83,8	16,2	a	94,8	5,2
Island	98,8	1,2	n	99,3	0,7	n	90,3	9,3	0,4	91,6	8,4
Irland	99,2	a	0,8	100,0	a	n	99,3	a	0,7	99,9	0,1
Italien	93,2	a	6,8	96,4	a	3,6	94,5	0,8	4,7	99,2	0,8
Japan	99,0	a	1,0	93,3	a	6,7	69,2	a	30,8	98,8	1,2
Korea	98,7	a	1,3	81,2	18,8	a	51,5	48,5	a	m	m
Luxemburg	92,9	0,6	6,5	79,9	11,9	8,2	83,7	8,1	8,3	100,0	n
Mexiko	91,9	a	8,1	87,6	a	12,4	79,9	a	20,1	100,0	a
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	98,9	1,1
Neuseeland	87,9	10,1	2,1	83,5	11,6	5,0	74,4	21,0	4,7	90,8	9,2
Norwegen	97,7	2,3	x(2)	97,2	2,8	x(5)	91,4	8,6	x(8)	99,1	0,9
Polen	98,1	0,5	1,4	97,3	0,8	2,0	90,7	0,8	8,5	95,0	5,0
Portugal	89,2	2,6	8,3	88,2	6,6	5,2	81,3	5,3	13,4	100,0	a
Slowakische Republik	94,9	5,1	n	94,2	5,8	n	87,8	12,2	n	98,9	1,1
Spanien	68,5	28,2	3,4	68,1	28,9	3,0	78,3	11,1	10,6	91,6	8,4
Schweden	93,5	6,5	n	92,4	7,6	n	91,2	8,8	n	89,3	10,7
Schweiz	96,1	1,2	2,7	92,9	2,5	4,6	92,9	3,0	4,1	99,8	0,2
Türkei	98,2	a	1,8	a	a	a	97,6	a	2,4	100,0	n
Vereinigtes Königreich	94,7	a	5,3	93,7	0,9	5,4	52,2	41,9	5,9	96,2	3,8
Vereinigte Staaten	90,2	a	9,8	91,6	a	8,4	92,0	a	8,0	100,0	a
OECD-Durchschnitt	91,1	6,6	2,9	84,9	9,4	3,0	83,2	12,6	5,4	96,2	3,9
EU19-Durchschnitt	89,9	7,9	2,7	87,4	10,7	2,2	83,3	13,4	3,9	96,5	3,7
Partnerländer											
Brasilien ¹	90,8	a	9,2	90,5	a	9,5	84,9	a	15,1	m	m
Chile	47,2	46,8	6,0	51,4	42,7	5,9	44,3	49,0	6,7	100,0	a
Estland	97,4	a	2,6	98,4	a	1,6	97,3	a	2,7	96,3	3,6
Israel	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a
Russische Föderation	99,4	a	0,6	99,6	a	0,4	99,0	a	1,0	99,9	0,1
Slowenien	99,9	0,1	n	99,9	0,1	n	96,4	3,5	0,2	93,5	6,5

1. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402156412821>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.5

Verteilung der Studierenden im Tertiärbereich, nach Art der Bildungseinrichtung bzw. Vollzeit- oder Teilzeitstudium (2006)

Verteilung der Studierenden, nach Art des Studiums, Art der Bildungseinrichtung und Ziel des Studiengangs

	Art der Bildungseinrichtung						Vollzeit-/Teilzeitausbildung			
	Tertiärbereich B			Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge			Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	
	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	96,7	1,7	1,6	98,0	n	2,0	40,0	60,0	68,3	31,7
Österreich	67,3	32,7	x(2)	88,8	11,2	n	m	m	m	m
Belgien	46,6	53,4	a	42,5	57,5	a	64,6	35,4	87,6	12,3
Kanada ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	74,8	25,2
Tschechische Republik	67,2	31,9	0,9	91,7	n	8,3	93,6	6,4	96,1	3,9
Dänemark	98,2	1,8	n	98,1	1,9	n	64,1	35,9	92,3	7,7
Finnland	100,0	n	a	89,5	10,5	a	100,0	a	57,1	42,9
Frankreich	72,1	8,3	19,6	87,1	0,7	12,3	100,0	a	100,0	a
Deutschland ²	62,6	37,4	x(2)	95,9	4,1	x(5)	84,3	15,7	96,0	4,0
Griechenland	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	100,0	a
Ungarn	59,5	40,5	a	86,5	13,5	a	76,1	23,9	53,9	46,1
Island	53,0	47,0	n	81,0	19,0	n	27,0	73,0	78,7	21,3
Irland	93,3	a	6,7	91,6	a	8,4	62,1	37,9	83,4	16,6
Italien	88,6	a	11,4	92,8	a	7,2	100,0	n	100,0	n
Japan	7,1	a	92,9	24,1	a	75,9	96,8	3,2	88,7	11,3
Korea	15,9	a	84,1	22,2	a	77,8	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	95,0	a	5,0	66,4	a	33,6	100,0	a	100,0	a
Niederlande	n	n	n	m	m	m	n	n	83,4	16,6
Neuseeland	71,0	29,0	m	98,1	1,9	m	36,6	63,4	60,0	40,0
Norwegen	56,4	43,6	x(2)	86,7	13,3	x(5)	62,2	37,8	72,9	27,1
Polen	77,7	n	22,3	69,1	a	30,9	100,0	a	55,5	44,5
Portugal	68,1	a	31,9	75,1	a	24,9	m	m	m	m
Slowakische Republik	86,5	13,5	n	95,7	n	4,3	74,0	26,0	61,9	38,1
Spanien	79,1	15,6	5,3	87,7	n	12,3	98,1	1,9	88,2	11,8
Schweden	61,7	38,3	n	93,8	6,2	n	91,7	8,3	49,2	50,8
Schweiz	29,9	39,5	30,6	92,2	5,7	2,2	23,3	76,7	90,4	9,6
Türkei	97,5	a	2,5	94,3	a	5,7	100,0	n	100,0	n
Vereinigtes Königreich	a	100,0	n	a	100,0	n	24,4	75,6	71,7	28,3
Vereinigte Staaten	84,3	a	15,7	71,9	a	28,1	49,0	51,0	65,1	34,9
OECD-Durchschnitt	65,5	19,1	13,8	78,5	9,1	13,9	70,7	25,3	79,8	20,2
EU19-Durchschnitt	68,3	20,7	6,1	81,5	12,1	6,8	77,1	16,7	79,8	20,2
Partnerländer										
Brasilien ¹	25,5	a	74,5	28,3	a	71,7	m	m	m	m
Chile	7,1	3,0	89,9	32,3	22,2	45,5	100,0	a	100,0	a
Estland	47,8	18,3	33,9	n	86,0	14,0	91,5	8,5	88,9	11,1
Israel	33,7	66,3	a	8,4	78,4	12,5	100,0	a	78,1	21,9
Russische Föderation ²	95,4	a	4,6	85,0	a	15,0	71,9	28,1	54,9	45,1
Slowenien	82,7	6,2	11,2	97,5	1,1	1,4	47,6	52,4	76,2	23,8

1. Referenzjahr 2005. 2. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402156412821>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator C3:

Wer studiert im Ausland und wo?

Dieser Indikator beschreibt die Mobilität Studierender sowie das Ausmaß der Internationalisierung des Tertiärbereichs in den OECD- und Partnerländern. Er zeigt globale Entwicklungen, die wesentlichen Zielländer internationaler Studierender sowie die Entwicklung ihrer Marktanteile an der internationalen Studentenschaft auf. Es werden auch einige der Faktoren für die Wahl des Studienlandes untersucht. Darüber hinaus zeigt der Indikator das Ausmaß der Mobilität Studierender in Bezug auf die verschiedenen Zielländer auf und stellt den Zustrom internationaler Studierender in die einzelnen Länder aufgegliedert nach Herkunftsland und -region, Art des Studiengangs und Fächergruppe dar. Zudem wird die Verteilung von außerhalb ihres Staatsangehörigkeitslandes eingeschriebenen Studierenden nach Zielland untersucht und welche Auswirkungen dies auf die dortige Einwanderungssituation hat. Der Anteil internationaler Studierender an den Gesamtstudierendenzahlen bietet einen guten Indikator für das Ausmaß der Mobilität Studierender in den verschiedenen Ländern.

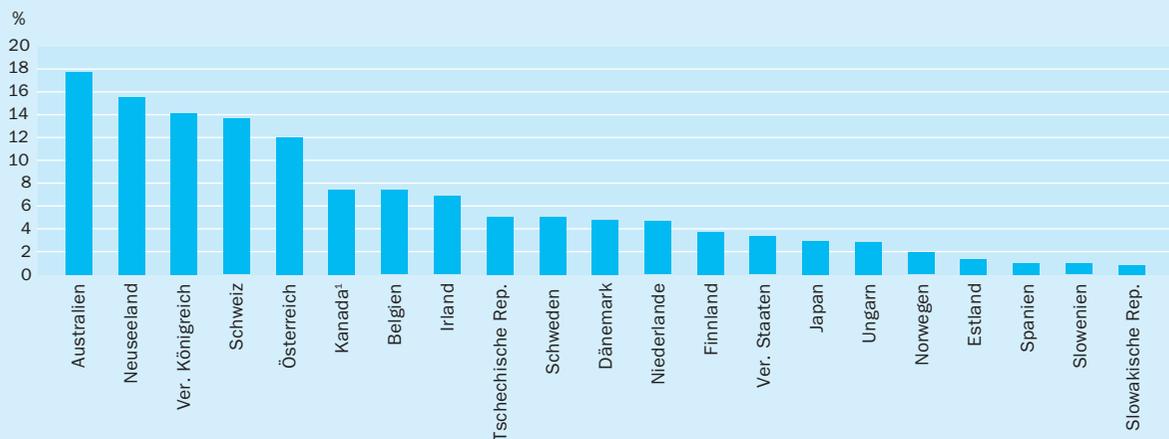
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung C3.1

Mobilität Studierender im Tertiärbereich (2006)

Diese Abbildung zeigt den Anteil internationaler Studierender an der Gesamtstudierendenzahl im Tertiärbereich. Aufgrund länderspezifischer Einwanderungsbestimmungen und zum Teil nur beschränkt verfügbarer Daten basiert die Definition der Mobilität Studierender entweder auf dem Wohnsitzstaat des Studierenden oder dem Land, in dem der vorgelagerte Bildungsbereich besucht wurde.

Die Mobilität Studierender, d. h. zum Zweck eines tertiären Studiums ins Ausland gehende internationale Studierende, beträgt zwischen weniger als 1 und fast 18 Prozent aller Studierenden im Tertiärbereich. Die Zahl internationaler Studierender ist in Australien, Neuseeland, Österreich, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich am größten.



Anmerkung: Die Daten in dieser Abbildung sind nicht mit den Daten zu ausländischen Studierenden im Tertiärbereich in Ausgaben von „Bildung auf einen Blick“ vor 2006 oder an anderer Stelle in diesem Kapitel vergleichbar.

1. Referenzjahr 2005.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler Studierender im Tertiärbereich (in %).

Quelle: OECD, Tabelle C3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402158641726>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- 2006 waren mehr als 2,9 Millionen Studierende außerhalb des Landes ihrer Staatsangehörigkeit eingeschrieben. Gegenüber dem Vorjahr stellt dies eine Zunahme der der OECD und dem Statistikinstitut der UNESCO gemeldeten Gesamtzahl ausländischer Studierender von 3 Prozent dar.
- 49 Prozent aller ausländischen Studierenden weltweit konzentrieren sich auf Deutschland, Frankreich, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Absolut gesehen entsenden Deutschland, Frankreich, Japan und Korea die meisten der internationalen Studierenden aus OECD-Ländern. Bei den Partnerländern kommen die meisten internationalen Studierenden aus China und Indien.
- Internationale Studierende stellen in Australien und Neuseeland mindestens 15 Prozent der eingeschriebenen Studierenden. Internationale Studierende stellen in Belgien, Kanada, Neuseeland, der Schweiz, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten mehr als 20 Prozent der in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen eingeschriebenen Studierenden.
- Mindestens 30 Prozent der internationalen Studierenden in Deutschland, Finnland, Schweden, der Schweiz, Ungarn und den Vereinigten Staaten sind in Natur-, Agrar- oder Ingenieurwissenschaften eingeschrieben.

Politischer Hintergrund

Die immer mehr an Bedeutung gewinnende Freizügigkeit von Kapital, Waren und Arbeitskräften zusammen mit einer zunehmenden Öffnung der Arbeitsmärkte hat in den OECD-Ländern zu einer steigenden Nachfrage nach neuartigen Bildungsangeboten geführt. Sowohl die Regierungen als auch die Bürger erwarten von den Hochschulen, dass sie dazu beitragen, den Horizont junger Menschen zu erweitern und ihnen ein umfassendes Verständnis anderer Sprachen, Kulturen und betriebswirtschaftlicher Methoden zu ermöglichen. 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, zum Studium ins Ausland zu gehen. Tatsächlich haben die Regierungen verschiedener OECD-Länder – insbesondere in den EU-Mitgliedstaaten – Programme und Maßnahmen zur Förderung dieser Mobilität aufgelegt, um so den interkulturellen Austausch und den Aufbau von Netzwerken für die Zukunft zu unterstützen.

Aus gesamtwirtschaftlicher Sicht unterstreichen die internationalen Verhandlungen über die Liberalisierung des Handels mit Dienstleistungen die wirtschaftlichen Auswirkungen der Internationalisierung von Bildungsdienstleistungen. In einigen OECD-Ländern gibt es schon erste Anzeichen für eine Spezialisierung im Bereich Bildungsexporte. Es ist anzunehmen, dass sich der Trend zur weiteren Internationalisierung der Bildung (Kasten C3.1) aufgrund der Einnahmen aus Studiengebühren und des inländischen Verbrauchs internationaler Studierender immer deutlicher auf die Zahlungsbilanzen der einzelnen Länder auswirken wird. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass bei den wirtschaftlichen Aspekten der internationalen Hochschulausbildung nicht nur die Mobilität der Studierenden von Bedeutung ist, sondern auch die grenzüberschreitende elektronische Bereitstellung flexibler internationaler Bildungsgänge bzw. der elektronische Zugang zu ausländischen Hochschulen, obwohl hierzu bisher noch keine vergleichbaren Daten vorliegen.

Die Internationalisierung der Hochschulausbildung hat jedoch neben den kurzfristigen monetären Kosten und Nutzen, die sich in der Leistungsbilanz niederschlagen, noch viele weitere wirtschaftliche Auswirkungen. Sie 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, oder trotz Engpässen bei der Bereitstellung der Bildungsdienstleistungen die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich zu erhöhen.

Hinzu kommt, dass in der Zwischenzeit die schnelle Ausweitung der Hochschulausbildung in den OECD-Ländern – sowie in jüngerer Zeit auch in den meisten Schwellenländern (OECD, 2005d) – den finanziellen Druck auf die Bildungssysteme erhöht und zu einem größeren Interesse an der Anwerbung ausländischer Studierender geführt hat. Da sich tertiäre Bildungseinrichtungen zunehmend auf Einnahmen aus Studiengebühren ausländischer Studierender gestützt haben, wurden in einigen Ländern ausländische Studierende aktiv angeworben. Dagegen wurden in einer Reihe anderer

Länder Studierende zu Auslandsstudien ermutigt, um eine aus Engpässen bei der Bereitstellung von Bildungsangeboten im Zusammenhang mit der schnellen Expansion der Hochschulausbildung resultierende Angebotslücke zu schließen. Im Laufe der letzten Jahre sorgten das Erstarken der Knowledge Economy und der globale Wettbewerb um kompetente Arbeitskräfte in vielen OECD-Ländern für neuen Antrieb bei der Internationalisierung der Bildungssysteme, wobei die Anwerbung ausländischer Studierender Teil einer größer angelegten Strategie zur Anwerbung hoch qualifizierter Einwanderer war.

Auf institutioneller Ebene können die zusätzlichen Einnahmen, die sich mit ausländischen Studierenden erwirtschaften lassen – sei es aufgrund differenzierter Studiengebühren oder öffentlicher Unterstützungsleistungen –, zusätzliche Anreize für eine Internationalisierung der Bildung darstellen. Es gibt jedoch für Hochschulen auch einen weiteren Anreiz, international tätig zu werden, nämlich um sich im Wettbewerb um wissenschaftliche Reputation auf zunehmend globaler Ebene eine Position zu erarbeiten oder die bereits vorhandene Reputation zu festigen.

Gleichzeitig können aus Sicht der Bildungseinrichtungen internationale Studierende eine zusätzliche Herausforderung für die Unterrichtssituationen und -abläufe darstellen, wenn Lehrplan und Didaktik gegebenenfalls an eine kulturell und sprachlich heterogene Studentenschaft angepasst werden müssen. Diese notwendigen Anstrengungen werden jedoch durch den umfangreichen Nutzen für die aufnehmenden Hochschulen ausgeglichen. Tatsächlich zwingt das Vorhandensein potenzieller internationaler Kunden (Studierender) die tertiären Bildungseinrichtungen dazu, qualitativ hochwertige Studiengänge anzubieten, um sich gegenüber anderen ausländischen Wettbewerbern zu behaupten, und kann so zu einem reaktionsschnellen, kundenorientierten und qualitativ herausragenden tertiären Bildungssystem beitragen. Durch die Teilnahme internationaler Studierender können Bildungseinrichtungen auch die notwendige kritische Masse erreichen, um die Bandbreite der von ihnen angebotenen Studiengänge zu erweitern und die finanzielle Ausstattung der tertiären Bildungseinrichtungen zu verbessern, sofern ausländische Studierende die Kosten ihres Studiums in vollem Umfang selbst tragen (Kasten C3.3). Angesichts dieser Vorteile könnten Bildungseinrichtungen es vorziehen, verstärkt internationale Studierende aufzunehmen und damit den Zugang für inländische Studierende zu beschränken. Bisher gibt es aber kaum Belege hierfür, abgesehen von einigen prestigeträchtigen, stark nachgefragten Studiengängen an Eliteeinrichtungen (OECD, 2004a).

Für den Einzelnen wird der wirtschaftliche Nutzen eines Auslandsstudiums in großem Maße sowohl von der Politik der Herkunftsländer hinsichtlich der finanziellen Unterstützung eines Auslandsstudiums als auch von der Politik der Gastländer hinsichtlich der Unterrichts- bzw. Studiengebühren (Kasten C3.3) und der finanziellen Unterstützung internationaler Studierender beeinflusst. Die Lebenshaltungskosten in den Gastländern und die Wechselkurse wirken sich ebenfalls auf die Kosten eines Auslandsstudiums aus. Außerdem hängen die langfristigen Erträge eines Auslandsstudiums auch zum großen Teil davon ab, wie internationale Studienabschlüsse auf dem lokalen Arbeitsmarkt anerkannt und bewertet werden.

Die Zahlen im Ausland studierender junger Menschen können einen ersten Eindruck von dem Ausmaß der Internationalisierung des Tertiärbereichs vermitteln. In Zukunft wird es ebenfalls wichtig sein, Methoden zu entwickeln, um auch andere Elemente und Varianten der grenzüberschreitenden Bildung zu quantifizieren und zu messen.

Ergebnisse und Erläuterungen

Diesem Indikator zugrunde liegende Konzepte und Begriffe

Die diesem Indikator zugrunde liegenden Konzepte und Begriffe unterscheiden sich von denen früherer Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* (vor 2006). Damals lag der Schwerpunkt des Indikators C3 auf ausländischen Studierenden im Tertiärbereich, die als Nichtstaatsangehörige in ihrem Studienland definiert wurden. Dieses Konzept zur Messung der Mobilität Studierender war insofern ungeeignet, als nicht alle ausländischen Studierenden mit der speziellen Absicht zu studieren in ihr Studienland gekommen sind. Insbesondere enthalten die Gesamtzahlen bei diesem Ansatz ausländische Studierende, die aufgrund ihrer eigenen früheren Zuwanderung bzw. der Zuwanderung ihrer Eltern in ihrem Studienland ihren dauerhaften Aufenthalt haben. Daher wird die Zahl der ausländischen Studierenden in denjenigen Ländern zu hoch geschätzt, die vergleichsweise geringe Einbürgerungsquoten haben. Außerdem können Studierende, die Staatsbürger des Landes sind, in dem sie studieren, mobile Studierende sein (d. h. Staatsbürger, die im Ausland gelebt haben und die zu Studienzwecken in ihr Heimatland zurückkehrt sind). Daher hat die OECD im Bemühen, die Messung der Mobilität Studierender zu verbessern und die Vergleichbarkeit der Daten zur Internationalisierung zu erhöhen, ihre Instrumente zur Erhebung von Daten über die Mobilität Studierender im Jahr 2005 in Zusammenarbeit mit Eurostat und dem Statistikinstitut der UNESCO überarbeitet. Nach diesem neuen Konzept handelt es sich bei den „internationalen Studierenden“ um Studierende, die ausdrücklich zum Studium in ihr Studienland gekommen sind.

Dennoch hängt die Messung der Mobilität Studierender in hohem Maße von den länderspezifischen Einwanderungsbestimmungen und der Verfügbarkeit entsprechender Daten ab. So lässt sich beispielsweise aufgrund des freien Personenverkehrs innerhalb der Europäischen Union und des Europäischen Wirtschaftsraums die Zahl der internationalen Studierenden nicht aus den Visa-Statistiken ablesen. Daher können die Länder im Rahmen der OECD-Datenerhebung internationale Studierende als Studierende definieren, die keine Staatsbürger ihres Studienlandes sind, oder alternativ als Studierende, die unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft ihre vorherige Ausbildung in einem anderen Land absolvierten, je nachdem, welche operationale Definition im jeweiligen nationalen Kontext zur Erfassung der Mobilität Studierender am besten geeignet ist. Insgesamt gesehen gilt das Land der vorherigen Ausbildung in den Mitgliedsländern der EU als operational besser geeignetes Kriterium, um die Mobilität Studierender innerhalb der EU nicht unberücksichtigt zu lassen (Kelo et al., 2005), während das Kriterium der Staatsbürgerschaft üblicherweise in denjenigen Ländern ein hilfreicherer Merkmal ist, in denen für Studierende bei der Einreise zu Studienzwecken Visumpflicht herrscht.

Für diesen Indikator gilt die Regel, im Zusammenhang mit der Mobilität Studierender durchgehend von „internationalen Studierenden“ zu sprechen, während sich die Bezeichnung „ausländische Studierende“ auf Personen bezieht, bei denen es sich nicht um Staatsbürger des Landes handelt, in dem sie eingeschrieben sind (d. h., hier sind Personen mit Daueraufenthalt eingeschlossen, was zu einer Überschätzung der tatsächlichen Mobilität Studierender führt). Da jedoch noch nicht alle Länder ihre Angaben zur Mobilität Studierender auf der Grundlage des Wohnsitzstaates oder des Landes der vorherigen Ausbildung melden können, enthalten einige Tabellen und Abbildungen Kennziffern sowohl zu internationalen als auch zu ausländischen Studierenden – wenn auch separat aufgeführt, um zu betonen, dass bei der Auswertung der Ergebnisse Vorsicht geboten ist.

In diesem Indikator beruhen Daten zu den Gesamtzahlen ausländischer Studierender weltweit auf der Zahl der ausländischen Studierenden, die in Ländern eingeschrieben sind, die Daten an die OECD und das Statistikinstitut der UNESCO melden. Außerdem ist zu beachten, dass sämtliche Trendanalysen in diesem Indikator auf Zahlen ausländischer Studierender zu unterschiedlichen Zeitpunkten basieren, da noch keine Zeitreihen zur Mobilität Studierender vorliegen. Die laufenden Arbeiten haben zum Ziel, diese Lücke zu schließen und für zukünftige Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* retrospektive Zeitreihen zur Mobilität Studierender zu entwickeln.

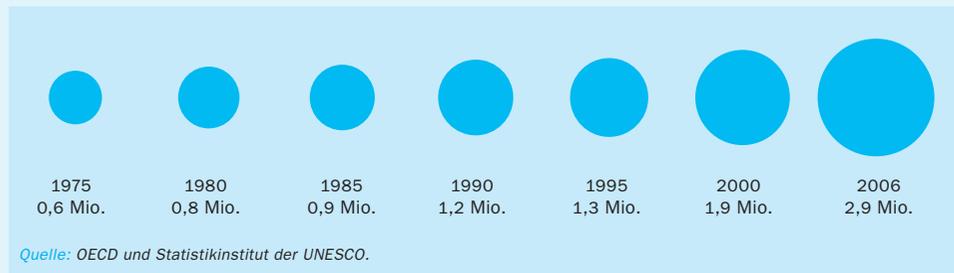
Entwicklung der Zahl ausländischer Studierender

Im Jahr 2006 waren 2,9 Millionen Studierende außerhalb des Landes ihrer Staatsangehörigkeit eingeschrieben, von diesen studierten 2,4 Millionen (bzw. 83,5 Prozent) im OECD-Gebiet. Dies stellte eine weltweite Zunahme von 2,7 Prozent bzw. 77.000 eingeschriebenen ausländischen Studierenden gegenüber dem Vorjahr dar. Im OECD-Gebiet belief sich der Zuwachs auf 3 Prozent. Seit 2000 ist die Zahl der im OECD-Gebiet bzw. weltweit eingeschriebenen ausländischen Studierenden um 54,1 bzw. 54,4 Prozent gestiegen, d. h. jährlich durchschnittlich um 7,5 Prozent (Tab. C3.6).

Im Vergleich zum Jahr 2000 hat sich die Zahl ausländischer Studierender im Tertiärbereich in Korea, Neuseeland, den Niederlanden, Spanien und der Tschechischen Republik sowie im Partnerland Estland mehr als verdoppelt. Im Gegensatz dazu ist die Zahl der in Belgien, der Slowakischen Republik, der Türkei und den Vereinigten Staaten eingeschriebenen ausländischen Studierenden um höchstens rund 25 Prozent gestiegen (Tab. C3.1). Die Veränderung der Zahl ausländischer Studierender zwischen 2000 und 2006 zeigt, dass im Durchschnitt die Zahl ausländischer Studierender im OECD-Gebiet stärker als in den EU-Mitgliedstaaten der OECD gestiegen ist (111 gegenüber 79 Prozent) (Tab. C3.1).

Die gemeinsame Analyse der OECD-Daten und der Daten des Statistikinstituts der UNESCO erlaubt die Untersuchung längerfristiger Trends und belegt den sehr starken Anstieg der Zahl ausländischer Studierender (Kasten C3.1). Innerhalb der letzten drei Jahrzehnte ist die Zahl der außerhalb des Landes ihrer Staatsbürgerschaft eingeschriebenen Studierenden außerordentlich stark angestiegen, und zwar von weltweit 0,6 Millionen im Jahr 1975 auf 2,9 Millionen im Jahr 2006 – eine Zunahme auf mehr als das Vierfache. Diese zunehmende Internationalisierung der Hochschulausbildung hat sich in den letzten elf Jahren beschleunigt und spiegelte die wachsende Globalisierung der Volkswirtschaften und Gesellschaften wider.

Kasten C3.1

Langfristige Zunahme der Zahl der außerhalb des Landes ihrer Staatsangehörigkeit eingeschriebenen Studierenden*Zunahme der Internationalisierung des Tertiärbereichs (1975–2006)*

Die Daten zu den weltweit eingeschriebenen ausländischen Studierenden stammen sowohl von der OECD als auch dem Statistikinstitut der UNESCO (UIS). Das UIS lieferte die Daten für alle Länder von 1975 bis 1995 sowie für die meisten Partnerländer für die Jahre 2000 und 2006. Die OECD lieferte die Daten für die OECD-Länder und die sonstigen Partnerländer für die Jahre 2000 und 2006. Beide Quellen verwenden ähnliche Definitionen, sodass sie gemeinsam genutzt werden können. Fehlende Angaben wurden auf Grundlage von Daten mit nächstliegenden Berichtszeitpunkten berechnet, um zu vermeiden, dass Lücken im Datenerhebungsbereich zu Unterbrechungen der Zeitreihen führen.

Die Zunahme der Zahl im Ausland eingeschriebener Studierender seit 1975 ist auf eine Reihe von Faktoren zurückzuführen. In den ersten Jahren spielte eine Politik der Förderung und Pflege akademischer, kultureller, gesellschaftlicher und politischer Beziehungen zwischen den Ländern eine Schlüsselrolle, insbesondere im Zusammenhang mit dem Bau des europäischen Hauses: Das wechselseitige Verständnis zwischen den jungen Menschen in Europa stellte ein wesentliches politisches Ziel dar. Die nordamerikanische Politik der akademischen Kooperation war auf ähnlichen Überlegungen begründet. Im Laufe der Zeit jedoch gewannen wirtschaftliche Faktoren zunehmend an Bedeutung. So führten sinkende Transportkosten, die Verbreitung neuer Technologien sowie schnellere und preisgünstigere Kommunikationsformen zu einer wachsenden wechselseitigen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Abhängigkeit in den Achtziger- und Neunzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts. Besonders ausgeprägt war diese Entwicklung im Bereich der Spitzentechnologien und auf den Arbeitsmärkten, wo die wachsende Internationalisierung der Arbeitsmärkte für hoch qualifizierte Arbeitnehmer den Anreiz für den Einzelnen steigerte, im Laufe des Studiums Auslandserfahrungen zu sammeln. Die Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechnologien senkte die Informations- und Transaktionskosten von Auslandsstudien und steigerte die Nachfrage nach internationalen Bildungsangeboten.

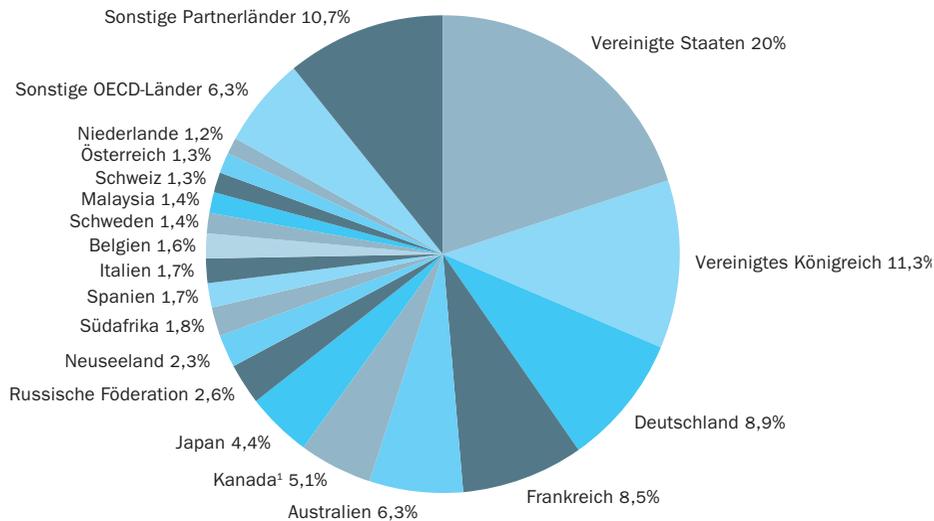
Die wichtigsten Zielländer ausländischer Studierender

2006 war jeder zweite ausländische Studierender, der außerhalb des Landes seiner Staatsbürgerschaft studierte, in nur vier Ländern eingeschrieben. Mit 20 Prozent aller ausländischen Studierenden weltweit sind die Vereinigten Staaten das größte Aufnahmeland (in absoluten Zahlen), gefolgt vom Vereinigten Königreich (11 Prozent),

Abbildung C3.2

Verteilung ausländischer Studierender im Tertiärbereich nach Zielland (2006)

Anteil ausländischer Studierender (in %) im jeweiligen Zielland (gemäß Angaben gegenüber der OECD)



1. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD und das Statistisk Institut der UNESCO für die meisten Daten zu den Partnerländern. Tabelle C3.7 (siehe StatLink).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402158641726>

Deutschland (9 Prozent) und Frankreich (8 Prozent). Diese vier wichtigsten Gastländer nehmen insgesamt 49 Prozent aller im Ausland Studierenden des Tertiärbereichs auf (Abb. C3.2). Abgesehen von diesen vier wichtigsten Zielländern war 2006 eine große Zahl ausländischer Studierender in Australien (6 Prozent), Japan (4 Prozent), Kanada (5 Prozent) und Neuseeland (2 Prozent) sowie dem Partnerland Russische Föderation (3 Prozent) eingeschrieben.

Entwicklungen der Marktanteile zeigen, dass neue Akteure auf dem internationalen Bildungsmarkt auftreten

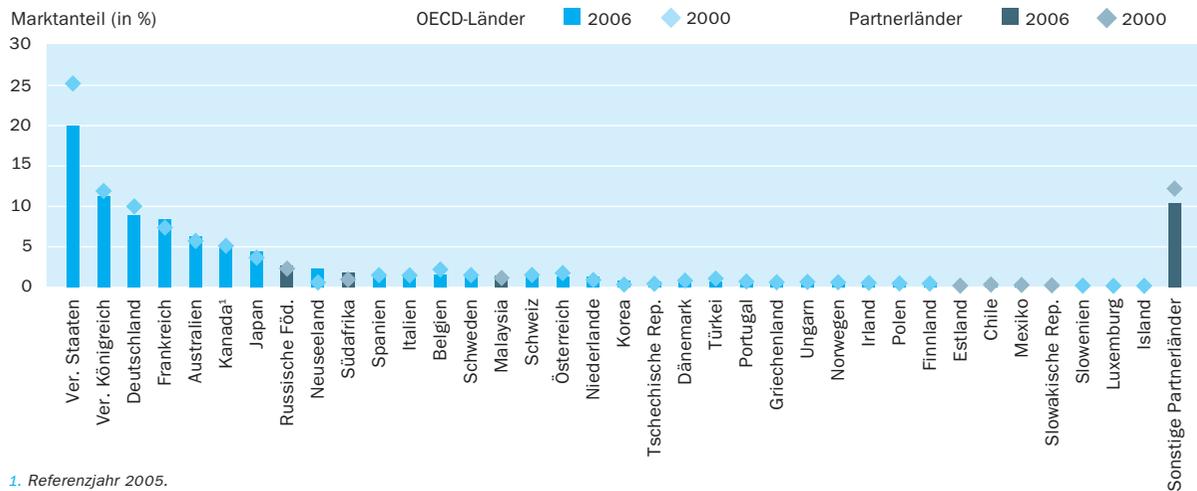
Die Untersuchung der länderspezifischen Entwicklungen der Anteile am internationalen Bildungsmarkt – gemessen als Prozentsatz sämtlicher in einem gegebenen Zielland eingeschriebenen ausländischen Studierenden aus aller Welt – beleuchtet die Dynamik der Internationalisierung der tertiären Bildung. Im Verlauf von sechs Jahren sank der Anteil der Vereinigten Staaten als bevorzugtes Zielland von 25,1 auf 20 Prozent. In Deutschland belief sich der Rückgang auf rund 1 Prozentpunkt und in Belgien und dem Vereinigten Königreich auf ungefähr einen halben Prozentpunkt. Dagegen erhöhten sich die Marktanteile Australiens, Japans und Südafrikas um ungefähr 1 Prozentpunkt. Frankreich und Neuseeland behaupteten mit ihrem beeindruckenden Zuwachs von 1,2 bzw. 1,9 Prozent ihren Platz unter den wichtigsten Akteuren auf dem internationalen Bildungsmarkt (Abb. C3.3).

Diese Entwicklungen unterstreichen die Dynamik der internationalen Bildung in den OECD- und Partnerländern und spiegeln unterschiedliche Internationalisierungsbestrebungen wider, die von einem aktiven Marketing im asiatisch-pazifischen Raum bis zu einem passiveren Ansatz in den traditionell dominierenden Vereinigten Staaten reichen. Die Zahl der in den Vereinigten Staaten eingeschriebenen ausländischen Stu-

Abbildung C3.3

Entwicklung der Marktanteile im internationalen Bildungsmarkt (2000, 2006)

Anteil aller eingeschriebenen ausländischen Studierenden (in %), nach Zielländern



1. Referenzjahr 2005.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Marktanteile in 2006.

Quelle: OECD und das Statistikkstitut der UNESCO für die meisten Daten zu den Partnerländern. Tabelle C3.7 (siehe StatLink).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402158641726>

dierenden wurde auch durch die verschärften Einreisebedingungen für internationale Studierende nach den Ereignissen vom 11. September 2001 beeinflusst (s. Indikator C3, *Bildung auf einen Blick 2005*, OECD, 2005a).

Ausschlaggebende Faktoren bei der Wahl des Landes für ein Auslandsstudium

Die Unterrichtssprache: ein entscheidender Faktor

Die Landessprache und die Unterrichtssprache sind bei der Wahl des Landes für ein Auslandsstudium von entscheidender Bedeutung. Daher sind, sowohl absolut als auch relativ gesehen, die Länder die wichtigsten Aufnahmeländer für ausländische Studierende, deren Unterrichtssprache (z. B. Englisch, Französisch, Deutsch) weitverbreitet ist. Japan ist eine bemerkenswerte Ausnahme: Trotz einer geringer verbreiteten Unterrichtssprache hat Japan hohe Einschreibungszahlen ausländischer Studierender, von denen 94,2 Prozent aus Asien kommen (Tab. C3.2 und Abb. C3.3).

Die Dominanz englischsprachiger Zielländer wie Australien, Kanada, des Vereinigten Königreichs und der Vereinigten Staaten (in absoluten Zahlen) könnte größtenteils darauf zurückzuführen sein, dass auslandsinteressierte Studierende im Heimatland höchstwahrscheinlich Englisch gelernt haben und/oder durch das Leben und Studieren im Ausland ihre Englischkenntnisse verbessern wollen. Der starke Anstieg der ausländischen Studierenden in Australien (Indexveränderung von 175), Kanada (157) und insbesondere in Neuseeland (825) zwischen 2000 und 2006 lässt sich teilweise durch derartige auf die Sprache bezogene Erwägungen der Studierenden erklären (Tab. C3.1).

Angesichts dieser Entwicklung bieten immer mehr Bildungseinrichtungen in nicht englischsprachigen Ländern Studiengänge in Englisch an, um ihre landessprachlichen Nachteile zu überwinden und für ausländische Studierende attraktiv zu sein. Dieser Trend ist in den nordischen Ländern besonders ausgeprägt (Kasten C3.2).

Kasten C3.2**OECD- und Partnerländer mit englischsprachigen Studienangeboten im Tertiärbereich (2006)**

Englisch als Unterrichtssprache	OECD und OECD-Partnerländer
Alle oder fast alle Studiengänge werden auf Englisch angeboten	Australien, Kanada ¹ , Irland, Neuseeland, Vereinigtes Königreich, Vereinigte Staaten
Zahlreiche Studiengänge werden auf Englisch angeboten.	Dänemark, Finnland, Niederlande, Schweden
Einige Studiengänge werden auf Englisch angeboten.	Belgien (fläm.), Deutschland, Frankreich, Island, Japan, Korea, Norwegen, Polen, Portugal, Schweiz, Slowakische Republik, Tschechische Republik, Türkei, Ungarn
Keine oder fast keine Studiengänge werden auf Englisch angeboten.	Belgien (frz.), Griechenland, Italien, Luxemburg, Mexiko, Österreich, Portugal, Spanien, Brasilien, Chile, Israel, Russische Föderation

Anmerkung: Die Beurteilung, ob ein Land viele oder wenige Studiengänge auf Englisch anbietet, ist subjektiv. Hierbei wurde die Größe der Länder berücksichtigt, daher fallen Frankreich und Deutschland in die Kategorie der Länder mit relativ wenigen englischsprachigen Studienangeboten, obwohl sie in absoluten Zahlen mehr Studiengänge auf Englisch anbieten als Schweden.

1. In Kanada sind Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich entweder französischsprachig (hauptsächlich in Quebec) oder englischsprachig.

Quelle: OECD, zusammengetragen aus Broschüren für interessierte internationale Studierende von Cirius (Dänemark), DAAD (Deutschland), CIMO (Finnland), EduFrance (Frankreich), University of Iceland (Island), JPSS (Japan), NIEED (Korea), NUFFIC (Niederlande), SIU (Norwegen), OAD (Österreich), CRASP (Polen), Swedish Institute (Schweden), CHES und NARIC (Tschechische Republik), Middle-East Technical University (Türkei) und Campus Hungary (Ungarn).

Einfluss der Studiengebühren und Lebenshaltungskosten auf die Zielländer ausländischer Studierender

Studiengebühren und Lebenshaltungskosten sind für potenzielle internationale Studierende bei ihrer Entscheidung für ein bestimmtes Studienland ebenfalls von Bedeutung. In Ländern wie Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden werden weder von inländischen noch von internationalen Studierenden Studiengebühren erhoben (Kasten C3.3). Diese Gebührenpolitik in Verbindung mit dem Angebot von englischsprachigen Studiengängen erklärt wahrscheinlich teilweise den stetigen Anstieg der ausländischen Studierenden, der in diesen Ländern zwischen 2000 und 2006 zu beobachten war (Tab. C3.1). Aber bei den hohen Kosten pro Studierenden in Tertiärsystemen ohne Studiengebühren führen internationale Studierende zu enormen finanziellen Belastungen der Zielländer (Tab. B1.1). Deshalb hat Dänemark ab dem Studienjahr 2006/07 Studiengebühren für internationale Studierende eingeführt, die nicht aus einem EU- oder EWR-Land kommen. In Finnland, Norwegen und Schweden, wo die Zahl ausländischer Studierender zwischen 2000 und 2006 um mehr als 50 Prozent anstieg, werden gegenwärtig ähnliche Überlegungen angestellt.

Länder, die die vollen Bildungskosten an die internationalen Studierenden weitergeben, haben erhebliche wirtschaftliche Vorteile. Mehrere Länder im asiatisch-pazifischen Raum haben in der Tat die internationale Bildung als expliziten Teil ihrer sozioökonomischen Entwicklungsstrategien definiert und verfolgen eine Politik, die darauf abzielt, ihre Bildungseinrichtungen für internationale Studierende attraktiv zu machen und dabei gewinnorientiert oder zumindest kostendeckend zu arbeiten. Australien und Neuseeland haben erfolgreich differenzierte Studiengebühren für internationale Studierende eingeführt. In Japan und Korea stieg die Zahl der eingeschriebenen ausländischen Studierenden zwischen 2000 und 2006 trotz hoher Studiengebühren, die von inländischen wie internationalen Studierenden gleichermaßen erhoben werden, ebenfalls stark an (vgl. Indikator B5). Dies zeigt, dass interessierte internationale Studierende nicht zwangsläufig durch Studiengebühren abgeschreckt werden, solange die

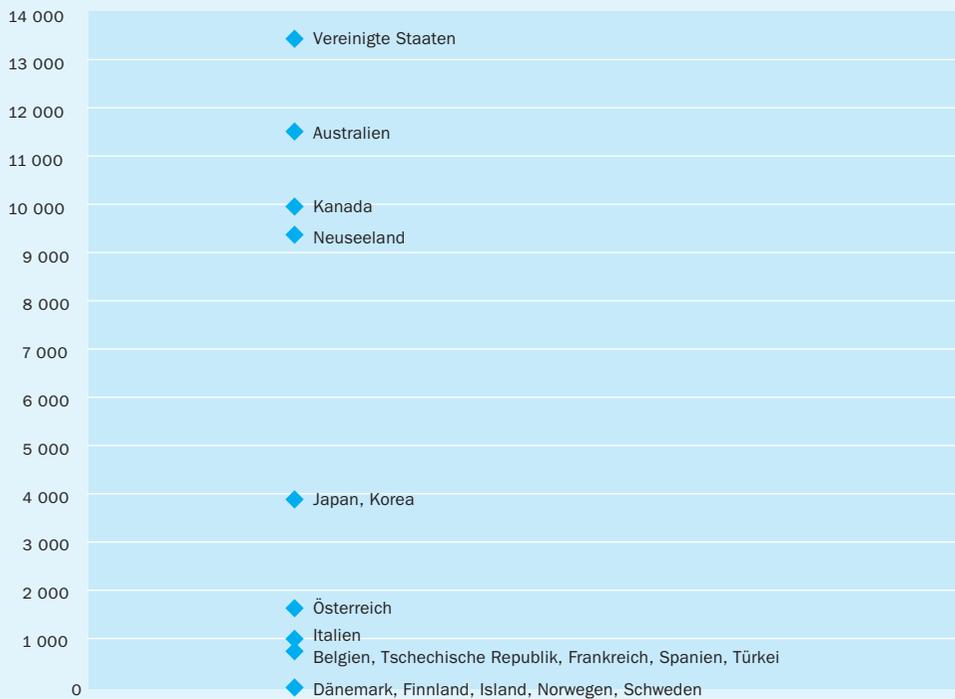
Kasten C3.3

Höhe der Studiengebühren für internationale Studierende an öffentlichen Hochschulen (2004/05)

Struktur der Studiengebühren	Länder
Höhere Studiengebühren für internationale als für inländische Studierende	Australien, Belgien ^{1,2} , Estland ¹ , Kanada, Neuseeland, Niederlande ¹ , Österreich ¹ , Tschechische Republik, Türkei, Vereinigtes Königreich ¹ , Vereinigte Staaten ³
Gleiche Studiengebühren für internationale und inländische Studierende	Frankreich, Italien, Japan, Korea, Mexiko ² , Spanien
Überhaupt keine Studiengebühren (weder für internationale noch für inländische Studierende)	Dänemark, Finnland, Island, Norwegen, Schweden

Durchschnittliche jährliche Studiengebühren für internationale Studierende an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A (Studienjahr 2004)

US-Dollar, kaufkraftbereinigt



1. Für Studierende, die nicht aus einem EU- bzw. EWR-Land kommen. 2. Einige Bildungseinrichtungen verlangen von internationalen Studierenden höhere Studiengebühren. 3. Internationale Studierende zahlen die gleichen Gebühren wie inländische Studierende aus einem anderen Bundesstaat. Da jedoch die meisten inländischen Studierenden in ihrem jeweiligen Bundesstaat eingeschrieben sind, zahlen in der Praxis internationale Studierende höhere Studiengebühren als die meisten inländischen Studierenden.

Quelle: OECD. Indikator B5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008.

Qualität der angebotenen Ausbildung und die vom Einzelnen erwarteten Erträge die Investition als lohnend erscheinen lassen. Wenn jedoch eine Entscheidung zwischen ähnlichen Bildungsangeboten erforderlich wird, können Kostenüberlegungen durchaus eine Rolle spielen, vor allem bei Studierenden aus Entwicklungsländern. In diesem Zusammenhang lässt sich die relativ geringe Zunahme der Zahl von Einschreibungen ausländischer Studierender im Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten zwischen 2000 und 2006 sowie der Rückgang des auf die Vereinigten Staaten entfallenden Anteils am internationalen Bildungsmarkt im gleichen Zeitraum möglicherweise auf die vergleichsweise hohen Studiengebühren für internationale Studierende bei

gleichzeitig scharfem Wettbewerb mit anderen englischsprachigen Zielländern, die ähnliche Studiengänge kostengünstiger anbieten, zurückführen (Kasten C3.3).

Einfluss der Einwanderungsbestimmungen auf die Zielländer ausländischer Studierender

In den vergangenen Jahren haben eine Reihe von OECD-Ländern ihre Einwanderungsbestimmungen gelockert, um die zeitweilige oder dauerhafte Einwanderung der internationalen Studierenden in ihrem Tertiärbereich zu fördern. So erleichtern beispielsweise Australien, Kanada und Neuseeland ausländischen Studierenden, die an ihren Universitäten studiert haben, sich niederzulassen, indem ihnen zusätzliche Punkte für ihre Einwanderungsakte gewährt werden. Diese Vorgehensweise macht diese Länder für Studierende attraktiver und stärkt die wissensbasierten Wirtschaftszweige dieser Länder. Daher könnten Erwägungen zum Thema Einwanderung für einige internationale Studierende bei der Wahl zwischen alternativen Bildungsmöglichkeiten im Ausland auch eine Rolle spielen. Außerdem erklärt die vollständige Freizügigkeit von Arbeitnehmern innerhalb Europas teilweise das hohe Niveau der Mobilität Studierender in Europa im Vergleich zu den Ländern Nordamerikas, denn das Nordamerikanische Freihandelsabkommen sieht keine Arbeitnehmerfreizügigkeit innerhalb eines gemeinsamen Arbeitsmarktes vor.

Sonstige Faktoren

Andere wichtige Faktoren für ausländische Studierende sind u. a. die wissenschaftliche Reputation bestimmter Bildungseinrichtungen oder Studiengänge, die Flexibilität der Studiengänge im Heimatland hinsichtlich der Anrechnung von Auslandsaufenthalten auf die Prüfungsanforderungen, das eingeschränkte Angebot im Tertiärbereich im Heimatland, restriktive Zulassungspraktiken der Hochschulen im Heimatland, Handelsbeziehungen, geografische oder geschichtlich bedingte Beziehungen zwischen einzelnen Ländern, zukünftige Beschäftigungsmöglichkeiten, kulturelle Aspekte und die staatliche Bildungspolitik zur erleichterten Anrechnung von im Ausland erworbenen Credits. Bei der Wahl einer Bildungseinrichtung ist auch die Transparenz und Flexibilität der Kurse und der Prüfungsvoraussetzungen entscheidend.

Ausmaß der Mobilität Studierender im Tertiärbereich

Die vorstehende Analyse hat sich auf die Entwicklung der absoluten Zahlen ausländischer Studierender und ihre Verteilung nach Zielländern konzentriert, da keine Zeitreihen oder globale Gesamtangaben über die Mobilität Studierender vorliegen. Das Ausmaß der Mobilität Studierender in den einzelnen Zielländern lässt sich auch durch Untersuchung des Anteils internationaler Studierender an der Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden im Tertiärbereich messen. Diese Kennzahl birgt den Vorteil, dass sie die Größe der verschiedenen tertiären Bildungssysteme berücksichtigt und stark internationalisierte Bildungssysteme unabhängig von ihrer Größe und der Bedeutung ihrer absoluten Marktanteile herausstellt.

Große Unterschiede beim Anteil internationaler Studierender in den OECD- und Partnerländern

Von den Ländern mit verfügbaren Daten zur Mobilität Studierender weisen Australien, Neuseeland, Österreich, die Schweiz und das Vereinigte Königreich gemessen am Anteil der internationalen Studierenden an der Gesamtzahl der eingeschriebenen

Studierenden in ihrem Tertiärbereich den höchsten Zustrom an Studierenden auf. In Australien sind 17,8 Prozent der an den Hochschulen des Landes eingeschriebenen Studierenden zu Studienzwecken in das Land gekommen. In ähnlicher Weise entfallen auf internationale Studierende in Neuseeland 15,5 Prozent, in Österreich 12 Prozent, in der Schweiz 13,7 Prozent und im Vereinigten Königreich 14,1 Prozent der Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden im Tertiärbereich. Im Gegensatz hierzu machen sie in der Slowakischen Republik und Spanien sowie dem Partnerland Slowenien höchstens 1 Prozent aus (Tab. C3.1 und Abb. C3.1).

Bei den Ländern, für die keine Daten zur Mobilität Studierender vorliegen, stellen die ausländischen Studierenden in Frankreich mit 11,2 Prozent und in Luxemburg mit 42,2 Prozent eine große Gruppe der Studierenden im Tertiärbereich, was auf einen bedeutenden Zustrom hinweist. Die Beteiligung ausländischer Studierender am tertiären Bildungsangebot beläuft sich jedoch in Korea, Polen und der Türkei sowie der Russischen Föderation auf weniger als 1 Prozent der gesamten Einschreibungen im Hochschulbereich (Tab. C3.1).

Die Mobilität Studierender in den verschiedenen tertiären Bildungsbereichen

Die Anteile internationaler Studierender in den verschiedenen tertiären Bildungsbereichen in den einzelnen Zielländern verweisen auch auf die der Mobilität Studierender zugrunde liegenden strukturellen Merkmale. Als Erstes lässt sich feststellen, dass ausgenommen in Japan, Neuseeland und Norwegen die Bildungsangebote im Tertiärbereich B in der Regel eine weitaus geringere Internationalisierung aufweisen als diejenigen im Tertiärbereich A, was nahelegt, dass sich internationale Studierende hauptsächlich für herkömmliche akademische Studiengänge, deren Abschlüsse leichter übertragbar sind, interessieren. Mit Ausnahme von Italien und Portugal trifft diese Aussage auch auf die Länder zu, für die keine Daten zur Mobilität Studierender vorliegen (Tab. C3.1).

In Australien, Österreich, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Schweden ist der Anteil internationaler Studierender im Tertiärbereich A und bei weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen weitgehend gleich hoch, was darauf hinweist, dass es diesen Zielländern gelingt, Studierende aus dem Ausland am Anfang ihrer Hochschulausbildung zu gewinnen und sie auch über den ersten Studienabschluss hinaus zu halten. Im Gegensatz dazu ist in anderen Ländern ein signifikant höherer Zustrom von Studierenden im Verhältnis zu den Gesamteinschreibungen bei weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen als bei Bildungsangeboten des Tertiärbereichs A feststellbar. Diese Verhältnisse sind in Belgien, Finnland, Japan, Kanada, Neuseeland, Norwegen, der Schweiz, Spanien, Ungarn, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Slowenien als auch in Frankreich, Island, Italien, Korea, Polen und der Türkei (Länder ohne verfügbare Daten zur Mobilität Studierender) deutlich erkennbar. Dies könnte ein Hinweis auf die hohe Attraktivität der weiterführenden forschungsorientierten Studiengänge in diesen Ländern oder auf eine bevorzugte Rekrutierung höher qualifizierter internationaler Studierender sein, um von ihrem Beitrag zur nationalen Forschung und Entwicklung zu profitieren bzw. auf ihre spätere Anwerbung als hoch qualifizierte Einwanderer zu rechnen.

Die Zusammensetzung der ausländischen Studierenden in den einzelnen Ländern

Asien ist die führende Herkunftsregion

Studierende aus Asien bilden die größte Gruppe der internationalen Studierenden in den Ländern, die der OECD bzw. dem Statistikinstitut der UNESCO Daten zur Verfügung gestellt haben: Sie stellen 45,3 Prozent der Gesamtzahl internationaler Studierender in allen Ländern, die Daten zur Verfügung gestellt haben (42,8 Prozent aller internationalen Studierenden in den OECD-Ländern und 58,3 Prozent in Nicht-OECD-Ländern). Ihre starke Dominanz ist in Australien, Japan, Korea und Neuseeland am ausgeprägtesten, in diesen Ländern kommen mehr als 73 Prozent der internationalen bzw. ausländischen Studierenden aus Asien. In den OECD-Ländern folgen der Gruppe Studierender aus Asien die Europäer (23 Prozent), insbesondere Bürger der Europäischen Union (15,7 Prozent). 9,9 Prozent aller internationalen Studierenden kommen aus Afrika, während nur 3,5 Prozent aus Nordamerika kommen. Schließlich stellen Studierende aus Südamerika 5 Prozent aller internationalen Studierenden. Insgesamt stammen 29,3 Prozent der innerhalb der OECD eingeschriebenen internationalen Studierenden aus einem anderen OECD-Land (Tab. C3.2).

Die wichtigsten Herkunftsländer internationaler Studierender

Auch bei einem Blick auf die einzelnen Herkunftsländer zeigt sich eindeutig, dass unter den internationalen Studierenden die Asiaten und Europäer merklich überwiegen. Studierende aus Deutschland (mit 2,8 Prozent der Gesamtzahl), Frankreich (mit 2,2 Prozent), Japan (mit 2,4 Prozent) und Korea (mit 4,1 Prozent) stellen die größten Gruppen internationaler, in OECD-Ländern eingeschriebener Studierender, gefolgt von Studierenden aus Kanada (mit 1,7 Prozent) und den Vereinigten Staaten (mit 1,8 Prozent) (Tab. C3.2).

Betrachtet man die internationalen Studierenden, die aus Partnerländern stammen, so kommen die weitaus meisten aus China, mit 15,4 Prozent aller internationalen, in OECD-Ländern eingeschriebenen Studierenden (ohne weitere 1,3 Prozent aus Hongkong, China) (Tab. C3.2). Für sie sind die Vereinigten Staaten das Land der Wahl, dicht gefolgt von Japan (20,7 bzw. 19,1 Prozent der international eingeschriebenen Studierenden aus China). Nach China folgen Studierende aus Indien (5,4 Prozent), Marokko (1,6 Prozent) und Malaysia (1,6 Prozent) sowie der Russischen Föderation (1,2 Prozent). Größere Zahlen asiatischer Studierender kommen auch aus Indonesien, der Islamischen Republik Iran, Kasachstan, Pakistan, Thailand, Usbekistan und Vietnam (Tab. C3.2 und Tab. C3.7 im Internet).

Die Verteilung internationaler Studierender aufgeschlüsselt nach Bildungsbereich und Art des Studiums im Tertiärbereich lässt Spezialisierungen erkennen

In einigen Ländern besucht ein relativ großer Teil der internationalen Studierenden Bildungsgänge im Tertiärbereich B. Dies gilt für Belgien (31,8 Prozent), Japan (24,1 Prozent), Neuseeland (27,5 Prozent) und das Partnerland Slowenien (21,9 Prozent). Auch in Korea, für das keine Daten zur Mobilität Studierender vorliegen, sind große Gruppen ausländischer Studierender in Studiengängen des Tertiärbereichs B eingeschrieben (24,9 Prozent) (Tab. C3.4).

In anderen Ländern ist ein hoher Prozentsatz der internationalen Studierenden in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang eingeschrieben. Dies trifft insbesondere auf die Schweiz (27,3 Prozent) und Spanien (36 Prozent) zu. Diese Anteile sind ein Hinweis darauf, dass diese Länder attraktive weiterführende forschungsorientierte Studiengänge für potenzielle internationale Studierende, die schon über einen ersten Abschluss verfügen, anbieten. Eine gewisse Konzentration auf weiterführende forschungsorientierte Studiengänge – wenn auch in abgeschwächter Form – lässt sich auch bei den internationalen Studierenden in Finnland (14,3 Prozent), Japan (10,1 Prozent), Kanada (9,8 Prozent), dem Vereinigten Königreich (11,6 Prozent) und den Vereinigten Staaten (15,7 Prozent) feststellen. Unter den Ländern, für die keine Daten zur Mobilität Studierender vorliegen, sind in Frankreich große Gruppen ausländischer Studierender in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen eingeschrieben (10,1 Prozent). Alle diese Länder werden vermutlich von einem entsprechenden Beitrag dieser hoch qualifizierten internationalen Studierenden zur nationalen Forschung und Entwicklung profitieren. Darüber hinaus kann diese Spezialisierung auch zu steigenden Einnahmen aus den Studiengebühren pro internationalen Studierenden in den Ländern führen, die von ausländischen Studierenden kostendeckende Studiengebühren verlangen (Kasten C3.3).

Die Verteilung internationaler Studierender nach Fächergruppen lässt attraktive Bildungsmöglichkeiten in einzelnen Ländern erkennen

Wie Tabelle C3.5 zeigt, schreibt sich ungefähr jeder sechste internationale Studierende in Deutschland (17,1 Prozent), in Neuseeland (17,4 Prozent), in der Schweiz (16,6 Prozent) und den Vereinigten Staaten (18,7 Prozent) für Naturwissenschaften ein. In Japan sind es jedoch weniger als 2 Prozent (1,3 Prozent). Man erhält jedoch ein etwas anderes Bild, wenn man Agrarwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen zu den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern hinzuzählt. In Finnland studieren 41,9 Prozent der internationalen Studierenden in diesen Fächergruppen. Einen hohen Anteil internationaler Studierender in den Agrar-, Natur- und Ingenieurwissenschaften gibt es auch in Deutschland (38,3 Prozent), Kanada (29 Prozent), Schweden (39,6 Prozent), der Schweiz (34,2 Prozent), Ungarn (30,2 Prozent), dem Vereinigten Königreich (29,8 Prozent) und den Vereinigten Staaten (34,6 Prozent). In ähnlicher Weise entscheiden sich in den Ländern, für die keine Daten zur Mobilität Studierender vorliegen, mindestens 27 Prozent der ausländischen Studierenden für die Agrar-, Natur- und Ingenieurwissenschaften – in Frankreich 27 Prozent, in Portugal 27,2 Prozent und in der Slowakischen Republik 28,3 Prozent. Dagegen sind in Polen nur wenige ausländische Studierende in den Agrarwissenschaften, Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften eingeschrieben (Abb. C3.4).

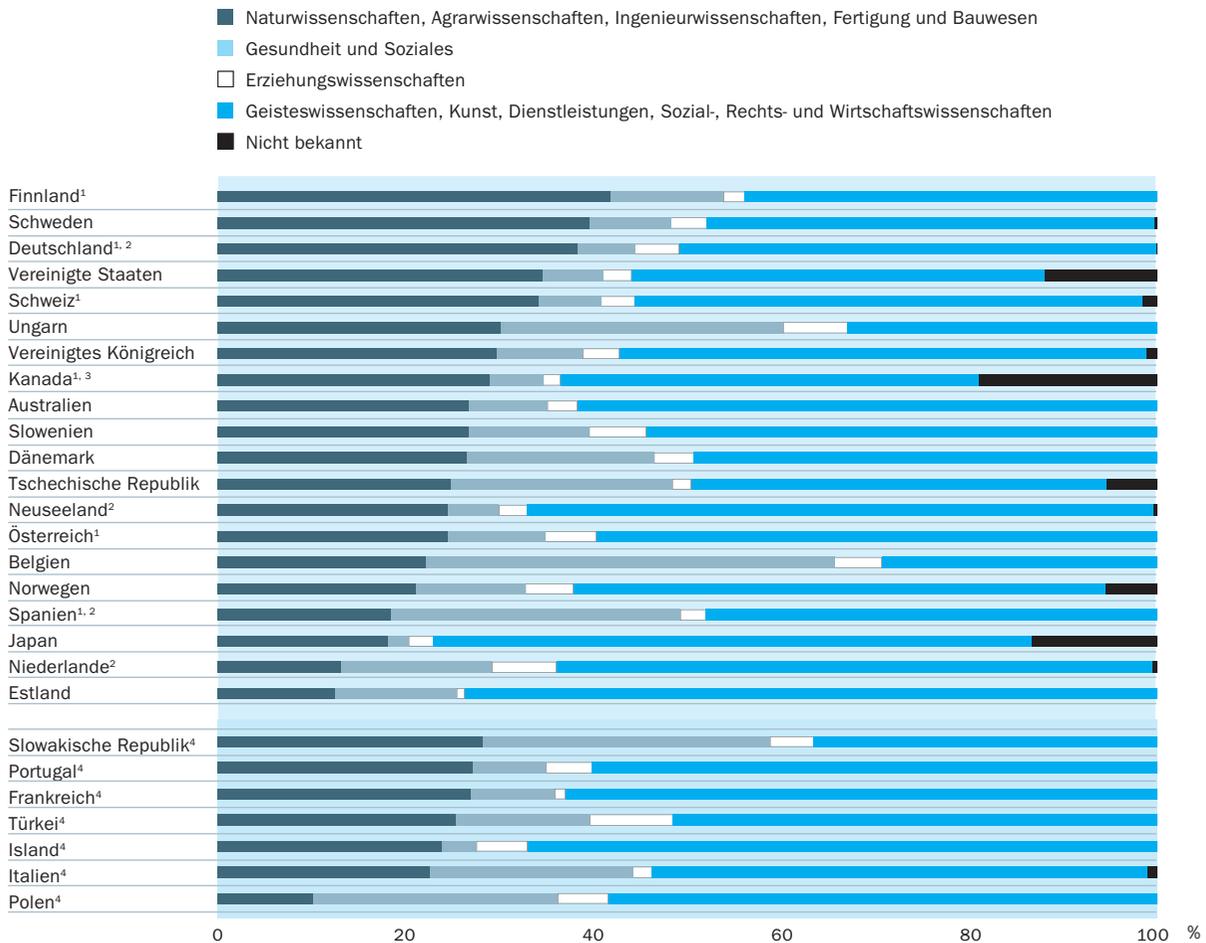
Die meisten Länder, in denen ein großer Anteil internationaler Studierender in Agrarwissenschaften, Naturwissenschaften oder den Ingenieurwissenschaften eingeschrieben ist, bieten Studiengänge auf Englisch an. Im Falle Deutschlands könnte der große Anteil ausländischer Studierender in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Disziplinen auch ein Ergebnis der traditionellen Stärke des Landes in diesen Bereichen sein.

In den nicht anglofonen Ländern ist tendenziell ein größerer Anteil der internationalen Studierenden in den Geisteswissenschaften und Kunst eingeschrieben, sie sind die

Abbildung C3.4

Verteilung internationaler Studierender, nach Fächergruppen (2006)

Anteil internationaler Studierender (in %), die in den unterschiedlichen Fächergruppen eingeschrieben sind



1. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 2. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 3. Referenzjahr 2005. 4. Verteilung ausländischer Studierender nach Fächergruppen. Diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie getrennt aufgeführt. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler Studierender (in %), die in „Naturwissenschaften, Agrarwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen“ eingeschrieben sind.

Quelle: OECD. Tabelle C3.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402158641726>

bevorzugten Fächergruppen für mehr als 20 Prozent der internationalen Studierenden in Deutschland (22 Prozent), Japan (24,5 Prozent), Norwegen (20,1 Prozent) und Österreich (23,6 Prozent) sowie dem Partnerland Slowenien (21,5 Prozent). Unter den Ländern, für die keine Daten zur Mobilität Studierender vorliegen, trifft dies auch auf Frankreich (20,7 Prozent), Island (44,3 Prozent) und Polen (20 Prozent) zu.

Auch Studiengänge in den Bereichen Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sind für eine große Zahl internationaler Studierender attraktiv. In Australien und Neuseeland sowie dem Partnerland Estland wählt rund die Hälfte aller internationalen Studierenden eines dieser Studienfächer (mit 52,7, 49 bzw. 53,4 Prozent). Ihr Anteil ist auch in den Niederlanden mit 45,3 Prozent und dem Vereinigten Königreich mit 40,8 Prozent hoch. Unter den Ländern, für die keine Daten zur Mobilität Studierender vorliegen, gibt es in Frankreich mit 40,6 Prozent und Portugal mit 46,6 Prozent den

größten Anteil ausländischer Studierender, die sich in den Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften eingeschrieben haben.

Bei den Studiengängen im Bereich Gesundheit und Soziales hängt die Lage sehr stark von den staatlichen Regelungen zur Anerkennung von medizinischen Abschlüssen ab. In den EU-Mitgliedstaaten sind Bildungsgänge im Bereich Gesundheit und Soziales für viele internationale Studierende sehr attraktiv. Das gilt besonders für Belgien (43,5 Prozent), Dänemark (19,9 Prozent), Spanien (30,7 Prozent), die Tschechische Republik (23,5 Prozent) und Ungarn (30 Prozent). Unter den Ländern, für die keine Daten zur Mobilität von Studierenden vorliegen, werden Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales ebenfalls von einem Fünftel bis zu einem Viertel der ausländischen Studierenden gewählt – von 21,6 Prozent in Italien, 26 Prozent in Polen und 30,5 Prozent in der Slowakischen Republik. Dies steht in engem Zusammenhang mit den Zulassungsbeschränkungen, die in vielen europäischen Ländern den Zugang zu Ausbildungsgängen 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 Europäischen Richtlinie zur Medizin (Richtlinie 93/16/EWG des Rates vom 5. April 1993 zur Erleichterung der Freizügigkeit für Ärzte und zur gegenseitigen Anerkennung ihrer Diplome, Prüfungszeugnisse und sonstigen Befähigungsnachweise) anerkannt werden.

Ganz allgemein lässt die Konzentration internationaler Studierender in verschiedenen Fachrichtungen des jeweiligen Gastlandes sehr 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 Kompetenzzentren bzw. haben traditionell eine hohe wissenschaftliche und fachliche Reputation in bestimmten Bereichen, sodass sie für eine große Zahl Studierender aus anderen Ländern attraktiv sind (z. B. Finnland und Deutschland bei den natur- und ingenieurwissenschaftlich ausgerichteten Fächern). Bei den Geisteswissenschaften und Kunst haben einige Länder bei bestimmten Bildungsangeboten ebenfalls eine Art natürliches „Monopol“. Dies gilt ganz besonders für Sprach- und Kulturwissenschaften (z. B. in Deutschland, Österreich und Japan).

Auf der Nachfrageseite können Merkmale der internationalen Studierenden einen Hinweis darauf liefern, weshalb sie sich auf bestimmte Fächergruppen konzentrieren. Studierende in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern beherrschen in der Regel seltener mehrere Fremdsprachen, weshalb sie möglicherweise häufiger in Ländern studieren, die Studiengänge in Englisch anbieten, und seltener in Ländern, wo dies nicht so häufig der Fall ist (z. B. Japan). Ebenso kann die Nachfrage vieler asiatischer Studierender nach einer betriebswirtschaftlichen Ausbildung erklären, weshalb die Anzahl internationaler Studierender im Bereich Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften im benachbarten Australien und Neuseeland, und in geringerem Ausmaß auch in Japan, so hoch ist. Und schließlich führen die EU-Bestimmungen zur Anerkennung von medizinischen Abschlüssen zur großen Zahl internationaler Studierender im Bereich Gesundheit und Soziales in den EU-Mitgliedstaaten.

Zielländer von Studierenden im Ausland

Studierende aus OECD-Ländern schreiben sich für ein Auslandsstudium überwiegend in einem anderen Land innerhalb der OECD ein. Durchschnittlich nur 3,2 Prozent der ausländischen Studierenden aus den OECD-Ländern schreiben sich für ein Studium in einem Partnerland ein. Der Anteil ausländischer Studierender aus den Partnerländern, die in einem anderen Partnerland eingeschrieben sind, ist wesentlich höher – mehr als 22 Prozent der ausländischen Studierenden aus Chile, Estland, Israel und der Russischen Föderation sind in einem anderen Partnerland eingeschrieben. Im Gegensatz dazu weisen Studierende aus Frankreich (0,8 Prozent), Island (0,2 Prozent), Irland (0,2 Prozent), Polen (0,8 Prozent), der Slowakischen Republik (0,2 Prozent), der Tschechischen Republik (0,9 Prozent) und insbesondere aus Luxemburg (0,1 Prozent) nur eine sehr geringe Bereitschaft auf, außerhalb der OECD zu studieren (Tab. C3.3).

Überlegungen hinsichtlich der Unterrichts- und Landessprache, die geografische Nähe und die Ähnlichkeit der Bildungssysteme sind wichtige Faktoren bei der Wahl des Studienlandes. Geografische Erwägungen und unterschiedliche Zugangsbedingungen erklären wahrscheinlich die Konzentration Studierender aus Österreich in Deutschland, aus Belgien in Frankreich und den Niederlanden, aus Frankreich in Belgien, aus Kanada in den Vereinigten Staaten, aus Neuseeland in Australien, aus China in Japan usw. Überlegungen im Zusammenhang mit der Sprache und akademische Traditionen erklären auch die Konzentration anglofonen Studierender in anderen Ländern des Commonwealth bzw. den Vereinigten Staaten, selbst wenn diese geografisch weit entfernt sind. Migrantennetzwerke spielen ebenfalls eine Rolle, wie am Beispiel der Konzentration Studierender mit portugiesischer Staatsangehörigkeit in Frankreich, Studierender aus der Türkei in Deutschland oder Studierender aus Mexiko in den Vereinigten Staaten deutlich wird.

Schließlich verdeutlicht die Wahl des Studienlandes internationaler Studierender auch die Attraktivität des jeweiligen Bildungssystems, sei es aufgrund der wissenschaftlichen Reputation der betreffenden tertiären Bildungseinrichtungen oder infolge späterer Einwanderungsmöglichkeiten. In diesem Zusammenhang ist beachtenswert, dass sich die meisten Studierenden aus China in Australien, Deutschland, Japan, Neuseeland, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten finden – in der Mehrzahl dieser Länder gibt es Programme zur Erleichterung der Einwanderung internationaler Studierender. Aus ähnlichen Gründen bevorzugen Studierende aus Indien Australien, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten; in diesen drei Zielländern schreiben sich 81,5 Prozent der im Ausland studierenden Bürger Indiens ein (Tab C3.3).

Definitionen und angewandte Methodik

Datenquellen, Definitionen und Referenzzeitraum

Die Daten zu den internationalen und ausländischen Studierenden beziehen sich auf das Studienjahr 2005/06 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2007 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008). Es wurden auch zusätzliche Daten vom Statistikinstitut der UNESCO verwendet.

Studierende werden als „internationale Studierende“ eingestuft, sofern sie aus ihrem Herkunftsland zwecks Studium in ein anderes Land gekommen sind. Abhängig von den landesspezifischen Einwanderungsbestimmungen, Mobilitätsvereinbarungen (z. B. freier Personenverkehr innerhalb der EU und des EWR) und der Datenverfügbarkeit können internationale Studierende als Studierende definiert werden, bei denen es sich nicht um Personen mit dauerhaftem Wohnsitz oder gewöhnlichem Aufenthaltsort in ihrem Studienland handelt, oder alternativ als Studierende, die ihre vorherige Ausbildung in einem anderen Land absolviert haben (z. B. in einem EU-Mitgliedstaat).

Der dauerhafte Wohnsitz oder gewöhnliche Aufenthaltsort in dem Land, das Daten zur Verfügung gestellt hat, definiert sich nach Maßgabe der nationalen Gesetze. In der Praxis bedeutet dies ein erteiltes Visum für Studienzwecke oder eine Studierenerlaubnis oder die Wahl eines ausländischen Wohnsitzstaates in dem Jahr, das dem Einstieg in das Bildungssystem des Landes, das Daten zur Verfügung gestellt hat, vorausgeht. Das Land der vorherigen Ausbildung wird als das Land definiert, in dem der Studierende die für die Einschreibung in seinen aktuellen Studiengang erforderliche Hochschulzulassungsberechtigung erhielt, d. h. bei internationalen Studierenden im Tertiärbereich A und im Tertiärbereich B das Land, in dem die Studierenden ihre Ausbildung im Sekundarbereich II oder im postsekundären, nicht tertiären Bildungsbereich erhielten, und bei internationalen Studierenden, die an weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen teilnehmen, das Land ihres Studienabschlusses im Tertiärbereich A. Die jeweiligen landesspezifischen, operationalen Definitionen der Bezeichnung „internationale Studierende“ werden in den Tabellen und in Anhang 3 aufgeführt (www.oecd.org/edu/eag2008).

Studierende, die nicht Staatsangehörige des Landes sind, für das die Daten erhoben werden, gelten als „ausländische“ Studierende. Diese Klassifikation ist zwar pragmatisch und operational, eignet sich jedoch aufgrund der unterschiedlichen nationalen Regelungen zur Einbürgerung von Migranten für die Erfassung der Mobilität Studierender nicht. Beispielsweise weisen Australien und die Schweiz einen ähnlichen Zustrom ausländischer Studierender im Verhältnis zu ihren Gesamteinschreibungen im Hochschulbereich auf (20,9 Prozent bzw. 19,2 Prozent), jedoch verbergen sich hinter diesen Prozentangaben signifikante Unterschiede in Bezug auf das tatsächliche Ausmaß der Mobilität Studierender – 17,8 Prozent der Einschreibungen im Tertiärbereich in Australien gegenüber 13,7 Prozent in der Schweiz (Tab. C3.1). Dies liegt daran, dass Australien eher bereit ist, seinen Einwanderern eine permanente Aufenthaltsgenehmigung zu erteilen, als die Schweiz. Daher ist bei der Interpretation von Daten, die auf dem Konzept der „ausländischen Studierenden“ basieren, in Bezug auf die Mobilität der Studierenden und bei bilateralen Vergleichen Vorsicht angebracht.

Angewandte Methodik

Die Daten über internationale und ausländische Studierende werden von den Gastländern anhand der erfolgten Einschreibungen erhoben. Die Daten über die Zahl internationaler und ausländischer Studierender wurden daher mit der gleichen Methode gewonnen wie die über die Gesamtzahl der Studierenden, d. h., es werden die Unterlagen über die regulär in einem Studiengang eingeschriebenen Studierenden zugrunde gelegt. Die inländischen und die internationalen Studierenden werden üblicherweise an einem bestimmten Tag oder innerhalb eines bestimmten Zeitraums während des Jahres

gezählt. Damit lässt sich der Anteil der internationalen Studierenden bestimmen, die in einem Bildungssystem eingeschrieben sind, aber die tatsächliche Zahl der beteiligten Personen 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. Austauschprogramme zwischen Universitäten oder zeitlich kurz befristete Mobilität im Rahmen von Forschungsprojekten). Außerdem gehören zu den internationalen Studierenden auch einige Studierende, die an einem Fernstudium teilnehmen, die nicht im engsten Sinn des Wortes als mobile Studierende zu bezeichnen sind. Diese Art des Fernstudiums ist in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs in Australien und dem Vereinigten Königreich recht verbreitet (OECD, 2004a).

Da die Daten zu den internationalen und ausländischen Studierenden außerdem im Gastland erhoben werden, beziehen sie sich eher auf die Studierenden, die in das betreffende Land gekommen sind, und nicht auf diejenigen, die aus dem betreffenden Land ins Ausland gehen. Zielländer in diesem Indikator sind alle OECD-Länder (ausgenommen Mexiko) und die Partnerländer Estland, Russische Föderation und Slowenien sowie Partnerländer, die dem Statistikinstitut der UNESCO ähnliche Daten gemeldet haben, um zu globalen Zahlen zu gelangen und die Zielländer der Studierenden sowie die Entwicklungen bei den Marktanteilen zu untersuchen.

Die Daten über Studierende im Ausland und die Trendanalysen basieren nicht auf Zahlen internationaler Studierender, sondern auf den Zahlen ausländischer Staatsbürger, für die länderübergreifende und im Zeitverlauf konsistente Daten leicht zugänglich sind. Eingeschriebene Studierende in OECD- und Partnerländern, die weder gegenüber der OECD noch gegenüber dem Statistikinstitut der UNESCO Angaben über die Zahl der ausländischen Studierenden machten, blieben in den Daten unberücksichtigt. Daher ist bei allen Aussagen über die Zahl der Studierenden, die ein Auslandsstudium absolvieren, deren Zahl wahrscheinlich zu niedrig angesetzt (Tab. C3.3), dies gilt vor allem für die Länder, von denen zahlreiche Bürger in Ländern studieren, die der OECD bzw. dem Statistikinstitut der UNESCO keine Zahlen zu ausländischen Studierenden zur Verfügung stellen (z. B. China und Indien).

Tabelle C3.1 zeigt den Anteil sowohl der internationalen als auch der ausländischen Studierenden an der Gesamtzahl der Studierenden in den einzelnen tertiären Bildungsbereichen. Die als Nenner verwendete Zahl für die Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden umfasst alle (inländischen und internationalen) Studierenden in diesem Land und schließt die Staatsangehörigen dieses Landes, die im Ausland studieren, aus. Die Tabelle zeigt ferner Veränderungen zwischen 2000 und 2006 bei den ausländischen Studierenden im Tertiärbereich insgesamt auf.

Die Tabellen C3.2, C3.4 und C3.5 zeigen die Verteilung internationaler Studierender, die in einem bestimmten Bildungssystem eingeschrieben sind, bzw. die Verteilung ausländischer Studierender für Länder, für die keine Daten zur Mobilität Studierender vorliegen, und zwar in Tabelle C3.2 aufgegliedert nach ihrem jeweiligen Herkunftsland, in Tabelle C3.4 nach tertiärem Bildungsbereich und Art des Studiengangs und in Tabelle C3.5 nach Fächergruppen.

Tabelle C3.3 zeigt die Aufteilung der sich im Auslandsstudium befindenden Studierenden eines jeden Landes nach Studienland. Wie oben erwähnt, umfasst die als Nenner verwendete Gesamtzahl der im Ausland eingeschriebenen Studierenden nur die Studierenden, die in Ländern eingeschrieben sind, die der OECD bzw. dem Statistikinstitut der UNESCO Daten gemeldet haben. Daher können die entsprechenden Ergebnisse verzerrt und für die Länder zu hoch angesetzt sein, die eine große Anzahl Studierender in Länder entsenden, die keine Daten melden.

Tabelle C3.6 zeigt die Entwicklung der absoluten Zahl ausländischer Studierender, die zwischen 2000 und 2006 von OECD-Ländern und weltweit gemeldet wurden, sowie die Indizes der Veränderung zwischen 2006 und den Jahren 2000 bis 2005. Diese Zahlen beruhen auf der Zahl ausländischer Studierender, die in Ländern eingeschrieben sind, die Daten an die OECD bzw. das Statistikinstitut der UNESCO melden. Da in der Vergangenheit keine Daten für Partnerländer, die keine Daten an die OECD meldeten, berücksichtigt wurden, sind die Zahlen nicht genau mit den in Ausgaben von [Bildung auf einen Blick](#) vor 2006 veröffentlichten Zahlen vergleichbar.

Tabelle C3.7 (im Internet) liefert eine Übersicht der Zahlen ausländischer Studierender nach Herkunfts- und Gastland.

Zusätzliche Informationen

Die relative Bedeutung der eingeschriebenen internationalen Studierenden in einem Bildungssystem wirkt sich auf die Studienanfänger- und Abschlussquoten aus und kann in einigen Bildungsbereichen oder Fächergruppen zu einem künstlichen Anstieg führen (s. Indikatoren A2 und A3). Sie kann auch die berichtete Kombination aus öffentlichen und privaten Ausgaben beeinflussen (s. Indikator B3).

In Ländern mit differenzierten Studiengebühren für internationale Studierende kann die Mobilität Studierender die finanzielle Ausstattung der tertiären Bildungseinrichtungen verbessern und zur Finanzierung des Bildungssystems beitragen. Andererseits können internationale Studierende angesichts der hohen Kosten pro Studierenden für Länder, in denen keine oder nur geringe Studiengebühren erhoben werden, eine bedeutende finanzielle Belastung darstellen (s. Indikator B5).

Internationale Studierende, die im Ausland studieren, repräsentieren jedoch nur einen Aspekt der Internationalisierung des Tertiärbereichs. Im letzten Jahrzehnt sind neue Formen der grenzüberschreitenden Bildung entstanden, z. B. die Mobilität von Bildungsangeboten und Bildungseinrichtungen über Grenzen hinweg. Die grenzüberschreitende postsekundäre Bildung hat sich jedoch aus verschiedenen Gründen in unterschiedlichen Regionen der Welt grundlegend anders entwickelt. Eine detaillierte Analyse dieser Fragen sowie der Auswirkungen der Internationalisierung des Tertiärbereichs auf Handel und Politik findet sich in OECD (2004a).

Tabelle C3.1

Die Mobilität Studierender und ausländische Studierende im Tertiärbereich (2000, 2006)

International mobile Studierende als Prozentsatz aller Studierenden (aus- und inländische) und eingeschriebene ausländische Studierende als Prozentsatz aller Studierenden (aus- und inländische) und Index der Veränderung der Zahl ausländischer Studierender

Bedeutung der Spalte (1): 17,8 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich in Australien sind internationale Studierende, und 13,7 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich in der Schweiz sind internationale Studierende. Aufgrund länderspezifischer Einwanderungsbestimmungen und zum Teil nur beschränkt verfügbare Daten basiert die Definition der Mobilität Studierender entweder auf dem Wohnsitzstaat des Studierenden (d. h. Australien) oder dem Land, in dem der vorgelegte Bildungsbereich besucht wurde (d. h. die Schweiz). Die in dieser Tabelle zusammengestellten Daten zur Mobilität Studierender sind die jeweils besten verfügbaren Näherungswerte für die Mobilität Studierender eines bestimmten Landes.

Bedeutung der Spalte (5): 20,9 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich in Australien sind keine australischen Staatsbürger, und 19,2 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich in der Schweiz sind keine schweizerischen Staatsbürger.

	Mobilität Studierender				Eingeschriebene ausländische Studierende				Index der Veränderung der Zahl ausländischer Studierender, Tertiärbereich insgesamt (2000 = 100)
	Internationale Studierende als Prozentsatz aller eingeschriebenen Studierenden im Tertiärbereich				Ausländische Studierende als Prozentsatz aller eingeschriebenen Studierenden im Tertiärbereich				
	Tertiärbereich insgesamt	Studiengänge Tertiärbereich B	Studiengänge Tertiärbereich A	Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt	Studiengänge Tertiärbereich B	Studiengänge Tertiärbereich A	Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
OECD-Länder									
Australien ¹	17,8	7,4	19,7	19,1	20,9	7,6	23,0	29,7	175
Österreich ^{1,2}	12,0	m	13,1	15,1	15,5	m	16,9	20,9	129
Belgien ¹	7,4	5,4	8,5	20,5	12,1	9,5	13,5	31,0	121
Kanada ^{1,2,3,4}	7,4	m	6,9	21,4	14,6	m	13,8	38,3	157
Tschechische Republik ¹	5,1	0,7	5,4	6,4	6,3	1,1	6,8	8,0	391
Dänemark ¹	4,8	3,7	4,9	7,3	8,4	10,3	7,8	19,2	149
Finnland ⁵	3,7	n	3,4	7,4	2,9	n	2,5	7,5	161
Frankreich	m	m	m	m	11,2	4,8	12,3	35,8	181
Deutschland ⁵	m	m	10,6	m	11,4	3,9	12,7	m	140
Griechenland ²	m	m	m	m	2,5	0,8	3,7	1,8	192
Ungarn ¹	2,8	0,3	2,9	7,1	3,3	0,5	3,4	8,1	146
Island	m	m	m	m	4,5	1,3	4,6	12,2	177
Irland ⁵	6,8	m	m	m	m	m	m	m	172
Italien	m	m	m	m	2,4	6,2	2,3	5,0	196
Japan ¹	2,9	3,0	2,6	16,1	3,2	3,0	2,9	16,8	195
Korea	m	m	m	m	0,7	0,5	0,7	4,7	660
Luxemburg	m	m	m	m	42,2	m	m	m	174
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande ²	4,7	n	4,7	m	6,1	n	6,2	m	260
Neuseeland ¹	15,5	16,0	15,1	22,2	28,5	27,6	28,3	42,8	825
Norwegen ¹	1,9	8,2	1,8	4,6	6,7	11,2	6,2	22,3	164
Polen	m	m	m	m	0,5	0,1	0,5	2,9	186
Portugal	m	m	m	m	4,6	5,9	4,5	7,7	161
Slowakische Republik ¹	0,8	0,5	0,8	0,7	0,9	0,5	0,9	0,7	110
Spanien ^{1,2}	1,0	m	0,8	8,5	2,9	3,8	1,8	19,2	200
Schweden ¹	5,0	0,5	5,3	5,3	9,8	4,5	9,5	20,6	162
Schweiz ^{2,5}	13,7	m	13,4	44,4	19,2	16,5	17,0	44,2	152
Türkei	m	m	m	m	0,8	0,2	1,1	2,7	108
Vereinigtes Königreich ¹	14,1	5,5	15,2	40,8	17,9	11,6	18,4	42,7	148
Vereinigte Staaten ¹	3,3	2,0	3,1	23,7	m	m	m	m	123
OECD-Durchschnitt	6,9	3,8	7,3	15,9	9,6	5,5	8,5	18,5	210,9
EU19-Durchschnitt	5,7	1,9	6,3	11,9	8,9	4,0	7,3	15,4	177,8
Partnerländer	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	1,4	0,1	2,0	2,8	3,1	3,1	3,1	3,4	249
Estland ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	0,9	0,4	1,0	m	188
Russische Föderation ⁴	0,9	0,5	1,3	4,4	1,2	0,8	1,5	5,5	179
Slowenien ¹	0,9	0,5	1,3	4,4	1,2	0,8	1,5	5,5	179

1. Zur Ermittlung der Mobilität Studierender werden internationale Studierende auf Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert. 2. Anteil an der Gesamtzahl zu niedrig geschätzt, da bestimmte Studiengänge nicht eingeschlossen. 3. Referenzjahr 2005. 4. Ohne private Bildungseinrichtungen.

5. Zur Ermittlung der Mobilität Studierender werden internationale Studierende auf Grundlage des Landes ihrer vorherigen Ausbildung definiert.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402158641726>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C3.2

Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiärbereich nach Herkunftsland (2006)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen internationalen und ausländischen Studierenden der einzelnen Herkunftsländer als Prozentsatz aller internationalen und ausländischen Studierenden im Zielland (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt für jedes Land den Anteil der internationalen Studierenden im Tertiärbereich, die Staatsbürger eines bestimmten Herkunftslandes sind, bzw. die dort den vorgelagerten Bildungsbereich besucht haben. Wenn Daten zur Mobilität Studierender nicht zur Verfügung stehen, ist in der Tabelle der Anteil ausländischer Studierender im Tertiärbereich angegeben, die Staatsbürger eines bestimmten Herkunftslandes sind.

Bedeutung der Spalte (3): 1,4 Prozent der internationalen Studierenden im Tertiärbereich in Kanada haben ihren Wohnsitz in Deutschland, 0,1 Prozent der internationalen Studierenden in Kanada haben ihren Wohnsitz in Griechenland etc.

Bedeutung der Spalte (6): 5,6 Prozent der internationalen Studierenden im Tertiärbereich in Irland haben den vorgelagerten Bildungsbereich in Deutschland besucht, 0,5 Prozent der internationalen Studierenden in Irland haben in Griechenland den vorgelagerten Bildungsbereich besucht etc.

Bedeutung der Spalte (15): 25,9 Prozent aller ausländischen Studierenden im Tertiärbereich in Österreich sind deutsche Staatsbürger, 0,6 Prozent der ausländischen Studierenden im Tertiärbereich in Österreich sind griechische Staatsbürger etc.

Herkunftsland	Zielland																	
	OECD-Länder																	
	Internationale Studierende														Ausländische Studierende			
	Australien ¹	Belgien ^{1,2}	Kanada ^{1,3,4,5}	Dänemark ¹	Deutschland ^{6,7}	Irland ⁶	Niederlande ⁷	Neuseeland ¹	Slowakische Republik ¹	Spanien ^{1,3}	Schweden ¹	Schweiz ^{3,6}	Vereinigtes Königreich ¹	Vereinigte Staaten ¹	Österreich ^{3,8}	Tschechische Republik ⁸	Finnland ⁸	Frankreich ⁸
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	a	n	0,6	2,2	0,2	0,4	0,0	7,5	n	n	1,1	0,2	0,5	0,5	0,1	n	0,4	0,1
Österreich	0,1	0,1	0,2	0,6	2,3	0,5	0,1	0,1	0,4	n	1,5	2,0	0,4	0,1	a	0,2	0,4	0,2
Belgien	n	a	0,3	1,4	0,7	0,6	1,9	n	n	n	0,9	0,7	0,8	0,1	0,2	n	0,3	1,1
Kanada	2,0	0,2	a	0,9	0,3	3,3	0,1	1,2	0,5	n	1,3	0,9	1,4	5,0	0,1	0,2	0,8	0,5
Tschechische Republik	0,1	0,1	0,1	0,2	1,0	0,3	0,1	0,1	29,0	n	0,8	0,4	0,3	0,2	1,3	a	0,7	0,3
Dänemark	0,1	n	0,2	a	0,3	0,2	0,1	0,1	n	n	0,7	0,2	0,5	0,2	0,2	n	0,5	0,1
Finnland	n	n	0,1	0,7	0,4	0,6	0,1	0,1	0,1	n	3,0	0,3	0,5	0,1	0,5	n	a	0,1
Frankreich	0,4	36,9	8,3	4,4	2,9	6,3	0,5	0,9	0,4	0,3	6,0	14,8	3,8	1,2	1,1	0,1	1,8	a
Deutschland	0,9	0,8	1,4	8,3	a	5,6	15,4	3,2	1,0	0,3	9,2	21,6	4,0	1,6	25,9	1,0	3,6	2,7
Griechenland	n	0,3	0,1	0,4	1,3	0,5	0,2	n	6,0	n	0,4	0,7	5,4	0,4	0,6	0,5	0,6	0,8
Ungarn	n	0,1	0,1	0,1	1,1	0,1	0,2	n	1,4	n	0,3	0,6	0,2	0,1	2,9	0,2	1,0	0,3
Island	n	n	0,1	7,6	n	0,1	0,1	n	n	n	0,2	n	0,1	0,1	0,1	n	0,3	n
Irland	0,1	0,1	0,2	1,0	0,2	a	n	0,1	0,1	n	0,3	0,1	5,1	0,2	0,1	0,2	0,4	0,2
Italien	0,1	0,3	0,4	1,3	1,8	1,8	0,3	0,1	0,1	0,4	1,9	6,1	1,7	0,6	15,7	0,1	1,5	1,8
Japan	1,8	0,2	2,1	0,2	1,0	0,5	0,1	2,8	0,1	n	0,5	0,7	1,9	6,9	0,7	0,1	1,1	0,9
Korea	2,4	0,1	0,4	0,1	1,8	0,1	0,1	0,1	0,2	n	0,3	0,3	1,2	10,5	0,8	0,1	0,4	1,0
Luxemburg	n	4,4	n	0,6	1,1	0,1	n	n	n	n	n	1,0	0,3	n	1,1	n	0,1	0,7
Mexiko	0,2	0,1	1,7	0,5	0,6	0,1	0,1	0,2	0,1	0,7	0,5	0,5	0,5	2,5	0,1	n	0,5	0,6
Niederlande	0,1	7,4	0,3	1,0	0,4	0,6	a	0,1	n	0,1	2,3	0,5	0,8	0,3	0,3	0,1	0,9	0,2
Neuseeland	1,1	n	0,1	0,6	0,1	0,1	n	a	n	n	0,1	0,1	0,2	0,2	n	n	0,1	n
Norwegen	1,0	0,1	0,3	15,2	0,3	1,4	0,2	0,6	5,7	n	0,8	0,2	0,9	0,2	0,2	0,9	0,7	0,1
Polen	0,1	0,3	0,3	1,3	6,4	1,4	0,7	n	1,2	0,1	1,8	1,4	1,3	0,5	3,4	1,1	1,7	1,4
Portugal	n	0,2	0,1	0,2	0,3	0,1	0,1	n	n	0,6	0,6	0,4	0,9	0,1	0,2	0,7	0,3	1,0
Slowakische Republik	0,1	0,1	0,1	0,1	0,6	0,1	0,1	n	a	n	0,1	0,5	0,2	0,1	3,1	68,5	0,2	0,2
Spanien	0,1	0,1	0,3	2,7	2,1	3,0	0,4	n	0,2	a	4,2	1,5	1,9	0,6	1,0	0,1	1,4	1,5
Schweden	0,5	0,1	0,4	6,7	0,3	0,6	0,1	0,5	0,6	n	a	0,6	1,0	0,6	0,5	0,3	6,3	0,2
Schweiz	0,2	0,1	0,4	1,4	0,9	0,2	0,1	0,1	n	0,1	0,9	a	0,5	0,2	0,7	0,1	0,4	0,7
Türkei	0,1	0,3	0,7	0,4	3,4	0,1	0,3	0,1	0,4	n	0,4	1,6	0,6	2,1	5,3	0,2	0,8	1,0
Vereinigtes Königreich	0,8	0,1	1,6	13,0	0,9	9,4	0,3	1,1	0,7	0,2	1,2	0,8	a	1,5	0,5	1,7	2,1	1,0
Vereinigte Staaten	1,6	0,5	10,4	5,1	1,7	16,1	0,2	5,6	1,5	0,1	2,2	1,5	4,5	a	0,8	0,6	2,3	1,1
Aus OECD-Ländern insgesamt	13,9	52,9	31,1	78,2	34,5	54,3	22,2	24,6	49,7	3,2	43,4	60,1	41,3	36,5	67,5	77,2	31,6	19,7
Partnerländer																		
Brasilien	0,2	0,1	0,6	0,3	0,9	0,1	0,1	0,1	0,1	0,3	0,1	1,0	0,4	1,2	0,2	n	0,4	0,9
Chile	0,1	n	0,2	0,1	0,3	n	n	0,1	0,1	0,2	0,1	0,3	0,1	0,3	n	n	0,2	0,2
China	22,7	2,2	23,7	7,9	11,6	13,5	3,7	50,9	0,2	n	0,9	2,2	15,4	16,0	3,4	0,3	16,1	6,9
Estland	n	0,1	n	0,2	0,3	0,1	n	n	n	n	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	n	7,0	0,0
Indien	12,1	0,5	3,7	1,3	1,7	3,5	0,1	4,8	0,4	n	0,2	0,9	5,8	13,5	0,3	0,4	1,9	0,3
Israel	0,1	n	0,4	0,4	0,6	0,1	0,1	n	9,5	n	n	0,2	0,3	0,6	0,1	0,7	0,2	0,1
Russische Föderation	0,2	0,3	0,5	0,6	5,8	0,8	0,4	0,7	0,9	0,1	0,2	1,8	0,7	0,9	1,1	3,7	12,4	1,2
Slowenien	n	0,2	n	n	0,1	0,1	n	n	0,1	n	0,2	0,1	0,1	n	1,4	0,1	0,1	n
Geografische Großräume																		
Gesamt aus Afrika	3,2	2,7	10,6	2,3	8,7	5,7	1,5	0,6	3,5	0,8	0,6	7,7	9,4	6,4	1,5	1,9	12,6	45,2
Gesamt aus Asien	78,7	5,3	51,0	13,7	30,9	34,1	6,8	73,4	21,0	0,2	3,3	9,2	46,1	63,6	14,3	8,4	29,9	18,5
Gesamt aus Europa	5,1	53,2	16,8	71,5	46,4	36,3	22,9	8,0	72,5	2,7	38,7	64,0	33,1	12,5	82,0	86,6	51,1	20,8
hiervon aus den 19 EU-Mitgliedstaaten	3,5	51,4	14,4	44,1	24,2	31,8	20,9	6,5	41,2	2,2	35,1	54,0	28,9	8,5	58,5	74,9	23,7	13,8
Gesamt aus Nordamerika	3,6	0,7	11,0	6,0	2,0	19,4	0,3	6,8	2,0	0,1	3,5	2,4	5,9	5,1	1,0	0,8	3,2	1,6
Gesamt aus Ozeanien	2,1	0,1	0,7	2,8	0,3	0,5	0,1	10,5	n	n	1,2	0,3	0,7	0,8	0,2	n	0,5	0,1
Gesamt aus Südamerika	1,1	0,9	7,3	1,9	3,8	0,7	1,0	0,7	1,0	3,2	1,0	5,4	2,6	11,5	1,1	0,8	2,3	4,4
Nicht spezifiziert	6,2	37,1	2,5	1,9	7,8	3,3	67,4	n	n	93,0	51,6	10,9	2,3	n	0,1	1,5	0,4	9,3
Gesamt aus allen Ländern	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

1. Internationale Studierende sind auf der Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert. 2. Ohne Daten zu Studiengängen im Bereich „Social Advancement“. 3. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 4. Referenzjahr 2005. 5. Ohne private Bildungseinrichtungen. 6. Internationale Studierende sind auf der Grundlage des Landes, indem sie den vorgelagerten Bildungsbereich besuchen, definiert. 7. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 8. Ausländische Studierende werden auf der Grundlage des Staates definiert, dessen Staatsbürger sie sind. Diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle getrennt aufgeführt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402158641726>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C3.2 (Forts.)

Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiärbereich nach Herkunftsland (2006)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen internationalen und ausländischen Studierenden der einzelnen Herkunftsländer als Prozentsatz aller internationalen und ausländischen Studierenden im Zielland (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt für jedes Land den Anteil der internationalen Studierenden im Tertiärbereich, die Staatsbürger eines bestimmten Herkunftslandes sind bzw. die dort den vorgelagerten Bildungsbereich besucht haben. Wenn Daten zur Mobilität Studierender nicht zur Verfügung stehen, ist in der Tabelle der Anteil ausländischer Studierender im Tertiärbereich angegeben, die Staatsbürger eines bestimmten Herkunftslandes sind.

Bedeutung der Spalte (3): 1,4 Prozent der internationalen Studierenden im Tertiärbereich in Kanada haben ihren Wohnsitz in Deutschland, 0,1 Prozent der internationalen Studierenden in Kanada haben ihren Wohnsitz in Griechenland etc.

Bedeutung der Spalte (6): 5,6 Prozent der internationalen Studierenden im Tertiärbereich in Irland haben den vorgelagerten Bildungsbereich in Deutschland besucht, 0,5 Prozent der internationalen Studierenden in Irland haben in Griechenland den vorgelagerten Bildungsbereich besucht etc.

Bedeutung der Spalte (15): 25,9 Prozent aller ausländischen Studierenden im Tertiärbereich in Österreich sind deutsche Staatsbürger, 0,6 Prozent der ausländischen Studierenden im Tertiärbereich in Österreich sind griechische Staatsbürger etc.

Herkunftsland	Zielland												Partnerländer				
	OECD-Länder											OECD-Zielländer insgesamt	Partnerländer				
	Ausländische Studierende												Internationale Studierende	Ausl. Studierende	Gesamt aller Zielländer, die Partnerländer sind	Gesamt aller Zielländer, die Daten angeben	
	Griechenland ⁶	Ungarn ⁶	Island ⁶	Italien ⁶	Japan ⁶	Korea ⁶	Luxemburg ⁶	Norwegen ⁶	Polen ⁶	Portugal ⁶	Türkei ⁶		Estland ¹	Slowenien ¹			Russische Föderation ^{7,8}
(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	
OECD-Länder																	
Australien	0,2	n	0,1	0,1	0,3	0,2	n	0,2	0,1	0,1	0,2	0,4	n	0,1	m	0,1	0,3
Österreich	n	0,4	2,4	0,4	n	n	0,2	0,3	0,3	0,1	0,1	0,4	0,1	1,3	m	0,1	0,3
Belgien	0,2	n	0,7	0,4	n	n	14,1	0,2	0,1	0,5	n	0,4	0,2	0,1	m	n	0,3
Kanada	0,2	0,8	2,7	0,3	0,2	0,7	0,1	0,6	2,3	0,6	0,1	1,7	0,2	0,1	m	0,1	1,5
Tschechische Republik	0,1	0,1	1,1	0,3	n	n	0,4	0,3	2,3	0,2	n	0,3	n	0,2	m	n	0,2
Dänemark	n	n	8,1	0,1	n	n	0,2	6,0	0,1	n	n	0,2	0,9	0,1	m	n	0,2
Finnland	0,1	0,2	4,3	0,2	n	n	0,2	2,0	0,1	0,1	n	0,2	42,9	0,1	m	0,2	0,2
Frankreich	0,2	0,3	3,9	1,9	0,3	n	34,0	1,1	0,7	4,4	0,1	2,2	0,3	0,1	m	0,1	1,8
Deutschland	2,1	9,7	13,7	3,4	0,3	0,3	9,8	4,1	3,0	1,8	1,1	2,8	0,9	0,7	m	0,2	2,4
Griechenland	a	1,1	0,1	11,2	n	n	0,5	0,1	0,2	0,2	5,2	1,3	n	n	m	0,7	1,2
Ungarn	0,1	a	0,3	0,5	0,1	n	0,2	0,2	0,6	0,1	n	0,3	0,3	1,2	m	n	0,2
Island	n	0,2	a	n	n	n	0,2	1,7	n	n	n	0,1	n	n	m	n	0,1
Irland	n	0,3	0,3	0,1	n	n	0,4	0,2	0,1	0,1	n	0,8	n	n	m	n	0,7
Italien	0,4	0,2	3,4	a	0,1	n	4,2	0,5	0,4	1,4	0,1	1,2	0,5	8,4	m	0,1	1,0
Japan	0,1	0,1	1,5	0,7	a	5,4	n	0,4	0,2	n	n	2,4	0,3	n	m	0,2	2,0
Korea	n	0,1	0,1	0,7	17,2	a	n	0,2	0,4	n	0,1	4,1	0,1	0,1	m	0,3	3,4
Luxemburg	n	n	n	0,1	n	n	a	n	n	0,3	n	0,3	n	0,1	m	n	0,2
Mexiko	n	0,1	0,4	0,5	0,1	0,1	n	0,3	0,1	0,1	n	1,0	n	0,1	m	0,2	0,8
Niederlande	0,1	0,1	1,0	0,1	0,0	n	0,5	1,1	0,1	1,4	0,1	0,4	n	0,1	m	n	0,3
Neuseeland	n	n	0,1	n	0,1	0,1	n	n	0,1	n	n	0,2	n	n	m	n	0,1
Norwegen	n	5,2	5,5	0,2	n	n	n	a	6,5	0,1	n	0,5	n	0,1	m	n	0,4
Polen	0,5	0,4	2,5	2,7	0,1	0,1	0,9	1,2	a	0,8	0,1	1,2	0,1	0,5	m	0,1	1,0
Portugal	n	0,1	0,3	0,2	n	n	15,9	0,3	0,3	a	n	0,4	n	0,1	m	n	0,3
Slowakische Republik	0,1	16,0	0,8	0,4	n	n	0,4	0,3	1,4	0,1	n	0,9	n	0,4	m	n	0,8
Spanien	0,1	0,2	5,2	1,0	0,1	n	1,1	0,8	0,3	4,0	n	0,9	0,5	n	m	0,1	0,8
Schweden	0,1	1,5	7,4	0,3	0,1	n	0,2	8,2	2,8	0,1	n	0,5	1,1	0,2	m	0,1	0,5
Schweiz	0,1	0,1	1,1	2,6	n	n	0,3	0,3	n	0,5	n	0,4	0,1	n	m	0,1	0,3
Türkei	0,7	0,3	0,1	0,6	0,1	0,2	0,3	0,3	0,4	0,1	a	1,2	0,1	0,1	m	1,8	1,3
Vereinigtes Königreich	0,5	0,4	3,2	0,6	0,3	0,1	0,4	2,4	0,4	0,5	0,6	0,9	0,2	n	m	0,1	0,8
Vereinigte Staaten	0,6	1,5	6,9	0,8	1,3	2,2	n	2,4	6,7	0,9	0,1	1,8	1,0	0,1	m	0,8	1,6
Aus OECD-Ländern insgesamt	6,5	39,5	77,3	30,3	20,8	9,7	84,2	36,0	30,0	18,5	8,0	29,3	49,9	14,0	m	5,6	25,4
Partnerländer																	
Brasilien	n	n	0,4	1,7	0,4	0,1	0,4	0,4	0,3	11,2	n	0,7	0,1	0,3	m	0,3	0,7
Chile	n	n	0,3	0,4	n	n	n	0,5	n	n	n	0,2	n	n	m	0,4	0,2
China	0,2	1,0	2,1	2,0	66,4	68,7	1,3	4,4	2,7	0,5	0,6	15,4	12,2	0,2	m	10,8	14,6
Estland	0,1	0,1	0,8	0,1	n	n	n	0,5	0,1	n	n	0,1	a	0,2	1,0	0,3	0,1
Indien	n	0,3	0,1	0,8	0,3	1,2	0,1	1,0	1,5	0,1	n	5,4	1,1	0,8	m	1,9	4,8
Israel	0,4	5,3	0,1	2,2	n	n	n	0,1	0,3	n	0,1	0,4	n	n	m	0,8	0,4
Russische Föderation	1,3	1,6	2,8	1,6	0,3	1,1	0,6	5,4	4,0	0,4	3,2	1,2	7,2	1,0	a	3,0	1,5
Slowenien	n	0,2	n	0,8	n	n	0,6	n	0,1	0,1	n	0,1	n	a	m	n	0,1
Geografische Großräume																	
Gesamt aus Afrika	4,3	1,8	1,4	9,4	0,7	0,8	7,1	9,7	4,1	63,1	1,8	9,9	0,4	n	m	17,8	11,2
Gesamt aus Asien	63,9	14,7	7,1	13,2	94,2	93,1	2,5	15,9	18,5	1,8	53,4	42,8	14,7	1,8	40,4	58,3	45,3
Gesamt aus Europa	30,4	80,8	78,9	66,9	2,2	2,2	89,2	45,5	67,3	18,6	29,7	23,0	83,5	97,0	23,2	15,9	21,8
hiervon aus den 19 EU-Mitgliedstaaten	4,6	31,1	58,7	23,8	1,5	0,7	83,4	29,4	13,2	16,0	7,5	15,7	48,1	13,4	m	m	m
Gesamt aus Nordamerika	0,8	2,3	9,5	1,1	1,5	2,9	0,1	3,0	9,0	1,6	0,2	3,5	1,2	0,2	m	1,0	3,1
Gesamt aus Ozeanien	0,2	0,1	0,3	0,2	0,4	0,4	n	0,3	0,2	0,1	0,2	0,7	n	0,1	m	0,1	0,6
Gesamt aus Südamerika	0,3	0,3	2,7	8,7	1,0	0,7	0,7	2,6	0,8	14,8	n	5,0	0,2	0,9	m	6,9	5,3
Nicht spezifiziert	n	n	0,1	0,6	n	n	0,4	23,2	0,1	n	14,6	15,1	n	n	36,3	n	12,6
Gesamt aus allen Ländern	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

1. Internationale Studierende sind auf der Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert. 2. Ohne Daten zu Studiengängen im Bereich „Social Advancement“. 3. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 4. Referenzjahr 2005. 5. Ohne private Bildungseinrichtungen. 6. Internationale Studierende sind auf der Grundlage des Landes, indem sie den vorgelagerten Bildungsbereich besuchen, definiert. 7. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 8. Ausländische Studierende werden auf der Grundlage des Staates definiert, dessen Staatsbürger sie sind. Diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle getrennt aufgeführt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402158641726>
 Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C3.3

Studierende, die in einem Land studieren, dessen Staatsbürger sie nicht sind, nach Zielland (2006)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen Studierenden in einem bestimmten Zielland als Prozentsatz aller im Ausland eingeschriebenen Studierenden (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt den Anteil der Studierenden jedes Landes, die in einem bestimmten Zielland studieren.

Bedeutung der Spalte (2): 6,7 Prozent der im Ausland studierenden tschechischen Studierenden studieren in Österreich, 13,0 Prozent der im Ausland studierenden deutschen Studierenden studieren in Österreich etc.

Bedeutung der Zeile (1): 2,5 Prozent der im Ausland studierenden australischen Studierenden studieren in Frankreich, 3,3 Prozent der im Ausland studierenden australischen Studierenden studieren in Deutschland etc.

Herkunftsland	Zielland																			
	OECD-Länder																			
	Australien ¹	Österreich ²	Belgien ³	Kanada ^{2,4,5}	Tschechische Republik	Dänemark	Finnland	Frankreich	Deutschland ⁶	Griechenland	Ungarn	Island	Irland ^{7,8}	Italien	Japan	Korea	Luxemburg	Mexiko	Niederlande ⁶	Neuseeland
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	
OECD-Länder																				
Australien	a	0,5	0,2	6,4	n	0,4	0,3	2,5	3,3	0,3	0,1	n	0,5	0,5	3,3	0,5	n	m	0,6	27,7
Österreich	1,3	a	0,3	1,5	0,3	0,3	0,3	3,4	51,3	0,1	0,4	0,1	0,5	1,7	0,4	n	n	m	1,6	0,3
Belgien	0,7	0,6	a	3,7	0,1	0,2	0,2	23,6	8,5	0,3	0,1	n	0,7	1,8	0,5	0,1	1,4	m	18,9	n
Kanada	8,7	0,1	0,3	a	0,1	0,3	0,2	3,0	1,4	0,1	0,3	n	1,0	0,3	0,7	0,4	n	m	0,3	1,0
Tschechische Republik	1,5	6,7	0,8	1,7	a	0,6	0,8	9,2	30,5	0,1	0,2	0,1	0,5	2,2	0,5	0,1	0,1	m	1,5	0,3
Dänemark	2,0	1,1	0,8	3,2	n	a	0,7	3,9	9,3	0,1	n	0,9	0,4	0,8	0,3	0,1	n	m	2,1	0,8
Finnland	0,8	1,9	0,5	1,5	0,1	1,9	a	3,0	9,3	0,1	0,3	0,3	0,8	0,9	0,5	n	n	m	1,7	0,3
Frankreich	1,1	0,7	26,9	12,0	n	0,3	0,2	a	9,6	0,1	0,1	n	1,2	1,4	0,6	n	0,6	m	1,1	0,5
Deutschland	2,0	13,0	0,7	2,0	0,3	1,4	0,4	8,4	a	0,4	1,8	0,1	0,9	2,1	0,5	0,1	0,1	m	15,2	1,5
Griechenland	0,1	0,6	1,2	0,4	0,3	0,1	0,1	5,0	15,4	a	0,4	n	0,2	13,5	0,1	n	n	m	1,1	n
Ungarn	0,7	13,9	1,1	1,7	0,4	0,8	1,1	8,1	33,6	0,2	a	n	0,2	2,8	1,1	n	n	m	4,3	0,1
Island	0,8	0,6	0,4	1,2	0,1	44,5	0,8	1,3	3,0	0,2	0,9	a	0,2	0,5	0,4	n	0,1	m	2,3	0,3
Irland	0,9	0,2	0,3	1,3	0,2	0,3	0,2	2,5	2,2	n	0,2	n	a	0,2	0,1	n	n	m	0,6	0,1
Italien	0,6	15,4	5,8	1,1	0,1	0,4	0,3	11,1	18,8	0,2	0,1	0,1	0,6	a	0,3	n	0,1	m	1,3	0,1
Japan	5,4	0,5	0,3	3,0	n	0,1	0,2	3,5	3,9	n	n	n	0,1	0,5	a	2,0	n	m	0,4	1,7
Korea	4,3	0,3	0,1	0,7	n	n	n	2,3	5,0	n	n	n	n	0,3	21,5	a	n	m	0,3	n
Luxemburg	0,2	5,8	21,8	0,4	n	n	0,1	22,4	31,2	n	n	n	0,2	0,5	n	n	a	m	0,6	n
Mexiko	1,4	0,2	0,3	7,0	n	0,3	0,2	5,5	4,7	n	n	n	0,1	0,9	0,5	0,1	n	a	0,6	0,2
Niederlande	1,7	1,0	25,1	3,3	0,1	1,4	0,6	4,6	12,3	0,1	0,1	0,1	0,6	0,2	0,5	n	n	m	a	0,4
Neuseeland	47,6	0,1	n	3,6	n	0,5	0,2	1,3	1,5	n	n	n	0,4	0,1	1,8	0,6	n	m	0,5	a
Norwegen	12,7	0,4	0,2	2,0	1,4	15,4	0,4	2,4	4,7	n	5,3	0,3	1,3	0,8	0,3	n	n	m	1,8	1,5
Polen	0,5	3,7	1,3	2,0	0,7	1,8	0,4	9,5	44,6	0,2	0,2	n	0,5	3,7	0,3	0,1	n	m	2,4	n
Portugal	0,3	0,4	6,5	2,0	1,1	0,3	0,2	18,7	11,6	n	0,1	n	0,1	0,7	0,3	n	1,3	m	2,1	0,1
Slowakische Republik	0,5	5,3	0,3	0,5	63,8	0,1	0,1	1,8	7,4	n	10,1	n	0,1	0,8	0,1	n	n	m	0,5	n
Spanien	0,4	1,5	4,0	1,0	0,1	0,6	0,5	13,6	19,9	n	0,1	0,1	1,4	1,9	0,3	n	n	m	3,0	0,1
Schweden	6,1	1,3	0,3	2,4	0,4	9,2	3,9	3,8	4,8	0,1	1,5	0,4	0,6	0,9	0,7	n	n	m	1,2	1,2
Schweiz	2,7	2,8	0,7	4,2	0,1	0,6	0,4	15,4	20,6	0,2	0,1	0,1	0,2	12,0	0,4	n	n	m	1,5	0,4
Türkei	0,4	3,6	0,6	1,3	0,1	0,4	0,1	4,2	44,3	0,2	0,1	n	n	0,5	0,3	0,1	n	m	1,2	n
Vereinigtes Königreich	6,2	0,8	0,8	11,4	1,5	1,9	0,8	10,3	7,5	0,3	0,2	0,1	4,8	1,1	1,4	0,1	n	m	3,1	1,7
Vereinigte Staaten	5,9	0,7	0,4	19,2	0,3	0,7	0,4	5,6	6,6	0,2	0,4	0,1	4,2	0,8	3,5	1,0	n	m	1,0	4,2
Aus OECD-Ländern insgesamt	3,0	3,1	3,6	3,9	2,0	1,1	0,3	5,8	12,7	0,1	0,7	0,1	0,8	1,7	3,2	0,3	m	m	2,7	1,1
Partnerländer																				
Brasilien	2,0	0,3	0,7	3,5	n	0,4	0,2	9,9	9,2	n	n	n	0,1	4,0	2,2	0,1	n	m	0,5	0,2
Chile	1,7	0,2	1,2	3,6	0,1	0,4	0,2	7,9	8,2	n	n	n	n	2,8	0,4	0,1	n	m	0,4	0,7
China	9,3	0,3	0,3	6,8	n	0,5	0,3	3,8	6,1	n	n	n	0,4	0,2	19,1	3,4	n	m	0,8	4,2
Estland	0,2	0,7	0,5	0,6	0,1	2,7	14,5	2,8	18,4	0,4	0,2	0,1	0,3	1,4	0,5	n	n	m	1,2	n
Indien	15,1	0,1	0,1	4,8	n	0,2	0,1	0,5	2,8	n	n	n	0,3	0,3	0,3	0,2	n	m	0,2	1,2
Israel	1,6	0,3	0,3	7,0	1,1	0,4	0,1	2,1	9,2	0,5	5,4	n	n	7,5	0,3	n	n	m	1,5	n
Russische Föderation	0,9	0,8	0,9	3,2	1,6	0,9	2,3	6,3	25,7	0,4	0,5	n	0,2	1,6	0,7	0,5	n	m	1,0	0,5
Slowenien	0,4	19,5	4,4	0,8	0,8	0,3	0,3	3,6	21,0	n	0,8	n	0,2	14,1	0,5	n	n	m	1,9	0,1

Anmerkung: Der Anteil der im Ausland Studierenden basiert nur auf der Gesamtzahl der in Ländern eingeschriebenen Studierenden, die Daten an die OECD und das Statistikinstitut der UNESCO melden.

1. Angaben nach Herkunftsland beziehen sich auf internationale Studierende, die auf Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert sind. 2. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 3. Ohne Daten zu Studiengängen im Bereich „Social Advancement“. 4. Referenzjahr 2005 5. Ohne private Bildungseinrichtungen.

6. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 7. Angaben nach Herkunftsland beziehen sich auf internationale Studierende, die auf Grundlage des Landes, in dem sie den vorgelagerten Bildungsbereich besucht haben, definiert sind. 8. Ohne Teilzeitstudierende.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402158641726>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C3.3 (Forts.)

Studierende, die in einem Land studieren, dessen Staatsbürger sie nicht sind, nach Zielland (2006)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen Studierenden in einem bestimmten Zielland als Prozentsatz aller im Ausland eingeschriebenen Studierenden (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt den Anteil der Studierenden jedes Landes, die in einem bestimmten Zielland studieren.

Bedeutung der Spalte (2): 6,7 Prozent der im Ausland studierenden tschechischen Studierenden studieren in Österreich, 13,0 Prozent der im Ausland studierenden deutschen Studierenden studieren in Österreich etc.

Bedeutung der Zeile (1): 2,5 Prozent der im Ausland studierenden australischen Studierenden studieren in Frankreich, 3,3 Prozent der im Ausland studierenden australischen Studierenden studieren in Deutschland etc.

Herkunftsland	Zielland																		
	OECD-Länder											Partnerländer							
	Norwegen	Polen	Portugal	Slowakische Republik	Spanien	Schweden	Schweiz	Türkei	Vereinigtes Königreich ¹	Vereinigte Staaten ¹	OECD-Zielländer insgesamt	Brasilien	Chile	Estland	Israel	Russische Föderation ^{5,6}	Slowenien	Gesamt aller Zielländer, die Partnerländer sind	Gesamt aller Zielländer, die Daten angeben
(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)	
OECD-Länder																			
Australien	0,3	0,1	0,2	n	0,4	3,2	0,7	0,3	16,0	28,9	97,6	m	m	n	m	m	n	2,4	100
Österreich	0,3	0,3	0,2	0,1	1,2	3,9	7,7	0,2	11,0	7,0	95,8	m	m	n	m	m	0,1	4,2	100
Belgien	0,3	0,1	0,7	n	3,2	2,1	2,9	n	21,5	6,8	98,6	m	m	n	m	m	n	1,4	100
Kanada	0,2	0,6	0,2	n	0,2	1,0	0,6	n	10,6	67,0	98,4	m	m	n	m	m	n	1,6	100
Tschechische Republik	0,6	3,5	0,4	6,4	1,5	2,9	2,2	n	11,6	12,7	99,1	m	m	n	m	m	n	0,9	100
Dänemark	13,5	0,2	0,1	n	1,1	15,3	1,6	0,1	25,1	14,6	98,2	m	m	n	m	m	n	1,8	100
Finnland	2,9	0,1	0,1	n	1,1	38,9	1,2	0,1	17,9	6,3	92,4	m	m	4,0	m	m	n	7,6	100
Frankreich	0,2	0,1	1,1	n	2,7	2,5	6,6	n	18,9	10,5	99,2	m	m	n	m	m	n	0,8	100
Deutschland	0,7	0,4	0,4	n	2,1	3,9	11,1	0,3	17,0	11,7	98,5	m	m	n	m	m	n	1,5	100
Griechenland	n	0,1	0,1	0,2	0,5	0,7	0,7	2,4	43,5	5,3	92,1	m	m	n	m	m	n	7,9	100
Ungarn	0,4	0,8	0,2	0,4	0,5	2,2	2,5	n	9,8	10,5	97,6	m	m	0,1	m	m	0,2	2,4	100
Island	6,7	n	n	n	0,3	13,0	0,4	n	9,4	12,3	99,8	m	m	n	m	m	n	0,2	100
Irland	0,1	0,1	n	n	0,3	0,7	0,2	n	83,4	5,7	99,8	m	m	n	m	m	n	0,2	100
Italien	0,2	0,1	0,6	n	6,7	1,8	11,3	n	13,6	8,3	98,8	m	m	n	m	m	0,2	1,2	100
Japan	0,1	n	n	n	0,2	0,4	0,4	n	10,2	65,7	98,6	m	m	n	m	m	n	1,4	100
Korea	n	n	n	n	0,4	0,1	0,2	n	3,9	58,9	98,4	m	m	n	m	m	n	1,6	100
Luxemburg	n	n	0,6	n	0,1	0,1	3,8	n	11,3	0,7	99,9	m	m	n	m	m	n	0,1	100
Mexiko	0,2	n	0,1	n	12,1	0,8	0,5	n	6,5	53,9	96,2	m	m	n	m	m	n	3,8	100
Niederlande	1,2	0,1	1,9	n	2,2	5,4	2,7	0,1	20,5	12,4	98,5	m	m	n	m	m	n	1,5	100
Neuseeland	0,2	0,2	n	n	0,1	1,1	0,5	n	13,4	22,9	96,9	m	m	n	m	m	n	3,1	100
Norwegen	a	5,2	0,1	0,6	0,4	10,2	0,6	n	21,5	9,5	99,0	m	m	n	m	m	n	1,0	100
Polen	0,5	a	0,4	0,1	1,6	2,6	1,5	n	12,0	8,7	99,2	m	m	n	m	m	n	0,8	100
Portugal	0,3	0,3	a	n	17,0	1,4	6,3	n	20,8	6,3	98,4	m	m	n	m	m	n	1,6	100
Slowakische Republik	0,2	0,7	0,1	a	0,4	0,2	0,8	n	2,8	3,1	99,8	m	m	n	m	m	n	0,2	100
Spanien	0,4	0,1	2,5	n	a	4,3	5,9	n	23,2	13,3	98,4	m	m	n	m	m	n	1,6	100
Schweden	8,1	2,2	0,1	0,1	1,3	a	1,8	n	22,9	22,9	98,2	m	m	0,1	m	m	n	1,8	100
Schweiz	0,4	n	0,8	n	2,9	2,7	a	n	15,9	12,5	97,5	m	m	n	m	m	n	2,5	100
Türkei	0,1	0,1	n	n	0,1	0,5	1,4	a	3,7	21,1	84,5	m	m	n	m	m	n	15,5	100
Vereinigtes Königreich	1,4	0,2	0,3	n	2,5	3,0	1,5	0,5	a	34,2	97,5	m	m	n	m	m	n	2,5	100
Vereinigte Staaten	0,7	1,5	0,3	0,1	1,3	1,9	0,9	0,1	29,9	a	92,0	m	m	n	m	m	n	8,0	100
Aus OECD-Ländern insgesamt	0,6	0,4	0,4	0,1	1,9	2,4	3,1	0,2	16,1	25,3	96,8	m	m	0,1	n	m	n	3,2	100
Partnerländer																			
Brasilien	0,3	0,2	9,0	n	9,3	0,6	1,4	n	5,5	34,1	93,7	a	m	n	m	m	n	6,3	100
Chile	0,9	n	0,1	n	17,8	3,4	1,3	n	4,6	20,6	76,7	m	a	n	m	m	n	23,3	100
China	0,1	n	n	n	0,1	0,3	0,2	n	11,2	20,7	88,4	m	m	n	m	m	n	11,6	100
Estland	1,8	0,3	n	n	1,9	5,9	0,6	n	8,3	7,7	71,4	m	m	a	m	18,7	n	28,6	100
Indien	0,1	0,1	n	n	n	0,5	0,2	n	13,0	53,5	93,7	m	m	n	m	m	n	6,3	100
Israel	0,1	0,2	n	1,1	0,8	0,3	0,5	0,2	6,6	25,0	72,2	m	m	n	a	m	n	27,8	100
Russische Föderation	1,6	0,9	0,1	n	1,1	1,5	1,3	1,2	4,4	10,1	70,6	m	m	2,3	m	a	n	29,4	100
Slowenien	0,1	0,3	0,7	0,1	1,9	1,9	1,7	n	10,4	8,0	93,7	m	m	n	m	m	a	6,3	100

Anmerkung: Der Anteil der im Ausland Studierenden basiert nur auf der Gesamtzahl der in Ländern eingeschriebenen Studierenden, die Daten an die OECD und das Statistikinstitut der UNESCO melden.

1. Angaben nach Herkunftsland beziehen sich auf internationale Studierende, die auf Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert sind. 2. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 3. Ohne Daten zu Studiengängen im Bereich 'Social Advancement'. 4. Referenzjahr 2005 5. Ohne private Bildungseinrichtungen.

6. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 7. Angaben nach Herkunftsland beziehen sich auf internationale Studierende, die auf Grundlage des Landes, in dem sie den vorgelagerten Bildungsbereich besucht haben, definiert sind. 8. Ohne Teilzeitstudierende.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402158641726>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C3.4

Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiärbereich (2006)

	Studiengänge Tertiärbereich B	Studiengänge Tertiärbereich A	Weiterführende forschungs- orientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)
Internationale Studierende im Tertiärbereich				
OECD-Länder				
Australien ¹	6,4	89,4	4,2	100
Österreich ^{1, 2, 3}	m	91,7	8,3	100
Belgien ¹	31,8	62,0	6,2	100
Kanada ^{1, 3, 4, 5}	m	90,2	9,8	100
Tschechische Republik ¹	1,4	90,3	8,5	100
Dänemark ¹	9,6	87,2	3,2	100
Finnland ^{3, 6}	m	85,7	14,3	100
Ungarn ¹	0,7	94,7	4,6	100
Irland	m	m	m	m
Japan ¹	24,1	65,8	10,1	100
Luxemburg	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m
Niederlande ⁷	n	100,0	m	100
Neuseeland ¹	27,5	69,3	3,2	100
Norwegen ¹	3,9	90,5	5,6	100
Slowakische Republik ¹	0,8	94,9	4,3	100
Spanien ^{1, 3}	m	64,0	36,0	100
Schweden ¹	0,5	94,2	5,3	100
Schweiz ^{3, 6}	m	72,7	27,3	100
Vereinigtes Königreich ¹	8,6	79,8	11,6	100
Vereinigte Staaten ¹	12,7	71,6	15,7	100
Partnerländer				
Brasilien	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m
Estland ¹	3,3	90,6	6,0	100
Israel	m	m	m	m
Slowenien ¹	21,9	73,9	4,2	100
Ausländische Studierende im Tertiärbereich				
OECD-Länder				
Frankreich ⁸	10,4	79,5	10,1	100
Deutschland ^{7, 8}	5,1	94,9	m	100
Griechenland ⁸	11,9	85,6	2,5	100
Island ⁸	0,7	96,6	2,7	100
Italien ⁸	1,8	94,3	3,9	100
Korea ⁸	24,9	66,0	9,1	100
Polen ⁸	0,1	91,6	8,3	100
Portugal ⁸	1,5	89,3	9,2	100
Türkei ⁸	5,6	89,8	4,6	100
Partnerland				
Russische Föderation ^{5, 7, 8}	10,3	89,7	m	100

1. Internationale Studierende sind auf der Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert. 2. Basierend auf der Zahl der Einschreibungen, nicht Personenzahlen. 3. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 4. Referenzjahr 2005. 5. Ohne private Bildungseinrichtungen. 6. Internationale Studierende sind auf der Grundlage des Landes, in dem sie den vorgelagerten Bildungsbereich besuchten, definiert. 7. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 8. Ausländische Studierende sind auf der Grundlage des Landes, dessen Staatsbürger sie sind, definiert. Diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle getrennt aufgeführt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402158641726>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C3.5

Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2006)

	Agrarwissenschaften	Erziehungswissenschaften	Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen	Gesundheit und Soziales	Geisteswissenschaften und Kunst	Naturwissenschaften	Dienstleistungen	Sozial-, Rechts-, Wirtschaftswissenschaften	Nicht bekannt oder keine Angabe	Alle Fächergruppen zusammen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Internationale Studierende nach Fächergruppen										
OECD-Länder										
Australien ¹	0,7	3,2	11,0	8,3	7,4	15,0	1,6	52,7	n	100
Österreich ^{1,2}	2,3	5,5	11,5	10,3	23,6	10,8	1,5	34,5	n	100
Belgien ¹	9,0	5,0	6,6	43,5	13,0	6,6	2,2	14,1	n	100
Kanada ^{1,2,3}	1,1	1,8	12,9	5,6	9,0	15,0	1,2	34,3	19,0	100
Tschechische Republik ¹	1,7	2,0	11,7	23,5	7,4	11,5	1,6	35,1	5,4	100
Dänemark ¹	2,2	4,3	16,6	19,9	16,6	7,8	0,8	31,9	n	100
Finnland ^{2,4}	2,2	2,3	29,9	12,0	16,4	9,8	3,7	23,7	n	100
Deutschland ^{2,4,5}	1,4	4,7	19,8	6,1	22,0	17,1	1,3	27,4	0,1	100
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn ¹	11,5	6,9	12,0	30,0	11,4	6,7	1,8	19,7	n	100
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan ¹	2,4	2,7	14,5	2,2	24,5	1,3	2,5	36,6	13,4	100
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande ⁵	1,9	6,9	5,4	16,0	13,1	5,8	5,0	45,3	0,5	100
Neuseeland ^{1,5}	0,9	3,0	6,2	5,4	14,7	17,4	2,9	49,0	0,4	100
Norwegen ¹	1,9	5,1	4,9	11,6	20,1	14,3	3,6	32,9	5,5	100
Spanien ^{1,2,5}	1,7	2,7	9,5	30,7	13,2	7,4	2,8	31,9	n	100
Schweden ¹	1,0	3,9	24,1	8,6	15,7	14,5	1,5	30,4	0,3	100
Schweiz ^{2,4}	0,9	3,6	16,7	6,6	18,2	16,6	2,6	33,2	1,6	100
Vereinigtes Königreich ¹	0,8	3,9	14,8	9,1	13,9	14,1	1,2	40,8	1,2	100
Vereinigte Staaten ¹	0,3	3,0	15,6	6,5	11,0	18,7	1,8	31,0	12,0	100
Partnerländer										
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland ¹	8,3	0,9	1,0	12,9	19,5	3,2	0,8	53,4	n	100
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien ¹	1,2	6,1	16,4	12,9	21,5	9,1	3,4	29,5	n	100
Ausländische Studierende nach Fächergruppen										
OECD-Länder										
Frankreich ⁶	0,2	1,2	11,5	8,9	20,7	15,4	1,6	40,6	0,1	100
Island ⁶	0,4	5,5	5,6	3,6	44,3	17,9	1,4	21,3	n	100
Italien ⁶	1,8	2,1	14,4	21,6	18,6	6,5	1,8	32,3	1,0	100
Polen ⁶	0,7	5,4	4,3	26,0	20,0	5,3	3,6	34,8	n	100
Portugal ⁶	1,2	4,9	18,6	7,7	8,5	7,4	5,0	46,6	n	100
Slowakische Republik ⁶	9,8	4,7	11,3	30,5	14,8	7,3	5,4	16,3	a	100
Türkei ⁶	2,3	8,8	14,3	14,2	9,8	8,9	3,2	38,5	n	100

1. Internationale Studierende sind auf der Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert. 2. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 3. Referenzjahr 2005.
4. Internationale Studierende sind auf der Grundlage des Landes, in dem sie den vorgelagerten Bildungsbereich besuchten, definiert. 5. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 6. Ausländische Studierende sind auf der Grundlage des Landes, dessen Staatsbürger sie sind, definiert. Diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle und der Abbildung getrennt aufgeführt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402158641726>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C3.6

Entwicklung der Zahl ausländischer Studierender, die außerhalb ihres Herkunftslandes eingeschrieben sind (2000 bis 2006)

Zahl ausländischer Studierender, die außerhalb ihres Herkunftslandes eingeschrieben sind (Personenzahlen)

	Zahl ausländischer Studierender						
	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000
Weltweit eingeschriebene ausländische Studierende	2 924 679	2 847 536	2 697 759	2 507 931	2 267 627	1 972 111	1 894 792
In OECD-Ländern eingeschriebene ausländische Studierende	2 440 657	2 368 931	2 265 135	2 085 263	1 897 866	1 642 676	1 583 744

	Index der Veränderung (2006)						
	2005 = 100	2004 = 100	2003 = 100	2002 = 100	2001 = 100	2000 = 100	
Weltweit eingeschriebene ausländische Studierende	103	108	117	129	148	154	
In OECD-Ländern eingeschriebene ausländische Studierende	103	108	117	129	149	154	

Anmerkung: Diese Zahlen beruhen auf der Zahl ausländischer Studierender, die in OECD- und Partnerländern eingeschrieben sind, die Daten an die OECD und das Statistikkinstitut der UNESCO melden, um ein umfassendes Bild der weltweit eingeschriebenen ausländischen Studierender zu vermitteln. Die Zahl der Länder, die Daten zur Verfügung stellen, hat im Laufe der Zeit zugenommen. Daher wurden fehlende Zahlen gegebenenfalls berechnet, um die Vergleichbarkeit der Zeitreihen über die Jahre zu gewährleisten. Da einerseits Daten der UNESCO für Partnerländer berücksichtigt und andererseits fehlende Daten berechnet wurden, können die Schätzwerte der Zahl ausländischer Studierender von denen in früheren Ausgaben von „Bildung auf einen Blick“ abweichen.

Quelle: OECD und das Statistikkinstitut der UNESCO für die meisten Daten zu Partnerländern. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008.
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402158641726>

Indikator C4:

Wie erfolgreich bewältigen junge Menschen den Übergang vom (Aus-) Bildungssystem zum Erwerbsleben?

Dieser Indikator zeigt, wie viele Jahre junge Menschen erwarten können, in Ausbildung, Beschäftigung und Nichtbeschäftigung zu verbringen; ferner untersucht er den Bildungs- und Erwerbsstatus junger Menschen, aufgegliedert nach Geschlecht. Im Laufe des letzten Jahrzehnts ist der Zeitraum, den der Einzelne in der Erstausbildung verbringt, länger geworden, sodass sich der Eintritt in die Arbeitswelt zeitlich nach hinten verschoben hat. In einem Teil dieser zusätzlichen Zeit werden Arbeit und Ausbildung miteinander verknüpft – eine in einigen Ländern weitverbreitete Praxis. Wenn junge Menschen ihre Ausbildung abgeschlossen haben, wird der Übergang zum Arbeitsmarkt häufig durch Phasen der Erwerbslosigkeit bzw. der Nichtbeschäftigung erschwert, wobei Männer und Frauen nicht in gleicher Weise betroffen sind. Dieser Indikator basiert auf der gegenwärtigen Lage 15- bis 29-Jähriger und bildet die wichtigsten Tendenzen beim Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben ab.

Wichtigste Ergebnisse

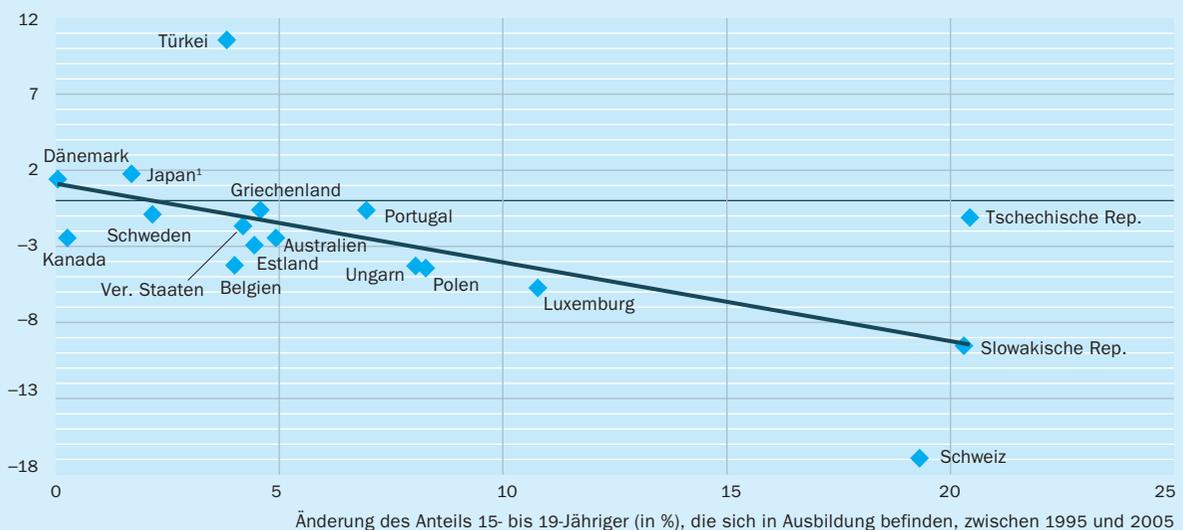
Abbildung C4.1

Änderung des Anteils 15- bis 19-Jähriger, die sich in Ausbildung befinden, und Änderung des Anteils 15- bis 19-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden und erwerbslos sind, zwischen 1995 und 2005

Diese Abbildung setzt den Anstieg des Anteils der sich in Ausbildung befindenden 15- bis 19-Jährigen im Verhältnis zur Abnahme des Anteils der 15- bis 19-Jährigen, die sich weder in Ausbildung befinden noch beschäftigt sind.

Die meisten OECD-Länder haben ihr Bildungssystem ausgeweitet, um einen größeren Anteil der jüngeren Altersgruppen aufnehmen zu können. Diejenigen aus der Altersgruppe der 15- bis 19-Jährigen, die ins Bildungssystem eingetreten sind, waren hauptsächlich Personen, die noch nicht auf dem Arbeitsmarkt waren (d. h. sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befanden), es handelte sich nur zum geringen Teil um Berufstätige. Daher hat die überwiegende Zahl der Maßnahmen zur Ausweitung des Bildungssystems zur Verringerung der Erwerbslosigkeit und der Nichterwerbstätigkeit unter den Jugendlichen beigetragen.

Änderung des Anteils 15- bis 19-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden und erwerbslos sind (in %), zwischen 1995 und 2005



1. Die Daten für Japan beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige.

Quelle: OECD, Tabelle C4.1b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402165765880>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Im Durchschnitt der OECD-Länder konnte ein im Jahr 2006 15-Jähriger erwarten, für ungefähr weitere 6,7 Jahre im formalen Bildungssystem zu verbleiben. In 20 der 29 OECD-Länder sowie in 3 Partnerländern mit verfügbaren Daten liegt der zu erwartende Verbleib im Bildungssystem zwischen 5 und 7,5 Jahren. Er reicht jedoch von 3,1 Jahren (in der Türkei) bis zu einem Höchstwert von 8,7 Jahren (in Dänemark und Island).
- Zusätzlich zu den wahrscheinlich in Ausbildung zu verbringenden Jahren kann ein 15-Jähriger in den OECD-Ländern im Durchschnitt damit rechnen, während der nächsten 15 Jahre für 6,2 Jahre erwerbstätig zu sein, für insgesamt 0,8 Jahre erwerbslos und für 1,3 Jahre nicht auf dem Arbeitsmarkt (d. h. weder beschäftigt noch arbeitssuchend noch in Ausbildung).
- Bei den 15- bis 19-Jährigen ist zwischen 2000 und 2006 in den OECD-Ländern der Anteil derjenigen, die sich in Ausbildung befanden, um 5,1 Prozentpunkte von 80,4 auf 85,6 Prozent gestiegen. Am ausgeprägtesten war diese Entwicklung in den Niederlanden und der Slowakischen Republik mit einem Anstieg von mehr als 11 bzw. 23 Prozentpunkten.
- Im Allgemeinen geht man davon aus, dass 15- bis 19-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden, entweder erwerbslos oder nicht Teil der Erwerbsbevölkerung sind. Manchen Ländern gelingt es besser als anderen, Jugendliche mit relativ niedrigem Bildungsstand in Beschäftigung zu bringen. In Island, Japan und Norwegen sind mehr als 70 Prozent dieser Altersgruppe, die sich nicht in Ausbildung befinden, in Beschäftigung.
- Durchschnittlich senkt ein Abschluss im Sekundarbereich II die Erwerbslosigkeit bei den 20- bis 24-Jährigen um 7,4 Prozentpunkte und bei den 25- bis 29-Jährigen um 6,8 Prozentpunkte. Ein fehlender Abschluss im Sekundarbereich II stellt eindeutig ein erhebliches Hindernis beim Zugang zum Arbeitsmarkt dar, und ein Abschluss im Tertiärbereich erhöht die Erfolgsaussichten bei der Arbeitssuche noch weiter.

Politischer Hintergrund

Alle OECD-Länder erleben einen schnellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umbruch, der die Unsicherheiten des Übergangs ins Erwerbsleben für junge Menschen 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 haben, wie Ausbildung und Arbeit miteinander kombiniert werden. Hier ist insbesondere von Interesse, inwieweit eine Beschäftigung neben der Ausbildung (über den normalen Ferienjob hinaus) den Eintritt in den Arbeitsmarkt erleichtern kann.

Der Übergang von der Ausbildung in das Erwerbsleben ist ein komplexer Vorgang, der nicht nur von der Länge und Qualität des Schulbesuchs abhängt, sondern auch von der allgemeinen Arbeitsmarkt- und Konjunkturlage im jeweiligen Land. Eine allgemein hohe Erwerbslosenquote erschwert den Übergang erheblich. Das kommt normalerweise deutlich in den im Vergleich zu den Erwerbslosenquoten erfahrenerer Erwerbstätiger höheren Erwerbslosenquoten bei den Berufsanfängern zum Ausdruck.

Die allgemeinen Arbeitsmarktbedingungen haben ihrerseits Auswirkungen auf die Bildungsentscheidungen junger Menschen: Wenn die Arbeitsmarktaussichten ungünstig sind, neigen Jugendliche eher dazu, ihre Ausbildung zu verlängern, während bei einer positiven Arbeitsmarktlage genau das Gegenteil eintritt. Es ist nachvollziehbar, dass sich die Beschäftigungsaussichten auf die Dauer und den Zeitpunkt der Bildungsteilnahme auswirken, da eine hohe Erwerbslosenquote die Opportunitätskosten der Bildung nach unten drückt. Hierzu gehört das entgangene Einkommen, das tendenziell in den meisten Ländern den größte Posten unter den Bildungskosten darstellt.

Insgesamt gesehen wird es durch die Wechselwirkungen zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt sehr schwierig, den Übergang von der Ausbildung zum Erwerbsleben nachzuvollziehen, aber er kann durch eine entsprechende Bildungspolitik deutlich erleichtert werden. Die meisten Länder haben ihr Bildungssystem nicht nur im Tertiärbereich ausgeweitet, sondern auch den Anteil junger Menschen gesteigert, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben. Mit derartigen Maßnahmen soll eine wettbewerbsfähige Erwerbsbevölkerung geschaffen werden, bei gleichzeitiger Senkung der Erwerbslosen- und der Nichterwerbsquote der jungen Bevölkerungsgruppen.

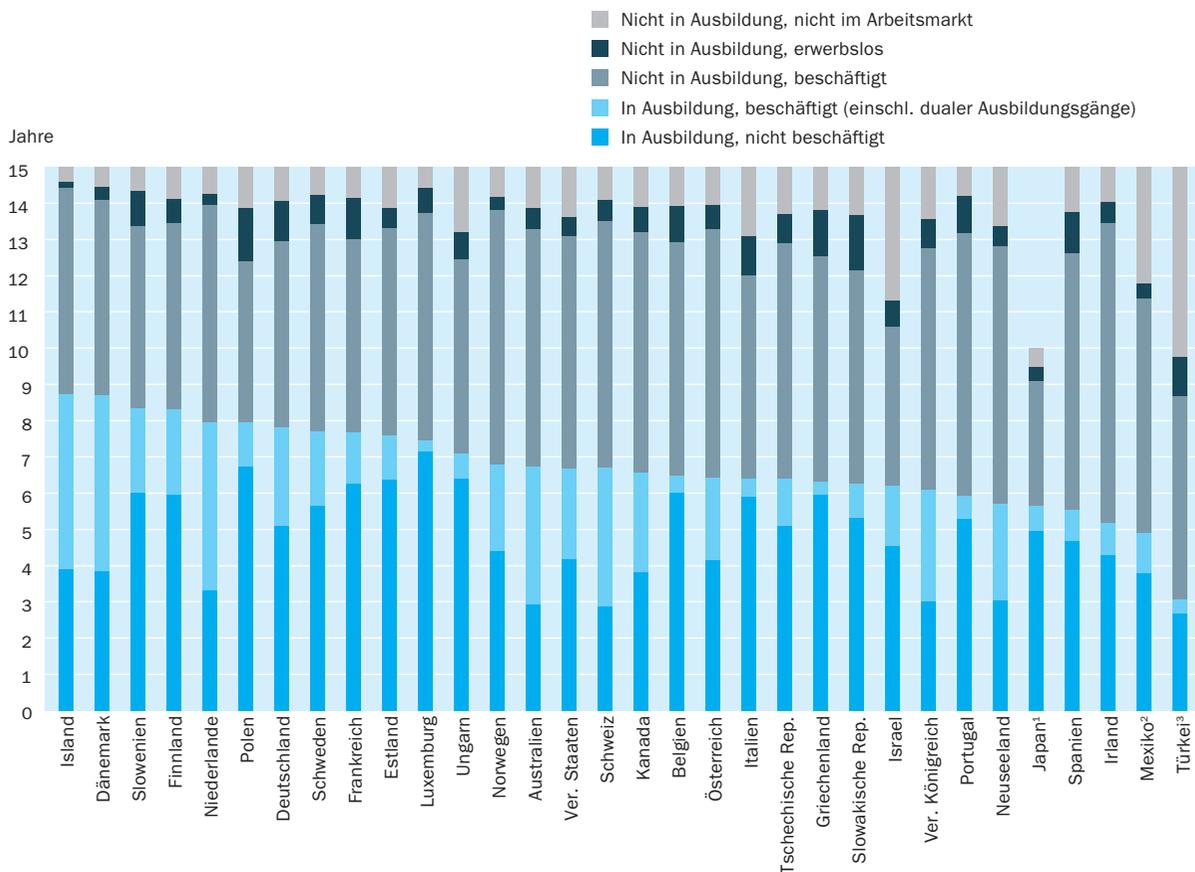
Ergebnisse und Erläuterungen

Im Durchschnitt konnte ein im Jahr 2006 15-Jähriger erwarten, ungefähr weitere 6,7 Jahre im Bildungssystem zu verbleiben (Tab. C4.1a). Einige werden länger in Ausbildung sein, andere kürzer. In 20 der 29 untersuchten Länder einschließlich des Partnerlands Israel können 15-Jährige damit rechnen, dass sie im Durchschnitt noch weitere 5 bis 7,5 Jahre im Bildungssystem verbringen werden. Es besteht jedoch eine große Differenz zwischen den beiden an den Extremen liegenden Ländergruppen: Dänemark, Finnland, Island und die Niederlande sowie das Partnerland Slowenien mit weiteren mindestens 8 Jahren und Mexiko und die Türkei mit weniger als 5 Jahren.

Abbildung C4.2

Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2006)

Jahre, nach Erwerbsstatus



1. Die Daten beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige. 2. Referenzjahr 2004. 3. Referenzjahr 2005.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der von jungen Menschen zu erwartenden Jahre in Ausbildung.

Quelle: OECD. Tabelle C4.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402165765880>

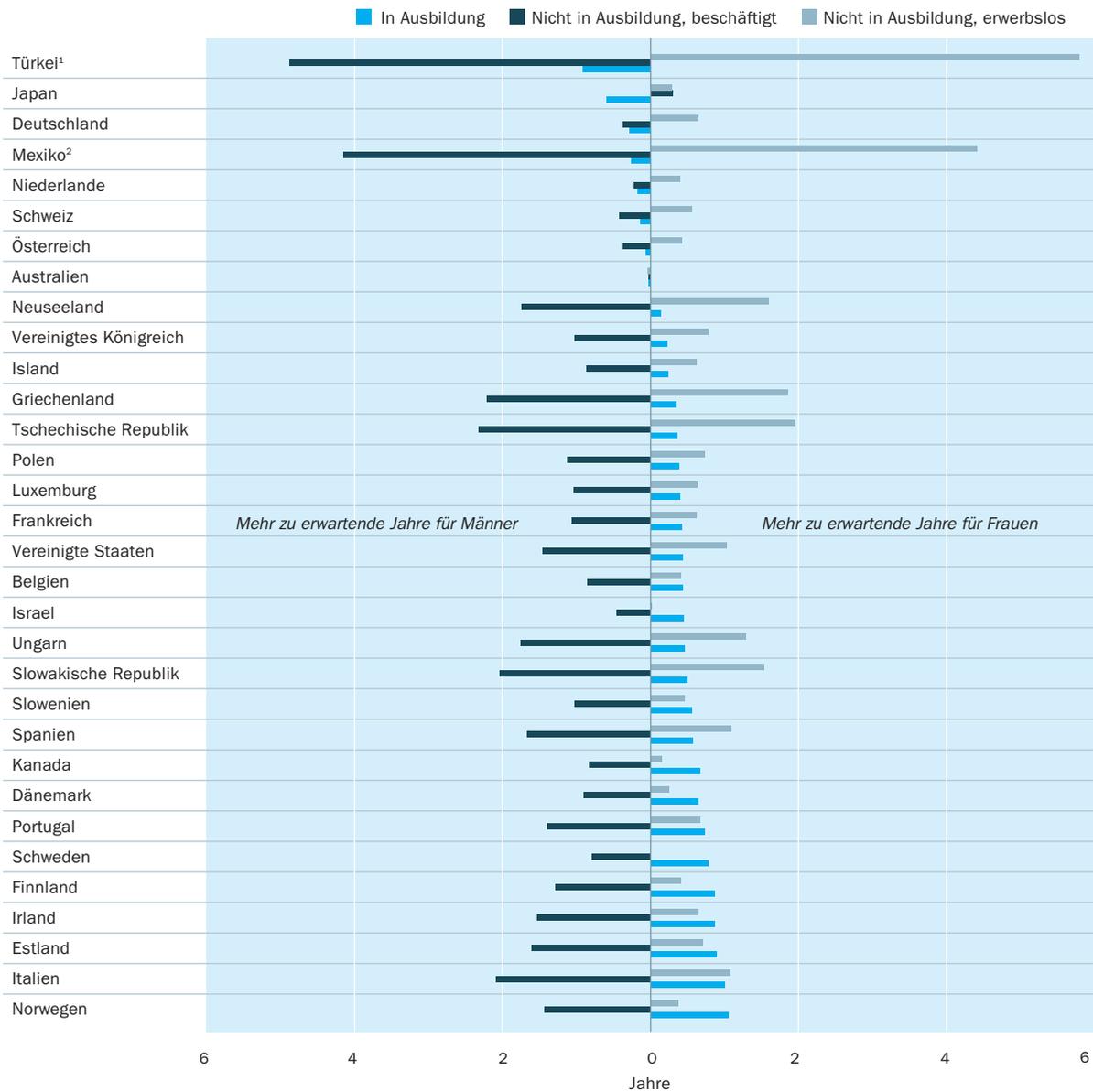
Zusätzlich zu den durchschnittlich 6,7 weiteren Jahren im Bildungssystem kann ein 15-Jähriger damit rechnen, für 6,2 Jahre der kommenden 15 Jahre beschäftigt zu sein, für insgesamt 0,8 Jahre erwerbslos und für 1,3 Jahre nicht im Arbeitsmarkt, d. h. weder in Ausbildung noch arbeitssuchend (Tab. C4.2).

Die durchschnittliche kumulierte Dauer der Erwerbslosigkeit variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern, was einerseits auf Unterschiede in den allgemeinen Erwerbslosigkeitsquoten und andererseits auf Unterschiede in der Länge der Ausbildung zurückzuführen ist. Die aufaddierten Phasen der Erwerbslosigkeit belaufen sich im Durchschnitt in Australien, Dänemark, Irland, Island, Japan, Mexiko, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, der Schweiz und den Vereinigten Staaten auf höchstens 6 Monate, während sie in Polen und der Slowakischen Republik ungefähr 18 Monate betragen, was jedoch für diese beiden Länder eine große Verbesserung gegenüber früheren Jahren darstellt.

Die durchschnittliche Gesamtzahl der Jahre an zu erwartender Bildungsdauer ist für Frauen höher als für Männer (6,9 gegenüber 6,5 Jahren). In allen Ländern, außer

Abbildung C4.3

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den zu erwartenden Jahren in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2006)



1. Referenzjahr 2005. 2. Referenzjahr 2004.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des geschlechtsspezifischen Unterschieds bei den zu erwartenden Jahren in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige.

Quelle: OECD, Tab. C4.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402165765880>

Deutschland, Japan, Mexiko, den Niederlanden, Österreich, der Schweiz und der Türkei, verbringen Frauen mehr Jahre in Ausbildung als Männer. In der Türkei können Frauen mit fast einem Jahr weniger Ausbildung rechnen als ihre männlichen Altersgenossen; in Finnland, Irland, Italien, Norwegen sowie dem Partnerland Estland ist die Situation umgekehrt (Abb. C4.3). Bis zum Alter von 29 Jahren können Männer jedoch wesentlich längere Beschäftigungszeiten erwarten als Frauen (in den OECD-Ländern 18 Monate mehr). Dies spiegelt wider, dass Frauen mit größerer Wahrscheinlichkeit weder im Bildungssystem noch auf dem Arbeitsmarkt sind (d. h. weder in Ausbildung noch beschäftigt oder auf Arbeitssuche).

Im Großen und Ganzen unterscheiden sich Männer und Frauen hinsichtlich der zu erwartenden Jahre der Erwerbslosigkeit sehr wenig, obwohl die zu erwartenden Phasen der Erwerbslosigkeit für Männer tendenziell geringfügig länger sind (0,9 Jahre für Männer im Vergleich zu 0,7 Jahren für Frauen). Während jedoch die Situation für beide Geschlechter in vielen Ländern ähnlich ist, scheinen Frauen in Deutschland, Kanada, der Slowakischen Republik, der Türkei und dem Vereinigten Königreich klar besser dazustehen. Die Dauer der Erwerbslosigkeit von Frauen übersteigt die der Männer in Dänemark, Griechenland, Portugal und Spanien sowie dem Partnerland Slowenien (Tab. C4.1a).

Während junge Männer damit rechnen können, im Alter zwischen 15 und 29 Jahren 1,6 Jahre weder in Ausbildung noch in Beschäftigung zu sein, liegt der Durchschnitt für Frauen bei 2,7 Jahren. In Mexiko, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn besteht eine wesentlich stärkere Tendenz junger Frauen, den Arbeitsmarkt zu verlassen und weder im Bildungssystem noch beschäftigt zu sein. In Belgien, Dänemark, Finnland, Japan, Kanada, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Schweden und der Schweiz liegen junge Männer und Frauen bei dieser Kennzahl nicht mehr als ein halbes Jahr auseinander.

Dagegen können 15- bis 29-jährige Frauen in allen OECD-Ländern im Vergleich zu den Männern eine geringere Beschäftigungsdauer nach der Ausbildung erwarten; zum Teil liegt dies an der Länge ihrer Bildungsteilnahme, zum Teil jedoch auch an anderen Faktoren wie Kindererziehungszeiten (Tab. C4.1a).

Erwerbslosigkeit und Nichterwerbstätigkeit unter Nichtschülern/ Nichtstudierenden

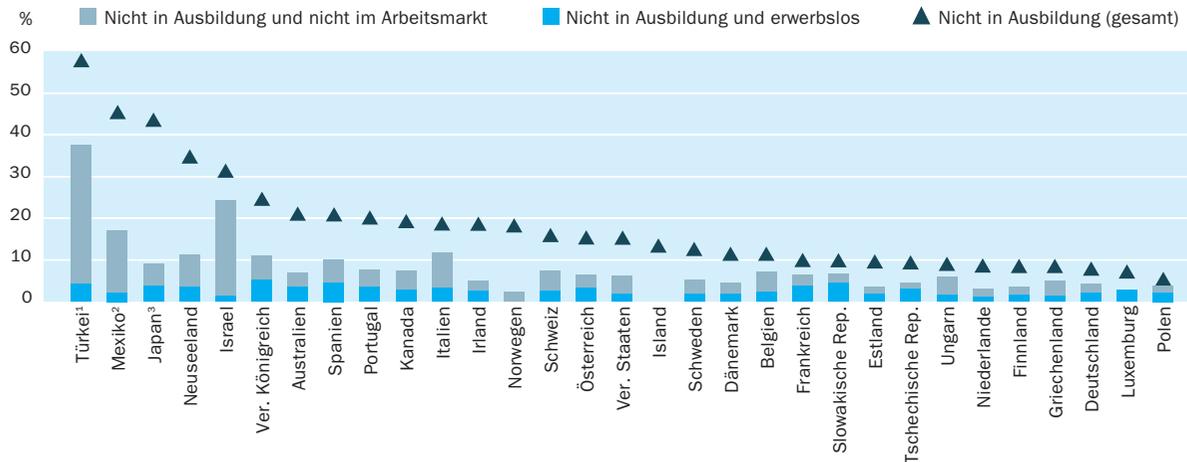
Junge Menschen repräsentieren die wichtigste Quelle neuer Fähigkeiten und Kenntnisse. In den meisten OECD-Ländern ist die Bildungspolitik daher bemüht, junge Menschen zumindest zu einem Abschluss im Sekundarbereich II zu ermutigen. Da viele auf dem heutigen Arbeitsmarkt angebotene Arbeitsplätze ein immer höheres Qualifikationsniveau erfordern, sehen sich Personen mit einem niedrigen Bildungsstand oft Schwierigkeiten gegenüber.

Sowohl die Erwerbslosigkeit als auch die Nichterwerbstätigkeit (erwerbslos und nicht im Arbeitsmarkt) steigen mit dem Anteil an Personen, die sich nicht in Ausbildung befinden. Im Allgemeinen geht man davon aus, dass der Anteil der 15- bis 19-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, entweder erwerbslos oder nicht Teil der Erwerbsbevölkerung sind. Ungefähr die Hälfte derjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, sind nicht Teil der Erwerbsbevölkerung oder erwerbslos (Abb. C4.4).

Manchen Ländern gelingt es besser als anderen, Jugendliche mit relativ niedrigem Bildungsstand in Beschäftigung zu bringen (dargestellt mittels des Unterschieds zwischen den Balken und den Dreiecken). In Island, Japan und Norwegen finden über 70 Prozent derjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, einen Arbeitsplatz. Wenn die Erwerbslosenquote für die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (25- bis 64-Jährige) im Allgemeinen niedrig ist, ist meist auch der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben für Jugendliche mit niedrigerem Bildungsstand unproblematischer.

Abbildung C4.4

Anteil der 15- bis 19-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden und erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt sind (in %) (2006)



Anmerkung: Fehlende Balken beziehen sich auf Zellen mit Werten unterhalb der Zuverlässigkeitsschwelle.

1. Referenzjahr 2005. 2. Referenzjahr 2004. 3. Die Daten beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 15- bis 19-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden.

Quelle: OECD. Tabelle C4.2a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402165765880>

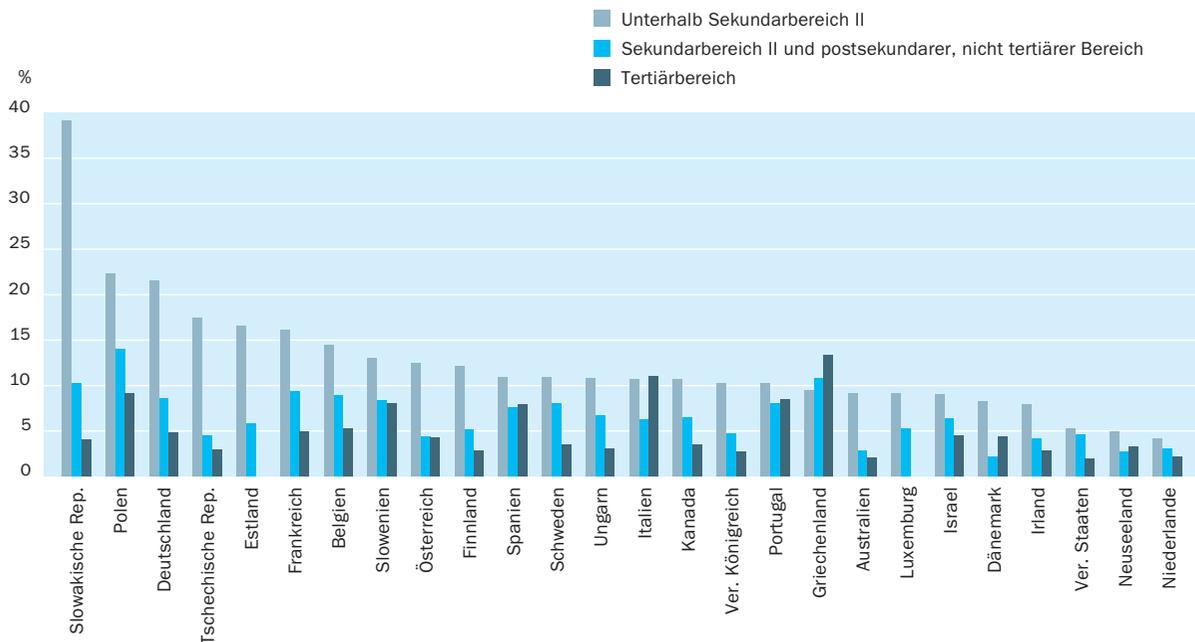
In einigen Ländern richtet sich die Aufmerksamkeit besonders auf Jugendliche, die sich aktuell weder in Beschäftigung noch in einer Form der Ausbildung befinden. Die Gruppe nimmt weder am Arbeitsmarkt noch am Bildungssystem teil und erfährt in den meisten Ländern wenig oder keine Unterstützung durch die Sozialsysteme. Der Anteil der 15- bis 19-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung und nicht im Arbeitsmarkt befinden, variiert zwischen mehr als 30 Prozent in der Türkei und 1 Prozent in Polen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 4,3 Prozent dieser Altersgruppe weder in Ausbildung noch Teil der erwerbstätigen Bevölkerung. Es liegt auf der Hand, dass ihr Mangel an Bildung teilweise für die Nichterwerbstätigkeit verantwortlich ist, weil sie nicht genügend Fähigkeiten und Kenntnisse besitzen, um eine passende Stelle zu finden (Tab. C4.2a).

Unterschiede in den Erwerbslosenquoten junger Menschen, die sich nicht in Ausbildung befinden, aufgliedert nach Bildungsstand, geben einen Hinweis darauf, in welchem Ausmaß zusätzliche Bildung die wirtschaftlichen Chancen junger Männer und Frauen verbessert. Im Durchschnitt reduziert ein Abschluss im Sekundarbereich II diesen Erwerbslosenanteil (d. h. den Anteil erwerbsloser junger Menschen, die nicht Schüler/Studierende sind, als Prozentsatz der entsprechenden Altersgruppe) bei den 20- bis 24-Jährigen um 7,4 Prozentpunkte und bei den 25- bis 29-Jährigen um 6,2 Prozentpunkte (Tab. C4.3).

Da der Abschluss eines Bildungsgangs im Sekundarbereich II inzwischen in den meisten OECD-Ländern zum Standard geworden ist, haben viele junge Menschen, die keinen Abschluss in diesem Bereich haben, beim Eintritt in den Arbeitsmarkt viel eher Schwierigkeiten, eine Beschäftigung zu finden. Zu den Ländern mit Erwerbslosenquoten von mindestens 15 Prozent bei den 20- bis 24-Jährigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II zählen Belgien, Frankreich, Polen, Schweden, die Slowakische

Abbildung C4.5

Anteil der 25- bis 29-Jährigen, die erwerbslos sind und sich nicht in Ausbildung befinden (in %), nach Bildungsstand (2006)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Verhältnisses der Population, die sich nicht in Ausbildung befindet und erwerbslos ist, zur Population der 25- bis 29-Jährigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD. Tabelle C4.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402165765880>

Republik und die Tschechische Republik. Am Ende des Übergangszeitraums, im Alter zwischen 25 und 29 Jahren, wenn die meisten jungen Menschen die Ausbildung abgeschlossen haben, hängen die Unterschiede beim Zugang zu Beschäftigung mit dem erreichten Bildungsstand zusammen. Keinen Abschluss im Sekundarbereich II erworben zu haben wirkt sich als ernstlicher Nachteil aus. Umgekehrt bietet meistens der Abschluss einer Ausbildung im Tertiärbereich einen Vorteil bei der Arbeitsplatzsuche (Abb. C4.5).

In 15 OECD- und 3 Partnerländern liegt der Anteil erwerbsloser 25- bis 29-jähriger Nichtschüler/Nichtstudierender mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II an der entsprechenden Altersgruppe bei mindestens 5 Prozent. In einigen wenigen OECD-Ländern sehen sich sogar junge Menschen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs beim Eintritt in den Arbeitsmarkt einem erheblichen Erwerbslosigkeitsrisiko gegenüber. Die Erwerbslosenquoten von 25- bis 29-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs liegen in Griechenland und Italien bei über 10 Prozent. In diesen beiden Ländern sowie in Dänemark, Neuseeland, Portugal und Spanien sind die Erwerbslosenquoten derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und im postsekundären, nicht tertiären Bereich niedriger als die Erwerbslosenquoten derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Bei den 20- bis 24-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich liegt der Anteil der erwerbslosen Nichtschüler/Nichtstudierenden an der jeweiligen Altersgruppe in Griechenland, Polen und Portugal bei mindestens 10 Prozent – in einigen Fällen sogar

deutlich darüber (Tab. C4.3). In den Ländern mit hohen Erwerbslosenquoten bei den jungen Absolventen des Tertiärbereichs ist die Erwerbslosigkeit auch insgesamt unter den Absolventen des Tertiärbereichs (25- bis 64-Jährige) hoch. Die Höhe der Jugenderwerbslosigkeit spiegelt meist die allgemeine Erwerbslosigkeit auf dem Arbeitsmarkt wider (s. Indikator A8).

Eintritt in den Arbeitsmarkt nach der Erstausbildung

Der Übergang von der Ausbildung zum Erwerbsleben findet in den einzelnen OECD-Ländern zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt. Dies hängt mit verschiedenen Bildungs- und Arbeitsmarktfaktoren zusammen. Mit zunehmendem Alter nehmen immer weniger junge Erwachsene an Ausbildung teil, sie werden immer mehr Teil der Erwerbsbevölkerung. Durchschnittlich befinden sich 83 Prozent der 15- bis 19-Jährigen in Ausbildung, dieser Anteil sinkt bei den 20- bis 24-Jährigen auf 39,7 Prozent und bei den 25- bis 29-Jährigen auf 13,8 Prozent (Tab. C4.2a). Seit 1995 ist der Anteil der sich in Ausbildung befindenden 15- bis 19-Jährigen in den meisten OECD-Ländern stark angestiegen, in Island, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik um mindestens 20 Prozent. Der Übergang junger Menschen in das Erwerbsleben findet daher 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 Ausbildungsgänge hinsichtlich des Arbeitsmarktes und die Verbreitung von Teilzeitausbildung wider (Tab. C4.4a).

Insgesamt ist die Wahrscheinlichkeit, dass ältere Nichtschüler/Nichtstudierende eine Beschäftigung haben, wesentlich höher als für Nichtschüler/Nichtstudierende der Altersgruppe von 15 bis 19 Jahren, wobei ein höherer Prozentsatz männlicher als weiblicher Nichtschüler/Nichtstudierender beschäftigt ist. Bei den Frauen ist ein erheblich größerer Anteil als bei den Männern nicht erwerbstätig. Dies trifft insbesondere für die Altersgruppe der 25- bis 29-Jährigen zu, bei der sich wahrscheinlich unter anderem Kindererziehungszeiten auswirken (Tab. C4.2b und Tab. C4.2c im Internet).

Der Anteil Beschäftigter 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. 2006 befanden sich in 9 der 26 OECD-Länder (Deutschland, Finnland, Frankreich, Luxemburg, den Niederlanden, Polen, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn) sowie in den Partnerländern Estland und Slowenien mindestens 90 Prozent der 15- bis 19-Jährigen in Ausbildung. Dies deutet darauf hin, dass nur wenige frühzeitig von der Schule abgingen. Während bei den 20- bis 24-Jährigen der Anteil der Beschäftigten, die sich nicht in Ausbildung befinden, an der Bevölkerung über 44,3 Prozent liegt, wird dieser Prozentsatz in einigen OECD-Ländern, z. B. in Polen und Ungarn, deutlich unterschritten (Tab. C4.4a).

Die Ausweitung der Bildungsbeteiligung wirkte sich zwischen 1995 und 2005 hauptsächlich unter den 15- bis 19-Jährigen aus, die erwerbslos und nicht Teil der Erwerbsbevölkerung waren (Abb. C4.1). Ein Vergleich der Ausweitung der Bildungsbeteiligung von 1995 bis 2000 unter den 15- bis 19-Jährigen und der Veränderung des Anteils der sich nicht in Ausbildung befindenden und nicht beschäftigten 20- bis 24-Jährigen zwi-

schen 2000 und 2005 deutet ferner darauf hin, dass es in den meisten Ländern nur geringfügige oder auch gar keine zeitversetzten Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt gab (Tab. C4.4a). Für 20- bis 24-Jährige und 25- bis 29-Jährige war in allen OECD-Ländern der Beschäftigungseffekt größer als die Auswirkungen auf die Nichterwerbstätigkeit.

Seit Beginn des Jahrzehnts wurden die Bildungssysteme ständig ausgebaut. Zwischen 2000 und 2006 stieg der Anteil der 15- bis 19-Jährigen, die sich in Ausbildung befanden, in den OECD-Ländern um mehr als 5 Prozentpunkte. Während der wichtigsten Übergangsphase (d. h. im Alter zwischen 20 und 24 Jahren) nahm der Anteil der Bildungsteilnehmer um 6 Prozentpunkte zu. In einer Reihe von Ländern kam es zu wichtigen Veränderungen (Tab. C4.4a). Der Anteil der sich in Ausbildung befindenden 20- bis 24-Jährigen hat in Deutschland, Griechenland, den Niederlanden, Polen, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn um mehr als 10 Prozentpunkte zugenommen; gleichzeitig ist der Anteil der erwerbslosen 20- bis 24-Jährigen in diesen Ländern zurückgegangen. In den OECD-Ländern ist die Zahl der Beschäftigten um 3,5 Prozentpunkte zurückgegangen, hauptsächlich weil ein Großteil der Bildungsteilnehmer gerade diejenigen mit den besseren Beschäftigungsaussichten sind.

Der Anteil der 25- bis 29-Jährigen in Ausbildung nahm in den OECD-Ländern zwischen 2000 und 2006 durchschnittlich um 2,2 Prozentpunkte zu, das ist eine Verstärkung des früher schon erkennbaren Trends, länger in Ausbildung zu bleiben. Durchschnittlich befanden sich jedoch 2006 nur 15 Prozent der 25- bis 29-Jährigen in Ausbildung, 69 Prozent waren erwerbstätig, und weitere 17 Prozent waren nicht im Arbeitsmarkt und nicht beschäftigt. In diesem Zeitraum ist der Anteil der Nichtbeschäftigten in den OECD-Ländern leicht gefallen (von 19 auf 16,9 Prozent). In Griechenland, der Slowakischen Republik und Ungarn belief sich der Rückgang der Nichtbeschäftigung auf ungefähr 5 Prozentpunkte.

Die Verlängerung der Bildungsteilnahme hat in den meisten OECD-Ländern zu niedrigeren Nichtbeschäftigungsquoten geführt, was sich gerade bei den 15- bis 19-Jährigen besonders deutlich bemerkbar macht. Auch wenn die Ausweitung der Bildungsteilnahme bei den 20- bis 24-Jährigen und den 25- bis 29-Jährigen durchschnittlich eine Senkung der Beschäftigungsquoten zur Folge hatte, übertreffen die positiven Auswirkungen für den Einzelnen und die Gesellschaft normalerweise bei Weitem den Produktivitätsausfall während der zusätzlichen Bildungsjahre. In den meisten OECD-Ländern sind die Erträge aus Bildung recht beachtlich, und die während der Ausbildung entgangenen Einkommen werden durch die Vorteile im späteren Berufsleben ausgeglichen (s. Indikator A10).

Definitionen und angewandte Methodik

Die vorliegenden Statistiken basieren auf altersspezifischen Arbeitskräfteerhebungen zu den Anteilen junger Menschen in den einzelnen genannten Kategorien. Diese Anteile wurden dann für die Altersgruppe der 15- bis 29-Jährigen aufsummiert, um die zu erwartende Anzahl von Jahren in dem jeweiligen Erwerbsstatus zu erhalten. Bei den Ländern, die Daten erst ab einem Alter von 16 Jahren vorgelegt haben, wird davon ausgegangen, dass sich alle 15-Jährigen in Ausbildung befinden und nicht Teil der

Erwerbsbevölkerung sind. Durch diese Annahme steigt die durchschnittliche Anzahl der zu erwartenden Ausbildungsjahre gegenüber der in *Bildung auf einen Blick 2004* (OECD, 2004b) genannten.

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 nahekommen. Daher werden nicht formale Bildungsmaßnahmen oder solche mit sehr kurzer Dauer, z. B. im Betrieb, nicht berücksichtigt.

Die Daten für diesen Indikator wurden im Rahmen der jährlichen OECD-Arbeitskräfteerhebung erhoben (die Daten bestimmter europäischer Länder stammen aus der jährlichen europäischen Arbeitskräfteerhebung, siehe Anhang 3) und beziehen sich normalerweise auf das erste Quartal oder den Durchschnitt der ersten drei Monate eines Kalenderjahres, wodurch Beschäftigung nur während der Sommermonate unberücksichtigt bleibt. Mit einer Ausnahme entsprechen die Definitionen des Erwerbsstatus in diesem Indikator den Richtlinien der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO). Für den vorliegenden Indikator 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 in der Gruppe „Nicht auf dem Arbeitsmarkt“ weder beschäftigt noch erwerbslos, d. h., sie bemühen sich nicht um eine Arbeitsstelle.

„Duale Ausbildungsgänge“ 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 *cooperative education* 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 Beteiligung an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen basieren auf Selbstauskünften im Rahmen von Arbeitskräfteerhebungen, die oftmals aus unterschiedlichen Gründen nicht mit den Zahlen zur Bildungsbeteiligung aus amtlichen Quellen übereinstimmen, die in der vorliegenden Publikation an anderer Stelle angegeben sind. Erstens wird das Alter möglicherweise nicht auf einheitliche Weise erfasst. So wird beispielsweise in den nationalen Statistiken der OECD-Länder der nördlichen Hemisphäre sowohl die Bildungsbeteiligung als auch das Alter per 1. Januar angegeben. In einigen Arbeitskräfteerhebungen hingegen werden die Bildungsbeteiligung und das Alter in der Erhebungswoche gemessen, dies führt jedoch nicht zu einem signifikanten Unterschied gegenüber den amtlichen Angaben. Andere Arbeitskräfteerhebungen wiederum erfassen das Alter, das am Ende des Kalenderjahres erreicht wird, auch wenn die Erhebung Anfang des Jahres durchgeführt wird.

Unter diesen Bedingungen spiegeln die Angaben zur Bildungsbeteiligung eine Population wider, die ein Jahr jünger ist als die angegebene Altersspanne. In einem Alter, in dem viele junge Menschen das Bildungssystem verlassen, kann sich dies auf die für die Bildungsbeteiligung angegebenen Quoten auswirken, die dadurch überhöht werden. Seit 2003 wird in den französischen Daten das Alter in der Erhebungswoche berücksichtigt. Zweitens können die jungen Frauen und Männer auch in mehr als einem Bildungsgang eingeschrieben sein und werden dann in den amtlichen Statistiken manchmal zweimal, in der Arbeitskräfteerhebung jedoch nur einmal gezählt. Ferner erfassen die amtlichen Statistiken vielleicht nicht alle an Bildungsgängen teilnehmenden Personen, insbesondere wenn sie an gewinnorientierten Bildungseinrichtungen ausgebildet werden. Drittens stimmen die Klassifizierungen der Bildungsgänge in den Selbstauskünften der Arbeitskräfteerhebungen nicht immer mit der Klassifizierung der Qualifikationen überein, die für die amtlichen Datenerhebungen verwendet werden.

Die Schätzung der zu erwartenden Jahre in Ausbildung wird von dem Grundsatz geleitet, dass man Annahmen über die Dauer des Verbleibs einer typischen Person in unterschiedlichen Bildungsgängen oder Stellungen im Erwerbsleben ableiten kann, wenn bekannt ist, welcher Anteil der jungen Erwachsenen sich innerhalb bzw. außerhalb des (Aus-)Bildungssystems befindet.

Der Anteil der Erwerbslosen an der gleichaltrigen Bevölkerung und der Anteil der Beschäftigten an der gleichaltrigen Bevölkerung werden durch Division der Gesamtzahl der Erwerbslosen bzw. Beschäftigten durch die Gesamtbevölkerungszahl im entsprechenden Alter berechnet.

In Tabelle C4.4b gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe für Finnland. 2004 waren die Wehrdienstleistenden in den finnischen Daten nicht enthalten, in den Vorjahren waren sie jedoch der Kategorie „nicht in Ausbildung, nicht beschäftigt“ zugerechnet worden.

Zusätzliche Informationen

Bildung auf einen Blick 2004 – OECD-Indikatoren (OECD, 2004b).

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter: <http://dx.doi.org/10.1787/402165765880>:

- Percentage of the youth population in education and not in education (Anteil junger Menschen [in %], die sich in Ausbildung und nicht in Ausbildung befinden) (2006)
Table C4.2b: Young males (Junge Männer)
Table C4.2c: Young females (Junge Frauen)
- Trends in the percentage of young population in education and not in education (Entwicklung des Anteils junger Menschen [in %], die sich in Ausbildung und nicht in Ausbildung befinden) (1995–2005)
Table C4.4b: Trends for young males (Entwicklung bei jungen Männern)
Table C4.4c: Trends for young females (Entwicklung bei jungen Frauen)

Tabelle C4.1a

Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2006)

Nach Geschlecht und Beschäftigungsstatus

		Zu erwartende Jahre in Ausbildung			Zu erwartende Jahre nicht in Ausbildung			
		Nicht beschäftigt	Beschäftigt (einschl. dualer Ausbil- dungsgänge)	Zusammen	Beschäftigt	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder								
Australien	Männer	2,9	3,8	6,8	7,0	0,7	0,5	8,2
	Frauen	2,9	3,8	6,7	6,1	0,5	1,7	8,3
	M + F	2,9	3,8	6,8	6,5	0,6	1,1	8,2
Österreich	Männer	3,9	2,6	6,5	7,0	0,8	0,7	8,5
	Frauen	4,4	2,0	6,4	6,6	0,6	1,4	8,6
	M + F	4,1	2,3	6,4	6,8	0,7	1,0	8,6
Belgien	Männer	5,8	0,4	6,3	6,9	1,1	0,8	8,7
	Frauen	6,2	0,5	6,7	6,0	0,9	1,4	8,3
	M + F	6,0	0,5	6,5	6,4	1,0	1,1	8,5
Kanada	Männer	3,9	2,3	6,3	7,0	0,9	0,8	8,7
	Frauen	3,7	3,2	6,9	6,2	0,5	1,4	8,1
	M + F	3,8	2,8	6,6	6,6	0,7	1,1	8,4
Tschechische Republik	Männer	4,7	1,6	6,2	7,6	0,8	0,3	8,8
	Frauen	5,5	1,0	6,6	5,3	0,8	2,3	8,4
	M + F	5,1	1,3	6,4	6,5	0,8	1,3	8,6
Dänemark	Männer	3,6	4,8	8,4	5,8	0,4	0,4	6,6
	Frauen	4,1	4,9	9,0	4,9	0,4	0,6	6,0
	M + F	3,8	4,8	8,7	5,4	0,4	0,5	6,3
Finnland	Männer	5,8	2,1	7,9	5,7	0,8	0,5	7,1
	Frauen	6,1	2,7	8,8	4,5	0,5	1,2	6,2
	M + F	6,0	2,4	8,3	5,1	0,7	0,9	6,7
Frankreich	Männer	6,0	1,4	7,5	5,9	1,2	0,4	7,5
	Frauen	6,5	1,4	7,9	4,8	1,1	1,2	7,1
	M + F	6,3	1,4	7,7	5,3	1,2	0,8	7,3
Deutschland	Männer	5,1	2,9	8,0	5,3	1,3	0,4	7,0
	Frauen	5,1	2,6	7,7	4,9	0,9	1,5	7,3
	M + F	5,1	2,7	7,8	5,1	1,1	0,9	7,2
Griechenland	Männer	5,8	0,4	6,1	7,3	1,0	0,6	8,9
	Frauen	6,2	0,3	6,5	5,1	1,6	1,8	8,5
	M + F	6,0	0,3	6,3	6,2	1,3	1,2	8,7
Ungarn	Männer	6,3	0,6	6,9	6,2	0,9	1,0	8,1
	Frauen	6,6	0,8	7,3	4,5	0,7	2,5	7,7
	M + F	6,4	0,7	7,1	5,3	0,8	1,8	7,9
Island	Männer	4,5	4,1	8,6	6,1	0,2	0,1	6,4
	Frauen	3,3	5,6	8,9	5,2	0,2	0,7	6,1
	M + F	3,9	4,8	8,7	5,7	0,2	0,4	6,3
Irland	Männer	4,0	0,8	4,8	9,0	0,7	0,5	10,2
	Frauen	4,6	1,0	5,6	7,5	0,5	1,4	9,4
	M + F	4,3	0,9	5,2	8,3	0,6	1,0	9,8
Italien	Männer	5,5	0,4	5,9	6,6	1,2	1,3	9,1
	Frauen	6,3	0,6	6,9	4,5	1,1	2,5	8,1
	M + F	5,9	0,5	6,4	5,6	1,1	1,9	8,6
Japan ¹	Männer	5,2	0,7	6,0	3,3	0,4	0,3	4,0
	Frauen	4,6	0,7	5,4	3,6	0,4	0,7	4,6
	M + F	4,9	0,7	5,7	3,4	0,4	0,5	4,3
Luxemburg	Männer	6,9	0,4	7,2	6,8	0,7	0,2	7,8
	Frauen	7,5	0,2	7,7	5,7	0,7	0,9	7,3
	M + F	7,2	0,3	7,4	6,3	0,7	0,6	7,6
Mexiko ²	Männer	3,7	1,4	5,0	8,6	0,5	0,8	10,0
	Frauen	3,9	0,9	4,8	4,5	0,3	5,4	10,2
	M + F	3,8	1,1	4,9	6,5	0,4	3,2	10,1
Niederlande	Männer	3,3	4,8	8,1	6,1	0,4	0,5	6,9
	Frauen	3,4	4,5	7,9	5,9	0,3	1,0	7,1
	M + F	3,3	4,6	8,0	6,0	0,3	0,7	7,0

1. Daten beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige. 2. Referenzjahr 2004. 3. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402165765880>

Tabelle C4.1a (Forts.)

Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2006)

Nach Geschlecht und Beschäftigungsstatus

		Zu erwartende Jahre in Ausbildung			Zu erwartende Jahre nicht in Ausbildung			
		Nicht beschäftigt	Beschäftigt (einschl. dualer Ausbil- dungsgänge)	Zusammen	Beschäftigt	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder								
Neuseeland	Männer	3,1	2,6	5,6	8,0	0,6	0,8	9,4
	Frauen	3,0	2,8	5,8	6,2	0,5	2,5	9,2
	M + F	3,0	2,7	5,7	7,1	0,5	1,6	9,3
Norwegen	Männer	4,4	1,8	6,3	7,7	0,4	0,6	8,7
	Frauen	4,4	2,9	7,3	6,3	0,4	1,0	7,7
	M + F	4,4	2,4	6,8	7,0	0,4	0,8	8,2
Polen	Männer	6,5	1,3	7,7	5,0	1,6	0,6	7,3
	Frauen	7,0	1,1	8,1	3,9	1,3	1,6	6,9
	M + F	6,7	1,2	7,9	4,4	1,5	1,1	7,1
Portugal	Männer	5,0	0,6	5,6	7,9	1,0	0,6	9,4
	Frauen	5,6	0,7	6,3	6,5	1,2	1,0	8,7
	M + F	5,3	0,6	5,9	7,2	1,1	0,8	9,1
Slowakische Republik	Männer	5,0	1,0	6,0	6,9	1,8	0,4	9,0
	Frauen	5,7	0,8	6,5	4,8	1,3	2,3	8,5
	M + F	5,3	0,9	6,3	5,9	1,5	1,3	8,7
Spanien	Männer	4,5	0,8	5,3	7,9	1,0	0,8	9,7
	Frauen	5,0	0,9	5,9	6,2	1,3	1,7	9,1
	M + F	4,7	0,9	5,6	7,1	1,2	1,2	9,4
Schweden	Männer	5,6	1,8	7,3	6,1	0,9	0,7	7,7
	Frauen	5,7	2,4	8,1	5,3	0,7	0,9	6,9
	M + F	5,7	2,1	7,7	5,7	0,8	0,8	7,3
Schweiz	Männer	2,8	4,0	6,8	7,0	0,6	0,6	8,2
	Frauen	3,0	3,7	6,6	6,6	0,6	1,2	8,4
	M + F	2,9	3,8	6,7	6,8	0,6	0,9	8,3
Türkei ³	Männer	3,0	0,6	3,5	8,0	1,5	1,9	11,5
	Frauen	2,4	0,3	2,6	3,1	0,7	8,6	12,4
	M + F	2,7	0,4	3,1	5,6	1,1	5,2	11,9
Vereinigtes Königreich	Männer	3,0	2,9	6,0	7,2	1,0	0,8	9,0
	Frauen	3,0	3,2	6,2	6,1	0,6	2,0	8,8
	M + F	3,0	3,1	6,1	6,6	0,8	1,4	8,9
Vereinigte Staaten	Männer	4,2	2,3	6,4	7,1	0,6	0,8	8,6
	Frauen	4,2	2,7	6,9	5,7	0,5	2,0	8,1
	M + F	4,2	2,5	6,7	6,4	0,5	1,4	8,3
OECD28-Durchschnitt	Männer	4,6	1,9	6,5	6,9	0,9	0,7	8,5
	Frauen	4,8	2,1	6,9	5,5	0,7	1,9	8,1
	M + F	4,7	2,0	6,7	6,2	0,8	1,3	8,3
EU19-Durchschnitt	Männer	5,1	1,7	6,7	6,7	1,0	0,6	8,3
	Frauen	5,5	1,7	7,2	5,4	0,9	1,5	7,8
	M + F	5,3	1,7	6,9	6,1	0,9	1,1	8,1
Partnerländer								
Estland	Männer	6,0	1,2	7,2	6,5	0,7	0,7	7,8
	Frauen	6,8	1,3	8,1	4,9	0,5	1,5	6,9
	M + F	6,4	1,2	7,6	5,7	0,6	1,1	7,4
Israel	Männer	4,5	1,5	6,0	4,6	0,7	3,7	9,0
	Frauen	4,6	1,8	6,5	4,1	0,7	3,7	8,5
	M + F	4,6	1,7	6,2	4,4	0,7	3,7	8,8
Slowenien	Männer	5,8	2,3	8,1	5,5	0,8	0,6	6,9
	Frauen	6,3	2,4	8,6	4,5	1,1	0,7	6,4
	M + F	6,0	2,3	8,4	5,0	1,0	0,6	6,6

1. Daten beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige. 2. Referenzjahr 2004. 3. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402165765880>

Tabelle C4.1b

Entwicklung der zu erwartenden Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (1998–2006)

Nach Geschlecht

		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
		In Aus- bildung	Nicht in Ausbildung																
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																			
Australien	Männer	6,0	9,0	6,4	8,6	6,4	8,6	6,6	8,4	6,7	8,3	6,7	8,3	6,8	8,2	6,7	8,3	6,8	8,2
	Frauen	6,0	9,0	6,2	8,8	6,5	8,5	6,4	8,6	6,7	8,3	6,9	8,1	6,8	8,2	6,8	8,2	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	6,8	8,2	6,8	8,2	6,8	8,2	6,8	8,2
Österreich ¹	Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	5,9	9,1	6,2	8,8	6,2	8,8	6,2	8,8	6,5	8,5
	Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	6,0	9,0	6,2	8,8	6,2	8,8	6,2	8,8	6,4	8,6
	M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	5,9	9,1	6,2	8,8	6,2	8,8	6,2	8,8	6,4	8,6
Belgien	Männer	6,4	8,6	7,0	8,0	6,9	8,1	7,3	7,7	6,3	8,7	6,6	8,4	6,7	8,3	6,4	8,6	6,3	8,7
	Frauen	6,5	8,5	7,3	7,7	7,2	7,8	7,2	7,8	6,7	8,3	6,8	8,2	6,7	8,3	6,9	8,1	6,7	8,3
	M+F	6,5	8,5	7,1	7,9	7,0	8,0	7,2	7,8	6,5	8,5	6,7	8,3	6,7	8,3	6,7	8,3	6,5	8,5
Kanada	Männer	6,3	8,7	6,2	8,8	6,1	8,9	6,2	8,8	6,1	8,9	6,1	8,9	6,1	8,9	6,3	8,7	6,3	8,7
	Frauen	6,6	8,4	6,6	8,4	6,6	8,4	6,8	8,2	6,8	8,2	6,8	8,2	6,8	8,2	6,9	8,1	6,9	8,1
	M+F	6,5	8,5	6,4	8,6	6,3	8,7	6,5	8,5	6,5	8,5	6,5	8,5	6,5	8,5	6,6	8,4	6,6	8,4
Tschechische Rep.	Männer	4,7	10,3	4,6	10,4	4,7	10,3	5,0	10,0	5,1	9,9	5,3	9,7	5,6	9,4	5,8	9,2	6,2	8,8
	Frauen	4,8	10,2	4,7	10,3	4,8	10,2	5,1	9,9	5,2	9,8	5,4	9,6	5,7	9,3	6,1	8,9	6,6	8,4
	M+F	4,7	10,3	4,6	10,4	4,8	10,2	5,1	9,9	5,2	9,8	5,4	9,6	5,7	9,3	5,9	9,1	6,4	8,6
Dänemark	Männer	8,6	6,4	8,1	6,9	8,3	6,7	8,1	6,9	8,4	6,6	7,4	7,6	8,1	6,9	8,0	7,0	8,4	6,6
	Frauen	8,8	6,2	8,8	6,2	9,0	6,0	8,4	6,6	8,8	6,2	8,3	6,7	8,6	6,4	8,7	6,3	9,0	6,0
	M+F	8,7	6,3	8,5	6,5	8,7	6,3	8,3	6,7	8,6	6,4	7,9	7,1	8,3	6,7	8,3	6,7	8,7	6,3
Finnland	Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8,1	6,9	8,0	7,0	8,0	7,0	7,9	7,1
	Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8,6	6,4	8,5	6,5	8,6	6,4	8,8	6,2
	M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8,3	6,7	8,3	6,7	8,3	6,7	8,3	6,7
Frankreich ²	Männer	7,8	7,2	7,8	7,2	7,9	7,1	7,8	7,2	7,8	7,2	m	m	7,5	7,5	7,4	7,6	7,5	7,5
	Frauen	8,0	7,0	8,0	7,0	8,1	6,9	8,1	6,9	8,2	6,8	m	m	7,7	7,3	7,9	7,1	7,9	7,1
	M+F	7,9	7,1	7,9	7,1	8,0	7,0	8,0	7,0	8,0	7,0	m	m	7,6	7,4	7,7	7,3	7,7	7,3
Deutschland	Männer	m	m	6,8	8,2	6,8	8,2	6,9	8,1	7,3	7,7	7,6	7,4	8,0	7,0	7,9	7,1	8,0	7,0
	Frauen	m	m	6,7	8,3	6,7	8,3	6,9	8,1	7,2	7,8	7,6	7,4	7,7	7,3	7,7	7,3	7,7	7,3
	M+F	m	m	6,7	8,3	6,7	8,3	6,9	8,1	7,3	7,7	7,6	7,4	7,8	7,2	7,8	7,2	7,8	7,2
Griechenland	Männer	5,6	9,4	5,9	9,1	5,8	9,2	6,1	8,9	5,9	9,1	5,7	9,3	5,6	9,4	5,9	9,1	6,1	8,9
	Frauen	5,6	9,4	5,8	9,2	6,0	9,0	6,1	8,9	6,2	8,8	6,2	8,8	5,8	9,2	6,2	8,8	6,5	8,5
	M+F	5,6	9,4	5,8	9,2	5,9	9,1	6,1	8,9	6,0	9,0	6,0	9,0	5,7	9,3	6,0	9,0	6,3	8,7
Ungarn	Männer	5,6	9,4	5,6	9,4	6,1	8,9	6,1	8,9	6,1	8,9	6,6	8,4	6,6	8,4	6,8	8,2	6,9	8,1
	Frauen	5,7	9,3	5,9	9,1	6,1	8,9	6,4	8,6	6,5	8,5	6,8	8,2	7,0	8,0	7,1	7,9	7,3	7,7
	M+F	5,7	9,3	5,7	9,3	6,1	8,9	6,2	8,8	6,3	8,7	6,7	8,3	6,8	8,2	6,9	8,1	7,1	7,9
Island	Männer	8,2	6,8	8,3	6,7	8,4	6,6	7,6	7,4	8,1	6,9	8,5	6,5	8,6	6,4	8,2	6,8	8,6	6,4
	Frauen	8,4	6,6	8,1	6,9	8,4	6,6	8,8	6,2	9,0	6,0	9,2	5,8	8,7	6,3	8,9	6,1	8,9	6,1
	M+F	8,3	6,7	8,2	6,8	8,4	6,6	8,2	6,8	8,5	6,5	8,8	6,2	8,7	6,3	8,6	6,4	8,7	6,3
Irland	Männer	m	m	5,4	9,6	5,3	9,7	5,2	9,8	5,4	9,6	5,5	9,5	5,4	9,6	5,2	9,8	4,8	10,2
	Frauen	m	m	5,9	9,1	6,1	8,9	6,0	9,0	6,0	9,0	6,0	9,0	5,9	9,1	5,7	9,3	5,6	9,4
	M+F	m	m	5,7	9,3	5,7	9,3	5,6	9,4	5,7	9,3	5,7	9,3	5,7	9,3	5,4	9,6	5,2	9,8
Italien	Männer	5,7	9,3	5,8	9,2	5,7	9,3	5,8	9,2	5,9	9,1	6,7	8,3	5,8	9,2	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	7,3	7,7	6,6	8,4	6,6	8,4	6,9	8,1
	M+F	5,9	9,1	6,0	9,0	6,0	9,0	6,0	9,0	6,2	8,8	7,0	8,0	6,2	8,8	6,2	8,8	6,4	8,6
Japan ³	Männer	9,4	5,6	9,3	5,7	9,7	5,3	9,9	5,1	9,0	6,0	9,0	6,0	9,2	5,8	9,3	5,7	9,0	6,0
	Frauen	8,6	6,4	8,7	6,3	8,9	6,1	8,9	6,1	8,6	6,4	8,5	6,5	8,5	6,5	8,6	6,4	8,1	6,9
	M+F	9,0	6,0	9,0	6,0	9,3	5,7	9,4	5,6	8,8	6,2	8,8	6,2	8,9	6,1	9,0	6,0	8,5	6,5
Luxemburg	Männer	6,5	8,5	7,0	8,0	6,9	8,1	7,2	7,8	7,3	7,7	7,0	8,0	6,9	8,1	7,2	7,8	7,2	7,8
	Frauen	6,2	8,8	6,2	8,6	6,7	8,3	6,8	8,2	7,2	7,8	6,8	8,2	7,1	7,9	7,3	7,7	7,7	7,3
	M+F	6,3	8,7	6,6	8,4	6,8	8,2	7,0	8,0	7,3	7,7	6,9	8,1	7,0	8,0	7,3	7,7	7,4	7,6
Mexiko	Männer	3,9	11,1	4,1	10,9	4,0	11,0	4,2	10,8	4,5	10,5	4,5	10,5	4,5	10,5	m	m	5,0	10,0
	Frauen	3,5	11,5	3,8	11,2	3,6	11,4	3,9	11,1	4,1	10,9	4,1	10,9	4,2	10,8	m	m	4,8	10,2
	M+F	3,7	11,3	4,0	11,0	3,8	11,2	4,0	11,0	4,3	10,7	4,3	10,7	4,4	10,6	m	m	4,9	10,1
Niederlande	Männer	8,0	7,0	8,0	7,0	5,8	9,2	7,2	7,8	7,4	7,6	7,4	7,6	7,7	7,3	7,9	7,1	8,1	6,9
	Frauen	7,4	7,6	7,5	7,5	5,7	9,3	6,8	8,2	7,1	7,9	7,2	7,8	7,5	7,5	7,7	7,3	7,9	7,1
	M+F	7,7	7,3	7,8	7,2	5,7	9,3	7,0	8,0	7,2	7,8	7,3	7,7	7,6	7,4	7,8	7,2	8,0	7,0

1. Unterbrechung der Zeitreihe aufgrund eines Wechsels der Erhebungsmethode von 2003 auf 2004. 2. Unterbrechung der Zeitreihe aufgrund eines Wechsels der Erhebungsmethode: Das Alter ist ab 2004 das Alter in der Referenzwoche, wie bei der Bildungsbeteiligung. 3. Daten beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige. Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402165765880> Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.1b (Forts.)

Entwicklung der zu erwartenden Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (1998–2006)

Nach Geschlecht

		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
		In Aus- bildung	Nicht in Ausbildung																
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																			
Neuseeland	Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	6,1	8,9	5,6	9,4
	Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	6,1	8,9	5,8	9,2
	M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	6,1	8,9	5,7	9,3
Norwegen	Männer	6,5	8,5	6,6	8,4	6,7	8,3	6,2	8,8	6,2	8,8	6,5	8,5	6,7	8,3	6,8	8,2	6,3	8,7
	Frauen	7,4	7,6	7,5	7,5	7,8	7,2	7,2	7,8	7,3	7,7	7,4	7,6	7,6	7,4	7,8	7,2	7,3	7,7
	M+F	7,0	8,0	7,0	8,0	7,3	7,7	6,7	8,3	6,7	8,3	6,9	8,1	7,1	7,9	7,3	7,7	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	7,9	7,1	7,8	7,2	8,1	6,9	7,7	7,3
	Frauen	6,4	8,6	6,5	8,5	6,6	8,4	7,5	7,5	8,1	6,9	8,4	6,6	8,4	6,6	8,6	6,4	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	8,1	6,9	8,1	6,9	8,4	6,6	7,9	7,1
Portugal	Männer	5,2	9,8	5,5	9,5	5,4	9,6	5,4	9,6	5,2	9,8	5,4	9,6	5,5	9,5	5,5	9,5	5,6	9,4
	Frauen	5,8	9,2	6,0	9,0	6,0	9,0	6,1	8,9	6,0	9,0	6,2	8,8	6,0	9,0	6,2	8,8	6,3	8,7
	M+F	5,5	9,5	5,7	9,3	5,7	9,3	5,7	9,3	5,6	9,4	5,8	9,2	5,7	9,3	5,8	9,2	5,9	9,1
Slowakische Rep.	Männer	4,5	10,5	4,5	10,5	4,4	10,6	4,3	10,7	5,0	10,0	5,1	9,9	5,7	9,3	6,0	9,0	6,0	9,0
	Frauen	4,8	10,2	4,6	10,4	4,4	10,6	4,5	10,5	5,4	9,6	5,7	9,3	6,0	9,0	6,3	8,7	6,5	8,5
	M+F	4,6	10,4	4,5	10,5	4,4	10,6	4,4	10,6	5,2	9,8	5,4	9,6	5,8	9,2	6,2	8,8	6,3	8,7
Spanien	Männer	6,3	8,7	6,1	8,9	6,3	8,7	6,3	8,7	6,1	8,9	6,1	8,9	5,9	9,1	5,2	9,8	5,3	9,7
	Frauen	7,4	7,6	7,2	7,8	7,2	7,8	7,2	7,8	7,1	7,9	7,0	8,0	6,8	8,2	5,9	9,1	5,9	9,1
	M+F	6,8	8,2	6,7	8,3	6,7	8,3	6,8	8,2	6,6	8,4	6,5	8,5	6,3	8,7	5,6	9,4	5,6	9,4
Schweden	Männer	7,3	7,7	7,3	7,7	7,2	7,8	7,1	7,9	7,2	7,8	7,4	7,6	7,3	7,7	7,5	7,5	7,3	7,7
	Frauen	8,1	6,9	8,0	7,0	7,9	7,1	7,8	7,2	7,9	7,1	7,9	7,1	8,2	6,8	8,4	6,6	8,1	6,9
	M+F	7,7	7,3	7,7	7,3	7,5	7,5	7,4	7,6	7,5	7,5	7,6	7,4	7,7	7,3	7,9	7,1	7,7	7,3
Schweiz	Männer	6,7	8,3	6,8	8,2	7,2	7,8	7,3	7,7	6,9	8,1	6,7	8,3	6,9	8,1	6,9	8,1	6,8	8,2
	Frauen	5,8	9,2	6,1	8,9	6,3	8,7	6,6	8,4	6,5	8,5	6,2	8,8	6,6	8,4	6,6	8,4	6,6	8,4
	M+F	6,3	8,7	6,4	8,6	6,8	8,2	7,0	8,0	6,7	8,3	6,4	8,6	6,8	8,2	6,8	8,2	6,7	8,3
Türkei	Männer	3,6	11,4	3,8	11,2	3,2	11,8	3,3	11,7	3,4	11,6	3,9	11,1	3,4	11,6	3,5	11,5	m	m
	Frauen	2,3	12,7	2,5	12,5	2,3	12,7	2,3	12,7	2,4	12,6	2,6	12,4	2,5	12,5	2,6	12,4	m	m
	M+F	3,0	12,0	3,2	11,8	2,8	12,2	2,8	12,2	2,9	12,1	3,3	11,7	3,0	12,0	3,1	11,9	m	m
Ver. Königreich	Männer	m	m	m	m	5,9	9,1	5,8	9,2	5,4	9,6	6,1	8,9	6,0	9,0	6,1	8,9	6,0	9,0
	Frauen	m	m	m	m	6,2	8,8	6,2	8,8	6,5	8,5	6,3	8,7	6,1	8,9	6,3	8,7	6,2	8,8
	M+F	m	m	m	m	6,0	9,0	6,0	9,0	5,9	9,1	6,2	8,8	6,1	8,9	6,2	8,8	6,1	8,9
Vereinigte Staaten	Männer	6,4	8,6	6,5	8,5	6,4	8,6	6,5	8,5	6,6	8,4	m	m	6,5	8,5	6,5	8,5	6,4	8,6
	Frauen	6,6	8,4	6,4	8,6	6,6	8,4	6,7	8,3	6,9	8,1	m	m	7,0	8,0	7,0	8,0	6,9	8,1
	M+F	6,5	8,5	6,5	8,5	6,5	8,5	6,6	8,4	6,8	8,2	m	m	6,7	8,3	6,8	8,2	6,7	8,3
OECD-Durchschnitt		6,2	8,8	6,3	8,7	6,2	8,8	6,3	8,7	6,3	8,7	6,4	8,6	6,5	8,5	6,6	8,4	6,6	8,4
Frauen		6,3	8,7	6,4	8,6	6,4	8,6	6,5	8,5	6,6	8,4	6,7	8,3	6,8	8,2	6,9	8,1	7,0	8,0
M+F		6,2	8,8	6,3	8,7	6,3	8,7	6,4	8,6	6,5	8,5	6,6	8,4	6,6	8,4	6,8	8,2	6,8	8,2
EU19-Durchschnitt		6,3	8,7	6,4	8,6	6,2	8,8	6,4	8,6	6,4	8,6	6,6	8,4	6,6	8,4	6,7	8,3	6,7	8,3
Frauen		6,6	8,4	6,6	8,4	6,5	8,5	6,7	8,3	6,8	8,2	6,9	8,1	7,0	8,0	7,1	7,9	7,2	7,8
M+F		6,4	8,6	6,5	8,5	6,4	8,6	6,5	8,5	6,6	8,4	6,7	8,3	6,8	8,2	6,9	8,1	6,9	8,1
Partnerländer																			
Estland	Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	6,9	8,1	7,5	7,5	8,1	6,9	7,2	7,8
	Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8,6	6,4	8,4	6,6	8,1	6,9	8,1	6,9
	M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	7,7	7,3	8,0	7,0	8,1	6,9	7,6	7,4
Israel	Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	5,8	9,2	5,9	9,1	5,9	9,1	5,9	9,1	6,0	9,0
	Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	6,0	9,0	6,0	9,0	6,2	8,8	6,1	8,9	6,5	8,5
	M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	5,9	9,1	6,0	9,0	6,0	9,0	6,0	9,0	6,2	8,8
Slowenien	Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8,1	6,9	8,2	6,8	8,0	7,0	8,1	6,9
	Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	9,1	5,9	9,4	5,6	8,7	6,3	8,6	6,4
	M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8,6	6,4	8,8	6,2	8,3	6,7	8,4	6,6

1. Unterbrechung der Zeitreihe aufgrund eines Wechsels der Erhebungsmethode von 2003 auf 2004. 2. Unterbrechung der Zeitreihe aufgrund eines Wechsels der Erhebungsmethode: Das Alter ist ab 2004 das Alter in der Referenzwoche, wie bei der Bildungsbeteiligung. 3. Daten beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402165765880>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.2a

Anteil junger Menschen (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2006)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Altersgruppe	In Ausbildung					Nicht in Ausbildung				In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		In dualer Ausbildung ¹	Sonstige Beschäftigung	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
OECD-Länder											
Australien	15 bis 19	7,3	29,5	5,3	37,2	79,3	13,7	3,7	3,4	20,7	100
	20 bis 24	6,2	21,0	1,2	10,6	39,0	49,5	4,2	7,2	61,0	100
	25 bis 29	1,3	10,9	0,5	3,8	16,6	67,7	3,7	12,0	83,4	100
Österreich	15 bis 19	25,1	2,5	1,8	55,6	85,0	8,5	3,6	3,0	15,0	100
	20 bis 24	2,2	9,1	1,1	20,3	32,6	54,8	5,1	7,4	67,4	100
	25 bis 29	c	7,6	0,7	5,3	13,7	71,0	5,3	10,0	86,3	100
Belgien	15 bis 19	c	1,4	c	86,1	88,9	4,0	2,4	4,7	11,1	100
	20 bis 24	c	3,0	1,1	31,1	35,6	47,6	9,9	7,0	64,4	100
	25 bis 29	c	3,3	c	2,9	7,2	75,3	8,2	9,4	92,8	100
Kanada	15 bis 19	a	29,5	5,1	46,5	81,1	11,6	2,9	4,5	18,9	100
	20 bis 24	a	19,3	1,5	17,7	38,4	48,6	5,9	7,1	61,7	100
	25 bis 29	a	6,8	0,4	5,1	12,4	72,1	5,3	10,2	87,6	100
Tschechische Rep.	15 bis 19	21,2	0,4	c	69,4	91,0	4,5	3,1	1,4	9,0	100
	20 bis 24	0,9	2,9	0,3	35,9	40,0	45,8	7,9	6,2	60,0	100
	25 bis 29	c	3,0	0,1	4,5	7,7	71,0	5,0	16,3	92,3	100
Dänemark	15 bis 19	a	46,1	5,3	37,4	88,9	6,7	1,9	2,5	11,1	100
	20 bis 24	a	33,3	2,5	19,5	55,3	38,8	2,4	3,4	44,7	100
	25 bis 29	a	17,6	0,9	10,8	29,4	62,2	3,7	4,6	70,6	100
Finnland	15 bis 19	a	11,4	6,1	74,4	91,8	4,6	1,7	1,9	8,2	100
	20 bis 24	a	20,6	4,4	26,8	51,7	35,0	6,9	6,4	48,3	100
	25 bis 29	a	15,1	2,3	8,2	25,6	60,4	5,1	8,8	74,4	100
Frankreich	15 bis 19	4,9	1,9	0,5	83,0	90,4	3,2	3,8	2,6	9,6	100
	20 bis 24	5,0	6,8	1,4	33,7	47,0	36,5	11,0	5,5	53,0	100
	25 bis 29	5,0	4,3	1,0	4,3	14,6	68,1	8,5	8,8	85,4	100
Deutschland	15 bis 19	17,0	6,4	1,6	67,5	92,4	3,3	2,2	2,0	7,6	100
	20 bis 24	13,5	9,0	0,7	22,3	45,5	37,8	9,9	6,8	54,5	100
	25 bis 29	1,8	7,4	0,5	8,7	18,5	61,5	10,1	9,9	81,5	100
Griechenland	15 bis 19	a	1,5	c	83,8	85,7	5,4	2,8	6,0	14,3	100
	20 bis 24	a	3,6	1,6	40,5	45,7	36,9	10,7	6,8	54,3	100
	25 bis 29	a	1,9	c	5,5	7,8	71,1	11,2	9,9	92,2	100
Ungarn	15 bis 19	a	0,4	c	90,9	91,3	2,7	1,8	4,2	8,7	100
	20 bis 24	a	4,6	1,1	42,1	47,8	33,7	6,8	11,7	52,2	100
	25 bis 29	a	7,6	0,6	5,3	13,5	62,2	6,4	17,8	86,5	100
Island	15 bis 19	a	49,1	6,2	31,7	86,9	9,9	c	c	13,1	100
	20 bis 24	a	31,3	c	20,9	53,6	41,9	c	c	46,4	100
	25 bis 29	a	15,9	c	17,0	33,7	62,3	c	c	66,3	100
Irland	15 bis 19	a	10,2	c	71,0	81,7	13,3	2,6	2,4	18,3	100
	20 bis 24	a	7,5	c	18,6	26,5	61,7	5,1	6,7	73,5	100
	25 bis 29	a	1,5	c	3,9	5,6	81,1	4,0	9,3	94,4	100
Italien	15 bis 19	c	1,6	0,7	79,4	81,6	6,6	3,5	8,3	18,4	100
	20 bis 24	0,2	4,2	1,6	34,2	40,2	37,0	10,1	12,7	59,8	100
	25 bis 29	c	3,9	1,1	10,2	15,2	60,7	8,3	15,8	84,8	100
Japan	15 bis 24	a	7,2	0,1	49,3	56,7	34,2	3,9	5,2	43,3	100
Luxemburg	15 bis 19	a	2,9	c	89,9	93,1	2,8	2,7	c	6,9	100
	20 bis 24	a	2,2	c	47,9	50,3	39,4	5,9	4,4	49,7	100
	25 bis 29	a	c	c	8,5	9,2	79,6	5,6	5,6	90,8	100
Mexiko ²	15 bis 19	a	7,1	0,5	47,3	54,9	28,0	2,2	14,9	45,1	100
	20 bis 24	a	4,7	0,4	15,2	20,3	52,3	3,2	24,2	79,7	100
	25 bis 29	a	1,9	0,1	2,4	4,4	65,4	2,7	27,6	95,6	100
Niederlande	15 bis 19	a	46,3	5,5	39,9	91,7	5,2	1,2	1,9	8,3	100
	20 bis 24	a	33,7	1,8	14,8	50,3	42,4	2,1	5,2	49,7	100
	25 bis 29	a	13,3	0,4	4,3	18,1	71,2	3,1	7,7	81,9	100

1. Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl „In Ausbildung“ als auch „Beschäftigt“, ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus.

2. Referenzjahr 2004. 3. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402165765880>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.2a (Forts.)

Anteil junger Menschen (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2006)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Alters- gruppe	In Ausbildung					Nicht in Ausbildung				In Ausbil- dung insgesamt
		In dualer Aus- bildung ¹	Sonstige Beschäftigung	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
OECD-Länder											
Neuseeland	15 bis 19	a	25,2	4,1	36,2	65,6	23,2	3,7	7,5	34,4	100
	20 bis 24	a	18,1	2,1	10,0	30,1	54,8	3,8	11,2	69,9	100
	25 bis 29	a	8,9	0,5	4,6	14,0	68,0	3,3	14,7	86,0	100
Norwegen	15 bis 19	a	23,7	3,9	54,4	82,1	14,5	c	2,4	17,9	100
	20 bis 24	a	17,8	c	19,7	39,2	51,7	3,3	5,7	60,8	100
	25 bis 29	a	5,6	c	6,1	12,2	76,3	3,3	8,1	87,8	100
Polen	15 bis 19	a	3,7	0,8	90,4	94,9	1,3	2,2	1,6	5,1	100
	20 bis 24	a	12,9	5,2	36,9	55,1	24,2	13,8	6,8	44,9	100
	25 bis 29	a	7,0	1,3	3,9	12,2	61,2	13,2	13,4	87,8	100
Portugal	15 bis 19	a	1,5	c	78,4	80,2	12,0	3,8	4,0	19,8	100
	20 bis 24	a	4,9	1,1	31,8	37,7	48,9	7,7	5,7	62,3	100
	25 bis 29	a	5,5	0,7	6,0	12,2	72,9	9,2	5,6	87,8	100
Slowakische Rep.	15 bis 19	13,6	c	c	76,5	90,5	2,9	4,7	1,9	9,5	100
	20 bis 24	c	2,5	0,6	31,9	35,4	41,9	14,6	8,2	64,6	100
	25 bis 29	c	2,9	c	2,7	5,7	67,9	11,0	15,4	94,3	100
Spanien	15 bis 19	a	3,9	1,4	74,2	79,5	10,5	4,6	5,5	20,5	100
	20 bis 24	a	7,7	1,8	25,0	34,5	48,6	8,9	8,0	65,5	100
	25 bis 29	a	5,5	1,0	4,3	10,9	70,1	8,8	10,3	89,1	100
Schweden	15 bis 19	a	20,3	8,3	59,1	87,7	7,0	2,0	3,3	12,3	100
	20 bis 24	a	11,6	5,0	26,4	43,0	41,8	8,2	7,0	57,0	100
	25 bis 29	a	8,9	2,2	9,8	20,9	67,5	6,2	5,4	79,1	100
Schweiz	15 bis 19	35,2	7,6	1,6	40,1	84,4	8,0	2,8	4,8	15,6	100
	20 bis 24	11,4	12,1	c	12,5	36,9	52,3	5,3	5,5	63,1	100
	25 bis 29	c	10,0	c	3,7	14,7	73,8	4,0	7,5	85,3	100
Türkei ³	15 bis 19	a	2,2	0,4	39,9	42,5	19,9	4,4	33,3	57,5	100
	20 bis 24	a	3,9	1,2	10,2	15,2	37,7	9,6	37,6	84,8	100
	25 bis 29	a	2,5	0,4	1,4	4,3	53,5	8,0	34,2	95,7	100
Ver. Königreich	15 bis 19	3,7	30,9	4,8	36,2	75,7	13,4	5,3	5,6	24,3	100
	20 bis 24	2,7	13,2	1,6	12,6	30,2	51,6	6,8	11,5	69,8	100
	25 bis 29	1,2	9,1	0,4	3,5	14,1	69,5	4,4	12,0	85,9	100
Vereinigte Staaten	15 bis 19	a	21,7	3,0	60,3	85,0	8,6	2,1	4,2	15,0	100
	20 bis 24	a	19,3	1,1	14,6	35,0	49,4	5,2	10,4	65,0	100
	25 bis 29	a	8,3	c	3,1	11,7	71,5	3,6	13,2	88,3	100
OECD-Durchschnitt	15 bis 19		14,4	3,3	62,0	83,0	9,1	3,0	5,3	17,1	100
	20 bis 24		12,2	1,8	24,4	39,7	44,2	7,3	9,1	60,1	100
	25 bis 29		7,3	0,8	5,7	13,8	68,3	6,5	11,9	86,1	100
EU19-Durchschnitt	15 bis 19		10,7	3,3	70,7	87,5	6,2	2,9	3,5	12,5	100
	20 bis 24		10,2	1,9	29,1	42,3	42,4	8,1	7,2	57,7	100
	25 bis 29		7,0	0,9	5,9	13,8	68,7	7,2	10,3	86,2	100
Partnerländer											
Estland	15 bis 19	a	2,4	1,6	86,8	90,7	5,6	2,0	1,7	9,3	100
	20 bis 24	a	15,1	c	31,5	47,6	37,0	4,9	10,4	52,4	100
	25 bis 29	a	7,2	c	2,2	9,4	75,0	5,2	10,5	90,6	100
Israel	15 bis 19	a	5,0	1,1	62,9	69,0	6,8	1,6	22,6	31,0	100
	20 bis 24	a	12,3	1,5	15,5	29,3	30,1	6,9	33,7	70,7	100
	25 bis 29	a	16,4	1,0	7,5	24,8	51,8	6,0	17,4	75,2	100
Slowenien	15 bis 19	a	7,9	0,8	84,0	92,7	3,1	2,5	1,7	7,3	100
	20 bis 24	a	20,3	2,8	32,7	55,8	30,5	7,5	6,2	44,2	100
	25 bis 29	a	17,3	2,6	6,5	26,3	60,3	8,6	4,7	73,7	100

1. Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl „In Ausbildung“ als auch „Beschäftigt“, ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus.

2. Referenzjahr 2004. 3. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402165765880>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.3

Anteil der Population (in %), der sich nicht in Ausbildung befindet und erwerbslos ist (2006)

Nach Bildungsstand, Altersgruppe und Geschlecht

		Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche zusammen			
		15-19	20-24	25-29	15-19 ¹	20-24	25-29	20-24 ¹	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder													
Australien	Männer	4,4	11,6	11,3	3,7	3,9	2,7	c	c	4,1	5,6	4,1	4,6
	Frauen	2,7	6,8	6,6	4,0	1,9	3,1	c	2,3	3,2	2,8	3,4	3,1
	M+F	3,6	9,7	9,1	3,8	2,9	2,9	3,0	2,0	3,7	4,2	3,7	3,9
Österreich	Männer	3,6	17,6	16,6	c	4,3	5,4	c	c	3,7	6,5	6,3	5,5
	Frauen	3,1	9,7	9,4	c	2,6	3,4	c	c	3,5	3,8	4,3	3,8
	M+F	3,4	13,9	12,4	4,8	3,4	4,4	c	4,3	3,6	5,1	5,3	4,7
Belgien	Männer	2,4	18,4	15,2	c	9,3	6,9	10,3	6,5	2,8	11,4	8,3	7,5
	Frauen	c	11,8	13,5	c	7,6	11,5	8,3	4,3	2,0	8,4	8,3	6,3
	M+F	1,8	15,5	14,4	4,2	8,5	8,9	9,1	5,2	2,4	9,9	8,3	6,9
Kanada	Männer	2,7	15,0	14,1	5,4	6,6	7,5	4,9	4,1	3,6	7,3	6,7	5,9
	Frauen	1,9	7,9	5,9	2,5	4,4	5,0	3,4	3,1	2,1	4,4	3,9	3,5
	M+F	2,3	12,1	10,7	3,9	5,6	6,5	4,1	3,5	2,9	5,9	5,3	4,7
Tschechische Rep.	Männer	1,5	21,0	21,0	17,0	7,1	4,3	c	3,1	3,7	8,3	5,0	5,6
	Frauen	1,1	14,4	14,6	11,6	6,9	4,8	7,8	2,8	2,5	7,5	5,1	5,1
	M+F	1,3	18,1	17,4	14,5	7,0	4,5	7,5	2,9	3,1	7,9	5,0	5,4
Dänemark	Männer	1,8	c	c	c	c	c	c	4,9	2,0	1,9	3,5	2,5
	Frauen	1,9	c	c	m	2,5	c	m	3,8	1,8	2,9	3,9	2,9
	M+F	1,9	c	8,2	c	2,1	2,2	c	4,3	1,9	2,4	3,7	2,7
Finnland	Männer	1,9	9,6	10,3	c	8,9	5,1	c	c	2,3	9,1	5,3	5,6
	Frauen	c	c	c	c	4,6	5,2	c	c	4,8	5,0	3,6	3,6
	M+F	1,3	7,8	12,1	c	6,8	5,2	c	2,8	1,7	6,9	5,1	4,6
Frankreich	Männer	4,0	25,9	17,6	5,3	8,0	9,3	8,5	5,8	4,2	11,4	9,5	8,3
	Frauen	2,9	18,9	14,2	5,1	9,5	9,3	8,4	4,2	3,4	10,5	7,5	7,1
	M+F	3,5	22,8	16,1	5,2	8,7	9,3	8,4	4,9	3,8	11,0	8,5	7,7
Deutschland	Männer	2,1	16,6	26,4	11,1	10,4	9,4	c	5,3	2,5	12,2	11,4	8,6
	Frauen	1,5	10,6	17,3	8,5	6,6	7,7	c	4,5	2,0	7,5	8,8	6,1
	M+F	1,8	13,8	21,6	9,5	8,5	8,6	6,0	4,8	2,2	9,9	10,1	7,4
Griechenland	Männer	c	c	8,4	c	6,5	7,3	c	11,2	3,1	7,3	8,4	6,6
	Frauen	c	c	c	c	11,5	14,7	27,1	15,1	c	14,1	14,3	10,8
	M+F	c	12,2	9,5	6,2	9,0	10,8	21,0	13,4	2,8	10,7	11,2	8,6
Ungarn	Männer	1,8	13,6	12,2	6,2	5,8	7,1	c	3,6	2,4	7,7	7,2	5,9
	Frauen	c	10,3	9,1	c	4,7	6,3	8,1	2,6	1,2	6,0	5,6	4,4
	M+F	1,2	12,1	10,8	5,0	5,3	6,7	9,8	3,0	1,8	6,8	6,4	5,2
Island	Männer	c	m	c	c	m	m	m	m	c	m	c	c
	Frauen	c	c	m	m	m	m	m	m	c	c	m	c
	M+F	c	c	c	c	m	m	m	m	c	c	c	c
Irland	Männer	3,1	14,0	9,4	3,7	4,5	4,6	4,2	3,4	3,3	5,9	4,8	4,7
	Frauen	c	9,1	c	3,0	3,2	3,6	3,8	2,4	2,1	4,0	3,1	3,1
	M+F	2,3	12,1	7,9	3,3	3,9	4,2	3,9	2,8	2,7	5,0	3,9	3,9
Italien	Männer	3,1	14,6	11,1	12,3	8,6	6,0	4,5	12,1	4,1	10,2	8,5	7,7
	Frauen	1,8	15,2	10,1	10,5	8,3	6,6	12,1	10,3	2,9	10,1	8,1	7,2
	M+F	2,5	14,9	10,7	11,3	8,5	6,3	9,2	11,0	3,5	10,1	8,3	7,5
Luxemburg	Männer	c	11,2	c	c	c	c	c	c	c	7,3	4,6	4,9
	Frauen	c	c	c	c	c	c	c	c	c	4,5	6,6	4,6
	M+F	2,4	8,8	9,1	c	4,3	5,3	c	c	2,7	5,9	5,6	4,7
Mexiko	Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3,6
	Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2,2
	M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2,8
Niederlande	Männer	1,2	3,1	5,7	m	0,7	3,0	m	2,1	1,4	2,3	3,5	2,4
	Frauen	0,6	3,3	2,9	m	1,1	2,8	m	2,2	0,8	1,9	2,7	1,8
	M+F	0,9	3,9	4,2	1,1	1,3	3,1	m	2,1	1,1	2,1	3,1	2,1
Neuseeland	Männer	5,2	5,6	5,7	2,8	2,3	3,2	4,9	2,7	3,9	3,6	3,5	3,7
	Frauen	3,6	9,1	c	3,2	2,9	c	3,6	3,7	3,5	4,0	3,1	3,5
	M+F	4,5	7,2	5,0	3,0	2,6	2,7	4,2	3,3	3,7	3,8	3,3	3,6

1. Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in diesen Spalten spiegeln zum Teil wider, dass sich das durchschnittliche Abschlussalter in den einzelnen Ländern unterscheidet. So erwirbt z.B. in einigen Ländern ein kleinerer Anteil der 15- bis 19-Jährigen einen Abschluss im Sekundarbereich II, weil dort typischerweise der Abschluss im Alter von 19 Jahren erfolgt. Das führt dazu, dass der Nenner für das Verhältnis in der entsprechenden Spalte kleiner sein wird als in Ländern, in denen der Abschluss in einem jüngeren Alter erworben wird.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402165765880>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.3 (Forts.)

Anteil der Population (in %), der sich nicht in Ausbildung befindet und erwerbslos ist (2006)

Nach Bildungsstand, Altersgruppe und Geschlecht

		Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche zusammen			
		15-19	20-24	25-29	15-19 ¹	20-24	25-29	20-24 ¹	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder													
Norwegen	Männer	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	3,6	2,7
	Frauen	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	2,3
	M + F	c	7,4	c	c	c	c	c	c	c	3,3	3,3	2,5
Polen	Männer	1,1	30,1	24,1	9,8	14,7	13,5	15,3	10,1	2,0	16,4	13,6	10,9
	Frauen	0,8	21,2	19,6	12,7	10,3	14,6	13,3	8,4	2,3	11,2	12,7	9,0
	M + F	1,0	27,1	22,3	11,4	12,5	14,0	14,0	9,1	2,2	13,8	13,2	10,0
Portugal	Männer	4,2	8,6	8,0	c	4,4	7,8	c	c	4,2	6,9	7,6	6,4
	Frauen	3,2	10,7	13,1	c	5,1	8,3	15,6	10,0	3,3	8,5	10,9	8,0
	M + F	3,7	9,4	10,2	c	4,8	8,1	13,0	8,5	3,8	7,7	9,2	7,2
Slowakische Rep.	Männer	3,0	47,4	51,0	26,0	13,8	11,6	c	c	5,7	16,6	12,4	11,7
	Frauen	2,5	27,2	30,4	13,4	11,8	8,8	c	4,3	3,8	12,5	9,6	8,8
	M + F	2,7	38,4	39,1	19,7	12,8	10,3	c	4,0	4,7	14,6	11,0	10,3
Spanien	Männer	4,9	11,7	8,2	3,7	5,0	5,2	7,4	6,8	4,8	8,4	6,9	6,8
	Frauen	4,7	13,3	14,8	3,1	6,9	10,1	8,7	8,9	4,5	9,4	10,8	8,6
	M + F	4,8	12,4	10,9	3,4	6,0	7,6	8,2	7,9	4,6	8,9	8,8	7,7
Schweden	Männer	c	17,4	c	c	9,4	9,6	c	c	2,5	8,9	7,4	6,1
	Frauen	c	c	c	c	9,2	5,9	c	c	c	7,6	5,0	4,6
	M + F	c	16,8	10,9	8,8	9,3	8,0	c	3,5	2,0	8,2	6,2	5,4
Schweiz	Männer	c	c	c	c	4,7	3,7	c	c	3,1	5,6	3,7	4,1
	Frauen	c	c	c	c	3,9	c	c	c	2,4	5,0	4,2	3,9
	M + F	1,7	7,5	c	10,1	4,3	3,4	c	c	2,8	5,3	4,0	4,0
Türkei	Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	M + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	Männer	5,0	20,0	16,5	7,3	7,6	5,1	7,6	3,5	6,4	8,6	5,5	6,8
	Frauen	2,6	7,4	c	4,8	4,8	4,5	4,8	2,1	4,1	5,0	3,5	4,2
	M + F	3,9	13,7	10,3	6,0	6,2	4,8	6,0	2,7	5,3	6,8	4,4	5,5
Vereinigte Staaten	Männer	c	8,3	5,8	6,1	5,4	4,7	5,5	2,2	2,3	5,9	4,0	4,0
	Frauen	c	11,3	c	4,3	3,9	4,6	c	1,7	1,9	4,5	3,3	3,2
	M + F	0,9	9,6	5,2	5,2	4,7	4,6	3,9	1,9	2,1	5,2	3,6	3,6
OECD28-Durchschnitt													
	Männer	3,0	16,3	14,9	8,6	6,9	6,5	7,3	5,5	3,4	8,1	6,6	5,9
	Frauen	2,3	12,1	13,0	6,7	5,8	7,0	9,6	5,1	2,7	6,7	6,4	5,1
	M + F	2,4	13,6	12,5	7,0	6,2	6,3	8,2	4,9	3,0	7,3	6,4	5,5
EU19-Durchschnitt													
	Männer	2,8	17,7	16,4	10,2	7,6	7,1	8,3	6,0	3,4	8,8	7,3	6,6
	Frauen	2,2	13,1	14,1	8,1	6,5	7,5	10,7	5,7	2,7	7,4	7,1	5,8
	M + F	2,4	15,2	13,6	7,6	6,8	7,0	9,7	5,4	2,9	8,1	7,2	6,2
Partnerländer													
Estland	Männer	c	c	19,3	c	3,9	6,8	m	m	c	4,1	7,6	4,4
	Frauen	c	m	c	c	6,9	c	c	m	c	5,8	c	3,6
	M + F	c	c	16,6	c	5,4	5,9	c	m	2,0	4,9	5,2	4,0
Israel	Männer	1,2	9,0	10,9	3,0	6,3	5,1	c	5,0	1,7	6,5	6,0	4,7
	Frauen	c	12,7	c	3,3	7,3	8,0	c	4,2	1,5	7,3	6,0	4,8
	M + F	1,0	10,1	9,1	3,2	6,8	6,3	4,0	4,5	1,6	6,9	6,0	4,8
Slowenien	Männer	1,8	14,0	14,4	5,3	4,5	6,4	c	6,0	2,5	6,1	7,1	5,4
	Frauen	c	9,3	c	9,9	8,2	10,8	25,4	9,0	2,5	9,1	10,1	7,5
	M + F	1,3	12,2	13,0	7,4	6,2	8,4	25,0	8,1	2,5	7,5	8,6	6,4

1. Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in diesen Spalten spiegeln zum Teil wider, dass sich das durchschnittliche Abschlussalter in den einzelnen Ländern unterscheidet. So erwirbt z.B. in einigen Ländern ein kleinerer Anteil der 15- bis 19-Jährigen einen Abschluss im Sekundarbereich II, weil dort typischerweise der Abschluss im Alter von 19 Jahren erfolgt. Das führt dazu, dass der Nenner für das Verhältnis in der entsprechenden Spalte kleiner sein wird als in Ländern, in denen der Abschluss in einem jüngeren Alter erworben wird.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402165765880>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.4a

Entwicklung des Anteils junger Menschen (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995, 1998–2006)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Altersgruppe	1995			1998			1999			2000			2001		
		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												
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder																
Australien	15 bis 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
	20 bis 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
	25 bis 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
Österreich ¹	15 bis 19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	20 bis 24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	25 bis 29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien	15 bis 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
	20 bis 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
	25 bis 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
Kanada	15 bis 19	79,9	10,5	9,5	81,5	9,9	8,5	80,8	10,9	8,3	80,6	11,2	8,2	81,3	11,4	7,3
	20 bis 24	33,9	47,3	18,7	36,7	45,4	17,8	37,1	47,2	15,7	35,7	48,5	15,7	36,5	47,9	15,7
	25 bis 29	10,3	67,7	22,1	10,8	70,1	19,1	10,7	71,2	18,2	10,6	72,3	17,1	11,6	72,1	16,3
Tschechische Rep.	15 bis 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
	20 bis 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 bis 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
Dänemark	15 bis 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
	20 bis 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
	25 bis 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
Finnland	15 bis 19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	20 bis 24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	25 bis 29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich ²	15 bis 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
	20 bis 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
	25 bis 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
Deutschland	15 bis 19	m	m	m	m	m	m	89,5	6,0	4,5	87,4	6,8	5,7	88,5	6,4	5,1
	20 bis 24	m	m	m	m	m	m	34,3	49,0	16,7	34,1	49,0	16,9	35,0	48,7	16,4
	25 bis 29	m	m	m	m	m	m	13,6	68,2	18,1	12,7	69,8	17,5	13,5	68,5	18,0
Griechenland	15 bis 19	80,0	9,6	10,5	80,1	10,2	9,7	81,8	8,0	10,3	82,7	8,3	9,0	85,4	7,1	7,6
	20 bis 24	29,2	43,0	27,8	28,2	44,7	27,1	30,3	43,7	26,0	31,5	43,7	24,9	35,1	40,9	24,0
	25 bis 29	4,7	65,2	30,2	4,2	66,8	28,9	5,6	66,9	27,5	5,3	66,9	27,8	6,4	67,4	26,3
Ungarn	15 bis 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
	20 bis 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
	25 bis 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
Island	15 bis 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
	20 bis 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
	25 bis 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
Irland	15 bis 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
	20 bis 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
	25 bis 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
Italien	15 bis 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
	20 bis 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
	25 bis 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
Japan	15 bis 24	58,0	34,9	7,1	60,0	32,4	7,6	60,0	31,0	9,0	62,1	29,2	8,8	62,6	28,9	8,4
Luxemburg	15 bis 19	82,7	9,3	8,0	88,6	5,3	6,1	89,2	5,8	5,0	92,2	6,1	c	91,2	7,0	c
	20 bis 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
	25 bis 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
Mexiko	15 bis 19	45,0	31,8	23,2	46,9	33,8	19,3	49,6	32,7	17,7	47,9	33,8	18,3	50,3	31,9	17,8
	20 bis 24	15,9	53,4	30,7	17,1	55,4	27,4	19,1	54,8	26,1	17,7	55,2	27,1	19,1	53,8	27,1
	25 bis 29	4,6	62,0	33,4	4,2	65,2	30,6	4,9	65,0	30,1	4,0	65,8	30,2	4,1	64,9	31,0
Niederlande	15 bis 19	m	m	m	89,7	7,6	2,7	88,2	8,9	3,0	80,6	15,7	3,7	86,5	9,9	3,6
	20 bis 24	m	m	m	50,5	42,0	7,5	50,7	42,5	6,7	36,5	55,2	8,2	44,2	47,8	8,0
	25 bis 29	m	m	m	24,4	64,9	10,7	25,0	65,2	9,8	5,0	83,0	12,1	15,3	73,7	11,0

Anmerkung: Aufgrund unvollständiger Daten wurden einige Durchschnitte nicht berechnet.

1. Unterbrechung der Zeitreihe aufgrund eines Wechsels der Erhebungsmethode von 2003 auf 2004. 2. Unterbrechung der Zeitreihe aufgrund eines Wechsels der Erhebungsmethode: Das Alter ist ab 2003 das Alter in der Referenzwoche, wie bei der Bildungsbeteiligung.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402165765880>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.4a (Forts. 1)

Entwicklung des Anteils junger Menschen (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995, 1998–2006)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Alters- gruppe	1995			1998			1999			2000			2001		
		In Ausbil- dung	Nicht in Ausbildung		In Ausbil- dung	Nicht in Ausbildung		In Ausbil- dung	Nicht in Ausbildung		In Ausbil- dung	Nicht in Ausbil- dung		In Ausbil- dung	Nicht in Ausbildung	
		Gesamt	Beschäf- tigt	Nicht beschäf- tigt	Gesamt	Beschäf- tigt	Nicht beschäf- tigt	Gesamt	Beschäf- tigt	Nicht beschäf- tigt	Gesamt	Beschäf- tigt	Nicht beschäf- tigt	Gesamt	Beschäf- tigt	Nicht beschäf- tigt
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder																
Neuseeland	15 bis 19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	20 bis 24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	25 bis 29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	15 bis 19	m	m	m	92,1	6,0	1,9	91,9	6,4	c	92,4	5,9	c	85,8	11,1	3,0
	20 bis 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
	25 bis 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
Polen	15 bis 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
	20 bis 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
	25 bis 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
Portugal	15 bis 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
	20 bis 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
	25 bis 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
Slowakische Rep.	15 bis 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
	20 bis 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
	25 bis 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
Spanien	15 bis 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
	20 bis 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
	25 bis 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
Schweden	15 bis 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
	20 bis 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
	25 bis 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
Schweiz	15 bis 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
	20 bis 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
	25 bis 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
Türkei	15 bis 19	38,7	34,2	27,2	40,2	32,1	27,7	42,9	30,2	26,9	39,2	29,6	31,2	41,0	26,7	32,3
	20 bis 24	10,3	46,5	43,2	13,4	44,7	42,0	13,1	45,6	41,4	12,7	43,1	44,2	12,7	43,1	44,2
	25 bis 29	2,7	59,6	37,8	2,9	60,4	36,7	3,4	57,7	38,8	2,9	58,8	38,3	2,6	57,1	40,2
Ver. Königreich	15 bis 19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	77,0	15,0	8,0	76,1	15,7	8,2
	20 bis 24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32,4	52,2	15,4	33,5	51,7	14,8
	25 bis 29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	13,3	70,3	16,3	13,3	70,6	16,0
Vereinigte Staaten	15 bis 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
	20 bis 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
	25 bis 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
OECD-Durchschnitt					79,6	11,5	9,2	80,3	11,3	9,0	80,4	11,3	9,2	80,6	11,2	8,8
	15 bis 19				35,0	46,8	18,2	35,5	46,9	17,6	35,3	47,8	17,5	37,0	46,4	17,1
	20 bis 24				12,7	67,1	20,2	13,0	67,5	19,5	12,4	68,6	19,0	12,9	68,5	19,2
	25 bis 29															
EU19-Durchschnitt					83,1	8,7	8,2	83,5	8,7	7,7	83,6	9,0	7,7	84,2	8,6	7,5
	15 bis 19				36,8	44,9	18,3	37,3	44,9	17,9	36,5	46,4	17,1	38,7	45,1	16,2
	20 bis 24				12,7	66,4	20,9	12,8	67,1	20,0	11,7	69,1	19,3	12,7	68,7	18,6
	25 bis 29															
Partnerländer																
Estland	15 bis 19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	20 bis 24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	25 bis 29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	15 bis 19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	20 bis 24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	25 bis 29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	15 bis 19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	20 bis 24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	25 bis 29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Aufgrund unvollständiger Daten wurden einige Durchschnitte nicht berechnet.

1. Unterbrechung der Zeitreihe aufgrund eines Wechsels der Erhebungsmethode von 2003 auf 2004. 2. Unterbrechung der Zeitreihe aufgrund eines Wechsels der Erhebungsmethode: Das Alter ist ab 2003 das Alter in der Referenzwoche, wie bei der Bildungsbeteiligung.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402165765880>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.4a (Forts. 2)

Entwicklung des Anteils junger Menschen (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995, 1998–2006)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Altersgruppe	2002			2003			2004			2005			2006		
		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												
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder																
Australien	15 bis 19	79,7	13,3	7,0	79,6	13,6	6,8	78,4	14,1	7,5	78,3	14,3	7,4	79,3	13,7	7,1
	20 bis 24	38,7	48,1	13,2	39,7	47,0	13,3	39,0	48,7	12,3	39,4	49,0	11,6	39,0	49,5	11,5
	25 bis 29	16,5	65,7	17,8	17,7	64,7	17,6	17,7	65,0	17,3	16,6	68,0	15,4	16,6	67,7	15,7
Österreich ¹	15 bis 19	81,5	12,1	6,3	83,6	10,7	5,6	83,3	9,3	7,3	84,4	8,7	6,9	85,0	8,5	6,6
	20 bis 24	29,4	58,9	11,7	30,3	59,3	10,4	30,3	56,8	12,9	30,4	57,2	12,4	32,6	54,8	12,5
	25 bis 29	10,3	77,3	12,4	12,5	75,2	12,3	13,0	72,6	14,4	12,0	74,6	13,4	13,7	71,0	15,3
Belgien	15 bis 19	89,6	3,6	6,8	89,1	3,8	7,1	92,1	3,1	4,9	90,1	3,7	6,2	88,9	4,0	7,1
	20 bis 24	38,2	44,4	17,4	39,9	43,0	17,1	38,8	44,4	16,9	38,1	43,6	18,3	35,6	47,6	16,9
	25 bis 29	5,8	77,0	17,2	8,9	72,8	18,3	6,0	74,3	19,7	7,4	74,9	17,7	7,2	75,3	17,5
Kanada	15 bis 19	80,2	11,9	8,0	80,0	11,9	8,1	79,0	12,2	8,8	80,2	12,8	7,0	81,1	11,6	7,3
	20 bis 24	36,4	48,3	15,3	36,7	49,0	14,3	38,2	47,6	14,2	39,2	46,3	14,4	38,4	48,6	13,0
	25 bis 29	12,7	69,8	17,5	12,7	71,2	16,1	11,9	71,9	16,2	12,5	71,7	15,8	12,4	72,1	15,5
Tschechische Rep.	15 bis 19	88,3	5,7	6,0	89,0	5,2	5,8	89,9	4,4	5,7	90,3	4,4	5,3	91,0	4,5	4,5
	20 bis 24	25,7	56,2	18,1	28,7	53,3	18,0	32,3	49,2	18,5	35,9	47,5	16,6	40,0	45,8	14,1
	25 bis 29	2,9	73,3	23,8	3,0	73,0	24,1	3,8	71,6	24,5	4,4	72,4	23,2	7,7	71,0	21,4
Dänemark	15 bis 19	88,7	8,9	2,4	89,8	7,7	2,5	89,5	8,4	2,1	88,4	7,3	4,3	88,9	6,7	4,4
	20 bis 24	55,3	37,4	7,3	52,1	36,1	11,8	54,0	34,8	11,3	54,4	37,2	8,3	55,3	38,8	5,9
	25 bis 29	35,0	58,3	6,7	23,9	64,6	11,5	28,3	59,8	11,9	27,0	61,3	11,6	29,4	62,2	8,4
Finnland	15 bis 19	m	m	m	88,1	5,7	6,2	88,9	5,2	5,9	90,2	4,5	5,2	91,8	4,6	3,6
	20 bis 24	m	m	m	52,5	33,1	14,4	53,1	31,5	15,4	52,8	34,1	13,0	51,7	35,0	13,3
	25 bis 29	m	m	m	27,2	58,7	14,1	25,7	58,8	15,5	25,7	60,3	14,0	25,6	60,4	13,9
Frankreich ²	15 bis 19	94,6	1,9	3,4	m	m	m	91,7	3,2	5,1	91,0	3,0	6,0	90,4	3,2	6,4
	20 bis 24	53,2	32,5	14,4	m	m	m	45,2	38,8	16,0	46,7	37,5	15,8	47,0	36,5	16,5
	25 bis 29	11,7	70,1	18,2	m	m	m	13,5	68,2	18,3	13,2	69,6	17,2	14,6	68,1	17,3
Deutschland	15 bis 19	90,1	5,2	4,7	91,2	4,1	4,7	93,4	3,0	3,6	92,9	2,7	4,4	92,4	3,3	4,2
	20 bis 24	38,1	46,0	15,9	41,2	43,1	15,6	44,0	38,5	17,5	44,2	37,1	18,7	45,5	37,8	16,7
	25 bis 29	16,3	66,3	17,4	17,9	63,7	18,4	17,6	62,8	19,6	18,5	60,3	21,2	18,5	61,5	20,0
Griechenland	15 bis 19	86,6	7,1	6,3	84,2	6,3	9,5	83,5	6,5	10,0	84,5	5,7	9,8	85,7	5,4	8,8
	20 bis 24	35,6	41,8	22,6	38,4	39,9	21,7	36,3	41,9	21,8	42,6	37,3	20,1	45,7	36,9	17,4
	25 bis 29	5,7	68,7	25,5	7,0	68,8	24,3	5,8	68,9	25,3	6,8	70,2	23,0	7,8	71,1	21,1
Ungarn	15 bis 19	87,5	4,5	8,0	89,7	3,5	6,8	90,4	3,4	6,2	90,6	3,0	6,4	91,3	2,7	6,0
	20 bis 24	36,9	42,6	20,5	40,5	39,6	19,9	43,8	37,6	18,6	46,6	34,5	18,9	47,8	33,7	18,5
	25 bis 29	8,6	63,1	28,3	12,6	59,9	27,5	12,9	63,2	23,9	13,1	63,0	24,0	13,5	62,2	24,3
Island	15 bis 19	80,9	14,8	c	88,5	7,6	c	85,4	11,8	c	86,4	10,7	c	86,9	9,9	c
	20 bis 24	53,8	40,1	6,2	57,1	35,1	7,8	56,1	37,5	6,4	53,0	37,1	10,0	53,6	41,9	c
	25 bis 29	36,5	58,8	c	26,8	61,7	11,5	30,2	64,0	5,8	30,9	61,5	7,6	33,7	62,3	c
Irland	15 bis 19	81,5	13,6	4,9	81,2	13,5	5,3	83,3	11,8	4,9	82,4	13,1	4,5	81,7	13,3	5,0
	20 bis 24	28,9	60,1	10,9	30,5	58,0	11,5	29,0	59,4	11,6	27,7	60,0	12,3	26,5	61,7	11,8
	25 bis 29	3,6	81,4	15,0	5,0	79,7	15,3	4,8	80,1	15,1	5,3	80,9	13,8	5,6	81,1	13,3
Italien	15 bis 19	80,8	8,7	10,5	83,8	6,9	9,3	81,2	7,8	11,0	81,8	7,0	11,2	81,6	6,6	11,8
	20 bis 24	38,2	37,5	24,3	44,1	34,2	21,7	37,7	38,7	23,6	38,6	37,3	24,1	40,2	37,0	22,8
	25 bis 29	15,6	59,5	24,8	22,8	54,7	22,5	15,4	59,8	24,8	14,4	59,8	25,8	15,2	60,7	24,1
Japan	15 bis 24	58,6	32,0	9,5	58,4	31,7	9,8	59,1	31,7	9,2	59,7	31,5	8,8	56,7	34,2	9,1
Luxemburg	15 bis 19	91,3	5,7	3,0	92,2	5,7	2,1	91,4	5,5	3,2	93,4	4,4	2,2	93,1	2,8	4,1
	20 bis 24	47,8	45,2	7,0	46,0	45,9	8,1	49,1	40,8	10,1	47,4	43,3	9,3	50,3	39,4	10,3
	25 bis 29	13,9	74,5	11,6	7,6	82,2	10,2	6,1	81,5	12,4	8,6	81,2	10,3	9,2	79,6	11,2
Mexiko	15 bis 19	53,4	29,0	17,5	54,0	28,2	17,8	54,9	28,0	17,0	m	m	m	m	m	m
	20 bis 24	20,8	52,6	26,6	19,8	52,6	27,6	20,3	52,3	27,4	m	m	m	m	m	m
	25 bis 29	4,6	64,8	30,6	4,2	64,8	31,0	4,4	65,4	30,3	m	m	m	m	m	m
Niederlande	15 bis 19	86,7	9,5	3,8	87,0	8,7	4,3	89,2	7,5	3,3	89,2	7,0	3,9	91,7	5,2	3,0
	20 bis 24	45,1	47,7	7,3	44,2	46,5	9,4	46,6	44,2	9,3	49,1	41,8	9,1	50,3	42,4	7,3
	25 bis 29	16,2	71,6	12,2	16,5	71,4	12,1	16,9	71,2	11,9	18,2	70,2	11,6	18,1	71,2	10,8

Anmerkung: Aufgrund unvollständiger Daten wurden einige Durchschnitte nicht berechnet.

1. Unterbrechung der Zeitreihe aufgrund eines Wechsels der Erhebungsmethode von 2003 auf 2004. 2. Unterbrechung der Zeitreihe aufgrund eines Wechsels der Erhebungsmethode: Das Alter ist ab 2003 das Alter in der Referenzwoche, wie bei der Bildungsbeteiligung.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402165765880>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.4a (Forts. 3)

Entwicklung des Anteils junger Menschen (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995, 1998–2006)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Alters- gruppe	2002			2003			2004			2005			2006			
		In Ausbil- dung	Nicht in Ausbildung		In Ausbil- dung	Nicht in Ausbildung		In Ausbil- dung	Nicht in Ausbildung		In Ausbil- dung	Nicht in Ausbil- dung		In Ausbil- dung	Nicht in Ausbildung		
		Gesamt	Beschäf- tigt	Nicht beschäf- tigt	Gesamt	Beschäf- tigt	Nicht beschäf- tigt	Gesamt	Beschäf- tigt	Nicht beschäf- tigt	Gesamt	Beschäf- tigt	Nicht beschäf- tigt	Gesamt	Beschäf- tigt	Nicht beschäf- tigt	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
OECD-Länder																	
Neuseeland	15 bis 19	m	m	m	m	m	m	m	m	70,0	21,5	8,5	65,6	23,2	11,3		
	20 bis 24	m	m	m	m	m	m	m	m	32,9	50,5	16,7	30,1	54,8	15,0		
	25 bis 29	m	m	m	m	m	m	m	m	15,4	67,9	16,7	14,0	68,0	18,0		
Norwegen	15 bis 19	85,3	11,5	3,2	86,9	10,4	2,7	87,2	9,9	2,8	87,4	10,1	2,5	82,1	14,5	3,4	
	20 bis 24	38,5	51,8	9,7	38,7	50,8	10,6	40,6	49,6	9,8	41,5	48,9	9,6	39,2	51,7	9,1	
	25 bis 29	14,2	75,0	10,7	15,4	71,9	12,7	15,4	71,5	13,1	15,7	72,0	12,3	12,2	76,3	11,5	
Polen	15 bis 19	95,9	1,0	3,1	95,6	1,1	3,3	96,5	0,9	2,6	97,9	0,4	1,7	94,9	1,3	3,8	
	20 bis 24	53,8	20,8	25,4	55,7	18,8	25,5	57,5	18,4	24,1	62,7	17,2	20,1	55,1	24,2	20,7	
	25 bis 29	14,9	53,3	31,8	17,3	52,4	30,2	15,5	53,7	30,8	16,4	54,3	29,3	12,2	61,2	26,6	
Portugal	15 bis 19	72,4	20,3	7,3	74,8	16,4	8,8	75,1	15,1	9,8	79,3	12,2	8,4	80,2	12,0	7,8	
	20 bis 24	34,7	53,3	12,0	35,2	52,5	12,3	38,7	47,8	13,5	37,4	48,4	14,1	37,7	48,9	13,3	
	25 bis 29	10,7	77,1	12,2	11,7	73,7	14,6	11,0	75,0	14,0	11,5	73,6	14,9	12,2	72,9	14,9	
Slowakische Rep.	15 bis 19	78,6	5,8	15,6	82,2	5,2	12,6	87,8	4,3	7,9	90,4	3,3	6,3	90,5	2,9	6,7	
	20 bis 24	22,1	44,0	33,9	24,0	46,4	29,6	27,5	44,7	27,8	31,0	43,8	25,2	35,4	41,9	22,8	
	25 bis 29	2,9	66,6	30,5	2,6	68,3	29,1	4,5	66,6	28,9	6,1	64,9	29,0	5,7	67,9	26,4	
Spanien	15 bis 19	81,9	11,0	7,2	82,6	10,1	7,3	82,2	10,1	7,6	78,2	11,0	10,8	79,5	10,5	10,1	
	20 bis 24	43,4	41,5	15,1	43,5	41,8	14,8	41,3	43,2	15,6	35,1	45,5	19,4	34,5	48,6	16,9	
	25 bis 29	16,1	64,2	19,8	15,4	65,0	19,5	15,3	66,2	18,5	10,9	69,3	19,8	10,9	70,1	19,1	
Schweden	15 bis 19	88,4	7,0	4,6	88,7	7,0	4,2	89,4	5,8	4,8	89,6	5,8	4,7	87,7	7,0	5,3	
	20 bis 24	41,7	47,0	11,2	42,3	46,0	11,8	42,8	43,6	13,6	42,5	44,1	13,4	43,0	41,8	15,2	
	25 bis 29	22,4	69,5	8,1	22,8	67,9	9,4	21,5	68,0	10,5	23,6	66,5	10,0	20,9	67,5	11,6	
Schweiz	15 bis 19	86,2	8,0	5,8	83,6	8,4	8,0	84,9	7,9	7,2	84,9	7,9	7,2	84,4	8,0	7,6	
	20 bis 24	38,0	52,3	9,7	35,8	51,5	12,7	37,3	51,7	11,0	37,3	51,7	11,0	36,9	52,3	10,8	
	25 bis 29	12,7	74,7	12,6	12,2	73,6	14,2	15,6	72,3	12,1	15,6	72,3	12,1	14,7	73,8	11,5	
Türkei	15 bis 19	42,2	24,8	32,9	45,9	21,3	32,8	43,5	21,2	35,3	42,5	19,9	37,7	m	m	m	
	20 bis 24	14,1	40,6	45,3	15,8	36,5	47,8	13,0	39,1	47,8	15,2	37,7	47,1	m	m	m	
	25 bis 29	3,0	56,2	40,7	3,7	53,2	43,1	3,1	54,0	42,8	4,3	53,5	42,2	m	m	m	
Ver. Königreich	15 bis 19	75,3	16,2	8,6	76,3	14,3	9,4	74,3	16,7	9,0	76,0	14,6	9,3	75,7	13,4	10,9	
	20 bis 24	31,0	53,7	15,3	32,6	52,1	15,3	31,1	54,1	14,8	32,1	51,0	16,8	30,2	51,6	18,2	
	25 bis 29	13,3	70,7	16,0	15,0	68,7	16,3	14,2	69,0	16,8	13,3	70,1	16,6	14,1	69,5	16,4	
Vereinigte Staaten	15 bis 19	82,9	10,2	7,0	m	m	m	83,9	9,2	6,9	85,6	8,3	6,1	85,0	8,6	6,3	
	20 bis 24	35,0	48,5	16,5	m	m	m	35,2	47,9	16,9	36,1	48,4	15,5	35,0	49,4	15,6	
	25 bis 29	12,3	70,3	17,4	m	m	m	13,0	68,7	18,4	11,9	70,0	18,1	11,7	71,5	16,8	
OECD-Durchschnitt		15 bis 19	81,9	10,4	7,8	82,7	9,5	8,0	83,3	9,1	7,7	84,3	8,4	7,5	85,6	8,0	6,5
		20 bis 24	37,5	45,9	16,6	38,6	44,5	16,9	39,2	43,8	17,0	40,4	43,3	16,4	44,3	14,6	
		25 bis 29	13,0	68,4	19,2	13,7	67,3	19,0	13,4	67,6	19,0	14,0	67,9	18,0	14,5	69,1	16,9
EU19-Durchschnitt		15 bis 19	85,5	8,2	6,3	86,1	7,5	6,4	87,0	6,9	6,0	87,4	6,4	6,2	87,5	6,2	6,3
		20 bis 24	38,8	45,0	16,1	40,1	43,9	16,0	41,0	42,5	16,5	41,9	42,0	16,1	42,3	42,4	15,3
		25 bis 29	12,6	69,0	18,4	13,9	67,8	18,3	13,3	68,0	18,8	13,5	68,3	18,2	13,8	68,7	17,5
Partnerländer																	
Estland	15 bis 19	m	m	m	94,4	2,3	3,3	91,0	1,4	7,6	92,0	2,9	5,2	90,7	5,6	3,7	
	20 bis 24	m	m	m	39,7	42,3	18,0	48,6	31,9	19,5	50,9	32,7	16,3	47,6	37,0	15,4	
	25 bis 29	m	m	m	14,7	59,8	25,5	14,9	65,3	19,8	14,2	61,8	24,0	9,4	75,0	15,6	
Israel	15 bis 19	69,4	6,0	24,6	69,0	5,7	25,2	68,9	5,6	25,6	68,9	6,3	24,7	69,0	6,8	24,3	
	20 bis 24	26,8	31,7	41,6	28,1	27,7	44,2	28,6	30,5	40,9	28,3	31,4	40,3	29,3	30,1	40,6	
	25 bis 29	19,1	52,2	28,7	19,6	52,7	27,7	20,9	53,9	25,3	21,4	54,3	24,2	24,8	51,8	23,4	
Slowenien	15 bis 19	m	m	m	92,8	2,4	4,8	92,2	3,5	4,3	92,4	2,7	4,9	92,7	3,1	4,2	
	20 bis 24	m	m	m	56,8	30,2	13,0	60,9	27,9	11,2	55,7	31,3	13,0	55,8	30,5	13,7	
	25 bis 29	m	m	m	25,3	63,1	11,5	26,6	61,8	11,5	24,6	63,9	11,5	26,3	60,3	13,3	

Anmerkung: Aufgrund unvollständiger Daten wurden einige Durchschnitte nicht berechnet.

1. Unterbrechung der Zeitreihe aufgrund eines Wechsels der Erhebungsmethode von 2003 auf 2004. 2. Unterbrechung der Zeitreihe aufgrund eines Wechsels der Erhebungsmethode: Das Alter ist ab 2003 das Alter in der Referenzwoche, wie bei der Bildungsbeteiligung.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402165765880>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator C5:

Nehmen Erwachsene an beruflich veranlasster Fort- und Weiterbildung teil?

Dieser Indikator untersucht die Beteiligung der erwachsenen Bevölkerung an nicht formaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, indem er die zu erwartenden Teilnahmestunden an derartigen Maßnahmen aufzeigt. Ein besonderer Schwerpunkt dieses Indikators ist die Zeit, die eine hypothetische Person im Laufe eines typischen Berufslebens (einer Zeitspanne von 40 Jahren) wahrscheinlich für derartige Fort- und Weiterbildung aufwenden wird, sowie die Intensität dieser Teilnahme gegen Ende des Arbeitslebens.

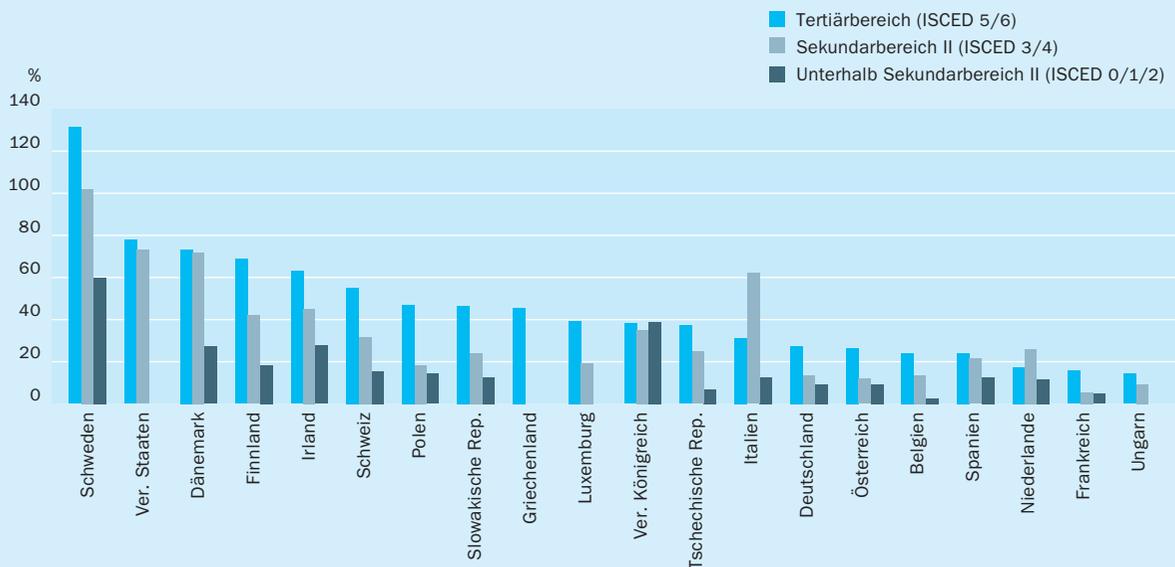
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung C5.1

Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung von 55- bis 64-Jährigen im Verhältnis zu denen von 25- bis 34-Jährigen (in %), nach Bildungsstand (2003)

Diese Abbildung gibt die Intensität der Teilnahme an Fortbildungsangeboten der Altersgruppe vor dem Ruhestandsalter (55- bis 64-Jährige) im Vergleich zu der Alterskohorte an, die gerade erst in den Arbeitsmarkt eingetreten ist (25- bis 34-Jährige).

Zwischen den einzelnen Ländern bestehen große Unterschiede in der Zahl der Stunden, die ältere Arbeitnehmer voraussichtlich an nicht formalen, berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen werden. Die relative Intensität (Zahl der Stunden) nicht formaler, berufsbezogener Weiterbildungsmaßnahmen nimmt in der Regel mit dem Bildungsstand zu (mit Ausnahme von Italien, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich), aber mit dem Alter ab. In Dänemark, Schweden und den Vereinigten Staaten kann ein älterer Arbeitnehmer mit einem tertiären Bildungsabschluss mindestens 70 Prozent der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen eines jungen Arbeitnehmers erhalten, während dieser Anteil in Frankreich, den Niederlanden und Ungarn unter 20 Prozent fällt.



Anordnung der Länder nach relativer Zahl der Teilnahmestunden an Fort- und Weiterbildung von Absolventen des Tertiärbereichs.

Quelle: OECD, Tabelle D5.1b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402178012235>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Erwachsene mit einem höheren Bildungsabschluss nehmen eher an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung teil als Erwachsene mit einem niedrigeren Bildungsstand.
- Zwischen den einzelnen Ländern bestehen wesentliche Unterschiede in der Zahl der Stunden, die ein Einzelner im Laufe eines typischen Berufslebens erwarten kann, an nicht formalen berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Bei Absolventen des Tertiärbereichs reicht diese Spanne von weniger als 350 Stunden in Griechenland, Italien und den Niederlanden bis zu mehr als 1.000 Stunden in Dänemark, Finnland, Frankreich und der Schweiz.
- Männer können mehr Teilnahmestunden an nicht formalen, berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen erwarten als Frauen. Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Beteiligungsquoten sind in der Regel weniger stark ausgeprägt. In 15 der 22 OECD-Länder sind es eher Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung teilnehmen.
- Im Allgemeinen verringert sich die Zahl der Stunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung mit zunehmendem Alter, in den meisten Ländern sogar ganz erheblich. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass gleichwertige Fortbildungsmöglichkeiten für ältere Arbeitnehmer (55- bis 64-Jährige) mit einem tertiären Bildungsabschluss bessere Beschäftigungsquoten für diese Altersgruppe bedeuten.

Politischer Hintergrund

Die alternde Bevölkerung und die im Zusammenhang mit neuen Technologien, der Globalisierung und organisatorischen Veränderungen geforderten Kompetenzen gehören zu den wichtigsten Gründen für die überragende Bedeutung, die man dem lebenslangen Lernen in der Politik heute beimisst. Viele Beobachter führen außerdem an, dass die organisatorischen Veränderungen in der Arbeitswelt zu Verschiebungen bei den verschiedenen geforderten Kompetenzen führen, sodass Fort- und Weiterbildung noch wichtiger werden.

Für die wachsende Zahl an Arbeitnehmern, die sich dem Ruhestandsalter nähern, ist es wichtig, weiterhin in ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu investieren, um sie auf dem neuesten Stand zu halten. Eine höhere Lebenserwartung bedeutet ein wachsendes Bedürfnis, auch über die derzeitige Regelaltersgrenze hinaus zu arbeiten, aber in den meisten Ländern sinken die Beschäftigungsquoten lange vor Eintritt des gesetzlich festgelegten Ruhestandsalters, zum Teil weil die Kenntnisse und Fähigkeiten älterer Arbeitnehmer weniger gefragt sind.

Fort- und Weiterbildung stellen bei den 55- bis 64-Jährigen einen wichtigen Indikator für den Erwerb neuer Kompetenzen und somit dafür, bis zum Ruhestandsalter und darüber hinaus am Arbeitsleben teilnehmen zu können. Das komplexe Beziehungsgeflecht zwischen Fort- und Weiterbildung, Beschäftigungsquoten und nationalen Renten- und Pensionssystemen macht es schwierig, die Auswirkungen von Investitionen in die Fort- und Weiterbildung älterer Alterskohorten statistisch zu isolieren. Da es aber für alle Beschäftigten wichtiger wird, neue Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, dürfte dies mit dem Alter eine eher noch größere Bedeutung für eine Beschäftigung haben.

Ergebnisse und Erläuterungen

Unterschiede in den Beteiligungsquoten

Die Beteiligungsquoten bei nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung der einzelnen Länder sind sehr unterschiedlich. In der OECD sind vier Länder (Dänemark, Finnland, Schweden und die Vereinigten Staaten) führend – dort nahmen mehr als 35 Prozent der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren während der vorangegangenen 12 Monate an einer Art nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung teil. In Griechenland, Italien, den Niederlanden, Polen, Portugal, Spanien und Ungarn liegt die Quote unter 10 Prozent. Zwischen diesen beiden Extremen gibt es enorme Unterschiede hinsichtlich der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen: So liegt die Quote beispielsweise in Irland und der Tschechischen Republik bei rund 11 Prozent, aber bei über dem Doppelten dieses Wertes in Kanada und dem Vereinigten Königreich (Tab. C5.1a).

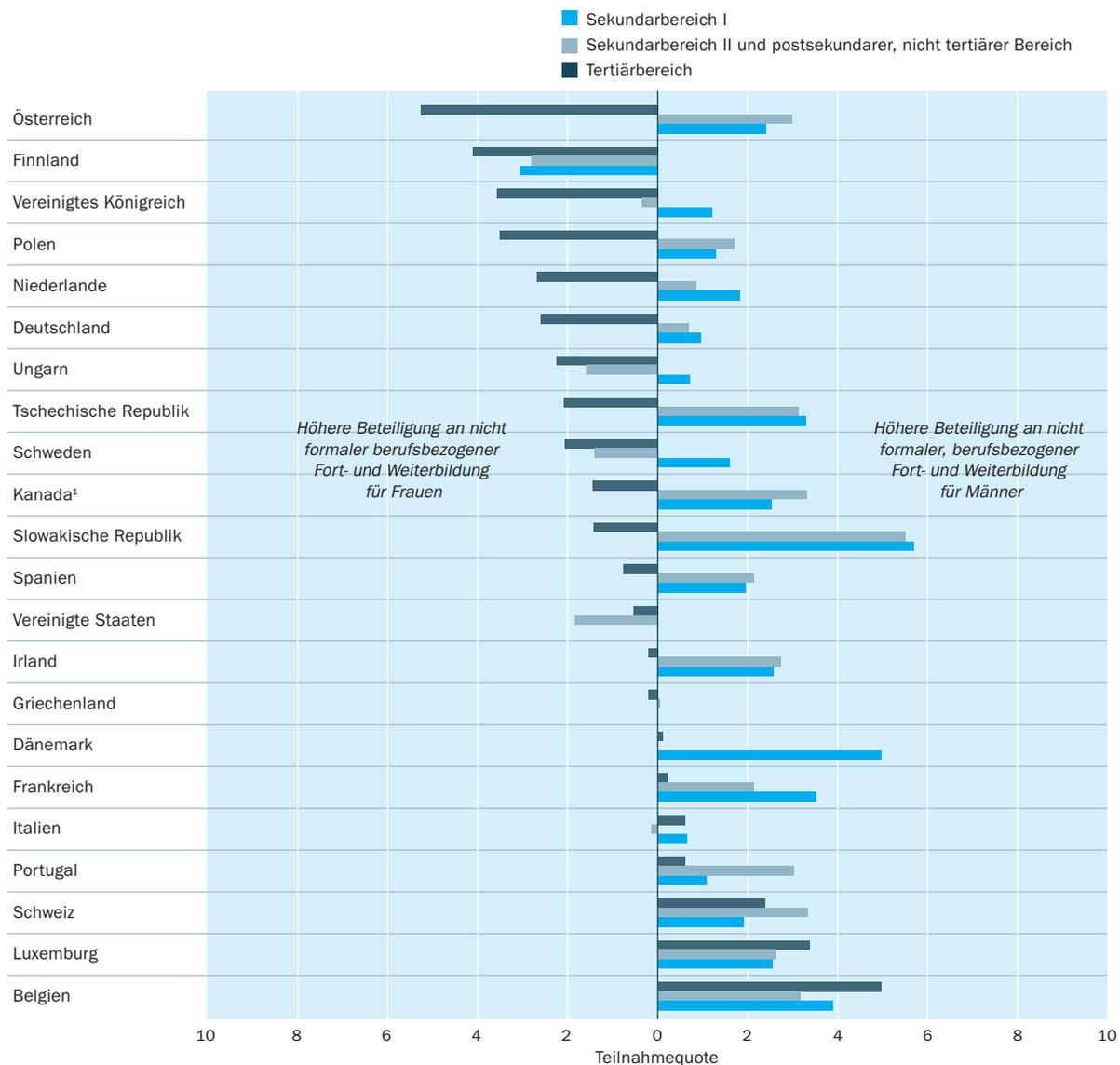
Fort- und Weiterbildung führt zu weiterer Fort- und Weiterbildung

Die Fort- und Weiterbildungsteilnahme nimmt mit dem Niveau der Erstausbildung zu (Tab. C5.1a). In allen Ländern fällt auf, dass die Beteiligungsquote in Abhängigkeit vom vorher erreichten Bildungsstand beträchtlich variiert. In den untersuchten OECD-

Ländern liegt die Beteiligungsquote an nicht formalen, berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Erwachsene mit einem Abschluss des Tertiärbereichs im Durchschnitt 14 Prozentpunkte über der von Personen, die nur den Sekundarbereich II oder einen postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgang abgeschlossen haben. In ähnlicher Weise liegt die Beteiligungsquote für Absolventen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs 10 Prozentpunkte über der von Personen, die keinen Abschluss des Sekundarbereichs II erlangt haben. Detailliertere Kenntnisse über die Ursachen der unterschiedlichen Beteiligung könnten zur Förderung des lebenslangen Lernens bei den geringer Qualifizierten beitragen.

Abbildung C5.2

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Teilnahme an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung von 25- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand (2003)



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen Männern und Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD, Tabelle C5.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402178012235>

Kasten C5.1**Vorteile für den Einzelnen aus Fort- und Weiterbildung**

Der Großteil aller nicht formalen, berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen wird vom Arbeitgeber finanziert, und diese Art von Bildungsmaßnahmen macht den größten Anteil an den Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter aus. Viele Forschungsergebnisse der jüngsten Zeit kommen zu dem Ergebnis, dass in der Regel der Arbeitgeber unternehmensspezifische oder auch allgemeine Fortbildungsmaßnahmen finanziert und dass sich der einzelne Arbeitnehmer nur unwesentlich an dieser Investition beteiligt.

Obwohl der Arbeitgeber den größten Teil der Investition übernimmt, verweisen Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen in verschiedenen Ländern darauf, dass sich Fort- und Weiterbildung für die Teilnehmer in deutlich höheren Löhnen und Gehältern niederschlagen. Ein Teil der Erträge aus Bildung und Fortbildung kommt in der Regel dem Arbeitgeber, der die Fortbildungsmaßnahme finanziert, zugute, d. h., die Produktivitätseffekte der Investition übertreffen in der Regel die Lohn- oder Gehaltserhöhungen.

Obwohl auch die Arbeitgeber selbst von Investitionen in Fort- und Weiterbildung profitieren, verweisen die meisten Untersuchungen darauf, dass vom Arbeitgeber finanzierte Fortbildungsmaßnahmen zu höheren Lohn- und Gehaltssteigerungen führen als vom Arbeitnehmer selbst finanzierte Bildungsmaßnahmen. Ebenfalls gibt es Belege dafür, dass sich von Unternehmen initiierte und enger mit der Beschäftigung verbundene Fortbildungsmaßnahmen stärker in höheren Löhnen und Gehältern für den Einzelnen niederschlagen. Auch wenn es Hinweise darauf gibt, dass Arbeitnehmer mit schlechten Beschäftigungsaussichten (ältere Arbeitnehmer und Arbeitnehmer mit niedrigeren Bildungsabschlüssen) von Fort- und Weiterbildung nur relativ geringe Lohn- und Gehaltssteigerungen erwarten können, so werden dadurch doch ihre Beschäftigungsaussichten stabiler, das Risiko des Arbeitsplatzverlustes sinkt, und die Aussichten auf eine Wiederbeschäftigung nach einer Entlassung sind besser.

Ein weiteres Forschungsergebnis ist, dass Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitnehmerinnen stärker rationiert sind (Frauen wollen an mehr Maßnahmen teilnehmen, als für sie zur Verfügung stehen) und dass weibliche Beschäftigte ihre eigene Fortbildung häufiger selbst finanzieren als ihre männlichen Kollegen. Es gibt jedoch keine eindeutigen Belege dafür, dass Frauen weniger von Fortbildung profitieren als Männer.

Weitere Informationen zu den Auswirkungen von berufsbezogener Fort- und Weiterbildung s. OECD (2008d).

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Fortbildung

In allen OECD-Ländern, mit Ausnahme von Frankreich, Finnland, den Niederlanden, Portugal und Ungarn, können männliche Beschäftigte mehr Fort- und Weiterbildungsstunden in nicht formalen, berufsbezogenen Maßnahmen erwarten als weibliche Arbeitnehmer (Tab. C5.1a). Der weitaus größte geschlechtsspezifische Unterschied zeigt sich in der Schweiz, wo männliche Beschäftigte fast 360 Fortbildungsstunden mehr zu erwarten haben als weibliche Beschäftigte. Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Beteiligungsquoten sind jedoch weniger stark ausgeprägt (Abb. C5.2). Dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Beteiligungsquoten weniger stark ausgeprägt sind als bei der Stundenzahl in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen deutet darauf hin, dass männliche Arbeitnehmer in der Regel längere Aus- und Fortbildungsphasen haben als Arbeitnehmerinnen, eventuell auch aufgrund unterschiedlicher Berufsprofile.

In 15 von 22 Ländern können Frauen mit einem tertiären Bildungsabschluss damit rechnen, mehr als ihre männlichen Kollegen an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, genau das Gegenteil trifft für Frauen mit einem Bildungsabschluss im Sekundarbereich I und II sowie im postsekundären, nicht tertiären Bereich zu. In Belgien, Frankreich, Luxemburg und der Schweiz sind Frauen mit einem Abschluss aus allen drei Bildungsbereichen im Nachteil, während in Finnland genau das Gegenteil der Fall ist. Andererseits sind die Unterschiede in den Beteiligungsquoten relativ gering und liegen in keinem OECD-Land über 6 Prozentpunkte.

Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung

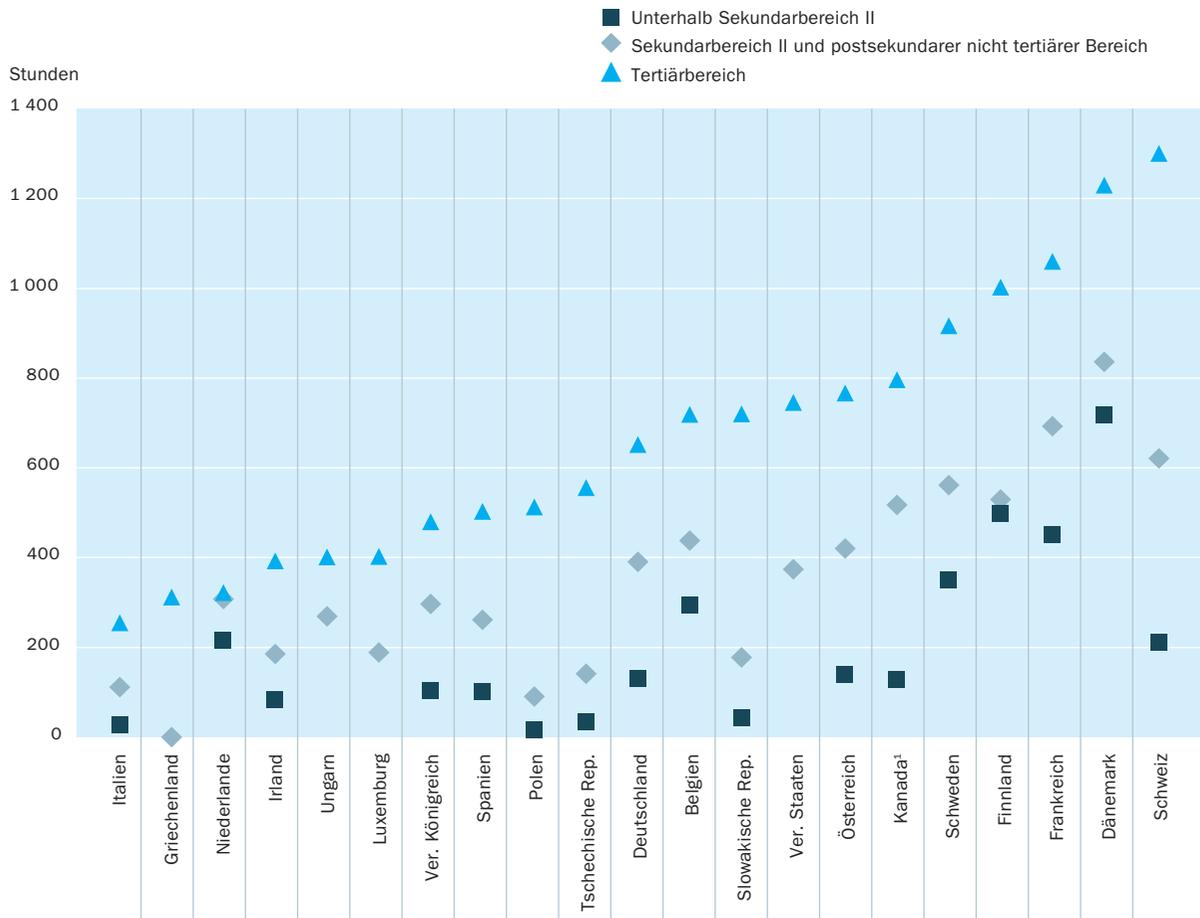
Tabelle C5.1a zeigt die zu erwartenden Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, aufgegliedert nach Bildungsstand. So können beispielsweise in der Schweiz Beschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit über 1.300 Stunden nicht formaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung im Laufe eines typischen Berufslebens rechnen, das ist die höchste Stundenzahl, die in irgendeinem OECD-Land erreicht wird (Tab. C5.1a). Das bedeutet, dass diese Personen davon ausgehen können, im Laufe ihres Berufslebens das Äquivalent von mehr als 84 Prozent eines durchschnittlichen Arbeitsjahres in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu verbringen. Betrachtet man alle Bildungsbereiche zusammen, so reichen die während eines Berufslebens in derartigen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen verbrachten Stunden als Prozentsatz der durchschnittlichen Jahresarbeitsstunden ausgedrückt von weniger als 10 Prozent in Griechenland, Italien, Polen und der Tschechischen Republik bis zu mindestens 40 Prozent in Dänemark, Frankreich, Schweden und der Schweiz.

Abbildung C5.3 verdeutlicht die erheblichen Unterschiede in der Zahl der Stunden, die Absolventen mit unterschiedlichem Bildungsstand in den einzelnen Ländern im Laufe eines typischen Berufslebens erwarten können, an nicht formalen, berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Bei einem Abschluss im Tertiärbereich reicht diese Spanne von weniger als 350 Stunden in Griechenland, Italien und den Niederlanden bis zu mehr als 1.000 Stunden in Dänemark, Finnland, Frankreich und der Schweiz. In Dänemark, Frankreich und Finnland können Beschäftigte ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II damit rechnen, wesentlich mehr Stunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung teilzunehmen als Absolventen des Tertiärbereichs in anderen Ländern.

Abbildung C5.3

Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2003)

Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung bei 25- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der zu erwartenden Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung bei Absolventen des Tertiärbereichs.

Quelle: OECD, Tabelle D5.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402178012235>**Zu erwartende Stunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Alter**

Die Beteiligung an nicht formalen, berufsbezogenen Bildungsmaßnahmen nimmt mit zunehmendem Alter ab, allerdings in den einzelnen Ländern in unterschiedlichem Ausmaß. Wie Abbildung C5.1 zeigt, gibt es erhebliche Unterschiede bei der Aufteilung der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen auf die verschiedenen Altersgruppen. Länder wie Frankreich und Belgien mit relativ hohen Investitionen in Fort- und Weiterbildung konzentrieren den Großteil ihrer Investitionen auf Arbeitsmarkteinsteiger (Berufsanfänger), während Dänemark, Finnland, Schweden und die Vereinigten Staaten, die ebenfalls viel in Fort- und Weiterbildung investieren, ihre Investitionen gleichmäßiger über das gesamte Berufsleben verteilen. Dänemark, Schweden und die Schweiz bilden Ausnahmen hinsichtlich der hohen Anzahl von mehr als 200 Stunden, die dort Personen der ältesten Altersgruppe mit einem tertiären Bildungsabschluss an nicht formalem Lernen zu erwarten haben (Tab. C5.1b).

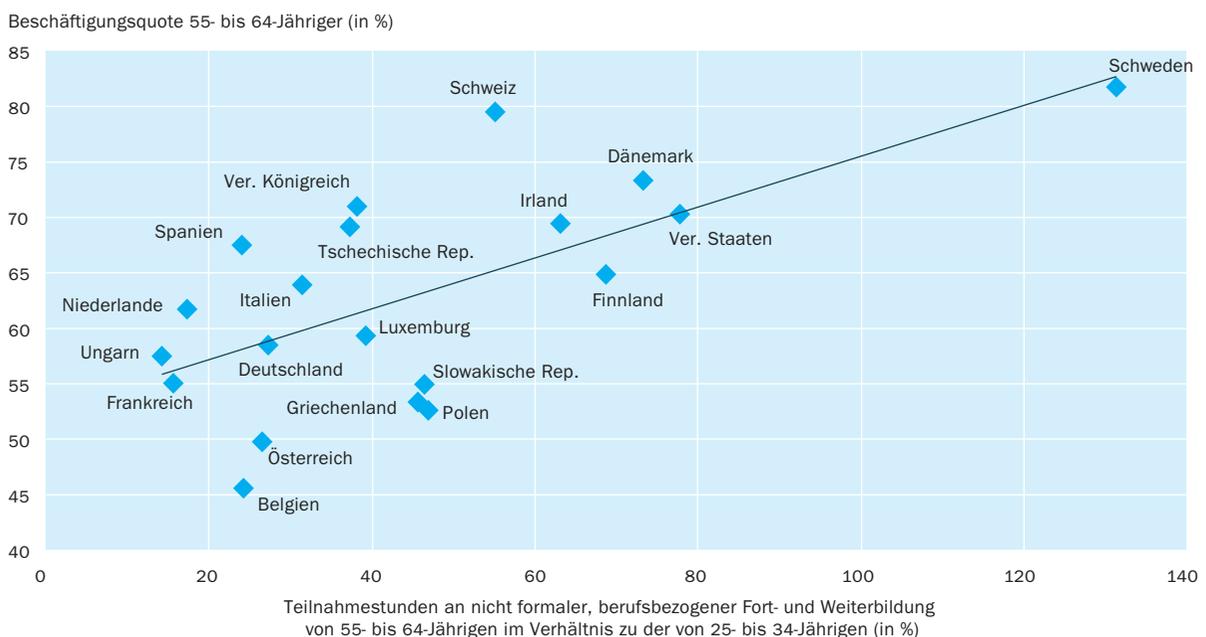
Der Rückgang bei der nicht formalen, berufsbezogenen Fort- und Weiterbildung kann zum einen darauf zurückzuführen sein, dass ältere Erwachsene Investitionen in Ausbildung nicht mehr für so wichtig erachten, und zum anderen darauf, dass die Arbeitgeber älteren Beschäftigten seltener Bildungsangebote machen (möglicherweise wegen der kürzeren Amortisationszeit für diese Investitionen). Tabelle C5.1b zeigt anhand der Verteilung der Fortbildungsstunden auf die einzelnen Altersgruppen, inwieweit das Konzept des lebenslangen Lernens in den einzelnen Ländern umgesetzt wird (wobei in diesem Zusammenhang sowohl die absolute Zahl der Fortbildungsstunden als auch deren Verteilung zu beachten ist). Zusätzliche Informationen über die Beschäftigungsquoten älterer Arbeitnehmer können dazu beitragen, zu einem umfassenderen Bild des lebenslangen Lernens zu gelangen.

Die Beschäftigungsquoten steigen in der Regel mit dem Bildungsstand, aber vor dem Ruhestandsalter sinken die Beschäftigungsquoten bei allen Bildungsabschlüssen. Für alle Bildungsabschlüsse sinken in der Regel sowohl die Beschäftigungsquoten vor dem Ruhestandsalter als auch die Beteiligungsquoten an nicht formalen, berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Abbildung C5.4 zeigt das Verhältnis zwischen der relativen Stundenzahl nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen von 55- bis 64-Jährigen gegenüber der von 25- bis 34-Jährigen mit einem tertiären Bildungsabschluss und die Beschäftigungsquoten der älteren Altersgruppe mit einem tertiären Bildungsabschluss. Die Beschäftigungsquote für die älteste Alterskohorte steigt in Ländern, in denen ältere Arbeitnehmer im Vergleich zur jüngeren

Abbildung C5.4

Teilnahme an Fort- und Weiterbildung und Beschäftigungsquote von 55- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich

Verhältnis der Zahl der Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung von 55- bis 64-Jährigen zu der von 25- bis 34-Jährigen (2003) und Beschäftigungsquote von 55- bis 64-Jährigen (2003)



Quelle: OECD. Tabelle D5.1b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402178012235>

Kohorte bei Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen weniger benachteiligt werden. Ein ähnliches Muster ist bei der absoluten Stundenzahl nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen von 55- bis 64-Jährigen mit einem tertiären Bildungsabschluss zu finden. Allerdings lässt sich schwer sagen, ob diese Verbindung dem Wechselspiel mit Renten- und Pensionssystemen in den einzelnen Ländern zuzuschreiben ist oder ob Fort- und Weiterbildung diese Beschäftigungseffekte auslösen. Die positiven Auswirkungen der Fort- und Weiterbildungsteilnahme Erwachsener auf die Beschäftigung werden jedoch in einer Reihe von Untersuchungen wie dem [OECD Employment Outlook](#) (OECD, 2004c) dokumentiert.

Berufsbezogene Fort- und Weiterbildung kann auch ein wirkungsvolles Instrument zur Bekämpfung von Erwerbslosigkeit sein, da Beschäftigte dadurch möglicherweise Kenntnisse erwerben und Fähigkeiten entwickeln können, die sie für Arbeitgeber attraktiver machen. Angesichts des technischen Wandels, neuer Arbeitspraktiken und Märkte setzen sich die Politiker vieler Länder für eine Stärkung der berufsbezogenen Fortbildung und des informellen Lernens ein. Allerdings erreichen Beschäftigte wesentlich mehr Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung als Erwerbslose. In allen Ländern können Beschäftigte eine weitaus höhere Zahl an Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung erwarten als Erwerbslose (Tab. C5.1b). Dies ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass normalerweise die Dauer der Erwerbslosigkeit während eines Erwerbslebens wesentlich kürzer ist als die Dauer der Beschäftigung, aber im Allgemeinen ist auch die Häufigkeit und Intensität von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen unter den Erwerbslosen niedriger.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten für die außereuropäischen Länder wurden anhand von länderspezifischen Haushaltserhebungen errechnet (s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008). Die Daten für Länder, die im Europäischen Statistischen System erfasst sind, wurden anhand des Ad-hoc-Moduls „Lifelong Learning 2003“ der Europäischen Arbeitskräfteerhebung errechnet. Der Referenzzeitraum des Ad-hoc-Moduls „Lebenslanges Lernen“ war je nach Land das gesamte Jahr 2003, das zweite Quartal 2003 (April bis Juni) oder der Zeitraum März bis Mai. Für die meisten europäischen Länder liegen Daten über die Teilnahmestunden an berufsbezogenen Fortbildungsmaßnahmen für höchstens die drei letzten nicht formalen Bildungsmaßnahmen vor. In die Daten für Kanada sind bis zu fünf berufsbezogene Bildungsmaßnahmen pro Teilnehmer eingeflossen. In die Daten für die Vereinigten Staaten sind bis zu vier berufsbezogene Bildungsmaßnahmen pro Teilnehmer eingeflossen.

Die Analyse in diesem Indikator konzentriert sich auf nicht formale, berufsbezogene Fort- und Weiterbildung. „Nicht formale Bildung“ wird definiert als jede organisierte und fortgesetzte Bildungsmaßnahme, die nicht als formale Bildung nach ISCED anzusehen ist und die nicht zu einem entsprechenden Abschluss führt. Somit kann die nicht formale Bildung sowohl innerhalb als auch außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfinden und sich an alle Altersgruppen wenden. Je nach den landesspezifischen Umständen können hierzu Bildungsprogramme gehören, die die Lesekompetenz Er-

wachsender fördern, Grundfertigkeiten für nicht zur Schule gehende Kinder sowie berufliche Kompetenzen, Kompetenzen zur Lebensbewältigung und Allgemeinbildung vermitteln. Nicht formale Bildungsprogramme folgen nicht dem hierarchischen Aufbau des Bildungssystems. Der Begriff „berufsbezogen“ beschreibt Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die hauptsächlich beruflichen Zwecken dienen sollen, im Gegensatz zu hauptsächlich privaten oder gesellschaftlichen Zwecken. Damit ist gemeint, dass an einer Maßnahme teilgenommen wird, um Wissen und/oder eine neue Fähigkeit für die aktuelle oder eine künftige berufliche Tätigkeit zu erwerben, um das Einkommen zu steigern, berufliche Chancen zu verbessern und im Allgemeinen das berufliche Fortkommen und den Aufstieg zu fördern.

Die Berechnung der für nicht formale, berufsbezogene Bildungsmaßnahmen aufgewendeten Zeit nach Erwerbsstatus (Tab. C5.1b) wird danach gewichtet, wie lange zu erwarten ist, dass eine fiktive Person „in Beschäftigung“, „erwerbslos“ und „nicht im Arbeitsmarkt“ ist. Die Daten für die meisten Länder beziehen sich auf den Erwerbsstatus während einer Referenzwoche, während sich die für Bildungsmaßnahmen aufgewendete Zeit auf alle Aktivitäten während eines zwölfmonatigen Bezugszeitraums (vor der Befragung) bezieht, unabhängig vom Erwerbsstatus zum Zeitpunkt der Bildungsteilnahme.

Zusätzliche Informationen

OECD (2004c), *Employment Outlook 2004 – Improving skills for more and better jobs: Does training make a difference?*, OECD, Paris.

OECD (2008d), *Job-related training and benefits for individuals: A review of evidence and explanations*, OECD Education working papers, No. 19, OECD Publishing, Paris.

Tabelle C5.1a

Teilnahmequote und zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2003)

Teilnahmequote und zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung innerhalb von 40 Jahren für 25- bis 64-Jährige, nach Geschlecht und Bildungsstand

		Teilnahmequote innerhalb eines Jahres				Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung im Alter zwischen 25 und 64 Jahren				Durchschnittliche Zahl an Arbeitsstunden p. a.	Verhältnis (in %) Teilnahmestunden an Fort-/Weiterbildung zu Arbeitsstunden p. a.
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbe-reiche zusammen	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbe-reiche zusammen		
OECD-Länder											
Österreich	M+F	5	19	37	19	140	420	767	422	1550	27
	Männer	7	20	34	21	157	468	722	470	m	m
	Frauen	4	17	40	17	131	366	834	374	m	m
Belgien	M+F	6	15	30	16	293	437	719	469	1542	30
	Männer	8	17	33	18	353	543	768	540	m	m
	Frauen	4	14	28	14	230	327	668	397	m	m
Kanada ¹	M+F	6	20	35	25	128	517	796	586	1740	34
	Männer	8	22	35	25	126	486	863	590	m	m
	Frauen	5	19	36	25	c	549	738	582	m	m
Tschechische Rep.	M+F	3	10	21	11	34	142	556	182	1986	9
	Männer	6	12	20	13	28	134	562	186	m	m
	Frauen	2	9	22	9	39	150	553	179	m	m
Dänemark	M+F	22	36	54	39	719	836	1230	934	1475	63
	Männer	25	36	54	39	726	884	1197	946	m	m
	Frauen	20	36	54	39	722	780	1260	922	m	m
Finnland	M+F	20	32	54	36	497	530	1003	669	1718	39
	Männer	18	31	52	33	503	514	975	637	m	m
	Frauen	21	33	56	39	486	545	1035	701	m	m
Frankreich	M+F	9	19	33	19	450	692	1061	713	1441	49
	Männer	11	20	34	20	458	567	1093	664	m	m
	Frauen	8	17	33	17	440	833	1039	760	m	m
Deutschland	M+F	3	10	24	12	130	390	650	398	1441	28
	Männer	3	10	23	12	149	431	672	447	m	m
	Frauen	3	9	25	11	114	348	626	348	m	m
Griechenland	M+F	n	3	11	4	c	c	312	106	1936	5
	Männer	1	3	11	4	c	c	316	106	m	m
	Frauen	n	3	11	3	c	c	c	106	m	m
Ungarn	M+F	1	4	9	4	c	270	402	253	m	m
	Männer	2	3	8	4	c	177	384	192	m	m
	Frauen	1	5	10	5	c	370	422	312	m	m
Irland	M+F	5	10	20	11	82	185	392	203	1646	12
	Männer	6	12	20	11	98	c	401	209	m	m
	Frauen	3	9	20	10	c	190	385	197	m	m
Italien	M+F	1	6	12	4	26	111	254	82	1591	5
	Männer	2	6	13	4	31	113	264	87	m	m
	Frauen	1	6	12	4	21	110	244	77	m	m
Luxemburg	M+F	3	12	27	12	c	189	402	176	1592	11
	Männer	4	13	29	13	c	212	436	207	m	m
	Frauen	2	11	26	10	c	c	c	c	m	m
Niederlande	M+F	5	11	13	9	216	308	322	283	1354	21
	Männer	6	11	12	10	227	292	298	277	m	m
	Frauen	4	10	14	9	211	328	357	289	m	m

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402178012235>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C5.1a (Forts.)

Teilnahmequote und zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2003)

Teilnahmequote und zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung innerhalb von 40 Jahren für 25- bis 64-Jährige, nach Geschlecht und Bildungsstand

		Teilnahmequote innerhalb eines Jahres				Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung im Alter zwischen 25 und 64 Jahren				Durchschnittliche Zahl an Arbeitsstunden p. a.	Verhältnis (in %) Teilnahmestunden an Fort-/Weiterbildung zu Arbeitsstunden p. a.
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen		
OECD-Länder											
Polen	M + F	1	7	29	9	16	90	513	139	1984	7
	Männer	2	8	27	9	c	104	531	147	m	m
	Frauen	1	6	31	9	c	76	495	131	m	m
Portugal	M + F	4	15	27	7	232	c	c	343	1678	20
	Männer	4	17	27	8	159	c	c	316	m	m
	Frauen	3	14	27	7	302	c	c	367	m	m
Slowakische Rep.	M + F	6	19	37	19	43	178	721	225	1931	12
	Männer	10	21	37	22	c	190	741	240	m	m
	Frauen	4	16	38	16	c	165	699	212	m	m
Spanien	M + F	3	7	14	6	102	261	503	237	1800	13
	Männer	4	9	14	7	116	265	503	247	m	m
	Frauen	2	6	14	6	87	257	506	226	m	m
Schweden	M + F	24	37	57	40	350	562	917	622	1563	40
	Männer	24	36	56	39	368	617	932	641	m	m
	Frauen	23	38	58	42	324	502	911	603	m	m
Schweiz	M + F	8	27	44	29	212	621	1301	723	1556	46
	Männer	9	29	45	33	256	760	1422	912	m	m
	Frauen	7	26	43	26	184	514	1085	551	m	m
Ver. Königreich	M + F	7	26	46	27	103	297	480	315	1672	19
	Männer	8	26	45	28	131	323	494	344	m	m
	Frauen	7	27	48	26	81	272	471	287	m	m
Vereinigte Staaten	M + F	12	32	56	37	c	374	746	471	1822	26
	Männer	c	32	58	37	c	c	790	499	m	m
	Frauen	c	34	58	39	c	351	704	446	m	m
OECD-Durchschnitt	M + F	7	17	31	18	210	371	669	389	1668	25
	Männer	8	18	31	19	243	393	684	405	m	m
	Frauen	6	17	32	17	241	370	686	384	m	m

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402178012235>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C5.1b

Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2003)

Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

		Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung im Alter zwischen 25 und 64 Jahren							Gesamt
		Altersgruppe				Erwerbsstatus			
		25–34	35–44	45–54	55–64	Beschäftigt	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	
OECD-Länder	Bildungsbereich (ISCED)								
Österreich	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	58	48	29	5	110	c	c	140
	Sekundarbereich II (3/4)	175	136	89	21	368	22	29	420
	Tertiärbereich (5/6)	241	250	212	64	714	c	c	767
Belgien	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	127	115	49	3	186	59	48	293
	Sekundarbereich II (3/4)	151	171	95	21	340	57	41	437
	Tertiärbereich (5/6)	286	205	159	69	640	43	37	719
Kanada ¹	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sekundarbereich II (3/4)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Tertiärbereich (5/6)	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	14	7	12	1	23	c	c	34
	Sekundarbereich II (3/4)	47	45	38	12	129	9	4	142
	Tertiärbereich (5/6)	186	186	114	70	546	c	c	556
Dänemark	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	239	243	171	65	455	c	184	719
	Sekundarbereich II (3/4)	205	284	199	147	685	86	65	836
	Tertiärbereich (5/6)	282	379	362	207	1011	116	103	1230
Finnland	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	194	149	118	36	273	c	c	497
	Sekundarbereich II (3/4)	147	175	146	62	389	102	39	530
	Tertiärbereich (5/6)	247	309	277	170	889	c	51	1003
Frankreich	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	245	118	75	12	247	107	96	450
	Sekundarbereich II (3/4)	324	227	123	18	470	106	116	692
	Tertiärbereich (5/6)	488	291	206	76	809	105	146	1061
Deutschland	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	54	39	32	5	46	59	24	130
	Sekundarbereich II (3/4)	162	120	87	22	230	109	52	390
	Tertiärbereich (5/6)	243	187	153	66	522	86	42	650
Griechenland	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	11	c	c	c	12	c	c	15
	Sekundarbereich II (3/4)	48	26	15	c	76	10	8	94
	Tertiärbereich (5/6)	98	91	79	45	285	15	c	312
Ungarn	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	45	31	11	c	56	c	c	90
	Sekundarbereich II (3/4)	118	99	42	11	170	21	79	270
	Tertiärbereich (5/6)	176	120	81	25	337	c	49	402
Irland	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	29	28	18	8	66	c	c	82
	Sekundarbereich II (3/4)	60	56	43	27	161	c	c	185
	Tertiärbereich (5/6)	109	113	102	69	371	c	c	392
Italien	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	10	9	5	1	25	c	c	26
	Sekundarbereich II (3/4)	27	34	32	17	102	5	3	111
	Tertiärbereich (5/6)	90	72	65	28	222	12	21	254
Luxemburg	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	17	6	10	c	33	c	c	34
	Sekundarbereich II (3/4)	64	56	57	12	165	c	c	189
	Tertiärbereich (5/6)	128	126	98	50	396	c	c	402
Niederlande	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	92	73	41	11	134	c	78	216
	Sekundarbereich II (3/4)	131	87	55	34	254	17	37	308
	Tertiärbereich (5/6)	130	103	67	22	294	c		322
Polen	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	6	6	3	1	12	c	c	16
	Sekundarbereich II (3/4)	32	32	20	6	78	10	c	90
	Tertiärbereich (5/6)	145	169	132	68	497	10	c	513
Portugal	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	88	92	41	10	149	c	c	232
	Sekundarbereich II (3/4)	261	145	79	c	463	c	c	529
	Tertiärbereich (5/6)	336	226	169	c	764	c	c	835
Slowakische Rep.	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	11	21	10	1	27	c	c	43
	Sekundarbereich II (3/4)	61	58	44	15	159	15	c	178
	Tertiärbereich (5/6)	217	218	185	101	703	c	c	721

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402178012235>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C5.1b (Forts.)

Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2003)

Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

		Zu erwartende Teilnahmestunden an nicht formaler, berufsbezogener Fort- und Weiterbildung im Alter zwischen 25 und 64 Jahren							Gesamt
		Altersgruppe				Erwerbsstatus			
		25–34	35–44	45–54	55–64	Beschäftigt	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	
OECD-Länder	Bildungsbereich (ISCED)								
Spanien	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	48	29	19	6	73	22	7	102
	Sekundarbereich II (3/4)	86	83	73	18	188	40	33	261
	Tertiärbereich (5/6)	180	151	129	43	409	62	32	503
Schweden	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	106	73	107	64	325	c	c	350
	Sekundarbereich II (3/4)	123	164	149	125	504	46	12	562
	Tertiärbereich (5/6)	183	249	244	241	889	18	10	917
Schweiz	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	108	62	25	17	126	56	c	212
	Sekundarbereich II (3/4)	214	175	164	68	552	35	34	621
	Tertiärbereich (5/6)	407	352	317	225	1171	76	54	1301
Ver. Königreich	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	30	35	27	12	56	c	c	103
	Sekundarbereich II (3/4)	101	93	67	35	254	16	27	297
	Tertiärbereich (5/6)	161	140	117	62	442	10	27	480
Vereinigte Staaten	Unterhalb Sekundarbereich II (0/1/2)	c	c	c	c	c	c	c	c
	Sekundarbereich II (3/4)	98	107	97	72	337	c	c	374
	Tertiärbereich (5/6)	190	186	223	148	695	c	c	746

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402178012235>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Kapitel D

Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen



Indikator D1:

Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer?

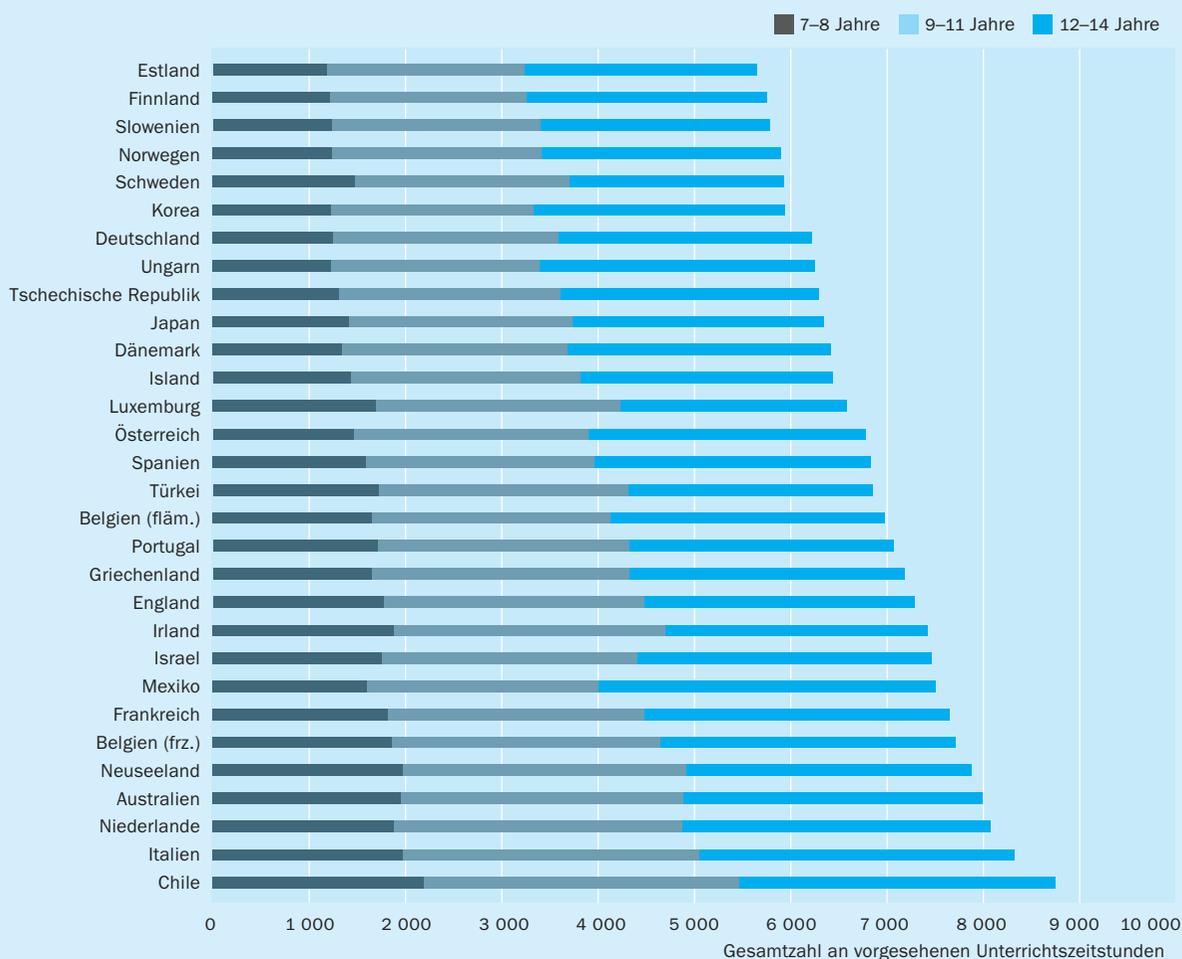
Dieser Indikator untersucht die für 7- bis 15-jährige Schüler vorgesehene Unterrichtszeit. Er beschäftigt sich auch mit dem Verhältnis zwischen Unterrichtszeit und den von Schülern erzielten Lernergebnissen.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung D1.1

Gesamtzahl an vorgesehenen Unterrichtszeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen für 7- bis 14-Jährige (2006)

Schüler in den OECD-Ländern sollen im Alter von 7 bis 14 Jahren im Durchschnitt 6.907 Stunden Unterricht erhalten. Hiervon entfallen 1.591 Stunden auf das 7. und 8. Lebensjahr, 2.518 Stunden auf das 9., 10. und 11. Lebensjahr und 2.798 auf die Zeit vom 12. bis zum 14. Lebensjahr. Hierbei handelt es sich überwiegend um Pflichtunterrichtszeit.



Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Gesamtzahl an vorgesehenen Unterrichtszeitstunden.

Quelle: OECD, Tabelle D1.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402183135853>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- **7- und 8-Jährige** erhalten in den OECD-Ländern im Durchschnitt **770 Stunden Pflichtunterricht pro Jahr** und **796 Stunden vorgesehenen Unterricht im Klassenzimmer pro Jahr**. **9- bis 11-jährige Schüler** haben pro Jahr **rund 40 Stunden Pflichtunterricht mehr als 7- bis 8-Jährige**, **12- bis 14-Jährige** wiederum **gut 86 Stunden mehr als die 9- bis 11-Jährigen**.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen bei den **9- bis 11-jährigen Schülern** **fast 50 Prozent der vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit auf Lesen, Schreiben und Literatur, Mathematik und Naturwissenschaften**, bei den **12- bis 14-Jährigen** sind es **40 Prozent**. Bei den **9- bis 11-Jährigen** variiert der Anteil des für **Lesen, Schreiben und Literatur vorgesehenen Pflichtteils des Lehrplans** zwischen den Ländern erheblich und reicht von **13 Prozent in Australien** bis **mindestens 30 Prozent in Frankreich, Mexiko und den Niederlanden**.

Politischer Hintergrund

Ein großer Teil der öffentlichen Investitionen in das Lernen der Schüler erfolgt in Form der Bereitstellung von formalem Unterricht im Klassenzimmer, der ein zentraler Aspekt einer effektiven Schulbildung ist. Die den Schülern zur Verfügung stehende Unterrichtszeit kann sich darauf auswirken, wie viel Unterricht im Klassenzimmer diese erhalten und welche Möglichkeiten zu effektivem Lernen ihnen geboten werden. Die Unterrichtszeit ist das wesentliche Element des Schulbetriebs, und sie steht auch im Mittelpunkt bildungspolitischer Entscheidungen. Eine große Aufgabe für die Bildungspolitik besteht darin, die zur Verfügung stehenden Ressourcen auf die Bedürfnisse der Schüler abzustimmen und den zeitlichen Einsatz sowohl mit Blick auf die Lernenden als auch mit Blick auf die öffentlichen Investitionen zu optimieren. Die wichtigsten Kostenfaktoren von Bildung sind die Arbeit der Lehrkräfte, Wartung und Unterhalt der Bildungseinrichtungen und andere Bildungsressourcen. Die Zeitdauer, für die diese Ressourcen den Schülern zur Verfügung gestellt werden (wie teilweise in diesem Indikator dargestellt), ist also bei der Zuweisung der Mittel für die Bildung von großer Bedeutung.

Die einzelnen Länder müssen verschiedene Entscheidungen im Zusammenhang mit der insgesamt für Unterricht vorgesehene Zeit und den Pflichtfächern an den Schulen treffen. Diese Entscheidungen spiegeln nationale Prioritäten und Präferenzen hinsichtlich der schulischen Ausbildung von Schülern unterschiedlicher Altersstufen wider und welche Bedeutung den einzelnen Fächern beigemessen wird. Üblicherweise legen die Länder per Gesetz oder Vorschrift bestimmte Anforderungen an die Unterrichtszeit fest. Oft handelt es sich dabei um die Mindestzahl an Unterrichtszeitstunden, die eine Schule anbieten muss. Der Festlegung eines derartigen Mindestniveaus liegt die Vorstellung zugrunde, dass ein ausreichendes Angebot an Unterrichtszeit eine Grundvoraussetzung für produktive Lernergebnisse ist.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator zeigt

Die vorgesehene Unterrichtszeit ist eine wichtige Kennzahl für die den Schülern gebotenen Möglichkeiten zu lernen sowie für die öffentlichen Ressourcen, die in Bildung investiert werden. Dieser Indikator erfasst die vorgesehene Unterrichtszeit als Kenngröße für die offiziell vorgeschriebene, auf das Lernen zu verwendende Zeit im Klassenzimmer. Er zeigt aber nicht die tatsächliche Anzahl an Stunden, die Schüler unterrichtet werden, und auch das Lernen außerhalb des Klassenzimmers ist nicht enthalten. In den Ländern können durchaus Unterschiede zwischen der gesetzlich vorgeschriebenen Mindestanzahl an Unterrichtsstunden und der tatsächlichen Anzahl der Stunden, die Schüler unterrichtet wurden, bestehen. Es gibt Untersuchungen, die belegen, dass Faktoren wie Entscheidungen der Schulen über den Stundenplan, der Ausfall von Unterrichtsstunden und die häufige Abwesenheit von Lehrern dazu führen können, dass die vorgesehene Mindestanzahl an Unterrichtsstunden nicht erreicht wird (s. Kasten D1.1 in [Bildung auf einen Blick 2007](#)).

Dieser Indikator zeigt außerdem, wie die Mindestanzahl an Unterrichtsstunden auf verschiedene Bereiche des Lehrplans aufgeteilt wird. Der Indikator zeigt die vorgesehene Nettoanzahl an Unterrichtszeitstunden für die Klassen, in denen die Mehrzahl der Schüler 7 bis 15 Jahre alt ist. Die Daten sind zwar aufgrund der unterschiedlichen Lehrpläne schwer über die einzelnen Länder hinweg zu vergleichen, sie geben aber dennoch einen Hinweis darauf, wie viel formale Unterrichtszeit als notwendig erachtet wird, damit die Schüler die festgesetzten Bildungsziele erreichen.

Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit: im Durchschnitt 6.907 Stunden im Alter von 7 bis 14 Jahren

Die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit ist ein Schätzwert der Anzahl an Unterrichtsstunden, in denen Schüler gemäß offiziellen Vorgaben im Pflichtteil und Nichtpflichtteil des Lehrplans unterrichtet werden.

Die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit für 7- bis 14-jährige Schüler liegt im Durchschnitt der OECD-Länder bei 6.907 Zeitstunden. Die offiziellen Vorgaben reichen jedoch von 5.644 Stunden im Partnerland Estland bis zu mehr als 8.000 Stunden in Italien und den Niederlanden sowie dem Partnerland Chile. Diese Stundenzahl umfasst die Pflicht- und Wahlstunden, die Schulen den Schülern anbieten müssen. Die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit in dieser Altersspanne ist zwar eine gute Kennzahl für das theoretische Arbeitspensum der Schüler, sie kann aber nicht als tatsächlicher 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. Tabelle D1.1 zeigt die Altersspanne, während der mehr als 90 Prozent der Bevölkerung an Bildung teilnehmen, und Abbildung D1.1 zeigt die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit für 7- bis 14-Jährige.

In einigen Ländern bestehen bei der vorgesehenen Unterrichtszeit beträchtliche Unterschiede zwischen einzelnen Regionen oder Schularten. In vielen Ländern sind lokale Bildungsbehörden oder die Schulen selbst befugt, über die Zahl und Aufteilung der Unterrichtsstunden zu entscheiden. Oft sind zusätzliche Unterrichtszeit für individuelle Förderkurse oder Zusatzangebote zum Lehrplan eingeplant. Andererseits kann auch Zeit verloren gehen, 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 dem Zeitraum entspricht, während dem junge Menschen Vollzeit an Bildung teilnehmen, die durch öffentliche Ressourcen finanziert wird, bzw. dem Zeitraum, in dem die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung bei über 90 Prozent liegt (s. Indikator C2). Die vorgesehene Unterrichtszeit erfasst weder die Qualität der Lernangebote noch das Niveau oder die Qualität der beteiligten Human- oder Sachressourcen (für einen ersten Einblick in die Humanressourcen s. Indikator D2, der die Zahl der Lehrkräfte im Verhältnis zur Zahl der Schüler aufzeigt.)

Pflichtunterrichtszeit: im Durchschnitt 6.657 Stunden im Alter von 7 bis 14 Jahren

Die Gesamtpflichtunterrichtszeit ist ein Schätzwert für die Anzahl an Unterrichtszeitstunden, in denen Schüler sowohl im Kernpflichtteil als auch im Wahlpflichtteil des Lehrplans unterrichtet werden.

Für 7- bis 8-Jährige und 9- bis 11-Jährige entspricht die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit in den meisten Ländern der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit; bei den älteren Altersgruppen ist dies weniger häufig der Fall. In Belgien (fläm.), Dänemark, Deutschland, Griechenland, Island, Japan, Korea, Luxemburg, Mexiko, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, Spanien und der Tschechischen Republik sowie den Partnerländern Chile, Estland und Slowenien entspricht dagegen die vorgesehene Unterrichtszeit für alle 7- bis 14-Jährigen der vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit. Mit Ausnahme von Belgien (fläm.), Griechenland, Mexiko, den Niederlanden sowie dem Partnerland Chile liegt die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit in diesen Ländern unter dem OECD-Durchschnitt. In diesen Ländern entspricht bei den 15-jährigen Schülern die vorgesehene Unterrichtszeit auch der vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit, Ausnahmen hiervon sind Griechenland und Mexiko sowie Japan und die Niederlande, aus denen keine entsprechenden Daten vorliegen.

Die Gesamtpflichtunterrichtszeit im Klassenzimmer im formalen Bildungssystem liegt in den OECD-Ländern im Durchschnitt bei jährlich 770 Zeitstunden für 7- bis 8-Jährige, bei 810 Stunden für 9- bis 11-Jährige und bei 896 Stunden für 12- bis 14-Jährige. Die durchschnittliche Gesamtzahl der Pflichtunterrichtszeitstunden im typischen Bildungsgang, den die meisten 15-Jährigen besuchen, beträgt 910 Stunden pro Jahr (Tab. D1.1).

Unterricht in Lesen und Schreiben, Mathematik und Naturwissenschaften: im Durchschnitt mindestens 40 Prozent der vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit für 12- bis 14-Jährige

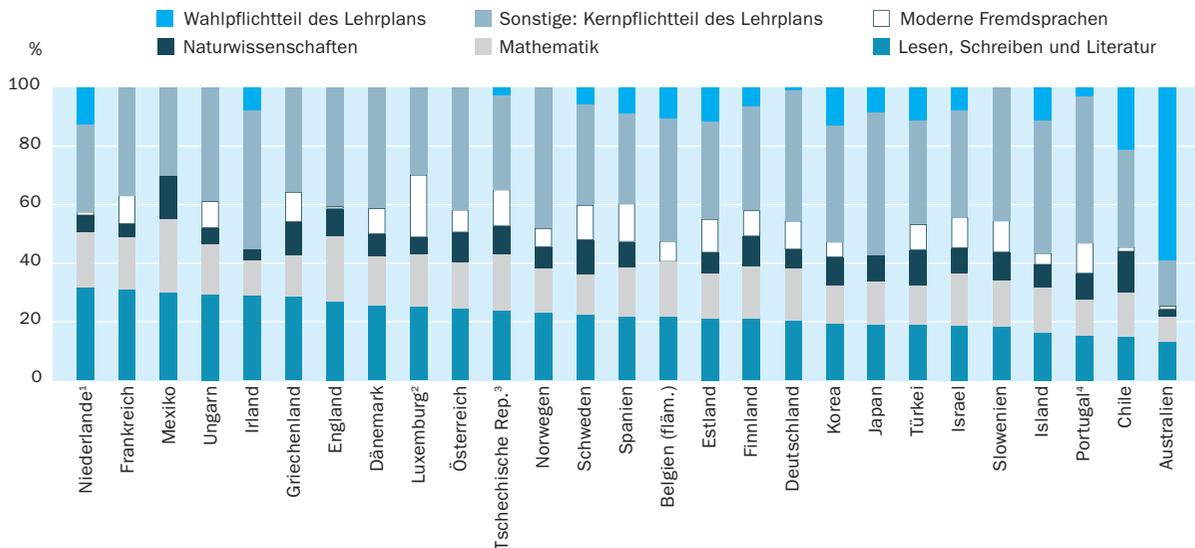
In den OECD-Ländern sind für die 9- bis 11-jährigen Schüler die Lernfelder noch nicht unbedingt in spezifische Unterrichtsfächer aufgeteilt. Im Durchschnitt entfallen fast 50 Prozent des Pflichtcurriculums auf drei Grundlagenfächer: Lesen, Schreiben und Literatur (23 Prozent), Mathematik (16 Prozent) und Naturwissenschaften (9 Prozent). Durchschnittlich sind außerdem 7 Prozent des Pflichtcurriculums den modernen Fremdsprachen gewidmet. Zusammen mit Sozialkunde, Kunst und Sport sind diese sieben Fächer in allen OECD- und Partnerländern Teil des Lehrplans dieser Altersgruppe (Tab. D1.2a und Abb. D1.2a).

Im Durchschnitt nehmen Lesen und Schreiben den größten Teil des Lehrplans der 9- bis 11-Jährigen ein, aber dieser Anteil variiert stärker zwischen den Ländern als der Anteil anderer Fächer; Lesen und Schreiben macht in Australien 13 Prozent der Unterrichtszeit aus, verglichen mit mindestens 30 Prozent in Frankreich, Mexiko und den Niederlanden. Beträchtliche Unterschiede sind auch bei den modernen Fremdsprachen zu beobachten, die in Australien, England, Japan, Mexiko und den Niederlanden höchstens 1 Prozent der Pflichtunterrichtszeit ausmachen, in Luxemburg dagegen 21 Prozent und mehr als 10 Prozent in Portugal, Schweden, Spanien und der Tschechischen Republik sowie den Partnerländern Estland, Israel und Slowenien.

Abbildung D1.2a

Unterrichtszeit pro Fach in Prozent der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit für 9- bis 11-Jährige (2006)

Prozentsatz der vorgesehenen Unterrichtszeit, die für verschiedene Fächer innerhalb des gesamten Pflichtteils des Lehrplans vorgesehen ist



1. Nur 11-Jährige. 2. Deutsch als Unterrichtssprache ist in „Lesen, Schreiben und Literatur“ zusätzlich zur Muttersprache Luxemburgisch enthalten.

3. Bei den 9- und 10-Jährigen ist Sozialkunde unter Naturwissenschaften erfasst. 4. Nur 10- und 11-Jährige.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl der für Lesen, Schreiben und Literatur vorgesehenen Unterrichtszeitstunden.

Quelle: OECD, Tabelle D1.2a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402183135853>

In den OECD-Ländern entfallen im Durchschnitt fast 40 Prozent des Pflichtcurriculums bei den 12- bis 14-Jährigen auf drei Fächer: Lesen, Schreiben und Literatur (15 Prozent), Mathematik (13 Prozent) und Naturwissenschaften (11 Prozent). Für diese Altersgruppe ist ein relativ größerer zeitlicher Anteil des Lehrplans für moderne Fremdsprachen (12 Prozent) und Sozialkunde (12 Prozent) vorgesehen und etwas weniger Zeit für Kunst (8 Prozent). Zusammen mit Sport sind diese sieben Fächergruppen in allen OECD- und Partnerländern Teil des Pflichtlehrplans für Schüler des Sekundarbereichs I (Tab. D1.2b und Abb. D1.2b).

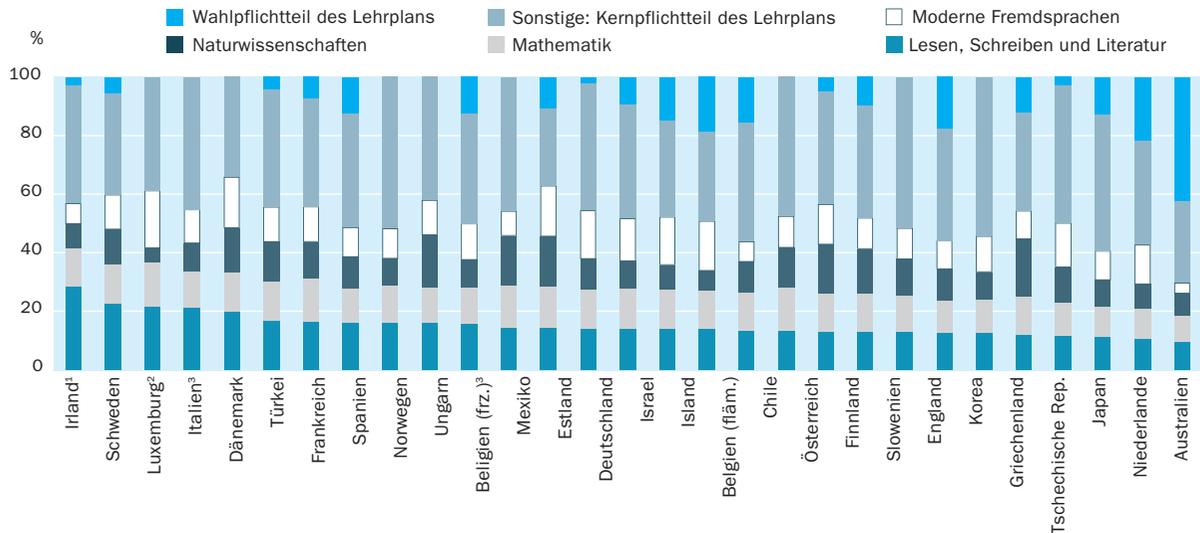
Der prozentuale zeitliche Anteil der einzelnen Fächer am Lehrplan unterscheidet sich in den einzelnen Ländern bei den 12- bis 14-Jährigen weniger stark als bei den 9- bis 11-Jährigen. Unterschiede bei der Unterrichtszeit können unterschiedliche nationale Prioritäten und Schwerpunkte beim Lehrplan widerspiegeln. Der größte Unterschied ist wiederum beim Lesen und Schreiben zu beobachten, der entsprechende Anteil reicht von höchstens 10 Prozent in Australien und den Niederlanden bis zu 28 Prozent in Irland (wo beides sowohl in Englisch als auch in Irisch unterrichtet wird).

Auch der Anteil der für bestimmte Fächer vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit unterscheidet sich bei den 9- bis 11-Jährigen beträchtlich von den 12- bis 14-Jährigen. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist bei den 12- bis 14-Jährigen um ein Drittel weniger Zeit für Lesen, Schreiben und Literatur vorgesehen als bei den 9- bis 11-Jährigen. Das Gegenteil trifft jedoch bei Sozialkunde und den modernen Fremdsprachen zu.

Abbildung D1.2b

Unterrichtszeit pro Fach in Prozent der insgesamt vorgesehenen Pflichtstunden für 12- bis 14-Jährige (2006)

Prozentsatz der vorgesehenen Unterrichtszeit, die für verschiedene Fächer innerhalb des gesamten Pflichtteils des Lehrplans vorgesehen ist



1. Bei den 13- und 14-Jährigen ist Kunst im Nichtpflichtteil des Lehrplans erfasst. 2. Deutsch als Unterrichtssprache ist in Lesen, Schreiben und Literatur zusätzlich zur Muttersprache Luxemburgisch enthalten. 3. Nur 12- bis 13-Jährige.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl der für Lesen, Schreiben und Literatur vorgesehenen Unterrichtszeitstunden.

Quelle: OECD, Tabelle D1.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402183135853>

In einigen Ländern sind diese Unterschiede stärker ausgeprägt als in anderen. In England, Griechenland, Mexiko, den Niederlanden und der Tschechischen Republik beläuft sich der für Lesen, Schreiben und Literatur bei den 12- bis 14-Jährigen vorgesehene prozentuale Anteil der Pflichtunterrichtszeit auf die Hälfte bzw. weniger als die Hälfte des entsprechenden Anteils bei den 9- bis 11-Jährigen. In Irland und Schweden liegt diese Differenz jedoch bei weniger als 5 Prozent. Die Länder setzen also eindeutig unterschiedliche Schwerpunkte, sowohl hinsichtlich der zu unterrichtenden Fächer als auch hinsichtlich des Zeitpunkts, an dem diese Fächer zu unterrichten sind.

Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen sowohl bei den 9- bis 11-Jährigen als auch bei den 12- bis 14-Jährigen 4 bis 5 Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit auf den Nichtpflichtteil des Lehrplans. Trotzdem wird manchmal zusätzlich Unterricht im Nichtpflichtteil des Lehrplans in beträchtlichem Umfang angeboten. Während in den meisten OECD-Ländern die gesamte vorgesehene Unterrichtszeit für die 9- bis 11-Jährigen Pflicht ist, liegt der Anteil an zusätzlichen Nichtpflichtstunden in Italien bei ganzen 15 Prozent und in der Türkei und Ungarn bei 20 Prozent. Für 12- bis 14-Jährige gibt es in Australien, Belgien (frz.), England, Finnland, Frankreich, Irland, Italien, Österreich, Portugal, der Türkei und Ungarn zusätzlich Nichtpflichtunterrichtszeit, deren Anteil von 3 Prozent in Portugal bis zu 37 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 Pflichtunterrichtszeit auf den flexiblen Teil des Lehrplans, bei den 12- bis 14-Jährigen sind es 8 Prozent.

In den meisten OECD-Ländern ist die Zahl der Pflichtunterrichtszeitstunden festgelegt. Innerhalb des Pflichtteils des Lehrplans können die Schüler in unterschiedlich starkem Maße wählen, welche Fächer sie belegen möchten. Australien hat den höchsten Grad an Flexibilität innerhalb des Pflichtteils mit bis zu 59 Prozent bei den 9- bis 11-Jährigen und 43 Prozent bei den 12- bis 14-Jährigen. In verschiedenen anderen Ländern (Belgien, Island, Japan, Korea, den Niederlanden, Spanien und der Tschechischen Republik sowie den Partnerländern Chile, Estland und Slowenien) sieht der Pflichtlernplan für 12 bis 14-Jährige mindestens einen derartigen flexiblen Anteil von 10 Prozent vor (Tab. D1.2a und D1.2b).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten über die Unterrichtszeit stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2007 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2005/06.

Die Unterrichtszeit für 7- bis 15-Jährige bezieht sich auf die formale Zahl an Zeitstunden pro Schuljahr, die von der Schule für Unterrichtsaktivitäten im Klassenzimmer im Referenzschuljahr 2005/06 organisiert wurden. Für Länder, in denen keine formalen Vorschriften zu der Unterrichtszeit vorliegen, wurde die Zahl der Unterrichtszeitstunden anhand von Erhebungsdaten geschätzt. Stunden, die entfallen, wenn Schulen wegen gesetzlicher Feiertage oder Feierlichkeiten geschlossen sind, werden nicht gezählt. In der vorgesehenen Unterrichtszeit nicht enthalten sind freiwillige Aktivitäten außerhalb der regulären Schulzeit, Hausaufgaben, Nachhilfe oder Selbststudium.

Der Pflichtteil des Lehrplans bezieht sich auf den Umfang und die Aufteilung der Unterrichtszeit, die von fast jeder öffentlichen Schule zu unterrichten und von fast jedem Schüler einer öffentlichen Bildungseinrichtung zu besuchen ist. Die Erfassung der Zeit, die für bestimmte Fächergruppen (Fächer) vorgesehen ist, konzentriert sich eher auf den kleinsten gemeinsamen „Kern“ als auf die durchschnittlich pro Fach aufgewendete Zeit, da die Datenquellen (Richtlinien) keine präziseren Angaben erlauben. Der gesamte Pflichtteil des Lehrplans enthält sowohl den Kernpflichtteil als auch den Wahlpflichtteil des Lehrplans.

Der Nichtpflichtteil des Lehrplans bezieht sich auf die durchschnittliche Unterrichtszeit, auf die Schüler zusätzlich zu den Unterrichtsstunden im Pflichtteil Anspruch haben. Diese Fächer variieren oft von Schule zu Schule oder von Region zu Region und werden z. B. als „Wahlfächer“ angeboten.

Die vorgesehene Unterrichtszeit bezieht sich auf die Anzahl an Zeitstunden pro Jahr, die Schüler im Pflicht- und Nichtpflichtteil des Lehrplans unterrichtet werden.

In Tabelle D1.1 bezieht sich die typische Unterrichtszeit für 15-Jährige auf den Bildungsgang, den 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 Arten von Bildungsgängen zuordnet, wurde die durchschnittlich vorgesehene Unterrichtszeit für die wichtigsten üblichen Bildungsgänge

geschätzt, gewichtet nach dem Anteil der Schüler in der Jahrgangsstufe, in der sich die meisten 15-Jährigen befinden. Wenn auch berufsbildende Bildungsgänge berücksichtigt werden, sollte nur der schulische Teil des Bildungsgangs in die Berechnungen einfließen.

Die Unterrichtszeit für den mindestens zu besuchenden Bildungsgang bezieht sich auf Bildungsgänge, die für Schüler vorgeschrieben sind, bei denen es am wenigsten wahrscheinlich ist, dass sie über die Zeit der Schulpflicht oder des Sekundarbereichs I hinaus weiter zur Schule gehen werden. Derartige Bildungsgänge gibt es je nach angewandeter Einteilung in Leistungsgruppen oder anderen Differenzierungsstrategien möglicherweise nicht in jedem Land. In vielen Ländern haben die Schüler in allen oder den meisten Bildungsgängen die gleiche Unterrichtszeit, bei der Auswahl der Fächergruppen oder Fächer gibt es jedoch gewisse Wahlmöglichkeiten. Die entsprechenden Entscheidungen müssen oft frühzeitig getroffen werden, wenn die Bildungsgänge recht lang sind und sich grundlegend unterscheiden.

Zusätzliche Informationen

Hinweise zu den in Bezug auf diesen Indikator in den einzelnen Ländern verwendeten Definitionen und der angewandten Methodik s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. Ferner enthält der Indikator D6 eine umfassendere Analyse der Entscheidungsbefugnisse im Bildungsbereich.

Tabelle D1.1

Pflichtunterrichtszeit und vorgesehene Unterrichtszeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2006)

Durchschnittliche jährliche Gesamtstundenzahl an Pflicht- und Nichtpflichtunterrichtszeit für 7- bis 8-Jährige, 9- bis 11-Jährige, 12- bis 14-Jährige und 15-Jährige

	Altersspanne, innerhalb derer über 90% der Bevölkerung an Bildung teilnehmen	Durchschnittliche jährliche Gesamtstundenzahl an Pflichtunterrichtszeit					Durchschnittliche jährliche Gesamtstundenzahl an vorgesehener Unterrichtszeit				
		7-8 Jahre	9-11 Jahre	12-14 Jahre	15 Jahre (typischer Bildungsgang)	15 Jahre (mindestens zu besuchender Bildungsgang)	7-8 Jahre	9-11 Jahre	12-14 Jahre	15 Jahre (typischer Bildungsgang)	15 Jahre (mindestens zu besuchender Bildungsgang)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder											
Australien	5-16	978	978	989	968	968	978	978	1033	1024	1024
Österreich	5-17	690	767	913	1005	960	735	812	958	1050	1005
Belgien (fläm.)	3-18	826	826	949	949	445	826	826	949	949	445
Belgien (frz.) ¹	3-18	840	840	960	m	m	930	930	1020	m	m
Tschechische Rep.	5-17	655	766	892	960	392	655	766	892	960	392
Dänemark	3-16	671	783	910	900	900	671	783	910	900	900
England	4-15	880	900	900	760	a	890	900	933	950	a
Finnland	6-18	608	640	777	856	a	608	683	829	913	a
Frankreich	3-17	910	887	963	1033	a	910	887	1056	1138	a
Deutschland	4-17	622	782	875	900	m	622	782	875	900	m
Griechenland	6-19	828	889	953	1117	958	828	889	953	1330	1170
Ungarn	4-17	555	601	694	763	763	614	724	953	1106	1106
Island	3-16	720	792	872	888	a	720	792	872	888	a
Irland	5-16	941	941	848	802	713	941	941	907	891	891
Italien	3-15	891	891	990	1089	m	990	1023	1089	1089	m
Japan	4-17	707	774	868	m	a	707	774	868	m	a
Korea	6-17	612	703	867	1020	a	612	703	867	1020	a
Luxemburg	4-15	847	847	782	750	a	847	847	782	750	a
Mexiko	5-13	800	800	1167	1058	a	800	800	1167	1124	a
Niederlande	5-17	940	1000	1067	m	a	940	1000	1067	m	a
Neuseeland	4-15	m	m	m	m	m	985	985	985	985	985
Norwegen	4-17	620	728	827	855	a	620	728	827	855	a
Polen	6-18	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	5-15	860	854	887	826	m	860	871	913	980	m
Schottland	4-15	m	m	m	a	a	m	m	m	a	a
Slowakische Rep.	6-17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	3-16	793	794	956	979	978	793	794	956	979	978
Schweden	6-18	741	741	741	741	a	741	741	741	741	a
Schweiz	5-16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	7-12	720	720	750	810	a	864	864	846	810	a
Vereinigte Staaten	6-16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt		770	810	896	910	786	796	839	933	971	890
EU19-Durchschnitt		783	819	892	902	763	800	844	932	977	861
Partnerländer											
Brasilien	7-16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	7-16	1094	1094	1094	1210	1210	1094	1094	1094	1210	1210
Estland	6-17	595	683	802	840	m	595	683	802	840	m
Israel	5-17	878	867	966	1040	1015	878	884	1016	1089	1064
Russische Föd.	7-15	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	6-17	621	721	791	908	888	621	721	791	908	888

1. „12-14 Jahre“ nur 12- bis 13-Jährige.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402183135853>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D1.2a

Unterrichtszeit pro Fach als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit für 9- bis 11-Jährige (2006)

Prozentsatz der vorgesehenen Unterrichtszeit, die für verschiedene Fächer innerhalb des gesamten Pflichtteils des Lehrplans vorgesehen ist

	Kernpflichtteil des Lehrplans												Wahlpflichtteil des Lehrplans	Gesamt: Pflichtteil des Lehrplans	Nichtpflichtteil des Lehrplans
	Lesen, Schreiben und Literatur	Mathematik	Naturwissenschaften	Sozialkunde	Moderne Fremdsprachen	Technik	Kunst	Sport	Religion	Praktische und berufsbezogene Kompetenzen	Sonstige	Gesamt: Kernpflichtteil des Lehrplans			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien ¹	13	9	2	3	1	2	4	4	1	n	1	41	59	100	n
Österreich	24	16	10	3	8	n	18	10	8	x(12)	3	100	x(12)	100	6
Belgien (fläm.) ¹	22	19	x(11)	x(11)	7	n	10	7	7	n	18	89	11	100	n
Belgien (frz.) ¹	x(11)	x(11)	x(11)	x(11)	5	x(11)	x(11)	7	7	x(11)	81	100	n	100	11
Tschechische Rep. ²	24	19	9	11	13	n	14	8	n	n	n	97	3	100	n
Dänemark	26	17	8	4	9	n	20	10	4	n	3	100	n	100	n
England	27	22	10	8	1	9	8	7	5	n	3	100	n	100	n
Finnland	21	18	10	2	9	n	19	9	5	n	n	94	6	100	7
Frankreich	31	18	5	10	10	3	11	13	n	n	n	100	n	100	n
Deutschland	20	18	6	7	10	1	15	11	7	n	3	99	1	100	n
Griechenland	29	14	11	11	10	n	8	7	7	n	2	100	n	100	n
Ungarn	29	17	6	7	9	n	14	12	n	5	2	100	n	100	20
Island	16	15	8	8	4	6	12	9	3	5	2	89	11	100	n
Irland	29	12	4	8	x(13)	n	12	4	10	n	14	92	8	100	n
Italien ³	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	100	15
Japan	19	15	9	9	n	n	10	9	n	n	21	92	8	100	m
Korea	19	13	10	10	5	2	13	10	n	2	3	87	13	100	n
Luxemburg ⁴	25	18	6	2	21	n	11	10	7	n	n	100	n	100	n
Mexiko	30	25	15	20	n	n	5	5	n	n	n	100	n	100	n
Niederlande ⁵	32	19	6	6	1	n	9	7	5	3	n	88	13	100	n
Neuseeland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Norwegen	23	15	7	8	7	n	15	7	9	n	9	100	n	100	n
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal ⁶	15	12	9	6	11	x(7)	18	9	n	n	17	97	3	100	3
Schottland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	22	17	9	9	13	n	11	11	x(13)	n	n	91	9	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	12	10	9	n	7	4	7	2	6	89	11	100	20
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt¹	23	16	9	8	7	1	12	8	4	1	4	91	4	100	4
EU19-Durchschnitt⁴	25	17	9	7	9	1	13	9	4	1	3	97	3	100	4
Partnerländer															
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	15	15	14	4	2	7	10	7	5	n	1	79	21	100	n
Estland	21	15	7	6	12	6	10	10	n	n	n	88	12	100	n
Israel	19	18	9	6	11	n	6	6	6	4	9	92	8	100	2
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	18	16	10	8	11	2	11	11	n	3	10	100	n	100	n

1. Australien, Belgien (fläm.) und Belgien (fr.) sind in den Durchschnittswerten nicht enthalten. 2. Bei den 9- und 10-Jährigen ist Sozialkunde unter Naturwissenschaften erfasst. 3. Bei den 9- und 10-Jährigen ist der Lehrplan überwiegend flexibel, bei den 11-Jährigen in etwa so wie bei den 12- bis 13-Jährigen. 4. Deutsch als Unterrichtssprache ist in Lesen, Schreiben und Literatur zusätzlich zur Muttersprache Luxemburgisch enthalten. 5. Nur 11-Jährige. 6. Nur 10- und 11-Jährige.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402183135853>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D1.2b

Unterrichtszeit pro Fach als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit für 12- bis 14-Jährige (2006)

Prozentsatz der vorgesehenen Unterrichtszeit, die für verschiedene Fächer innerhalb des gesamten Pflichtteils des Lehrplans vorgesehen ist

	Kernpflichtteil des Lehrplans											Wahlpflichtteil des Lehrplans	Gesamt: Pflichtteil des Lehrplans	Nichtpflichtteil des Lehrplans	
	Lesen, Schreiben und Literatur	Mathematik	Naturwissenschaften	Sozialkunde	Moderne Fremdsprachen	Technik	Kunst	Sport	Religion	Praktische und berufsbezogene Kompetenzen	Sonstige				Gesamt: Kernpflichtteil des Lehrplans
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	9	9	7	7	4	5	6	6	1	n	3	57	43	100	4
Österreich	13	15	13	12	11	n	16	10	7	2	n	100	x(12)	100	5
Belgien (fläm.)	14	13	7	9	17	4	4	6	6	1	n	81	19	100	n
Belgien (frz.) ¹	16	13	9	13	13	3	3	9	6	n	3	88	13	100	6
Tschechische Rep.	12	13	20	16	10	3	8	7	n	n	n	88	12	100	n
Dänemark	20	13	15	9	18	n	11	8	3	n	3	100	n	100	n
England	13	12	12	13	11	12	11	8	4	n	4	100	n	100	4
Finnland	13	13	17	7	14	n	15	7	5	4	n	95	5	100	7
Frankreich	16	15	13	13	12	6	7	11	n	n	n	93	7	100	10
Deutschland	14	14	10	12	17	3	10	9	5	2	2	98	2	100	n
Griechenland	12	11	10	10	12	5	6	8	6	1	19	100	n	100	n
Ungarn	16	12	18	11	12	3	11	9	n	3	5	100	n	100	37
Island	14	14	8	6	17	4	7	8	2	4	3	85	15	100	n
Irland ²	28	13	8	17	7	x(15)	4	5	9	x(15)	5	97	3	100	7
Italien ¹	21	12	10	15	12	7	13	7	4	n	n	100	n	100	16
Japan	11	10	9	9	10	3	7	9	n	n	18	87	13	100	m
Korea	13	11	11	10	10	4	8	8	n	4	5	82	18	100	n
Luxemburg ³	22	15	5	10	20	n	10	8	6	n	5	100	n	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	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Norwegen	16	13	9	11	10	n	8	10	7	n	16	100	n	100	n
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	11	11	12	13	15	x(7)	11	9	n	n	14	97	3	100	3
Schottland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	16	11	11	10	10	8	11	7	x(13)	x(13)	3	87	13	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	17	13	14	12	12	n	4	7	5	4	7	96	4	100	13
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	15	13	11	12	12	3	8	8	3	2	5	92	8	100	5
EU19-Durchschnitt	16	13	12	12	13	4	9	8	4	1	4	94	6	100	6
Partnerländer															
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	13	13	11	11	7	5	10	5	5	n	4	84	16	100	m
Estland	14	14	17	7	17	5	7	7	n	n	n	89	11	100	m
Israel	14	14	9	7	15	5	5	5	5	5	6	91	9	100	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	13	13	15	15	11	2	6	6	n	n	9	90	10	100	m

1. Nur 12- und 13-Jährige. 2. Bei den 12- bis 14-Jährigen ist Kunst im Nichtpflichtteil des Lehrplans erfasst. 3. Deutsch als Unterrichtssprache ist in Lesen, Schreiben und Literatur zusätzlich zur Muttersprache Luxemburgisch enthalten.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402183135853>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator D2:

Wie ist das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis und wie groß sind die Klassen im Durchschnitt?

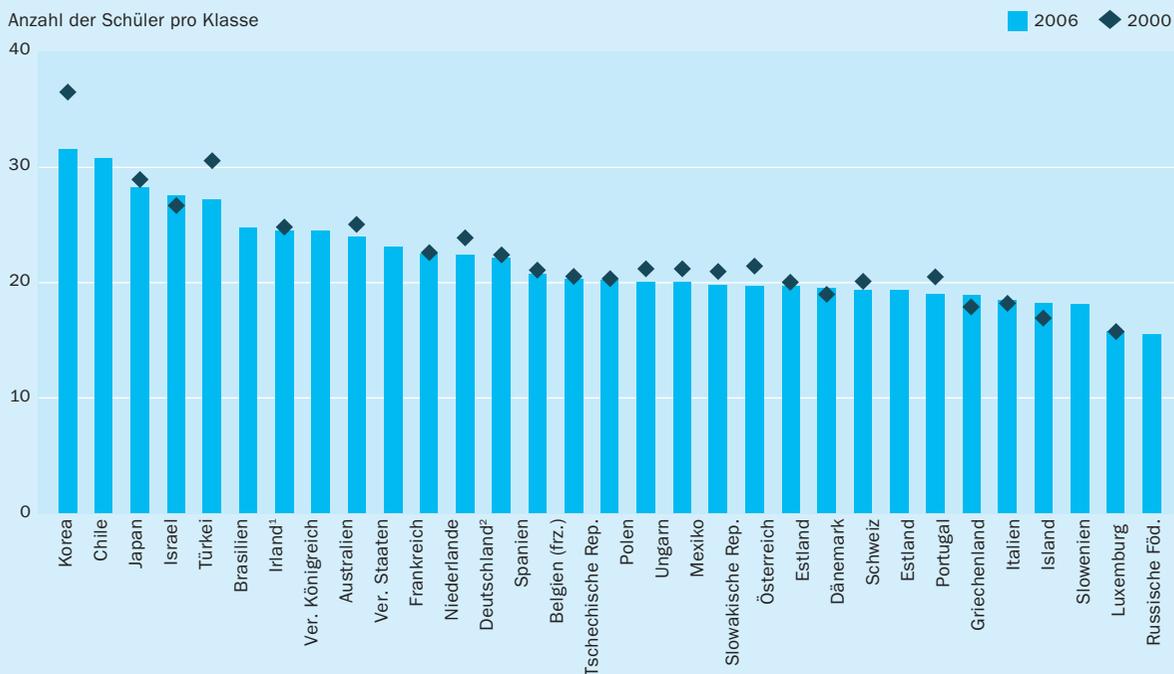
Dieser Indikator untersucht die Zahl der Schüler pro Klasse im Primar- und Sekundarbereich sowie das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis in allen Bildungsbereichen; dabei wird zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen unterschieden. Die Klassengröße und das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis stellen viel diskutierte Aspekte der Ausbildung von Schülern und Studierenden dar. Zusammen mit der Gesamtunterrichtszeit der Schüler (s. Indikator D1), der durchschnittlichen Arbeitszeit der Lehrer (s. Indikator D4) und der Aufteilung der Zeit der Lehrer zwischen Unterrichten und anderen Pflichten handelt es sich um zwei der bestimmenden Faktoren für die Größe des Lehrkörpers in den einzelnen Ländern.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung D2.1

Durchschnittliche Klassengröße im Primarbereich (2000, 2006)

Die durchschnittliche Klassengröße liegt im Primarbereich bei etwas über 21 Schülern, sie reicht jedoch von 32 Schülern pro Klasse in Korea bis zu weniger als der Hälfte hiervon in Luxemburg und dem Partnerland Russische Föderation. Zwischen 2000 und 2006 hat sich die durchschnittliche Klassengröße nicht wesentlich verändert, aber die Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern sind anscheinend geringer geworden. In Ländern mit früher relativ großen Klassen (z. B. Japan, Korea und der Türkei) ist die Klassengröße tendenziell zurückgegangen, während sie in Ländern mit relativ kleinen Klassen (z. B. Island) tendenziell gestiegen ist.



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahre 2001 und 2006.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Klassengröße beim Unterricht in der Landessprache.

Quelle: OECD, PISA-2006-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402267680060>

D
2

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Im Sekundarbereich I beträgt die durchschnittliche Klassengröße 24 Schüler pro Klasse, aber sie reicht von mindestens rund 30 Schülern pro Klasse in Japan, Korea und Mexiko sowie den Partnerländern Brasilien, Chile und Israel bis zu höchstens 20 Schülern in Dänemark, Irland (öffentliche Bildungseinrichtungen), Island, Luxemburg und der Schweiz sowie dem Partnerland Russische Föderation.
- Die Zahl der Schüler pro Klasse nimmt vom Primar- zum Sekundarbereich I im Durchschnitt um fast drei Schüler zu. Aufgrund der höheren Unterrichtsstundenzahl pro Jahr nimmt das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis jedoch eher ab, je höher der Bildungsbereich ist, auch wenn dies nicht für alle Länder zutrifft.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist das Verhältnis von Lehrkräften zur Zahl der Schüler im Sekundarbereich in privaten Bildungseinrichtungen günstiger als in öffentlichen Einrichtungen. Dies ist besonders auffallend in Mexiko, wo in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs etwa 14 Schüler mehr auf eine Lehrkraft kommen als in privaten Einrichtungen. Im Sekundarbereich I sind im Durchschnitt aller OECD-Länder die Klassen in öffentlichen Einrichtungen um einen Schüler größer als in privaten Einrichtungen.

Politischer Hintergrund

Klassengröße, Qualität der Bildung und Bildungssysteme

Die Klassengröße ist ein sehr umstrittenes Thema und in vielen OECD-Ländern ein wichtiger Gegenstand der Bildungspolitik. Kleinere Klassen, so heißt es oft, ermöglichen den Lehrern, sich stärker auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler zu konzentrieren, außerdem kommt es zu weniger Störungen des Unterrichts, mit denen sich die Lehrer auseinandersetzen müssen. Außerdem können kleinere Klassen die Eltern auch bei der Wahl der Schule beeinflussen. In dieser Hinsicht würde die Klassengröße als ein Kriterium zur Beurteilung der Qualität eines Schulsystems dienen.

Die vorliegenden Forschungsergebnisse zur Auswirkung der Klassengröße auf die Leistungen der Schüler ergeben jedoch ein ganz uneinheitliches Bild. In diesem Forschungsbereich, der sich als kontrovers erwiesen hat und der bisher nur wenige schlüssige Ergebnisse hervorgebracht hat, gibt es einige Belege dafür, dass sich kleinere Klassen bei bestimmten Schülergruppen bemerkbar machen können (z. B. Krueger 2002).

Ein weiterer Grund für die uneinheitlichen Daten zu den Auswirkungen der Klassengröße könnte die Tatsache sein, dass zur Abschätzung der tatsächlichen Auswirkungen dieser Variablen auf die Schülerleistungen keine ausreichende Streuung der Klassengröße vorliegt. Hinzu kommt, dass auch bildungspolitische Maßnahmen zur Gruppierung schwächerer Schüler in kleineren Klassen, um ihnen mehr Aufmerksamkeit zu widmen, zusätzliche Leistungssteigerungen, die sonst als Folge kleinerer Klassen zu beobachten wären, verringern können. Schließlich wird die Abschätzung der Auswirkungen dadurch erschwert, dass der Zusammenhang zwischen Klassengröße und Leistung der Schüler oft nicht linear ausfällt.

Viele Faktoren beeinflussen die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern, und die Klassengröße ist nur einer von ihnen. Zu den weiteren Faktoren gehören u. a. die Zahl der Klassen oder Schüler, für die ein Lehrer verantwortlich ist, das Unterrichtsfach, die zeitliche Aufteilung der Lehrer zwischen Unterricht und anderen Aufgaben, die Zusammenstellung der Klassen und der pädagogische Ansatz und die Praxis des Teamunterrichts.

Das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis ist auch ein wichtiger Indikator für die für Bildungszwecke bereitgestellten Ressourcen. Es mag abzuwägen sein zwischen einem geringeren zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis und höheren Gehältern für Lehrer, einer verstärkten beruflichen Weiterentwicklung und Weiterbildung der Lehrkräfte, höheren Investitionen in Unterrichtstechnologien oder dem verstärkten Einsatz von Hilfslehrkräften und anderen Hilfskräften, deren Gehalt oft deutlich unter dem qualifizierter Lehrer liegt. Da außerdem immer mehr Kinder mit einem speziellen Bildungsbedarf in Regelklassen integriert werden, könnte der verstärkte Einsatz von Fachpersonal und Unterstützungsdiensten die für eine Reduzierung des Schüler-Lehrkräfte-Verhältnisses erforderlichen Ressourcen einschränken.

Das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis ergibt sich, wenn man (gemessen in Vollzeitäquivalenten) die Zahl der Schüler eines bestimmten Bildungsbereichs durch die Zahl der Lehrkräfte des gleichen Bildungsbereichs und ähnlicher Bildungsein-

Kasten D2.1

Zusammenhang zwischen Klassengröße und zahlenmäßigem Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis

Die Zahl der Schüler pro Klasse hängt von einer Reihe verschiedener Faktoren ab: dem zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis, 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.

In einer Schule mit 48 Vollzeitschülern und 8 Vollzeitlehrkräften beispielsweise beträgt das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis 6. Wenn man annimmt, dass Lehrkräfte eine 35-Stunden-Woche 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:

$$\text{Geschätzte Klassengröße} = 6 \text{ Schüler pro Lehrkraft} \cdot \left(\frac{40 \text{ Unterrichtsstunden pro Schüler}}{10 \text{ Unterrichtsstunden pro Lehrkraft}} \right) = 24 \text{ Schüler.}$$

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 nahekommen, wo Unterricht in Kleingruppen weniger häufig vorkommt (was im Primar- und Sekundarbereich I der Fall ist).

Aufgrund dieser Definitionen kann ein ähnliches zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis in verschiedenen Ländern zu unterschiedlichen Klassengrößen führen. So sind beispielsweise im Sekundarbereich I die durchschnittlichen Klassengrößen in Österreich und in den Vereinigten Staaten relativ ähnlich (23,9 bzw. 24,3 Schüler, s. Tab. D2.1), während sich das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis mit 10,4 Schülern pro Lehrkraft in Österreich und 14,7 Schülern in den Vereinigten Staaten (s. Tab. D2.2) erheblich unterscheidet. Ein Grund hierfür mag die höhere Zahl an Stunden sein, die Lehrer in den Vereinigten Staaten unterrichten müssen – 1.080 (Zeit-)Stunden in den Vereinigten Staaten gegenüber 607 (Zeit-)Stunden in Österreich (s. Tab. D4.1).

richtungen dividiert. 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 (Kasten D2.1).

Ergebnisse und Erläuterungen

Durchschnittliche Klassengröße im Primar- und Sekundarbereich I

Im Primarbereich beträgt die Klassengröße im Durchschnitt der OECD-Länder etwas mehr als 21 Schüler pro Klasse, dieser Wert ist jedoch in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich. Er reicht von 32 Schülern pro Klasse im Primarbereich in Korea bis zu weniger als 20 in Dänemark, Griechenland, Island, Italien, Luxemburg, Mexiko, Österreich, Portugal, der Schweiz und der Slowakischen Republik sowie den Partnerländern Estland, Russische Föderation und Slowenien. Im Sekundarbereich I beträgt die durchschnittliche Klassengröße in den OECD-Ländern 24 Schüler pro Klasse. Sie reicht von 36 Schülern pro Klasse in Korea bis zu höchstens 20 Schüler in Dänemark, Irland (öffentliche Bildungseinrichtungen), Island, Luxemburg und der Schweiz sowie dem Partnerland Russische Föderation (Tab. D2.1).

Vom Primar- zum Sekundarbereich I steigt die Zahl der Schüler pro Klasse tendenziell im Durchschnitt um fast drei Schüler an. In Japan, Korea, Luxemburg, Mexiko, Österreich, Polen und Spanien sowie den Partnerländern Brasilien und Israel steigt die durchschnittliche Klassengröße um mehr als vier Schüler, während sie in der Schweiz und dem Vereinigten Königreich zwischen diesen beiden Bildungsbereichen leicht abnimmt (Abb. D2.2). Dieser Indikator zur Klassengröße ist auf den Primar- und Sekundarbereich I beschränkt, da es in den höheren Bildungsbereichen schwierig ist, die Klassengröße zu bestimmen und zu vergleichen, da die Schüler hier je nach Fach verschieden zusammengesetzte Unterrichtsgruppen bilden. Aber die im Rahmen von PISA 2006 erhobenen Daten erlauben doch einen Einblick in die Klassengröße in einem bestimmten Bereich (Unterricht in der Landessprache) in der Klassenstufe, die die meisten 15-Jährigen eines Landes besuchen (s. Kasten D2.2).

Zwischen 2000 und 2006 hat sich die durchschnittliche Klassengröße im Primarbereich nicht wesentlich verändert (21,5 in 2006 gegenüber 22,0 in 2000). Die Klassengröße nahm jedoch unter den Ländern mit vergleichbaren Daten in den Ländern ab, die 2000 größere Klassen hatten (Korea, Japan und die Türkei), während die Klassengröße in den Ländern mit den kleinsten Klassengrößen im Jahr 2000 (Island, Italien, Griechenland und Luxemburg) zunahm bzw. konstant blieb. Im Sekundarbereich hat sich die Differenz der Klassengrößen zwischen 2000 und 2006 ähnlich entwickelt, was zu einer Verringerung der Bandbreite der Klassengröße führte (Tab. D2.1 und D2.4).

Kasten D2.2

Klassengröße beim Unterricht in der Landessprache in der Klassenstufe, die die meisten 15-Jährigen besuchen

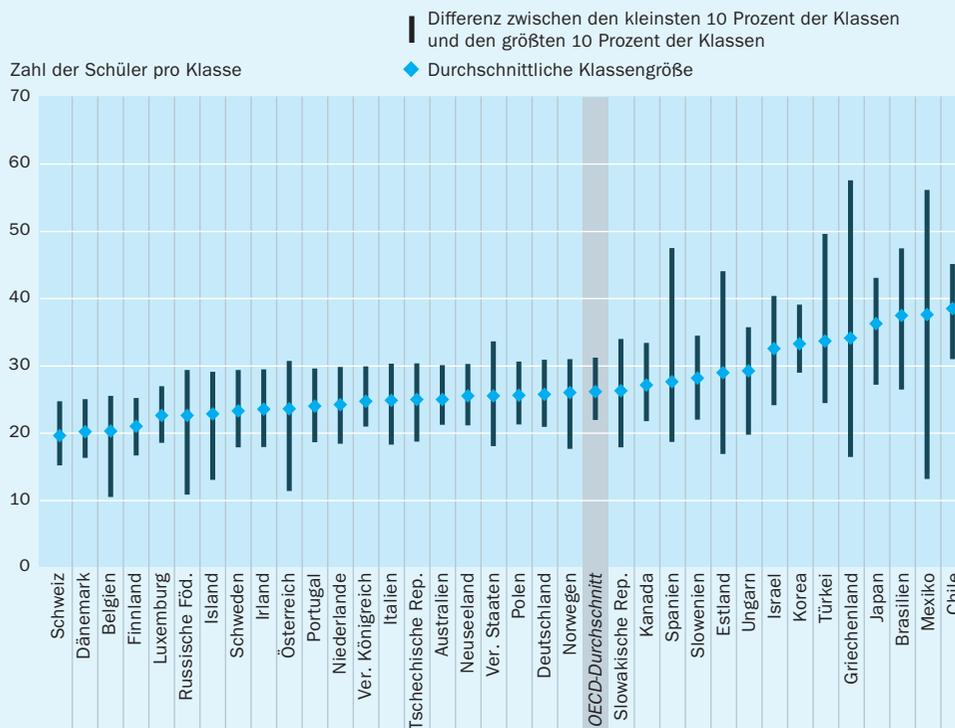
PISA 2006 untersuchte die Leistungen 15-jähriger Schüler mit Schwerpunkt auf den Naturwissenschaften. Als Teil der erhobenen Hintergrundinformation wurden Schulleiter der Einrichtungen gebeten, für die Klassenstufe, die die meisten 15-jährigen Schüler des Landes besuchen, die Zahl der Schüler beim Unterricht in der Landessprache anzugeben. Da die PISA-Studie repräsentativ für 15-jährige Schüler ist, ist die Klassengröße repräsentativ für die Klassengröße in den einzelnen Ländern bei dieser Altersgruppe.

Die Schulleiter wurden gebeten, die Klassengröße anhand der folgenden neun Kategorien anzugeben: 15 Schüler oder weniger, zwischen 16 und 20, zwischen 21 und 25, zwischen 26 und 30, zwischen 31 und 35, zwischen 36 und 40, zwischen 41 und 45, zwischen 46 und 50, sowie über 50. Anhand dieser Angaben wurde die durchschnittliche Klassengröße berechnet, wobei für jede Kategorie der jeweilige Mittelwert verwendet wurde und 15 bzw. 51 für die beiden Extremfälle. Die durchschnittliche Klassengröße sowie die Differenz der Klassengröße zwischen den kleinsten 10 Prozent der Klassen und den größten 10 Prozent der Klassen sind in der nebenstehenden Abbildung gezeigt.

In den OECD-Ländern liegt die durchschnittliche Klassengröße in der Klassenstufe, die die meisten 15-Jährigen eines Landes besuchen, bei 26 Schülern. Die durchschnittliche Größe dieser Klassen ist um zwei Schüler größer als in diesem Indikator für den Sekundarbereich I angegeben, aber diese Differenz ist aufgrund unterschiedlicher Methoden mit Vorsicht zu interpretieren. Bei den Klassengrößen für 15-Jährige bestehen, ebenso wie im Sekundarbereich I, große Unterschiede. Für die Klassenstufe, die die meisten 15-Jährigen besuchen, reicht die durchschnittliche Klassengröße von weniger als 20 Schülern in der Schweiz bis zu fast doppelt so vielen im Partnerland Chile (38,6): Von den sechs Ländern mit den kleinsten Klassengrößen für 15-Jährige (Belgien, Dänemark, Finnland, Luxemburg und der Schweiz sowie dem Partnerland Russische Föderation) weisen vier Länder auch in diesem Indikator im Sekundarbereich I mit die kleinsten Klassengrößen auf. Ähnlich sieht es bei den acht Ländern mit mehr als 30 Schülern in der Klassenstufe, die die meisten 15-Jährigen des Landes besuchen, aus (Griechenland, Japan, Korea, Mexiko und die Türkei sowie die Partnerländer Brasilien, Chile und Israel), hiervon gehören sechs zu den Ländern mit der größten Klassengröße im Sekundarbereich I.

Die durchschnittliche Klassengröße in der Klassenstufe, die die meisten 15-Jährigen besuchen, variiert stark zwischen den einzelnen Ländern, aber auch innerhalb der einzelnen Länder gibt es Unterschiede. In einigen Ländern, wie zum Beispiel Luxemburg und Finnland, liegt die durchschnittliche Klassengröße unterhalb des OECD-Durchschnittswerts und die Differenz zwischen den kleinsten 10 Prozent der Klassen und den größten 10 Prozent der Klassen liegt bei etwa 8,5 Schülern. In Österreich und der Türkei sowie den Partnerländern Brasilien und Russische Föderation ist die Differenz zwischen den kleinsten 10 Prozent und den größten 10 Prozent der Klassen jedoch mindestens doppelt so groß und in Spanien sowie im Partnerland Estland etwa dreimal so groß. In Griechenland und Mexiko kann die Differenz sogar fast fünfmal so groß sein wie die Differenz in Luxemburg und Finnland bzw. noch größer. Die Differenz zwischen den kleinsten und den größten Klassengrößen in jedem einzelnen Land hängt jedoch nicht unbedingt mit der durchschnittlichen Klassengröße zusammen. Die durchschnittliche Klassengröße in Korea gehört zu den größten in allen OECD-Ländern, aber die Differenz zwischen den kleinsten 10 Prozent und den größten 10 Prozent der Klassen liegt bei etwa 10 Schülern und damit nur leicht über dem Durchschnitt der OECD-Länder. In Österreich liegt dagegen die durchschnittliche Klassengröße mit fast 24 Schülern unterhalb des OECD-Durchschnitts, aber die Differenz bei den Klassengrößen liegt deutlich oberhalb des OECD-Durchschnitts (19 bzw. 9 Schüler).

Durchschnittliche Klassengröße beim Unterricht in der Landessprache für 15-Jährige



Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Klassengröße beim Unterricht in der Landessprache.

Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. [Hinweise](http://www.oecd.org/edu/eag2008) s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008.

Die Daten zur Klassengröße beziehen sich zwar nicht auf den Unterricht in Naturwissenschaften, dennoch ist es interessant, den Zusammenhang zwischen den naturwissenschaftlichen Leistungen in PISA und der durchschnittlichen Klassengröße zu betrachten. Die Klassengröße beim Unterricht in Landessprache scheint sich nicht direkt auf die naturwissenschaftlichen Leistungen in PISA auszuwirken. So weist beispielsweise Finnland sowohl eine geringe durchschnittliche Klassengröße beim Unterricht in der Landessprache auf als auch den Spitzenplatz bei den naturwissenschaftlichen Leistungen. Länder wie Japan und das Partnerland Estland, die ebenfalls zu den fünf besten OECD- und Partnerländern bei den naturwissenschaftlichen Leistungen in PISA gehören, weisen dagegen durchschnittliche Klassengrößen auf, die oberhalb des OECD-Durchschnitts liegen. Die durchschnittliche Klassengröße in Estland liegt nur um 3 Schüler oberhalb des OECD-Durchschnitts, in Japan sind es dagegen 10 Schüler. Korea und das Partnerland Slowenien erreichen trotz großer durchschnittlicher Klassen überdurchschnittliche naturwissenschaftliche Leistungen bei PISA. Die durchschnittliche Klassengröße ist auch in Japan groß, und die Leistungen bei PISA sind überdurchschnittlich, andererseits wird in Japan jedoch versucht, in Kleingruppen zu unterrichten, um die Leistungen der Schüler zu verbessern.

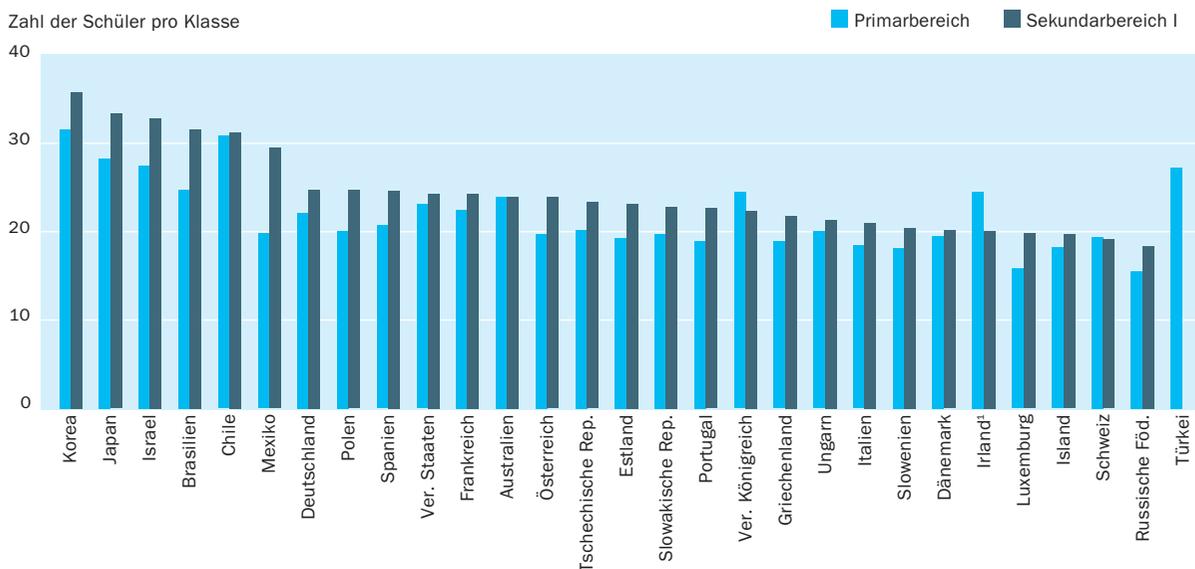
Im Primarbereich reicht das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis, ausgedrückt in Vollzeitäquivalenten, von mindestens 26 Schülern pro Lehrer in Korea, Mexiko und der Türkei bis zu weniger als 11 in Griechenland, Italien, Norwegen, Portugal und Ungarn. Der OECD-Durchschnitt im Primarbereich liegt bei 16 Schülern pro Lehrkraft (Abb. D2.3).

Im Sekundarbereich variiert das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis in den einzelnen Ländern ähnlich und reicht (in Vollzeitäquivalenten) von 30 Schülern pro Lehrkraft in Mexiko bis zu weniger als 11 in Belgien, Griechenland, Island, Italien, Luxemburg, Norwegen, Österreich, Portugal und Spanien sowie dem Partnerland Russische Föderation. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis im Sekundarbereich 13. Dies liegt sehr nahe bei den ermittelten Werten bzw. entspricht den Werten für Australien (12), Finnland (13), Frankreich (12), Japan (14), Polen (13), Schweden (13), die Schweiz (12), die Slowakische Republik (14), die Tschechische Republik (12) und das Vereinigte Königreich (14) sowie die Partnerländer Estland (13), Israel (13) und Slowenien (13) (Tab. D2.2).

Wie die Unterschiede zwischen den Mittelwerten für das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis zwischen Primar- und Sekundarbereich erkennen lassen, stehen den Schülern umso mehr Lehrer zur Verfügung (jeweils in Vollzeitäquivalenten), je höher sie in ihrer Bildungslaufbahn aufsteigen. Das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis nimmt zwischen dem Primar- und Sekundarbereich ab, während gleichzeitig die Klassengrößen tendenziell steigen. Dies trifft auf alle bis auf sieben OECD-Länder (Italien, Mexiko, die Niederlande, Polen, Schweden, Ungarn und die Vereinigten Staaten) sowie das Partnerland Chile zu.

Abbildung D2.2

Durchschnittliche Klassengröße in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2006)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Klassengröße im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD, Tabelle D2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402267680060>

Abbildung D2.3

Zahlenmäßiges Verhältnis von Schülern zu Lehrkräften in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2006)

In Vollzeitäquivalenten

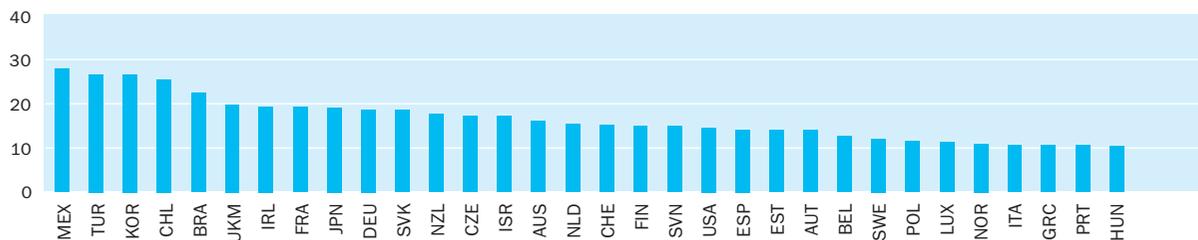
Zahl der Schüler pro Lehrkraft

Elementarbereich



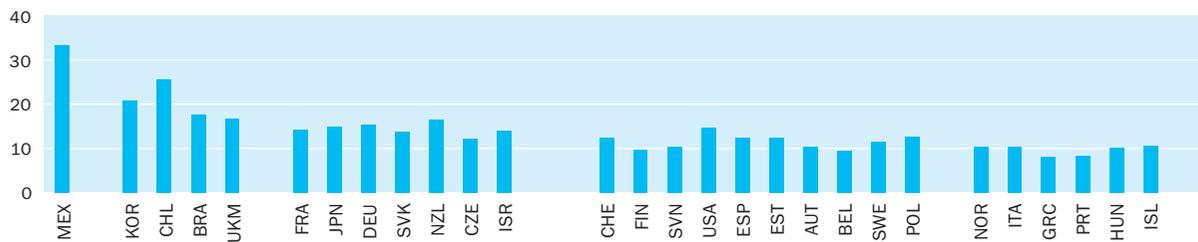
Zahl der Schüler pro Lehrkraft

Primarbereich



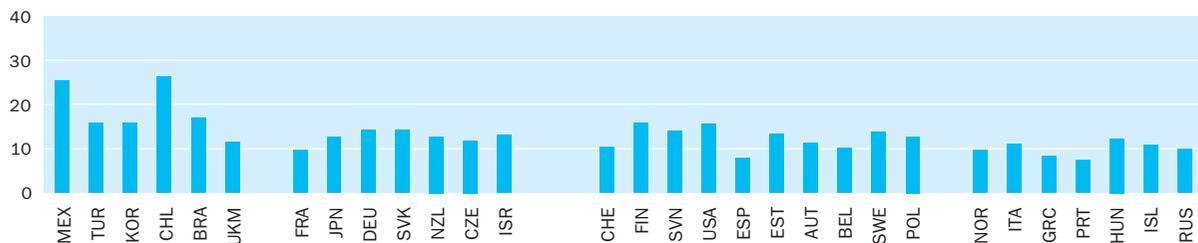
Zahl der Schüler pro Lehrkraft

Sekundarbereich I



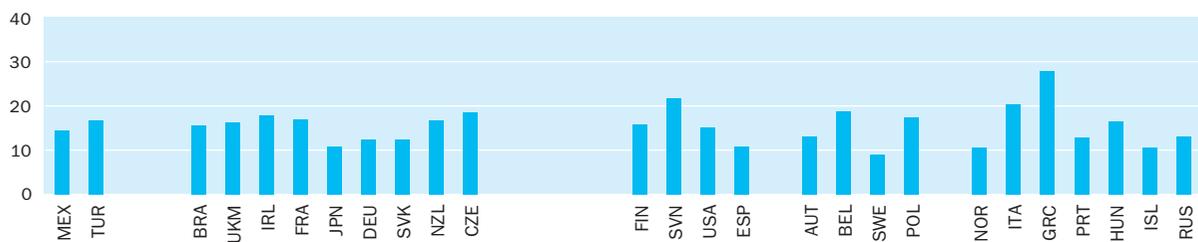
Zahl der Schüler pro Lehrkraft

Sekundarbereich II



Zahl der Studierenden pro Lehrenden

Tertiärbereich



Anmerkung: Auflistung der verwendeten Ländercodes s. Hinweise für den Leser.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Klassengröße im Primarbereich.

Quelle: OECD, Tabelle D2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402267680060>

Die Abnahme des zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnisses vom Primar- zum Sekundarbereich spiegelt Unterschiede in der Unterrichtszeit pro Jahr wider, die mit zunehmend höherem Bildungsbereich tendenziell zunimmt. Sie könnte aber auch auf zeitliche Verzögerungen bei der Anpassung des Lehrkörpers an veränderte demografische Gegebenheiten oder auf Unterschiede bei den von Lehrern zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden in den verschiedenen Bildungsbereichen zurückzuführen sein. Dieser allgemeine Trend ist zwar über alle Länder hinweg zu beobachten, vom pädagogischen Standpunkt her ist jedoch nicht leicht nachzuvollziehen, warum auf höherer Bildungsebene eher ein niedrigeres zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis wünschenswert sein sollte (Tab. D2.2).

Das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis im Elementarbereich wird in Tabelle D2.2 gezeigt. Für den Elementarbereich liegen auch Angaben zum zahlenmäßigen Schüler-Kontaktpersonen-Verhältnis (Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte) vor. Einige Länder bauen im Elementarbereich in starkem Maße auf Hilfslehrkräfte. In zehn OECD-Ländern sowie drei Partnerländern ist das gemeldete zahlenmäßige Schüler-Kontaktpersonen-Verhältnis (Tab. D2.2, Spalte 1) niedriger als das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis. In Ländern wie Schweden, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich ist dieser Unterschied nicht sehr groß, aber in Deutschland, Frankreich, Irland, Österreich und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Chile, Estland und Israel kommen mehr Hilfslehrkräfte zum Einsatz. Daher ist das zahlenmäßige Schüler-Kontaktpersonen-Verhältnis insbesondere in Frankreich und Irland sowie dem Partnerland Israel wesentlich niedriger als das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis.

Im Tertiärbereich variiert das zahlenmäßige Studierende-Lehrende-Verhältnis zwischen 28 Studierenden pro Lehrenden in Griechenland und höchstens 11 in Island, Japan, Norwegen, Schweden und Spanien (Tab. D2.2). Allerdings sollten solche Vergleiche für den Tertiärbereich mit Vorsicht betrachtet werden, da im Tertiärbereich immer noch Schwierigkeiten bei der Berechnung von vergleichbaren Vollzeitäquivalenten für Studierende und Lehrende bestehen.

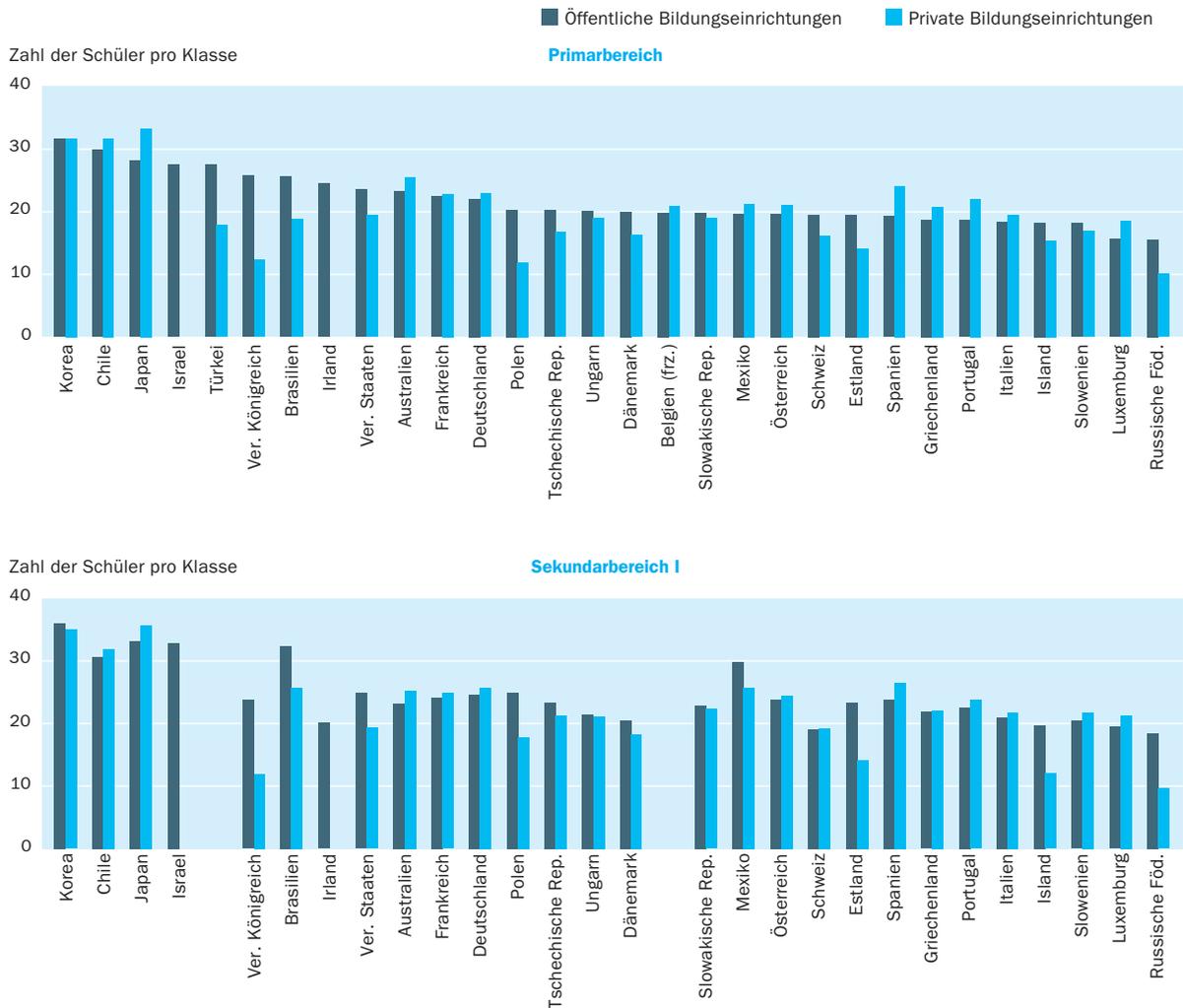
In 14 der 15 OECD- und Partnerländer mit vergleichbaren Daten ist das zahlenmäßige Studierende-Lehrende-Verhältnis in den stärker berufsorientierten Studiengängen des Tertiärbereichs B niedriger als in Studiengängen des Tertiärbereichs A und den weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen (Tab. D2.2). Die Türkei ist das einzige Land, das im Tertiärbereich B ein höheres Verhältnis aufweist.

Zahl der Lehrkräfte in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

Tabelle D2.3 ist auf den Sekundarbereich beschränkt und vergleicht die Zahl der Lehrkräfte an privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen anhand des zahlenmäßigen Verhältnisses Schüler zu Lehrkräften an diesen beiden Arten von Bildungseinrichtungen. Im Durchschnitt der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten ist das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis in privaten Bildungseinrichtungen sowohl des Sekundarbereichs I als auch des Sekundarbereichs II günstiger und liegt im Sekundarbereich insgesamt bei etwas mehr als 2 Schülern mehr pro Lehrkraft in öffentlichen Einrichtungen. Die auffallendsten Beispiele hierfür sind Mexiko und das Vereinigte Königreich, wo in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbe-

Abbildung D2.4

Durchschnittliche Klassengröße in privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2006)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Klassengröße in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Primarbereichs.
 Quelle: OECD, Tabelle D2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402267680060>

reichs I mindestens 12 Schüler mehr auf einen Lehrer kommen als in privaten Bildungseinrichtungen. In Mexiko ist der Unterschied im Sekundarbereich II ähnlich groß. Aber dies trifft nicht auf alle Länder zu.

In einigen Ländern ist das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis in den öffentlichen Bildungseinrichtungen niedriger als in den privaten Einrichtungen. Das ist in Spanien im Sekundarbereich I mit etwa 16 Schülern pro Lehrer in privaten Einrichtungen im Vergleich zu nur 11 in öffentlichen Bildungseinrichtungen besonders ausgeprägt.

Die durchschnittliche Klassengröße (Abb. D2.4 und Tab. D2.1) unterscheidet sich im Durchschnitt der OECD-Länder, für die Daten vorliegen, in privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I nicht um mehr als einen oder zwei Schüler. Hinter dieser Durchschnittszahl verbergen sich je-

doch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Polen, der Türkei, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Brasilien, Estland und Russische Föderation beispielsweise ist die durchschnittliche Klassengröße in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primarbereich um mindestens 4 Schüler pro Klasse größer. In all diesen Ländern mit Ausnahme des Partnerlands Brasilien ist jedoch der Anteil der privaten Bildungseinrichtungen klein (mit höchstens 5 Prozent der Schüler im Primarbereich). Umgekehrt dagegen sind in Japan und Spanien die Klassen in privaten Bildungseinrichtungen in mindestens ähnlichem Umfang größer als in öffentlichen Einrichtungen.

Der Vergleich zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen ergibt auch für den Sekundarbereich I, wo es mehr private Anbieter gibt, ein gemischtes Bild. Die durchschnittliche Klassengröße in privaten Einrichtungen des Sekundarbereichs I ist in elf OECD-Ländern und zwei Partnerländern größer als in öffentlichen Einrichtungen, die Unterschiede fallen jedoch in der Tendenz geringer aus als im Primarbereich.

Es gibt unterschiedliche Gründe für die Länder, öffentliche und private Schulen zu fördern und Ressourcen für sie bereitzustellen. In vielen Ländern ist einer der Gründe, den Schülern und ihre Familien bei der Wahl der Schule mehr Auswahlmöglichkeiten zu bieten. Angesichts der Bedeutung, die in vielen Ländern der Klassengröße bei Diskussionen über das Schulwesen beigemessen wird, könnten die unterschiedlichen Klassengrößen in privaten und öffentlichen Einrichtungen zu den unterschiedlichen Schülerzahlen dieser Einrichtungen beitragen. Interessanterweise gibt es in Australien, Belgien (frz.), Dänemark, Korea und Luxemburg sowie dem Partnerland Chile, Ländern mit einem großen privaten Sektor im Primar- und Sekundarbereich I (s. Tab. C2.4), im Durchschnitt nur marginale Unterschiede bei der Klassengröße zwischen öffentlichen und privaten Einrichtungen. Wo trotzdem große Unterschiede bestehen, haben private Bildungseinrichtungen tendenziell mehr Schüler pro Klasse als öffentliche Einrichtungen. Dies lässt vermuten, dass in den Ländern, in denen sich ein beachtlicher Anteil der Schüler und Familien für private Bildungseinrichtungen entscheidet, die Klassengröße kein ausschlaggebender Faktor für diese Entscheidung ist.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2005/06 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2007 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008).

Die Klassengröße wurde berechnet, indem die Anzahl der Schüler durch die Anzahl der Klassen dividiert wurde. Um die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Ländern zu gewährleisten, wurden spezielle Förderklassen nicht berücksichtigt. Die Daten beziehen sich ausschließlich auf reguläre Bildungsgänge im Primar- und Sekundarbereich I, Unterricht in Kleingruppen außerhalb des regulären Klassenunterrichts ist nicht erfasst.

Das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis wurde berechnet, indem (gemessen in Vollzeitäquivalenten) die Zahl der Schüler eines bestimmten Bildungsbereichs durch die Zahl der Lehrer des gleichen Bildungsbereichs und der entsprechenden Art der Bildungseinrichtung dividiert wurde.

Die Untergliederung des zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnisses nach Art der Bildungseinrichtung unterscheidet zwischen Schülern und Lehrkräften an öffentlichen und an privaten Bildungseinrichtungen (staatlich subventionierten sowie unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen). In einigen Ländern besucht nur ein geringer Prozentsatz der Schüler private Bildungseinrichtungen (Tab. C2.4).

Lehrende Beschäftigte:

- Der Begriff „Lehrkraft“ umfasst voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schüler befasst ist. Die Kategorie umfasst Lehrer, Förderlehrer und andere Lehrer, die mit Schülern als ganzer Klasse im Klassenzimmer, in kleinen Gruppen in einem Fachunterrichtsraum 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 Unterrichten unterstützen, wie Hilfslehrkräfte und andere Hilfskräfte, nicht erfasst sind.
- Hilfslehrkräfte und Lehr-/Forschungsassistenten sind nicht voll qualifizierte Beschäftigte oder Studierende, die die Lehrenden beim Unterrichten der Lernenden unterstützen.

Zusätzliche Informationen

Eine Tabelle mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/402267680060>:

- Table D2.4: Average class size, by type of institution and level of education (Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsbereich) (2000)

Hinweise zu den in Bezug auf diesen Indikator in den einzelnen Ländern verwendeten Definitionen und angewandten Methodik s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008.

Tabelle D2.1

Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsbereich (2006)

Berechnungen basierend auf der Zahl der Schüler und der Zahl der Klassen

	Primarbereich					Sekundarbereich I (Allgemeinbildende Bildungsgänge)				
	Öffentliche Bildungs- einrichtungen	Private Bildungseinrichtungen			Gesamt: öffentliche und private Bildungs- einrichtungen	Öffentliche Bildungsein- richtungen	Private Bildungseinrichtungen			Gesamt: öffentliche und private Bildungs- einrichtungen
		Gesamt: private Bildungs- einrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungs- einrichtungen	Unabhängige private Bildungs- einrichtungen			Gesamt: private Bildungs- einrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungs- einrichtungen	Unabhängige private Bildungs- einrichtungen	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
OECD-Länder										
Australien	23,3	25,6	25,6	a	23,9	23,2	25,3	25,3	a	24,0
Österreich	19,6	21,1	x(2)	x(2)	19,7	23,9	24,4	x(7)	x(7)	23,9
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (frz.)	19,9	20,9	20,9	a	20,3	m	m	m	a	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	20,3	16,8	16,8	a	20,2	23,4	21,2	21,2	a	23,3
Dänemark	20,0	16,3	16,3	a	19,5	20,5	18,3	18,3	a	20,1
Finnland	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m
Frankreich	22,4	22,8	x(2)	x(2)	22,5	24,1	24,9	25,1	13,4	24,3
Deutschland	22,1	22,9	22,9	x(3)	22,1	24,7	25,7	25,7	x(8)	24,7
Griechenland	18,7	20,8	a	20,8	18,9	21,8	22,1	a	22,1	21,8
Ungarn	20,1	19,0	19,0	a	20,0	21,4	21,1	21,1	a	21,4
Island	18,3	15,5	15,5	n	18,2	19,8	12,0	12,0	n	19,7
Irland	24,5	m	a	m	m	20,1	m	a	m	m
Italien	18,4	19,5	a	19,5	18,4	21,0	21,8	a	21,8	21,0
Japan	28,2	33,3	a	33,3	28,3	33,2	35,7	a	35,7	33,3
Korea	31,6	31,7	a	31,7	31,6	36,0	35,0	35,0	a	35,8
Luxemburg	15,6	18,5	18,1	18,5	15,8	19,5	21,2	20,5	22,4	19,8
Mexiko	19,7	21,3	a	21,3	19,8	29,8	25,8	a	25,8	29,5
Niederlande	x(5)	x(5)	x(5)	a	22,4	m	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Polen	20,3	11,9	11,9	11,9	20,1	25,0	17,8	26,3	15,8	24,7
Portugal	18,6	22,1	24,6	21,4	19,0	22,5	23,7	23,8	23,5	22,7
Slowakische Rep.	19,8	19,0	19,0	n	19,7	22,9	22,3	22,3	n	22,8
Spanien	19,3	24,1	24,1	24,0	20,7	23,8	26,6	26,9	24,1	24,7
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	19,5	16,1	16,0	16,1	19,4	19,1	19,2	21,3	18,7	19,1
Türkei	27,5	17,9	a	17,9	27,2	a	a	a	a	a
Ver. Königreich	25,8	12,3	a	12,3	24,5	23,7	12,0	17,8	11,4	22,4
Vereinigte Staaten	23,6	19,4	a	19,4	23,1	24,9	19,3	a	19,3	24,3
OECD-Durchschnitt	21,5	20,4	19,3	20,6	21,5	23,8	22,6	22,8	21,2	24,0
EU19-Durchschnitt	20,3	19,2	19,4	18,3	20,2	22,5	21,6	22,6	19,3	22,7
Partnerländer										
Brasilien	25,6	18,8	a	18,8	24,7	32,4	25,8	a	25,8	31,6
Chile	29,9	31,7	33,4	23,6	30,8	30,7	31,9	33,3	24,7	31,2
Estland	19,5	14,1	a	14,1	19,3	23,4	14,2	a	14,2	23,1
Israel	27,5	a	a	a	27,5	32,8	a	a	a	32,8
Russische Föd.	15,5	10,1	a	10,1	15,5	18,4	9,7	a	9,7	18,3
Slowenien	18,2	16,9	16,9	n	18,1	20,5	21,8	21,8	n	20,5

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402267680060>
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D2.2

Zahlenmäßiges Lernende-Lehrende-Verhältnis in Bildungseinrichtungen (2006)

Nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich		Primarbereich	Sekundarbereich			Post-sekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		
	Schüler zu Kontaktpersonen (Lehrer und Hilfslehrkräfte)	Schüler zu Lehrkräften		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien ^{1, 2}	m	m	16,0	x(6)	x(6)	12,2	m	m	14,9	m
Österreich	14,2	16,8	13,9	10,4	11,3	10,7	10,7	7,3	13,5	13,0
Belgien	16,0	16,0	12,6	9,4	10,2	9,9	x(5)	x(10)	x(10)	18,7
Kanada ²	m	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	15,9	m	m	m	m
Tschechische Rep.	12,3	12,5	17,3	12,3	11,9	12,1	17,5	13,4	19,3	18,5
Dänemark	m	6,3	x(4)	11,4	m	m	m	m	m	m
Finnland	m	12,0	15,0	9,7	15,8	12,9	x(5)	x(5)	15,8	15,8
Frankreich ³	13,7	19,3	19,3	14,1	9,7	11,9	m	16,8	17,1	17,0
Deutschland	11,2	14,5	18,7	15,5	14,3	15,1	15,1	11,9	12,5	12,4
Griechenland	12,4	12,4	10,6	8,0	8,3	8,2	5,9	26,9	28,4	27,8
Ungarn	m	10,7	10,4	10,2	12,3	11,2	11,9	15,7	16,5	16,5
Island	7,2	7,2	x(4)	10,6	10,8	10,7	x(5, 10)	x(10)	x(10)	10,7
Irland ²	7,1	14,1	19,4	x(6)	x(6)	14,6	x(6)	x(10)	x(10)	17,9
Italien	12,4	12,4	10,7	10,3	11,0	10,7	m	8,4	20,6	20,4
Japan	16,4	17,0	19,2	14,9	12,7	13,7	x(5, 10)	8,3	11,9	10,8
Korea	19,6	19,6	26,7	20,8	15,9	18,2	a	m	m	m
Luxemburg ²	m	12,8	11,3	x(6)	x(6)	9,0	m	m	m	m
Mexiko	28,1	28,1	28,0	33,4	25,4	30,2	a	13,0	14,6	14,5
Niederlande	m	x(3)	15,3	x(6)	x(6)	15,8	x(6)	m	14,9	m
Neuseeland	9,8	9,8	17,7	16,6	12,7	14,6	15,8	15,3	17,1	16,7
Norwegen ²	m	m	10,9	10,2	9,7	9,9	x(5)	x(10)	x(10)	10,5
Polen	m	18,0	11,5	12,6	12,8	12,7	11,1	12,5	17,4	17,3
Portugal	m	15,0	10,6	8,3	7,5	7,9	x(5)	x(10)	x(10)	12,7
Slowakische Rep.	13,4	13,5	18,6	13,7	14,2	13,9	10,6	9,7	12,4	12,4
Spanien	m	14,0	14,2	12,5	7,8	10,5	a	6,9	12,2	10,8
Schweden	11,2	11,4	12,1	11,4	13,8	12,6	11,9	x(10)	x(10)	9,0
Schweiz ^{1, 2}	m	18,1	15,1	12,3	10,5	11,9	m	m	m	m
Türkei	m	26,3	26,7	a	15,8	15,8	a	57,1	12,5	16,8
Ver. Königreich ¹	19,4	19,8	19,8	16,7	11,6	13,7	x(5)	x(10)	x(10)	16,4
Vereinigte Staaten	11,3	13,8	14,6	14,7	15,7	15,2	21,9	x(10)	x(10)	15,1
OECD-Durchschnitt	13,9	15,1	16,2	13,3	12,6	13,2	13,2	16,0	16,0	15,3
EU19-Durchschnitt	13,0	14,0	14,5	11,7	11,5	11,9	11,8	13,0	16,7	16,0
Partnerländer										
Brasilien	m	18,2	22,5	17,6	17,0	17,3	a	x(10)	x(10)	15,6
Chile	18,8	20,1	25,5	25,5	26,3	26,0	a	m	m	m
Estland	5,7	8,3	14,1	12,3	13,3	12,7	m	m	m	m
Israel	13,8	27,7	17,2	14,1	13,2	13,5	m	m	m	m
Russische Föd. ⁴	m	m	m	x(6)	x(6)	9,9	x(6)	10,9	13,9	13,1
Slowenien	9,4	9,4	14,9	10,2	14,0	12,9	x(5)	x(10)	x(10)	21,7

1. Im Sekundarbereich II nur allgemeinbildende Bildungsgänge. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (für Australien nur im Tertiärbereich A und weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen; für Irland nur im Sekundarbereich). 3. Ohne unabhängige private Bildungseinrichtungen.

4. Ohne allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402267680060>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D2.3

Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis nach Art der Bildungseinrichtung (2006)

Nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Sekundarbereich I				Sekundarbereich II				Sekundarbereich insgesamt			
	Öffentlich	Privat			Öffentlich	Privat			Öffentlich	Privat		
		Gesamt: private Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen		Gesamt: private Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen		Gesamt: private Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
OECD-Länder												
Australien ¹	x(9)	x(10)	x(11)	a	x(9)	x(10)	x(11)	a	12,4	11,8	11,8	a
Österreich	10,3	11,4	x(2)	x(2)	11,3	11,5	x(6)	x(6)	10,7	11,4	x(10)	x(10)
Belgien ²	9,2	m	9,5	m	10,5	m	10,0	m	10,0	m	9,8	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	12,4	9,3	9,3	a	11,7	12,9	12,9	a	12,1	12,2	12,2	a
Dänemark ³	11,5	10,8	10,8	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Finnland ^{4,5}	9,7	10,3	10,3	a	15,2	20,9	20,9	a	12,5	18,3	18,3	a
Frankreich	14,1	m	14,2	m	9,5	m	10,9	m	11,8	m	12,7	m
Deutschland	15,5	15,1	15,1	x(3)	14,4	13,8	13,8	x(7)	15,2	14,6	14,6	x(11)
Griechenland	8,1	7,6	a	7,6	8,4	6,9	a	6,9	8,2	7,2	a	7,2
Ungarn	10,2	9,7	9,7	a	12,4	11,5	11,5	a	11,2	10,8	10,8	a
Island ^{3,4}	10,7	9,7	9,7	n	10,8	11,3	11,3	n	10,7	10,8	10,8	n
Irland ²	x(9)	m	a	m	x(9)	m	a	m	14,6	m	a	m
Italien	10,4	7,5	a	7,5	11,9	4,3	a	4,3	11,3	5,1	a	5,1
Japan ⁴	15,1	13,2	a	13,2	12,0	14,6	a	14,6	13,5	14,3	a	14,3
Korea	20,8	20,9	20,9	a	15,3	16,6	16,6	a	18,5	17,7	17,7	a
Luxemburg	x(9)	m	m	m	x(9)	m	m	m	9,0	m	m	m
Mexiko	36,0	22,1	a	22,1	29,8	16,0	a	16,0	33,7	18,8	a	18,8
Niederlande	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Neuseeland	16,8	15,7	16,6	14,0	12,9	12,2	13,5	9,4	14,9	13,6	14,6	11,3
Norwegen	10,2	m	m	m	9,7	m	m	m	9,9	m	m	m
Polen	12,7	10,0	12,7	9,2	13,0	9,9	15,9	9,3	12,8	9,9	14,3	9,3
Portugal	8,1	10,6	11,3	9,8	7,8	6,3	9,5	5,6	8,0	7,6	10,5	6,4
Slowakische Rep.	13,8	13,0	13,0	n	14,4	12,7	12,7	n	14,0	12,8	12,8	n
Spanien	11,2	16,1	16,2	15,1	7,1	10,8	10,9	10,8	9,4	14,3	15,0	12,0
Schweden	11,4	11,3	11,3	n	13,8	14,4	14,4	n	12,6	13,0	13,0	n
Schweiz ⁶	12,3	m	m	m	10,5	m	m	m	11,9	m	m	m
Türkei	a	a	a	a	16,7	5,3	a	5,3	16,7	5,3	a	5,3
Ver. Königreich ¹	18,5	6,6	18,1	6,0	12,2	8,0	4,7	8,2	14,9	7,0	2,7	7,2
Vereinigte Staaten	15,6	9,4	a	9,4	16,4	10,6	a	10,6	15,9	9,9	a	9,9
OECD-Durchschnitt	13,5	12,0	13,0	8,8	12,8	11,5	12,6	7,2	13,2	11,7	12,6	7,6
EU19-Durchschnitt	11,7	10,7	12,4	9,2	11,6	11,1	12,3	7,5	11,7	11,1	12,2	7,9
Partnerländer												
Brasilien	18,7	11,1	a	11,1	19,4	10,0	a	10,0	19,0	10,5	a	10,5
Chile	26,0	25,0	26,7	17,4	26,7	25,9	29,5	14,0	26,4	25,6	28,6	15,0
Estland	12,4	8,6	a	8,6	13,4	13,1	a	13,1	12,8	10,8	a	10,8
Israel	14,1	a	a	a	13,2	a	a	a	13,5	a	a	a
Russische Föd.	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
Slowenien ²	10,2	8,7	8,7	n	13,2	14,9	14,6	27,0	12,2	14,6	14,3	27,0

1. Im Sekundarbereich I und II nur allgemeinbildende Bildungsgänge. 2. Sekundarbereich II umfasst auch postsekundären, nicht tertiären Bereich.

3. Sekundarbereich I umfasst auch Primarbereich. 4. Sekundarbereich II enthält auch Bildungsgänge aus dem postsekundären Bereich.

5. Sekundarbereich II umfasst auch Tertiärbereich B. 6. Im Sekundarbereich II nur allgemeinbildende Bildungsgänge.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008

Indikator D3:

Wie hoch sind die Lehrergehälter?

Dieser Indikator beschreibt das Anfangs-, das mittlere und das Höchstgehalt von Lehrern an öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs sowie verschiedene Zusatzvergütungen und Anreizsysteme, die zur Belohnung von Lehrern eingesetzt werden. Zusammen mit der Arbeits- und Unterrichtszeit der Lehrer (s. Indikator D4) stellt dieser Indikator einige der zentralen Kennzahlen des beruflichen Alltags von Lehrern vor. Unterschiede bei den Lehrergehältern zusammen mit anderen Faktoren wie dem zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis (s. Indikator D2) erklären bis zu einem gewissen Grad die unterschiedliche Höhe der Bildungsausgaben pro Schüler (s. Indikatoren B1 und B7).

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung D3.1

Lehrergehälter im Sekundarbereich I (2006)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, und das Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf

Die Gehälter von Lehrern im Sekundarbereich I mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung liegen zwischen weniger als 15.000 US-Dollar in Ungarn sowie den Partnerländern Chile und Estland, mindestens 51.000 US-Dollar in Deutschland, Korea und der Schweiz und mehr als 90.000 US-Dollar in Luxemburg.

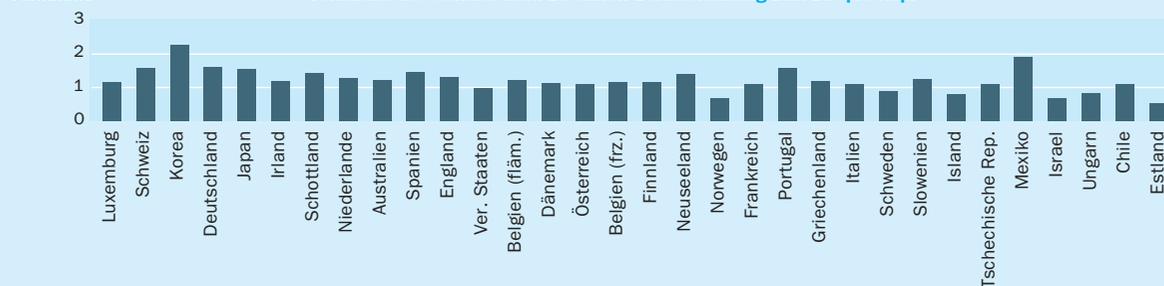
In US-Dollar, kaufkraftbereinigt



Die Gehälter von Lehrern mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung im Sekundarbereich I sind in Korea mehr als doppelt so hoch wie das BIP pro Kopf, während sich die Gehälter in Norwegen sowie den Partnerländern Estland und Israel auf höchstens 75 Prozent des BIP pro Kopf belaufen.

Verhältnis

Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Jahresgehalts von Lehrern im Sekundarbereich I nach 15 Jahren Berufserfahrung (mit Mindestausbildung).

Quelle: OECD, Tabelle D3.1. Hinweis s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402280862627>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Zwischen 1996 und 2006 sind die Lehrergehälter in nahezu allen Ländern real angestiegen, wobei die größten Steigerungen in Finnland, Mexiko und Ungarn sowie im Partnerland Estland und bei den Anfangsgehältern in Australien zu beobachten waren. In Spanien kam es im gleichen Zeitraum zu einem realen Rückgang der Gehälter im Primar- und Sekundarbereich II, sie liegen jedoch immer noch über dem OECD-Durchschnitt.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt das Gehalt je Unterrichtszeitstunde für einen Lehrer im Sekundarbereich II um 44 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich; der Unterschied beläuft sich in Neuseeland, Schottland und dem Partnerland Chile auf höchstens 5 Prozent, während er in Dänemark und den Niederlanden mindestens 75 Prozent beträgt.
- Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich sind die Höchstgehälter im Durchschnitt um rund 70 Prozent höher als die Anfangsgehälter, wobei diese Differenz im Allgemeinen von Land zu Land variiert und im Großen und Ganzen im Verhältnis zur Zahl der Jahre steht, die ein Lehrer benötigt, um alle Gehaltsstufen zu durchlaufen. Die Höchstgehälter in Korea beispielsweise sind fast dreimal so hoch wie die Anfangsgehälter, es dauert jedoch 37 Jahre, bis man die Spitze der Gehaltskala erreicht. In Portugal erreichen Lehrer – bei einem fast gleichen Verhältnis zwischen Höchst- und Anfangsgehalt wie in Korea – bereits nach 26 Dienstjahren das Höchstgehalt. Nicht alle Lehrer gelangen jedoch an die Spitze der Gehaltskala. Beispielsweise kennen die Niederlande drei verschiedene Gehaltsstufen für Lehrer im Sekundarbereich. 2006 erreichten dort nur 14,8 Prozent der Lehrer im Sekundarbereich Höchstgehälter.

Politischer Hintergrund

Die Lehrergehälter sind der größte Einzelposten, wenn es um die Kosten der Schul- ausbildung geht. Die Gehälter der Lehrer sind daher für die politischen Entscheidungsträger, die sowohl die Qualität des Unterrichts als auch einen ausgewogenen Bildungssetat aufrechterhalten wollen, ein entscheidender Faktor (s. Indikator B6). Die Höhe der Bildungssetats spiegelt das Ausbalancieren vieler miteinander in Zusammenhang stehender Faktoren wider: der Lehrergehälter, des zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnisses, des Umfangs der geplanten Unterrichtszeit für Schüler und der vorgesehenen Zahl der Unterrichtsstunden der Lehrer.

Allen OECD-Ländern ist es ein zentrales Anliegen, dafür Sorge zu tragen, dass es genug qualifizierte Lehrer gibt. In einem wettbewerbsorientierten Arbeitsmarkt für Lehrer würde der Gehaltssatz, der Lehrern verschiedener Fachrichtungen und Bildungsbe- reiche gezahlt wird, das Verhältnis von Angebot und Nachfrage nach diesen Lehrern widerspiegeln. In den OECD-Ländern, in denen die Gehälter und andere Bedingungen meistens zentral festgelegt werden und für alle Lehrer gelten, ist dies zumeist nicht der Fall. Die Gehälter und die Arbeitsbedingungen von Lehrern unterliegen daher politi- scher Gestaltung, durch die sowohl die Nachfrage nach als auch das Angebot an Lehr- ern beeinflusst werden kann. Außerdem können Gehälter und Arbeitsbedingungen eine wichtige Rolle dabei spielen, Menschen überhaupt für den Beruf des Lehrers zu interessieren, sie aus- und weiterzubilden und so auf Dauer qualifizierte und engagierte Lehrkräfte zu beschäftigen.

Ein Vergleich der Gehaltsniveaus an unterschiedlichen Punkten der beruflichen Lauf- bahn erlaubt eine erste Analyse der Laufbahnstrukturen und den mit einem beruflichen Aufstieg verbundenen Gehältern von Lehrern. Theoretisch kann die Gehaltsstruktur Einkommensanreize und höhere Vergütungen und Besoldungen vorsehen, um hoch qualifizierte Lehrer anzuziehen und ihre Arbeitszufriedenheit und Leistungen zu stei- gern. Weitere wichtige Aspekte der Laufbahnstruktur sind die Probezeit zu Beginn der Laufbahn und gegebenenfalls die Unkündbarkeit des Arbeitsverhältnisses (s. Indikator D3 in *Bildung auf einen Blick 2007*). Gehaltssteigerungen können an verschiedenen Punk- ten der Gehaltsstruktur konzentriert sein; so können die Gehälter in einer frühen Pha- se der Laufbahn ansteigen, oder die Gehaltssteigerungen können eher Lehrern mit mehr Erfahrung vorbehalten sein, oder ihre Verteilung ist eher linear, d. h., die Gehäl- ter steigen über die gesamte Laufbahn hinweg stetig an.

Ergebnisse und Erläuterungen

Vergleich der Lehrergehälter

In diesem Indikator wird die Höhe des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten An- fangsgehalts, des mittleren und des Höchstgehalts von Lehrern mit der Mindestquali- fikation zum Unterrichten an öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs verglichen. Zunächst werden die Lehrergehälter in absoluten Zahlen an drei prägnan- ten Punkten der beruflichen Laufbahn untersucht: das Anfangsgehalt, das Gehalt in der Mitte der Laufbahn und das Höchstgehalt. Im Anschluss daran werden die Verän- derungen dieser Gehälter zwischen 1996 und 2006 dargestellt.

Internationale Gehaltsvergleiche liefern eine vereinfachende Darstellung der Vergütung, die Lehrer für ihre Arbeit erhalten. Sie vermitteln nur einen ersten Eindruck der Vergütungssysteme und der Schlussfolgerungen, die daraus bezüglich der wirtschaftlichen Situation dieser Berufsgruppe gezogen werden können. Beim Vergleich der Lehrergehälter ist besondere Vorsicht geboten, weil in den OECD-Ländern große Unterschiede hinsichtlich der Besteuerung und der Sozialsysteme sowie des Einsatzes finanzieller Anreize bestehen (wie beispielsweise eine Art Ortszuschlag für das Unterrichten in abgelegenen Regionen, Familienzulagen, Fahrpreisermäßigungen im öffentlichen Verkehr, Steuerermäßigungen beim Erwerb kultureller Güter sowie andere quasi pekuniäre Zuwendungen, die zum Grundgehalt eines Lehrers beitragen).

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter, die in diesem Indikator erfasst sind, sind zu unterscheiden sowohl von den tatsächlichen Ausgaben für Gehälter, die von staatlicher Seite zu leisten sind, als auch von den Durchschnittsgehältern der Lehrer, die auch durch andere Faktoren beeinflusst werden, wie z. B. die Altersstruktur der Lehrerschaft und das Ausmaß, in dem Teilzeitverträge geschlossen werden. Indikator B6 zeigt die Gesamtbeträge, die für Lehrergehälter und -vergütungen aufgewendet werden. Da außerdem die Unterrichtszeit, die Arbeitsbelastung der Lehrer und der Anteil der teilzeitbeschäftigten Lehrer in den einzelnen Ländern stark voneinander abweichen können, sind diese Faktoren bei einer Gesamtübersicht der Lehrern in den einzelnen Ländern zukommenden Vergütungen anhand eines Vergleichs der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Lehrergehälter ebenfalls zu berücksichtigen (s. Indikator D4). Bei der Analyse der Gehaltsstrukturen von Lehrern muss ferner berücksichtigt werden, dass nicht alle Lehrer die Spitze der Gehaltsskala erreichen. Beispielsweise kennen die Niederlande drei verschiedene Gehaltsstufen für Lehrer im Sekundarbereich. 2006 bezogen dort nur 14,8 Prozent der Lehrer im Sekundarbereich Höchstgehälter.

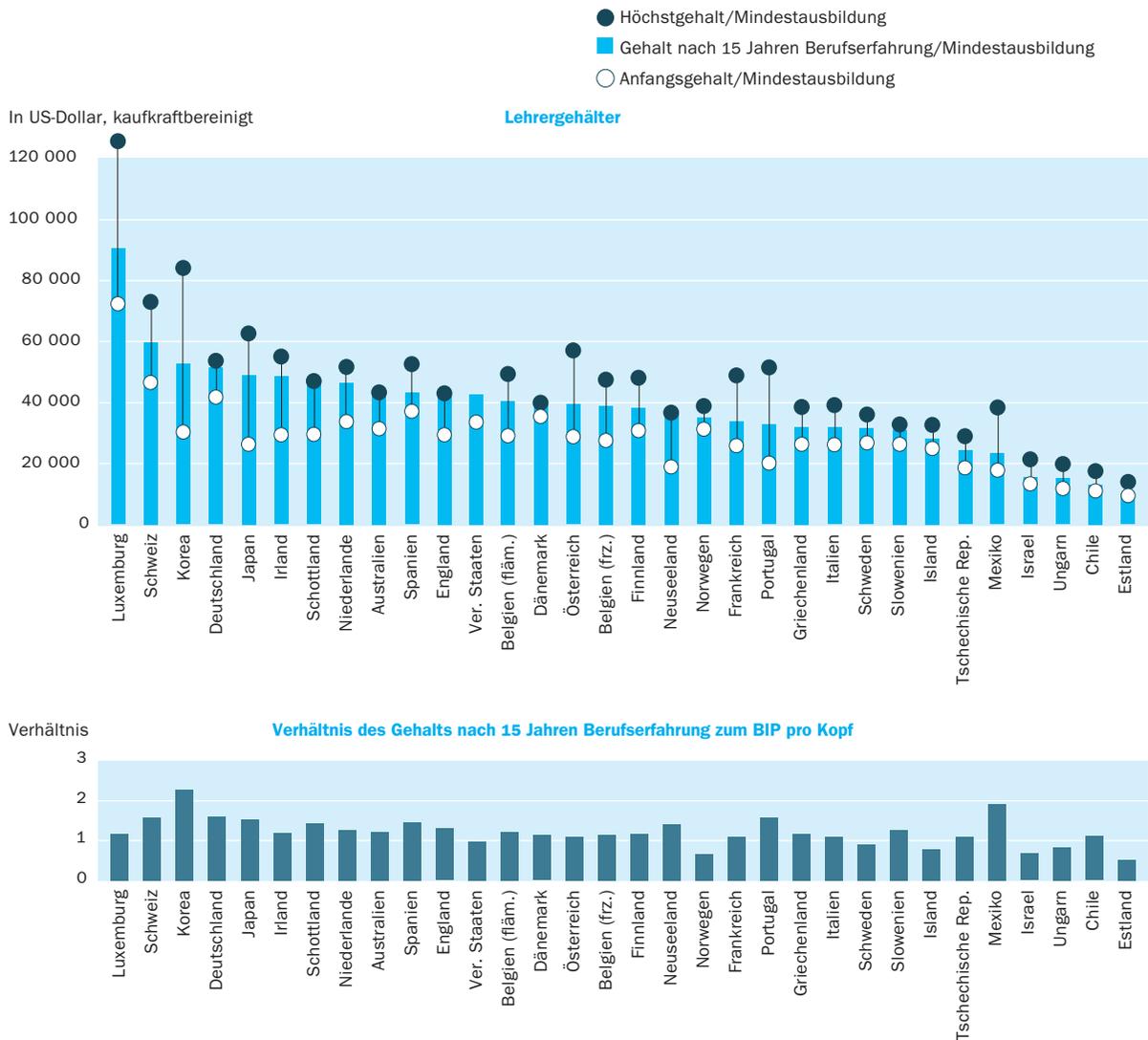
Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung an Schulen des Sekundarbereichs I reichen von weniger als 15.000 US-Dollar in Ungarn sowie den Partnerländern Chile und Estland über mehr als 51.000 US-Dollar in Deutschland, Korea und der Schweiz bis zu mehr als 90.000 US-Dollar in Luxemburg (Tab. D3.1).

In den meisten OECD-Ländern steigen die Lehrergehälter, je höher der Bildungsbereich ist, in dem die Lehrer unterrichten. So liegt beispielsweise in Belgien (fläm. und frz.), Luxemburg, den Niederlanden und der Schweiz das Gehalt eines Lehrers im Sekundarbereich II mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung mindestens 25 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich mit gleich langer Berufserfahrung. Demgegenüber sind in Australien, England, Griechenland, Irland, Japan, Korea, Neuseeland, Portugal, Schottland, der Tschechischen Republik, der Türkei und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Chile, Estland, Israel und Slowenien die Lehrergehälter im Sekundarbereich II und im Primarbereich eher gleich hoch (mit einem Unterschied von weniger als 5 Prozent, s. Tab. D3.1). Das Ausmaß der Unterschiede bei den Gehältern wird durch die Struktur der Lehrergehälter bis zur Mitte der Laufbahn beeinflusst. In Ländern wie den Vereinigten Staaten wirkt sich der Bildungsstand der Lehrer auf die Höhe der Lehrergehälter aus. Da dieser Bildungsstand nicht während der gesamten Laufbahn konstant ist, ist bei der Auslegung der Unter-

Abbildung D3.2

Lehrergehälter (Mindestgehalt, mit 15 Jahren Berufserfahrung und Höchstgehalt) im Sekundarbereich I (2006)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, und das Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Jahresgehalts von Lehrern im Sekundarbereich I nach 15 Jahren Berufserfahrung (mit Mindestausbildung).

Quelle: OECD, Tabelle D3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: 2 <http://dx.doi.org/10.1787/402280862627>

schiede zwischen den Lehrergehältern in den verschiedenen Bereichen der schulischen Ausbildung Vorsicht geboten.

Relativ große Unterschiede zwischen den Lehrergehältern in den verschiedenen Bildungsbereichen können die Vorgehensweise von Schulen und Schulsystemen bei der Anwerbung und dauerhaften Bindung von Lehrern in den verschiedenen Bildungsbereichen beeinflussen. Sie können sich auch auf das Ausmaß des Wechsels zwischen den einzelnen Bildungsbereichen und damit auch auf den Grad der Segmentierung des Arbeitsmarkts für Lehrer auswirken.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt pro Kopf

Die Ausgaben der Länder für Lehrkräfte werden neben anderen Faktoren 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 Möglichkeit, die relative Höhe der Lehrergehälter einzuschätzen. Die Gehälter, die in den einzelnen Ländern in vergleichbaren Berufen gezahlt werden, würden einen besseren Vergleichsmaßstab für die Bewertung von Lehrergehältern liefern; da entsprechende Daten gegenwärtig jedoch noch nicht vorliegen, lässt sich durch das BIP pro Kopf zumindest eine gewisse Grundlage für standardisierte Vergleiche herstellen.

Die Gehälter von Lehrern mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung (im Primar- und Sekundarbereich I) bezogen auf das BIP pro Kopf sind in einigen Ländern relativ niedrig – in Island (0,79), Norwegen (0,67), Schweden (0,88 im Primarbereich und 0,91 im Sekundarbereich I) und Ungarn (0,82) sowie den Partnerländern Estland (0,52) und Israel (0,68). In Korea (2,29 im Primarbereich und 2,28 im Sekundarbereich I) und in Mexiko (1,91 im Sekundarbereich I) sind sie am höchsten. Im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) lassen sich die niedrigsten Werte für dieses Verhältnis in Norwegen (0,72) sowie den Partnerländern Estland (0,52) und Israel (0,68) beobachten. Die Gehälter in der Mitte der Laufbahn sind im Verhältnis zum BIP pro Kopf in Korea (2,28) am höchsten (Tab. D3.1).

Länder wie Mexiko, die Tschechische Republik, die Türkei und Ungarn sowie die Partnerländer Chile, Estland und Israel weisen sowohl ein relativ niedriges BIP pro Kopf als auch niedrige Lehrergehälter im Vergleich zum OECD-Durchschnitt auf. Andere Länder, wie beispielsweise Korea, Neuseeland, Portugal und Spanien, haben ein unterdurchschnittliches BIP pro Kopf, weisen jedoch Lehrergehälter auf, die mit denen in Ländern vergleichbar sind, die über ein viel höheres BIP pro Kopf verfügen. Deutschland, Luxemburg und die Schweiz haben ein im Verhältnis zum OECD-Durchschnitt hohes BIP pro Kopf und hohe Lehrergehälter (Abb. D3.2 und Tab. D3.1), wohingegen Norwegen ein im Verhältnis zum OECD-Durchschnitt hohes BIP pro Kopf aufweist, bei den Lehrergehältern in der Mitte der Laufbahn jedoch am Durchschnitt liegt.

Gesetzlich bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter pro Netto-Unterrichtszeitstunde

Ein alternativer Maßstab für die Gehälter, der die Gesamtkosten des Unterrichts im Klassenzimmer besser abbildet, ergibt sich, wenn man das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt für einen Vollzeitlehrer in Beziehung setzt zu der Anzahl an Unterrichtszeitstunden, die dieser Lehrer pro Jahr zu unterrichten hat (s. Indikator D4). Bei diesem Maßstab erfolgt zwar keine Anpassung der Gehälter in Bezug auf die Zeit, die Lehrer für verschiedene andere unterrichtsbezogene Aktivitäten aufwenden, es ergibt sich jedoch ein ungefähres Bild der Kosten für die Zeit, die Lehrer wirklich im Klassenzimmer verbringen.

Das durchschnittliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt je Unterrichtszeitstunde mit 15 Jahren Berufserfahrung liegt im Primarbereich bei 46 US-Dollar, im Sekundarbereich I bei 58 US-Dollar und an allgemeinbildenden Schulen des Sekundar-

bereichs II bei 68 US-Dollar. Im Primarbereich sind die Gehaltskosten je Unterrichtszeitstunde in Mexiko, der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn sowie den Partnerländern Chile, Estland und Israel am niedrigsten (höchstens 30 US-Dollar). Am anderen Ende der Skala mit relativ hohen Gehältern pro Unterrichtszeitstunde liegen Dänemark, Deutschland, Korea und Luxemburg (mindestens 60 US-Dollar). Im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) variieren die Gehälter je Unterrichtszeitstunde sogar in noch stärkerem Ausmaß und liegen zwischen höchstens 25 US-Dollar in der Türkei sowie den Partnerländern Chile, Estland und Israel und mindestens 80 US-Dollar in Belgien (fläm. und frz.), Dänemark, Korea, Luxemburg und den Niederlanden (Tab. D3.1).

Selbst in Ländern, in denen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter im Primar- und Sekundarbereich ähnlich hoch sind, sind die Gehälter je Unterrichtszeitstunde in der Regel im Sekundarbereich höher als im Primarbereich, denn in den meisten Ländern müssen Lehrer im Sekundarbereich weniger Stunden unterrichten als Lehrer im Primarbereich (s. Indikator D4). Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt das Gehalt je Unterrichtszeitstunde für einen Lehrer im Sekundarbereich II um ungefähr 44 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich. In Neuseeland und Schottland sowie dem Partnerland Chile beläuft sich dieser Unterschied auf höchstens 5 Prozent, während er in Frankreich und Ungarn mindestens 60 Prozent, in den Niederlanden über 80 Prozent und in Dänemark über 100 Prozent beträgt (Tab. D3.1). Der große Unterschied zwischen den Lehrergehältern pro Unterrichtszeitstunde im Primarbereich und im Sekundarbereich II bleibt bei einem Vergleich der Gehälter pro Arbeitszeitstunde nicht unbedingt bestehen. So unterscheiden sich beispielsweise in Portugal die Lehrergehälter pro Unterrichtszeitstunde im Primarbereich stark von denen im Sekundarbereich II, und der Unterschied zwischen der Unterrichtszeit im Primarbereich und im Sekundarbereich II ist im OECD-Vergleich mit am größten, obwohl die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter und Arbeitszeiten an den Schulen dieselben sind (Tab. D4.1).

Lehrerfahrung und Qualifikationen wirken sich auf die Gehaltseinstufung der Lehrer aus

Die Gehaltsstrukturen veranschaulichen die den Lehrern an unterschiedlichen Punkten ihrer beruflichen Laufbahn gebotenen Gehaltsanreize. Es gibt Hinweise darauf, dass ein nennenswerter Anteil der Lehrer und der in der Schulverwaltung tätigen Personen nicht auf höhere Stufen der Karriereleiter in der Schule (z. B. die Position eines Schulleiters) aufsteigen will (OECD, 2005b). Vermutlich liegt dies daran, dass die mit einer Beförderung verbundenen negativen Aspekte schwerer wiegen als die positiven Aspekte wie höheres Gehalt und höheres Prestige sowie andere Formen der Anerkennung. Wenn dies der Fall ist, können Veränderungen in Bezug auf die mit der Position verbundenen Pflichten und Anforderungen oder hinsichtlich der Gehaltshöhe und anderer Formen der Anerkennung eine Beförderung attraktiver erscheinen lassen.

Wie aus Tabelle D3.1 ersichtlich, beschränken sich die OECD-Daten über die Lehrergehälter auf Informationen zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern an drei Punkten der Gehaltsskala: die Anfangsgehälter, die Gehälter nach 15 Jahren Dienstzeit und die Höchstgehälter, jeweils bezogen auf Lehrer mit der für eine Lehrqualifikation erforderlichen Mindestausbildung. Bei der Interpretation dieser Daten ist Vorsicht geboten, da in einigen OECD-Ländern mit weiteren Qualifikationen

zusätzliche Gehaltserhöhungen möglich sind. Einige Schlussfolgerungen lassen sich aus den Angaben über das Ausmaß ziehen, in dem die Gehaltsstrukturen für Lehrer Gehaltssteigerungen auf verschiedenen Stufen des Gehaltssystems sowie Beförderungen und die Gewährung einer Anstellung auf Lebenszeit vorsehen.

Für Beschäftigte in zahlreichen Wirtschaftszweigen stellt die nachträgliche Vergütung in Form einer Entgeltumwandlung, also der Erwerb von Rentenanwartschaften durch Umwandlung von Löhnen, Gehältern oder Sonderzahlungen, einen entscheidenden Anreiz dar. Zur Anwerbung hoch qualifizierter Beschäftigter können Unternehmen komplexe Entgeltumwandlungsprogramme entwickeln und ihren Mitarbeitern so während ihrer gesamten Laufbahn jeweils entsprechende Anreize bieten. Entgeltumwandlung belohnt die Mitarbeiter für den Verbleib in einem bestimmten Unternehmen oder die dauerhafte Zugehörigkeit zu einem bestimmten Berufsstand sowie für die Erfüllung festgesetzter Leistungskriterien. Altersversorgungen sind eine wichtige Form der Entgeltumwandlung. In den meisten OECD-Ländern erhalten Lehrer die eine oder andere Form von Altersversorgung, die mit zunehmender Berufserfahrung als Lehrer anwächst. Die vorliegende Analyse berücksichtigt diese jedoch nicht.

Die Gehaltsstruktur der Lehrer geht mit verschiedenen Formen der nachträglichen Vergütung bzw. Entgeltumwandlung einher. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung im Primarbereich sowie im Sekundarbereich I und II (allgemeinbildend) um 37, 37 bzw. 41 Prozent höher als die Anfangsgehälter. Die Steigerung vom Anfangsgehalt bis zur Spitze der Gehaltsskala beläuft sich im Durchschnitt auf 71, 71 bzw. 72 Prozent. Für Lehrer des Sekundarbereichs I liegt das Anfangsgehalt im Durchschnitt bei 30.047 US-Dollar. Bei gegebener Mindestausbildung steigt das Gehalt mit 15 Jahren Berufserfahrung auf 40.682 US-Dollar und weiter auf 49.778 US-Dollar an der Spitze der Gehaltsskala, die im Durchschnitt mit 24 Jahren Berufserfahrung erreicht wird. Somit ähnelt die Gehaltssteigerung zwischen dem Anfangsgehalt und dem Gehalt mit 15 Jahren Berufserfahrung der Steigerung zwischen dem Gehalt mit 15 Jahren Berufserfahrung und der Spitze der Gehaltsskala.

Die Gehaltsstrukturen in den einzelnen Ländern unterscheiden sich zum Teil sehr. Eine ganze Reihe von Ländern weist verhältnismäßig flache Strukturen mit geringen Gehaltssteigerungen auf. Beispielsweise verdienen Lehrer an der Spitze der Gehaltsskala in Dänemark (außer im Sekundarbereich II), Deutschland, Norwegen und der Türkei sowie dem Partnerland Slowenien nur bis zu 30 Prozent mehr als Lehrer am unteren Ende der Gehaltsskala.

Die Steigerungen der Gehälter an bestimmten Punkten der beruflichen Laufbahn sind im Zusammenhang mit der Anzahl von Dienstjahren zu sehen, die ein Lehrer benötigt, um diese Punkte zu erreichen, wobei große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bestehen. In Australien, Dänemark, Neuseeland und Schottland erreichen Lehrer im Sekundarbereich I das Höchstgehalt nach 5 bis 9 Dienstjahren. In diesen Ländern verschwinden monetäre Anreize daher im Vergleich zu anderen Ländern relativ rasch. Sofern Arbeitszufriedenheit und Leistung zumindest teilweise von den Aussichten auf Gehaltserhöhungen abhängen, könnten Schwierigkeiten entstehen, wenn Lehrer sich der Spitze ihres Alters-Einkommens-Profiles nähern.

In Frankreich, Griechenland, Italien, Japan, Korea, Luxemburg, Österreich, Spanien, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie dem Partnerland Israel erreichen Lehrer im Sekundarbereich I erst nach mindestens 30 Dienstjahren das Höchstgehalt (Tab. D3.1). Es ist schwierig, Länder ausschließlich anhand des Kriteriums in Kategorien zu unterteilen, ob ihre Gehaltsstruktur steil oder flach ist. Die Gehaltsstrukturen einer Reihe von Ländern weisen sowohl Bereiche steiler als auch flacher Steigerungen auf, die im Verlauf der Beschäftigungsdauer der Lehrer variieren. In Deutschland und Luxemburg beispielsweise können Lehrer in den ersten 15 Jahren ähnliche Gehaltserhöhungen erwarten, wohingegen die Gehaltssteigerungen nach 15 Jahren unterschiedlich sind: In Luxemburg steigen die Gehälter schneller, während sie in Deutschland nur relativ wenig steigen. Die Politiker in diesen Ländern haben in Bezug auf diese Lehrer, die ein Mehr an Erfahrung zu bieten haben, ganz unterschiedliche Probleme zu lösen.

Auch wenn hier die Vorteile der für Lehrer gegebenen Möglichkeiten der Gehaltssteigerung hervorgehoben werden, könnten auch Gehaltsstrukturen mit weniger Steigerungsmöglichkeiten Vorteile bieten. Häufig wird vorgebracht, dass sich Organisationen und Unternehmen mit geringeren Gehaltssteigerungen durch ein größeres Maß an gegenseitigem Vertrauen, einen besseren Informationsfluss und ein höheres Zusammengehörigkeitsgefühl auszeichnen. Diese Vorteile sind gegen die Vorteile höherer Gehaltsanreize abzuwägen.

Lehrergehälter zwischen 1996 und 2006

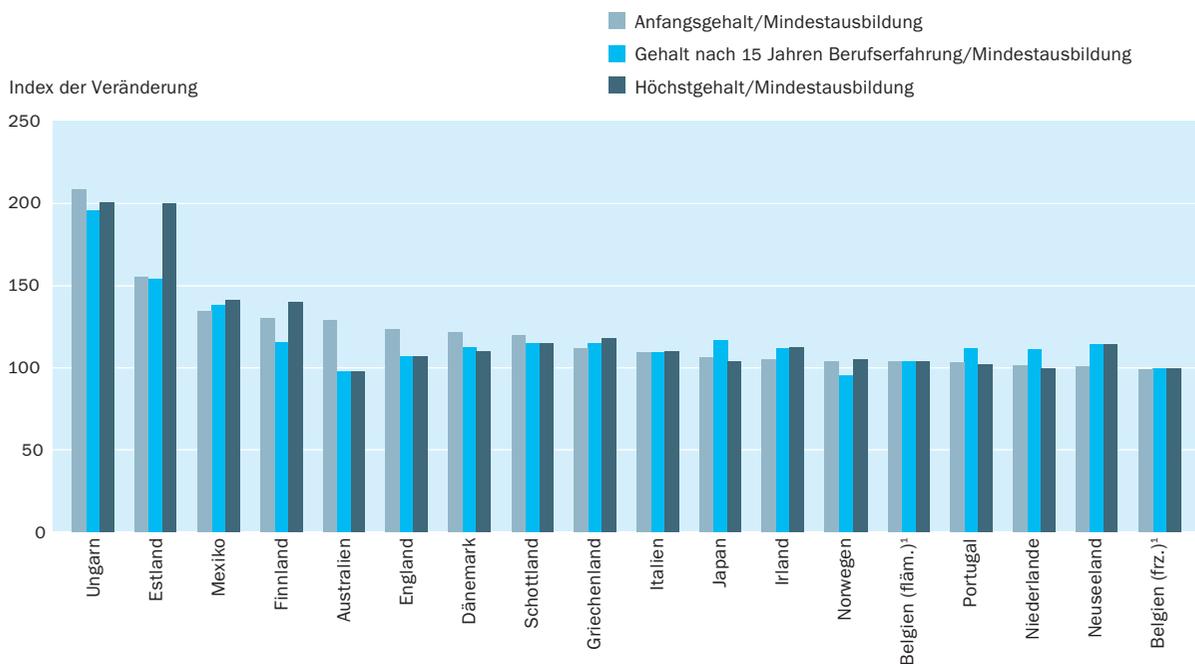
Bei einem Vergleich des Index der Veränderung bei den Lehrergehältern zwischen 1996 und 2006 zeigt sich, dass die Gehälter sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich in nahezu allen Ländern real gestiegen sind. Über alle Bildungsbereiche hinweg hatte Ungarn den höchsten Zuwachs, obwohl die Gehälter in diesem Land nach wie vor unter dem OECD-Durchschnitt liegen. In einigen Ländern kam es zu einem realen Rückgang der Gehälter zwischen 1996 und 2006, am ausgeprägtesten im Primar- und Sekundarbereich II in Spanien (Tab. D3.2 und Abb. D3.3), wo die Gehälter jedoch immer noch über dem OECD-Durchschnitt liegen.

Auch an den hier untersuchten Punkten der Gehaltsskala haben sich die Gehälter unterschiedlich entwickelt. In Australien, Dänemark, England und Schottland beispielsweise sind in allen Bildungsbereichen die Anfangsgehälter schneller gestiegen als die mittleren oder die Höchstgehälter. Im Gegensatz dazu stiegen die Gehälter von Lehrern mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung relativ gesehen in Japan, den Niederlanden und Portugal schneller als sowohl die Anfangs- als auch die Höchstgehälter. In Finnland und Griechenland sowie dem Partnerland Estland sind die Höchstgehälter schneller gestiegen als die Anfangs- und mittleren Gehälter. In Neuseeland sind die Höchstgehälter schneller als die Anfangsgehälter und im selben Verhältnis wie die Gehälter von Lehrern mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung gestiegen. Angesichts einer recht kurzen Gehaltsskala (8 Unterrichtsjahre führen zum Höchstgehalt) liegt der Fokus in Neuseeland jedoch eindeutig auf der Anwerbung von Lehrern. Darum könnte es auch in Australien gehen, da die Anfangsgehälter in diesem Land stark angestiegen sind. Ein mögliches Problem liegt darin, dass Lehrer erwarten könnten, dass sich die Gehaltssteigerungen über ihre gesamte Laufbahn hinweg fortsetzen, sofern höhere Gehälter in den frühen Phasen der beruflichen Tätigkeit für sie ausschlaggebend waren. Der Einsatz von Ressourcen zur Anwerbung von mehr Berufsanfängern unter den Lehrern ist

Abbildung D3.3

Veränderung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrern im Sekundarbereich I an bestimmten Punkten der Gehaltsskala (1996, 2006)

Index der Veränderung zwischen 1996 und 2006 (1996 = 100, unter Verwendung des BIP-Deflators zu Preisen von 2006)



1. Die Daten für Belgien im Jahr 1996 basieren auf ganz Belgien.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Index der Veränderung zwischen 1996 und 2006 bei den Anfangsgehältern der Lehrer.

Quelle: OECD, Tab. D3.2. Hinweis s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402280862627>

gegen mögliche Auswirkungen beispielsweise in Bezug auf die Bindung von Lehrern, eine verringerte Arbeitszufriedenheit und Motivation abzuwägen. Außerdem berücksichtigt ein Vergleich der Gehaltsveränderungen an drei Punkten der Gehaltsstruktur möglicherweise keine Veränderungen anderer Aspekte der Struktur der Lehrergehälter.

Zusatzvergütungen: Anreizprogramme und Zulagen

Zusätzlich zu den allgemeinen Besoldungs- und Vergütungsgruppen verfügen die Schulsysteme in vielen Ländern über Programme für Zusatzvergütungen für Lehrer, entweder in Form finanzieller Vergütungen und/oder in Form einer Reduzierung der zu leistenden Unterrichtsstunden. In Griechenland und Island beispielsweise wird die Reduzierung der zu leistenden Unterrichtsstunden als Mittel zur Anerkennung der Erfahrung oder einer langen Dienstzeit von Lehrern eingesetzt, und in Portugal können Lehrer für die Übernahme zusätzlicher Aufgaben oder Aktivitäten (z. B. Leitung der Theatergruppe oder Tätigkeit als Supervisor für angehende Lehrer) eine Reduzierung der Anzahl der Unterrichtsstunden erhalten. In Verbindung mit dem Anfangsgehalt können derartige zusätzliche Vergütungen die Entscheidung beeinflussen, den Lehrerberuf zu ergreifen bzw. ihn auch langfristig auszuüben. Zusatzvergütungen für Berufsanfänger können Familienzulagen sowie 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 jährlich oder anlassbezogen einmalig vom Fachbereichs- oder Schulleiter oder von amtlicher Seite auf lokaler, regionaler oder nationaler Ebene gewährt werden. Zu unterscheiden ist zwischen einer Zulage zum Grundgehalt der Lehrer, einer jährlichen Zahlung und einer einmaligen Zahlung. Wie zu erwarten gibt es in nahezu allen OECD-Ländern Zusatzvergütungen auf der Grundlage der Zahl der Jahre an Berufserfahrung in Form einer Anhebung des Lehrergrundgehalts. Zusatzvergütungen für besondere Unterrichtsbedingungen oder die Übernahme besonderer Aufgaben sind eher in Form jährlicher oder einmaliger Zahlungen anzutreffen. Die größte Ausnahme bilden hierbei Lehrer, die Verwaltungsaufgaben übernehmen – ihnen werden häufiger Zusatzvergütungen durch Veränderungen ihres Grundgehalts als jährliche und einmalige Zahlungen angeboten.

Arten von Zusatzvergütungen

Die vorliegenden Daten lassen drei große Kategorien von Zusatzvergütungen erkennen:

- Zusatzvergütungen aufgrund der von Lehrern übernommenen Verantwortungsbereiche und aufgrund besonderer Bedingungen (z. B. zusätzliche Verwaltungsaufgaben oder Unterricht in besonders benachteiligten Regionen oder an benachteiligten Schulen)
- Zusatzvergütungen aufgrund demografischer Merkmale der Lehrer (z. B. Alter und/oder Familienstand)
- Zusatzvergütungen aufgrund der Qualifikationen, der Ausbildung und der Leistung der Lehrer (z. B. Lehrer mit Qualifikationen, die über die für den Lehrberuf erforderlichen Mindestanforderungen hinausgehen und/oder die erfolgreich an Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben).

Die erfassten Daten beziehen sich nicht auf die Höhe der ausgezahlten Zusatzvergütungen, sondern darauf, ob Lehrer diese im Prinzip erhalten können und auf welcher Ebene über ihre Gewährung entschieden wird (s. Tab. D3.3a sowie Tab. D3.3b, D3.3c und D3.3d im Internet sowie Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008).

Zusatzvergütungen werden zumeist aufgrund besonderer Verantwortlichkeiten oder Arbeitsbedingungen gewährt, wie z. B. das Unterrichten an stärker benachteiligten Schulen, insbesondere an Schulen in sehr armen Vierteln oder mit einem hohen Anteil von Schülern, die zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen. Hier sehen sich die Lehrer besonderen Anforderungen gegenüber, die Lehrer an anderen Schulen vielleicht nicht zu bewältigen haben. Diese Schulen haben häufig Schwierigkeiten bei der Anwerbung von Lehrern, und häufiger unterrichten an diesen Schulen auch die Lehrer mit der geringsten Erfahrung (OECD, 2005b). Derartige Zusatzvergütungen werden in fast zwei Drittel der OECD- und Partnerländer jährlich gewährt. 10 Länder bieten auch Zusatzvergütungen für Lehrer, die bestimmte Fächer unterrichten, bei denen Lehrermangel besteht. Meistens werden diese Zusatzvergütungen jährlich gewährt.

In mehr als der Hälfte der OECD-Länder gibt es Zusatzvergütungen aufgrund demografischer Merkmale der Lehrer, auch hier handelt es sich meistens um jährliche Zahlungen. Zusatzvergütungen für Lehrer aufgrund von Qualifikationen, Ausbildung und Leistung der Lehrer sind in den OECD- und Partnerländern ebenfalls sehr verbreitet.

Am häufigsten werden derartige Zusatzvergütungen, die auf der Erstausbildung der Lehrer oder anderen Qualifikationen basieren, gewährt für eine Erstqualifikation, die über die für den Lehrerberuf erforderlichen Mindestqualifikationen hinausgeht, und/oder basierend auf einer anderweitig erworbenen Qualifikation, die über die für den Lehrerberuf erforderlichen Mindestanforderungen hinausgeht. Diese Zusatzvergütungen werden in fast der Hälfte der OECD- und Partnerländer gewährt, in einem Drittel sogar beide Arten; sie werden in fast allen Ländern als Kriterium für das Grundgehalt verwendet. 15 OECD- und Partnerländer bieten Zusatzvergütungen für den erfolgreichen Abschluss von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen. In zwei Drittel dieser Länder werden sie als Kriterium für das Grundgehalt verwendet, in Korea und der Türkei jedoch werden sie nur in Form von einmaligen Zahlungen gewährt.

15 OECD- und 3 Partnerländer verfügen über Zusatzvergütungen für herausragende Unterrichtsleistungen. Nur für diese Art von Zusatzvergütung gilt, dass sie als Leistungsanreiz im eigentlichen Sinne eingestuft werden kann. In der Hälfte dieser Länder wird diese Zusatzvergütung in Form einer einmaligen Zahlung gewährt, während sie in der anderen Hälfte meistens eine jährliche Zulage ist. In 12 der 18 Länder, die diese Art Anreiz bieten (Dänemark, England, Finnland, Mexiko, Neuseeland, Niederlande, Österreich, Schweden, Tschechische Republik, Türkei und Ungarn sowie das Partnerland Slowenien), kann die Entscheidung über die Gewährung der Zusatzvergütung auf Schulebene gefällt werden.

Die Art des finanziellen Anreizes und das Verfahren zur Feststellung herausragender Leistungen variieren. In Mexiko werden herausragende Leistungen anhand der Lernergebnisse der Schüler sowie anhand von Kriterien wie Erfahrung, Leistung und Qualifikation der Lehrer bewertet. In Portugal basiert dies auf der Beurteilung durch den Fachbereichsleiter und in der Türkei auf dem Ergebnis von Beurteilungsverfahren, die vom Provinzdirektorat für Bildung sowie dem Bildungsministerium durchgeführt werden.

Wie zu erwarten werden in nahezu allen OECD-Ländern Zusatzvergütungen auf der Grundlage der Zahl der Jahre an Berufserfahrung in Form einer Anhebung des Lehrergrundgehalts gewährt. Zusatzvergütungen für besondere Unterrichtsbedingungen oder die Übernahme besonderer Aufgaben gibt es eher in Form jährlicher oder einmaliger Zahlungen. Die größte Ausnahme bilden hierbei Lehrer, die Verwaltungsaufgaben übernehmen – ihnen werden häufiger Zusatzvergütungen durch Veränderungen ihres Grundgehalts als jährliche und einmalige Zahlungen angeboten.

Eine Mischform dieser drei Arten von Zusatzvergütung wird in Bezug auf die Qualifikationen, die Ausbildung und die Leistung der Lehrer angeboten. Da häufig bereits zu Beginn der Laufbahn als Lehrer festgestellt wird, ob die anfängliche Qualifikation eines Lehrers über die Mindestqualifikation hinausgeht, überrascht es nicht, dass diese Zusatzvergütung am häufigsten durch Veränderungen des Lehrergrundgehalts geleistet wird. Zusatzvergütungen aufgrund demografischer Merkmale der Lehrer erfolgen hauptsächlich, d. h. in 11 der 15 Länder, die hierfür eine Zusatzvergütung bieten, in Form zusätzlicher jährlicher Zahlungen.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern und den Zulagen für Lehrer stammen aus der OECD/INES-Erhebung von 2007 zu Lehrern und Lehrplänen. Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2005/06 und sind entsprechend den offiziellen Regelungen für öffentliche Einrichtungen angegeben.

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (Tab. D3.1) beziehen sich auf das reguläre Gehalt gemäß offiziellen Besoldungs- und Vergütungsgruppen. Die angegebenen Gehälter sind Bruttogehälter (die vom Arbeitgeber für die Arbeit bezahlte Gesamtsumme) abzüglich der Arbeitgeberbeiträge zur Sozial- und Rentenversicherung (gemäß bestehenden Besoldungs- und Vergütungsgruppen). Die Gehälter werden „vor Steuer“, d. h. vor Abzug von Steuern auf das Einkommen, angegeben. In Tabelle D3.1 wird für das Gehalt pro Netto-Unterrichtszeitstunde das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehalt eines Lehrers (Tab. D3.1) durch die Anzahl der jährlichen Netto-Unterrichtszeitstunden (Tab. D4.1) geteilt.

Die Bruttogehälter von Lehrern werden mittels KKP für das BIP (aus den „Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen“ der OECD) umgerechnet und kaufkraftbereinigt dargestellt. Das Referenzdatum für das BIP pro Kopf ist das Kalenderjahr 2006, während der Referenzzeitraum für die Lehrergehälter der Zeitraum zwischen dem 30. Juni 2005 und dem 30. Juni 2006 ist. Referenzzeitraum für die Kaufkraftparitäten ist 2005/06. Die Daten wurden auf den Januar 2006 inflationsbereinigt. Bei Ländern mit vom OECD-Standard abweichenden Haushaltsjahr (d. h. Australien und Neuseeland) und bei Ländern, deren Zeitraum für die Gehälter der Lehrer geringfügig vom OECD-Standard abweicht (z. B. Island, Norwegen, Spanien und Ungarn), wurde der Deflator nur dann angepasst, wenn die sich daraus ergebende Anpassung über 1 Prozent lag. Geringere Anpassungen wurden vernachlässigt, weil sich selbst für Gehälter, die sich auf 2004/2005 beziehen, der genaue Zeitraum, in dem die Gehälter gelten, nur geringfügig unterscheidet. Die Referenzstatistiken sowie die Referenzjahre für die Gehälter der Lehrer sind in Anhang 2 aufgeführt.

Zur Berechnung der Veränderung der Lehrergehälter (Tab. D3.2) erfolgte die Umrechnung der Gehälter von 1996 auf die Preise von 2006 mithilfe des BIP-Deflators.

Die angegebenen Anfangsgehälter beziehen sich auf das reguläre durchschnittliche Bruttojahresgehalt eines Vollzeitlehrers am Anfang der Lehrerlaufbahn mit der für eine Lehrerqualifikation erforderlichen Mindestausbildung.

Die Gehälter für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung beziehen sich auf das reguläre Jahresgehalt eines Vollzeitlehrers mit der für eine Lehrerqualifikation erforderlichen Mindestausbildung und 15 Jahren Berufserfahrung. Die erfassten Höchstgehälter beziehen sich auf das reguläre maximale Jahresgehalt (an der Spitze der Vergütungs-/Besoldungsordnung) eines Vollzeitlehrers mit dem für die Position 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 geleis-

tete Arbeit bezieht, und dem Betrag, den er ausschließlich aufgrund seiner Erfahrung bekommen würde (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“, in eine andere Besoldungs-/Vergütungsskala oder auf die nächsthöhere Besoldungs-/Vergütungsstufe gelangt.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/402280862627>:

- Table D3.3b: Adjustments to base salary for teachers in public schools made by head teacher/school principal (Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen, über die vom Fachbereichs-/Schulleiter entschieden wird) (2006)
- Table D3.3c: Adjustments to base salary for teachers in public schools made by the local or regional authority (Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen, über die von der lokalen oder regionalen Behörde entschieden wird) (2006)
- Table D3.3d: Adjustments to base salary for teachers in public schools made by the national authority (Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen, über die von der nationalen Behörde entschieden wird) (2006)

Siehe auch: OECD (2005b), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris.

Hinweise zu den in Bezug auf diesen Indikator in den einzelnen Ländern verwendeten Definitionen und der angewandten Methodik s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008.

Ferner enthält der Indikator D6 eine umfassendere Analyse der Entscheidungsbefugnisse im Bildungsbereich.

In Ergänzung zu Tabelle D3.1, bei der es sich um eine Darstellung der Lehrergehälter in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, handelt, enthält Anhang 2 eine Tabelle mit den kaufkraftbereinigten Lehrergehältern in Euro.

Tabelle D3.1

Lehrergehälter (2006)

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			
	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Verhältnis des Ge- halts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Verhältnis des Ge- halts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Verhältnis des Ge- halts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	31 171	42 688	42 688	1,20	31 346	43 289	43 289	1,22	31 346	43 289	43 289	1,22
Österreich	27 649	36 580	54 914	1,02	28 860	39 424	57 141	1,10	29 186	40 404	59 958	1,13
Belgien (fläm.)	29 029	40 557	49 392	1,21	29 029	40 557	49 392	1,21	35 960	51 799	62 214	1,54
Belgien (frz.)	27 551	38 813	47 506	1,16	27 551	38 813	47 506	1,16	34 290	49 874	60 122	1,49
Tschechische Rep.	18 591	24 340	28 974	1,11	18 591	24 340	28 974	1,11	18 824	24 685	29 428	1,12
Dänemark	35 368	39 898	39 898	1,13	35 368	39 898	39 898	1,13	35 287	49 634	49 634	1,41
England	29 460	43 058	43 058	1,31	29 460	43 058	43 058	1,31	29 460	43 058	43 058	1,31
Finnland	27 708	35 798	45 164	1,09	30 793	38 269	48 192	1,17	30 962	42 440	53 867	1,30
Frankreich	23 317	31 366	46 280	1,01	25 798	33 846	48 882	1,09	26 045	34 095	49 155	1,10
Deutschland	40 277	50 119	52 259	1,57	41 787	51 435	53 696	1,61	45 193	55 404	57 890	1,73
Griechenland	26 262	32 030	38 525	1,18	26 262	32 030	38 525	1,18	26 262	32 030	38 525	1,18
Ungarn	11 788	14 976	19 839	0,82	11 788	14 976	19 839	0,82	13 114	17 921	24 240	0,99
Island	24 951	28 097	32 705	0,79	24 951	28 097	32 705	0,79	27 863	34 127	36 264	0,95
Irland	29 370	48 653	55 132	1,19	29 370	48 653	55 132	1,19	29 370	48 653	55 132	1,19
Italien	24 211	29 287	35 686	1,01	26 084	31 890	39 162	1,10	26 084	32 781	40 934	1,14
Japan	26 256	49 097	62 645	1,54	26 256	49 097	62 645	1,54	26 256	49 097	64 499	1,54
Korea	30 528	52 666	84 263	2,29	30 405	52 543	84 139	2,28	30 405	52 543	84 139	2,28
Luxemburg	50 301	69 269	102 519	0,89	72 466	90 582	125 895	1,16	72 466	90 582	125 895	1,16
Mexiko	13 834	18 200	30 193	1,50	17 736	23 161	38 325	1,91	m	m	m	m
Niederlande	32 494	42 199	47 125	1,15	33 685	46 417	51 705	1,27	34 017	62 073	68 446	1,70
Neuseeland	18 920	36 602	36 602	1,41	18 920	36 602	36 602	1,41	18 920	36 602	36 602	1,41
Norwegen	31 256	34 917	38 887	0,67	31 256	34 917	38 887	0,67	33 453	37 626	40 785	0,72
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	20 072	32 866	51 552	1,58	20 072	32 866	51 552	1,58	20 072	32 866	51 552	1,58
Schottland	29 498	47 050	47 050	1,43	29 498	47 050	47 050	1,43	29 498	47 050	47 050	1,43
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	33 024	38 483	47 695	1,31	37 153	43 171	52 691	1,47	37 957	44 146	53 782	1,50
Schweden	26 217	30 782	35 728	0,88	26 739	31 565	36 130	0,91	28 369	34 086	38 760	0,98
Schweiz	40 338	52 191	64 057	1,38	46 550	59 781	72 993	1,58	54 042	70 346	82 954	1,86
Türkei	12 670	14 138	15 780	1,61	a	a	a	a	12 670	14 138	15 780	1,61
Vereinigte Staaten	34 895	42 404	m	0,97	33 546	42 775	m	0,98	33 695	42 727	m	0,98
OECD-Durchschnitt	27 828	37 832	46 290	1,22	30 047	40 682	49 778	1,26	31 110	43 360	52 369	1,34
EU19-Durchschnitt	28 536	38 217	46 752	1,16	30 545	40 465	49 180	1,21	31 706	43 873	53 139	1,31
Partnerländer												
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	10 922	12 976	17 500	1,11	10 922	12 976	17 500	1,11	10 922	13 579	18 321	1,16
Estland	9 473	10 047	13 922	0,52	9 473	10 047	13 922	0,52	9 473	10 047	13 922	0,52
Israel	13 257	15 311	21 389	0,68	13 257	15 311	21 389	0,68	13 257	15 311	21 389	0,68
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	26 309	30 924	32 819	1,26	26 309	30 924	32 819	1,26	26 309	30 924	32 819	1,26

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402280862627>
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D3.1 (Forts.)

Lehrergehälter (2006)

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 Höchstgehalts zum Anfangsgehalt			Jahre zwischen Anfangs- und Höchstgehalt (Sekundarbereich I)	Gehalt je Nettostunde Kontakt (Unterrichtszeitstunde) nach 15 Jahren Berufserfahrung			Verhältnis des Gehalts pro Unterrichtszeitstunde von Lehrern des Sekundarbereichs II zu Lehrern des Primarbereichs (nach 15 Jahren Berufserfahrung)
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II		Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	
	(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)	
OECD-Länder								
Australien	1,37	1,38	1,38	9	48	53	53	1,10
Österreich	1,99	1,98	2,05	34	47	65	69	1,45
Belgien (fläm.)	1,70	1,70	1,73	27	51	59	81	1,59
Belgien (frz.)	1,72	1,72	1,75	27	54	59	83	1,54
Tschechische Rep.	1,56	1,56	1,56	32	29	38	40	1,42
Dänemark	1,13	1,13	1,41	8	62	62	136	2,21
England	1,46	1,46	1,46	10	m	m	m	m
Finnland	1,63	1,57	1,74	16	53	65	78	1,46
Frankreich	1,98	1,89	1,89	34	34	53	55	1,61
Deutschland	1,30	1,28	1,28	28	62	68	78	1,25
Griechenland	1,47	1,47	1,47	33	43	64	67	1,57
Ungarn	1,68	1,68	1,85	40	19	27	32	1,68
Island	1,31	1,31	1,30	18	42	42	61	1,46
Irland	1,88	1,88	1,88	22	53	66	66	1,25
Italien	1,47	1,50	1,57	35	40	53	55	1,37
Japan	2,39	2,39	2,46	31	m	m	m	m
Korea	2,76	2,77	2,77	37	66	96	95	1,45
Luxemburg	2,04	1,74	1,74	30	89	141	141	1,58
Mexiko	2,18	2,16	m	14	23	22	m	m
Niederlande	1,45	1,53	2,01	17	45	62	83	1,82
Neuseeland	1,93	1,93	1,93	8	37	38	39	1,04
Norwegen	1,24	1,24	1,22	16	47	53	72	1,53
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	2,57	2,57	2,57	26	38	43	48	1,25
Schottland	1,60	1,60	1,60	6	53	53	53	1,00
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	1,44	1,42	1,42	38	44	61	64	1,46
Schweden	m	m	m	a	m	m	m	m
Schweiz	1,59	1,57	1,54	26	m	m	m	m
Türkei	1,25	a	1,25	a	22	a	25	1,13
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	w	w	w	w
OECD-Durchschnitt	1,71	1,71	1,72	24	46	58	68	1,44
EU19-Durchschnitt	1,67	1,65	1,72	26	48	61	72	1,50
Partnerländer								
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	1,60	1,60	1,68	m	15	15	16	1,05
Estland	1,47	1,47	1,47	m	16	16	17	1,09
Israel	1,61	1,61	1,61	36	15	19	23	1,54
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	1,25	1,25	1,25	13	44	44	48	1,09

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402280862627>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D3.2

Veränderung der Lehrergehälter (1996 und 2006)

Index der Veränderung¹ der Lehrergehälter zwischen 1996 und 2006 beim Anfangsgehalt, dem Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und dem Höchstgehalt, nach Bildungsbereich, unter Verwendung des BIP-Deflators zu Preisen von 2006 umgerechnet (1996 = 100)

	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II (allgemeinbildend)		
	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	128	97	97	129	98	98	129	98	98
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (fläm.) ²	107	111	114	104	104	104	104	104	104
Belgien (frz.) ²	101	106	109	99	100	100	99	100	100
Tschechische Rep.	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Dänemark	122	113	110	122	113	110	112	110	105
England	124	107	107	124	107	107	124	107	107
Finnland	132	129	158	130	116	140	127	123	148
Frankreich	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Deutschland	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Griechenland	116	118	121	112	115	118	112	115	118
Ungarn	209	196	201	209	196	201	182	189	204
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	111	118	113	105	112	112	105	112	112
Italien	111	111	111	110	110	110	110	110	110
Japan	107	117	104	107	117	104	107	117	104
Korea	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	134	133	134	135	138	142	m	m	m
Niederlande	103	110	100	102	111	100	102	107	99
Neuseeland	101	115	115	101	115	115	101	115	115
Norwegen	104	96	105	104	96	105	103	100	101
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	103	112	102	103	112	102	103	112	102
Schottland	120	115	115	120	115	115	120	115	115
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	95	95	92	m	m	m	94	94	91
Schweden	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Schweiz	99	96	102	m	m	m	m	m	m
Türkei	w	w	w	a	a	a	w	w	w
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer									
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	156	155	200	156	155	200	156	155	200
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Der Index ist folgendermaßen berechnet: Lehrergehalt in 2006 in Landeswährung x 100/Lehrergehalt in 1996 in Landeswährung x BIP-Deflator 2006 (1996 = 100). Hinweise zu den Statistiken über BIP-Deflatoren und Gehältern von 1996 und 2006 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/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402280862627>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D3.3a

Entscheidungen über Zahlungen an Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2006)

Kriterien für Grundgehalt und Zusatzvergütungen für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Erfahrung		Auf Unterrichtsbedingungen/-verantwortlichkeiten beruhende Kriterien					
	Jahre Berufserfahrung als Lehrer	Übernahme von Managementaufgaben zusätzlich zu Unterrichtsverpflichtungen	Unterrichten von mehr Unterrichtsstunden oder Klassen als in einem Vollzeitvertrag vorgesehen	Besondere Aufgaben (Betreuung von Lehramtsstudenten oder Beratung)	Unterrichten in benachteiligten oder abgelegenen Gebieten oder in Gebieten mit hohen Lebenshaltungskosten (Ortszulage)	Besondere Aktivitäten (z. B. 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	–	△	△	△	▲	△		
Japan	–	▲	▲		▲	▲	▲	
Korea	–	▲	△		△		▲	▲
Luxemburg	–		△	△				
Mexiko	– ▲ ▲ △	– ▲ ▲	– ▲ ▲	– ▲ ▲	– ▲ ▲			– ▲ ▲
Niederlande	– ▲ ▲ △	– ▲ ▲ △	– ▲ ▲ △	– ▲ ▲ △	– ▲ ▲ △	– ▲ ▲ △	– ▲ ▲ △	– ▲ ▲ △
Neuseeland	–	▲		▲	▲	▲	▲	▲
Norwegen	–	– ▲ ▲	△	▲	▲			–
Polen	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
Portugal	–	▲	△	▲			–	
Schottland	–				▲			
Slowakische Rep.	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
Spanien	–	▲		▲	▲			
Schweden	–	–	△		–			–
Schweiz	–	–	△	△		△	–	
Türkei	–		△	△	▲	△		
Vereinigte Staaten	–	▲			▲	▲		▲
Partnerländer								
Brasilien	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
Chile	–	▲			▲			
Estland	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
Israel	–	–	–	–	–		–	
Slowenien	–	–	△	△	▲	△	▲	▲
Russische Föd.	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m

– Grundgehalt

▲ Zusätzliche Zahlungen, jährlich

△ Zusätzliche Zahlungen, einmalig

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402280862627>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D3.3a (Forts.)

Entscheidungen über Zahlungen an Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2006)

Kriterien für Grundgehalt und Zusatzvergütungen für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Auf Qualifikationen, Ausbildung und Leistung eines Lehrers beruhende Kriterien						Demografische 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)	Alter (unabhängig von der Zahl der Berufsjahre)	
OECD-Länder									
Australien	–	–					▲		
Österreich			Δ				▲		▲
Belgien (fläm.)	–	▲							▲
Belgien (frz.)									▲
Tschechische Rep.			– ▲ Δ					– Δ	
Dänemark	– ▲ Δ	– ▲ Δ	▲ Δ	▲ Δ		– ▲ Δ			
England	– ▲ Δ		– ▲ Δ						
Finnland	– ▲		▲	▲		–			
Frankreich				–			▲		
Deutschland							–	–	
Griechenland	–	▲					▲		
Ungarn	–		Δ	–			Δ	–	
Island	– ▲ Δ	– ▲ Δ		▲ Δ	Δ	Δ		– ▲	▲ Δ
Irland	– ▲	– ▲							
Italien							–		
Japan							▲		▲
Korea			Δ	Δ			Δ	▲	
Luxemburg		–		–			▲	–	
Mexiko	– ▲	– ▲	– ▲	– ▲	– ▲	– ▲			
Niederlande	– ▲ Δ	– ▲ Δ	– ▲ Δ	– ▲ Δ	– ▲ Δ	– ▲ Δ			
Neuseeland	–	–	▲						▲
Norwegen	–	–	Δ						
Polen	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
Portugal	–	–	–	–	–	–	▲		
Schottland		–							
Slowakische Rep.	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
Spanien				–					
Schweden	–	–	–	–	–	–			
Schweiz							▲		▲
Türkei	–		–	Δ			▲		▲
Vereinigte Staaten	▲	▲	Δ						
Partnerländer									
Brasilien	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
Chile				Δ					
Estland	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
Israel	–			Δ	–				
Slowenien	▲	–	Δ	–					▲
Russische Föd.	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m

– Grundgehalt

▲ Zusätzliche Zahlungen, jährlich

Δ Zusätzliche Zahlungen, einmalig

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402280862627>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator D4:

Wie viel Zeit unterrichten Lehrer?

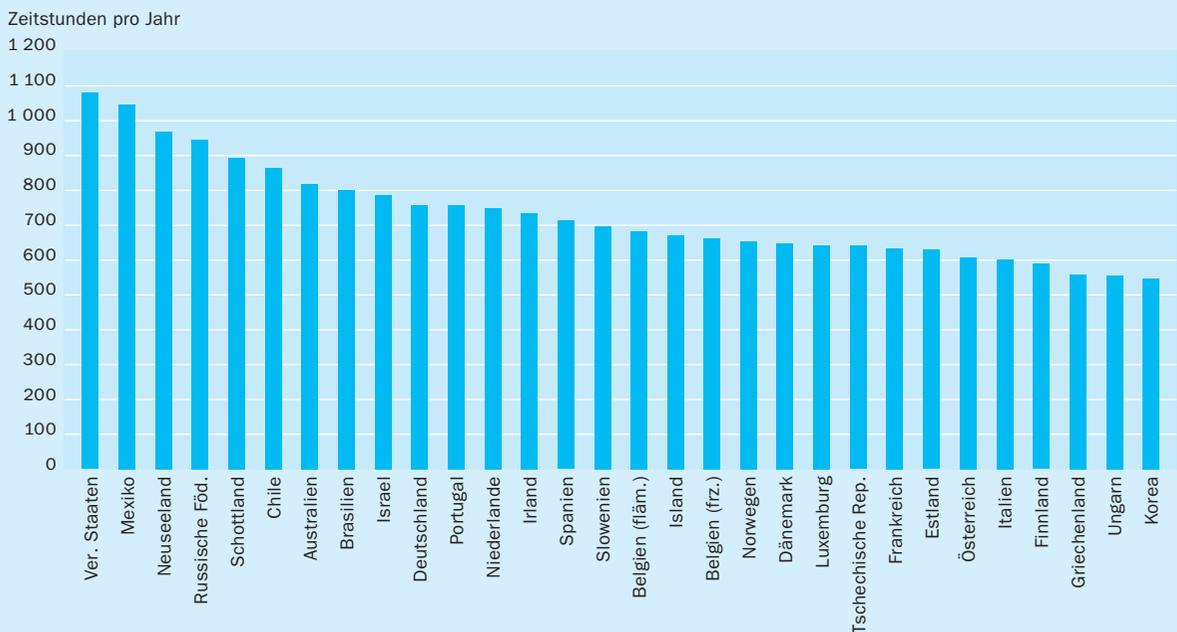
Dieser Indikator untersucht schwerpunktmäßig die gesetzliche bzw. vertraglich festgelegte Arbeitszeit der Lehrer in den verschiedenen Bildungsbereichen und die von ihnen zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden. Obwohl die Arbeits- und Unterrichtszeit die tatsächliche Arbeitsbelastung der Lehrer nur zu einem Teil bestimmen, gewähren sie doch einen Einblick in die unterschiedlichen Anforderungen an Lehrer in den einzelnen Ländern. Zusammen mit den Gehältern von Lehrern (s. Indikator D3) und der durchschnittlichen Klassengröße (s. Indikator D2) sind dies die wichtigsten Faktoren der Arbeitsbedingungen der Lehrer.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung D4.1

Zahl der von Lehrern zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden pro Jahr im Sekundarbereich I (2006)

Die Zahl der von Lehrern an öffentlichen Schulen des Sekundarbereichs I zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden beträgt im Durchschnitt 717 Stunden pro Jahr, reicht aber von 548 Stunden in Korea bis zu mehr als 1.000 Stunden in Mexiko (1.047 Stunden) und den Vereinigten Staaten (1.080 Stunden).



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl der zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden pro Jahr im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD, Tabelle D4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402318043535>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Die durchschnittliche Zahl der von Lehrern zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden an öffentlichen Schulen des Primarbereichs beträgt 812 Stunden im Jahr (9 Stunden mehr als 2005), reicht aber von weniger als 650 Stunden in Dänemark, der Türkei und dem Partnerland Estland bis zu 1.080 Stunden in den Vereinigten Staaten.
- Im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) liegt die Zahl der Unterrichtsstunden bei durchschnittlich 667 Stunden im Jahr, sie reicht jedoch von 364 in Dänemark bis zu 1.080 Stunden in den Vereinigten Staaten.
- Die Verteilung der jährlichen Unterrichtszeit auf Wochen, Tage und Stunden pro Tag variiert beträchtlich. So unterrichten beispielsweise Lehrer in Dänemark (im Primar- und Sekundarbereich) zwar 42 Wochen im Jahr im Vergleich zu 35 bis 36 Wochen pro Jahr in Island, aber die vorgeschriebene jährliche Gesamtunterrichtszeit der Lehrer (in Zeitstunden) in Island ist höher als die der Lehrer in Dänemark.
- Die Vorgaben für die Arbeitszeit der Lehrer unterscheiden sich ebenfalls in den einzelnen Ländern. In den meisten Ländern wird offiziell festgelegt, wie viele Stunden Lehrer arbeiten müssen; in anderen Ländern wird nur die Unterrichtszeit als Zahl der pro Woche zu gebenden Unterrichtseinheiten festgelegt, und es werden vielleicht Annahmen getroffen, wie viel Zeit pro Unterrichtseinheit zusätzlich (innerhalb oder außerhalb der Schule) notwendig ist. So werden beispielsweise in Belgien (frz.) die außerhalb des Unterrichts zusätzlich an der Schule zu erbringenden Stunden auf Schulebene festgelegt, und der Staat legt nur für die einzelnen Bildungsbereiche die Mindest- und Höchstzahl von Unterrichtseinheiten pro Woche fest.

Politischer Hintergrund

Zusammen mit Faktoren wie der Klassengröße und dem zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis (s. Indikator D2), der Unterrichtszeit der Schüler (s. Indikator D1) und den Lehrergehältern (s. Indikator D3) beeinflusst die Zeit, die ein Lehrer tatsächlich unterrichtet, die von den einzelnen Ländern für Bildung aufzuwendenden Finanzmittel (s. Indikator B7). Die Unterrichtszeit und die nicht unmittelbar unterrichtsbezogenen Aktivitäten sind ebenfalls entscheidende Bestandteile der Arbeitsbedingungen der Lehrer und können so möglicherweise die Attraktivität des Lehrerberufs beeinflussen.

Der Anteil der Arbeitszeit, die im Unterricht verbracht wird, gibt Aufschluss darüber, wie viel Zeit für andere Aktivitäten wie die Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen, interne Fortbildung und Besprechungen zur Verfügung steht. Wenn die Unterrichtsverpflichtungen einen großen Teil der Arbeitszeit ausmachen, kann dies darauf hindeuten, dass weniger Zeit für Aufgaben wie Schülerbeurteilungen und Unterrichtsvorbereitung aufgewandt werden kann. Andererseits können diese Aufgaben aber auf dem gleichen Niveau wie von Lehrern mit weniger Unterrichtsverpflichtungen erledigt werden, wenn dies außerhalb der vorgeschriebenen Arbeitszeit geschieht.

Ergebnisse und Erläuterungen

Unterrichtszeit im Primarbereich

Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hinsichtlich der Zahl an Stunden, die ein Lehrer an einer öffentlichen Schule durchschnittlich unterrichten muss. In der Regel ist die Zahl der zu unterrichtenden Stunden im Primarbereich höher als im Sekundarbereich.

Ein Lehrer im Primarbereich unterrichtet im Durchschnitt 812 (Zeit-)Stunden pro Jahr (9 mehr als im Vorjahr), die Zahl reicht jedoch von weniger als 650 Stunden in Dänemark, der Türkei und dem Partnerland Estland über mindestens 900 Stunden in Frankreich, Irland, Neuseeland und den Niederlanden bis zu mehr als 1.000 Stunden in den Vereinigten Staaten und dem Partnerland Israel (Abb. D4.2 und Tab. D4.1).

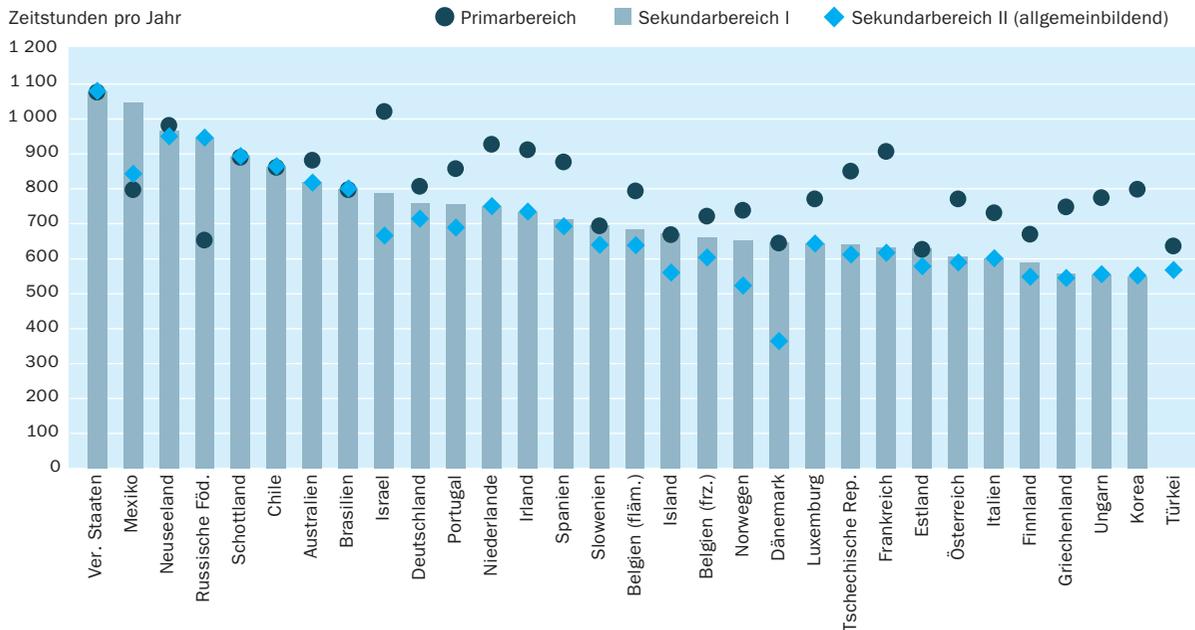
Die Verteilung der zu unterrichtenden Stunden über das Jahr kann sehr unterschiedlich ausfallen. Korea ist beispielsweise das einzige Land, in dem Lehrer im Primarbereich im Durchschnitt an mehr als fünf Tagen der Woche unterrichten, und doch liegt ihre Gesamtunterrichtszeit pro Jahr unter dem Durchschnitt, da sie (im Durchschnitt) weniger Stunden pro Tag unterrichten. Dänemark und Island stellen in diesem Zusammenhang einen interessanten Gegensatz dar, denn in beiden Ländern ist zwar die Zahl der Netto-Unterrichtszeitstunden pro Jahr ähnlich (Abb. D4.1), aber in Dänemark müssen die Lehrer in der Regel 200 Unterrichtstage in 42 Wochen erbringen, während es in Island 180 Tage in 36 Wochen sind. Die Erklärung dieses Unterschieds liegt in der Zahl der pro Tag zu unterrichtenden Stunden.

Lehrer im Primarbereich in Island müssen zwar 20 Tage weniger unterrichten als ihre Kollegen in Dänemark, aber die einzelnen Arbeitstage umfassen durchschnittlich

Abbildung D4.2

Zahl der von Lehrern zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden pro Jahr, nach Bildungsbereich (2006)

Netto-Kontaktzeitstunden pro Jahr an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl der zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden pro Jahr im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD, Tabelle D4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402318043535>

3,7 (Zeit-)Stunden Unterricht im Gegensatz zu 3,2 Stunden in Dänemark. Lehrer in Island müssen also eine gute halbe Stunde länger pro Unterrichtstag unterrichten als Lehrer in Dänemark. So gesehen kann ein relativ kleiner Unterschied bei der täglich zu unterrichtenden Zeit zu bedeutenden Unterschieden bei der Zahl der Tage, die ein Lehrer pro Jahr unterrichten muss, führen.

Unterrichtszeit im Sekundarbereich

Im Sekundarbereich I unterrichten Lehrer in den OECD-Ländern durchschnittlich 717 (Zeit-)Stunden pro Jahr. Die Unterrichtsverpflichtungen der Lehrer reichen von weniger als 600 Stunden in Finnland (589 Stunden), Griechenland (559 Stunden), Korea (548 Stunden) und Ungarn (555 Stunden) bis zu mehr als 1.000 Stunden in Mexiko (1.047 Stunden) und den Vereinigten Staaten (1.080 Stunden) (Abb. D4.1 und Tab. D4.1).

Im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) sind die Unterrichtsverpflichtungen normalerweise geringer als im Sekundarbereich I. Ein Lehrer allgemeinbildender Fächer ist im Durchschnitt gesetzlich bzw. vertraglich verpflichtet, 667 Stunden pro Jahr zu unterrichten. Die Unterrichtsverpflichtungen differieren zwischen weniger als 364 Stunden in Dänemark über mehr als 800 Stunden in Australien (817), Mexiko (843) und Schottland (893) sowie dem Partnerland Chile (864), mehr als 900 Stunden in Neuseeland (950) und dem Partnerland Russische Föderation (946) bis zu mehr als 1.000 Stunden in den Vereinigten Staaten (1.080) (Abb. D4.2 und Tab. D4.1).

Wie bei den Lehrern des Primarbereichs, so variiert auch hier die Zahl der zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden und die Zahl der Unterrichtstage. Folglich variiert die Anzahl der pro Tag zu unterrichtenden Stunden sehr stark und reicht im Sekundarbereich I von 3 Stunden oder weniger in Korea und Ungarn über 5 oder mehr Stunden in Mexiko und Neuseeland sowie dem Partnerland Russische Föderation bis zu 6 Stunden pro Tag in den Vereinigten Staaten. Ähnliches gilt im Sekundarbereich II (allgemeinbildend), wo Lehrer in Dänemark, Finnland, Griechenland, Korea, Norwegen und Ungarn im Durchschnitt pro Tag höchstens 3 Stunden unterrichten, während es in Neuseeland und dem Partnerland Russische Föderation 5 Stunden und in den Vereinigten Staaten 6 Stunden pro Tag sind. Korea ist ein interessantes Beispiel dafür, wie unterschiedlich die Arbeitszeit der Lehrer aufgeteilt sein kann: Die koreanischen Lehrer haben zwar die höchste Zahl an Unterrichtstagen (204 Tage), sind aber bei der Zahl der zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden im Sekundarbereich I an letzter und im Sekundarbereich II an fünftzter Stelle (Abb. D4.3). Diese Unterschiede könnten teilweise darauf zurückzuführen sein, dass einige Länder Pausen zwischen den Unterrichtsstunden zur Unterrichtszeit zählen, andere aber nicht.

Unterschiede bei der Unterrichtszeit zwischen den einzelnen Bildungsbereichen

In Frankreich und Korea sowie dem Partnerland Israel muss ein Lehrer im Primarbereich über 220 (Zeit-)Stunden mehr unterrichten als ein Lehrer im Sekundarbereich I und 250 Stunden mehr als ein Lehrer im Sekundarbereich II (allgemeinbildend). Im Falle Ungarns lässt sich der große Unterschied zwischen der Unterrichtszeit im Primar- und Sekundarbereich I (222 Stunden) hauptsächlich dadurch erklären, dass im Primarbereich die Lehrer während kurzer Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden für die Klasse verantwortlich sind und diese mitgezählt werden. Im Gegensatz dazu besteht in Dänemark, Island, Neuseeland, Schottland und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Brasilien, Chile, Estland und Slowenien weniger als 50 Stunden bzw. gar kein Unterschied zwischen der Unterrichtszeit im Primar- und Sekundarbereich I und in einigen Fällen auch zwischen Primar- und Sekundarbereich II. Mexiko ist das einzige OECD-Land und die Russische Föderation das einzige Partnerland, dessen Lehrer im Sekundarbereich eine wesentlich höhere Zahl an (Zeit-)Stunden zu unterrichten haben als die Lehrer im Primarbereich. In Mexiko müssen Lehrer im Sekundarbereich I gut 30 Prozent mehr (Zeit-)Stunden unterrichten als ihre Kollegen im Primarbereich. Die Lehrer des Sekundarbereichs II in Mexiko müssen zwar weniger Zeitstunden unterrichten als ihre Kollegen im Sekundarbereich I, aber immer noch 5 Prozent mehr als ihre Kollegen im Primarbereich (Abb. D4.1). Dies liegt überwiegend an der längeren täglichen Kontaktzeit mit den Schülern.

Beim Vergleich der Zahl der zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden zwischen den einzelnen Ländern sollte man jedoch berücksichtigen, dass die Nettokontaktzeit, wie sie diesem Indikator zugrunde liegt, nicht unbedingt den Unterrichtsverpflichtungen entspricht. Die Kontaktzeit selbst repräsentiert zwar einen beträchtlichen Bestandteil der Unterrichtsverpflichtungen, aber bei einem Vergleich müssen auch die Vorbereitung der Stunden sowie die erforderliche Nachbereitung (einschließlich der Korrektur der Schülerarbeiten) berücksichtigt werden. Andere wichtige Elemente der Unterrichtsverpflichtungen im weiteren Sinne (wie z. B. die Zahl der unterrichteten Fächer, die Zahl der zu unterrichtenden Schüler oder wie viele Jahre ein Lehrer dieselben Schüler un-

terrichtet) sollten ebenfalls berücksichtigt werden. Diese Faktoren lassen sich jedoch oft nur auf Schulebene ermitteln und bewerten.

Arbeitszeit der Lehrer

Die Bestimmungen für die Arbeitszeit der Lehrer unterscheiden sich in den einzelnen Ländern erheblich. Während in einigen Ländern nur die Kontaktzeit offiziell festgelegt ist, wird in anderen auch die Arbeitszeit insgesamt festgelegt. Einige Länder sehen innerhalb der offiziell festgelegten Arbeitszeit sowohl Zeit für den Unterricht als auch für Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts vor.

In den meisten Ländern müssen die Lehrer offiziell eine bestimmte Stundenzahl pro Woche arbeiten, um ein Vollzeitgehalt zu erhalten. Hierin sind dann 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 mit anderen Aktivitäten zu verbringen ist (Abb. D4.3). Normalerweise wird die Zahl der (Zeit-)Stunden, die zu unterrichten sind, festgelegt, mit Ausnahme von England und Schweden sowie der Schweiz, wo dies nur auf Bezirksebene spezifiziert wird. Aber einige Länder legen ebenfalls auf nationaler Ebene fest, wie viel Zeit die Lehrer in der Schule verbringen müssen.

In Australien, Belgien (fläm., Primarbereich), Dänemark (Primar- und Sekundarbereich I), England, Griechenland, Irland, Island, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, Norwegen, Portugal, Schweden, Spanien, der Türkei (Primar- und Sekundarbereich II) und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Brasilien, Chile, Estland und Israel wird die Arbeitszeit festgelegt, die die Lehrer in der Schule sowohl für Unterricht als auch für nicht unmittelbar unterrichtsbezogene Aktivitäten zur Verfügung stehen müssen. In Griechenland ist festgelegt, dass die Zahl der zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden mit steigenden Dienstjahren abnimmt. Am Anfang ihrer Berufslaufbahn müssen Lehrer 21 (Zeit-)Stunden pro Woche unterrichten. Nach 6 Jahren sinken die Unterrichtsverpflichtungen auf 19 Stunden pro Woche und nach 12 Jahren auf 18. Nach 20 Dienstjahren liegt die wöchentliche Unterrichtszeit schließlich bei 16 (Zeit-)Stunden, nur etwa drei Viertel der Stundenzahl zu Beginn der Laufbahn. Die verbleibenden Stunden der Pflichtarbeitszeit müssen die Lehrer jedoch in der Schule anwesend sein.

In Deutschland, Japan, Korea, den Niederlanden, Österreich (Primar- und Sekundarbereich I), Schottland, der Tschechischen Republik und Ungarn ist die Jahresarbeitszeit der Lehrer, die sie in der Schule oder an einem anderen Ort zu erbringen haben, festgelegt (aber die Aufteilung zwischen der Zeit, die einerseits an der Schule zu verbringen ist und andererseits außerhalb der Schule zu erbringen ist, ist nicht festgelegt). Zusätzlich dazu wird in einigen Ländern auch (teilweise) die Zahl der Stunden festgelegt, die für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts aufzuwenden sind. Allerdings ist nicht vorgegeben, ob die Lehrer die nicht unmittelbar unterrichtsbezogenen Stunden an der Schule verbringen müssen oder dies auch außerhalb der Schule tun können.

Zeit für Aufgaben außerhalb des Unterrichts

In Belgien (frz.), Finnland, Frankreich, Italien und Neuseeland sowie dem Partnerland Slowenien ist nicht offiziell festgelegt, wie viel Zeit für Aktivitäten außerhalb des Un-

Abbildung D4.3

Anteil der auf das Unterrichten entfallenden Arbeitszeit der Lehrer (in %), nach Bildungsbereich (2006)

Netto-Unterrichtszeit als Prozentsatz der gesetzlichen bzw. vertraglich festgelegten Arbeitszeit



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Unterrichtszeit (in %) an der Arbeitszeit von Lehrern im Primarbereich.

Quelle: OECD, Tabelle D4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402318043535>

terrichts 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 (frz.) werden die zusätzlichen Stunden in der Schule für Aufgaben außerhalb des Unterrichts auf Schulebene festgelegt. Es gibt keine Vorschriften hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung, der Korrektur und Benotung von Klassenarbeiten usw. Staatlicherseits werden lediglich die wöchentliche Mindest- und Höchstzahl an Unterrichtseinheiten (von je 50 Minuten Dauer) für den jeweiligen Bildungsbereich festgelegt (Tab. D4.1).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2007 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2005/06.

Unterrichtszeit

Die „Zahl der von Lehrern zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden“ (die Unterrichtszeit) wird definiert als die Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die ein Vollzeitlehrer gemäß den offiziellen Vorschriften mit dem Unterricht einer Gruppe oder Klasse verbringt. Sie wird normalerweise 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). Einige Länder legen jedoch Schätzungen der Unterrichtszeit vor, die auf Erhebungsdaten basieren.

Im Primarbereich sind kurze Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtseinheiten, während derer der Lehrer für die Klasse verantwortlich ist, enthalten.

Arbeitszeit

Die Arbeitszeit bezieht sich auf die regulären Arbeitsstunden eines Vollzeitlehrers. Gemäß den offiziellen Vorschriften in einem bestimmten Land kann sich die Arbeitszeit beziehen auf:

- Direkt für den Unterricht aufgewendete Zeit (und andere lehrplanbezogene Tätigkeiten für die Schüler, wie Haus- und Klassenarbeiten, jedoch keine jährlichen Prüfungen).
- Die 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

Die Arbeitszeit in der Schule bezieht sich auf die Arbeitszeit, die Lehrer arbeiten müssen, und enthält sowohl die Unterrichtszeit als auch Zeit für Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts.

Zahl der Unterrichtswochen und -tage

Die Zahl der Unterrichtswochen bezieht sich auf die Zahl der Unterrichtswochen ohne die Ferienzeiten. Die Zahl der Unterrichtstage wird berechnet als Zahl der Unterrichtswochen multipliziert mit der Anzahl Tage, die ein Lehrer pro Woche unterrichtet, abzüglich der Tage, an denen die Schule wegen Ferien geschlossen ist.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/402318043535>:

- Table D4.2: Number of teaching hours per year (Zahl der von Lehrern zu unterrichtenden [Zeit-]Stunden pro Jahr) (1996, 2006)

Hinweise zu den in Bezug auf diesen Indikator in den einzelnen Ländern verwendeten Definitionen und angewandten Methodik s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008.

Tabelle D4.1

Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrern (2006)

Zahl der Unterrichtswochen, Unterrichtstage, Netto-Unterrichtszeitstunden und Gesamtarbeitszeit der Lehrer im Verlauf des Schuljahrs

	Zahl der Unterrichtswochen			Zahl der Unterrichtstage			Netto-Unterrichtszeitstunden			In der Schule zu erbringende Arbeitszeit in Stunden			Gesetzliche bzw. vertraglich festgelegt Gesamt-arbeitszeit 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)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	40	40	40	198	198	198	884	818	817	1211	1230	1230	a	a	a
Österreich	38	38	38	180	180	180	774	607	589	a	a	a	1784	1784	a
Belgien (fläm.)	37	37	37	177	178	178	797	684	638	920	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	37	37	37	181	181	181	724	662	603	a	a	a	a	a	a
Tschechische Rep.	40	40	40	194	194	194	854	640	611	a	a	a	1652	1652	1652
Dänemark	42	42	42	200	200	200	648	648	364	1306	1306	m	1680	1680	1680
England	38	38	38	190	190	190	a	a	a	1265	1265	1265	1265	1265	1265
Finnland	38	38	38	187	187	187	673	589	547	a	a	a	a	a	a
Frankreich	35	35	35	m	m	m	910	634	616	a	a	a	a	a	a
Deutschland	40	40	40	193	193	193	810	758	714	a	a	a	1765	1765	1765
Griechenland	40	38	38	195	185	185	751	559	544	1500	1425	1425	1762	1762	1762
Ungarn	37	37	37	185	185	185	777	555	555	a	a	a	1864	1864	1864
Island	36	36	35	180	180	175	671	671	560	1650	1650	1720	1800	1800	1800
Irland	37	33	33	183	167	167	915	735	735	1036	735	735	a	a	a
Italien	38	38	38	167	167	167	735	601	601	a	a	a	a	a	a
Japan	35	35	35	m	m	m	m	m	m	a	a	a	1952	1952	1952
Korea	37	37	37	204	204	204	802	548	552	a	a	a	1554	1554	1554
Luxemburg	36	36	36	176	176	176	774	642	642	1022	890	890	a	a	a
Mexiko	42	42	36	200	200	172	800	1047	843	800	1167	971	a	a	a
Niederlande	40	37	37	195	180	180	930	750	750	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	741	654	523	1300	1225	1150	1688	1688	1688
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	36	36	36	172	172	172	860	757	688	1260	1260	1260	1440	1440	1440
Schottland	38	38	38	190	190	190	893	893	893	a	a	a	1365	1365	1365
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	37	37	36	176	176	171	880	713	693	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	1832	a	1832
Vereinigte Staaten	36	36	36	180	180	180	1080	1080	1080	1332	1368	1368	a	a	a
OECD-Durchschnitt	38	38	37	187	185	183	812	717	667	1185	1214	1159	1662	1651	1654
EU19-Durchschnitt	38	37	37	185	182	182	806	672	634	1201	1173	1154	1619	1619	1604
Partnerländer															
Brasilien	40	40	40	200	200	200	800	800	800	800	800	800	800	800	800
Chile	40	40	40	192	192	192	864	864	864	1152	1152	1152	a	a	a
Estland	39	39	39	175	175	175	630	630	578	1540	1540	1540	a	a	a
Israel	43	42	42	183	175	175	1025	788	665	1221	945	945	a	a	a
Russische Föd.	34	35	35	164	169	169	656	946	946	m	m	m	m	m	m
Slowenien	40	40	40	192	192	192	697	697	639	a	a	a	a	a	a

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402318043535>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator D5:

Wie werden Evaluationen und Leistungsmessungen in den Bildungssystemen eingesetzt?

Dieser Indikator konzentriert sich auf die in den verschiedenen Ländern bestehenden Regelungen zur Evaluation und zu den Rechenschaftspflichten öffentlicher Schulen des Sekundarbereichs I. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Verfügbarkeit und Nutzung von Informationen aus Schüler- und Schulleistungsmessungen sowie Evaluationen. Der Indikator versteht sich als Ergänzung zu den quantitativen Daten über Lehrergehälter und Arbeits- bzw. Unterrichtszeiten der Lehrer (Indikatoren D3 und D4), die Unterrichtszeit für Schüler (Indikator D1) und das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis (Indikator D2); er stellt qualitative Informationen über Art und Nutzung bestimmter Regelungen zur Evaluation und zu Rechenschaftspflichten von Schulen zur Verfügung. Der Indikator ergänzt auch die Informationen über Entscheidungskompetenzen im Bildungsbereich (Indikator D6). Er enthält neue Informationen über die bei Schulevaluationen zur Anwendung kommenden Kriterien sowie über die in den einzelnen Bildungssystemen verwendeten Leistungskennzahlen.

Wichtigste Ergebnisse

- Insgesamt 22 OECD- und Partnerländer führen Prüfungen und/oder Leistungsmessungen der Schüler durch, und in 17 Ländern sind die Schulen zur Durchführung regelmäßiger Evaluationen verpflichtet (entweder in Form von Selbstevaluationen und/oder in Form von Inspektionen durch externe Gremien). Für die Erhebung der Schülerleistungen führen 17 OECD- und Partnerländer Schülerleistungsmessungen (Evaluationen ohne Auswirkungen auf den weiteren Bildungsgang der Schüler) durch, während landesweite Prüfungen (mit Auswirkungen auf den weiteren Bildungsgang der Schüler) in 10 OECD- und Partnerländern praktiziert werden.
- In 14 Ländern ist für die Schulen eine im Allgemeinen jährliche Selbstevaluation Vorschrift, während in 14 Ländern auch Schulinspektionen durchzuführen sind, die jedoch eher höchstens alle drei Jahre stattfinden. Obwohl Selbstevaluationen von Schulen häufiger stattfinden, wirken sich die Evaluationen durch Schulaufsichtsbehörden anscheinend in Bezug auf die Evaluations- und Rechenschaftsstruktur stärker auf die Schulen und Lehrer aus.
- Sowohl Schulevaluationen als auch Schülerleistungsmessungen werden in erster Linie dazu genutzt, den Schulen eine Leistungsrückmeldung zu geben. Im Allgemeinen wirken sie sich nur relativ wenig auf die Schulfinanzierung und sonstige finanzielle Aspekte wie Änderungen der Schulbudgets, finanzielle Belohnungen bzw. Sanktionen für die Schulen oder die Vergütung und Zulagen für Lehrer aus.
- In relativ vielen Ländern wirken sich Schulevaluationen stärker auf die Beurteilung von Schulleistungen aus als Prüfungen der Schüler (13 Länder gegenüber 7 Ländern), dies gilt auch für die Beurteilung der Leistungen der Schulleitung (9 Länder gegenüber 1 Land) und für die Beurteilung der Leistungen einzelner Lehrer (4 Länder gegenüber 1 Land).

Politischer Hintergrund

Kennzahlen zur Schulevaluation und zu Rechenschaftspflichten von Schulen sind in den letzten Jahren stärker in den Blickpunkt gerückt, da die Dezentralisierung der Entscheidungsfindung in der schulischen Bildung (s. Indikator D6) und eine im öffentlichen Sektor verstärkte Ausrichtung auf den „Output“ statt auf den „Input“ die Notwendigkeit von Verfahren der Leistungserhebung mit den daraus resultierenden Leistungskennzahlen erhöht haben. Verschiedene Arten von Leistungskennzahlen lassen sich zur Ausgestaltung eines Systems zur Schulevaluation und der Rechenschaftspflichten heranziehen, das zu einer Verbesserung der Schulen beitragen kann (s. Kasten D5.1). Der Schwerpunkt kann auf Schülerleistungen und auch auf einem System von Evaluationsmaßnahmen für die Messung der Schulleistungen und des Schulbetriebs liegen.

Welche Auswirkungen diese Leistungskennzahlen haben, hängt von den Zielen und dem Zusammenhang ab, in dem sie entwickelt werden. Da sich der Kontext und der Umfang von Leistungsmessungen von einem Land zum anderen sehr stark voneinander unterscheiden können, kann es zweckmäßig sein zu untersuchen, welche Auswirkungen diese Leistungskennzahlen haben, z. B. wie stark sich schulische Selbstevaluationen auf die Beurteilung der Leistungen der Schulleitung oder auf die Vergütung und die Zulagen für Lehrer auswirken. Dadurch lässt sich besser verstehen, in welchem Ausmaß diese Kennzahlen bei Schulevaluationen und den Rechenschaftspflichten der Schulen berücksichtigt werden.

Es wurden Daten aus den einzelnen Ländern abgerufen, um festzustellen, welche unterschiedlichen Arten von Informationen über Schülerleistungen im Jahr 2006 erhoben wurden. Dies führte zur Unterscheidung von zwei Kategorien von Schülerinformationen: landesweite Prüfungen mit Auswirkungen auf den weiteren Bildungsgang der Schüler sowie regelmäßige landesweite Leistungsmessungen, bei denen dies nicht der Fall ist. Letztere können beispielsweise eingeführt worden sein, um die Leistungen der Schüler über alle Schulen hinweg zu vergleichen oder die Leistung des Systems als Ganzem zu bewerten. Es wurden auch Informationen über die abgedeckten Fächer (Mathematik, Naturwissenschaften, Landessprache/Unterrichtssprache) abgefragt, ob die landesweiten Leistungsmessungen und Prüfungen verpflichtend sind und wann (Jahr/Klassenstufe) sie durchgeführt werden.

Bei den Schulevaluationen wurden Daten über die Anforderungen bei Durchführung der Evaluationen durch Schulaufsichtsbehörden (oder vergleichbaren Einrichtungen) bzw. den Selbstevaluationen von Schulen abgefragt sowie zu den Kriterien, die für die verschiedenen Aspekte der Schulleistungen und des Schulbetriebs genutzt werden. Ferner wurden Daten darüber erhoben, wie sich die aus der Erhebung von Schülerleistungen sowie Schulevaluationsverfahren gewonnenen Kennzahlen auf die Schüler und die Lehrer auswirken. Die Länder wurden danach befragt, ob diese Kennzahlen große, moderate, geringe oder überhaupt keine Auswirkungen auf folgende fünf große Bereiche haben: Leistungsrückmeldungen an die Schulen und Lehrer, Finanzmittel für Schulen und Vergütung der Lehrer, Unterstützung der Lehrer bei der Verbesserung ihrer Unterrichtskompetenz, Wahrscheinlichkeit der Schließung einer Schule sowie Veröffentlichung der Schulergebnisse.

Ergebnisse und Erläuterungen

Prüfungen und Leistungsmessungen der Schüler und die Häufigkeit von Schulevaluationen

2006 gab es in 9 OECD- und 1 Partnerland der 29 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten landesweite Prüfungen der Schüler, die außer in Schottland und in der Türkei zwingend vorgeschrieben waren (Tab. D5.1). Die Fächer, in denen die Schüler geprüft werden, können im Laufe der Jahre wechseln; im Referenzjahr 2006 prüften sämtliche Länder, die landesweite Prüfungen durchführten, die Schüler in Mathematik sowie der Landes- bzw. Unterrichtssprache. In den naturwissenschaftlichen Fächern wurde nicht so häufig geprüft; auch nicht im Rahmen der regelmäßigen landesweiten Schülerleistungsmessungen. Nur acht Länder nahmen naturwissenschaftliche Fächer in ihren landesweiten Prüfungskanon auf (sieben OECD- und ein Partnerland). Eine Reihe von Ländern bezog auch andere Fächer in ihre landesweiten Prüfungen mit ein, es wurden jedoch keine Daten über die gesamte Bandbreite aller in den verschiedenen Ländern einbezogenen Fächer erhoben.

Landesweite Schülerleistungsmessungen unterscheiden sich insofern von landesweiten Prüfungen der Schüler, als dass sich Leistungsmessungen nicht auf den weiteren Bildungsgang der Schüler auswirken. Trotzdem wurden in den OECD- und Partnerländern eher landesweite Schülerleistungsmessungen durchgeführt (in 17 der 29 Länder mit verfügbaren Daten) als landesweite Prüfungen (in 10 Ländern). Leistungsmessungen wurden in 12 OECD- und Partnerländern, die keine landesweiten Prüfungen haben, durchgeführt (Tab. D5.1 und D.5.2). Bei den Prüfungsfächern waren Mathematik und die Landessprache am weitesten verbreitet. Wie bei den landesweiten Prüfungen schienen die naturwissenschaftlichen Fächer auch bei den landesweiten Leistungsmessungen weniger Gewicht zu haben. Nur 7 Länder führten Leistungsmessungen in Naturwissenschaften durch (5 OECD- und 2 Partnerländer), wohingegen 15 Länder Mathematik und die Landessprache in ihre Leistungsmessungen einbezogen (12 OECD- und 3 Partnerländer beides zusammen). Bei allen regelmäßigen landesweiten Leistungsmessungen waren diese beiden Fächer Prüfungsfächer, außer in Belgien (fläm.), wo die landesweiten Leistungsmessungen in 2006 ausschließlich die Naturwissenschaften betrafen (in anderen Schuljahren waren jedoch andere Fächer einbezogen worden). Von den neun Ländern, die landesweite Leistungsmessungen in Mathematik und der Landessprache, jedoch nicht in den naturwissenschaftlichen Fächern durchführten, bezogen nur Luxemburg, Schottland und Schweden auch andere Fächer in die Leistungsmessungen mit ein. England, Korea und die Türkei sowie die Partnerländer Israel und Slowenien führten regelmäßige Leistungsmessungen in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften und der Landes- bzw. Unterrichtssprache sowie in weiteren Fächern durch.

Die landesweiten Schülerleistungsmessungen fanden im Allgemeinen zwischen den Klassenstufen 6 und 9 statt, während die landesweiten Prüfungen im Allgemeinen zwischen den Klassenstufen 8 und 10 durchgeführt wurden. Nur in Italien und der Türkei wurden die landesweiten Prüfungen in der 8. Klassenstufe durchgeführt, alle anderen Länder bevorzugten hierfür die Klassenstufen 9 und 10. Landesweite Schülerleistungsmessungen fanden in England, Korea, Luxemburg, Mexiko und Schweden sowie dem Partnerland Slowenien in der Klassenstufe 9 statt, nur in Australien wurden

sie in der Klassenstufe 7 und in Belgien (fläm.) und Schottland sowie den Partnerländern Brasilien und Israel in Klassenstufe 8 durchgeführt. In der Türkei und Ungarn wurden landesweite Leistungsmessungen auf drei verschiedenen Klassenstufen zwischen Klassenstufe 6 und 10 durchgeführt.

Sofern Selbstevaluationen der Schulen vorgeschrieben sind, müssen sie im Gegensatz zu Evaluationen durch Schulaufsichtsbehörden, die eher höchstens alle drei Jahre stattfinden, im Allgemeinen jährlich durchgeführt werden (Tab. D5.5 und D5.6). In vier Ländern sind die Anforderungen an Schulevaluationen nicht von Relevanz, da diese Länder keine Schulevaluationen kennen. In Japan bestehen keine Anforderungen bezüglich der Häufigkeit von Schulevaluationen, dennoch werden diese Evaluationen bei einem beachtlichen Teil der Schulen durchgeführt. Obwohl Selbstevaluationen der Schulen häufiger als externe Evaluationen stattfinden, scheinen die Ergebnisse der Letzteren größere Auswirkungen auf Schulen und Lehrer zu haben. Auch ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass die Ergebnisse veröffentlicht werden.

Auswirkungen der Informationen aus Leistungsmessungen der Schüler und Schulevaluationen

Es wurden Daten erhoben, um zu ermitteln, welche Auswirkungen Prüfungen und Leistungsmessungen der Schüler sowie Schulevaluationen auf die Schulen haben. Beispielsweise wurde die Frage gestellt, ob Prüfungen oder Leistungsmessungen der Schüler genutzt werden, um Schulen und Lehrern finanzielle Anreize zu bieten. Die erhobenen Daten konzentrierten sich auf folgende Bereiche: die Beurteilung und die Leistungsrückmeldung an Schulen und Lehrer (Leistungsrückmeldung an die Schulen, Beurteilung der Leistungen der Schulleitung und Beurteilung der Leistungen einzelner Lehrer), finanzielle Auswirkungen (auf die Schulbudgets, die Festlegung von Belohnungen bzw. Sanktionen für die Schulen sowie Vergütung und Zulagen für Lehrer), die Unterstützung, die Lehrern bei der Verbesserung ihrer Unterrichtskompetenz zuteilwird, die Wahrscheinlichkeit der Schließung einer Schule sowie die Veröffentlichung der Ergebnisse (Veröffentlichung ja oder nein) und ob die Ergebnisse von staatlicher Seite zur Erstellung von Vergleichsübersichten zu Schulleistungen genutzt werden.

In Bezug auf die Auswirkungen der Schülerleistungen scheinen im Rahmen landesweiter Prüfungen erzielte Schülerleistungen größere Auswirkungen im Rahmen der Leistungsrückmeldung an die Schulen und Lehrer zu haben als die von Schülern im Rahmen landesweiter Leistungsmessungen erzielten Ergebnisse. Die neun Länder, für die Daten über die Auswirkungen der Ergebnisse landesweiter Prüfungen vorliegen, gaben an, dass die Ergebnisse dieser Prüfungen große Auswirkungen auf die Leistungsrückmeldung an die Schulen hätten. Diese Rückmeldung umfasst: die Leistungsrückmeldung an die Schulen (große Auswirkungen in Irland, Island und Schottland, moderate in Frankreich sowie im Partnerland Estland), die Beurteilung der Leistungen der Schulleitung (große Auswirkungen in Schottland, moderate in Irland) sowie die Beurteilung der Leistungen einzelner Lehrer (große Auswirkungen in Irland, moderate Auswirkungen im Partnerland Estland) (Tab. D5.3). Italien, Portugal und die Türkei gaben an, dass die Ergebnisse landesweiter Prüfungen nur geringe oder überhaupt keine Auswirkungen auf die Leistungsrückmeldung an die Schulen und Lehrer haben.

In Frankreich, Irland und Schottland sowie im Partnerland Estland wurden die Auswirkungen der Ergebnisse von Schülerleistungen in landesweiten Prüfungen auf die Lehrern für die Verbesserung ihrer Unterrichtskompetenz gewährte Unterstützung als moderat eingestuft. Irland gab an, dass sich landesweite Prüfungen ebenfalls moderat auf die Wahrscheinlichkeit der Schließung einer Schule auswirkten. Es wurde angegeben, dass sich die von den Schülern in landesweiten Prüfungen erzielten Leistungen nicht auf die Schulbudgets oder die finanziellen Belohnungen für die Schulen sowie die Vergütung oder die Zulagen für Lehrer auswirken; Ausnahmen bildeten hier Schottland, wo die Schülerleistungen geringe Auswirkungen auf die Schulbudgets und die Höhe der finanziellen Belohnungen bzw. das Ausmaß der finanziellen Sanktionen für die Schulen haben, und das Partnerland Estland, wo sich Schülerleistungen gering auf die Höhe der finanziellen Belohnungen bzw. das Ausmaß der finanziellen Sanktionen auswirken.

Die Ergebnisse der landesweiten Schülerprüfungen wurden in allen Ländern bis auf eines veröffentlicht. In Dänemark und Island sowie dem Partnerland Estland wurden die Ergebnisse der landesweiten Prüfungen der Schüler veröffentlicht und auch zur Erstellung von Vergleichsübersichten zu Schulleistungen genutzt. Irland ist das einzige Land, in dem die Ergebnisse dieser Prüfungen nicht veröffentlicht werden.

Regelmäßige landesweite Schülerleistungsmessungen sind weiter verbreitet als landesweite Schülerprüfungen (Tab. D5.1 und D5.2), und es wurde ihnen auch im Hinblick auf die Leistungsrückmeldung an die Schulen und Lehrer große Auswirkungen zugesprochen. Den Ergebnissen dieser Leistungsmessungen wurden von Australien, England, Finnland, Frankreich und Ungarn sowie vom Partnerland Israel große bis moderate Auswirkungen auf die Leistungsrückmeldung an die Schulen zugesprochen. Auch Ungarn gab an, dass sich die Ergebnisse landesweiter Schülerleistungsmessungen in moderatem Umfang auf die Beurteilung der Leistungen der Schulleitung auswirken. Australien, England und Frankreich stufen die Auswirkungen dieser landesweiten Schülerleistungsmessungen auf die Unterstützung der Lehrer bei der Verbesserung ihrer Unterrichtskompetenz als moderat ein. England bescheinigte diesen Leistungsmessungen im Zusammenspiel mit anderen Faktoren wie beispielsweise den Ergebnissen von Schulinspektionen auch große Auswirkungen in Bezug auf die Wahrscheinlichkeit der Schließung einer Schule (Tab. D5.4).

Die Ergebnisse der Schülerleistungsmessungen wurden in Australien, Belgien (fläm.) (nur zusammenfassende Berichte auf Schul- und Systemebene), England, Italien, Korea, Schottland und der Türkei sowie im Partnerland Slowenien veröffentlicht. Nur in England und der Türkei wurden diese Ergebnisse von staatlicher Seite zur Erstellung von Vergleichsübersichten von Schulleistungen genutzt.

Nach den Auswirkungen von Schulevaluationen durch eine Schulaufsichtsbehörde oder ein anderes externes Gremium befragt, herrschte die Ansicht, dass sie sich vorwiegend auf die Leistungsrückmeldung an die Schulen konzentrierten und nur in geringerem Umfang auf die Beurteilung der Leistungen der Schulleitung. Zehn OECD- und ein Partnerland gaben an, dass Schulevaluationen seitens einer Schulaufsichtsbehörde große Auswirkungen auf die Leistungsrückmeldung an die Schulen haben. Sieben OECD-Länder gaben an, dass diesen Evaluationen große Auswirkungen

auf die Leistungsbeurteilung der Schulleitung haben. Große Auswirkungen auf die Beurteilung der Leistungen der Lehrer haben die Schulevaluationen in Irland, der Tschechischen Republik und der Türkei; England und die Tschechische Republik gaben an, dass sich die Schulevaluationen in extremen Fällen auch groß auf die Wahrscheinlichkeit der Schließung einer Schule auswirken. Australien und die Türkei führten an, dass Schulevaluationen große Auswirkungen hinsichtlich der Unterstützung haben, die Lehrern bei der Verbesserung ihrer Unterrichtskompetenz zuteilwird. Allein Belgien (fläm.) ging davon aus, dass Schulevaluationen eher große Auswirkungen auf die Schulbudgets und die Höhe finanzieller Belohnungen bzw. das Ausmaß finanzieller Sanktionen haben. Neben Belgien (fläm.) wirkten sich Schulevaluationen auch in England, Irland, Portugal, Schottland und der Tschechischen Republik in moderatem Umfang auf die Unterstützung, die Lehrern bei der Verbesserung ihrer Unterrichtskompetenz zuteilwird, aus. Nach den Angaben wirkten sich aus die Evaluationen, die seitens der Schulaufsichtsbehörden durchgeführt wurden, in moderatem Umfang auf die Leistungsrückmeldung an die Schulen (Island), auf die Beurteilung der Leistungen der Schulleitung (Australien, Island und Irland) und auf die Beurteilung der Leistungen der Lehrer (Australien und Island) aus. Auswirkungen wurden ebenfalls auf die Schulbudgets (Australien und die Tschechische Republik), die Vergütung und die Zulagen für Lehrer (Tschechische Republik und die Türkei) sowie die Wahrscheinlichkeit der Schließung einer Schule (Belgien [fläm.] und Irland) gesehen. Im Gegensatz dazu waren im Vergleich zu den anderen OECD- und Partnerländern Korea sowie das Partnerland Estland der Ansicht, dass Schulevaluationen nur geringe Auswirkungen haben (Tab. D5.5).

Die Ergebnisse der von Schulaufsichtsbehörden durchgeführten Evaluationen wurden in 12 von 15 Ländern veröffentlicht, jedoch wurden sie nur in Island von staatlicher Seite dazu genutzt, Vergleichsübersichten zu den Leistungen einzelner Schulen zu veröffentlichen (Tab. D5.5). In Belgien (fläm.), England, Irland, Korea, Neuseeland, den Niederlanden, Portugal, Schottland, Schweden und der Tschechischen Republik sowie dem Partnerland Estland wurden die Ergebnisse der von Schulaufsichtsbehörden (oder gleichwertigen Gremien) durchgeführten Evaluationen zwar veröffentlicht, nicht jedoch für die Erstellung von Vergleichsübersichten von Schulleistungen verwendet. Nicht veröffentlicht wurden die Ergebnisse von Schulevaluationen in Australien und der Türkei sowie im Partnerland Israel.

Selbstevaluationen von Schulen wurden große Auswirkungen auf die Leistungsrückmeldung an die Schulen (Australien, England, Luxemburg, Mexiko, Schottland, Schweden, Tschechische Republik und Türkei), auf die Beurteilung der Leistungen der Schulleitung (Mexiko, Schottland, Tschechische Republik und Türkei sowie das Partnerland Estland) und auf die Beurteilung einzelner Lehrer (Mexiko und Tschechische Republik) zuerkannt. Mit Blick auf die finanziellen Auswirkungen gab nur Schweden an, dass die Selbstevaluationen der Schulen große Auswirkungen auf die Schulbudgets haben, und nur die Tschechische Republik gab an, dass sie große Auswirkungen auf die Vergütung und die Zulagen für Lehrer haben. Mexiko und die Tschechische Republik gaben an, dass die Rückmeldung aus den Selbstevaluationen der Schulen große Auswirkungen auf die Lehrer und die Schulen, auf die Unterstützung der Lehrer bei der Verbesserung ihrer Unterrichtskompetenz und auf die Vergütung und die Zulagen für Lehrer haben (Tab. D5.6).

Kasten D5.1**Evaluation und Rechenschaftspflichten – Ergebnisse aus PISA 2006**

Im Rahmen der Schulleistungsstudie PISA 2006 wurden auch Daten zu Evaluationen und Rechenschaftspflichten erhoben und analysiert, um deren Auswirkungen auf die Schülerleistungen zu ermitteln. Auf Systemebene wurden Daten erhoben, die den in diesem Indikator vorgestellten Daten ähneln. Zur besseren Analyse von Veränderungen auf Schul- und Schülerebene wurden weitere Informationen von Schulleitern erhoben. Diese Informationen konzentrierten sich auf das Wesen der Rechenschaftspflicht von Schulen und auf welche Art und Weise die daraus resultierenden Informationen genutzt und den verschiedenen Betroffenen sowie der breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurden.

Bei der Beurteilung der Auswirkungen auf die Schülerleistungen kann es sich als schwierig erweisen, die Auswirkungen einzelner Maßnahmen, Praktiken oder Programme zu ermitteln, da sie zumeist miteinander und mit anderen Maßnahmen Hand in Hand gehen. Ferner korrelieren einige dieser Praktiken mit demografischen Merkmalen und dem sozioökonomischen Umfeld der Schüler an den Schulen. Beispielsweise haben Schüler in Ländern mit einer externen Evaluation anhand vorgegebener Leistungsstandards auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften um 36,1 Punkte besser abgeschnitten, was ungefähr dem Fortschritt eines Schuljahrs entspricht. Nach Bereinigung um demografische und sozioökonomische Hintergrundfaktoren war dieser Zusammenhang jedoch nicht mehr statistisch signifikant.

Die größten Auswirkungen auf die Schülerleistungen übte die Veröffentlichung der von den Schülern in den einzelnen Schulen erzielten Leistungen aus. Sogar nach Berücksichtigung aller demografischen und sozioökonomischen Hintergrundfaktoren sowie anderer institutioneller Merkmale und Charakteristika der Schulpolitik und -praxis waren die Auswirkungen der Veröffentlichung auf die Schülerleistungen statistisch signifikant positiv. 15-jährige Schüler in Schulen, die die Leistungsdaten der Schüler öffentlich machten, schnitten unter sonst gleichen Bedingungen im Durchschnitt um 3,5 Punkte besser auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften ab als Schüler in Schulen, in denen die Leistungsdaten nicht öffentlich gemacht werden.

Quelle: OECD (2007), PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen

Japan, Schweden, die Türkei und Ungarn sowie das Partnerland Estland veröffentlichten die Ergebnisse der Selbstevaluationen, aber nur in Schweden wurden sie von staatlicher Seite auch für die Erstellung von Vergleichsübersichten von Schulleistungen verwendet.

Beim Vergleich zwischen Prüfungen und Leistungsmessungen der Schüler einerseits und Schulevaluationen (Evaluationen durch Schulaufsichtsbehörden und Selbstevaluationen) andererseits zeigte sich, dass insgesamt 22 Länder landesweite Prüfungen oder Leistungsmessungen der Schüler durchführen und 17 Länder regelmäßige Schulevaluationen durch Aufsichtsbehörden und/oder Selbstevaluationen vorschreiben.

Im Allgemeinen herrschte die Ansicht vor, dass sich Schulevaluationen stärker auf die in diesem Indikator analysierten Faktoren auswirken. In der Mehrzahl der Länder war man der Ansicht, dass sich die Ergebnisse aus Schulevaluationen stärker auf die Leistungsrückmeldung an die Schulen auswirken als die Schülerleistungen in landesweiten Prüfungen und Leistungsmessungen (13 Länder im Vergleich zu 7 Ländern, die Prüfungen und Leistungsmessungen der Schüler größere Auswirkungen zusprachen); Gleiches galt für die Auswirkungen auf die Beurteilung der Leistungen der Schulleitung (neun Länder im Vergleich zu einem Land, das Prüfungen und Leistungsmessungen der Schüler größere Auswirkungen zusprach) und auch für die Auswirkungen auf die Beurteilung der Leistungen einzelner Lehrer (vier Länder im Vergleich zu einem Land, das angab, dass Prüfungen und Leistungsmessungen der Schüler größere Auswirkungen hätten).

Ferner gaben Belgien (fläm.) und Schweden an, dass Schulevaluationen große Auswirkungen auf die Schulfinanzierung haben. Wiederum Belgien (fläm.) bescheinigte Schulevaluationen auch, dass sie große Auswirkungen auf die Höhe finanzieller Belohnungen bzw. das Ausmaß von Sanktionen für Schulen hätten. Australien, England, Mexiko, die Tschechische Republik und die Türkei gingen von großen Auswirkungen der Schulevaluationen auf die Unterstützung aus, die Lehrern bei der Verbesserung ihrer Unterrichtskompetenz zuteilwird. Die Tschechische Republik gab an, Schulevaluationen hätten große Auswirkungen auf die Vergütung und die Zulagen für Lehrer, und Belgien (fläm.), England und die Tschechische Republik brachten zum Ausdruck, dass Schulevaluationen in extremen Fällen große Auswirkungen auf die Wahrscheinlichkeit der Schließung einer Schule hätten. Im Gegensatz dazu gab nur England an, dass die Ergebnisse landesweiter Leistungsmessungen und Prüfungen der Schüler große Auswirkungen auf die Wahrscheinlichkeit der Schließung einer Schule haben, während die Auswirkungen dieser Informationen in Irland als moderat angesehen wurden. Diese Auswirkungen kommen jedoch nur im Zusammenspiel mit anderen Informationen wie denen, die im Rahmen von Schulevaluationen gewonnen werden, zum Tragen. Nach den Angaben Australiens, Englands, Frankreichs, Irlands und Schottlands sowie des Partnerlands Estland wirken sich die Ergebnisse landesweiter Leistungsmessungen und Prüfungen der Schüler in moderatem Umfang auf die Unterstützung, die Lehrern zur Verbesserung ihrer Unterrichtskompetenz zuteilwird, aus, während diese Auswirkungen in Ungarn sowie im Partnerland Israel als gering angesehen wurden.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2007 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2005/06.

Öffentliche Bildungseinrichtungen

Eine Bildungseinrichtung gilt als öffentlich, wenn sie direkt von einer staatlichen Bildungsbehörde beaufsichtigt und geführt wird oder entweder direkt von einer Regierungsbehörde beaufsichtigt und geführt wird oder von einem Verwaltungsgremium (Rat, Ausschuss usw.), dessen Mitglieder überwiegend entweder von einer staatlichen Behörde ernannt oder mit öffentlichem Wahlrecht gewählt werden.

Landesweite Prüfungen und Leistungsmessungen

Landesweite Prüfungen sind als Leistungsbeurteilungen mit formalen Auswirkungen auf den weiteren Bildungsgang der Schüler zu sehen. Die Länder wurden angewiesen, ohne Rücksicht auf die Anzahl der durch die Prüfung abgedeckten Schulfächer zu antworten; so sollte die Antwort auch dann bejahend sein, wenn die Prüfungen nur ein oder zwei Schulfächer abdeckten. Wie die Prüfungen basieren die landesweiten Schülerleistungsmessungen eher auf Schülerleistungstests; während Prüfungen jedoch formale Auswirkungen auf den weiteren Bildungsgang der Schüler haben, trifft dies für landesweite Leistungsmessungen nicht zu.

Schulinspektionen und -evaluationen

Die Anforderungen an Schulinspektionen stehen für den gesetzlichen Rahmen, der von der Zentralverwaltungsebene oder von niedrigeren Verwaltungsebenen wie staatlichen Behörden oder Kommunen aus greifen kann. Schulinspektionen können durch Inspektoren, Ausschüsse, die Besuche durchführen, oder Überprüfungsgeräten erfolgen. Die Selbstevaluation von Schulen ist eine interne Schulevaluation, die durchgeführt wird, um die eigene Schulpraxis zu verbessern und/oder die Eltern und die Gemeinschaft vor Ort zu informieren.

Informationen aus Schulevaluationen und im Rahmen der Rechenschaftspflicht

Informationen, die im Rahmen von Schulevaluationen und der Rechenschaftspflicht gewonnen werden, sind als jede Art systematischer, deskriptiver Informationen definiert, bei denen eine evaluierende Interpretation erfolgt; sie können von in Tests erreichten Punktzahlen, Inspektionsberichten, Audits oder statistischen Daten abhängen.

Zusätzliche Informationen

Hinweise zu den in Bezug auf diesen Indikator in den einzelnen Ländern verwendeten Definitionen und angewandten Methodik s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008.

Tabelle D5.1

Landesweite Prüfungen in allgemeinbildenden Bildungsgängen (Sekundarbereich I, 2006)

	Gibt es in Ihrem Land landesweite Prüfungen?	In welchen Fächern?				Müssen Schulen diese Prüfungen durchführen?	In welchem Jahr/in welcher Klassenstufe finden diese Prüfungen statt?
		Mathematik	Naturwissenschaften	Landessprache oder Unterrichtssprache	Sonstige Fächer		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	nein	a	a	a	a	a	a
Österreich	nein	a	a	a	a	a	a
Belgien (fläm.)	nein	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	nein	a	a	a	a	a	a
Dänemark	ja	ja	ja	ja	ja	ja	9
England	nein	a	a	a	a	a	a
Finnland	nein	a	a	a	a	a	a
Frankreich	ja	ja	nein	ja	ja	ja	9
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	nein	a	a	a	a	a	a
Island	ja	ja	ja	ja	ja	ja	10
Irland	ja	ja	ja	ja	ja	ja	10
Italien	ja	ja	ja	ja	ja	ja	8
Japan	nein	a	a	a	a	a	a
Korea	nein	a	a	a	a	a	a
Luxemburg	nein	a	a	a	a	a	a
Mexiko	nein	a	a	a	a	a	a
Niederlande	nein	a	a	a	a	a	a
Neuseeland	nein	a	a	a	a	a	a
Norwegen	ja	ja	ja	ja	ja	ja	10
Polen	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	ja	ja	nein	ja	nein	ja	9
Schottland ¹	ja	ja	ja	ja	ja	nein	10
Slowakische Republik	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	nein	a	a	a	a	a	a
Schweden	nein	a	a	a	a	a	a
Schweiz	nein	a	a	a	a	a	a
Türkei	ja	ja	ja	ja	ja	nein	8
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer							
Brasilien	nein	a	a	a	a	a	a
Chile	m	m	m	m	m	m	m
Estland	ja	ja	ja	ja	ja	ja	9
Israel	nein	a	a	a	a	a	a
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	nein	a	a	a	a	a	a

1. Jahr/Klassenstufe 10 bezieht sich auf S4.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402323667230>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D5.2

Regelmäßige landesweite Schülerleistungsmessungen in allgemeinbildenden Bildungsgängen (Sekundarbereich I, 2006)

	Gibt es in Ihrem Land regelmäßige landesweite Leistungsmessungen?	In welchen Fächern?				Müssen Schulen diese Leistungsmessungen durchführen?	In welchem Jahr/in welcher Klassenstufe finden diese Leistungsmessungen statt?
		Mathematik	Naturwissenschaften	Landessprache oder Unterrichtssprache	Sonstige Fächer		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien ¹	ja	ja	nein	ja	nein	ja	7
Österreich	nein	a	a	a	a	a	a
Belgien (fläm.) ²	ja	nein	ja	nein	nein	nein	8
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	nein	a	a	a	a	a	a
Dänemark	nein	a	a	a	a	a	a
England	ja	ja	ja	ja	ja	ja	9
Finnland	ja	ja	nein	ja	nein	ja	3
Frankreich	ja	ja	nein	ja	nein	ja	6
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	ja	ja	nein	ja	nein	ja	6, 8, 10
Island	nein	a	a	a	a	a	a
Irland	nein	a	a	a	a	a	a
Italien	ja	ja	ja	ja	m	ja	6
Japan	nein	a	a	a	a	a	a
Korea	ja	ja	ja	ja	ja	nein	9
Luxemburg	ja	ja	nein	ja	ja	ja	9
Mexiko	ja	ja	nein	ja	nein	ja	9
Niederlande	nein	a	a	a	a	a	a
Neuseeland	nein	a	a	a	a	a	a
Norwegen	ja	m	m	m	m	m	m
Polen	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	nein	a	a	a	a	a	a
Schottland ³	ja	ja	nein	ja	ja	nein	8
Slowakische Republik	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	nein	a	a	a	a	a	a
Schweden	ja	ja	nein	ja	ja	ja	9
Schweiz	nein	a	a	a	a	a	a
Türkei	ja	ja	ja	ja	ja	ja	6, 7, 8
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer							
Brasilien	ja	ja	nein	ja	nein	nein	8
Chile	m	m	m	m	m	m	m
Estland	nein	a	a	a	a	a	a
Israel	ja	ja	ja	ja	ja	ja	8
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	ja	ja	ja	ja	ja	ja	9

1. Leistungsmessungen werden auf Bundesstaatsebene durchgeführt. 2. Klassenstufe 7 bezieht sich auf das 2. Jahr A der 1. Stufe.
3. Jahr/Klassenstufe 8 bezieht sich auf S2.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402323667230>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D5.3

Mögliche Auswirkungen landesweiter Prüfungen (Sekundarbereich I, 2006)

	Leistungsrückmeldung			Finanzielle und sonstige Auswirkungen					Veröffentlichung der Ergebnisse	
	Leistungsrückmeldung an die Schule	Leistungsbewertung der Schulleitung	Leistungsbewertung einzelner Lehrer	Schulbudget	Festlegung von sonstigen finanziellen Belohnungen/Sanktionen	Unterstützung der Lehrer bei der Verbesserung ihrer Unterrichtskompetenz	Vergütungen und Zulagen für Lehrer	Wahrscheinlichkeit der Schließung einer Schule	Werden die Ergebnisse der Evaluationen veröffentlicht?	Werden die Ergebnisse in Vergleichsübersichten von Schulleistungen veröffentlicht?
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Österreich	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (fläm.)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	ja	ja
England	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Finnland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Frankreich	moderat	keine	keine	keine	keine	moderat	keine	keine	ja	nein
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Island	groß	gering	gering	keine	keine	keine	keine	keine	ja	ja
Irland	groß	moderat	groß	keine	keine	moderat	keine	moderat	nein	nein
Italien	keine	keine	keine	keine	keine	keine	keine	keine	ja	nein
Japan	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Korea	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Luxemburg	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Mexiko	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	a	a	a	a	a	a	a	a	ja	nein
Neuseeland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Norwegen	m	m	m	keine	keine	m	a	keine	ja	nein
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	keine	keine	keine	keine	keine	keine	keine	keine	ja	nein
Schottland	groß	groß	gering	gering	gering	moderat	keine	keine	ja	nein
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schweden	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schweiz	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Türkei	gering	keine	keine	keine	keine	keine	keine	keine	ja	nein
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer										
Brasilien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	moderat	keine	moderat	keine	gering	moderat	keine	keine	ja	ja
Israel	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a

Anmerkung (Spalte 1 bis 8): keine = überhaupt keine Auswirkungen, gering = geringe Auswirkungen, moderat = moderate Auswirkungen, groß = große Auswirkungen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402323667230>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D5.4

Mögliche Auswirkungen regelmäßiger landesweiter Schülerleistungsmessungen (Sekundarbereich I, 2006)

	Leistungsrückmeldung			Finanzielle und sonstige Auswirkungen					Veröffentlichung der Ergebnisse	
	Leistungsrückmeldung an die Schule	Leistungsbewertung der Schulleitung	Leistungsbewertung einzelner Lehrer	Schulbudget	Festlegung von sonstigen finanziellen Belohnungen/Sanktionen	Unterstützung der Lehrer bei der Verbesserung ihrer Unterrichtskompetenz	Vergütungen und Zulagen für Lehrer	Wahrscheinlichkeit der Schließung einer Schule	Werden die Ergebnisse der Evaluationen veröffentlicht?	Werden die Ergebnisse in Vergleichsbereichen von Schulleistungen veröffentlicht?
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	groß	gering	keine	gering	keine	moderat	keine	keine	ja	nein
Österreich	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (fläm.)	m	m	m	keine	keine	m	keine	keine	ja	nein
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Dänemark	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
England	groß	gering	keine	keine	keine	moderat	keine	groß	ja	ja
Finnland	moderat	a	a	m	m	m	m	a	nein	nein
Frankreich	moderat	keine	keine	keine	keine	moderat	keine	keine	nein	nein
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	groß	moderat	gering	m	m	gering	gering	keine	nein	nein
Island	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Irland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Italien	keine	keine	keine	keine	keine	keine	keine	keine	ja	nein
Japan	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Korea	keine	keine	keine	keine	keine	keine	keine	keine	ja	nein
Luxemburg	keine	keine	keine	keine	keine	keine	keine	keine	nein	nein
Mexiko	m	m	m	a	a	m	m	a	nein	nein
Niederlande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Neuseeland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schottland	keine	keine	keine	keine	keine	keine	keine	keine	ja	nein
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Türkei	gering	keine	keine	keine	keine	keine	keine	keine	ja	ja
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer										
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Israel	groß	gering	gering	keine	keine	gering	keine	keine	nein	nein
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	gering	gering	keine	keine	keine	keine	keine	keine	ja	nein

Anmerkung (Spalte 1 bis 8): keine = überhaupt keine Auswirkungen, gering = geringe Auswirkungen, moderat = moderate Auswirkungen, groß = große Auswirkungen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402323667230>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D5.5

Mögliche Auswirkungen von Schulevaluationen durch Aufsichtsbehörden (Sekundarbereich I, 2006)

	Anforderungen an Schulevaluationen	Leistungsrückmeldung			Finanzielle und sonstige Auswirkungen					Veröffentlichung der Ergebnisse	
		Leistungsrückmeldung an die Schule	Leistungsbewertung der Schulleitung	Leistungsbewertung einzelner Lehrer	Schulbudget	Festlegung von sonstigen finanziellen Belohnungen/Sanktionen	Unterstützung der Lehrer bei der Verbesserung ihrer Unterrichtskompetenz	Vergütungen und Zulagen für Lehrer	Wahrscheinlichkeit der Schließung einer Schule	Werden die Ergebnisse der Evaluationen veröffentlicht?	Werden die Ergebnisse in Vergleichsübersichten von Schulleistungen veröffentlicht?
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	alle 3 Jahre	groß	moderat	moderat	moderat	a	groß	a	a	nein	nein
Österreich	keine	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (fläm.)	frühestens alle 3 Jahre	groß	groß	gering	groß	groß	moderat	a	moderat	ja	nein
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	alle 3 Jahre	groß	groß	groß	moderat	gering	moderat	moderat	groß	ja	nein
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
England	alle 3 Jahre	groß	gering	keine	keine	keine	moderat	keine	groß	ja	nein
Finnland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Island	alle 3 Jahre	moderat	moderat	moderat	a	a	a	a	a	ja	ja
Irland	frühestens alle 3 Jahre	groß	moderat	groß	keine	keine	moderat	keine	moderat	ja	nein
Italien	keine	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Japan	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Korea	alle 3 Jahre	gering	gering	gering	keine	gering	gering	keine	keine	ja	nein
Luxemburg	keine	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	jährlich	m	m	m	m	m	m	m	m	ja	nein
Neuseeland	alle 3 Jahre	groß	groß	gering	keine	keine	gering	keine	gering	ja	nein
Norwegen	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	frühestens alle 3 Jahre	groß	groß	a	a	a	moderat	keine	a	ja	nein
Schottland	frühestens alle 3 Jahre	groß	groß	gering	gering	gering	moderat	keine	keine	ja	nein
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	keine	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schweden	frühestens alle 3 Jahre	groß	groß	gering	gering	gering	keine	gering	gering	ja	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	mindestens jährlich	groß	groß	groß	keine	keine	groß	moderat	gering	nein	nein
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer											
Brasilien	keine	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	jährlich	keine	keine	keine	keine	keine	keine	keine	keine	ja	nein
Israel	m	groß	m	m	keine	keine	keine	keine	keine	nein	nein
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	keine	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a

Anmerkung (Zeilen 2 bis 9): keine = überhaupt keine Auswirkungen, gering = geringe Auswirkungen, moderat = moderate Auswirkungen, Groß = große Auswirkungen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402323667230>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D5.6

Mögliche Auswirkungen von Selbstevaluationen der Schulen (Sekundarbereich I, 2006)

	Anforderungen an Schulevaluationen	Leistungsrückmeldung			Finanzielle und sonstige Auswirkungen					Veröffentlichung der Ergebnisse	
		Leistungsrückmeldung an die Schule	Leistungsbewertung der Schulleitung	Leistungsbewertung einzelner Lehrer	Schulbudget	Festlegung von sonstigen finanziellen Belohnungen/Sanktionen	Unterstützung der Lehrer bei der Verbesserung ihrer Unterrichtskompetenz	Vergütungen und Zulagen für Lehrer	Wahrscheinlichkeit der Schließung einer Schule	Werden die Ergebnisse der Evaluationen veröffentlicht?	Werden die Ergebnisse in Vergleichsübersichten von Schulleistungen veröffentlicht?
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	jährlich	groß	moderat	moderat	moderat	a	groß	a	a	nein	nein
Österreich	keine	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (fläm.)	keine	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	jährlich	groß	groß	groß	moderat	moderat	groß	groß	keine	nein	nein
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
England	jährlich	groß	gering	gering	keine	keine	groß	keine	moderat	nein	nein
Finnland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	frühestens alle 3 Jahre	gering	moderat	gering	gering	gering	gering	gering	keine	ja	nein
Island	mindestens jährlich	moderat	moderat	moderat	a	a	a	a	a	nein	nein
Irland	keine	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Italien	keine	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	ja	nein
Korea	jährlich	gering	keine	keine	keine	keine	gering	keine	keine	nein	nein
Luxemburg	jährlich	groß	gering	keine	keine	keine	keine	keine	keine	nein	nein
Mexiko	mindestens jährlich	groß	groß	groß	a	a	groß	a	a	nein	nein
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	alle 3 Jahre	m	m	m	m	m	m	m	m	nein	nein
Norwegen	keine	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	mindestens jährlich	keine	keine	keine	keine	keine	keine	keine	keine	nein	nein
Schottland	jährlich	groß	groß	gering	gering	gering	moderat	keine	keine	nein	nein
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	keine	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schweden	jährlich	groß	moderat	gering	groß	gering	keine	gering	keine	ja	ja
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	jährlich	groß	groß	keine	keine	gering	groß	gering	keine	ja	nein
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer											
Brasilien	keine	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	alle 3 Jahre	moderat	groß	gering	moderat	gering	moderat	keine	keine	ja	nein
Israel	m	m	m	m	keine	keine	keine	keine	keine	nein	nein
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	keine	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a

Anmerkung (Spalte 2 bis 9): keine = überhaupt keine Auswirkungen, gering = geringe Auswirkungen, moderat = moderate Auswirkungen, groß = große Auswirkungen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008

Indikator D6:

Auf welchen Ebenen werden im Bildungssystem welche Entscheidungen getroffen?

Dieser Indikator zeigt, wo Entscheidungen zum Sekundarbereich I (öffentliche Bildungseinrichtungen) innerhalb des Bildungssystems getroffen werden. Die Entscheidungsebene (von zentraler oder bundesstaatlicher Ebene bis zur Schulebene) wird sowohl insgesamt als auch für unterschiedliche Bereiche dargestellt. Ebenso wird untersucht, auf welcher Ebene Entscheidungen zu verschiedenen Aspekten des Lehrplans getroffen werden, dies wird ergänzt durch die Betrachtung des Grades der Autonomie bei Entscheidungen, die auf Schulebene getroffen werden, sowohl in allgemeiner Hinsicht als auch in Bezug auf einzelne Bereiche.

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Insgesamt ist festzuhalten, dass in etwa einem Viertel der OECD- und Partnerländer die Entscheidungsbefugnisse hauptsächlich auf zentraler Ebene liegen. Die Mehrzahl der Entscheidungen in Australien, Luxemburg, Mexiko, Portugal und Spanien und der größte Teil der Entscheidungen in Österreich werden auf zentraler und/oder bundesstaatlicher Ebene gefällt.
- In mehr als der Hälfte der OECD- und Partnerländer werden Entscheidungen häufiger auf Schulebene getroffen. In Belgien (fläm.), Neuseeland, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie den Partnerländern Estland und Slowenien wird die Mehrzahl der Entscheidungen auf Schulebene getroffen, in England und den Niederlanden sogar fast alle.
- Entscheidungen zur Unterrichtsorganisation werden in allen OECD- und Partnerländern überwiegend von den Schulen selbst getroffen. Bei Entscheidungen in anderen Bereichen bietet sich ein stärker differenziertes Bild, aber die meisten Entscheidungen über Personalangelegenheiten und die Verwendung von Ressourcen werden in der Mehrzahl der Länder auf lokaler oder auf Schulebene getroffen. Planungs- und Strukturfragen fallen überwiegend in den Kompetenzbereich eher zentraler staatlicher Ebenen.
- Im Durchschnitt der OECD erfolgt knapp die Hälfte der auf Schulebene getroffenen Entscheidungen in voller Autonomie, und etwa der gleiche Anteil an Entscheidungen wird innerhalb von Rahmenrichtlinien getroffen, die von höherer Ebene festgelegt werden. Hierbei gibt es jedoch beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. So werden beispielsweise relativ wenige Entscheidungen auf Schulebene nach Rücksprache mit anderen getroffen, in Luxemburg wird jedoch die Mehrheit der Entscheidungen auf Schulebene auf diese Weise getroffen.
- Planungs- und Strukturfragen werden von den Schulen in der Regel seltener autonom gefällt als andere Entscheidungen.
- Zwischen 2003 und 2007 wurden die Entscheidungskompetenzen in ungefähr der Hälfte der Länder stärker dezentral organisiert, am ausgeprägtesten war dies in Australien und Neuseeland. In Italien war jedoch die gegenläufige Entwicklung zu beobachten.

Politischer Hintergrund

Ein wichtiger Aspekt der Bildungspolitik ist die Verteilung der Zuständigkeiten zwischen nationalen, bundesstaatlichen/regionalen und lokalen Behörden und den Schulen. Eine Verlagerung der Entscheidungskompetenzen auf untere Ebenen des Bildungssystems war in vielen Ländern ein zentrales Anliegen bei der seit Anfang der Achtzigerjahre realisierten Umstrukturierung und Reform der Bildungssysteme. Gleichzeitig jedoch gab es immer wieder Beispiele für eine Stärkung des Einflusses der Zentralbehörden bei der Festlegung von Bildungsstandards, der Lehrpläne und der Leistungsbewertungen. So ging beispielsweise häufig die Dezentralisierung von Prozess- und Finanzvorgaben mit einer verstärkten zentralen Ergebniskontrolle und nationalen Richtlinien für den Lehrplan einher.

Es gibt zahlreiche Gründe, die Zuständigkeiten zu verändern, und sie unterscheiden sich von Land zu Land. Die häufigsten Ziele sind Effizienzsteigerungen und eine verbesserte finanzielle Kontrolle, der Abbau der Bürokratie, ein besseres Eingehen auf die lokalen Bedürfnisse, ein kreatives Personalmanagement, ein 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 im Rahmen der Rechenschaftspflichten. Diese sind gelegentlich Anlass für eher „zentralisierte“ Maßnahmen, wie nationale Leistungsmessungen und zentral festgelegte Rahmenrichtlinien.

Hinter dem Wunsch nach einer größeren Autonomie der Schulen stehen verschiedene Motive, u. a. die Qualität und Effektivität der Schulbildung zu verbessern und ein besseres Eingehen auf lokale Belange zu erreichen. 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 einer Datenerhebung zu Entscheidungskompetenzen im Sekundarbereich I aus dem Jahr 2007 und aktualisiert die Angaben der vorherigen Erhebung von 2003. Die Antworten wurden in jedem Land von Expertengremien erhoben, die die unterschiedlichen Entscheidungsebenen im Sekundarbereich I repräsentierten. Zwar war der Fragebogen bei beiden Datenerhebungen im Großen und Ganzen der gleiche, die Zusammensetzung der Expertengremien kann sich jedoch möglicherweise geändert haben.

Ergebnisse und Erläuterungen

Entscheidungskompetenzen im Bereich öffentlicher Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I

In mehr als der Hälfte der OECD- und Partnerländer, für die Daten verfügbar sind (15 von 25), wird der größte Teil der Entscheidungen, die den Sekundarbereich I betreffen,

von den Schulen selbst getroffen. In mindestens zwei Drittel der OECD- und Partnerländer fallen die meisten Entscheidungen auf lokaler oder Schulebene. In Belgien (fläm.), England, Neuseeland, den Niederlanden, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie den Partnerländern Estland und Slowenien ist die Schule die wichtigste Entscheidungsebene, hier werden mehr als die Hälfte aller Entscheidungen getroffen. In England und den Niederlanden werden sogar mehr als 90 Prozent der Entscheidungen auf Schulebene gefällt. In Finnland liegen die Entscheidungsbefugnisse im Sekundarbereich I dagegen auf lokaler statt auf schulischer Ebene, hier fallen 70 Prozent der Entscheidungen. In geringerem Ausmaß gilt dies auch für Schottland mit einem Anteil der Entscheidungen auf lokaler Ebene von 53 Prozent (Tab. D6.1).

In Luxemburg – und in geringerem Ausmaß auch in Portugal – dominiert die zentralstaatliche Ebene bei den Entscheidungsbefugnissen, sie fällt etwa 50 Prozent oder mehr der Entscheidungen. Im Gegensatz dazu legt in Australien, Belgien (fläm.), den Niederlanden und Spanien die zentralstaatliche Ebene (in Belgien die Flämische Gemeinschaft) oft die Rahmenrichtlinien für Entscheidungen fest, trifft aber keine endgültigen Entscheidungen hinsichtlich ihrer Umsetzung. In Deutschland, England, Finnland, Korea, den Niederlanden, Spanien, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie dem Partnerland Estland fallen weniger als 10 Prozent der Entscheidungen zu öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I auf zentralstaatlicher Ebene.

In föderativen Ländern ebenso wie in Ländern mit überwiegend autonomen Einheiten unterhalb der nationalen Ebene sind eher die Bundesländer/-staaten oder die autonomen Provinzen die wichtigsten Entscheidungsträger auf zentraler Ebene. Dies gilt besonders für Australien, Mexiko und Spanien, wo 56, 48 bzw. 42 Prozent der Entscheidungen auf Ebene der Bundesstaaten fallen.

In Deutschland, Frankreich, Island, Norwegen und Österreich sind die Entscheidungskompetenzen gleichmäßiger zwischen zentraler, mittlerer und schulischer Ebene verteilt (Tab. D6.1). In Australien, Belgien (fläm.), Luxemburg, Neuseeland, den Niederlanden und Portugal ist, abgesehen von den Schulen selbst, nur eine staatliche Ebene 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 von Entscheidungen in diesen Bereichen 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 (in Bezug auf Unterrichtsorganisation, Personalangelegenheiten, Planungs- und Strukturfragen sowie Ressourcen, vgl. Definitionen und angewandte Methodik am Ende des Indikators) auf die verschiedenen Verwaltungsebenen ist ein Zeichen der „funktionalen Dezentralisierung“ und berücksichtigt, dass Entscheidungsbefugnisse in einigen Bereichen dezentral und in anderen zentral organisiert sein können.

Eine Aufteilung der Entscheidungen nach Bereichen macht deutlich, dass in allen Ländern, die Daten gemeldet haben, Entscheidungen im Bereich Unterrichtsorganisa-

tion überwiegend auf Schulebene getroffen werden. Entscheidungen über die Auswahl der Unterrichtsmethoden und Lehrbücher, Kriterien für die Klassenzusammensetzung und Beurteilungsmethoden der täglichen Schülerleistungen fallen daher überwiegend in die Entscheidungsbefugnis der Schulen. In England, Neuseeland und Ungarn befinden sogar ausschließlich die Schulen darüber (Tab. D6.2).

In den Bereichen Personalangelegenheiten, Planungs- und Strukturfragen sowie Ressourcen ist der Anteil der auf Schulebene getroffenen Entscheidungen im Allgemeinen deutlich geringer und die Verteilung heterogener. Im Allgemeinen haben die Schulen bei Planungs- und Strukturfragen (vom Einrichten oder Schließen von Schulen über den Entwurf von Bildungsgängen bis zur Zeugnisvergabe) die geringsten Entscheidungskompetenzen. In 11 der 25 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten zu Entscheidungskompetenzen nach einzelnen Bereichen werden mindestens 50 Prozent der Entscheidungen in diesem Bereich zentral getroffen, in Portugal sogar ausschließlich. In Australien, Deutschland und Spanien werden mehr als 70 Prozent dieser Entscheidungen auf Ebene der Bundesländer/-staaten getroffen. Selbst in einigen Ländern, die eher dezentral organisiert sind (d. h., weniger als 50 Prozent der Entscheidungen werden zentral gefällt), wie z. B. Österreich, Island und Schweden, spielt die zentralstaatliche Ebene bei Entscheidungen in Planungs- und Strukturfragen eine wichtige Rolle (Tab. D6.1 und D6.2b).

Im Bereich Personalangelegenheiten (einschließlich Entscheidungen über Einstellung und Entlassung von Mitarbeitern, Festlegung der Gehälter und Arbeitsbedingungen) werden in 14 der 25 OECD- und Partnerländer mehr als 50 Prozent der Entscheidungen auf Schulebene oder auf lokaler Ebene gefällt. Die Mehrzahl der Entscheidungen wird in Belgien (fläm.), England, Neuseeland, den Niederlanden, Schweden, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie den Partnerländern Estland und Slowenien auf Ebene der Schule getroffen, in Finnland, Island, Norwegen und Schottland ist es die lokale Ebene. Die Mehrzahl dieser Entscheidungen wird in Frankreich, Luxemburg und Portugal zentral gefällt und in Australien, Japan und Mexiko auf Bundesstaats- bzw. Provinzebene (Tab. D6.2b).

Entscheidungen über die Verteilung und Verwendung von Ressourcen werden weniger häufig zentral gefällt. Nur in Luxemburg und Portugal werden mindestens 50 Prozent der Entscheidungen über Ressourcen auf zentraler Ebene getroffen. Die bundesstaatliche Ebene hat in Australien die größten Entscheidungsbefugnisse und ist in Mexiko sogar die einzig zuständige Ebene. In Deutschland haben die Länder zwar generell große Entscheidungsverantwortung, bei der Mittelverteilung und -verwendung werden jedoch keine Entscheidungen auf Länderebene gefällt, diese liegen überwiegend in der Hand der kommunalen Gebietskörperschaften. In etwa der Hälfte der OECD- und Partnerländer werden tatsächlich mindestens 50 Prozent der Entscheidungen auf lokaler Ebene getroffen und in fast einem Viertel der Länder auf Schulebene. In drei Ländern werden alle Entscheidungen auf nur einer Ebene getroffen: in England und den Niederlanden auf Schulebene und in Finnland auf lokaler Ebene (Tab. D6.2a und D6.2b).

Grad der Autonomie bei Entscheidungen

Das Ausmaß, in dem die Schulen Entscheidungen autonom fällen können, variiert. Im Durchschnitt der OECD-Länder werden knapp 50 Prozent der Entscheidungen von den

Schulen in vollständiger Autonomie getroffen, ungefähr genauso viele werden innerhalb eines von einer höheren Ebene vorgegebenen Rahmens getroffen. Nur relativ wenige Entscheidungen werden nach Rücksprache mit anderen Akteuren im Bildungswesen oder unter anderen Bedingungen getroffen. Nur in Luxemburg werden die meisten Entscheidungen auf Schulebene nach Rücksprache mit anderen Ebenen des Bildungssystems getroffen.

Von den acht OECD- und Partnerländern, in denen die meisten Entscheidungen auf Schulebene fallen, werden in Belgien (fläm.), England, Neuseeland, den Niederlanden und Ungarn ungefähr 50 Prozent dieser Entscheidungen in völliger Autonomie getroffen bzw. in der Tschechischen Republik sowie den Partnerländern Estland und Slowenien innerhalb eines von einer höheren Ebene vorgegebenen Rahmens. In den ersten dieser fünf Länder werden die verbleibenden Entscheidungen überwiegend innerhalb eines von einer höheren Ebene vorgegebenen Rahmens gefällt, in zwei der drei letzten Länder werden Entscheidungen in völliger Autonomie getroffen und in Slowenien nach Rücksprache mit anderen Ebenen des Bildungssystems. In Italien, Korea und Schweden, wo der Anteil der auf Schulebene getroffenen Entscheidungen auch etwa dem OECD-Durchschnitt von 46 Prozent entspricht, treffen die Schulen ihre Entscheidungen auch überwiegend in völliger Autonomie (Tab. D6.3).

Wie vielleicht zu erwarten, treffen die Schulen in Ländern mit stärker zentralisierten Entscheidungskompetenzen ihre Entscheidungen eher innerhalb eines übergeordneten Rahmens. Das gilt für Australien, Portugal, Österreich und Spanien. In Mexiko jedoch, wo die meisten Entscheidungen zentral gefällt werden und nur 20 Prozent auf Schulebene, treffen die Schulen die meisten Entscheidungen, die sie selbst fällen dürfen, in völliger Autonomie.

Unabhängig vom Anteil der Entscheidungen, die auf Schulebene getroffen werden, wird in der Hälfte der OECD- und Partnerländer die Mehrzahl dieser Entscheidungen in völliger Autonomie getroffen, und nur in weniger als einem Drittel der Länder fallen diese Entscheidungen innerhalb eines von einer höheren Ebene vorgegebenen Rahmens.

Grad der Autonomie bei Entscheidungen in den einzelnen Entscheidungsbereichen

Innerhalb der vier Entscheidungsbereiche werden Entscheidungen der Schulen in Planungs- und Strukturfragen am wenigsten häufig in voller Autonomie, sondern vielmehr am häufigsten innerhalb eines vorgegebenen Rahmens getroffen. Die Niederlande sind hierfür ein besonders gutes Beispiel, dort werden Entscheidungen auf Schulebene größtenteils in völliger Autonomie getroffen, und zwar in allen Bereichen bis auf Struktur- und Planungsangelegenheiten (wo sämtliche Entscheidungen innerhalb von Rahmenvorgaben getroffen werden). In Österreich fallen dagegen nur wenige Entscheidungen zu Planungs- und Strukturfragen in die Verantwortung der Schulen (nur 10 Prozent), und diese werden alle nach Rücksprache mit anderen Ebenen des Bildungssystems getroffen. Belgien (fläm.) stellt ebenfalls einen Sonderfall dar, denn die meisten Entscheidungen über Planungs- und Strukturfragen werden hier auf Schulebene getroffen, und zwar überwiegend in völliger Autonomie (Tab. D6.4a und D6.4b).

Was die Unterrichtsorganisation und Personalangelegenheiten betrifft, so werden diese Entscheidungen in den meisten Ländern von den Schulen eher in völliger Autonomie als innerhalb eines von höherer Ebene vorgegebenen Rahmens getroffen. Generell sind bei Entscheidungen auf Schulebene in diesen Bereichen nur diese beiden Alternativen hinsichtlich des Grades an Autonomie festzustellen. Es gibt jedoch Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Korea und den Niederlanden werden beispielsweise alle Entscheidungen der Schulen im Bereich Unterrichtsorganisation in völliger Autonomie getroffen, während die Schulen in Portugal, Österreich, Spanien und der Tschechischen Republik nur ungefähr 11 Prozent solcher Entscheidungen autonom treffen können. Im Bereich Personalangelegenheiten sind dagegen Entscheidungen auf anderer Ebene nach Rücksprache mit der Schule oft die wichtigste Art der Entscheidungsfindung. Dies gilt vor allem für Japan und Schottland, wo dies die einzige Art der Entscheidungsfindung ist (aber höchstens 21 Prozent der Entscheidungen in diesem Bereich werden auf Schulebene getroffen).

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, meistens konsultiert. In Dänemark, Deutschland, Luxemburg, Österreich, Schottland und Spanien werden über 50 Prozent der Entscheidungen zu Ressourcen nach Rücksprache mit den Schulen gefällt. In Finnland ist dies sogar die einzige Art der Entscheidungsfindung. Wenn jedoch Entscheidungen in diesem Bereich auf Schulebene gefällt werden, so haben die Schulen in Italien, den Niederlanden, Norwegen, Schweden und Ungarn völlige Autonomie (Tab. D6.4b).

Zwischen 2003 und 2007 wurden die Entscheidungskompetenzen in den meisten Ländern stärker dezentral organisiert

Zwischen 2003 und 2007 wurden die Entscheidungskompetenzen in fast der Hälfte der untersuchten Länder weiter immer stärker dezentral organisiert. Dies ist in Australien und Island besonders deutlich, wo heute mindestens 15 Prozent der Entscheidungen auf einer dezentraleren Ebene getroffen werden. Das Ausmaß dieser Verlagerung hin zu eher dezentraleren Entscheidungen liegt jedoch im Allgemeinen bei unter fünf Prozentpunkten. Damit ist die Verlagerung weniger ausgeprägt als zwischen 1998 und 2003, denn innerhalb dieses Fünfjahreszeitraums wurden in 14 von 19 Ländern Entscheidungen auf weniger zentrale Ebenen verlagert, und diese Entwicklung hin zur Dezentralisierung betraf 30 Prozent der Entscheidungen in Korea, der Tschechischen Republik und der Türkei (s. Indikator D6 in *Bildung auf einen Blick 2004*, OECD, 2004b). Gleichzeitig waren in einigen Ländern zwischen 2003 und 2007 auch kleinere Verschiebungen hin zu stärker zentralisierten Entscheidungen zu beobachten. Dies gilt zum Beispiel für Italien, wo der Anteil der auf zentraler Ebene getroffenen Entscheidungen zwischen 2003 und 2007 von 23 auf 31 Prozent anstieg. Spanien stellt eine Besonderheit dar, dort werden weniger Entscheidungen auf bundesstaatlicher Ebene gefällt, dagegen tendenziell mehr auf zentralstaatlicher ebenso wie auf lokaler und Schulebene (Tab. D6.6).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung von 2007 über Entscheidungsbefugnisse im Bildungsbereich und beziehen sich auf das Schuljahr 2006/07. Dieser Indikator zeigt den prozentualen Anteil der bildungspolitischen Entscheidungen, die hinsichtlich öffentlicher Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I auf den jeweiligen Ebenen getroffen werden. Die Dezentralisierung bezieht sich auf die Kompetenzverteilung zwischen verschiedenen staatlichen Ebenen. Dieses Konzept umfasst zwei Aspekte: 1. den Ort der Entscheidung, d. h. auf welcher Ebene die entscheidungsbefugte Stelle angesiedelt ist, und 2. den Grad der Autonomie bei Entscheidungen, der sich auf das Ausmaß bezieht, in dem Entscheidungen autonom oder gemeinsam mit anderen gefällt werden.

Der Fragebogen erfasste sechs verschiedene Entscheidungsebenen: zentralstaatlich, bundesstaatliche Ebene, Provinz- oder Regionalbehörden oder -verwaltungen, subregionale/Kreisbehörden und -verwaltungen, lokale Behörden oder Verwaltungen, Schulen, Schulgremien oder -ausschüsse.

Der Fragebogen fragte Informationen zu vier Bereichen ab:

- **Unterrichtsorganisation:** Aufnahme von Schülern, Schullaufbahn von Schülern, Unterrichtszeit, die Auswahl der Lehrbücher, Klassenzusammensetzung, zusätzliche Fördermaßnahmen, Unterrichtsmethoden und tagtägliche Leistungsbeurteilung 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 Aufstiegsmöglichkeiten der Beschäftigten
- **Planungs- und Strukturfragen:** Einrichten oder Schließen von Schulen, Einrichten oder Schließen von einzelnen Jahrgangsstufen, Entwurf von Bildungsgängen, Auswahl der Unterrichtsangebote an einer bestimmten Schule, Auswahl der an einer bestimmten Schule unterrichteten Fächer, die Festlegung der Kursinhalte, Festlegung der erforderlichen Prüfungen für Zeugnisse oder Diplome und Zeugnisvergabe (Prüfungsinhalte, Benotung und Verwaltung)
- **Ressourcen:** Verteilung 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 des Grades an Autonomie bei Entscheidungen, der Art der Entscheidungsfindung ist, „wer entscheidet“. Hier bestehen die folgenden Kategorien: in völliger Autonomie, nach Rücksprache mit Akteuren auf einer anderen Ebene des Bildungswesens, unabhängig, aber innerhalb eines von einer übergeordneten Behörde vorgegebenen Rahmens, auf andere Art und Weise.

Detailliertere Informationen zu einzelnen Ländern (z. B. über die Dezentralisierung in Dänemark, Verschiebungen innerhalb der vierstufigen Entscheidungsorganisation in Frankreich, die Hauptziele der griechischen Bildungspolitik sowie über die Einstel-

lung, Auswahl und Zuteilung der Lehrkräfte in Norwegen) finden sich in *Bildung auf einen Blick 2004*, OECD, 2004b 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 bei. Da die Anzahl der Unterpunkte nicht in allen Bereichen gleich groß ist, wurde jeder Unterpunkt mit der inversen Zahl der Unterpunkte des jeweiligen Bereichs gewichtet.

Tabelle D6.1

Anteil der bildungspolitischen Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, die auf den einzelnen Entscheidungsebenen getroffen werden (in %) (2007)

	Zentral	Bundesstaat	Provinz/Region	Subregional	Lokal	Schule	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	n	56	n	n	n	44	100
Österreich	27	22	n	n	22	30	100
Belgien (fläm.)	n	29	n	n	n	71	100
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	6	n	n	n	33	61	100
Dänemark	19	n	n	n	40	41	100
England	4	n	n	n	5	91	100
Finnland	2	n	n	n	76	22	100
Frankreich	27	n	6	28	n	39	100
Deutschland	4	31	17	n	18	30	100
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	4	n	n	n	27	69	100
Island	23	n	n	n	37	40	100
Irland	m	m	m	m	m	m	m
Italien	31	n	16	n	6	47	100
Japan	13	n	21	n	45	21	100
Korea	7	n	36	n	8	49	100
Luxemburg	68	n	n	n	n	32	100
Mexiko	30	48	2	n	n	20	100
Niederlande	6	n	n	n	n	94	100
Neuseeland	24	n	n	n	n	76	100
Norwegen	25	n	n	n	40	35	100
Polen	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	57	n	n	n	n	43	100
Schottland	17	n	n	n	53	30	100
Spanien	9	42	10	n	3	36	100
Schweden	18	n	n	n	35	47	100
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer							
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m
Estland	4	n	n	n	30	66	100
Israel	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	38	n	n	n	4	58	100

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402350028873>
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.2a

Anteil der auf der jeweiligen Entscheidungsebene getroffenen Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, nach Entscheidungsbereich (in %) (2007)

	Unterrichtsorganisation							Personalangelegenheiten						
	Zentral	Bundesstaat	Provinz/Region	Sub-regional	Lokal	Schule	Gesamt	Zentral	Bundesstaat	Provinz/Region	Sub-regional	Lokal	Schule	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	n	11	n	n	n	89	100	n	58	n	n	n	42	100
Österreich	11	n	n	n	n	89	100	25	38	n	n	33	4	100
Belgien (fläm.)	n	11	n	n	n	89	100	n	25	n	n	n	75	100
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	11	n	n	n	n	89	100	4	n	n	n	21	75	100
Dänemark	n	n	n	n	11	89	100	25	n	n	n	33	42	100
England	n	n	n	n	n	100	100	17	n	n	n	n	83	100
Finnland	n	n	n	n	33	67	100	8	n	n	n	71	21	100
Frankreich	11	n	n	11	n	78	100	63	n	25	n	n	13	100
Deutschland	n	13	n	n	n	88	100	17	38	38	n	n	8	100
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	n	n	n	n	n	100	100	17	n	n	n	25	58	100
Island	11	n	n	n	11	78	100	n	n	n	n	67	33	100
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	11	n	n	n	n	89	100	42	n	25	n	n	33	100
Japan	n	n	n	n	44	56	100	n	n	54	n	46	n	100
Korea	11	n	n	n	11	78	100	17	n	33	n	8	42	100
Luxemburg	44	n	n	n	n	56	100	88	n	n	n	n	13	100
Mexiko	33	n	n	n	n	67	100	29	63	8	n	n	n	100
Niederlande	11	n	n	n	n	89	100	13	n	n	n	n	88	100
Neuseeland	n	n	n	n	n	100	100	17	n	n	n	n	83	100
Norwegen	13	n	n	n	25	63	100	n	n	n	n	54	46	100
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	11	n	n	n	n	89	100	67	n	n	n	n	33	100
Schottland	n	n	n	n	11	89	100	25	n	n	n	75	n	100
Spanien	n	11	n	n	n	89	100	25	38	n	n	n	38	100
Schweden	n	n	n	n	11	89	100	n	n	n	n	33	67	100
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer														
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	n	n	n	n	11	89	100	n	n	n	n	25	75	100
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	11	n	n	n	n	89	100	33	n	n	n	n	67	100

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402350028873>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.2b

Anteil der auf der jeweiligen Entscheidungsebene getroffenen Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, nach Entscheidungsbereich (in %) (2007)

	Planungs- und Strukturfragen							Ressourcen						
	Zentral	Bundesstaat	Provinz/Region	Sub-regional	Lokal	Schule	Gesamt	Zentral	Bundesstaat	Provinz/Region	Sub-regional	Lokal	Schule	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	n	71	n	n	n	29	100	n	83	n	n	n	17	100
Österreich	70	20	n	n	n	10	100	n	29	n	n	54	17	100
Belgien (fläm.)	n	29	n	n	n	71	100	n	50	n	n	n	50	100
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	10	n	n	n	40	50	100	n	n	n	n	71	29	100
Dänemark	50	n	n	n	50	n	100	n	n	n	n	67	33	100
England	n	n	n	n	20	80	100	n	n	n	n	n	100	100
Finnland	n	n	n	n	100	n	100	n	n	n	n	100	n	100
Frankreich	33	n	n	33	n	33	100	n	n	n	67	n	33	100
Deutschland	n	71	n	n	14	14	100	n	n	29	n	54	17	100
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	n	n	n	n	17	83	100	n	n	n	n	67	33	100
Island	85	n	n	n	15	n	100	n	n	n	n	54	46	100
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	71	n	14	n	n	14	100	n	n	25	n	25	50	100
Japan	50	n	n	n	20	30	100	n	n	29	n	71	n	100
Korea	n	n	75	n	n	25	100	n	n	38	n	13	50	100
Luxemburg	71	n	n	n	n	29	100	67	n	n	n	n	33	100
Mexiko	57	29	n	n	n	14	100	n	100	n	n	n	n	100
Niederlande	n	n	n	n	n	100	100	n	n	n	n	n	100	100
Neuseeland	40	n	n	n	n	60	100	38	n	n	n	n	63	100
Norwegen	86	n	n	n	14	n	100	n	n	n	n	67	33	100
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	100	n	n	n	n	n	100	50	n	n	n	n	50	100
Schottland	43	n	n	n	43	14	100	n	n	n	n	83	17	100
Spanien	10	90	n	n	n	n	100	n	29	42	n	13	17	100
Schweden	70	n	n	n	30	n	100	n	n	n	n	67	33	100
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer														
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	14	n	n	n	36	50	100	n	n	n	n	50	50	100
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	83	n	n	n	17	n	100	25	n	n	n	n	75	100

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402350028873>
 Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.3

Anteil der auf Schulebene getroffenen Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, nach Grad der Entscheidungsautonomie (in %) (2007)

	In völliger Autonomie	Nach Rücksprache mit anderen Akteuren des Bildungswesens	Innerhalb eines von einer übergeordneten Behörde vorgegebenen Rahmens	Sonstige	Gesamt, ohne „nach Rücksprache“	Entscheidungen auf anderer Ebene nach Rücksprache mit der Schule ¹	Gesamt, einschließlich „nach Rücksprache“
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	11	n	33	n	44	3	47
Österreich	3	7	20	n	30	4	34
Belgien (fläm.)	49	n	22	n	71	n	71
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	6	n	55	n	61	n	61
Dänemark	19	4	18	n	41	19	60
England	48	4	39	n	91	n	91
Finnland	18	n	4	n	22	17	39
Frankreich	27	6	6	n	39	8	48
Deutschland	8	n	22	n	30	17	47
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	38	4	24	3	69	1	70
Island	22	12	3	3	40	n	40
Irland	m	m	m	m	m	m	m
Italien	35	n	11	n	47	n	47
Japan	8	n	n	13	21	5	27
Korea	30	n	19	n	49	n	49
Luxemburg	n	8	25	n	32	36	68
Mexiko	11	9	n	n	20	n	20
Niederlande	63	n	25	6	94	n	94
Neuseeland	46	4	27	n	76	10	86
Norwegen	29	n	6	n	35	n	35
Polen	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	7	n	36	n	43	n	43
Schottland	11	13	6	n	30	20	50
Spanien	3	6	27	n	36	8	44
Schweden	42	n	5	n	47	n	47
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer							
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m
Estland	20	n	46	n	66	n	66
Israel	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	9	16	33	n	58	n	58

1. Zahl der Entscheidungen, die auf anderer Ebene nach Rücksprache mit der Schule getroffen werden, als Prozentsatz sämtlicher Entscheidungen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402350028873>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.4a

Anteil der auf Schulebene getroffenen Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, nach Grad der Entscheidungsautonomie und Entscheidungsbereich (in %) (2007)

	Unterrichtsorganisation							Personalangelegenheiten						
	In völliger Autonomie	Nach Rücksprache mit anderen Akteuren des Bildungswezens	Innerhalb eines von einer übergeordneten Behörde vorgegebenen Rahmens	Sonstige	Gesamt, ohne „nach Rücksprache“	Entscheidungen auf anderer Ebene nach Rücksprache mit der Schule	Gesamt, einschließlich „nach Rücksprache“	In völliger Autonomie	Nach Rücksprache mit anderen Akteuren des Bildungswezens	Innerhalb eines von einer übergeordneten Behörde vorgegebenen Rahmens	Sonstige	Gesamt, ohne „nach Rücksprache“	Entscheidungen auf anderer Ebene nach Rücksprache mit der Schule	Gesamt, einschließlich „nach Rücksprache“
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	44	n	44	n	89	n	89	n	n	42	n	42	n	42
Österreich	11	n	78	n	89	n	89	n	n	4	n	4	n	4
Belgien (fläm.)	78	n	11	n	89	n	89	42	n	33	n	75	n	75
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	11	n	78	n	89	n	89	n	n	75	n	75	n	75
Dänemark	33	n	56	n	89	n	89	42	n	n	n	42	8	50
England	78	11	11	n	100	n	100	63	4	17	n	83	n	83
Finnland	56	n	11	n	67	n	67	17	n	4	n	21	8	29
Frankreich	67	11	n	n	78	n	78	8	4	n	n	13	n	13
Deutschland	13	n	75	n	88	n	88	4	n	4	n	8	21	29
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	56	n	33	11	100	n	100	46	n	13	n	58	4	63
Island	44	11	11	11	78	n	78	25	8	n	n	33	n	33
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	67	n	22	n	89	n	89	25	n	8	n	33	n	33
Japan	33	n	n	22	56	n	56	n	n	n	n	n	21	21
Korea	78	n	n	n	78	n	78	25	n	17	n	42	n	42
Luxemburg	n	22	33	n	56	n	56	n	8	4	n	13	33	46
Mexiko	44	22	n	n	67	n	67	n	n	n	n	n	n	n
Niederlande	89	n	n	n	89	n	89	63	n	n	25	88	n	88
Neuseeland	89	n	11	n	100	n	100	38	n	46	n	83	n	83
Norwegen	38	n	25	n	63	n	63	46	n	n	n	46	n	46
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	11	n	78	n	89	n	89	n	n	33	n	33	n	33
Schottland	44	33	11	n	89	n	89	n	n	n	n	n	13	13
Spanien	11	n	78	n	89	n	89	n	25	13	n	38	n	38
Schweden	78	n	11	n	89	n	89	58	n	8	n	67	n	67
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer														
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	22	n	67	n	89	n	89	25	n	50	n	75	n	75
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	33	n	56	n	89	n	89	4	4	58	n	67	n	67

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402350028873>
 Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D
6

Tabelle D6.4b

Anteil der auf Schulebene getroffenen Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, nach Grad der Entscheidungsautonomie und Entscheidungsbereich (in %) (2007)

	Planungs- und Strukturfragen							Ressourcen						
	In völliger Autonomie	Nach Rücksprache mit anderen Akteuren des Bildungswesens	Innerhalb eines von einer übergeordneten Behörde vorgegebenen Rahmens	Sonstige	Gesamt, ohne „nach Rücksprache“	Entscheidungen auf anderer Ebene, nach Rücksprache mit der Schule	Gesamt, einschließlich „nach Rücksprache“	In völliger Autonomie	Nach Rücksprache mit anderen Akteuren des Bildungswesens	Innerhalb eines von einer übergeordneten Behörde vorgegebenen Rahmens	Sonstige	Gesamt, ohne „nach Rücksprache“	Entscheidungen auf anderer Ebene, nach Rücksprache mit der Schule	Gesamt, einschließlich „nach Rücksprache“
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	n	n	29	n	29	n	29	n	n	17	n	17	13	29
Österreich	n	10	n	n	10	n	10	n	17	n	n	17	17	33
Belgien (fläm.)	43	n	29	n	71	n	71	33	n	17	n	50	n	50
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	n	n	50	n	50	n	50	13	n	17	n	29	n	29
Dänemark	n	n	n	n	n	14	14	n	17	17	n	33	54	88
England	20	n	60	n	80	n	80	33	n	67	n	100	n	100
Finnland	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	58	58
Frankreich	n	8	25	n	33	17	50	33	n	n	n	33	17	50
Deutschland	n	n	14	n	14	n	14	17	n	n	n	17	46	63
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	17	17	50	n	83	n	83	33	n	n	n	33	n	33
Island	n	n	n	n	n	n	n	17	29	n	n	46	n	46
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	n	n	14	n	14	n	14	50	n	n	n	50	n	50
Japan	n	n	n	30	30	n	30	n	n	n	n	n	n	n
Korea	n	n	25	n	25	n	25	17	n	33	n	50	n	50
Luxemburg	n	n	29	n	29	43	71	n	n	33	n	33	67	100
Mexiko	n	14		n	14	n	14	n	n	n	n	n	n	
Niederlande	n	n	100	n	100	n	100	100	n	n	n	100	n	100
Neuseeland	40	n	20	n	60	40	100	17	17	29	n	63	n	63
Norwegen	n	n	n	n	n	n	n	33	n	n	n	33	n	33
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	n	n	n	n	n	n	n	17	n	33	n	50	n	50
Schottland	n	n	14	n	14	43	57	n	17	n	n	17	25	42
Spanien	n	n	n	n	n	n	n	n	n	17	n	17	33	50
Schweden	n	n	n	n	n	n	n	33	n	n	n	33	n	33
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer														
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	n	n	50	n	50	n	50	33	n	17	n	50	n	50
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	n	n	n	n	n	n	n	n	58	17	n	75	n	75

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402350028873>
 Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.5

Verwaltungsebene, auf der verschiedene Arten von Entscheidungen in Bezug auf den Lehrplan an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I getroffen werden (2007)

	Auswahl der Lehrbücher	Entwurf von Bildungsgängen	Auswahl der Unterrichtsangebote	Auswahl der unterrichteten Fächer	Festlegung der Kursinhalte
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OECD-Länder					
Australien	Schule Autonom	Schule Rahmenrichtlinien auf bundesstaatlicher Ebene	Schule Rahmenrichtlinien auf bundesstaatlicher Ebene	Schule Rahmenrichtlinien auf bundesstaatlicher Ebene	Bundesstaat Autonom
Österreich	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Zentral Rücksprache mit zentraler Ebene	Schule Rücksprache mit zentraler Ebene	Zentral Rücksprache mit zentraler Ebene	Zentral Rücksprache mit zentraler Ebene
Belgien (fläm.)	Schule Autonom	Bundesstaatlich Autonom	Schule Rahmenrichtlinien auf bundesstaatlicher Ebene	Schule Rahmenrichtlinien auf bundesstaatlicher Ebene	Schule Rahmenrichtlinien auf bundesstaatlicher Ebene
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Zentral Autonom	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene
Dänemark	Schule Autonom	Zentral Autonom	Lokal Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Zentral Autonom	Lokal Rücksprache mit der Schule
England	Schule Autonom	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene
Finnland	Lokal Autonom	Lokal Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Lokal Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Lokal Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Lokal Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene
Frankreich	Schule Autonom	Zentral Rücksprache mit der Schule	Schule Rücksprache mit Kreis/Stadt	Schule Rahmenrichtlinien auf regionaler Ebene	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene
Deutschland	Schule Rahmenrichtlinien auf bundesstaatlicher Ebene	Bundesstaat Autonom	Bundesstaat Autonom	Bundesstaat Autonom	Bundesstaat Autonom
Griechenland	m	m	m	m	m
Ungarn	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Schule Autonom	Schule Autonom	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene
Island	Schule Sonstige	Zentral Autonom	Schule Sonstige	Zentral Autonom	Zentral Autonom
Irland	m	m	m	m	m
Italien	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom
Japan	Lokal Sonstige	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Schule Sonstige	Schule Sonstige
Korea	Schule Autonom	Regional Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Regional Rahmenrichtlinien auf regionaler Ebene	Regional Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Schule Rahmenrichtlinien auf regionaler Ebene
Luxemburg	Zentral Autonom	Zentral Rücksprache mit der Schule	Zentral Rücksprache mit der Schule	Zentral Rücksprache mit der Schule	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene
Mexiko	Zentral Autonom	Bundesstaatlich Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Zentral Rücksprache mit zentraler Ebene	Zentral Autonom	Zentral Autonom
Niederlande	Schule Autonom	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene
Neuseeland	Schule Autonom	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Schule Autonom	Schule Autonom	Schule Autonom

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402350028873>
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.5 (Forts.)

Verwaltungsebene, auf der verschiedene Arten von Entscheidungen in Bezug auf den Lehrplan an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I getroffen werden (2007)

	Auswahl der Lehrbücher	Entwurf von Bildungsgängen	Auswahl der Unterrichtsangebote	Auswahl der unterrichteten Fächer	Festlegung der Kursinhalte
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OECD-Länder					
Norwegen	Schule Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom
Polen	m	m	m	m	m
Portugal	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom
Schottland	Schule Rahmenrichtlinien	Lokal Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Zentral Rücksprache mit der Schule
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m
Spanien	Schule Rahmenrichtlinien auf bundesstaatlicher Ebene	Bundesstaatlich Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Zentral Autonom	Bundesstaat Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Bundesstaat Rücksprache mit zentraler Ebene
Schweden	Schule Autonom	Zentral Autonom	Lokal Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom
Polen	m	m	m	m	m
Schweiz	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m
Partnerländer					
Brasilien	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m
Estland	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Lokal Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Lokal Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene
Israel	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m
Slowenien	Schule Rahmenrichtlinien auf zentraler Ebene	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402350028873>
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.6

Anteil der bildungspolitischen Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, die auf den einzelnen Ebenen getroffen werden (in %) (2007, 2003 und Unterschied zwischen 2007 und 2003)

	2007							2003							Differenz zwischen 2007 und 2003					
	Zentral	Bundes-	Provinz/	Sub-	Lokal	Schule	Gesamt	Zentral	Bundes-	Provinz/	Sub-	Lokal	Schule	Gesamt	Zentral	Bundes-	Provinz/	Sub-	Lokal	Schule
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OECD-Länder																				
Australien	n	56	n	n	n	44	100	n	76	n	n	n	24	100	n	-20	n	n	n	20
Österreich	27	22	n	n	22	30	100	27	22	n	n	23	29	100	n	n	n	n	-1	1
Belgien (fläm.)	n	29	n	n	n	71	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	6	n	n	n	33	61	100	7	n	1	n	32	60	100	n	n	-1	n	1	n
Dänemark	19	n	n	n	40	41	100	19	n	n	n	38	44	100	n	n	n	n	3	-3
England	4	n	n	n	5	91	100	11	n	n	n	4	85	100	-7	n	n	n	1	6
Finnland	2	n	n	n	76	22	100	2	n	n	n	71	27	100	n	n	n	n	5	-5
Frankreich	27	n	6	28	n	39	100	24	n	10	35	n	31	100	3	n	-4	-7	n	8
Deutschland	4	31	17	n	18	30	100	4	30	17		17	32	100	n	1	n	n	n	-2
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	4	n	n	n	27	69	100	4	n	n	n	29	68	100	1	n	n	n	-1	1
Island	23	n	n	n	37	40	100	25	n	n	n	50	25	100	-2	n	n	n	-13	15
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	31	n	16	n	6	47	100	23	n	16	n	15	46	100	8	n	n	n	-8	n
Japan	13	n	21	n	45	21	100	13	n	21	n	44	23	100	n	n	n	n	2	-2
Korea	7	n	36	n	8	49	100	9	n	34	n	8	48	100	-2	n	2	n	n	1
Luxemburg	68	n	n	n	n	32	100	66	n	n	n	n	34	100	2	n	n	n	n	-2
Mexiko	30	48	2	n	n	20	100	30	45	2	n	n	22	100	n	3	n	n	n	-2
Niederlande	6	n	n	n	n	94	100	4	n	n	n	n	96	100	2	n	n	n	n	-2
Neuseeland	24	n	n	n	n	76	100	25	n	n	n	n	75	100	-1	n	n	n	n	1
Norwegen	25	n	n	n	40	35	100	32	n	n	n	32	37	100	-7	n	n	n	8	-1
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	57	n	n	n	n	43	100	50	n	8	n	n	41	100	6	n	-8	n	n	2
Schottland	17	n	n	n	53	30	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	9	42	10	n	3	36	100	n	57	15	n	n	28	100	9	-15	-4	n	3	8
Schweden	18	n	n	n	35	47	100	18	n	n	n	36	47	100	m	m	m	m	m	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer																				
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	4	n	n	n	30	66	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	38	n	n	n	4	58	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402350028873>
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

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 (2006)

	Ausrichtung des Bildungsgangs		Weitere Ausbildung/Arbeitsmarkteintritt			
	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsvorbereitende/berufsbildende Bildungsgänge	ISCED 3A	ISCED 3B	ISCED 3C kurz ¹	ISCED 3c lang ¹
OECD-Länder						
Australien	17	17	17	m	m	17
Österreich	18	17–18	18	17–18	15–16	17
Belgien	18	18	18	a	17	18
Kanada	17–18	17–18	17–18	17–18	17–18	17–18
Tschechische Republik	19	18	19	19	a	18
Dänemark	19	20	19	a	23	20
Finnland	19	19	19	a	a	a
Frankreich	18–19	17–21	18–19	19–21	a	17–19
Deutschland	19–20	19–20	19–20	19–20	19–20	a
Griechenland	17	18–19	18	a	17	18
Ungarn	19	19	19	a	m	19
Island	20	18	20	21	18	23
Irland	18	19	18	a	19	18
Italien	19	18	19	18	17	a
Japan	18	18	18	18	16	18
Korea	17	17	17	a	a	17
Luxemburg	18	17–20	18–19	19–20	17–18	18–19
Mexiko	18	18	18	a	a	18
Niederlande	17–18	18–20	17–20	a	18	18–19
Neuseeland	17–18	17–18	18	17	17	17
Norwegen	18	19–20	18	a	m	19–20
Polen	19	20	19	a	a	19
Portugal	17	18	17	m	m	m
Slowakische Republik	19–20	19–20	19–20	a	18	18–19
Spanien	17	17	17	a	17	17
Schweden	19	19	19	a	a	19
Schweiz	18–20	18–20	18–20	18–20	17–19	18–20
Türkei	16	16	16	a	a	a
Vereinigtes Königreich	16–18	m	18	18	16	16
Vereinigte Staaten	18	m	18	m	m	m
Partnerländer						
Brasilien	18	20	18	20	a	a
Chile	18	18	18	a	a	a
Estland	19	19	19	a	19	a
Israel	17	17	17	a	a	17
Russische Föderation	17	17	17	17	16	17
Slowenien	19	18–19	19	19	18	a

1. Dauer ISCED 3c kurz: mindestens 1 Jahr kürzer als ISCED-3A/3B-Bildungsgänge; Dauer ISCED 3c lang: ähnlich lang wie ISCED-3A/3B-Bildungsgänge.

Quelle: OECD.

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.1b

Typisches Abschlussalter im postsekundären, nicht tertiären Bereich (2006)

	Weitere Ausbildung/Arbeitsmarkteintritt		
	ISCED 4A	ISCED 4B	ISCED 4C
OECD-Länder			
Australien	a	a	18
Österreich	19	19	20
Belgien	18–19	19–21	19–21
Kanada	30–34	30–34	30–34
Tschechische Republik	21	a	21
Dänemark	22	a	a
Finnland	a	a	35–39
Frankreich	18–21	a	19–21
Deutschland	22	22	a
Griechenland	a	a	20–22
Ungarn	a	a	20
Island	a	a	22
Irland	a	a	18–19
Italien	a	a	20
Japan	19	19	19
Korea	a	a	a
Luxemburg	a	a	22–24
Mexiko	a	a	a
Niederlande	a	a	20–21
Neuseeland	18–19	18–19	18–19
Norwegen	20–21	a	21–22
Polen	a	a	21
Portugal	m	m	m
Slowakische Republik	21–22	a	a
Spanien	a	a	a
Schweden	a	a	20–23
Schweiz	21–23	21–23	a
Türkei	a	a	a
Vereinigtes Königreich	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m
Partnerländer			
Brasilien	a	a	a
Chile	a	a	a
Estland	a	21	a
Israel	m	a	a
Russische Föderation	a	a	19
Slowenien	20–21	20–21	a

Quelle: OECD.

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.1c

Typisches Abschlussalter im Tertiärbereich (2006)

	Tertiärbereich B (ISCED 5B)	Tertiärbereich A (ISCED 5A)			Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge (ISCED 6)
		3 bis weniger als 5 Jahre	5 bis 6 Jahre	Mehr als 6 Jahre	
OECD-Länder					
Australien	19–22	20–22	22–24	24–25	25–26
Österreich	20–21	22–24	24–26	a	25
Belgien	21–22	22	23–24	24	26–29
Kanada	21–25	22	23–24	25	27–29
Tschechische Republik	22–23	23	25	a	28
Dänemark	23–25	24	26	27	30–34
Finnland	30–34	24	26	35–39	30–34
Frankreich	20–24	20–23	22–25	28–29	26
Deutschland	21–23	24–26	25–27	a	28–29
Griechenland	22–24	22–24	m	m	25–29
Ungarn	21	23	24	a	30–34
Island	30–34	24	26	28	30–34
Irland	20–21	21	23	25	27
Italien	22–23	22	23–25	30–34	27–29
Japan	20	22	24	a	27
Korea	19	21	23	a	30–34
Luxemburg	m	m	m	m	m
Mexiko	20	23	m	m	24–28
Niederlande	a	21–23	21–24	a	28–29
Neuseeland	20–23	21–22	23	25	30–34
Norwegen	21–22	22–23	24–25	26–27	28–29
Polen	22	23	25	a	25–29
Portugal	21–23	22	23–24	a	30–34
Slowakische Republik	21–22	23	24	a	28–29
Spanien	19	20	22	27–28	25–27
Schweden	22–23	25	25	a	30–34
Schweiz	23–29	24–26	25–27	25–27	30–34
Türkei	20–22	22–24	25–27	30–34	30–34
Vereinigtes Königreich	19–24	20–22	22–24	23–25	25–29
Vereinigte Staaten	20	22	24	a	27
Partnerländer					
Brasilien	21–24	21–24	m	m	25–29
Chile	20–22	22	24	25	29
Estland	22	22	24	a	30–34
Israel	m	26	a	a	30–34
Russische Föderation	20	19–24	19–25	a	24–26
Slowenien	23–26	25–26	25–26	a	29

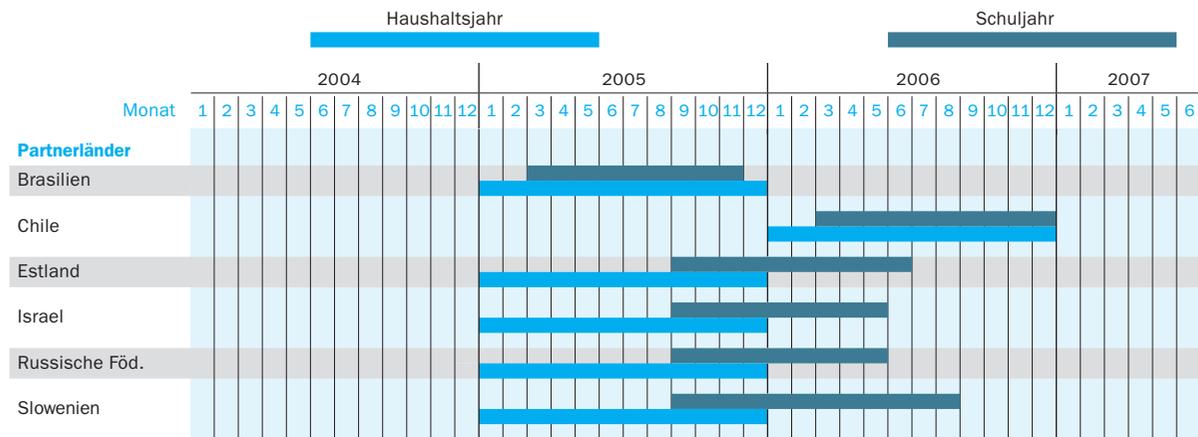
Anmerkung: Wenn Daten zum Tertiärbereich A, aufgliedert nach der Dauer der Studiengänge, verfügbar waren, ist die Abschlussquote für alle Studiengänge die Summe der Abschlussquoten, aufgliedert nach der Dauer der Studiengänge.

Quelle: OECD.

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.2b

Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre, Partnerländer



Quelle: OECD.

Tabelle X1.3

Abschlussanforderungen für Bildungsgänge im Sekundarbereich II

	ISCED 3A				ISCED 3B				ISCED 3C			
	Abschlussprüfung	Reihe von Prüfungen während des Bildungsgangs	Bestimmte Zahl von Kursstunden plus Prüfung	Nur bestimmte Zahl von Kursstunden	Abschlussprüfung	Reihe von Prüfungen während des Bildungsgangs	Bestimmte Zahl von Kursstunden plus Prüfung	Nur bestimmte Zahl von Kursstunden	Abschlussprüfung	Reihe von Prüfungen während des Bildungsgangs	Bestimmte Zahl von Kursstunden plus Prüfung	Nur bestimmte Zahl 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
Kanada (Quebec) 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					J/N	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
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	N ⁴	J	N	N	a	a	a	a		J	N	N
Vereinigte Staaten ¹	20 J/ 30 N	EB	EB	J ⁵	a	a	a	a	a	a	a	a
Partnerland												
Israel ¹	J/N	J	J	N	a	a	a	a	J/N	J	J	

Anmerkung: J = Ja; N = Nein; J/N = teilweise zutreffend; EB = einige Bundesstaaten.

1. Weitere Hinweise zu Abschlussanforderungen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008. 2. 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 Bildungsgänge ISCED 3A 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.

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Anhang 2



Statistische Bezugsdaten

Tabelle X2.1

**Überblick über das wirtschaftliche Umfeld anhand grundlegender Kennzahlen
(Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2005, zu konstanten Preisen von 2005)**

	Öffentliche Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP	BIP pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)	BIP-Deflator (1995 = 100)	BIP-Deflator (2000 = 100)	Zahl der Schüler/ Studierenden (in Vollzeitäquivalenten) an Bildungseinrichtungen als Prozentsatz der Gesamtbevölkerung
OECD-Länder					
Australien	m	33 983	131,0	119,2	22,3
Österreich	49,9	34 107	112,5	108,5	19,0
Belgien	49,3	32 077	117,6	110,9	25,2
Kanada ¹	39,9	35 078	122,2	112,7	14,4
Tschechische Republik	43,8	20 280	157,4	113,5	20,9
Dänemark	53,1	33 626	123,7	112,2	25,5
Finnland	50,5	30 468	114,5	104,8	24,8
Frankreich	53,7	29 644	115,5	109,9	23,6
Deutschland	46,9	30 496	106,8	105,8	20,2
Griechenland	m	25 472	151,2	117,7	19,6
Ungarn	49,9	17 014	254,4	132,0	19,1
Island	42,4	35 571	144,0	121,8	30,3
Irland	34,0	38 061	148,0	118,1	24,5
Italien	48,0	27 750	132,1	115,4	19,0
Japan	37,1	30 290	90,7	93,5	16,3
Korea	28,9	21 342	131,3	112,1	24,1
Luxemburg	41,8	69 984	123,0	113,7	m
Mexiko	23,7	11 299	319,1	139,2	30,8
Niederlande	45,2	34 724	128,7	114,7	22,0
Neuseeland	31,9	24 882	124,7	114,1	26,2
Norwegen	m	47 620	154,2	117,7	25,2
Polen	43,2	13 573	192,5	113,5	21,4
Portugal	47,2	19 967	137,4	116,9	19,8
Slowakische Republik	19,9	15 881	169,4	124,9	22,1
Spanien	38,1	27 270	141,5	122,7	18,9
Schweden	55,2	32 770	113,0	107,2	24,6
Schweiz	m	35 500	105,4	103,2	18,1
Türkei	m	7 786	4 186,4	316,5	m
Vereinigtes Königreich	45,7	31 580	129,0	114,0	25,1
Vereinigte Staaten	37,2	41 674	122,7	113,0	22,7
Partnerländer					
Brasilien	31,2	9 255	224,7	170,7	26,7
Chile ²	20,0	12 655	143,2	149,1	26,6
Estland	32,7	16 660	188,0	123,6	23,6
Israel	46,3	22 810	148,7	108,6	30,1
Russische Föderation	31,6	10 846	868,0	217,8	14,1
Slowenien	46,0	23 043	184,8	111,8	19,9

1. Referenzjahr 2004. 2. Referenzjahr 2006.

Quelle: OECD.

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.2

 Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2005, zu konstanten Preisen von 2005)¹

	Bruttoinlandsprodukt (in Mio. Landeswährung) ²	Bruttoinlandsprodukt (angepasst an das nationale Haushaltsjahr) ³	öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung)	Gesamtbevölkerung in Tausend (Schätzung zur Mitte des Jahres)	Kaufkraftparitäten (KKP) für das BIP (US-Dollar = 1)	Kaufkraftparitäten (KKP) für das BIP (Eurozone = 1)	Kaufkraftparitäten (KKP) für den privaten Verbrauch (US-Dollar = 1)
OECD-Länder							
Australien	965 969	911 867	m	20 474	1,38835579	1,6032	1,4641
Österreich	245 330		122 415	8 233	0,87364077	1,0088	0,8905
Belgien	301 966		149 013	10 474	0,8987871	1,0379	0,9261
Kanada ⁴	1 375 080	1 290 829	515 468	32 299	1,21364403	1,4014	1,26
Tschechische Republik	2 987 722		1 308 565	10 234	14,39506056	16,6225	15,197
Dänemark	1 551 967		824 841	5 419	8,51699624	9,8349	9,0881
Finnland	157 162		79 338	5 245	0,98343625	1,1356	1,0765
Frankreich	1 717 921		921 800	62 818	0,92252574	1,0653	0,9381
Deutschland	2 244 600		1 052 590	82 464	0,89256209	1,0307	0,9054
Griechenland	198 609		m	11 104	0,70219694	0,8109	0,7718
Ungarn	22 055 093		11 011 561	10 087	128,5082936	148,3929	137,5175
Island	1 021 510		433 346	296	97,06372403	112,0828	104,064
Irland	161 498		54 979	4 149	1,02277774	1,1810	1,09
Italien	1 423 048		683 737	58 607	0,87500781	1,0104	0,908
Japan ⁵	501 402 600	499 096 950	185 069 300	127 773	129,5519548	149,5981	142,9363
Korea	810 515 900		234 014 700	48 138	788,9201348	910,9932	879,3655
Luxemburg	30 032		12 545	465	0,9224559	1,0652	0,8968
Mexiko	8 361 107		1 979 808	103 831	7,12686171	8,2296	7,6483
Niederlande	508 964		229 905	16 317	0,89828305	1,0373	0,9126
Neuseeland	156 630		49 900	4 101	1,53500049	1,7725	1,5986
Norwegen	1 945 716		m	4 622	8,84008973	10,2080	9,7966
Polen	983 302		425 108	38 161	1,89842574	2,1922	2,1549
Portugal	149 010		70 343	10 549	0,7074053	0,8169	0,7448
Slowakische Republik	1 471 131		292 580	5 387	17,19598047	19,8568	18,8277
Spanien	908 450		346 297	43 398	0,76761043	0,8864	0,8032
Schweden	2 735 218		1 509 540	9 030	9,24328648	10,6735	9,5615
Schweiz	463 673		208 505	7 501	1,74121812	2,0106	1,865
Türkei	487 202		m	72 065	0,8683379	1,0027	1,0014
Vereinigtes Königreich	1 233 976	1 196 716	546 872	60 218	0,64887707	0,7493	0,6584
Vereinigte Staaten	12 376 100	12 189 800	4 537 690	296 972	1	1,1547	1
Eurozone					0,866	1,0000	
Partnerländer							
Brasilien	2 147 944		670 514	184 184	1,2601	1,4551	
Chile ⁶	77 337 698		15 482 148	16 452	371,4535	428,9301	
Estland	175 392		57 382	1 348	7,812830425	9,0217	
Israel	588 970		272 497	6 930	3,726	4,3025	
Russische Föderation	21 620 100		6 833 983	143 114	13,9282	16,0834	
Slowenien	6 768 266		3 111 246	1 998	147,0358503	169,7874	

1. Angaben zu BIP, KKP und öffentlichen Gesamtausgaben für Länder in der Eurozone in Euro. 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 geschätzt als $w_t - 1 (BIP_t - 1) + w_t (BIP_{Pt})$, mit w_t und $w_t - 1$ als Gewichtung für die entsprechenden Anteile der beiden Referenzzeitrume für das BIP innerhalb des Haushaltsjahres für Bildung. In Kapitel B wurden für Australien, Japan, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten Anpassungen vorgenommen. 4. Referenzjahr 2004. 5. öffentliche Gesamtausgaben an das Haushaltsjahr angepasst. 6. Referenzjahr 2006. Quelle: OECD.

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.3a

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter, nach Bildungsbereich (1996, 2006)

	Lehrergehälter in Landeswährung (1996) ¹								
	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II (allgemeinbildend)		
	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung
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 Republik	w	w	w	w	w	w	w	w	w
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	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Deutschland	w	w	w	w	w	w	w	w	w
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	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Luxemburg	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
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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 Republik	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	18 609	21 823	27 940	m	m	m	21 582	25 327	31 780
Schweden	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Schweiz	65 504	87 585	100 847	m	m	m	m	m	m
Türkei	w	w	w	a	a	a	w	w	w
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer									
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	25 380	27 120	29 040	25 380	27 120	29 040	25 380	27 120	29 040
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Angaben zu den Lehrergehältern in Ländern der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Angaben zu den Lehrergehältern von 1996 beziehen sich auf ganz Belgien.

Quelle: OECD.

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.3a (Forts.)

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter, nach Bildungsbereich (1996, 2006)¹

	Lehrergehälter in Landeswährung (2006) ²									BIP-Deflator 2006 (1996 = 100)
	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II (allgemeinbildend)			
	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung	
OECD-Länder										
Australien	44 719	61 243	61 243	44 971	62 106	62 106	44 971	62 106	62 106	136
Österreich	24 138	31 935	47 941	25 195	34 418	49 885	25 480	35 273	52 344	113
Belgien (fläm.)	26 046	36 390	44 318	26 046	36 390	44 318	32 266	46 477	55 822	119
Belgien (frz.)	24 720	34 825	42 625	24 720	34 825	42 625	30 767	44 750	53 945	119
Tschechische Republik	266 751	349 242	415 731	266 751	349 242	415 731	270 101	354 193	422 244	145
Dänemark	302 287	341 001	341 001	302 287	341 001	341 001	301 595	424 212	424 212	124
England	19 161	28 005	28 005	19 161	28 005	28 005	19 161	28 005	28 005	128
Finnland	27 050	34 947	44 091	30 061	37 360	47 047	30 226	41 432	52 587	116
Frankreich	21 403	28 791	42 481	23 680	31 068	44 869	23 907	31 296	45 120	116
Deutschland	35 746	44 481	46 380	37 086	45 648	47 655	40 108	49 171	51 377	107
Griechenland	18 169	22 159	26 653	18 169	22 159	26 653	18 169	22 159	26 653	146
Ungarn	1 551 204	1 970 676	2 610 660	1 551 204	1 970 676	2 610 660	1 725 672	2 358 240	3 189 744	218
Island	2 520 168	2 837 950	3 303 336	2 520 168	2 837 950	3 303 336	2 814 280	3 446 964	3 662 796	153
Irland	29 834	49 421	56 003	29 834	49 421	56 003	29 834	49 421	56 003	148
Italien	21 104	25 528	31 106	22 736	27 797	34 136	22 736	28 574	35 681	128
Japan	3 334 674	6 235 725	7 956 407	3 334 674	6 235 725	7 956 407	3 334 674	6 235 725	8 191 853	90
Korea	23 673 840	40 841 220	65 343 300	23 577 840	40 745 220	65 247 300	23 577 840	40 745 220	65 247 300	124
Luxemburg	46 251	63 692	94 265	66 632	83 289	115 759	66 632	83 289	115 759	127
Mexiko	99 214	130 526	216 535	127 195	166 107	274 858	m	m	m	255
Niederlande	29 130	37 830	42 246	30 198	41 612	46 352	30 495	55 647	61 360	130
Neuseeland	29 272	56 628	56 628	29 272	56 628	56 628	29 272	56 628	56 628	126
Norwegen	277 032	309 480	344 664	277 032	309 480	344 664	296 508	333 492	361 488	161
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	165
Portugal	14 160	23 186	36 368	14 160	23 186	36 368	14 160	23 186	36 368	138
Schottland	19 186	30 602	30 602	19 186	30 602	30 602	19 186	30 602	30 602	128
Slowakische Republik	m	m	m	m	m	m	m	m	m	166
Spanien	25 184	29 347	36 372	28 333	32 922	40 182	28 946	33 666	41 014	142
Schweden	241 200	283 200	328 700	246 000	290 400	332 400	261 000	313 600	356 600	114
Schweiz	69 492	89 909	110 352	80 193	102 985	125 747	93 098	121 187	142 907	107
Türkei	11 835	13 206	14 740	a	a	a	11 835	13 206	14 740	2 623
Vereinigte Staaten	34 895	42 404	m	33 546	42 775	m	33 695	42 727	m	124
Partnerländer										
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	214
Chile	3 629 556	4 430 124	5 978 280	3 629 556	4 430 124	5 978 280	3 629 556	4 638 231	6 258 360	m
Estland	79 200	84 000	116 400	79 200	84 000	116 400	79 200	84 000	116 400	200
Israel	49 396	57 050	79 695	49 396	57 050	79 695	49 396	57 050	79 695	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	16 186	19 025	20 191	16 186	19 025	20 191	16 186	19 025	20 191	m

1. Für die Berechnung der Lehrergehälter in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, wie in Indikator D3 aufgeführt, wurden die Lehrergehälter in Landeswährung mittels KKP für das BIP vom Januar 2005 in US-Dollar umgerechnet und gegebenenfalls inflationsbereinigt. Lehrergehälter in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den Endverbrauch vom Januar 2005, sind in Tabelle X2.5a des Anhangs 2 aufgeführt.

2. Angaben zu den Lehrergehältern in Ländern der aktuellen Eurozone in Euro.

Quelle: OECD.

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.3b

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter (1996, 2006)

	Kaufkraftparitäten (KKP) für das BIP (2005) ¹	Kaufkraftparitäten (KKP) für das BIP (2006) ¹	Kaufkraftparitäten (KKP) für das BIP (Januar 2006) ¹	Bruttoinlandsprodukt (in Mio. Landeswährung, Kalenderjahr 2006) ¹	Gesamtbevölkerung in Tausend (Kalenderjahr 2006)	BIP pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, Kalenderjahr 2006) ²	Referenzjahr für die Angaben von Gehältern in 2006	Inflationsbereinigung (2006)
OECD-Länder								
Australien	1,39	1,41	1,40	1 038 652	20 741	35 453	2006	0,98
Österreich	0,87	0,87	0,87	257 897	8 282	35 695	2005/2006	1,00
Belgien (fläm.) ³	0,90	0,90	0,90	316 622	10 543	33 527	Jan. 2006	1,00
Belgien (frz.) ³	0,90	0,90	0,90	316 622	10 543	33 527	2004/2005	1,00
Tschechische Republik	14,40	14,30	14,35	3 231 576	10 267	22 009	2005/2006	1,00
Dänemark	8,52	8,58	8,55	1 642 215	5 437	35 217	2005/2006	1,00
England ⁴	0,65	0,65	0,65	1 301 914	60 533	32 990	2005/2006	1,00
Finnland	0,98	0,97	0,98	167 062	5 266	32 736	1. Okt. 2005	1,00
Frankreich	0,92	0,91	0,92	1 791 953	63 195	31 048	2005/2006	1,00
Deutschland	0,89	0,88	0,89	2 322 200	82 366	31 950	2005/2006	1,00
Griechenland	0,70	0,70	0,70	213 985	11 149	27 233	2005	1,02
Ungarn	128,51	129,94	129,22	23 757 230	10 071	18 154	2005	0,98
Island	97,06	104,94	101,00	1 141 747	304	35 749	2005/2006	1,00
Irland	1,02	1,01	1,02	174 705	4 253	40 716	2005/2006	1,00
Italien	0,88	0,87	0,87	1 475 401	58 863	28 866	2005/2006	1,00
Japan	129,55	124,46	127,01	507 545 700	127 755	31 919	2005/2006	1,00
Korea	788,92	762,02	775,47	847 876 400	48 297	23 038	2006	1,00
Luxemburg	0,92	0,92	0,92	33 852	473	78 137	2005/2006	1,00
Mexiko	7,13	7,22	7,17	9 149 911	104 748	12 104	2005/2006	1,00
Niederlande	0,90	0,89	0,90	534 324	16 341	36 548	2005/2006	1,00
Neuseeland	1,54	1,52	1,53	163 416	4 142	25 910	2006	0,99
Norwegen	8,84	8,89	8,86	2 155 780	4 661	52 047	2004/2005	1,00
Polen	1,90	1,89	1,90	1 057 855	38 132	14 641	2003/2004	1,00
Portugal	0,71	0,70	0,71	155 167	10 584	20 839	2005/2006	1,00
Schottland ⁴	0,65	0,65	0,65	1 301 914	60 533	32 990	2005/2006	1,00
Slowakische Republik	17,20	17,26	17,23	1 636 263	5 391	17 585	2002/2003	1,00
Spanien	0,77	0,76	0,76	980 954	44 068	29 382	2005/2006	1,00
Schweden	9,24	9,16	9,20	2 899 653	9 081	34 870	2005	1,00
Schweiz	1,74	1,70	1,72	486 178	7 558	37 747	2005/2006	1,00
Türkei	0,87	0,90	0,88	576 322	72 974	8 766	2006	0,95
Vereinigte Staaten	1,00	1,00	1,00	13 132 900	299 833	43 801	2005/2006	1,00
Partnerländer								
Brasilien	1,34	1,36	1,35	1 937 598	188 694	7 553	m	m
Chile	342,30	371,45	356,88	66 598 992	16 452	10 898	2006	0,96
Estland	7,81	8,05	7,93	207 061	1 345	19 139	2006	0,95
Israel	3,73	3,73	3,73	585 821	6 938	22 661	2005/2006	1,00
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	0,61	0,62	0,62	30 448	2 003	24 638	2005/2006	1,00

Anmerkung: Inflationsbereinigungen wurden vorgenommen, wenn das Referenzjahr nicht mit dem Zeitraum 2005/2006 übereinstimmte und die Inflation zwischen dem tatsächlichen Referenzjahr und dem Zeitraum 2005/2006 um mehr als 1 Prozent differiert hätte.

1. Angaben zu KKP und BIP für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. 2. BIP pro Kopf in Landeswährung (2006) wurde aus der Gesamtbevölkerung (2006) und dem Gesamt-BIP (2006) berechnet und mittels KKP für das BIP (2006) in US-Dollar umgerechnet. Diese Angaben liegen in dieser Tabelle vor.

3. Angaben zum BIP und der Gesamtbevölkerung beziehen sich auf ganz Belgien. 4. Angaben zum BIP und der Gesamtbevölkerung beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.

Quelle: OECD.

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.3c

Lehrergehälter (2006)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen: Anfangsgehalt, Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und Höchstgehalt, nach Bildungsbereich, in Euro (kaufkraftbereinigt)

	Primarbereich				Sekundarbereich I				Sekundarbereich II			
	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Verhältnis des Ge- halts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Verhältnis des Ge- halts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Verhältnis des Ge- halts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	27 368	37 480	37 480	1,20	27 522	38 008	38 008	1,22	27 522	38 008	38 008	1,22
Österreich	24 276	32 117	48 215	1,02	25 339	34 615	50 170	1,10	25 626	35 475	52 643	1,13
Belgien (fläm.)	25 487	35 609	43 366	1,21	25 487	35 609	43 366	1,21	31 573	45 479	54 624	1,54
Belgien (frz.)	24 190	34 078	41 710	1,16	24 190	34 078	41 710	1,16	30 107	43 790	52 787	1,49
Tschechische Rep.	16 323	21 371	25 439	1,11	16 323	21 371	25 439	1,11	16 528	21 674	25 838	1,12
Dänemark	31 053	35 030	35 030	1,13	31 053	35 030	35 030	1,13	30 982	43 578	43 578	1,41
England	25 866	37 805	37 805	1,31	25 866	37 805	37 805	1,31	25 866	37 805	37 805	1,31
Finnland	24 328	31 430	39 654	1,09	27 036	33 600	42 313	1,17	27 184	37 263	47 295	1,30
Frankreich	20 472	27 539	40 634	1,01	22 650	29 717	42 918	1,09	22 868	29 935	43 158	1,10
Deutschland	35 363	44 005	45 883	1,57	36 689	45 160	47 145	1,61	39 679	48 645	50 827	1,73
Griechenland	23 058	28 122	33 825	1,18	23 058	28 122	33 825	1,18	23 058	28 122	33 825	1,18
Ungarn	10 350	13 149	17 419	0,82	10 350	13 149	17 419	0,82	11 514	15 735	21 283	0,99
Island	21 907	24 669	28 715	0,79	21 907	24 669	28 715	0,79	24 464	29 963	31 840	0,95
Irland	25 787	42 717	48 406	1,19	25 787	42 717	48 406	1,19	25 787	42 717	48 406	1,19
Italien	21 257	25 714	31 332	1,01	22 902	27 999	34 384	1,10	22 902	28 782	35 940	1,14
Japan	23 052	43 107	55 002	1,54	23 052	43 107	55 002	1,54	23 052	43 107	56 630	1,54
Korea	26 804	46 241	73 983	2,29	26 695	46 132	73 874	2,28	26 695	46 132	73 874	2,28
Luxemburg	44 164	60 818	90 012	0,89	63 626	79 531	110 536	1,16	63 626	79 531	110 536	1,16
Mexiko	12 146	15 980	26 509	1,50	15 572	20 336	33 649	1,91	m	m	m	m
Niederlande	28 530	37 050	41 375	1,15	29 576	40 754	45 397	1,27	29 867	54 500	60 095	1,70
Neuseeland	16 612	32 137	32 137	1,41	16 612	32 137	32 137	1,41	16 612	32 137	32 137	1,41
Norwegen	27 443	30 657	34 143	0,67	27 443	30 657	34 143	0,67	29 372	33 036	35 809	0,72
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	17 624	28 857	45 263	1,58	17 624	28 857	45 263	1,58	17 624	28 857	45 263	1,58
Schottland	25 900	41 310	41 310	1,43	25 900	41 310	41 310	1,43	25 900	41 310	41 310	1,43
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	28 995	33 788	41 876	1,31	32 620	37 904	46 262	1,47	33 326	38 760	47 220	1,50
Schweden	23 018	27 027	31 369	0,88	23 476	27 714	31 722	0,91	24 908	29 928	34 031	0,98
Schweiz	35 417	45 823	56 242	1,38	40 871	52 487	64 088	1,58	47 449	61 764	72 834	1,86
Türkei	11 124	12 413	13 855	1,61	a	a	a	a	11 124	12 413	13 855	1,61
Vereinigte Staaten	30 638	37 230	m	0,97	29 454	37 556	m	0,98	29 584	37 514	m	0,98
OECD-Durchschnitt	24 433	33 216	40 643	1,22	26 381	35 719	43 705	1,26	27 314	38 070	45 980	1,34
EU19-Durchschnitt	25 055	33 555	41 049	1,16	28 819	35 529	43 180	1,21	27 838	38 520	46 656	1,31
Partnerländer												
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	9 589	11 393	15 365	1,11	9 589	11 393	15 365	1,11	9 589	11 922	16 086	1,16
Estland	8 317	8 821	12 223	0,52	8 317	8 821	12 223	0,52	8 317	8 821	12 223	0,52
Israel	11 640	13 443	18 779	0,68	11 640	13 443	18 779	0,68	11 640	13 443	18 779	0,68
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	23 100	27 151	28 815	1,26	23 100	27 151	28 815	1,26	23 100	27 151	28 815	1,26

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2008.

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

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 2000.

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 werden durch Verwendung der KKP-Währungsumrechnungskurse die Preisniveau-Unterschiede zwischen den Ländern aufgehoben. Werden Ausgaben bezogen auf das BIP für verschiedene Länder mithilfe der KKP in eine einheitliche Währung umgerechnet, werden sie praktisch mit den gleichen internationalen Preisen ausgedrückt, sodass 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 2008 der *National Accounts of OECD countries: Main Aggregates, Volume I*.

Der theoretische Rahmen der OECD National Accounts wurde viele Jahre von der UN-Publikation *A System of National Accounts* vorgegeben, die 1968 erschien. Im Jahr 1993 erschien eine überarbeitete Fassung (häufig als SNA93 bezeichnet).

OECD Analytical Data Base, Januar 2008.

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/eag2008.



Literatur

HIS (2005), EUROSTUDENT Report 2005: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005, Hochschul-Informationssystem, Hannover, <http://www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf>.

ILO (1982), Resolution concerning statistics of the economically active population, employment, unemployment and underemployment, adopted by the Thirteenth international Conference of Labor Statisticians.

Kelo, M., U. Teichler and B. Wächter (eds.) (2005), EURODATA: Student Mobility in European Higher Education, Verlags- und Mediengesellschaft, Bonn.

Krueger, A. B. (2002), Economic Considerations and Class Size, National Bureau of Economic Research Working Paper: 8875.

Mincer, J. (1974), Schooling, experience, and earnings, National Bureau of Economic Research (NBER), New York.

OECD (2001), Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse von PISA 2000, OECD, Paris.

OECD (2004a), Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges, OECD, Paris.

OECD (2004b), Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2004, OECD, Paris.

OECD (2004c), OECD Employment Outlook – 2004 Edition, OECD, Paris.

OECD (2005a), Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2005, OECD, Paris.

OECD (2005b), Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, OECD, Paris.

OECD (2006), OECD Revenue Statistics 1965–2005, OECD, Paris.

OECD (2007a), Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2007, OECD, Paris

OECD (2007b), Effects of Tertiary Expansion: Crowding-out effects and labour market matches for higher education, OECD Education Working Paper Series, No. 10, OECD, Paris (im Internet unter www.oecd.org/edu/workingpapers).

OECD (2007c), PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, OECD, Paris.

OECD (2008a), Tertiary Education for the Knowledge Society: Thematic Review of Tertiary Education, OECD, Paris.

OECD (2008b), PISA 2006 Technical Report, OECD, Paris.

OECD (2008c), Main OECD Science and Technology Indicators / Principaux indicateurs de la science et de la technologie, OECD, Paris.

OECD (2008d), Job-Related Training and Benefits for Individuals: A review of evidence and explanations, OECD Education Working Paper Series, No. 19, OECD, Paris.

St. John, E. P. (2003), Refinancing the College Dream: Access, Equal Opportunity and Justice for Taxpayers, Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Usher, A. (2006), Grants for Students: What They Do, Why They Work, Canadian Education Report Series, Educational Policy Institute, Toronto, Ontario.



Mitwirkende an dieser Publikation

Viele Personen haben bei der Erstellung dieser Publikation mitgewirkt. Nachfolgend 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 2008* aktiv mitgewirkt haben. Die OECD möchte ihnen allen an dieser Stelle für ihren wertvollen Beitrag danken.

Nationale INES-Koordinatoren¹

Herr Paul BALNAVES (Australien)	Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)
Herr Dominique BARTHÉLÉMY (Belgien)	Herr Rafael FREYRE MARTÍNEZ (Mexiko)
Frau Maddy BOLLEN (Belgien)	Herr David LAMBIE (Neuseeland)
Frau Maria das Graças MOREIRA COSTA (Brasilien)	Herr Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Niederlande)
Herr Mauricio FARÍAS ARENAS (Chile)	Frau Hege FORBORD (Norwegen)
Herr Jakob Birklund ANDERSEN (Dänemark)	Herr Morten ROSENKVIST (Norwegen)
Frau Barbara MEYER-WYK (Deutschland)	Herr Mark NEMET (Österreich)
Frau Evelyn OBELE (Deutschland)	Herr Jerzy WISNIEWSKI (Polen)
Frau Sylja KIMMEL (Estland)	Herr Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Frau Kristi PLOOM (Estland)	Herr João Trocado MATA (Portugal)
Herr Lars Bo JAKOBSEN (Europäische Kommission)	Herr Mark AGRANOVITCH (Russische Föderation)
Herr Matti KYRÖ (Finnland)	Herr Dan ANDERSSON (Schweden)
Herr Claude SAUVAGEOT (Frankreich)	Herr Emanuel VON ERLACH (Schweiz)
Frau Melina PAPADAKI (Griechenland)	Herr Vladimir POKOJNY (Slowakische Republik)
Herr Pat MAC SITRIC (Irland)	Frau Helga KOCEVAR (Slowenien)
Frau Rachel PERKIN (Irland)	Herr Enrique ROCA COBO (Spanien)
Herr Gunnar ARNASON (Island)	Herr Lubomir MARTINEC (Tschechische Republik)
Herr Yosef GIDANIAN (Israel)	Herr Kamil YILDIRIM (Türkei)
Frau Fiorella FARINELLI (Italien)	Frau Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Ungarn)
Herr Kenji SAKUMA (Japan)	Herr Stephen LEMAN (Vereinigtes Königreich)
Frau Amanda HODGKINSON (Kanada)	Frau Janice ROSS (Vereinigtes Königreich)
Herr Sun-Ho KIM (Korea)	Frau Valena White PLISKO (Vereinigtes Staaten)

INES-Arbeitsgruppe

Herr Paul BALNAVES (Australien)	Herr Pat MAC SITRIC (Irland)
Frau Oon Ying CHIN (Australien)	Herr Gunnar ARNASON (Island)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)	Frau Asta URBANCIC (Island)
Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)	Herr Yosef GIDANIAN (Israel)
Frau Ana Carolina SILVA CIROTTO (Brasilien)	Frau Hava KLEIN (Israel)
Frau Carmilva SOUZA FLORES (Brasilien)	Herr Yedidia SEGEV (Israel)
Herr Cesar MUÑOZ HERNÁNDEZ (Chile)	Frau Maria Gemma DE SANCTIS (Italien)
Herr Cristian Pablo YAÑEZ NAVARRO (Chile)	Frau Maria Teresa MORANA (Italien)
Frau Julie GRUNNET HANSEN (Dänemark)	Frau Claudia PIZZELLA (Italien)
Herr Leo ELMBIRK JENSEN (Dänemark)	Herr Paolo Turchetti (Italien)
Frau Signe PHILIP (Dänemark)	Frau Ayaki KOBAYASHI (Japan)
Herr Heinz-Werner HETMEIER (Deutschland)	Herr Tokuo OGATA (Japan)
Frau Evelyn OBELE (Deutschland)	Herr Kinichi TSUCHIYAMA (Japan)
Herr Martin SCHULZE (Deutschland)	Herr Jean-Claude BOUSQUET (Kanada)
Frau Kristi PLOOM (Estland)	Herr Patrice DE BROUCKER (Kanada)
Herr Anders HINGEL (Europäische Kommission)	Herr Chang-Hwan KIM (Korea)
Herr Jean-Louis MERCY (Europäische Kommission)	Frau Jong-Hyo PARK (Korea)
Herr Ville HEINONEN (Finnland)	Herr Robert KERGER (Luxemburg)
Herr Matti KYRÖ (Finnland)	Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)
Herr Mika TUONONEN (Finnland)	Frau Manon UNSEN (Luxemburg)
Herr Matti VÄISÄNEN (Finnland)	Herr Gerardo FRANCO (Mexiko)
Frau Michele JACQUOT (Frankreich)	Herr Rafael FREYRE MARTÍNEZ (Mexiko)
Frau Fabienne ROSENWALD (Frankreich)	Herr Jit CHEUNG (Neuseeland)
Herr Claude SAUVAGEOT (Frankreich)	Herr Paul GINI (Neuseeland)
Frau Melina PAPADAKI (Griechenland)	Frau Daphne DE WIT (Niederlande)
Frau Gillian GOLDEN (Irland)	Herr Marcel Smits van Waesberghe (Niederlande)
Frau Nicola TICKNER (Irland)	Herr Dick TAKKENBERG (Niederlande)

1. Die Aufgaben und Funktionen der Nationalen INES-Koordinatoren und der Technischen Gruppe von INES gingen am 1. Januar 2008 an die INES-Arbeitsgruppe über.

Frau Birgitta BØHN (Norwegen)
 Herr Terje RISBERG (Norwegen)
 Herr Are TURMO (Norwegen)
 Herr Mark NEMET (Österreich)
 Herr Wolfgang PAULI (Österreich)
 Frau Malgorzata CHOJNICKA (Polen)
 Frau Anna NOWOZYNSKA (Polen)
 Herr Wojciech SADOWNIK (Polen)
 Frau Elisa GONZALES (Portugal)
 Frau Maria João VALENTE ROSA (Portugal)
 Herr Mark AGRANOVITCH (Russische Föderation)
 Herr Dan ANDERSSON (Schweden)
 Frau Helena BJELVENIUS (Schweden)
 Herr Kenny PETERSSON (Schweden)
 Frau Katrin HOLENSTEIN (Schweiz)
 Herr Emanuel VON ERLACH (Schweiz)
 Frau Alzbeta FERENCICOVÁ (Slowakische Republik)
 Frau Zuzana JAKUBCOVA (Slowakische Republik)
 Frau Elena REBROSOVA (Slowakische Republik)
 Frau Helga KOCEVAR (Slowenien)
 Frau Tatjana SKRBEC (Slowenien)
 Frau Rosa HUERTAS MORA (Spanien)
 Herr Jesús IBANÉZ MILLA (Spanien)
 Herr Enrique ROCA COBO (Spanien)
 Frau Carmen UREÑA UREÑA (Spanien)
 Frau Michaela KLENHOVÁ (Tschechische Republik)
 Herr Felix KOSCHIN (Tschechische Republik)
 Herr Lubomir MARTINEC (Tschechische Republik)
 Frau Nilgün DURAN (Türkei)
 Herr Albert MOTIVANS (UNESCO)
 Herr Said OULD AHMEDOU VOFFAL (UNESCO)
 Frau Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Ungarn)
 Frau Judit KOZMA-LUKÁCS (Ungarn)
 Herr László LIMBACHER (Ungarn)
 Herr Tamás MÓRÉ (Ungarn)
 Herr Steve HEWITT (Vereinigtes Königreich)
 Herr Stephen LEMAN (Vereinigtes Königreich)
 Frau Rachel DINKES (Vereinigte Staaten)
 Frau Mary Ann FOX (Vereinigte Staaten)
 Frau Lauren GIBERTSON (Vereinigte Staaten)
 Frau Valena White PLISKO (Vereinigte Staaten)
 Herr Thomas SNYDER (Vereinigte Staaten)

Netzwerk A: Bildungsergebnisse

Vorsitz: Vereinigte Staaten

Netzwerkvorsitz: Herr Jay MOSKOWITZ

Herr Tony ZANDERIGO (Australien)
 Frau Christiane BLONDIN (Belgien)
 Frau Micheline SCHEYS (Belgien)
 Frau Liselotte VAN DE PERRE (Belgien)
 Herr Joern SKOVGAARD (Dänemark)
 Herr Botho PRIEBE (Deutschland)
 Herr Aki TORNBERG (Finnland)
 Herr Thierry ROCHER (Frankreich)
 Herr Panyotis KAZANTZIS (Griechenland)
 Frau Jude COSGROVE (Irland)
 Herr Gerry SHIEL (Irland)
 Herr Julius K. BJORNSSON (Island)
 Herr Raimondo BOLLETA (Italien)
 Herr Ryo WATANABE (Japan)
 Frau Tamara KNIGHTON (Kanada)
 Herr Grant CLARKE (Kanada)
 Herr Whan-sik KIM (Korea)
 Frau Mee-Kyeong LEE (Korea)
 Herr Myung-ho NAM (Korea)
 Frau Iris BLANKE (Luxemburg)
 Herr Rafael FREYRE MARTÍNEZ (Mexiko)
 Herr Felipe MARTINEZ RIZO (Mexiko)
 Frau Lynne WHITNEY (Neuseeland)
 Herr Renze PORTENGEN (Niederlande)
 Frau Anne-Berit KAVLI (Norwegen)
 Frau Helene BABEL (Österreich)
 Herr Jürgen HORSCHINEGG (Österreich)
 Herr Carlos PINTO FERREIRA (Portugal)
 Frau Anita WESTER (Schweden)
 Herr Erich RAMSEIER (Schweiz)
 Herr Vladislav ROSA (Slowakische Republik)
 Frau Lis CERCADILLO PÉREZ (Spanien)
 Herr Lubomír MARTINEC (Tschechische Republik)
 Frau Pavla ZIELENIECOVA (Tschechische Republik)
 Frau Meral ALKAN (Türkei)
 Frau Zsuzsa HAMORI-VACZY (Ungarn)
 Herr Anthony CLARKE (Vereinigtes Königreich)
 Frau Lorna BERTRAND (Vereinigtes Königreich)
 Herr Eugene OWEN (Vereinigte Staaten)
 Frau Elois SCOTT (Vereinigte Staaten)
 Frau Maria STEPHENS (Vereinigte Staaten)

Netzwerk B: Bildung und sozioökonomische Auswirkungen

Vorsitz: Schweden

Netzwerkvorsitz: Herr Dan ANDERSSON

Herr Paul BALNAVES (Australien)
 Frau Oon Ying CHIN (Australien)
 Herr Brendan O'REILLY (Australien)
 Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
 Frau Geneviève HINDRYCKX (Belgien)
 Frau Maria das Graças MOREIRA COSTA (Brasilien)

Frau Julie GRUNNET HANSEN (Dänemark)
 Frau Christiane KRÜGER-HEMMER (Deutschland)
 Frau Irja BLOMQVIST (Finnland)
 Frau Aila REPO (Finnland)
 Frau Pascale POULET-COULIBANDO (Frankreich)
 Herr Nikolaos BILALIS (Griechenland)
 Herr Angelos KARAGIANNIS (Griechenland)
 Herr Philip O'CONNELL (Irland)
 Frau Francesca BRAIT (Italien)
 Frau Paola UNGARO (Italien)
 Herr Patrice DE BROUCKER (Kanada)
 Frau Shannon DELBRIDGE (Kanada)
 Frau Johee CHOI (Korea)
 Herr Jos NOESEN (Luxemburg)
 Herr Héctor V. ROBLES VÁSQUEZ (Mexiko)
 Herr Cyril MAKO (Neuseeland)
 Frau Cheryl REMINGTON (Neuseeland)
 Herr Roy TJOA (Niederlande)
 Herr Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Niederlande)
 Herr Lars NERDRUM (Norwegen)
 Herr Terje RISBERG (Norwegen)
 Herr Mark NÉMET (Österreich)

Frau Barbara ANTOSIEWICZ (Polen)
 Frau Malgorzata CHOJNICKA (Polen)
 Herr José Luis ALBUQUERQUE (Portugal)
 Frau Rute GUERRA (Portugal)
 Frau Isabel FARIA VAZ (Portugal)
 Herr Mark AGRANOVITCH (Russische Föderation)
 Herr Dan ANDERSSON (Schweden)
 Frau Anna JÖNSSON (Schweden)
 Herr Kenny PETERSSON (Schweden)
 Herr Russell SCHMIEDER (Schweden)
 Herr Emanuel VON ERLACH (Schweiz)
 Frau Slavica CERNOSA (Slowenien)
 Frau L'ubomíra SRNÁNKOVÁ (Slowakische Republik)
 Frau Raquel ÁLVAREZ-ESTEBAN (Spanien)
 Frau Sárka HONSOVÁ (Tschechische Republik)
 Herr Ali PANAL (Türkei)
 Frau Éva TÓT (Ungarn)
 Herr David MCPHEE (Vereinigtes Königreich)
 Herr Stephen LEMAN (Vereinigtes Königreich)
 Herr Abe GEORGE (Vereinigte Staaten)
 Frau Lisa HUDSON (Vereinigte Staaten)
 Herr Dan SHERMAN (Vereinigte Staaten)

Netzwerk C: Merkmale der Schulen und dort ablaufende Prozesse

Vorsitz: Niederlande

Netzwerkvorsitz: Herr Jaap SCHEERENS

Herr Paul CMIEL (Australien)
 Herr François-Gérard STOLZ (Belgien)
 Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
 Herr Raymond VAN DE SIJPE (Belgien)
 Frau Ana Carolina SILVA CIROTTO (Brasilien)
 Frau Carmilva SOUZA FLORES (Brasilien)
 Herr Cesar MUÑOZ HERNÁNDEZ (Chile)
 Herr Jørgen BALLING RASMUSSEN (Dänemark)
 Herr Gerd MÖLLER (Deutschland)
 Frau Kristi PLOOM (Estland)
 Herr Lars Bo JAKOBSEN (Europäische Kommission)
 Herr Hannu-Pekka LAPPALAINEN (Finnland)
 Frau Clotilde LIXI (Frankreich)
 Herr Vassilios CHARISMIADIS (Griechenland)
 Herr Pat MAC SITRIC (Irland)
 Herr Gunnar ARNASON (Island)
 Herr Yosef GIDANIAN (Israel)
 Frau Gianna BARBIERI (Italien)
 Herr Tokuo OGATA (Japan)
 Herr Raynald LORTIE (Kanada)
 Frau Jeongwon HWANG (Korea)
 Frau Jong-Hyo PARK (Korea)
 Frau Astrid SCHORN (Luxemburg)

Herr Rafael FREYRE MARTÍNEZ (Mexiko)
 Frau Robyn SMITS (Neuseeland)
 Frau Maria HENDRIKS (Niederlande)
 Herr Hans RUESINK (Niederlande)
 Herr Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Niederlande)
 Frau Bodhild BAASLAND (Norwegen)
 Herr Christian KRENTHALLER (Österreich)
 Herr Jerzy CHODNICKI (Polen)
 Herr Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
 Frau Madeleine NYMAN (Schweden)
 Herr Eugen STOCKER (Schweiz)
 Herr Mitja SARDOC (Slowenien)
 Frau Rosa HUERTAS (Spanien)
 Frau Pavlina STASTNOVA (Tschechische Republik)
 Frau Nilgün DURAN (Türkei)
 Herr Albert MOTIVANS (UNESCO)
 Frau Anna IMRE (Ungarn)
 Herr Anthony CLARKE (Vereinigtes Königreich)
 Herr Steve HEWITT (Vereinigtes Königreich)
 Herr Stephen LEMAN (Vereinigtes Königreich)
 Herr Mal COOKE (Vereinigtes Königreich, Schottland)
 Frau Kerry GRUBER (Vereinigte Staaten)
 Frau Laura SALGANIK (Vereinigte Staaten)

Sonstige Mitwirkende an dieser Publikation

Frau Doranne LECERCLE (Lektorat)
 Frau Fung-Kwan TAM (Layout)

Frau Marion SCHNEPF (Layout)



Weiterführende OECD-Publikationen

Tertiary Education for the Knowledge Society: Thematic Review of Tertiary Education

ISBN 92-64-04652-6

PISA 2006 – Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen, Band 1 Analyse (2007)

ISBN 978-3-7639-3582-6

Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003 (2006)

ISBN 92-64-02360-7

Haben Schüler das Rüstzeug für eine technologieintensive Welt? Erkenntnisse aus den PISA-Studien (2006)

ISBN 978-92-64-02433-5

Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003 (2004)

ISBN 92-64-00724-5

Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse von PISA 2003 (2004)

E-Book, PDF-Format

Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003 (2004)

ISBN 92-64-00642-7

From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education (2005)

ISBN 92-64-00918-3

Education Policy Analysis 2005–2006 (2006)

ISBN 92-64-02269-4

OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications (2004)

ISBN 92-64-10410-0

Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools (2004)

ISBN 92-64-10372-4

OECD Survey of Upper Secondary Schools: Technical Report (2004)

ISBN 92-64-10572-7

Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges (2004)

ISBN 96-64-01504-3

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

ISBN 92-64-17037-5

Die OECD-Publikationen sind im OECD-Online-Bookshop erhältlich:

www.oecdbookshop.org

OECD PUBLICATIONS, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
Gestaltung: www.lokbase.com, Bielefeld
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, www.wbv.de
Gedruckt in Deutschland
Best.-Nr. 6001821b
ISBN 978-3-7639-3509-3